جامعـة قاصـدي مربـاح ورقلة
كليـة الآداب والعلـوم الإنسانيـة
قسم علم النفس وعلـوم التربية

مذكـرة مكملـة لنيـل شهـادة الماجستـير في علـم النفس التربوي

إعداد الطالب : عبد العزيز شيخي

تحت عنوان :

تقويم منهاج تكوين مديري المدارس الإبتدائية من وجهة نظر المديرين

لجنة المناقشة:

أ.د. نادية بوشلالق	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د. محي الدين مختار	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مقررا
د. الطاهر براهيمي	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا
د. منصور بن زاهي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
د.محمد الساسي الشايب	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مدعوا

شكر وعرفان

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه على نعمه التي لاتعد ولا تحصى، وأشكره جزيل الشكر على توفيقه لإتمام هذا العمل. ثم الشكر الوافر إلى الوالدين اللذين لم يكفا عن الدعاء لنا طيلة حياتنا الدراسية والمهنية أسأل الله لهما طول العمر وموفور الصحة والهناء، ثم الشكر والتقدير والعرفان للأستاذ الفاضل الدكتور محي الدين مختار على قبوله وتحمله مسؤولية الإشراف على هذا البحث، فكان نعم المشرف والمساعد، جعل الله له ذلك في ميزان حسناته ، كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة: أستاذتي الفاضلة نادية بوشلالق التي لم تبخل علينا من علمها وخبراتها الثرية خلال السنة النظرية، أسأل الله أن يتقبل منها وأن يحفظها، والأستاذ الفاضل الطاهر براهيمي الذي أغرقتا بنصائحه وتوجيهاته الهادفة والقيمة حفظه الله ووفقه لما فيه الخير والصلاح، والأستاذ الفاضل محمد الساسي الشايب على ما قدمه لي من خلاصة علم وصدق نصيحة، وحسن توجيه طيلة حياتي الدراسية في مرحلة الليسانس، والمهنية، وعند انجاز هذه لرسالة، فالله أسأل أن يجعل ذلك في ميزان حسناته وليحفظه الله أخا كريما وأستاذا ناصحا أمينا، كما أتوجه بالشكر الوافر إلى أستاذي الفاضل منصور بن زاهي والذي لم نأخذ منه النصائح القيمة الصادقة في الإحصاء والمنهجية فقط بل أمدنا بشحنات نفسية جددت فينا قوة الدافع يوم أن كادت صعوبات البحث تعيق عملنا وتفشله، أسأل الله أن يحفظه ويبقيه دوما مجدا مجتهدا ويوفقه لما فيه الخير والصلاح ، كما أشكر أساتذتي المحكمين، والذين أشرفوا على تكويننا النظري، والشكر موصول إلى الدكتور محمد فوزي الشعوبي أستاذ بمعهد الاقتصاد بجامعة ورقلة على سعة ورحابة صدره وعلى صدق نصائحه وعمقها خاصة في كيفية استخدام نظام spss الإحصائي، كما أشكر الأستاذ عماد نشوان من جامعة القدس المفتوحة بغزة على المطبوعات المفيدة والقيمة في الإحصاء العملي، ولا أنسى الأستاذ الكريم من الجامعة الأردنية محمد علي محمد على النصائح والتوجيهات التي قدمها لنا من خلال منتدى المنشاوي والمطبوعات القيمة التي بعث بها لنا، كما أشكر أخي وسندي العيد شيخي على دعمه ومساعدته بكل ما كان في مقدوره، كما أشكر كل الذين قدموا لنا يد العون والمساعدة ولم أتمكن من ذكرهم...

الفقير إلى علمه وعفوه عبد العزيز بن الصفراني شيخي

فهرس المحتويات

المحتوى **الصفحة**

- شكر وعرفان
- ملخص الدراسة .....أ
- فهرس المحتويات .....د
- فهرس الجداول .....ح
- فهرس الأشكال .....ك
- مقدمة 01

الباب الأول: الدراسة النظرية

- **الفصل الأول: تقديم الدراسة**

1- موضوع الدراسة.....06
2- الدراسات السابقة.....07
3- تساؤلات الدراسة.....11
4- فرضيات الدراسة.....12
5- أهمية الدراسة.....12
6- أهداف الدراسة.....13
7- حدود الدراسة.....13
8- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.....14

- **الفصل الثاني: المنهاج الدراسي**

1- مفهوم المنهاج.....18
1-1-المنهاج في الأدب الأجنبي والعربي.....18
1-1-1- التعاريف
الأجنبية.....18
1-1-2- استخلاص جملة من
الملاحظات.....20

1-1-3- التعاريف العربية.....21
1-1-4- خلاصة وتعليق.....23
2- نماذج من مناهج في ضوء الفكر التربوي المعاصر.....24
2-1- نموذج تايلر (Tayler Ralf).....24
2-2- نورمان جريفز (Norman Graves).....26
2-3- نموذج اللقاني.....27
2-4- نموذج حسن القرش.....29
2-5- نموذج الباحث المقترح.....33
3- المكونات الستة للمنهاج.....34
3-1- الأهداف العامة للمنهاج.....34
3-2- محتوى المنهاج.....37
3-3- استراتيجيات تنفيذ محتوى المنهاج.....52
3-4- أساليب التقويم التربوي.المتبعة في المنهاج.....61
3-5- هيئة التدريس(منفذو المنهاج).....83
3-6- بيئة تنفيذ المنهاج.....86
- خلاصة الفصل.....88

الباب الثاني: الدراسة الميدانية

- **الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية**
- تمهيد.....91
1- الدراسة الاستطلاعية.....91
1-1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.....91
1-2- وصف أداة جمع البيانات.....92
1-3- الخصائص السيكوميترية للأداة.....95

2- الدراسة الأساسية.....100
2-1- منهج الدراسة.....100
2-2- التذكير بتساؤلات الدراسة.....101
2-3- التذكير بفرضيات الدراسة.....102
2-4- وصف مجتمع الدراسة.....102
2-5- وصف عينة الدراسة.....104
2-6- إجراءات الدراسة التطبيقية.....106
2-7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....107
- **خلاصة الفصل**.....110
- **الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة**
- تمهيد.....112
1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....113
2- عرض نتائج الفرضية الثانية.....113
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة الثالثة.....115
4- عرض نتائج الفرضية الرابعة 118
5- عرض نتائج الفرضية الخامسة 120
6- عرض نتائج الفرضية السادسة 122
7- عرض نتائج الفرضية السابعة 125
8-عرض نتائج الفرضية الثامنة 127
9-عرض نتائج الفرضية التاسعة 130
- خلاصة.....134
- **الفصل الخامس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة**
1- تفسير نتائج الفرضية الأولى.....139
2- تفسير نتائج الفرضية الثانية 141
3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة 144
4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة 148

5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة 151
6- تفسير نتائج الفرضية السادسة 153
7- تفسير نتائج الفرضية السابعة 157
8- تفسير نتائج الفرضية الثامنة 158
9- تفسير نتائج الفرضية التاسعة 159
10-ملخص نتائج الدراسة.....161
11- مقترحات الدراسة.....162
المراجع.....165
الملاحق.....173

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين، في ضوء متغيرات الخبرة المهنية الإدارية للمديرين, ونوع التكوين الذي تلقوه، ومستواهم الدراسي, **وكانت تساؤلات الدراسة كما يلي:**

1- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة ؟

2- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمحتوى المنهاج ؟

3- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج ؟

4- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج ؟

5- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأداء المكونين (منفذوا المنهاج) ؟

6- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لبيئة تنفيذ المنهاج ؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**a ≤0.05**) في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير الخبرة المهنية الإدارية ؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**a ≤0.05**) في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير نوع التكوين(إقامي/تناوبي) ؟

9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**a ≤0.05**) في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير المستوى الدراسي(جامعي, ثانوي, دون المستوى الثانوي) ؟

وتم صياغة الفرضيات الموالية كإجابات مؤقتة عن التساؤلات السابقة :

1- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة عالية.

2- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمحتوى المنهاج عالية.

3- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج عالية.

4- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج عاليــة.

5- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأداء المكونين(منفذوا المنهاج) عالية.

6- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لبيئة تنفيذ المنهاج متوسطة.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**a ≤0.05**) في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير الخبرة المهنية الإدارية.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**a ≤0.05**) في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير نوع التكوين(إقامي/تناوبي).

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**a ≤0.05**) في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير المستوى الدراسي(جامعي, ثانوي, دون المستوى الثانوي).

ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة تكونت من معلومات شخصية وأخرى مهنية وبيانات الإجابة, و(76) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: محتوى المنهاج, طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج, أساليب التقويم المتبعة في المنهاج, المكونون(منفذوا المنهاج), بيئة تنفيذ المنهاج. وبعد التأكد من صدقها وثباتها, أجاب عنها(218) مديرا تم اختيارهم عشوائيا من ولايات كل من ورقلة, الوادي, بسكرة, غرداية وهذه الولايات معنية بالتكوين في معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة، ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث المتوسط الحسابي, والانحراف المعياري, واختبار(ت), وتحليل التباين الأحادي, وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(Spss 13.0), وكانت النتائج على النحو التالي:

1- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة متوسطة.

2- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمحتوى المنهاج عالية.

3- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج متوسطة.

4- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج متوسطة.

5- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأداء المكونين(منفذوا المنهاج) عالية.

6- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لبيئة تنفيذ المنهاج متوسطة.

7- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(**a ≤0.05**) بين متوسطي عينة المديرين من ذوي الخبرة المهنية الإدارية لأكثر من (07) سنوات, وعينة المديرين من ذوي الخبرة المهنية الإدارية لأقل من (07) سنوات في تقديرهم لمجالات المنهاج مجتمعة ومنفردة.

8- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(**a ≤0.05**) بين متوسطي عينة المديرين الذين استفادوا من التكوين الإقامي, وعينة المديرين الذين استفادوا من التكوين التناوبي في تقديرهم لمجالات المنهاج مجتمعة ومنفردة.

9- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(**a ≤0.05**) بين متوسطات عينة المديرين من ذوي المستوى الجامعي, وعينة المديرين من ذوي المستوى الثانوي, وعينة المديرين من ذوي المستوى ما دون الثانوي في تقديرهم للمجالات التالية(محتوى المنهاج, طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج, أساليب التقويم المتبعة في المنهاج, بيئة تنفيذ المنهاج).

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(**a ≤0.05**) **بين** متوسطي عينة المديرين من ذوي المستوى الثانوي, وعينة المديرين من ذوي المستوى الجامعي في تقديرهم للمجالات مجتمعة, ومجال أداء المكونين ولصالح الثانويين.

ثم تم مناقشة النتائج السابقة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

فهرس الجداول

01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	92
02	توزيع فقرات الإستبانة على مجالات الدراسة الخمسة	93
03	توزيع البدائل الكمية لدرجات الإجابة الخمس	94
04	محكات التفسير	95
05	يتضمن فقرات الإستبانة المعدلة وفق اقتراح المحكمين	96
06	نتائج اختبار(ت) حول صدق المقاربة الطرفية	97
07	معاملات ثبات المجالات الخمسة بطريقة كرونباخ ألفا	99
08	معامل ثبات بالتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان/جيتمان	100
09	توزيع مجتمع الدراسة تبعا للولايات التي ينتمي إليها المفحوصين وتبعا للمتغيرات الوسيطية	103
10	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة المهنية الإدارية	105
11	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع التكوين	105
12	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي	105
13	يوضح العناصر الأساسية لتحليل التباين الأحادي	109
14	يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعناصر المنهاج الخمسة	113
15	يعرض المتوسط الجسابي والانحراف المعياريلمحتوى المنهاج	113
16	يعرض المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المفحوصين لفقرات محتوى المنهاج مقارنة بمعايير الدراسة	114
17	يعرض النسب المئوية لتقديرات المفحوصين لفقرات محتوى المنهاج	114
18	يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج	115
19	يعرض المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المفحوصين لفقرات طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج مقارنة بمعايير الدراسة	116
20	يعرض النسب المئوية لتقديرات المفحوصين لفقرات مجال طرائق وأساليب	117

	تنفيذ المنهاج	
21	يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج	118
22	يعرض المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المفحوصين لفقرات مجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج مقارنة بمعايير الدراسة	119
23	يعرض النسب المئوية لتقديرات المفحوصين لفقرات مجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج	119
24	يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء المكونين	120
25	يعرض المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المفحوصين لفقرات مجال المكونين مقارنة بمعايير الدراسة	120
26	يعرض النسب المئوية لتقديرات المفحوصين لفقرات أداء المكونين (منفذوا المنهاج)	121
27	يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبيئة تنفيذ المنهاج	122
28	يعرض المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المفحوصين لفقرات مجال بيئة تنفيذ المنهاج مقارنة بمعايير الدراسة	122
29	يعرض النسب المئوية لتقديرات المفحوصين لفقرات مجال بيئة تنفيذ المنهاج	123
30	ملخص نتائج الفرضيات(1،2،3،4،5،6)	124
31	يعرض النسب المئوية لتقديرات المفحوصين حسب مجالات المنهج	124
32	يعرض نتائج اختبارLevene واختبار(ت) المحسوبة والمجدولة, ومستوى الدلالة,وفترة الثقة بين متوسطي عينتي المديرين من ذوي الخبرة لأقل من(7) سنوات أكثر من(7) سنوات	125
33	يعرض نتائج اختبارLevene واختبار(ت) المحسوبة والمجدولة, ومستوى الدلالة,وفترة الثقة بين متوسطي عينتي المديرين الذين استفادوا من التكوين الإقامي والتناوبي	127
34	يعرض نتائج تحليل التباين الأحادي, النسبة الفائية المحسوبة والمجدولة,	130

	ومستوى الدلالة	
35	يعرض نتائج اختبار (post Hoc-test), مستوى الدلالة,فترة الثقة	132
36	يعرض مقارنة بين فرضيات الدراسة(1،2،3،4،5،6)،ونتائج الدراسة	134
37	يعرض مقارنة بين فرضيات الدراسة(7،8،9)،ونتائج الدراسة	135

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج تايلر (Tayler Ralf) لتخطيط المنهج	25
02	نموذج نورمان جريفز (Norman Graves)لتخطيط المنهج	26
03	نموذج اللقاني لتخطيط المنهج وفق الطريقة العلمية	28
04	نموذج اللقاني المعدل لتطوير المنهج	29
05	نموذج حسن القرش لتخطيط المنهج	31
06	نموذج تخطيط المنهج اقترحه الباحث	33
07	يوضح تفاعل مكونات المنهج الستة التي اقترحها الباحث	34
08	نموذج العرض الحلزوني للمادة الدراسية	51

مقدمة:

مما لاشك فيه أن كثيرا من المفاهيم الاجتماعية والعلمية التي صممت في ضوئها معظم المناهج القديمة في الجزائر أصابها التغيير والتبديل في العقدين الماضيين، نتيجة لما أصاب المجتمع الجزائري من تغيرات اجتماعية، وسياسية، واقتصادية، وفكرية، الأمر الذي استوجب إعادة النظر بشكل شامل في النظام التعليمي العام وأهدافه ليكون منسجما مع تلك التغيرات، حيث أن المناهج القديمة لم تعد قادرة على الوفاء بمتطلبات العصر في ضوء التغيرات الجارية، ولم تعد المناهج الدراسية بعامة ومناهج التكوين المتخصص(تكوين المديرين) بخاصة تفي باحتياجات المتعلم أو المتكون واهتماماته وميوله، ولم تعد قادرة على مواجهة ما يوجد في المجتمع من قضايا وما يدور فيه من مشكلات، ويقول صالح عبد العزيز في هذا المعنى"...والواقع أن حياة الأمم والشعوب في تطور دائم، وتغير مستمر، ولذلك يجب أن يكون منهج الدراسة مرنا يخضع لهذا التغير، وهذا التبديل، ومرونة المنهج يجب أن تكون كافية بحيث يستطيع أن يتمشى مع مطالب الحياة (صالح عبد العزيز 1981 ص 149). وبالتالي أصبح من الضروري إعادة النظر في المناهج الدراسية بقصد تطويرها على النحو الذي يسمح بتحقيق حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم، وفي نفس الوقت الوفاء بمتطلبات المجتمع على اعتبار أن المتعلم يمثل الأساس في بناء المجتمع نتيجة لما سبق فقد ظهرت دراسات وأبحاث تتعلق بواقع التعليم والتكوين في الجزائر والسلبيات التي يتضمنها...ومن ضمن هذه الدراسات ماقامت به هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم بحيث خلصت هذه الدراسة بعد نظرة فاحصة للبرامج الخاصة بالتكوين المتخصص للإطارات الإدارية بعد إخضاعها إلى دراسة تشخيصية معمقة إلى جملة من الإخلالات والنقائص تميزت بها تلك البرامج نذكرها في النقاط التالية:

- صياغة الأهداف تنقصها الدقة وقابلية التقويم والتجديد الإجرائي.
- الربط بين الأهداف والمحتويات ضعيف.
- مضامين تخلفت عن مسايرة المستجدات التربوية والإدارية.
- بعض طرائق التكوين المنتهجة لا تتوافق مع التطورات التقنية الحديثة.
- الوسائل التكوينية نادرة وهي تقتصر على بعض المطبوعات.
- التقييم تنقصه الموضوعية المطلوبة ولا يسمح بالتمييز بين المجد والمتهاون.

- التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية ضعيف.

وخلصت بعد ذلك إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها:

- إعداد مناهج التكوين الخاصة بموظفي التأطير الإداري مع إدخال مستجدات التسيير الإداري والتربوي.
- الاستفادة من البحوث الحديثة المتعلقة بطرائق التكوين.
- الاهتمام باختيار المؤطر الكفء في الجانبين النظري والتطبيقي وفق مقاييس مضبوطة.
- مراجعة الأشكال التنظيمية للتكوين الحالي .
- إيلاء التدريب الميدانية ماتستحقه من عناية .
- تنويع أساليب التقويم وأدواته وتوسيع مجالاته.
- مراجعة ملامح ومقاييس الدخول والخروج للمتكون.(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم 2005 ص6)

وجاءت هذه الدراسة لتضيف إلى ماسبق من الدراسات وقفة تقويمية لمنهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية في أطار التكوين المتخصص من وجهة نظر من استفادوا من التكوين بهذا المنهاج حيث قسمت هذه الدراسة إلى بابين رئيسيين:

الباب الأول: ويتضمن الجانب النظري لهذا البحث ويتكون من فصلين:

الفصل الأول: خصص لتقديم هذه الدراسة واشتمل على موضوع الدراسة, ثم الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وتم الاستفادة منها في طرح تساؤلات البحث وصياغة فروضها, ثم انتقل بعد ذلك إلى توضيح أهمية وأهداف وحدود هذه الدراسة وأخيرا التعاريف الإجرائية لمفاهيم هذه الدراسة.

الفصل الثاني: تناول الدراسة النظرية حول المنهاج الدراسي، وجاءت مرتبة كما يلي:مفهوم المنهاج، نماذج المنهاج في الفكر التربوي المعاصر، نموذج مقترح من طرف الباحث اتخذه منطلقا لتحديد مكونات المنهاج–مقيدا بخصوصيات التكوين المتخصص للمديرين–ثم مكونات المنهاج وفق النموذج المقترح في هذه الدراسة.

أما عن الباب الثاني: فتناول الدراسة الميدانية ويضم ثلاثة فصول:

الفصل الثالث: يتحدث عن الإجراءات الميدانية مقسمة إلى **الدراسة الاستطلاعية** التي تتضمن وصف عينة الدراسة الاستطلاعية، ثم وصف أداة جمع البيانات، **والدراسة الأساسية** التي تتضمن منهج الدراسة، وصف عينة الدراسة، إجراءات الدراسة التطبيقية، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع: تضمن عرضا مفصلا لنتائج الدراسة مصحوبة بتحليل إحصائي ومرتبة تبعا لترتيب فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس: وتمت فيه مناقشة وتفسير نتائج الدراسة انطلاقا من الأدب النظري والدراسات السابقة، وختمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات، تلتها قائمة مراجع وملاحق هذه الدراسة.

الباب الأول:

الإطار النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

الفصل الثاني: المنهاج الدراسي

الفصل الأول

تقديـم الدراسـة

1- موضوع الدراسة:

يعتبر التقويم عنصرا أساسيا في العملية التربوية بشكل عام، والمناهج التربوية بشكل خاص، فالتقويم الآن أصبح مركز الاهتمام وملتقى الجهود المكثفة للمؤسسات التربوية في العالم المتقدم وأصبح جزءا لا يتجزأ من هيكل أي مؤسسة تربوية متقدمة، فهو وسيلتها إلى التجديد، وسبيلها إلى التطوير، وهو في الوقت نفسه وفاء لحق الأمة التي تمنح التربية الإمكانات وتعقد عليها الآمال، والتقويم المؤهل لهذه الوظائف ينبغي أن يتوفر على صفات وسمات تجعل منه مؤثرا في الفعل التربوي بما يحقق ذاك التجديد والتطوير المنشود.

ويشير أحمد و علي إلى أهم السمات الأساسية للتقويم بشكل عام والبرامج بصفة خاصـــة وهي:

- توفير معلومات تعين على اتخاذ قرار بشأن برنامج تربوي كفاعليته في تحقيق أهدافـــه مثلا.
- ينبغي أن تعين نتيجة التقويم على اتخاذ قرار بشأن تطوير البرنامج وتحسينه فلا تقف عند مجرد تقرير استمراره أو إلغائه.
- إن المعلومات التي يوفرها التقويم ينبغي أن تقدم في وقت ملائم يعين على استخدامـــها.
- إن التقويم هو إسناد قيمة أو حكم بشري على عمل أو قرار أو خبرة، فالقياس بالوسائل العلمية ليس تقويما وإنما هو توفير معلومات يصدر في ضوئها التقويم.
- إن جهود التقويم ينبغي أن تضع في اعتبارها الأهداف البعيدة والقريبة للبرنامج التربـــوي.
- إن عملية الحصول على المعلومات التي في ضوئها يتم التقويم ينبغي أن تتم وفق معايير تحقق متطلبات الصدق والثبات والموضوعية.
- تستمرعملية التقويم طيلة استمرار البرنامج التربوي(أحمد محمد برقعان،وعلي أحمد حسن الربيع،2004 ص14).

يشارك في عملية التقويم الخبراء وأولياء الأمور والإدارات المتخصصة والطلبة لاسيما في المراحل المتقدمة من التعليم، ويعد إشراك الطالب في التقويم تجسيدا لأحد مظاهر

مبدإ التعلم الذاتي، ويكون بذلك محور وأساس العملية التعليمية التكوينية، كما يعد تقويم الطلبة للمقررات الدراسية من الموضوعات التي تستقطب اهتمام الباحثين والمسؤولين عن العملية التعليمية، لما له من أهمية كبيرة في المساعدة في كشف جوانب الضعف والقوة في العملية التعليمية وإمكان تطويرها.

ونظرا لأن الطلبة هم المستفيدون مباشرة من العملية التعليمية كما يقول عودة فضلا عن أنهم وبعد إكمالهم تعليمهم سيلتحقون بميدان العمل للإسهام في دفع عجلة التنمية، فإنه يجب أن يكونوا عنصرا أساسيا في تقويم مستوى تعليمهم ، مما قد يساعد في تطوير المستوى التعليمي ، ومن ثم ينعكس على تحسين مستوى أدائهم الوظيفي، وتجدر الإشارة إلى أن الجامعات في معظم الدول المتقدمة تحرص على إشراك الطلبة وأخذ رأيهم في تقويم مستويات أدائها التعليمي(احمد سليمان عودة 1988,ص ص132،111).

2- الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي اهتمت بهذا الموضوع يذكر الباحث ما توفر له منها:

2-1- أجرى ماجد الجلاد، محمد يوفؤ(2003) بحثا بعنوان" تقويم مناهج التربية الإسلامية في المدارس الإسلامية الثانوية في تايلاند"، وهدفت الدراسة إلى تقويم مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في تايلند في العام الدراسي(2002/2001)، وتكونت عينة الدراسة من (117) معلما ومعلمة،و(430) طالبا وطالبة،واستخدم الباحث استبانتين واحدة للمعلمين وأخرى للطلبة تتكون كل واحدة منهما من (99) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي:أهداف التربية الإسلامية، محتوى المادة التعليمية، الأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم، وخلصت نتائج الدراسة إلـــى:

- أن تقديرات المعلمين لأهداف التربية الإسلامية بدرجة عالية، بينما كانت تقديرات الطلبة عالية جـــدا.
- تقديرات كل من المعلمين والطلبة للمحتوى الدراسي والمادة التعليمية كانت بدرجة عاليـــــة.
- كما أظهرت نتائج الدراسة بأن تقديرات كل من المعلمين والطلبة لأساليب التدريس كانت بدرجة عاليـة.

- وبينت النتائج المتعلقة بالوسائل التعليمية أن تقديرات كل من المعلمين والطلبة كانت بدرجة متدنيــة.
- أما تقديرات كل من المعلمين والطلبة المتعلقة بالأنشطة التعليمية كانت بدرجة متوسطـــة.
- وكانت تقديرات كل من المعلمين والطلبة لمجال التقويم بدرجة عاليــة.
- كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≤ 0.05) بين استجابات الطلبة على مجالات عناصر المنهاج تعزى للجنس إلا في مجال المحتوى والمادة التعليمية ولصالح الطالبات.
- كما بينت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≤ 0.05) بين استجابات المعلمين على مجالات عناصر المنهاج تعزى لمتغيرات سنوات الخبــرة.
- وبينت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≤ 0.05) بين استجابات المعلمين على مجالات عناصر المنهاج تعزى للمستوى التعليـي.(ماجد الجلاد,محمد يوفؤ 2003 ص ص 1780- 1812).

2-2- أجرى أحمد محمد برقعان وعلي أحمد حسين الربيع(2004) دراسة هدفت للتعرف على درجة تحقق المعايير للمقررات التربوية بكلية التربية بالمكلا من وجهة نظر الطلاب للعام الدراسي(2002/2001)، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة(351)طالبا وطالبة، واستخدما استبانة مغلقة تضمنت معلومات كافية حول المشكلة إذ اشتملت على أهم خصائص المقررات من حيث كمية المادة المعطاة ، وسهولتها، واعتمادها على المراجع، ومدى الإستمتاع بدراستها، وتمثلت المتغيرات الوسيطية في المستوى الدراسي والجنس، وتخصص الطلبة، وكانت النتائج:

- بأن كمية المادة التي يغطيها المقرر كانت عالية - والمقررات التربوية تحتوي على نسبة عالية من الصعوبة - وعدم اعتماد المقررات التربوية على عدد من المراجع -

أما عن مدى الاستمتاع بدراسة المقررات التربوية، فكانت في نهاية المعايير من حيث الترتيب، كما تبين للباحثين بان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلاب لمعيار المراجع بين طلاب المستوى الثالث والرابع ولصالح المستوى الثالث، كما توجد

فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلاب لمعيار كمية المادة التي يدرسها الطلاب بين المستوى الثاني والرابع ولصالح طلاب المستوى الثاني، كما توجد فروق بين طلاب المستوى الثالث والرابع في تقدير نفس المعيار(الكمية) ولصالح المستوى الثالث، وفي معيار الاستمتاع تبين بأن هناك فروق دالة إحصائيا بين المستوى الثاني والثالث ولصالح المستوى الثالث وفي نفس المعيار(الاستمتاع)وجد الباحثان أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المستوى الثالث والرابع ولصالح طلاب المستوى الثالث، أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد تبين للباحثين بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لهذا المتغير في تقدير الطلبة لمعياري اعتماد مراجع المقررات ومدى الاستمتاع، أما بالنسبة لمعياري مدى سهولة المقررات ، وكمية المواضيع فوجدا أن هناك فروق دالة إحصائيا ولصالح الإناث، وفيما يخص متغير تخصص الطلبة تبين النتائج لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في المعايير الثلاثة:اعتماد مراجع للمقررات مدى سهولة المقررات، ومدى الاستمتاع بالمقررات،أما بالنسبة لمعيار كمية المواضيع فكانت هناك فروق دالة إحصائيا ولصالح العلميين.(أحمد وعلي 2004 ص ص 13-28).

2-3- وفي دراسة لحسن أحمد الطعاني(2004) تحت عنوان فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن من وجهة نظر المديرين المشاركين في هذا البرنامج،وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقديرات مديري المدارس لمدى توافر مبادئ التدريب الفعال في برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن،وكان حجم عينة الدراسة(122) مدير ومديرة، وتم استخدام استبانة مكونة من(48) فقرة موزعة على سبعة مجالات- التخطيط - الأهداف - المحتوى(المواد التدريبية) - الأساليب والأنشطة التدريسية - المدربون - بيئة التدريب - التقويم، وتم التوصل إلى النتائج التالية: تقدير المديرين للمجالات مجتمعة كان بدرجة كبيرة جدا، وبالنسبة لمجال المديرين كان تقدير المديرين بدرجة كبيرة جدا، أما بقية المجالات فكان تقدير المديرين لعا بدرجة كبيرة، وبينت الدراسة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المديرين تعزى إلى الخبرة المهنية، والمؤهل العلمي، والجنس. (لحسن أحمد الطعاني, 2004, ص ص 167-191)

2-4- أجرى ماجد زكي الجلاد (2005) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من(176)طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم استبانة تكونت من(44) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: أهداف البرنامج، المكون النظري للبرنامج، المكون التطبيقي للبرنامج.

وأظهرت نتائج الدراسة بأن المتوسطات الحسابية للمجالات مجتمعة جاءت بدرجة عالية، وقد احتل المجال الثاني(المكون النظري للبرنامج) المرتبة الأولى، في حين جاء المجال الأول(أهداف البرنامج) في المرتبة الثانية وبتقدير عال لكليهما، وجاء المجال الثالث(المكون التطبيقي للبرنامج) في الرتبة الثالثة بتقدير متوسط.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة تعزى لمتغيري الجنس والتقدير العام في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي حول الكون التطبيقي للبرنامج ولصالح طلبة السنة الثالثة.(ماجد زكي الجلاد 2005 ص ص 136-158).

التعليق على الدراسات السابقة:

- إن معظم هذه الدراسات استخدم فيها الباحثون أداة الإستبانة وهذا مايجعلها قريبة من حيث التناول من الدراسة الحالية.
- أشارت أغلب هذه الدراسات بأن وجهات النظر في تقدير المقررات والمناهج لا تتأثر بمتغيرات كل من الجنس، ولا الخبرة المهنية، ولا المستوى الدراسي، ويعد ذلك منطلقا ومبررا كافيا للباحث بأن يصوغ فرضيات بحثه صياغة صفرية.
- قلة الدراسات التي تناولت تقويم المناهج، والمقررات الدراسية من وجهة نظر الطلاب، والذين استفادوا من التكوين بها في الجزائر.في حدود علم الباحث.
- أجريت هذه الدراسات في مجتمعات وأقطار متعددة ومتباينة، وهذا يطرح لامحالة تعددا وتنوعا في طريقة التناول والإجراءات والمعالجة والدراسة، مما يعطي فكرة واضحة ودقيقة للباحث كي يستفيد منها في دراسته الحالية.

حقيقة ما ينبغي أن يقال أن الدراسات التي تهتم بتقويم المقررات والمناهج الدراسية بشكل عام، والتربوية بشكل خاص ومن وجهة نظر الطلاب، والذين استفادوا بالتكوين

منها ليست كثيرة بشكل عام، لكنها بالجامعات الجزائرية أكثر ندرة- في حدود علم الباحث- ولأهمية استمرار الدراسات التقويمية مع دراسة بعض المتغيرات التي لم تتطرق إليها الدراسات السابقة المتضمنة في هذا البحث(نوع التكوين مثلا)، فقد حرص الباحث على أن يساهم في هذا الجانب بهذا البحث، ويعطي لرأي من استفادوا من التكوين(بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة) الحق الممنوح لهم - في إطار مبادئ التربية الحديثة- في تقويم المنهاج الذي تفاعلوا معه تأثيرا وتأثرا، وتجسيدا في واقع النشاط التعليمي والتكويني الذين خضعوا له أثناء تكوينهم بالمعهد، ومنه تم تحديد إشكالية الدراسة بالتساؤلات التاليـــة:

3- تساؤلات الدراســـة:

3-1- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة ؟

3-2- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمحتوى المنهاج ؟

3-3- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لطرائق و أساليب تنفيذ المنهاج ؟

3-4- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج ؟

3-5- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأداء المكونين(منفذوا المنهاج) ؟

3-6- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لبيئة تنفيذ المنهاج ؟

3-7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير الخبرة المهنية الإدارية ؟

3-8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير نوع التكوين (إقامي/ تناوبي) ؟

3-9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير المستوى الدراسي (جامعي، ثانوي، دون المستوى الثانوي) ؟

4- فرضيات الدراســـة:

من بين أهداف الدراسة الحالية إثبات أو نفي الفرضيات التالية:

4-1- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج عالية.

4-2- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمحتوى المنهاج عالية.

4-3- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب وطرائق تنفيذ المنهاج عالية.

4-4-تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج عالية.

4-5- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأداء المكونين(منفذوا المنهاج)عالية.

4-6- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لبيئة تنفيذ المنهاج متوسطة.

4-7- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير الخبرة المهنية الإدارية.

4-8- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير نوع التكوين (إقامي / تناوبي).

4-9- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير المستوى الدراسي (جامعي، ثانوي، دون المستوى الثانوي).

5- أهمية الدراســـة:

تمثل مناهج التربية والتكوين الإطار الكلي للعملية التربوية التكوينية، وهي أداة لتحقيق أهدافها، ويتفق معظم المهتمين والمشتغلين بالتربية والتكوين على أنه لابد من التجديد في مجال المناهج، ذلك أننا نعيش في مجتمع متغير، حيث تكتشف جوانب عديدة من المعرفة والخبرة تؤكد الحاجة الماسة إلى العناية بتطوير مناهجنا، كذلك ينبغي لمناهجنا أن تواكب التطور العلمي والتقني الذي تشهده المجتمعات المتسارعة في التقدم مما يستوجب ضرورة إعادة النظر بصفة مستمرة في مناهج التربية والتكوين، وفي مقدمتها منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية، وتعد هذه الدراسة محاولة لتحديد المعالم الرئيسية لواقع منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية في معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وتتجلى أهمية هذه الدراسة أكثر تحديدا في:

5-1- تسليط الضوء على أحد جوانب العملية التكوينية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم وتتمثل في المناهج التربوية بغية التعرف على مدى قوتها واستجابتها لأهداف التكوين المنشودة.

5-2- تعريف خبراء المناهج والمكونين بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بتلك المناهج التي يشرفون على تدريسها بهدف تقوية الجوانب الإيجابية والتخلص مما هو سلبي فيهـــا.

5-3- ترجع أهمية الدراسة إلى أنها تعالج مشكلة تربوية مهمة كثيرا ما ينادي بها المحدثون من المشتغلين بالتربية والتكوين وتتعلق بضرورة إشراك المتكون في التخطيط، والتنفيذ للعملية التكوينية وتقويمها.

5-4- تعد هذه الدراسة رافدا للمكتبة الجزائرية في مجال تقويم المناهج التربوية في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم من وجهة نظر المتكونين أنفسهم، والذين استفادوا من التكوين سابقا.

5-5- تحاول هذه الدراسة أن تقدم توصيات تأمل أن تفيد أصحاب القرار في ترقية وتطوير مناهج تكوين المديرين بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم.

5-6- تفسح هذه الدراسة المجال أمام المهتمين بتقويم المناهج لإجراء المزيد من الدراسات والتي يمكن أن تكون مكملة وداعمة للدراسة الحالية ومن الأمثلة على ذلك إجراء دراسة تقويمية لمناهج تكوين المديرين من وجهة نظر المكونين(هيئة التأطير بالمعاهد)، وأصحاب الخبرة من المشتغلين بالتربية.

6- أهداف الدراســـة:

انطلاقا مما تم التعرض له من دراسات سابقة، ومشكلة هذا البحث في مقدمة هذا الفصل يمكن القول بأن الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

6-1- تقويم منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية في معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بغية الوقوف على ايجابياته ، وسلبياته ومن ثم الاستفادة من النتائج التي تتمخض عن هذه الدراسة في تعديل المنهاج وتطويره في جميع مجالاته.

6-2- منح المديرين الذين استفادوا من التكوين فرصة التعبير عن آرائهم في المنهاج الذي درســوه.

6-3- إثراء البحث العلمي المتعلق بتقويم مناهج تكوين المديرين وبخاصة الجانب الذي يرتكز على استقصاء آراء الطلبة والمتكونين.

6-4- تحديد الفروق في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمجالات المنهاج الخمسة المستهدف بالدراسة باختلاف متغيرات الدراسة الوسيطية:- الخبرة المهنية الإدارية – نوع التكوين – المستوى الدراسي.

7- حدود الدراســـة:

يمكن حصر موضوع الدراسة الحالية ضمن الحدود الثلاثة التالية:

7-1- الحدود البشرية:

تمثلها عينة مديري المدارس الابتدائية الذين استفادوا من التكوين في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم (المعاهد التكنولوجية سابقا) بالمنهاج المستهدف بالدراسة الحالية، وعليه فإن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة لايمكن تعميمها إلا على فئة المديرين الذين استفادوا من التكوين بالمنهاج المستهدف بالدراسة، ويقدر حجم عينة الدراسة الحالية ب(218) مديرا يتفاوتون في الخبرة المهنية الإدارية(بين أقل من سبع سنوات،وأكثر من ذلك)، ويتفاوتون في المستوى الدراسي(بين الجامعي،والثانوي،وما دون المستوى الثانوي)، ويختلفون في نوع التكوين بالمعهد(بين إقامي، وتناوبي).

7-2- الحدود المكانية:

هذه الدراسة شملت عينة المديرين العاملين بولايات كل من غرداية، ورقلة، الوادي، وبسكرة، وذلك لأن التكوين بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم جهوي يشمل الولايات السابق ذكرها،

7-3- الحدود الزمنية:

أجريت هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2008/2007 ، كما تتحدد هذه الدراسة بنوع الأداة التي استخدمت فيها لجمع بيانات هذه الدراسة، والتي صممت لها وتتمثل في استبيان يتكون من فقرات كلها موجبة ومغلقة، كما أن الدراسة الحالية تستهدف منهاج

تكوين مديري المدارس الابتدائية في معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة، وعليه تتحدد هذه الدراسة ونتائجها بالحدود البشرية، والمكانية،والزمنية السابق ذكرهـــا.

8- التعاريف الإجرائية لمفاهيم هذه الدراسة:

8-1- تقويم المنهاج:

يقصد به في هذه الدراسة الأحكام التي يصدرها المديرون الذين سبق لهم الاستفادة من التكوين بالمنهاج المستهدف بالدراسة، وفقا لما حصلوا عليه من درجات المقياس نحو مدى توافر المبادئ الحديثة في تكوين وبناء ذلك المنهاج من خلال دراستهم له.

8-2- منهاج تكوين المديرين:

يقصد به في هذه الدراسة المواد الدراسية التي تدرس لمديري المدارس الابتدائية في معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة وهي: تسيير بيداغوجي، التسيير الإداري، التسيير المادي والمالي، القانون والتشريع المدرسي، تداريب تطبيقية ومعايشة ميدانية، النظام التربوي، علم النفس الاجتماعي والتربوي، منهجية البحث إذ تشمل كل المواد التكوينية التي تعين المدير على فهم طبيعة الإدارة المدرسية بما يسهل عليه القيام بمهامه التي أنيط بها.

8-3- المدرسة الابتدائية:

مرحلة من مراحل التعليم في النظام التربوي التعليمي في الجزائر تتشكل من طورين الأول يمثل المرحلة القاعدية التي يكتسب فيها التلميذ مبادئ العلوم، وبه ثلاثة مستويات، أما الطور الثاني فيمثل مرحلة الإيقاظ يكتسب فيها التلميذ مواد الإيقاظ وبه مستويين.

8-4- مدير المدرسة الابتدائية:

إطار يشرف على إدارة وتسيير المدرية الابتدائية، كما يقوم بأدوار تربوية منها الإشراف على التكوين المستمر للمعلمين.

8-5- الخبرة المهنية الإدارية:

هي المدة الزمنية التي قضاها مدير المدرسة الابتدائية في ممارسة مهامه الإدارية والتربية في المدرسة الابتدائية.

8-6- التكوين الإقامي:

هو نوع من التكوين المكثف يقيم فيه المتكون المعني بالتكوين في المؤسسة التكوينية(معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم) لمدة سنة، تنتهجه وزارة التربية الوطنية لصالح إطارات التربية المعنية بالتكوين من مديري مدارس ابتدائية وغيرهم.

8-7- التكوين التناوبي:

هو نوع من التكوين المكثف يتم في العطل المدرسية الرسمية الثلاث يتلقى فيه المتكون نفس المنهاج المخصص لنوع التكوين الإقامي.

8-8- المستوى الدراسي لمدير المدرسة الإيتدائية:

ويقصد به المستوى الدراسي الذي وصل إليه مدير المدرسة الإيتدائية عند إجابته على بنود استبيان هذه الدراسة، وقد يكون جامعيا متحصلا على شهادة الماجستير, أو الليسانس, أو دبلوم الدراسات التطبيقية(D.E.A)، وقد يكون ثانويا بمستوى أولى أو ثانية أو ثالثة ثانوي أو متحصلا على شهادة البكالوريا دون أن يلتحق بالجامعة، وقد يكون دون المستوى الثانوي كحصوله على شهادة التعليم المتوسط أو مستوى من مستويات التعليم المتوسط.

8-9- تقدير المدير: يقصد به القيمة أو التثمين الكيفي والكمي[بدرجة عالية جدا(5)، بدرجة عالية(4)، بدرجة متوسطة(3)، بدرجة ضعيفة(2)، بدرجة ضعيفة جدا(1)]، الذي يعطيه مدير المدرسة الابتدائية لكل فقرة من فقرات الاستبانة معبرا برأيه عن قيمة المنهاج التكوينية . المنهاج الذي استفاد منه في فترة تكوينه بمعهد تكوين المعلمين بورقلة . كمساهمة تقويمية له.

الفصل الثاني:
المنهاج الدراسي

1- مفهوم المنهاج:

رغم التطور الكبير الذي حصل في المجال التربوي بشكل عام، وفي مجال المناهج بشكل خاص، ما تزال مسألة تعريف المنهاج من الأمور الغامضة، فلو عدنا إلى العديد من المشتغلين بالتربية وشؤونها لوجدنا كما هائلا من التعاريف تتفاوت وتتباين بين مجموعة من الاتجاهات تتعلق أحيانا بالمحتوى العلمي للمادة وبالمقررات الدراسية التي تؤكد هذا المحتوى ، وتتناول أحيانا أخرى خبرات ومكتسبات المتعلمين وتفاعلهم الصفي بغض النظر عن المؤسسة التي ينتمون إليها، وتمس ثالثا البرامج المعدة لمساعدة المتعلم على تحقيق ذاته... إلى غير ذلك من الاتجاهات.

ويقول بوشامب في هذا الشأن" ... وفي الواقع أن مفاهيم المنهاج وبناه لم تتميز بشكل واضح حتى وقتنا هذا ولذلك يعاني مجال المنهاج من مشكلة تعريفية حادة، وهذه المشكلة تعتبر عائقا كبيرا في طريق تطوير نظرية المنهاج، فالفراغ المعرفي الموجود بسبب عدم الاتفاق بين دارسي المنهاج على المعاني التي ترتبط بالمفاهيم والبنى الأساسية للمنهاج، يجعل منظري المنهاج لا يجدون ما يبدؤون به عملهم، وهذا يعني أن هناك القليل من المعرفة في مجال المنهاج ..." (بوشامب جورج، 1987، ص 20)، ولا سيما عندما يتعلق الأمر بدراسة المنهاج من حيث هو نظام متماسك له مكوناته المتميزة وتفاعلاته الواضحة .

1-1- المنهاج في الأدبيات الأجنبية والعربية:

لقد استخدم مفهوم المنهاج بمعان مختلفة منذ بداية الإهتام به من طرف التربويين، ولفهم طبيعة هذا الاختلاف نستعرض بعض التعاريف الأجنبية والعربية فيما يلي:

1-1-1-التعاريف الأجنبية:

1-1-1-1- يرى جون ديوي(Dewey 1902) أن الطفل والمنهج حدان لعملية واحدة...إنها عملية إعادة بناء مستمرة تبدأ من خبرات الطفل الحالية لتصل إلى مايمثل متون منظمة من الحقائق التي نسميها الدراسات المتعددة...هي نفسها خبرة...إنها خبرة الجنس البشري(جلاتهورن ألن أ، 1995، ص4).

1-1-1-2- لقد عرف بوبيت(Bobbit 1918) -وهو أستاذ التربية في جامعة شيكاغو- المنهج على أنه" سلسة من الأشياء التي ينبغي على الأطفال واليافعين القيام بها، واكتساب خبراتها عن طريق تطوير القدرة على أداء الأعمال بصورة جيدة تؤثر

بالتالي على مجريات حياتهم في مرحلة الكهولة"(جودت أحمد سعادة ، 1990، ص59).

1-1-1-3- وفي عام 1927 ذكر(Rugg) أن لجنة الكتاب السنوي للجمعية الوطنية لدراسة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية تناولت مفهوم المنهج باعتباره تعاقبا من الخبرات والأعمال التي لها القدرة على بلوغ الحد الأعلى في مشابهتها لحياة المتعلم...معطية المتعلم ذلك النمو الذي يوفر له أكبر قدر من المساعدة لمواجهة وقائع الحياة والتحكم فيها(جلاتهورن ألن أ، 1995، ص4).

1-1-1-4- بينما يرى كازويل وكامبل(Caswell and Campbell 1935) المنهج على أنه" جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيه من معلمهم(جودت أحمد سعادة ، 1990، ص59).

1-1-1-5- أما رالف تايلر(Ralph Tyler 1957) فيرى أن المنهج" هو جميع الخبرات التعلمية المخططة والموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية (جلاتهورن ألن أ، 1995، ص 4) .

1-1-1-6- ويرى من طرف آخر كل من سميث، ستانلي، شورز (Smith,Stanly,Shres) بأن المنهج هو سلسة من الخبرات الممكنة التي تعطى في المدرسة بغرض تدريب الأطفال والناشئة في صورة جماعية على طرق التفكير والتصرف في السلوك (بوشامب جورج، 1987، ص114).

1-1-1-7- كما يؤكد واغنر(wagner 1958)ماذهب إليه سميث وجماعته بأن المنهج هو كل ما يتعلمه الدارس تحت إشراف المدرسة وإرشادها(فؤاد سليمان قلادة، 1982، ص3).

إذا كانت التعاريف السابقة وانطلاقا من وقفة ملاحظة بسيطة عندها نجدها تعالج موضوع الخبرات التعليمية، يأتي بعدها تعريف هيلدا تابا(Hild Taba 1962) ليعالج موضوع مكونات المنهاج فتقول:

1-1-1-8- إن المنهج يتكون من مجموعة من العناصر وأنه يحتوي على بيانات بالغايات والأهداف المحددة ويشير إلى اختيار المحتوى وتنظيمه، ويتضمن نتائج محددة للتعليم ويشتمل في النهاية على برنامج لتقويم النتائج(جلاتهورن ألن أ،

1995، ص4)، وبتعريف تابا نعود إلى المكونات الأربعة للمنهاج والتي حددها تايلور عام 1950 والتي مازلنا نتوارثها إلى اليوم.

1-1-1-9- لكن غانييه(Gagne.R.M 1967) نظر إلى المنهج من زاوية أخرى فرآه تسلسلا لوحدات منظمة من المحتوى تسمح بتعلم كل وحدة تعلما منفردا بعد اتقان وحدات المرحلة السابقة(جلاتهورن ألن أ، 1995، ص 4)، وهو بهذا التعريف يشير إلى تنظيم وترابط محتوى المنهاج.

1-1-1-10- وكرر رونالد(Ronald,C,Doll 1970) ما سبق أن أشار إليه واغنر عام 1958م " بأن المنهج يمثل جميع الخبرات التي يمر بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة"(جودت أحمد سعادة ، 1990، ص59).

1-1-1-11- أما عن بوفام وبيكر(Popham,Baker 1970)فنظرتهم إلى المنهاج ترتكز على نتائجه" فالمنهاج هو جميع النتاجات التعليمية التي تعتبر المدرسة مسؤولة عن تحقيقها(جودت أحمد سعادة ، 1990، ص60).

1-1-1-12- ويشارك سيشيرو(Schiro 1978) بوفام، وبيكر وجهة النظر تلك حيث يؤكد على أن" المنهج يهتم بمخرجات عملية التعلم ..." أي أن المنهج يهتم بما سوف يتعلمونه، أو مايقدرون على تعلمه كنتيجة لما يقومون به، أي أن المنهج يهتم بالنتائج، ويتعامل مع الغايات المتوخاة (جيلاتهورن ألن أ، 1995، ص5).

1-1-1-13- في حين يرى كل من سايلر وألكسندر، ولويس(Sayler Galen,William.M.Alexander, Lewis 1981)" أن المنهج يمثل خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة(جودت أحمد سعادة ، 1990، ص 61) الجديد في هذا التعريف هو تأكيد هؤلاء على التخطيط للمنهاج والبيئات المختلفة التي ينفذ فيها المنهج.

1-1-2- استخلاص جملة من الملاحظات:

يمكن الآن استخلاص بعض النقاط مما تقدم عرضه من تعريفات أجنبية كقراءة أولية تبرز اتجاهات أصحابها والأولويات التي يطرحونها في مضامين تعاريفهم للمنهاج:

1-1-2-1- يؤكد أغلب الباحثين على مفهوم الخبرة (يلاحظ ذلك جليا من تكرارات استخدام هذه الكلمة في مضامين تعاريفهم...).

1-1-2-2- هناك طرح متباين لمفهوم الخبرة في هذه التعاريف يؤدي إلى دلالات مختلفة:

- هناك من يؤكد على استخدام الخبرة كوسيلة لبلوغ أهداف محددة(سميث، راق1927، بوبيت1918، ديوي1902).
- ومنه من يؤكد على تنظيم وترابط وتخطيط الخبرة بالشكل الذي يساعد على بلوغ الأهداف المتوخاة(تايلر1950، غانييه1967).
- ومنه من يؤكد على الدلالة التنفيذية للمنهاج باستخدام الخبرة(كامبل، كازويل1935، واغنر 1958، دوول 1970).
- من التعاريف ما يؤكد على مكونات المنهاج(تايلر1950، تابا1962).
- ومن التعاريف ما أعطي الأولوية لنتائج تنفيذ المنهاج(بوفام1970، سيشارو1978).
- ومن التعاريف ما يؤكد على استغلال مواقف تعليمية معينة بعد تخطيطها وتنظيمها لأجل بلوغ أهداف معينة(سيلر، ألكسندر، لويس).

1-1-3- التعاريف العربية:

1-1-3-1- يرى ريان أن المنهج بمفهومه الحديث يتضمن كل خبرات التلميذ التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها سواء اتخذت تلك الخبرات مكانها داخل جدران المدرسة أو خارجها (فكري حسن ريان، 1981، ص7).

1-1-3-2- يستخلص عبد الموجود بعد أن قدم عددا وفيرا من التعاريف أن للمنهج مفهوما إجرائيا محددا بالنسبة إليه هو" مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل وهو الهدف الأسمى للتربية(عبد الموجود، وآخرون، 1981، ص10).

1-1-3-3- يؤكد عبد النور ما ذهب إليه ريان بقوله عن المنهج" يصبح المفهوم الحديث للمنهج مجموعة الخبرات التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها

لتحقق لهم النمو الشامل في جميع النواحي(عبد النور، فرنسيس، 1982, ص 77).

1-1-3-4- أما حمدان فيرى أن المنهج هو مجموع المعارف التي يتبناها المجتمع لناشئته، وتقوم المدرسة بتعليمها لغرض نموهم ونجاحهم الاجتماعي والشخصي (محمد زياد حمدان ، 1982، ص 11) يؤكد حمدان جليا في تعريفه على الأساس الاجتماعي لمصدر وبناء المحتوى تستخدمه المدرسة كوسيلة لبلوغ أهدافها.

1-1-3-5- إذا كان الدمرداش يرى في تعريفه للمنهج" هو جميع ماتقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقا لرسالتها وأهدافها وفق خطتها في تحقيق الأهداف، ويرى أن اختلاف مفهوم المنهج ومحتواه من القديم إلى الحديث يكمن في اختلاف أهداف التربية فقط(عبد المجيد سرحان الدمرداش, 1983, ص11)، فالرؤية الأوسع تقتضي إضافة الفسلفات التربوية والتغيرات التي طرأت عليها جراء التطورات الاجتماعية والثقافية والتقنية الحديثة.

1-1-3-6- يرى كل من فوزي طه، ورجي أحمد أن المنهج" هو جميع الخبرات التي تهيؤ للمتعلم والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين"(فوزي ورجب، 1996، ص9).

1-1-3-7- ويرى جلا تهورن أن المنهج هو الخطط المصنوعة لتوجيه التعلم في المدرسة، أو إعادة ما يتمثل في وثيقة قابلة للاسترجاع على عدة مستويات من العمومية، ويتم تحقيق هذه الخطط بالصف الدراسي، كما يعيشها المتعلمون تجريبيا وتسجل من قبل الملاحظ، وتتم هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم(جلا تهورن ألن أ، 1995، ص5) أقحم جلاتهورن في تعريفه المدرس، والبيئة التعليمية(المنهج الخفي) كمكونين إضافيين للمكونات الأربعة التي حددها تايلور سنة 1950 إيمانا منه بأن الأول(المدرس) يعتبر منفذا للمنهج أما البيئة فيعتبرها جلا تهورن منهجا خفيا)[1]

[1] المنهج الخفي يمثل تلك الأوجه من المنهج المتعلم التي تقع خارج نطاق جهود المنهج المقصود، التي يبدو أن بوسعها إحداث تغيرات في فهم الطلاب ومرائياتهم وسلوكياتهم.(جلاتهورن 1995 ص 32)

1-1-3-8- يكرر إمام مختار ماأشار إليه كل من ريان وعبد النور في تعريفهما للمنهج عندما يعرفه بدوره" بأنه يمثل جميع أنواع النشاط التي يقوم بها التلاميذ، أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها(إمام مختار حميدة، 2000، ص25).

1-1-3-9- نلاحظ أن كل من حلمي وحسين يحذوان حذو عبد النور في تعريفهما للمنهج عندما يعتبرانه مجموع الخبرات المربّية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل ، بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية.(حلمي وحسين، 1999، ص 22).

1-1-4- خلاصة وتعليق:

بعد عرض العديد من التعاريف الأجنبية والعربية وجد الباحث أن فكرة الخبرة ترددت بشكل واسع مع فكرة مكونات المنهاج، أما عن الخبرة فهي تشكل المفاهيم الحديثة للمنهج، علما بأن هذه الكلمة تكررت بنسبة تزيد عن(63 ٪ أي 14 تعريف من أصل 22) من التعاريف التي صادفناها في الأدبيات الأجنبية والعربية ولو جاءت بأشكال مختلفة، ولو عدنا إلى نشأة استخدام هذا اللفظ لوجدنا أنه بدأ مع الفكرة الفلسفية للخبرة بالمعنى الذي عبر عنه جون ديوي(John Dewey 1902) في بداية القرن الماضي(القرن العشرين)، وأصبح من ضروري توضيح قصده فيما يلي:

يرى ديوي أنه لكي يكون لدى الفرد خبرة فمن الضروري بالنسبة إلى المتعلم أن يشرك نفسه في أنشطة يتعلم منها شيئا لم يتعلمه من قبل، ومن خلال هذا النشاط ينبغي على المتعلم أيضا أن يتعرف على نتائج هذا التعلم في سلوكه الحالي وسلوكه المستقبلي، ويتنبأ بهذه النتائج، سيجد مثل هذا التصرف استمرارية في إطار الخبرة الحياتية للفرد ويعطي معنى لتصرفاته، ومن الواضح أن العملية النفسية المهمة التي يكتسب بها فرد ما خبرة هي التفكير الناقد أو التأملي، ولكي يكون لدى الفرد بهذا المعنى يكون عليه أن يدرك جدوى ونتيجة تعلمه بالمعنى الواسع للحياة(فؤاد سليمان قلادة، 1982، ص115-116).

وفي هذا المعنى يتجه فوشاي(Foshay) على سبيل المثال ليقول أن المنهج مبعث خيرات الدارس، فهذا القول كما نرى لايعني مطلقا أن المنهج هو تلك الخبرات التي تحققت لدا الدارس، وإنما هو تلك النقاط التي رسمت وخطط لها كي تتحقق من خلال مجموعة من

التفاعلات، فالمنهج– كما نفهمه في هذا الصياغ – هو المبعث أو المحرك الذي يؤدي بالنتيجة للوصول إلى تلك الخبرات، فالخبرة إذا ناتج وليست تخطيطا ولا عملية، وهذا ما يؤكد عليه ويدعمه الباحث، وإذا كانت الخبرة ناتجا فهي شئ فردي كما أكد ذلك بوشامب(بوشامب جورج، 1987، ص 148)، ويضيف بوشامب ليؤكد أن مفهوم الخيرة على هذا النحو من التصور ليس شيئا يخطط له الفرد، لأن مهمة مخطط المنهج تتمثل في وضع البنية الأساسية لبيئة يمكن لمتعلم فيها أن يكون لديه خبرات تعلم ، ولابد لتلك البيئة أن تشمل العديد من المكونات الأخرى(بوشامب جورجن، 1987، ص16).

وما يمكن استخلاصه مما سبق أن المنهج لايمكن أن يعرف بالخبرة لأنه لايمكن أن تقتصر فقط على ناتج العملية التعليمية(الخبرة) غافلا عن تلك المكونات، وإذا كان ديوي قد شدد على مفهوم الخبرة في كتاباته وتطبيقاته فإنه بذلك يدعم مخرجات المنهج ولا يعرف المنهج بالخبرة.

وأما عن مكونات المنهاج فمن التعاريف التي تم عرضها كان لها اجماع على الأهداف التربوية، والمحتوى التعليمي، وطرائق التعلم، وتدابير التقويم، والمنهاج الذي يخضع للشروط المعيارية يتناول هذه المكونات جميعها.

2– نماذج المنهاج في ضوء الفكر التربوي المعاصر:

لقد تعددت الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج وتحديد مكوناتها، وذلك في محاولة للنهوض بالعملية التربوية لمواكبة التطورات العلمية السريعة، ولترشيد العملية التربوية والتعليمية بوعي تام وموضوعية كاملة، ظهرت عدة نماذج لبناء المناهج، أهمها من وجهة نظر الباحث مايلي:

2–1–نموذج تايلر(Tayler Ralf) أثار هذا المربي أربعة أسئلة تحدد الإطار العام لبناء المنهاج كما يلي:

- ما الأغراض التربوية التي تستهدفها المدرسة ؟
- ماهي الخبرات التعليمية التربوية التي يمكن أن تحقق تلك الأغراض ؟
- كيف تنظم تلك الخبرات حتى تضمن الفاعلية ؟
- كيف يمكن تقييم النتائج النهائية ؟

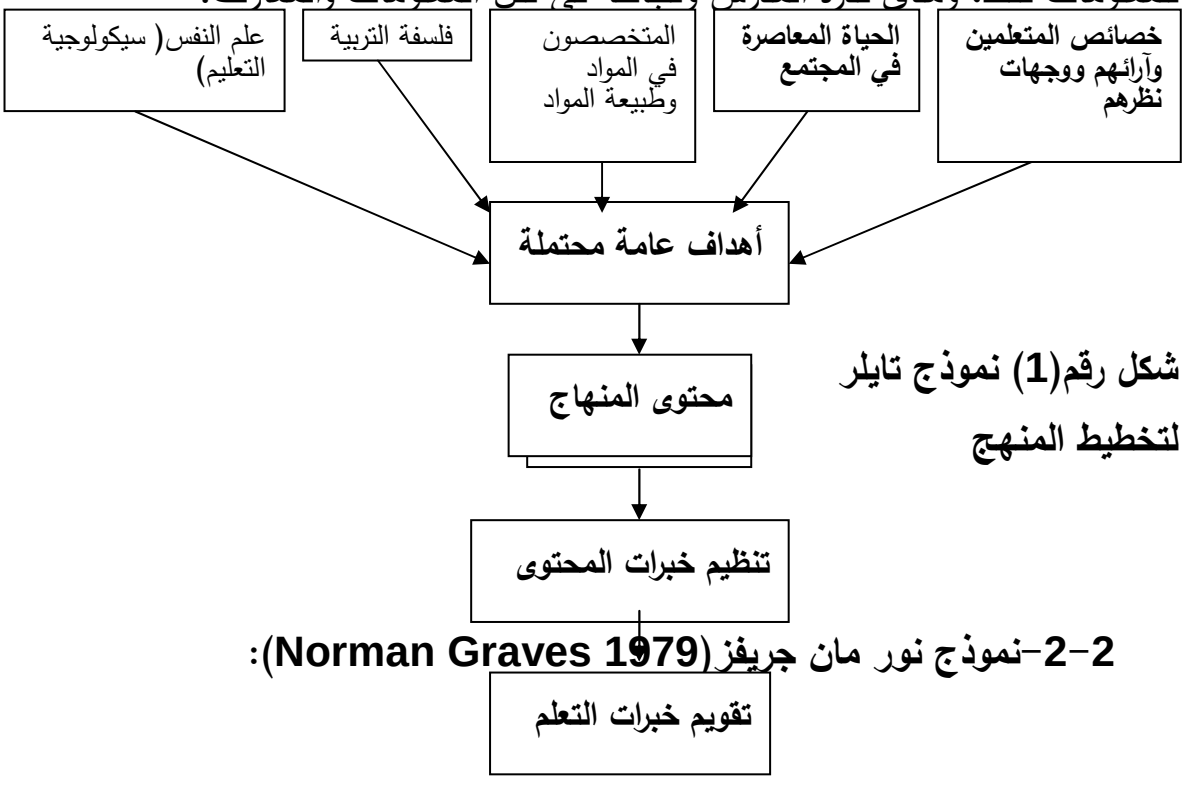
لقد أشار تايلر في نموذجه إلى مصادر اشتقاق الأهداف، المتعلمون،الحياة المعاصرة، المتخصصون في المواد، فلسفة المجتمع، علماء النفس.

واقترح أربعة(4) مكونات للمنهاج:

- **أهداف المنهاج: وتتصف** بتنوع مصادرها مما يعطيها صفة المرونة والملائمة مع المحتوى والمتعلم.
- **محتوى المنهاج:** ويمثل الخبرات التعليمية التي تعبر عن البيئة، وتنطلق من حاجات المتعلمين، وتمتاز بالتنوع نتيجة لتنوع مصادر اشتقاق الأهداف.
- **تنظيم الخبرات:** يقصد به ربط وترتيب الخبرات التعليمية والوسائل المعينة والتلميذ والمعلم بالشكل الذي يضمن تفاعلا ايجابيا بين هذه العناصر.
- **التقويم:** يحدث في نهاية العملية التعليمية وليس بينيا مرحليا يتخلل سيرورة الفعل التعليمي، وظفته الحكم بالإيجاب أو السلب على نتائج الفعل التعليمي.

2-1-1- مآخذ على نموذج تايلر:

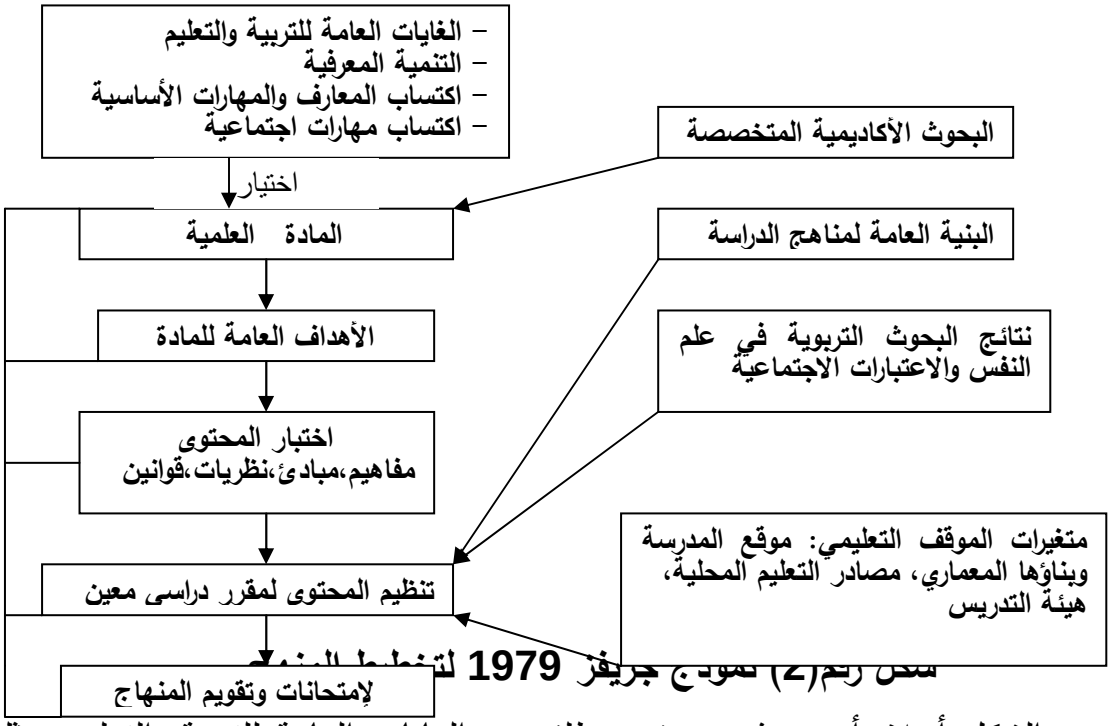
اقترح تايلر نموذجا عناصره لها اتصال أفقي فحسب لا تربطها روابط تشير إلى التفاعل بينها، كما أن التقويم جاء في نهاية تخطيط المنهج وبهذا تحول إلى هدف في حد ذاته وليس وسيلة لتحسين العملية التعليمية، وبذلك أصبح معيار نجاح الطالب حفظه واسترجاعه للمعلومات فقط، ومدى قدرة المدرس ونجاحه في نقل المعلومات والمعارف.



شكل رقم(1) نموذج تايلر لتخطيط المنهج

2-2-نموذج نور مان جريفز(Norman Graves 1979):

وضح جريفز في نموذجه العلاقات بين مختلف الأبعاد الأساسية للمنهج، وهو يجمع بين نموذج الأهداف، ونموذج العمليات[1]، واستند جريفز في نموذجه إلى عدة اعتبارات،أولها اعتبار أن الغاية الأساسية من التعليم هي إثارة الأسئلة والبحث عن العلاقات والخروج بأفكار جديدة، وثانيها يجب أن يكون المعلم واعيا بكل أبعاد العملية التعليمية وليس مجرد الإلمام بالمادة العلمية، ويرى أن عملية تخطيط المنهاج يجب أن يقوم بها المختصون في المنهاج ولا تترك للمعلم بمفرده، والشكل التالي يبين نموذج جريفز للمنهاج:



شكل رقم(2) نموذج جريفز 1979 لتخطيط المنهاج

يوضح الشكل أعلاه أن نموذج جريفز ينطلق من الغايات العامة للتربية والتعليم ممثلة في المعارف والمهارات الأساسية الإجتماعية، ثم اختيار المادة العلمية مستندا إلى نتائج البحوث العلمية الأكاديمية المتخصصة، ثم الأهداف العامة للمادة، فاختيار المحتوى وتنظيمه لمقرر دراسي معين في ضوء نتائج البحوث الأكاديمية والتربوية والاجتماعية، وخصائص الموقف التعليمي والمدرسة ومصادر التعليم والمعلمين، ثم الامتحانات والتقويم الذي يتم بوسائل متعددة، وما تسفر عنه من نتائج تؤدي إلى إعادة النظر في الأهداف والمادة العلمية ومحتواها وتنظيمها.

---

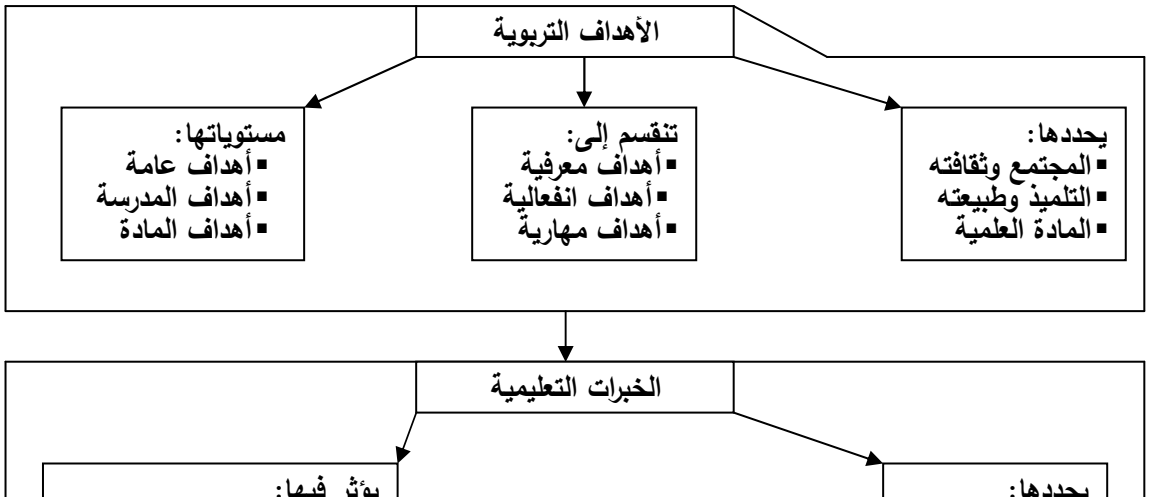
[1] نموذج العمليات ينظر إلى المنهج باعتباره عمليات، وإلى طريقة التعلم بدلا من موضوع التعلم وللإجراءات والمبادئ الموجهة لأنشطة التعلم، والمتعلم بدلا من الوصول إلى أهداف محددة سلفا سعيا إلى تحسين عملية التربية(إمام مختار وآخرون 1998 ص160)

2-2-1- مآخذ على نموذج جريفز:

يرتكز نموذج جريفز على المادة العلمية المعرفية والمهارات الأساسية أولا، مما يعكس فكر النظرية الموسوعية والجوهرية معا، بالإضافة إلى كيفية التعلم بالطريقة والأنشطة التي تعكس فكر النظرية البراجماتية من جانب آخر.

2-3- نموذج اللقاني في تطوير المناهج الدراسية حسب الطريقة العلمية وتتلخص خطواته فيما يلي:(حسن القرش، 1998، ص169-172):

- الإحساس بالمشكلة ممن لهم صلة بالمنهج(المفكرون، رجال السياسة، رجال التربية وعلم النفس، الإدارة، الخدمات والإنتاج،المعلمون، التلاميذ، أولياء الأمور...).
- استثارة الحماس بهدف التهيئة الفكرية وتجميع الطاقات والإمكانات وتوحيدها نحو المشكلة لتحديدها ووضع الفروض الممكنة، وتقديم الحلول المقترحة.
- تشكيل اللجان العلمية والفنية لتحديد الأهداف بشكل علمي سليم، واختبار الخبرات التعليمية ومادة المحتوى، واقتراح طرائق التعليم والوسائل والأنشطة المرتبطة، وخطة التقويم ولجانه ووسائله وأساليبه.
- الإهتمام بأن يكون التقويم عملية مستمرة وشاملة ومتكاملة وموضوعية لكل عمليات المنهج وعناصره، بداية بالأهداف وانتهاء بالتقويم، ثم تعديل المنهج ومراجعته بما يسمى تقويم التخطيط بنائيا، ثم يقيم المنهج على نطاق واسع مع تعديل مسار المنهج أولا بأول وفقا لنتائج تقويم آثار المنهج المستمر، وتستخدم نتائج التقويم المستمر في إحداث التغذية الراجعة لتصحيح المسار نحو الأهداف، والشكل التالي يوضح نموذج اللقاني لتطوير المنهج وفق الطريقة العلمية:



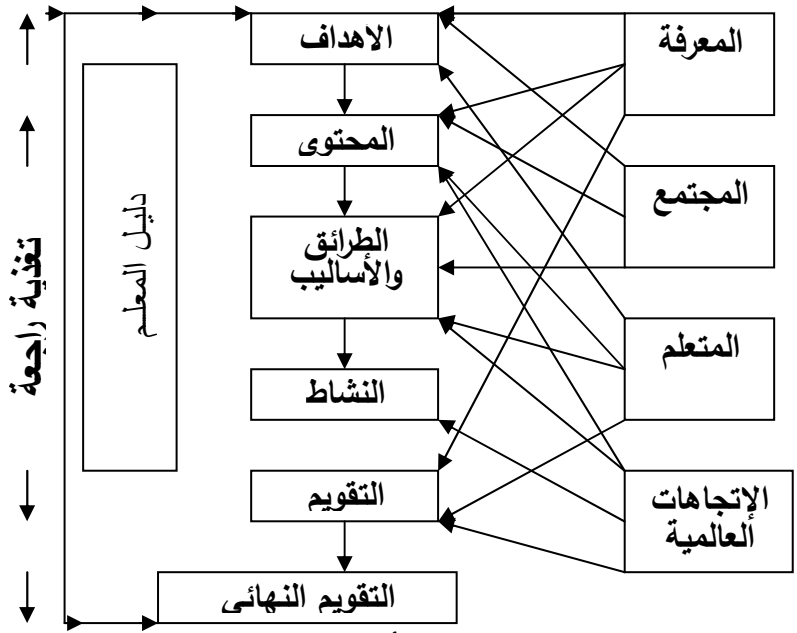
الشكل رقم(3)يوضح نموذج اللقاني وفق الطريقة العلمية

يلاحظ على نموذج اللقاني أنه يعكس الفكر الحديث للمنهج باعتباره شاملا لمنظومة التعليم يتأثر كل عنصر فيه بالعناصر الأخرى ويؤثر فيها وكذلك التفاعل على أسس المنهج ممثلة في المجتمع والتلميذ والمادة الدراسية.

وبعد تعديل نموذجه اهتم اللقاني بما يلي:

- الإتجاهات العالمية كمصدر من مصادر الأهداف بجانب المصادر السابقة.
- ضرورة إعداد دليل المعلم للمنهج أثناء عملية التخطيط والتنفيذ، ويرتبط الدليل بكل مايجري من عمليات التطوير الحادث في المنهج.

o دليل المعلم له أهمية كبير في توضيح فلسفة المنهج وأهدافه وكيفية تنفيذه بشكل يضمن تحقيق أهدافه على مستوى عال من العلمية والفاعلية إلى حد كبير.



شكل(4) يوضح نموذج أللقاني المعدل لتطوير المنهج:

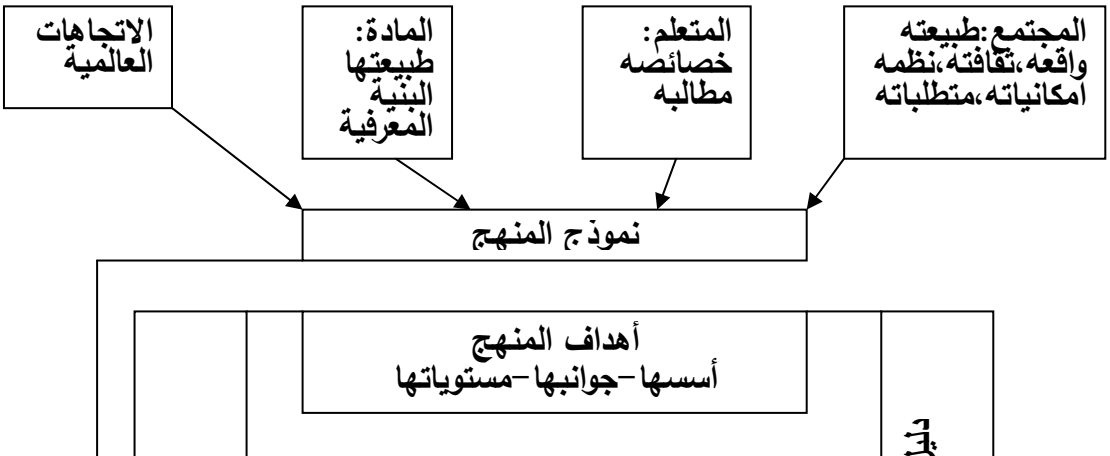
اهتمام أللقاني بالاتجاهات العالمية كمصدر من مصادر الأهداف إيمانا منه بالتواصل الذي ينبغي أن يكون بين المجتمعات اعتبارا بأن كل مجتمع يحمل جزءا من خصائص المجتمعات العالمية، والاتجاهات العالمية تعبر عن عصارة أفكار وجهود المشتغلين بالمناهج الدراسية في العالم واجتنابا لاجترار هذه الأفكار والاتجاهات ينبغي أن تكون منطلقا لإصلاح وتطوير المناهج الدراسية تجسيدا لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم" الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها التقطها"، أما عن دليل المعلم الذي اقترحه أللقاني فهو يساعد المعلم على فهم خطة المنهاج، وفلسفته، وأهدافه بالشكل الذي لا يكون فيه عرضة للتخبط والارتجال حينما يواجه تنفيذه ميدانيا، ويضمن بذلك الوصول إلى أهدافه التي يتوخاهـــا.

2-4- نموذج حسن القرش (حسن، 1998، ص178):

يستند هذا النموذج إلى مجموعة من الأسس:

- مراجعة نظريات المنهج السائد.
- مراجعة الفكر التربوي السائد في المجتمع وخصائصه ولامحه .
- مراجعة الاتجاهات العالمية في مجال بناء المناهج تخطيطا وتنفيذا وتطورا.
- طبيعة المتعلم وخصائصه وميوله وحاجاته.

تمت ترجمة ذلك كله إلى صورة نموذج منهج توجيهي إرشادي، يكشف العلاقة بين مصادر اشتقاق النموذج وصياغته وترجمته فيما يعرف بدليل المنهج الذي يوضح المتطلبات الفنية والمادية اللازمة لتخطيط هذا المنهج ويضمن نجاح التنفيذ وتوصيف كاف لمن سيقومون بعملية التخطيط وتنفيذه، ثم يوضح علاقات عناصر المنهج والتفاعل فيما بينها وبين دليل المنهج ويقدم دليل المعلم والتفاعل بينه وبين كافة عناصر المنهج، ويكشف هذا النموذج عن العلاقات المتفاعلة بين جميع عمليات المنهج تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتطويرا ثم التغذية الراجعة، والشكل التالي يوضح ذلـــك:

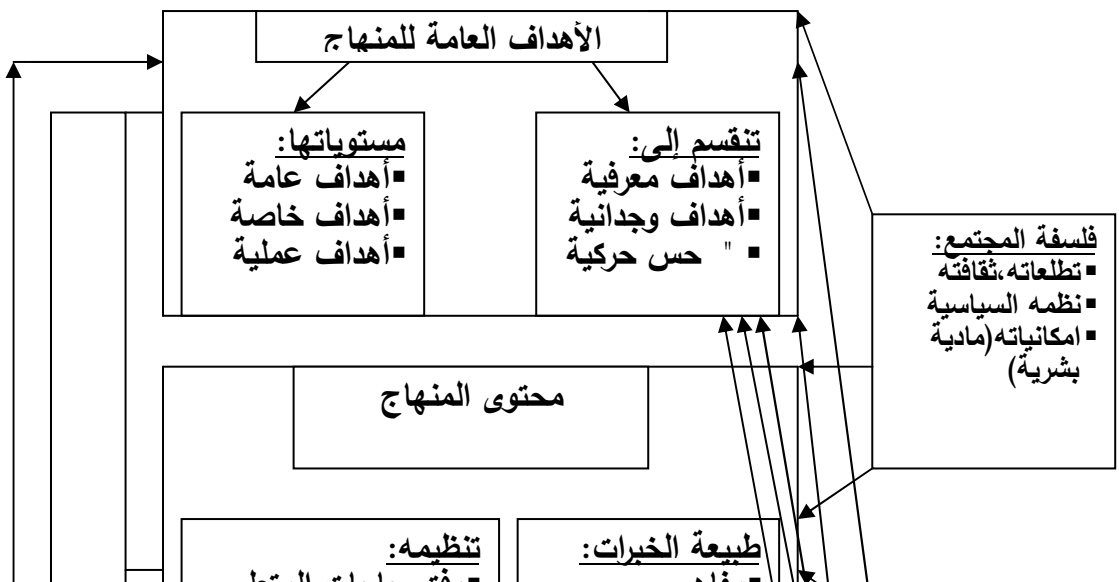


شكل(5) يوضح نموذج حسن لتخطيط المنهج

كماهو ملاحظ في الشكل أعلاه أن نموذج حسن يرتكز على مجموعة من الأسس منها أساس المجتمع ممثلا في طبيعة واقعه، ثقافته، نظمه، إمكانياته، متطلباته، وأساس المتعلم وقوفا عند خصائصه ومطالبه، ثم أساس المادة من حيث طبيعتها، وبنيتها المعرفية وأخيرا الاتجاهات العالمية، ثم ينطلق بعد ذلك إلى بناء نموذج المنهج، وتشتمل مكوناته على أهداف المنهج ممثلة في أسسها وجوانبها، ومستوياتها، فاختيار محتوى المنهج وتنظيمه ثم طرائق التدريس وتتضمن محتوياتها، وعناصرها، ومعايرها، فالوسائل المعينة، أسس استخدامها, ومحدداتها ثم النشاط من حيث أسسه ومحدداته في الواقع، وأخيرا التقويم الذي يتم بوسائل مختلفة ويشمل عمليات المنهج وعناصره كلها ونتائجه مما تفضي إلى قرار علمي بتطوير المنهج، وأضاف نموذج حسن دليل المنهج والمعلم يوضح فيه فلسفة المنهج ومتطلباته التربوية والفنية.

بعد استعراض نماذج لبناء وتخطيط مناهج لكل من تايلر1950، وجريفز1979، واللقاني1979،وحسن1998، الملاحظ لهذه النماذج يجد أنها تضمنت العديد من الأساليب والإجراءات العملية في بناء المناهج، ولقد قام الباحث بدراسة هذه النماذج وتحليلها وتوصل إلى تصور علمي لنموذج حول بناء المنهج ومكوناته والشكل رقم (06) الموالي يوضح ذلـك:

شكل(06) يوضح نموذج اقترحه الباحث لتخطيط المنهج



شكل رقم(06)

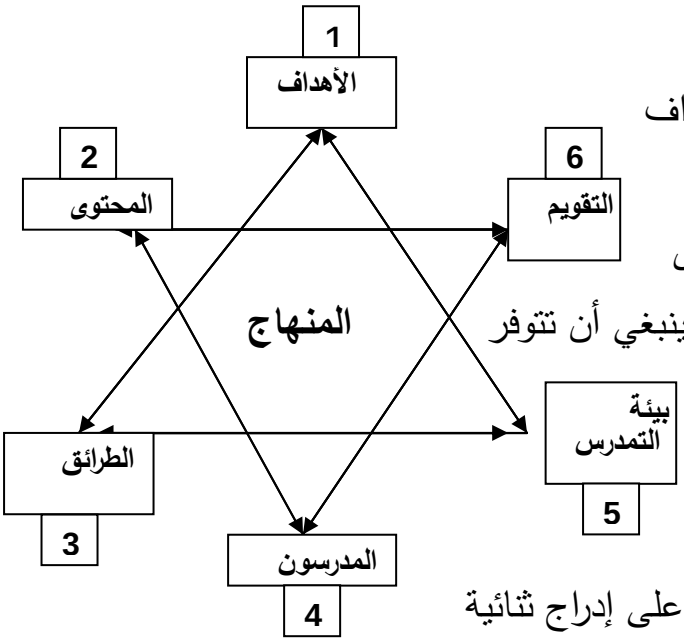
إن شكل النموذج الذي طرحه الباحث يسمح له بطرح ستة أسئلة بسيطة تبين المكونات الستة للمنهاج وهي موضحة فيما يلي:

الأسئلة	مكونات المنهاج
لماذا ندرس ؟	الأهداف العامة للمنهاج
ماذا ندرس ؟	محتوى المنهـاج

كيف ندرس ؟	طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج
من يدرس ؟	هيئة التدريس(منفذوا المنهاج)
أين ندرس ؟	بيئة تنفيذ المنهــاج
ماهو المردود ؟	أساليب التقويم المتبعة في المنهاج

3- المكونات الستة للمنهاج:

إن كل مكون من هذه المكونات الستة يشكل نظاما مستقلا متفاعلا مع غيره من المكونات بشكل مستمر من أجل تحديد الإطار العام لنظام المنهج، والشكل التالي يوضح عملية تفاعل مكونات المنهج الستة:



شكل رقم(07)

من جملة هذه المكونات نلاحظ أن الأهداف التربوية تمثل الصدارة نظرا لأهميتها ولاسيما أنها لا تعرض بمعزل عن محتوى المنهاج ذلك أنه من جملة الشروط التي ينبغي أن تتوفر فيها هو أن تشير إلى محتوى المنهاج أو جزء منه، فهذا De Corte يؤكدعلى أنه لاينبغي إدراج مادة محتوى المادة الدراسية منفردة بل ينبغي الحرص الدائم على إدراج ثنائية المادة والأهداف معا(Drcorte 1996 ص121).

3-1-الأهداف العامة للمنهاج:

يشيع استعمال كلمة الهدف في الكتابات الحديثة، ولها في اللغة العربية كلمات أخرى تماثلها في دلالتها، ومنها الغايات، الأغراض، المقاصد، والنيات، ويضعها اللقاني في

مستويات مختلفة حينما يرتب الغايات في أعلى المستويات ويصفها بأنها من الأهداف الأكثر عمومية وشمولا وتجريدا وبعدا، ثم تليها الأهداف الوسيطية أو المقاصد(المرامي) وهي أهداف تعليمية وعامة، ويلي الأهداف الوسيطية الأهداف التعليمية وهي أكثر الأهداف تخصيصا وقربا(أحمد حسين اللقاني، 1995، ص 204)

وتعد الأهداف أول مكونات المنهاج، كما يعد تحديدها الخطوة الأساسية في بناء المنهاج وتقويمه، والأهداف التي نقصدها هي الأهداف العامة للمنهاج لا الخاصة، لأن إدراج الأهداف الخاصة في المنهاج تجعل منه وثيقة ضخمة نظرا لعددها الكبير، ولعل رأي ديكورت الذي يقضي باتخاذ الأهداف كنقطة انطلاق وكإطار مرجعي، والإكتفاء بها في المناهج الدراسية جدير بالتبني على الأقل في المواد التعليمية ذات التشعب الكبير (Decorte 1996 ص 112)

ويقول(Lethan Khoi)في(محمد شارف 1995 ص16) عن أهداف المنهاج محاولا تمييزها عن غيرها"أنها عبارة على درجة متوسطة من حيث التعميم والجريد، تصف السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم بعد تدريس مادة دراسية معينة، تضعه السلطة المخولة لها صلاحية بناء المناهج(محمد شارف، نور الدين، 1995، ص16).

ويقول اللقاني عن الأهداف العامة للمنهاج" هي تلك الأهداف التي تكون على مستوى من التجريد لا يرقى إلى مستوى الغايات، وهي عبارة عن تصورات المسؤولين عن تخطيطه وبنائه لما يرجى تحقيقه في سلوك التلاميذ بعد الإنتهاء من تنفيذ المنهج، وتعد تلك الأهداف بالنسبة للمعلم إطارا عاما يخضعه للدراسة في ضوء المتوافر لديه من المحتوى وما يمتلكه من كفايات لتنفيذ المنهج والمتاح له من مصادر التعلم(أحمد حسين اللقاني، 1995، ص 203).

ويعتبرها أمحمد إستراتيجية تمكن من جهة ترشيد العمل التربوي(بناء البرامج طرق التدريس واستراتيجياته، أساليب التقويم) لتحقيق أقصى مرد ودية، ومن جهة أخرى تمكن من مطاوعة آلة التعليم لتحقيق مستوى من التحكم فيها وضبطها ليتسنى توجيه مسارها، وعبر ميكانيزم العقلانية والتحكم تزداد الأهداف التربوية العامة والغايات القيمية التربوية رسوخا(أمحمد تيغزي، 1994، ص 153).

والأهداف التعليمية العامة التي يقوم عليها أي منهاج تخدم **وظائف أساسية عدة أهمها:**

أولا: تساعد على تحديد الاتجاه العام للمنهج وتوضيح المادة التي يمكن تغطيتها.

ثانيا: إعطاء بعض الإرشادات مثل ماهي طرق التدريس والتعليم التي ينبغي استخدامها.

ثالثا: تعد عاملا مساعدا في تخطيط العمليات التربوية ويمكن أن تكون الأهداف مواكبة للخبرة المكتسبة أثناء ممارسة المنهاج, كما أن هذه الأهداف يجب أن تشكل طبقا للمهارات

والمعلومات الموجودة داخل مجتمع سكاني معين مع مراعاة مستوى الوعي في هذا المنهــج(محمد وأسماء، 1994، ص 49).

رابعا: تساعد على اختيار وانتقاء وتنظيم المحتوى واختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها.

خامسا: تعين المدرس على أداء رسالته من منطلق واضح فيركز جهده في اختيار أساليب التقويم المناسبة للوقوف على مدى تحقيق هذه الأهداف(طه وأحمد، 1996، ص 67).

3-1-1- الشروط الواجب مراعاتها عند تحديد أهداف المنهاج(من وجهة نظر إمام حميدة):

1. أن تكون شاملة لجميع جوانب نمو شخصية التلميذ حتى تحقق مفهوم المنهاج الحديث الذي يركز على النمو المتكامل للتلميذ لا على عقله فقط.
2. أن تكون مناسبة لمستوى نمو التلاميذ فالأهداف التي تفوق قدراتهم تجعلهم يعزفون عنها، أما الأهداف التي تقل عن مستواهم تجعلهم ينصرفون عنها ولا يبالون بها.
3. أن ترعى صالح الفرد وصالح الجماعة وبذلك يتحقق ربط الفرد بالبيئة والمدرسة بالمجتمع.
4. أن ترتكز على فلسفة تربوية معينة سواء أكانت هذه الفلسفة تؤكد على الجانب المعرفي فقط أو تؤكد على التلميذ ونشاطه كمحور لعمليات التعليم والتعلم.
5. أن تكون خالية من التناقض حتى لا يكون فهمها صعبا وعسيرا على القائمين بالعملية التعليمية ويتوقف تحقيق تلك الأهداف على مدى اتساقها وانتظامها وانسجامها مع بعضها البعض.(إمام مختار حميدة، 2000،ص ص164،163).

3-1-2- مكانة الأهداف العامة لمنهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية من الشروط السابق ذكرهـــــــا:

ما يمكن ملاحظته من أي قارئ للأهداف العامة لمنهاج مديري المدارس الابتدائية كون كل هدف منها جاء مجسدا لأكثر من شرط من الشروط الواجب مراعاتها عند تحديد وصياغة أهداف المنهاج ناهيك عن شموليتها لحاجات ومطالب وظيفة ومهمة مدير المدرسة الابتدائية.

إن تجسيد هذه الأهداف يؤول بنا بدوره إلى ملمح مدير المدرسة الابتدائية الذي رسمه واضعو هذا المنهاج ويتمثل" في تطوير أدوار المدير من طبيعتها التقليدية إلى نمط جديد

يستوجب التحول من التسيير الموجه المركزي إلى تسيير يعمل على تحقيق الأهداف والنتائج المسطرة للمؤسسة التعليمية التي ينظر إليها ضمن إصلاح هياكل الدولة ...وتعتبر المؤسسة المدرسية من منظور علم الاجتماع كنسق تربوي قائم بذاته يتفاعل مع محيطه وبمميزات تجعل منه كيانا خاصا لا مجرد نسخة مصغرة من النظام التربوي العام، ويترك المدير بصمات راسخة في هذا النظام التربوي الجزئي المحدد بالمؤسسة(هيئة التأطير بالمعهد، 2005، ص 12).

3-2-محتوى المنهاج:

3-2-1-تعريف المحتوى:

- المحتوى هو مجموع المفاهيم المؤلفة للمادة الدراسية المقررة للتحصيل في موضوع من مواضيع التعلم (Renald، 1993، ص 255).
- يقصد بمحتوى المنهاج نوعية الخبرات والمعارف المختارة والتي يتم تنظيمها على نحو معين(احمد حسن اللقاني، 1995، ص 215).

3-2-2- اختيار المحتويات:

إن اختيار المحتويات بتوجيه من الأهداف يمثل أساسا مهما في تحديد وتعيين المادة الدراسية، وهو واحد من الاختيارات التي تناولها (ديكورت) في كتابه(Les fondement de l'action didactique ص 120) وهي:

+ الاختيار المبني على أساس الأهداف.
+ الاختيار المبني على أساس الهيكلة العلمية للمادة.
+ الاختيار المبني على أساس المصلحة الاجتماعية والفكر السائد.

3-2-2-1-الأسس التي يختار عليها المحتوى:

أ- الاختيار المبني على أساس الأهداف:

تمثل الأهداف نقطة البداية في تخطيط المنهج الدراسي وهي وثيقة الصلة بالمحتوى الدراسي، فالمخططون للمنهاج يختارون محتوياتها في ضوء ما سبق تحديده من الأهداف، وهذا يعني أن يكون اختيار المحتوى في إطار الأهداف المتوخاة، ولما كانت أهداف المنهج تشتمل على عدة نوح معرفية ووجدانية ونفس حركية، مما يقترح في هذه الحالة أن يصنف

المحتوى في ضوء أهداف المنهج، ثم تتم عملية تحليل دقيقة للمحتوى بحيث يتم التوصل إلى الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات والمهارات وغير ذلك من أوجه التعلم، أي أن أهداف المنهج هي الإطار الذي يشير بمحتوى معين، كما أن عملية تحليل المحتوى تبين كافة مكونات المحتوى ومدى ارتباطه بكل هدف بل وتساعد هذه العملية أيضا على التوصل إلى كيفية تنظيم هذا المحتوى وتعرّف مدى ملائمته لمستويات تلاميذ صنف معين، وكما أن الأهداف تخضع في اختيارها وصياغتها لعوامل متعددة بعضها متعلق بنواح سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وبعضها متعلق بنواح علمية، وبعضها الآخر متعلق بالمتعلم وطبيعته وإمكاناته، فكذلك عملية اختيار المحتوى ليست بمعزل عن الأصول التي يرجع إليها في عملية تحديد الأهداف، ومهما كان نوع المحتوى المختار وقدره فإنه لا يعمل منفصلا عن المكونات الأخرى للمنهج، بالإضافة إلى أن المعارف والحقائق المختارة ليست سوى وسيلة لبلوغ الأهداف المحددة للمنهج (أحمد حسن اللقاني، 1995،ص ص210-216).

ب- الاختيار المبني على أساس الهيكلة العلمية للمادة:

مايكتسبه المتعلم ليس كله ذا طبيعة واحدة فنجد منه المعلومة أو المهارة أو الجانب الوجداني، وبالتالي يمكن أن يصنف المحتوى إلى محتوى معرفي معلوماتي، ومحتوى وجداني، ومحتوى مهاري، وإن كان هذا التقسيم لا يعني الانفصال، فالعلاقة متداخلة وهي علاقة تأثير وتأثر معا، والمتعلم في حاجة إلى الأنواع الثلاثة معا دون فصل أو انعزال.

وبالتالي يمكن أن يصنف المحتوى إلى ثلاثة أقسام كما يلي:

الصنف الأول للمحتوى: <u>المحتوى المعلوماتي(المعرفي)</u>

وهو ما يتزود به الطلاب من معلومات أو معارف خلال منظومة تدريس ما، وحاول حسن وكمال تقسيم المحتوى ألمعلوماتي إلى عدة مستويات تبعا لتعقدها المعرفي وهي تشمل خمسة مستويات:(حسن وكمال، 1995، ص 184-221).

المستوى الأول: <u>المعرفة النوعية</u>:

وهي نوع من المعرفة المبسطة التي تأخذ شكل معلومة واحدة تصف أو ترمز لحدث أو لحالة أو لظاهرة منفردة وغالبا مايتطلب تعلمها قدرات عقلية دنيا كالقدرة التذكرية ومن أمثلة ذلك:←الحقائق المطلقة(الصلاة هي الركن الثاني من أركان الإسلام)

←الحقائق النسبية (يتمدد الحديد بالحرارة)

← البيانات (درجة الحرارة في مدينة ورقلة 45°)

←الاصطلاحات(+،−، ×، ÷،>،<....)

المستوى الثاني: <u>الاجراءات والخوارزميات:</u>

أولا : الإجراءات:

وهي ترتيب منظم لمجموعة من الخطوات المتتابعة لإنجاز مهمة معينة كحل مشكلة أو القيام باستقصاء علمي ومن أمثلة ذلك:

- خطوات تجريبية معينة.
- خطوات قيادة السيارات.

ثانيا الخوارزميات:

وتشير إلى نوع معين من الإرشادات أو التعليمات المتبعة لحل مسألة رياضية أو مشكلة ما، أو هي طريقة أو إجراء بخطوات محددة تتبع للحصول على نتيجة معينة، ومن أمثلة ذلك: الجمع، الطرح،الضرب، القسمة، المتوسط الحسابي، المنوال...

المستوى الثالث :<u>المفاهيم والتعريفات:</u>

أولا: المفاهيم:

المفهوم تكوين عقلي أو تعميم ينشأ عن تجريد خاصية أو أكثر من حالات جزئية(أمثلة) متعددة يتوافر في كل منها هذه الخاصية حيث تعزل هذه الخاصية عما يحيط بها وتعطى اسما أو مصطلحا.

والمفهوم يتكون من جزأين:

أولهما:اسم المفهوم ويمثل بمصطلح أو لفظة كالزكاة، إدارة مدرسة، قانون داخلي، تعلم تعاوني...إلخ.

ثانيهما: دلالة المفهوم اللفظية أو تعريفه ويمثل بعبارة تحدد معالمه وحدوده، وتصنف المفاهيم حسب درجة تعقدها المعرفي أو مستوى تجريدها إلى نوعين هما:

←المفاهيم المُحسّة(الواقعية) والتي لها أمثلة محسة كالزهرة، الطيور، المسطرة...

←المفاهيم المجردة(وهي التي ليس لها أمثلة مُحسّة كالمنافسة، العدالة، القيادة الإدارية.

ثانيا: التعريفات:

ويقصد بها تحديد الشيء المراد تعريفه بالاستعانة بألفاظ لا يمكن تعريفها، وذلك لوعي وفهم الفئة المستهدفة بالتعريف لها.

المستوى الرابع: العلاقات:

تشير العلاقة إلى ترابط مفهومين أو متغيرين أو أكثر ويتم التحقق من هذه العلاقة باستخدام أدلة تجريبية(امبريقية) أو منطقية، وصاغ العلاقة في جملة أو عدة جمل إخبارية(تقريرية) وقد تتخذ طابعا كيفيا(وصفيا) كما قد تتخذ طابعا كميا أو رمزيا.

المستوى الخامس: البنى النظرية:

تمثل تعميمات تشكل نمطا معينا من العلاقات التخيلية أو التأملية، ولا يسلم بصحتها إلا بعد إخضاعها للاختبار، وتتسم عادة بأنها أكثر تجريدا وتعقدا من أشكال العلاقات في المستوى الرابع، وتشمل البنى النظرية مايلي:

◄**الفروض** : هي أفكار تخيلية تكون في شكل علاقات وتصاغ في صورة جمل إخبارية وتخضع للتحقق من صحتها عير البحث والتقصي وكمثال على ذلك:

+ هناك علاقة موجبة بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

◄**المبرهنات:** وتتمثل في النتائج التي تستنتج أو تشتق أو يستدل عليها عن طريق الاستنباط من المقدمات التي تتمثل في التعريفات والبديهيات.

◄**النظريات:** هي صياغة كمية أو كيفية عالية التجريد تعبر عن نسق استنباطي تصوري وافتراضي، وهي بمثابة دليل أو موجه للبحث العلمي في مجالها، كما تفسر الظاهرات موضوع تنظيرها، ويمكن إخضاعها للاختبار والدحض أو النقض والتفنيد.

◄**النماذج النظرية:** النموذج النظري هو الهيكل أو الوعاء الذي يحمل بنيته النظرية، كما أنه محاولة لشرح النظرية تحت البحث، أو أنه نظرية في طور التكوين وكمثال على ذاك نموذج جيلفورد لبنية العقل في علم النفس.

◄**المذاهب:** وهي مجموعة المبادئ والآراء أو المعتقدات الفلسفية أو العلمية أو الدينية أو السياسية أو الاقتصادية المنسوبة إلى لأحد المفكرين، أو إحدى المدارس الفكرية، ومن أمثلة ذلك العلمانية، الرأسمالية، الإشتراكية، الإنسانية...إلخ

الصنف الثاني للمحتوى: المحتوى المهاري(زكريا الحاج اسماعيل، 1992،ص ص 90-108) .

تعبر المهارة عن مجموعة استجابات الفرد الأدائية المتناسقة التي تنموا بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان وتتميز بالخصائص التالية:

الخاصية الأولى للمهارة:

تعبر المهارة عن القدرة على أداء عمل أو عملية معينة، وهذا العمل أو العملية يتكون من مجموعة من الأداءات أو العمليات الأصغر وهي أداءات بسيطة أو مهارات بسيطة أو استجابات بسيطة التي تتم بشكل متسلسل وتناسق فتبدو مؤتلفة بعضها مع بعض.

الخاصية الثانية للمهارة:

تتكون المهارة عادة من خليط من الاستجابات العقلية، والاجتماعية، والحركية، وفي كثير من الأحيان يغلب جانب من هذه الجوانب على غيره عند تصنيف مهارة ما، وعليه فقد صنفت المهارة إلى ثلاثة أصناف:

الصنف الأول المهارات العقلية:

وهي التي يغلب عليها الأداء العقلي(أو المعرفي) منها ما يسمى بالمهارات العقلية أو المعرفية العامة، ومن أبرزها كل من مهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات الاستقصاء العلمي، ومهارات التفكير الإبتكاري ، ومنها ما يسمى بالمهارات العقلية الدراسية ومن أمثلتها مهارة العد، الجمع، الطرح الضرب، القسمة، ورسم الأشكال الهندسية، وحل المعادلات، أو مهارة الاستماع، التحدث والقراءة والكتابة.

الصنف الثاني المهارات الحركية أو النفس حركية:

وهي التي يغلب عليها الأداء الحركي ويندرج تحت هذا النوع من المهارات الأنواع التاليـــة:

- المهارات المكتبية(مهارات الطباعة، النسخ على الآلة الكاتبة....)

- مهارات الألعاب الرياضية(مهارات السباحة، كرة القدم، اليد، الطاولة،ركوب الخيل.)
- مهارات العبادات(مهارات الصلاة، أداء مناسك الحج ...)
- مهارات لغوية (مهارات التلاوة والخطابة، التعبير بلغة الجسد، التمثيل الصامت...)
- مهارات حرفية(مهارات استخدام الأدوات وتشغيل الأجهزة،والطبخ،الخياطة...)

الصنف الثالث المهارات الاجتماعية:

وهي التي يغلب عليها الأداء الاجتماعي ويندرج تحتحها:

- المهارات الاجتماعية الشخصية(منها مهارات التعبير عن وجهة النظر بصورة ملائمة، والتحدث بصوت يلائم الموقف...).
- مهارات المبادرة التفاعلية(ومنها مهارات إلقاء التحية على الآخرين، المبادرة بالحديث إلى الآخرين ...).
- مهارات الاستجابة التفاعلية(الإصغاء بعناية للفرد المتحدث، احترام أفكار الآخرين مهما بلغت درجة الاختلاف...)
- المهارات الاجتماعية المدرسية(مهارات المشاركة في المناقشة داخل الصف، التعاون مع الزملاء في إنجاز ماهو مطلوب) .

الخاصية الثالثة للمهارة:

يتأسس الأداء المهاري على المعرفة أو المعلومات فمثلا مهارة القيادة الإدارية تتطلب معرفة القوانين الإدارية، وعلم النفس الاجتماعي...، ومن ثم ينظر للمهارة على أنها القدرة على استخدام المعرفة في أداء عمل معين.

الخاصية الرابعة للمهارة:

تنمى مهارة الفرد وتحسن من خلال التدريب والممارسة، فالمعرفة المرتبطة بالمهارة لاتكفي وحدها، فالمدير يلزمه ممارسة مسك السجلات، وممارسة الإشراف على الدخول والخروج المدرسي...إلى غير ذلك من الممارسات الإدارية، وكل ذلك يحدث تحت إشراف وتوجيه المكون الذي يقوم بتصحيح أخطائه ويوضح له ممارسة الإدارة بالشكل الصحيح إلى ان يتقن مهارة القيادة الإدارية ويظهر تحسنا في أدائها.

الخاصية الخامسة للمهارة:

يتم تقييم الأداء المهاري عادة بكل من معياري الدقة والسرعة في الإنجازمعا، فمهارة القيادة الإدارية تحقق إذا اقتربت بدرجة كبيرة من أداء مدير خبير بممارسة العمل الإداري.

الصنف الثالث للمحتوى:المحتوى الوجداني(عايش محمود زيتون، 1988،ص ص 42-68).

ويعبر هذا المحتوى عن الجوانب الوجدانية أو العاطفية التي نسعى إلى تنميتها في وجدان المتعلم، وتتعدد مكوناتها، ومن أبرزها الميول، التقدير(التذوق)، الإتجاهات، القيم، وهذه القيم تتدرج في تعقدها الوجداني، فأبسطها هي الميول وأعقدها القيم:

◘الميول:

تشير الميول إلى مايهتم به الطلاب ويفضلونه من أشياء ونشاطات ومواد دراسية، وما يقومون به من أعمال ونشاطات محببة إليهم يشعرون من خلالها بقدر كبير من الحب والارتياح، وبعبارة أخرى فهي تعبر عن اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الفرد يعطي انتباها واهتماما لموضوع معين، ويشترك في أنشطة عقلية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسة هذه الأنشطة.

◘ التقدير(الذوق):

يشير التقدير إلى تذوق الفرد للنواحي الجمالية في موضوع ما واستماعه به(أحمد ومحمد، 1983،ص 102)، كتذوق الشعر، النحت، الرسم، كما يتضمن التقدير تقدير الفرد لدور العلم، والتكنولوجيا في حياتنا اليومية، أو تقديره لأشخاص أدوا أدوارا بارزة في التاريخ الإنساني، كتقديره لدور الخلفاء الراشدين في انتشار الإسلام في ربوع المعمورة، وتقديره حكمة القادة المسلمين أمثال خالد بن الوليد، وصلاح الدين الأيوبي، وتقديره العلماء كابن خلدون، وابن الهيثم، وابن سينا...

◘ الاتجاهات:

معني الاتجاه هو شعور الفرد العام الثابت نسبيا الذي يحدد استجاباته نحو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أو الرفض، التأييد أو المعارضة, المحاباة أو المجافاة(عبد المنعم ومحمد، 1993، ص 89)

ويتضمن مفهوم الاتجاه الخصائص التالية:(سيد محمود الطواب، 1990،ص ص6-18).

- وجود موضوع ينصب عليه الاتجاه.
- الاتجاه يحمل حكما أو تقييما.
- الاتجاهات باقية نسبيا.
- الاتجاهات تنبئ بالسلوك.

فإذا اعترض فرد ما على السماح بالتدخين في الأماكن العامة، فإن اعتراضه هذا يمثل اتجاها، لكونه يتضمن حكما تقييميا يتمثل في رفضه موضوع التدخين في الأماكن العامة(موضوع الاتجاه)، وهذا الحكم التقييمي يكون عادة ثابتا نسبيا، إذ لن يتعدل بين يوم وليلة، كما أنه من الممكن التنبؤ بسلوك هذا الفرد في أي موقف يتم فيه التدخين في الأماكن العامة.

- **القيم:**(توفيق وأحمد، 1984، ص213-251):

هي تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط ، تبتدعها الجماعة لنفسها لتربط بين أفرادها، وتقيم بينهم رأيا عاما له أسس ثابتة ومستمرة نسبيا لتحكم تصرفاتهم، وتعد المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم بخيرية الخير وحسن الحسن وقبح القبيح، وما يجوز وما لا يجوز، وما هو مرغوب فيه وما هو مرغوب عنه، ومن أمثلة القيم الصدق، الأمانة، الرحمة، الإنسانية، الكرم، بر الوالدين، حسن الجوار، طهارة اليدين واللسان، الأخوة، الإيثار، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حسن الخلق، الشورى...

ويمكن تصنيف القيم إلى عديد من التصنيفات كأن تصنف إلى قيم دينية وهي أساس جميع القيم، وقيم خلقية وهي التي تتعلق بالسلوك الإنساني وتنظم حياة الفرد وهي نابعة من القيم الدينية، وقيم اجتماعية وهي التي تتعلق بالعلاقات والترابط بين أفراد المجتمع، وقيم تفكيرية تتعلق بالتفكير والبحث...

وينبغي التذكير أن كل مكون من مكونات المجال الوجداني السابق ذكرها يتكون من أبعاد ثلاثة : هي البعد المعرفي الذي يمثل معتقدات الفرد وأحكامه وأفكاره ومعلوماته عن موضوع هذا المكون، والبعد الوجداني الذي يشير إلى المشاعر الوجدانية والانفعالات التي

توجد لدى الشخص تحو موضوع هذا المكون، والبعد السلوكي الذي يشير إلى استعدادات الفرد للاستجابة نحو موضوع هذا المكون .

ج- الاختيار المبني على أساس المصلحة الاجتماعية والفكر السائد(أحمد حسين اللقاني، 1995،ص ص217-221):

عند اختيار المحتوى ينبغي النظر إلى الأصول التي ينبع منها المحتوى فلا يكفي أن يتضمن المحتوى عرضا لبعض المشكلات أو القضايا التي يتعرض لها المجتمع، وإنما لابد من تعرف نظرة المجتمع إلى تلك المشكلات، والقضايا وأساليب تعاملها معها على المدى القريب والبعيد, وكذلك المشكلات والقضايا التي تحتل موضع الصدارة وهذا ما يمكن أن نسميه " بمستوى الاهتمام الإحتماعي"، وما ينبغي الإشارة إليه أن المحتوى يجب أن يختلف على الأقل من بيئة إلى أخرى إن لم يكن من مدرسة لأخرى، ولقد أدركت جل الدول المتقدمة خطورة المحتوى الواحد وبالتالي سعت إلى تقديم الإطار العام للمنهج وتقديم مواد تعليمية أساسية وأخرى بديلة، وهنا يصبح المعلم في موقف يكون عليه أن يتناول المواد التعليمية الأساسية ويراعي فيها أن تكون وثيقة الصلة بالبيئات المختلفة وأن يتناول من المواد التعليمية البديلة ما يراه مناسبا لتلاميذه وبيئاتهم وغير ذلك من الاعتبارات المتصلة بالخبرة السابقة والثقافات الفرعية ذات التأثير في الأفراد.

وكذلك بالنسبة للمعرفة والفكر السائد فاختيار المحتوى يقتضي الرجوع إلى خلفيات هذه الناحية لكي يكون المحتوى في نهاية الأمر معبرا عن الصورة الحقيقية للمجال العلمي الذي يتم الاختيار منه.

ما ينبغي التأكيد عليه هو أن عملية اختيار المحتوى ليست عملية مجردة من الأسس والأصول أي أنها ليست مسألة عفوية تخضع لوجهة نظر شخصية مهما توافر لها من خبرات في الميدان، وكذلك ينبغي التأكيد على أن اعتماد واحد من الاختيارات السابقة لا يعني البتة الاستغناء عن الاختيارات الأخرى، فالاختيار المبني على أساس الأهداف ينبغي أيضا أن يأخذ بعين الاعتبار الهيكلة العلمية للمادة والمصلحة الإجتماعية والمعرفة والفكر السائد.

3-2-2-2- معايير اختيار المحتوي:

المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اختيار المحتويات كثيرة أهمها أهمها مايلي:

أ- معيار الصدق:

يعتبر المحتوى صادقا عند مايكون واقعيا، وأصيلا، وعلميا, ودقيقا, وحديثا, وخاليا من الأخطاء العلمية فضلا عن مسايرته مع الأهداف الموضوعية إذ يقول(ريان) في هذا الشأن" وفي الأوقات التي تزداد فيها المعرفة المكتشفة بسرعة, قد تصبح المادة العلمية المستخدمة في المدرسة قديمة وغير صحيحة سواء كانت حقائق أو مفاهيم أو نظريات, وبالتالي تظهر حاجة المدرسين المستمرة لمتابعة التغيرات في ميادين تخصصهم(فكري حسن ريان، 1981، ص 68).

ب- معيار الأهمية:

يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم مع القدرة على تغطيته الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات... ويشير(جودت) في هذا السياق عندما يدعوا إلى ربط المادة التي يتعلمها التلاميذ بالأفكار الأساسية والمفاهيم والنظريات بل ولابد من العمل على توضيح هذه المفاهيم والتعميمات وزيادة فهمها, وسيؤدي هذا إلى تخفيف مشكلة تعلم كميات هائلة من الحقائق تتجاوز اهتمامات المتعلم(جودت أحمد سعادة ، 1990، ص 299).

ويضيف Audrey,Haward مظهر آخر من الأهمية يتمثل في اتساع المنهج وعمقه حيث لابد من وجود توازن بينهما فإن كان التركيز منصبا على ضرورة تغطية أكبر قدر من المعلومات والحقائق فإنه من غير المؤكد أن يكون هناك اهتمام بتنمية المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها مفيدة للمتعلم أو تنمية الإتجاهات الإيجابية لديه (Audrey,Haward 1978 ص 52).

ج- معيار اهتمامات وميول المتعلم:

يكون المحتوى متماشيا مع اهتمامات المتعلم عندما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات فيعطيها الأولوية دون التضحية بطبيعة الحال بما يعتبر مهما من اهتمامات المجتمع...، وارتباط المحتوى بقدرات الدارسين واستعداداتهم (كما يقول حلمي وحسين) يجعلهم قادرين على فهم واستيعاب مايتضمنه هذا المحتوى من معلومات وأفكار،كما أن

ارتباط المحتوى بميول الدارسين وحاجاتهم يزيد من دافعيتهم لدراسة هذا المحتوى ويجعلهم يقبلون على دراسته بنشاط وحيوية مما يؤثر في عملية التعلم تأثيرا ايجابيا...(حلمي و حسين، 1999، ص 88).

أما عن مشكلة الموازنة بين اهتمامات المتعلم وتحرير المحتوى والمدرس من قيد اهنمامات المتعلم فيقول كل من ريان وجودت في هذا المعنى" ... واهتمام المتعلم بالمحتوى كثيرا ما يساء فهمه وتطبيقه عندما يوضع المحتوى على أساس من اهتمامات التلاميذ فقط, فيصبح المحتوى والمدرس مقيدان، ومن ناحية أخرى فإن تجاهل اهتمامات التلاميذ يعني فقدان الدافعية للتعلم وبالتالي وبالتالي المخاطرة بألا يتم التعلم أو يكون قليلا, ولهذا فإنه من الضروري تطبيق ذلك المعيار بحذر كبير خاصة وأن اهتمامات التلاميذ محدودة ذات طبيعة عابرة, ولمعالجة هذه المشكلة يوجد مدخلان يقدما نظرة متوازنة, **فالمدخل الأول** ألا يتضمن المنهج شيئا لمجرد أنه يرتبط باهتمامات التلاميذ بل لابد من تطابق المعايير الأخرى فانطباق تلك المعايير يضل المحتوى وثيق الصلة باهتمامات التلاميذ **والمدخل الثاني** أن تعطى اهتمامات التلاميذ أولوية عند تقديم أنواع جديدة من التعلم وذلك لتكوين اتصال مباشر بين التلاميذ والمحتوى, وحتى لا يبدوا تطبيق هذا المعيار مقيدا للمدرسين يجب توسيع اهتمامات التلاميذ وإثرائها من خلال المحتوى حتى لا يمثل هذا المعيار قيدا يذكر(فكري حسن ريان، 1981، ص 69-70) (جودت أحمد سعادة ، 1999، ص 300).

د- معيار قابلية المحتوى للتعلم:

ويكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعي قدرات وواقع المتعلمين, يراعي الفروق الفردية بينهم ...إذ يشير ريان موضحا هذا المعنى قائلا" ...على أن المحتوى يحب أن يتوفر في أشكال مناسبة للتلاميذ وتختلف باختلاف التلاميذ, كذلك من المهم أيضا أن يرتبط ذلك الذي يتعلمه التلاميذ بشئ آخر سبق لهم تعلمه, وهذا أيضا يختلف من تلميذ لأخر مما يوضح الحاجة إلى تنوع الطرق التي يحدد بها المحتوى, والطرق التي ينتظر أن يتعلم بها التلاميذ (فكري حسن ريان، 1981، ص 70).

ويحاول جودت طرح عددا من الأسئلة الإجابة عنها تبرز مفهوم معيار القابلية للتعلم بالشكل الذي يجلي الغموض, إذ يتساءل قائلا" هل يناسب محتوى المادة الدراسية مستوى

نضج التلاميذ وقدراتهم في كل مرحلة من مراحل التعليم؟ وحتى وإذا كان بالإمكان تدريس ذلك المحتوى في مرحلة معينة من المراحل, فهل سيكون هذا التدريس فعالا ونافعا؟ وهل بالإمكان تدريسه بصورة أفضل وأسرع في مرحلة أخرى ؟ وهل هناك موضوعات أخرى مهمة يمكن إضافتها للمحتوى المختار والتي من الممكن فهمها بدرجة أسرع في تلك المرحلة ؟ وبما أن صعوبة المحتوى في كل مرحلة تعليمية ترتبط بخبرات التلاميذ السابقة لتلك المرحلة, فهل بالإمكان أن تشمل المراحل السابقة مثل هذه الخبرات لتكون خلفية جيدة لخبرات التلاميذ في المواقف التعليمية الجديدة؟(جودت أحمد سعادة 1999, ص 302).

كما يطرح ريان مشكلة الموازنة بين أهمية المعارف القديمة واستجابتها لحاجات المتعلم مما يصعب التخلي عنها وضرورة إضافة معارف جديدة فرضتها الحاجات المتنامية لدى المتعلم باعتباره ينتمي إلى مجتمع في حد ذاته ينزع إلى التطور وما تسببه (المعارف الجديدة) من حشو وتكدس معرفي, وتتلخص هذه المشكلة"...في طلب المجتمع من المسؤولين عن المناهج أن يضمنوا المحتوى موضوعات جديدة عن"قيادة السيارات" ومعلومات عن" التدخين وأضراره" والاستخدام السليم للطريق, والتربية الجنسية...إلى غير ذلك من الموضوعات والحقائق التي لا يبدوا أنها تخدم أغراضا نافعة, وذلك كله دون حذف شيء من القديم, ويصبح تدريس هذا الكم المتراكم مشكلة ضخمة, ويتضح أن الوقت لا يتسع خلال العام لتدريس كل ما قصد تعلمه, فإذا لم تكن هناك معايير واضحة لاختيار المحتوى يصبح من الصعب مقاومة الضغوط من أجل الإضافات, كما أنه بصبح من الصعب تقرير ما يمكن حذفه لكن مع وجود تلك المعايير يصبح المدرسون قادرين على اتخاذ قرارات منطقية كما يصبحون قادرين على تبرير تلك القرارات والدفاع عنها أمام مجتمع النقاد (فكري حسن ريان، 1981، ص 71– 72).

هـ– معيار العالمية:

يكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر, وبقدر ما يعكس المحتوى الصبغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط المتعلم بالعالم المعاصر من حوله, ويزداد المحتوى أهمية في نظر(Duane) إذا توسعت رقعته الجغرافية, فالمعلومات المرتبطة بطبيعة الإنسان والحكومة والقانون والصراع من أجل البقاء وحماية البيئة الطبيعية تعكس معيار العالمية, خاصة في أيامنا هذه, حيث يزداد الاعتماد

المتبادل للدول على بعضها بعضا ويعتبر الانفجار السكاني مثلا مشكلة عالمية أكثر من كونها مشكلة إقليمية تتعلق بدولة معينة أو مجموعة من الدول(Duane 1971 ص118).

وتجسيدا لهذا المعيار يصبح معالجة الكثير من المشاكل عالميا كالفقر والمرض ونقص وانعدام الغذاء وتلوث البيئة بأسلوب تعاوني بين الدول.

3-2-3- تنظيم المحتوى:

يوجد نوعان من التنظيمات الشائعة للمحتوى بين فقهاء تخطيط المناهج:

أ- التنظيم المنطقي:

يرتبط ارتباطا وثيقا بالمادة الدراسية وخصائصها بصرف النظر عن نوعية الدارسين لهذه المادة, ويتحدث فوزي طه إبراهيم, ورجي أحمد الكلنزة في هذا المعنى قائلا أن التنظيم المنطقي للمحتوى هو تنظيم المادة الدراسية لذاتها لا لأي اعتبار آخر ومركز الاهتمام في هذا التنظيم ينصب على المفاهيم والمبادئ الأساسية للمادة وترتب عادة وفق أساس معين كالتتابع الزمني كأن يسير من القديم إلى الحديث, أو من المعلوم إلى المجهول, من المحسوس إلى المجرد, من البسيط إلى المعقد, من السهل إلى الصعب, من الجزء إلى الكل أو إلى غير ذلك من أسس الترتيب (فوزي طه إبراهيم،و رجب أحمد الكلنزة، 1996، ص105).

فتنظيم محتوى مادة النحو مثلا من البسيط إلى المركب يقتضي ذلك دراسة الاسم ثم الفعل أولا ثم بعد ذلك التركيبات اللغوية حسب درجة تعقدها, وتنظيم محتوى مادة الجغرافيا من الكل إلى الجزء يقتضي دراسة كروية الأرض أولا ثم بعد ذلك تأتي الجزئيات مثلا تعاقب الليل والنهار, الفصول الأربعة وخطوط الطول ودوائر العرض وكذلك ظاهرات المناخ والتضاريس...

ب- التنظيم السيكولوجي:

ويتم فيه عرض الموضوعات وفقا لقدرات التلاميذ واستعداداتهم ومدى تقبلهم وحاجاتهم إليها واستفادتهم منها ويختلف التنظيم السيكولوجي عن التنظيم المنطقي من وجهة نظر(فوزي طه إبراهيم، ورجب أحمد الكلنزة) في أن الغاية من التنظيم السيكولوجي هو الاهتمام بكل مايتصل بالطفل وكل ما يؤدي إلى تكوينه التكوين السليم فالطفل هو الأساس

وحاجاته وميوله هي محور الاهتمام, أما شكل المادة أو ترتيبها فلا تهم إلا بقدر ما تتفق مع هذه الحاجات (فوزي ورجب، 1996، ص106).

ويحاول كل من (طه و أحمد)تحديد وجه موازنة بين التنظيمين أو تفضيل أحدهما عن الآخر عندما أعطوا أفضلية الاستعانة بهذين النوعين من التنظيم في بناء محتوى المنهج , أما التركيز على أحدهما يتم حسب أهميته ومناسبته فمثلا يعتبر التنظيم السيكولوجي التنظيم المناسب عند إعداد المواد التعليمية لصغار التلاميذ ولكن مع زيادة نمو خبراتهم ومعارفهم يصبح التنظيم المنطقي متزايدا في الفائدة (طه و أحمد، 1996، ص 106).

3-2-3-1- معايير تنظيم المحتوى:

أ- الاستمرارية:

هو تنظيم المحتوى في تتابع مستمر بحيث ينظر إلى عملية التعلم على أنها عملية نمو مستمرة يتعدل بناء عليها سلوك المتعلم, والنمو يحدث عندما تتسع دائرة معلومات المتعلم وتزداد عمقا ويكتسب الاتجاهات والقيم المطلوبة, وعملية الارتقاء بالمعلومات والمهارات والاتجاهات من مرحلة إلى أخرى تالية هو ما يطلق عليها بالاستمرار(إمام مختار حميدة، 2000، ص 206).

ويضيف كل من طه و أحمد على أن الاستمرار يشير إلى العلاقة الرأسية بين العناصر الأساسية للخبرات المتماثلة فمثلا إذا كان الهدف التربوي هو نمو مهارة القراءة فمن الضروري إتاحة الفرصة لممارسة تلك المهارة بمعنى يجب استمرار تقديم نفس النوع من المهارات, وإذا كان الهدف هو تنمية التفكير العلمي عن طريق فك وتركيب أجهزة معينة فمن الضروري إتاحة فرص مستمرة ومتكررة خلال سنوات الدراسة لكي يمارس هذه المهارات ويتقنها, وينطلق معيار الاستمرار من طبيعة عملية النمو المستمرة غير الجامدة ومن ثم فإن عامل الإستمرار يعد عاملا رئيسيا في التنظيم الرأسي لمحتوى المنهج (طه و أحمد، 1996، ص 107).

ب- التتابع(التسلسل):

ويعني تنظيم المحتوى في تتابع معين بحيث تتضمن كل مرحلة معارف أكثر من المرحلة التي سبقتها وفي نفس الوقت تؤدي إلى تعميق أكثر للموضوعات بمعنى آخر

تنظيم المحتوى في تركيب متتابع ومرحلي بحيث أن تعلم التلاميذ في أول مراحل التعليم يدفعهم إلى تعلم المراحل التالية واستمرار تعلمهم لبقية المراحل (إمام مختار حميدة، 2000، ص 204).

ويرى كل من طه وأحمد أن التتابع يعني بناء خبرات لاحقة متتالية تبنى فوق خبرات سابقة وتكون تلك الخبرات اللاحقة لها أثر عميق وأوسع فمثلا تسلسل تنمية مهارة القراءة يشترط أن تقدم مهارة القراءة أكثر تعقيدا واتساعا بالشكل الذي لا يجعلها تتكرر, بحيث لا يتكرر مثلا مقرر السادسة ابتدائي مهارات القراءة السابقة التي استوفت في الخامسة ابتدائي ولكن يمكن أن يعمقها ويوسعها , فالتسلسل يؤكد على المستويات الأعلى من المعالجة وليس التكرار المستمر على المستوى الواحد, ولعل المنهج الحلزوني يحقق فكرة التتابع في عرضه لمفاهيم وحقائق المادة الدراسية والتدرج في تعقيدها وزيادة عمقها مع تقدم سنوات الدراسة ويوضح الشكل التالي رقم (08) هذه الفكرة:

شكل(08) يمثل العرض العرض الحلزوني للمادة الدراسية

فمعيار التتابع لا يؤكد على مجرد التكرار ولكنه يركز على مستويات أعلى وأعمق للمعالجة مع كل خبرة تالية (طه و أحمد، 1996، ص 107, 108).

ج- التكامل:

يعتبر مبدأ تكامل المعرفة من الأمور التي تنادي بها التربية الحديثة لأنها تنظر إلى التلميذ نظرة كلية وليست جزئية وبالتالي يجب تقديم المعرفة في صورة متكاملة أفضل من تقديمها مجزئة ذلك أن تقديم المعرفة إلى التلميذ في صورة متكاملة يؤدي إلى فاعلية أكثر

في عمليتي التعليم والتعلم لذا يجب ربط الحقائق والمفاهيم والمبادئ والخبرات التعليمية في مجال معين بمثيلاتها في المجالات الأخرى وتقديمها للتلاميذ في كل متكامل, فالتكامل يعطي صورة أشمل للعلم ويوضح كيف يحدث الترابط بين فروعه وخاصة في مجال التطبيق. ويؤكد مفهوم التكامل على العلاقات الأفقية بين المواد الدراسية المختلفة في المنهج الواحد بخلاف مفهوم الاستمرار الذي يشير إلى العلاقة الرأسية, فالتكامل يعني ربط ما يتعلمه التلميذ في الجغرافيا من مفاهيم وحقائق بما يتعلمه في التاريخ والتربية المدنية مثلا, أو بما يتعلمه في التاريخ وبين ما يتعلمه في الأدب وبناء على ذلك فإن تنظيم المحتوى ينبغي أن يتم بطريقة تساعد التلميذ على تحقيق نظرة موحدة ومتسقة نحو المنهج ونحو خبرات الحياة ككل بمعنى أن تكون تنمية المهارات النوعية مثلا في أي مادة دراسية يرتبط في نفس الوقت بتنمية القدرات الكلية لدى المتعلم والتي يستخدمها في جميع المواد الدراسية الأخرى, وبالمثل عند تنمية أفكار أو مفاهيم معينة بحيث يزداد تكامل ووحدة نظرة التلميذ واتجاهاته إلى تكامل المعرفة (إمام مختار حميدة, 2000, ص 207)

وهكذا فإن التنظيم الجيد لمحتوى المنهاج المدرسي هو الذي يضع في اعتباره المعايير الثلاثة السابقة استمرار, تتابع, وتكامل .

3-3- استراتيجيات تنفيذ محتوى المنهاج:

3-3-1- مفهوم الاستراتيجية:

تستخدم كلمة إستراتيجية في مجالات متعددة (...عسكري، سياسي، اقتصادي...) ولما كان المجال لا يتسع ولا يجدي نفعا للخوض في هذه المعاني حسب استخداماتها في تلك المجالات، فسوف نتطرق إلى معنيين يراهما الباحث أقرب إلى المفهوم الذي يتناوله في هذه الدراسة وهما:

3-3-1-1- هي فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين(محمد زياد حمدان 1985، ص 255).

3-3-1-2- هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، ينم خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة (فتحي الديب، 1986، ص19).

3-3-1-3- مفهوم إستراتيجية تنفيذ محتوى المنهاج:

إسقاطا لمعنى الإستراتيجية المشار إليه أعلاه يمكن أن يكون معنى استراتيحية تنفيذ محتوى المنهاج على النحو التالي:

- هي مجموعة من إجراءات التدريس المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ محتوى المنهاج، بغية تحقيق أهداف معينة وفق ماهو متوافر من إمكانات معرفية وأداتيه.
- إذن فاستراتيجيه تنفيذ محتوى المنهاج، هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة من قبل المعلم أو هيئة التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ محتوى المنهاج بما يحقق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة.

علما بأن هناك العديد من استراتيجيات التدريس والتي يتوقف انتقاؤها واستخدامها أساسا على مجموعة من العوامل أهمها طرائق التدريس التقليدية والحديثة كالعرض الشفهي، المحاضرة،الحوار(أسئلة وأجوبة، مناقشة)، حل المشكلات، التعلم التعاوني، وأخرى تتعلق بطبيعة المتعلم وطبيعة محتوى الدرس، والأهداف المرجو تحقيقها، وكفاءة المعلم...

3-3-2- خطوات تنفيذ محتوى المنهاج:

تعتبر هذه الخطوات قاسما مشتركا بين العديد من الإستراتيجيات وأهم هذه الخطوات:

3-3-2-1- التمهيد لتعليم المحتوى:

ويقصد بها أنواع الأنشطة التي تختارها هيئة التدريس بمعية المعلمين مع بداية الدرس بهدف تهيئة أذهانهم لتعلم موضوع الدرس الجديد.

وتوجد العديد من أشكال التهيئة لموضوع الدرس منها:

أ- إثارة دافعية المتعلمين

تبرز أهمية الدافعية في التعلم في إثارة رغبة المتعلمين للاستجابة إلى نشاطات التعلم، وغالبا ما يضرب في ذلك المثل القائل" تستطيع أن تأخذ الحصان إلى الماء ولكن لا تستطيع أن تجبره على الشرب منه" فكذلك الحال تستطيع أن نجلس المتعلمين في صفوف المدرسة لكننا لا نستطيع أن نجبرهم على تعلم شيء ما بسبب انعدام الدافعية لديهم لذلك، (عايش محمود زيتون،1994،ص 328).

لكن كيف نثير دوافعهم للتعلم وما هي أساليب إثارتها؟:

أساليب إثارة دافعية التعلم:[1]

⇐**طرح الأسئلة التحفيزية:**

وهي أسئلة متعددة الأجوبة أي يوجد لكل سؤال منها أكثر من جواب صحيح، وهي نوع من الأسئلة التي تشجع التفكير وتنوعه، وتضع المتعلم في مواقف غير ممكنة وربما مستحيلة أحيانا مثلا: ماذا كان يحدث لو لم تقم دولة إسرائيل في فلسطين؟

⇐ **العصف الذهني:**(عصف/حفز الدماغ، عصف/استمطار الأفكار، عصف التفكير)

هو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع فيها أفراد المجموعة بإشراف رئيس لها على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار والاقتراحات المبتكرة بعد طرح إحدى المشكلات عليهم خلال فترة من الزمن قصيرة نسبيا.

⇐ **العرض العملي:** يستخدم هذا الأسلوب لإثارة اهتمام المتعلمين بمشكلة أو بموضوع معين عن طريق قيام المعلم بعرض تجربة علمية أو عينات، نماذج، صورا، رسوما توضيحية، أفلاما... تتضمن أحداثا مثيرة للاهتمام كمدخل لدراسة هذه المشكلة أو الموضوع.

⇐ **سرد القصص:**

في هذا الأسلوب يتناول المعلم إحدى القصص(الدينية، العلمية، التاريخية، الأدبية...إلخ) كمقدمة تشوق المتعلمين لموضوع الدرس.

⇐ **عرض الأحداث الجارية:**

---

[1] بتصرف عن المراجع التالية(رؤوف عبد الرزاق العاني،1982،ص ص168-178،عبد الرحمن صالح عبد الله وآخرين1991ص ص142-145، أحمد الخطيب،ورداح الخطيب1986،ص ص137-149).

يعتمد هذا الأسلوب على عرض لبعض الوقائع التي حدثت منذ وقت قريب، أو التي تقع على ساحة الحياة السياسية أو الاجتماعية أوالاقتصادية أو تلك المنتظر حدوثها في الأيام القادمة وتوظيفها لإثارة دافعية المتعلمين حول موضوع الدرس.

⇐ الرحلات الميدانية الاستطلاعية:

يتمثل هذا الأسلوب في زيارة المتعلمين في رحلة قصيرة لإحدى المناطق أو الأماكن (المتاحف، المزارع، المصانع، المكتبات، الأماكن الأثرية...إلخ) كمدخل لدراسة موضوع معين.

يعتبر هذا عرضا لبعض الأساليب المتعددة لإثارة الدافعية وما على المعلم إلا أن يختار من بينها ما يراه مناسبا لموضوع درسه وقد يختار أكثر من أسلوب تبعا لطبيعة الموضوع والمتعلم والإمكانيات المتاحة.

ب- استدعاء التعلمات أو المكتسبات السابقة:

يقصد بها تلك المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم ونحوها ذات العلاقة بموضوع التعلم الجديد والتي ينبغي توافرها لدى المتعلمين قبيل تعلمهم لهذا الموضوع، ويسعى المعلم المنفذ للمحتوى استدعائها ليبني عليها تعلم الموضوع الجديد.

من الأساليب المستخدمة لاستدعاء المكتسبات السابقة مايلي:(عبد العظيم عبد السلام الفرجاني،1993، ص ص70-71):

⇐المراجعة الشفوية:

التي يتم من خلالها استعراض المتعلم للمكتسبات السابقة والتي لها علاقة بالتعلم الجديد مع إبراز العلاقة بينهما.

⇐الأسئلة التحضيرية:

تمثل مجموعة من الأسئلة تغطي التعلمات السابقة ولها علاقة بالتعلم الجديد تعطى للمتعلمين للإجابة عنها كواجبات منزلية.

⇐ العرض التوضيحي:

يقوم المعلم بعرض عملي أمام المتعلمين يتناول فيه كيفية أداء إحدى المهارات التي تعتبر مطلبا سابقا تبنى عليه المهارة المراد تعلمها.

يختار المعلم واحدا أو أكثر من هذه الأساليب لاستظهار المكتسبات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدرس وقد يستغني عن استخدام هذه الأساليب كلية نظرا للأسباب التالية:

+ باعتبار أن التعلم الجديد لا يتطلب استظهار المكتسبات السابقة ومثل ذلك تعلم حروف اللغات الأجنبية لأول مرة.

+ وجود معوقات تحول دون تطبيق الأساليب السالفة الذكر.

ينبغي أن نذكر أنه ليس مطلوبا استخدام كافة الأساليب السالف ذكرها وإنما يختار المعلم أسلوبا أو اثنين يناسب موضوع درسه الجديد حيث أن استخدام بعضها قد يغني عن استخدام الآخر.

3-3-2-2- تعليم تعلم محتوى المنهاج:[1]

هذه خطوة مهمة لتحقيق الأهداف المتوخاة، من خلالها يتم تعليم الطلاب المحتوى المستهدف، ويوجد العديد من طرائق تعليم محتوى المنهاج أهمها:

أ- عن طريق عرض المحتوى: ويوجد عدة أساليب لعرض المحتوى المستهدف منها:

أ1- تقديم المحتوى مباشرة من طرف المعلم عن طريق الشرح اللفظي، أو مصادر التعلم الأخرى(الكتب المدرسية، الكتب ذات العلاقة، الأشرطة، الأقراص المضغوطة...).

أ2- تقديم المحتوى عن طريق الحوار والمناقشة إذ تطرح أسئلة أو مشكلات ما ليناقشها الطلاب مع معلمهم أو مع بعضهم البعض.

أ3- تقديم المحتوى عن طريق النمذجة بحيث يلاحظ الطلاب نموذجا يمارس أمامهم(يستخدم كثيرا في العروض العملية...تجارب مثلا...).

أ4- تقديم المحتوى عن طريق ممارسة الطلاب لأنشطة كشفية استقصائية عقلية أو عملية ومن خلالها يتعلم الطلاب المحتوى بأنفسهم، وبقليل من الإشراف والتوجيه من طرف المعلم.

ب_ عن طريق التدريب(الممارسة الموجهة):ويتمثل في تمكين الطلاب من التدريب والممارسة لتعلم معارف ومهارات معينة لأن ذلك يساهم في رفع مستوى إتقانهم لها، ويوجد العديد من أساليب التدريب منها:

---

[1] ملخص خلية جهاز التكوين الدائم من(Dick;w and Carey;L,1985,pp134-163)

ب1- التدريب الجماعي: يتم التدريب والممارسة بشكل جماعي من قبل الطلاب كحل مسائل أو مشكلات جماعيا أو الترديد الجماعي وراء المعلم(ترديد آيات قرآنية،أو أناشد وطنية...)

ب2- التدريب الفردي: يقوم الطالب المتعلم بممارسة التدريب بمفرده كتعلم الصلاة، أو حل مسألة ما...

ج_ عن طريق التعليم التشخيصي العلاجي(عبد الله علي الحصين،1994،ص ص61-86):

التعليم التشخيصي العلاجي هونوع من المعالجة التعليمية يتم من خلالها تشخيص وتصحيح أخطاء التعلم بغية الوصول إلى تعلم متقن لمعارف ومهارات معينة.

ج1- تشخيص أخطاء التعلم: يقصد بها تقويم نتاجات التعلم للتعرف على أخطاء التعلم لدى الطلاب بشكل كيفي وكمي مع تحديد أسبابها بغية الوصول إلى وصفات علاجية.

⇐**ما معنى أخطاء التعلم:** هي الصعوبات أو الضعف الذي يواجهه الطلاب في تعلم معلومات أو مهارات معينة.

⇐**مظاهر أخطاء التعلم:** أخطاء التعلم كثيرة متعددة منها:

- تقص في المعلومات.
- عدم القدرة عن التعبير الصحيح عن الإجابة.
- خلط في المعلومات.
- عدم القدرة على تطبيق القواعد والنظريات.
- المفاهيم والتصورات الخاطئة لدى الطلاب.
- التعميمات الخاطئة.
- انعدام الدقة أو انعدام السرعة في أداء المهارة.

⇐ **أسباب أخطاء التعلم:** هي كثيرة متعددة متنامية متداخلة متفاعلة وبالتالي يصعب عرضها كافة بل يمكن أبرزها:

- عدم كفاية المكتسبات السابقة اللازمة لتعلم الموضوع الجديد.
- انخفاض دافعية التعلم عند الطالب أو كراهيته لموضوع التعلم.
- الأخطاء العلمية التي يتضمنها الكتاب المدرسي.

- ضعف في المعارف والمهارات القاعدية.
- صعوبة المحتوى وعدم مناسبته لمستوى الطلاب.
- عدم مناسبة طرائق التدريس المستخدمة في تبليغ المحتوى.
- سرعة تقديم المحتوى بما لا يتناسب مع سرعة الطالب.
- خلو الموقف التدريسي من التدريبات والأنشطة أو عدم مناسبتها لخصائص الطلاب.
- صعوبة الاختبارات أو عدم ألفة الطلاب لها.
- عدم مناسبة بيئة التمدرس(الفيزيقية والاجتماعية) وما تؤثر به سلبا على التعلم.
- كثرة غيابات الطالب عن التكوين(عدم اكتمال نصاب التكوين).
- ضعف وقصور المعلم في المادة التعليمية التي يقوم بتدريسها.
- العوامل الاجتماعية، والاقتصادية...غير المناسبة.
- العوامل النفسية والجسمية والعقلية غير المناسبة.

⇐ **أساليب تشخيص أخطاء التعلم:** هي كثيرة متعددة من أهمها وأكثرها استخداما:

✓ المقابلة الإكلينيكية: حوار بين المعلم والمتعلم من خلاله تتكشف أخطاء التعلم.

✓ الملاحظة:ملاحظة المعلم لإجابات الطلاب أو أدائهم مهارات معينة تكشف أخطائهم.

✓ الاختبارات والتمرينات الكتابية بمختلف أنواعها وهي الأكثر استخداما بواسطتها يتم الكشف عن أخطاء التعلم لدى الطلاب.

ج2- علاج أخطاء التعلم: ويتضمن تقديم وصفات علاجية لتصحيح أخطاء التعلم لدى الطلاب باستخدام أساليب محددة منها:

❖ العلاج عن طريق الكتب غير المدرسية:يوجه الطالب إلى كتب غير المدرسية لتصحيح أخطائه.

❖ العلاج عن طريق حصص التقوية(الدعم):ويتمثل في تخصيص حصص لعلاج أخطاء التعلم لدى الطلاب الذين يشتركون في نفس الأخطاء.

❖ العلاج عن طريق المجموعات الصغيرة المتعاونة:إذ يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة(3-5)أفراد ويتولى واحد أو أكثر من الطلاب تصحيح أخطاء التعلم لدى زملائه.

❖ العلاج عن طريق النماذج: يقوم المعلم من خلاله بعرض نموذج صحيح أمام طالب واحد أو مجموعة من الطلاب ثم يطلب منهم أداءها بشكلها الصحيح.

❖ العلاج عن طريق إعادة التدريس: بمقتضاها يعيد المعلم بعض أو كل ماسبق تعلمه.

❖ العلاج عن طريق التدريس الخاص:يقوم المعلم بالتدريس الفردي لأحد الطلاب لتصحيح أخطاء التعلم لديه من خلال حل أسئلة وتمارين مشابهة لتلك التي أخطأ فيها.

د_ عن طريق أنشطة تطبيقية وإثرائية:(حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون،1995 ص ص75-244).

د1- عن طريق أنشطة تطبيقية: الأنشطة التطبيقية هي نوع من الأنشطة التعليمية يمارسها الطلاب لاستخدام مكتسباتهم السابقة لفهم المشكلات الجديدة عليهم ثم حلها.

هكذا وتعدد أساليب ومظاهر الأنشطة التطبيقية منها مايلي:

- طرح أسئلة أو مشكلات تطبيقية شفهية أو تحريرية ليتمكن الطلاب من حلها تطبيقا لما تعلموه سابقا.
- تطبيق معلومات رياضية لحل مسائل رياضية.
- ممارسة الطلاب لأنشطة عملية تطبيقية (كيفية الوضوء، الصلاة، رسم بياني، أو أشكال هندسية.

ينبغي أن تكون الأنشطة التطبيقية متعددة ومتنوعة لتتناسب ومستويات الطلاب المختلفة، كما ينبغي أن تكون موزعة بين المدرسة والمنزل.

د2- عن طريق أنشطة إثرائية: هي نوع من الأنشطة التعليمية الإضافية تقدم للمتفوقين دراسيا من أجل تعميق أو توسيع تعلماتهم التي سبق لهم دراستها.

وتوجد العديد من الأساليب الإثرائية نذكر منها مايلي:

- ♦ القراءات الإضافية(في الكتب، المجلات، دوائر المعارف، القواميس...إلخ) .
- ♦ الزيارات أو الرحلات العلمية بغية جمع معلومات أو بيانات تتعلق بموضوع معين أو من أجل إعداد بحوث ميدانية.
- ♦ مشاهدة بعض الأفلام أو الاستماع لبعض التسجيلات الصوتية.

- ♦ إعداد تقارير أو بحوث علمية...
- ♦ إعداد نشرات أو لوحات أو صحائف الحائط...

يختار المعلم الطريقة والأسلوب المناسب لمستوى طلبته والمادة التعليمية المستهدفة في المحتوى، ويمكنه استخدام أكثر من طريقة أو أسلوب واحد فالمواقف التعليمية التعلمية هي التي تفرض هذا الاختيار، هذه المواقف المتغيرة والمتجددة تحتم على المعلم إعادة النظر بشكل دائم في اختياراته بغية الوصول إلى نسب مرضية في تحقيق أهدافه.

3-3-2-3- تلخيص محتوى الدرس(يوسف ونايفة، 1993، ص ص 151-167):

وتتمثل هذه الخطوة في تقديم ملخص لمحتوى المعلومات أو المعارف للطلاب في ختام الدرس، هذا الملخص من شأنه يفيد الطلاب من عدة نواحي أهمها:

- * يسهل عليهم تذكر مايحتويه الدرس من مفردات ونقاط أساسية.
- * يساعدهم على تركيز انتباههم على ما درس في المحتوى.
- * يساعدهم على إدراك مابين مفردات محتوى الدرس من علاقات وروابط.

أما عن أساليب تقديم الملخصات للطلاب فهي عديدة من أبرزها ما يلي:

- > تقديم الملخص على شكل مجمل نثري أو إطار عام لمحتوى الدرس.
- > تدوين الملخص على شكل مخطط من صور متعددة ، تمثيل شبكي، تمثيل بالخرائط الخطية، خرائط المفاهيم، ...
- > تقديم ملخص محتوى الدرس في صورة عرض أو بيان عملي لأداء إحدى المهارات.

يختار المعلم واحدا أو أكثر من تلك الأساليب لتلخيص محتوى الدرس تبعا لطبيعته من حيث هو نظري أم عملي أو يجمع بين الإثنين ...

3-4- أساليب التقويم التربوي المتبعة في المنهاج:

يمثل التقويم المكون الرابع من النموذج الذي اقترحه الباحث، إذ يعتبر من المواضيع الهامة في العملية التعليمية أو التكوينية، فالتجديد والتطوير داخل العملية التعليمية أو التكوينية أو النظام التربوي ككل ينطلق من تقويم تربوي شامل ودقيق ومستمر، يتحقق من خلاله التحسين المنشود في العملية التعليمية أو التكوينية، ومن خلاله يتم التغلب على كافة المشكلات والمعوقات التي تعترض سيرورة هذا التجديد والتطوير، ومن ثمة يمكن القول أن التقويم التربوي هو نشاط ديناميكي يشارك فيه الطالب، والمتكون، والمعلم والمفتش، وكل من

له علاقة بالتربية، ويعتبر الوسيلة الضرورية التي تساعد على تحسين نشاط وأداء المشتغلين بالعملية التربوية بدءا من بناء المناهج وانتهاء بتنفيذها.

يحاول الباحث الكشف عن ماهية التقويم التربوي من خلال النقاط التالية:

3-4-1-تعريف التقويم التربوي:

تعددت وتباينت تعاريف التقويم التربوي بسبب ماشهدته علوم التربية من تطور،وبسبب تعدد وتباين اتجاهات وأفكار المشتغلين بالتربية، يحاول الباحث ذكر مايراه مهما من هذه التعاريف:

3-4-1-1- يعرفه جرونلند" بأنه عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة"(جودت أحمد سعادة ، 1990، ص 432).

3-4-1-2- كما يعرفه سرحان الدمرداش" بأنه تحديد مدى مابلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات بقصد يحسين العملية ورفع من مستواها وتحقيق أهدافها"(عبد الله قلي، 1993، ص 67).

3-4-1-3- ويشاطر تايلر سرحان تعريفه للتقويم حينما يعتبره" عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية"(مصطفى رجب، 1995،ص9).

3-4-1-4- استنتاجات:

يمكن أن نستنتج من تعاريف التقويم السابقة النقاط التالية:

- التقويم التربوي عملية منظمة تحدد بدقة المدى الذي تتحقق في إطاره الأهداف المرجوة.
- وجود أهداف موضوعية للتقويم التربــوي .
- التقويم التربوي يكشف عن نسبة النجاح المحققة في بلوغ الأهداف.
- التقويم التربوي يكشف عن المشكلات والعقبات التي تعيق وتعترض الفعل التعليمي التربوي.
- التقويم التربوي يساعد على تحسين العملية التربوية ورفع مستواها.
- التقويم التربوي لا يتعلق بالعملية التعليمية فقط وإنما يمثل عملية شاملة لكل عناصر العملية التعليمية التربوية.

إن عملية التقويم عملية شاملة متشابكة الأطراف ومستمرة حيث يستفاد منها في اصلاح مسار العملية التربوية وإجراء التعديلات والعلاجات المناسبة ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المسطرة من عدمها.

3-4-2-أهمية التقويم التربوي:(جودت أحمد سعادة ، 1984،ص 434)

3-4-2-1-يعتبر التقويم التربوي مهما بالنسبة **للمعلم** ويتمثل ذلك فيما يلي:

- **يزوده** بمعلومات عن درجة تحقق النتائج التعليمية المرغوبة لدى التلاميذ.
- يساعده على اختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فاعلية في التعلم.

3-4-2-2- يعتبر التقويم التربوي مهما بالنسبة **للتلاميذ والطلاب** ويتمثل ذلك فيما يلي:

- تنمية قدراتهم على التفكير الناقد، وتنمية مهاراتهم التعلمية.
- يكشف عن مستواهم التعلمي ودرجة التقدم في مكتسباتهم التعلمية.
- يساعدهم على إجراء تحسينات في سيروراتهم التعليمية.
- يزودهم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه والتأخر وأسباب ذلك.

3-4-2-3- ويعتبر التقويم التربوي مهما كذلك **للمشرفين على العملية التعليمية التربوية** وذلك من أجل:

- التعرف على مدى فعالية البرامج المدرسية، والوقوف على جوانب القوة والضعف فيهـــا.
- يكشف عن الاحتياجات التكوينية لدى المعلمين بغية تدارك قصورهم مما يساعد ذلك على تحسين.

خلاصة ما سبق هو أن التقويم التربوي يمثل أهمية كبيرة لكل المشتغلين بالتربية على اختلاف مستوياتهم ومواقعهم في الحركة التربوية إذ يساعد التقويم التربوي على كشف مستوى الفعل والأداء التربوي لهؤلاء ومن ثمة تدارك ما يمكن من نقص وقصور عندهم.

3-4-3- أسس التقويم التربوي:(الوكيل ومحمود، 1999، ص ص 114-117)

يبنى التقويم التربوي على الأسس التالية:

3-4-3-1- أن يكون التقويم مرتبطا مع الأهداف:

أهداف التقويم كثيرة متنوعة فقد يراد بها تقويم منهاج تكويني، أو تثمين مستوى المتكونين...وبالتالي يجب أن يكون التقويم مرتبطا بأهدافه.

3-4-3-2- أن يكون التقويم شاملا:

الشمولية تعني أن يحيط التقويم بكل من جوانب العنصر المقصود بالتقويم في العملية التربوية، فإذا ما أريد به مثلا تقويم نمو التلاميذ فلابد إذن من تقويم جميع جوانب النمو العقلي، المعرفي....، وإذا ما أريد به تقويم المعلم فلابد أن يشمل ذلك تدريسه، مستواه المعرفي، علاقته بتلامذته...

3-4-3-3- أن يكون التقويم مستمرا:

التربية عملية نمو مستمرة طيلة حياة الإنسان وبالتالي ينبغي أن يساير التقويم هذا النمو في كل مراحله، واستمرارية التقويم تحقق المزايا والأغراض التالية:

- تساعد للتوصل إلى نتائج دقيقة وصادقة وثابتة عن طريق استخدام أكثر من وسيلة لأكثر من مرة.
- تساعد على تشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة.
- تساعد على اختيار صحة الخطوات المتبعة والطرق المستخدمة لتلافي نقاط الضعف.
- تتيح الفرصة لاشتراك عدد كبير من الأفراد في عملية التقويم.
- تكشف عن المعوقات والمصاعب التي تواجهه بطريقة موثوق بها.
- تعطي الفرصة لتغطية جميع الجوانب المراد تقويمها.

3-4-3-4- أن يكون التقويم متكاملا :

بما أن وسائل التقويم متعددة وكل وسيلة تكشف عن معلومات مخالفة لغيرها، فالتكامل يعني أن يكون بين هذه الوسائل ترابط وتنسيق لتعطي صورة متكاملة عن الموضوع المراد تقويمه.

3-4-3-5- أن يكون التقويم اقتصاديا(في الوقت والجهد والتكاليف**):**

الاقتصاد في الوقت هو أن يراعي وقت المعلم والتلاميذ والوقت المخصص للعملية التعليمية.

أما الاقتصاد في الجهد فينبغي ألا يستنفد التقويم جهدا كبيرا من المعلم أو التلاميذ حتى لا يؤدي ذلك إلى الملل والإجهاد.

أما عن الاقتصاد في التكاليف فيجب ألا يكون هناك مغالاة في الإنفاق على عملية التقويم علما بأن كثرة الإنفاق لا تدل على حسن الأداء.

3-4-4- خصائص التقويم الجيد(مواصفات التقويم):

ينبغي أن يتوفر التقويم التربوي على مجموعة من الخصائص نذكر منها:

3-4-4-1- الصدق:

"يعرف الصدق على أنه قدرة الأداة على قياس ماأعدت لقياسه"(محي الدين وعبد الرحمن، 1984، ص330)، فإذا ماأراد معلم اختبار تلاميذه في مادة اللغة مثلا وقدم لهم اختبارا في مادة الأدب العربي حينها يمكن القول بأن هذا الاختبار غير صادق.

ويمكن القول بأن هناك أنواع من الصدق أهمها:

أ- صدق المحتوى:

ويقصد به مدى كون مادة الفحص ممثلة لمحتوى المقرر الدراسي الذي تم تعليمه(محي الدين وعبد الرحمن،1984، ص331).

ويقتضي ذلك فحصا منتظما لمحتوى الاختبار لتحديد ماإذا كان يغطي محتويات البرنامج بالنسب المئوية السليمة.

ب-الصدق الإحصائي أو الصدق المرتبط بالمحكات:

يحدد هذا النوع من الصدق مدى فاعلية الاختبار في التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المعينة لهذا الغرض فإن أداء الفرد يفحص باستخدام محك ما، وهو نوعان صدق تنبئي يستخدم اختبار(ت)، ومعامل الارتباط لدراسة العلاقة، وصدق تلازمي يستخدم نفس الوسائل الإحصائية لدراسة العلاقة (محمد مقداد، 1998، ص166).

3-4-4-2- الثبات:

يعرف الثبات على أنه الدرجة التي تكون نتائج الأداة في حالتها ثابتة من مرة لأخرى من مرات استخدامها تحت نفس الظروف(محي الدين و عبد الرحمن، 1984،ص 332).

3-4-4-3- الموضوعية:

يقصد بالموضوعية عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوم أو من يشاركه في عملية التقويم مثل حالة المقوم الصحية أو النفسية أو قيمه أو اتجاهاته...(حلمي، وحسين،1999، ص118).

3-4-4-4- التمييز:

هو قدرة التقويم على اظهار الفروق الفردية بين التلاميذ لأن ذلك يساعد على كشف ميول وقدرات واستعدادات التلاميذ، وهذا يساعد على توجيههم دراسيا ومهنيا، كما أن ذلك يساعد على كشف ما من نقص أو تخلف في بعض الجوانب التي تهم تعلم التلاميذ وبالتالي تحديد طبيعة الرعاية التي تناسبهم.

3-4-4-5- سهولة الاستعمال:

إن تعليمات الاختبار مثلا يجب أن تكون واضحة ومحدودة وسهلة نسبيا بحيث يستطيع المفحوص فهمها والاستجابة لها بأقل مساعدة ممكنة من الفاحص.

3-4-5- مجالات التقويم:

يتفق معظم المشتغلين بالتربية بأن التقويم قد يتعرض للمنهاج أو العملية التعليمية بكاملها" فإذا ما تعرض التقويم للمنهاج فإنه ينصب على عنصر واحد من عناصره أو على جميع عناصره(... الأهداف، المحتوى، الكتب الدراسية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، أنشطة وأساليب التقويم ووسائله...)، وإذا ما تعرض التقويم للعملية التعليمية فإنه ينصب على المناهج التعليمية، التلميذ، المعلم، المدير، الموجه، نظام الدراسة، والمبنى المدرسي...، ويمكن القول أن كل مايدخل في نطاق العملية التعليمية وما يرتبط بها يكون قابلا للتقويم.(حلمي و حسين،1999 ص 113) .

3-4-6- أساليب التقويم(حلمي و حسين،1999 ص 120-122):

3-4-6-1- التقويم الفردي ويتضمن:

أ- تقويم الفرد لغيره:

ويظهر في تقويم المعلم للتلميذ، أو تقويم تلميذ لتلميذ آخر، أو تقويم الموجه للمعلم، أو المدير للمعلم، أو المعلم للمدير...

ب- تقويم الفرد لنفسه (التقويم الذاتي):

ويظهر في تقويم التلميذ لنفسه، أو المعلم لنفسه، أو المدير لنفسه...ويعتبر التقويم الذاتي مظهر من مظاهر التعلم الذاتي الذي تنادي به التربية الحديثة، ويتمثل في تعلم الفرد بنفسه تحت إرشاد وتوجيه المعلم، وتظهر أهمية التقويم الذاتي في النقاط التالية:

ب1- يساعد الفرد المتعلم على اكتشاف أخطائه وعلاجها في الوقت المناسب ويحفظه ذلك من اكتساب وتراكم عادات سيئة يصعب تغييرها والتخلي عنها.

ب2- اكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه يجعله أكثر تقبلا لنقد الآخرين له.

ب3- يجعل الفرد أكثر تسامحا نحو أخطاء الآخرين باعتبار أن كل بن آدم خطاء.

ب4- يعود الفرد تحمل المسؤولية، ويزيده ثقة في النفس ويبعد عنه أمراض التعالي والغرور.

3-4-6-2- التقويم الجماعي ويتضمن:

أ- تقويم الجماعة لنفسها:

ويمثل هذا التقويم مظهرا من مظاهر العمل الجماعي التعاوني، ويتم ذلك بعد الانتهاء من بعض الأنشطة الجماعية(نشاط علمي، زيارة ميدانية، إقامة معرض، تنظيم ندوة، أو التعرض لحل مشكلة من المشكلات الاجتماعية...).

ب- تقويم الجماعة لأفرادها:

ويتمثل ذلك في تقويم الجماعة للعمل الذي قام به كل فرد ومدى مساهمته في نشاط الجماعة. ونظرا لدقة وحساسية هذا النوع من التقويم يتطلب من المعلم مايلي:

ب1- لايسمح لأي تلميذ بالخروج عن النظام أو نقد تلميذ آخر بطرقة جارحة.

ب2- أن يعود تلاميذه النقد الموضوعي وبالتالي يتعودون على اختلاف الرأي كظاهرة صحيــة.

ب3- أن يعود تلاميذه على المناقشة والحوار بلا غضب أو انفعال.

ب4- أن يعود تلاميذه بأن النقد يتطلب إظهار النقاط الإيجابية والنقاط السلبية معا أي إظهار محاسن وعيوب كل فرد بدلا من التركيز على العيوب فقط.

ت- تقويم الجماعة لجماعة أخرى:

كما أن التلميذ لا يستطيع أن يكون فكرة سليمة عن نفسه وعن مستواه إل بعد مقارنة نتائجه بنتائج باقي أفراد الفصل، فإن الجماعة هي الأخرى لا يمكن أن تكون فكرة سليمة عن نفسها إلا بعد مقارنتها بجماعة أخرى تقوم بنفس العمل تقريبا، ويؤدي هذا النوع من التقويم إلى منافسة جماعية مفيدة ومطلوبة إذ تستدعي تضافر جهود أفراد الجماعة من أجل التفوق على جماعة أخرى، كما تؤدي إلى تعاون أفراد الجماعة وانتشار الحب والإخاء والتضحية والوفاء لأنهم يعملون جميعا من أجل هدف واحد.

ث- مناقشة الأساليب المعروضة:

لايغيب عن ذهن أي مشتغل بالتربية والتعليم مدى أهمية مبدأ التعلم الذاتي الذي يعتمد على إمكانيات واستعدادات المتعلم، ويؤول به لا محالة إلى نتاجات تعلمية تعليمية لعل من أهمها ماهو غائب عن نتاج منظومتنا التربوية ونقصد به **القدرة على الإبداع والإبتكار والتخلص من الجمود والتقليد الذي يظهر في تقديم أو تأخير المكتسبات السابقة مع شيء من إعادة التنظيم والترتيب ليس إلا**، والأساليب السالفة الذكر تجسد بحق هذا المبدأ إذا ما توفر للمعلم كافة الإمكانيات المادية والمعنوية، وكذا التكوين المستمر الذي يقود المعلم إلى التحكم في تقنيات بيداغوجية تجعله ماهرا في استخدام التعلم الذاتي.

3-4-7- أنواع التقويم:

يقسم التقويم التربوي إلى أنواع عديدة تبعا للأساس المعتمد في هذا التقسيم، إذا ما اعتمد الأساس الوظيفي في التقويم، يقسم التقويم إلى تقويم تشخيصي، تقويم تكويني، وتقويم تحصيلي، وإذا ما اعتمد الأساس المرجعي يقسم إلى تقويم معياري(جماعي)، وتقويم محكي، وإذا ما اعتمد الأساس الشكلي يقسم إلى تقويم رسمي، وتقويم غير رسمي، وإذا ما اعتمد الأساس القياسي التثميني يقسم إلى تقويم كمي، وتقويم كيفي...

بالنسبة للمناهج يلاحظ بأنها تعتمد نوع التقويم الذي يعتمد الأساس الوظيفي أي التقويم التشخيصي، والتكويني، والتحصيلي فماهي طبيعة هذا النوع من التقويم؟

يقسم التقويم وفق الأساس الوظيفي إلى ثلاثة أنواع:

← **التقويم التشخيصي** قبل مقرر دراسي، وحدة دراسية،درس ويتعلق بمكتسبات سابقة.

← **تقويم تكويني بنائي** أثناء عملية التدريس يتعلق بالتعلمات الجديدة(تغذية راجعة)

← **تقـويم تحصـيلي(ختـامي)** فـي نهايـة الـدرس، وحـدة دراسـية، مقـرر دراسـي← يتعلـق بالأهداف الختامية.

3-4-7-1- التقـويم التشخيصـي:يطلـق عليـه مسـميات أخـرى مـن أبرزهـا التقـويم المبـدئي، التقـويم الاسـتهلالي، التقـويم المـدخلي، التقـويم التمهيـدي(حسـن زيتـون،1999،ص482). وعـادة مـايجري قبيـل تعلـم المتعلمـين لمحتـوى منظومـة تـدريس(مقـرر، وحـدة دراسـية، درس) بغيـة الوقـوف علـى المكتسـبات القبليـة للمتعلمـين ومعرفـة حاجـاتهم واسـتعداداتهم للـتعلم الجديد(Bernard,p,1996p69).

أ- وظائفه:(عبد الرحمن عدس،1989،ص10-11):

أ1- كشف نواحي الضعف والقوة في تعلم الطلاب السابق وبالتالي كشف المشكلات الدراسية التي تعوق دراستهم للتعلمات الجديدة.

أ2- تحديد الثغرات في نتاجات تعلم الطلاب المترتبة عن تدريس محتوى ما.

أ3- تحديد متطلبات التعلم المسبقة لدى الطلاب اللازمة للدروس الجديدة.

أ4- تقسيم الطلاب إلى مجموعات لها خصائص محددة تتطلبها عملية التعلم(التعلم التعاوني).

أ5- تهيئة الطلاب للتعلم الجديد من أساليب التقويم التشخيصي التوقعية التي تجعلهم مدركين لما هو مطلوب منهم تعلمه.

3-4-7-2- التقويم التكويني:

ويسمى أيضا التقويم الآني ويتم أثناء العملية التعليمية، أثناء الدرس من أجل جمع بيانات عن سيرورة العملية التعليمية بغرض التغلب على الصعوبات وتحسين عملية التعلم، ويرى بلوم" أن التقويم التكويني مفيد للتدريس، ولتعليم التلاميذ فهو أكثر وظيفية في تحسين عملية التعليم"(فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلنزة، 1996،ص123).

ويحدد بلوم وظيفة التقويم التكويني" بأنه يقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية، ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تطورهم أو ضعفهم، ويحدد بسرعة تعليمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب"(محمد شارف سرير ونور الدين خالدي،1995،ص99).

إذن فالتقويم التكويني يمثل مراقبة مستمرة للفعل التعليمي وبالتالي يقدم تغذية راجعة للمعلم والمتعلم معا مما يمكنهما من تدارك نقائص المسار التعليمي والتغلب على الصعوبات في الوقت المناسب وبالتالي تحقيق نتائج مرضية من العملية التربوية.

أ- وظائفه:(عايش زيتون ، 1994 ص ص 344-345):

أ1- يحدد مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف المنشودة.

أ2- يكشف عن مفردات أو عناصر المحتوى التعلمي(مفاهيم، علاقات...)التي لم يتعلمها الطلاب بالمستوى المرغوب .

أ3- تقديم تغذية راجعة للمعلم والطالب عن سير تعلم الطلاب، وبالتالي تحسين مسار هذا التعلم إذا اقتضى الأمر.

أ4- رفع مستوى دافعية الطلاب للتعلم.

أ5- مساعدة الطلاب على معرفة أوجه القوة والضعف في تحصيلهم الدراسي.

أ6- التنبؤ بنتائج التقويم الختامي.

3-4-7-3-التقويم التحصيلي:

يطلق على هذا النوع من التقويم أيضا بالتقويم التجميعي، أوالنهائي، أوالختامي، أو الإجمالي،أو الشمولي ويتم إما في آخر الدرس، أو آخر وحدة تعليمية، أو مرحلة دراسية، ويهدف للكشف عن مدى تحقق الأهداف المحددة من الدرس أو الوحدة أو المرحلة الدراسية إنه تقويم " يحكم على مجموعة أعمال نهائية"(Barlow,M,1987,p147).

إن التقويم التحصيلي يؤول إلى حكم نهائي على مدى فاعلية التعليم والتعلم من حيث أهدافه ومحتوياته وطرقه ووسائله(الفارب، والغر ضاف،1990،ص141).

أ- وظائفه: يوجد العديد من الوظائف لهذا النوع من التقويم من أهمها: (جير ولد،1987،ص ص181-182)

أ1- تحديد مقدار ماتم تحقيقه من الأهداف التدريسية المرسومة الأمر الذي يساعد على الحكم على مدى نجاح منظومة التدريس في إحداث نتاجات التعلم المرغوب فيها.

أ2- إعطاء الطلاب درجات أو تقديرات توضح مدى كفاءاتهم التحصيلية.

أ3- رفع الطلاب لمستويات تحصيلية أعلى.

أ4- منح الشهادات الدراسية والتعيين في الوظائف.

أ5- مقارنة فاعلية منظومات التدريس ببعضها للكشف عن أكثرها إحداثا للتعلم والأكثر تحقيقا للأهداف التعليمية.

أ6- يحدد درجة واقعية الأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها.

أ7- التنبؤ بالنجاح في البرامج الدراسية اللاحقة.

3-4-7-4- التقويم التكويني في مقابل التقويم التحصيلي:

إن التقويم التكويني يهدف إلى تقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات المنهاج أثناء تنفيذها بغية تحسينها، أما التقويم التحصيلي فيهتم بالنواتج الختامية ويهدف للتعرف على مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة عقب الانتهاء من تنفيذه، يمكن القول بأن" التقويم التكويني يهتم بتقويم العمليات أو مراقبة تنفيذ الأنشطة، بينما يهتم التقويم الختامي بتقويم الأثر أو النواتج(صلاح الدين محمود علام،2003،ص 16).

3-4-8- أدوات التقويم:

بما أن البيانات المراد تجميعها متعددة ومتباينة منها ما يتعلق بمستوى التلميذ، ومنها ما يتعلق بالمحتوى الدراسي، ومنها ما يتعلق بطرائق وأساليب التدريس، ومنها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالبيئة التي ينفذ فيها المنهاج، فأدواتها تكون متنوعة بعضها يوصل إلى بيانات كيفية، والبعض الآخر يؤدي إلى بيانات كمية، والبعض الآخر يجمع بين البيانات الكمية والنوعية معا، ومن بين هذه الأدوات مختلف الاختبارات والمقاييس التي تتناول الجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهارية التقليدية منها والحديثة، وكذا الاستبيانات، والتسجيلات، والمقابلات الجماعية والفردية، المناقشات الجماعية، والملاحظات المنظمة التي تستخدم

شبكات الملاحظة، وسوف تقتصر على توضيح بعض الأدوات التي تفيد في تقويم مدى تنفيذ المنهاج ونتاجات التعلم(المعرفية، الوجدانية، والمهارية).

3-4-8-1- الاختبارات التحصيلية:

هي أداة لقياس عينة من السلوك أي أنها أداة لتقويم أداء الفرد في مجال معين وتتكون من مجموعة من الأسئلة الإجابة عنها يتم تقديرها بمقاييس كمية عددية أو تقديرية كيفية(فاروق سيد عبد السلام ، 1991، ص ص249-250).

أ- فوائدها:(جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، 1991، ص 519)

أ1ـ مساعدة الطلاب على فهم مستواهم نتيجة التغذية الراجعة التي تكشف نقاط القوة والضعف لديهم وما أحرزوه من تقدم.

أ2ـ تحديد ما إذا كان الطالب قد أتقن محتوى المنهاج من عدمه.

أ3ـ تحرر دافعية الطلاب نحو تحصيل العلم والمعرفة.

أ4ـ التنبؤ بنجاح الطلبة في مواد دراسية موازية.

أ5ـ الكشف عن فاعلية إستراتيجية التدريس .

أ6ـ يكشف عن صعوبات التعلم ومن ثم التقويم والعلاج.

أ7ـ ترسيخ وتثبيت التعلم لفترة طويلة عن طريق التقويم المستمر.

أ8ـ الكشف عن مدى تمكن الطلاب من التعلمات السابقة.

ب ـ تصنيفها:

يوجد العديد من المحاولات لتصنيف الاختبارات التحصيلية، وسوف نتطرق إلى ماهو شائع منها، والذي يصنف الاختبارات إلى نوعين وهما:

ـ النوع الأول: الاختبارات الكتابية، وتقدم فيها الأسئلة للطالب على شكل مكتوب والإجابة عنها بذات الشكل أيضا.

ـ النوع الثاني: الاختبارات الشفوية تقدم فيها الأسئلة للطالب على شكل شفهي، والإجابة عنها بنفس الشكل.

ب1- الاختبارات التحصيلية الكتابية: ينطوي تحتها نوعين من الاختبارات:

ب1-1- الاختبارات المقالية:

أسئلتها تتطلب من المفحوص إجابة يتراوح طولها من كلمة واحدة إلى عدة فقرات، ومن شكل مبسط إلى شكل معقد للغاية، ويندرج تحت هذا النوع من الاختبارات الأنواع التالية:

ب1-1- 1- اختبارات التكميل البسيط(ملء الفراغات):(فخر رشيد خضر،1987،ص ص122-125)

تتضمن أسئلة هذا النوع من الاختبارات على عدد من العبارات حذف منها كلمة تم استبدال مكانها بفراغ، على المجيب أن يضع فيه الكلمة التي يراها مناسبة للإجابة.

◀ **أهم مميزاته:**

- سهل الصياغة والتحرير.
- يغطي جزءا كبيرا من محتوى المنهاج محل التقويم.
- سهل التصحيح.
- موضوعي التصحيح.
- مجال التخمين عند الإجابة ضعيف.

◀ **أهم مآخذها:**

- لايقيس في أغلب الأحيان المستويات المعرفية العليا(التحليل،التركيب، التقويم) حسب صنافة بلوم للأهداف التعليمية.
- يشجع على الحفظ.
- يقيد قدرة المفحوص على التعبير.
- سهولة الغش بين المفحوصين المتجاورين.

◀ **توجيهات حول بناء اختبار ملء الفراغ:**

- ينبغي أن تحرر الأسئلة بالشكل الذي تكون فيه لكل فراغ إجابة صحيحة واحدة.
- أن تكون العبارات قصيرة بقدر الإمكان.
- أن تكون الفراغات قرب نهاية العبارة وليس في أولها.
- تحاشي استخدام المصطلحات والكلمات التي لم تكن من ضمن مكتسبات الطلبة.

- أن يكون للكلمة المحذوفة أهمية في محتوى المنهاج وليست كلمة هامشية.
- أن لا تكون الكلمة المقصودة متضمنة في الأسئلة السابقة بحيث يسهل على المفحوص استنتاجها.
- تجنب الإيحاءات اللغوية التي تساعد على الإجابة.

ب1-1-2- اختبار الإجابة القصيرة:(فخر رشيد خضر، 1987،ص ص131-136):

يتميز هذا النوع من الاختبارات بأسئلة تتطلب ذكر فكرة واحدة أوأكثر باختصار، أو تأخذ صيغة عرف...، أذكر مثالا...، ماذا يقصد ب...؟، مامعنى؟...، مانوع؟...،علل...،أعرب ماتحته خط ونحوها من الأسئلة التي تتطلب إجابة مختصرة.

◄ أهم مميزات اختبار الإجابة القصيرة:

تجنبا لتكرارها فهي ذاتها المذكورة في اختبارات ملء الفراغ.

◄ مآخذها:

تتشابه مع المآخذ المذكورة في نوع اختبار ملء الفراغ.

ب-1-1-3- اختبارات المقال الطويل(رودوني دوران،1985،ص ص51-53):

ويسمى أيضا اختبار المقال المفتوح، الاختبار الإنشائي، الاختبار التقليدي، ويتطلب هذا النوع من الاختبارات أن يجيب المفحوص عن أسئلته بتحرير مقال طويل يشمل العديد من الفقرات إذ يعطي هذا النوع من الاختبارات للطالب حرية عرض أفكاره وتنظيمها وربطها وتسلسلها حول موضوع معين.

◄ أهم مزايا اختبار المقال الطويل:

- سهولة وضعها وإعدادها إذ لا تستغرق وقتا طويلا في تحريرها.
- تكشف عن قدرة الطالب على تنظيم أفكاره وربطها ببعضها البعض.
- تنمي لغة الطالب.
- تمكن من قياس كافة مستويات التعلم.
- يصعب فيها اللجوء إلى التخمين للوصول إلى الحلول.

◄ مآخذ على اختبار المقال الطويل:

- نظرا لقلة أسئلته فهي تفتقد إلى الشمولية بحيث لا تغطي ما تعلمه الممتحن وبالتالي ينخفض صدقها وثباتها.
- تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين لتصحيحها ومن ثم استخدامها كتغذية راجعة.
- تفتقد إلى الموضوعية لأن تصحيحها يتأثر بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمصحح.
- تتأثر إجابة الطالب بعامل الصدفة أحيانا، فقد يصادف السؤال ما حضره الطالب للاختبار أو العكس.
- قد يتأثر تقدير إجابة الطالب بعوامل لاعلاقة لها بصحة الإجابة من عدمها مثل جودة الخط وسلامة اللغة، فقد ترتفع درجة التقدير بفعل هذه العوامل أو تنخفض إذا ماحدث العكس لتلك العوامل رغم إجابته الصحيحة.

◀ **توجيهات لاستخدام اختبار المقال**(محمد زياد حمدان، 1986،ص ص221-223):

بغية تجاوز المآخذ السابق ذكرها نتعرض فيما يلي إلى أهم الإرشادات الواجب الأخذ بها عند تحرير هذه الاختبارات:

- تحري الدقة والوضوح في صياغة الأسئلة والتعليمات المصاحبة لها بحيث لا تترك مجالا لتفسيرات مختلفة من قبل الممتحنين(تجنب العمومية مثلا).
- تجنب الأسئلة المفتوحة كثيرا والتي تتطلب توسعا كثيرا في الإجابة عنها بحيث يحرر الممتحن عدة صفحات للإجابة عن السؤال الواحد.
- الابتعاد عن الذاتية والعوامل الشخصية في تقدير الإجابات، وذلك عن طريق تحرير نموذج إجابة مثلا، وتقدير إجابة كل سؤال منفردة بدلا من التقدير الكلي للإجابات مرة واحدة، وإخفاء أسماء الممتحنين قبل التصحيح، كما يستحسن أن يكون المصحح في حالة مزاجية حسنة لأن ذلك يؤثر على تقديره، كما يستحسن كذلك إشراك مصححين آخرين في تقدير الإجابات تحريا للموضوعية.
- تنويع الأسئلة حتى تقيس مستويات تعلم متنوعة بحيث لا تركز على مستوى التذكر فقط بل تتعداه إلى المستويات العليا كالتحليل، التركيب، والتقويم علما بأن المستويات العليا تشمل المستويات الدنيا للتعلم.

ب-1-2- الاختبارات الموضوعية:

يتكون هذا النوع من الاختبارات من مجموعة أسئلة مغلقة يقيس كل سؤال معلومة معينة، يطلب فيها من المفحوص اختيار إجابة من الإجابات الصحيحة المحددة سلفا.

يندرج تحت هذا النوع من الإجتبارات مايلي:

ب-1-2-1- اختبار الصواب والخطأ(عايش زيتون ، 1994، ص ص355-358):

يتضمن هذا النوع من الاختبارات عددا من العبارات تحمل كل منها حقيقة أو مفهوم أو علاقة ويتطلب من المجيب تحديد ما إذا كانت هذه العبارات صحيحة أم خاطئة وذلك بوضع إشارة معينة أمامها.

- **مميزات اختبار الصواب والخطأ:**
- لايستوجب مساحة كبيرة بحيث يمكن طبع أكثر من 30 سؤالا في صفحة واحدة.
- يغطي جزءا كبيرا من المحتوى محل التقويم.
- سهولة التحرير والصياغة مقارنة باختبار اختيار من متعدد.
- لا يستغرق جهدا في التصحيح وأكثر موضوعية.
- **مآخذ على اختبار الصواب والخطأ:**
- يصل تخمين الإجابة إلى 50% وكلما ارتفع التخمين كما هو معلوم زادت ذاتية التصحيح وقل ثباته.
- لايناسب قياس مستويات التعلم العليا، ويشجع على الحفظ والاستظهار.
- سهولة الغش في حالة الصفوف المتجاورة.
- **توجيهات لاستخدام اختبار الصواب والخطأ**(صبري الدمرداش، 1980، ص ص361-363):
- كلما تضمن الاختبار عددا كبيرا من العبارات مكن ذلك الممتحن من توظيف قدر أكبر من المعلومات المكتسبة، وجنبه اللجوء إلى التخمين.
- عدم ترتيب أسئلة الاختبار وفق نظام ما مما يساعد ذلك على الإيحاء للإجابة.
- الحرص على تساوي العبارات الصحيحة مع العبارات الخاطئة.
- أن تكون العبارة إما صحيحة أو خاطئة فلا تحتوي بعض الصح، أو بعض الخطأ.
- تجنب الإجابة عن السؤال في مضمون أسئلة أخرى.

- تجنب استخدام المفردات التي توحي بالإجابة الخاطئة أو الصحيحة(دائما، مطلقا، أحيانا،قد...).
- من الأفضل استخدام أسلوب الكم بدلا من أسلوب الوصف في الاختبار.

ب1-2-2- اختبار الاختيار من متعدد:

يتكون هذا الاختبار من عبارة رئيسية تسمى(جذع، الأرومة، رأس السؤال، مقدمة السؤال)، وعدد من الإجابات تمثل البدائل المحتملة يختار منها الممتحن واحدا مما يراه مناسبا للسؤال(محي الدين توق وعبد الرحمان عدس، 1984، ص339).

- **مزايا اختبار الاختيار من متعدد:**(عبد الرحمن عدس، 1989، ص ص 47-50):
- قوة صدقها وثباتها مقارنة باختبار الصواب والخطأ والمقال الطويل.
- التغطية الواسعة للمحتوى الدراسي المستهدف بالتقويم.
- تقييمها موضوعي لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح، كما أنها سهلة التصحيح.
- يقل فيها التخمين وخاصة إذا مازاد عدد بدائل الأجوبة عن الأربعة وقل عن الستة.

- **مآخذ اختبار الاختيار من متعدد:**
- صعبة الإعداد، وتتطلب مهارة وخبرة كبيرة.
- لا تقوى على قياس القدرات العليا للممتحن كالإبداع...
- تستهلك مساحة كبيرة، ووقتا أطول للإجابة.
- سهولة الغش مقارنة بالإختبارات المقالية.

- **توجيهات لبناء اختبار اختيار من متعدد**(محي الدين توق وعبد الرحمان عدس،1984،ص ص 339-340)
- **أن** يكون السؤال قصيرا ويحتوي على مشكلة واحدة محددة.
- جعل بدائل الأجوبة متناسقة من حيث القواعد والصياغة مع السؤال.
- أن يكون من بين البدائل جوابا صحيحا فقط.
- **أن** يكون للسؤال الواحد من 4-5بدائل لتفادي التخمين عند الاجابة.
- **أن** ترتب مواقع الإجابات الصحيحة بين البدائل وفق نمط عشوائي.
- أن تكون بدائل الجواب الواحد متقاربة في الطول حتى لا توحي بالإجابة.
- أن يكون السؤال مكتوبا بلغة سهلة وواضحة ومفهومة.

ب-1-2-3- اختبار المزاوجة(محمد زياد حمدان، 1986، ص ص205-208):

يسمى أيضا باختبار المقابلة، اختبار التوفيق، اختبار المطابقة، اختبار الربط، اختبار التزاوج، في مثل هذا الاختبار يعرض على الممتحن قائمة على الجهة اليمنى تسمى بالمثيرات أو المقدمات، وقائمة ثانية على الجهة اليسرى تحوي الإجابات على مفردات القائمة اليمنى ولكن بترتيب مخالف، إذ يطلب من الممتحن الربط بين مفردات القائمتين بما يناسب تلك المفردات.

◄ **مزايا اختبار المزاوجة:**

- سهلة الإعداد والصياغة والتصحيح.
- تقييمها موضوعي مقارنة بالاختبارات الأخرى.
- يندر فيها التخمين نظرا لتعدد الإجابات.
- تناسب كل المستويات والمراحل.

◄ **مآخذ اختبار المزاوجة:**

- تصلح لقياس مستوى التذكر ونادرا ماتقيس المستويات العليا كالتركيب والتقويم.
- تتطلب مساحة أكبر من الورق لأعدادها.
- سهولة الغش بين الممتحنين المتجاورين.

◄ توجيهات لبناء اختبار المزاوجة:

- أن تكون مفردات السؤال الواحد متجانسة، أي تتناول موضوعا واحدا.
- أن تزيد عدد المفردات في القائمة الثانية(اليسرى) عن مفردات القائمة الأولى بمفردتين على الأقل تلافيا للتخمين.
- أن تخلو المفردات في كلا القائمتين من الإيحاءات اللغوية التي توصل للإجابة الصحيحة.
- المفردة في القائمة الأولى ينبغي أن تقابلها إجابة صحيحة واحدة في القائمة الثانية.
- عدم الإكثار من مفردات المزاوجة بين القائمتين 5-8 مفردات على الأكثر.
- أن تدون مفردات القائمتين في صفحة واحدة.

ب-2- الاختبارات التحصيلية الشفوية:

تعتمد على لقاءات تتم بين المدرس الذي يطرح الأسئلة والطالب المجيب عنها وتشمل الاختبارات الشفوية، وما يجري في الحصة من أسئلة ومناقشة ومحاورة...، ويهدف الاختبار الشفوي إلى معرفة مدى قدرة الطالب على الفهم والتعبير والمحاكمة، وبالاختبار الشفوي يتمكن المدرس من الوقوف على سلامة النطق وضبط الحفظ... (عبد الوهاب عبد السلام طويلة، 1997، ص217).

ب-2-1- مزايا الاختبارات الشفوية:(إمام مختار حميدة، 2000، ص ص241-242)

- تكشف عن قدرة المناقشة والحوار.
- تساعد في تقويم تلاميذ السنة الأولى ابتدائي لأنهم غير قادرين على الكتابة بعد.
- تساعد في تقويم القراءة الصحيحة والنطق السليم والتعبير الشفوي.
- تستخدم كمحك صدق بالنسبة للاختبارات التحريرية إذا ما شك المعلم في استحقاقها.
- تساعد في التصحيح الفوري لأخطاء التلاميذ عند الإجابة الخاطئة عن الأسئلة الشفوية.
- تعتبر أقل إرهاقا بالنسبة للمعلم والتلاميذ معا.
- تزيد من دافعية التلاميذ للانتباه والمراجعة خوفا من الإحراج أمام زملائهم.
- تؤدي إلى ترابط موضوعات المادة الدراسية بعضها ببعض.

ب-2-2- مآخذ الاختبارات الشفوية(عايش زيتون ، 1994، ص ص357-358):

- لاتعطي فرصا متكافئة لكل الطلاب فقد توجه إلى طالب أسئلة صعبة في حين توجه أسئلة سهلة لآخر.
- تستغرق وقتا طويلا في إجرائها خاصة إذا ما كان عدد طلاب الفصل كبيرا.
- تتأثر نتائج هذه الاختبارات بعوامل مثل الخوف، الخجل، الارتباك، عدم القدرة على التعبير السليم...
- تقل موضوعيتها مقارنة بالاختبارات الأخرى.
- يقل ثباتها وبالتالي يجب على المعلم استخدام اختبارات أخرى إلى جانبها حتى يكون هناك توازن وتكامل بين هذه الوسائل.
- تغطي جزءا محدودا من المحتوى محل القياس.

- تتأثر بالحالة النفسية والمزاجية للمعلم.

ب-2-3- توجيهات لبناء الاختبارات الشفوية(حسن زيتون ، 1999، ص 566-567):

- وجوب اختيار محتوى الاختبار الشفهي ليمثل أهم النواحي في المقرر.
- أن تكون الأسئلة التي تسأل لكل طالب متساوية في الأهمية والصعوبة.
- إطالة مدة الاختبار بالقدر الكافي لكي يسمح للممتحن أن يتناول مساحة كافية من المادة، وتكون لدى الطالب الفرصة الكافية لعرض مقدراته لتلك المادة.
- وجوب اختيار ممتحنين أكفاء من الناحية المعرفية بمثل هذه الاختبارات، ومن الناحية الأخلاقية.
- وجوب اتفاق الممتحنين على معايير تستخدم في تقدير الدرجات مع تدريبهم على ذلك.
- تدريب الممتحن للإختبارات الشفهية على التعامل بالتساوي مع الطلبة دون تدخل العلاقات الشخصية.

3-4-8-2- المقابلة:

"هي عبارة عن محادثة بين القائم بالمقابلة وشخص أو مجموعة من الأشخاص بغرض الحصول على معلومات وأحيانا انطباعات أو آراء حول موضوع محدد"(صلاح الدين محمود علام،2003،ص ص212-213)."...بغرض جمع بيانات خاصة بالتقويم أو التأكد من صحة البيانات، كما أنها تسهم في الكشف عن ميول التلاميذ واتجاهاتهم ومشكلاتهم..."(حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود،1999،ص ص141-142).

- **مزايا المقابلة**(صلاح الدين محمود علام،2003،ص 213):
  - تمتاز المقابلات بالمرونة، فالقائم بها يمكنه أن يغير نمط تساؤلاته إذا تطلب الأمر.
  - تمتاز المقابلات باتساع نطاق استخداماتها(في الوسط المدرسي أو خارجه، مع الأصحاء أو المرضى، بغرض التقويم أو سبرا للآراء...)
  - تفيد في الحصول على استجابات من الأطفال الصغار، وممن لا يجيدون القراءة والكتابة.
- **توجيهات لإجراء المقابلة**(جوزف د نوفاك، وبوب جوين،1995،ص ص 159-164):

- تتراوح مدتها مابين 15–20 دقيقة.
- تقيس فهم الطالب لجزء محدود من المعرفة.
- تتابع فيها الأسئلة في يسر وسهولة، بحيث يؤدي السؤال الأول إلى الثاني...
- أسئلتها من النوع الذي يثير تفكير الطالب، وبالتالي لا تتضمن أسئلة يجاب عنها بنعم أولا.
- يطلب فيها من الطالب تبرير إجابته.
- يحظر الموضوع الذي ستدور حوله المقابلة سلفا.
- ينبغي أن تتم في مناخ إنساني يحيطه الود التعاطف.
- تتم في حجرات بعيدة عن الضوضاء.
- يفضل استخدام أجهزة التسجيل الصوتي، أو الصوتي المرئي.
- تصاغ الأسئلة بلغة مألوفة ومفهومة للطالب.
- يعطى الطالب وقتا من 10–20ثا قبل الإجابة.
- الابتعاد عن المناقشات أو المحاورات التي لا صلة لها بموضوع المقابلة.
- ينبغي أن تنتهي المقابلة بملاحظة ايجابية، كشكر الطالب على تعاونه.

3–4–8–3– الوجبات المنزلية(هاريس كوبر،1990،ص ص147–151):

تتمثل في الأنشطة التي يكلف بها المعلمون طلابهم خارج ساعات الدوام المدرسية، كحل عدد من الأسئلة، وتمارينات مختلفة، كتابة مقالات...

مزايا الوجبات المنزلية(عبد الوهاب عبد السلام طويلة، 1997،ص220):

- تنمي وتجسد مبدأ التعلم الذاتي لدى الطلاب عن طريق الممارسة الذاتية للأنشطة.
- تعزز ما يحدث من تعلم بالمدرسة عن طريق الممارسة والتطبيق والتكامل.
- تدرب المتعلم على مهارة الكتابة والتلخيص.

توجيهات لاستخدام الواجبات المنزلية(هاريس كوبر،1990،ص ص154–158)

- التخطيط المسبق للواجبات المنزلية.
- تزويد الطالب بتعليمات واضحة حول الواجب المنزلي.
- أن تكون الواجبات موحدة بين جميع الطلاب.
- ألا يستغرق حلها وقتا طويلا.

- أن يكون الواجب في مستوى استعدادات معظم الطلاب بحيث يمكنهم القيام به بمفردهم دون مساعدة.
- أن يكون متنوعا ولا يقتصر على الأعمال التحريرية وحدها.
- أن يتم الحكم عليه في ضوء معايير موضوعية.
- أن يتلقى الطالب تغذية راجعة تتعلق بأدائه في الواجب المنزلي.

3-4-8-4- البحوث النظرية(جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، 1991 ص ص 149-153):

هي نوع من التقارير التي يعدها الطالب في إحدى الموضوعات، أو المشكلات المطروحة، أو قضايا نظرية، أو ميدانية، مستعينا بالمراجع المتخصصة من كتب ومجلات ونحوها، من خلال هذه التقارير يستطيع الطالب أن يتعمق معرفيا في الموضوع المختار وذلك بعد جمع المعلومات والبيانات من المصادر المختلفة ليقرأها قراءة هادفة ثم يقوم بتنظيمها وترتيبها ثم يعد تقريره حسب المواصفات العلمية لكتابة التقارير، وعادة لا يتجاوز العشرين صفحة.

توجيهات لاستخدام البحوث النظرية:

- **أن** تكون موضوعات البحث ذات علاقة بالمحتوى الذي يدرسه الطالب.
- يفضل أن تكون موضوعات البحث بين الطلاب.
- يفضل أن يحدد للطلاب عدد صفحات التقرير.
- يحدد للطلاب المعايير العلمية التي على أساسها يتم الحكم على هذه التقارير.
- يفضل أن يزود الطلاب ببعض المراجع الأساسية التي لها علاقة بالموضوع.
- يعطى الطالب فرصة كافية من الوقت لأعداد التقارير ويحدد يوم معين لتسليمها.
- تعاد التقارير للطلاب بعد التصحيح مصحوبة بالتعليقات المناسبة.

3-4-8-5- الملاحظة المنظمة(صلاح الدين محمود علام، 2003، ص 217):

هي الوصف الذي يقدمه المعلم للمواقف التربوية التعليمية التي يجري ملاحظتها، والأنشطة التي تنفذ في هذه المواقف، والأفراد المشاركين فيها...وبذلك يستطيع المعلم فهم أنشطة البرامج وفاعليتها من خلال المعلومات الوصفية لما يحدث في هذه البرامج وبذلك يهتدي إلى صنع القرار المناسب لذلك.

مزايا الملاحظة:

- ملاحظة عمليات البرنامج وأنشطته تمكن أخصائي التقويم من فهم السياق الذي ينفذ البرنامج في إطاره.
- الاحتكاك المباشر بالبرنامج عن طريق الملاحظة الميدانية أفضل للمقوم من التصورات الفكرية عنه.
- تمكن الملاحظة المنظمة من التعرف على جوانب متعددة في البرنامج التربوي لا يمكن التوصل إليها عن طريق المقابلة.
- التعامل المباشر مع المواقف الميدانية تسمح للملاحظ من فهم وتفسير البرنامج موضع التقويم من خلال معارفه وخبراته الشخصية.

توجيهات من أجل ملاحظة فعالة(جودت أحمد سعادة، 1984، ص ص476-477):

- التخطيط مقدما لما ينبغي ملاحظته، وتحضير النموذج الذي يجعل الملاحظة موضوعية ومنظمة.
- التركيز على جانب أو اثنين من المواضيع المراد ملاحظتها حتى تكون ممكنة التحقق وتفاديا للتمييع.
- استخدام مصطلحات واضحة ومفهومة لما يراد ملاحظته في السلوك أو البرنامج.
- ربط الملاحظات بعمليات التدريس.
- تسجيل وتلخيص الملاحظة بعد حدوثها مباشرة.
- عدم القيام بتفسير الشيء الملاحظ إلا بعد الإنتهاء منه وفي وقت لاحق.
- اختيار قوائم أو نماذج ملاحظة سهلة الاستعمال ومناسبة للموضوع الملاحظ.

رغم تعدد وتباين أدوات التقويم كما تم الإشارة إليه في السابق إلا أن استخدامها في عملية التقويم تتحكم فيه جملة من العوامل أهمها الغرض من التقويم، ثم المجال المستهدف بالتقويم، فالمقوم يجد نفسه مقيدا بمثل هذه العوامل من أجل اختيار ماهو مناسب من أدوات التقويم، فنجده يستخدم الواحدة ويأخر الأخرى، أو يستخدم أكثر من واحدة لتقويم المجال الواحد، همه في ذلك كله أن يتوصل إلى نتائج طيبة مرضية توصله إلى الغرض المنشود.

3-5- هيئة التدريس (منفذو المنهاج):

مهنة التعليم مهنة الأنبياء والرسل" كاد المعلم أن يكون رسولا "، مكانتها عالية بين المجتمعات قديمها وحديثها، مهنة تهتم ببناء شخصية الإنسان هذه الشخصية المليئة بالمتناقضات والمتغيرات والتي تزيد من تعقد هذه المهمة. ولا يخفى على أحد الدور الذي يقوم به المعلم للتأثير في هذه الشخصية من جميع جوانبها لتنقلب إلى شخصية فعالة في المجتمع الذي تنتمي إليه، تغيره، تطوره، تحقق تطلعاته، وهذا ما ذهب إليه أحدهم حينما قال إن " رسم أي خطة تنموية لا يمكن لها أن تتحقق أهدافها...إذا لم تتوفر على المدرس الكفء...وفي حالة العكس تكون العملية التنموية محكوم عليها بالفشل"(زين الدين مصمودي، 1994، ص 13).

فلا يوجد أشرف من معد الرجال، فمسؤوليته أمام الله وأمام العباد عظيمة، وفي هذا المعنى يقول روسو"...إن الذي يصنع الرجال يجب أن يكون أكثر من رجل، أيمكن العثور عليه؟ أما أنا فإنني أشعر بعظم واجبات المربي، ولن أجرؤ يوما على تحمل مسؤولية كمسؤوليته"(محمد الطيب العلوي، 1982، ص8).

ماهي الخصائص والصفات التي تؤهل المعلم لهذه المسؤولية ؟

3-5-1- الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في المعلم:

3-5-1-1- الخصائص الجسمية:

- أن يكون سليم الصحة، خاليا من الأمراض، سليم الحواس، قوي البنية"...ذلك أن مهنة التربية والتعليم تتطلب قدرة على مقاومة التعب يصعب أن يتخيلها أولئك الذين لم يمارسوها(رونيه أوبير، 1983،ص 788).
- أن يكون خاليا من العاهات والعيوب الشائنة...لأن العاهات من طبيعتها تجعله يقصر في وظيفته، وتعرضه لسخرية التلاميذ...(صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد،1982 ص160).
- أن يهتم بهندامه، وأن يحسن اختيار ملابسه ليكون نموذجا لتلاميذه وقدوة لهم، وليس محل سخريتهم...(زين الدين مصمودي، 1994،ص17).

3-5-1-2- الخصائص النفسية:

وتتمثل في الاستعداد النفسي لوظيفة التربية والتعليم، فإذا رغب المعلم في مهنة التعليم أقبل على ممارستها وهو كله نشاط وحيوية مقداما لا محجاما، ويساعده ذلك على تذليل وتجاوز كل الصعوبات، وتظهر أيضا في خلوه من بعض الاضطرابات النفسية مثل القلق، والتوتر المزمن، والانفعالات الحادة مما يسمح له هذا بالانسجام في وظيفته، والتوافق معها، ناهيك أن الوسط التعليمي يسبب ضغوطا نفسية وتوترا متواصلا إن لم يحسن التحكم فيه سوف ينعكس ذلك سلبا على ذاته، ومن ثم تلامذته.

3-5-1-3- الخصائص العقلية والمعرفية:

قد تكون هذه الخصائص فطرية كالذكاء، وبما أن المعلم دائم الاحتكاك بمشكلات تلامذته التربوية، والتعليمية، والنفسية، والاجتماعية تتطلب منه القدرة على المناورة، والاستجابة الكيسة الحكيمة لحل هذه المشكلات، وقد تكون هذه الخصائص مكتسبة كالمعارف، والخبرات بحيث يمكن تصنيفها إلى مايلي:

- **تمكن المعلم في مادة الاختصاص:**

يعصمه ذلك من تقديم معارف خاطئة لتلامذته، وتزداد الثقة بينهما، مما ينتج عن ذلك نمو معرفي سليم لدى التلاميذ، وثقة وارتياح في نفس المعلم، إذ يشجعه ذلك لامحالة في مواصلة مساره المهني، ويقول رونيه في هذا المعنى"...فالمرء لا ينقل إلى الآخرين بسهولة إلا ما أحسن هضمه، وهضم المعارف يعني وضعها في موضعها وإدراك جميع علائقها بالمعارف الأخرى من نوعها وتقدير شأنها، وإمكان التمييز بالتالي بين ما هو أساسي فيها وما هو ثانوي"(رونيه أوبير، 1983، ص 789).

- **تمكن المعلم من علم النفس وعلوم التربية:**

فمعرفة المعلم بخصائص النمو لدى تلامذته، واستعداداته، ودوافعهم، وميولهم، والفروق الفردية القائمة بينهم، يجعله قادرا وموفقا في اختيار المعارف، والخبرات، واستراتيجيات التعلم التي تناسب تلامذته" نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن نخاطب الناس على قدر عقولهم" الحديث.

- **تمكن المعلم من طرائق التدريس:** إلمام المعلم بطرائق التدريس التقليدية منها والحديثة التي تعتمد نشاط التلميذ كأساس لها، وإلمامه بنظريات التعلم يساعده كثيرا على بناء

وصياغة استراتيجية التعلم التي تمكنه من التواصل مع تلامذته، وتنفيذ ما أوكل إليه من برامج، بغية تحقيق الأهداف المبتغاة.

3-5-1-4- الخصائص الأخلاقية:

وهي تتعلق بمبادئ المعلم ومثله واتجاهاته، إذ نذكر منها ماهو على سبيل المثال لا الحصر، العقيدة الصحيحة، والاخلاص، والعدالة، وعدم التمييز بين المتعلمين، والرفق بهم، واللين معهم، والصبر والأناة والتحمل على مايصدر منهم من تصرفات طائشة، وأخطاء، كذلك الحزم وتحمل المسؤولية، والتشبع بقيم وتقاليد مجتمعه.

3-5-1-5- كفايات ومهارات المعلم الفاعل:

يتحدث علام عن أهم المهارات التي ينبغي توافرها في المعلم والأكثر تكررا في الأدبيات النظرية فيما يلي(صلاح الدين محمود علام، 2003، ص ص 326-327).

- وضوح عرض المعلم بما في ذلك أسلوبه التنظيمي.
- تنويع الأنشطة والمهام التي يخططها المعلم لطلبته.
- تحمس المعلم في أدائه لعمله، بما في ذلك حركاته، وإيماءاته، والتغير في مقام صوته.
- حفز المعلم لطلبته على التعلم، والتحصيل، والتميز.
- تجنب النقد المتكرر للطلبة، والإطراء على الأعمال المنجزة بإتقان.
- الاستجابة الايجابية الفورية للطلبة، والبناء على أفكارهم.
- إتاحة فرص متنوعة لتعلم المادة الدراسية.
- استخدام المعلم تعليقات منظمة أثناء الدرس، وتقديم مراجعة وإشارات عند الانتقال من نقطة إلى أخرى في الدرس.
- استخدام مستويات متعددة من الأسئلة التقاربية والتباعدية، والمعالجات المعرفية في تقويم الطلبة.
- استخدام استراتيجيات استنباطية واستقرائية في تقديم الدرس.
- إعطاء الواجبات المنزلية، وتقديم تغذية راجعة، وحل المشكلات.
- تنمية مفهوم الذات، ومهارات التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، وتحمل المسؤولية.

وخلاصة لما سبق هو أن المعلم قائد في صفه، رائد في مادته، قدوة بسلوكه، منير بأفكاره...والكل ينظر إليه لا بالعين المجردة بل بمنظار خاص متميز، وبذاك ينبغي:

- أن يكون واعيا بمسؤولياته تجاه تلامذته وتجاه مجتمعه.
- أن يكون مثلا أعلى لتلامذته، ومجتمعه.
- أن يغلب الجانب الرسالي على الجانب المهني في مهمته.
- أن يهتم بتطوير نفسه ومواكبة كل ماهو جديد يخص رسالة التعليم.
- أن تكون علاقاته مع تلامذته التربوية والاجتماعية مبنية على الحوار، وقبول وجهات النظر، والتحفيز، والتشجيع...
- يشجع العلاقات الأفقية بين التلاميذ، تعلم تعاوني ، تغذية راجعة...تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي.

3-6- بيئة تنفيذ المنهاج:

يقصد ببيئة تنفيذ المنهاج الوسط الذي يجمع عناصر المنهاج، وعناصر العملية التعليمة التربوية معا، ويؤثر فيهما التأثير الذي يساعد على التفاعل الايجابي بين هذه العناصر، ويساعد على تحقق الأهداف التعليمية التربوية بالشكل الذي يرضي الأطراف الفاعلة في هذا المنهاج، ويتمثل هذا الوسط في عوامل عديدة ومتنوعة، كطبيعة المبنى المدرسي، والقيم السائدة في المدرسة، والمناخ العام الذي تفرزه، ونمط القيادة الذي تنتهجه المدرسة، وممارسات الهيئة الإدارية، والخدمات التي تقدمها المدرسة للطلبة...إلى غير ذلك من العوامل التي نحاول الكشف عن مواصفاتها ومكوناتها فيما يلي:

3-6-1-المباني والتجهيزات المدرسية:

إن بناء المدارس وفقا للمواصفات الهندسية، والصحية، والتعليمية المناسبة يساهم في إتاحة الفرصة لتحقيق أهداف المنهج والعكس من ذلك صحيح، ويفترض أن يتضمن المبنى المدرسي العدد الكافي من الفصول الدراسية، وحجرات الإدارة، والمخابر، والمكتبة، وقاعات خاصة لممارسة الأنشطة الثقافية، والرياضية(حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود،1999،ص 147).

ويذهب علام إلى أبعد من ذاك عندما يعتبر" تصميم المباني المدرسية وتنظيمها يؤثر في النواحي النفسية والسلوك الاجتماعي للمتعلمين، فالمباني المتفرقة المنعزلة، والمباني المجتمعة

تختلف في تأثيرها على الطلبة والمعلمين من حيث التفاعل الاجتماعي بينهم، وتكوين جماعات الأنشطة، والمشاركة الايجابية في التعلم، والمرونة في تحرك الطلبة...(صلاح الدين محمود علام، 2003،ص45).

ويضيف علام متحدثا عن المواصفات التي ينبغي أن تتوفر عليها المباني المدرسية فيما يلي:

- موقع المدرسة وملاءمته، وسهولة الوصول إليه.
- مساحة المبنى، وتهويته، ومناسبته لأعداد الطلبة.
- صلاحية حجرات الدراسة، والقاعات، وتأثيثها تأثيثا مناسبا.
- توافر حجرات المعلمين والهيئة الادارية.
- صلاحية فناء المدرسة واتساعه.
- توافر المختبرات مع تجهيزها وتنوعها.
- توافر المكتبة ومقتنياتها.
- توافر قاعات لممارسة الأنشطة الرياضية، والثقافية.
- توافر وسائل الأمان.(صلاح الدين محمود علام، 2003، ص ص 351-352)

3-6-2- النشاطات الثقافية والرياضية والخدمات:

ويقصد بذلك ما تقدمه المدرسة لطلابها من أنشطة رياضية، وجمالية، وثقافية، وعلمية، وفنية، وخدمات تربوية متعددة سواء أكانت مرتبطة بالمواد الدراسية ارتباطا مباشرا، أو يختار الطالب منها مايتناسب مع ميوله، واهتماماته ويفي حاجاته، ويكون له متنفسا نفسيا واجتماعيا يزيل عنه عناء وتعب التعلم والتكوين، مما يساعد ذاك على بعث وتجديد نشاطه مرة ثانية لاكتساب المعارف والخبرات.

3-6-3- الإدارة المدرسية:

وتتمثل أساسا في مدى كفاءة مدير المدرسة، فهو الأب الروحي لها، فهو يلعب دورا هاما في تحقيق أهداف المنهاج، فهو يعمل على تشجيع المعلمين للقيام بدورهم، كما يعمل على إزالة الصعوبات التي يواجهونها، وتهيئة الظروف المناسبة لقيام التلاميذ والمعلمين بالأنشطة التي تحقق الأهداف المطلوبة. ويتحدث علام عن أهم المواصفات التي تؤهل مدير المدرسة

للقيادة هو أن يكون" ...قادرا على التخطيط، والتنظيم، والتقويم، والمتابعة، واتخاذ القرار، والموضوعية، والالتزام، وتحمل المسؤولية، ودافعية الانجاز، والمرونة، والإبداع، والمشاركة، والانفتاح الفكري، وفهم الآخرين، والقدرة على التواصل والتعامل مع الآخرين، وحل المشكلات..."(صلاح الدين محمود علام، 2003، ص ص342،343) .

خلاصة الفصل:

تضمن الفصل الثاني الخلفية النظرية للمنهاج من حيث مفهومه في الأدب الأجنبي والعربي، ثم تطرق الباحث إلى نماذج المنهاج في ضوء الفكر التربوي عند أبرز المفكرين التربويين قديما وحديثا أمثال تايلر، وجريفز، واللقاني...وبعد تفحص هذه النماذج والدقيق في مضامينها خلص الباحث إلى نموذج منهاج حاول من خلاله التحدث عن عناصره ومضامينه بشئ من التفصيل، لينتقل بعد ذلك إلى الفصل الثالث من الدراسة الميدانية ليعالج الخطوات المنهجية للدراسة الاستطلاعية والأساسية.

الباب الثاني:

الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

- الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية.
- الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة.
- الفصل الخامس: تفسير نتائج الدرلسة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

الباحث ملزم على اختيار جملة من الإجراءات تسبق عمله الميداني، عليها تتوقف نتائج الدراسة التي يصبو إلى تحقيقها، فكلما تحرى الباحث الدقة والموضوعية في اختيار الأساليب والأدوات ما يناسب بحثه زاد ذلك لا محالة في دقة وموضوعية نتائج دراسته، وجاء هذا الفصل ليكشف عن الإجراءات الميدانية المتبعة في هذه الدراسة والمتمثلة أساسا في خطوات الدراسة الإستطلاعية والأساسية.

1.الدراسة الإستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية أحد المتطلبات الأساسية لنجاح أية دراسة، فهي تكشف لنا نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لاستدراكها في أدوات البحث, وصعوبات الدراسة الأساسية لتفاديها, ومن خلالها يتدرب الباحث على استخدام أدوات البحث، لهذه الأسباب مجتمعة . وذكرها على سبيل المثال لا الحصر. سنتطرق إلى وصف عينة الدراسة الاستطلاعية,ثم وصف أداة جمع البيانات المعدة من طرف الباحث.

1-1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على ثلاثين(30) مدير مدرسة ابتدائية موزعين على ابتدائيات مدينة ورقلة يتفاوتون من حيث الأقدمية متباينون من حيث المستوى الدراسي،ونوع التكوين الذي استفادوا منه أثناء التكوين بالمعهد, ولقد اختار الباحث هذه العينة بالطريقة العشوائية, وتمت الدراسة الاستطلاعية خلال السداسي الأول من سنة 2007، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة تبعا للمتغيرات الوسيطية:

الجدول رقم(01)

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

نوع التكوين		إقامي		تناوبي		المجموع
الخبرة المهنية / المستوى التعليمي		7> سنوات	7< سنوات	7> سنوات	7< سنوات	
جامعي	تكرار	1	1	1	1	4
	نسبة	٪3.33	٪3.33	٪3.33	٪3.33	٪13.32
ثانوي	تكرار	2	2	2	2	8
	نسبة	٪6.67	٪6.67	٪6.67	٪6.67	٪26.68
دون الثانوي	تكرار	4	4	5	5	18
	نسبة	٪13.33	٪13.33	٪16.67	٪16.67	٪60
المجموع	تكرار	7	7	8	8	30
	نسبة	٪23.33	٪23.33	٪26.67	٪26.67	٪100

يوضح الجدول أعلاه(02) تجانس العينة الاستطلاعية إلى حد كبير، أفرادها موزعون على متغيرات الدراسة الوسيطية كلها(الخبرة المهنية الإدارية،نوع التكوين، المستوى التعليمي)

1- 2- وصف أداة جمع البيانات:

تكونت أداة الدراسة . والمتمثلة في استبانة أعدها الباحث . في صورتها النهائية من ستة وسبعين(76) فقرة موزعة على مجالات خمسة(5) وهي: محتوى المنهاج،طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج،أساليب التقويم المتبعة في المنهاج، المكونون(منفذوا المنهاج)،بيئة تنفيذ المنهاج، وتم الاعتماد على المصادر التالية في بنائها:

. الاستفادة من استبيانات بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

. الفكر التربوي المعاصر المتصل بفلسفة بناء وتنفيذ المناهج وما يحتويه من دراسات ووثائق وبحوث.(ابراهيم 1991ص ص145-148,جودت 1991ص ص363-368).

. الاعتماد على الأدبيات والوثائق الخاصة بمنهاج إعداد مديري المدارس الابتدائية بعد تمحيصها وتحليليها.

. وثائق المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم(مديرو الثانويات، والاكماليات، والمدارس الابتدائية، ومستشاري التربية) تتضمن رؤية وفلسفة وزارة التربية الوطنية نحو المناهج المقصودة بالدراسة.

. مقابلات أجراها الباحث مع فئة من المكونين الذين أشرفوا على تنفيذ المنهاج المستهدف بالدراسة.

. الخبرة الشخصية للباحث في ميدان تكوين فئة مديري المدارس الابتدائية، وفئة معلمي المدارس الابتدائية في التكوين الأولي، والتكوين أثناء الخدمة.

1- 2-1- صياغة فقرات الاستبانة:

انطلاقا من المصادر السابق ذكرها تم صياغة وتحرير ستة وسبعين(76) فقرة موزعة على خمسة مجالات تغطي أهم العناصر المكونة لمنهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية، وهذه المجالات كما هي مبينة في الجدول الموالي رقم(2) يقابلها تكرار الفقرات المخصصة لكل مجال:

الجدول رقم(02)

الرقم	المجالات	أرقام الفقرات	مجموع الفقرات
01	محتوى المنهاج	1-24	24
02	طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج	25-39	15
03	أساليب التقويم المتبعة في المنهاج	40-49	10
04	المكونون(منفذوا المنهاج)	50-63	14
05	بيئة تنفيذ المنهاج	64-76	13
المجمـــــوع			76

1- 2-2- محتوى الإستبانة:

الإستبانة مقسمة إلى ثلاثة أجزاء:

- الجزء الأول خاص بمعلومات حول طبيعة الموضوع المراد دراسته.
- الجزء الثاني خاص بالمعلومات الشخصية للمفحوصين(أهمها المتغيرالوسيطية)
- الجزء الثالث خاص بتعليمات الأداة التي تساعد على توجيه المفحوصين، وتوضح لهم طريقة الإجابة على فقرات الإستبانة من خلال مثال توضيحي يضمن التطبيق الصحيح للأداة.

1- 2- 3- بدائل الأجوبة:

لقد أعطى الباحث لكل فقرة من فقرات الأداة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية على النحو التالي: درجة عالية جدا، درجة عالية، درجة متوسطة، درجة ضعيفة، درجة ضعيفة جدا ممثلة تباعا بالدرجات الآتية: 1،5،4،3،2(الجدول رقم 03) والمفحوص يختار البديل الذي يراه مناسبا لرأيه

جدول رقم (03)

التقديرالكيفي للدرجات	التقدير الكمي للدرجات
بدرجة عالية جدا	5
بدرجة عالية	4
بدرجة متوسطة	3
بدرجة ضعيفة	2
بدرجة ضعيفة جدا	1

1-2-4- محكات التفسير:[1]

اعتمدت الدراسة الحالية خمسة محكات تمثل مجالات المتوسطات الحسابية للإجابات كي تعتمد كمعيار للحكم على رأي المفحوصين حول المنهاج المستهدف وكان تقسيم مدى الدرجات الأصلي(1إلى5) إلى خمس فئات على النحو التالي:

- تقدير عال جدا لرأي المفحوصين إذا كان متوسطه الحسابي ما بين الحدين(4.5-5).
- تقدير عال لرأي المفحوصين إذا كان متوسطه الحسابي ما بين الحدين(3.5-4.49).
- تقدير متوسط لرأي المفحوصين إذا كان متوسطه الحسابي ما بين الحدين(2.5-3.49).
- تقدير ضعيف لرأي المفحوصين إذا كان متوسطه الحسابي ما بين الحدين(1.5-2.49).
- تقدير ضعيف جدا لرأي المفحوصين إذا كان متوسطه الحسابي ما بين الحدين(1-1.49).

[1] اعتمد الباحث في ذلك على دراسة محكمة (2005), ورسالة دكتوراه(1997) (لماجد زكي الجلاد).

الجدول رقم(04)

مجال المتوسطات الحسابية لإجابات المفحوصين	تقدير الإجابة
5-4.5	عال جدا
4.49-3.5	عال
3.49-2.5	متوسط
2.49-1.5	ضعيف
1.49-1	ضعيف جدا

1-3-الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة:

إن قيمة نتائج أية دراسة مرهونة بمدى سلامة ودقة الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وللكشف عن ذلك ينبغي إخضاع نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى اختبار الصدق والثبات. وزيادة في الاطمئنان على نتائج الدراسة الحالية اعتمد الباحث على أكثر من طريقة لحساب الصدق والثبات.

1-3-1- صدق الأداة:

الصدق هو أن يقيس الإختبار أو المقياس ما أعد لقياسه(بشيرصالح الرشيدي 2000 ص 167)

1-3-1-1- صدق المحكمين(الصدق الظاهري)[1]

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة من قسم علم النفس في جامعات كل من بسكرة،والجزائر العاصمة، وورقلة،[2] وطلب إليهم إبداء الرأي في مدى مناسبة فقرات الإستبانة لمشكلة الدراسة، ومدى انتساب كل فقرة للمجال الذي وضعت تحته وللأداة ككل كما طلب إليهم إبداء الرأي جول سلامة الصياغة اللغوية ودقتها, ومدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات، ومدى وضوح التعليمات المقدمة للعينة, فكانت ملاحظاهم موجزة في النقاط التالية:

. حذف مجال الأهداف لأن أهداف المنهاج غير معلنة للمفحوصين وليس لهم دراية لا بمحتوياتها ولا بدواعي اختيارها كأهداف مناسبة لتكوينهم كمديري مدارس ابتدائية لهذه

---

[1] **يقصد بالصدق الظاهري الوجه الخارجي للأداة من حيث قدرة التعليمات على توضيح مضمونها وصياغة الفقرات ودرجة سلامتها ووضوحها(محمد مزيان ص83)**

[2] أنظر الملحق رقم(1) ص 171

الأسباب تم إبعاد هذا المجال من الاستبانة مع فقراته، كما تم إبعاد فقرات أخرى وذلك بسبب تكرارها أو غموضها.

. اتفق المحكمون على وضوح معظم فقرات الإستبانة من حيث الصياغة اللغوية، وأعيد صياغة البعض الآخر كالتالي:

الجدول رقم(05)

المجال	رقم الفقرة	الفقـــــرة	التعديل المقترح للقرة
محتوى المنهـــاج	2	محتوى المنهاج يساعد على اتخاذ المبادرة في إدارة المدرسة.	محتوى المنهاج يساعد على المبادرة في تسيير المدرسة.
	3	محتوى المنهاج ينمي القيادة الفعالة لدى المتكون.	محتوى المنهاج ينمي في المتكون الفعالية في القيادة.
	4	محتوى المنهاج يكسب المتكون القدرة على كيفية استخدام الإمكانيات البشرية والمادية لتحقيق الأداء التربوي الأمثل.	محتوى المنهاج يكسب المتكون القدرة على الاستعمال الأمثل للإمكانيات
	22	التطبيق الميداني يدرب المتكون على كيفية تطبيق النصوص القانونية.	التدريب الميداني يدرب المتكون على كيفية تطبيق النصوص القانونية.
	23	محتوى المنهاج يمكن المتكون من مسك كافة السجلات والوثائق لضبط جميع النشاطات الإدارية.	محتوى المنهاج يدرب المتكون على مسك كافة السجلات والثائق.
التقويم	46	المنهاج يستخدم أنماط التقويم بكل أنواعها .	المنهاج يستخدم جميع أنماط التقويم.
المكونون	50	يمتلك المكون كفاية عالية على توصيل المعلومات إلى المتكونين.	المكون يملك كفاية بيداغوجية عالية.

بيئة التكوين	67	يوجد تناسب بين عدد المتكونين وسعة قاعات التدريس.	هناك تناسب بين عدد المتكونين وسعة قاعات التدريس.

. اتفق المحكمون على مناسبة فقرات الإستبانة كلها لمشكلة الدراسة, أما عن مدى انتساب كل فقرة للمجال الذي وضعت تحته وللأداة ككل أشار بعضهم إلى تحويل بعض الفقرات إلى مجالات أخرى، وحذف أخرى لتكرارها أو غموضها، كما اتفق المحكمون على ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات، واتفقوا كذلك على وضوح التعليمات المقدمة لعينة المفحوصين.

1-3-1-2- صدق المقارنة الطرفية:

ويتم بمقارنة متوسطات درجات الأقوياء بمتوسطات درجات الضعاف,ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة نستطيع حينها أن نقرر بأن الاختبار يميز بين الأقوياء والضعاف وبذلك نطمئن إلى صدقه، وعندما لا تصبح لها دلالة إحصائية لا نطمئن إلى صدقه(فؤاد البهي ص 406) لذلك رتب الباحث درجات أفراد العينة الاستطلاعية(30 مديرا)ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم سحبت ما نسبته(27 ٪)(فؤاد البهي ص409) من الذين تحصلوا على درجات عالية في الإستبانة المقدمة لهم، ثم سحبت ما نسبته(27 ٪) من الذين تحصلوا على درجات ضعيفة وتم اخصاع العينتين إلى اختبار(ت) للعينات المستقلة وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي معروضة في الجدول التالي:

جدول رقم(06)

فئة العينتين	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين لمدى تساوي تباين العينات		مستوى الدلالة(دلالة الطرفين)
نسبة 27٪تمثل الفئة العليا	ن1(8)	292.75	14.61	ف	مستوى الدلالة	0.000
نسبة 27٪تمثل الفئة الدنيا	ن2(8)	196.38	15.99	0.42	0.53	

اختبار(ت) لاختبار الفروق بين عينتين مستقلتين

قيمة(ت)المحسوبة	درجة الحرية	قيمة(ت)المجدولة		الفرق بين المتوسطين	فترة الثقة للفرق بين متوسط العينتين 95٪	
		0.01	0.05		الحد الأدنى	الحد الأعلى
12.58	**14**	**2.98**	**2.14**	**96.37**	**97.95**	**112.80**

قراءة نتائج التحليل الإحصائي من الجدول كما يلي:

يبين الجدول أعلاه أن حجم العينة العليا(8) بمتوسط حسابي بلغ (292.75) وانحراف معياري بلغ (14.61)،أما بالنسبة للعينة الدنيا فحجمها(8) بمتوسط حسابي بلغ (196.38) وانحراف معياري بلغ (15.99).ويعرض الجدول كذلك اختبار ليفين(levene)[1] إذ يساوي(0.42) بمستوى دلالة قدره(0.53), وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (a ≥0.05) وبالتالي نستطيع الافتراض بأن تباين العينتين العليا والدنيا متساو.

ويبين الجدول كذلك نتائج اختبار(ت)لإختبار الفروق بين عينتين مستقلتين فكشف عن قيمة (ت)=(12.58) بدرجة حرية مقدارها[(ن$_1$+ن$_2$)−2=(8+8)−2=14], وأن الفرق بين متوسطي العينتين العليا والدنيا هو 96.37 .

هل تحقق الصدق أم لا ؟

للإجابة عن هذا السؤال ينبغي قراءة الجدول رقم(06) انطلاقا من ثلاثة مستويات:

- **مقارنة(ت) المحسوبة ب(ت) المجدولة:**

بما أن قيمة(ت)المحسوبة(12.58)أكبرمن قيمة(ت) المجدولة(2.14)عند مستوى دلالة (0.05≥a) و(2.98) عند مستوى دلالة(a=0.01) إذن فهي دالة إحصائيا وتوجد فروق بين العينتين العليا والسفلى بفارق متوسط قدره(96.37) وبالتالي درجات الاستبيان تميز بين الأقوياء والضعفاء.

- **مستوى دلالة الفروق:**

نلاحظ من الجدول أن مستوى الدلالة(دلالة الطرفين) =0.000 وهذه القيمة أصغر من مستوى دلالة(0.05 ≥a) وتعني أنها دالة إحصائيا أي توجد فروق بين العينة العليا والدنيا وبالتالي نقرر أن درجات الإستبيان تميز بين الأقوياء والضعاف.

- **فترة الثقة للفرق بين متوسط العينتين:**[2]

من الجدول رقم(6) أعلاه نلاحظ أن الحد الأدنى=(79.95)والحد الأعلى=(112.80) وبالتالي فالصفر موجود خارج الحدين مما يعني رفض الفرضية الصفرية (H_0) أي وجود

---

[1] إختبار ليفين(Levene) خاص بفحص تجانس العينتين(هل تباين العينتين متساو أم لا)إذا كان مستوى الدلالة الذي يكشف عنه الإختبار أكبر من مستوى دلالة 0.05≥a يكون تباين العينتين متساو والعكس صحيح.

[2] تتكون فترة الثقة من رقمين يشكلان حدا أعلى وحدا أدنى إذا وجد الصفر(0) داخل مجال الحدين نقبل الفرضية الصفرية(H_0) أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين، والعكس صحيح (عماد نشوان 2005 ص 62).

فروق بين العينتين العليا والدنيا إذن فدرجات الاستبيان تميز بين الأقوياء والضعفاء. هذه الاختبارات كلها تدعوا للاطمئنان على صدق الاستبيان.

1-3-2- ثبات أداة الاستبيان:

يقصد بالثبات الموثوقية بمعنى الحصول على نفس النتائج عند تطبيق الأداة أكثر من مرة على الأفراد أنفسهم(بشير صالح الرشيدي،2000، ص164)

يقصد بالثبات قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الضر وف والزمن(محمد مزيان،1999،. ص 85).

1-3-2-1-الاتساق الداخلي(معامل الفا كرونباخ,Alpha-cronbach) :

تستخدم هذه الطريقة من الثبات إذا كان الاهتمام منصبا على بناء مقياس متدرج الميزان مثل موازين التقدير، أو استبيان قياس الاتجاهات واستطلاع الرأي، أو بعض مقاييس الشخصية التي يستجيب الفرد لعبارات المقياس على ميزان ثلاثي أو خماسي التدريج (صلاح الدين محمود علام،2002.ص165).

للتوصل إلى دلالات ثبات كل مجال من مجالات الأداة الخمسة وثبات الأداة الكلي تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية وكل مجال من المجالات الخمسة للأداة، والجدول رقم(07) يبين معاملات كرونباخ ألفا لكل مجال على حدة وللأداة ككل:

جدول رقم(07)

معاملات ثبات أداة الدراسة وأبعادها الخمسة محسوبة بطريقة كرونباخ الفا

المجال	معامل الثبات لكرونباخ الفا
محتوى المنهاج	0.77
طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج	0.76
أساليب التقويم المتبعة في المنهاج	0.79
المكونون(منفذو المنهاج)	0.76
بيئة تنفيذ المنهاج	0.80
المنهاج الكلي	0.87

يظهر من الجدول رقم(07) أن معامل ثبات الأداة ككل كان مرتفعا، حيث بلغ(0.87)، وكذلك الحال بالنسبة إلى ثبات مجالات الأداة الخمسة إذ تراوحت معاملات كرونباخ الفا

بين(0.76–0.80)بمتوسط قدره(0.78) الأمر الذي تصبح معه الإستبانة ثابتة كأداة وصالحة للتطبيق.

1-3-2-2- طريقة التجزئة النصفية:

يقسم الاختبار. بعد تطبيقه مرة واحدة . إلى جزأين فقرات فردية وفقرات زوجية، ثم يحسب معامل الإرتباط بين درجات أفراد الجزأين ثم يتم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان وجيتمان(محمد مزيان،1999، ص87).

جدول رقم(08)

معامل ثبات التجزئة النصفية(فردي/زوجي)بمعادلة سبيرمان براون/جيتمان

الفقرات	عددها	ن	معامل ثبات جيتمان		معامل ثبات بيرسون		الدلالة الإحصائية	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح	قبل التصحيح	بعد التصحيح	0.01	0.05
الفردية	38	30	0.84	0.85	0.73	0.85	دال	دال
زوجية	38							

يوضح الجدول رقم(08) أعلاه أن درجات فقرات الإستبانة موزعة إلى(38) فقرة فردية ومثلها زوجية، ثم معامل الارتباط لجيتمان بين نصفي الاختبار والمقدربا(0.84)ومعامل ارتباط بيرسون(0.73) ويمثلان معامل ارتباط نصف الإختبارلذا تعين بعد ذلك تصحيحهما باستخدام معادلة سبيرمان براون للحصول على معامل ثبات الاختبار ككل وكانت النتيجة(0.85)لجيتمان، و(0.85)لبيرسون وكلاهما دال عند (a=0.01و0.05) نتيجة تؤهل الأداة لاستخدامها في جمع البيانات.

2. الدراسة الأساسيـة:

2-1- منهج الدراسة.

المنهج الوصفي يناسب مثل هذه الدراسة التي تحاول سبر آراء المديرين حول المنهاج الذي سبق لهم وأن استفادوا منه أثناء تكوينهم السابق بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة.

والمنهج الوصفي يهتم بتحليل الظروف والعلاقات التي توجد بين الواقع والحقائق، ويتضمن قدرا من التفسيرات للبيانات التي تم جمعها وتبويبها.

تزودنا الدراسات الوصفية في المجالات التربوية بمعلومات حقيقية عن الوصع الراهن للظواهر المختلفة التي يتأثر بها التربيون في عملهم، ومثل هذه المعلومات ذات قيمة علمية تؤيد ممارسات قائمة أو ترشد إلى سبيل تغييرها(مرسي 1994. ص270)

2-2-التذكير بتساؤلات الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة تقديرات المديرين لمنهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية، ومعرفة مدى تأثير كل من متغيرات الأقدمية في مهنة الإدارة المدرسية، ونوع التكوين (إقامي/تناوبي) والمستوى التعليمي(جامعي،ثانوي،دون المستوى الثانوي)على تقديرات المفحوصين(مديرو المدارس الابتدائية).

تساؤلات الدراسة:

- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة؟
- ماهي تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمحتوى المنهاج ؟
- " " " " " لأساليب وطرائق تنفيذ المنهاج؟
- " " " " " لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج؟
- " " " " " لأداء المكونين(منفذو المنهاج)؟
- " " " " " لبيئة تنفيذ المنهاج؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير الخبرة المهنية الإدارية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير نوع التكوين(إقامي/تناوبي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير المستوى الدراسي(جامعي،ثانوي،دون المستوى الثانوي)؟

2-3- التذكير بفرضيات الدراسة:

من بين أهداف الدراسة الحالية إثبات أو نفي الفرضيات التالية:

- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة **عالية**.
- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمحتوى المنهاج **عالية**.
- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب وطرائق تنفيذ المنهاج **عالية**.
- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج **عالية**.
- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأداء المكونين(منفذو المنهاج) **عالية**.
- تقديرات مديري المدارس الابتدائية لبيئة تنفيذ المنهاج **عالية**.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير الخبرة المهنية الإدارية.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير نوع التكوين(إقامي/تناوبي).
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$)في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير المستوى الدراسي(جامعي، ثانوي،دون المستوى الثانوي).

2-4-وصف مجتمع الدراسة:

تم تحديد وحصر مجتمع الدراسة انطلاقا من القوائم الرسمية بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة،وشملت عدد مديري المدارس الابتدائية الذين سبق لهم وأن استفادوا من التكوين بالمعهد السالف ذكره منذ سنة 1992م إلى غاية سنة2006م موزعين على بعض ولايات الجنوب الشرقي التابعة جغرافيا لتقسيم المعهد المذكور وهي(ولاية ورقلة،الوادي،غرداية،بسكرة)،وتم ضبط القوائم نهائيا عن طريق مديريات التربية التابعة لهذه الولايات إذ تم إبعاد المتقاعدين والمتوفين ومن ساهموا في العينة الاستطلاعية من مديري المدارس الابتدائية، والجدول التالي يبين توزيع هؤلاء على الولايات المذكورة سابقا:

الجدول رقم(09)

توزيع مجتمع الدراسة تبعا للولايات التي ينتمي إليها المفحوصون، وتبعا للمتغيرات الوسيطية للدراسة:

المتغيرات الوسيطية / الولايات		ورقلة	الوادي	غرداية	بسكرة	المجموع	النسبة ٪
الخبرة المهنية	<7 سنوات	136	159	68	100	463	65.58
	>7 سنوات	139	67	37	00	243	34.42
	المجموع	275	226	105	100	706	100
نوع التكوين	تناوبي	136	159	68	100	463	65.58
	إقامي	139	67	37	00	243	34.42
	المجموع	275	226	105	100	706	100
المستوى الدراسي	جامعي	41	34	16	15	106	15.02
	ثانوي	88	72	34	32	226	32.01
	دون الثانوي	146	120	55	53	374	52.96
	المجموع	275	226	105	100	706	100

احتلت ولاية ورقلة المرتبة الأولى من حيث عدد مديري المدارس الإبتدائية الذين استفادوا من التكوين بالمعهد إذ بلغ عددهم(275)مدير منهم(136) خبرتهم المهنية في الإدارة المدرسية أقل من 7 سنوات، واستفادوا من التكوين التناوبي والعدد المتبقي(139) خبرتهم المهنية في الإدارة أكثر من 7 سنوات،واستفادوا من التكوين الإقامي، أما عن مستواهم التعليمي فيتراوح بين الجامعي(41)،والثانوي(88)،و وما دون الثانوي(146).

ثم تأتي ولاية الوادي في المرتبة الثانية با(226) مدير ،منهم(159) خبرتهم المهنية في الإدارة المدرسية أقل من 7 سنوات،واستفادوا من التكوين التناوبي و(67) مدير خبرتهم في الإدارة المدرسية أكثر من 7 سنوات ، واستفادوا من التكوين الإقامي، أما بالنسبة لمستواهم التعليمي فيتراوح بين الجامعي((34)مدير ،والثانوي(72) مدير ، وما دون الثانوي(120) مدير.

ثم تأتي ولاية غرداية في المرتبة الثالثة با(105) مدير منهم(68) مدير خبرتهم المهنية في الإدارة المدرسية أقل من (7) سنوات، واستفادوا من التكوين التناوبي، و(37) مدير خبرتهم

في الإدارة المدرسية أكثر من 7 سنوات ، واستفادوا من التكوين الإقامي، أما بالنسبة لمستواهم التعليمي فيتراوح بين الجامعي((16)مدير ،والثانوي(34) مدير، وما دون الثانوي(55) مدير.

ثم تأتي ولاية بسكرة في المرتبة الأخيرة با (100) مدير، خبرتهم في الإدارة المدرسية أقل من (7) سنوات، واستفادوا كلهم من التكوين التناوبي بالمعهد، أما عن مستواهم التعليمي فمنهم(15) مدير مستواه جامعي، و(32) مدير مستواه ثانوي،و(55) مدير مستواه مادون الثانوي.

بلغ العدد الإجمالي للمديرين الذين تقل خبرتهم المهنية في الإدارة المدرسية عن (7) سنوات (463) مدير نسبتهم(65.58%) ، أما عدد المديرين الذين تزيد خبرتهم في الإدارة المدرسية عن (7) سنوات (243) مدير با(34.42%).

بلغ عدد المديرين الذين استفادوا من التكوين التناوبي(463)مديرنسبتهم (65.58%)، أما المديرين الذين استفادوا من التكوين الإقامي عددهم(243)مدير بنسبة(34.42%).

بلغ عدد المديرين الذين وصل مستواهم التعليمي إلى الجامعي (106) مدير بنسبة(15.02%) ، وعدد المديرين الذين وصل مستواهم التعليمي إلى الثانوي (226)مدير بنسبة(32.01%)،أما بقية المديرين(374 مدير) مستواهم الدراسي دون الثانوي بنسبة(52.97%).

بلغ العدد الإجمالي لمديري المدارس الإبتدائية الذين يمثلون المجمع الأصلي في هذه الدراسة(706 مدير) بنسبة(100%).

2-5-وصف عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(218) مدير مدرسة ابتدائية موزعين على ولايات كل من ورقلة،الوادي،غرداية،بسكرة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وبلغت نسبة العينة(30.88%) من مجتمع الدراسة الأصلي، والجداول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة الوسيطية(الخبرة المهنية الإدارية، نوع التكوين، المستوى التعليمي).

جدول رقم (10)

يعرض توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة المهنية الإدارية(ن= 218)

الخبرة المهنية	تكرار	النسبة المئوية%

أقل من (7) سنوات	143	65.6
أكثر من (7) سنوات	75	34.4
المجموع	218	100

يوضح الجدول رقم(10) أن نسبة المديرين الذين لهم أقدمية أقل من (7) سنوات تفوق اولئك الذين لهم أقدمية لأكثر من (7) سنوات إذ بلغت ما نسبته (65.6%) بينما الأخيرة بلغت(34.4%) فقط.

جدول رقم (11)

يعرض توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع التكوين (إقامي/ تناوبي) (ن= 218)

نوع التكوين	تكرار	النسبة المئوية%
تناوبي	143	65.6
إقامي	75	34.4
المجموع	218	100

يوضح الجدول رقم(11) أن (65.6%)من المديرين استفادوا من التكوين التناوبي، وما نسبته(34.40%) من المديرين استفادوا من التكوين الإقامي.

جدول رقم (12)

يعرض توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى التعليمي(جامعي،ثانوي،دون الثانوي) (ن= 218).

المستوى التعليمي	تكرار	النسبة المئوية%
جامعي	33	15.14
ثانوي	70	32.11
دون الثانوي	115	52.75
المجموع	218	100

الجدول رقم (12) يبين بأن (15.14%) من أفراد العينة لهم مستوى جامعي، و(32.11%) لهم مستوى ثانوي أما البقية ممن مستواهم دون الثانوي فنسبتهم(52.75%)

2-6- إجراءات الدراسة التطبيقية:

اتبع الباحث جملة من الإجراءات البحثية تجسدت في الخطوات التالية:

- تم إعداد أداة الدراسة، وتم التأكد من صدقها وثباتها .
- تم تحديد مجتمع الدراسة من خلال قوائم مديري المدارس الإبتدائية الذين سبق لهم الإستفادة من التكوين بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة من سنة 1992م إلى غاية سنة 2006م، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من المجتمع الأصلي بعد أن تم تقسيمه إلى طبقات تمثل المتغيرات الوسيطية لهذه الدراسة وتبعا كذلك لمختلف الولايات الجهوية من الجنوب الشرقي المشاركة في التكوين بالمعهد وبنسب متفاوتة تقابل النسب المتفاوتة في مجتمع الدراسة .
- تم الإستعانة بفئة مديري المدارس الإبتدائية الذين يمثلون ولايات كل من ورقلة، الوادي، بسكرة والذين استفادوا من التكوين بالمعهد خلال السنة الدراسية 2007/2006 ، أما بالنسبة لولاية غرداية فتم الاستعانة بمفتشي التعليم الابتدائي، إذ تم توزيع استبانات الدراسة عليهم بعد شرح أهدافها ومحتوياتها وكيفية الإجابة عنها مع توضيح أي إشكال أو تساؤل أو غموض حولها، وتم توزيع نسخا من منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية علبهم، وطلب منهم بدورهم(المديرون المتكونين بالمعهد، والمفتشون) توزيع استبانات الدراسة على عينة الدراسة بولاياتهم كل حسب الولاية التي ينتمي إليها مع تقديمها بالكيفية التي شرحها الباحث لهم، وضل الباحث على اتصال بهم بغية تذليل الصعوبات والمعوقات التي تحول دون فهم وتطبيق الإستبانة بالشكل الذي يخدم البحث.
- تم استلام آخر ورقة للاستبيان من عينة الدراسة يوم الأربعاء 2007/12/26 بعد إحصاء الاستبانات المجمعة وتدقيق إجابات المفحوصين ألغي منها إحدى عشرة(11) إستبانة لعدم اكتمال الإجابات عليها، ولقد تبين أن (21) استبانة لم تسلم وبذلك تكون نسبة الاستبانات المجمعة (87.2%) وبلغ عددها (218) استبانة اعتمدت في الدراسة.

2-7- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بغية تحديد نسبة العينة الممثلة لمجتمع الدراسة، والتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، واثبات أو نفي فرضيات الدراسة استخدم الباحث أنواعا من الأساليب الإحصائية نستعرضها فيما يلي:

- استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الإجنماعية(SPSS 13.0).

➢ **النسبة المئوية:**

استخدمت لتحديد وتصنيف عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة والنسب المتفاوتة في المجتمع الأصلي: النسبة المئوية= $\frac{\text{تكرار العدد}}{\text{المجموع الكلي}} \times 100$

➢ **المتوسط الحسابي: م=** $\frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عدد الأفراد}}$ أي $م = \frac{مج\ س}{ن}$ حيث مج = المجموع، س = الدرجة، ن = عدد الدرجات

(فؤادالبهي 1978 ص51)

➢ **الإنحراف المعياري:** $ع = \sqrt{\frac{مج(س - م)^2}{ن}}$ حيث ع = الإنحراف المعياري، س = الدرجة، م = المتوسط، ن = عدد الدرجات

(فؤاد البهي1978ص106)

استخدم المتوسط الحسابي لإثبات أو نفي الفرضية العامة والفرضيات المتعلقة بالمنهاج، واستخدم الانحراف المعياري للكشف على مدى تقارب أو تباعد إجابات المفحوصين.

➢ **اختبار"ت" "T.test" حيث $ن_1 \neq ن_2$:** (للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات)

$$ت = \frac{م_2 - م_1}{\left[\frac{1}{ن_2} + \frac{1}{ن_1}\right]\left[\frac{(ن_2 ع_2^2) + (ن_1 ع_1^2)}{ن_2 + ن_1 - 2}\right]}$$

حيث $م_1$ = المتوسط الحسابي للعينة الأولى، $م_2$ = المتوسط الحسابي للعينة الثانية، $ن_1$ = عدد أفراد العينة الأولى، $ن_2$ = عدد أفراد العينة الثانية، $ع_1^2$ = تباين المتغير الأول، $ع_2^2$ = تباين المتغير الثاني

(عباس محمود عوض، 1984، ص141)

استخدم اختبار(ت) (T.test) لحساب صدق المقارنة الطرفية، كما استخدم لإثبات أو نفي الفرضيات المتعلقة بالمتغيرات الوسيطية التالية: . متغير الخبرة المهنية الإدارية . متغير نوع التكوين(إقامي/ تناوبي).

➢ **تحليل التباين الأحادي:**

هو أسلوب إحصائي يمكن الباحث من تحليل نتائج تجربة تستخدم عدة مجموعات في ظروف موحدة ومتجانسة مع اختلاف الطريقة التي تعالج بها كل مجموعة.(أحمد محمد الطبيب, 1999, ص 179).

. **الخطوات الإحصائية لتحليل التباين:**

- حساب متوسطات العينات الثلاث كل على حدة.
- حساب المتوسط الحسابي العام.
- حساب التباين العام أي مجموع مربعات انحراف القيم في كل مجموعة عن المتوسط العام .
- حساب التباين بين المجموعات(التباين الكبير) أي حساب مربعات انحراف المتوسطات الفرعية عن المتوسط العام وهذا يساوي مجموع مربعات الفروق في العينة.
- حساب التباين داخل المجموعات(التباين الصغير) أي حساب مربع انحراف القيم داخل المجموعات عن متوسطها الحسابي وهو يساوي مجموع مربعات الفروق بين قيم المجموعة ومتوسطها الحسابي.
- حساب درجات الحرية:

أ-درجة الحرية بين المجموعات = عدد المجموعات- 1

ب-درجة الحرية داخل المجموعات=(عدد المجموعة الأولى-1)+(عددالمجموعة الثانية-1)+(عدد المجموعة الثالثة-1)...ن∞ أو= (عدد أفراد المجموعة- عدد المجموعات)

- النسبة الفائية = التباين بين المجموعات (التباين الكبير)
  التباين داخل المجموعات(التباين الصغير)
- الدلالة الإحصائية للنسبة الفائية:

إذا كانت النسبة الفائية المحسوبة أكبرمن النسبة الفائية المجدولة سواء عند مستوى دلالة 0.05 أوعند مستوى دلالة 0.01 فالفروق القائمة بين درجات هذه العينات فروق جوهرية لها دلالاتها الإحصائية وأسبابها والعكس صحيح إذا كانت النسبة الفائية المحسوبة أقل من النسبة الفائية المجدولة.

استخدم اختبارالتحلبل التباين الأحادي لإثبات أو نفي الفرضية المتعلقة بمتغير المستوى التعليمي (جامعي , ثانوي , دون الثانوي).(عباس محمود،1984 ,ص 156,155,154)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية DF	التباين	النسبة الفائية(فـF)
بين المجموعات	مجموع المربعات بين المجموعات	عدد المجموعات -1	مجموع المربعات مقسومة على درجات الحرية	التباين بين المجموعات(التباين الكبير)مقسومةعلى
داخل	مجموع المربعات	(عدد المجموعة الأولى-1)+(عدد		

جدول رقم (13)

المجموعات	داخل المحموعات	المجموعة الثانية-1)+(عدد المحموعة الثالثة-1)		التباين داخل المجموعات(التباين الصغير)

ملاحظة: عند الحاجة قد يلجأ الباحث الى استخدام فترة الثقة للفرق بين متوسطي العينتين، ومستوى دلالة الفروق، المقارنات المتعددة باستخدام اختبار(post hoc-test)

شروط استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي:

⇐ التوزيع الطبيعي الإعتدالي للبيانات:

ويتم الكشف عن طبيعة التوزيع باستخدام اختبار(one-sample kolmogorov-mirnov) يقارن هذا الإختبارتوزيع البيانات مع التوزيع الطبيعي النظري الإعتدالي، بحيث يعمل على دراسة الفروق بين توزيع البيانات ودلالة الكثافة الاحتمالية للتوزيع الطبيعي، إذا كانت قيمة مستوى دلالة الإختبارأكبر(>)من مستوى دلالة(a≤0.05) نقبل الفرضية الصفرية(H_0) أي أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي النظري إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التوزيع الطبيعي الإعتدالي النظري وتوزيع درجات البيانات (Douelet,Baillargeon ص 72).

⇐عينات متجانسة أي أن تباينها متساو إحصائيا، ويتم الكشف على تباين العينات باستخدام اختبار(levene) هو اختبار خاص بفحص تجانس العينات(هل تباين العينات متساو أم لا؟) إذا كان مستوى الدلالة الذي يكشف عنه الإختبارأكبر من مستوى الدلالة(a≤0.05) يكون تباين العينات متساو والعكس صحيح (عماد 2005 ص 61).

⇐ العينات المستقلة.

⇐ الاختيار العشوائي للعينة.

⇐ العينة الكبيرة الحجم.

خلاصة الفصل الثالث:

تعرض فصل الدراسة الميدانية إلى خطوات الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في وصف عينة الدراسة والتي تقدر با(30) مدير مدرسة ابتدائية تشمل كل متغيرات الدراسة الوسيطية، ثم وصف أداة جمع البيانات في هذه الدراسة(الإستبانة) بدءا من المصادر المعتمدة في بنائها إلى مكوناتها وبدائل الأجوبة المناسبة لها، ثم فحص الخصائص السيكوميترية

لها ، كما تضمن الفصل إجراءات الدراسة الأساسية، وشملت المنهج المستخدم في هذه الدراسة وهو المنهج الوصفي، ثم التذكير بتساؤلات وفرضيات الدراسة، كما تعرض الفصل إلى وصف مجتمع وعينة الدراسة أي كيفية تمثيلها للمجتمع الأصلي نسبيا، كما تعرض الفصل إلى إجراءات التطبيق الميداني،وأخيرا تناول الفصل الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات المجمعة لهذه الدراسة، وفي الفصل الموالي يتم عرض نتائج التحليل الإحصائي لبيانات هذه الدراسة.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

تمهيد:

يتناول الفصل الرابع من هذا البحث عرض مفصل لنتائج فرضيات الدراسة التسع، عرضا يتناول تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية التي تناسبها، وتتمثل في المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري لإثبات أو نفي الفرضية العامة، والفرضيات الجزئية. وتم استخدام اختبار"ت"(T.test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات بغية إثبات أو نفي الفرضيات السابعة والثامنة المتعلقة بمتغيري الخبرة المهنية الإدارية، ونوع التكوين، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية التاسعة المتعلقة بمتغير المستوى الدراسي.

ويعتبر عرض نتائج الدراسة في هذا الفصل تمهيدا لمناقشتها وتفسيرها في الفصل المـــوالي.

1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة عالية:

الجدول رقم(14) **يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعناصر المنهاج الخمسة**

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	محققة غير محققة
عناصر المنهاج الخمسة	**3.35**	**0.51**	**3.49-2.5**	**متوسط**	**غير محققة**

يلاحظ من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لعناصر المنهاج الخمسة(3.35) يقع في مجال التقدير المتوسط تبعا لمعيار الدراسة(2.5-3.49)، وبالتالي نرفض الفرضية التي صاغها الباحث ونقبل الفرضية التي كشفت عنها نتائج الدراسة والتي تنص على أن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة متوسطة.

2 . عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمحتوى المنهاج عالية

الجدول رقم(**15) يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحتوى المنهاج**

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	محققة غير محققة	الرتبة
محتوىالمنهاج	**3.58**	**0.54**	**4.49-3.5**	**عال**	**محققة**	**2**

يلاحظ من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لمحتوى المنهاج (3.58) يقع في مجال التقدير العال تبعا لمعيار الدراسة(3.5-4.49)، وبالتالي تؤكد هذه النتيجة الفرضية التي صاغها الباحث أي نقبلها، كما جاء محتوى المنهاج في الرتبة الثانية في تقديرات المديرين من بين عناصر المنهاج الخمسة.

لكي يتضح رأي المفحوصين في محتوى المنهاج بشكل تفصيلي، يتم عرض فيما يلي نتائج الفرضية الثانية بالتفصيل:

عرض نتائج الفرضية الثانية بالتفصيل:(محتوى المنهاج)

الجدول رقم(16)

يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المفحوصين لفقرات محتوى المنهاج مقارنة بمعايير الدراسة، ومرتبة ترتيبا تنازليا (ن=218)

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	ترتيب الفقرة
07	4.16	0.77	4.49 -3.5	عال	1
05	3.77	0.89	4.49-3.5	عال	2
06	3.75	0.85	4.49 -3.5	عال	3
22	3.74	1.09	4.49 -3.5	عال	4
23	3.72	1.01	4.49 -3.5	عال	5
03	3.72	0.86	4.49 -3.5	عال	6
15	3.71	0.89	4.49 -3.5	عال	7
17	3.69	0.75	4.49 -3.5	عال	8
10	3.69	0.90	4.49 -3.5	عال	9
18	3.68	0.92	4.49 -3.5	عال	10
09	3.63	0.84	4.49 -3.5	عال	11
02	3.60	0.80	4.49 -3.5	عال	12
14	3.57	0.96	4.49 -3.5	عال	13
08	3.57	0.86	4.49 -3.5	عال	14
04	3.56	0.80	4.49 -3.5	عال	15
01	**3.53**	**0.85**	**4.49 -3.5**	**عال**	**16**
11	**3.51**	**1.06**	**4.49 -3.5**	**عال**	**17**
12	**3.47**	**0.88**	**3.49-2.5**	**متوسط**	**18**
20	**3.43**	**0.93**	**3.49-2.5**	**متوسط**	**19**
13	**3.41**	**0.91**	**3.49-2.5**	**متوسط**	**20**
19	**3.40**	**1**	**3.49-2.5**	**متوسط**	**21**
24	**3.24**	**0.93**	**3.49-2.5**	**متوسط**	**22**
21	**3.18**	**1.11**	**3.49-2.5**	**متوسط**	**23**
16	**3.17**	**1**	**3.49-2.5**	**متوسط**	**24**
01	**3.58**	**0.54**	**4.49-3.3**	**عال**	**02**

تسلسل الفقرات في الأداة

الجدول رقم (17)

مستوى التقدير	عدد الفقرات	النسبة المئوية ٪
عال	17	70.83
متوسط	07	29.17
المجموع	24	100

يبين الجدول رقم (17,16) تقدير استجابات المفحوصين لفقرات المجال الأول في أداة الدراسة والمتعلقة برأيهم حول محتوى المنهاج وذلك من خلال مادرسوه وما اكتسبوه من خبرات ومعارف وأنشطة، إذ يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتقدير استجاباتهم جاءت بدرجة عالية في غالبيتها حيث حازت(17) من أصل(24) فقرة، (22،06،05،07،23 11،01،04،08،14،02،09،18،10،17،15،03) وبنسبة 70.83٪ على تقدير عال تراوحت فيها المتوسطات الحسابية مابين(3.51– 4.16)، وانحراف معياري مابين(0.75– 1.09)،في حين سجلت الفقرات المتبقية وعددها (07) فقرات(16،21،24،19،13،20،12) أي بما نسبته 29.17٪ على تقدير متوسط تراوحت فيه المتوسطات الحسابية مابين(3.17– 3.47). وانحراف معياري مابين(0.88– 1.11).

وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(3.58) وبتقدير عال واحتل بذلك الرتبة الثانية من حيث ترتيب مجالات الدراسة الخمسة، وبهذا التقدير تكون فرضية الدراسة قد تحققت، في حين لم تسجل نتائج هذه الدراسة تقديرا عاليا جدا أو ضعيف أو ضعيف جدا.

3 . عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج عالية

الجدول رقم**(18) يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج**

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	محققة غير محققة	الرتبة
طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج	**3.26**	**0.70**	**3.49–2.5**	**متوسط**	**غير محققة**	**4**

يلاحظ من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج (3.26) يقع في مجال التقدير المتوسط تبعا لمعيار الدراسة(2.5–3.49)، وبالتالي نرفض الفرضية التي صاغها الباحث ونقبل الفرضية التي كشفت عنها نتائج الدراسة

والتي تنص على أن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج متوسطة، كما جاءت طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج في الرتبة الرابعة في تقديرات المديرين من بين عناصر المنهاج الخمسة.

لكي يتضح رأي المفحوصين في طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج بشكل تفصيلي، يتم عرض فيما يلي نتائج الفرضية الثالثة بالتفصيل:

عرض نتائج الفرضية الثالثة بالتفصيل:(طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج)

الجدول رقم(19)

يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المفحوصين على فقرات طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج مقارنة بمعايير الدراسة، ومرتبة ترتيبا تنازليا (ن=218)

	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	ترتيب الفقرة
تسلسل الفقرات في الأداة	25	3.62	0.82	4.49 -3.5	عال	1
	33	3.56	0.95	4.49-3.5	عال	2
	34	3.49	1.03	3.49-2.5	متوسط	3
	31	3.46	1.01	3.49-2.5	متوسط	4
	30	3.43	0.94	3.49-2.5	متوسط	5
	32	3.42	1.05	3.49-2.5	متوسط	6
	28	3.37	1.00	3.49-2.5	متوسط	7
	39	3.34	1.06	3.49-2.5	متوسط	8
	29	3.23	1.07	3.49-2.5	متوسط	9
	37	3.09	1.05	3.49-2.5	متوسط	10
	36	3.06	1.15	3.49-2.5	متوسط	11
	26	3.05	0.97	3.49-2.5	متوسط	12
	38	3.03	1.04	3.49-2.5	متوسط	13
	27	3.00	1.06	3.49-2.5	متوسط	14
	35	2.80	1.24	3.49-2.5	متوسط	15
المجال ككل	02	3.26	0.70	3.49-2.5	متوسط	04

الجدول رقم(20)

مستوى التقدير	عدد الفقرات	النسبة المئوية ٪
عال	02	13.33
متوسط	13	86.67
المجموع	15	100

يتضمن الجدول رقم(19،20) نتائج تقديرات المفحوصين للفقرات المتعلقة بطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج، إذ تشير نتائج الدراسة إلى أن تقدير المفحوصين للمجال ككل جاء بدرجة متوسط بحيث بلغ متوسطه الحسابي(3.26) ولقد احتل بذلك الرتبة الرابعة بين مجالات الدراسة الخمسة، وانحراف معياري بلغ(0.70) هذه النتيجة المتمثلة في المتوسط الحسابي والذي يقابل التقدير المتوسط في معيار الدراسة تنفي فرضية الباحث القائلة بأن تقديرات المفحوصين لمجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج عالية، وجاءت تقديرات المفحوصين لفقرات المجال في مستويين: تقدير متوسط ل(13) فقرة من أصل (15) وهي(35،27،38،26،36،37،39،29،28،32،30،31،34)بنسبة(86.67 ٪) وبمتوسطات حسابية تراوحت بين(2.80– 3.49)، وانحراف معياري مابين (0.94– 1.24)، أما بقية الفقرات فكان تقديرها عال وعددها(02)وهي(25و33) بنسبة(13.33) وبمتوسطات حسابية بلغت تباعا(3.62،3.56)، وانحراف معياري بلغ تباعا(0.95،0.82)،في حين لم تسجل أية فقرة تقديرا عاليا جدا أو ضعيفا أو ضعيفا جدا.

4 . عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج عالية

الجدول رقم(**21**) **يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج**

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	محققة غير محققة	الرتبة
أساليب التقويم المتبعة في المنهاج	**3.41**	**0.68**	**3.49–2.5**	**متوسط**	**غير محققة**	**3**

يلاحظ من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج (3.41) يقع في مجال التقدير المتوسط تبعا لمعيار الدراسة(2.5–3.49)، وبالتالي نرفض الفرضية التي صاغها الباحث ونقبل الفرضية التي كشفت عنها نتائج الدراسة والتي تنص على أن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج متوسطة، كما جاءت أساليب التقويم المتبعة في المنهاج في الرتبة الثالثة في تقديرات المديرين من بين عناصر المنهاج الخمسة.

لكي يتضح رأي المفحوصين في أساليب التقويم المتبعة في تنفيذ المنهاج بشكل تفصيلي، يتم عرض فيما يلي نتائج الفرضية الثالثة بالتفصيل:

عرض نتائج الفرضية الرابعة بالتفصيل:(أساليب التقويم المتبعة في تنفيذ المنهاج)

الجدول رقم(22)

يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المفحوصين على فقرات أساليب التقويم المتبعة في المنهاج مقارنة بمعايير الدراسة، ومرتبة ترتيبا تنازليا(ن= 218).

	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	ترتيب الفقرة
الفقرات التي تتعلق بالأداء	47	3.72	82.	4.49 -3.5	عال	1
	40	3.60	1.01	4.49-3.5	عال	2
	43	3.57	0.92	4.49-3.5	عال	3
	49	3.52	0.93	4.49-3.5	عال	4

	44	3.48	1.00	3.49-2.5	متوسط	5
	48	3.41	1.07	3.49-2.5	متوسط	6
	45	3.38	0.92	3.49-2.5	متوسط	7
	46	3.27	0.99	3.49-2.5	متوسط	8
	42	3.11	1.08	3.49-2.5	متوسط	9
	41	3.00	1.04	3.49-2.5	متوسط	10
المجال ككل	03	3.41	0.68	3.49-2.5	متوسط	03

الجدول رقم(23)

مستوى التقدير	عدد الفقرات	النسبة المئوية ٪
متوسط	06	60
عال	04	40
المجموع	10	100

يوضح الجدول رقم(22،23) تقديرات استجابات المفحوصين للفقرات الخاصة بمجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج إذ جاء التقدير الكلي للمنهاج بدرجة متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ(3.41) وجاء بذلك في الرتبة الثالثة بين مجالات المنهاج الخمسة،وانحراف معياري بلغ(0.68) ،هذه النتيجة لم تحقق فرضية الباحث القائلة بأن تقديرات المفحوصين لمجال أسالب التقويم المتبعة في المنهاج عالية، أما عن تقديرات المفحوصين لفقرات هذا المجال جاءت في مستويين تقدير متوسط ل(06) فقرات من أصل (10) وهي(41،42،46،45،48،44،) بنسبة(60 ٪)، وبمتوسطات حسابية انحصرت بين (3.48،3.00) مرتبة من 5إلى 10، وانحراف معياري مابين(0.92− 1.08) أما بقية الفقرات فكان تقديرها عال وعددها (04)من أصل (10) وهي(43،40،47،49) أي بنسبة (40 ٪) وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.52− 3.72)مرتبة من 1إلى 4، وانحراف معياري مابين (0.82− 1.01) في حين لم تسجل في هذه الدراسة أية فقرة تقديرا عاليا جدا أوضعيف أو ضعيف جدا.

5 . عرض نتائج الفرضية الخامسة:

والتي تنص على أن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأداء المكونين (منفذو المنهاج) عالية

الجدول رقم(**24**) **يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء المكونين .**

المجال	المتوسط	الانحراف	معيار	مستوى	محققة	الرتبة

	الحسابي	المعياري	الدراسة	التقدير	غير محققة	
أداء المكونين	**3.63**	**0.66**	**4.49-3.5**	**عال**	**محققة**	**1**

يلاحظ من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لأداء المكونين (منفذو المنهاج) (3.63) يقع في مجال التقدير العال تبعا لمعيار الدراسة(3.5-4.49)، وبالتالي تؤكد هذه النتيجة الفرضية التي صاغها الباحث أي نقبلها، كما جاء محتوى المنهاج في الرتبة الأولى في تقديرات المديرين من بين عناصر المنهاج الخمسة.

لكي يتضح رأي المفحوصين في أداء المكونين (منفذو المنهاج) بشكل تفصيلي، يتم عرض فيما يلي نتائج الفرضية الثالثة بالتفصيل:

عرض نتائج الفرضية الخامسة بالتفصيل:(أداء المكونين)

الجدول رقم (25)

يعرض المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات المفحوصين لفقرات أداء المكونين(منفذو المنهاج المستهدف بالدراسة الحالية) مقارنة بمعايير الدراسة المعتمدة من طرف الباحث،ومرتبة ترتيبا تنازليا.(ن = 218).

	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	ترتيب الفقرة
تسلسل الفقرات في الأداة	56	3.95	0.92	4.49 -3.5	عال	1
	51	3.85	0.92	4.49-3.5	عال	2
	60	3.84	0.87	4.49-3.5	عال	3
	62	3.80	1.00	4.49-3.5	عال	4
	57	3.72	0.92	4.49-3.5	عال	5
	50	3.69	0.81	4.49-3.5	عال	6
	59	3.67	0.98	4.49-3.5	عال	7
	58	3.54	0.91	4.49-3.5	عال	8
	61	3.53	0.94	4.49-3.5	عال	9
	55	3.50	0.89	4.49-3.5	عال	10
	52	3.49	0.92	3.49-2.5	متوسط	11
	63	3.49	0.88	3.49-2.5	متوسط	12
	54	3.48	1.10	3.49-2.5	متوسط	13
	53	3.33	1.05	3.49-2.5	متوسط	14
المجال ككل	4	3.63	0.66	4.49-3.5	عال	01

الجدول رقم(26)

مستوى التقدير	عدد الفقرات	النسبة المئوية ٪
عال	10	71.43
متوسط	04	28.57
المجموع	14	100

يستعرض الجدول رقم(25،26) تقدير استجابات المفحوصين للفقرات الخاصة بأداء المكونين(منفذو المنهاج) بحيث جاء تقدير المجال ككل بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ(3.63) وبهذه النتيجة احتل المرتبة الأولى من بين مجالات الدراسة الخمسة، وانحراف معياري بلغ(0.66) هذه النتيجة ثبتت افتراض الباحث القائل بأن تقديرات المفحوصين لهذا المجال عالية، وجاء تقدير المفحوصين لفقرات الإستبانة على مستويين: تقدير عال تمثله(10) فقرات من أصل(14)فقرة وهي(55،61،58،59،50،57،62،60،51،56) بنسبة(71.43٪) ، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين(3.50– 3.95) مرتبة من 01 إلى 10 وانحراف معياري مابين (0.81– 1.00) أما عن باقي فقرات الإستبانة فكان تقديرها متوسط وعددها أربعة(04) من أصل (14) وهي(53،54،63،52) بنسبة 28.57٪ وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.33– 3.49) مرتبة من11إلى14، وانحراف معياري مابين (0.88– 1.10)، ولم تسجل نتائج هذه الدراسة أية فقرة تقديرا عاليا جدا أو ضعيف أو ضعيف جدا.

6 . عرض نتائج الفرضية السادسة:

والتي تنص على أن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لبيئة تنفيذ المنهاج متوسطة.

الجدول رقم(27) **يعرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبيئة تنفيذ المنهاج**

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	محققة غير	الرتبة

بيئة تنفيذ المنهاج	**2.65**	**0.67**	**3.49–2.5**	**متوسط**	**محققة**	**5**
					محققة	

يلاحظ من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لبيئة تنفيذ المنهاج (2.65) ويقع هذا في مجال التقدير المتوسط تبعا لمعيار الدراسة(3.5–4.49)، وبالتالي تؤكد هذه النتيجة الفرضية التي صاغها الباحث أي نقبلها، كما جاءت بيئة تنفيذ المنهاج في الرتبة الخامسة في تقديرات المديرين من بين عناصر المنهاج الخمسة.

لكي يتضح رأي المفحوصين في بيئة تنفيذ المنهاج بشكل تفصيلي، يتم عرض فيما يلي نتائج الفرضية السادسة بالتفصيل:

عرض نتائج الفرضية السادسة بالتفصيل(بيئة تنفيذ المنهاج)

الجدول رقم(28)

يعرض المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات المفحوصين لفقرات بيئة تنفيذ المنهاج مقارنة بمعايير الدراسة المعتمدة من طرف الباحث مرتبة ترتيبا تنازليا (ن= 218):

الجدول رقم(29)

	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	ترتيب الفقرة
تسلسل الفقرات في الأداة	76	3.92	1.11	4.49 -3.5	عال	1
	67	3.80	0.98	4.49-3.5	عال	2
	75	3.00	1.21	3.49-2.5	متوسط	3
	64	2.96	1.45	3.49-2.5	متوسط	4
	68	2.92	1.11	3.49-2.5	متوسط	5
	74	2.82	1.20	3.49-2.5	متوسط	6
	65	2.72	1.27	3.49-2.5	متوسط	7
	73	2.53	1.23	3.49-2.5	متوسط	8
	66	2.36	1.10	2.49 -1.5	ضعيف	9
	72	1.91	1.18	2.49 -1.5	ضعيف	10
	69	1.89	1.05	2.49 -1.5	ضعيف	11
	70	1.83	1.14	2.49 -1.5	ضعيف	12
	71	1.83	1.09	2.49 -1.5	ضعيف	13
المجال ككل	5	2.65	0.67	3.49-2.5	متوسط	05

مستوى التقدير	عدد الفقرات	النسبة المئوية ٪
متوسط	06	46.15
ضعيف	05	38.46
عال	02	15.39
المجموع	13	100

يستعرض الجدول رقم(28،29) تقديرات استجابات المفحوصين لفقرات مجال بيئة تنفيذ المنهاج، إذ جاء تقدير المنهاج ككل بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(2.65) وبهذه النتيجة احتل المجال الرتبة الخامسة بين مجالات الدراسة الخمسة، وانحراف معياري بلغ(0.67) كما هو ملاحظ أن هذه النتيجة تثبت افتراض الباحث القائل بأن تقديرات المفحوصين لهذا المجال متوسطة، أماعن تقديرات المفحوصين لفقرات المجال فجاءت على ثلاثة مستويات كالتالي:

تقدير متوسط تمثله(06) فقرات من أصل(13) فقرة وهي (5،64،68،74،65،73)بنسبة (46.15٪) وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.53- 3.00) مرتبة من 03إلى08، وانحراف معياري مابين(1.11- 1.45) ثم تليها فقرات تقديرها ضعيف وعددها (05) من أصل (13) فقرة وهي (66،72،69،70،71) بنسبة(38.46٪) وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (1.83- 2.36) مرتبة من 09إلى13، وانحراف معياري مابين(1.05- 1.18)، أما باقي فقرات المجال تصدرت المراتب الأولى تباعا(1و2) بتقدير عال نسبتها المئوية (15.39٪)بمتوسط حسابي قدر على التوالي(3.92و3.80)، وانحراف معياري بلغ تباعا(1.11و0.98)، في حين لم تسجل نتائج هذه الدراسة أية فقرة بتقدير عال جدا أو ضعيف جدا .

ملخص نتائج الفرضيات(1،2،3،4،5،6):

الجدول رقم(30)

يعرض ملخص نتائج الفرضيات 1،2،3،4،5،6،كما يلي:

تسلسل المجال في الأداة	المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معيار الدراسة	مستوى التقدير	محققة غير محققة	ترتيب المجال
+	المجالات مجتمعة	3.35	0.51	-2.5 3.49	متوسط	غير محققة	+
4	منفذو المنهاج	3.63	0.66	4.49-3.5	عال	محققة	1
1	محتوى المنهاج	3.58	0.54	-3.5 4.49	عال	محققة	2
3	أساليب التقويم	3.41	0.68	-2.5 3.49	متوسط	غير محققة	3
2	الأساليب والطرائق	3.26	0.70	-2.5 3.49	متوسط	غير محققة	4
5	بيئة تنفيذ المنهاج	2.65	0.67	-2.5 3.49	متوسط	محققة	5

جدول رقم (31)

مستوى التقدير	عدد المجالات	النسبة المئوية ٪
عال	02	٪ 40
متوسط	03	٪ 60
المجموع	05	٪ 100

للتحقق من الفرضيات السابعة، والثامنة، والتاسعة يستخدم الباحث اختبار(ت)(T.test) لاختبار الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين في تقدير المنهاج،

ويستخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق القائمة بين المستويات الدراسية الثلاثة في تقدير المنهاج، وقبل تطبيق هذين الوسيلتين الإحصائيتين ينبغي التأكد من الشروط السابق ذكرها في الفصل الثالث(الأساليب الإحصائية)لاستخدامها[1]

7. عرض نتائج الفرضية السابعة:

والتي تنص على أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(a≥0.05) في تقديرات المفحوصين لمجالات المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى للخبرة المهنية الإدارية.

الجدول رقم(32)

يعرض اختبار ليفين(Levene)، وقيمة(ت)المحسوبة والمجدولة،ومستوى الدلالة (دلالة الطرفين)،وفترة الثقة للفرق بين متوسطي العينتين عند مستوى دلالة 95٪ ثقة:

مجال المنهاج	اختبار ليفين لمدى تساوي تباين لعينات		اختبار(ت)للفرق بين عينتين مستقلتين						
	ف	مستوى الدلالة	قيمة ت محسوبة	درجة الحرية (D.F)	قيمة(ت) مجدولة		مستوى الدلالة	فترة ثقة للفرق بين متوسطي العينتين عند مستوى دلالة0.95٪ثقة	
					0.01	0.05		الحد الأدنى	الحد الأعلى
المجالات الخمسة	3.22	0.74	0.23-	216	2.59	1.98	0.98	11.05-	10.80
محتوى المنهاج	2.39	0.12	0.29	216	2.59	1.98	0.77	3.14-	4.23
الطرائق والأساليب	1.52	0.22	0.21	216	2.59	1.98	0.83	3.30-	2.65
أساليب التقويم	4.27	0.54	0.28-	216	2.59	1.98	0.78	2.18-	1.64
المكونون	0.50	0.48	0.36-	216	2.59	1.98	0.71	3.08-	2.12
بيئة تفيذ المنهاج	0.48	0.49	0.32	216	2.59	1.98	0.75	2.04-	2.83

[1] أنظر الملحق رقم (4) ص200

يوضح الجدول رقم(32) أعلاه نتائج اختبار ليفين(Levene)إذ بلغت نسبة دلالته بالنسبة لمجالات المنهاج الخمسة(0.74)،وبالنسبة لمجال محتوى المنهاج بلغت(0.12) وبالنسبة لمجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج(0.22)،وبالنسبة لمجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج(0.54)،وبالنسبة لمجال المكونين(0.48)،وبالنسبة لمجال بيئة تنفيذ المنهاج(0.49)،هذه القيم كلها أكبرمن(>)مستوى(a ≥0.05)،وبالتالي يمكن الإفتراض بأن تباين العينتين(لذوي الخبرة أقل من(07)سنوات،وأكثر من (07) سنوات)متساو (متجانس)،ولاتوجد فروق بين العينتين،وهذه النتيجة تسمح للباحث باستخدام اختبار(ت) لاختبارالفروق بين متوسطي العينتين.

ويوضح الجدول كذلك نتائج اختبار(ت) ويمكن قراءتها انطلاقا من ثلاثة مستويات كما يلـــــــــي:

- **مقارنة(ت)المحسوبة ب(ت)المجدولة:**

يبين الجدول أن قيم(ت)المحسوبة لكل من المجالات مجتمعة= (−0.23)،ولمجال محتوى المنهاج = (0.29)، ولمجال الطرائق والأساليب =(0.21)،ولمجال التقويم = (−0.28)، ولمجال المكونين =(−0.36)،ولمجال بيئة تنفيذ المنهاج=(0.32)أقل من قيمة(ت) المجدولة(2.59)عند مستوى دلالة(0.01)بدرجة حرية(216)،وأقل من قيمة (ت) المجدولة(1.98)عند مستوى دلالة(0.05)بدرجة حرية(216) إذن الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.01)وعند مستوى دلالة(0.05)،وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية(H_0) فرضية الدراسة.

- **مستوى دلالة الفروق:**

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة الدلالة(دلالة الطرفين)بالنسبة للمجالات الخمسة=(0.98)،وبالنسبة لمجال محتوى المنهاج=(0.77)،وبالنسبة لمجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج=(0.83)،وبالنسبة لمجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج= (0.78)،وبالنسبة لمجال المكونين=(0.71)،وبالنسبة لمجال بيئة تنفيذ المنهاج= (0.75)،وهذه القيم كلها أكبرمن(a ≥0.05)،وتعني أنها غير دالة إحصائيا أي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية هذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية(H_0)فرضية الدراسة.

- **فترة الثقة للفرق بين متوسط العينتين:**

من الجدول أعلاه يتبين أن قيمة فترة الثقة للحدين= بالنسبة للمجالات الخمسة:الحد

الأدنى(−11.05)،والحدالأعلى(10.80)،وبالنسبة لمجال محتوى المنهاج الحدالأدنى (−3.14)والحد الأعلى(4.23)، وبالنسبة لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج(−3.30)

والحد الأعلى(2.65)،وبالنسبة لمجال أساليب التقويم الحد الأدنى(−2.18)والحد الأعلى(1.64)،وبالنسبة لمجال المكونين الحد الأدنى(−3.08)والحد الأعلى(2.12) وبالنسبة لمجال بيئة تنفيذ المنهاج الحد الأدنى(−2.04)والحد الأعلى(2.83)، وبما أن (0)موجود داخل قيم الجدود السالفة الذكر نقبل الفرضية الصفرية(H_0) فرضية الدراسة.

يمكن الاستنتاج مما سبق أن الخبرة المهنية الإدارية لا تؤثر على تقديرات المفحوصين لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة.

8 . عرض نتائج الفرضية الثامنة:

والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(a≥0.05) في تقديرات المفحوصين لمجالات المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى لنوع التكوين: **الجدول رقم(33)**

يعرض اختبار ليفين(Levene)، وقيمة(ت)المحسوبة والمجدولة،ومستوى الدلالة (دلالة الطرفين)،وفترة الثقة للفرق بين متوسطي العينتين عند مستوى دلالة 95٪ ثقة:

مجال المنهاج	اختبار ليفين لمدى تساوي تباين لعينات		اختبار(ت)للفرق بين عينتين مستقلتين						
	ف	مستوى الدلالة	قيمة ت محسوبة	درجة الحرية (D.F)	قيمة(ت) مجدولة		مستوى الدلالة	فترة ثقة للفرق بين متوسطي العينتين عند مستوى دلالة0.95٪ثقة	
					0.01	0.05		الحد الأدنى	الحد الأعلى
المجالات الخمسة	3.28	0.07	0.29-	216	2.59	1.98	0.77	12.53-	9.31
محتوى المنهاج	1.79	0.18	0.65	216	2.59	1.98	0.52	2.46-	4.90
الطرائق والأساليب	2.47	0.12	0.47-	216	2.59	1.98	0.64	3.68-	2.27
أساليب التقويم	2.99	0.09	0.55-	216	2.59	1.98	0.58	2.44-	1.38
المكونون	0.00	0.96	0.50-	216	2.59	1.98	0.62	3.26-	1.93
بيئة تفيذ المنهاج	1.70	0.19	0.75-	216	2.59	1.98	0.46	3.36-	1.51

يوضح الجدول رقم(33) أعلاه نتائج اختبار ليفين(Levene)إذ بلغت نسبة دلالته بالنسبة لمجالات المنهاج الخمسة(0.07)،وبالنسبة لمجال محتوى المنهاج بلغت(0.18) وبالنسبة لمجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج(0.12)،وبالنسبة لمجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج(0.09)،وبالنسبة لمجال المكونين(0.96)،وبالنسبة لمجال بيئة تنفيذ المنهاج(0.19)،هذه القيم كلها أكبرمن(>)مستوى(a ≥0.05)،وبالتالي يمكن الافتراض بأن تباين العينتين(الذين استفادوا من التكوين التناوبي وأولئك من الذين استفادوا من التكوين الإقامي متساو(متجانس)،ولا توجد فروق بين العينتين،وهذه النتيجة تسمح للباحث باستخدام اختبار(ت) لاختبار لاختبار الفرق بين متوسطي العينتين.

ويوضح الجدول كذلك نتائج اختبار(ت) ويمكن قراءتها انطلاقا من ثلاثة مستويات كما يلـــــــــي:

- **مقارنة(ت)المحسوبة ب(ت)المجدولة:**

يبين الجدول رقم(33) أن قيم(ت)المحسوبة لكل من المجالات مجتمعة = (−0.29)، ولمجال محتوى المنهاج = (0.65)، ولمجال الطرائق والأساليب =(−0.47)، ولمجال التقويم = (−0.55)، ولمجال المكونين =(−0.50)، ولمجال بيئة تنفيذ المنهاج=(−0.75)أقل من قيمة(ت) المجدولة(2.59)عند مستوى دلالة(0.01)بدرجة حرية(216)، وأقل من قيمة (ت) المجدولة(1.98)عند مستوى دلالة(0.05)بدرجة حرية(216) إذن الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01)وعند مستوى دلالة(0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية(H_0) فرضية البحث.

- **مستوى دلالة الفروق:**

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة الدلالة(دلالة الطرفين)بالنسبة للمجالات الخمسة=(0.77)،وبالنسبة لمجال محتوى المنهاج=(0.52)،وبالنسبة لمجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج=(0.64)،وبالنسبة لمجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج =(0.58)،وبالنسبة لمجال المكونين=(0.62)،وبالنسبة لمجال بيئة تنفيذ المنهاج =(0.46)،وهذه القيم كلها أكبرمن(a ≥0.05)،وتعني أنها غير دالة إحصائيا أي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية هذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية(H_0)فرضية الدراسة.

➢ **فترة الثقة للفرق بين متوسط العينتين:**

من الجدول (33) أعلاه يتبين أن قيمة فترة الثقة للحدين تساوي بالنسبة للمجالات الخمسة:الحد الأدنى(−12.53)،والحدالأعلى(9.31)،وبالنسبة لمجال محتوى المنهاج الحدالأدنى=(−2.46)والحد الأعلى(4.90)، وبالنسبة لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج الجد الأدنى=(−3.68)والحد الأعلى(2.27)،وبالنسبة لمجال أساليب التقويم الحد الأدنى(−2.44)والحد الأعلى(1.38)،وبالنسبة لمجال المكونين الحد الأدنى (−3.26)والحد الأعلى(1.93)وبالنسبة لمجال بيئة تنفيذ المنهاج الحد الأدنى (−3.36)والحد الأعلى(1.51)، وبما أن قيمة(0)موجودة داخل قيم الجدود السالفة الذكر نقبل الفرضية الصفرية(H_0) فرضية الدراســـة.

يمكن الاستنتاج مما سبق أن نوع التكوين سواء أكان تناوبي أو إقامي لا يؤثر على تقديرات المفحوصين لعناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة.

9 . عرض نتائج الفرضية التاسعة:

والتي تنص على أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(a≤0.05) في تقديرات المفحوصين لمجالات المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى للمستوى الدراسي:

الجدول رقم(34)

يعرض مصدر التباين(بين المجموعات،داخل المجموعات)،مجموع المربعات،درجة الحرية(df)،النسبة الفائية ف(F)المحسوبة،النسبة الفائية المجدولة،الدلالة الإحصائية:

مجال المنهاج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	النسبة الفائية المحسوبة	النسبة الفائية المجدولة		مستوى الدلالة
					0.01	0.05	
المجالات الخمسة	بين المجموعات	6478.09	2	2.18	99.49	19.49	0.12
	داخل المجموعات	319851.07	215				
المحتوى	بين المجموعات	395.11	2	1.16	99.49	19049	0.32
	داخل المجموعات	36716.86	215				
الطرائق والأساليب	بين المجموعات	338.86	2	1.52	99.49	19.49	0.22
	داخل المجموعات	23879.86	215				
أساليب التقويم	بين المجموعات	35.23	2	0.38	99.49	19.49	0.68
	داخل المجموعات	9963.21	215				
المكونون	بين المجموعات	711.06	2	4.31	99.49	19.49	**0.02**
	داخل المجموعات	17743.07	215				
بيئة تنفيذ المنهاج	بين المجموعات	275.71	2	1.86	99.49	19.49	0.16
	داخل المجموعات	15962.79	215				

يوضح الجدول رقم(34) أعلاه نتائج تحليل التباين الأحادي وقيم النسبة الفائية ويمكن قراءة هـ هذه النتائج من الجدول انطلاقا من مستويين:

➢ **مقارنة النسبة الفائية(ف) المحسوبة بالنسبة الفائية(ف) المجدولة:**

يبين الجدول أعلاه أن قيمة النسبة الفائية(ف) المحسوبة للمجالات الخمسة مجتمعة =(2.18)،ولمجال محتوى المنهاج=(1.16)،ولمجال طرائق أساليب تنفيذ المنهاج= (1.52)،ولمجال الأساليب المتبعة في تنفيذ المنهاج=(0.38)،ولمجال المكونين= (4.31)،ولمجال بيئة تنفيذ المنهاج=(1.86)،هذه القيم أقل من قيمة النسبة الفائية المجدولة(99.49)عند مستوى دلالة(0.01) بدرجة حرية(2،215)،وأقل من قيمة النسبة الفائية(ف) المجدولة(19.49)عند مستوى دلالة(0.05) بدرجة حرية(215 2) ، ومنه يمكن القول أن الفرق بين المتوسطات ليس له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01)،وعند مستوى دلالة(0.05)وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية(H_0)فرضية الدراســـــة.

➢ **مستوى دلالة الفروق:**

يلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة بالنسبة للمجالات الخمسة مجتمعة = (0.12)،وبالنسبة لمجال محتوى المنهاج=(0.32)،وبالنسبة لمجال الطرائق والأساليب=(0.22)،وبالنسبة لمجال أساليب التقويم=(0.68)،وبالنسبة لمجال بيئة تنفيذ المنهاج=(0.16)هذه القيم كلها أكبر من(>)(**0.05≥a**)،وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مما تدعو هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية(H_0) فرضية البحث لكل المجالات ماعدا مجال المكونين(منفذو المنهاج) بحيث أظهرت النتائج كما هو مؤشر عليها في الجدول بأن قيمة مستوى دلالة هذا المجال=(0.02) وهذه القيمة أصغرمن(<)(**0.05≥a**)وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات في تقدير هذا المجال(مجال المكونين)مما يعني هذا عدم تساو متوسطي مجموعتين على الأقل، وللكشف عنها وتحديدها يلجأ الباحث لاختبار الفرق لكل زوج من المجموعات أي نلجأ إلى المقارنات المتعددة باستخدام اختبار(post Hoc-test)،ونتائج هذا الاختبار معروضة في الجدول رقم(35) فيما يلي:

الجدول رقم(35)

المجال	المستوى الدراسي	المستوى الدراسي	مستوى الدلالة	فترة الثقة للفرق بين متوسطي العينتين عند مستوى دلالة0.95 ثقة	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
المجالات مجتمعة	دون الثانوي	ثانوي	0.26	18.07-	4.98
		جامعي	0.18	4.66-	25.37
	ثانوي	جامعي	**0.04**	0.85	32.26
محتوى المنهاج	دون الثانوي	ثانوي	0.26	6.14-	1.67
		جامعي	0.52	3.41-	6.77
	ثانوي	جامعي	0.16	1.53-	9.35
الطرائق والأساليب	دون الثانوي	ثانوي	0.26	4.95-	1.35
		جامعي	0.34	2.13-	6.07
	ثانوي	جامعي	0.09	0.61-	8.16
أساليب التقويم	دون الثانوي	ثانوي	0.55	1.41-	2.66
		جامعي	0.44	1.60-	3.69
	ثانوي	جامعي	0.77	2.41-	3.26
المكونون	دون الثانوي	ثانوي	0.52	5.41-	0.02
		جامعي	0.13	0.79-	6.27
	ثانوي	جامعي	**0.005**	1.65	9.21
بيئة تنفيذ المنهاج	دون الثانوي	ثانوي	0.74	3.02-	2.13
		جامعي	0.09	0.43-	6.28
	ثانوي	جامعي	0.07	0.22-	6.95

يمكن قراءة الجدول رقم(35) أعلاه انطلاقا من مستويين:

- **مستوى دلالة الفروق:**يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيم مستوى دلالة مجالات كل من محتوى المنهاج،الطرائق والأساليب،أساليب التقويم،بيئة تنفيذ المنهاج أكبرمن**(0.05≥a)** مما تدل هذه النتائج على أن القيم غير دالة إحصائيا أي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات المستويات الدراسية الثلاث وبالتالي قبول الفرضية الصفرية(H_0)لهذه المجالات ، ونقول بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة**(0.05≥a)** في تقديرات المفحوصين لمجالات كل من محتوى المنهاج، الطرائق والأساليب، أساليب التقويم،بيئة تنفيذ المنهاج، هذه النتائج

وكما هو مؤشر عليه في الجدول شملها استثناء بالنسبة للمجالات مجتمعة ومجال المكونين حيث كشفت نتائج الدراسة عن مستوى دلالة يساوي تباعا(0.04)وهذه القيمة أقل من(**0.05≥a**) ،ومستوى دلالة(0.005)،وهذه القيمة أقل من(0.01=a)بين عينتي ذوي المستوى الثانوي، وذوي المستوى الجامعي، مما يعني ذلك إحصائيا بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المجالات مجتمعة ومجال المكونين بين ذوي المستوى الدراسي الثانوي والمستوى الدراسي الجامعي ولصالح الثانويين،وهذه النتائج تدقق وتوضح ماكان عاما وغامضا في النتائج السابقة .

- **فترة الثقة للفرق بين متوسطي العينتين:**

من الجدول رقم(35) يتبين أن الصفر(0) موجود داخل حدود ثقة أغلب المجالات مما يدعوا إلى قبول الفرض الصفري(H_0)لمجالات كل من محتوى المنهاج، الطرائق والأساليب، أساليب التقويم،بيئة تنفيذ المنهاج،باستثناء مجالي المجالات مجتمعة،ومجال المكونين وعند فئة ذوي المستوى الدراسي الثانوي والجامعي إذ نجد بأن(0) خارج حدود فترة الثقة لهذين المجالين مما يدعوا ذلك إلى رفض الفرض الصفري(H_0) للبحث والقبول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المجالات مجتمعة ومجال المكونين بين ذوي المستوى الثانوي والجامعي ولصالح ذوي المستوى الثانـــــوي.

عرض عام لنتائج فرضيات الدراسة:

الجدول رقم(36)

يعرض مقارنة بين فرضيات الدراسة(1،2،3،4،5،6،) ونتائج الدراسة:

المجال	فروض الباحث	الأسلوب الإحصائي المستخدم	مستوى التقدير		القرار
			4.49-3.5 (عال)	3.49-2.5 (متوسط)	
المجالات مجتمعة	الفرضية العامة(عالية)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري		متوسط	غير محققة
محتوى المنهاج	الفرضية الثانية(عالية)	" "	عال		محققة
الطرائق والأساليب	الفرضية الثالثة(عالية)	" "		متوسط	غير محققة
أساليب التقويم	الفرضية الرابعة(عالية)	" "		متوسط	غير محققة
المكونون	الفرضية الخامسة(عالية)	" "	عال		محققة
بيئة تنفيذ المنهاج	الفرضية السادسة(متوسط)	" "		متوسط	محققة

كما هو واضح من الجدول رقم(36) أعلاه أن الفرضيات الثانية والخامسة والسادسة تحققت بمتوسطات حسابية بلغت تباعا(3.63،3.58)وبتقدير عال و(2.65)بتقدير متوسط،وهي التقديرات المفترضة في هذه الدراسة.

كما يوضح الجدول أن الفرضية العامة، والفرضية الثالثة، والرابعة، لم تتحقق، فالنتائج الإحصائية كشفت عن متوسطات حسابية بلغت تباعا(3.26،3.35، 3.41) بتقدير متوسط .

الجدول رقم(37)

يعرض مقارنة بين فرضيات الدراسة(7،8،9)، ونتائج الدراسة

المجال	فروض الباحث	الأسلوب الإحصائي المستخدم	مستوى الدلالة(a)		القرار
			(0.01)	**(0.05≥**	
أساليب التقويم،المكونون،بيئة تنفيذ المنهاج والأساليب المجالات مجتمعة،المحتوى،الطرائق	الفرضية السابعة غير دالة عند **0.05≥a**	اختبار(ت)	غير دال	غير دال	محققة
	الفرضية الثامنة غير دالة عند **0.05≥a**	" "	غير دال	غير دال	محققة
	الفرضية التاسعة غير دالة عند **0.05≥a**	**تحليل التباين الأحادي + اختبار(post Hoc-test)**	غير دال في كل المجالات باستثناء مجال المكونين فهو دال	غير دال في كل المجالات باستثناء المجالات مجتمعة ومجال المكونين	محققة في كل المجالات باستثناء المجالات مجتمعة ومجال المكونين

يلاحظ من الجدول رقم(37) أن الفرضيات السابعة، والثامنة، والتاسعة تحققت،بحيث كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة في تقديرها لمجالات المنهاج الخمسة، وهذه النتائج يشملها استثناء جاء في الفرضية التاسعة إذ بينت النتائج الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المفحوصين ذوو المستوى الدراسي الثانوي وأولئك من ذوي المستوى الدراسي الجامعي في تقديرهم لمجالي المجالات مجتمعة، ومجال المكونين ولصالح المفحوصين من ذوي المستوى الدراسي الثانوي.

الفصل الخامس
تفسير النتائج

تفسير نتائج الفرضية العامة والفرضيات الجزئية:

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

نذكر بما كشفت عنه نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم : (14) بأن تقدير المديرين لعناصر المنهاج الخمسة كان **متوسطا**, و بمتوسط حسابي بلغ(3.35) مما دفعنا هذا إلى رفض فرضية البحث القائلة بأن تقدير المديرين لعناصر المنهاج الخمسة مجتمعة **عال**, والقبول بما كشفت عنه نتائج الدراسة و هو أن تقدير مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة متوسط, وهذا يعبر عن درجة قبول متوسطة من المديرية لعناصر المنهاج الخمسة, وتفسير ذلك له علاقة بالمجالات التي حصلت على تقديرات مماثلة (أساليب التقويم المتبعة في المنهاج،طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج، بيئة تنفيذ المنهاج) . وسوف نتطرق إليها في حينها عند تفسير نتائج هذه المجالات كل على حدى. وكشفت نتائج الدراسة في الجدول رقم (14) عن انحراف معياري لعناصر المنهاج الخمسة بلغ: (0.51) مما يدل ذلك على تباعد وجهات نظر المديرين في تقديرهم لعناصر المنهاج الخمسة .

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من ماجد زكي (2005), وأحمد الطعاني(2004).

بالرغم من التقدير المتوسط الذي كشفت عنه نتائج الدراسة لعناصر المنهاج الخمسة، فإن هذه النتائج كشفت استثناءا عن هذا التقدير, فالجدول رقم(31) يوضح بأن(40٪) من المجالات وعددها إثنان(2) جاء تقديرها **عال**, وهذه المجالات كما يعرضها الجدول رقم (30) هي مجال المكونين, ومحتوى المنهاج, إذ جاءت متوسطاتها الحسابية تنازليا و تباعا (3.63، 3.58) وكان تقديرها **عال**, وهذا يدل على درجة قبول عالية من طرف المديرين لهذين المجالين والسبب في ذلك كما يعتقد الباحث المعايش للتكوين :

أولا بالنسبة للمكونين (منفذو المنهاج) كان اختيارهم مبني على أسس علمية جيدة من حيث المؤهل, والخبرة المهنية والشخصية, كما أن أكثرهم من مديري الثانويات، والمفتشين و الأساتذة المكونين والإداريين من مديرية التربية بالولاية ولا شك أن هذا التنوع في الاختيار ينتج عنه تنوع في العطاء والإفادة كل من واقع ومنطلق خبرته النظرية والميدانية .

ثانيا بالنسبة لمجال محتوى المنهاج فذلك أن المواد التكوينية كانت تناسب طبيعة عمل الذين شاركوا في التكوين وتستجيب لحاجاتهم الميدانية الإدارية, وكانت تجمع بين الجانب النظري والتطبيقي, إضافة إلى هذا و ذاك يتم توزيع محتويات المنهاج على المتكونين للاطلاع عليها قبل بدء التكوين. واختلفت نتائج الدراسة الخاصة بمجال المكونين مع دراسة أحمد الطعاني (2004) وتتفق نتائج الدراسة الخاصة بمجال المحتوى مع دراسة كل من ماجد و محمد (2003), ماجد زكي (2005), أحمد محمد وأحمد حسين (2004) أحمد الطعاني (2004) ,

كما كشفت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (30) عن انحراف معياري لمجال المكونين بلغ(0.66) مما يدل ذلك على تقارب وجهات نظر المديرين في تقديرهم لمجال المكونين و رضاهم عن أدائهم, وبالنسبة لمجال المحتوى وكما هو مبين في الجدول نفسه رقم(30) إذ بلغ انحرافه المعياري(0.54) و يدل هذا على تباعد في وجهات نظر المديرين عند تقديرهم لهذا المجال.

كما كشفت نتائج الدراسة من خلال الجدول رقم(31) على أن(60%) من المجالات وعددها ثلاثة(3) جاء تقديرها **متوسطا** وهذا يؤكد التقدير العام للمجالات الخمسة مجتمعة بل كان سببا في هذا التقدير(المتوسط) وهذه المجالات كما يعرضها الجدول رقم(30) هي مجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج وطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج وبيئة تنفيذ المنهاج حيث حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (2.65−3.41) مما يشير ذلك إلى أن تقديرات المديرين لهذه المجالات جاءت بدرجة متوسطة, وهذا يعبر عن درجة قبول متوسطة من المديرين لهذه المجالات, ويرى الباحث أن السبب قد يعود إلى قناعة المديرين(المفحوصين) بأن أساليب التقويم وطرائق التدريس المتبعة لتنفيذ المنهاج تقليدية كلاسيكية قد لا تتناسب وبيداغوجية تكوين الكبار, والمكون (المؤطر) – منفذ المنهاج المستهدف بالدراسة– في هذه الحالة بين مطرقة اختيار أساليب تقويم و طرائق تدريس حديثة تجسد على الأقل مبدأ التكوين الذاتي للمتكون الذي تنادي به التربية الحديثة, وسندان عدم كفاية الحجم الساعي المخصص لتنفيذ المنهاج, والمدة المخصصة للتكوين ككـــل.

أما عن بيئة تنفيذ المنهاج فهي غير مواتية ولا تستجيب لحاجات و مطالب الإطارات وخصوصياتهم النفسية, ومن هم في مثل سنهم (إذ قضى بعضهم ما يقارب 30 سنة في الصف الدراسي) وواقع بيئة التكوين يثمن هذا الوصف إلى حد الساعة.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسة ماجد زكي(2005) بالنسبة لمجالات أساليب التقويم المتبعة في المنهاج, وطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج,ونفس النتائج جاءت مخالفة لدراسة كل من ماجد ومحمد(2003),والطعاني(2004) بالنسبة لمجالات أساليب التقويم, وطرائق التدريس, وبيئة تنفيذ المنهاج.

وكشفت نتائج الدراسة كذلك كما هو موضح في الجدول رقم(30) عن انحراف معياري لمجالات طرائق وأساليب التدريس وأساليب التقويم وبيئة تنفيذ المنهاج بلغ تباعا (0.70 , 0.67،0.68) وهذا يعني تقارب وعدم تشتت أجوبة المديرين(المفحوصين) مما يدل ذلك على تقارب وجهات نظرهم أي اتفاقهم إلى حد كبير حول تقدير هذه المجالات.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية(مجال المحتوى):

افترض الباحث بأن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمحتوى المنهاج تكون **عالية** وكشفت نتائج التحليل الإحصائي كما يوضحها الجدول رقم(15) بأن تقدير استجابات المديرين لمحتوى المنهاج جاءت بتقدير **عال** وبمتوسط حسابي بلغ(3.58) واحتل بذلك المرتبة الثانية بين المجالات الخمسة مما دفعنا هذا إلى قبول فرضية البحث وهذا يعبر عن درجة قبول **عالية** من المديرين(المفحوصين) لمجال محتوى المنهاج والسبب في ذلك كما يعتقد الباحث أن المواد التكوينية تناسب طبيعة المهنة الإدارية للذين استفادوا من التكوين بهذا المحتوى وتستجيب بشكل مرضي لحاجاتهم ومطالبهم المهنية ذات الطبيعة الإدارية والتربوية وجمعت بين الجانب النظري والتطبيقي بما يساعد على توسيع مداركهم وحصيلتهم المعرفية والخبراتية في المجال الإداري والتربوي وكل ما له علاقة بمهنتهم الإدارية والتربوية ويرجع ذلك إلى أن مواد المحتوى قد تم وضعها من قبل خبراء في وزارة التربية الوطنية بناء على حاجات مديري المدارس الابتدائية وتنسجم مع متطلبات الدور الجديد لمدير المدرسة الابتدائية, وتنفيذا لتوصيات ومقترحات اللجنة المكلفة بتشخيص مناهج التكوين إذ تؤكد " على تكوين إطارات تتمتع بكفايات تضطلع بحل مشكلات القطاع و تستجيب لتطلعات المدرسة فالعصر يفرض علينا تنشئة إطارات تكون قادرة على الابتكار

والإبداع مسايرة للتقدم والعصرنة مهيأة لتحمل المسؤولية لأن فعالية المنظومة التعليمية تتوقف على الطريقة التي تدار بها مؤسساتها " [1].

كما ويضاف إلى ذلك توزيع محتويات المنهاج على المتكونين للاطلاع عليها وتمحيصها والاستفسار عن ماهو غامض في مضمونها قبل بدء عملية التكوين مما يسهل عليهم ذلك عملية البحث الذاتي والاستزادة عن طريق المطالعة خارج الحصص الرسمية وسيزيدهم ذلك لا محالة تعميقا في فهم وهضم محتوى المنهاج.

وبالرغم من التقدير **العال** لمحتوى المنهاج من طرف المديرين(المفحوصين) إلا أن نتائج الدراسة كشفت استثناء لهذا التقدير(التقدير العال) لمحتوى المنهاج فالجدول رقم(17) يبين أن 29.17 % من فقرات مجال المنهاج وعددها سبع(7) من أصل(24) فقرة جاء تقديرها **متوسطا** وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم(16) بحسب ترتيبها التنازلي هي الفقرات رقم(12, 20, 13, 19, 24, 21, 16) إذ جاءت متوسطاتها الحسابية تباعا (3.47, 3.43, 3.41, 3.40, 3.24, 3.18, 3.17), وهذه كلها تقابل التقدير المتوسط وهذا يدل على درجة قبول متوسطة من طرف المديرين(المفحوصين) لهذه الفقرات, وأما عن أسباب هذا التقدير كما يفسر الباحث ذلك هو أن محتوى المنهاج لا يزود المتكون بالمعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات إدارة المدرسة الابتدائية, كما لا يزود المتكون بالشكل الكاف بمصادر المعرفة الإدارية المتنوعة, ولا يطرح نماذج كافية لمشكلات تربوية تعليمية إدارية مماثلة لما قد يواجه مدير المدرسة الابتدائية ميدانيا, وكما أن محتوى المنهاج يجمع بين الجانب النظري والتطبيقي فالجانب النظري يغلب على الجانب التطبيقي ويفترض العكس من ذلك تماما حتى يتمكن المتكون من توظيف معارفه النظرية ميدانيا كأن يكتسب نماذج محددة كحد أدنى تكون له منطلقا يستأنس به ريثما يبني لذاته خبرة شخصية خاصة به تفرده, وبينت نتائج الدراسة كذلك بأن مواد محتوى المنهاج ليست متنوعة و متكاملة بما يكفي ليحقق مصلحة المتكون المهنية إذ أن كثيرا ما يصادف مدير المدرسة من الصعوبات و المشكلات ما لم يجد له حلا في رصيده المعرفي و الخبراتي في مضمون تلك المواد, وبينت النتائج كذلك بأن محتوى المنهاج لا يتضمن من النظريات التربوية الحديثة ما يكفي للاستفادة منها في إدارة المدرسة بل أن محتوى المنهاج يفتقد إلى آليات وأساليب تمكن المتكون من مواكبة

---

[1] هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم 2005 ص 6

المستجدات الحديثة التربوية والإدارية منها وتعتبر هذه الأسباب في نظر الباحث كافية لتبرير تقدير المديرين المتوسط للفقرات السبع. وكشفت نتائج الدراسة كذلك ومن خلال الجدول رقم(16) عن انحراف معياري للفقرات (12, 20, 13, 24, 19, 16) تراوح بين(0.88– 1.00) ودلالة ذلك إحصائيا هو تقارب وجهات نظر المديرين(المفحوصين) عند تقديرهم لهذه الفقرات بالتقدير المتوسط, كما كشفت نتائج الدراسة عن انحراف معياري للفقرة رقم(21) بلغ(1.11) ودلالة ذلك إحصائيا هو تشتت وتباعد درجات المفحوصين مما يدل ذلك على تباعد وجهات نظر المفحوصين عند تقديرهم لهذه الفقرة, أما بالنسبة لفقرات محتوى المنهاج المتبقية فالجدول رقم(17) يوضح أن(70.83%) منها وعددها(17) جاء تقديرها **عال** بحيث كان تأثيرها واضحا على تقدير محتوى المنهاج الكلي (تقدير عال) وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم(16) بحسب ترتيبها التنازلي تتمثل في الفقرات التالية أرقامها : (07, 05, 06, 22, 23, 03, 15, 17, 10, 18, 09, 02, 14, 08, 04, 01, 11), وجاءت موسطاتها الحسابية مرتبة تنازليا تباعا كالتالي: (4.16, 3.77, 3.75, 3.74, 3.72, 3.72, 3.71, 3.69, 3.69, 3.68, 3.63, 3.60, 3.57, 3.57, 3.56, 3.53, 3.51),

والمتوسطات الحسابية هذه تقابل التقدير **العال,** ويدل هذا على درجة قبول **عالية** من طرف المديرين(المفحوصين) لهذه الفقرات وتفسير ذلك كما يقدره الباحث **أولا :** من حيث المبادرة والقيادة والاستعمال الأمثل للإمكانيات فمحتوى المنهاج يلبي فعلا الحاجات الفعلية للمتكونين التي لها علاقة مباشرة بالممارسات الإدارية و التربوية الميدانية, كما أن محتوى المنهاج يساعد و يشجع المبادرات في تسيير المدرسة وينمي في المتكون الفعالية في القيادة من خلا ل النصوص القانونية و النظريات التربوية التي يتعرض لها محتوى المنهاج ومن خلال ممارسة بعض المسؤوليات المحدودة أثناء التدريب الميداني, كما يكسب المتكون القدرة على الاستعمال الأمثل للإمكانيات .

ثانيا : ومن الناحية الاجتماعية فمحتوى المنهاج يكسب المتكون القدرة على تكوين علاقات اجتماعية تضمن السير الحسن للمؤسسة ويزود المتكون بكيفية تنشيط العمل الجماعي, وينمي لدى المتكون الشعور بالمسؤولية تجاه عمله الإداري.

ثالثا : من الناحية المعرفية محتوى المنهاج يزود المتكون بالمعرفة النفسية و التربوية الضرورية و يزوده بخبرات إدارية مناسبة و متنوعة و هذا يؤكد كفاءة المكون منفذ المنهاج و التي نالت تقديرا عاليا من المديرين(المفحوصين), ويزوده كذلك بالمعرفة الكافية حول كل ما له علاقة بالإدارة المدرسية الابتدائية, كما ويزوده بالمعرفة القانونية التي تساعده على التسيير الإداري المناسب وبالقدرة على التمييز بينها, كما يستفيد المتكون من التعليمات الرسمية المتعلقة بمنهاج التعليم ومواقيته في المدرسة الابتدائية ويطلعه على الوثائق التربوية و الإدارية الضرورية لمدير المدرسة الابتدائية.

رابعا : من الناحية النفسية نجد أن محتوى المنهاج يعزز ثقة المتكون بقدراته المعرفية والعلمية والسلوكية وذلك بإتاحة الفرصة له للتعبير عن رأيه و احترام موقف الآخرين.

خامسا : فيما يخص التدريب نجد أن المتكون يتلقى تدريبا ميدانيا مرضيا على كيفية تطبيق النصوص القانونية و على كيفية مسك كافة السجلات و الوثائق. ويعتبر هذا التفسير مبررا كافيا في نظر الباحث لتقدير المديرين **العال** للفقرات (17).

كما يوضح الجدول رقم (16) الانحراف المعياري للفقرات الأربعة عشرة(14) التالية(07, 05, 06, 03, 15, 17, 10, 18, 09, 02, 14, 08, 04, 01) ذات التقدير العال بحيث تراوح بين:(0.75–0.96) مما يعني هذا إحصائيا تقارب وجهات نظر المديرين(المفحوصين) عند تقديرهم العال للفقرات(14) السابق ذكرها, كما يوضح نفس الجدول(16) الانحراف المعياري للفقرات الثلاث (03) التالية(22, 23, 11)ذات التقدير العال كذلك بحيث تراوح بين(1.01–1.09) ودلالة ذلك إحصائيا هو تشتت وتباعد درجات المفحوصين مما يعني ذلك تباعد وجهات نظر المفحوصين عند تقديرهم للفقرات الثلاث هذه من مجال محتوى المنهاج.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من ماجد ومحمد (2003) وماجد زكي (2005) وأحمد محمد وأحمد حسين(2004) واحمد الطعاني (2004).

3– تفسير نتائج الفرضية الثالثة (طرائق و أساليب تنفيذ المنهاج) :

افترض الباحث بأن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج تكون **عالية**, لكن نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم(18) كشفت بأن تقدير استجابات المديرين(المفحوصين) لمجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج جاءت بتقدير **متوسط**, وبمتوسط

حسابي بلغ (3.26) وهذه النتيجة جعلتنا نرفض افتراض الباحث ونقبل التقدير الذي كشفت عنه نتائج الدراسة (تقدير متوسط) وهذا التقدير يعبر عن درجة قبول متوسطة من مديرين(المفحوصين) لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج, والسبب في ذلك من وجهة نظر الباحث هو أن الطرائق المنتهجة في تنفيذ المنهاج لا تتوافق مع التطورات التقنية الحديثة والتي هي نتيجة للبحوث الحديثة المتعلقة بطرائق التكوين التي تدعو إلى تجسيد مبدأ بيداغوجية الكبار بحيث يكون فيها المتكون طرفا مشاركا في العملية التكوينية تخطيطا وأهدافا معلنة وطرائق تدريس تجسد مبدأ التعلم والتكوين الذاتي وتعتمد المقاربة بالكفاءات كأساس لها حينها يكون قد تم الانتقال من منطق التعليم الذي يرتكز على نشاط المكون– والمعتمد حاليا في تكوين المديرين– إلى منطق التكوين... "وتعتبر هذه الإستراتيجية من أهداف إعداد المناهج الجديدة الخاصة بالتكوين المتخصص بسلك الإدارة ". [1]

إن التقدير المتوسط لمجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج من طرف المديرين كان له استثناء فالجدول رقم(20) يوضح بأن(13.33%)من فقرات مجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج وعددها (02) من(15)(15/2) فقرة جاء تقديرها **عال** وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم(19) حسب ترتيبها التنازلي الفقرة رقم (33,25) وكانت موسطاتها الحسابية تباعا(3.62 ، 3.56) وتقابل التقدير **العال** للمعيار المحدد لهذه الدراسة, ويشير هذا التقدير إلى درجة قبول **عالية** من طرف المديرين لهذه الفقرات وأسباب هذا التقدير كما يرى الباحث ذلك هو أن المنهاج يستخدم الأسلوب الحواري لتنفيذ محتوى المنهاج بشكل يرضي المدير المتكون لأن في أسلوب الحوار متنفسا لرأي المدير, وتوظيفا لمكتسباته القبلية وما هو أهم من هذا وذاك هو تغذية راجعة تكشف عن نقاط الضعف والقوة في مكتسباته القبلية ومن الناحية النفسية تساعد على دفع الملل و تشد انتباه المتكون إلى الدرس والمدرس, وبالنسبة للمكون يكشف له الأسلوب الحواري عن مستوى ودرجة استيعاب المتكون للخبرات والمعارف المتضمنة في موضوع الدرس, ويمنعه من اجترار و تكرار ماهو مكتسب من قبل لدى المتكون, وسبب هذا التقدير **العال** كذلك يعود إلى أن الأساليب المتبعة في تنفيذ المنهاج تسمح بالعمل الجماعي بشكل يرضي المدير المتكون والعمل الجماعي كما يؤكد الكثير من المشتغلين بالتربية وعلم النفس بأنه أسلوب له فوائده النفسية والاجتماعية والتحصيلية

---

[1] هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2005،ص7.

الكثيرة مقارنة بالأسلوب التقليدي الذي يرتكز على العمل الفردي, فالعمل الجماعي يساعد على معالجة المشكلات التعلمية المطروحة من جميع جوانبها فما هو غائب عن ذهن أحد أفراد الجماعة يكون حاضرا بالنسبة لغيره, والعمل الجماعي يدفع إلى التنافس والمجاراة والمحاكاة بغية نمو الذات, كي يساعد على تحرير الفرد من قيود الخجل والخوف والتردد والإحجام, ويكشف عن مستوى ودرجة مكتسباته من خبرات ومعارف, والعمل الجماعي يزيد من تماسك الجماعة ويطور العلاقة البينية بين أفرادها إذ يعتبر(العمل الجماعي) الأسلوب الأمثل لتجسيد الكثير مما يعتبره المربون حاجات ضرورية للفرد والجماعة.

كما كان الانحراف المعياري لهاتين الفقرتين (33/25) تباعا من مجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج(0.95/0.82) وهذا يشير جليا إلى تقارب وجهات نظر المديرين في تقديرهم للفقرتين السابقتين بالتقدير **العال.**

أما عن الفقرات المتبقية من مجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج فالجدول رقم(20) يبين أن (86.67 %) من فقرات هذا المجال وعددها(13) فقرة من أصل(15)(15/13) جاء تقديرها متوسطا وكان تأثيرها واضحا على التقدير الكلي لمجال طرائق و أساليب تنفيذ المنهاج (تقدير متوسط) وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم(19) حسب ترتيبها التنازلي هي الفقرات رقم(34 ، 31 ، 30 ، 32 ، 28 ، 39 ، 29 ، 37 ، 36 ، 26 ، 38 ، 27 ، 35) وجاءت موسطاتها الحسابية مرتبة تنازليا تباعا (3.49 ، 3.46 ، 3.43 ، 3.42 ، 3.37 ، 3.34 ، 3.23 ، 3.09 ، 3.06 ، 3.05 ، 3.03 3.00 2.80) والمتوسطات الحسابية هذه تقابل التقدير المتوسط مما يدل هذا على درجة قبول متوسطة من طرف المديرين(المفحوصين) لهذه الفقرات, وتفسير ذلك من وجهة نظر الباحث: **أولا:** مدى اعتماد المنهاج الأساليب والطرائق النشطة والأساليب العلمية فالمنهاج لا يستخدم أسلوب الحل العلمي ولا يطبق أسلوب حل المشكلات ولا يعتمد الأساليب التي تدرب المتكون على مهارات التعلم الذاتي ولا يستخدم الأساليب التي تنمي في المتكون القدرة على الاستنباط والاستنتاج من المصادر الإدارية المختلفة ولا يهتم بتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى المتكون, ولا يعزز دافعية المتكون ولا يحفزه على التعلم والبحث والاستقصاء بما يكفي لحاجات ومطالب المتكون من هذه الأساليب التي تجسد مبدأ جعل المتعلم محور

العملية التعليمية التربوية فمنه يتم التخطيط والتنفيذ بالطرائق والأساليب التي تنشط قدراته العقلية وتجعل منه عنصرا فاعلا يؤثر و يتأثر في الفعل التعليمي التربوي .

ثانيا : من حيث التدريبات التطبيقية واستخدام الوسائل المعتمدة, فالمنهاج لا يدرب المتكون على استخدام تقنيات الإدارة الحديثة, ولا يمكن المتكون من الاستفادة من المعارف النظرية ميدانيا ولا يدرب المتكون على كيفية التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي (البلدية ..) ولا يستخدم الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة بما يكفي لتلبية حاجات ومطالب المتكون من هذه التدريبات والتطبيقات الميدانية الضرورية والتي تساعد كما هو معلوم على تحقيق مجموعة من الأهداف منها: تساعد على تثمين مستوى الاستيعاب والفهم من المكتسبات النظرية لدى المتكون, وتساعد على توضيح وتعميق ما كان غامضا من الدروس النظرية, وما هو أهم من هذا وذاك تساعد على تثبيت وترسيخ المعارف والخبرات النظرية المكتسبة **ثالثا :** من حيث استخدام أساليب العمل التعاوني فالمنهاج لا يستخدم أسلوب تبادل الخبرات ولا يستخدم أسلوب التعليم التعاوني بين المتكونين بما يكفي لتطبيق وتجسيد المبدأ الحديث في طرائق التدريس وهو العمل الجماعي حتى وإن وجد تبادل للخبرات بين المتكونين فلا يتم وفق عمل منظم مخطط له تحت إشراف المكون بل يتم خارج الأوقات الرسمية للتكوين, وكذلك الحال بالنسبة للتعلم التعاوني فلا وجود له البتة في الأوقات الرسمية ولا غير الرسمية والسبب في ذلك كما يرى الباحث هو أن مثل هذه الأساليب تستهلك الكثير من الوقت وهذا ما لا يتوفر في إطار التكوين التناوبي...

كما يوضح الجدول رقم(19) الانحراف المعياري للفقرات(13) التي جاء تقديرها متوسطا وجاءت مقسمة تبعا لانحرافها المعياري إلى قسمين أحدهما تمثله الفقرات: (30, 28, 26) ويتراوح انحرافها المعياري بين (0.94–1.00) ودلالة ذلك إحصائيا هو التقارب الشديد في وجهات نظر المديرين(المفحوصين) عند تقديرهم لهذه الفقرات بالتقدير المتوسط, أما الفقرات المتبقية(34, 31, 32, 39, 29, 37, 36, 38, 27, 35) فيتراوح انحرافها المعياري بين(1.01–1.24) ودلالة ذلك إحصائيا هو تشتت وتباعد درجات المفحوصين مما يعني ذلك تباعد وجهات نظر المفحوصين عند تقديرهم لهذه الفقرات.

وجاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة ماجد زكي (2005) وغير متوافقة مع دراسة ماجد ومحمد(2003) واحمد الطعاني(2004)

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة (أساليب التقويم) :

كان افتراض الباحث بأن تكون تقديرات مديري المدارس الابتدائية لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج تكون **عاليــة** لكن نتائج التحليل الإحصائي الموضحة في الجدول رقم(21) كشفت عن تقديرات متوسطة بمتوسط وبمتوسط حسابي بلغ(3.41) وهذه النتيجة جعلتنا نرفض افتراض الباحث ونقبل بالتقدير الذي كشفت عنه نتائج الدراسة (تقدير متوسط), وهذا التقدير يعبر عن درجة قبول متوسطة من المديرين المفحوصين لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج وتفسير ذلك من وجهة نظر الباحث هو أن أساليب التقويم المتبعة في المنهاج لا ترقى إلى المستوى الذي يحررها من قيد وهيمنة التقويم التحصيلي التقليدي المتبع حاليا في منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية إلى منظومة تقويم متعددة الأغراض والأشكال تتنوع فيها أساليب التقويم وأدواته وتتوسع فيها مجالاته بما يكفي ليحقق الموضوعية ويسمح بالتمييز بين المجد و المتهاون .

كما أن لكل قاعدة استثناء فالتقدير **المتوسط** لمجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج من طرف المفحوصين مديري المدارس الابتدائية كان له استثناء فالجدول رقم(23) يبين بأن(40%) من فقرات مجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج وعددها أربع(4) فقرات من أصل عشرة(10)(10/4) جاء تقديرها **عال** وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم (22) بحسب ترتيبها التنازلي هي الفقرات رقم [47 ، 40 ، 43 ، 49] وكانت موسطاتها الحسابية تباعا (3.72 ، 3.60 ، 3.57 ، 3.52) وتقابل التقدير العال تبعا للمعيار المحدد لهذه الدراسة ويشير هذا التقدير إلى درجة قبول عالية من طرف المفحوصين المديرين لهذه الفقرات, أما عن أسباب هذا التقدير الاستثنائي كما يرى الباحث هو أن المنهاج المستهدف بالدراسة يستخدم التقويم المستمر في عملية التكوين وهو مبدأ من مبادئ التقويم الحديث ومن وجهة نظر حلمي وحسين" يساعد على تحقيق مجموعة من المزايا و الأغراض نذكر منها ما يلي :

- يساعد للتوصل إلى نتائج دقيقة و صادقة و ثابتة عن طريق استخدام أكثر من وسيلة لأكثر من مرة .
- يساعد على تشخيص نقاط الضعف والقوة.

- يساعد على اختبار صحة الخطوات المتبعة و الطرق المستخدمة لتلافي نقاط الضعف.
- يتيح الفرصة لاشتراك عدد كبير من الأفراد في عملية التقويم.
- يكشف عن المعوقات و المصاعب التي تواجه بطريقة موثوق بها.
- يعطي الفرصة لتغطية جميع الجوانب المراد تقويمها " (حلمي وحسين 1999 ص 115, 116).

كما أن المنهاج يستخدم أدوات تقويم متنوعة بغية "...الكشف عن جوانب شخصية التلميذ لأن كل وسيلة تركز على جانب معين من سلوك التلميذ و تكامل كل تلك الوسائل تعطينا في النهاية صورة صادقة عن الجانب المراد تقويمه...والجدير بالذكر أنه لا توجد أداة واحدة تصلح لقياس كل الظواهر وتقويم مختلف الأنشطة المرتبطة بتلك الظاهرة وهكذا "(إمام مختار حميدة 2000 ص 230), كما أن أسئلة و بيانات الاختبارات واضحة للمتكون بما يبعده عن التأويلات والإجابات التي تهامش مبتغى تلك الاختبارات وهذا في حد ذاته يحقق معيار الصدق في الاختبار إذ أن المتكون يتمكن من الإجابة عن الأسئلة تقيس تعلمه و مكتسباته الفعلية لا غير, كما أن المنهاج يمكن المتكون من التقويم الذاتي"... وللتقويم الذاتي أهمية كبرى و مميزات عديدة من أهمها:

- أنه يساعد الفرد على اكتشاف أخطائه فيعمل جاهدا على تلافيها في الوقت المناسب مما يؤدي إلى تعديل سلوكه و عدم اكتسابه لعادات خاطئة يصعب تغييرها فيما بعد .
- اكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه يجعله أكثر تقبلا لنقد الآخرين له لأنه قد انتقد نفسه أولا فلا يتضرر لانتقاد الآخرين له.
- يجعل الفرد أكثر تسامحا نحو أخطاء الآخرين ...
- يعود التلميذ على تحمل المسؤولية ويمنحه الثقة بالنفس ويبعده عن مرض التعالي والغرور " (حلمي و حسين، 1999 ص 121).

و كان الانحراف المعياري للفقرات (47 ، 43 ، 49) من مجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج تباعا (0.82 ، 0.92 ، 0.93) ومدلول هذا إحصائيا هو تقارب وجهات نظر المفحوصين المديرين عند تقديرهم للفقرات السابقة بالتقدير العال, وجاء

الانحراف المعياري للفقرة(40) (1.01) ومدلول هذا إحصائيا هو تباعد وجهات نظر المفحوصين المديرين عند تقديرهم لهذه الفقرة.

أما عن الفقرات المتبقية من مجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج فالجدول رقم (23) يبين أن(60%) من فقرات المنهاج وعددها ست(6) فقرات من أصل عشرة (10) (10/6) جاء تقديرها متوسطا وكانت سببا في التقدير الكلي لمجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج (التقدير المتوسط) وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم (22) بحسب ترتيبها التنازلي في نتائج الدراسة هي الفقرات [44 ، 48 ، 45 ، 46 ، 42 ، 41] وجاءت متوسطاتها الحسابية كما جاءت في النتائج الإحصائية للدراسة مرتبة تنازليا تباعا (3.48 ، 3.41 ، 3.38 ، 3.27 ، 3.11 ، 3.00) وهذه المتوسطات تقابل التقدير **المتوسط** وهذا يدل على درجة قبول متوسطة من طرف المفحوصين لهذه الفقرات, وتفسير ذلك من وجهة نظر الباحث هو أن أدوات التقويم المستخدمة لا تبرز الفروق الفردية بين المتكونين وأن التقويم لا يشمل الجانب النظري والتطبيقي ولم يأخذ الوقت الكافي في عملية التكوين بشكل كاف ومرض من التكوين كما أن المنهاج لا يزود المتكونين بالتغذية الراجعة المستمرة, ولا يستخدم جميع أنماط التقويم ولم يساهم في تقويم المتكونين ميدانيا **بما يكفي** ليحقق مبادئ التقويم الحديث ..

كما يوضح الجدول رقم(22) الانحراف المعياري للفقرات(06) التي جاء تقديرها متوسطا وجاءت مقسمة تبعا لانحرافها المعياري إلى قسمين أحدهما تمثله الفقرات: (44, 45, 46) ويتراوح انحرافها المعياري بين (0.92–1.00) ودلالة ذلك إحصائيا هو تقارب وجهات نظر المديرين(المفحوصين) عند تقديرهم لهذه الفقرات بالتقدير المتوسط, أما الفقرات المتبقية(48, 42, 41) فيتراوح انحرافها المعياري بين(1.04–108) ودلالة ذلك إحصائيا هو تشتت وتباعد درجات المفحوصين مما يعني ذلك تباعد وجهات نظر المفحوصين عند تقديرهم لهذه الفقرات.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسة ماجد زكي(2005) وغير متوافقة كل من ماجد ومحمد(2003) و دراسة أحمد الطعاني. (2004) .

5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة (مجال المكونين (منفذو المنهاج):

افترض الباحث بأن تقدير مديري المدارس الابتدائية لمجال المكونين منفذي المنهاج **عالية** وكشفت نتائج التحليل الإحصائي لهذه الدراسة كما يوضحها الجدول رقم (24) بأن تقدير استجابات المديرين لهذا المجال جاء بتقدير **عال** وبمتوسط حسابي بلغ (3.63) واحتل بذلك المرتبة الأولى من بين المجالات الخمسة مما دفعنا هذا إلى قبول فرضية البحث وتعبر هذه النتيجة عن درجة قبول **عالية** من المديرين المفحوصين لهذا المجال, وتفسير ذلك من وجهة نظر الباحث له علاقة بما سبق ذكره عند تفسير نتائج الفرضية الأولى وبالفقرات التي كان تقديرها عاليا وبالتالي كانت سببا في التقدير العال لهذا المجال فالجدول رقم (26) يوضح أن (71.43%) من فقرات هذا المجال وعددها عشرة(10) من أربعة عشر(14) (14/10) جاء تقديرها عاليا وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم (25) بحسب ترتيبها التنازلي هي:(56 ، 51 ، 60 ، 62 ، 57, 50, 59، 58، 61، 55) وجاءت متوسطاتها الحسابية مرتبة تنازليا تباعا (3.35 ، 3.85 ، 3.84 ، 3.80 ، 3.72 ، 3.69 ، 3.67 ، 3.54 ، 3.53 ،350) وهذه المتوسطات تقابل التقدير العال مما يدل هذا على درجة قبول عالية من طرف المفحوصين من المديرين لهذه الفقرات و تفسير ذلك من وجهة نظر الباحث :

أولا : من حيث علاقة المكون بالمتكون: فالمكون يقبل وجهات نظر المتكون وأسئلته ويناقشها باحترام ويشجع المبادرات الصادرة عن المتكونين ويتقبلها ويراعي بيداغوجية تكوين الكبار ويشجع التعلم التعاوني بين المتكونين ويثير دافعية المتكونين بأساليب متعددة كما يزود المتكونين بتغذية راجعة عن مستوى أدائهم وهذه الأساليب تجعل المتكون محور عملية التكوين بحيث تجعل منه عنصرا فاعلا نشطا ومن خصائص نموه واستعداداته يتم اختيار ماينا سبه من طرائق وأساليب ومن جهة أخرى يتحول دور المكون في عملية التكوين إلى" موجه ومرشد وناصح يستهدف مساعدة الطالب على تطوير نفسه وتطوير مستوى أدائه ولهذا يجب أن تتم عملية التوجيه على أساس ديمقراطي لا على أساس بيروقراطي وينبغي أن يحل محل التعليمات والأوامر النصح والتوجيه والإرشاد" (حبيب تيلوين 2002 ص : 129), مجسدا في ذلك مبدأ التعلم الذاتي وبيداغوجية تعلم الكبار التي تنادي بهما التربية الحديثة .

ثانيا: من حيث كفاءة وإمكانيات المكون : فالمكون يراعي الالتزام بالوقت أثناء العملية التكوينية ويلم إلماما جيدا بالمبادئ التكوينية, ويمتلك كفاية بيداغوجية عالية, ويحسن استخدام الوسائل التعليمية "...لأن المكون الموجه يستمد سلطة ومكانته من قوة أفكاره ومهاراته الفنية ومعلوماته المتجددة باستمرار ومن خبراته النامية المتطورة" (حبيب تيلوين 2002، ص : 130).

وكشفت نتائج الدراسة كذلك ومن خلال الجدول رقم (25) عن انحراف معياري للفقرات العشر (10) تراوح بين (0.81–1.00) ودلالة هذه الأرقام إحصائيا هو تقارب درجات المفحوصين وبالتالي تقارب وجهات نظرهم عند تقديرهم العال للفقرات العشر(10).

إلا أنه بالرغم من هذا التقدير **العال** من المفحوصين لهذه الفقرات فنتائج الدراسة كشفت عن استثناء لهذا التقدير, فالجدول رقم (26) يوضح أن (28.57%) من فقرات المجال المتبقية وعددها أربع (4) فقرات من أصل أربعة عشر (14) (14/4) جاء تقديرها **متوسطا** وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم (25) حسب ترتيبها التنازلي هي : (52 ، 63 ، 54 ، 53) وجاءت متوسطاتها الحسابية تباعا : (3.49 ، 3.49 ، 3.48 ، 3.33) وتقابل بذلك التقدير المتوسط للمعيار المحدد في هذه الدراسة ويشير هذا التقدير إلى درجة قبول متوسطة من طرف المفحوصين لهذه الفقرات, أما عن أسباب هذا التقدير الاستثنائي لهذه الفقرات كما يفسر الباحث ذلك هو أن المكون لا يوظف أساليب تدريبية متنوعة أثناء تنفيذ المنهاج بما يكفي, ولا يسعى إلى تنويع الأنشطة و الطرائق تجسيدا للفروق الفردية بين المتكونين بما يكفي لإرضاء المتكون ذلك لأن مثل هذه الأساليب والأنشطة في حاجة إلى سعة كبيرة من الوقت لتطبيقها وهذا ما لا يمكن للمكون التحكم فيه في إطار نوع التكوين التناوبي الحالي.

كما أن المكون لا يمكن المتكون من استخدام التفكير العلمي في معالجة ما يعترضه من مشكلات ولا يهتم بتحفيز المتكونين وتشجيعهم بشكل كاف لأن ذلك يعود إلى طبيعة محتوى المنهاج فكثافة المعلومات والخبرات التي يتضمنها المنهاج مع قلة الوسائل والإمكانيات وخاصة منها التوثيق من كتب ووثائق إدارية والتي لها علاقة بطابع التكوين وغيرها من الإمكانيات المادية, مما يحول دون تطبيق مثل هذه الأساليب التي يكون فيها المتكون محورا لعملية التكوين بنسبة كبيرة و مرضية...

و كشفت نتائج الدراسة كذلك و من خلال الجدول رقم (25) عن مستويين من الانحرافات المعيارية فبالنسبة للمستوى الأول تمثله الفقرتان(52, 63) بانحراف معياري يساوي=(0.92, 0.88) على التوالي, ودلالة هذه الأرقام إحصائيا هو تقارب درجات المفحوصين وبالتالي تقارب وجهات نظرهم عند تقديرهم المتوسط لهتين الفقرتين. أما بالنسبة للمستوى الثاني فتمثله الفقرتان(54, 53) بانحراف معياري يساوي=(1.10, 1.05)على التوالي ودلالة ذلك إحصائيا هو تشتت وتباعد درجات المفحوصين مما يعني ذلك تباعد وجهات نظر المفحوصين عند تقديرهم المتوسط لهتين الفقرتين.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أحمد الطعان(2004) .

6 – تفسير الفرضية السادسة (مجال بيئة تنفيذ المنهاج) :

افترض الباحث أن تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمجال بيئة تنفيذ المنهاج تكون (متوسطة) وجاءت نتائج التحليل الإحصائي لهذه الدراسة كما يوضحها الجدول رقم (27) مثبتة ومؤكدة لهذا الافتراض(التقدير المتوسط) وبمتوسط حسابي بلغ (2.65) واحتل بذلك المرتبة الخامسة بين المجالات الخمسة مما دفعتنا هذه النتيجة إلى قبول فرضية البحث ويعبر هذا عن درجة قبول متوسطة من المفحوصين المديرين لهذا المجال وتفسير ذلك له علاقة بفقرات المجال التي جاء تقديرها متوسطا فالجدول رقم (29) يبين أن (46.15%) من فقرات هذا المجال وعددها(06) من(13) (13/06) جاء تقديرها متوسطا وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم (28) تبعا لترتيبها التنازلي هي: (75 ، 64 ، 68 ، 74 ، 65 ، 73), وجاءت متوسطاتها الحسابية مرتبة تنازليا تباعا (3.00 ، 2.96 ، 2.92 ، 2.82 ، 2.72 ، 2.53) وهذه المتوسطات تقابل التقدير المتوسط الذي يدل على درجة قبول عالية من طرف المفحوصين من المديرين لهذه الفقرات من هذا المجال وتفسير ذلك كما يرى الباحث :

أولا : من حيث علاقة المتكون بإدارة المؤسسة التكوينية هذه الأخيرة لا تسعى بما يرضي المتكونين للتعرف على مشكلاتهم لتعمل على حلها فغالبا ما يتم السعي في هذا المجال من طرف المتكون وبداهة لا يمكن مقارنة سعي المتكون بسعي إدارة التكوين لأن هذه الأخيرة عندما تطلق منها مبادرة التعرف على مشكلات المتكون لتجد لها ما يناسبها من حلول فغالبا ما تؤسس هذه المبادرة على مجموعة من القوانين واللوائح يجهلها المتكون وبالتالي يعتبر

سعي ومبادرة إدارة المؤسسة التكوينية في هذا الاتجاه في حد ذاته تكوينا وتأطيرا إداريا للمتكون, كما أن إدارة المؤسسة التكوينية لا تسمح ولا تشجع المتكون على استخدام المرافق الضرورية كالمكتبة والإنترنت–إن وجد أصلا– والإعلام الآلي بما يرضي المتكون إذ لا يمكن أن نقلل من أهمية هذه المرافق في العملية التكوينية فكثيرا ما تساعد المتكون والمكون معا على المطالعة والبحث العالمي وذلك بما توفره من معلومات وخبرات ومعارف كما تمكن من الاستفادة والإفادة من الخبرات العالمية عن طريق الإنترنت "... لأن الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها فهو أحق بها وفي رواية أخرى التقطها ".

ثانيا : من حيث طبيعة التكوين وفتراته فالمتكون يفضل صيغة التكوين الإقامي على صيغة التكوين التناوبي لأن محتوى المنهاج الذي كان ينفذ في السابق في إطار التكوين الإقامي وبنفس المستلزمات من طرائق تدريس وأساليب تقويم نفسه ينفذ في الوقت الحالي في إطار التكوين التناوبي علما بأن نوع التكوين الإقامي يتفوق من حيث الحجم الساعي على نوع التكوين التناوبي بأربعة أضعاف تقريبا, فالحجم الساعي السنوي للتكوين الإقامي يقارب (1200) ساعة تقريبا في حين نجد أن الحجم الساعي السنوي للتكوين التناوبي لا يتجاوز (300) ساعة, مما يكون ذلك سببا في حشو المعلومات والخبرات في أذهان المتكونين حشوا ولا يعطي الفرصة الكافية للمكون لتطبيق الطرائق و الأساليب التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتكون وتعتمد أسلوب العمل الجماعي بين المتكونين, وهذا مخالف تماما لبيداغوجية التدريس بالكفاءات المعتمدة حاليا في شتى المعاهد والجامعات في الدول المتطورة, وبالتالي فنوع التكوين الإقامي يساعد المكون والمتكون معا على تجسيد مبادئ التربية الحديثة في التكوين, كما أن الفترات التكوينية ليست مناسبة بالنسبة للمتكون بما يكفي فعادة ما تكون أثناء العطل الرسمية وذلك بعد عناء التدريس أو ممارسة العمل الإداري –بالنسبة للمكلفين بإدارة مدارس ابتدائية قبل التكوين سدا للفراغ– أي بعد استنفاد كل طاقتهم الحيوية ناهيك أن معظمهم يتم تأهيلهم بعد عمر طويل في مهنة التدريس بعدما أشرفوا على التقاعد, فإقبالهم على التكوين الإداري لمجرد تحسين وضعيتهم المالية والابتعاد عن مهنة التدريس التي أرهقتهم و أخذت منهم أعز ما لديهم (ضعف البصر و السمع ، و آلام الركبتين ...) .

ثالثا : من حيث إمكانيات المؤسسة التكوينية إذ لا تتوفر على الوسائل التعليمية اللازمة للتكوين بما يكفي من وجهة نظر المفحوصين إذ أن معظم الحصص التعليمية

والمحاضرات تقدم جافة دون وسائل معينة على توضيح ما يكون غالبا غامضا من الخبرات المتضمنة في محتوى المنهاج ولا يخفى على أي مشتغل بالتربية والتعليم والتكوين داخل الصفوف المدرسة أو صفوف التكوين الأهمية البالغة للوسائل التعليمية ...

كما أن المؤسسة التكوينية لا توفر الخدمات و الإسعافات الطبية الأولية اللازمة للمتكونين بما فيه الكفاية بها غرفة بسيطة تفتقد إلى المعدات والأدوية ولا توجد مناوبة ليلية ولا سيارة إسعاف بالمؤسسة كل ذلك يزيد من عناء المتكون وخاصة إذا ما علمنا أن معظم المتكونين متقدمين في السن واغلبهم مصاب بأمراض مزمنة تستدعي الرعاية الطبية القريبة منهم.

كما كشفت نتائج الدراسة ومن خلال الجدول رقم (28) عن انحراف معياري للفقرات الست (6) التي جاء تقديرها متوسطا تتراوح بين (1.11 – 1.45) و دلالة ذلك إحصائيا هو التباعد الكبير في وجهات نظر المفحوصين عند تقديرهم المتوسط لهذه الفقرات.

بالرغم من التقدير المتوسط من المفحوصين لهذه الفقرات فنتائج الدراسة كشفت عن استثناءين لهذا التقدير أما عن **الأول** فالجدول رقم (29) يبين أن (38.46%) من فقرات هذا المجال وعددها خمسة(05) من ثلاثة عشرة(13)(13/05) جاء تقديرها ضعيفا وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم (28) تبعا لترتيبها التنازلي هي:(66 ، 72 ، 69 ، 70 ، 71) وجاءت متوسطاتها الحسابية في نتائج الدراسة تباعا:[2.36 ، 1.91 ، 1.89 ، 1.83 ، 1.83] وتقابل بذلك التقدير **الضعيف** تبعا للمعيار المحدد في هذه الدراسة ويشير هذا التقدير إلى درجة قبول ضعيفة من طرف المفحوصين لهذه الفقرات أم عن أسباب هذا التقدير لهذه الفقرات كما يفسر الباحث ذلك:

أولا : من حيث علاقة المتكون بإدارة المؤسسة التكوينية فالمتكون غير راض على عدم تشجيعه من طرف إدارة المؤسسة التكوينية على ممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية والرحلات, بل ينعدم التفكير والتخطيط والتنظيم لهذه النشاطات أصلا فتجد المتكون ينصرف إلى النوم مباشرة بعد عناء تلقيه الخبرة والمعرفة أثناء تكوينه النظري والتطبيقي حتى وإن وجدت بعض النشاطات الزهيدة فهي لا ترقى إلى مستوى تلك النشاطات المعد لها والمخطط والمنظم لها والتي تتوافق وخصوصيات المتكون من حيث العمر الزمني والمسؤولية العائلية .

ثانيا : من حيث إمكانيات المؤسسة التكوينية فالمتكون غير راض على عدم توفر بعض المرافق و الوسائل الضرورية كالنادي والانترنت لممارسة الأنشطة الترفيهية وما تقديره الضعيف لها يدل دلالة قاطعة على حاجته الماسة لها ورفضه المطلق لانعدام توفرها في المؤسسة التكوينية.

ثالثا: من حيث مدى تناسب الفقرات التكوينية وموضوعات المنهاج فالمتكون غير راض على عدم تغطية فترات التكوين الثلاث لموضوعات المنهاج وكما سبق وأن قلنا بأن الحجم الساعي الذي كان مخصصا لتنفيذ نفس المنهاج أثناء التكوين الإقامي(1200 سا تقريبا) تقلص في نوع التكوين التناوبي إلى (300 سا تقريبا) و لا شك أن لهذا انعكاساته السلبية على المكون والمتكون ونوع التكوين فبالنسبة لأثر ذلك على المكون والمتكون لقد سبقت الإشارة إليه, أما بالنسبة لأثر ذلك على نوع التكوين فأقل ما يقال في هذا السياق هو سطحية المعلومات و الخبرات التي يكتسبها المتكون في إطار هذا النوع من التكوين ونتيجة ذلك لا محالة هو قصور المتكون في إدارة و تسيير المؤسسة التربوية التي توكل إليه مهمة إدارتها وآخر من يدفع ثمن ذلك كله هو التلميذ والمدرسة الجزائرية, ويعتبر ذلك سببا من الأسباب المتنوعة والمتباينة في تدني المستوى الدراسي على العموم.

كما كشفت نتائج الدراسة الإحصائية من خلال الجدول رقم(28) عن انحراف معياري للفقرات الخمس التي جاء تقديرها ضعيفا يتراوح بين (1.05 – 1.18) ودلالة ذلك إحصائيا هو تباعد وجهات نظر المفحوصين عند تقديرهم الضعيف لهذه الفقرات .

وجاءت نتائج هذه الدراسة غير متوافقة مع دراسة أحمد الطعاني (2004).

أما عن الاستثناء الثاني فالجدول رقم (29) يبين أن (15.39%) من فقرات هذا المجال وعددها (2) من (13) جاء تقديرها عاليا وهذه الفقرات كما يعرضها الجدول رقم (28) تبعا لترتيبها التنازلي هي(76 ، 67) وجاءت متوسطاتها الحسابية تباعا(3.92 ، 3.80) وتقابل بذلك التقدير العال تبعا للمعيار المحدد في هذه الدراسة, ويشير هذا التقدير إلى درجة قبول عالية من طرف المفحوصين لهذه الفقرات, أما عن أسباب هذا التقدير لهذه الفقرات كما يفسر الباحث ذلك هو رضا المفحوصين على تناسب عدد المتكونين وسعة قاعات التدريس, وللمحيط الفيزيقي للتكوين أهميته في التكوين كما يعلم كل مشتغل بالتربية والتكوين, فقلة عدد المتكونين في حجرة الدرس يساعد على توسيع الحوار والنقاش أثناء الدرس مما يزيد

ذلك من تقليب الأفكار ونضجها في أذهان المتكونين كما أن سعة قاعات التدريس يوفر التهوية والضوء الكافي وهذا من شأنه يزيد من راحة المتكون الذي تكتنفه خصوصية تجعله يتميز عن غيره في مجالات أخرى من التكوين أقل ما يقال عنها خصوصية تليق بكبار السن كبيداغوجية الكبار و غيرها ... كما أن المفحوص راض عن تعامل الإدارة مع المتكون بصفة عامة ومع السلوك غير المرغوب فيه بصفة خاصة وهذا يؤكد مدى وعي وإدراك إدارة المؤسسة التكوينية بخصوصية المتكون التي سبق الحديث عنها...

كما كشفت نتائج الدراسة الإحصائية من خلال الجدول رقم(28) عن انحراف معياري للفقرة رقم(76) يساوي(1.11) ودلالة ذلك إحصائيا هو تباعد وجهات نظر المفحوصين عند تقديرهم العال لهذه الفقرة, كما حوى نفس الجدول الانحراف المعياري للفقرة رقم(67) ويساوي(0.98) ودلالة ذلك إحصائيا هو تقارب وجهات نظر المفحوصين عند تقديرهم العال لهذه الفقرة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أحمد الطعاني(2004)

7 – تفسير نتائج الفرضية السابعة(تتعلق بمتغير الخبرة المهنية الإدارية):

افترض الباحث بأن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤0.05) في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمجالات المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى لمتغير الخبرة المهنية الإدارية :

لإثبات أو نفي هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لاختبار الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين, ومستوى دلالة الفروق, وفترة الثقة للفرق بين متوسط عينتين وذلك لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الابتدائية من ذوي الخبرة أقل من سبع(07) سنوات وأولئك من ذوي الخبرة لأكثر من سبع(07) سنوات لمجالات المنهاج مجتمعة ولكل مجال من مجالات الدراسة الخمسة منفردا في ضوء متغير الخبرة المهنية الإدارية, ويتضح أن الفروق كانت بينها قليلة إذ تشير نتائج اختبار(ت) ومستوى دلالة الفروق وفترة الثقة للفرق بين متوسط العينتين كما يعرضها الجدول رقم (32) أن هذه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(a ≤0.05)** مما يعني هذا عدم تأثر استجابات المديرين المفحوصين بمتغير الخبرة المهنية الإدارية كما تشير هذه النتائج إلى اتفاق المديرين من ذوي الخبرة أقل و أكثر من سبع سنوات في تقديراتهم للمنهاج الذي درسوه

بمجالاته الخمسة مجتمعة ومنفردة ومبرر ذلك الاتفاق هو أنهم درسوا المنهاج ذاته بخبراته ومعلوماته ونشاطاته بلا فوارق تذكر كما أنهم تلقوا العلم عن نفس المكونين تقريبا مما يعني هذا أن خبرتهم تكاد تكون واحدة كما أن المديرين لم يتلقوا أي نوع من التكوين بغية تحسين مستواهم التربوي والإداري منذ تخرجهم والتحاقهم بمناصب عملهم مما قد يؤثر على تقديراتهم ومن هنا تقاربت آراؤهم حول تقدير المنهاج بمجالاته الخمسة مجتمعة ومنفردة رغم تفاوت خبراتهم المهنية.

و جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسة كل من ماجد ومحمد(2003) ودراسة أحمد الطعاني(2004).

8- تفسير نتائج الفرضية الثامنة (المتعلقة بمتغير نوع التكوين (إقامي/تناوبي):

افترض الباحث بأن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤0.05) في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمجلات المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى لنوع التكوين (إقامي / تناوبي):

بغية إثبات أو نفي هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) , ومستوى دلالة الفروق وفترة الثقة بين متوسط العينتين لاختبار مستوى الفروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الابتدائية للذين استفادوا من التكوين الإقامي وأولئك الذين استفادوا من التكوين التناوبي لمجالات المنهاج مجتمعه ولكل مجال من مجالات لدراسة الخمسة منفردا في ضوء متغير نوع التكوين(إقامي/تناوبي), إذ بينت النتائج بأن لا فروق لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(**a ≤0.05**) كما بينته نتائج اختبار(ت), ومستوى دلالة الفروق, وفترة الثقة للفرق بين متوسط العينتين كما يعرضها الجدول رقم (33) ودلالة ذلك هو عدم تأثر الاستجابات بمتغير نوع التكوين (إقامي تناوبي), وتشير هذه النتائج إلى اتفاق المديرين الذين استفادوا من التكوين الإقامي وأولئك الذين استفادوا من التكوين التناوبي في تقديراتهم للمنهاج الذي درسوه بمجالاته الخمسة مجتمعة و منفردة وتفسير ذلك الاتفاق من وجهة نظر الباحث هو خضوعهم إلى نفس المنهاج بمحتواه الخبراتي وأساليبه وطرائقه وأساليب تقديمه كما أنهم درسوه في بيئة تعليمية واحدة من حيث أقسامها ووسائلها وخدماتها الاجتماعية (الإقامة و الترفيه...) ناهيك على أن منفذي المنهاج هم ذاتهم وبتشكيلة وتركيبة واحدة (مفتشون أساتذة, مكونون) وبالتالي خبرتهم وآراؤهم حول المنهاج تكاد تكون واحدة بينهم, هذه

المبررات كافية من وجهة نظر الباحث لتقارب آرائهم حول تقدير المنهاج بمجالاته الخمسة مجتمعة ومنفردة.وذلك رغم الاختلاف الكبير بين نوعي التكوين الإقامي والتناوبي كما سبق الإشارة إليه من قبل.

الباحث لم يسجل أو يعثر على أية دراسة تتناول متغير نوع التكوين وبالتالي قد تكون هذه الدراسة–في حدود علم الباحث– الوحيدة التي أقحمت هذا المتغير في بحث علمي .

9- تفسير نتائج الفرضية التاسعة (تتعلق بمتغير المستوى الدراسي) :

افترض الباحث بأن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤0.05) في تقديرات مديري المدارس الابتدائية لمجالات المنهاج الخمسة مجتمعة ومنفردة تعزى للمستوى الدراسي (جامعي، ثانوي, دون الثانوي)

لإثبات أو نفي هذه الفرضية أي الكشف عما إذا لم تكن هنالك فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرين في ضوء متغير المستوى الدراسي على كل مجال من مجالات الدراسة الخمسة و المجالات مجتمعة تم إجراء تحليل التباين الأحادي ولتوضيح وتأكيد النتائج الإحصائية استخدم اختبار(post hoc-test) وبينت نتائج التحليل الإحصائي كما يعرضها الجدول رقم (34 ، 35) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين لأغلب مجالات الدراسة (مجال المحتوى ،طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج ، أساليب التقويم المتبعة في المنهاج ، بيئة تنفيذ المنهاج) تعزى لمتغير المستوى الدراسي مما يعني هذا عدم تأثر تقديرات المديرين لهذه المجالات بمتغير المستوى الدراسي, وربما تعود أسباب ذلك إلى كون هذه المجالات واضحة ومناسبة لكل المديرين بغض النظر عن مستواهم الدراسي إذ أن المحتوى والمادة التعليمية قريبة من مستوى كافة المؤهلات إذ لا فرق بين من هم في مستوى الجامعي أو مستوى الثانوي أو ما دون المستوى الثانوي ... أما أساليب وطرائق التدريس وأساليب التقويم فهي لا تزال أساليب قديمة وبعيدة عن الأساليب المعاصرة و علاقتها بمؤهلات المديرين علاقة ضعيفة غير مؤثرة.

كما كشفت وبينت نتائج التحليل الإحصائي كما يعرضها الجدول رقم (34 ، 35) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة **(a ≤0.05)**. في استجابات المديرين للمجالات مجتمعة ولمجال المكونين (منفذوا، المنهاج)

تعزى لمتغير المستوى الدراسي الثانوي والجامعي ولصالح المديرين ذوي المستوى الدراسي الثانوي وقد يبدو للوهلة الأولى أن هذه النتيجة جاءت معكوسة إذ الأولى أن يعطي المديرون ذوو المستوى الجامعي تقديرا أعلى للمجالات مجتمعة ولمجال المكونين باعتبار أنهم وصلوا إلى مرحلة متقدمة في دراستهم تزيد آراءهم عمقا وتمحيصا وتتطلب منهم تطبيق وتجسيد ما درسوه في تقدير وتثمين هذين المجالين بالشكل الذي يبرز هذا التفوق العلمي, إلا أن المتمعن في هذه النتيجة قد يقضي بتفسيرها بصورة مغايرة تماما, فوصول المديرين إلى مرحلة متقدمة في دراستهم جعلهم يثمنون ويقدرون هذين المجالين بصورة أكثر شمولية وأعمق رؤية مما جعلهم يعطون المجالين تقديرا أقل من نظرائهم من المديرين ذوي المستوى الثانوي.

كما جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسة كل من ماجد زكي (2005) وأحمد محمد وأحمد حسين (2004) وأحمد الطعاني (2004), كما جاءت مخالفة لدراسة ماجد ومحمد (2003).

10- ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1. تقدير استجابات مديري المدارس الابتدائية لعناصر المنهاج الخمسة متوسط.
2. تقدير استجابات مديري المدارس الابتدائية لمحتوى المنهاج عال.
3. تقدير استجابات مديري المدارس الابتدائية لطرائق وأساليب تنفيذ المنهاج عال.
4. تقدير استجابات مديري المدارس الابتدائية لأساليب التقويم المتبعة في المنهاج متوسط.
5. تقدير استجابات مديري المدارس الابتدائية لأداء المكونين(منفذوا المنهاج) عال.
6. تقدير استجابات مديري المدارس الابتدائية لبيئة تنفيذ المنهاج متوسط.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطي عينة المديرين من ذوي الخبرة المهنية الإدارية لأكثر من(07)سنوات, وعينة المدرين من ذوي الخبرة المهنية الإدارية لأقل من (07) سنوات في تقديرهم لمجالات عناصر المنهاج مجتمعة ومنفردة.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطي عينة المديرين الذين استفادوا من التكوين الإقامي, وعينة المديرين الذين استفادوا من التكوين التناوبي في تقديرهم لمجالات المنهاج مجتمعة ومنفردة.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($a \leq 0.05$) بين متوسطات عينة المديرين من ذوي المستوى الجامعي, وعينة المديرين من ذوي المستوى الثانوي, وعينة المديرين من ذوي المستوى مادون الثانوي في تقديرهم للمجالات التالية(محتوى المنهاج, طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج, أساليب التقويم المتبعة في المنهاج, بيئة تنفيذ المنهاج)

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطي عينتي كل من المديرين من ذوي المستوى الثانوي, والمديرين من ذوي المستوى الجامعي في تقديرهم لعناصر المنهاج الخمسة , ولمجال أداء المكونين, ولصالح الثانويين .

11- مقترحات الدراسة:

بعد الانتهاء من معالجة الفصول النظرية والتطبيقية أفرزت نتائج الدراسة المقترحات التاليـــة:

1- كان مبتغى الباحث توسيع الدراسة الحالية لتشمل أكبر عدد من المفحوصين الذين تخرجوا من معاهد أخرى عبر الوطن, لكن ضيق الوقت وثقل الإمكانيات المادية على الباحث حالا دون ذلك, لهذا يمكن لباحثين آخرين توسيع هذه الدراسة لتشمل فئة كبيرة من المفحوصين ممن تخرجوا من معاهد أخرى, كما يمكن إجراء دراسة مماثلة لتشمل فئات أخرى من غير الذين استفادوا من التكوين بالمنهاج المستهدف بهذه الدراسة كالمكونين منفذي المنهاج, وخبراء بناء المناهج من وزارة التربية الوطنية, وكل من لهم صلة ببناء أو تنفيذ المنهاج المستهدف بالدراسة الحالية.

2- إيجاد توازن بين كثافة منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية والحجم الساعي المخصص لتنفيذه, ويتم ذلك باستبدال صيغة التكوين التناوبي ذا الحجم الساعي القليل بصيغة التكوين الإقامي ذا الحجم الساعي الكبير.

3- ضرورة إشراك المكونين(منفذوا المنهاج) في تخطيط المنهاج وتطويره باعتبارهم طرفا فاعلا في التكوين بالمنهاج المستهدف بالدراسة لا مجرد وسيط بين منهاج جاهز- مشمع بشمع أحمر- ومتكون يصب فيه ذلك المنهاج, وهذا لامحالة يسير في اتجاه معاكس لمبادئ التربية الحديثة التي تحث على ضرورة إشراك كل الأطراف الفاعلة في العملية التربوية والتكوينية بما فيهم المتكون ناهيك عن المكون.

4- إيجاد مراكز لتكوين المديرين معدة إعدادا جيدا وتتوافر فيها جميع التقنيات اللازمة لتنفيذ المنهاج وبتالي التكوين الفعال.

5- تحسين بيئة التكوين من مرافق, وسائل ترفيه, ووسائط تعليمية كقاعة للإرتنت والإعلام الآلي, نادي يتوفر على ألعاب ترفيهية, تنظيم نشاطات ثقافية ورياضية, تنظيم رحلات سياحية...بغية توفير بيئة تكوينية ثرية وهادئة ومريحة تناسب خصوصيات المتكونين العمرية والنفسية, ذلك أن من أهم التقديرات التي تعبر عن عدم كفاية رضا المديرين تتعلق بواقع البيئة التكوينية.

6- الاهتمام بتعزيز مبادئ التعلم الذاتي عند المتكونين من خلال الممارسات والأنشطة التكوينية.

7- تضمين المنهاج المزيد من الفرص والنشاطات التدريبية والتطبيقية التي تمكن المتكونين من وضع ما اكتسبوه نظريا موضع التطبيق.

8- تنويع الأنشطة التعليمية بشكل يسهل على المكون والمتكون استخدام طرائق تعليمية متعددة ومتطورة بما يتناسب مع استعدادات وقدرات المتكون.

9- توسيع استخدام أدوات أخرى لتقويم منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية كتحليل المحتوى, والمقابلة الشخصية...في الدراسة الواحدة بدلا من استخدام أداة وحيدة, وسيزيد ذلك حتما من دقة وعمق ومصداقية نتائج الدراسة.

10- من صفات التقويم الجيد أن يكون شاملا لجوانب التعلم والتعليم, ولذلك تقترح هذه الدراسة بأن تستخدم عدة أدوات لتقويم نتائج التعلم, وأن يكون مستمرا لا يقتصر على اختبارات نهائية أو فصلية, بل يكون في فترات متقاربة.

المراجع

المراجع العربية:

1- إبراهيم بسيوني عميرة (1991)، المنهج وعناصره، ط3، القاهرة: دار المعارف.

2- أحمد أبو العباس، محمد علي العطروني،(1984)، تدريب الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الابتدائية، الكويت: دار القلم.

3- أحمد الخطيب ورداح الخطيب،(1984)، اتجاهات حديثة في التدريب، ط1 ، دار النشر ؟

4- أحمد الرفاعي غنيم ، ونصر محمود صبري (2000)، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام(spss)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

5- أحمد حسين اللقاني(1995)، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، القاهرة: عالم الكتب.

6- أحمد محمد الطبيب (1999)، الإحصاء في التربية وعلم النفس، ط1، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة.

7- أحمد محمد برقعان، وعلي أحمد حسن الربيع، (2004)، محاولات التقويم في بعض البلدان العربية، مجلة جامعة عدن للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد(7)، العدد(13)، ص 14.

8- إمام مختار حميدة، (2000)، أسس بناء وتنظيمات المناهج الواقع والمأمول، ط3، ج1،القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.

9- أمحد تيغزي،(1994)، قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي (2)ط1، باتنة: جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، ص153.

10-أوبير رونيه،(1983)، التربية العامة، ترجمة، عبد الله عبد الدائم ، بيروت: دار العلم للملايين.

11-بشير صالح الرشيدي(2000)، مناهج البحث التربوي، ط1، الكويت: دار الكتاب الحديث.

12-بوشامب جورج(1987)، نظرية المنهج، ترجمة ممدوح محمد سليمان وآخرون، ط1، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

13-توفيق مرعي، أحمد بلقيس،(1984)، الميسر في علم التفس الاجتماعي، ط2 ، عمان الأردن:دار الفرقان للنشر والتوزيع.

14-جرولد كمب (1987)، تصميم البرامج التعليمية ، ترجمة أحمد خيري كاضم، القاهرة: دار النهضة العربية.

15-جلاتهورن ألن أ، وسكوت فرسمان(1995)، قيادة المنهج، ترجمة ابراهيم محمد الشافعي وآخرون، ط1، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

16-جودت أحمد سعادة ،(1984)، مناهج الدراسات الاجتماعية، ط1، بيروت: دار العلم للملايين.

17-جودت أحمد سعادة(1990)، مناهج الدراسات الاجتماعية، ط2، بيروت: دار العلم للملايين.

18-جودت أحمد سعادة، وعبد الله براهيم(1991)،المنهج المدرسي الفعال ،ط1، عمان: دار عمار.

19-جوزف د نوفاك، وبوب جون (1995)، نعلم كيف تتعلم، ترجمة أحمد عصام الصفوي، وبراهيم محمد الشافعي، الرياض: عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود.

20-حبيب تيلوين(2002)، النكوين في التربية، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.

21-حسن أحمد الطعاني(1999)، دراسة ميدانية لبناء برنامج تدريبي لمديري المدارس في الأردن في ضوء أدائهم لمهماتهم المطلوبة، مجلة البحوث التربوية، العدد(10)، السنة الثامنة، قطر ص ص107-130.

22-حسن أحمد الطعاني، فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن من وجهة نظر المديرين المشاركين في البرنامج، إطلع عليه مباشرة في 20/12/2007 من www.vob.bh/scientific journals/index.htm

23-حسن حسن القرش، وآخرون(1998)، تنظيمات المناهج وتطويرها، ج2، القاهرة: دار زهراء الشرق.

24-حسن حسين زيتون، (1999)، تصميم التدريس رؤية منظومية، ط1 ، المجلد(2)، (د ب) : عالم الكتب،

25-حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون،(1995)، تصنيف الأهداف التدريسية (محاولة عربية)، القاهرة : دار المعارف.

26-حلمي أحمد الوكيل،وحسين بشير محمود،(1999)، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

27-رؤوف عبد الرزاق العاني (1982)، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، ط3 ، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

28-رودوني دوران،(1985)، أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم ، ترجمة محمد سعيد صباريني، خليل يوسف الخليلي، فتحي حسن ملكاوي، إربد: دائرة التربية، جامعة اليرموك.

29-زكرياء الحاج اسماعيل،(1992)، تقويم مهارات التدريس لدى طالب كلية التربية بالمدينة المنورة، المجلة العربية للتربية، مجلد(12)، عدد(1) ص ص 90-180.

30-زين الدين مصمودي،(1994)،دور المدرس في العملية التربوية التعليمية، مجلة الرواسي، العدد(10).

31-سيد محمود الطواب(1990)، الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها، مجلة علم النفس، المجلد(4)، العدد(5)، ص ص 6-18.

32-صالح عبد العزيز (1981)، التربية وطرق التدريس، ط11، ج2، القاهرة: دار المعارف.

33-صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد(1982)، التربية وطرق التدريس ، ط(15)ن ج(1) ، القاهرة: دار المعارف.

34-صبري الدمرداش، (1980)، تدريس العلوم في المرحلة الثانوية، ط1 ، القاهرة: مكتبة خدمة الطالب.

35- صلاح الدين محمود علام(2002)، القياس والتقويم التربوي والنفسي(أساسياته، وتطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.

36-صلاح الدين محمود علام(2003)، التقويم التربوي المؤسسي، ط1 ، القاهرة: دار الفكر العربي.

37-عايش محمود زيتون،(1994)، أساسيات تدريس العلوم ،ط1 ، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

38-عباس محمود عوض (1984)، علم النفس الإحصائي، بيروت: الدار الجامعية للطباعة والنشر.

39-عبد الرحمن صالح عبد الله ، وآخرين (1991)، مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، عمان: دار الفرقان.

40-عبد الرحمن عدس،(1989)، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية.

41-عبد اللطيف الفاربي، وعبد العزيز الغرضاف (1990)، كيف ندرس بواسطة الأهداف ، ط2 ، (د ب): دار الخطابي للطباعة والنشر.

42-عبد الله على الحصين،(1994)، نموذج مقترح لاستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، رسالة الخليج العربي، العدد(52)، السنة(15).

43-عبد الله قلي (1993) الأهداف التربوية كقاعدة للتقويم تصنيف بلوم نموذجا، كتاب الرواسي (1)، باتنة، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

44-عبد المجيد سرحان الدمرداش(1983)، المناهج المعاصرة، ط4، الكويت: مكتبة الفلاح.

45-عبد المنعم أحمد حسن، محمد خطاب،(1993)، أثر أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الاعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها، تربية الأزهر، عدد(28) ص 89.

46-عبد الموجود، وآخرون(1981)، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

47-عبد النور فرنسيس،(1982)، التربية والمناهج، القاهرة: دار نهظة مصر للطبع والنشر.

48-عبد الوهاب عبد السلام طويلة (1997) ، التربية الاسلامية وفن التدريس، ط1 ، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

49-عماد نشوان(2005)، الدليل العملي للإحصاء التطبيقي، غزة: مطبعة القدس.

50–عودة أحمد سليمان (1988)، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، المجلة العربية للبحوث التربوية ، العدد(8)، ص ص111–132.

51–فؤاد البهي السيد(1978)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.

52– فؤاد سليمان قلادة،(1982)، أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار، القاهرة: دار المعارف.

53–فاروق سيد عبد السلام، وميسرة طاهر يحيى فهمي(1991)، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي والنفسي، الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع.

54–فتحي الديب،(1986)، الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، ط3، الكويت: دار القلم.

55–فخر رشيد خضر (1987)، التقويم التربوي ، دبي: دار القلم.

56–فكري حسن ريان،(1981)، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح.

57–فوزي طه ابراهيم، رجب أحمد الكلنزة،(1996)، المناهج المعاصرة، الإسكندرية: منشأة المعارف.

58–ماجد الجلاد، ومحمد يونؤ (2003)، تقويم مناهج التربية الاسلامية في المدارس الاسلامية الثانوية في تايلند، أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، اطلع عليه مباشرة في28/06/2007 من www.library.ju.edu.jo/main library.htm

59–ماجد زكي الجلاد ، تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا إطلع عليه مباشرة في 10/10/2007 من vob.bh/scientific journals/index.htm

60– محمد الطيب العلوي،(1982)، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، ج1، قسنطينة: دار البعث.

61–محمد زياد حمدان(1982)، المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته، الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع.

62-محمد زياد حمدان(1985) تطوير المنهج مع استراتيجيات تدريسه ومواده التربوية المساعدة، عمان، دار التربية الحديثة.

63-محمد زياد حمدان (1986)، تقييم التحصيل: اختباراته، وعملياته، وتوجيهه للتربية المدرسية، عمان، دار التربية الحديثة.

64-محمد شارف سرير، نور الدين خالدي،(1995)، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، معسكر: دار النشر؟

65-محمد مزيان(1999)، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، ط1، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.

66-محمد مقداد، وآخرون (1993)، قراءات في التقويم التربوي، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

67-محمد منير مرسي(1994)، البحث التربوي وكيف نفهمه، القاهرة: عالم الكتب.

68-محمود أبوزيد ابراهيم، وأسماء محمود غانم،(1993)، المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها، ط1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

69-محي الدين توق ، وعبد الرحمن عدس،(1984)، أساسيات علم النفس التربوي، انجلترا: دار جون وايلي وأبناؤه.

70-مصطفى رحب، (1995)، التقويم التربوي، تطورات واتجاهات مستقبلية، تونس: المجلة العربية للتربية، المجلد(15)، العدد(02).

71-هاريس كونر (1990)، التأثيرات السلبية والإيجابية للواجبات المنزلية، ترجمة خديجة على نقى، مجلة التربية، العدد(5)، السنة (2).

72-هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية (2005)، دواعي اعداد المناهج، الجزائر: INFPE ص6.

73-يوسف قطامي، نايفة قطامي،(1993)، استراتيجيات التدريس، عمان: دار عمار.

المراجع الأجنبية:

74- Barlow Michel (1987), Formuler et évaluer ses objectifs en formation, Ed, Chromique Sociale, coll., l'essentiel, Lyon.

75- Bernard Percher (1996), Du référentiel à l'évaluation,Fouchier.

76- Decorte.E (1996), Les fondements de l'action didactique, 3éme édition, De Boeck et LARCIER.

77- Dick, Wand Carey, L. (1985), the systematic Design of Instruction. Second Edition, Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

78- Forugn Douelet, Gérald Baillargeon, Analyse de données avec spss pour Windows, Les éditions SMG Trois rivières CDC Paris.

79- Madjid Zaki AL-jallad (1997), The Islamic studies Curriculum in Jordon, Thesis for Degree of Doctor of philosophy, Faculty of Education, University of Manchester.

80- Manning, Duane (1971), Toward a Humamistic, Curriculum, Harper and Row publishers.INC.New York.

81- Nicholls, Andrey and Nicholls.s.Howard (1978), developing a Curriculum: A practical Guide. George Allen and Unwind, London.

82- RENALD LEGENDRE (1993), Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, Guérin.

83- Seguel.M.L (1966), The Curriculum Field, Its formatives years, New York, Teachers-college press, Columbia University.

الملاحق

الملحق رقم 1: قائمة السادة الأساتذة المحكمين

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	مؤسسة العمل
نصر الدين جابر	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
الطاهر براهيمي	أستاذ محاضر	جامعة بسكرة
عبد الله قلي	أستاذ محاضر	جامعة الجزائر
محمد الساسي الشايب	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة
منصور بن زاهي	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة
عواريب الاخضر	أستاذ مساعد	جامعة ورقلة
عمروني	أستاذ مساعد	جامعة ورقلة
بوجمعة سلام	أستاذ مساعد	جامعة ورقلة

الملحق رقم (02) استمارة تحكيم أداة البحث(الإستبانة)

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية **قسم علم النفس وعلوم التربية**

استمارة خاصة بصدق المحكمين

أستاذي الفاضل: **إعداد الطالب: عبد العزيز شيخي**

أضع بين أيديكم إستبانة،تهدف إلى تقويم **المنهاج الخاص بتكوين مديري المدارس الابتدائية من حيث، أهدافه، محتواه، الطرائق والأنشطة المتبعة في تنفيذه، الأساليب المتبعة في التقويم، نشاط المكونين منفذو المنهاج ، بيئة تنفيذ المنهاج،** من طرف المديرين الذين استفادوا من هذا المنهاج خلال تكوينهم المتخصص، ولكي نتمكن من بناء هذه الإستبانة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة أرجو منكم تزويدنا بآرائكم وملاحظاتكم القيمة بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة في الجداول المرفقة، وتقديم ما ترونه مناسبا من البدائل.

ولكم منا جزيل الشكر وفائق التقدير.

1- لتسهيل مهمتكم نضع بين أيديكم بعض المعلومات المتعلقة بالإستبانة كي تساعدكم على دقة التحكيم:

1-1-الغرض من الإستبانة :

تهدف هذه الإستبانة إلى تقويم المنهاج الخاص بتكوين مديري المدارس الابتدائية من حيث **أهدافه، محتواه، الطرائق والأنشطة المتبعة في تنفيذه، الأساليب المتبعة في التقويم، نشاط المكونين منفذو المنهاج ، بيئة تنفيذ المنهاج، من طرف المديرين أنفسهم.**

1-2-العينة المستهدفة:

هذه الإستبانة موجهة **لمديري المدارس الابتدائية** العاملون بالولايات التالية: **غرداية،ورقلة،الوادي،بسكرة،** لأنهم استفادوا من التكوين بالمنهاج المستهدف في هذه الدراسة.

1-3- التعريف بأداة القياس

تم بناء وتحرير إستبانة الدراسة المكونة من(**111**) فقرة موزعة على المجالات **الستة** المذكورة سابقا معتمدين على المصادر التالية:

1-3-1- الاستفادة من استبيانات بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
2-3-1- الفكر التربوي المعاصر المتصل بفلسفة بناء وتنفيذ المناهج وما يحتويه من دراسات ووثائق وبحوث.
3-3-1- الاعتماد على الأدبيات والوثائق الخاصة بمنهاج إعداد مديري المدارس الابتدائية بعد تمحيصها وتحليلها.
4-3-1- وثائق المعهد الوطني المتخصص بسلك الإدارة(مديرو الثانويات، الإكماليات، المدارس الابتدائية،ومستشاري التربية) تتضمن رؤية وفلسفة وزارة التربية الوطنية نحو المناهج المقصودة بالدراسة.
5-3-1- مقابلات أجراها الباحث مع فئة من المكونين الذين أشرفوا على تنفيذ المنهاج المستهدف بالدراسة.
6-3-1- الخبرة الشخصية للباحث في ميدان تكوين فئة مديري المدارس الابتدائية في التكوين الأولي، وفئة معلمي المدارس الأساسية في التكوين الأولي، والتكوين أثناء الخدمة.

1-4- التعريفات الإجرائية لمجالات إستبانة الدراسة:

1-4-1- أهداف المنهاج:-
تمثل مجموعة الأهداف المعلنة في منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية إذ تعتبر أحد المكونات الأساسية لهذا المنهاج ، وتزداد فاعليتها إذا اتسمت بالوضوح والشمولية والقابلية للتطبيق، وارتباطها بمحتواه.

2-4-1- محتوى المنهاج:-
تمثل مجموعة الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات المختارة(المنتقاة) لتحقيق أهداف منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية.

3-4-1- طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج:-
كل ما يختاره المكون والمتكون من طرائق تدريس وأساليب وأنشطة لتنفيذ المنهاج.

4-4-1- أساليب التقويم المتبعة في المنهاج:-
مجموعة الأدوات والأساليب المستخدمة لتقويم منتوج نشاط المتكونين خلال التكوين (تقويم مخرجات التكوين).

5-4-1- هيئة التدريس(منفذو المنهاج):-
يمثلون الأساتذة والمفتشين الذين يؤطرون فئة المديرين المتكونين ، ويسهرون على تنفيذ المنهاج.

6-4-1- بيئة تنفيذ المنهاج:-
معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة مدى ملائمته إداريا وماديا لاستقبال فئة المديرين المتكونين.

2- التعليمات الموجهة للمفحوص

التعليمـــــــــــــــــات	مناسبة	غير مناسبة	اقتـــــــراح البديـــــــل
المربي المدير الفاضل: أرجو التكرم بوضع أشارة (√) أمام كل عبارة تبينون فيها رأيكم حول المنهاج الخاص بتكوين مديري المدارس الابتدائية ، ونؤكد لكم أن الغاية من هذه الدراسة هو البحث العلمي المحض ، وأن أية معلومات يتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة وتبقى طي الكتمان. مع ثقتي التامة بموضوعيتكم ، آملا الإجابة عن فقرات الاستبيان جميعها راجيا عدم إجراء أي تعديل أو تغيير على فقراتها.			

3- بدائل الأجوبة:-

البدائل	مناسبة	غير مناسبة	اقتـــــــراح البديـــــــــــل
بدرجة عالية جدا ←(5)			
" عالية ←(4)			
" متوسطة ←(3)			
" ضعيفة ←(2)			
" " جدا ←(1)			

4- الصياغة اللغوية للفقرات:

	سليمة	ملائمة	ملاحظـــــــــــــــــــــــات
- الصياغة اللغوية للفقرات:			

5- تقرير مدى صلاحية كل فقرة لقياس عناصر المنهاج الخاص بتكوين مديري المدارس الابتدائية، وإعادة كل فقرة من فقرات الاستبيان إلى المجال الذي يناسبها في الجدول التالي:

ملاحظة:- البديـــل المقـتـرح للفقرة يدون مباشرة تحتـــــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																		فقرات مشتركة
		لا تقيس	أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذوا المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
			تعبر بشدة	تعبر نوعا	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا	لا تعبر	
-1	أهداف المنهاج واضحة للمتكونين ومعلنة.																			
-2	أهداف المنهاج إجرائية وقابلة للتطبيق.																			
-3	أهداف المنهاج تلبي الحاجات الفعلية للمتكونين.																			
-4	أهداف المنهاج مصاغة بلغة المهارات التكوينية.																			
-5	أهدف المنهاج تؤدي إلى العمل الجماعي.																			
-6	أهداف المنهاج تساعد على قيادة التغيير في المدرسة.																			
-7	أهداف المنهاج تساعد على توزيع الأدوار والمهام.																			
-8	يزود المنهاج المتكون بثقافة إدارية مناسبة ومتنوعة.																			

الملاحـق

ملاحظة:- البديــل المقتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																		فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			الأساليب والأنشطة			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	
-9	يزود المنهاج المتكون بالمعرفة النفسية والتربوية والإدارية المناسبة.																			
	يمكن المنهاج المتكون من استخدام منهج التفكير العلمي.																			
-11	يمكن المنهاج المتكون من القدرة على الاستنباط والاستنتاج من المصادر الإدارية.																			
-12	يكسب المنهاج المتكون القدرة على تطبيق مهارات إدارة المدرسة الابتدائية.																			
-13	يعزز المنهاج ثقة المتكون بقدراته المعرفية والعلمية والسلوكية.																			
-14	يهتم المنهاج بتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد.																			
-15	يهتم المنهاج بتطوير قدرات المتكون البحثية.																			
-16	يعزز المنهاج أهمية الإدارة المدرسية الابتدائية في استيعاب مستجدات الحياة وفهمها.																			

ملاحظة:- البديــل المقتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																	
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج			فقرات مشتركة
		لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا	تعبر بشدة	
-17	يعزز المنهاج دافعية المتكون ويحفزه على التعلم والبحث والاستقصاء.																			
-18	يهتم المنهاج بإعداد المتكون ليقوم بأعباء مهنة الإدارة بكفاءة وفاعلية.																			
-19	يعزز المنهاج قدرة المتكون على التعبير عن رأيه واحترام موقف الآخرين.																			
-20	يزود المنهاج المتكون بالنصوص القانونية التي تضبط ممارساته لإدارة المدرسة،ويكسبه القدرة على التمييز بينها.																			
-21	يدرب المنهاج المتكون على تنفيذ النصوص القانونية.																			
-22	ينمي المنهاج لدى المتكون الشعور بالمسؤولية تجاه المتعاملين معه ليوفر لهم الجو التربوي الذي يساعد على تماسك الجماعة.																			
-23	يكسبه القدرة على استخدام الموارد البشرية والمادية لتحقيق الأداء التربوي الأمثل.																			
-24	يكسبه القدرة على بناء العلاقات داخل المدرسة وخارجها وينظم الحوار والإستقباال والمقابلات.																			

<u>ملاحظة</u>:- البديــل المقتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																	فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	
-25	يمكنه من مواجهة المستجدات واتخاذ المبادرات الضرورية والفعالة.																			
-26	يمكنه من مسك كافة السجلات والوثائق لضبط النشاط التربوي،الإداري والمالي للمدرسة.																			
-27	محتوى المنهاج مناسب لاحتياجات مهنة الإدارة.																			
-28	محتوى المنهاج يلاءم أهداف المنهاج.																			
-29	محتوى المنهاج يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة .																			
-30	محتوى المنهاج يراعي التسلسل المنطقي والتطبيقي لمحتوياته.																			
-31	للمواد التكوينية أثر في تحسين المستوى المهني للمتكون.																			
-32	للمواد التكوينية أثر في اكتساب الاتجاهات المرغوب فيها.																			

ملاحظة:- البديــل المقتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																		فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج			
		لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
-33	مواد المنهاج تناسب طبيعة عمل مدير المدرية الابتدائية.																			
-34	مواد المنهاج متنوعة ومتكاملة.																			
-35	.مواد المنهاج تجمع بين الجانب النظري والتطبيقي.																			
-36	يتضمن محتوى المنهاج نظريات تربوية حديثة يمكن الاستفادة منها في الإدارة المدرسية .																			
-37	يشتمل محتوى المنهاج على تعريف بمحتوياته.																			
-38	يساعد محتوى المنهاج على التكوين الذاتي.																			
-39	.يركز محتوى المنهاج على المعرفة المتخصصة.																			
-40	ينظم المنهاج المحتويات التعليمية بطريقة منطقية صحيحة.																			

ملاحظة:- البديـــل المقـتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																	فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	
41-	يزود محتوى المنهاج المتكون بكفايات إدارة المدرسة الابتدائية.																			
42-	تتوفر محتويات المنهاج الدراسية على الدقة والشمول .																			
43-	يوضح محتوى المنهاج مفهوم الإدارة المدرسية وأهدافها.																			
44-	يزود محتوى المنهاج المتكون بالمعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات إدارة المدرسة الابتدائية.																			
45-	يزود محتوى المنهاج المتكون بالمعرفة الكافية حول الإدارة المدرسية الابتدائية.																			
46-	يعرف محتوى المنهاج المتكون بنماذج من المشكلات التربوية،التعليمية،الإدارية التي قد تواجهه في الميدان وأساليب حلها.																			
47-	يتضمن محتوى المنهاج نشاطات تربوية وتعليمية متنوعة تستجيب لحاجات المدير المتكون.																			
48-	**يساعد محتوى المنهاج المتكون على تطوير معارفه والإفادة من الأبحاث في حقل الإدارة المدرسية.**																			

ملاحظة:- البديـــل المقـتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																	فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	
-49	يتابع محتوى المنهاج التطورات العلمية والتجديدات التربوية في ميدان الإدارة المدرسية.																			
-50	يزود المنهاج المتكون بمصادر المعرفة المتنوعة.																			
-51	يتضمن محتوى المنهاج مسافات تربوية شاملة ومتنوعة.																			
-52	**يزود المنهاج المتكون بالإجراءات الخاصة بانتساب التلاميذ للمدرسة ومغادرتهم إياها**																			
-53	يزود المنهاج المتكون بالتعليمات الرسمية المتعلقة بمناهج التعليم ومواقيته في المدرسة الابتدائية.																			
-54	**يمكن محتوى المنهاج المتكون من أساليب مواكبة المستجدات الحديثة التربوي والإدارية.**																			
-55	محتوى المنهاج ينمي روح المسؤولية لدى المتكون، ويغلب الاتجاه الرسالي على الاتجاه وضيفي																			
-56	**يزود محتوى المنهاج المتكون بأساليب تنشيط العمل الجماعي وروح الجماعة في المؤسسات التربوية.**																			

الملاحـق

ملاحظة:- البديــل المقتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																	فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	
-57	يمكن محتوى المنهاج المتكون من تقنيات التخطيط الجيد والفعال وذلك لضبط الممارسات الإدارية جيدا.																			
-58	ينمي محتوى المنهاج القيادة الفعالة والمسؤولية لدى المتكون.																			
-59	يزود محتوى المنهاج المتكون بالنصوص القانونية والقدرة على التمييز بينها.																			
-60	يتضمن محتوى المنهاج مختلف الوثائق التربوية والإدارية الضرورية للفعل التربوي																			
-61	تم استخدام أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ منهاج التكوين.																			
-62	تم استخدام أساليب تستثير تفكير المتكونين.																			
-63	تم استخدام أسلوب البحث العلمي .																			
-64	تم استخدام أسلوب تبادل الخبرات بين المتكونين.																			

ملاحظة:- البديــل المقتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																	فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	
-65	تم تطبيق أسلوب حل المشكلات.																			
-66	تم توظيف واستخدام تقنيات تربوية حديثة (الجهاز العاكس، الحاسوب...).																			
-67	تم استخدام أساليب حديثة ومتنوعة تشجع على التعلم.																			
-68	تم تدريب المتكون على مهارات التعلم الذاتي.																			
-69	تم تدريب المتكون على استخدام تقنيات الإدارة الحديثة.																			
-70	.خصص المنهاج مسافات تربوية وإدارية تدريبية تعنى بأساليب إدارة الوقت وتنظيم الممارسات الإدارية.																			
-71	**يمكن المنهاج المتكون من تطبيق المعارف النظرية في مواقف عملية من خلال التدريب.**																			
-72	يتدرب المتكون على القيام بنشاطات تتناسب مع طبيعة المواقف التعليمية.																			

ملاحظة:- البديــل المقتـرح للفقرة يدون مباشرة تحتـــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																	فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
-73	تم تدريب المتكون على أساليب التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي.																			
-74	تم استخدام أسلوب التعلم التعاوني بين المتكونين.																			
-75	استخدمت أدوات تقويم متنوعة في المنهاج(اختبارات،تقارير،بحوث،زيارات...).																			
-76	تم استخدام التقويم المستمر في المنهاج.																			
-77	تم تزويد المتكونين بالتغذية الراجعة المستمرة لتعريفهم بمدى التقدم الذي أحرزوه .																			
-78	أعطي التقويم الوقت الكافي لتنفيذه.																			
-79	ساهم المنهاج في تقويم أنشطة المتابعة للمتكونين في المدارس التي يطبقون فيها .																			
-80	تم استخدام التقويم الشامل ليشمل شقي المنهاج النظري والتطبيقي .																			

<u>ملاحظة</u>:- البديـــل المقـتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																		فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	
-81	تم تعويد المتكون على استخدام التقويم الذاتي.																			
-82	أدوات التقويم المستخدمة تبرز الفروق الفردية بين المتكونين (المجد،المتهاون).																			
-83	وضح المكون أهداف المنهاج التكويني.																			
-84	أظهر المكون إلماما جيدا بالمادة التكوينية,																			
85	اهتم المكون بتحفيز المتكونين وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.																			
-86	وظف المكون أساليب تدريبية متنوعة أثناء تنفيذ المنهاج.																			
-87	أظهر المكون كفاية عالية على توصيل المعلومات إلى المتكونين.																			
-88	راعى المكون الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ المواقف التدريبية.																			

ملاحظة:- البديــل المقتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																	فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	
-89	زود المكون المكونين بتغذية راجعة عن مستوى أدائهم .																			
-90	أبدى المكون مرونة كافية في تقبل ملاحظات المتكونين.																			
-91	يشجع المكون المبادرات الصادرة من المتكونين ويتقبلها.																			
-92	يشجع المكون التعلم التعاوني بين المتكونين.																			
-93	يقبل المكون وجهات نظر المتكون ويناقشها باحترام.																			
-94	يسعى المكون إلى تنويع الأنشطة والطرائق تجسيدا للفروق الفردية بين المتكونين.																			
-95	يثير المكون دافعية المتكونين بأساليب متعددة.																			
-96	حققت بيئة التكوين الراحة النفسية والجسدية للمتكونين.																			

<u>ملاحظة</u>:- البديـــل المقتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																	فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	
-97	زودت قاعات الدراسة بالوسائل التعليمية اللازمة للتكوين.																			
-98	ساهمت الخدمات التربوية المقدمة من مركز مصادر التعلم في تحقيق أهداف المنهاج																			
-99	توافرت في المعهد الخدمات والتسهيلات المختلفة، مثل الكافتيريا وغيرها.																			
100	يوجد تناسب بين عدد المتكونين وسعة قاعات التدريس.																			
101	تكفي المدة المقررة للمنهاج لتغطية جميع موضوعات المنهاج.																			
-102	تناسب أيام التكوين المحددة للمتكونين.																			
103	صيغة التكوين ألتناوبي أفضل من صيغة التكوين الإقامي.																			
-104	تسعى إدارة المعهد على التعرف على مشكلات المتكونين وتعمل على حلها.																			

<u>ملاحظة</u>:- البديـــل المقـتـرح للفقـرة يدون مباشـرة تحتـــــــــها.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــــان	مجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة																	فقرات مشتركة
		أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذو المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج		
		تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	
-105	تشجع إدارة المعهد المتكونين على تحمل المسؤولية .																			
-106	تتعامل إدارة المعهد مع السلوك غير المرغوب فيه بشكل هادئ.																			
-107	تشجع إدارة المعهد المتكون على ممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية.																			
-108	يشارك المتكونون إدارة المعهد في تخطيط وتنظيم النشاطات الثقافية والرياضية بالمعهد.																			
910	تعمل إدارة المعهد على توفير الأدوات والوسائل اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية.																			
110	توفر إدارة المعهد الخدمات والإسعافات الطبية الأولية اللازمة للمتكونين.																			
-111	تسمح وتشجع إدارة المعهد المتكون على استخدام مرافق المعهد (المكتبة،قاعة الإنترنت، والإعلام...).بعد الانتهاء من أوقات الدراسة.																			

مثال توضيحي:

رقم الفقرة	فقـــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــان	أهداف منهاج			محتوى منهاج			أساليب وأنشطة المنهاج			أساليب التقويم			منفذوا المنهاج			بيئة تنفيذ المنهاج			فقرات مشتركة
		تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	تعبر بشدة	تعبر نوعا ما	لا تعبر	
-1	أهداف المنهاج واضحة للمتكونين ومعلنة.	*																		

ملاحظة:- البديـــل المقـترح للفقرة يدون مباشرة تحتـــــــــها.

المجالات المنهاج المستهدفة بالإستبانة

* هذه الفقرة تنتمي وتعبر بشدة على مجال أهداف منهاج التكوين .

6- ملاحظات أخرى: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم(03):

جامعة ورقلـة

كلية الآداب والعلوم الإنسا نيـة **نيابـة المديريـة للدراسات**
قسم علم النفس وعلوم التربية **ما بعد التدرج**

استبيـان لسبر الرأي

ملاحظة :_ الاستبيان موجه إلى فئة المديرين الذين استفادوا من التكوين بالمعهد التكنولوجي للتربية بورقلة سواء الإقامي أو التناوبي منه.

- **المربي المدير الفاضل:**

تحية طيبة وبعد :

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماجستير حول موضوع لتقويم منهاج تكوين مديري المدارس الابتدائية ، ولأنكم أقرب إلى الميدان وأقدر على وصفه نضع بين أيديكم هذه الإستبانة، يرجى منكم التكرم بوضع علامة (✓) حول ما يوافق رأيكم على جميع عباراتها بكل موضوعية، علما أن الرأي الذي تبدونه ماهو بصحيح أو خاطئ إنما هو موقف وحسب، واعلم أن الهدف من ذلك علمي محض وجهته التجرد للحقيقة فقط.

ممتنا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

طريقة الإجابة:

الفقرة	فقرات الاستبيـــان	درجة عالية جدا	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة ضعيفة جدا
01	**- محتوى المنهاج يلبي الحاجات الفعلية للمتكون.**		(✓)*			

* رأي المجيب في هذا المثال هو أن محتوى المنهاج يلبي الحاجات **الفعلية** للمتكون بدرجة كبيرة .

الباحث:_ عبد العزيز شيخي

معلومات خاصة تملأ من قبل مدير المدرسة الابتدائية مالئ الاستمارة فقط .

الخبرة المهنيه (بالسنوات)		المستوى التعليمي			نوع التكوين	
1-07	اكثرمن 07	جامعي	ثانوي	دون الثانوي	تناوبيي	إقامي

ملاحظة: الإستبانة عبارة عن أوراق متعددة تتضمن(76) فقرة مختلفة.

البعد الأول: محتوى منهاج:

رقم الفقرة	فقرات الاستبيـــان	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
01	- محتوى المنهاج يلبي الحاجات الفعلية للمتكون.					
02	- محتوى المنهاج يساعد على المبادرة في تسيير المدرسة.					
03	- محتوى المنهاج ينمي في المتكون الفعالية في القيادة.					
04	- محتوى المنهاج يكسب المتكون القدرة على الاستعمال الأمثل للإمكانيات					
05	- محتوى المنهاج يكسب المتكون القدرة على تكوين علاقات اجتماعية تضمن السير الحسن للمؤسسة.					
06	- محتوى المنهاج يزود المتكون بكيفية تنشيط العمل الجماعي.					
07	- المنهاج ينمي لدى المتكون الشعور بالمسؤولية تجاه عمله الإداري.					

رقم الفقرة	فقرات الاستبيـــان	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
08	- محتوى المنهاج يزود المتكون بالمعرفة النفسية والتربوية الضرورية.					
09	- محتوى المنهاج يزود المتكون بخبرات إدارية مناسبة ومتنوعة.					
10	- محتوى المنهاج يزود المتكون بالمعرفة الكافية حول الإدارة المدرسية الابتدائية.					

11	- محتوى المنهاج يزود المتكون بالنصوص القانونية التي تساعده على التسيير الإداري المناسب وتزوده بالقدرة على التمييز بينها..					
12	- محتوى المنهاج يزود المتكون بالمعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات إدارة المدرسة الابتدائية.					
13	- محتوى المنهاج يزود المتكون بمصادر المعرفة الإدارية المتنوعة.					
14	– محتوى المنهاج يزود المتكون بالتعليمات الرسمية المتعلقة بمناهج التعليم ومواقيته في المدرسة الابتدائية.					
15	- محتوى المنهاج يطلع المتكون على الوثائق التربوية والإدارية الضرورية بالنسبة للمدير.					
16	- محتوى المنهاج يعرف المتكون بنماذج من المشكلات التربوية، التعليمية، الإدارية التي قد تواجهه في الميدان وأساليب حلها.					
17	- محتوى المنهاج يعزز ثقة المتكون بقدراته المعرفية والعلمية والسلوكية.					
18	- محتوى المنهاج يعزز قدرة المتكون على التعبير عن رأيه واحترام موقف الآخرين.					
19	- مواد المنهاج تجمع بين الجانب النظري والتطبيقي.					
20	– مواد محتوى المنهاج متنوعة ومتكاملة بما يحقق مصلحة المتكون المهنية.					
21	– محتوى المنهاج يتضمن نظريات تربوية حديثة يستفاد منها في إدارة المدرسة.					
22	– التدريب الميداني يدرب المتكون على كيفية تطبيق النصوص القانونية.					
23	– محتوى المنهاج يدرب المتكون على مسك كافة السجلات والوثائق .					
24	– محتوى المنهاج يمكن المتكون من أساليب مواكبة المستجدات الحديثة التربوية والإدارية.					

البعد الثاني: طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج:

رقم الفقرة	فقرات الاستبيـــان	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
25	– المنهاج يستخدم الأسلوب الحواري لتنفيذ محتوى منهاج التكوين.					
26	- المنهاج يستخدم أسلوب البحث العلمي .					
27	- المنهاج يطبق أسلوب حل المشكلات.					
28	- المنهاج يعتمد أساليب تدرب المتكون على مهارات التعلم الذاتي.					
29	- المنهاج يدرب المتكون على استخدام تقنيات الإدارة الحديثة.					
30	- المنهاج يمكن المتكون من الاستفادة من المعارف النظرية ميدانيا.					
31	- المنهاج يستخدم أسلوب تبادل الخبرات بين المتكونين.					
32	- المنهاج يستخدم أسلوب التعلم التعاوني بين المتكونين.					

رقم الفقرة	فقرات الاستبيـــان	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
33	– أساليب المنهاج تسمح بالعمل الجماعي.					
34	- الأساليب المتبعة تشجع على البحث.					
35	– المنهاج يوظف ويستخدم تقنيات تربوية حديثة (الجهاز العاكس، الحاسوب...).					
36	– المنهاج يدرب المتكون على كيفية التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي (البلدية...).					
37	– المنهاج يستخدم أساليب تمكن المتكون من القدرة على الاستنباط والاستنتاج من المصادر الإدارية المختلفة.					
38	– المنهاج يهتم بتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى المتكون.					

39	– المنهاج يعزز دافعية المتكون ويحفزه على التعلم والبحث والاستقصاء.					

البعد الثالث: أساليب التقويم المتبعة في المنهاج:

رقم الفقرة	فقرات الاستبيـــان	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
40	– المنهاج يستخدم التقويم المستمر في عملية التكوين.					
41	– التقويم أخذ الوقت الكافي في عملية التكوين.					
42	– المنهاج ساهم في تقويم المتكون ميدانيا.					
43	- المنهاج يستخدم أدوات تقويم متنوعة (اختبارات، تقارير، بحوث، زيارات...)					
44	- أدوات التقويم المستخدمة تبرز الفروق الفردية بين المتكونين .					
45	- المنهاج يزود المتكونين بالتغذية الراجعة المستمرة لتعريفهم بمدى التقدم الذي أحرزوه.					
46	المنهاج يستخدم جميع التقويم .					
47	أسئلة وبيانات الاختبارات واضحة للمتكون.					
48	- التقويم يشمل الجانب النظري والتطبيقي من التكوين.					
49	– المنهاج يمكن المتكون من التقويم الذاتي					

البعد الرابع: المكونون (المؤطرون)(منفذوا المنهاج)

رقم الفقرة	فقرات الاستبيـــان	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
50	– المكون يمتلك كفاية بيداغوجية عالية .					
51	– المكون يراعي الالتزام بالوقت أثناء العملية التكوينية.					
52	– المكون يوظف أساليب تدريبية متنوعة أثناء تنفيذ المنهاج.					

53	- المكون يسعى إلى تنويع الأنشطة والطرائق تجسيدا للفروق الفردية بين المتكونين.					
54	- المكون يهتم بتحفيز المتكونين وتشجيعهم.					
55	- المكون يزود المكونين بتغذية راجعة عن مستوى أدائهم .					
56	- المكون يقبل وجهات نظر المتكون وأسئلته ويناقشها باحترام.					
57	المكون يلم إلماما جيدا بالمادة التكوينية.					
58	المكون يثير دافعية المتكونين بأساليب متعددة.					
59	المكون يشجع التعلم التعاوني بين المتكونين.					
رقم الفقرة	فقرات الاستبيـــــان	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
60	المكون يشجع المبادرات الصادرة من المتكونين ويتقبلها.					
61	- المكون يحسن استخدام الوسائل التعليمية.					
62	- المكون يراعي بيداغوجية تكوين الكبار.					
63	- المكون يمكن المتكون من استخدام التفكير العلمي في معالجة ما تعترضه من مشكلات.					

البعد الخامس: بيئة تنفيذ المنهاج:

64	- صيغة التكوين التناوبي أفضل بالنسبة للمتكون من صيغة التكوين الإقامي.					
65	- الفترات التكوينية مناسبة للمتكون.					
66	- الفترات التكوينية كافية لتغطية جميع موضوعات المنهاج.					
67	- يوجد تناسب بين عدد المتكونين وسعة قاعات التدريس.					
68	- المؤسسة التكوينية تتوفر على الوسائل التعليمية اللازمة للتكوين.					
69	- المؤسسة التكوينية تتوفر على الخدمات اللازمة للمتكون، مثل النادي،والإنترنت وغيرها.					
70	- تشجع المؤسسة التكوينية المتكون على ممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية والرحلات.					
71	-المؤسسة التكوينية توفر الأدوات والوسائل اللازمة لممارسة الأنشطة الترفيهية.					
72	- المتكون يشارك إدارة المؤسسة التكوينية في تخطيط وتنظيم النشاطات الثقافية والرياضية و الرحلات بالمؤسسة.					

73	- إدارة المؤسسة التكوينية تسمح وتشجع المتكون على استخدام المرافق الضرورية (المكتبة، قاعة الإنترنت، والإعلام...).					

رقم الفقرة	فقرات الاستبيـــان	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
74	– إدارة المؤسسة التكوينية توفر الخدمات والإسعافات الطبية الأولية اللازمة للمتكونين.					
75	– إدارة المؤسسة التكوينية تسعى للتعرف على مشكلات المتكونين وتعمل على حلها.					
76	– إدارة المعهد تتعامل مع السلوك غير المرغوب فيه بشكل هادئ.					

ملحق رقم 04: الإجراءات الإحصائية للتأكد من استخدام اختبار(ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي:

للتحقق من الفرضيات السابعة، والثامنة، والتاسعة يستخدم الباحث اختبار(ت)(T.test) لاختبار الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين في تقدير المنهاج، ويستخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق القائمة بين المستويات الدراسية الثلاثة في تقدير المنهاج، وقبل تطبيق هذين الوسيلتين الإحصائيتين ينبغي التأكد من الشروط السابق ذكرها في الفصل الثالث(الأساليب الإحصائية)لاستخدامها:

أ . التوزيع الطبيعي الاعتدالي لدرجات المفحوصين:

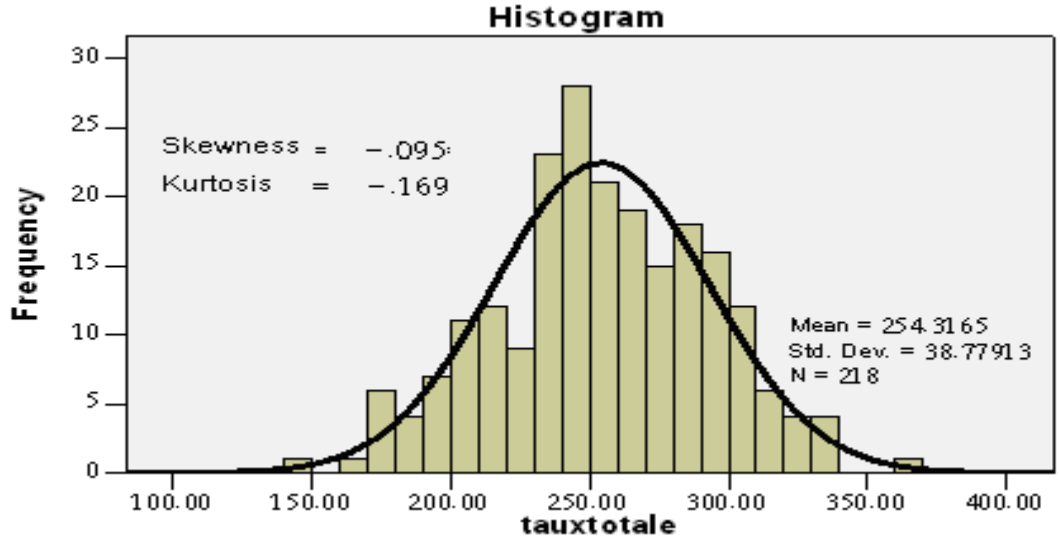
ويتم الكشف عن طبيعة التوزيع باستخدام اختبار(One-sample Kolmogorov-Smirnov-test)،يقارن هذا الاختبار توزيع البيانات (الدرجات)المجمعة بالتوزيع النظري الطبيعي الاعتدالي، فإذا كانت قيمة مستوى الدلالة التي يكشف عنها الاختبار أكبر من(>)مستوى دلالة(a=0.05) نقبل حينها بالفرضية الصفرية(H_0) أي أن توزيع البيانات(الدرجات) المجمعة تتبع التوزيع الطبيعي ونقول بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع درجات العينات والتوزيع الطبيعي النظري الاعتدالي (Douel,Baillargeon .p72):

- **اختبار توزيع درجات مجالات المنهاج الخمسة مجتمعة:**

جدول رقم (26)

Statistics
tauxtotale

N	Valid	218
	Missing	0
	Mean	**254.3165**
	Std. Deviation	**38.77913**
	Skewness	**-.095**
	Std. Error of Skewness	.165
	Kurtosis	**-.169**
	Std. Error of Kurtosis	.328



جدول رقم(27)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Tauxtotale
	N	218
Normal Parameters(a,b)	Mean	254.3165
	Std. Deviation	38.77913
Most Extreme Differences	Absolute	.034
	Positive	.023
	Negative	-.034
Kolmogorov-Smirnov Z		.504
Asymp. Sig. (2-tailed)		.961

a Test distribution is Normal.
b Calculated from data.

يلاحظ من النتائج التي كشف عنها الاختبار في الجدول رقم(27) أن مستوى دلالة(**Asymp. Sig. (2-tailed)**) = 0.96 > a=0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونقول بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع درجات مجالات المنهاج الخمسة مجتمعة والتوزيع الطبيعي النظري الإعتدالي، ويبين الجدول رقم(26) معامل الإلتواء=(−0.09)وهذه القيمة تنحصر بين(+3و−3)(البهي 1978ص334) ،هذه النتائج تسمح للباحث باستخدام اختبار(ت) لاختبار الفرق بين متوسطي العينتين المستقلتين لكل من عينتي:- بالنسبة للخبرة المهنية الإدارية(عينة ذوي الخبرة الأكثر من سبع(7) سنوات، وعينة ذوي الخبرة الأقل من سبع(7) سنوات)، ثم بالنسبة لنوع التكوين(عينة من استفادوا من التكوين الإقامي، وعينة من استفادوا من التكوين التناوبي)،

وتسمح له كذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق القائمة بين متوسطات عينات المستويات الثلاثة(الجامعي،الثانوي،دون الثانوي).

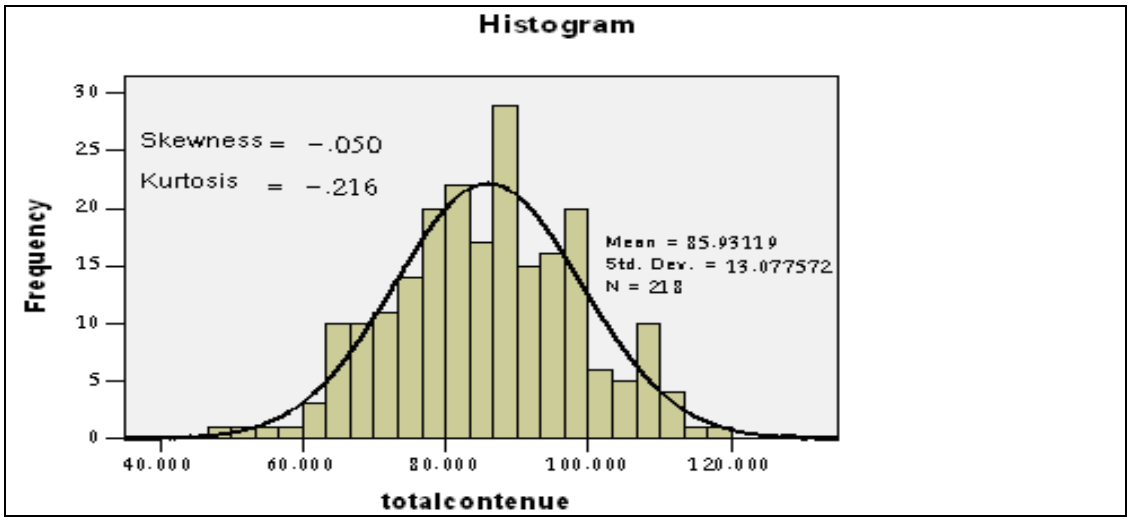
- **اختبار توزيع درجات مجال محتوى المنهاج:**

الجدول رقم(28)

Statistics
totalcontenue

N	Valid	218
	Missing	0
	Mean	85.93119
	Std. Deviation	13.077572
	Skewness	-.050
	Std. Error of Skewness	.165
	Kurtosis	-.216
	Std. Error of Kurtosis	.328

منحنى رقم(02)



الجدول رقم(29)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test
totalcontenue

	N	218
Normal Parameters(a,b)	Mean	85.93119
	Std. Deviation	13.077572
Most Extreme Differences	Absolute	.035
	Positive	.035
	Negative	-.027
	Kolmogorov-Smirnov Z	.520
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.949

Test distribution is Normal.
b Calculated from data.

يلاحظ من النتائج التي كشف عنها الاختبار في الجدول رقم(29) أن مستوى دلالة(**Asymp. Sig. (2-tailed)**) = 0.94 > a=0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونقول بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع درجات مجال محتوى المنهاج والتوزيع الطبيعي النظري الإعتدالي، ويبين الجدول رقم(28) معامل الإتواء= (−0.05)وهذه القيمة تنحصر بين(+3و−3)(البهي 1978ص334)،هذه النتائج تسمح للباحث باستخدام اختبار(ت) لاختبار الفرق بين متوسطي العينتين المستقلتين لكل من: بالنسبة للخبرة المهنية الإدارية(عينة ذوي الخبرة لأكثر من سبع(7) سنوات، وعينة ذوي الخبرة لأقل من سبع(7) سنوات)، ثم بالنسبة لنوع التكوين(عينة من استفادوا من التكوين الإقامي، وعينة من استفادوا من التكوين التناوبي)، وتسمح له كذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق القائمة بين متوسطات عينات المستويات الثلاثة(الجامعي،الثانوي،دون المستوى الثانوي).

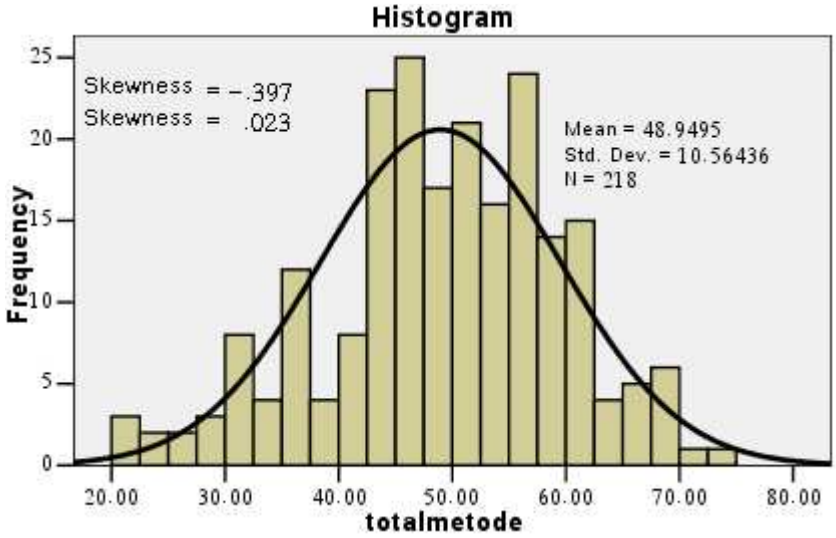
- **اختبار توزيع درجات مجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج:**

الجدول رقم(30)

Statistics

Totalmetode

N	Valid	218
	Missing	0
Mean		48.9495
Std. Deviation		10.56436
Skewness		-.397
Std. Error of Skewness		.165
Kurtosis		.023
Std. Error of Kurtosis		.328



منحنى رقم(03)

جدول رقم(31)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

totalmetode

	N	218
Normal Parameters(a,b)	Mean	48.9495
	Std. Deviation	10.56436
Most Extreme Differences	Absolute	.077
	Positive	.040
	Negative	-.077
Kolmogorov-Smirnov Z		1.131
Asymp. Sig. (2-tailed)		.155

b Calculated from data. a Test distribution is Normal.

يلاحظ من النتائج التي كشف عنها الاختبار في الجدول رقم(31) أن مستوى دلالة(**Asymp. Sig. (2-tailed)**) = 0.15> a=0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونقول بأنه لاتوجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع درجات مجال طرائق وأساليب تنفيذ المنهاج والتوزيع

- ا الطبيعي النظري الإعتدالي،ويبين الجدول رقم(30)معامل الإلتواء= (−0.39)وهذه القيمة تنحصر

خبين (+3و−3)(البهي 1978ص334)،هذه النتائج تسمح للباحث باستخدام اختبار(ت) لاختبار

ت الفرق بين متوسطي العينتين المستقلتين لكل من: بالنسبة للخبرة المهنية الإدارية(عينة ذوي الخبرة

ب لأكثر من سبع(7) سنوات، وعينة ذوي الخبرة لأقل من سبع(7) سنوات)، ثم بالنسبة لنوع

ا التكوين(عينة من استفادوا من التكوين الإقامي، وعينة من استفادوا من التكوين التناوبي)، وتسمح

ر له كذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق القائمة بين متوسطات عينات المستويات الثلاثة(الجامعي،الثانوي،دون الثانوي).

توزيع درجات مجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج:

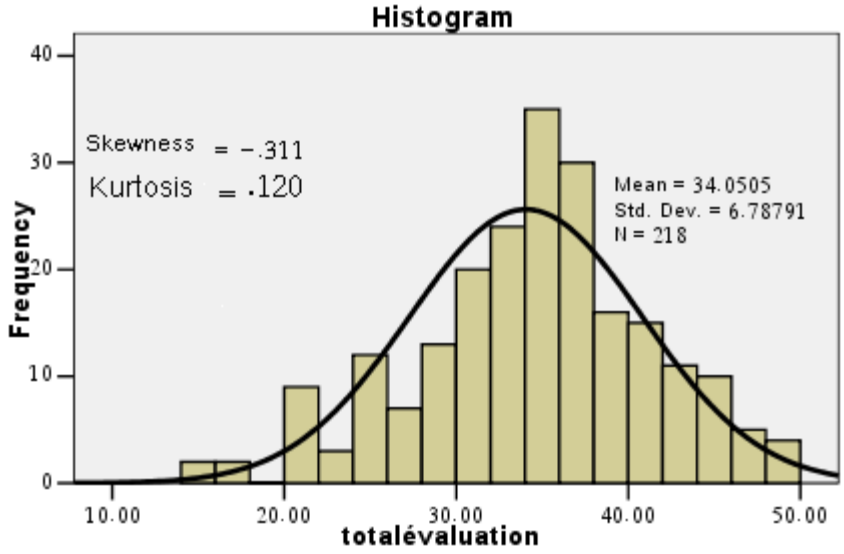
جدول رقم(32)

Statistics

totalévaluation

N	Valid	**218**
	Missing	0
	Mean	**34.0505**
	Std. Deviation	**6.78791**
	Skewness	**-.311**
	Std. Error of Skewness	.165
	Kurtosis	**.120**
	Std. Error of Kurtosis	.328

Totalévaluation



منحنى رقم(04)

جدول رقم(33)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

totalévaluation

	N	**218**
Normal Parameters(a, b)	**Mean**	**34.0505**
	Std. Deviation	**6.78791**
Most Extreme Differences	Absolute	.075
	Positive	.052
	Negative	-.075
Kolmogorov-Smirnov Z		1.108
Asymp. Sig. (2-tailed)		**.172**

b Calculated from data. a Test distribution is Normal.

يلاحظ من النتائج التي كشف عنها الاختبار في الجدول رقم(33) أن مستوى دلالة(**Asymp. Sig. (2-tailed)**) = 0.17< a=0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونقول بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع درجات مجال أساليب التقويم المتبعة في المنهاج والتوزيع الطبيعي النظري الإعتدالي،ويبين الجدول رقم(32) معامل الإلتواء=(−0.31)وهذه القيمة تنحصر بين (+3و−3)(البهي 1978ص334)،هذه النتائج تسمح للباحث باستخدام اختبار(ت) لاختبار الفرق بين متوسطي العينتين المستقلتين لكل من: بالنسبة للخبرة المهنية الإدارية(عينة ذوي الخبرة لأكثر من سبع(7) سنوات، وعينة ذوي الخبرة لأقل من سبع(7) سنوات)، ثم بالنسبة لنوع التكوين(عينة من استفادوا من التكوين الإقامي، وعينة من استفادوا من التكوين التناوبي)، وتسمح له كذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق القائمة بين متوسطات عينات المستويات الثلاثة (الجامعي،الثانوي،دون الثانوي).

- **اختبار توزيع درجات مجال أداء المكونين(منفذوالمنهاج):**

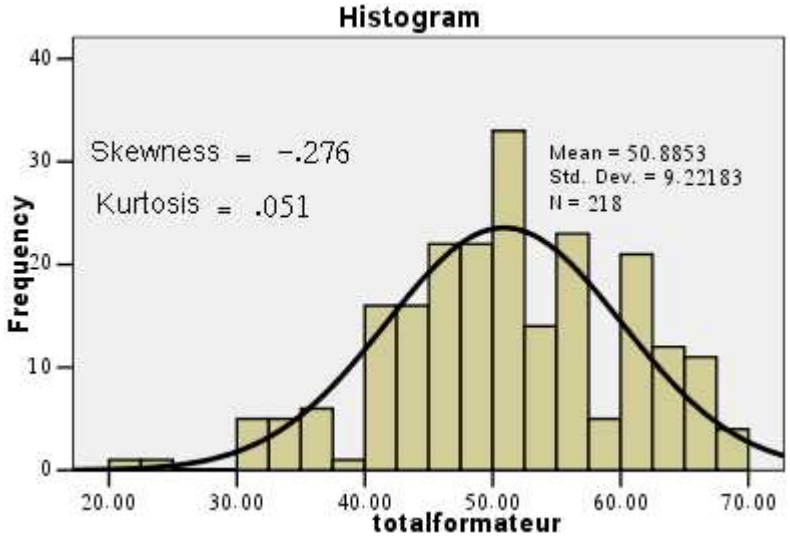
جدول رقم(34)

Statistics

totalformateur

N	Valid	**218**
	Missing	0
	Mean	**50.8853**
	Std. Deviation	**9.22183**
	Skewness	**-.276**
	Std. Error of Skewness	.165
	Kurtosis	**.051**
	Std. Error of Kurtosis	.328

totalformateur



منحنى رقم(05)

جدول رقم(35)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		totalformateur
Normal Parameters(a, b)	**N**	**218**
	Mean	**50.8853**
	Std. Deviation	**9.22183**
Most Extreme Differences	Absolute	.059
	Positive	.059
	Negative	-.059
Kolmogorov-Smirnov Z		.875
Asymp. Sig. (2-tailed)		**.428**

b Calculated from a Test distribution is Normal.

data.

يلاحظ من النتائج التي كشف عنها الاختبار في الجدول رقم(35) أن مستوى دلالة(**Asymp. Sig. (2-tailed)**) = 0.42 <0.05=a وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونقول بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع درجات مجال المكونين (منفذوا المنهاج) والتوزيع الطبيعي النظري الإعتدالي،ويبين الجدول رقم (34) معامل الإلتواء=(−0.27)وهذه القيمة تنحصر بين (+3و−3)(البهي 1978ص334)،هذه النتائج تسمح للباحث باستخدام اختبار(ت) لاختبار الفرق بين متوسطي العينتين المستقلتين لكل من: بالنسبة للخبرة المهنية الإدارية(عينة ذوي الخبرة لأكثر من سبع(7) سنوات، وعينة ذوي الخبرة لأقل من سبع(7) سنوات)، ثم بالنسبة لنوع التكوين(عينة من استفادوا من التكوين الإقامي،

وعينة من استفادوا من التكوين التناوبي)، وتسمح له كذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق القائمة بين متوسطات عينات المستويات الثلاثة (الجامعي،الثانوي،دون الثانوي).

- **اختبار توزيع درجات مجال بيئة تنفيذ المنهاج:**

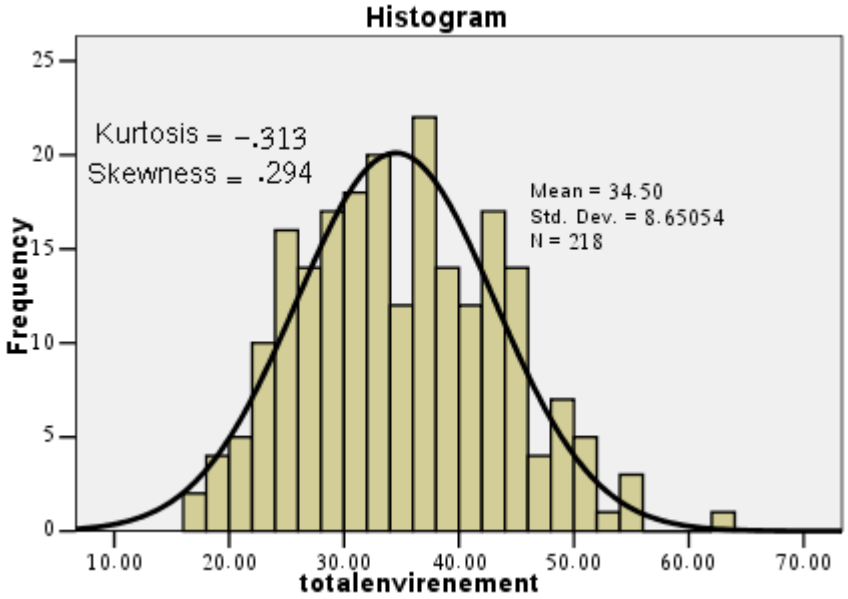
جدول رقم(36)

Statistics

totalenvirenement

N	Valid	**218**
	Missing	0
	Mean	**34.5000**
	Std. Deviation	**8.65054**
	Skewness	**.294**
	Std. Error of Skewness	.165
	Kurtosis	**-.313**
	Std. Error of Kurtosis	.328

totalenvirenement



منحنى رقم(06)

جدول رقم(37)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	N	**218**
	Mean	**34.5000**
Normal Parameters(a, b)	**Std. Deviation**	**8.65054**
Most Extreme Differences	Absolute	.055
	Positive	.055

Negative	-.046
Kolmogorov-Smirnov Z	.813
Asymp. Sig. (2-tailed)	**.523**

a Test distribution is Normal. B Calculated from data.

يلاحظ من النتائج التي كشف عنها الاختبار في الجدول رقم(37) أن مستوى دلالة(**Asymp. Sig. (2-tailed)**) = 0.52> a=0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونقول بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع درجات مجال بيئة تنفيذ المنهاج والتوزيع الطبيعي النظري الإعتدالي، ويبين الجدول رقم(36)معامل الإتواء=(0.29)وهذه القيمة تنحصر بين (+3و-3)(البهي1978ص334)،هذه النتائج تسمح للباحث باستخدام اختبار(ت) لاختبار الفرق بين متوسطي العينتين المستقلتين لكل من: بالنسبة للخبرة المهنية الإدارية(عينة ذوي الخبرة لأكثر من سبع(7) سنوات، وعينة ذوي الخبرة لأقل من سبع(7) سنوات)، ثم بالنسبة لنوع التكوين(عينة من استفادوا من التكوين الإقامي، وعينة من استفادوا من التكوين التناوبي)، وتسمح له كذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق القائمة بين متوسطات عينات المستويات الثلاثة (الجامعي،الثانوي،دون الثانوي).

ب- العينات المستقلة: العينات المستهدفة بتطبيق اختبار(ت)(T-test)،وتحليل التباين الأحادي في هذه الدراسة كلها مستقلة، فبالنسبة لمتغير الخبرة المهنية(هناك عينة خبرتها أكثر من سبع(07) سنوات،وأخرى خبرتها أقل من سبع(07) سنوات)، وبالنسبة لمتغير نوع التكوين(هناك عينة استفادت من التكوين الإقامي، وأخرى استفادت من التكوين التناوبي)، أما بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي(فهناك عينة مستواها جامعي،وثانية مستواها ثانوي، وأخرى مستواها ما دون الثانوي).

ج- الفرق بين حجمي العينات متقارب:إذ أن اكبر فارق سجل بين عينة الجامعيين، وعينة مادون الثانوي، فالفارق بينهما اثنان وثمانون(82)، وهذا الفارق مقبول من وجهة نظر البهي السيد(البهي 1978 ص333).

د-**حجم العينة لا يقل عن ثلاثين(30):**وفي هذه الدراسة أقل حجم سجل لعينة الجامعيين ثلاث وثلاثين فردا(33).

هـ- عينات متجانسة :أي أن تباينها متساو إحصائيا، ويتم الكشف عن ذلك باستخدام اختبار ليفين(LEVENE) و ذلك بالموازاة مع حساب اختبار(ت)،والتباين الأحادي.