# تقويم أداء معلمي المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة تعز لكفاية التخطيط الدرسي

د. سامية سوسة سلمان

## ملخص الدراسة:

**هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١- ما الأداة التي يمكن استخدامها في تقويم مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي؟

٢- ما مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي؟

٣- ما الفرق في مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لتخصصهم (الجغرافية، التاريخ)؟

٤- ما الفرق في مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي تبعا لجنسهم (ذكور، إناث)؟

٥- ما اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي؟

٦- ما العلاقة بين اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لها؟

**ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداتين:**

**الأولى:** معيار لتحليل كراسات التخطيط الدرسي تألف من (٤٦) فقرةً، موزعةً على ستة مجالاتٍ هي: المقدمة التمهيدية، الأهداف السلوكية، المحتوى التعليمي، الوسائل والأساليب، والأنشطة، والتقويم.

**والثانية:** مقياس لقياس اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية نحو كفاية التخطيط الدرسي تألف من (٣٩) فقرةً،(٢٠) إيجابيةً، و(١٩) سلبيةً، وزعت بصورةٍ عشوائيةٍ، وصيغت وفقًا لطريقة (ليكرت) الخماسية، حيث وضع أمام كل فقرةٍ خمسة بدائل هي: (موافق جدًّا، موافق،محايد، معارض،ومعارض جدًّا).

أستاذ مشارك -رئيس قسم العلوم الاجتماعية -مركز التأهيل والتطوير التربوي، رئيس قسم تكنولوجيا التعليم - كلية التربية جامعة تعز

وتألفت عينة الدراسة من (٨٥) معلمًا ومعلمةً،منهم (٥١) معلمًا ومعلمةً للتاريخ، و(٣٤) معلمًا ومعلمةً للجغرافية، من معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بمركز مدينة تعز، البالغ عددهم (١٤٣) معلمًا ومعلمةً.

**وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:**

١- المستوى العام لأداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي كان أداءً متوسطًا.

٢- لا يختلف معلمو الجغرافية ومعلماتها في مستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدرسي عن مستوى أداء معلمي التاريخ ومعلماته.

٣- معلمات المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي كان أداؤهن أفضل لكفاية التخطيط الدرسي من معلميها.

٤- لمعلمي المواد الاجتماعية ومعلماتها في مرحلة التعليم الأساسي اتجاهات إيجابية نحو كفاية التخطيط الدرسي.

٥- توجد علاقة إيجابية واضحة بين اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية ومعلماتها في مرحلة التعليم الأساسي ومستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدرسي.

وفي ضوء النتائج واستكمالاً لها قدم الباحث مجموعة توصيات من بينها، إقامة دورة تدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية للتدريب على كفاية التقويم بوصفها إحدى مكونات كفاية التخطيط الدرسي،وتضمين دليل معلم المواد الاجتماعية أنموذجًا لكفاية التخطيط الدرسي،كما أقترح إجراء عدد من الدراسات المستقبلية منها إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تخصصات أخرى وعلى مراحل دراسية أخرى.

## مقدمة الدراسة:

إن إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية يعدّ من أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين، وقد ظهر هذا الاتجاه في بداية السبعينات من القرن العشرين إثر برنامجٍ لإعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث بدأ الحديث عن الكفايات التعليمية، والبرامج التدريبية القائمة على أساسها، وقد انتشرت هذه البرامج بصورةٍ واسعةٍ في الولايات المتحدة الأمريكية ودول العالم الأخرى، وأصبح من المألوف أن تجد معظم كليات التربية في العالم تقدم برامجها في إعداد المعلمين وفق مفهوم الكفايات التعليمية (جرادات، ١٩٨٨، ص٣٢).

ويعد برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات أساسًا تنظيمياً لمجموعةٍ من المعلومات، تتكامل فيها المعرفة،مع إتاحة الفرصة للتطبيق، ويستهدف التقدم والتطور الذي يتحقق عن طريق تحسين أداء المعلمين ووعيهم بواجباتهم المهنية ومسؤولياتهم الاجتماعية (الخطيب، ١٩٨٧، ص٩).

وبرامج إعداد المعلمين وفق مفهوم الكفايات التعليمية تنظر إلى العملية التعليمية على أنها نظام متكامل له مداخلاته ومكوناته ومخرجاته وعلاقاته المتداخلة، وهي: الأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، والأنشطة التعليمية، والأسئلة، وعمليات التقويم. (الخوالدة،١٩٩٠، ص٧٣).

إن رفع مستوى التعليم إلى مستوى المهنة يتطلب تحديد كفاياتٍ خاصّةٍ بممارسة مهنة التعليم، و يعد إعداد المعلم عن طريق الكفايات،من أهم الأساليب المعتمدة في تطوير النظرة إلى التعليم بوصفه مهنةً لن يستطيع ممارستها إلا من امتلك الكفايات الخاصة بها. (جرادات، ١٩٩٨، ص٤٣).

فهذا الاتجاه لا يعني مجرد تحصيل المعارف من عدة مجالاتٍ، ولكنه يعني قبل ذلك حصيلةً تربويةً متعددة الأبعاد، تشمل إلى جانب المعارف الاتجاهات والميول والقيم، كما تشمل مهاراتٍ عديدةً مثل التخطيط والتنظيم والتحليل والمناقشة والتفسير والنقد والتعليم الذاتي وغير ذلك من المهارات التي يحتاجها المعلم في أثناء ممارسة المهنة، ووصوله إلى درجة الكفاية، التي تجعله قادرًا على تحمل مسؤولياته، والقيام بواجباته، لذا بات من الضروري الاستفادة من هذا الاتجاه في إعداد معلم المواد الاجتماعية.

وتعد كفاية التخطيط الدرسي من أهم مستلزمات عملية التعليم، ومقوم أساسي من مقوماتها، ولهذا صار لزاما على المعلم الكفء أن يكون بارعاً بكفاية التخطيط الدرسي، حتى يتمكن من القيام بمهام التدريس بصورة فاعله، فالتخطيط الدرسي ينظم جهوده، ويوجه ممارساته وإجراءاته التدريسية الصفية، وزيادة ثقته بنفسه، ويمكنه من الوصول إلى أهدافه بمنتهى اليسر والسهولة (قطامي، ٢٠٠٠، ص١١).

والواقع أن تطوير العملية التعليمية كمًّا ونوعًا يتوقف إلى حدٍّ كبيرٍ على كفاءة المعلم، وهذا يتطلب من المعلم امتلاكه لمجموعة من المهارات الأساسية اللازمة لكي يشارك بالفعل في عملية التطوير على المستويين التخطيطي والتنفيذي، وإذا كان ذلك ينطبق على أي معلم في أي تخصص، فهو ينطبق على معلم المواد الاجتماعية، فهو بحكم تعامله مع المواد الاجتماعية مطالب بأن يكون متمكنًا من كفاءاتٍ نوعيةٍ تميزه من غيره من معلمي المواد الأخرى، إلى جانب كفاءاتٍ يشترك فيها مع غيره من المعلمين (سعادة، ١٩٨٥، ص١٩).

لهذا يحتاج معلم المواد الاجتماعية إلى التخطيط لمادته، شأنه في ذلك شأن من يقومون بالأعمال المهنية الأخرى، فالتخطيط يحتاجه الطبيب قبل إجراء أية عملية من العمليات الجراحية، ويحتاجه المهندس قبل تنفيذ مشروعاته الهندسية، ويحتاجه المحامي قبل قيامه بمرافعاته القانونية، فإذا كانت حاجة الطبيب والمهندس والمحامي إلى التخطيط واضحةً وملحةً، فهي بالنسبة للمعلم أيًّا كان تخصصه أشد وضوحًا، وأكثر ضرورةً وأهميةً (زيتون ، ٢٠٠١، ص٢٩٧)؛ لأن العملية التعليمية عملية معقدة، لا يمكن أن تتم وتحقق الغايات المتوخاة منها دون تخطيطٍ مسبقٍ، يحقق التوافق والانسجام بين مكوناتها في الموقف الصفي، على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلمٍ فعَّالٍ. فالتخطيط

الدراسي كما يرى مرعي والحيلة (الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التدريسية، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العناصر مع بعضها بصورةٍ تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكريًّا وجسميًّا وروحيًّا ووجدانيًّا. (الحيلة، ٢٠٠٢، ص٥١).

فالمعلم الذي يخطط لدروسه سيكون مطمئنًّا واثقًا من نفسه، منظمًا في عمله وفكره، عارفًا مسبقًا ما سيعمل؟ وكيف يعمل؟ وأين ومتى ومع من يعمل؟ وماذا يريد من عمله هذا؟ وعارفًا لدوره ودور طلابه، ومحددًا النشاطات والخبرات التي يمرون بها، والخطوات التي سيسير الدرس عليها، والوسائل والأساليب اللازمة لذلك، وأساليب التعليم وإجراءات التقويم، ومحددًا الخبرات السابقة للطلاب، وطريقة ربطها بموضوع الدرس، والتطبيقات والتدريبات التي سيقوم بها الطلبة، على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلمٍ فعالٍ ومثمرٍ (مرعي والحيلة، ٢٠٠١، ص٣١٥). فوراء كل درسٍ ناجحٍ خطة ناجحة؛ لأنها ضرورية للتدريس سواء كان المعلم ذات خبرةٍ طويلةٍ أم حديث التخرج (أبو جلالة، ١٠٨٩، ص٢٤٨). لهذا يعد التخطيط الدرسي ركنًا أساسيًّا في العملية التعليمية حيث يحدد بشكلٍ واضحٍ مسار التعامل مع الأطراف المعنية بتلك العملية، وبالتالي يتوقف عليه نجاح تلك العملية أو فشلها.

**ويمكننا أن نجمل أهميته للعملية التعليمية التي أجمعت عليها معظم الأدبيات التربوية بالآتي:**

١- يساعد المعلم في تحديد مستوى المتعلمين، ومعرفة خبراتهم السابقة، وقدراتهم، وما بينهم من فروقٍ فرديةٍ، ومن ثَمَّ المواءمة بين قدراتهم ومستوياتهم، والمادة التعليمية.

٢- يمكن المعلم من وضع أهدافٍ تعليميةٍ لدرسه، وصياغتها صياغةً سلوكيةً، يمكن ملاحظتها وقياسها.

٣- يتيح للمعلم فرص الاطلاع المسبق على المادة التعليمية، وإعادة تنظيمها، وترتيبها في خطواتٍ مترابطةٍ،بحيث يجعلها أكثر ملاءمةً لإمكانات المتعلم واحتياجاته.

٤- ينظم توزيع مفردات المادة على زمن الحصة الدراسية، بما يحقق التوازن بينهما، بحيث يعطى لكل موضوعٍ من موضوعات المادة الزمن اللازم له.

٥- ييسر للمعلم عملية المراجعة، والتعديل والتنقيح للمادة متى ما وجد ضرورةً لذلك.

٦- يجنب المعلم الارتباك والاضطراب وتمنحه الثقة بنفسه وإجراءاته والتعامل مع المواقف التعليمية بثقةٍ ومعنويةٍ عاليتين.

٧- يحقق الربط بين الموضوعات الجديدة والموضوعات السابقة ربطًا منطقيًّا بما يثبت تعلمها لدى المتعلمين.

٨- يؤدي إلى نمو خبرات المعلم العلمية والمهنية بصفةٍ دوريةٍ مستمرةٍ، وذلك لمروره بخبراتٍ متنوعةٍ أثناء قيامه بالتخطيط لكل درسٍ من دروسه.

٩- يجعل عمل المعلم منسقًا في خطواتٍ منظمةٍ مترابطةٍ مصممةٍ؛ لتحقيق أهدافٍ جزئيةٍ من خلال تحديد الأولويات في العمل.

١٠- يساعد المعلم على اختيار أفضل الطرائق التدريسية التي تتلاءم مع طبيعة مادة لتعليم وأهدافها، وحاجات المتعلمين، ومستوى نضجهم وخبراتهم السابقة.

١١- يحقق الترابط والتكامل بين أهداف التعليم ووسائله وطرائقه واحتياجاته وبين الطلبة وإمكاناتهم.

١٢- يكشف للمعلم عما يحتاج إليه من وسائل تعليمية يمكن أن يستعين بها في عرض مادته وإيصالها إلى المتعلم وتمكينه منها.

١٣- يمكن المعلم من اختيار أساليب التقويم المناسبة التي تقيس فاعلية التعليم والتعلم ونواتجها.

١٤- يساعد على تحديد الأدوار التي يمكن أن يؤديها المتعلمون في أثناء تنفيذ الإجراءات التدريسية.

١٥- يوقف المعلم على حقيقة أدائه التعليمي وإعادة النظر في هذا الأداء إذا كان يحتاج ذلك.

١٦- يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي بعناصره المختلفة، والعمل على تجاوزها أو معالجتها أو إبلاغ المعنيين بها، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين المنهج وتطويره.

١٧- يكسب المعلم احترام طلبته وتقديرهم؛ لأن الطلبة يحترمون المعلم المنظم في عمله والمعد لدروسه إعدادًا متميزًا.

١٨- يكسب المعلم مهارة إدارة الفصل وضبطه وتهيئة جوٍّ تعليميٍّ تعلميٍّ مناسبٍ لتحقيق التعلم الأفضل.

١٩- يحفز المعلم على إعداد أسئلةٍ للمادة التعليمية التي يدرسها، فإعداد الأسئلة الجيدة لا بد منه إذا أراد أن ينجح في تدريسه، فصياغة هذه الأسئلة يتطلب تفكيرًا ووقتًا لا يستطيع المعلم أن يوفرهما أثناء الدرس.

٢٠- يساعد المعلم في تحديد الواجبات البيتيّة المعطاة للطلبة، واختيار أهم الأنشطة التعليمية التي تلائم مستوياتهم المختلفة، فيعد أنشطةً مراجعةً لتثبيت المادة ومراجعتها، وأنشطةً إثرائيةً للمتفوقين، وأنشطةً علاجيةً للذين يعانون من صعوبات التعلم.

٢١- يحفز المعلم على إعداد تلخيصاتٍ جيدةٍ لدروسه، إذ إن الخلاصة الجيدة من شأنها أن تلم أشتات الموضوع، وتربط أجزاءه، والخطة الدراسية الجيدة هي التي تؤكد هذه التلخيصيات. (زيتون، ٢٠٠١، ص٢٩٩ -٣٣١)، (زيتون، ٢٠٠٣، ص٣٧٣)، (جابر، ٢٠٠٣، ص٢٩٨ -٢٩٩)، (الهويدي، ٢٠٠٢، ص٧٦-٧٧)، (محمود، ٢٠٠٥، ص١٦٩)، (الحيلة، ٢٠٠٣، ص٣٥٥).

رغم الأهمية التي يتمتع بها التخطيط الدرسي من خلال مزاياه العديدة التي تعود بالنفع على كلٍّ من المعلم والمتعلم والعملية التعليمية برمتها، **إلا أن هناك اعتراضات عدة، يثيرها البعض ضد هذا التخطيط نجملها بالآتي:**

١- إن الفائدة المتوخاة منه لا تتناسب مع الوقت والجهد الذي يبذل فيه.
٢- يصعب توظيف الخطة الدراسية توظيفًا دقيقًا لتنفيذ الدرس، ولهذا لا يشعر المعلم بجدواها، أو الفائدة المرجوة منها؛ لوجود تباعدٍ بين محتوى الخطة وأدائه.
٣- يشعر الكثير من المعلمين بأنهم ناجحون في تدريسهم، بشهادة طلابهم، ومديري مدارسهم، والموجهين التربويين، الأمر الذي يشعرهم بأنهم في غنًى عن الخطة التي تكلفهم وقتًا وجهدًا لا مسوغ لهما.
٤- لا يستطيع المعلم تحديد الوقت اللازم لتنفيذ الخطة التحضيرية، لا سيما المبتدئين منهم الذين يضعون خططًا لدروسهم ولا يستطيعون إكمالها في الوقت المحدد لها، أو يكملونها قبل انتهاء الزمن المحدد لها.
٥- إن التخطيط يقيد من حرية المدرس، ويجعله أكثر اعتمادًا على الخطة منه على نفسه.
(زيتون ٢٠٠٣، ص٣١٥ –٣٨٦)، (عبيدات ١٩٨٩، ص٦٣).

يتضح مما عرضنه أن التخطيط الدرسي ما بين مؤيدٍ يؤكد على أهميته في العملية التعليمية، ومعارضٍ يمانع في استخدامه. ولا شك أن هذا التباين في وجهات النظر يشجع على بحث هذا الموضوع. ومن هنا تأتي أهمية استقراء واقع التخطيط الدرسي لدى معلمي المواد الاجتماعية لمتابعة أدائهم لهذه الكفاية، ويعدّ التقويم مؤشرًا موضوعيًّا، يمكن أن يعطينا صورةً حقيقيةً عن أداء معلمي المواد الاجتماعية لهذه الكفاية.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن التدريس بمفهومه الحديث يهدف إلى تنظيم التعلم وتيسيره حدوثه، وليس مجرد نقل المعلومات من الكتب المدرسية المقررة إلى عقول الطلبة لحملهم على حفظها واستظهارها،لذلك فأن تنظيم التعلم وتحقيق أهدافه يتطلب تخطيطاً مسبقا وعملاً إبداعياً من المعلم،وما يحتم ذلك أن بيئة التعلم تتضمن مجموعة عناصر متغيره وأهدافاً متجددة،وحاجات تعلم مختلفة.ومن أجل كل ذلك فأن التخطيط يصبح كفاية لأزمة لكل معلم مهما كان تخصصه(المطلس،١٩٩٧،ص٧٤) .

المتابع لواقع تدريس المواد الاجتماعية في مدارسنا العربية يجد أن الكثير من معلمي هذه المواد ومعلماتها لا يهتمون بوضع الخطط الدراسية اليومية للموضوعات التي يدرسونها، ولا يعترفون بجدواها، ويعدونها عبئًا ثقيلاً عليهم لا مسوغ له، فهي بالنسبة إليهم مظهر وشكل بلا مضمونٍ، وإذا صممت فتُصميم إرضاءً لموجهي المواد الاجتماعية وتجنبًا للمساءلة. من هنا أراد الباحث دراسة هذه المشكلة نظرًا لأثرها في تدريس المواد الاجتماعية ونجاح تدريسها، لهذا فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن مدى توافر كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة تعز من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الأداة التي يمكن استخدامها في تقويم مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي؟
٢- ما مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي؟
٣- ما الفرق في مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لتخصصهم (الجغرافية، التاريخ)؟
٤- ما الفرق في مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي تبعا لجنسهم (ذكور، إناث)؟
٥- ما اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي؟
٦- ما العلاقة بين اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لها؟

**أهمية الدراسة والحاجة إليها:** ترجع أهمية الدراسة الحالية والحاجة إليها إلى الآتي :

١- تكشف الدراسة عن مدى اهتمام معلمي المواد الاجتماعية بكفاية التخطيط الدرسي.
٢- تكشف الدراسة عن جوانب القوة والضعف في مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية لكفاية التخطيط الدرسي، ومن ثَمَّ تسهم في تطوير تدريس هذه المواد.
٣- إعداد أداةٍ موضوعيةٍ محكمةٍ لتقويم كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي المواد الاجتماعية.
٤- إمكانية استفادة موجهي المواد الاجتماعية من هذه الدراسة في متابعة كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي هذه المواد.
٥- إمكانية استفادة معلمي المواد الاجتماعية في تقويم الخطط الدراسية التي يعدونها لدروسهم اعتمادًا على أداة الدراسة الحالية، وبالتالي تطوير مستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدرسي.
٦- تعدّ دراسة عملية تقويم كفاية التخطيط الدرسي، ومدى توافرها لدى معلمي المواد الاجتماعية من العوامل المهمة لنموهم المهني، ومتابعة هذا النمو ومن ثَمَّ تطويره.
٧- إعداد أداةٍ موضوعيةٍ محكمةٍ لقياس اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية نحو التخطيط الدرسي، وإمكانية الإفادة منها في قياس اتجاهاتهم نحو هذه الكفاية.
٨- تعد الدراسة – كما يرى الباحث - سبّاقةً في تقويم إحدى أهم الكفايات اللازمة لنجاح معلم المواد الاجتماعية مهنيًا، حيث لم تجر في اليمن دراسة سابقة في هذا المجال.

**أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- إعداد أداة يمكن استخدامها في تقويم مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي.

٢- معرفة مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي.
٣- الكشف عن الفرق في مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لتخصصهم (الجغرافية، التاريخ).
٤- الكشف عن الفرق في مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لجنسهم (ذكور، إناث).
٥- معرفة اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي.
٦- معرفة العلاقة بين اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لها.

## حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

١- عينة من معلمي المواد الاجتماعية (الجغرافيا، التاريخ).
٢- مرحلة التعليم الأساسي.
٣- مركز مدينة تعز بمديرياته الثلاث (المظفر، صالة، القاهرة).
٤- كفاية التخطيط الدرسي(الخطط اليومية) مستوى أداء الكفاية المذكورة والاتجاهات نحوها.
٥- العام الدراسي (٢٠٠٤ - ٢٠٠٥م) الفصل الدراسي الثاني.

## مصطلحات الدراسة:

التعريفات النظرية والإجرائية للمصطلحات التي ركزت عليها الدراسة الحالية هي:

### التقويم:

يعرفه الهادي بأنه "إصدار حكم على الظاهرة المراد قياسها في ضوء ما تحتويه من خصائص". (الهادي، ٢٠٠١، ص٦٩).

ويعرفه الزيود وعليان بأنه "عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرارٍ أو إصدار حكمٍ على قيمةٍ معينةٍ". (الزيود، ١٩٩٨، ص١٢).

ويعرفه (كود GOOD) في قاموس التربية بأنه "عملية التأكد من الحكم على قيمة الشيء أو مقداره بتثمينه بعناية".( p٢٠ ، ١٩٥٩، GOOD )

ويعرف الباحث التقويم لأغراض الدراسة الحالية: بأنه عملية جمع المعلومات والبيانات عن أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة تعز لكفاية التخطيط الدراسي اعتمادًا على أداة الدراسة (معيار التحليل) التي أعدّها الباحث لهذا الغرض، بقصد إصدار أحكامٍ حول طبيعة أدائهم لتلك الكفاية.

**الأداء:**

يعرفه شحاتة والنجار بأنه "الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعالٍ أو استراتيجيةٍ في التدريس، أو في إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية، أو غيرها من الأعمال والأفعال، التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدمٍ في تعلم الطلاب". (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص٢٩).

ويعرفه الأشول بأنة "السلوك الملاحظ في موقفٍ معينٍ، وتعلم يستدل عليه من ملاحظة أداة الفرد". (الأشول، ١٩٨٧، ص١٧٠).

ويعرفه الباحث إجرائيا لأغراض الدراسة الحالية بأنه الإنجاز الفعلي لمعلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي للخطط اليومية لدروسهم (التخطيط الدرسي)، الذي يمكن قياسه بواسطة إدارة الدراسة.

**الكفاية:**

**يعرفها (إيلام Elam)** بأنها "مجموعة المعارف، والمهارات، والاتجاهات، اللازمة لتنظيم عملية التعلم". (**p**٥ ، ١٩٧٥، **Elam** ).

**ويعرفها مرعي** بأنها "القدرة على عمل شيءٍ بمستوًى معينٍ من الأداء، يتّسم بالكفاءة والفعالية". (مرعي، ١٩٨٣، ص١٨١).

**وتعرفها دنيا** بأنها "امتلاك المعلم المعرفة اللازمة والمهارات والاتجاه لبلوغ مستوًى مقبولٍ للأداء". (دنيا ،١٩٨٤، ص١٤٠).

**ويعرف الباحث الكفاية إجرائيًا:** بأنها امتلاك معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة تعز للمعرفة اللازمة لمهارة التخطيط الدرسي.

**التخطيط الدرسي:**

**يعرفه جابر** بأنه "عبارة عن تصورٍ ذهنيٍ مسبقٍ عند المعلم للموقف التعليمي قبل إعطاء الدرس". (جابر، ٢٠٠٣، ص٣٠٢).

**ويعرفه الهويدي** بأنه "تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليبَ وأنشطةٍ وإجراءاتٍ واستخدام أدواتٍ وأجهزةٍ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة". (الهويدي، ٢٠٠٢، ص٧٥).

**ويعرفه زيتون** بأنه "عملية فكرية يقوم بها المعلم قبل التدريس، تهدف إلى رسم صورةٍ واضحةٍ لما يمكن أن يقوم به هو وتلاميذه خلال المدة التي سيقضيها معهم (الحصة)". ( الزيتون، ٢٠٠٣، ص٣٧٦).

**ويعرفه الحيلة** بأنه "عملية تصورٍ مسبقٍ للموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين على بلوغ (إتقان) مجموعةٍ من الأهداف مسبقاً". (الحيلة ،٢٠٠٢، ص٥٢).

**ويعرف الباحث التخطيط الدرسي إجرائيًا:** بأنه تصور نظري مسبق، يعده معلمو المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة تعز للموضوعات التي يدرسونها، ويدوّنوتها في دفتر الخطة اليومية، ويشتمل هذا التصور على: التمهيد، والأهداف السلوكية والمادة التعليمية والطرائق

التدريسية، والوسائل التعليمية، والأنشطة والتدريبات، وأساليب التقويم، وما يمكن أن يقوم بين هذه العناصر من تداخل وتفاعل.

## الدراسات السابقة:

**أجرى مبارك** دراسةً هدف منها إلى التعرف على نواحي القوة والضعف في مهارات التخطيط والإعداد التي يتبعها معلمو المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في إعدادهم دروسهم اليومية، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود ضعفٍ واضحٍ في أداء أفراد العينة لتخطيط وإعداد الدروس اليومية، وإلى وجود فروقٍ لصالح أداء المعلمين التربويين من المعلمين غير التربويين. (مبارك، ١٩٨٨، ص٢٨-٧٥).

**وإما هاشم** فقد قام بدراسةٍ هدف منها إلى بناء برنامج لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية أثناء الخدمة، واشتملت عينة الدراسة على (١٦) معلمًا، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى التمكن من كفاية التخطيط للتدريس، حيث وصلت النسبة إلى (٢٠٪).(هاشم،١٩٩١، ص١-٤).

**وأجرى حسن** دراسةً هدفت إلى تقويم أداء طلاب المستوى الرابع في قسم الرياضيات بكلية التربية بجامعة أسيوط لبعض مهارات التدريس، ومن ضمنها مهارة تخطيط الدروس وإعدادها، واعتمد الباحث على فحص كراسات إعداد الدروس لعينة البحث، وأشارت النتائج إلى أن أداء الطلاب لمهارة تخطيط الدروس جاء متوسطًا. (حسن، ١٩٩٢، ص٧٦٥- ٧٩٧).

**وقام إسماعيل** بدراسةٍ في السعودية هدفت إلى قياس مهارات التدريس لدى الطلبة والمعلمين في كلية التربية بالمدينة المنورة أثناء قيامهم بالتربية العملية، ومن بين ما توصلت إليه من نتائج ارتفاع مستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدراسي حيث بلغ مستوى أدائهم (٧٤.٤٦٪)، متجاوزًا النسبة التي حددها الباحث لقبول الأداء وهي (٧٠٪). (إسماعيل ،١٩٩٢، ص٩٠ –١٠٨).

**وأجرى حمادنة** دراسةً في الأردن هدفت إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية، في ضوء الكفايات التعليمية، وبناء برنامج لتطويره، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلمًا ومعلمةً، وكان من أهم نتائجها أن أداء المعلمين الكفايات التعليمية متوسط، وأداؤهم لكفاية الإعداد والتخطيط ضعيفًا. (حمادنة ،٢٠٠١، ص٥٠٢).

**وأجرت الجنيد** دراسةً في اليمن هدفت إلى معرفة الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لمعلمي الجغرافية في اليمن، في الصفوف العليا من التعليم الأساسي، ومدى ممارستهم لها، وأظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون الكفايات التعليمية بشكلٍ عامٍ بنسبةٍ لا تقل عن المستوى المقبول تربويًا(٨٠٪)، أما على مستوى المجالات فقد ظهر انخفاض امتلاك المعلمين لهذه الكفايات في بعض المجالات، وكانت درجة ممارسة المعلمين للكفايات أقل من المستوى المقبول تربويًّا. (الجنيد،٢٠٠١ ، ص١-٥).

**أما (كيزليك)** فقد أجرى دراسةً هدف منها إلى التعرف على الأخطاء التي يقع فيها الطلبة – المعلمون عند كتابة خططٍ للدروس اليومية. ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحليل عينةٍ كبيرةٍ من النماذج للخطط الدراسية التي أعدها هؤلاء الطلبة. وأظهرت نتائجها بأن أهداف الدروس غير محددةٍ بدقةٍ، والأدوات والوسائل غير منسجمةٍ مع مهارات التعليم المطلوبة. وطرق التدريس غير مناسبةٍ. ( **kizlike**, ٢٠٠٠ ,p٣ )

**وقام الأسطل والرشيد** بدراسةٍ هدفت إلى تقويم كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة. وأعد الباحثان مقياسًا لتقويم هذه الكفاية. طبق على عينةٍ مكونةٍ من (١٨٣) معلمًا ومعلمةً من معلمي الرياضيات. وأظهرت النتائج تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات لكفاية التخطيط الدرسي. ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث. (الأسطل. الرشيد٢٠٠٤، ص٧٢).

يلاحظ من الدراسات المارة الذكر أنها تناولت الكفايات التعليمية موضوعًا لها. وكانت كفاية التخطيط الدرسي من بين تلك الكفايات. والاستثناء دراسة الأسطل والرشيد (٢٠٠٤). فهذه الدراسة تناولت كفايات التخطيط الدرسي موضوعًا رئيسيًّا لها. والدراسة الحالية اتفقت مع دراسة الأسطل والرشيد في كونها أيضًا بحثت في كفاية التخطيط الدرسي. ولكنها اختلفت عنها والدراسات الأخرى في أنها اهتمت بمعرفة اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية نحو التخطيط الدرسي. وعلاقته بمستوى أدائهم. من هنا تأتي أهمية تفريد هذه الدراسة عن سابقاتها. كما اختلفت الدراسات السابقة في نتائجها. فقد أشارت بعضها إلى تدني مستوى أداء كفاية التخطيط كما في دراسة الأسطل والرشيد (٢٠٠٤)، ودراسة مبارك (١٩٨٨)، ودراسة حمادنة (٢٠٠١)، ودراسة هاشم (١٩٩١)، بينما أظهرت بعضها الأخرى ارتفاعًا في مستوى الأداء كما في دراسة إسماعيل (١٩٩٢)، ودراسة حسن (١٩٩٢)، ودراسة الجنيد (٢٠٠١). وهذا التباين في نتائج الدراسات شجّع الباحث على دراسة هذه المشكلة التي يعتقد بأنها جديرة بأن تبحث.

## منهجية الدراسة وإجراءات تطبيقها:

فيما يلي عرض للإجراءات التي قام بها الباحث للإجابة على أسئلة الدراسة. وهذه الإجراءات تتمثل في مجتمع الدراسة وعينتها ومنهجها وتصميم أدواتها وأسلوب تطبيقها والوسائل الإحصائية التي استخدمت في تحليل نتائجها وتفسيرها.

**مجتمع الدراسة:** تألف مجتمع الدراسة من معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بمركز مدينة تعز البالغ عددهم (١٤٣) معلمًا ومعلمةً.منهم (٨٧) معلمًا ومعلمةً للتاريخ و(٥٦) معلمًا ومعلمةً للجغرافية. يتوزعون على (١١٠) مدرسةٍ. وهذه المدارس تتوزع على ثلاث مديرياتٍ للتربية بمركز مدينة تعز هي (المظفر. القاهرة. صينية). والجدول (١) يوضح ذلك. وقد استبعد الباحث من مجتمع

الدراسة المعلمين غير المتخصصين بالمواد الاجتماعية، وكذلك حملة الدبلوم ممن يقومون بتدريس هذه المواد، وقد بلغ عددهم (١٠٣) معلمٍ ومعلمةٍ.

جدول(١)

يمثل توزيع مجتمع الدراسة

| المديرية | مدرسو التاريخ | | مدرسو الجغرافية | | المجموع | المدارس |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | | |
| المظفر | ٧ | ٢١ | ٦ | ٨ | ٤٢ | ٣٥ |
| القاهرة | ١٤ | ١٧ | ١٥ | ٨ | ٥٤ | ٤٣ |
| صينية | ١٢ | ١٦ | ٥ | ١٤ | ٤٧ | ٣٢ |
| المجموع | ٣٣ | ٥٤ | ٢٦ | ٣٠ | ١٤٣ | ١١٠ |

## عينة الدراسة:

اختار الباحث نسبة (٦٠٪) من مجتمع الدراسة عينةً لدراسته، وقد تألفت عينة الدراسة من (٨٥) معلمًا ومعلمةً،منهم(٥١) معلمًا ومعلمةً للتاريخ، و(٣٤) معلمًا ومعلمةً للجغرافية. والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول(٢)

يبين عينة الدراسة موزعين حسب جنسهم وتخصصهم على مديريات التربية بمركز مدينة تعز.

| المديرية | مدرسو التاريخ | | مدرسو الجغرافية | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | |
| المظفر | ٤ | ١٢ | ٤ | ٥ | ٢٥ |
| القاهرة | ٨ | ١٠ | ٩ | ٥ | ٣٢ |
| صالة | ٧ | ١٠ | ٣ | ٨ | ٢٨ |
| المجموع | ١٩ | ٣٢ | ١٦ | ١٨ | ٨٥ |

## منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجًا لدراسته، وهذا المنهج يهتم برصد الظاهرة كما هي عليه في الواقع، وجمع المعلومات عنها ميدانيًّا، ومن ثَـمَّ تحليلها وتفسيرها واستخلاص ما يمكن استخلاصه من نتائج عنها، وينسجم هذا المنهج مع طبيعة الدراسة وإجراءاتها، ويجيب على أسئلتها ومن ثم يحقق أهدافها.

**أداتا الدراسة:**

استخدم الباحث في دراسته هذه أداتين للحصول على البيانات اللازم لدراسته وبما يحقق أهدافها الست,إذ أن لكل أداة كما يقول فان دالين في كتابه مناهج البحث في التربية وعلم النفس,ميزتها في جمع بيانات معينة(فان دالين,١٩٨٤,ص٤٢٢) وهذين الأداتين هما:

**الأداة الأولى:** معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي.

**هدف المعيار:** يهدف هذا المعيار إلى قياس مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي.

**إعداد المعيار:** اعتمد الباحث في إعداد فقرات المعيار بصيغتها الأولية على المصادر الآتية:

الخبرة الشخصية للباحث، وأدبيات طرائق التدريس، وأدوات الدراسات السابقة، التي جاءت في الدراسة الحالية، والاطلاع على نماذج من الخطط اليومية لمعلمي المواد الاجتماعية، والاطلاع على عددٍ من الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات التعليمية. وبالاعتماد على هذه المصادر اشتقت فقرات المعيار، ثم رتبت في ستة مجالات هي: المقدمة التمهيدية، الأهداف السلوكية، المحتوى التعليمي، الوسائل والأساليب، والأنشطة، والتقويم.

**صدق المعيار:** للتحقق من صدق المعيار في قياس ما وضع لأجله، تم عرضه على مجموعةٍ من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، وموجهي المواد الاجتماعية، وطلب منهم إبداء الرأي في ملاءمته لقياس ما أعد لأجله، ومدى سلامة صياغة فقراته، ومدى تمثلها للجوانب التي تقيسها، ومدى اتساق البدائل التي اقترحها الباحث لوضعها أمام فقرات المعيار، وقد أبدى المحكمون الرأي في سلامة صياغة فقراته، وأجمعوا على صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجله، وقد عد الباحث الفقرة صالحةً إذا حصلت على نسبة اتفاقٍ (٨٥٪) فأكثر، وقد أجرى الباحث التعديلات التي اقترحها الخبراء على المعيار.

**ثبات المعيار:** لحساب ثبات المعيار استخدم الباحث معادلة (هولستي **holsti**)، (طعيمة١٩٨٧، ص١٧٨)، حيث قام الباحث بتصوير(٢٠) كراسًا من كراسات تخطيط الدروس التي تعود لمعلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة تعز بواقع نسختين لكل كراسٍ، نسخة للباحث ونسخة لزميله؛ للقيام بتحليل محتوى تلك الكراسات وفقًا للمعيار الذي أعده الباحث، بعد أن اتفقا على أسس التحليل وإجراءاته، وبتطبيق المعادلة على ما تمَّ الاتفاق عليه بين الباحث وزميله، فأن الأنفاق قد بلغ (٠.٨٨)، وهو معامل أتفاق مرتفعٍ ممَّا يطمئن بأن المعيار يمكن أن يستخدم كأداة للقياس.

**المعيار بصيغته النهائية:** بعد أن تأكد الباحث من صدق المعيار وثباته، أصبح المعيار بصيغته النهائية يتألف من (٤٦) فقرةً موزعةً على ستة مجالاتٍ. والجدول (٣) يوضح ذلك. ووضع أمام كل فقرةٍ خمسة بدائل، تشير إلى مدى توافر الأداء وهي على التوالي: :(ظهور الأداء بدرجة عالية جداً، ظهور الأداء بدرجة عالية، ظهور الأداء بدرجة متوسطة، ظهور الأداء بدرجة قليلة، عدم ظهور الأداء ايداً)

الجدول(٣)

يبين عدد فقرات المعيار موزعة على مجالاته

| ت | المجالات | عدد الفقرات | أرقام الفقرات | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المقدمة التمهيدية | ٨ | ١-٨ | ١٧٪ |
| ٢ | الأهداف السلوكية | ١١ | ٩-١٩ | ٢٤٪ |
| ٣ | المحتوى التعليمي | ٧ | ٢٠-٢٦ | ١٥٪ |
| ٤ | الأساليب والوسائل والأنشطة | ٨ | ٢٧-٣٤ | ١٧٪ |
| ٥ | الواجبات البيتية | ٨ | ٣٥-٤٢ | ١٧٪ |
| ٦ | التقويم | ٤ | ٤٣-٤٦ | ٩٪ |

تصحيح المعيار: بعد أن قام الباحث بمساعدة طلاب قسم العلوم الاجتماعية (المستوى الرابع) في كلية التربية خلال مدة اشتراكهم بالتربية العملية في مدارس التعليم الأساسي بمديرية التربية والتعليم بتعز بتصوير كراسات التخطيط الدرسي لعينة الدراسة البالغ عددها (٨٥) معلمًا ومعلمةً، تمَّ تطبيق أداة التحليل على النسخ المصورة للكراسات وفق أنموذج تفريغٍ أعد لهذا الغرض، وأعطيت لبدائل الأداء أرقام ذات سلمٍ خماسيٍ كما يأتي: (٤) درجات للأداء (ظهور الأداء بدرجة عالية جداً) و(٣) درجاتٍ للأداء(ظهور الأداء بدرجة عالية) و(٢) درجتان للأداء (ظهور الأداء بدرجة متوسطة) و(١) درجة واحدة للأداء( ظهور الأداء بدرجة قليلة) و(صفر) للأداء (عدم ظهور الأداء ايداً). وبهذه الإجراءات يكون الهدف الأول من أهداف الدراسة قد تحقق.

**الأداة الثاني:** مقياس لاتجاهات نحو التخطيط الدرسي .

**هدف المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي.

**مصادر إعداد المقياس:** نظرًا لعدم حصول الباحث على مقياسٍ جاهزٍ يقيس اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية نحو التخطيط الدرسي، قام بإعداد مقياسٍ لهذا الغرض، اعتمد في إعداده على المصادر التي أشرنا إليها في إعداد مقياس تحليل كراسات التخطيط الدرسي.

**الصيغة الأولية للمقياس:** في ضوء المصادر التي اعتمد عليها الباحث في إعداد معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي، أعد مقياسًا لقياس اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية نحو التخطيط الدرسي تألف بصيغته الأولية من (٥٤) فقرةً، تمَّ عرضه على مجموعة المحكمين السابقين الذين حكّموا الأداة الأولى للدراسة الحالية، طالبًا منهم إبداء الرأي في صلاحية فقراته في قياس ما وضعت لأجله، ودقة صيغتها، ودرجة وضوحها، وقد اقترح هؤلاء حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها الآخر، وإضافة فقرات أخرى اقترحوا إضافتها.

**التجربة الاستطلاعية للمقياس:** بعد الانتهاء من إعداد المقياس بصيغته الأولية قام الباحث بتطبيقه على عينةٍ استطلاعيةٍ من معلمي المواد الاجتماعية ومعلماتها، في مرحلة التعليم الأساسي، بلغ مجموعهم (٣٦) معلمًا ومعلمةً، والغرض من هذا التطبيق التأكد من وضوح فقرات المقياس، وسلامتها اللغوية، وحساب قوتها التميزية، واستخراج درجة صدقها وثباتها، وتحديد الوقت اللازم لتطبيقه.

**صدق المقياس:**

١- صدق المحكمين: تحقق الباحث من صدق المحكمين بعرضه على مجموعةٍ من الخبراء والمختصين المشار إليهما فيما تقدم، وقد أعد موافقة (٨٥٪) فأكثر من المحكمين معيارًا لقبول الفقرة، وبهذا يكون الصدق الظاهري أو المنطقي قد تحقق للمقياس ويعد هذا مؤشراً لصدق المحتوى.

٢- صدق البناء: يشير صدق البناء إلى العلاقة الارتباطية بين درجة المفحوص على المقياس ككلٍ ودرجته على كل فقرةٍ من فقراته، وللتوصل إلى هذا النوع من الصدق طبق الباحث المقياس على العينة الاستطلاعية المذكورة في أعلاه، وكانت جميع معاملات الارتباط دالةً إحصائيًا عند مستوى(٠.٠٥)، ملحق (٢)، وهذا يعدّ مؤشرًا على أن المقياس على درجةٍ عاليةٍ من اتساق فقراته مما يطمئن على استخدامه.

**ثبات المقياس:**

١-التجزئة النصفية: لأجل التأكد من ثبات المقياس اعتمد الباحث على التجزئة النصفية (**half.method**) ، فبعد تطبيق الاختبار على عينة من معلمي المواد الاجتماعية بلغ مجموعهم (٣٦) معلماً ومعلمة، من غير عينة البحث، جزئت فقراته على جزء ين متساويين، وفقاً للأرقام الفردية والزوجية، وحسب معامل الثبات بين جزءي المقياس باستخدام معامل "ارتباط بيرسون" بين درجات النصفين الفردية والزوجية فبلغ (٠.٨٠) وباستخدام معادلة "سبيرمان- براون"(**spear man brown**) التصحيحية بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٩) وتعدّ هذه قيمة ثبات عالية أذ أن الارتباط يكون قوياً إذا كانت قيمة معامله (٠.٨٠) فما فوق (أحمد ،١٩٨٦، ص٢٠).

٢-معادلة ألفا كرونباخ: كما تحقق الباحث من الثبات باستخدام معادلة(ألفا كرونباخ) وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة(٠.٩١) وتعد كلتا النسبتين عاليتين، الأمر الذي تحقق الثقة بالمقياس، وبالنتائج التي تسفر عنه.

**المقياس بصيغته النهائية:** في ضوء الدراسة الاستطلاعية للمقياس، وما أسفرت عنه من نتائج، أصبح المقياس بصيغته النهائية يتألف من (٣٩) فقرةً، (٢٠) إيجابيةً، و(١٩) سلبيةً، وزعت بصورةٍ عشوائيةٍ، وصيغت وفقًا لطريقة (ليكرت) الخماسية، حيث وضع أمام كل فقرةٍ خمسة بدائل هي: (موافق جدًّا، موافق،محايد، معارض،ومعارض جدًّا).

**تصحيح المقياس:**

تصحح الفقرات الإيجابية في المقياس وفقًا للأوزان الآتية: (٥) درجاتٍ للبديل موافق جدًّا، و(٤) درجاتٍ للبديل موافق، و(٣) درجاتٍ للبديل محايد، و(٢) درجتان للبديل معارض، و(١) درجة واحدة للبديل معارض جدًّا، بينما تعكس التقديرات للفقرات السلبية حيث (٥) درجاتٍ للبديل معارض جدًّا، و(٤) درجاتٍ للبديل معارض،و(٣)درجاتٍ للبديل محايد،و(٢)درجتان للبديل موافق، و(١)درجة واحدة للبديل موافق جدًّا.

**تعليمات المقياس:**

بعد أن أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق بفعل الإجراءات المتقدمة الذكر، حرص الباحث على وضع تعليماتٍ في الصفحة الأولى من المقياس، وضّح فيها الهدف من المقياس، وطريقة الإجابة عنها، ونبّه إلى أهمية الإجابة عن جميع فقراته وعدم ترك أيٍّ منها.

## الوسائل الإحصائية:

استعان الباحث في تحليل نتائج دراسته وتفسيرها بالوسائل الإحصائية الآتية:

١- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي لعينةٍ واحدةٍ ولعينتين. (خيري١٩٩٩، ص٨٢-١٢٠)، (الشربيني،١٩٩٥، ص١٢٦).

٢- معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا، معادلة هولستي. (عودة، الخليلي٢٠٠٠، ص٢٢٠)، (طعيمة،١٩٨٧، ص١٧٨).

٣- الوسط المرجح، والوزن المئوي. (هيكل،١٩٩٦، ص١٢).

٤- أجريت المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية (**spss**) للعلوم الإنسانية.

## نتائج الدراسة عرضها وتفسيرها:

**نتائج الهدف الثاني:**

لتحقيق الهدف الثاني الذي نص على: (معرفة مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي)، قام الباحث باستخراج الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية لكل فقرةٍ من فقرات معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي، وعدّ الباحث كل فقرةٍ تحصل على وسطٍ مرجحٍ قيمته (٢) فأكثر يعدّ أداؤها مقبولاً، أما إذا حصلت على أقل من ذلك فهذا يعني أن مستوى الأداء لتلك الفقرة غير مقبولٍ. والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول(٣)

يبين المتوسط الحسابي، والوزن المئوي، والرتبة لكل فقرةٍ من فقرات معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي

| ت | أولاً مجال: المقدمة التمهيدية | الوسط المرجح للأداء | الوزن المئوي للأداء | الرتبة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تثير انتباه الطلبة واهتمامهم بموضوع الدرس الجديد. | ٢.٤٢ | ٦٠.٥ | ٣٢ |
| ٢ | تهتم بربط الخبرات السابقة بموضوع الدرس الجديد. | ٢.٩٩ | ٧٤.٧٥ | ٢٤ |
| ٣ | تثير تفكير الطلبة واهتمامهم بموضوع الدرس الجديد. | ٢.١٧ | ٥٤.٢٥ | ٣٥ |
| ٤ | تتصف بالاختصار غير المخل. | ٢.٥٨ | ٦٤.٥ | ٢٩ |
| ٥ | تنوع موضوعاتها. | ٣.٤٤ | ٨٦ | ١٣ |
| ٦ | لا تقدم عرضًا مكثفًا لما سيتم تعلمه. | ٢.٤٨ | ٦٢ | ٣١ |
| ٧. | تتسم بدقتها ووضوحها | ٢.٩٦ | ٧٤ | ٢٦ |
| ٨. | ارتباطها بموضوع الدرس | ٣.٥٤ | ٨٨.٥ | ١١ |
| | ثانيًا :مجال الأهداف السلوكية | الوسط المرجح للأداء | الوزن المئوي للأداء | الرتبة |
| ٩ | يشير الهدف السلوكي إلى سلوك المتعلم. | ٣.١٧ | ٧٩.٢٥ | ١٩ |
| ١٠ | يحدد الهدف السلوكي مستوى الأداء المقبول. | ٣.١٤ | ٧٨.٥ | ٢٥ |
| ١١ | يشير الهدف السلوكي إلى نتائج التعلم. | ٢.٩٨ | ٧٤.٥ | ٢٢ |
| ١٢ | يكون الهدف السلوكي قابلاً للملاحظة. | ٣.٢٠ | ٨٠ | ١٨ |
| ١٣ | ارتباط الهدف السلوكي بمحتوى الدرس. | ٣.٥٦ | ٨٩ | ١٠ |
| ١٤ | تمثل الأهداف السلوكية جميع نواتج التعلم. | ٢.٢٢ | ٥٥.٥ | ٣٣ |
| ١٥ | تنوع مستويات الأهداف السلوكية المعرفية. | ٣.١٦ | ٧٩ | ٢٠ |
| ١٦ | احتواء الهدف السلوكي على ناتج تعليميٍ واحدٍ. | ٣.٢٧ | ٨١.٧٥ | ١٧ |
| ١٧ | يمثل الهدف السلوكي ناتجًا تعليميًا واحدًا. | ٣.٣٨ | ٨٤.٥ | ١٥ |
| ١٨ | مصاغة الأهداف السلوكية بعباراتٍ مختصرةٍ. | ٣.٤٠ | ٨٥ | ١٤ |
| ١٩ | تتناسب الأهداف السلوكية مع الخصائص الإنمائية للطلبة. | ٢.١٨ | ٥٤.٥ | ٣٤ |
| | ثالثًا: مجال المحتوى التعليمي | الوسط المرجح للأداء | الوزن المئوي للأداء | الرتبة |
| ٢٠ | تنظيم عرض المحتوى التعليمي. | ٣.٩٠ | ٩٧.٥ | ١ |
| ٢١ | يتناول المحتوى التعليمي الأفكار الرئيسة للدرس. | ٣.٨٦ | ٩٦.٥ | ٣ |
| ٢٢ | التدرج في عرض المحتوى التعليمي | ٣.٨٩ | ٩٧.٢٥ | ٢ |
| ٢٣ | ترابط أفكار المحتوى التعليمي وتكاملها مع بعضها. | ٣.٤٥ | ٨٦.٢٥ | ١٢ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | ارتباط المحتوى التعليمي بحياة الطلبة وبيئتهم. | ٢.٦٦ | ٦٦.٥ | ٢٨ |
| ٢٥ | ترتيب المحتوى التعليمي في تسلسلٍ منطقيٍ. | ٣.٧٥ | ٩٣.٧٥ | ٩ |
| ٢٦ | كتابة ملخصٍ لكل موضوعٍ من موضوعات المحتوى. | ٣.٦٢ | ٩٠.٥ | ٧ |
| | **رابعًا: مجال الأساليب والوسائل والأنشطة** | **الوسط المرجح للأداء** | **الوزن المئوي للأداء** | **الرتبة** |
| ٢٧ | تحديد الطرائق والأساليب التدريسية التي تستخدم في عرض المادة وتحقيق الأهداف السلوكية. | ٣.٧١ | ٩٢.٧٥ | ٤ |
| ٢٨ | يسمي الوسائل التعليمية التي تستخدم في عرض المادة. | ٣.٦٦ | ٩١.٥ | ٦ |
| ٢٩ | تنوع الوسائل التعليمية الأساليب والأنشطة المستخدمة في عرض المادة وشرحها. | ٣.٥٧ | ٨٩.٢٥ | ٩ |
| ٣٠ | مراعاة الأنشطة للخصائص الإنمائية للطلبة. | ١.٧٦ | ٤٤ | ٤١ |
| ٣١ | مراعاة الأنشطة للفروق الفردية. | ٢.٧٧ | ٦٩.٢٥ | ٢٧ |
| ٣٢ | توظيف بيئة الطلبة في اختيار الأنشطة. | ١.٦١ | ٤٠.٢٥ | ٤٢ |
| ٣٣ | اختيار أنشطة تعمل على إثارة التفكير. | ٢.١١ | ٥٧.٧٥ | ٣٦ |
| ٣٤ | تتيح للطلبة فرص الممارسات والتطبيقات العملية للمواضيع التي يدرسها. | ٢.٠٩ | ٥٢.٢٥ | ٣٧ |
| | **خامسًا: مجال الواجبات البيتية** | **الوسط المرجح للأداء** | **الوزن المئوي للأداء** | **الرتبة** |
| ٣٥ | الانتظام في إعطاء الواجبات البيتية. | ١.٥٨ | ٣٩.٥ | ٤٣ |
| ٣٦ | تحديد الواجبات البيتية بدقةٍ. | ٣.٥ | ٨٧.٥ | ٢١ |
| ٣٧ | ارتباط الواجبات البيتية بأهداف الدرس. | ٢.٥٥ | ٦٣.٧٥ | ٣٠ |
| ٣٨ | تنوع الواجبات البيتية. | ٣.٦٧ | ٩١.٧٥ | ٥ |
| ٣٩ | إمكانية تنفيذ الواجبات البيتية. | ٣.٣٣ | ٨٣.٢٥ | ١٦ |
| ٤٠ | مراعاة الواجبات البيتية للفروق الفردية. | ٣.٠١ | ٧٥.٢٥ | ٢٣ |
| ٤١ | ارتباط الواجبات البيتية بمحتوى الدرس. | ٣.٦١ | ٩٠.٢٥ | ٨ |
| ٤٢ | متابعة تنفيذ الواجبات البيتية. | ١.٥٠ | ٣٧.٥ | ٤٥ |
| | **سادسًا: مجال التقـــويـــم.** | **الوسط المرجح للأداء** | **الوزن المئوي للأداء** | **الرتبة** |
| ٤٣ | انسجام أساليب التقويم مع أهداف الدرس. | ٢.٠٦ | ٥١.٥ | ٣٨ |
| ٤٤ | تنوع أساليب التقويم. | ١.٥٥ | ٣٨.٧٥ | ٤٤ |
| ٤٥ | استمرارية التقويم أثناء الحصة. | ١.٧٧ | ٤٤.٢٥ | ٤٠ |
| ٤٦ | طرح أسئلة ختامية تغطي كافة عناصر المحتوى. | ١.٨٢ | ٤٥.٥ | ٣٩ |

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول(٣) أن (٤٠) فقرةً من أصل (٤٦) فقرةً، أي: بنسبة (٨٧٪) من إجمالي الفقرات كان مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية لها أداءً مقبولاً، وقد تراوحت الأوساط المرجحة لها بين (٣.٩٠) كحدٍّ أعلى، و(٢.٠٦) كحدٍّ أدنى، وبوزنٍ مئويٍّ انحصر بين (٩٧.٥-٥١.٥ )، وهذه النسبة تجاوزت نسب المعيار الذي حدده الباحث لقبول الأداء وهي: (٢) للوسط المرجح (٥٠) للوزن المئوي.

النتائج أعلاه تعد مؤشرًا إيجابيًّا لمستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية لكفاية التخطيط الدرسي، ويمكن تفسير هذه النتائج إلى إدراك معلمي المواد الاجتماعية لأهمية كفاية التخطيط الدرسي التي تعد ضرورةً مهنيةً ومستلزمًا من مستلزمات نجاحهم المهني، أو ربما إلى التزام هؤلاء المعلمين بالتوجيهات الصادرة عن إدارات مدارسهم، وموجهي المواد الاجتماعية التي تلزمهم بأهمية إعداد الخطط لدروسهم قبل تنفيذها، أو ربما إلى المتابعة الميدانية لموجهي هذه المواد، وتأكيدهم المستمر عليها، الأمر الذي يدفع مدرسيها إلى القيام بذلك. وقد جاءت هذه النتيجة متفقةً مع دراسة حسن (١٩٩٢)، ودراسة إسماعيل (١٩٩٢)، ومختلفة مع دراسة مبارك (١٩٨٨).

أما الكفايات التي تدنى مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية لها فقد بلغ مجموعها (٦) فقراتٍ، انحصر وسطها المرجح بين (١.٩٠-١.٥٠)، بينما انحصر وزنها المئوي (٤٧.٥-٣٧.٥)، ثلاثة منها في مجال التقويم هي: (تنوع أساليب التقويم، واستمرارية التقويم أثناء الحصة، وطرح أسئلةٍ ختاميةٍ تغطي كافّة عناصر المحتوى)، وفقرتان في مجال الأساليب والوسائل والأنشطة هما: (الانتظام في إعطاء الواجبات البيتية، ومراعاة الأنشطة للخصائص الإنمائية للطلبة)، وفقرة واحدة في مجال الواجبات البيتية هي: (متابعة تنفيذ الواجبات البيتية)، وهذه الفقرات الستّ لم يتجاوز الوسط المرجح لأيّةٍ منها عن (٢)، ووزنها المئوي عن (٥٠٪)، وهذه النسب دون المستوى الذي حدّده الباحث لقبول الأداء.

وتُظهر هذه النتائج وجود ضعفٍ واضحٍ في مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية لكفايات مجال التقويم، حيث لم يرتقِ أداؤهم لثلاث كفاياتٍ من أصل أربع كفاياتٍ من كفايات هذا المجال إلى المستوى المقبول للأداء الذي حدّده الباحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى قلة معرفة معلمي المواد الاجتماعية بكيفية التعامل مع التقويم كبندٍ من بنود التخطيط الدرسي، إذ يهتمون بتدريس المحتوى التعليمي وما يصاحبه من أنشطةٍ وإجراءاتٍ وواجباتٍ أكثر من اهتمامهم بتقويم ذلك المحتوى وإجراءاته، أمّا الكفايات الأخرى التي كان أداؤهم لها أداءً ضعيفًا فهي: (مراعاة الأنشطة للخصائص الإنمائية للطلبة، والانتظام في إعطاء الواجبات البيتية)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ضعف معرفة أفراد عينة الدراسة بالخصائص الإنمائية للطلبة، وكيفية التعامل معها من خلال الواجبات البيتية، فضلاً عن عدم تقديرهم لبيئة المتعلم، وضرورة توظيفها في اختيار الأنشطة التعليمية. والكفاية الأخيرة التي كان أداؤهم لها أداءً ضعيفًا هي: (متابعة تنفيذ الواجبات البيتية)، إذ بلغ وسطها المرجح (١.٥٠)، ووزنها المئوي (٣٧.٥)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم اكتراث أفراد عينة الدراسة بمتابعة الواجبات

البيتية؛ لأن متابعتهم لها تحتاج إلى جهدٍ ووقتٍ، يفضل أن يبذل في إنجاز المحتوى التعليمي أثناء الحصة، ويترك أمر إنجاز الواجبات البيتية إلى الطلبة.

أما بخصوص مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لمجالاتها، فيوضحها الجدول (٤).

جدول(٤)

يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لكل مجالٍ من مجالات معيار التخطيط الدرسي

| ت | المجـــالات | الوسط المرجح | الوزن المئوي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المحتوى التعليمي | ٣.٥٩ | ٨٩.٧٥ | ١ |
| ٢ | الأهداف السلوكية | ٣.٠٦ | ٧٦.٥ | ٢ |
| ٣ | المقدمة التمهيدية | ٢.٨٢ | ٧٠.٥٦ | ٣ |
| ٤ | الواجبات البيتية | ٢.٨٤ | ٧١ | ٤ |
| ٥ | الأساليب والوسائل والأنشطة | ٢.٦٦ | ٦٦.٥ | ٥ |
| ٦ | التقويم | ١.٨٢ | ٤٥.٥ | ٦ |
| المستوى العام للمجالات | | ٢.٧٩ | ٦٩.٧٥ | |

يظهر من جدول (٤) أن أفضل أداءٍ لمعلمي المواد الاجتماعية كان في مجال المحتوى التعليمي، يليه مجال الأهداف السلوكية، ثم مجال المقدمة التمهيدية، ثم مجال الواجبات البيتية، ثم مجال الأساليب والوسائل والأنشطة، وهذه المجالات الخمسة كان أداء معلمي المواد الاجتماعية لها أداءً مقبولاً تجاوز الوسط المرجح الذي حدده الباحث لقبول الأداء، ولكن كان هذا الأداء متفاوتًا في وسطه المرجح ووزنه المئوي من مجال لآخر، وجاء مجال التقويم في الترتيب السادس، ولم يكن أداؤهم لكفاياته أداءً مقبولاً، حيث حصل على وسطٍ مرجحٍ مقداره (١.٨٢)، ووزنٍ مئويٍّ مقداره (٤٥.٥).

أما المستوى العام لأداء معلمي المواد الاجتماعية لكفاية التخطيط الدرسي فقد بلغ المتوسط العام للوسط المرجح (٢.٧٩)، والمتوسط العام للوزن المئوي (٦٩.٧٥)، وهذا الأداء وفقًا للمعيار الذي تبناه الباحث يعبر عن أداءٍ متوسطٍ، وقد جاءت هذه النتيجة متفقةً مع دراسة حسن (١٩٩٢)، ومختلفةً مع دراسة الجنيد (٢٠٠١) ودراسة الأسطل والرشيد (٢٠٠٤)

**نتائج الهدف الثالث:**

لتحقيق الهدف الثالث الذي نص على:(الكشف عن الفرق في مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لتخصّصهم (الجغرافيا، التاريخ))، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متساويتين لدرجات معلمي المواد الاجتماعية على معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

يبين قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمتي (ت) المحسوبة والجدولية لمعلمي المواد الاجتماعية تبعًا لتخصصهم (الجغرافيا، التاريخ)

| التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة (ت) | | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| الجغرافية | ٣٤ | ١٣٤.٢٢ | ٧.١١ | ٠.٣٣ | ٠.٢٣ | ١.٩٨ | غير دالة عند مستوى(٠.٠٥) |
| التاريخ | ٥١ | ١٣٣.٨٨ | ٦.٠٥ | | | | |

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول (٥) عدم وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًّا بين متوسط درجات معلمي الجغرافية ومتوسط درجات معلمي التاريخ لكفاية التخطيط الدرسي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠.٢٣)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (٨٣)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إدراك معلمي الجغرافية، ومعلمي التاريخ بضرورة التخطيط الدرسي كمستلزمٍ مهنيٍّ لا يستكمل عملهم على أتمّه بدونه، وبالتالي فإنهم يشعرون أنهم بأمس الحاجة إليه؛ لتفعيل تدريسهم لهاتين المادتين، وبما يحقق الأهداف المتوخاة من تدريسهما.

**نتائج الهدف الرابع:**

لتحقيق الهدف الرابع الذي نص على:(الكشف عن الفرق في مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لجنسهم (ذكور، إناث)) قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متساويتين لدرجات معلمي المواد الاجتماعية ومعلماتها على معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي، والجدول(٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

يبين قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمتي (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لمستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية تبعًا لجنسهم (ذكور، إناث)

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة( ت ) | | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| ذكور | ٣٥ | ١٢٥.٠٥ | ٩.١٧ | ١٨ | ١٠.٨٤ | ١.٩٨ | دالة عند مستوى(٠.٠٥) |
| إناث | ٥٠ | ١٤٣.٠٥ | ٦.١٢ | | | | |

تكشف النتائج المعروضة في الجدول أعلاه وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًّا لصالح الإناث، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٠.٨٤)، أكبر من قيمة (ت) الجدولية، البالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (٨٣)، الأمر الذي يعني أن أداء معلمات المواد الاجتماعية لكفاية التخطيط الدرسي كان أفضل من أداء معلمي المواد الاجتماعية لتلك الكفاية، ويمكن تفسير ذلك إلى طبيعة المعلمة كونها

امرأة، فهي أكثر اهتمامًا وتنظيمًا وتنسيقًا وتدبيرًا من الرجل، كما أن الآليات المتبعة في إعداد التخطيط الدرسي، وتنظيمه، ومتابعة تنفيذه، وتقويمه، آليات تتناسب مع طبيعة المرأة التي هي كما أشرت سابقًا تميل إلى التنظيم والتنسيق والتدبير، فضلاً عن كون المعلمات أكثر حرصًا على تنفيذ المطلوب منهن على أتمّ وجهٍ، وخير ما يرام تجنبًا للمساءلة، سواء من الإدارة أو الموجه الاختصاصي، والحصول على التقديرات المتميزة عن قيامهن بذلك، لا سيما أنهن مطالبات بتقديم كراسات التخطيط الدرسي إلى إدارة المدرسة، أو الموجه الاختصاصي، ولهذا يحرصن كل الحرص على القيام بذلك. وقد جاءت هذه النتيجة متفقةً مع دراسة الأسطل والرشيد (٢٠٠٤).

**نتائج الهدف الخامس:**

لتحقيق الهدف الخامس الذي نص على: (معرفة اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي) قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والاختبار التائي لعينةٍ واحدةٍ للمقارنة بين متوسط اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي، والمتوسط الفرضي (النظري) للمقياس المتوقع لهم البالغ (١١٧) درجةً. والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

يبين قيمة المتوسط الحسابي للعينة، والانحراف المعياري، وقيمة (ت)، للتطبيق الفعلي والنظري للمقياس

| عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي للعينة | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي للمجتمع | الفرق بين المتوسطين | قيمة (ت) | | الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| ٨٥ | ١٣٤.٠٥ | ١٠.٠٥ | ١١٧ | ١٧.٠٥ | ١٥.٦٤ | ١.٩٨ | دالة |

تكشف النتائج المعروضة في الجدول أعلاه وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (٨٤) بين المتوسط الحسابي للعينة، والمتوسط الحسابي الفرضي للمجتمع، في اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي لصالح متوسط اتجاهات العينة، الأمر الذي يشير إلى وجود اتجاهاتٍ إيجابيةٍ لدى معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أدراك معلمي المواد الاجتماعية أهمية التخطيط الدرسي، وتقديرهم لدوره في نجاحهم المهني، إذ إن التدريس الفعال يتمثل بمجموعةٍ من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم بهدف الوصول إلى نتائج مرضيةٍ دون إهدارٍ في الوقت والجهد، وحتى يتمّ ذلك على الوجه الأكمل لا بد من التخطيط لذلك، فالتخطيط أحد أهم الكفايات التي يحتاج إليها معلم المواد الاجتماعية؛ لتفعيل تدريس هذه المواد، وبما يحقق الأهداف المتوخاة منها.

**نتائج الهدف السادس:**

لتحقيق الهدف السادس الذي نص على:( معرفة العلاقة بين اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لتلك الكفاية). قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي، ودرجات مستوى أدائهم لتلك الكفاية. والجدول (٨)يوضح ذلك.

الجدول (٨)

يظهر قيمة معامل ارتباط بيرسون، وقيمتي (ت) المحسوبة والجدولية، والعلاقة بين اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لتلك الكفاية.

| قيمة معامل ارتباط بيرسون | القيمة (ت) المحسوبة | القيمة (ت) الجدولية | الدلالة عند مستوى (٠.٠٥) |
|---|---|---|---|
| ٠.٨٤ | ١٤.٢١ | ١.٩٨ | دالة |

أشارت النتائج المعروضة في الجدول ( ٨) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لتلك الكفاية حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٨٤) وكانت قيمة **T.test** المحسوبة لدلالة معامل الارتباط تساوي (١٤.٢١) وعند مقارنتها بالقيمة الجد ولية التي بلغت ( ١.٩٨ ) يتضح بأنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) ودرجة حرية ( ٨٤ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاتجاهات الإيجابية لمعلمي المواد الاجتماعية نحو كفاية التخطيط الدرسي قد شجعتهم، وحملتهم على الاهتمام به، واعتماده أساسًا لهم في تنفيذ دروسهم، وبالتالي تحسّن مستوى أدائهم لهذه الكفاية المهنية التي باتت معروفةً لجميع العاملين بالعملية التعليمية والمهتمين بها.

## ملخص بنتائج الدراسة:

١- المستوى العام لأداء معلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي كان أداءً متوسطًا.

٢- أظهر معلمو المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي أداءً مقبولاً على (٤٠) فقرةً من فقرات معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي بما نسبته (٨٧٪).

٣- أظهر معلمو المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي أداءً ضعيفًا على (٦) فقراتٍ من فقرات معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي بما نسبته (١٣٪).

٤- أفضل أداءٍ أظهره معلمو المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي كان على فقرات مجال المحتوى التعليمي، بينما أدنى أداءً كان على فقرات مجال التقويم، حيث إن ثلاثًا من فقراته

من أصل أربع كان أداؤهم لها دون المتوسط الذي حدده الباحث لقبول الأداء ولهذا كان أداؤهم لها غير مقبول.

٥- لا يختلف معلمو الجغرافية ومعلماتها في مستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدرسي عن مستوى أداء معلمي التاريخ ومعلماته.

٦- معلمات المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي كان أداؤهن أفضل لكفاية التخطيط الدرسي من معلميها.

٧- لمعلمي المواد الاجتماعية ومعلماتها في مرحلة التعليم الأساسي اتجاهات إيجابية نحو كفاية التخطيط الدرسي.

٨- توجد علاقة إيجابية واضحة بين اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية ومعلماتها في مرحلة التعليم الأساسي ومستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدرسي.

## التوصيات والمقترحات:

### أولاً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية واستكمالاً لها فإن الباحث يقترح التوصيات الآتية:

١- إقامة دورة تدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية للتدريب على كفاية التقويم بوصفها إحدى مكونات كفاية التخطيط الدرسي.

٢- استعانة موجهي المواد الاجتماعية بمعيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي الذي توصلت إليه الدراسة الحالية لتقويم كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي المواد الاجتماعية ومعلماتها.

٣- تضمين دليل معلم المواد الاجتماعية نموذجًا لكفاية التخطيط الدرسي.

### ثانيًا: المقترحات:

استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث البحوث المستقبلية الآتية:

١- إجراء دراسةٍ لتقويم كفاية التخطيط الدرسي لمعلمي المواد الاجتماعية على مراحل دراسية أخرى.

٢- إجراء دراسةٍ حول أثر المعلمين الذين يقومون بكفاية التخطيط الدرسي، والمعلمين الذين لا يقومون بذلك على تحصيل طلبتهم.

٣- إجراء دراسةٍ عن علاقة ممارسة معلمي المواد الاجتماعية لكفاية التخطيط الدرسي ببعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير على أدائهم لتلك الكفاية مثل: التأهيل، مدة الخدمة، والرضا الوظيفي.

٤- إجراء دراسةٍ مماثلةٍ للدراسة الحالية على مستوى القطر اليمني؛ لتكوين تصورٍ واقعيٍّ شاملٍ عن واقع كفاية التخطيط الدرسي.

٥- إجراء دراسةٍ مماثلةٍ للدراسة الحالية في تخصصات أخرى.

## مراجع الدراسة


١- أبو جلالة، صبحي حمدان (١٩٩٩م)، في طرائق التدريس العلوم، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

٢- أحمد، غريب محمد.(١٩٨٦م)، الإحصاء والقياس في البحوث الاجتماعية، جامعة الإسكندرية

٣- إسماعيل، زكريا الحاج (١٩٩٢م)، تقويم مهارات التدريس لدى طلبة كلية التربية بالمدينة المنورة، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم١٢، (١).

٤- الأسطل، إبراهيم، والرشيد، سمير(٢٠٠٤م)، كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تقويمية)،المجلة التربوية، العدد٧٠، المجلد الثامن العدد(١).

٥- الأشول، عادل أحمد عز الدين (١٩٨٧م)، موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٦- جابر، وليد أحمد(٢٠٠٣م)، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط١، دار الفكر، عمان.

٧- جرادات، عزت وآخرون (١٩٨٨م)، التدريس الفعال، ط٤، مكتبة دار الفكر، عمان.

٨- الجنيد، علي صالح (٢٠٠١م)، الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في الصفوف العليا من التعليم الأساسي ومدى ممارستهم لها بمحافظة الضالع، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عدن، (غير منشورة).

٩- حسن، محمود محمد (١٩٩٢م)، تقويم أداء طلاب الفرقة الرابعة (شعبة رياضيات)، كلية التربية بأسيوط لبعض مهارات التدريس، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط (٨).

١٠- حمادنة، أديب ذياب (٢٠٠١م)، تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد، (غير منشورة).

١١- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢م)، مهارات التدريس الصفي، ط١، دار المسيرة عمان، الأردن.

١٢- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣م)، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٣- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢م)، طرائق التدريس واستراتيجيات، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

١٤- الخطيب، أحمد(١٩٨٧م)، تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات،مجلة رسالة المعلم،العدد الأول، عمان.

١٥- الخوالدة، محمد محمود (١٩٩٠م)، تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن، المجلة التربوية، ٦ (٢٢)، جامعة الكويت.

١٦- خيري، السيد محمد (١٩٩٩م)، الإحصاء في البحوث النفسية، ط ١، دار الفكر القاهرة.

١٧- دنيا، محمود طنطاوي (١٩٨٤م)، استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية، ط١،مكتبة الفلاح، الكويت.
١٨- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣م)، التدريس نماذجه ومهاراته، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
١٩- زيتون، عايش (٢٠٠٢م)، أساليب تدريس العلوم، ط١، دار الشروق، عمان.
٢٠- الزيود، نادر فهمي، وعليان، هشام عامر(١٩٩٨م)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٢، دار الفكر،عمان.
٢١- الزيود، نادر فهمي، وآخرون (١٩٩٣م)، التعليم والتعلم الصفي، ط ٣، دار الفكر، عمان.
٢٢- سعادة، يوسف جعفر(١٩٨٥م)،الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية،مؤسسة الخليج العربي،الكويت.
٢٣- شحاته، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣م)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٢٤- الشربيني، زكريا (١٩٩٥م)، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٢٥- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (٢٠٠١م)، سيكولوجية التدريس، ط١، دار الشرق، عمان.
٢٦- طعيمة، رشدي (١٩٨٧م)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٧- عبدالهادي، نبيل (٢٠٠١م)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط ١، دار وائل للطباعة، عمان، الأردن.
٢٨- عبيدات، سليمان أحمد (١٩٨٩م)، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية، ط٢، مطبعة النور، عمان.
٢٩- عودة، أحمد (١٩٩٣م)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الأمل، عمان.
٣٠- عودة، أحمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف (٢٠٠٠م)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الأمل للنشر، عمان، الأردن.
٣١- فان دالين،ديموبولد(١٩٨٤) منهج البحث في التربية وعلم النفس،ط٣،ترجمة نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة.
٣٢- مبارك، فتحي يوسف( ١٩٨٨م)، تخطيط وإعداد دروس المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية في التعليم الأساسي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثامن، العدد (١).
٣٣- محمود، صلاح الدين (٢٠٠٥م)، تعليم الجغرافية وتعلمها في عصر المعلومات، ط١،عالم الكتب، القاهرة.
٣٤- المرعي، توفيق (١٩٨٣م)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط١، عمان، دار الفرقان.

٣٥- المرعي، توفيق، والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢م)، طرائق التدريس العامة، ط١، دار المسيرة، عمان.
٣٦- المطلس،عبده(١٩٩٧) الدليل في تحليل المناهج،المنار للطباعة- صنعاء.
٣٧- هاشم، كمال الدين (١٩٩١م)، برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية، التجارية بالسودان في أثناء الخدمة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٣٨- الهويدي، زيد (٢٠٠٢م)، مهارات التدريس الفعال، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
٣٩- هيكل، عبد العزيز (١٩٦٦م)، مبادئ الأساليب الإحصائية، ط١، دار النهضة، بيروت.
٤٠- **Kizlike , B(٢٠٠٢) five common mistakes in writing lesson plans and how to avoid them [on line ]: Available : http// www. Adprima . com/ mistakes . htm**
٤١- **Elam . Stunted (١٩٧٥) perfor mance Based Teacher Education : what is Tate of be art? Washington.D.C..**
٤٢- **Good , carter . v. (١٩٥٩) Dictionary of Education , second Edition , New York MCGr aw - Hill**

## الملاحق

### ملحق (١)

### مقياس اتجاهات التخطيط الدراسي

عزيزي المعلم ..... عزيزتي المعلمة.

أضع بين يديك مقياس اتجاهات التخطيط الدرسي الذي يهدف إلى قياس اتجاهاتكم نحو هذه الكفاية التي باتت من الضرورات الملحة لعمل المعلم المهني. فالرجاء الإجابة بموضوعيةٍ وذلك بوضع علامة (/) تحت البديل الذي يمثل وجهة نظرك. كما موضح في المثال أدناه. علمًا بأن المقياس يشمل على فقراتٍ إيجابيةٍ، وأخرى سلبية. فالرجاء الإجابة على جميع الفقرات، وعدم ترك أي منها. مؤكدًا أن الدراسة لأغراضٍ علميةٍ، وليس لها أغراض أخرى غير هذا.

| الفقرة | موافق جدًّا | موافق | محايد | معارض | معارض جدًّا |
|---|---|---|---|---|---|
| أشعر بعدم جدوى التخطيط الدرسي | | | | | |

| ت | فقرات المقياس | البدائل | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق جدًّا | موافق | محايد | معارض | معارض جدًّا |
| ١ | يعزز التخطيط الدرسي ثقة المعلم بنفسه. | | | | | |
| ٢ | يحتاج التخطيط الدرسي الكثير من الوقت والجهد. | | | | | |
| ٣ | يجنب التخطيط الدرسي المعلم الارتجال والعشوائية. | | | | | |
| ٤ | يشجع التخطيط الدرسي اطلاع المعلم المسبق على مادته. | | | | | |
| ٥ | التخطيط الدرسي عمل روتيني أكثر من كونه عملاً إبداعيًّا. | | | | | |
| ٦ | أشعر بمنتهى الرضا وأنا أقوم بالتخطيط الدرسي. | | | | | |
| ٧ | أجد نفسي ملزمًا بالتخطيط الدرسي تجنبًا للمساءلة. | | | | | |
| ٨ | يحقق التخطيط الدرسي الترابط بين الموضوعات السابقة واللاحقة. | | | | | |
| ٩ | أتضايق جدًّا من التخطيط الدرسي لأني أقوم به بطلبٍ من الموجه. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٠ | يثري التخطيط الدرسي خبرات المعلم ويوسع مداركه. | | | | | |
| ١١ | يشكل التخطيط الدرسي عبئًا إضافيًّا إلى جانب الأعباء التدريسية. | | | | | |
| ١٢ | يشجع التخطيط الدرسي المعلم أن يطلع على مصادر أخرى غير الكتاب المقرر. | | | | | |
| ١٣ | يحد التخطيط الدرسي من حرية المعلم داخل الفصل | | | | | |
| ١٤ | يساعد التخطيط الدرسي المعلم على تحديد أهدافٍ إجرائيةٍ لدرسه. | | | | | |
| ١٥ | يؤدي التخطيط الدرسي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفاعلية وكفاية. | | | | | |
| ١٦ | تغني الخبرة الطويلة للمعلم عن التخطيط الدرسي. | | | | | |
| ١٧ | يكسب التخطيط الدرسي المعلم احترام طلبته وتقديرهم. | | | | | |
| ١٨ | لا أميل إلى التخطيط الدرسي؛ لأن الإحاطة المسبقة بمكونات الموقف التعليمي متعذرة. | | | | | |
| ١٩ | يساعد التخطيط الدرسي المعلم على النمو المهني. | | | | | |
| ٢٠ | لا يحتاج المعلم الكفء إلى التخطيط الدرسي. | | | | | |
| ٢١ | يمكن التخطيط الدرسي المعلم من مراعاة الخصائص الإنمائية للطلبة. | | | | | |
| ٢٢ | أتضايق جدًّا من التخطيط الدرسي إذ لا جدوى منه. | | | | | |
| ٢٣ | يساعد التخطيط الدرسي المعلم على تحليل المحتوى العلمي للمادة. | | | | | |
| ٢٤ | يتعذر تنفيذ الإجراءات التي تم تحديدها بفعل التخطيط الدرسي. | | | | | |
| ٢٥ | يكسب التخطيط الدرسي المعلم مهارة إدارة الفصل وضبطه. | | | | | |
| ٢٦ | لا يتأثر أداء المعلم بالتخطيط الدرسي. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٧ | يمكن التخطيط الدرسي المعلم من تهيئة جوٍّ تعليميٍّ مناسبٍ للتعليم. | | | | | |
| ٢٨ | لو أتيحت لي فرصة ترك التخطيط الدرسي لفعلت | | | | | |
| ٢٩ | يساعد التخطيط الدرسي المعلم في تنظيم مادته وحسن عرضها. | | | | | |
| ٣٠ | يضايقني ملازمتي كراس التخطيط الدرسي باستمرار. | | | | | |
| ٣١ | يحقق التخطيط الدرسي حسن الاستفادة من وقت الحصة. | | | | | |
| ٣٢ | أتضايق من مطالبة مدير المدرسة بكراس التخطيط الدرسي. | | | | | |
| ٣٣ | يقدم التخطيط الدرسي تصورًا مثاليًّا بما ينبغي أن يكون. | | | | | |
| ٣٤ | يساعد التخطيط الدرسي المعلم على تحديد إجراءات القياس المناسبة. | | | | | |
| ٣٥ | لا أرى في التخطيط الدرسي مستلزمًا مهنيًّا ضروريًّا. | | | | | |
| ٣٦ | يكسب التخطيط الدرسي المعلم تغذيةً راجعةً. | | | | | |
| ٣٧ | التخطيط الدرسي لا يحتاجه إلا المعلم المبتدئ فقط. | | | | | |
| ٣٨ | يتعذر القيام بأعباء مهنة التدريس من غير التخطيط الدرسي. | | | | | |
| ٣٩ | أتفهم معاناة المعلمين المستمرة تجاه التخطيط الدرسي. | | | | | |

ملحق (٢)

معاملات الارتباط لعبارات المقياس بدرجة الأداء ككل

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٥٥ | ٢١ | ٠.٤٠ |
| ٢ | ٠.٧٥ | ٢٢ | ٠.٤٩ |
| ٣ | ٠.٣٧ | ٢٣ | ٠.٥١ |
| ٤ | ٠.٤١ | ٢٤ | ٠.٥٧ |
| ٥ | ٠.٥٨ | ٢٥ | ٠.٤٧ |
| ٦ | ٠.٣٩ | ٢٦ | ٠.٦٧ |
| ٧ | ٠.٤٧ | ٢٧ | ٠.٦٢ |
| ٨ | ٠.٤٩ | ٢٨ | ٠.٦٠ |
| ٩ | ٠.٤٤ | ٢٩ | ٠.٤٣ |
| ١٠ | ٠.٥٩ | ٣٠ | ٠.٤٨ |
| ١١ | ٠.٣٨ | ٣١ | ٠.٤٥ |
| ١٢ | ٠.٣٥ | ٣٢ | ٠.٣٩ |
| ١٣ | ٠.٦٠ | ٣٣ | ٠.٥٥ |
| ١٤ | ٠.٥٥ | ٣٤ | ٠.٥١ |
| ١٥ | ٠.٦٢ | ٣٥ | ٠.٤٢ |
| ١٦ | ٠.٣٣ | ٣٦ | ٠.٦٧ |
| ١٧ | ٠.٦٢ | ٣٧ | ٠.٤٧ |
| ١٨ | ٠.٦٥ | ٣٨ | ٠.٥٠ |
| ١٩ | ٠.٤٢ | ٣٩ | ٠.٤٧ |
| ٢٠ | ٠.٣٨ | | |