

كلية : العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم : علم النفس
ماستر 02
تخصص : قياس نفسي
والتقييم التربوي

العنوان

تقييم منهاج الرياضيات للسنة الرابعة متوسط من وجهة نظر أساتذة المادة دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية عين الحجل - المسيلة

مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: قياس نفسي والتقييم التربوي
إعداد الطالبة :

- عز الدين طيبي
- عبد الحكيم ثعلوب

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الجامعة الأصلية	الصفة
	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
د. بوجمعة نقبيل	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مناقشا

السنة الجامعية : 2024/2023

ماستر 02
تخصص : قياس نفسي
والتقييم التربوي

كلية : العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم : علم النفس

تقييم منهاج الرياضيات للسنة الرابعة متوسط من وجهة نظر أساتذة المادة

دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية عين الحجل - المسيلة

مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر
تخصص: قياس نفسي والتقييم التربوي

إشراف الدكتور :

بوجمعة نقبيل

إعداد الطالبة :

- عز الدين طيبي
- عبد الحكيم ثعلوب

السنة الجامعية : 2024/2023

تصريح شرقي

بالالتزام بمعايير الأمانة والنزاهة العلمية في إعداد مذكرة الماستر

أنا الممضي أسفله:

الطالب (ة): طبيعي عز الدين المولد بتاريخ: 1985/01/30 - عين الحجل

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية أو (رسم) رقم: 202186989

الصادرة بتاريخ: 2017/12/31 عن بلدية عين الحجل

المسجل (ة) بالسنة الثانية ماستر شعبة: علوم التسيير، تخصص: لغتياس (لنفس)

خلال السنة الجامعية: 2024/2023

والمعدة (ة) لمذكرة الماستر التي تحمل عنوان: تقويم منهج لرياضيات للسنة الرابعة

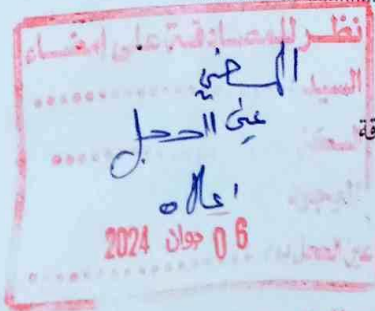
متمسك من وجهة نظر أستاذة المادة (وراسة هيدانية
لمنح مسطرات بلدية عين الحجل - ولاية المسيلة -

أصرح بشرفي أي التزمت معايير الأمانة والنزاهة العلمية المطلوبة في إنجاز مذكرة

الماستر بالعنوان المذكور أعلاه

06 جوان 2024

حرر بتاريخ:



المصادقة



التوقيع والبصمة

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
و يتفويض منه الله صله

تصريح شرفي

بالالتزام بمعايير الأمانة والنزاهة العلمية في إعداد مذكرة الماستر

أنا الممضي أسفله:

المطلوب (ة): تعلو محمد الحكيم المولود بتاريخ: 1977/05/08 - عن: لاجل
الحامل لبطاقة التعريف الوطنية أو (رسمي) رقم: 208436824
الصادرة بتاريخ: 2022/10/23 عن بلدية عن: لاجل
المسجل (ة) بالسنة الثانية ماستر شعبة: علوم التسيير، تخصص: لها من نفسي
خلال السنة الجامعية: 2024/2023

والمعدة (ة) لمذكرة الماستر التي تحمل عنوان: تقويم مناهج الرياضيات للسنة
الرابعة متوسط من وجهة نظر إبتدائية المادة
دراسة ميدانية لمستويات بلدية عن: لاجل
ولاية المسيلة

أصرح بشرفي أنني التزمت معايير الأمانة والنزاهة العلمية المطلوبة في إنجاز مذكرة

الماستر بالعنوان المذكور أعلاه

06 جوان 2024

حرر بتاريخ:



التوقيع والبصمة

Handwritten signature and red ink stamp.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

كلمة شكر

الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولولا فضل الله علينا لما كنا وصلنا إليه
أما بعد:

عرفاناً وإقراراً منا بأننا قد أنجزنا هذا العمل بدعم كبير وإسهام
سليم وتوجيه سديد من أساتذتنا المحترمين، فما لهم منا
إلاّ أسمى عبارات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة،
كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة
إلى الذين ساعدونا على إتمام هذا البحث وقدموا لنا العون
ومدوا لنا يد المساعدة وزودونا بالمعلومات اللازمة لإتمام هذا البحث
والذي أهديه ...

إلى من قال فيهما الرحمان "وبالوالدين إحساناً"،
إلى من تقاسمنا معهم حلو الدنيا ومرها الأهل والأحباب
الإخوة والأخوات

ملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات للطور المتوسط من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس، المنطقة والخبرة المهنية في بعض متوسطات بلدية عين الحجل، تكونت عينة الدراسة من (57) أستاذ وأستاذة لمادة الرياضيات بالطور، تم الاعتماد على المنهج الوصفي واستخدام استبيان تمت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتكرارات. حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات الأساتذة تعزى لمتغير الجنس، بينما لم يؤثر نوع المنطقة والأقدمية على تقديرات الأساتذة في تقييم مناهج مادة الرياضيات في التعليم المتوسط. الكلمات الدالة : تقييم المنهاج؛ الطور المتوسط ؛ الرياضيات.

Abstract:

The current study aimed to know the reality of evaluating the second-generation mathematics curricula for the intermediate level from the point of view of middle school teachers according to the variable of gender, region and professional experience in some middle schools in the municipality of Ain al-Hijal. The study sample consisted of (57) male and female professors of mathematics in the intermediate stage. The study was based on: The descriptive approach and the use of a questionnaire. The data was processed using the Statistical Package for the Social Sciences and frequencies.

The study found that there were differences in the professors' estimates due to the gender variable, while the type of region and seniority did not affect the professors' estimates in evaluating the mathematics curricula in intermediate education.

Keywords: curriculum evaluation; mesophase; Mathematics

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة أ

الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة

1. الاشكالية 03
2. اهداف الدراسة 03
3. اهمية الدراسة 04
4. تحديد متغيرات الدراسة 04
5. فرضيات الدراسة 05
6. الدراسات السابقة 05

الفصل الثاني : تقييم المناهج التربوية

- 1.تقييم المناهج التربوية 09
- أولاً: تعريف التقييم..... 09
- ثانياً: مفهوم تقييم المنهاج التربوي..... 12
- ثالثاً: أهمية تقييم المنهاج التربوي..... 13
- رابعاً: أهداف تقييم المنهاج التربوي..... 14
- خامساً: معايير تقييم المنهاج التربوي..... 16
- سادساً: مراحل تقييم المنهاج التربوي..... 16
- سابعاً: وسائل تقييم المنهاج التربوي..... 20

الفصل الثالث : واقع تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية

- تمهيد..... 23
 - المبحث الأول: واقع تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط 23
 - 1-مهام المدرسة الجزائرية حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية 23
 - 2-أهداف تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية 26
- المبحث الثاني :

البيداغوجيا الحالية لتدريس الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية	30
1-مراحل تسيير أستاذ الرياضيات لنشاط وضعية مشكل	34
2-المشكلات المعيقة لتعليم وتعلم الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية.....	36
خلاصة.....	49

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد	51
1.الدراسة الاستطلاعية.....	51
1.1. أهداف الدراسة.....	51
2.1. عينة الدراسة.....	51
3.1. أداة الدراسة.....	53
4.1. الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة.....	54
5.1. الأساليب الإحصائية.....	55

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد	57
1.عرض وتحليل نتائج الدراسة.....	58
1.1...عرض نتائج الفرضية الأولى.....	58
2.1..عرض نتائج الفرضية الثانية	58
3.1..عرض نتائج الفرضية الثالثة	59
2.مناقشة نتائج الدراسة.....	60
خاتمة.....	63
نتائج ومقترحات الدراسة.....	63

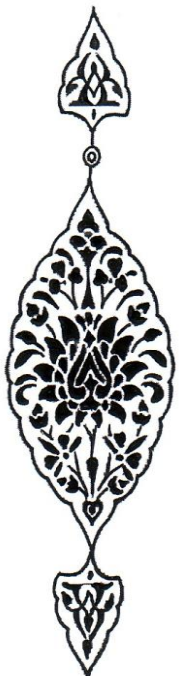
قائمة المراجع

الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح مواصفات توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	52
02	يوضح مواصفات توزيع عينة الدراسة حسب المنطقة	52
03	يوضح مواصفات توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية	53
04	يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	54
05	يوضح نتائج اختبار (t) للتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين	58
06	يوضح دلالة الفروق في تقديرات الأساتذة في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط حسب نوع المنطقة (ANOVAOne – Way).	59
07	دلالة الفروق في تقديرات الأساتذة في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط حسب الخبرة المهنية ANOVAOne – Way	59

مقدمة



عرفت المنظومة التربوية في الجزائر إصلاحات متعاقبة، من التدريس بالأهداف إلى العمل بالمقاربة بالكفاءات مطلع السنة الدراسية 2003-2004، وبعد مرور أكثر من عشر سنوات من التطبيق، سجلت الملاحظات الميدانية تدني المستوى التعليمي، والرسوب، وضعف المردودية، وهو ما يرجعه المختصون في التربية إلى نقص في التكوين وما واكبه من ضعف في التأطير وكثافة البرامج، والاحتفاظ داخل الأقسام والخلط في المصطلحات والمفاهيم، وعدم وجود روابط بين المناهج وبقية السندات التربوية، مما دفع بوزارة التربية الوطنية إلى إصلاحات جديدة خلال السنة الدراسية 2016-2017 ، باعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية مناهج الجيل، والتي تتبنى المقاربة الاجتماعية الثقافية.

شهدت مناهج الرياضيات في معظم دول العالم تطورا جذريا، لإعادة النظر في مناهج الرياضيات وتطويرها، وكان من أهم العوامل التي دعت لتطوير مناهج الرياضيات، التقدم العلمي والتكنولوجي، وثراء المعرفة الرياضية، وتطور أساليب الرياضيات، وطرق تدريسها والدراسات التربوية والسيكولوجية . مثل دراسة بياجيه وسكيب، وغيرهم في نمو المفاهيم الرياضية والتي أثرت على إعادة تنظيم تعليم الرياضيات على مراحل تطور النمو العقلي للطلاب (أمين شحاتة ، 2000 ، ص 270)

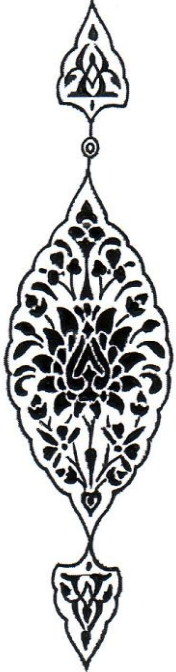
الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

تمهيد

1. الإشكالية
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. تحديد متغيرات الدراسة
5. فرضيات الدراسة
6. الدراسات السابقة

خلاصة



1. الاشكالية:

إن إبقاء المناهج الدراسية على ما هي عليه دون إخضاعها لدراسة علمية، بشكل مستمر في ضوء ما يستجد من أهداف وأساليب، يؤدي إلى تعويق خطير في العملية التعليمية ، نظرا لأهمية تشخيص وعلاج صعوبات المناهج الدراسية في أن واحد، حيث أن تقويم المناهج الدراسية ضروري لكل عملية إصلاح، أو تغيير لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف المسطرة.

يعد الأساتذة من العناصر المهمة التي يجب أن تسهم بتقويم المناهج والكتب المدرسية لأنهم في تماس مباشر بمفردات الكتب ومحتواها، من خلال تدريسهم ومعرفتهم لمستويات التلاميذ عن طريق الاختبارات التي يجرونها . (خضير بهاء الدين عبد الله، 1978 ، ص17) لذلك تطرح الدراسة التساؤلات التالية:

ما تقييم أساتذة التعليم المتوسط لمناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الجزئية التالية:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ببلدية عين الحجل تعزى لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ببلدية عين الحجل تعزى لمتغير المنطقة لبلدية عين الحجل؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ببلدية عين الحجل تعزى لمتغير الأقدمية؟

2. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

-الكشف عن واقع تقييم الأساتذة لمناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات بالتعليم المتوسط في بعض متوسطات بلدية عين الحجل.

-الكشف عن الفروق في تقييم الأساتذة لمناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات تبعا لمتغير الجنس، والمنطقة، والخبرة المهنية في بعض متوسطات بلدية عين الحجل.

3. أهمية الدراسة:

- أ. تقديم تصور واضح عن منهاج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة من شأنه مساعدة مصممي المنهاج من اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحسينه، أو تعديله.
- ب. توجيه أنظار الأساتذة والمفتشين إلى نقاط القوة والضعف التي تضمنها منهاج الجيل الثاني لمادة الرياضيات من خلال تدعيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.
- ج. قد تحت الدراسة الحالية باحثين آخرين على تقييم أو تقويم منهاج الرياضيات في مراحل وأطوار دراسية أخرى.

4. تحديد متغيرات الدراسة:

➡ **تعريف الرياضيات:** "هي لغة العقل، وتبحث على التفكير والتأمل وهي علم تجريدي من ابتكار العقل البشري، وهي أيضا سيدة العلوم بلا منازع، ويرتبط بها التطور التكنولوجي، ومختلف مجالات المعرفة التي تسهم في بناء الحضارة الإنسانية". (المجيدل، 2004، ص35).

➡ **التعريف الإجرائي للرياضيات:** هي مجموع المعارف والمفاهيم التي يدرسها التلميذ في المادة، كما هو مقرر في البرنامج الدراسي.

➡ **تعريف التلميذ:** "إن مصطلح التلميذ يعني مزاوّل للتعليم الابتدائي أو المتوسط، أو الثانوي، والتلميذ ركن هام في العملية التربوية، فهو مبدأها، وهدفها، وكما أن العملية التربوية الحديثة تخضع لنظم التعليم وإعداد الأساتذة، ووضع المناهج والكتب بما يلاءم مواهب التلاميذ ومستوياتهم، وطرائقهم في التفكير والنشاط". (محمد الهاشمي، 1985، ص77).

➡ **التعريف الإجرائي للتلميذ:** يقصد به تلميذ الصف الأول، أو الثاني، أو الثالث، أو الرابع، من التعليم المتوسط في الجزائر.

➡ **تعريف المرحلة المتوسطة:** هي المرحلة الوسطى من التعليم العام، حيث تسبقها المرحلة الابتدائية، وتليها المرحلة الثانوية، وهي تضم أربعة صفوف دراسية، وتنتهي بامتحان شهادة التعليم المتوسط.

➡ **أ.تقييم المنهاج :** عملية إصدار حكم على منهاج مادة الرياضيات للجيل الثاني في التعليم المتوسط، من طرف أساتذة التعليم المتوسط. على ضوء إجاباتهم على فقرات الاستبيان.

➡ **ب.مناهج الجيل الثاني .**تمثل مجموع الإصلاحات التي أدرجت على مناهج الجيل الأول تبعا للاستشارة الميدانية حول التعليم الإلزامي سنة (2013) ، ترسيخا لما جاء به القانون التوجيهي للتربية سنة 2008 و الدليل المنهجي لإعداد المناهج سنة (2009) و صدور ميثاق أخلاقيات المهنة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2015، ص03)

ونقصد بها في الدراسة الحالية مجموع المناهج التي استحدثت في التعليم المتوسط، مطلع السنة الدراسية 2016/2017، وتدرس بها مادة الرياضيات حاليا.

5. فرضيات الدراسة:

من خلال تصفح نتائج الدراسات السابقة ، تبين وجود اختلاف وتضارب في نتائج الدراسات السابقة حسب متغيرات الدراسة ، ولهذا صيغت الفرضيات بالعدم أو النفي.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة بمتوسطات بلدية عين الحجل تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة بمتوسطات بلدية عين الحجل تعزى لمتغير المنطقة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة بمتوسطات بلدية عين الحجل تعزى لمتغير الأقدمية.

6. الدراسات السابقة:

أجري الشراري عامر عواد (2001) دراسة هدفت إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن قيمة التقدير التقويمي للكتاب بصورته الإجمالية كانت إيجابية ، أما مجالات الكتاب فجاءت تقديرات التقويم لها في المتوسط المرتفع ، باستثناء مجال المحتوى والذي جاء تقديره متوسطا ، كما أن الغالبية العظمى من المعلمين ، لا ترى ضرورة لإضافة وسائل تعليمية مساعدة ، أو إضافة موضوعات من الكتاب ، كما أظهرت الدراسة أن متوسط التقدير

التقويمي للمعلمين ذوي الخبرة الأعلى ، كان أعلى بفرق ذي دلالة من تقديرات المعلمين ذوي خبرة الأقل.

وأشار **السر خالد (2008)** في دراسة هدفت إلى معرفة متوسط تقديرات المعلمين التقويمية لتنظيم محتوى كتب الرياضيات في فلسطين للصفوف (السابع، الثامن، التاسع)، في ضوء نظريات التعليم والتعلم المعرفية، أن الكتب الثلاثة تعاني من ضعف مراعاة النمو الخلقى للمتعلمين ، وضعف ارتباط خبرات المحتوى بميولهم، واهتماماتهم، وضعف ارتباط المحتوى مع محتوى المواد الدراسية الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم المحتوى وفق نظريات التعليم والتعلم المعرفية ، و الاهتمام بربط المحتوى بمحتوى المواد الأخرى

وقام **الشرع ابراهيم (2010)** بانجاز دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الثامن أساسي الجديد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن، و أظهرت نتائج الدراسة أن التقدير التقويمي العام للكتاب كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) لكتاب الرياضيات تعزى إلى المؤهل العلمي، لصالح مؤهلي الدبلوم و البكالوريوس .

وأجرى **فرج الله عبد الكريم (2011)** دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر للعلوم الإنسانية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة وقد أشارت النتائج أن قيمة التقدير التقويمي لكتاب الرياضيات بمعايير المختلفة ، كانت بدرجة كبيرة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة ، وفقا لمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي سنوات الخدمة، عشر سنوات فأكثر.

وفي الجزائر أسندت مهمة إعداد المناهج الجديدة للمواد الدراسية للجنة الوطنية للمناهج ، التي لم تسلم من الانتقادات من طرف الأسرة التربوية ، والأولياء

وهو ما أشار إليه **إبراهيم هياق (2011)** في دراسة هدفت إلى البحث في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، حيث أن اتجاهاتهم نحو الإصلاح التربوي كانت في الاتجاه الموجب ، بوسط حسابي (03.03) وانحراف معياري (0.51)، وكانت اتجاهاتهم نحو المناهج الدراسية والوظيفة الاجتماعية للمدرسة في الاتجاه السالب . كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في الاتجاه بين الأساتذة تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي والتخصص ، والخبرة المهنية . مما دفعني للقيام بهذه الدراسة ، نظرا

لمكانتها ضمن الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية ، بإدراج مناهج الجيل الثاني للمواد الدراسية بصفة عامة ، ومادة الرياضيات بصفة خاصة، و تساير إصلاحات وزارة التربية الوطنية ، و تعد هذه الدراسة محطة لتقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات بالطور المتوسط ، ومرجع يمكن الاعتماد عليه مستقبلا في تقييم المناهج وإصلاحها .من خلال الوقوف على واقع هذه المناهج الدراسية من وجهة نظر الأساتذة . بحكم أن الأستاذ يطبق المنهاج يحتك ، ويتفاعل معه . ويقوم التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والاختبارات الفصلية ، وبالتالي يرصد لنا الواقع كما هو، من إختلالات وإيجابيات ،

واهتمت العديد من الدراسات بتقويم المناهج الدراسية مستندة إلى آراء الأساتذة منها **دراسة الشمري سلمان (2016)** التي هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية ، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مجالات الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة

الفصل الثاني

تقييم المناهج التربوية

1. تقييم المناهج التربوية

أولاً: تعريف التقييم

ثانياً: مفهوم تقييم المنهاج التربوي

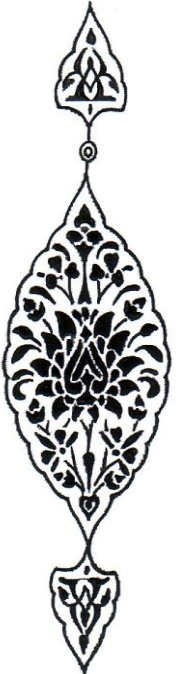
ثالثاً: أهمية تقييم المنهاج التربوي

رابعاً: أهداف تقييم المنهاج التربوي

خامساً: معايير تقييم المنهاج التربوي

سادساً: مراحل تقييم المنهاج التربوي

سابعاً: وسائل تقييم المناهج التربوية



المبحث الأول : تقييم المناهج التربوية ومناهج الرياضيات :

1-تقييم المناهج التربوية

أولاً: تعريف التقييم:

إن من مقتضيات البحث العلمي لأي موضوع من المواضيع الخاضعة للبحث والتجريب العلميين أن يقوم الباحث بتعريف المصطلحات والمفاهيم التي يستخدمها في بحثه، وقبل التعرض إلى التعاريف الإصطلاحية نجد أنفسنا مرغمين على التعرض للمعنى اللغوي للفظ المصطلح وذلك قصد تحديد جذور المصطلحات وأصولها اللغوية.

ومن الكلمات الإصطلاحية الخاصة بموضوع بحثنا هي لفظة أو مصطلح

" التقييم."

1.1.1 تعريف التقييم لغة:

لقد جاء في لسان العرب لابن منظور (1955، ص496): " التقييم ومنه قوم الشيء: جعله يستقيم ويعتدل، أزال إعوجاجه". ومنه تقييم السلعة: قدر ثمنها وسعرها، والتقييم إظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير أمره.

كما جاء في معجم متن اللغة لرضا (1960) قوم الشيء: وزنه وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة وقوم الشيء عدله وقوم دراهم أزال إعوجاجه.

أما في منجد اللغة والإعلام (معلوف، 1973) فقد جاءت كلمة قوم الشيء وقوم دراهم بمعنى أزال إعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر إعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وفلان أقوم كلاما من فلان أي أعدل وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به، والقيم على الأمر أي متوليه كقيم الوقف.

من خلال إستعراض مختلف المعاني لكلمة " قوم " نلاحظ أنها تشير كلها إلى معنى الإستقامة والإعتدال وهي تشير إلى ما هو مصاد للإعوجاج والإنكسار أو إعتدال الشيء بعد

أن كان معوجا، ومن خلال التعريف اللغوي للتقييم يمكن إعتبار أن التقييم في التربية يعني عملية:

- إصلاح وتعديل الأخطاء والإعوجاج أثناء التعلم.
- تقدير قيمة محددة لنتائج ومجهودات التلاميذ أو غيرهم بعد وزن العمل بمعيار عادل.

2.1.1. تعريف التقييم إصطلاحا:

يعتبر مفهوم التقييم من المفاهيم التربوية التي حظيت بإهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعاريفه وإشتداد الجدل حول تحديد المعنى الدقيق للمصطلح، وهذا في حد ذاته يعتبر ثراء لهذا المجال العلمي الحديث وسيزيد من تطوره لأنه كلما زاد الخلاف وتباينت الإتجاهات كلما تضاعفت كمية البحوث والدراسات والنتائج.

وحسب آية بودوود (Ait.Boudaoud، 1999) فإنه يمكن تصنيف مختلف التعاريف الإصطلاحية التي تتناول مفهوم التقييم في ثلاثة مجموعات رئيسية هي:

أ: تعاريف تتمحور حول درجة تحقيق الأهداف (أهداف التعلم، أهداف برنامج أو مشروع ...)

من خلال مقارنة الأهداف مع النتائج المحققة وهي كالتالي:

تعريف بلوم (1983، ص 5) "التقييم هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد...الخ، وأنه يتضمن إستخدام المحكات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقييم كميا أو كيفيا".

تعريف ديكييتال (De Ketele، 1991، p 438) "التقييم هو مجموعة معلومات وجبهة صالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخذ القرار".

تعريف جرونلد (Gronlund، 1979، p 111) "هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية، وهي تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة".

كما يعرف أيضا بركات (1984، ص17) التقييم بأنه: "قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق هذه الأهداف".

ب: تعاريف تتمحور حول الوصف والمقارنة والجمع والتحليل والتوضيح ومن أهمها:

تعريف محمد عزت (1979، ص 154) "التقييم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار".

تعريف مجدي (2004، ص 1444) "هو مجموعة من العمليات تستخدم فيها مجموعة من الأدوات تبدأ بتشخيص واقع ما بغرض إصدار حكم عليه في ضوء معيار محدد مسبقا ومن ثم يتخذ بشأن هذا الواقع قرار بغرض تطويره وفق غايات يجب تحقيقها".

تعريف الصراف (2002، ص17) "التقييم هو توصيف وتحصيل وتجهيز للمعلومات للحكم على البدائل في إتخاذ القرارات".

ج: تعاريف تتمحور حول التخطيط لإصدار أحكام جديدة، ومراجعة الأساليب الجارية:

يعرف ستافليبيم التقييم (Stufflebeam، 1980، p 48) بأنه: " العملية التي يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل القرارات".

تعريف أبو حطب وسيد وصادق (2008، ص 11): "يتضمن مفهوم التقييم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام".

من خلال إستعراضنا لمختلف التعاريف الإصطلاحية للتقييم يمكن صياغة التعريف التالي:

التقييم هو مجموعة عمليات منهجية تختص بإصدار حكم في ضوء محك أو معيار محدد مسبقا على ناحية من نواحي العملية التربوية للتأكد من مدى إقترابها أو إبتعادها عن الأهداف المسطرة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها، يفيد في إتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة بخصوص مسار العمل التربوي. فالتقييم هو عملية تربوية مركبة تتكون من الملاحظة والقياس والتقدير ثم الحكم فالقرار لنصل إلى العلاج.

ثانيا: مفهوم تقييم المنهاج التربوي:

تقييم المنهج الدراسي يعني إصدار أحكام وقرارات تقييمية على كافة عناصر المنهج الدراسي وهي: أهدافه، محتواه، طرق التعليم والتعلم المستخدمة في تنفيذه، الأنشطة البرمجية والمواد والأجهزة التعليمية (الكتب، الأدلة التدريسية، البرمجيات التعليمية، أساليب التقييم وأدواته، بيئة المنهج) (زيتون، 2003).

ويعرف **تقييم المنهاج** بأنه: "عملية جمع للمعلومات والبيانات والأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها إلى نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهج القائم، وهذا الأمر يشترك فيه المعلم والمتعلم و الإداريون والموجهون والمديرون وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالمنهاج المدرسي." (اللقاني والجمال، 1996، ص84).

ويعرفه (الدليم، 1988، ص57) "هو عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة بقصد تطوير عملية التعلم والتعليم".
أما **عفانة واللولو (2004، ص36)** يعرفا تقييم المنهاج على أنه: "عملية دراسة وتشخيص مستمر تستهدف التعرف على نواحي القوة والضعف في المنهاج بقصد تحسينه وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة ومتعارف عليها مسبقا".

ومن هنا نرى أنّ مفهوم تقييم المنهج هو عملية جمع بيانات كميّة من خلال قياس مدى تعلّم المتعلّمين من جهة، ومدى توافر المعايير السليمة في أسس المنهج، وعناصره، وتنظيمه من جهة أخرى، وتفسير تلك البيانات، والوصول إلى قرارات في ضوءها.

ومن خلال ما تقدّم من التعريفات يتبيّن ما يأتي:

1. تقييم المناهج عملية تبدأ بجمع البيانات، وتنتهي باتخاذ القرارات المناسبة في ضوء تفسير هذه البيانات.

2. عملية تقييم المنهج لا بدّ أن تتمّ في ضوء معايير موضوعيّة، بمعنى أنّه لا يصحّ اتخاذ قرارات مبنية على وجهات النظر الشخصية، أو الانطباعات الذاتية.

3. إنّ التقييم يعتمد أساساً على جمع البيانات، وجمع البيانات تعتمد على القياس، والقياس عملية جزئية، إذ يتطلّب كلّ جانب من جوانب المنهج قياسات معيّنة، ونتائج هذا القياس مقادير كميّة، أي أرقام أو إحصاءات تصف الجانب المقيس بلغة كميّة .

4. التقييم عملية إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة في ضوءها، وتتوقّف صحّة هذه الأحكام ودقّة تلك القرارات على مدى دقّة القياس ومدى صلاح أدواته .

5. التقييم ليس مقصوراً على قضايا الحكم على مدى تعلّم التلاميذ فقط، ولكنّ هناك معايير يتخذ في ضوءها قرارات أخرى تتعلّق بعناصر المنهج وأسسها وتنظيمه (المكاوي، 2006).

ثالثاً: أهمية تقييم المنهج التربوي:

تبرز أهمية تقييم المنهج في النقاط التالية:

1. تحديد الأهداف التعليمية بطريقة واضحة والتأكد من مدى صلاحيتها وواقعيتها وإمكانية تحقيقها.

2. تحديد محتوى المادة التعليمية لتقدير القيمة العلمية للمادة التعليمية ومدى مواكبتها للتطورات الحديثة في المجال العلمي الخاص الذي تتصدى له واحتوائها على العناصر الرئيسة والتأكد من دقة المعلومات والبيانات التي تتضمنها ومدى وضوحها.

3. تجريب المنهج لأنه يتم تعديل المنهاج وتكييفه حسب حاجات الطلاب ويعد تجريبه عليهم قبل تعميمه واستخدامه على نطاق أوسع، فيتم تجريب المرحلة الأولى من تنفيذه في عدد محدد من الصفوف والمؤسسات التعليمية بغرض تحديد نقاط الضعف وتحديد المجالات التي تحتاج لمراجعة وتعديل مع كشف الصعوبات التي تواجه تنفيذه، ويتم ذلك استنادا على نتائج التقييم التكويني المنظم لهذا المنهج من اجل تقديم مقترحات بتعديله وتحسينه والتأكد من ملائمة هذا التعديل وصولا بالمنهج إلى المستوى المطلوب، ثم يتم تطبيق المنهج المراد تطويره على نطاق أوسع من الطلاب يتم اختيارهم بطريقة عشوائية من (30-50) صف والهدف من ذلك هو معرفة الشروط التي تضمن تنفيذه بنجاح.

4. تنفيذ المنهج واستمراريته والتحقق من فعالية المنهج من حيث تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، ومن كفاية التغييرات والتعديلات التي أدخلت على المنهج، ولا تنتهي عملية التقييم بالانتهاء من تطويره والبدء بتنفيذه بل هي عملية مستمرة باستمرار المنهج وديمومته، فالرقابة المستمرة على فعالية المنهج تعطي أساس لبقائه واستمراره لفترة من الزمن (المكاوي، 2006) .

رابعا: أهداف تقييم المنهج:

يشمل التقييم كافة أسس المنهاج وعناصره، وهو بذلك يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- "معرفة ما حققه التربويون من بناء للمنهج ومنفذين له، الأمر الذي يرفع من معنوياتهم من جهة ويزوّدهم بمؤشرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.
- التعرف إلى آثار المنهج لدى المتعلّمين في ضوء الأهداف التربويّة، الأمر الذي يساعد في تطوير المنهج.
- جمع البيانات التي تساعد متخذ القرار في اتخاذ موقف من المنهج تطويرا أو استمرارا أو إلغاء.

- تطوير أساليب التقييم وإجراءاته ونظريّاته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة " (الشبلي ، 2000، ص 143)
- إعطاء صورة لأولياء الأمور عن تحصيل ابنائهم مما يدفعهم الى مساندة المدرسة في عملها من اجل تحقيق الأهداف .
- تشخيص السلبيات في حال التنفيذ وبخاصه كيفية التنفيذ وفق الظروف المختلفة مما يؤدي الى تطوير في طرائق التدريس واعطاء مؤثرات لتكييف التنفيذ بحسب الظروف المختلفة.
- مساعدة التقييم في حل المشكلات التربوية ومشكلات التجديد بشكل خاص عن طريق التعرف عليها بدقه وفي الظروف المختلفة (الحريري ، 2007).
- وقد ذكر الشريفيّ وأحمد (2004) بعض الأهداف التفصيليّة لعمليّة تقييم المنهاج منها:
- المساعدة في تطوير الأهداف التعليميّة والإجرائيّة.
- المساعدة في تطوير المحتوى التعليميّ للمنهج.
- المساعدة في تطوير طرائق التدريس المستخدمة، واختيار المناسب منها للمنهج وخصائص التلاميذ.
- المساعدة في تطوير الوسائل التعليميّة المستخدمة.
- المساعدة في تطوير الأنشطة التعليميّة.
- المساعدة في تطوير أساليب التقييم المستخدمة وأدواته.
- وبالإضافة إلى ما ذكر من أهداف فإنّ عمليّة تقييم المنهج تهدف أيضا إلى:
- تعرّف مدى التقدم والتطور الذي أحدثه المنهج في سلوك المتعلّمين بصورة صادقة، الأمر الذي يساعد على تطوير إنجازاتهم، وتوفير أفضل الظروف - من خلال التوجيه والإرشاد - للأخذ بيدهم نحو التميّز والتفوّق.

- لتأكد من توافر المعايير السليمة في الأسس التي استند إليها المنهج، كالأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعي، والأساس النفسي، والأساس المعرفي .

خامسا: معايير تقييم المنهج:

المعايير هي: مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة ينظر لها كهدف محدد مسبقا للمسالة التعليمية أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض. وتوفر هذه المعايير خطوطا إرشادية يتم في ضوئها استخدام أساليب تقييم مناسبة لجمع بيانات تربوية بصورة قابلة للقياس، مثل ما يجب أن يقوم المعلم بتعليمه وما يجب أن يقوم الطالب بتعلمه، ومن أهم معايير تقييم المنهج التالي:

1.5.1 معايير تقييم وثيقة المنهج: وتشتمل على معايير فلسفة المنهج ومعايير أهداف المنهج، ومعايير محتوى المنهج، ومعايير الأنشطة، ومعايير طرق التدريس والتعلم، ومعايير مصادر المعرفة والتكنولوجيا ومعايير التقييم.

2.5.1 معايير تقييم المعلم من خلال عدة مجالات هي: مجال التخطيط ومجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، ومجال المادة العلمية ومجال التقييم سواء الذاتي أو الطالب، ومجال مهنية المعلم سواء أخلاقيات المهنة أو التنمية المهنية.

3.5.1 معايير تقييم نواتج التعلم، من خلال عدد من المجالات هي: البنية المعرفية – والمهارات العلمية والعملية – المهارات الحياتية المعاصرة – الجوانب الشخصية والاجتماعية (الشريفي وآخرون، 2004).

سادسا: مراحل تقييم المنهاج التربوي:

1.6.1 مرحلة التخطيط لتقييم المنهج:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل عملية تقييم المنهج، لذا يجب أن يتم بصورة متقنة ومنظمة لأنها بالضرورة ستؤثر على كل مرحلة تالية لها من مراحل تقييم المنهج.

وتبدأ هذه المرحلة بخطوة تحديد الهدف من إجراء عملية التقييم على المنهج، وتحديد فئات المستفيدين من عملية التقييم وتحديد احتياجاتهم، ذلك أن تحديد فئات المستفيدين وتحديد احتياجاتهم سيساعد بالضرورة على جعل الهدف من عملية التقييم أكثر تحديدا ودقة. وبعد الانتهاء من هذه الخطوة الثانية والتي تختص بتحديد نوعية المعلومات المطلوبة لتحقيق عملية التقييم، فإذا كان الهدف من إجراء التقييم هو تحديد اتجاهات التلاميذ والمعلمين والموجهين ومستشاري العلوم مثلا نحو المنهج، فإن المستفيدين في هذه الحالة هم هذه الفئات الأربع، ومن ثم نوعية المعلومات المطلوبة في هذه الحالة هي معلومات خاصة بالاتجاهات دون غيرها من نواتج التعلم.

2.6.1. مرحلة جمع المعلومات:

تتكون هذه المرحلة من خمس خطوات يمكن استخدامها تبدأ بالخطوة رقم (3) وتنتهي بالخطوة رقم (7)، وفيما يلي بيانها:

✓ **خطوة رقم (3)** وتكون هذه الخطوة بمثابة الخطوة الأولى في هذه المرحلة وتبدأ بتحديد أي معلومات أو بيانات متاحة عن المنهج وفئات المستفيدين منه قبل البدء في جمع المعلومات المطلوبة عن المنهج وفئات المستفيدين.

هذا التحديد للمعلومات المتاحة سيؤدي بالضرورة إلى تحديد نوعية المعلومات المطلوب جمعها، ولتوضيح الفرق بين هاتين الخطوتين افترض مثلا أن المعلومات المتاحة عن منهج المواد الاجتماعية الجاري تطبيقه مدارس التعليم الأساسي، تتضمن أن يقضى التلاميذ ما يوازي عشر حصص من المنهج اللازمة والمتطلبة في الأهداف الموضوعية، فإن المعلومات المتاحة لا تعتبر كافية لتقييم المنهج، وإنما سيظل القائمون بعملية التقييم في حاجة إلى معلومات أخرى مطلوبة تتصل مثلا بأوجه النشاطات الأخرى التي يقوم بها التلاميذ، ودور المعلم في التنفيذ، واتجاهات كل من التلاميذ والمعلمين وغير ذلك من المعلومات التي يتطلب جمعها استخدام أدوات القياس المختلفة مثل اختبارات التحصيل، وأدوات الملاحظة، ومقاييس الاتجاهات.

✓ **خطوة رقم (4)** وتتعلق بتحديد المعلومات وهذا أمر سيساعد القائمين بعملية التقييم في تحديد الوقت المناسب لأداء عملية التقييم، فإذا كان التقييم على فترات أثناء تنفيذ المنهج فإننا سنكون هنا بصدد عملية تقييم بنائي، أما إذا تم التقييم بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج وتعميمه فنكون في هذه الحالة بصدد عملية تقييم نهائي.

✓ **خطوة رقم (5)** وتأتي في هذه المرحلة لتحديد نوع الأدوات المناسبة لجميع المعلومات المطلوبة، وتحديد صلاحيتها، فالأدوات المناسبة لجمع بيانات أو معلومات تتعلق بتحصيل التلاميذ تختلف عن تلك التي تستخدم لجمع بيانات ومعلومات عن مهارتهم، وهذه وتلك يختلفان عن مقاييس الاتجاهات التي تستخدم لقياس اتجاهات هؤلاء التلاميذ. وتحديد نوعية الأدوات التي ستستخدم يساعد على اتخاذ قرارات خاصة إما باستخدام أدوات موجودة فعلا، أو تصميم وبناء أدوات جديدة تلائم عملية التقييم، والبيانات المطلوب جمعها.

✓ **خطوة رقم (6)** يقوم القائمون بعملية تقييم المنهج باستخدام الأدوات التي اتخذ قرار بشأنها لجمع المعلومات والبيانات من فئات المستفيدين سواء كانوا تلاميذ أو موجهين أو مستشاري المواد أو حتى أولياء أمور التلاميذ.

ويمكن الحصول على هذه المعلومات بطرق متعددة، مثل إجراء المقابلات الشخصية المقننة بين القائمين بعملية التقييم وفئات المستفيدين أو بإرسال استمارات استطلاع رأي واستبيانات لهم أو باستخدام اختبارات تحصيلية أو مقاييس اتجاهات أو أدوات ملاحظة.

✓ **خطوة رقم (7)** وتختص الخطوة السابعة بتحليل المعلومات والبيانات التي جمعت من مصادر متعددة (فئات المستفيدين) وبطرق مختلفة صالحة مع الأخذ في الاعتبار دائما الهدف من إجراء عملية التقييم، ونوعية فئات المستفيدين، وذلك يتطلب من القائمين بعملية التقييم أن يحددوا أفضل الطرق أكثرها ملاءمة لتحليل المعلومات والبيانات سواء كانت هذه المعلومات منتجة من خطوة رقم (3) أو مطلوب الحصول عليها كما في خطوة

رقم (6)، وبعد تحليل المعلومات والبيانات في هذه الخطوة ينبغي على القائمين بالتقييم تفسير هذه البيانات والمعلومات التحى تم تحليلها.

3.6.1. مرحلة عرض المعلومات على المتخصصين:

تتكون هذه المرحلة من خطوة واحدة، هي خطوة توثيق المعلومات وعرضها على المتخصصين بالمعلومات التي تم تحليلها وتفسيرها في اتخاذ القرار أو للمهتمين أصلاً بنتائج عملية التقييم.

والطريقة التي يكتب بها التقرير أو التقارير الخاصة بنتائج عملية التقييم يجب أن تكون بلغة تساعد على عرض نتائج التحليل والتفسير على المهتمين بعملية التقييم، كما تتوقف على نوعية من سيقدم لهم التقرير، فإذا كان التقرير مقدم لمجموعة من المتخصصين في عمليات بناء المناهج وتطويرها وتقييمها، فإن كتابة التقرير ينبغي أن تكون بلغة هؤلاء المتخصصين وبتفصيل مناسب وعلى المستوى من الدقة والصعوبة بحيث يختلف تماماً عن ما إذا كان التقرير مقدماً للمعلمين وأولياء أمور التلاميذ، ذلك لأن لغة تقديم التقرير وأسلوبه في هذه الحالة ستكون بالصورة التي يمكن أن يفهمها هؤلاء المعلمون أو أولياء الأمور، وبقدر مناسب من التفاصيل التي تتيح لهم فهمهم عدم المتخلى عن الدقة في كلتا الحالتين.

4.6.1. مرحلة استخدام نتائج التقييم:

لا تتوقف عملية تقييم المنهج عند مجرد الانتهاء من المراحل الثلاث السابقة، وخطواتها، وإنما لابد من أن تستخدم المعلومات الناتجة من عملية التقييم في إصدار أحكام واتخاذ قرارات ممن يملكون هذه السلطة، إما باستمرار المنهج كما هو أو تعديل بعض جوانبه أو حتى بحذف المنهج القائم فعلاً واستبداله بمنهج جديد خطوة رقم (8) (موسى، بت).

سابعا: وسائل تقييم المنهاج التربوي:

يمكن تقسيم وسائل واساليب تقييم المنهاج الى عدة انواع ولعل اهمها:

أ- الاختبارات والمقاييس:

نستخدم الاختبارات والمقاييس كوسائل واساليب للحصول على نتائج يستفاد منها في اصدار قرار علمي بشأن عملية تقييم المنهاج وتطويره، ومتى تكون هذه الاختبارات والمقاييس مصدرا من مصادر الحكم على المنهاج لا بد ان يراعي فيها شروط الضبط العلمي الى جانب ارتباطها الكلي بما يراد قياسه، التي سبق الحديث عنها.

ب- احكام الخبراء:

كثيرا ما يرجع الى الخبراء لاستقاء المعلومات والاراء حول المناهج في جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقييمها وتطويرها، وتستخدم هذه الاراء كاساس لاتخاذ القرارات بشأن كافة عمليات المنهاج، وهناك اساليب وتقنيات يلجأ اليها عادة هؤلاء الخبراء من أجل ابداء ملاحظاتهم وارائهم وهي تجيب عن الاسئلة من مثل:

- مامدى دقة معاني المصطلحات والمفاهيم المنظمة في المنهج بحيث تساعد التلاميذ على التعلم؟

- الى اي مدى تحتوي المادة التعليمية على ما يكفي للاسترشاد به في الاجابة عم الاسئلة المتضمنة بالمنهاج؟

- هل هناك اهداف واضحة في المنهاج؟

- ما مدى فاعلية المنهاج للتطبيق في الميدان؟

- هل هناك تناسق بين مجالات المنهاج المختلفة؟

إن هذا نموذج فقط للاسئلة التي يمكن للخبراء الاسترشاد بها في عملية ابداء الراي

في المنهاجويتم التوصل الى اراء الخبراء بطرق عدة منها:

- المقابلات الفردية الشفهية.

- جلسات الاستماع.
- الاستجابات الجماعية الشفهية.
- التقارير الفردية المكتوبة.
- تحليل المحتوى او المضمون.
- التقارير الجماعية المركبة.

ج- الملاحظة:

تعد الملاحظة اداة اساسية وهامة جدا في عملية جمع المعلومات والمعطيات عن المنهاج المراد تقييمه، فهي تبين مدى تحقق الاهداف التي حددت للمنهاج، كما تبين الصورة الحقيقية لكيفية ممارسة المدرسة للانشطة التي يحتويها المنهاج.

وهناك العديد من المواقف التي يمكن الاعتماد فيها على الملاحظة من اجل الحصول على المعلومات والبيانات ومنها:

- قياس مدى تحقق الأهداف.
- قابلية المنهاج للتطبيق.
- تحديد المخرجات غير المتوقعة (بن يحيى زكريا ، 2008، 32).

الفصل الثالث

واقع تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية

تمهيد

أولاً: مهام المدرسة الجزائرية حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية

ثانياً: أهداف تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية

ثالثاً: البيداغوجيا الحالية لتدريس الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة

الجزائرية

رابعاً: مراحل تسيير أستاذ الرياضيات لنشاط وضعية مشكل

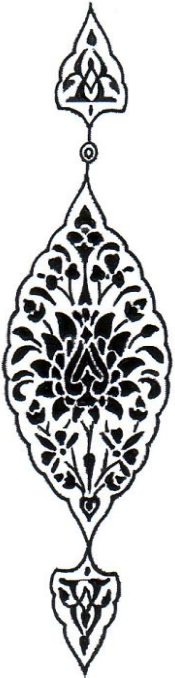
خامساً: المشكلات المعيقة لتعليم وتعلم الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة

الجزائرية

سادساً: دور أستاذ الرياضيات في تجويد العملية التعليمية ضمن مدخل المعايير

في التعليم

خلاصة



تمهيد:

تؤدي الرياضيات دورا مهما وبارزا في تنمية الأفراد وتحقيق التطور للمجتمعات ومواكبتها لعالم المنافسة العلمية والتكنولوجية ومواجهة المستقبل، إلا أن هذه المادة الدراسية أصبحت شبح الجميع إلا من يملك مفاتيح استساغ مفاهيمها ولغتها المتميزة؛ بل وتحقيق له المتعة الفكرية التي يتمنى أن لا تفارقه من أول لقاء له بهذه المادة، وتتنوع مسببات هذه المشكلة متفاعلة فيما بينها حيث قد تمتد جذورها حتى إلى أول انطباع يسمعه الفرد المتعلم حول هذه المادة في محيطه الأسري، وتتطور بمختلف المؤثرات التدريسية التي يعيشها في المدرسة من مناهج لا تراعي اهتماماته وقد ارتته إلى طرق تلقينية لا تثير دافعيته وحماسة و لا تخاطب حتى المستويات الدنيا من تفكيره...

المبحث الأول: واقع تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط:

1- مهام المدرسة الجزائرية حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية:

ورد في المادة الثانية من الفصل الأول للباب الأول من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، أن رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، متفتح على الحضارة العالمية. وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني و رموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بتربية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة، والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقى والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

أما الفصل الثاني من هذا القانون فيذكر في مواده مهام المدرسة الجزائرية المتمثلة في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل. حيث تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ، بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، ويتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.
- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.
- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.
- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.
- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة وممتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية، وحل المشاكل بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات.
- ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.

- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.
- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.

- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه، والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتدريس.
- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.
- أما في مجال التنشئة الاجتماعية تقوم المدرسة الجزائرية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.
- ومن ثم يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:
- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة، بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.
- منح تربية تتسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ، بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية، وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.
- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولاتفة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.
- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمان.
- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.
- وفي مجال التأهيل تقوم المدرسة الجزائرية بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من:
- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها.
- الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.

- التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.
- الابتكار واتخاذ المبادرات.
- استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي، وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008، 40-43)

2- أهداف تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط:

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط حلقة الوصل بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، والغرض منها ضمان ترابط جيد مع المرحلة الابتدائية بدعم مكتسباتها، وتحضير المرحلة الثانوية بتزويد المتعلم بتعلمات تمكنه من حل مشكلات يمكن أن تواجهه في تعلمات المواد الأخرى أو في حياته اليومية، ولكون الرياضيات في هذه المرحلة أداة لاكتساب المعارف ووسيلة لتكوين الفكر، فهي تساهم في نمو قدرات المتعلم الذهنية وتدريبه على التفكير الاستنتاجي وتحثه على الدقة، وتثير عنده الفضول والتخيل وتطور ميزاته في العناية والتنظيم وتشارك في بناء شخصيته ودعم استقلاليته وتسهيل مواصلة تكوينه المستقبلي، كما تمكنه من اكتساب أدوات مفاهيمية واجرائية مناسبة للقيام بدوره بكل فعالية في محيطه الاجتماعي، لذا ينتظر من تدريس الرياضيات تحقيق غرضين أحدهما ذو طابع تكويني ثقافي والآخر نفعي (وزارة التربية الوطنية، 2016 أ، 2) وعموما تتلخص أهداف تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط إلى تمكين المتعلم من تحقيق ما يلي:

- ☞ إثراء مكتسبات المرحلة الابتدائية .
- ☞ الانتقال تدريجيا من الملاحظة والمعالجة اليدوية إلى تمثيلات متنوعة أكثر تجريدا .
- ☞ إعطاء معنى للمفاهيم الرياضية المدروسة بتناولها في مختلف المظاهر كأدوات لحل مشكلات مألوفة .
- ☞ إدراك المعنى الحقيقي لنشاط رياضي من خلال حل مشكلات.
- ☞ ممارسة المنهجية العلمية بتنمية القدرة على التجريد والتخيل والاستدلال والتحليل النقدي.
- ☞ امتلاك أدوات وطرائق رياضية تفيده في تعلمات مواد أخرى.

- ☞ التحكم في تقنيات رياضية بسيطة لمعالجة وحل المشكلات.
 - ☞ إثراء مكتسباته اللغوية بتعلم مختلف أشكال التعبير.
 - ☞ التدرب على ممارسة التعليل.
 - ☞ جعل المتعلم يكتشف ويفهم ما حوله من أشياء ومفاهيم وظواهر مألوفة وعلاقات وتنظيمات.
 - ☞ التدريب على ممارسة منهجية علمية في معالجة المشكلات وحلها، وذلك بالتنمية التدريجية لقدرات الاستدلال والتصور والتحليل النقدي
 - ☞ المساهمة في تكوين شخصية المتعلم بتنمية الثقة بالنفس والاستقلالية وحثه على المثابرة وتنظيم العمل.
 - ☞ جعل المتعلم يقدر العمل الجماعي ويحترم المسؤولية الفردية والجماعية .
- ونظرا لكون الرياضيات تحتل مكانة متميزة في التعليم لمساهمتها الفعالة في تنمية التفكير المنطقي وتطوير القدرات المختلفة لدى المتعلم، فإن تدريسها يجب أن يكون ملائما لواقع المتعلم منسجما مع المعطيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لبلادنا، متفتحا على التطورات التي يعرفها عالم اليوم ليتكيف باستمرار مع المستجدات المعرفية والتكنولوجية، لذا فإنه ينبغي أن تعكس الأهداف النوعية لتدريس الرياضيات في التعليم المتوسط، أهمية الثقافة الرياضية ومساهمتها في اندماج المواطن في مجتمعه والتي نوضحها في النقاط التالية:

1- إكساب المتعلم قيما واتجاهات إيجابية تجاه الرياضيات ودورها في تنمية الفرد والمجتمع:

- ☞ إكسابه الثقة بالنفس في الرياضيات وتنمية مواقف إيجابية تجاهها .
 - ☞ تذوقه للقضايا الجمالية في الرياضيات كالنمط والتناظر والزخرفة .
 - ☞ تقديره لدور الرياضيات في التقدم العلمي والاجتماعي واتخاذ القرارات.
- ### 2- تنمية قدرة المتعلم على حل المسائل وذلك من خلال:
- ☞ تنمية قدرته على استعمال المقاربات بحل المسائل لدراسة وفهم المحتوى الرياضي.
 - ☞ تنمية قدرته على صياغة مسائل انطلاقا من وضعيات رياضية أو واقعية مألوفة أو غير مألوفة والتعبير عنها بنماذج رياضية.

✍ إكسابه استراتيجيات متنوعة لحل المسائل وتطبيقها .

✍ تنمية قدرته على التحقق من النتائج وتأويلها بالرجوع إلى المسألة الأصلية .

✍ تنمية قدرته على تعميم الحلول والاستراتيجيات على المسائل الجديدة.

3- تنمية قدرة المتعلم على التواصل رياضيا وذلك من خلال:

- تنمية قدرته على نمذجة وضعيات أو عرض برهان أو توضيح استراتيجيات أو حل مسألة، باعتماد التعبير الشفهي والكتابي أو استعمال الرسوم أو البيانات أو الطرق الجبرية.

- تنمية قدرته على بلورة وتوضيح تمثلاته حول الأفكار الرياضية والوضعيات وتوظيفها.

- تنمية قدرته على الإدراك الصحيح للأفكار الرياضية .

- تنمية قدرته على استعمال مهاراته الإنصات والكتابة والفحص لتقييم الأفكار الرياضية

- تنمية قدرته على مناقشة الأفكار الرياضية (برهان، استراتيجية لحل مسألة، خوارزمية...)، وصياغة أدلة مقنعة.

- تنمية قدرته على تقدير قيمة ودور الترميز الرياضي.

4- تنمية قدرة المتعلم على استعمال الاستدلال الرياضي وذلك من خلال:

- تنمية قدرته على ممارسة الاكتشاف الرياضي من خلال نماذج ملائمة.

- تنمية قدرة التعرف على الاستدلال الاستقرائي وتطبيقه

- تنمية قدرة التعرف على الاستدلال الاستنتاجي وتطبيقه

- إكسابه القدرة على استخدام أساليب البرهان المختلفة

- تنمية القدرة على فهم طرق الاستدلال وتطبيقها

- تنمية القدرة على تحرير البرهان وتقييمها

- إكساب الدقة في التفكير وإصدار الأحكام.

- تنمية قدرته على التأكد من صحة أفكاره

- تنمية القدرة على تقديم أمثلة وأمثلة مضادة

- تنمية قدرته على تقدير قوة استعمال الاستدلال كجزء من الرياضيات .

5- تنمية قدرة المتعلم على إقامة ترابطات وذلك من خلال:

- تنمية قدرته على النظر للرياضيات كوحدة متكاملة

- تنمية قدرته على البحث في المسائل ووصف النتائج باستعمال تمثيلات أو نماذج رياضية
- تنمية قدرته على استخدام فكرة رياضية لاستيعاب أفكار رياضية أخرى .

6- تزويد المتعلم بأسس رياضية متينة تؤهله لدارسات مستقبلية أو للاندماج في الحياة العملية في ظروف ملائمة وذلك من خلال:

- إكسابه معارف ومهارات أساسية في مختلف فروع الرياضيات.
- إكسابه معارف رياضية ومهارات كافية لمتابعة دراسته المستقبلية أو للاندماج في الحياة العملية.
- إكسابه معارف رياضية ومهارات لفهم واستيعاب محتويات الوحدات الدراسية الأخرى خاصة منها العلمية والتكنولوجية.

7- تنمية قدرة المتعلم على استعمال تكنولوجيات المعلومات والاتصال:

- تعويده على استعمال الوسائل المعلوماتية في الأنشطة العددية والجبرية والهندسية والإحصائية .
 - دعم قدرته على استعمال الآلة الحاسبة أو الحاسوب للقيام بتجارب أو محاولات، لإنجاز عمليات حسابية والتأكد منها، لإنشاء أشكال هندسية، لإنشاء جداول أو بيانات إحصائية.
- (مديرية المناهج والحياة المدرسية، 2009، 10 - 12)

المبحث الثاني: البيداغوجيا الحالية لتدريس الرياضيات في التعليم المتوسط بالجزائر:

إن للاستراتيجيات البيداغوجية المعتمدة من قبل الأستاذ تأثيرا كبيرا في طريقة تعلم المتعلمين للرياضيات، فالتعلم اليوم لا يقتصر على استهلاك لمنتوج جاهز بل هو إدماج لسيرورات تستهدف عموما تعديل سلوك المتعلم، لذا على الأستاذ اعتماد طرائق بيداغوجية تتمركز حول المتعلم لا على المضامين، وأن يضع نفسه دائما في منطق تعليمي أو تكويني بدلا من منطق تعليمي أو تلقيني، فعلى الأستاذ أن يخطط ويختار وينظم نشاطات القسم بإعطاء الأولوية للوضعيات التي لها دلالة بالنسبة للمتعلمين، والمحفزة لهم حتى تثير اهتمامهم ورغبتهم مرتكزا على مكتسباتهم وتمثلاتهم، وعليه أن يرسخ مبادئ الحوار الرياضي الفعلي وتنظيم وتنشيط المواجهات بين المتعلمين .

ونشير أنه لا توجد طريقة مثلى لتدريس الرياضيات يكتسب من خلالها المتعلمون أفضل تعلم، ولا توجد طريقة تصلح لجميع المتعلمين أو لكل المواضيع الرياضية، وإنما أفضل طريقة هي التي تيسر سبل التعلم لدى المتعلم وتجعله يتعلم بنفسه، ومن بين هذه البيداغوجيات التي ركزت عليها المقاربة بالكفاءات حاليا في تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية **بيداغوجية حل المشكلات**، والتي تعود جذورها إلى الحركة التقدمية التي ترأسها جون ديوي وأسس بناء عليها المدرسة التجريبية في شيكاغو سنة 1896م، حيث المتعلمون يتعلمون بشكل أفضل من خلال التفكير في حل المشكلات (أبو زينة، 2011، ب 209).

ويذكر زيتون حسين (2003، 325) أن المشكلة هي موقف مربك أو سؤال محير يواجه الفرد فيشعر بأنه لا يوجد لديه إمكانيات للوصول للحل بصورة فورية أو روتينية، بل عليه بذل جهد معرفي أو مهاري للوصول إليه، وحل المشكلات تعتبر من الأساليب الملائمة لتكوين الكفاءات، خاصة وأن حل المشكلات الرياضية تساعد المتعلمين على تحسين قدراتهم التحليلية واستخدام هذه القدرات في مواقف مختلفة، كما يساعدهم على تعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم والمبادئ الرياضية والعلاقات المتبادلة بينها، وعلى فهم المواضيع بصورة أعمق والاحتفاظ بها لمدة أطول، وتحسين دافعية المتعلمين لتعلم الرياضيات وجعلها أكثر

متعة واثارة، لذا يشجع المهتمون بتدريس الرياضيات ضرورة مرور المتعلمين في ال رياضيات المدرسية بخبرة حل المشكلات (الخطيب، وعابنة، 2011، 191).

والمشكلات الجيدة توفر الفرصة للمتعلمين لتثبيت معرفتهم وتوسيعها وتجعلهم يرون تطبيقات المهارات الرياضية المختلفة خارج سياق الرياضيات نفسها، وعندما يحسن الأستاذ اختيار المشكلات وتصميمها فإنها تحفز المتعلمين للتعلم وتزيد من دافعيتهم ومثابرتهم، والمتعلمون الذين لهم القدرة على حل المشكلات يعرفون ما يقومون به ويقيمون عملهم بأنفسهم ويفكرون في مختلف بدائل الحل ويعدلون محاولاتهم إذا ما فشلوا، ويؤدي أستاذ الرياضيات دوار مهما في تطوير هذه المهارات من خلال طرح الأسئلة المتعددة التي تدعم البيئة الصفية لتطوير قدرة المتعلمين على حل المشكلات (أبو زينة، 2011، 233، 234).

فتعليم الرياضيات سواء كان ذلك خلال سنة معينة أو طوال فترة تدرّس المتعلم يتم وفق خطة حلزونية، حيث نرجع دائما وباستمرار إلى مفهوم تم تدريسه من قبل قصد إكماله أو تطبيقه في سياق جديد أو إد ارجه في إطار أوسع.... ويكون ذلك بضمان استمرارية التعلم والحرص على تفصيل جيد بين الابتدائي والمتوسط وأخذ مكتسابات المتعلم بعين الاعتبار .

ونشاط حل المشكلات يحتل مكانة هامة في سيرورة امتلاك المعارف الرياضية من طرف المتعلمين في كل مراحلها (البناء، التدعيم، إعادة الاستثمار، التقييم)، وعلى هذا الأساس ينبغي أن تختار الأنشطة بحيث:

- تسمح لكل المتعلمين بالانطلاق في العمل و بالتالي لا نعطي إلا تعليمات بسيطة ولا نطالب إلا بالمعارف المكتسبة من طرف الجميع.
- تخلق وضعية تثير بسرعة تخمينات لدى المتعلمين.
- تجعل تجنيد الأدوات المقررة ممكنا.
- تمنح للمتعلمين فرصا لمراقبة نتائجهم وتساعد على الإثراء (مديرية التعليم الأساسي، 2003، 7).

- كما تمنح بيداغوجية حل المشكلات مكانة مركزية لبناء التعلم من طرف المتعلم، وينتظر منها أن تسمح له بالتدريب على ممارسة النشاط الرياضي الفعلي تدريجيا والذي يتمثل في:

فهم المشكل، تخمين نتيجة، التجريب على أمثلة، التعليل، تحرير حل، تصديق نتائج، التبادل (التبليغ) حول الحل، وينبغي أن يقتنع كل من الأستاذ والمتعلم بأن: حل مشكلات في الرياضيات يفترض إجراء محاولات وتركها أحيانا ويفترض أيضا معاينة ورفض بعض الحلول وبالتالي نجاح وإخفاق. هذا النشاط يمكن أن يتم بواسطة تقنيات بسيطة نسبيا تكون مبنية من طرف المتعلمين، قبل أن نستعمل نماذج حل مثالية. هذا النشاط يمثل فضاء للتدريب على الاستدلال من خلال التعليل وتبرير الإجراءات (مديرية التعليم الأساسي، 2003، 14) تفترض بيداغوجية حل المشكلات تبني نماذج تعليمية تضع المتعلم في مركز العملية التعليمية التعلمية وتعتبر الرياضيات أرضية مناسبة لتحقيق ذلك، لذا ينبغي أن يكون تعلم المتعلم سيرورة نشطة لها تأثيرات عديدة على مردود المتعلم والقسم ككل، وهذا يستدعي الاقتناع بالدور الأساسي الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم في القسم وحتى خارج القسم.

في القسم تقتضي الممارسة الفعلية للنشاط الرياضي سواء تعلق الأمر ببناء معارف أو إعادة استثمارها أن يشارك المتعلم بفعالية فرديا أو ضمن أفواج في الأنشطة التي يقترحها الأستاذ. كما أن هذا النشاط الصفي يقتضي أن يكون له امتداد خارج القسم، فمن واجب المتعلم كذلك المثابرة خارج القسم والعمل على دعم جهوده وتعزيزها بالقيام بالأعمال التي يقترحها عليه الأستاذ (واجبات منزلية، بحوث...).

وانطلاقا من ضرورة تغيير مفهوم التعليم وممارساته في بلادنا والخروج من النمط التقليدي الذي يركز على الحفظ والاستظهار والانتقال إلى المفهوم الذي ينمي مهارات التفكير العليا، واعتبار الرياضيات ميدانا خصبا لتدريب المتعلمين على مثل هذا النوع من التفكير، والذي يساعدهم على تحليل المفاهيم الرياضية وإدراك العلاقة فيما بينها واستنتاج القوانين وإصدار أحكام على العلاقات، ولذلك أصبح تنمية مستويات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) من الأهداف الأساسية لتدريس الرياضيات في مختلف دول العالم ووجب أن يكون كذلك في منظومتنا التربوية، وذلك عن طريق إطلاق الطاقات الكامنة للمتعلمين للوصول بهم إلى مستوى التمكن بتدريهم على المهارات العملية المرتبطة بالأعمال الرياضية، والوصول بهم أيضا إلى التفكير الرياضي الناقد والتفكير الابتكاري، حيث يعرف

Sarker الابتكار في الرياضيات بأنه القدرة على إنتاج طرق أو حلول أصيلة وغير عادية للمسائل الرياضية.

أما **Lay Cock** فيرى بأنه القدرة على تحليل مسألة معينة بطرق متعددة، ورؤية نقاط التشابه والاختلاف بطريقة غير مألوفة بناء على خبرات سابقة، و Snigh يشير أن الابتكار الرياضي هو القدرة على إنتاج أصيل وطرق تطبيقية وحلول غير عادية للمشكلات الرياضية (ماضي، 2011، 129)

أما المنوفي (2002، 112) فيذكر بأن المتعلم يصل إلى مستوى الابتكار الرياضي إذا كانت لديه القدرات التي يصل إليها عن طريق تفاعله مع المعرفة الرياضية والمشكلات الرياضية وهي:

- حل المشكلات الرياضية غير الروتينية
- تقديم حلول متنوعة للمشكلة الرياضية
- صنع اكتشافات رياضية .
- اكتشاف المغالطات الرياضية وتصحيحها
- اكتشاف الأنماط الرياضية.
- حل الألغاز الرياضية.

وجوهر عملية الابتكار في الرياضيات تتمثل في الخروج من نمطية التفكير والتغلب على الجمود فيها، ولذلك يجب العمل على تنمية الإبداع لدى المتعلمين خلال تدريس الرياضيات، وخاصة من خلال حل المسائل والمشكلات بطرق متنوعة والتركيز على التطبيقات غير النمطية والمسائل ذات الطبيعة البحثية (ماضي، 2011، 130).

وباعتبار الأستاذ العنصر الأساسي لنجاح أي برنامج تعليمي فلا بد من تدريب وتكوين أستاذ الرياضيات ببلادنا على تعليم مستويات التفكير العليا، ومن أجل ذلك لا بد من مراعاة جملة من المبادئ منها:

- مساعدة الأستاذ على تكوين الجو الذي يدفع بالمتعلمين إلى التفكير اليقظ، لكون المواقف التي يكونها الأستاذ أثناء التدريس هي التي تحدث التفاعل وتؤثر في اتجاهات المتعلمين
- مساعدة الأستاذ على تنمية الإطار المرجعي في التفكير وذلك باختيار النموذج المناسب وتطبيقه في عمليات التدريس .

- مساعدة الأستاذ على تطبيق مهارات التفكير وعملياته على محتوى المناهج بما يساعد المتعلم على الارتقاء بمستواه .
- مساعدة الأستاذ على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني لأنها تعطي المتعلمين خبرات المشاركة الفعالة في تحويل المهارات إلى عمليات، كما أن لها فوائد كثيرة منها: زيادة فرص الوصول إلى المستويات العليا من التفكير، وزيادة العلاقات الشخصية بين أعضاء المجموعات.
- مساعدة المتعلمين على التأمل المستمر والتفكير المنظم (آل عامر، 2010، 51، 52).

1-مراحل تسيير أستاذ الرياضيات لنشاط وضعية مشكل:

يمنح التدريس الحالي للرياضيات مكانة أساسية لحل المشكلات، لذا فإن نقطة البدء في نشاط رياضي ليست التعاريف بل المشكل المراد حله، فبواسطة نشاط حل مشكل يبني المتعلم معارفه الرياضية؛ وينبغي أن يكون المشكل منطلق النشاط الفكري للمتعلم ولا يختصر في الإجابة عن سؤال مغلق يؤدي حتما إلى الجواب المنتظر، بل ينبغي أن يتمثل في صياغة أسئلة وجيهة أمام وضعية إشكالية ليؤدي النشاط إلى وضع تخمينات تواجه تخمينات الآخرين، والتي يجب تجربتها كأجوبة للمشكلة المطروحة حتى نجعل المتعلم يدرك معنى مفهوم رياضي ويلمس فائدته، ففي تمثيل المعرفة الرياضية المقصودة ننطلق من مشكل حقيقي يجعل المتعلم يستعمل في حله إجراءات قاعدية متنوعة إلا أنها غير كافية، وتكون هذه المعرفة الأداة الأنجع للحل مما يعطي معنى لاستخدامها، وبذلك في حل المشكلات يتدرب المتعلم تدريجيا على القيام بالنشاط الرياضي الفعلي الذي يتمثل في فهم المشكل، تخمين نتيجة، التجريب على أمثلة، بناء تبرير، تحرير حل، تصديق نتائج، التبليغ حول الحل، وهكذا يصبح القسم فضاء لخطوة قريبة من البحث والحوار تتطلب الجهد والصبر، وممارسات تسيير القسم وفعل التعليم والتعلم وفقا للوضعية المشكلية يمر بمحطات وفترات نوضحها كما يلي: (مديرية التعليم الأساسي، 2004، 37، 38؛ براهيم، 2014، 2-5-

1.1-فترة تقديم النشاط والتعليمات:

يجب أن يكون النشاط مختارا بكيفية يثير عند المتعلمين الرغبة في البحث ويسمح لهم بالخوض في حل المشكلة كما يركز على وسائل مناسبة تكون موضوعا تحت تصرف المتعلمين، وتبعا لطبيعة النشاط والصعوبة ووظيفتها في التعلم نجعل المتعلمين يعملون

فرادى أو في مجموعات صغيرة، بعد مساءلتهم الشفهية عن طبيعة الأعمال المطلوبة منهم، ويتم التأكد من فهمهم للتعليمات بإعادة صياغتها من قبل بعض المتعلمين.

2.1-فترة البحث:

تحتل هذه الفترة مكانة هامة في نشاط التعلم، وينبغي أن تدوم الوقت الكافي حتى يتمكن المتعلمون من القيام بالمهمة المقترحة وذلك باستعمال إجراء شخصي، والهدف ليس أن يتوصل المتعلمون من البداية إلى حل مثالي للمشكل المطروح، ولكن أن يتمكنوا من إنهاء العمل المطلوب منهم، وفي هذه المرحلة يمر الأستاذ بين الصفوف دون أن يتدخل إلا لتشجيع المتعلمين، على أن يراقب ويسجل الإجراءات المختلفة والأخطاء المرتكبة، وهذا ما يسمح له باستباق تنظيم مرحلة العرض والمناقشة.

3.1-فترة العرض والمناقشة:

يكون الهدف من هذه المرحلة ما يلي:

- إحصاء الإجراءات المختلفة المستعملة وعرضها على السبورة .
- حث المتعلمين وتشجيعهم للتصريح بإجراءاتهم وشرحهم لخطوات التوصل لنتائج محاولاتهم.
- حث المتعلمين على الاطلاع على محاولات بعضهم البعض ومقارنتها، وتشجيعهم لإظهار نقائص بعض الإجراءات والأخطاء المرتكبة فيها والصعوبات التي واجهتهم
- ولكي يتم تحقيق ما هو منتظرا من هذه المرحلة على الأستاذ أن يحسن اختيار ترتيب استقدام المتعلمين، بحيث لا يبدأ بالذين تمكنوا من إيجاد الإجراء الأكثر وجاهة، فالأستاذ يقوم بدور الوسيط دون إصدار أحكام تقييمية، فاسحا المجال أمام المتعلمين لإدراك أخطائهم بأنفسهم، واستدراجهم إلى حوار يثبتون فيه تشابه بعض الإجراءات المقترحة أو فعالية بعضها بالنسبة للآخرى من حيث الذكاء أو السرعة في الإنجاز، كما ينبغي تخصيص وقت كاف لتسيير الأخطاء ومناقشتها، فالمتعلمون لهم الحق في الخطأ لكن يجب الوصول بهم إلى فهم وإدراك أخطائهم بالنسبة إلى الحلول المقبولة .

4.1-فترة الحوصلة:

هذه الفترة تسمح للأستاذ الوصول بالمتعلمين إلى حوصلة الأعمال التي أنجزوها واستنتاج المعرفة موضوع التعلم، ومن أهدافها أيضا تحقيق تجانس المعارف داخل القسم وتقديم مثال سريع ومفيد يوضح المفهوم المستهدف .

5.1-فترة إعادة الاستثمار:

يعتبر التعلم الشخصي للتعلم مهما إلا أنه غير كاف، مما يستلزم ضبطه ودعمه بتمارين تدريبية ثم بتمارين لإعادة استثمار معارفه.

على الأستاذ أن يحسن اختيار الوضعية المشكلة التي تسمح للتعلم ببناء المعرفة بنفسه بعيدا عن تقديمها بالشكل المباشر، مراعيًا مستواهم الدراسي والاعتماد على مكتسباتهم القبلية وتكون ضمن السياق الاجتماعي وقيمه، وخلال متابعة حل المشكلة على الأستاذ أن يهتم بسيرورة الحل أكثر من اهتمامه بالنتيجة النهائية، وأن يجعل المتعلم يشارك بفعالية فرديا أو ضمن أفواج في الأنشطة المقترحة داخل القسم، وأن يكون لهذه الأنشطة امتداد خارج القسم باقتراح واجبات منزلية حولها.

2-المشكلات المعيقة لتعليم وتعلم الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية:

لا شك أن مادة الرياضيات من المواد الأساسية في التعليم التي تساعد على تنمية مهارت التفكير لدى المتعلمين وتطوير قدراتهم الذهنية، ولعل من يقوم بتدريس الرياضيات يلاحظ أن هناك ضعفا ملحوظا في المبادئ الرياضية الأساسية لدى عدد كبير من المتعلمين، وبالتالي في تحصيلهم المعرفي لهذه المادة، والواقع أن هذه الشكوى لا تقتصر على من يقوم بتدريس الرياضيات فحسب؛ بل حتى من يقوم بتدريس مواد علمية أخرى كالفيزياء والكيمياء والعلوم يعاني كذلك من ضعف لدى بعض المتعلمين في أساسيات الرياضيات، كما أن هذه المشكلة موجودة في كل فصل دراسي وفي كل مدرسة وفي جميع الدول، مما يستلزم النظر في الأسباب والمشكلات الحقيقية والموضوعية المحيطة بالمتعلم والمعلم والعملية التعليمية التعلمية برمتها في دولتنا والتي نستعرضها في النقاط التالية:

2-1- مشكلات متعلقة بالمتعلم:

إن المشكلات المتعلقة بالمتعلم في تحصيل المعرفة الرياضية كثيرة منها:

ضعف المكتسبات القبلية الأساسية لدى المتعلم والذي يؤدي إلى صعوبة في فهم محتوى المعرفة الرياضية الجديدة التي سيدرسها، وهذا بالطبع يولد فجوة بين معلومات المتعلم وخلفيته الرياضية وبين ما يدرسه، مما يؤدي إلى عدم تقبله للمادة من جهة، ومواجهة صعوبة في استذكار المادة من جهة أخرى، وكل ذلك قد يرجع للطبيعة التراكمية للمعرفة الرياضية.

السبب الآخر، أن مادة الرياضيات بحاجة لتحليل منطقي وفهم وتركيز ومذاكرة مستمرة، وطبيعة تعلم الرياضيات تتطلب أن يقوم المتعلم بحل عدد كبير من المسائل بنفسه، ولكن نجد أغلبية المتعلمين يهملون المادة حتى يوم الاختبار ثم يملأونها بالسرور الكرام وفقا للملخص المسجل في كراسه، ودون أن يقوم بحل أي تمرين أو مسألة، وهذا الأمر طبعا لن يؤدي إلى فهم جيد للمادة.

إضافة لذلك فإن اعتماد المتعلم على استخدام الآلة الحاسبة بشكل مستمر يضعف القدرة على إجراء العمليات الحسابية ويؤثر على قدرة فهمه للمعرفة الرياضية، بالإضافة إلى أن مادة الرياضيات تتطلب الكثير من التركيز والانتباه؛ فقد يفقد المتعلم انتباهه بالحصة أثناء سير العملية التعليمية التعلمية مما يؤثر بشكل سلبي على التحصيل، أيضا عدم متابعة المتعلم لدروسه من بداية السنة الدراسية مما يسبب تراكم المادة المعرفية وعدم القدرة على مراجعتها وفهمها في وقت قصير، عدم كتابة المتعلم للدروس، وعدم إنجازه للتمارين وللمسائل الرياضية ومختلف الواجبات المنزلية، وخوفه من أسئلة الأستاذ عن أي نقطة قد لا يفهمها وعدم ثقته في نفسه، كثرة الغيابات أو عدم وجود رغبة لدى المتعلم في الحضور للمدرسة، عدم مناقشة المتعلم للأستاذ واستفساره عن أي غموض يعاني منه، تأثر المتعلم بزملائه ضعاف المستوى، استهتار وعدم مبالاة بعض المتعلمين بالمادة وأستاذها، ضعف تحصيل المتعلمين للمعرفة الرياضية في المرحلة الابتدائية.

كما نجد صعوبات متعلقة بتعلم البرهان الذي تمتاز به مادة الرياضيات، كعدم معرفة الإجراءات المستعملة وكيفية استغلال المعطيات الواردة في نص الوضعية أو في المشكل،

عدم معرفة نقطة الانطلاق وكيف يتم ذلك ،عدم امتلاك المتعلم المنهجية المناسبة للبحث وصعوبة صياغته لأفكاره بصفة منسجمة، خاصة متابعة واحترام منهجية الاستدلال الاستنتاجي واستعمال المصطلحات والتعابير الملائمة، وأيضا تنظيم القضايا المكونة لنص البرهان، كما يجد صعوبة في استغلال الأدلة التي يوفرها النص والشكل (مديرية التعليم الأساسي، 2004، ب، 23)، أيضا عدم تعوده على التعامل مع الكتاب المدرسي في استنتاج الأفكار الأساسية واستخراج المعطيات لحل نشاط ما، وعدم امتلاكه لمكتسبات قبلية تؤهله لبناء تعلماته (براهمي، 2014، 5).

2-2- مشكلات متعلقة بالمنهاج:

ما يلاحظ أن الجانب الكمي لمناهج الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لا يازل يسيطر ويتغلب على تنوع أهداف تدريس هذه المادة ووضوحها، حيث أن كثافة مضامين المناهج وتعدد الأنشطة التعليمية جعل المادة المعرفية المقترحة يصعب التمييز فيها بين ما هو أساسي وجوهري، وبين ما هو ثانوي وعرضي (بوسعدة، 2003، 15)؛

فعدم وضوح الأهداف بالشكل المناسب وطريقة عرض ومعالجة المادة المعرفية يؤدي بالمتعلم إلى العزوف عن دراسة الرياضيات والى تكوين شعور سلبي تجاهها ،كما أن الطبيعة التراكمية لمادة الرياضيات جعل تعلمها يتعرض للوهن، فلا يمكن لمتعلم مهما كان مستوى نبوغه أن يبدأ بدراسة الرياضيات من المرحلة المتوسطة مثلاً بدون أن يدرس المبادئ الأساسية في الابتدائي كالجمع والطرح والضرب والقسمة، ومختلف المقادير الجبرية البسيطة ومعرفة الأشكال الهندسية وإنشائها وغيرها من المفاهيم الأساسية، فما هو مزعوما تحقيقه من المناهج الرياضية الحالية وهو إعطاء لتعلمت المتعلم معنى وتوظيفها في السياق الاجتماعي لم يتحقق، بالإضافة إلى غياب الأنشطة التعليمية التي تجعل التفكير الرياضي محور اهتمامها كما كانت في مناهج مرحلة التعليم الأساسي؛ أي في مدرسة الأهداف الإجرائية، والتي تكسب المتعلم متعة ولذة فكرية تجعله يكتسب اتجاهها إيجابيا نحو مادة الرياضيات.

بالإضافة إلى افتقاد المناهج الحالية في بعض الأحيان إلى التنظيم والتسلسل المنطقي للموارد المعرفية، وغياب بعض التمهيدات والترابطة التي تعرف بها المعرفة الرياضية؛ كما هو الحال في مناهج السنة الثالثة متوسط حيث يدرس المتعلم خاصية (نظرية) فيثاغورس دون أن يتعرف على الجذور التربيعية، وهذا الأخير يتم تناوله في السنة

الاربعة متوسط، كما أن في السنة الرابعة متوسط يتم تقديم مصطلح معادلة مستقيم دون التعرف على المقصود بها وطرق البحث عنها، ونجد في بعض الأحيان إدراج بعض المصطلحات الرياضية التي تتسم مفاهيمها بالضبابية وافتقادها للدقة العلمية التي تمتاز بها الرياضيات كرتبة مقدار عدد، حيث يكاد توظيف هذا المفهوم يفقد الهدف الذي وجد من أجله وهو جعل المتعلم يستطيع تقدير نتيجة عملية حسابية ما.

2-3- مشكلات متعلقة بالأستاذ:

إن جميع المراحل الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التربوية لم يتم فيها إشراك الأستاذ واستشارته خاصة فيما يخص مضامين المناهج المدرسية، ولم يتم تكوينه على ما هو مستجد فيها رغم أن مهنته تتطلب تكويناً متكاملاً يؤهله على تغيير ممارساته البيداغوجية داخل القسم، وعلى تنفيذ ما هو مطلوباً منه في أحسن وجه قصد تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعلمية، حيث ورد في الوثيقة المرافقة لمناهج الرياضيات بأن بناء المناهج وواقع تدريس الرياضيات يفرض إعادة تكوين الأساتذة بالشكل الذي يسمح لهم امتلاك الأدوات الضرورية لقراءة أفضل للمناهج وتنفيذها، أيضاً تعلم بناء وضعيات تعليمية مرتكزة على نظريات تعليمية الرياضيات، وكيفية بناء المعرفة الرياضية والقراءة السليمة للمناهج واستعمال الكتاب المدرسي، وما ينتظره المجتمع من هذه المعارف ومعرفة دور كل من الأستاذ والمتعلم، وكيف يتعلم المتعلم الرياضيات، وطريقة تنظيم وتسيير نشاط تعليمي تعليمي (اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة لمادة الرياضيات، 2016، 100)

وبذلك فإن واقع تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط بمدرستنا الجزائرية يثير العديد من المشكلات المتعلقة بالأستاذ من أبرزها:

- 1- غياب تكوين الأستاذ وحتى المكونين في الوقت المناسب لتنفيذ المناهج وما كان من هذه الدورات التكوينية فهي محتشمة وجاءت متأخرة.
- 2- التضييق الممارس على الأستاذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الحرية الإبداعية في مجال التدريس، والتي حتمت عليه إتباع خطوات تدريسية معينة وفقاً للمقاربة بالكفاءات، هذه الخطوات بمثابة الوصفة الجاهزة في تسييره للوضعية التعليمية التعلمية؛ أكسبته النمطية وغياب التجديد والروح الإبداعية لدرجة أن الحصة التدريسية الواحدة وكأنها نسخة طبق الأصل لما يقوم به الأستاذ طيلة سنة دراسية كاملة.

3- قضية توظيف أساتذة غير حاملين لشهادة الليسانس في الرياضيات على غرار حاملي شهادة الليسانس في الإلكترونيك، الإلكترونيقني، الهندسة المدنية، الهندسة الميكانيكة، الهندسة الكهربائية، والإعلام الآلي، أدى إلى انتشار ظاهرة ارتكاب الأخطاء العلمية في تدريس الرياضيات لسبب التكوين غير التخصصي، وغياب المادة العلمية الرياضية بالشكل الذي يؤهل هذه الفئة من الأساتذة إلى تقديمهم للمادة العلمية بالشرح الكافي والإحاطة الشاملة بمتطلبات المنهاج.

4- غياب التكوين التربوي والبيداغوجي للأساتذة الذي يؤهلهم إلى فهم حقيقة المتعلم وكيفية تعلمه، وإلى معرفتهم لمختلف استراتيجيات التدريس وتقنيات تنشيط الصف والتحكم في توظيف الوسائل التعليمية والأساليب التقييمية، ناهيك عن القدرة على البحث التي هي ما زالت مطلبا بعيد المنال لدى الأستاذ الجزائري (لكحل، 2011، 85، 86).

وقد أدى هذا كله إلى نقص المعالم التي يجب على الأساتذة تقديمها للمتعلم، مما جعلهم يقدمون أنشطة غير وحيية وغير ملائمة ليدركوا من خلالها قدراتهم والكفاءات المستهدفة، وعدم تمكنهم من تشخيص صعوبات المتعلمين لتقديم التعديلات المناسبة في أوانها (مديرية التعليم الأساسي، 2004، ب 24).

5- عدم إطلاع الأساتذة على حيثيات المناهج الرياضية وعدم القراءة الكافية لمختلف الوثائق التربوية من المنهاج والوثيقة المرافقة، الكتاب المدرسي، دليل الأستاذ، مخطط بناء التعلم...، لاعتبارها سندات أساسية تكتسي أهمية بالغة في العمل التربوي داخل القسم وخارجه.

6- عدم امتلاك بعض الأساتذة لهذه الوثائق لاستغلالها في العملية التعليمية التعلمية، فهم يكتفون بتنفيذ المنهاج الذي يوضع بين أيديهم، دون اهتمام بالجديد الحاصل في مجال التدريس والتغيرات المتسارعة التي تجري في العالم ودون عناية بالواقع الذي يعيشه المتعلمون.

7- عدم اهتمام الأساتذة بتحسين مستواهم، ويبرز ذلك في عدم تفعيلهم للندوات الداخلية، ولحصص التنسيق بينهم لتدارس أهم العوائق وتوضيح طرق سير الوضعيات التعليمية التعلمية.

وما لاحظناه من خلال خبرتنا في مجال تدريس الرياضيات والاحتكاك بمختلف أساتذتها، هو أن المدرسة الجزائرية لم تحضر الظروف الملائمة لضمان نجاح بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات؛ مما جعل الأساتذة لا يزالون يتمسكون بمقاربة التدريس بالأهداف الإجرائية، بل يرفضون ويقاومون هذا التغيير وظل عنوان التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا يزال من حيث الممارسة في ثوب بيداغوجية التدريس بالأهداف الإجرائية، فالأساتذة يجدون سهولة في التدريس بطريقة الأهداف الإجرائية وذلك لكثرة الصعوبات وعدم ملائمة الظروف بالخصوص:

- 1- الاكتظاظ داخل القسم، وكون المتعلم ليس ميّالا للبحث قصد بناء تعلماته بنفسه وأنه لا
 - 2- يملك الرصيد المعرفي الذي يؤهله لذلك.
 - 3- عدم فهمهم للخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات وعدم تحكمهم في مراحل سير الحصة التعليمية التعليمية، واعتمادهم على المذكرات الجاهزة، وعدم تحكمهم في استخدام وتوظيف الوسائل التعليمية لاسيما توظيف التكنولوجيات والبرمجيات الحديثة في تدريس الرياضيات.
 - 4- عدم فهمهم للمصطلحات الجديدة على غرار الوضعية المشكلة، الوضعية الإدماجية، مختلف أنواع الكفاءات والتمييز بينها.
 - 5- صعوبة بناء الاختبار وشبكة التقويم الخاصة به ، وعدم التخطيط والتحضير الجيد للدرس.
 - 6- عدم التركيز على المفاهيم الأساسية والتأكيد عليها، وإهمال بعض الأساتذة للمتعلمين ضعيفي المستوى و عدم م اعاة الفروق الفردية بينهم.
 - 7- فقدان عنصر التشويق و التعزيز أثناء التدريس، وعدم التدرج من السهل إلى الصعب في عرض الدرس وتقديم الأمثلة المناسبة للفهم.
 - 8- عدم ربط مادة الرياضيات بالحياة العملية الواقعية.
- كما لا ننسى في الأخير اللامبالاة عند كثير من الأساتذة والتي نشأت بسبب قلة الدافع أو عدم حبهم لمهنتهم أو شعورهم بالعجز بسبب الظروف الواقعية المعيشة (كضعف الراتب، النظرة الاجتماعية السلبية للأستاذ، التدهور العام للمنظومة التربوية...) مما أدى إلى عدم بذل الجهد المطلوب والاكتفاء بإلقاء اللوم على الإدارة والمتعلمين والمناهج والمجتمع.

2-4- مشكلات أخرى:

يتطلب تنفيذ المناهج توفير وسائل تعليمية على مستوى المؤسسات التربوية يتم استغلالها من طرف أساتذة الرياضيات مثل الآلات الحاسبة العلمية، مختلف الأشكال الهندسية والمجسمات، أجهزة العرض وأجهزة الحاسوب ومختلف البرمجيات...، إلا أن ما يلاحظ في أغلب المؤسسات التربوية هو نقص الوسائل المتطورة كالآلات الحاسبة العلمية وأجهزة العرض DATA SHOW وأجهزة الحاسوب، وعدم توفير مختلف التجهيزات والم ارفق التي تساعد الأستاذ وتؤهله لتجويد أدائه داخل القسم، بالإضافة إلى ظاهرة الاكتظاظ داخل القسم (براهمي، 2014، 5)، مما سبب ازدحام الغرفة الصفية بالمتعلمين فلا وقت لإشراك الجميع في بناء المعرفة. أيضا ارتفاع الحجم الساعي للأستاذ مما يسبب له إرهاقا وعدم العمل بأريحية تؤهله لتقديم أجود ما لديه.

كما أن أساتذة المادة أغلبيتهم غير متخصصين في الرياضيات خاصة في الآونة الأخيرة وذلك للقوانين التي تحكم توظيف أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط بدولتنا، ولا ننسى مختلف المشاكل الأسرية والصحية للمتعلّم كالوضع المادي والمستوى العلمي والثقافي للوالدين، وعدم التمكن من تلبية الحاجات الأساسية من الأكل والشرب واللباس وحتى تهيئة المكان المناسب للذاكرة في البيت، وعدم متابعة الأسرة للمتعلّم والاهتمام بمستواه الدراسي، وتأثر الأبناء بما يسمعون من آبائهم وأقاربهم حول صعوبة الرياضيات، وفي الأخير لا ننسى الطامة الكبرى والمتمثلة في العيوب الكبيرة التي طالت الكتب المدرسية للمستويات الأربعة في التعليم المتوسط، سواء من حيث غموض وعدم مناسبة بعض الأنشطة المقترحة كوضعيات مشكلة لبناء المعارف للمتعلمين، والتي قدمت من أجل أن يستأنس بها الأساتذة خاصة حديثي العهد بالتدريس، أو الأخطاء العلمية وحتى المطبعية واللغوية وركاكة التعبير عن بعض المعارف في الحوصلة المقدمة؛ نتيجة الترجمة أو نتيجة التكوين الفرنكفوني للمشرّفين على تأليف الكتب، وإلى الظرف الزمني القصير في إنجازها وغياب التدقيق اللغوي والنسخ المنقحة للكتب المدرسية.

دور أستاذ الرياضيات في تجويد العملية التعليمية ضمن مدخل المعايير في التعليم: لقد أصبح الكل يدرك أهمية المؤسسة التربوية وفائدتها في تأهيل الخريج المنشود، والكل يدرك أهمية الأستاذ في تحقيق مدرسة الجودة وعلى عاتقه تقع المسؤولية الكبيرة في المنتجات المدرسية، أي في تكوين وتأهيل الأجيال المنشودة، فعليه أن يطور أدائه التدريسي في ضوء المقاربات التدريسية الحديثة التي تستوجب منه أن يكيف تعليمه وتقييمه من أجل أن يتحقق حسب ما يذكره وهبه، انتقال أثر التعلم عند المتعلم من الوضعية المدرسية إلى وضعيات جديدة من طبائع مختلفة، فيكون قد أنجز تعليمًا ذا جودة أكيدة، وأن المتعلم يستطيع أن يبرهن أن أثر تعلمه المدرسي قد انتقل وما برح ينتقل عند مواجهة مشكلات من طبيعة غير مدرسية (وهبه، 2005، 104).

وجودة التعلم هذه تبرز بحدة في أهداف التدريس الحديثة، التي تضع جوهرها الأساسي جعل المتعلم قادرا على توظيف معارفه المدرسية في مختلف مواقف الحياة، ولما كانت جودة التعلم من جودة التعليم فإنه من الضروري إصلاح وتطوير برامج تكوين الأساتذة قبل الخدمة، وإلى تكثيف أنشطة تنميتهم المهنية بهدف ضمان الجودة في أدائهم والارتقاء بمستوى ممارساتهم التي يفرضها النموذج التعليمي الجديد، والذي يمثل أحد أهم إفرزات التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة التي تبنتها العديد من المجتمعات خاصة المتقدمة تعليميا.

وان نجاح أستاذ الرياضيات في القيام بأدواره الجديدة يستلزم منه امتلاك جملة من الكفاءات والقدرات التي تختلف بدورها عن تلك التي يمتلكها أستاذ الأمس، مما يتطلب تحديث وتطوير برامج إعدادهم قبل الخدمة وكذا البرامج الموجهة له للتنمية المهنية المستمرة، ووضع معايير واضحة ومستويات محددة للحكم على الممارسة المهنية له، لمساعدته على التقييم الموضوعي لأدائه من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه، ودفعه للتفكير في ممارساته وتقييمه الذاتي لذلك (الترتوري، وجويحات، 2006، 65 - 67).

ولكون جودة الأستاذ تعد من أبرز توجهات النظم التعليمية المعاصرة، فقد بادرت العديد من الأنظمة والمؤسسات التربوية بطرح موضوع جودة أستاذ الرياضيات بهدف توجيه الأنظار إلى أهمية هذا الموضوع خاصة في ظل تزايد مهام الأستاذ وتعدد أدواره، ويعرف

المجلس القومي للمعايير المهنية NBPTS جودة الأستاذ بأنها قدرته على الاهتمام بالمتعلمين وتعليمهم والإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها وكيفية تدريسها، ومراقبة تعلم المتعلمين والتفكير باستمرار في أدائه، مع قدرته على التعلم من خبرته والعمل كعضو في المجتمع المدرسي، أما دراسة لندا هاموند Linda Hammond فتري أن جودة الأستاذ تعبر عن قدرته اللفظية والإلمام بالمحتوى المعرفي والتطور المستمر في عملية التدريس، والحماس لعملية التعليم والمرونة والإبداع والمهارة في طرح الأسئلة وتقييم المتعلمين (حافظ، 2012، 110).

ويشير عطية (2008، 222) أن جودة الأستاذ في ضوء الجودة الشاملة هي جودة تأهيله العلمي وفق مفهوم الجودة، جودة تأهيله السلوكي والمهني، جودة تزويده بثقافة الجودة الشاملة، جودة الخبرات التي يمتلكها، إيمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهج والقائمة على مفهوم الجودة الشاملة، المشاركة في خدمة المجتمع، تقديم الاستشارات للتلاميذ وتوجيههم وارشادهم.

ونظرا لأهمية جودة الأداء التدريسي لأستاذ الرياضيات لكونه عصب العملية التعليمية التعليمية وأكثره فعالية، فقد أكدت الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين معايير الجودة في أداء الأستاذ وبين جودة العملية التعليمية، وجود علاقة إيجابية بين تحقيق الأستاذ لمعايير الأداء المطلوبة وبين تحسن مستوى أداء المتعلمين، وأن جودة الأستاذ من أكثر العوامل التي تؤثر في أداء العملية التعليمية بصفة عامة.

فقد أشارت دراسة جون (John Krieg 2006) إلى أن جودة الأستاذ تعد من القضايا المهمة في العملية التعليمية، وأن هناك علاقة إيجابية بين جودة الأستاذ وبين ارتفاع مستوى أداء المتعلمين، وأوضحت دراسة لندا هاموند Linda Hammond 1999 ودراسة كرتسونيس و روزيلا 2006، أن إنجاز المتعلم في المجالات المختلفة يرتفع كلما ارتفع مستوى أداء الأستاذ في المدرسة داخل وخارج الفصل الدراسي، وأشارت دراسة مركز النقاء التعلم 2007 أنه كلما ارتفع مستوى المعارف والمهارات الأساسية عند الأستاذ كلما ساهم في زيادة الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين .

أما دراسة والش 2001 Walsh فتوصلت إلى أن وضع معايير لجودة الأستاذ يؤدي إلى:

- تمكن الأستاذ من المادة العلمية
- حب الاستطلاع اللغوي .
- تنمية التفكير الإبداعي لدى الأستاذ
- تنمية كفاءة التدريس لدى الأستاذ.

ولذلك فجودة الأستاذ لا تقاس بكم المعارف التي يمتلكها فقط، ولكن تقاس أيضا بما لديه من كفاءات تدريسية ومهارات أكاديمية ومدى التزامه خلقيا، وبقدرته على مواجهة التحديات المعاصرة بما تحمله من تغيرات علمية وتقنية، وتشير دراسة لوارنس بسطا زكري 2001 أنه يمكن قياس جودة الأستاذ في ضوء ثلاثة مداخل: مدخل أدوار الأستاذ، مدخل مهارت الأستاذ، مدخل كفاءات الأستاذ.

أما دراسة سوازن فيليب 2002 تتبعت طرق قياس جودة الأستاذ، وتوصلت إلى أنه تم قياس جودة الأستاذ بناء على خصائصهم وصفاتهم، أيضا من خلال قياس مدى جودة أدائه في التدريس وما يُحدثه الأستاذ من تأثي ارت في الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم، أما دراسة محمد عزت عبد الموجود 2003 أكدت أن المحك الأساسي في قياس جودة الأستاذ يكمن في القدرات التي يكتسبها وليس في عدد السنوات التي قضاها في التدريس(حافظ، 2012، 110-113)،.

ولكي يتمكن أستاذ الرياضيات من تحقيق الجودة في عملية التعليم والتعلم يجب عليه التحكم والسيطرة التامة في المجالات التالية:

المادة العلمية، التخطيط لمواقف التعليم والتعلم، تنظيم وإدارة بيئة التعليم والتعلم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، التقييم الشامل لعمليتي التعليم والتعلم، مهارات التعلم الذاتي(الحريي 2011، 384، 385)

وان مكونات القاعدة المعرفية للتدريس يجب أن تنعكس في المعايير المهنية المطورة حديثا، وفي بحوث وتطبيقات ومتطلبات الإعداد لممارسة مهنة التدريس، ولقد صنف شولمان عناصر المعرفة التدريسية إلى:

1. المعرفة بالمحتوى.

2. المعرفة التدريسية، بما في ذلك مبادئ واستراتيجيات تنظيم وإدارة الفصل.
 3. المعرفة بالمنهج، بما في ذلك المواد والبرامج.
 4. المعرفة بالمحتوى التدريسي، وهو مزيج من المحتوى وأصول التدريس، وشكلاً خاصاً من الفهم المهني من جانب المعلمين.
 5. المعرفة بالمتعلمين وخصائصهم.
 6. المعرفة بالسياقات التعليمية، بما في ذلك خصائص الفصول والمدارس والجماعات والمجتمعات والثقافات.
 7. المعرفة بالغايات والأهداف والقيم التعليمية وأصولها الفلسفية والتاريخية.
 8. ونتيجة لتنوع هذه العناصر فإن الحدود بينها نفاذة؛ إذ أن فهم النمو والتطور الإنساني (المعرفة حول المتعلمين) تؤثر بوضوح على إدارة الفصل (المعرفة حول التدريس)، وكذلك تقدير المجتمع والمعايير الثقافية للتفاعل الاجتماعي (المعرفة حول السياقات).
- كما أن الأسئلة الهامة في المعرفة التدريسية سوف تتقاطع مع هذه المجالات (عبد العزيز، 2012، 736).

أما فيما يتعلق بتدريس الرياضيات فقد قدم Sabean و Bavaria قائمة لأهم مبادئها وتشمل هذه القائمة: توقعات معرفة المعلمين بما يحتاج المتعلمين إلى تعلمه استناداً إلى ما يعرفونه، تقديم المعلمين أسئلة تركز على تطوير الفهم المفاهيمي والتجارب، توفر المعرفة السابقة الأساس لتعلم الرياضيات مع الفهم، تقديم المتعلمين لمبررات مكتوبة لاستراتيجيات حل المشكلات والأنشطة القائمة على المشكلة، التركيز على المفاهيم والمهارات، وأن منهج الرياضيات يؤكد على فهم المفهوم (The Education Alliance، 2006، p7) ويعتبر الأستاذ صانع التدريس وأداته التخطيطية والتنفيذية والتقييمية، وهو الذي يمتلك القدرة على أن يجدد ويبكر ويوضح الغموض ويربط الماضي بالحاضر ويستشرف المستقبل ويبين الجيد والردىء، والتدريس هو وسيلة اتصال تربوية تخطط وتوجه من قبل الأستاذ لتحقيق أهداف تعلم المتعلم معرفياً ومهارياً ووجدانياً (راشد، 2005، 14)، ولكي يكون تدريسه للرياضيات فعالاً يجب عليه أن يدرك ويفهم ما يعرفه المتعلمون وما يحتاجون إلى تعلمه حتى يعمل على تحفيزهم ومساعدتهم على التعلم بشكل صحيح (E'ducation p29، 2006، en Ontario)

فدوره هو غرس المعرفة، صياغة المبادئ والقيم، تطوير المهارات، بناء القدرة على التفكير والفهم، رعاية الإبداع والمواهب . وهدفه إلهام المتعلمين بما يمكنهم تحقيقه لأنفسهم وللآخرين، والتدريس هو مهنة قائمة على المعرفة، فالتعلم الجيد يتطلب تعليماً جيداً يعتمد على المعرفة والمهارات والخبرة، كما أنه مهنة تعاونية يقوم على بناء العلاقات بين المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور والمجتمع، ومهنة أخلاقية مبنية على الثقة ويتقاسمها الجميع، وبصفتنا أساتذة فيجب أن نلتزم بما يلي:

- ➡ استخدام مهارتنا ومعرفتنا للاستجابة لاحتياجات التعلم الفردية في المجتمع المتنوع.
- ➡ تجديد معرفتنا وممارستنا من خلال التعلم والتفكير المهني.
- ➡ تطوير معرفتنا وممارستنا من خلال البحث والتعاون .
- ➡ توفير بيئة تعلم مفتوحة ومحفزة.
- ➡ احترام كرامة وقدرات جميع المتعلمين.
- ➡ تشجيع وتمكين الوالدين من المشاركة في تعلم المتعلمين والأنشطة المدرسية.
- ➡ العمل مع المدرسة والمجتمع .
- ➡ تعزيز الثقة التي يستثمرها المتعلمون والآباء والمجتمع فينا.
- ➡ التصرف أخلاقياً وبنزاهة في سلوكنا وممارستنا.
- ➡ احترام أدوار ومسؤوليات ومساهمات جميع الأطراف المعنية.
- ➡ تبادل المعرفة والخبرة والمهارات مع الزملاء
- ➡ تحمل مسؤولية تطوير ومرافقة أعضاء جدد في المهنة.
- ➡ العمل مع المهنيين الآخرين لرعاية المتعلمين.
- ➡ وضع ومراعاة معايير لممارساتنا المهنية.

➡ الاستجابة للفرص والتحديات لتحسين التعلم (Teaching Australia، 2007، p7)

وبهذا فأستاذ الرياضيات وفقاً لمتطلبات الجودة التي يفرضها مجتمع المعرفة الذي نعيشه مطالب للقيام بأدوار عديدة ومتشعبة ليكون عضواً فاعلاً في تكوين المتعلمين داخل المدرسة وخارجها، وذلك نتيجة للتطور الكبير الذي شهده العالم ويشهده في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية والانفجار المعرفي الهائل والثورة المعلوماتية والاتصالية، فقد تنوعت المعارف وتطورت الوسائل التعليمية واستخدام التكنولوجيا في مجال

التعليم، فاهتم رجال التربية والتعليم بالجوانب النفسية والتربوية للتعلم وتطوير التدريس بما يتناسب مع النظريات العلمية والتربوية الحديثة، من أجل تحقيق تعلم فعال ينسجم مع متطلبات المتعلمين النمائية، مدعما بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني بين المتعلمين، وبهذا فدور أستاذ الرياضيات لم يعد مجرد ملقن وناقل للمعلومات، بل تغير هذا الدور إلى أدوار أساسية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، تثير الحماس والنشاط وتشجع المتعلمين ليتعلموا بأنفسهم، ولقد حدد كل من إيريل بولياس و جيمس يانج مجموعة من الأدوار الجديدة للأستاذ منها: موجه، معلم، مجدد ومطور، قدوة ونموذج، باحث، مرشد، مستشار، مبدع ومبتكر، مصدر للمعرفة، بان ومطور لمجتمعه، مقيم (جرادات وآخرون، 2008، 141)، ولكون أستاذ الرياضيات ركن أساسي في تنفيذ عمليات المنهج وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وجب عليه أن يكون مفكرا استراتيجيا ليطور مهارات التعامل مع المستقبل، وتنمية القدرات الذهنية للمتعلمين وأن يتميز بالتفكير الناقد والإبداعي الذي تتطلبه مهمات تطوير الصف لمواجهة متطلبات المستقبل، وعليه أن يمتلك القدرة على التخيل والعدد الهائل من السيناريوهات لأي موقف والبدائل المتوفرة لإزالتها (قطامي، 2013، 105).

خلاصة:

لقد اتضح من خلال عرضنا لأهم ما جاء في هذا الفصل أن تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية ليس بخير؛ فهو يشهد عدة مشكلات تنخره، وذلك لكونه جزء من المنظومة التربوية التي شهدت الإصلاحات التي مرت بها معضلات جعلتها لم تحقق أهدافها المسطرة، ولم تضطلع بالدور المنتظر منها على أكمل وجه، وذلك لغياب الجدية والنية الصادقة من طرف القائمين عليها، والذي أنتج أزمة ثقة في المدرسة الجزائرية ككل، وذلك لعدة اعتبارات بدايتها أن مصير المدرسة الجزائرية لم يعد بعد انشغالا أساسيا لدى القائمين على تسيير البلد ولم يعد شأننا وطنيا يهتمهم ويبرز ذلك في الاعتماد على استيراد المناهج التربوية والاعتماد على الخبرات الأجنبية في تدارسها؛ متجاهلة إشراك الكفاءات الوطنية، ودون مراعاة لخصوصيات وثقافة وقيم الفرد الجزائري الذي نريد أن تصنعه المدرسة الجزائرية، ومختلف أشكال وألوان الضبابية التي سادت ميلادها. ناهيك عن غياب أدنى الظروف والمستلزمات الكفيلة بإنجاحها من الاهتمام بتكوين الأساتذة، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة لتنفيذها، وما عرفته الكتب المدرسية من أخطاء بمختلف أنواعها

الفصل الرابع

الإطار الميداني للدراسة

تمهيد

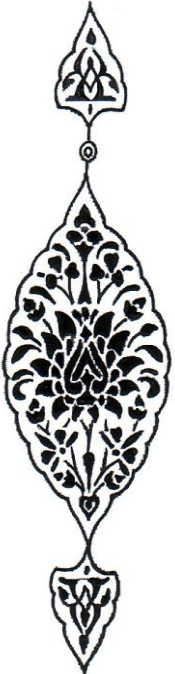
المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا : مجالات الدراسة

ثانيا : عينة الدراسة

ثالثا : أداة جمع البيانات

رابعا : مناهج التحليل



تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة الميدانية، التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى أرقام وحقائق إجرائية تفيد في تحقيق الهدف العلمي الذي أجريت من أجله الدراسة، وهذا كله من خلال عرض منهجية الدراسة والمتمثلة في المنهج المستخدم في الدراسة، والأدوات المستعملة في جمع البيانات، إضافة إلى عينة الدراسة، وأخيرا الأساليب الإحصائية، وذلك من أجل تحليل وتفسير البيانات والوصول إلى النتائج

1-الدراسة الاستطلاعية:

إنّ من بين الخطوات التي يقوم عليها أي بحث علمي الدراسة الاستطلاعية والتي تعتبر الخطوة الأولى من أجل تنفيذ الجانب التطبيقي، لما لها من أهمية حيث من خلالها يمكن للباحث الحصول على معطيات مختلفة تمكنه من إدراك أبعاد المشكل المطروح للدراسة، والقيام بالمعالجة الصحيحة لمشكلة بحثه، حيث تعتمد الدراسة على أدوات علمية وموضوعية.

1-1-أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف دراستنا الاستطلاعية في:

- التعرف على مجتمع الدراسة (أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط).
- الاحتكاك بمجتمع الدراسة من أجل اختيار العينة الأساسية وضبطها.
- وضع الأدوات المناسبة للقياس وحساب صدقها وثباتها.
- التأكد من مدى وضوح البنود وشموليبتها للموضوع المقاس.

1-2-عينة الدراسة:

العينة هي مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزءا من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجري عليها الدراسة وهذه المرحلة من أهم مراحل البحث حيث تتوقف عليها نتائج البحث (زرواتي رشيد، 2008، ص267).

ولقد شملت العينة الاستطلاعية على 57 أستاذ وأستاذة لمادة الرياضيات، وتم تطبيق الاستمارة عليهم.

الجدول رقم(01): يوضح مواصفات توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	17	29.82%
إناث	40	70.17%
المجموع	57	100%

-المصدر: إعداد الطالبين الباحثين

من خلال الجدول رقم : (01) يتضح أن نسبة الإناث شكلت (70.17 %) من حجم عينة الدراسة.في حين شكلت نسبة الأساتذة الذكور (29.82 %)، وهذا ما يعكس إقبال واهتمام الإناث بالتدريس أكثر من الذكور

الجدول رقم (02) يوضح مواصفات توزيع عينة الدراسة حسب المنطقة

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
حضرية	33	57.89 %
شبه حضري	11	19.29 %
ريفي	13	22.80 %
المجموع	57	100 %

من خلال الجدول رقم : (02) نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يعملون في المنطقة الحضرية (57.89 %) لدى عينة الدراسة وهي اكبر نسبة تليها نسبة الأساتذة الذين يعملون في المنطقة الريفية بنسبة (22.60 %) ، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يعملون في المنطقة شبه حضرية ب . (19.29 %) وهذا راجع إلى تعداد المتوسطات التي تخضع لتعداد التلاميذ، حيث ير تبط تعداد التلاميذ بنوع المنطقة ، مما يستلزم رفع الأفواج التربوية ، وبالتالي رفع التأطير التربوي حسب نوعية المنطقة.

الجدول رقم(03): يوضح مواصفات توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية:

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	8	% 14.03
من 5 إلى 10 سنوات	16	% 28.07
من 11 إلى 15 سنوات	12	% 21.05
أكثر من 15 سنوات	21	% 36.34
المجموع	57	% 100

المصدر: إعداد الطالبين الباحثين.

من خلال الجدول رقم : (03) نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية أقل من (5) سنوات بلغت % 14.03 وبلغت نسبة الأساتذة الذين تراوحت خبرتهم المهنية ما بين 10-05 سنة بـ % 28.08 وقدرت نسبة الأساتذة الذين تراوحت خبرتهم المهنية من 11-15 بـ % 21.05 في حين وصلت نسبة الأساتذة الذين تجاوزت أقدميتهم المهنية أكثر من (15) سنة إلى (% 36.34)، وهي أكبر نسبة مقارنة ببقية الفئات، وبذلك تكون نسبة الأساتذة الذين فاقت خبرتهم المهنية عن (5) سنوات بـ (% 85.96) مما يعني أن استجابات الأساتذة نابعة عن تجربة ميدانية ، تعكس واقع مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات بالتعليم المتوسط

3.1. أداة الدراسة:

من العوامل التي تتوقف عليها دقة النتائج في أي بحث، هي دقة الأداة المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات ، خاصة إذا ما تعلق البحث بتقصي أوجه القصور، والقوة في مناهج الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة . حيث ارتكزت الطالبين على الاستبيان كونه أداة تخدم هدف البحث .وهذا بناء على الجانب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة الشمري سلمان (2016) بعنوان : تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة حفر الباطن . وتكون الاستبيان من جزئين:

الجزء الأول : تضمن تعليمات الإجابة وبعض المعلومات عن المستجيب (الجنس ،الخبرة المهنية ، نوع المنطقة التي يدرس بها)

الجزء الثاني : يتكون من 25 فقرة موزعة على البنود التالية:

-البند الأول : خاص بمحتوى منهاج الرياضيات، وتضمن 9 فقرات.

-البند الثاني : خاص بأهداف منهاج الرياضيات، وتضمن 7 فقرات.

-البند الثالث : خاص بطرق التقويم، وتضمن 9 فقرات.

4.1. الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة.

أ. صدق المحكمين : تم عرض الاستبيان على مجموعة من أساتذة مادة الرياضيات، للتأكد من صدق الأداة، وتكونت عينة الأساتذة المحكمين من 6 أساتذة .حيث تم تعديل وحذف لبعض الفقرات ، بناءا على الاقتراحات المقدمة .حيث تم اعتبار المعيار التالي في تعديل وحذف الفقرات من الاتفاق لدى المحكمين:

- أكثر من 75 % فقرة مقبولة.

- من 50 % - 75 % فقرة تعدل .

- اقل من 50 % فقرة تحذف .

وأيضا الصدق الذاتي الذي يمثل الجذر التربيعي للثبات.

ب. ثبات أداة الدراسة : تم قياس الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ's Alpha Crunback

الجدول رقم : (04) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

مستوى الثبات	
ألفا كرونباخ	مجموع الفقرات
0.60	25

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن معامل الثبات الفا كرونباخ للاستبيان الكلي بلغ 0.60 وهي قيمة مقبولة، مما يعني أن الأداة تتمتع بدلالات صدق وثبات، واستوفت الشروط الكافية للاختبار، مما يجعل هذا الاستبيان محل ثقة، ويمكن استخدامه للتحقق من أهداف وأعراض الدراسة.

5.1.. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- أ. النسب المئوية والتكرارات.
- ب. معادلة ألفا كرونباخ.
- ج. المتوسط الحسابي.
- د. الانحراف المعياري.
- هـ. اختبار T-Test العينتين مستقلتين .
- و. تحليل التباين أحادي الاتجاه One – WayAnova

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

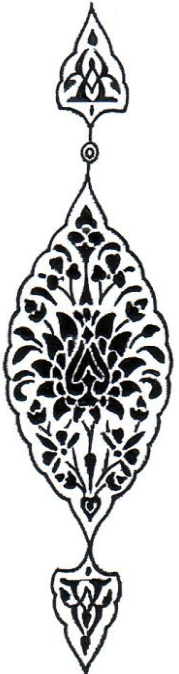
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة

1.1... عرض نتائج الفرضية الأولى

1.2... عرض نتائج الفرضية الثانية

1.3... عرض نتائج الفرضية الثالثة

2. مناقشة نتائج الدراسة



تمهيد:

بعد توضيح الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، يأتي هذا الفصل الذي يمثل أحد أهم مراحل البحث العلمي والمتمثل في عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها بتطبيق الأدوات الإحصائية المناسبة، ومحاولة وضع قراءة علمية للبيانات المتحصل عليها، ويتم تفسيرها في ضوء الفرضيات، والدراسات المشابهة لهذه الدراسة، وهذا ما سوف يتم التطرق إليه من خلال هذا الفصل.

01.. عرض وتحليل نتائج الدراسة .

1.1... عرض نتائج الفرضية الأولى: التي نص علي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ببلدية عين الحجل تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (05) : يوضح نتائج اختبار (t) للتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين.

الجنس	التعداد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة sig	درجة الحرية	دلالة الفروق
ذكر	17	40.705	2.710	3.14	0.003	55	دالة لصالح الإناث
أنثى	40	42.875	2.232				

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (40.75) والانحراف المعياري 2.75 في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (42.87) ، والانحراف المعياري (2.23) ، وهذا يشير إلى تباين في المتوسطات الحسابية لدى عينة الذكور والإناث وبلغت قيمة (t) المحسوبة (3.14) بمستوى دلالة 0.003، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه يتم قبول الفرض القائل : توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين من الأساتذة في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط لصالح الإناث لان متوسطها الحسابي اكبر عن الذكور، وبانحراف معياري اقل عن الذكور.

2.1.. عرض نتائج الفرضية الثانية. التي تنص علي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة بمتوسطات بلدية عين الحجل تعزى لمتغير المنطقة.

وذلك لمقارنة One – Way Anova للتحقق من صحة هذا الفرض ، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه متوسطي مجموعتين أو أكثر والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء

الجدول رقم (06) : يوضح دلالة الفروق في تقديرات الأساتذة في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط حسب نوع المنطقة (ANOVAOne – Way).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	16.888	2	8.444	1.299	0.281
داخل المجموعات	351.147	54	6.503		
الاجمالي	368.035	56			

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ ان قيمة F قد بلغت 1.299 وقدرت SIG المعنوية بـ 0.281 وهي أكبر من 0.05 وبالتالي يتم قبول الفرض القائل : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة بمتوسطات بلدية عين الحجل باختلاف نوع المنطقة التي يدرس فيها الأستاذ.

3.1.. عرض نتائج الفرضية الثالثة التي تنص علي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة بمتوسطات بلدية عين الحجل تعزى لمتغير الأقدمية.

الجدول رقم (07) دلالة الفروق في تقديرات الأساتذة في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط حسب الخبرة المهنية ANOVAOne – Way

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	20.556	3	6.852	1.045	0.380
داخل المجموعات	347.479	53	6.556		
الاجمالي	368.035	56			

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن قيمة (f) بلغت (1.045) وقدرت قيمة Sig المعنوية بـ (0.380) وهي اكبر من (0.05) ، وهذا يعني قبول الفرض بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة باختلاف سنوات الخبرة.

2 -مناقشة نتائج الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية التعرف على واقع تقييم الأساتذة لمناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات من وجهة نظر أساتذة المادة بالتعليم المتوسط في بعض متوسطات عين الحبل. ومن خلال ما سبق ذكره من نتائج متحصل عليها ، وبعد عرض نتائج الدراسة يمكننا مناقشتها على ضوء الفرضيات كما يلي:

-الفرضية الأولى التي تنص بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة بمتوسطات عين الحبل تعزى لمتغير الجنس.

-توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من الأساتذة في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط لصالح الإناث . وهو ما يوافق دراسة **ابراهيم هياق (2011)** التي توصلت إلى وجود فروق في الاتجاه بين الأساتذة تعزى لمتغير الجنس ومعاكسا لدراسة الشمري سلمان 2016 حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مجالات الدراسة تعزى لمتغيري الجنس

وقد يرجع الاختلاف في وجهات النظر بين الجنسين نظرا لإقبال الإناث على التدريس أكثر من الذكور، حيث أصبح جل عمال قطاع التربية من العنصر النسوي، وهو ما يظهر جليا من خلال توزيع أفراد العينة حسب الجنس، كما يعكس ميولات الإناث في التدريس من جهة، مما يجعلهن دائمات البحث عن التجديد والمعرفة، وتقبل التغيير والمثابرة في فهم المنهاج الجديد والعمل به . والأكثر تقييما للمنهاج الجديد مقارنة بالذكور.

الفرضية الثانية : والتي مفادها :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة بمتوسطات بلدية عين الحبل تعزى لمتغير المنطقة.

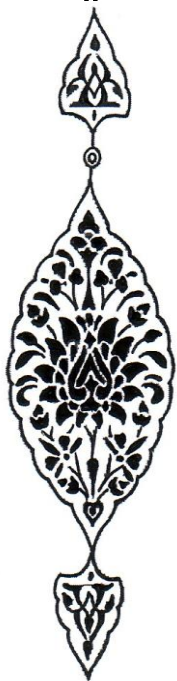
-توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في تقديرات الأساتذة في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط باختلاف نوع المنطقة، وهذا بحكم أن المنهاج موحد ، من حيث المحتوى ، والأهداف ، وطرق التدريس ، وكذا التقويم . يدرس بنفس الطريقة ،

وبالتالي فان تقديرات الأساتذة حول تقييم منهاج الجيل الثاني هي نفسها ، مهما اختلفت نوعية المنطقة أو خصوصيتها.

-**الفرضية الثالثة :** والتي مفادها :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأساتذة في تقييم منهاج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط تعزى لمتغير الأقدمية.
-**توصلت الدراسة** إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأساتذة في تقييم منهاج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط تعزى لمتغير الأقدمية.

هذا يعني أن عدد سنوات التدريس لم تؤثر في تقديرات الأساتذة حول تقييم المناهج ، وهذا ما أثبتته دراسة الشمري سلمان (2016) ، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات أفراد عينة الدراسة ، حول مجالات الدراسة تعزى لمتغيري الخبرة .ومخالفة لدراسة فرج الله عبد الكريم (2011) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة وفقا لمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي سنوات الخدمة عشر سنوات فأكثر .و دراسة الشراري عامر عواد (2001) ، التي أظهرت أن متوسط التقدير التقويمي للمعلمين ذوي الخبرة الأعلى كان أعلى بفرق ذي دلالة من تقديرات المعلمين ذوي خبرة الأقل .و دراسة ابراهيم هياق (2011) التي توصلت إلى وجود فروق في الاتجاه بين الأساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية ، وقد يرجع ذلك إلى عمليات التكوين التي استفاد منها الأساتذة ، واحتكاك الأساتذة فيما بينهم من خلال التنسيق والندوات التربوية ، نظرا لحدثة المنهاج ، وما يتطلبه من تنسيق دوري بين الأساتذة.

خاتمة



نتائج واقتراحات.

لقد تبين من خلال هذه الدراسة أن العملية التعليمية المبنية على مناهج الجيل الثاني تطلب طرائق فعالة لمسايرة العمل في العملية التربوية في الطور المتوسط، وعلى هذا الأساس يبقى التعليم بكل أبعاده من الميادين الغير ثابتة في مناهجها وطرقها، إذ تتقد وفقا للتطورات الطارئة في المجال العلمي وهذا بنجاحها أو عدم ذلك، وكل هذا في ظل مناهج الجيل الثاني ولذي يقوم أساسا منظوره على المتعلم، فهو يعتبره جوهر ومحور اهتمام العملية التربوية في مادة الرياضيات.

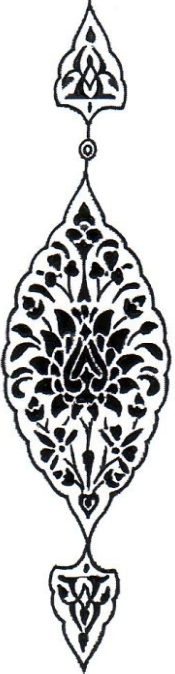
تخضع المناهج الدراسية للتقييم والمراجعة بصورة مستمرة، خاصة إذا ما تم استحداثها، بهدف التعرف على فاعليتها في تحقيق الأهداف المسطرة وكفأتها، مما يساعد على تطوير المنهج وتحسينه ، من خلال وضع إستراتيجية مبنية بالتشاور مع كل الأطراف الفعالة في العملية التعليمية، وعلى رأسها الأساتذة، باعتبارهم على صلة مباشرة بالتلميذ، لا سيما وان هذه **المناهج** الجديدة ، ستمكن التلميذ من اكتساب مهارات في طرق ترتيب الأفكار، والتحليل والاستنتاج في المواد التعليمية ، بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية ورغم الإثراء المعرفي والعلمي لمناهج الجيل الثاني، غير أنها تعترضها صعوبات ، منها الفروق الفردية بين التلاميذ ، وظاهرة الاكتظاظ داخل الأقسام.

الاقتراحات:

- في ضوء النتائج الدراسة يمكننا الخروج ببعض الاقتراحات نوجزها فيما يلي:
- ✍ إجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى من مراحل دراسية مختلفة.
- ✍ إجراء دراسات حول اثر المناهج الجديدة على تحصيل التلاميذ.
- ✍ الإهتمام بأساتذة مادة الرياضيات وتوفير فرص التدريب والتكوين داخل وخارج الوطن
- ✍ تزويد المدارس بالتجهيزات والأدوات والوسائل التعليمية الحديثة لتنوع طرائق التدريس.
- ✍ قيام مسؤولي المناهج في وزارة التربية والتعليم بالعمل على التقليل من كثافة الكم المعرفي في المقررات الدراسية وتجويد التعليم.
- ✍ التنوع في استراتيجيات التعلم والتعليم في مادة الرياضيات.
- ✍ تعديل محتويات الكتب وجعلها تتماشى أكثر مع متطلبات التربية الحديثة للتلميذ.

- ➡ مراعاة الفروق الفردية أثناء وضع المنهاج الدراسي من طرف وزارة التربية والتعليم.
- ➡ تقديم الحوافز والمعازات للتلاميذ لدفعهم للمثابرة والجد وتشجيعهم على تحقيق النتائج الجيدة في مادة الرياضيات.

قائمة المصادر والمراجع



- أمين ، شحاتة، (2000) ، تقويم مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالسعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم الرياضيات، جامعة الزقازيق ، كلية التربية.
- خضير، بهاء الدين عبد الله، (1978) ، تقويم كتب الرياضيات المعاصرة لمرحلة الدراسة الإعدادية في العراق من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والخبراء، رسالة ماجستير، العراق ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية
- اللقاني، أحمد والجمل، على (1996) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة :عالم الكتب
- الدليم، فهد عبد الله (1988) ، مبادئ القياس والتقييم والتقييم في البيئة الإسلامية، مكة :مكتبة الطالب الجامعي
- عفانة، عزو واللولو، فتحية (2004) ، المنهاج المدرسي، الطبعة الأولى . غزة :الجامعة الإسلامية غزة
- المكاوي، محمد أشرف، (2006) ، أساسيات المناهج ، عمان :المركز الدولي للنشر والتوزيع
- الشبلي، إبراهيم مهدي (2000) المناهج بناؤها، تنفيذها، تقييمها، تطويرها باستخدام النماذج، عمان :دار الأمل للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد والجمل، على، (1996) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق تدريس، القاهرة :عالم الكتب
- القضاة ، بسام محمد ، وآخرون (2014) مقدمة في المناهج التربوية الحديثة ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع.
- اللجنة الوطنية للمناهج، (2015) ، تطور المناهج ، قر ص مدمج ، باتنة ، الجزائر.
- وزارة التربية والتعليم المصرية (2009) المؤشرات القومية للتعليم في مصر (الدليل الفني)
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي (2010) ، مشروع المعايير الوطنية للتكوين الأساسي والمستمر، فاس :المملكة المغربية.
- وزارة التربية الوطنية (2016) (أ) الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية (2016) (ب) التعليم المتوسط منهاج الرياضيات .الجزائر.
- المفتشية العامة للبيداغوجيا مديرية التعليم الأساسي (2017) المخططات السنوية مادة الرياضيات السنوات 1، 2، 3، 4 للتعليم المتوسط ، الجزائر ، وزارة التربية الوطنية
- الحري، رافدة (2011)، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس .ط1 ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

- النشرة الرسمية للتربية الوطنية(فيفري 2008)، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجزائر : وزارة التربية الوطنية
- مديرية المناهج والحياة المدرسية (2009) البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الرياضيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي .المملكة المغربية :وزارة التربية الوطنية.
- الخطيب، محمد، وعبابنة، عبد الله (2011) أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن .مجلة دراسات العلوم التربوية،
- أبو زينة، فريد كامل (2011 أ .)مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها . ط 3 ، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
- مديرية التعليم الأساسي (2003) . الوثيقة المرافقة لبرنامج مادة الرياضيات السنة الأولى من التعليم المتوسط .الجزائر : وزارة التربية الوطنية
- آل عامر، حنان سالم، (2010) تعليم التفكير في الرياضيات أنشطة إثرائية . ط2 ، عمان : دار دييونو للنشر والتوزيع.
- مديرية التعليم الأساسي(2004 أ .) مناهج الرياضيات السنة الثالثة من التعليم المتوسط .الجزائر : وزارة التربية الوطنية.
- براهمي، فطيمة، (2014) .المقاربة بالكفاءات في تدريس الرياضيات . مجلة التعليمية بوسعدة، حلومة (2003) .المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التونسي .ج1 تونس :المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر.
- اللجنة الوطنية للمناهج (2016) .مناهج مرحلة التعليم المتوسط .الجزائر :وزارة التربية الوطنية.
- اللجنة الوطنية للمناهج (2009) .الدليل المنهجي لإعداد المناهج .الجزائر :وزارة التربية الوطنية.
- لكحل، لخضر (2011) .المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص،
- ماضي، يحي صلاح (2012) .المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات.ط2، عمان : دار دييونو للنشر والتوزيع
- مديرية التعليم الأساسي (2004 أ) مناهج الرياضيات السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، وزارة التربية الوطنية
- وهبه، نخله (2005) ، جودة الجودة في التربية، ط 1 ، الرباط : منشورات مجلة علوم التربية.
- الترتوري، محمد عوض، وجويحات، أغادير عرفات (2006) ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط1 ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- حافظ، محمود محمد (2012) مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية، دسوق : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
- الحري، رافدة (2011) ، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس . ط1 ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد العزيز، حمدي أحمد (2012) الحاضانات البيداغوجية والتكنولوجية : تصور مقترح لضبط جودة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.
- قطامي، يوسف (2013)، النظرية المعرفية في التعلم، ط1 عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

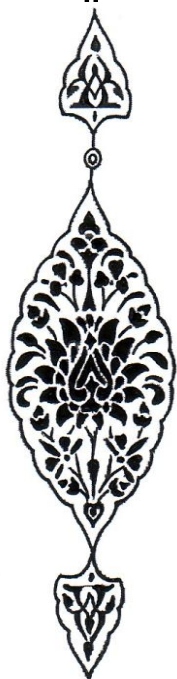
The Education Alliance. (2006). *Closing the achievement gap best practices in teaching mathematics*. funding provided by the claud Worthington Benedum Foundati.

Teaching Australia. (March 2007). *National Professional Standards for Advanced Teaching and School Leadership*. Australia institute for teaching and school leadership

Gronlund، N.E. (1981). *Measurement and Evaluation in Teaching*. 4th edn. New York: Macmillan.

De ketele، J. M. (1993). *dictionnaire de l'évaluation de la recherche en éducation*. Montréal:Guérin.

الملاحق





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية : العلوم الإنسانية والاجتماعية



قسم : علم النفس تخصص : قياس نفسي والتقييم التربوي

استمارة بعنوان :

تقييم منهاج الرياضيات للسنة الرابعة متوسط

من وجهة نظر أساتذة المادة

دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية عين الحجل - المسيلة

في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر : علم النفس نلتمس منكم الإجابة على أسئلة هذا الاستبيان بكل موضوعية، ونعتمد بأن المعلومات التي تقدمونها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وتقبلوا منا جزيل الشكر وفائق الاحترام.

ملاحظة: يرجى وضع علامة (X) في المكان المناسب للإجابة عن الأسئلة.

شكرا على حسن تعاونكم معنا، وتقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

تحت إشراف:

د/ نقيل بوجمعة

إعداد الطالبين:

- طيبي عز الدين

- ثعلوب عبد الحكيم

السنة الجامعية: 2024/2023

الجزء الأول: البيانات الشخصية للمبحوثين

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. الخبرة المهنية: أقل من 05 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ من 11 إلى 15 سنوات ☐ أكثر من 15 سنوات ☐
3. نوع المنطقة : منطقة حضرية ☐ شبه حضرية ☐ ريفي ☐

الجزء الثاني

البند الأول: محتوى منهاج الرياضيات

رقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	محتوى منهاج الرياضيات وثيق الصلة بالأهداف التربوية					
02	يراعي المحتوى المعرفي لمنهاج الرياضيات النمو الشامل للمتعلم من مختلف النواحي					
03	يتميز المحتوى المعرفي لمنهاج الرياضيات بالاستمرارية					
04	المحتوى المعرفي لمنهاج الرياضيات مناسب للخصائص النمائية المتعلمين					
05	يراعي المحتوى المعرفي لمنهاج الرياضيات احتياجات المتعلمين					
06	يتميز المحتوى المعرفي لمنهاج الرياضيات بالوظيفية (مرتبط بحياة المتعلمين).					
07	يسمح المحتوى المعرفي لمنهاج الرياضيات باستخدام طرق التدريس المتنوعة					
08	يتسم المحتوى المعرفي لمنهاج الرياضيات بالحدثة والجدة					
09	يراعي المحتوى المعرفي لمنهاج الرياضيات مشكلات المتعلمين.					

البند الثاني: أهداف منهاج الرياضيات

الرقم	تتدرج الأهداف التربوية لمنهاج الرياضيات من المستوى العام (العريض) إلى المستوى				
01	تراعي الأهداف التربوية لمنهاج الرياضيات مختلف جوانب شخصية المتعلم.				
02	الأهداف التربوية لمنهاج الرياضيات مصاغة بشكل واضح ودقيق.				
03	الأهداف التربوية لمنهاج الرياضيات قابلة للتحقق				
04	الأهداف التربوية لمنهاج الرياضيات قابلة للملاحظة والقياس				
05	ترتبط الأهداف التربوية لمنهاج الرياضيات بواقع المتعلمين				

					06	تم اشتقاق الأهداف التربوية لمنهاج الرياضيات من طبيعة خصائص المتعلم
					07	تعكس أهداف منهاج الرياضيات الفلسفة التربوية للمجتمع

البند الثالث: طرق التقييم

الرقم	يتم إدراج الوضعيات التقييمية (الإدماجية) في بناء الاختبارات				
01	تعتبر السندات ضرورية في بناء الوضعية التقييمية				
02	تدرج مهمة واحدة في بناء وضعية تقييمية				
03	يتم تقييم الوضعية التقييمية وفق شبكة التقييم				
04	تدرج أثر من مهمة في بناء وضعية تقييمية				
05	يتم تقديم الدروس وفق التسلسل الموجود في الكتاب المدرسي				
06	يتم تقديم الدروس وفق التسلسل الموجود في المنهاج المقرر				
07	توظف الوثيقة المرافقة في تحضير الدروس				
08	تعتمد على طريقة واحدة في التدريس				
09	يقدم النشاط الإدماجي على شكل تطبيقات مباشرة				