جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا

تقويم الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية

في مدارس جنوب الخليل

لينا بدوي محمود قزاز درابيع

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1432هـ / 2011 م

تقويم الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية

في مدارس جنوب الخليل

إعداد:

لينا بدوي محمود قزاز درابيع

بكالوريوس في أساليب تدريس الرياضيات

المشرف: الدكتور محسن محمود عدس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس
من كلية التربية / عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

1432 هـ / 2011 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

تقويم الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية

في مدارس جنوب الخليل

لينا بدوي محمود قزاز درابيع

الرقم الجامعي: **20912262**

المشرف: **الدكتور محسن محمود عدس**

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 17 \ 7 \ 2011 م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: الدكتور محسن محمود عدس التوقيع:
2. ممتحناً داخلياً: الدكتور عفيف حافظ زيدان التوقيع:
3. ممتحناً خارجياً: الدكتور معين حسن جبر التوقيع:

القدس- فلسطين

1432 هـ / 2011 م

الإهداء

لوطني الغالي الذي جعل الانتماء له فخراً والولاء له واجباً..... إليك يا فلسطين
إلى من أحبهم كل الحب:

إلى **أبي** من زرع في نفسي الطموح والإصرار, وتحمل عثرات الزمـان, فـي سـبيل نيـل الغايات بدون يأس وملل.
إلى **أمي** أرض الرحمة ومنبع الحنان, إلى من أدبتني بخلق القرآن, وزرعت فـي قلبـي الطاعة والإيمان, إلى من لسان حالها الدعاء لي بالتوفيق والإتمام.
إلى **رفيق دربي** الذي كان العون بعد الله في تسهيل وتذليل الصعوبات زوجي العزيـز "عيسى".
إلى الصدق الذي أنشده **خالتي العزيزة,** إلى **أختي** الغالية "شيرين" .....إلـى **إخـوتي** وأخص بالذكر أخي العزيز " نضال" الذي كان خير عون لي في مسيرتي.
إلى **أبنائي** الأحباء الذين اقتطعت من وقتهم الكثير " إبراهيم, سانا".
إلى من قصر لساني عن ذكرهم واحتفظ قلبي بجميلهم

إليهم جميعا أهدي هذا العمل المتواضع .

الباحثة: لينا درابيع

الإقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير, وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد, وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها, لم يقدم لنيل أية درجة علمية عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الاسم: لينا بدوي محمود قزاز درابيع

التاريخ:

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين الذي أعانني ووفقني على إتمام هذه الرسالة, فهو المتفضل علي دائما".

ولا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر, وعظيم الامتنان للدكتور محسن عدس على ما قدمه لي من ملاحظات وتوجيهات, كان لها بالغ الأثر في إنجاز هذه الرسالة وبلوغها إلى ما وصلت إليه.

كما يسعدني ويشرفني أن أقدم وافر الشكر والعرفان لجميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية – جامعة القدس, لما بذلوه من جهد وتعـاون, لإيـصال المعرفـة والمعلومـة بكـل مـا يستطيعون.

كما وأشكر لجنة المناقشة الدكتور معين جبر, والدكتور عفيف زيدان, الذين كان لهم دور كبير في إثراء الرسالة.

وختاماً أثمن كل الجهود المخلصة التي ساهمت في إنجاح هذا العمل, فلهم مني جميعاً كـل الـشكر والتقدير والاحترام.

الباحثة: لينا درابيع

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل, وفيما إذا كان تقويم الخطط الدرسية يختلف باختلاف جنس المعلم, وسنوات الخبـرة للمعلم, والمؤهل العلمي للمعلم, والمؤهل التربوي للمعلم, والنصاب التدريـسي للمعلـم. ولتحقيـق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة إطار لتحليل محتوى الخطط الدرسية لدى معلمـي الرياضـيات مكون من عشرة معايير (بيانات الدرس, الأهداف السلوكية, التهيئة, المحتوى الدراسـي, الوسـائل والأنشطة التعليمية, العرض, الغلق, أسئلة التقويم, الواجبات, المصادر والمراجع). وتم التحقق من صدق وثبات الأداة, وطبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة مـن (91) خطـة درسـية للفصل الأول من العام الدراسي (2010 / 2011)م. وللإجابة عن أسـئلة الدراسـة, اسـتخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, والنسب المئوية, واختبـار ت للعينـات المـستقلة (Independent sample t – test), وتحليل التباين الأحـادي (One way anova), واختبـار (L.S.D) للمقارنات البعدية.

وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتوفر معايير الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضـيات ضـعيفة, وأن هناك اختلاف في تقويم الخطط الدرسية يعود للمؤهل العلمي ولصالح الدبلوم, ووجود اختلاف في تقويم الخطط الدرسية يعود للمؤهل التربوي ولصالح المؤهل تربوياً, وأن هناك اخـتلاف فـي تقويم الخطط الدرسية يعود للنصاب التدريسي لصالح من نصابه التدريسي مـن 15- 25 حـصة, وعدم وجود اختلاف يعود لمتغير الجنس أو لسنوات الخبرة.

وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في مقررات طرق التدريس لبرامج إعداد معلم الرياضيات, لإكساب المعلمين كفايات التخطيط للدروس اليومية, والعمل علـى تـدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة على أساليب وأسس التخطيط الجيد لتدريس الرياضيات.

Abstract

This study aimed at evaluating lesson plans of basic stage math teachers In south Hebron school, and whether those beliefs are differ in light of (teacher gender, teacher year of experience, teacher qualification, teacher educational qualification, teacher total lessons).
To achieve the aim of the study the researcher used content analysis for Lesson plans consisted of ten standards (lesson data, behavioral objectives, configuration, course content, means and educational activities, display, closure, evaluate questions, homework, sources and references). the validity and reliability of the content analysis instrument has been tested. Then applied on astratified random sample, consisting of (91) lesson plans in the school year (2010/2011).

The data was calculated using means, standard deviation, independent sample t – test, and one way ANOVA. The results of the study showed that the lesson planes for math teachers in general was weak, and that there were differences in lesson planes due to qualification in favor to diploma. And there were differences in lesson planes due to educational qualification in favor to educational qualification, and there were differences in evaluate lesson planes due to total lessons for course content in favor to the total lessons of 15 -25 lessons. And there were no differences due to teacher sex or teacher years of experience.

The researcher recommended to reconsider the decisions of the vocabulary teaching for the preparation of mathematics teacher, acquisition of competencies to teachers planning lessons daily and work on the training of mathematics teachers in service on the methods and the fundamentals of good planning for the teaching of mathematics.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

ينطلق التعليم من احتياجات خاصة بالمتعلمين، حيث يفتح نوافذ نفوسهم للنور ليكتشفوا الحقائق التي تتفاعل معهم ويتفاعلون معها، مما ينمي مداركهم ويزيد من قدرتهم على الاكتشاف والتكيف والإبداع. ويعد التعليم عملية صعبة لا يمكن أن تتم بشكل ارتجالي، بل ينبغي الاهتمام بها وتهيئتها وتحضيرها بدقة وعناية، فالتعليم لا يعني أبدًا مجرد نقل للمعلومات من عقل إلى آخر, ولا ملء عقول المتعلمين بالمعلومات (إبراهيم، 1996؛ أبو جادو , 2000). بل يعني وجود معلم له دور حاسم في عملية التعليم والتعلم، قادر على الإعداد والتخطيط الجيدين، فالمعلم الذي يخطط بشكل جيد يستطيع أن يحدد كيف يحدث التعلم عند المتعلمين.

ويحدد دور المتعلم في العملية التربوية من أجل تعليم فعّال فالمعلم الذي يمتلك الخبرة العملية ، والمهارة العملية ، يكون قادرًا على إيصال المعلومات والمهارات إلى المتعلمين بطريقة سهلة تيسر على المتعلم استيعاب المعلومات , وتمكن المعلم من تحقيق أهدافه (Bage etal.,1999) فإذا كان التخطيط والإعداد ملازمًا لأي شخص في موقع القيادة والمسؤولية، أو حتى الإنسان العادي، فإنه من أكثر الأمور لزومًا للمعلم , سواء المعلم الحديث التخرج , والمعلم المبتدئ، والمعلم القديم في مهنة التدريس. فالمعلم الماهر يعنى بإعداد دروسه حتى تلك التي قام بتدريسها في مرات سابقة، فإذا لم يكن المعلم مدركًا لما سوف يقوم به في مراحل الدروس المختلفة ، فالأرجح أن يكون الجهد المبذول مجرد شكل دون مضمون (Ball etal.,2007)؛ لأن التدريس عملية حياة وتفاهم كاملين بين المعلم والمتعلم من جهة , وبينهما وبين المعرفة بمصادرها المختلفة من جهة أخرى، والتدريس الجيد يعتمد على التحضير الجيد والإعداد المنظم للدرس وعلى مدى وضوح خطة الدرس (جان، 2003).

ويساعد التخطيط المعلم في إعادة تنظيم محتوى التعلم ومواده ومستلزماته بشكل يجعلها جميعاً أكثر ملاءمة لإمكانات المتعلم وحاجاته ويتجنب المعلم والمتعلم إهدار الوقت والجهد الذي ينجم عادة عن عدم التخطيط وترك الأمور تحت رحمة المصادفة (سعد، 2000). وبذلك تكون عمليـة التخطـيط تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات النظام في الموقف الصفي على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلم مثمر. حيث يشير التخطيط إلى النشاطات العقلية التي تستهدف التفكير في كيفية ترجمة وتحويل الأهداف التعليمية المنشودة إلى نتاجات فعلية، إن هذا التفكير يتضمن اتخاذ مجموعة مـن القرارات المتصلة بتحديد الأعمال المطلوب إنجازها، واختيار من سيقوم بهـا، وتحديـد الطرائـق والأساليب والوسائل التعليمية الفعالة، واختيارها لتنفيذ العمل، وهذا من شأنه أن يؤدي إلـى بلـوغ النتاجات المنشودة، وتحديد واختيار الأدوات والمواد والأجهزة اللازمة للتنفيذ، وتحديد الزمن مـن حيث مدته وتوقيته، إضافة إلى تحديد مكان التنفيذ، وتحديد واختيار أدوات التقويم المختلفـة التـي يؤدي استخدامها إلى تقرير مدى التقدم والنجاح الذي تحقق، ومن ثم تحديد واختيار الأدوات التـي يؤدي استخدامها إلى التزويد بالتغذيـة الراجعـة (أبـو جـادو,2000؛الحيلـة،2003؛ مرعـي والحيلة،2002). ويتضمن التخطيط التفكير بالصعوبات التي يمكن أن تواجه الفرد، والبحـث عـن الحلول لها لذا فإن التخطيط يشتمل على سلسلة متكاملة من العمليات العقلية التفكيرية الراقية، التي تستهدف وضع تصور شامل يوضح كيفية تحقيق الأهداف المنشودة ضمن بعد زماني وآخر مكاني محددين. ويمثل التخطيط للتدريس، الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصـر وأبعـاد العمليـة التدريسية وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هـذه العناصـر مـع بعضها بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المـتعلم فكريـاً، وجسمياً، وروحياً, ووجدانياً. وتنطلق عملية التخطيط للتدريس من معرفة الحاضر ووعيه، بقـصد تشكيله وإعادة تنظيمه بما يتناسب والصورة المستقبلية المتوقعة من خلال بلوغ الأهداف المخطـط لها (الحيلة، 2003).

وتتضمن عملية التدريس ثلاث عمليات رئيسية هي التخطيط أو ما قبل التفاعل والتنفيذ أو التفاعل والتقويم ما بعد التنفيذ أو المتابعة. ويتطلب إنجاز كل عملية فيها أن يجيد المعلم القيـام بمهـارات معينة حيث يقوم بها المعلم في الموقف الصفي بغية إكساب المتعلمـين مجموعـة مـن الخبـرات التربوية الهادفة، وتحدث عملية التخطيط عندما يكون المعلم وحده، يفكر ويتدبر فيما سيدرسه وكيف يدرسه، ويتطلب التخطيط السليم أن تكون لدى المعلم القدرة على تحديد خصائص المتعلمين ومعرفة احتياجاتهم وقدراتهم، حتى يمكنه أن يكيف تعليمه مع هذه المدخلات، وكذلك ينبغي أن يكون المعلم

قادراً على صياغة أهداف التعلم وتحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد أفضل تتابع لتقديمها, ومـن هذا كله يخرج المعلم بخطة للدرس، يسترشد بها أثناء التنفيذ.أما في عملية التنفيذ يسعى المعلم إلـى إنجاز ما خطط له أثناء تفاعله مع المعلمين، ويتوقف نجاحه في ذلك على إجادة مجموعة كبيرة من المهارات الفنية المتخصصة، مثل مهارات عرض الدرس، ومهـارات الأسـئلة، وإثـارة دافعيـة المتعلمين، وتعزيز استجاباتهم، وهو بحاجة لأن يجيد إدارة الصف ويعرف كيف يكـون علاقـات إنسانية طيبة مع المتعلمين. أما العملية الثالثة في عمل المعلم فهي التقويم، والتقويم فـي تـصورنا عملية مستمرة تبدأ قبل أن يبدأ التدريس، وتسير معه خطوه خطوة، وهو ما اصطلح على تـسميته بالتقويم التشخيصي. ثم هناك تقويم شامل يأتي بعد أن تتم عملية التعليم والتعلم، بقصد معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية (جابر وآخرون, 1989؛ جامل ،1998؛الخليفة, 1996).

إن مهارة التخطيط للتدريس تعد من المهارات الأساسية التي ينبغي على المعلم أيـاً كـان مجـال تخصصه أن يتضمن مهاراتها الفرعية إتقاناً يمكنه من الإبداع في العملية التعليمية. وهناك نمطـين اثنين من التخطيط أو مستويين، الأول تخطيط طويل المدى وهو الذي يتناول مقرراً دراسياً كاملاً، أما النمط الثاني فهو التخطيط قصير المدى الذي يتناول درساً واحداً أو وحـدة تعليميـة صـغيرة، ويطلق عليها تخطيط الدرس أو إعداد الدرس أو تحضير الدرس. وكلا النمطين من التخطيط لازم ومهم للمعلم، فالتخطيط بعيد المدى يعطي للمعلم رؤية شاملة لسير العملية التعليميـة فـي ضـوء الأهداف العامة للمقرر الدراسي، ومن دون هذه الرؤية الشاملة يمكن أن تفقـد الـدروس تكاملهـا الهادف ووحدتها العضوية ومن ثم يصبح تحقيق الأهداف العامة للمقرر أمراً عـسيراً. ولتخطـيط الدرس أهمية عظمى ووظائف قيمة وعديدة، حيث يجعل المعلم يعمل داخل فصله على هدى خطـة مرسومة بدقة، فيكتسب الثقة بنفسه، كما يكتسب ثقة المتعلمين به (أبـو زينـه وعبابنـه،2010؛ إبراهيم ،1996؛الخليفة،1996).

وتعد عملية إعداد الدروس والتخطيط لها عملية سابقة لعملية التدريس، يقوم فيها المعلـم بتوضـيح كيفية تنفيذ الدرس مع المتعلمين، ويتضمن التخطيط وصفاً شاملاً لكل العمليات التي سوف يقوم بها المعلم داخل الصف، وغاية التخطيط أن يحصل المتعلم على تعليم كافي ذي أهداف واضحة وعلـى مراحل محددة تحديداً تاماً، وأن يشمل جميع أبعاد عناصر العمليـة التربويـة المتمثلـة بـالمتعلم، والمعلم، وعملية التعلم، والمنهج، والتقويم (جامل، 1998). وكل معلم يعرف بأن الـدرس الـذي يخطط له يكون أكثر فعالية من الدرس الذي يجتهد في تحديد أهدافه وخطواته أثناء عملية التدريس؛ لأن الاجتهاد الآني ربما يقود كثيراً من المعلمين إلى التردد في تنظيم خطوات الدرس وفي اختيـار الأمثلة والتدريبات والأنشطة المناسبة. والتخطيط السليم يتصف بالمرونة، بحيـث يمكـن تطـوير الخطة في ضوء مرحلة التنفيذ، وما يظهر من مواقف طارئة لم تكن بالحسبان, و برغم أن الأهداف

تكون محددة، والوسائل والأنشطة تكون مبنية، ودور كل من المتعلم والمعلم موضح، إلا أن الظروف الطارئة والمستجدات التي تبرز أثناء التنفيذ تقتضي أن يقوم المعلم بتعديلها وتطويعها بحسب هذه المستجدات، وهذا يتطلب مرونتها ووعي المعلم لكل ما يستجد (أبو زينه وعبابنه، 2010).

ويتطلب التخطيط للدروس في الرياضيات أن يكون المعلم متمكناً من المادة العلمية للموضوع الذي سيدرسه، لأن ذلك يساعده في تحديد الأفكار والمفاهيم التي يجب أن يتعلمها المتعلمين، كما يساعده في ربط المفاهيم العلمية ببعضها البعض؛ مما ينعكس بشكل ايجابي على العملية التعليمية التعلمية.

والخطة الدرسية هي بمثابة ترجمة حقيقية لأهداف ومحتوى المنهاج إلى خطة إجرائية، والمعلم الذي يتصف بالحيوية والنشاط لا بد أن يستعين بالإعداد والتخطيط لدروسه، حتى يكون سيد الموقف الصفي, ويسير بخطى ثابتة نحو تحقيق الأهداف، وإلا سيتصف نشاطه بالعشوائية التي لن تؤدي حتماً إلى تنفيذ الأهداف المرجوة بالطريقة الصحيحة (عقيلان، 2000).

2.1 مشكلة الدراسة

نظراً لوجود توجه دولي عام لإصلاح التعليم, وتجويده, بعد اكتشاف تدني مستويات تحصيل المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي, خاصة في مقرر الرياضيات على الصعيدين العالمي والعربي (NCES,2008), فقد لوحظ تدني التحصيل في اختبار(TIMSS) لعام 2007, والاختبار الوطني من العام 2009, في فلسطين, وبناء على ذلك قامت الباحثة بطرح العديد من الأسئلة على مشرفي الرياضيات من مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل حول السبب وراء هذا التدني في مستوى التحصيل لدى المتعلمين, فتبين أنه قد يعود لطريقة التدريس, أو لطريقة التخطيط للدروس اليومية, ولضمان فعالية الدرس اليومي وتحقيقه للأهداف المرجوة منه فإن الأمر يتطلب التخطيط له وفق أسس ومعايير محددة؛ ولإن كان التخطيط اليومي للدروس مطلوباً لكل المقررات الدراسية فإنه يتأكد في مقررات الرياضيات نظراً للتطور المستمر في مادة الرياضيات والحاجة إلى إعادة النظر فيها بما يواكب التطور. كما أن إعداد خطة درس يعد من أهم ما يقوم به المعلمون عامة ومعلمو الرياضيات خاصة لما يقع على كاهلهم من واجبات. وحيث أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تعكف حالياً على تمهين التعليم ووضع معايير للمعلم الفلسطيني، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على مكون هام من مكونات التدريس ألا وهو التخطيط, لذا فقد تلخصت مشكلة الدراسة من شعور الباحثة بضرورة التعرف على سلامة الخطط الدرسية التي يعدها معلمو الرياضيات بالمرحلة الأساسية, وإيماناً من الباحثة بالفكرة التي ترى أن المعلم مفتاح التغيير في أي عملية إصلاح

تربوي, أتت هذه الدراسة لتقويم الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل.

3.1 أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة إلى تقويم الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل .

وتحديدا هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً لجنس المعلم (ذكر, أنثى), وسنوات خبرته (أقل من 5 سنوات, من 5- 10 سنوات, أكثر من 10 سنوات), ومؤهله العلمي (دبلوم, بكالوريوس, ماجستير فأعلى), ومؤهله التربوي (نعم, لا), والنصاب التدريسي له (أقل من 15 حصة, من 15- 25 حصة, أكثر من 25 حصة) ؟

4.1 فرضيات الدراسة

ويتفرع عن هذا السؤال الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً لمتغير جنس المعلم (ذكر, أنثى).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً لسنوات خبرة المعلم (أقل من 5 سنوات, من 5- 10 سنوات, أكثر من 10 سنوات).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) فـي متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمـي الرياضـيات بالمرحلـة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً للمؤهل العلمي للمعلـم (دبلـوم, بكـالوريوس, ماجـستير فأعلى).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) فـي متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمـي الرياضـيات بالمرحلـة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً للمؤهل التربوي للمعلم (نعم, لا).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) فـي متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمـي الرياضـيات بالمرحلـة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً للنصاب التدريسي للمعلم (أقل من 15 حصة, من 15- 25 حصة, أكثر من 25 حصة).

5.1 أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، حيث أن عملية تحضير الدرس استبصار سابق لمـا سيحدث مع المعلم أثناء الموقف التعليمي, يحاول من خلالها تكوين الاستعداد النفـسي والاسـتعداد لجميع ما قد يقابله من صعوبات أو مشكلات خلال أدائه للموقف التعليمي أمام المتعلمـين، ومـن خلال تحليل تحاضير معلمي الرياضيات يمكن الكشف عن مدى سلامة هذه التحاضير من حيـث مدى توفر العناصر اللازمة فيها، وهذا بدوره قد يفيد المعلمين ويفيد المشرفين التربويين، ويمكن أن يكون بمثابة مرشد للدورات التدريبية التي تقدم لمعلمي الرياضـيات, ويمكـن أن يكـون منطلـق للدورات التدريبية .

وتكمن أهمية هذه الدراسة في كونها :

- قد تساعد القائمين على قسم الإشراف التربوي والقائمين على الدورات التدريبية التـي يحتاجهـا معلمي الرياضيات في مجال التحضير للخطط التعليمية بشكل عام، والخطـط الدرسـية بـشكل خاص.
- قد تساعد في تعريف معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في جنوب الخليل بالمعايير اللازمـة لتحضير الخطط الدرسية الجيدة.
- قد تساعد في تعريف معلمي ومشرفي الرياضيات ومديري المدارس في جنوب الخليل بمـستوى إعداد معلمي الرياضيات للخطط الدرسية.
- قد تساعد في تعريف مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل بمستوى إعداد معلمي الرياضيات لخططهم الدرسية مما يعطي تغذية راجعة عن مستوى مخرجاتهم.
- قد تساعد في فتح الباب أمام باحثين آخرين ، للبحث والدراسة في مجال الخطط التدريسية.

وعلى حد علم الباحثة تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تناولت تقويم الخطط الدرسية في فلسطين.

6.1 حدود الدراسة

- **محدد مكاني** : اقتصر تطبيق هذه الدراسة على الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل.
- **محدد زمني** : تم تطبيق هذه الدراسة على الخطط الدرسية المعدة من قبل المعلمين للفصل الدراسي الأول من العام (2011/2010) م.
- **محدد بشري** : اقتصر إجراء هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل.
- **محدد مفاهيمي** : توقفت نتائج هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.
- **محدد إجرائي** : تحددت الدراسة بالمنهج والأدوات والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة ومدى ثبات وصدق أدواتها.

7.1 مصطلحات الدراسة

- **التخطيط للتدريس** :" هو إطار يشمل مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمترابطة (الذهنية والمكتوبة) يضعها المعلم لنجاح عملية التدريس وتحقيقاً للأهداف التي يسعى لتحقيقها. وهي مرشدة وموجهة لعمل المعلم, وهي مرنة وليست إجراءات أو قواعد جامدة تطبق بصورة حرفية" (عبد السلام، 2007، ص226).
- **تخطيط الدرس (تحضير الدرس)** : إن تخطيط الدرس هو عملية الإعداد والتحضير له، فتخطيط الدرس هو تحضيره. وتحضير الدرس عملية منظمة وهادفة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات و القرارات للوصول إلى الأهداف المنشودة على مراحل معينة, وخلال فترة زمنية محددة باستخدام الإمكانات المتاحة أفضل استخدام (الحسون والخليفة،1996 ؛ كويران،2000).
- **تخطيط الدرس (تحضير الدرس) إجرائياً** : وهو الخطة المكتوبة من قبل معلم الرياضيات بالمرحلة الأساسية بجنوب الخليل. التي تبين خطوات سير الحصة الدراسية وتتضمن مجموعة من

العناصر الأساسية متمثلة في تحديد الأهداف السلوكية والتهيئة والمحتـوى والوسـائل والأنـشطة التعليمية والعرض والغلق وأسئلة التقويم والواجبات والمصادر والمراجع.

- **معايير تحضير درس الرياضيات** :" هي أعلى مستويات الأداء التي يطمع الإنسان للوصول إليها, ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها" (علي،2000،ص62).

- **معايير تحضير درس الرياضيات إجرائيـاً** : يتضمن درس الرياضيات مجموعة من المعايير لكل عنصر من العناصر الأساسية لتحضير درس الرياضيات، المتمثلة في تحديد الأهـداف الـسلوكية، والتهيئة، والمحتوى الدراسي، والوسائل التعليمية، والعرض، والغلق، وأسئلة التقويم، والواجبـات، والمصادر والمراجع التي تجعل درس الرياضيات درساً مثالياً.

- **المرحلة الأساسية** : هي المرحلة الدراسية التي تضم الصفوف من الأول الأساسي إلى الـصف العاشر الأساسي في المدارس الفلسطينية.

- **التقويم** : "هو عبارة عن إصدار حكم على الأفكار, والأعمال, وطرق التدريس, والمواد, وغيرها من الأمور التربوية المتعددة ويتطلب التقويم استخدام المحكات، والمستويات أو المعايير وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها" (سعادة وإبراهيم،2005،ص448).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

اشتمل هذا الفصل علي قسمين رئيسيين
-القسم الأول: يبين الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة
-القسم الثاني: يتناول الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) المتعلقة بموضوع الدراسة.

أولا: الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة

مقدمة:

التخطيط أساس أي عمل ناجح وسمة من سمات العصر الحديث، ويعد التخطيط من أهم الكفايـات التي يجب أن يمتلكها المعلم، سواء المبتدئ أو ذو الخبرة، وذلك لأن التخطـيط الجيـد لأي عمـل يضمن قدراً كبيراً من النجاح لهذا العمل عند تنفيذه، ويجنب المعلم العشوائية وعدم الوضـوح فـي الخطوات التي سيتبعها إذا لم يكن مخططاً. كما أن التخطيط يمكّن المعلم من مواجهـة الـصعوبات التي قد تعترضه أثناء التنفيذ. فالتخطيط للتدريس مهارة أساسية يجب علـى المعلمـين تطويرهـا وصقلها ومراعاة المرونة فيها وعدم التقيد بخطة صارمة بل هي مجرد خريطـة للطريـق أثنـاء التدريس. والتدريس شأنه شأن أي مجال من مجالات الحياة يتطلب تخطيطاً فعالاً ومدروساً ومبنـي علي أسس واضحة، ويبقي نجاحه مرهوناً بمقدار الجهد الذي يبذل في التخطـيط لـه. وقـد أكـد الباحثون علي أهمية تخطيط التدريس ودوره الحاسم في نجاح ذلك التدريس, وحددوا المواصـفات والمعايير التي ينبغي توفرها في خطة الدرس اليومية التي يعدها المعلم (أبو زينة والعبابنـه،2010 ؛ عباس والعبسي،2007 ؛ عسيري،2008 ؛ Abernathy et al,2001 ؛ John,2006).

ويتطلب التخطيط السليم عدة أمور منها : تحليل المحتوى المعرفي الذي يتضمنه الكتاب المدرسـي المقرر والرجوع إلى المنهاج لاشتقاق الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها لدى الطلبـة، والـوعي التام بحالة الطلبة وبالأساليب المناسبة لإثارة دافعيتهم وحفزهم على التعلم، والاهتمام بعامل الـزمن المتاح وكيفية استثماره بشكل أمثل، وأساليب ووسائل التقويم المناسبة للحكم علـى درجـة بلـوغ

الأهداف التعليمية المخطط لها، والملاحظات والإرشادات التي يخرج بها المعلم بعد تنفيذ الخطـة وحصوله على التغذية الراجعة عن مستوى طلبته ونجاحه في تعليمهم (أبو زينه وعبابنه، 2010).

1.2 تخطيط التدريس

يعد التخطيط السليم أمراً ضرورياً لنجاح عملية التدريس، وكل إنسان ناجح في عمله هو ناجح فـي تخطيطه لهذا العمل. ونظراً لأن عملية التدريس من أكثر ميادين العمل تعقيـداً حيـث أن المعلـم يتعامل مع أفراد مختلفين في سمات كثيرة منها المستوى المعرفي والثقافي والاجتماعي، إضافة إلى الفروق الفردية في القدرات وسرعة التعلم، مع وجود اختلافات في ميولهم واتجاهاتهم الأمر الـذي يجعل عملية التدريس عملية معقدة، ويتطلب من المعلم أن يكون ناجحاً وماهراً في تخطيطه لعمليـة التدريس. والتخطيط الجيد لا يضمن تعلم الطلبة وحسب ولكنه يساهم بذلك. وهنـاك حاجـة إلـى معرفة واقع خطة الدرس وفهم العلاقة الحاسمة التي تربط بين التخطيط والتدريس، فالمعلم النـاجح هو الذي يخطط ويفكر بشكل جيد، ويتكيف مع احتياجات النظام المدرسـي. إن عمليـة التخطـيط تتطلب رؤية واستبصار ذكيين من قبل المعلم ولهذا وصف التخطيط بالعقلانية، فهو يعتمـد علـى قـدرة المعلـم علـى التـصور المـسبق لعناصـر ومتغيـرات الموقـف التعليمـي (جـرادات وآخرون،1983؛عليمات وأبو جلالة،2001؛John,2006). ويتحقق تخطيط العملية التعليمية مـن خلال تحقيق عدة مراحل متتابعة ومترابطة ومتسلسلة. وتتمثل أولى عمليات التخطيط فـي تحديـد السلم الدراسي، ثم في خطة الدراسة، ثم يأتي التخطيط بعد ذلـك للوحـدات الدراسـية، وينتهـي بالدروس اليومية، ويجب أن يراعي من يتحمل مسؤولية التخطيط الاتجاهات الحديثة في التخطـيط مثل:

- اتجاه التكامل بين الأنظمة العلمية.
- اتجاه تطبيق فكرة المفاهيم في بناء الهياكل البنائية للمعرفة فيما تم تخطيطه.
- تطبيق مبدأ التناسق الرأسي والأفقي.
- مراعاة مبدأ الملاءمة والترتيب والتماسك (إبراهيم, 1996؛ أبو عابد,2005).

ويمثل التخطيط على مستوى الدروس اليومية الشغل الشاغل بالنسبة للمدرسين. وبخاصـة الجـدد منهم، ووثيقة لحدود العلاقة المهنية بين المدرسين والطلبة (إبـراهيم،1996؛أبـو عابـد،2005). ويعرف (أبوزينة وعبابنة،2010؛أبو زينة وعبابنة،1997؛الحيلة،2003؛John,2006) التخطـيط للتدريس بأنه عملية يقوم بها المعلم من خلال تصميم مجموعة من الخطوات التي تبين دور كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها ضمن زمن معين, ويتم من خلاله وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة لتحقيق أهداف محددة خلال زمن معين، والتأكـد مـن درجة بلوغ هذه الأهداف، فهو رسم لمعالم الطريق التي سيسلكها المعلم والطلبـة للوصـول إلـى

الأهداف المرجوة. وهو بذلك يشمل وضع تصور مسبق للأهداف التدريسية، واختيـار الأنـشطة، وأساليب التقويم المناسبة، وتحديد دور كل من المعلم والطالب في أثناء عملية التنفيذ، وكذلك الزمن المحدد لكل موقف من هذه المواقـف. ويعـرف (أبـو سـل,1999؛ حمـدان,2005؛ عبـاس والعبسي,2007؛ Grossman,2006 ؛ Loughran,2007) التخطيط للتدريس بأنه تفكير تـأملي وواعي لرسم معالم الطريق التي سيسلكها المعلم والمتعلمين من خـلال تـصميم مجموعـة مـن الخطوات تبين دور كل منهما وتوضح ما يكون عليه واقع الموقف التعليمـي- التعلمـي لتحقيـق الأهداف المتوخاة ضمن زمن معين. ويعرف(شحاته والنجار، 2004، ص94) التخطيط للتدريس بأنه " تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية، التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة ولمستوى تعليمي محدد؛ بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويميـة مناسـبة". ويعـرف جرادات وآخرون (1983) التخطيط للتدريس بأنه يمثل منهجاً وأسلوباً وطريقة منظمة للعمل، وهو عملية عقلية منظمة هادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاية؛ فالتخطيط يمثل الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية، وما يقوم بين هـذه العناصـر مـن علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العناصر مع بعضها بصورة تؤدي إلـى تحقيـق الأهـداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكراً وجسماً وروحاً ووجداناً فهو الإعـداد لموقـف سيواجهه المعلم. ويعرف (هندي وعليان،1995؛عباس والعبسي، 2007) تخطيط التـدريس فـي الرياضيات بأنه مجموعة الإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم كتحديد الأهداف بطريقة واضحة، وتحديد الوسائل والأدوات والمواد التي سيستخدمها، واختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب لمحتوي الدرس، وإعداد أسئلة لطرحها على الطلبة قبل وأثناء وبعد تقديم الموضوع الجديد، ضمن ترتيـب زمني محدد مسبقاً، لضمان نجاح مهمته في التدريس كمـا يعـرف (الحيلـة،2003 ؛ عبـاس و العبسي،2007 ؛ عبد السلام،2007 ؛ Furlong &Maynard,1995) خطة الدرس بأنهـا خطـة قصيرة المدى تشمل مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمترابطة (الذهنية والمكتوبـة) يضعها المعلم لنجاح عملية التدريس تحقيقاً للأهداف التي يسعى لتحقيقها, وهي مرشـدة وموجهـه لعمل المعلم, وهي مرنه وليست إجراءات أو قواعد جامدة تطبق بصورة حرفية، وهي ملخص لمـا يتضمنه الدرس من معلومات وأنشطة التعليم والتعلم المعدة لمساعدة الطلبة على تحقيق عـدد مـن الأهداف المحددة، وملخص لإستراتيجية التقويم. ولا يوجد شكل محدد أو نمط معين لإعداد الخطـة اليومية، لكن جميع الأشكال المختلفة للخطة اليومية تتفق على إطار عام يحتوي بعـض العناصـر الأساسية، وهي: الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة، والمواد، والتقويم.

2.2 أهمية التخطيط

إن عمليات التخطيط للتدريس ليست عمليات نقل للمعلومات من المعلم إلى الطالب بشكل آلي، بـل عمليات تشكيل، وإعادة للبنى العقلية، والوجدانية، والنفسحركية لشخصية المتعلم، بما ييسر عمليات النماء، والتكيف الأمثل لبناء شخصية المتعلم المتكاملة والمتوازنة. والتخطيط الدرسي ضروري جداً لكل معلم ولكل مادة تعليمية، والخطط أساسية حتى يؤدي المعلم دوره بشكل فعال؛ فالتخطيط هـو المتطلب الأولي، والأساسي للتعليم الفعال, وتظهر فعالية التعليم من خلال سير العملية التعليمية فـي أسـلوب منطقـي متسلـسل (جـرادات وآخـرون، 1983؛الحيلـة،2002؛Earle,1992؛ Heaton,2000). ويرى أبو عابد (2005) أن أهمية التخطيط تتجلى في كونـه يـساعد علـي ضمان استمرارية العمل على الوجه الصحيح، والتنبؤ بالمستقبل ومواجهته، والتقليل من نسب الهدر والفاقد التعليمي، وتحقيق الربط بين التنمية التربوية والاقتصادية والاجتماعية، وتوفير الأمن النفسي للعاملين.

إن نجاح عملية التدريس، التي يقوم بها المدرس قبل مواجهة طلبته في الصف مرتبط إلى حد كبير بمدى ونوعية التحضير لها (أحمد، 1996؛ الحصين،1994؛ حمدان,1998؛ زيتون،2004؛ سعد، 2000؛Little,1993) . والتدريس بمفاهيمه الحديثة يتعدى مجرد نقل المعرفة، فقد تعددت أهدافـه ما بين أهداف معرفية وأهداف وجدانية وأهداف مهارية، ولذلك يصعب على المعلم أن يقـف فـي الصف دون أن يخطط مسبقاً لكيفية تحقيقه للأهداف التي ينشدها في ظل اختلاف مجالاتها وتنـوع مستوياتها (أحمد، 1996؛ الحصين،1994؛ سعد،2000؛Little,1993). ومن الخطـأ أن يعتمـد المعلم القديم على حفظه للمادة وتمكنه منها فيتهاون في تحضير دروسه, فكـل درس مهمـا كـان بسيطاً فإنه يتطلب من المعلم رسم خطة لتدريسه, وإعداد مادته, وتعيين حدودها, وترتيب الحقـائق التي يشمل عليها، ورسم خطة محددة توصله للمطلوب من أقصر طريق. ومـن خـلال التخطـيط الدراسي الدقيق المنظم، يحسب المعلم حساب كل خطوة ويقدر لها موقعها قبل الشروع في الـسير نحو أهدافه، حرصاً منه على ضمان النجاح الأكيد في بلوغهـا، وحرصـاً علـى تجنـب التعثـر والارتباك، وتجنب طلبته الملل و الضياع، الأمر الذي يجعل المعلم يشعر بالاطمئنان والثبات فـي الصف, كما يساعده الإعداد الجيد للدروس على تفادي الكثير من المـشكلات الخاصـة بالنظـام، والانضباط الصفي ويمنع الارتجالالذي يؤدي إلى صعوبة تحقيق الأهداف المخطط لهـا. فـالمعلم الناجح هو الذي يعنى بإعداد دروسه، بعكس المعلم غير الناجح الذي يكون هدفه مجرد نقل المعرفة إلى طلبته، دون اهتمام ببقية هذه المعرفة، وتأثيرها في نمط تفكير الطلبـة، ودون اهتمـام بمـدى انعكاس هذه المعرفة على سلوك الطلبـة كـأفراد وكمجموعـات وكمـواطنين (الحيلـة،2003؛ Grossman,1990؛ Shulman,1987) ويـشير (الحـصين,1994؛ الفـتلاوي,2003؛ محمود,2005) أنه عند استعراض دفاتر إعداد الدروس لعدد من المعلمين تأكد بما لا يـدع مجـال للشك عدم وضوح مفهوم التخطيط لدى الغالبية العظمى منهم, إذ إن تحضير بعضهم كان عبـارة

عن تلخيص للمحتوى العلمي الموجود في الكتاب، ونادراً ما تجد معلماً متمكناً من صياغة الأهداف السلوكية بشروطها السليمة.

وقد تناولت الأدبيات أهمية تخطيط الدروس من قبل المعلمين، ويمكن إبراز أهمية التخطيط بالنسبة للمعلمين كما جاء في (أبو زينه وعبابنه,2010 ؛ أحمد,1996 ؛ بخ ـ ش,1992 ؛ جـ ـ ان,2003 ؛ جرادات وآخرون,1983 ؛ الحسون والخليفة,1996 ؛ الحليبي وسـ ـالم,1999 ؛ حمـ ـدان,2005 ؛ عباس والعبسي,2007 ؛ عسيري,2008 ؛ عليمات وأبو جلالة,2001 ؛ زيتون,2004 ؛ زيتـ ـون, 2005؛ Cooper,1999 ؛ Wange&Paine,2003 ؛ Grossman&Woolworth,2001) على النحو التالي:

- يساعد المعلم في تحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها لدى المتعلمين.
- يستبعد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهام المعلم ويحول عمل المعلم إلى نـ ـسق مـ ـن الخطوات المنظمة المترابطة.
- يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم إذ يساعده على تحديد دقيق لخبـ ـرات المتعلمـ ـين الـ ـسابقة وأهداف التعليم الحالية، ومن ثم يمكنه من رسم أفضل الإجـ ـراءات المناسـ ـبة لتنفيـ ـذ التـ ـدريس وتقويمه.
- يؤدي إلى نمو خبرات المعلم العملية والمهنية بصفة دورية لمروره بخبرات متنوعة.
- يتيح للمعلم فرصة الاستزادة من المادة وإثراء الحصيلة المعرفية من خلال الرجوع إلى مـ ـصادر متعددة.
- يعد سجلاً لنشاط التعليم سواء كان من جانب المعلم أو المتعلم.
- تحديد موقع الدرس بالنسبة للدروس السابقة والدروس اللاحقة.
- تحديد الطرق والأساليب التدريسية والأنشطة والوسائل التعليمية وعمليات التقويم وإعدادها قبـ ـل بدء الدرس.
- الاستفادة من الوقت المتاح بشكل أمثل.
- يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج الدراسي فيما يتعلق بالأهداف أو المحتـ ـوى أو طـ ـرق التدريس والتقويم لتلافيها وتحسين المنهج بنفسه وتقديم الاقتراحات للسلطات المعنية.
- يعد وسيلة يستعين بها المشرف في متابعة الدرس وتقويمه.

كما يعتبر التخطيط السليم للتدريس ذو أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم ويتمثل ذلك بالآتي:

- يجعل المتعلم أكثر قدرة على استيعاب وفهم المادة التعليمية لأنها تكون منظمة ومتسلسلة حـ ـسب تخطيط المعلم المسبق.
- يساعد في اكتساب المتعلم اتجاهات ايجابية نحو المعلم والمادة، لأن المعلم المنظم يترك انطباعـ ـاً حسناً عن نفسه لدى المتعلمين، وبالتالي يزيد من دافعية المتعلم للتعلم.
- يساعد المتعلم في تنظيم وقته في الدراسة حسب توجيهات المعلم المبنية في الخطة وإرشاداته.

- يتأثر المتعلم بالجوانب الايجابية غير المباشرة للمنهاج، فيكتسب عادات وقيم سليمة تساعده في حياته مثل التنظيم وتقدير الوقت واستغلاله بشكل أفضل (أبو زينة وعبابنة،2010؛ Putnam&Borko,2000).

3.2 خصائص التخطيط الفعال

إن التدريس الفعال عملاً محفوفاً بالتحديات، ذلك لأنه نشاط معقد يتطلب من المعلمين اتخاذ سلسة من القرارات التي تستند إلى المنهاج الدراسي المقرر والمتعلمين والمواءمة بين الاثنين، ويعد التخطيط الفعال من الوسائل التي تساعد على التدريس الفعال كما ورد عن دك وريزر(Dick&Reiser,1991) فقد يقوم المعلم بإعداد خطة لا يمكن تنفيذها حتى ولو كانت جيدة نظرياً، بينما يقوم معلم بعكس ذلك، لهذا فقد لزم على المعلم أن يرسم خطته متقيداً بخصائص أساسية هي:

- مكتوبة: على المعلم أن يعتمد على خطط مكتوبة ومفصلة، حيث إنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه، وذلك ضماناً لعدم الشرود أثناء التدريس.
- موقوته: يجب أن يراعي في خطة الدرس عنصر الزمن، وذلك بكتابة الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء في خطة الدرس وذلك لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس.
- مرنة: يجب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة، وذلك لكيلا يعتمد المعلم على ما كتبه في السابق، بل يضيف إليه ويعدل فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذات قيمة فيما بعد، وكذلك يجب أن تراعي الخطة الظروف التي قد تحدث أثناء التدريس وتحول دون إكمالها.
- مستمرة: عملية التخطيط يجب أن تكون مستمرة، لتحقيق المرونة ومواكبة التغير وعدم التضحية بفعالية التدريس وبالتالي استمرارية عملية التخطيط (زيتون، 2005).

4.2 مبادئ تخطيط التدريس

لضمان تحقيق فوائد التخطيط الدراسي، وتوكيد جدواه في التدريس، لا بد للمعلم من مراعاة المبادئ والأسس العامة الآتية :

- الإلمام بالمادة الدراسية، مما يسهل تحديد الأهداف، وتحليل المحتوى العلمي إلى أشكاله وأنواعه المختلفة.
- فهم الأهداف التربوية العامة، وأهداف تدريس الرياضيات بشكل خاص، بما ييسر عليه وضع الخطط التدريسية في ضوئها.

- معرفة طبيعة المتعلمين الذين يدرسهم، وقدراتهم واحتياجاتهم، وميولهم واهتماماتهم، وبالتالي مراعاة الخصائص المختلفة للمتعلمين الذين يتعامل معهم تعلماً وتعليماً.
- معرفة أساليب القياس والتقويم المناسبة.
- الوعي بإمكانيات المدرسة التي يمكن توظيفها أو الاستفادة منها عند التخطيط.
- المرونة في التخطيط والقدرة على التصرف في المواقف الطارئة التي تتطلب عدم الإلتزام بالخطة (الحيلة، 2003 ؛ زيتون، 2004 ؛ عباس والعبسي،2007).

5.2 مستويات تخطيط التدريس

التخطيط والزمن عنصران مترابطان فما يتبادر إلى ذهنك كلمة تخطيط إلا ويتبادر معها الزمن (عسيري، 2008). ويأخذ التخطيط للتدريس مستويات مختلفة، فإذا كان المعلم يعلم أحد الصفوف الابتدائية الأولى، فهو يخطط ليوم تدريس كامل، باعتباره معلم صف، أما إذا كان المعلم يعلم مبحثاً دراسياً محدداً، فهو يخطط لحصص تدريسية محددة. ويختلف التخطيط باختلاف الفترة الزمنية التي يتم على ضوئها تنفيذ الخطة، فهناك تخطيط على مستوى حصة دراسية، وتخطيط لشهر دراسي أو لفصل دراسي أو لسنة دراسية (جرادات وآخرون، 1983).

ويتفق (أبو زينة وعبابنه، 2010 ؛ جرادات وآخرون، 1983؛ الحصين، 1994 ؛ السبحي وبنجر،1997 ؛ مرعي والحيلة، 2002 ؛ Cooper,1999) في أن التخطيط للتدريس يكون على مستويين هما:

- التخطيط بعيد المدى (السنوي أو الفصلي)

وهو خطة سير العملية التعليمية الذي يتم لمدة طويلة مثل عام دراسي كامل أو فصل دراسي، ويقوم المعلمون بهذا النوع في بداية كل فصل دراسي، ويتضمن أهداف التدريس لكل وحدة دراسية أو فترة زمنية, والمواد والأجهزة اللازمة للتدريس, والأدوات التي سوف تستخدم في التقويم ذلك لأن كل هذه المواد تستغرق في الغالب وقتاً لإعدادها. والانتظار حتى وقت التدريس غالباً ما يجعل المدرس ينسى أو يتعجل بعض الأمور فيقوم بالتدريس لاغياً بعض الأهداف الهامة لعدم توفر الوقت اللازم لإعداد هذه التجهيزات التي تجعل التدريس يظهر على الصورة الأكمل.

- التخطيط قريب المدى: وهو التخطيط الذي يتم لفترة وجيزة كالتخطيط الأسبوعي أو التخطيط اليومي الذي يتم من أجل حصة دراسية واحدة، ويفضل عادة القيام بتخطيط عام لكل أسبوع في الأسبوع السابق له مباشرة وذلك لتجهيز مستلزمات التدريس كما ذكر في التخطيط بعيد المدى، ويساعد هذا النوع من التخطيط المعلم إلى حد كبير عند قيامه بوضع الخطط التفصيلية للدروس اليومية حيث يتم ذلك في ضوء ما تم فعلاً في الخطة الأسبوعية وما أسفرت عنه من إعداد

للوسائل والمواد التعليمية والاختبارات. و يتفق كويران (2000) مع (أبو زينة وعبابنة، 2010 ؛ جرادات وآخرون، 1983؛ الحصين، 1994 ؛ السبحي وبنجر، 1997 ؛ مرعي والحيلة، 2002؛ Cooper,1999) على تصنيف مستويات تخطيط الدروس إلى مستويين, إلا أنه يختلف في أن التخطيط طويل المدى يكون لعام دراسي أو فصل دراسي أو شهر أو أسبوع. أما التخطيط قصير المدى فيهدف إلى إعداد خطة تفصيلية لحصة دراسية محددة. ويذكر سعد (2000) أن التخطيط الجيد للتدريس يسير في مستويات مختلفة ومترابطة ومتدرجة يكمل بعضها بعضاً هي:

- التخطيط السنوي
- التخطيط الفصلي
- التخطيط الشهري
- التخطيط اليومي

ويتفق (زيتون، 2004) مع (أبو لبدة، 1997) في أن الخطط التدريسية على ثلاثة أنواع:

- الخطة التدريسية السنوية أو الفصلية: وهي خطة تدريسية طويلة المدى زمنياً وتستند على تصور مسبق للمعلم في المواقف التي سيقوم بها هو وطلبته على مدى عام دراسي أو فصل دراسي كامل، وتتضمن الخطوط العريضة (عناوين الوحدات وتوزيعها، الأهداف العامة والخاصة، تحليل مختصر لمحتوى الوحدات التدريسية، استراتيجيات التدريس والنشاطات والوسائل التعليمية، تصور عام لأدوات وأساليب التقويم، المراجع الأساسية والثانوية).
- الخطة التدريسية ذات الوحدات التعليمية: وهي خطة متوسطة المدى الزمني وتستند على تصور مسبق للمعلم في المواقف التعليمية التي سيقوم بها هو وطلبته على مدى أسبوعين أو ثلاثة تقريباً.
- الخطة التدريسية اليومية: وهي خطة قصيرة المدى زمنياً، وتستند على تصور مسبق للمعلم في المواقف التعليمية التي سيقوم بها هو وطلبته على مدى حصة أو حصص دراسية, وهي من أهم واجبات المعلم ومسؤولياته في التدريس وتشمل العناصر التالية: (المعلومات الأولية العامة للدرس، الأهداف التدريسية الخاصة، تحليل محتوى الدرس، الأساليب والأنشطة والوسائل، التقويم).

6.2 مراحل عملية تخطيط الدروس اليومية

إن عملية تحضير الدروس تتكون من المراحل التالية كما ورد عن الحليبي وسالم (1999):

- مرحلة القراءة الدقيقة: وذلك من خلال القراءة في موضوع الدرس من خلال (الكتاب المدرسي، المراجع، دليل أو مرشد المعلم)
- مرحلة التحضير الذهني: وهي مرحلة التفكير المتعمق في عناصر عملية التحضير جميعها.

- مرحلة التحضير المبدئي: وهي كتابة التحضير في أوراق منفصلة عن كراسة التحضير.
- مرحلة الكتابة (الصياغة النهائية): وهي آخر مراحل عملية تحضير الدرس, وفيها يتم التدوين النهائي في دفتر التحضير الخاص بالمعلم. وقد أشار جابر وآخرون (1989) أن الخطـة الجيـدة للدرس لا تقاس بطولها وإنما بمدى توفر المكونات الأساسية فيها من: أهداف تعليمية، ومحتـوى، وأنشطة تعليمية، واستراتيجيات تدريسية، ووسائل ومواد تعليمية، وتقويم.

7.2 عناصر خطة الدرس اليومية

هناك العديد من المواصفات التي ينبغي توفرها في الخطة اليومية للدرس.
فقد أشار قنديل (2001) إلى أن خطة التدريس لابد أن تشتمل على عناصر رئيسية هي:
- المكونات الروتينية: وتشمل عنوان الموضوع، وتاريخ وبداية الخطة والزمن والصف والفـصل والشعبة.
- المكونات الفنية: وتشتمل على محتوى التعلم، وأهدافه، وتقويم التعلم، المواد والأجهزة التعليميـة، إجراءات التدريس، الواجبات المنزلية، زمن التدريس.

أما عبد السلام (2007) فحدد مكونات الخطة التدريسية على النحو التالي:
- المكونات الروتينية أو الثانوية: وتشمل تاريخ ووقت بدء التنفيذ، والزمن الكلى للتنفيذ، وتوزيـع هذا الزمن على أجزاء الخطة، كما تتضمن عنوان الدرس والصف الدراسي الذي ستنفذ فيه.
- المكونات الفنية الأساسية: وتتضمن مجموعة من العناصر هـي: أهـداف الـدرس وإجـراءات التدريس، المقدمة أو التمهيد وعرض محتوى التعلم، والنشاطات والوسائل التعليميـة، وأسـاليب التقويم، والواجبات المنزلية. كما ذكر الحصين (1994) أن المكونات الأساسية لخطـة التـدريس اليومية هي: عنوان الموضوع الذي سيتم تدريسه، والحصة، وتاريخ التدريس، والصف والفـصل والشعبة، والأهداف السلوكية للدرس، والوسائل التعليمية، وإجراءات التدريس، والتقويم، والخطـة الزمنية ، والمصادر والنقد الذاتي. أما الحسون والخليفة (1996) فلخص مكونات خطة الـدرس في عدد من العناصر أو المكونات هي: الإطار العام للدرس ويقصد بهذا الإطار الأبعاد الزمانيـة والمكانية ومستوى الصف والمادة والوحدة الدراسية وموضوع الـدرس، والأهـداف التعليميـة، والمحتوى الدراسي، والأنشطة التعليمية، والوسائل التعليميـة، وأسـاليب التقـويم، والواجبـات المنزلية. وأشار الحليبي وسالم (1999) إلى أربعة عناصر أساسية فـي خطـة الـدرس هـي: الأهداف التعليمية، والمحتوى الدراسي، وإجراءات التدريس، وطرق وأساليب تدريسية، والوسائل والأنشطة التعليمية، والتقويم (أسئلة تطبيقية، ملاحظات واختبارات، واجبات منزليـة). ويـرى أحمد (1996) أن العناصر التي يجب أن تتوفر في خطة الدرس هـي:الأهـداف، والمحتـوى،

والطريقة، والأنشطة، والإستراتيجية، والوسائل التعليمية، واختيـار أسـاليب التقـويم. وتحديـد التعيينات. وحدد زيتون (2005) سبعة عناصر يجب أن تشتمل عليها خطة الدرس اليومي وهي: الأهداف، والمقدمة، والمحتوى، وطرق وإجراءات التدريس، ومصادر وأدوات التعلم، والتكليفات والتعيينات، والغلق. ويرى حمدان (1998) أن الخطة التحضيرية للدرس اليومي تحتـوي علـى العناصر التالية:الموضوع، والفصل، والحصة، والأهداف، والمقدمـة، والعـرض، والتطبيـق، والتلخيص، التعيينات، المواد والوسائل التعليمية، المراجع والمصادر. وترى قطامي (2004) أن التخطيط اليومي أو تحضير الدرس يشمل العناصر التاليـة: الأهـداف الـسلوكية، والاسـتعداد المفاهيمي " التعلم القبلي "، والأساليب والإجراءات، والتقويم، والزمن. ويرى الراشد (2001) أن الخطة اليومية كغيرها من الخطط الدراسية يجب أن تحتوي ثلاثة عناصر أساسية هي: الأهداف، وطرق عرض الخبرات التعليمية، وأساليب التقويم. كما حددت بخش (1992) عناصر التخطيط للتدريس الجيد في التالي: بيانات الدرس، وتحديد الأهداف الإجرائية، والمقدمة (التمهيد)، وتحديد الخبرات التعليمية وتنظيمها، وتحديد طرق التدريس، وتحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المختلفة، وتحديد وإعداد أدوات التقويم. ويرى عباس والعبسي (2007) أن الخطة اليومية لتدريس موضوع ما تتكون من: الأهداف التعليمية، والمحتوى، والخبرات السابقة، والأساليب والوسائل والأنـشطة، والزمن، والتقويم، والملاحظات. كما حدد (مرعي والحيلة، 2002؛ Copper,1999) عناصـر الخطة الدراسية وهي: بيانات الدرس، الأهداف السلوكية، والمتطلبات السابقة (الـتعلم القبلـي)، واختيار وتحديد الاستراتيجيات والخبرات التعليمية وما يستخدم في إطارها مـن مـواد تعليميـة وموارد وإمكانيات، والتخطيط لقياس تحصيل الطلبة وتقويم النتاجات التعليمية، والتغذية الراجعة. وسوف تعرض الباحثة فيما يلي بشيء من التفصيل المعايير الواجب توافرها في خطـة الـدرس اليومية وهي:

- أولاً: بيانات الدرس

وتتمثل في تحديد اليوم والتاريخ والصف والفصل والحصة وعنوان الـدرس (مرعـي والحيلـة، 2002؛Copper,1999).

- ثانياً:الأهداف السلوكية

تعتبر الأهداف أحد أهم عناصر المنهاج لأنها تمثل الأساس الصحيح لكل نشاط تعليمي هادف حيث تعمل على توجيه العمل التربوي إلى ما نسعى إلى تحقيقه من نتائج للتعليم المرغوب فيه. كما يشكل تحديد الأهداف السلوكية في تدريس الرياضيات معياراً يتم به تحديد المحتـوى وتطـوير أسـاليب وطرق التدريس واستخدام وسائل التقويم. ولا بد لكل عمل نقوم به أن يكون له هدف يمثل الغايـة التي نسعى للوصول إليها، وهذا يحتاج إلى نشاط أو خبرة لا بد أن يمر فيها الفرد لتحقيق الهـدف

المرغوب عباس والعبسي(2007). ويعرف (بخش، 1992؛الحيلة،2003؛ شحاته وآخرون,2004 ؛عباس والعبسي، 2007) الهدف السلوكي بأنه عبارة قابلة للقياس تصف ما يمكن أن يفعله المتعلم أو ينتجه بعد إتمام عملية التعلم.

مكونات الهدف السلوكي

يتكون الهدف السلوكي من مجموعة من المكونات كما ذكر (عبـاس والعبـسي،2007؛ عطيـو، 2007):

- الفعل السلوكي (الأداء): يعبر عن السلوك أو الأداء المتوقع قيام المتعلم به بواسطة فعل سلوكي قابل للملاحظة والقياس.
- المتعلم: حتى تكون صياغة الهدف السلوكي دقيقة يجب تحديد القـائم بالـسلوك أو الأداء وهـو المتعلم.
- محتوى السلوك: يجب أن يكون للسلوك أو الأداء الذي يقوم بة المتعلم محتوى، ويمثـل المـادة التعليمية التي سيتم تعليمها أو جزءا" منها.
- الظرف أو (الشروط اللازمة لحدوث السلوك): وهو الذي يتم فيه فعل السلوك للوصـول إلـى تحقيق الهدف.
- المعيار: وهو الحد الأدنى من السلوك أو الأداء المطلوب من المتعلم القيام به.

تصنيف الأهداف السلوكية

صنف بلوم ورفاقه الأهداف التربوية إلى ثلاثة مجالات هي:

المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفسحركي (عبـاس والعبـسي، 2007). ويتعامـل المجال المعرفي مع العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، إلى فهم وتطبيق ما تعنيه، إلى تحليل ما بينها من علاقات متداخلة، إلـى تجميـع الأجزاء وإخراجها في قالب جديد، ومن ثم إلى الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضـوعية والحداثة (سعادة، 2001).

وقد صنف بلوم المجال المعرفي إلى ستة مستويات مرتبة هرمياً كما يلي:

- مستوى المعرفة أو التذكر: ويمثل أدنى مستويات المجال المعرفي، ويعني تذكر المعلومات التـي تم تعلمها من خلال استدعائها من الذاكرة أو التعرف عليها.
- مستوى الفهم أو الاستيعاب: ويعتبر من المستويات الدنيا في المجال المعرفي، حيث يتطلب الأمر من المتعلم القدرة على إدراك المعاني الخاصة بالمادة التي يقرأها أو يسمعها أو يشاهدها وتفسيرها وترجمتها من أجل فهم معناها الحقيقي.

- مستوى التطبيق: ويتطلب من المتعلم توظيف المفاهيم والتعميمات والمهارات التي درسها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة لم يمر بها المتعلم من قبل.
- مستوي التحليل: ويتطلب من المتعلم القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط؛ مما يؤدي إلى فهم بنيتها.
- مستوى التركيب: ويتطلب من المتعلم وضع الأجزاء المكونة للمادة التعليمية مع بعضها في مضمون جديد لم يكن موجوداً من قبل.
- مستوى التقويم: ويتطلب من الطالب الحكم على قيمة الأشياء أوالأحداث أوغيرها مما كان قد تعلمه سابقاً، ويكون هذا الحكم مبنياً على معايير داخلية تنبع من معتقداته ومعايير خارجية يكون المتعلم متأثراً فيها بالظروف المحيطة بالحدث.

وقد صنف كراثول المجال الوجداني (الانفعالي) إلى خمسة مستويات تتعامل جميعها مع القيم والمشاعر. وهذه المستويات هي:

- الاستقبال: ويطلب من المتعلم في هذا المستوى إبداء الرغبة في الاهتمام بقضية ما أو موضوع معين أو مشكلة عامة, وغالباً ما يكون دور الطالب محدداً وسلبياً، بحيث لا يتعدى مجرد الاهتمام أو إبداء الرغبة.
- الاستجابة: ويطلب من المتعلم في هذا المستوى المشاركة الفعلية في القضية بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها، أي أن دور الطالب لا يقف عند حد الاهتمام بالقضية كما كان في مستوى الاستقبال.
- التقييم أو التثمين: ويطلب من الطالب في هذا المستوى أن يظهر قيمة الظاهرة أو الحدث الذي استقبله واستجاب له سابقاً.
- التنظيم: ويطلب من المتعلم في هذا المستوى تنظيم المعتقدات والاتجاهات حول الظاهرة أو القضية، والمقارنة بينها وحل بعض التناقضات الموجودة فيما بينها، وبناء نظام متماسك من المعتقدات والاتجاهات.
- تشكيل الذات (التذويت): تتشكل لدى المتعلم في هذا المستوى فلسفة معينة تميزه عن غيرة من الأفراد، حيث يتشكل لدية نظام من القيم تتحكم في سلوكه لفترة طويلة تعمل على تطوير نمط الحياة التي يعيشها ذلك الفرد.

و صنف سمبسون المجال النفسحركي إلى سبعة مستويات تتعامل جميعها مع الجانب الجسماني أو الجسدي وما يصاحبه من حركات ومهارات. وهذه المستويات هي:

- الإدراك الحسي: ويطلب من المتعلم في هذا المستوى استعمال أعضاء الحس قبل القيام بالمهارة المطلوبة.
- الميل أو الاستعداد: ويطلب من المتعلم في هذا المستوى إظهار الميل والاستعداد للقيام بالمهارة، ويشمل ذلك الميل كلاً من الميل الجسمي والميل العقلي والميل الوجداني بشكل مترابط.

- الاستجابة الموجهة: ويطلب من المتعلم في هذا المستوى القيام بأداء المهارة برغبة وحماس من خلال التقليد أو المحاولة والخطأ.
- الآلية (الميكانيكية): ويطلب من المتعلم في هذا المستوى القيام بالمهارة التي لا تتصف بالتعقيد دون أخطاء، حيث يقوم المتعلم بالعمل بعد تكراره عدة مرات؛ مما يؤدي إلى إيجاد نوع من الثقة والكفاءة لديه.
- الاستجابة الظاهرية المعقدة: ويطلب من المتعلم في هذا المستوى القيام بالمهارة المعقدة نسبياً بسرعة ودقة وإتقان دون أخطاء، وفي هذا المستوى تكون ثقة المتعلم بنفسه عالية في إتقان المهارة.
- التكيف: ويطلب من المتعلم في هذا المستوى القيام بتعديل مهارة ما أو جزء منها أي أنه يكتشف ما بها من خلل، ويقوم بتصويبه في ضوء خلفيته المعرفية في أداء هذه المهارة.
- الأصالة والإبداع : ويطلب من المتعلم في هذا المستوى أن يقوم بابتكار مهارة جديدة أو حركة في مهارة ما, معتمداً على خبرته الطويلة والدقيقة في هذه المهارة. (بلوم وآخرون،1985؛عباس والعبسي،2007؛ نزال، 2000). وقد وجد بعض الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية, منها وصف نشاط المعلم بدلا من نشاط المتعلم, ووصف العملية التعليمية بدلا من نتائجها, وصياغة أهداف مركبة (الخليلي وآخرون، 2005).

تصنيف الأهداف في الرياضيات

جاء تصنيف آخر للأهداف في الرياضيات وفق أربعة مستويات كما ذكر عباس والعبسي (2007)هي:

- الحسابات: ويتضمن إجراء العمليات الحسابية واستخدام الخوارزميات والإجراءات للوصول إلى الإجابات حيث يكون التركيز على الناحية الإجرائية أو الأدائية للوصول إلى الإجابة.
- الاستيعاب: يستخدم الفهم أو الاستيعاب ليدل على إدراك تام للمعنى المتضمن في النص، كأن يتوصل المتعلم إلى نوع العملية التي يحتاجها في حل مسألة.
- التطبيق: يعني التطبيق استخدام المعلومات الرياضية التي تعلمها المتعلمين في مواقف جديدة.
- التحليل: يقوم المتعلمين بعمليات عقلية عليا هي نفسها التي يقوم بها المتعلمين في مستويات بلوم الثلاثة العليا: التحليل والتركيب والتقويم.

ويوجد عدة مواصفات للأهداف السلوكية الجيدة لدروس الرياضيات منها:

- أن يكون الهدف محدداً تحديداً دقيقاً ليتسنى للمعلم اختيار طريقة التدريس والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة لهذا الهدف.
- أن تحتوي عبارة الهدف السلوكي على فعل سلوكي يمكن ملاحظته وقياسه.
- أن يرد في عبارة الهدف معيار الأداء لتمكن من تقويم تحقق الهدف.

- أن تكون الأهداف واقعية ويمكن تحقيقها ضمن حدود إمكانيات الطلبة.
- أن تكون الأهداف شاملة بمعنى تضمنها للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- ارتباط الأهداف السلوكية للدرس بالأهداف العامة للمنهج.
- أن تكون التغيرات المراد إحداثها لدى المتعلمين والمتضمنة بالهدف السلوكي لها قيمة وظيفية بالنسبة للمتعلمين بمعنى ارتباطها بحاجاتهم واهتماماتهم.
- أن تتنوع الأهداف السلوكية لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة كتنوعها لمراعاة مستوى النمو المعرفي للمتعلمين.
- أن لا يحتوي الهدف السلوكي على هدف مركب (الحيلة،2003؛عباس والعبسي،2007).

ثالثاً: التهيئة (المقدمة)

إن التهيئة الشيقة والمثيرة للدرس تعد عاملاً هاماً للبدء بداية قوية حيث يعتبر الحافز الذي يولد لدى المتعلمين التعلم الطبيعي، وتتعدد الأساليب في التهيئة للدروس تبعاً لعوامل منها: طبيعة الموضوع، ومستوى نضج المتعلم، والإمكانات المتاحة (الدمرداش، 1997). وهي جميـع الأداءات الـسلوكية التي يقوم بها المعلم لجذب اهتمام وانتباه المتعلمين وإعدادهم ذهنياً ونفسياً وجـسمياً وقـوام هـذه الأداءات فيها تلقي وقبول من قبل المتعلمين والهدف من التهيئة (المقدمة) هو تهيئـة المتعلمـين للتعلم (الحليبي وسالم، 1999؛عسيري، 2008), وكما يذكر قنديل (2001) أن الدرس قد يكون له أكثر من مقدمة مختلفة ومتعددة وذلك بحسب أهداف الدرس، إذ قد يجد المعلم بعد تحقيـق هـدف معين أنه في حاجة إلى تهيئة المتعلمين إلى موضوع الهدف التالي. وقد أورد عطيـو (2007) أن من أساليب تشويق المتعلمين مايلي:

- ربط خبرات المتعلمين السابقة بموضوع الدرس الجديد.
- استخدام العروض العملية في إثارة انتباه المتعلمين.
- استغلال المعلم لخبراته الشخصية التي مر بها.
- استغلال المعلم لمعلومات المتعلمين المكتسبة من وسائل الإعلام المختلفـة والمرتبطـة بـبعض الأحداث الخارجية.
- استخدام الطرائق العلمية تمهيداً لموضوع الدرس.

رابعاً:المحتوى الدراسي

يتضمن المحتوى المعرفي لأي درس مجموعة من الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات وربمـا المبادئ والقوانين والنظريات (الخليفة، 1996).

ويوجد مجموعة من الأسس والمعايير ينبغي توفرها وإبرازها عند تنظيم المحتوى وتقديمه وهي:

- الاستمرارية: أي التأكيد المستمر على المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة على مدى الأشهر والسنوات.
- التتابع: تنظيم الخبرات التعليمية أي معالجة لاحقة لمفهوم أو مهارة معينة منها لا يكون تكراراً لما سبق تدريسه, وإنما هو توسيع له وارتقاء بمستواه من مرحلة لأخرى (جامعة القدس المفتوحة, 2008).
- التكامل: وهو أساس هام من حيث صلة المحتوى بالمواد الدراسية الأخرى.
- التلاحم بين الأهداف والمحتوى .
- التوازن في تقديم المحتوى، فلا يركز المعلم على موضوعات بعينها ويهمل موضوعات أخرى.
- أن يحرص في تنظيم المحتوى وتقديمه على فكرة التعلم الذاتي بحيث يعتمد المتعلم على نفسه في الدراسة (أحمد، 1996).

خامساً: الوسائل التعليمية

تعد الوسيلة التعليمية إحدى العناصر الأساسية للمنهاج، وهي بمثابة حلقة الوصل ما بين المتعلم والمعرفة الرياضية، ويتطلب التدريس الفعال تخطيطاً مسبقاً من المعلم، يأخذ بعين الاعتبار كل ما يساعده على تحقيق نتاجات تعليمية بأقل جهد ووقت. والوسائل التعليمية هي إحدى الأدوات التي تلعب دوراً مهماً في تحقيق الأهداف المنهجية، إذ أنها إحدى المكونات الرئيسة لخطة الدرس فتعمل على تسهيل عملية اكتساب المعرفة، وتخفف من مستوى تجريدها؛ فعملية إعداد الوسيلة التعليمية وحسن اختيارها من المهارات التدريسية الأساسية للمعلم. ويمكن القول أن الوسيلة التعليمية يمكن استخدامها في كافة الموضوعات وفي جميع المراحل الدراسية (أبو زينة وعبابنة، 2010). إن المعلم الفاعل هو من يستطيع أن يختار الوسيلة الملائمة أو يصممها أو ينتجها ويعرف متى يستخدمها، وهل تسعى إلى تحقيق هدف الدرس سعد (2000). وعرف (أبو زينة وعبابنة، 2010؛ Bulter,1977) الوسيلة التعليمية بأنها كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم، وتوضيح معاني كلمات المعلمين أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار أو تدريب الطلبة على المهارات أو تعويدهم على العادات أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم فيهم، دون أن يعتمد المدرس أساساً على الألفاظ والرموز والأرقام. وهي جزء لا يتجزأ من عملية التعلم التي يجب أن تشترك فيها الأيدي والحواس لتكون ناجحة وملائمة لفقرة المتعلم. وعرف الحيلة (2004) الوسيلة التعليمية هي أي شيء يستخدم في العملية التعليمية التعلمية بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان، وهي جميع المعدات والمواد والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف أو خارجها، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية وزيادة فاعليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها.

أسس اختيار الوسيلة التعليمية

لاختيار الوسيلة التعليمية المناسبة للموضوع الذي سيتم تدريسه، ولتحقيق الهدف التعليمـي، لا بـد للمعلم من إتباع مجموعة من الأسس والمعايير التي تحدد اختياره للوسيلة المناسـبة، ومـن أهـم معايير اختيار الوسيلة التعليمية :

- ارتباط محتوى الوسيلة التعليمية بالموضوع المراد تدريسه وارتباطه بالهدف.
- ملاءمة الوسيلة التعليمية لأعمار المتعلمين وخصائصهم.
- وضوح الوسيلة التعليمية وبساطتها وخلوها من التعقيد.
- معقولية مساحة وحجم الوسيلة التعليمية.
- مناسبة الوسيلة التعليمية لأعداد المتعلمين في غرفة الصف.
- صلاحية الوسيلة التعليمية وجودتها.
- إثارة الوسيلة التعليمية لاهتمام المتعلمين وجذب اهتمامهم (أبو زينة وعبابنـة، 1997؛ مرعـي والناصر، 1985).

أهمية الوسائل التعليمية

تنبع أهمية الوسائل التعليمية من الأمور التالية:

- تهيئ خبرات حسية للمتعلمين، حيث تساعد على تقليل مستوى التجريد لكثير من المفاهيم.
- تعمل على توفير الوقت والجهد اللازمين في عملية التدريس وتركز انتباههم للموضوع وتوضح الجوانب الغامضة لديهم.
- تجعل المتعلم أكثر ايجابية في عملية التعلم.
- تساعد المعلم على مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تساعد على التذكر والاحتفاظ بالمادة التعليمية .
- تنمي القدرة عند المتعلمين على الاكتشاف وتمكنهم من فهم الحقائق الرياضية وإدراك العلاقـات بينها، وربط التعميمات الرياضية بعضها ببعض وبتطبيقاتها في الحياة اليومية (أبو زينة وعبابنة، 2010).

الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الرياضيات

- اللوحات التعليمية: ومن أشكالها اللوحة الطباشيرية (السبورة الطباشـيرية)، لوحـة الجيـوب، اللوحة الوبرية، اللوحة المغناطيسية، اللوحة المسمارية.
- المجسمات: وهي الوسائل التعليمية ذات الأبعاد الثلاثة والتي يمكن الحصول عليها جـاهزة كمـا هي في الواقع أو من خلال عمل تمثيل للشيء الأصلي. كالأشياء الحقيقية والنماذج.

- الزيارات الميدانية: تعتبر الزيارات الميدانية (الرحلة الميدانية) جـزءاً أساسـياً مـن الخطـة التعليمية في جميع المراحل الدراسية، وذلك لأنها تتيح للمتعلمـين الفرصـة للدراسـة الواقعيـة والاتصال المباشر بالحقائق والعمليات. ويمكن تطبيق الرحلات التعليمية في منهاج الرياضيات من خلال عمل زيارة ميدانية إلى سوق الخضار لتعريف الطلبة بعمليات البيع والشراء كتطبيق علـى إجراء العمليات الحسابية على الأعداد.
- الصور والرسومات: والصور أنواع متعددة منها: صورة الـشيء الحقيقـي (مثـل تـصوير فوتوغرافي للشيء على طبيعته) أو رسم يمثل صورة الشيء الحقيقـي (مثـل الرسـم اليـدوي للشيء).
- الألعاب التعليمية: اللعبة التعليمية هي نشاط يقوم به المتعلمين حسب قوانين موضوعة مسبقاً من أجل تحقيق أهداف معينة، من أهمها حفز المتعلمين على مواصلة النشاط والـتعلم، إضـافة إلـى إدخال المتعة والتسلية للمتعلمين ويكون في النهاية فيها فائز.
- تمثيل الأدوار: وهو نوع من أنواع المحاكاة التي تتصف بالتفاعل بين الأفراد.
- الوسائل السمعية: وتشمل استخدام برامج الراديو في التعليم، وكذلك استخدام الإذاعة المدرسـية والتسجيلات الصوتية ومختبرات اللغات. ويمكن توظيف الوسائل السمعية في الرياضـيات مـن خلال عرض أناشيد حول جدول الرياضيات باستخدام أشرطة الكاسيت والمسجل.
- الوسائل البصرية المسقطة ضوئياً: وهي أجهزة يمكنها عرض المعلومات على شكل رسـوم أو صور أو رموز مرئية ولفظية، وتحتاج هذه الأجهزة إلى شاشة لعرض المعلومات عليهـا مـن خلال إسقاط الضوء على هذه الشاشة.
- الحاسوب والانترنت والبرمجيات التعليمية: ولها دور فاعل على الإثارة والاسـتجابة مـن قبـل المتعلم وإيجاد التناسب بين المتعلم وهذه المثيرات, مما يضمن دوام تأثيرها أثناء وبعـد الموقـف التعليمي (أبو زينة وعبابنة،1997؛ اسكندر وغزاوي، 1994؛الحيلة، 2004؛ عيسى وآخـرون، 1995).

سادساً: العرض

وهو جميع الخطوات التدريسية التي يقوم بها المعلم داخل الصف من (طريقة التـدريس، التغذيـة الراجعة، الأمثلة التوضيحية، الروابط بين عناصر الدرس، الأنشطة التعليميـة، الأسـئلة الـصفية) (عسيري، 2008).

الأنشطة التعليمية

لنأخذ القانون الفيزيائي الذي يقول بأن الجسم الساكن يبقى ساكناً، والمتحرك يبقى متحرك مـا لـم تؤثر فيه قوة أخرى تغير من وضعه. إن هذا القول ينطبق على العقل, فالتحفيز هو نشاط ايجـابي وليس سلبي, والإنسان لم يخلق ليكون ساكناً، وإن جميع المتعلمين يؤكـدون أن أفـضل تجـاربهم

التعليمية المحفزة هي أكثرها حركة وإيجابية, لذلك من المهم والضروري استخدام أنـشطة تعلميـة إيجابية في المحتوى خلال الدرس من أجل استمرارية نشاط المتعلم وإثارة دافعيته للتعلم ويجب أن يشمل الناحيتين الجسمية والعقلية. فالأنشطة التعليمية تختلف من درس لأخر بحسب الهـدف الـذي نسعى إلى تحقيقه، وقد يقوم المتعلمين بهذه الأنشطة داخل الصف الدراسي أو خارجه، ويجب على المعلم إشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين وأن ينوع في استخدام الأنشطة بحيث لا يقتصر الدرس على نشاط واحد (أحمد, 1996؛ الحيلة،2003؛ سعد، 2000).

وتتنوع الأنشطة التعليمية فمنها النشاطات العلمية العامة لجميع المتعلمين وهدفها تعلـيم المفـاهيم والمبادئ العلمية انطلاقاً من خبرات المتعلم نفسه، والنشاطات العلميـة التعزيزيـة وهـي لجميـع المتعلمين وهدفها تثبيت وتعميق وتعزيز تعلم المفاهيم والمبادئ العلمية لديهم، والنـشاطات العلميـة الإغنائية (الإثرائية) وهي نشاطات يقوم بها بعض المتعلمين وتهدف إلى تجاوز المعرفة العلمية التي حصل عليها المتعلمين (زيتون، 2004).

طريقة التدريس

يعرف (الخليفة،1996؛ فلاته، 2005 ؛ سعد، 2000) طريقة التدريس بأنها مجموعة من الأنشطة والإجراءات المخططة والمنظمة التي يقوم بها كل من المتعلم والمعلم لإكساب المـتعلم الخبـرات المعرفية التربوية والاتجاهات الفكرية والسلوكية المرغوب فيها عن طريق تمكينه من الممارسـات الفعلية لهذه الخبرات باستغلال كافة الوسائل والإمكانيات التعليمية المتاحة له في الموقف التعليمـي. ويتم تحديد الطريقة بناء على المراحل النمائية للطلبة وطبيعة الموضوع والأهداف المراد تحقيقهـا وقد تختلف الطريقة من مادة إلى أخرى أو من موضوع إلى آخر كما يمكن للمعلـم فـي الـدرس الواحد استخدام أكثر من طريقة, وهو الذي يحدد الطريقة المناسـبة للموضـوع لتحقيـق الهـدف المرصود. لذا فإن اختيار طريقة التدريس يتم في ضوء أهداف الدرس ومتغيرات الموقف التعليمي، ويمكن تحديد طريقة التدريس بناء على الأهداف التربوية للدرس ومستوى الطلبة من حيث مراعاة الفروق الفردية والمحتوى الدراسي. وتوفر الوسائل التعليمية وتنوعها وإمكانيـات البيئـة المحليـة والقراءات الخارجية عن الموضوع المراد تدريسه. وقد صنف عبد السلام (2007) طرق التدريس إلى ثلاثة مجموعات:

- طرق قائمة على جهد المعلم وحده، ومنها طريقة المحاضرة وهي من الطرق الشائعة.
- طرق قائمة على جهد المعلم والمتعلم ومنها طريقة المناقشة وحل المشكلات.
- طرق قائمة على جهد المتعلم ومنها طريقة الاستكشاف الحر والتعليم المبرمج.

الأسئلة الصفية

إن المعلم الجيد هو الذي يستطيع أن يوظف أدوات الاستفهام المختلفة في طـرح الـسؤال المثيـر للتفكير لدى المتعلم، فالأسئلة التي يطرحها المعلمون على المتعلمين داخل حجرة التـدريس تـؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير التي يسعون إلى تنميتها لدى هؤلاء المتعلمين. فالأسئلة الجيدة هي الأسئلة التي تستثير التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى المتعلم، وتساعد على تحقيق الأهداف التي حددها المعلم للمتعلمين وبدرجة عالية من الإتقان، وللأسئلة خصائص مختلفة تمكنهـا مـن إيجـاد وظائف مختلفة من التفكير لدى المتعلم. وتم تعريف الأسئلة الصفية بأنها تلك الأسئلة التي يطرحهـا المعلم على المتعلمين في بداية الحصة أو على فترات الدرس أو في نهاية الحصة، ليتأكد المعلم من تحصيل طلبته للخبرات التي تعلموها وتصنف الأسئلة الصفية كالآتي:

- تصنيف الأسئلة بحسب الإجابة المتوقعة لها: كالأسئلة التي لا تحتمل إلا إجابة صـحيحة متفـق عليها, وقد يصاغ الجواب بعدة طرق تعتمد على قدرة المتعلم اللغويـة وخبرتـه فـي موضـوع السؤال, لكن مضمون الجواب الصحيح يبقى واحد ومحدد, والأسئلة مفتوحة الإجابة وهي الأسئلة التي يكون لها أكثر من إجابة صحيحة واحدة , أو التي تستدعى معلومات أوسع وأعمق مما هـو متوافر في الكتاب المدرسي, وهذا النوع من الأسئلة يتيح فرصة للمتعلمين كي يطوروا قـدراتهم في الاستعمال المبدع للمعلومات من خلال التفكير في بدائل متعددة وطرق متنوعة في اسـتعمال المعلومات للتوصل إلى الإجابة المحتملة للسؤال المطروح.
- تصنيف الأسئلة بحسب مستوى التفكير الذي تثيره: تصنف الأسئلة في هذا النـوع فـي ضـوء تصنيف بلوم العام للأهداف التدريسية في المجال المعرفي, وتكون أسئلة فـي مـستوى التـذكر, وأسئلة في مستوى الفهم, وأسئلة في مستوى التطبيق, وأسئلة في مستوى التحليـل, وأسـئلة فـي مستوى التركيب, وأسئلة في مستوى التقويم.
- تصنيف الأسئلة حسب نوعية السبر الذي تهدف إليه: يقصد بالأسئلة السابرة هي تلـك الأسـئلة التي تستطيع سبر أغوار معرفة المتعلم لان بعض المتعلمين يعطي إجابـات سـطحية أو غيـر صحيحة أو غير متأكد من الإجابة وتودي هذه الأسئلة إلى توليد المزيد من المعلومات أو توضيح بعضها , أو التركيز على بعضها الآخر , أو إرجاع المناقشة لعامة المتعلمين في غرفة الصف.

وتصنف الأسئلة حسب نوعية السبر الذي تهدف إليه إلى خمـس مـستويات هـي: الأسئلة السابرة التشجيعية, و الأسئلة السابرة التركيزية, و الأسئلة السابرة التوضيحية, و الأسئلة السابرة التبريرية, و الأسئلة السابرة المحولة (زيتون،2005؛عبد السلام، 2007).

التغذية الراجعة

للتغذية الراجعة أهمية كبيرة في عملية التعلم، ولا سيما في المواقف الصفية. فهي مهمة في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والعلم الصفي. وأهميتها هـذه تنبثق من توظيفها في تعديل السلوك وتطوره للأفضل، إضافة إلى دورها المهم في استثارة دافعيـة

التعلم، ويمكن القول إن التغذية الراجعة هي إعلام المتعلم نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومـات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الـصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل (الحيلة، 2003).

سابعاً:الغلق

الغلق أو الخاتمة وتمثل النقطة التي يتوقف عندها الدرس، ومن خصائـصها القـصر والـشمولية لعناصر الدرس. إن إنهاء الدرس لابد أن يتم بنظام معين ويجب أن يتعـدى المراجعـة الـسريعة والتأكيد على المفاهيم الرئيسية والنقاط الهامة في الدرس لذا يجب أن تكون مرحلة الغلق بمثابة دفع المتعلمين في الطريق الصحيح لتنظيم المعلومات والمفاهيم الجديدة مع بعضها البعض، ومن أشكال الغلق المخاص السبوري، أو تكليف المعلم للمتعلمين بكتابة ملخص عن الدرس في نهايـة الحـصة (زيتون ، 2004؛ عسيري ، 2008).

ثامناً: أساليب التقويم

يعد التقويم من أهم جوانب العملية التربوية، فهو من مكونات المنهاج، وعنصر أساس فـي عمليـة التخطيط لعملية التدريس. وعملية التقويم عملية مستمرة تصاحب العملية التعليميـة التعلميـة منـذ بدايتها حتى نهايتها، ويمكن للمعلم من خلالها أن يطور ويزيد من فاعلية قراراته، فيسهم في الكشف عن مدى اكتساب المتعلمين للمعرفة, ومدى ملاءمة المحتوى المقرر والوسائل والأنشطة التي يقوم بها المعلم (أبو زينة وعبابنة،2010). ويعرف (أبو زينة وعبابنة ،2010 ؛ الحصين,1994 ؛ سعد ،2000؛ فيفرا،2001) التقويم بأنه العملية المستمرة التي بواسطتها نقدر إلى أي مدى تحققت لـدى المتعلم الأهداف المخطط لها في المنهاج واتخاذ القرارات الضرورية بخصوصها، وهو مكون مـن مكونات خطة الدرس, حيث به يتأكد المعلم من فهم المتعلمين للدرس من ناحية ويثبت المعلومـات في أذهانهم من ناحية أخرى، ويعمل التقويم على جمع البيانات المتعلقة بالمجال التعليمـي المـراد تقويمه ومعالجة تلك البيانات بطريقة مناسبة للحكم على مدى تحقيق الأهداف التي وضعت والعمـل بعد ذلك على التحسين والعلاج .

وتمر عملية التقويم في ثلاث مراحل هي :

- التقويم القبلي: وهو ضروري للمعلم قبل البدء بتدريس المتعلمين موضوعاً جديداً، ويهدف إلـى قياس مدى تمكن المتعلمين وإلمامهم بالمفاهيم والحقائق والمهارات والمبادئ والقوانين الرياضـية اللازمة للتعلم الجديد.
- التقويم أثناء عملية التعلم (التكويني أو التشكيلي أو البنائي): ويتم هذا النوع من التقويم في أثناء سير عملية التدريس من خلال الملاحظة المستمرة لأنشطة المتعلمين ومن خلال طبيعة استجاباتهم على الأسئلة التي يعطيها المعلم لهم أثناء عملية التدريس. فالهدف من هذا التقويم هو متابعة المعلم المستمرة للمتعلمين أثناء عملية التعلم, والاطمئنان إلى أنهم يتقدمون نحو الأهداف المخطط لهـا،

وتعديل مساراتهم، وتقويم الخبرات التعليمية التي يقدمها المعلم للمتعلمين. وتسمى الاختبارات التي تستخدم في التقويم التكويني بالاختبارات التشكيلية تميزها عن الاختبارات التي تقيس ما تحقق من الأهداف التعليمية في نهاية عملية التدريس أي الاختبارات التراكمية.

- التقويم البعدي (النهائي): ويتم في مرحلة ما بعد الانتهاء من عملية التدريس, ويهدف إلى معرفة مدى اكتساب المتعلمين للمعرفة الرياضية التي تم تدريسها للطلبة. وتسمى الاختبارات التي تستخدم لهذه الغاية بالاختبارات البعدية, لأنها تعطى للمتعلمين بعد الانتهاء من تدريس موضوع معين أو مساق معين أو تسمى بالاختبارات الجمعية أو التراكمية لأنها تقيس نواتج التعلم التي تجمعت لدى المتعلم خلال فترة زمنية محددة.

ولا بد من التعرف على أساليب التقويم التي تتناول جميع جوانب العملية التربوية وليس الجانب المعرفي منها فقط وهي:

- الملاحظة: وهي من الأساليب المهمة في تقويم المتعلمين خاصة في المجالين الحركي والانفعالي . كما أن كثيرا من أهداف تدريس الرياضيات التي يسعى المعلم لتحقيقها يمكن أن تقوم باستخدام هذا الأسلوب.

- المقابلة: يستطيع المعلم من خلال أسلوب المقابلة الفردية أن يجمع معلومات كثيرة عن المتعلم, خاصة إذا تمت المقابلة بأسلوب فعال بحيث تتاح الفرصة للمتعلم للتعبير والاستجابة للأسئلة التي يطرحها المعلم والتي يكون الهدف منها هو التعرف على مواطن القوة أو الضعف عند المتعلم, وعلى اهتماماته وميوله واتجاهاته وعلى أساليب التفكير لديه.

- السجلات التراكمية للمتعلم: وهي سجلات يدون فيها المعلم ملاحظاته اليومية عن كل متعلم حول مدى اهتمامه بالمادة الرياضية, ومستوى تحصيله في كل امتحان, والصعوبات التي تعترضه في تعلم الموضوعات المختلفة, واهتمامه بالواجبات البيتية, وجوانب القوة لديه. وهي مفيدة في عملية التقويم الشامل للمتعلم وحديثا يشار إلى هذه السجلات بملف الطالب.

- اختبارات التحصيل: وهي الأكثر انتشارا بين أساليب التقويم المتعددة, ولها دور واضح في العملية التعليمية خصوصا في تقويم تحصيل المتعلمين، وفي القرارات التربوية المبنية على ذلك ويتطلب إعدادها مهارات محددة وبخطوات منظمة.

- التقويم الأصيل: ويستخدم في تحديد ممارسة المتعلم الواقعية, للمشاركة في تقويم تحصيل نفسه وهو يدمج المتعلمين في مهام ذات معنى, ويعتمد علي أدوات قياس ذات صدق و ثبات وموثوقية وتقيس قدرات عقلية عليا بالنسبة لمواقف الحياة الواقعية (أبو زينة وعبابنه ،2010؛ الحيلة ،2003 ؛ سعد ،2000).

تاسعاً: الواجبات

يعتبر النشاط اللاصفي والواجبات البيتية في الرياضيات جزءاً لا يتجزأ من دروس الرياضـيات, إذ أنه مكمل للنشاط الصفي ومدعم له, ويتوقع من معلم الرياضيات أن يكلف المتعلمين بـين الحـين والآخر تنفيذ نشاطات لاصفية أو إعطاء واجبات بيتية لاكتساب المهارات الـضرورية إذ لا يتـسع وقت الحصة للتدريب الكافي على معظم المهارات المطلوبة (أبو زينة وعبابنة، 2010). ويعـرف (عطيو, 2007 ؛ قنديل,2001) الواجب بأنه كل ما يكلف المتعلم بأدائه خـارج المدرسـة مـن أعمال تتعلق بما درسوه أو يدرسونه من موضوعات, وتتعدد أهداف هذه الواجبات فقد يكون الهدف منها المران وزيادة التمكن من المادة المتعلمة أو استثارة دوافع المتعلمين وتفحص قـدراتهم علـى التفكير. وللواجب المنزلي وظائف عديدة كتدعيم التعلم، وتوسيع الفهـم وتهيئـة الدراسـة الذاتيـة للمتعلمين لتعزيز الاهتمام والدافعية، وتطوير المهارات الدراسية. وتتنوع الواجبات حـسب تنـوع الدروس والأهداف المرجوة منها (عبد السلام، 2007).

عاشراً: المصادر والمراجع

إن من مكونات خطة التدريس تدوين المصادر التي استخدمها المعلم في إعداد خطة الـدرس مـع كتابة أرقام الصفحات. فالعلم والمعرفة في تطور مستمر وهذا يلقي عبئا على معلـم الرياضـيات ويجعله مسؤولا عن ملاحقة هذا التقدم. فلا يعتبر الكتاب المدرسي المصدر الوحيد لمادة الدرس بل يحتاج إلى إضافة أو تصحيح أو إعادة تنظيم في بعض الحالات. لذا يجب على المعلم أن يشير في دفتر تحضيره إلى المصادر والمراجع التي استخدمها في تحضيره اليومي. (الحـصين ، 1994 ؛ الدمرداش؛ 1997).

8.2 تحليل المحتوى

يعرف (زيتون ، 2010؛ زيتون، 2005) تحليل المحتوى كأداة ومنهجية (طريقة) بحث من أكثر الأدوات والأساليب استخداماً في تحليل المناهج والكتب المنهجية (التعليمية) المدرسـية وأدلتهـا، وذلك لتبيان توجهات واتجاهات (المناهج) المواد التعليميـة وتشخيـصها، وتحديـد خصائـصها بمنهجية علمية منظمة وليس استناداً إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عـشوائية بهـدف تـشخيص المناهج, وتقييمها، وتطويرها، وتحسينها، وتقديم التوصيات والمقترحات والإجراءات لتطويرها.

إن عملية تحليل المحتوى مهارة أساسية يجب على كل معلم أن يمتلكها لإعـداد الخطـط الفـصلية واليومية واشتقاق الأهداف التعليمية, واختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، واختيـار الأنـشطة التعليمية والوسائل المناسبة، وبناء الاختبارات التحصيلية، والكشف عن مواقف القوة والضعف فـي

الكتاب المدرسي، وسهولة الكشف عن مواقع الترابط والالتقاء والتكامل بين عناصر المفردات المتشابهة (الحيلة، 2003).

خصائص تحليل المحتوى

لتحليل المحتوى عدة خصائص منها :

- أسلوب للوصف ويعني تفسير الظاهرة كما تقع .
- أسلوب موضوعي أي النظر إلى الموضوع نفسه دون تأثر كبير بالذات المدركة بالقدر الذي يقرب

الباحث من المادة التي يدرسها ملتزماً بمكونات الموضوع وظواهره.

- أسلوب منظم : ويعني التنظيم أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض, و تتحدد

على أساسها الفئات وتتبين من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهاء الباحث إلى النتائج.

- أسلوب كمي : لأن ما يميز تحليل المحتوى التقدير الكمي كأساس للدراسة وكمنطق للحكم على انتشار الظواهر وكمؤشر للدقة في البحث ومن ثم الاطمئنان للنتائج.
- أسلوب علمي : إن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي يستهدف من خلال دراسة ظواهر المضمون, وضع قوانين لتفسيرها, والكشف عن العلاقات التي ترتبط ببعضها (طعيمة، 2005).

9.2 برامج إعداد معلم الرياضيات

إن التعليم مهنة تتطلب قدراً من القدرات والمهارات التي لا تتحقق إلا من خلال إعداد وتدريب مهني خاص وموجه نحو تنمية تلك المهارات. ومن خلال إعداد المعلم يستطيع تحديد خبرات المتعلمين السابقة ومستوى نموهم العقلي, و تحديد المواد التعليمية والوسائل المتاحة للتدريس وذلك بمعرفة المواد والأجهزة التعليمية المتوافرة في المدرسة و تعيين الوسيلة المستخدمة في الموضوع, و تحليل مادة التدريس لتحديد محتوى التعلم (قنديل,2001), فالمعلم لن يكون قادراً على إدارة برامج تعليم وتدريس المتعلمين, دون تأهيل مناسب, ويتوقف التطور في تقديم الخدمات التعليمية للمتعلمين إلى جودة البرامج التعليمية التي تُقدم للمتعلمين في المدارس, ومهما بلغت هذه البرامج من

الجودة فإنها لن تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها معلمون مدربون, ومؤهلون تأهيلاً مناسـباً. فقد أصبح إعداد المعلمين ضرورة بغض النظر عن المرحلة التي يعملون فيها, واعتبـار التـدريب أثناء الخدمة جزءاً لا يتجزأ من عملية تربية المعلم وتكوينه المستمر, وأنه بجميع مقوماته متكامـل مع برامج الإعداد واستمرار لها. فعملية التدريب المتواصل قبل وأثناء الخدمة, لها دور في زيـادة الوعي والإدراك بأهمية تربية المتعلمين (الطيطي,2004). لذا تأخذ برامج إعداد المعلم عامة ومعلم الرياضيات خاصة نمطين في الإعداد هما:

- الإعداد قبل الخدمة: وهو الإعداد في مؤسسات متخصصة لإعداد المعلم، كمعاهد المعلمـين، أو كليات التربية، أو غيرها من المراكز التي تأخذ مسميات مختلفة بشرط أن يكون المـتعلم المعلـم فيها لم يلتحق بعد بالخدمة، كما يمكن أن يتم إعداد المعلم في مؤسسات غير متخصصة في إعداد المعلم تتناول هذه المؤسسات إعداد المعلم أكاديميا وثقافيا، ثم يلتحق ببرنامج في إحدى مؤسـسات إعداد المعلم ليتلقى الإعداد المهني، وهذا الإعداد يسمى بإعداد المعلم التتابعي.
- الإعداد أثناء الخدمة: يتم هذا الإعداد في إحدى المؤسسات المتخصصة في إعداد المعلم، وقد يتم في غيرها من المؤسسات التعليمية أو التدريبية أو غير ذلك، والهدف من هذا الإعداد هو تنميـة المعارف والمهارات للمعلم الملتحق بالنظام التعليمي، ويأخذ أشكالا متعددة كالتدريب علـى رفـع كفاءة المعلم في مجال محدد، أو الدورات الدراسية التي تستهدف رفع كفاءة المعلم في مجال مـن المجالات التربوية، أو إعادة الإعداد لتمكين المعلمين من الحصول على مؤهلات أعلى. وإعـداد معلم الرياضيات يدخل عموما في إعداد المعلم وينطبق عليه ما ينطبق علـى أي معلـم فـي أي تخصص آخر بالنسبة لبرامج إعداد المعلم (قنديل، 2001).

مكونات برامج إعداد المعلم

إن مكونات برامج إعداد المعلم تتمركز على ثلاثة مجالات هي:

- الإعداد العلمي الأكاديمي التخصصي: ويشمل هذا المجال المواد الدراسية العلميـة التخصـصية النظرية والعملية التي ينبغي للمعلم أن يدرسها والتي تقع في مجال تخصصه الذي سيدرسه.
- الإعداد المهني: ويتضمن هذا المجال دراسات تربوية ونفسية بشقيها النظري والعملـي، تمكـن المعلم من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية التعلمية، ويشمل هـذا المجـال الجانـب التربـوي والنفسي.
- الإعداد الثقافي العام: ويتضمن هذا المجال دراسة المتعلم المعلم مواد تزوده بثقافة عامة وقاعـدة عامة تعده وتساعده في التعلم.
- الإعداد الشخصي : ويقصد به تهيئة معلم المستقبل لاكتساب السمات الشخصية السوية والـسلوك الشخصي المتميز والاتجاهات والقيم والاهتمامات المرغوب فيها (الحيلة،2002؛ زيتون،2004).

ثانيا : الدراسات السابقة العربية والأجنبية

لقد تم الإطلاع على البحوث ، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والمتعلقة بـالخطط التدريسية ، من أجل التعرف على أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات والبحوث ،للاستفادة منها في تحقيق أهداف هذه الدراسة ، كما تم تناول تلك الدراسات التي تسند للباحثة للاطلاع عليها.

- الدراسات العربية

في دراسة عسيري (2008) التي هدفت إلى التعرف على المعايير اللازم توفرها فـي تحـضير درس العلوم بالمرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة, واتبع المنهج الوصفي وفـق أسـلوب تحليـل

المحتوى, واستخدم الباحث بطاقة تحليل تحضير درس العلوم كأداة للدراسة, وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبلغ عدد المعلمين (100) معلم وعدد المدارس (50) مدرسة متوسطة بواقع معلمين اثنين من كل مدرسة ، وبلغ عدد التحاضير الصالحة للتحليل (86) تحضيراً . وتوصلت الدراسة إلى أن تحضير درس العلوم يشتمل على مجموعة من العناصر, وإلى وجود ضعف بشكل عام في توفر المعايير عند تطبيقها وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في معايير التحضير باختلاف خبرة المعلم ونصابه التدريسي وأوصت الدراسة بتدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة على أساليب وأسس التخطيط الجيد لتدريس العلوم.

أما دراسة قباض (2007) فهدفت الدراسة إلى تحليل الأهداف السلوكية المتضمنة في الخطط الدراسية لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة. واستخدم الباحث استمارة التحليل كأداة لجمع المعلومات والبيانات, وتكونت عينة الدراسة من (130) خطة دراسية. وتوصلت الدراسة إلى وجود أخطاء بنسب متفاوتة عند صياغتهم للأهداف السلوكية, كما أن التخصص العام لم يكن عاملا مؤثرا على أداء المعلمين وكذلك المرحلة الدراسية لم تكن عاملا مؤثرا على أداء المعلمين.

وفي دراسة الكندري (2007) هدفت الدراسة للتعرف على مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس اليومية للمعلمين بمجالاتها ومستوياتها ومدى تأثر تلك الأهداف بمتغيرات الجنس، والمراحل التعليمية المختلفة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (506) خطة درس. وتوصلت الدراسة أن الأهداف المعرفية التي دونها المعلمون والمعلمات في دفاتر التحضير هي في مستوى التذكر والفهم، وأنه تم اختزال المعلم لكل من الأهداف الوجدانية والنفسحركية. كما وحملت الدراسة مؤسسات إعداد المعلم المسئولية بعدم قدرتها على ممارستها لدورها في إعداد المعلمين وفق المتغيرات التربوية الحديثة.

وفي دراسة حمدان (2006) حيث هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالمعايير التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط للدروس اليومية والتعرف على مدى توفر معايير التخطيط للتدريس في خطط الدروس اليومية المكتوبة التي أعدها معلمو الدراسات الاجتماعية، واستخدم الباحث الاستبانة وبطاقة تحليل محتوى الخطط اليومية كأداتي للدراسة. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (75) معلما. وتوصلت الدراسة انه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة على معيار التخطيط وفقا للتخصص والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة ومدى تفضيلهم لتخطيط التدريس. وأنه تم توفر البيانات الأولية في الخطط الدراسية وعدم توفر صياغة الأهداف السلوكية وشمولها للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.

أما دراسة الفقيه (2006) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إسهام مديري المدارس في تطوير عملية تخطيط الدروس لدى معلمي الصفوف الأولية في مدارس البنين تعزى لمتغيرات طبيعة العمل، المؤهل، سنوات الخبرة في مجال العمل. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ثلاث فئات بواقع(330) فرد ومثلوا كامل مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات وتوصلت الدراسة إلى أن إسهام مديري المدارس في تطوير عملية تخطيط الدروس هو متابعة لتوصيات المشرفين التربويين.

وفي دراسة الأسطل والرشيد (2004) هدفت الدراسة إلى تقويم كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في الإمارات. وأعد الباحث معيار للتقويم كأداة للدراسة. وطبقت الأداة على عينة مكونة من (183) معلما ومعلمة لمادة الرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات لكفاية التخطيط الدرسي. وإلى ضرورة تطوير عملية تدريب معلمي الرياضيات والتأكيد على تطوير المعلمين في مجال التخطيط الدرسي وبخاصة المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأطول.

وفي دراسة الفقيه (2003) هدفت إلى تحديد العناصر اللازمة للتحضير الجيد لدروس الإملاء في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والكشف عن واقع ما كتبوه في دفاتر تحضيرهم. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (96) معلما ممن قاموا بتدريس مادة الإملاء، واستخدم الباحث بطاقة تحليل كأداة لجمع البيانات والمعلومات. وتوصلت الدراسة إلى تحديد العناصر اللازمة للتحضير الجيد لدروس الإملاء في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وهي: العناصر الروتينية كالتاريخ والصف والفصل وغيرها، والعناصر الفنية وشملت مطالب التعلم والأهداف والمقدمة والعرض والوسائل التعليمة وغيرها وتوصلت الدراسة إلى أن جميع أفراد العينة كتبوا أهدافا لدروسهم إلا أن البعض منهم لم يراعي الصياغة السلوكية الصحيحة للهدف ولم يراعوا الشمول في الأهداف بمجالاتها الثلاثة؛ وغالبية المعلمين استخدموا طريقة الإلقاء، والوسائل التقليدية، كما لم ينل الواجب المنزلي عناية كافية وكذلك لم يخطط أحد للرجوع إلى غير الكتاب المدرسي.

وفي دراسة الحربي (2000) هدفت إلى تحديد مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا للأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس. واستخدم الباحث استمارة اختبار لتحديد مدى معرفة عينة الدراسة بالأهداف السلوكية، كما استخدم بطاقة معايير لتحليل الأهداف الواردة في كراسات تحضير عينة الدراسة. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من(105) معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، كما تم تحليل (45) كراسة تحضير تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا للأهداف السلوكية مقبول . وان مستوى تضمين معلمي الرياضيات للأهداف السلوكية في

خطة الدرس ضعيف. وبينت عدم وجود ارتباط بين معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها في خطـة الدرس.

وأما دراسة سعداوي (1997) هدفت إلى التعرف على مدى توفر مهارات تخطيط وإعـداد وأداء الدروس اليومية لدى معلمات الكيمياء للصف الأول ثانوي .وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (30) معلمة، واستخدمت الباحثة الاستبيان وبطاقة تحليل كراسـة التحـضير بالإضـافة لـدرس نموذجي وبطاقة ملاحظة لتقويم أداء المعلمات. وتوصلت هـذه الدراسـة إلـى أن أداء المعلمـات لمهارات تخطيط وإعداد وأداء الدروس في الحصة كان بشكل مرضي.

وفي دراسة البابطين (1995) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية وتطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظـر طـلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس وطبقت الدراسة على عينـة شـاملة للمجتمع. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات وقد ضـمت خمـسة مجـالات رئيـسية. وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات المتضمنة في هذه الدراسة بشكل عام مهمة للمعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية كما اتفق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس في إدراكهم لأهميـة مجـالات الكفايـات التعليمية الرئيسية في هذه الدراسة. وتم الاجتماع من قبل المشرفين على أن طلاب التربية الميدانية يطبقون قائمة الكفايات الخاصة بهذه الدراسة بدرجة ضعيفة نسبيا.

وفي دراسة الثبيتي (1994) هدفت إلى تحليل محتوى تحاضير معلمي الاجتماعيـات لاكتـشاف وتمديد عدد التحاضير التي قاموا بكتابتها والعناصر الأساسية للتحضير اليومي للـدروس وأنـواع الأهداف ومجالات الأهداف السلوكية، والوسائل التعليمية، وطـرق التـدريس التـي اسـتخدموها. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (46) معلما حيث قام الباحث باختيار تحضير واحد من كـل دفتر بطريقة عشوائية. واستخدم الباحث استبانه واستمارة لتحليل محتوى تحضير الـدرس لجميـع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى هناك عدم اهتمام بتحقيق الأهداف في جميـع مجالاتهـا بمطالـب التعلم.

وأما في دراسة الغامدي (1994) هدفت الدراسة إلى التعرف على الإجراءات المتعلقة بالتخطيط طويل المدى وقصير المدى اللازمة لتدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة. ومعرفـة الإجـراءات اللازمة لتنفيذ التدريس, ومقارنة وجهات نظر المعلمين. وطبقت الدراسة على عينة مكونة مـن (156) معلما، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك إجراءات لازمة لتخطيط وتنفيذ تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة كالإلمـام بمـا تحويـه

المقررات وتوزيع محتويات المقررات على فصول السنة وأشهرها وأسابيعها، وكتابة أهداف الدرس السلوكية في دفتر التحضير.

- الدراسات الأجنبية

دراسة عبد الغفور وفاروق (Abdul Gafoor & Farooque,2010) حيث هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات الرئيسية التي تواجه المعلمين المبتدئين " ما قبل الخدمة " في عملية تخطيط الدروس، واقتراح بعض الطرق لتحسين خطط دروسهم. وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (74) معلما في الهند حيث قسم المعلمين على المواد الدراسية ضمن ستة مجالات. واستخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة، وعمل على تحليل عدد من الدروس لجمع البيانات، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن المعلمين المبتدئين يجدون صعوبة في اختيار الخبرات التعليمية المناسبة، وفي تحديد الزمن المناسب لكل درس وفي المحتوى وطريقة التدريس. ويجب أن يكون نظام تخطيط الدروس أكثر مرونة ويسمح بمزيد من الوقت والعمل على تنسيق الأهداف وفقا لمطالب الطلبة والمعلمين والمدارس.

وفي دراسة كريستوفر (Christopher,2009) التي هدفت إلى دراسة خطط الدروس في مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (35) معلما خلال الفصل الدراسي الأول، واستخدم الباحث المقابلة كأداة لجمع البيانات. وطلب الباحث من المشاركين في الدراسة عمل دراسة استقصائية عن الأدوات التكنولوجية وطريقة دمجها أثناء عملية التخطيط لدروس الرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى انه يجب عمل دورات تدريبية للمعلمين في كيفية إعداد خطط الدروس, ضمن برنامج أساليب تدريس الرياضيات.

أما دراسة دونجن و يونبنج (Dongchen& yunpeng,2009) التي هدفت إلى التعرف على طرق تقييم دروس الرياضيات في المرحلة الابتدائية وكانت دراسة نوعية بشان تقيم الدروس، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (5) مدرسين "منفذين " لمناهج الرياضيات في المدارس الابتدائية. واستخدم الباحث المقابلة كأداة لجمع البيانات. وبين في دراسته إلى أن كل معلم يبين جوانب مختلفة للدرس الجيد، من حيث تصميم الخطة الدرسية، ومدى تحقق أهداف الدرس ومدى تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن أداء الطلبة يعتبر النقطة الرئيسية في عملية تقييم الدرس.

وفي دراسة بال (Ball et al., 2007) حيث هدفت هذه الدراسة إلـى معرفـة خبـرة التخطـيط التعليمي عند المعلمين وفهم طبيعة التخطيط والمؤثرات التي تؤثر عليه. وبينت هذه الدراسة الفرق في التخطيط التعليمي بين المعلمين المتدربين والمعلمين المبتدئين. في ولاية (ايلينوي)، واشتملت عينة الدراسة على (16) معلم متدرب و(15) معلم مبتدئ, واستخدم الباحث المقابلة كأداة لجمع البيانات. وكانت المقابلات فردية وأخرى جماعية حول طبيعة التخطيط ومعرفة طريقـة تخطـيط المعلمين المتدربين والمبتدئين لهذه العملية وكيفية تصورها كعملية عقلية. واختلف المتدربين عـن المبتدئين في الوصول لنهج معين في تخطيط الدروس، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات علـى تخطيط الدروس تعود للمعرفة والخبرة والموارد والطلبـة ولمـديري المـدارس، وأن المعلمـين المتدربين يمتلكون تأثيرات بناء على الخبرات التعليمية.

أما دراسة سبونر وزملائه (Spooner et al., 2007) فهدفت إلى التعرف على آثار التدريب في مجال التصميم العالمي للتعلم (UDL) على تنمية خطة الدرس، وقد تم تقسيم مجتمع الدراسـة إلـى مجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد تم عرض دورة التدريب في مجـال التـصميم العالمي للتعلم لمدة ساعة على المجموعة التجريبية، وتلقت المجموعة الضابطة دورة التدريب فـي وقت لاحق. وتم تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات التي تعتمد على التدريب فـي مجـال التـصميم العالمي للتعلم، وتم العثور على اختلاف بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بـين المجمـوعتين، وتوصلت الدراسة إلى أن دورة التدريب تساعد المدرسين على تصميم خطة درس ناجحة ومتاحـة لجميع الطلبة.

وفي دراسة سترانجيز وزملائه (Strangis et al., 2006) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فهم معلمي العلوم ما قبل الخدمة في تصميم التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من (47) معلمـا من القدامى ومعلمي ما قبل الخدمة المسجلة أسمائهم في برامج طرق تدريس العلوم. ونتج عن هذه الدراسة اعتراف من قبل المعلمين بأهمية معايير وأهداف الدرس وفي هذه الدراسة عملـوا علـى تحضير الدرس من خلال وضع أنشطة الدرس قبل تحديد الأهداف ولم يستخدموا سوى طريقتين في تحضير الدرس. وتوصلت الدراسة إلى أن خطوات التحضير التي قام بها المعلمون في الفـصول الدراسية لم تفي بخبرات وتوقعات برامج إعداد المعلمين.

ودراسة بايلر(Baylor,2001) حيث هدفت الدراسة إلى تقديم أداة تعمل على تـسهيل بعـض الاستراتيجيات عند التخطيط للتدريس بالنسبة للمعلمين قبل الخدمة، وطبقت الدراسة علـى عينـة مكونة من (175) طالبا معلما. واستخدم الباحث أداة لتسهيل عملية التفكير التأملي الـذاتي عنـد استخدام خطة الدرس وشملت الأداة مجموعة من الأسئلة للطلبة لتقييم إمكانية تنفيذ كل جـزء فـي الخطة المقدمة أم لا. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك صعوبات تواجه الطلاب المعلمين في تطبيـق

بعض المهارات الضرورية خلال كل مرحلة، وقد تمثلت الصعوبات في كتابة الأهـداف وصـياغة الأسئلة.

وأما دراسة يلدرم (Yildirim ,2001) فهدفت الدراسة إلى تقويم خطط الدروس للمرحلة الابتدائية في مدراس النظام المركزي في تركيا، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (1194) معلما مـن (210) مدرسة. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسـة إلـى أن أهـم العوامل تأثيراً في تخطيط الدروس هي خبرة المعلم والمنهج المدرسي والكتاب المـدرس، ووجـد اهتماما في خطة الدروس اليومية، في حين لم تلقى كتابة أهداف الدرس وإجراءات التقويم اهتمامـا من قبل المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، لاحظت الباحثة عدم وجود دراسة متكاملة مـن الدراسـات السابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية، إلا أن الباحثة قامت بعرضها لأن بعضها ولو جزئياً كـان يمس الهدف المطلوب منها، وأمكن تصنيفها كالتالي:

- دراسات تناولت طرق تقييم الخطط التدريسية والمعايير اللازم توفرها.

- دراسات تناولت الصعوبات والمؤثرات التي تواجه المعلمين المبتـدئين فـي عمليـة التخطـيط للتدريس.

- دراسات تناولت آثار التدريب ومدى إسهام مديري المدارس على تنمية خطط التدريس.

- دراسات تناولت تحليل الأهداف السلوكية المتضمنة في الخطط التدريسية.

- دراسات تناولت طرق تقييم الخطط التدريسية والمعايير اللازم توفرهـا مثـل دراسـة يـونبنج ودونجن (Yunpeng&Donchen,2009) ودراسة كريستوفر (Christopher, 2009) ودراسة عسيري (2008) ودراسة يلدرم (Yildirim,2001), ودراسة بايلر (Baylor, 2001) ودراسـة حمدان (2006), ودراسة (الاسطل والرشيد,2004) ودراسة الثبيتي(1994) ودراسة الغامـدي (1994) و دراسة الفقيه (2003), ودراسة سعداوي (1997).

- دراسات تناولت الصعوبات والمؤثرات التي تواجه المعلمين المبتـدئين فـي عمليـة التخطـيط للتدريس, مثل دراسة عبد الغفـور وفـاروق (Abdul Gafoor&Farooque,2010) ودراسـة سترانجيز وزملائه (Strangis et al.,2006) ودراسة بال وزملائه (Ball et al.,2007).

- دراسات تناولت آثار التدريب ومدى إسهام مديري المدارس على تنمية خط ـ ط التـ ـدريس مثـ ـل دراسة سبونر وزملائه (Spooner et al.,2007) دراسة البابطين (1995) و دراسـ ـة الفقيـ ـه (2006) التي أكدت على دور مديري المدارس في تطوير عملية تخطيط الدروس.
- دراسات تناولت تحليل الأهداف السلوكية المتـ ـضمنة فـ ـي الخطـ ـط التدريـ ـسية مثـ ـل دراسـ ـة قباض(2007) و دراسة الكندري (2007) ودراسة الحربي(2000).

اتفقت الدراسات السابقة مع دراسة الباحثة حيث أن معظمها استخدم المنهج الوصـ ـفي لملاءمتـ ـه طبيعة هذه الدراسة، كذلك اتفقت بعضها في استخدام تحليل محتوى الخطط الدرسية وإجراء مقابلة كأداة لجمع البيانات.

ومن خلال الإطلاع على الدراسات السابقة استفادت الباحثة ما يلي:

- التعرف على المنهج العلمي المناسب لهذه الدراسة.
- التعرف على أداة الدراسة المناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات.
- طريقة اختيار عينة البحث.
- التعرف على محاور أداة الدراسة والأسلوب العلمي والإحصائي المستخدم.
- الاستفادة من هذه الدراسات في مناقشة النتائج.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تميزت عن الدراسات السابقة بما يلي:

- تعتبر الدراسة الأولى من نوعها التي تقوم بدراسة تقويمية للخطط الدراسية في فلسطين في حدود علم الباحثة.
- تناولت الدراسة مجتمعاً ومتغيرات ومعايير لم يتم بحثها في الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يشتمل هذا الفصل على وصف لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، كما يتضمن وصفاً لأداة الدراسة المستخدمة وإجراءات الصدق والثبات لتلك الأداة، والطـرق الإحـصائية التـي اسـتخدمت فـي استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى ضمن المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعـة الدراسـة وأهدافها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من الخطط الدرسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلـة الأساسـية فـي مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل والبالغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التربية والتعلـيم (456) معلما ومعلمة للعام الدراسي (2011/2010)م

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية ، حيث بلغت نسبة العينة (20%)، وبلغ عدد الخطط الدرسية (91) خطة درسية، والجـدول (1.3) يبـين الخـصائص الديمغرافيـة لواضعي الخطط الدرسية, ونسبتها المئوية.

جدول1.3: الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة ونسبتها المئوية

الرقم		المتغير	التكرار	النسبة المئوية
.1	الجنس	1. ذكر	40	%44
		2.أنثى	51	%56
	المجموع		91	%100
.2	سنوات الخبرة	1.أقل من5 سنوات	8	%8.8
		2.من 5- 10سنوات	38	%41.8
		3.أكثر من10سنوات	45	%49.4

	المجموع		91	%100
3.	المؤهل العلمي	1.دبلوم	14	%15.4
		2.بكالوريوس	74	%81.3
		3.ماجستير فأعلى	3	%3.3
	المجموع		91	%100
4.	المؤهل التربوي	1.نعم	35	%38.5
		2.لا	56	%61.5
	المجموع		91	%100
5.	النصاب التدريسي	1.أقل من 15 حصة	5	%5.5
		2.من 15-25 حصة	16	%17.6
		3. أكثر من 25 حصة	70	%76.9
	المجموع		91	%100

4.3 أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة, قامت الباحثة بتطوير إطار تحليل المحتوى للخطط الدرسية الذي قام بإعداده الباحث (عسيري،2008), ويحتوي على (60) فقرة موزعة على عشرة معايير وهي: بيانات الدرس, والأهداف السلوكية, والتهيئة, والمحتوى الدراسي, والوسائل والأنشطة التعليمية, والعرض, والغلق, وأسئلة التقويم, والواجبات, والمصادر والمراجع، ملحق رقم(1).

وقامت الباحثة بعرض إطار تحليل المحتوى للخطط الدرسية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص, الذين قاموا بالتأكد من ملاءمة الألفاظ المختارة, وتم حذف وتعديل بعض الفقرات, وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من جزأين هما:

الجزء الأول: احتوى على معلومات شخصية تتعلق بالمعلمين واضعي الخطط الدرسية (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، والنصاب التدريسي).

الجزء الثاني : احتوى على فقرات أداة التحليل التي تتضمن تقويم الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية, وعددها (68) فقرة موزعة على المعايير التالية:

معيار بيانات الدرس: ويتكون من (1) فقرة وهي الفقرة التي تحمل الرقم (1).

معيار الأهداف السلوكية: ويتكون من (15) فقرة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (2-16).

معيار التهيئة: ويتكون من (6) فقرة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (17-22).

معيار المحتوى الدراسي: ويتكون من (7) فقرة وهي الفقرات التي تحمل الأرقـام مـن (23-29) محور **معيار الوسائل والأنشطة التعليمية**: ويتكون من (10) فقرة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من
(30-39).

معيار العرض: ويتكون من (8) فقرة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (40-47) .

معيار الغلاق: ويتكون من (6) فقرة وهي التي الفقرات التي تحمل الأرقام من(48 -53).

معيار أسئلة التقويم: ويتكون من (6) فقرة وهي التي الفقرات التي تحمل الأرقام من(54-59).

معيار الواجبات: ويتكون من (6) فقرة وهي التي الفقرات التي تحمل الأرقام من(60-65).

معيار المصادر والمراجع: ويتكون من (4) فقرة وهي التي الفقرات التي تحمل الأرقام مـن (66-68).

واتبعت كل فقرة بمقياس رباعي يقيس مدى توفر معايير التخطيط على الشكل الآتي : كبيـرة (4) درجات, متوسطة (3) درجات، ضعيفة (2) درجة، ضعيفة جـداً(1) . وأداة التحليـل بـصورتها النهائية ملحق رقم (2). وتم تقويم الخطط الدرسية وذلك بإعطاء درجة معينة لكل فقـرة باسـتخدام سلم التقدير اللفظي(Rubric) الذي أعدته الباحثة ملحق رقم (3). فهو أحد استراتيجيات تـسجيل التقويم, وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين الأداء في مستويات مختلفة. وهـو يشبه سلم التقدير، ولكنه في العادة أكثر تفصيلاً منه، وهو يوفر مؤشرات واضـحة للعمـل الجيـد المطلوب كما ذكر مونتوجمري (Montgomery,2008)، حيث أن (Rubric) مكن الباحثـة مـن تقدير درجة من (1- 4) لكل فقرة من فقرات إطار التحليل.

5.3 صدق الأداة

للتحقق من صدق فقرات أداة التحليل وصلاحيتها من حيث الصياغة والمضمون ومناسبتها للمعيـار الذي أدرجت ضمنه, وشمولها للجوانب المتعلقة بالخطة الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلـة الأساسية. عرضت أداة التحليل بصورتها الأولية وبفقراتها (60) علـى (13) محكمـاً مـن ذوي الاختصاص ملحق رقم (4)، وقد تم استبقاء الفقرات التي أجمع المحكمون على أنها فقرات مناسـبة لقياس الأهداف التي وضعت من أجلها، كما تم تعديل فقرات أخرى اقترح بعض المحكمين ضرورة تعديلها وحذف بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على أنها غير مناسبة, فكان مجموع الفقـرات التي انتهت إليها أداة التحليل بعد التحكيم (68) فقرة.

6.3 ثبات الأداة

قامت الباحثة بفحص ثبات التحليل الضمن شخصي (بيني وبين نفسي) حيث تم إعادة التحليل لعينة أخذت من الخطط الدرسية بعد أسبوعين من التحليل وكانت نسبة الاتفاق (0.91) وهي مناسبة لأغراض البحث العلمي, وتم فحص ثبات التحليل البين شخصي (بيني وبين شخص آخر) من خلال قيام شخص آخر بتحليل محتوى لعينة من الدروس ثم حساب الاتفاق بين الباحثة وبين الشخص الآخر, وكانت نسبة الاتفاق (0.86), وهي مناسبة لأغراض البحث العلمي.

7.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة فهي:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- المؤهل التربوي: وله مستويين (نعم، لا).
- النصاب التدريسي: وله ثلاثة مستويات (أقل من 15 حصة، من 15- 25 حصة، أكثر من حصة).

المتغير التابع:هو تقويم الخطط الدرسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية.

8.3 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية لجمع البيانات والمعلومات :

- إعداد الأداة التي ستستخدم في هذه الدراسة لتحليل محتوى الخطط الدرسية .
- التأكد من صدق الأداة: حيث تم التأكد من صدق أداة التحليل عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين.

- التأكد من ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات التحليل(البين شخصي، والـضمن شخـصي) وذلـك بحساب نسبة الاتفاق مع الباحثة.

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس موجه إلى مديريـة التربية والتعليم في جنوب الخليل ملحق رقم (5).

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل موجـه لمـديري المدارس المعنية بتطبيق الدراسة ملحق رقم(6).

- تم تحليل الخطط الدرسية لعينة الدراسة وبيان مدى توافر المعايير اللازمة فيها وفق أداة الدراسة المعدة, و تم إعطاء الدرجة المناسبة من (1 – 4) باستخدام التقدير اللفظي (Rubric).

- جمعت البيانات وعولجت إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

9.3 المعالجة الإحصائية

تم تحليل البيانات بالتحليل الإحصائي المناسب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتـم اسـتخدام الاختبـارات الإحصائية التالية :

- اختبار t-test للعينات المستقلة.
- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
- معادلة اتفاق الملاحظين لحساب ثبات إطار التحليل وتعطى وفق معادلة كوبر(Cooper,1974) كما ورد في عسيري(2008) عن المفتي والوكيل (1999).

معادلة كوبر (Cooper, 1974):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

- استخدم المقياس الرباعي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) وقد أخـذت القـيم التاليـة بالترتيب (4، 3، 2، 1) لتمييز درجة توفر المعيار.
- تم حساب مدى المقياس (أعلى قيمة – أقل قيمة) كما ورد في العساف (1996), حسابيا فـإن المدى (4-1= 3) وتم قسمة المدى على عدد درجات المقياس (4/3 =0.75).
- تم تحديد درجة توافر المعيار بناء على قيمة المتوسط الحسابي وذلك على النحو التالي:
- المعيار متوافر بدرجة كبيرة إذا كان المتوسط الحسابي (3.25 فأكثر)

- المعيار متوافر بدرجة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي (من 2.50 إلى أقل من 3.25).
- المعيار متوافر بدرجة ضعيفة إذا كان المتوسط الحسابي (من 1.75 إلى أقل من 2.50).
- المعيار متوافر بدرجة ضعيفة جداً إذا كان المتوسط الحسابي (أقل من 1.75).

الجدول (2.3) يبين المقياس الوزني المستخدم في الدراسة:

جدول 2.3: المقياس الوزني المستخدم في الدراسة

الدرجة	قيمة المتوسطات الحسابية
كبيرة	3.25 فأكثر
متوسطة	من 2.50 إلى أقل من 3.25
ضعيفة	من 1.75 إلى أقل من 2.50
ضعيفة جداً	أقل من 1.75

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها, بعد القيام بجمـع البيانـات بواسـطة أداة الدراسة, وعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول " ما مدى توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الخطة الدرسية والأداة الكلية, والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول 1.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الخطة الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل .

الترتيب	المعيار	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الدرجة
.1	بيانات الدرس	1	3.53	0.60	كبيرة
.2	المحتوى الدراسي	7	2.94	3.10	متوسطة
.3	العرض	8	2.39	4.43	ضعيفة
.4	الوسائل والأنشطة التعليمية	10	2.33	3.89	ضعيفة
.5	الأهداف السلوكية	15	2.30	5.16	ضعيفة
.6	الواجبات	6	2.30	3.24	ضعيفة
.7	أسئلة التقويم	6	2.18	2.82	ضعيفة
.8	التهيئة	6	1.85	2.27	ضعيفة
.9	الغلق	6	1.52	2.19	ضعيفة جداً
.10	المصادر والمراجع	3	1.01	0.14	ضعيفة جداً

الدرجة الكلية	2.22	17.82	ضعيفة

يتضح من الجدول (1.4) أن التقديرات لعينة الدراسة لتوافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسـية على الدرجة الكلية جاءت بدرجة ضعيفة وفق المقياس الوزني الذي اعتمدته الدراسـة, وبمتوسـط حسابي مقداره (2.22), وانحراف معياري (17.82), وتشير القيم أن معيار بيانات الدرس جاء في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.53), وانحراف معياري (0.60)، وجـاء معيار المحتوى الدراسي بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة بمتوسط حـسابي (2.94)، وانحـراف معياري (3.10), وجاء معيار العرض بالمرتبة الثالثة بدرجة ضعيفة بمتوسـط حـسابي (2.39)، وانحراف معياري (4.43)، وحل في المرتبة العاشرة والأخيرة معيار المصادر والمراجع بمتوسط حسابي (1.01)، وانحراف معياري (0.14)، وهو يقابل الدرجة ضعيفة جداً، وقـد تـم حـساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معايير الدراسة حيث كانـت على النحو التالي:

أ- المعيار الأول : بيانات الدرس

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للعينة على فقرات هذا المعيار والجدول (2.4) يوضح ذلك:

جدول 2.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معيار بيانات الدرس.

الترتيب	فقرات معيار بيانات الدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاستبانة	الدرجة
1.	تحديد اليوم والتاريخ والصف والفصل والحصة وعنوان الدرس .	3.53	0.60	1	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.53	0.60		كبيرة

يتضح من الجدول (2.4) أن الفقرة (1) التي تنص على " تحديد اليوم والتاريخ والصف والفـصل والحصة وعنوان الدرس ." حصلت على درجة كبيرة فيما يخص تقويم الخطـط الدرسـية وذلـك

بمتوسط حسابي (3.53), وانحراف معياري (0.60), وكانت الدرجة الكلية لتقويم الخطط الدرسية على المعيار ككل كبيرة وذلك بمتوسط حسابي (3.53), وانحراف معياري (0.60).

ب- المعيار الثاني : الأهداف السلوكية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، للعينة على فقرات هذا المعيار والجدول (3.4) يوضح ذلك:

جدول 3.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معيار الأهداف السلوكية.

الترتيب	فقرات معيار الأهداف السلوكية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاستبانة	الدرجة
1.	كتابة أهداف سلوكية مرتبطة بمحتوى الدرس المحدد في الرياضيات .	3.17	0.56	5	متوسطة
2.	ارتباط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمادة الرياضيات .	3.10	0.72	2	متوسطة
3.	كتابة أهداف سلوكية تصف نواتج التعلم .	2.89	0.64	6	متوسطة
4.	كتابة أهداف سلوكية قابلة للتحقق .	2.86	0.61	4	متوسطة
5.	كتابة أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس .	2.80	0.61	3	متوسطة
6.	مرتبة بشكل منطقي وسيكولوجي.	2.50	0.68	16	متوسطة
7.	ارتباط الأهداف المعرفية بجوانب المعرفة العلمية (حقائق ، مفاهيم ، تعميمات ، نظريات) .	2.48	0.60	8	ضعيفة
8.	التنوع في مستويات المجال المعرفي .	2.34	0.73	12	ضعيفة
9.	ارتباط الأهداف المهارية (النفسحركية) بمساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات الرياضية المناسبة .	2.18	0.55	11	ضعيفة
10.	تراعي الشروط النفسية التربوية للتعلم.	2.16	0.56	15	ضعيفة
11.	ارتباط الأهداف الوجدانية (الانفعالية) باكتساب الميول الرياضية المناسبة .	1.65	0.60	10	ضعيفة جداً
12.	التنوع في مستويات المجال المهاري (النفسحركي).	1.64	0.65	14	ضعيفة جداً

13.	ارتباط الأهداف الوجدانية (الانفعالية) باكتساب الاتجاهات نحو الرياضيات .	1.63	0.58	9	ضعيفة جداً
14.	تحديد الحد الأدنى من الأداء لكل فعل سلوكي	1.54	0.56	7	ضعيفة جداً
15.	التنوع في مستويات المجال الوجداني (الانفعالي).	1.48	0.62	13	ضعيفة جداً
	الدرجة الكلية	2.30	5.16		ضعيفة

يتضح من الجدول (3.4) أن الفقرة التي تنص على " كتابة أهداف سلوكية مرتبطة بمحتوى الدرس المحدد في الرياضيات " حصلت على درجة متوسطة فيما يخص تقويم الخطـط الدرسـية وذلـك بمتوسط حسابي (3.17), وانحراف معياري (0.56)، تليها الفقـرة (2) التـي نـصها " ارتبـاط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمادة الرياضيات" وذلك بمتوسط حـسابي (3.10)، وانحـراف معياري (0.72)، في حين أن أقل درجة في معيار الأهداف السلوكية كانت الفقرة (15) التي نصها " التنوع في مستويات المجال الوجداني (الانفعالي)". وذلك بمتوسط حـسابي (1.48)، وانحـراف معياري (0.62)، وكانت الدرجة الكلية لتقويم الخطط الدرسية على المعيار ككـل ضـعيفة وذلـك بمتوسط حسابي (2.30)، وانحراف معياري (5.16).

ت- المعيار الثالث: التهيئة

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، للعينة على فقرات هذا المعيار والجدول (4.4) يوضح ذلك:

جدول 4.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معيار التهيئة.

الترتيب	فقرات معيار التهيئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاستبانة	الدرجة
1.	مرتبطة بمحتوى الدرس السابق .	2.58	0.68	18	متوسطة
2.	تستثير دافعية المتعلم للتعلم.	2.13	0.58	21	ضعيفة
3.	تهيء المتعلم للتفاعل والتركيز مع المدرس.	2.12	0.57	20	ضعيفة
4.	مثيرة لانتباه المتعلمين .	1.87	0.66	17	ضعيفة
5.	تنوع أساليب التهيئة .	1.27	0.63	19	ضعيفة جداً
6.	تحديد الزمن المخصص للتهيئة.	1.10	0.37	22	ضعيفة جداً
	الدرجة الكلية	1.85	2.27		ضعيفة

يتضح من الجدول (4.4) أن الفقرة (1) التي نصها " مرتبطة بمحتوى الدرس السابق ". حـصلت على درجة متوسطة فيما يخص تقويم الخطط الدرسية وذلك بمتوسط حـسابي(2.58)، وانحـراف معياري (0.68)، تليها الفقرة (2) التي نصها " تستثير دافعية المتعلم للتعلم". حصلت على درجـة

ضعيفة، وذلك بمتوسط حسابي (2.13)، وانحراف معياري (0.58)، في حين أن أقل درجـة فـي معيار التهيئة كانت الفقرة (6) التي نصها " تحديد الزمن المخصص للتهيئة. وذلك بمتوسط حسابي (1.10)، وانحراف معياري (0.37), وكانت الدرجة الكلية لتقويم الخطط الدرسية علـى المعيـار ككل ضعيفة وذلك بمتوسط حسابي (1.85) وانحراف معياري (2.27).

ث- المعيار الرابع: المحتوى الدراسي

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، للعينة على فقرات هذا المعيار والجدول (5.4) يوضح ذلك:

جدول 5.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معيار المحتوى الدراسي.

الترتيب	فقرات معيار المحتوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاستبانة	الدرجة
1.	صحيح علمياً.	3.65	0.52	26	كبيرة
2.	ملائم لزمن الحصة.	3.35	0.65	27	كبيرة
3.	يراعى في تنظيم المحتوى مبدأ التوسع الرأسي	3.08	0.74	29	متوسطة
4.	يراعى في تنظيم المحتوى مبدأ التوسع الأفقي"الشمول"	3.07	0.73	28	متوسطة
5.	التدرج المنطقي والسيكولوجي في عرض المحتوى.	2.71	0.61	24	متوسطة
6.	ربط المتعلم بالبيئة التي يعيش فيها .	2.47	0.76	25	ضعيفة
7.	تحليل محتوى درس الرياضيات إلى (الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات).	2.24	0.58	23	ضعيفة
	الدرجة الكلية	2.94	3.10		متوسطة

يتضح من الجدول (5.4) أن الفقرة (1) التي نصها " صحيح علمياً". حصلت على درجة متوسـطة فيما يخص تقويم الخطط الدرسية وذلك بمتوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري(0.52)، تليها الفقرة (2) التي نصها " ملائم لزمن الحصة". وذلك بمتوسط حسابي (3.35)، وانحراف معيـاري (0.65), في حين أن أقل درجة في معيار المحتوى الدراسي كانت الفقرة (7) التي نصها " تحليـل محتوى درس الرياضيات إلى (الحقائق والمفـاهيم والتعميمـات والنظريـات)". وذلـك بمتوسـط

حسابي(2.24)، وانحراف معياري (0.58)، وكانت الدرجة الكلية لتقويم الخطط الدرسـية علـى المعيار ككل متوسطة وذلك بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (3.10).

ج- المعيار الخامس: الوسائل والأنشطة التعليمية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, للعينة على فقرات هذا المعيار والجـدول (6.4) يوضح ذلك:

جدول 6.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معيار الوسائل والأنشطة التعليمية .

الترتيب	فقرات معيار الوسائل والأنشطة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاستبانة	الدرجة
1.	مراعاة البساطة في تصميم الوسيلة التعليمية	3.01	0.78	32	متوسطة
2.	استخدام وسائل تعليمية متوفرة في بيئة المتعلم	2.95	0.78	31	متوسطة
3.	ترتبط الوسيلة بأهداف الدرس.	2.73	0.66	37	متوسطة
4.	ملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة.	2.72	0.68	30	متوسطة
5.	تراعي الفروق الفردية للمتعلمين.	2.43	0.56	38	ضعيفة
6.	مراعاة استخدام المتعلم لأكثر من حاسة.	2.39	0.59	39	ضعيفة
7.	التنوع في استخدام الأنشطة التعليمية (عامة، تعزيزيه، إثرائية).	2.03	0.65	36	ضعيفة
8.	تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم كل من المعلم والمتعلم بممارستها خلال الدرس.	2.02	0.66	35	ضعيفة
9.	استخدام وسائل حديثة (بالنسبة للوسائل المستخدمة).	1.93	0.62	33	ضعيفة
10.	توظيف المعلم للحاسوب والإنترنت خلال تدريسه.	1.10	0.34	34	ضعيفة جداً
	الدرجة الكلية	2.33	3.89		ضعيفة

يتضح من الجدول (6.4) أن الفقرة (1) التي نصها " مراعاة البساطة في تصميم الوسيلة التعليمية". حصلت على درجة متوسطة فيما يخـص تقـويم الخطـط الدرسـية وذلـك بمتوسـط حـسابي (3.01)،وانحراف معياري (0.78)، تليها الفقرة (2) التي نصها " استخدام وسائل تعليمية متـوفرة

في بيئة المتعلم". وذلك بمتوسط حسابي (2.95)، وانحراف معياري (0.78)، في حـين أن أقـل درجة في معيار الوسائل والأنشطة التعليمية كانت الفقرة (10) التي نصها" توظيف المعلم للحاسوب والإنترنت خلال تدريسه".وذلك بمتوسط حسابي (1.10) وانحـراف معيـاري (0.34)، وكانـت الدرجة الكلية لتقويم الخطط الدرسية على المعيار ككل ضعيفة وذلـك بمتوسـط حـسابي (2.33) وانحراف معياري (3.89).

ح- المعيار السادس: العرض

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للعينة على فقرات هذا المعيار والجدول (7.4) يوضح ذلك:

جدول 7.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معيار العرض

.

الترتيب	فقرات معيار العرض	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاستبانة	الدرجة
.1	مناسبته للأهداف والمحتوى.	2.87	0.72	43	متوسطة
.2	مراعاة التسلسل المنطقي للأهداف عند العرض	2.73	0.82	44	متوسطة
.3	مراعاة التنظيم والترتيب والتدرج المنطقي والسيكولوجي في العرض.	2.60	0.85	47	متوسطة
.4	استخدام طريقة تدريس ملائمة.	2.45	0.73	42	ضعيفة
.5	التمهيد لدرس الرياضيات بمقدمة ملائمة لشد انتباه المتعلمين.	2.28	0.65	40	ضعيفة
.6	ملائمة المقدمة لطبيعة الدرس.	2.27	0.77	41	ضعيفة
.7	تهيئة الفرصة لمشاركة المتعلمين أثناء العرض.	2.12	0.74	45	ضعيفة
.8	توظيف الأسئلة الصفية بشكل فعال .	1.80	0.67	46	ضعيفة
	الدرجة الكلية	2.39	4.43		ضعيفة

يتضح من الجدول(7.4) أن الفقرة (1) التي نصها " مناسبته للأهداف والمحتوى". حـصلت علـى درجة متوسطة فيما يخص تقويم الخطط الدرسية وذلك بمتوسـط حـسابي (2.87)، وانحـراف معياري (0.72), تليها الفقرة (2) التي نصها " مراعاة التسلسل المنطقي للأهداف عند العـرض". وذلك بمتوسط حسابي (2.73), وانحراف معياري (0.82)، في حين أن أقل درجـة فـي معيـار

العرض كانت الفقرة (8) التي نصها " توظيف الأسئلة الصفية بشكل فعال". وذلك بمتوسط حـسابي (1.80) وانحراف معياري(0.67), وكانت الدرجة الكلية لتقويم الخطط الدرسية على المعيار ككل ضعيفة وذلك بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (4.43).

خ- المعيار السابع: الغلق

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، للعينة على فقرات هـذا المعيـار كمـا هـي موضحة والجدول (8.4) يوضح ذلك:

جدول 8.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معيار الغلق .

الترتيب	فقرات معيار الغلق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاستبانة	الدرجة
1.	تنظيم عناصر الدرس.	1.86	0.60	52	ضعيفة
2.	غلق الدرس بشكل مختصر.	1.54	0.65	49	ضعيفة جداً
3.	شامل لعناصر الدرس الرئيسية.	1.53	0.58	50	ضعيفة جداً
4.	يهيء المتعلمين إلى الشعور بالإنجاز.	1.50	0.58	53	ضعيفة جدا
5.	غلق الدرس بتلخيص عناصره.	1.36	0.54	48	ضعيفة جدا
6.	يتم بمشاركة المتعلمين.	1.30	0.53	51	ضعيفة جدا
	الدرجة الكلية	1.52	2.19		ضعيفة جدا

يتضح من خلال الجدول (8.4) أن الفقرة (1) التي نصها " تنظيم عناصر الدرس". حصلت علـى درجة ضعيفة فيما يخص تقويم الخطط الدرسية وذلك بمتوسط حسابي (1.86)، وانحراف معياري (0.60)، تليها الفقرة (2) التي نصها " غلق الدرس بشكل مختصر". حصلت على درجة ضـعيفة جداً وذلك بمتوسط حسابي (1.54)، وانحراف معياري (0.65), في حين أن أقل درجة في مجـال الغلق كانت الفقرة (6) التي نصها " يتم بمشاركة المتعلمـين". وذلـك بمتوسـط حـسابي (1.30) وانحراف معياري (0.53), وكانت الدرجة الكلية لتقويم الخطط الدرسية على المعيار ككل ضـعيفة جداً وذلك بمتوسط حسابي (1.52) وانحراف معياري (2.19).

د- المعيار الثامن: أسئلة التقويم

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للعينة على فقرات هذا المعيار والجدول (9.4) يوضح ذلك:

جدول 9.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معيار أسئلة التقويم.

الترتيب	فقرات معيار أسئلة التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاستبانة	الدرجة
1.	تدرج أسئلة التقويم من السهولة إلى الصعوبة.	2.89	0.78	59	متوسطة
2.	وضوح صياغة أسئلة التقويم.	2.71	0.80	58	متوسطة
3.	مرتبطة بالأهداف السلوكية التي يريد المعلم تحقيقها.	2.30	0.67	55	ضعيفة
4.	تنمي التفكير لدى المتعلمين.	2.02	0.66	57	ضعيفة
5.	متعددة الوظائف.	1.92	0.65	56	ضعيفة
6.	التنوع في استخدام أساليب التقويم.	1.26	0.55	54	ضعيفة جداً
	الدرجة الكلية	2.18	2.82		ضعيفة

يتضح من الجدول (9.4) أن الفقرة (1) التي نصها " تدرج أسئلة التقويم من السهولة إلى الصعوبة". حصلت على درجة متوسطة فيما يخص تقويم الخطط الدرسية وذلك بمتوسط حسابي (2.89)، وانحراف معياري (0.78)، تليها الفقرة (2) التي نصها " وضوح صياغة أسئلة التقويم". وذلك بمتوسط حسابي (2.71)، وانحراف معياري (0.80) ، في حين أن أقل درجة في مجال أسئلة التقويم كانت الفقرة (6) التي نصها " التنوع في استخدام أساليب التقويم". وذلك بمتوسط حسابي (1.26) وانحراف معياري (0.55), وكانت الدرجة الكلية لتقويم الخطط الدرسية على المحور ككل ضعيفة وذلك بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (2.82).

ذ- المعيار التاسع: الواجبات

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للعينة على فقرات هذا والجدول (10.4) يوضح ذلك:

جدول 10.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معيار الواجبات .

الترتيب	فقرات معيار الواجبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاستبانة	الدرجة
1.	متعددة الوظائف	2.74	0.58	60	متوسطة
2.	تنويع تمارين الواجبات.	2.63	0.82	63	متوسطة
3.	ربط تمارين الواجب بأهداف الدرس.	2.54	0.63	62	متوسطة

4.	توظيف تمارين الواجبات في تنمية التفكير والابتكار لدى المتعلمين.	2.45	0.74	64	ضعيفة
5.	غير مقتصرة على الأسئلة الموجودة في كتاب المتعلم.	1.81	0.75	61	ضعيفة
6.	توظيف تمارين الواجبات في التوسع في جوانب معينة لم يتصد لها المتعلمين.	1.62	0.78	65	ضعيفة جداً
	الدرجة الكلية	2.30	3.24		ضعيفة

يتضح من الجدول (10.4) أن الفقرة (1) التي نصها " متعددة الوظائف". حـصلت علـى درجـة متوسطة فيما يخص تقويم الخطط الدرسية وذلك بمتوسط حـسابي (2.74)، وانحـراف معيـاري (0.58)، تليها الفقرة (2) التي نصها " تنويع تمارين الواجبات". وذلك بمتوسـط حـسابي (2.63) وانحراف معياري (0.82)، في حين أن أقل درجة في معيار الواجبات كانت الفقرة (6) التي نصها " توظيف تمارين الواجبات في التوسع في جوانب معينة لم يتصد لها المتعلمين". وذلـك بمتوسـط حسابي (1.62) وانحراف معياري (0.78), وكانت الدرجة الكلية لتقويم الخطـط الدرسـية علـى المعيار ككل ضعيفة وذلك بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (3.24).

ر- المعيار العاشر: المصادر والمراجع

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للعينة على فقـرات هـذا المعيـار والجـدول (11.4) يوضح ذلك:

جدول 11.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على فقرات معيار المصادر والمراجع .

الترتيب	فقرات معيار المصادر والمراجع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاستبانة	الدرجة
1.	تنوع المصادر والمراجع.	1.01	0.10	66	ضعيفة جداً
2.	مرتبطة بموضوع الدرس.	1.01	0.10	67	ضعيفة جدا
3.	تحديد المصادر والمراجع ومواقع الإنترنت التي رجع إليها المعلم عند تحضيره الدرس.	1.00	0.00	68	ضعيفة جدا
	الدرجة الكلية	1.01	0.14		ضعيفة جدا

نلاحظ من خلال الجدول (11.4) الفقرة (1) التي نصها " تنوع المصادر والمراجع". حصلت على درجة ضعيفة جداً فيما يخص تقويم الخطط الدرسية وذلك بمتوسط حـسابي (1.01)، وانحـراف معياري (0.10)، في حين أن أقل درجة في معيار المصادر والمراجع كانت الفقرة (3) التي نصها " تحديد المصادر والمراجع ومواقع الإنترنت التي رجع إليها المعلم عند تحضيره الدرس". وذلـك بمتوسط حسابي (1.00) وانحراف معياري (0.00)، وكانت الدرجة الكلية لتقويم الخطط الدرسـية على المعيار ككل ضعيفة جدا وذلك بمتوسط حسابي (1.01) وانحراف معياري (0.14).

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: التي نصت على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً لمتغير جنس المعلم (ذكر, أنثى)."

ولاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخطط الدرسية، واستخدم اختبار ت للعينات المستقلة (t-test), والجدول (12.4) يوضح ذلك:

جدول 12.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للعينات المستقلة " لتقويم الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية تبعاً لمتغير جنس المعلم.

المعيار	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بيانات الدرس	ذكر	3.42	0.59	-1.60	0.11
	أنثى	3.62	0.59		
الأهداف السلوكية	ذكر	2.28	4.62	-0.30	0.76
	أنثى	2.31	5.58		
التهيئة	ذكر	1.86	2.31	1.08	0.28
	أنثى	1.77	2.24		
المحتوى الدراسي	ذكر	2.95	3.02	0.14	0.88
	أنثى	2.93	3.20		
الوسائل والأنشطة التعليمية	ذكر	2.39	4.18	1.13	0.25
	أنثى	2.29	3.64		
العرض	ذكر	2.45	4.48	1.06	0.29
	أنثى	2.25	4.39		
الغلق	ذكر	1.58	2.26	1.48	0.14
	أنثى	1.46	2.11		
أسئلة التقويم	ذكر	2.09	2.60	-1.04	0.29
	أنثى	2.20	2.99		
الواجبات	ذكر	2.33	3.16	0.38	0.70
	أنثى	2.28	3.33		
المصادر والمراجع	ذكر	1.01	0.15	0.17	0.86
	أنثى	1.01	0.14		
الدرجة الكلية	ذكر	2.29	17.49	0.63	0.53
	أنثى	2.25	18.18		

يتضح من الجدول رقم (12.4) عدم وجود فروق على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجـة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مـدارس جنوب الخليل تبعاً لمتغير جنس المعلم وذلك لجميع المعايير.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: التي نصت على أنه " لا توجد فروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطـط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً لـسنوات خبـرة المعلم (أقل من 5 سنوات, من 5- 10 سنوات, أكثر من 10 سنوات)."
ولاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخطط الدرسية كما هو موضح في الجدول (13.4)

جدول 13.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الخطة الدرسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة .

المعيار	مستوى الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بيانات الدرس	أقل من 5 سنوات	8	3.50	0.75
	من 5-10 سنوات	38	3.57	0.59
	أكثر من 10 سنوات	45	3.51	0.58
	الدرجة الكلية	91	3.53	0.60
الأهداف السلوكية	أقل من 5 سنوات	8	2.26	4.01
	من 5-10 سنوات	38	2.27	5.63
	أكثر من 10 سنوات	45	2.33	4.98
	الدرجة الكلية	91	2.30	5.16
التهيئة	أقل من 5 سنوات	8	1.85	2.64
	من 5-10 سنوات	38	1.77	2.17
	أكثر من 10 سنوات	45	1.83	2.33
	الدرجة الكلية	91	1.81	2.27
المحتوى الدراسي	أقل من 5 سنوات	8	3.05	3.46
	من 5-10 سنوات	38	2.91	2.93
	أكثر من 10 سنوات	45	2.95	3.23
	الدرجة الكلية	91	2.94	3.10
الوسائل والأنشطة التعليمية	أقل من 5 سنوات	8	2.25	3.70
	من 5-10 سنوات	38	2.28	4.11
	أكثر من 10 سنوات	45	2.39	3.73
	الدرجة الكلية	91	2.34	3.89
العرض	أقل من 5 سنوات	8	2.09	3.80
	من 5-10 سنوات	38	2.38	4.40

أكثر من 10 سنوات	45	2.44	4.53
الدرجة الكلية	91	2.38	4.43

المعيار	مستوى الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الغلق	أقل من 5 سنوات	8	1.63	1.66
	من 5-10 سنوات	38	1.47	2.46
	أكثر من 10 سنوات	45	1.52	2.04
	الدرجة الكلية	91	1.51	2.19
أسئلة التقويم	أقل من 5 سنوات	8	2.17	2.13
	من 5-10 سنوات	38	2.10	2.99
	أكثر من 10 سنوات	45	2.19	2.82
	الدرجة الكلية	91	2.15	2.82
الواجبات	أقل من 5 سنوات	8	2.17	2.87
	من 5-10 سنوات	38	2.21	3.03
	أكثر من 10 سنوات	45	2.40	3.43
	الدرجة الكلية	91	2.30	3.24
المصادر والمراجع	أقل من 5 سنوات	8	1.04	0.35
	من 5-10 سنوات	38	1.00	0.00
	أكثر من 10 سنوات	45	1.01	0.14
	الدرجة الكلية	91	1.01	0.14
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	8	2.23	15.24
	من 5-10 سنوات	38	2.24	17.50
	أكثر من 10 سنوات	45	2.31	18.52
	الدرجة الكلية	91	2.27	17.82

يتضح من الجدول رقم (13.4) أن هناك فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية للخطط الدرسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلم، ولفحص دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي كما يظهـر في الجدول (14.4).

جدول 14.4: نتائج تحليل اختبار التباين الأحادي للمعايير اللازمة في الخطط الدرسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلم.

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	0.10	2	0.05	0.14	0.86
بيانات الدرس	داخل المجموعات	32.50	88	0.37		
	الدرجة الكلية	32.61	90			
	بين المجموعات	16.53	2	8.27	0.31	0.73
الأهداف السلوكية	داخل المجموعات	2382.08	88	27.07		
	الدرجة الكلية	2398.61	90			
	بين المجموعات	3.42	2	1.71	0.32	0.72
التهيئة	داخل المجموعات	463.71	88	5.27		
	الدرجة الكلية	467.14	90			
	بين المجموعات	7.28	2	3.64	0.37	0.69
المحتوى الدراسي	داخل المجموعات	863.00	88	9.81		
	الدرجة الكلية	870.28	90			
	بين المجموعات	30.89	2	15.45	1.02	0.36
الوسائل والأنشطة التعليمية	داخل المجموعات	1335.85	88	15.18		
	الدرجة الكلية	1366.74	90			
	بين المجموعات	50.96	2	25.48	1.30	0.27
العرض	داخل المجموعات	1722.63	88	19.58		
	الدرجة الكلية	1773.60	90			
	بين المجموعات	5.85	2	2.93	0.60	0.55
الغلق	داخل المجموعات	427.75	88	4.86		
	الدرجة الكلية	433.60	90			

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	5.83	2	2.92	0.36	0.69
أسئلة التقويم	داخل المجموعات	714.27	88	8.12		
	الدرجة الكلية	720.11	90			

	بين المجموعات	30.04	2	15.02	1.44	0.24
الواجبات	داخل المجموعات	916.39	88	10.41		
	الدرجة الكلية	946.44	90			
	بين المجموعات	0.10	2	0.05	2.45	0.09
المصادر والمراجع	داخل المجموعات	1.85	88	0.02		
	الدرجة الكلية	1.95	90			
	بين المجموعات	519.25	2	259.63	0.81	0.44
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	28077.18	88	319.06		
	الدرجة الكلية	28596.44	90			

يتضح من الجدول (14.4) عدم وجود فروق على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلم وذلك لجميع المعايير.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: التي نصت على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم (دبلوم, بكالوريوس, ماجستير فأعلى).

ولاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخطط الدرسية كما هو موضح في الجدول (15.4):

جدول 15.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الخطة الدرسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

المعيار	مستوى المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بيانات الدرس	دبلوم	14	3.28	0.72
	بكالوريوس	74	3.59	0.57
	ماجستير فأعلى	3	3.33	0.57

	الدرجة الكلية	91	3.53	0.60
الأهداف السلوكية	دبلوم	14	2.26	5.06
	بكالوريوس	74	2.31	5.20
	ماجستير فأعلى	3	2.07	4.58
التهيئة	الدرجة الكلية	91	2.30	5.16
	دبلوم	14	1.68	2.09
	بكالوريوس	74	1.83	2.15
	ماجستير فأعلى	3	1.89	5.50
المحتوى الدراسي	الدرجة الكلية	91	1.81	2.27
	دبلوم	14	2.96	2.23
	بكالوريوس	74	2.92	3.21
	ماجستير فأعلى	3	3.29	4.00
الوسائل والأنشطة التعليمية	الدرجة الكلية	91	2.94	3.10
	دبلوم	14	2.64	3.69
	بكالوريوس	74	2.28	3.65
	ماجستير فأعلى	3	2.20	5.29
العرض	الدرجة الكلية	91	2.34	3.89
	دبلوم	14	2.54	5.45
	بكالوريوس	74	2.34	4.17
	ماجستير فأعلى	3	2.67	5.85
الغلاق	الدرجة الكلية	91	2.38	4.43
	دبلوم	14	1.62	1.26
	بكالوريوس	74	1.49	2.31
	ماجستير فأعلى	3	1.56	2.51
أسئلة التقويم	الدرجة الكلية	91	1.51	2.19
	دبلوم	14	2.08	2.10
	بكالوريوس	74	2.16	2.98
	ماجستير فأعلى	3	2.11	2.08
الواجبات	الدرجة الكلية	91	2.15	2.82
	دبلوم	14	2.25	2.76
	بكالوريوس	74	2.30	3.29
	ماجستير فأعلى	3	2.61	4.50
المصادر والمراجع	الدرجة الكلية	91	2.30	3.24
المعيار	مستوى المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	دبلوم	14	1.00	0.00
	بكالوريوس	74	1.01	0.16
	ماجستير فأعلى	3	1.00	0.00
الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	91	1.01	0.14
	دبلوم	14	2.31	14.23
	بكالوريوس	74	2.26	18.04
	ماجستير فأعلى	3	2.30	31.87
	الدرجة الكلية	91	2.27	17.82

يتضح من الجدول رقم (15.4) أن هناك فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية للخطط الدرسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي, ولفحص دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي كما يظهـر فـي الجدول (16.4).

جدول 16.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للخطط الدرسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بيانات الدرس	بين المجموعات	1.25	2	0.63	1.75	0.17
	داخل المجموعات	31.36	88	0.36		
	الدرجة الكلية	32.61	90			
الأهداف السلوكية	بين المجموعات	45.86	2	22.93	0.86	0.42
	داخل المجموعات	2352.75	88	26.74		
	الدرجة الكلية	2398.61	90			
التهيئة	بين المجموعات	10.56	2	5.28	1.02	0.36
	داخل المجموعات	456.58	88	5.19		
	الدرجة الكلية	467.14	90			
المحتوى الدراسي	بين المجموعات	19.14	2	9.57	0.99	0.37
	داخل المجموعات	851.14	88	9.67		
	الدرجة الكلية	870.28	90			
الوسائل والأنشطة التعليمية	بين المجموعات	158.60	2	79.30	5.78	* 0.004
	داخل المجموعات	1208.14	88	13.73		
	الدرجة الكلية	1366.74	90			

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	47.12	2	23.56		
العرض	داخل المجموعات	1726.47	88	19.62	1.20	0.30
	الدرجة الكلية	1773.60	90			
	بين المجموعات	7.41	2	3.71		
الغلق	داخل المجموعات	426.18	88	4.84	0.77	0.46
	الدرجة الكلية	433.60	90			
أسئلة التقويم	بين المجموعات	2.95	2	1.48	0.18	0.83
	داخل المجموعات	717.15	88	8.15		

	الدرجة الكلية	720.11	90			
	بين المجموعات	11.73	2	5.87		
الواجبات	داخل المجموعات	934.70	88	10.62	0.55	0.57
	الدرجة الكلية	946.44	90			
	بين المجموعات	0.01	2	0.005		
المصادر والمراجع	داخل المجموعات	1.94	88	0.02	0.25	0.79
	الدرجة الكلية	1.95	90			
	بين المجموعات	170.70	2	85.35		
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	28425.73	88	323.02	0.26	0.76
	الدرجة الكلية	28596.44	90			

* دال على مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (16.4) أن درجة توافر المعايير اللازمة في تحضيرات المعلمين للخطـط الدرسية لا يختلف باختلاف المؤهل العلمي لجميع المعايير ما عدا معيار الوسائل والأنشطة التعليمية حيث كشفت النتائج عن وجود اختلاف في درجة توافر المعايير اللازمة في تحـضيرات المعلمـين للخطط الدرسية تبعاً لمتغير الوسائل والأنشطة التعليمية, وبالنسبة للدرجة الكلية لجميـع المعـايير فبلغت قيمة ف (0.26) وبمستوى دلالة (0.76) وهو أكبر مـن (0.05)، أمـا بالنـسبة لمعيـار الوسائل والأنشطة التعليمية فقيمة ف (5.78) وبمستوى دلالة (0.004) وهو أقـل مـن (0.05) وبالتالي يوجد اختلاف في توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات يعود للمؤهل العلمي .

وللكشف عن مصدر الاختلاف بين المتوسطات الحسابية لمعيار الوسائل والأنشطة التعليميـة تبعـاً لمتغير المؤهل العلمي ، استخدمت الباحثة اختبار (Least Significant Differences:L.S.D) أقل فرق معنوي لمعيار الوسائل والأنشطة التعليمية على متغير المؤهل العلمي . ويوضح الجـدول (17.4) ذلك:

جدول 17.4: نتائج اختبار (L.S.D) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لمعيار الوسائل والأنشطة التعليمية لمقياس الخطط الدرسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المعيار	المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
الوسائل	دبلوم	----------	3.6 *	4.42

والأنشطة التعليمية	بكالوريوس	----------	----------	0.82
	ماجستير فأعلى	----------	----------	----------

دال على مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (17.4) وجود اختلاف في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة للخطط الدرسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين حملة الدبلوم والبكالوريوس ولصالح حملة الدبلوم.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: التي نصت على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً للمؤهل التربوي للمعلم (نعم, لا)."

ولاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخطـط الدرسـية، واستخدم اختبار ت للعينات المستقلة (t-test)، كما يظهر في الجدول (18.4):

جدول 18.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للعينات المستقلة " لتقويم الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي للمعلم.

المعيار	المؤهل التربوي	المتوسط الحسابي	العدد	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بيانات الدرس	نعم	3.71	35	2.27	*0.02
	لا	3.42	56		
الأهداف السلوكية	نعم	2.39	35	1.98	*0.05

	لا	2.24	56		
التهيئة	نعم	1.85	35	0.75	0.45
	لا	1.79	56		
المحتوى الدراسي	نعم	3.00	35	1.11	0.27
	لا	3.38	56		
الوسائل والأنشطة التعليمية	نعم	2.33	35	-0.18	0.85
	لا	2.34	56		
العرض	نعم	2.37	35	-0.20	0.83
	لا	2.39	56		
الغلق	نعم	1.51	35	-0.03	0.97
	لا	1.52	56		
أسئلة التقويم	نعم	2.17	35	0.27	0.79
	لا	2.14	56		
الواجبات	نعم	2.32	35	0.26	0.79
	لا	2.29	56		
المصادر والمراجع	نعم	1.00	35	-1.12	0.26
	لا	1.01	56		
الدرجة الكلية	نعم	2.30	35	0.93	0.35
	لا	2.25	56		

* دال على مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (18.4) وجود فروق على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل التربوي الخاص بمعياري بيانات الدرس والأهداف السلوكية لصالح حملة المؤهل التربوي. في حين لم تكشف نتائج الجدول (18.4) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل التربوي على بقية المعايير الأخرى.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: التي نصت على أنه " **:** لا توجد فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمـة فـي الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً للنـصاب التدريسي للمعلم (أقل من 15 حصة, من 15- 25 حصة, أكثر من 25 حصة)."

ولاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخطط الدرسية كما هو موضح في الجدول (19.4):

جدول 19.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخطط الدرسية تبعاً لمتغير النصاب التدريسي للمعلم .

المعيار	النصاب التدريسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بيانات الدرس	أقل من 15 حصة	5	3.60	0.54
	15- 25 حصة	16	3.43	0.62
	أكثر من 25 حصة	70	3.55	0.60
	الدرجة الكلية	91	3.53	0.60
الأهداف السلوكية	أقل من 15 حصة	5	2.44	6.26
	15- 25 حصة	16	2.27	5.76
	أكثر من 25 حصة	70	2.29	4.99
	الدرجة الكلية	91	2.30	5.16
التهيئة	أقل من 15 حصة	5	1.70	1.48
	15- 25 حصة	16	1.82	3.03
	أكثر من 25 حصة	70	1.82	2.14
	الدرجة الكلية	91	1.81	2.27
المحتوى الدراسي	أقل من 15 حصة	5	2.60	3.89
	15- 25 حصة	16	3.13	2.99
	أكثر من 25 حصة	70	2.92	2.98
	الدرجة الكلية	91	2.94	3.10
الوسائل والأنشطة التعليمية	أقل من 15 حصة	5	1.96	3.71
	15- 25 حصة	16	2.41	3.96
	أكثر من 25 حصة	70	2.34	3.79
	الدرجة الكلية	91	2.34	3.89
العرض	أقل من 15 حصة	5	2.03	4.14
	15- 25 حصة	16	2.28	4.13
	أكثر من 25 حصة	70	2.43	4.48
	الدرجة الكلية	91	2.38	4.43
المعيار	النصاب التدريسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الغلاق	أقل من 15 حصة	5	1.37	1.78
	15- 25 حصة	16	1.56	3.00
	أكثر من 25 حصة	70	1.51	2.01
	الدرجة الكلية	91	1.51	2.19
أسئلة التقويم	أقل من 15 حصة	5	2.17	3.74
	15- 25 حصة	16	2.25	3.42
	أكثر من 25 حصة	70	2.13	2.63
	الدرجة الكلية	91	2.15	2.82
الواجبات	أقل من 15 حصة	5	2.13	3.19
	15- 25 حصة	16	2.25	3.84
	أكثر من 25 حصة	70	2.32	3.12
	الدرجة الكلية	91	2.30	3.24

المصادر والمراجع	أقل من 15 حصة	5	1.00	0.00
	15- 25 حصة	16	1.04	0.34
	أكثر من 25 حصة	70	1.00	0.00
	الدرجة الكلية	91	1.01	0.14
الدرجة الكلية	أقل من 15 حصة	5	2.11	16.93
	15- 25 حصة	16	2.28	21.29
	أكثر من 25 حصة	70	2.28	17.02
	الدرجة الكلية	91	2.28	17.82

يتضح من الجدول رقم (19.4) أن هناك فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية للخطط الدرسية تبعاً لمتغير النصاب التدريسي ، ولفحص دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول (20.4).

جدول 20.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للخطط الدرسية تبعاً لمتغير النصاب التدريسي للمعلم.

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بيانات الدرس	بين المجموعات	0.20	2	0.10	0.27	0.75
	داخل المجموعات	32.40	88	0.37		
	الدرجة الكلية	32.61	90			
الأهداف السلوكية	بين المجموعات	25.08	2	12.54	0.46	0.63
	داخل المجموعات	2373.53	88	26.97		
	الدرجة الكلية	2398.61	90			
التهيئة	بين المجموعات	2.29	2	1.15	0.22	0.80
	داخل المجموعات	464.85	88	5.28		
	الدرجة الكلية	467.14	90			
المحتوى الدراسي	بين المجموعات	59.40	2	29.70	3.22	*0.04

	داخل المجموعات	810.88	88	9.21		
	الدرجة الكلية	870.28	90			
الوسائل والأنشطة التعليمية	بين المجموعات	80.52	2	40.26	2.75	0.06
	داخل المجموعات	1286.22	88	14.62		
	الدرجة الكلية	1366.74	90			
العرض	بين المجموعات	62.43	2	31.22	1.61	0.20
	داخل المجموعات	1711.17	88	19.45		
	الدرجة الكلية	1773.60	90			
الغلاق	بين المجموعات	5.28	2	2.64	0.54	0.58
	داخل المجموعات	428.32	88	4.87		
	الدرجة الكلية	433.60	90			
أسئلة التقويم	بين المجموعات	7.23	2	3.62	0.45	0.64
	داخل المجموعات	712.87	88	8.10		
	الدرجة الكلية	720.11	90			
الواجبات	بين المجموعات	7.86	2	3.93	0.37	0.69
	داخل المجموعات	938.57	88	10.67		
	الدرجة الكلية	946.44	90			
المصادر والمراجع	بين المجموعات	0.20	2	0.10	5.00	*0.00
	داخل المجموعات	1.75	88	0.02		
	الدرجة الكلية	1.95	90			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	657.99	2	329.00	1.04	0.35
	داخل المجموعات	27938.44	88	317.48		
	الدرجة الكلية	28596.44	90			

دال على مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (20.4) أن درجة توافر المعايير اللازمة في تحضيرات المعلمين للخطـط الدرسية لا يختلف باختلاف النصاب التدريسي لجميع المعايير ما عدا معيار المحتـوى الدراسـي ومعيار المصادر والمراجع حيث كشفت النتائج عن وجود اختلاف في درجة توافر المعايير اللازمة في تحضيرات المعلمين للخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية فـي مـدارس جنوب الخليل تبعاً لمتغير النصاب التدريسي للمعلم. وللكشف عن مصدر الاختلاف بين المتوسطات الحسابية لمعيار المحتوى الدراسي ومعيار المصادر والمراجع تبعا لمتغيـر النـصاب التدريـسي للمعلم، استخدمت الباحثة اختبـار (Least Significant Differences: L.S.D) أقـل فـرق معنوي لمعيار المحتوى الدراسي ومعيار المصادر والمراجع على متغيـر النـصاب التدريـسي. ويوضح الجدول (21.4) ذلك:

جدول 21.4: نتائج اختبار (L.S.D) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لمعيار المحتوى الدراسي ومعيار المصادر والمراجع للمعايير اللازمة في الخطط الدرسية تبعاً لمتغير النصاب التدريسي .

المعيار	النصاب التدريسي	أقل من 15 حصة	من15- 25 حصة	أكثر من 25 حصة
المحتوى الدراسي	أقل من 15 حصة	----------	3.73 - *	2.22 -
	15-25 حصة	----------	----------	1.5
	أكثر من 25 حصة	----------	----------	----------
المصادر والمراجع	أقل من 15 حصة	----------	0.12 -	0.00
	15-25 حصة	----------	----------	0.12 *
	أكثر من 25 حصة	----------	----------	----------

دال على مستوى ($0.05 \geq \alpha$)

يتضح من الجدول (21.4) وجود اختلاف في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة للخطط الدرسية تبعاً لمتغير النصاب التدريسي بين من لديه أقل من 15 حصة مع ما لديه من (15- 25) حصة ولصالح من لديه (15 – 25) حصة . كما يتضح من الجدول وجود اختلاف في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة للخطط الدرسية تبعاً لمتغير المصادر والمراجع بين من لديهم (15-25) حصة, مع من لديهم أكثر من 25 حصة ولصالح من لديهم (15- 25) حصة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل, مناقشة النتائج, التي أسفرت عنها الدراسة, حول تقويم الخطط الدرسـية لـدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل. وقد تم تقسيم هـذا الفـصل إلـى جزأين، الأول يتضمن مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة كل على حده, مع التطرق إلى مـدى اتفاق, أو اختلاف النتائج مع نتائج الدراسات السابقة, والثاني يتضمن تقديم بعض التوصـيات فـي ضوء نتائج الدراسة .

أولا : مناقشة النتائج:

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول " ما مدى توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل ؟"

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول, أن توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لـدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل ضعيفة, إذ حصل معيـار بيانـات الدرس على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.53) وهي تقابل درجة كبيرة, وحصل معيـار المحتـوى الدراسي على متوسط حسابي (2.94) ويقابل درجة متوسطة, وحصل معيار العرض على متوسط حسابي (2.39) ويقابل درجة ضعيفة, وحصل معيار الوسائل والأنشطة التعليميـة علـى متوسـط حسابي (2.33) ويقابل درجة ضعيفة, وحصل معيار الأهداف الـسلوكية علـى متوسـط (2.30) ويقابل درجة ضعيفة، وحصل معيار الواجبات على متوسط حسابي (2.30) ويقابل درجة ضعيفة, وحصل معيار أسئلة التقويم على متوسط حسابي (2.18) ويقابل درجة ضعيفة، وحـصل معيـار التهيئة على متوسط حسابي (1.85) ويقابل درجة ضعيفة, كما وحصل معيار الغلاف على متوسـط حسابي (1.52) ويقابل درجة ضعيفة جداً، وحصل معيار المصادر والمراجع على متوسط حسابي (1.01) ويقابل درجة ضعيفة جداً، وبلغ المتوسط الكلي للمعايير (2.22) وهي تقابل درجة ضعيفة, واعتماداً على المحك المستخدم في الدراسة, فإن معايير الدراسة توزعت حسب المحـك المـستخدم بين كبيرة ومتوسطة وضعيفة وضعيفة جدا, في حين كانت درجة توافر المعـايير المختـارة فـي الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل على المعايير ككـل ضـعيفة . وتتفـق هـذه النتيجـة مـع دراسـة عبـد الغفـور وفـاروق(AbdulGafoor&Farooque,2010)، وكريـستوفر (Christopher,2009)، وعسيري(2008)، وسترانجيز (Strangis et al.,2006) وبايلور (Baylor)،2001 ، وقبـاض (2007)، والكنـدري (2007)، وحمـدان (2006)، والأسـطل والرشـيد(2004)، والحربي(2000)، الثبيتي (1995)، الفقيه (2003).

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يمكن أن يعزى إلى عدم الاهتمام الكافي بتدريب المعلمين على خطوات السير في خطة الدرس اليومية، و قد يعزى لاعتقاد أغلب المعلمين بعدم أهمية التحضير للدروس اليومية فيقوم بكتابة خطة درسية مختصرة للغاية فقط لإرضاء مدير المدرسة والجهات المسؤولة, فتكون الخطة شكلية بدون مضمون، و ربما يعود السبب إلى اعتقاد المعلم بأنه يمتلك خبرة طويلة في التدريس ولذلك لا داعي للتحضير، وقد يعزى إلى عدم اهتمام بعض المعلمين بالتطورات الحديثة والمستجدات التي تتعلق بتخصصه، وبعض المعلمين لا يبذل جهداً في عمله، وغير متجدد وقد يحتفظ بدفتر تحضير الدروس القديم ولا يجري عليه أي تطوير أو تغيير، و لا يحتوي التحضير على المواد والوسائل والطرق التعليمية المستخدمة في التدريس أو عدم اختيار المناسب منها، ولم يحظى غلق الدرس بدرجة كافية من الاهتمام، وقد يرجع ذلك لعدم إدراك المعلمين أهمية تضمين ذلك في دفتر التحضير أو لعدم معرفتهم بهذا المجال، وعدم تمثيل التحضير لكافة مراحل التدريس الصفي وتدرجها تدرجاً منطقياً، أوقيام بعض المعلمين بإيجاز تحضير الدروس اليومية أكثر مما يجب، ولم تحتوي مقدمة التحضير على نماذج للأسئلة التي سيتم استعمالها في التمهيد وتحفيز الطلبة، ووجد عدم اهتمام بالتهيئة, وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يعود لعدم منح تحضير الدرس الفرصة الزمنية الكافية، أو بسبب عدم إدراك أن التهيئة جزء من خطة تحضير الدرس، و لم يستخدم المعلمون مصادر ومراجع إضافية إلى جانب الكتاب المدرسي أثناء التحضير للدروس اليومية وتم الاعتماد على الكتاب المدرسي فقط.

2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى : التي نصت على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً لمتغير جنس المعلم (ذكر, أنثى)."

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في تحضيرات المعلمين للخطط الدرسية باختلاف الجنس, لجميع المعايير اللازمة في الخطة الدرسية, وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كدراسة عسيري (2008)، و بال (Ball et al., 2007) ويلدرم (Yildirim,2001).

وترى الباحثة أن سبب ذلك قد يعود إلى أن المعلمين والمعلمات يخضعون للقوانين والإجراءات نفسها على وضع الخطط الدرسية، وتلقى كل من المعلمين والمعلمات الإعداد نفسه في الجامعة، أي درسوا نفس المساقات وتدربوا بنفس الطريقة في التربية العملية داخل المدارس، وفي كثير من مدارسنا يلاحظ وجود معلمين من كلا الجنسين في داخل المدرسة الواحدة وفي حالات كثيرة يوجه بعض المعلمين زملائهم لطريقة تحضير الدروس فيخرجون بالمستوى نفسه في طريقة التحضير.

3.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية: التي نصت على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً لسنوات خبرة المعلم (أقل من 5 سنوات, من 5- 10 سنوات, أكثر من 10 سنوات).

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة, واختلفت النتيجة مع دراسة عسيري(2008)، و (Ball,et al., 2007) و (Yildirim,2001). وتتفق النتيجة مع دراسة حمدان (2003).

وترى الباحثة أن الخبرة لا تعد خبرة إلا إذا أضافت شيئاً جديداً, ويلاحظ بأن بعض المعلمين على اختلاف خبراتهم قد يعملون في مدرسة واحدة، ويأتون من منطقة واحدة، و لكن في الغالب قد يكونوا تعرضوا لأساليب وأساسيات تحضير الخطة اليومية نفسها، ومروا بظروف العمل نفسه، ولا بد من الإشارة إلى أن المعلمين يكتسبون الأفكار من بعضهم البعض. وفي المحصلة يلاحظ أن أغلبية المعلمين في المدرسة الواحدة لديهم الأفكار والأساليب والطرق لتحضير الخطط اليومية للدروس، أي أن التحضير قد يصبح تكراراً على مدار سنوات ولا يتم معه إضافة الجديد على تحضير الدروس, مما قد يؤدي إلى أن المعلم حديث الخبرة والمعلم ذو الخبرة الطويلة قد يعملون بالطريقة نفسها، وبهذا فغياب التأهيل الجيد لدى المعلمين على اختلاف خبراتهم ربما يكون السبب الرئيسي في عدم وجود فروق في تقويم الخطط الدرسية تبعاً لسنوات الخبرة.

4.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: التي نصت على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم (دبلوم, بكالوريوس, ماجستير فأعلى).

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات تبعاً للمؤهل العلمي ما عدا معيار الوسائل والأنشطة التعليمية, حيث أظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات تبعاً للمؤهل العلمي بين حملة البكالوريوس وحملة الدبلوم, و لصالح الدبلوم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Spooner et al.,2007) واختلفت الدراسة مع دراسة قباض (2007)، ودراسة حمدان (2006). وترى الباحثة أن سبب ذلك قد يعود إلى أن حامل شهادة الدبلوم ربما يتعرض للجوانب العملية أكثر من غيره من المعلمين المتخصصين في الجوانب العلمية, فبعض المعلمين لم يدرس المساقات التربوية وبالتالي لم يتم تدريبهم على كتابة الخطة الدرسية بالشكل الصحيح. ولأن حاملي شهادة الدبلوم غالبا ما يدرسون طلبة المرحلة الأساسية الدنيا فيتم الاستعانة بالوسائل التعليمية بدرجة كبيرة لهذه المرحلة. وتركز البرامج الجامعية على المواد التربوية ولكن

ليس بمستوى الكليات والمعاهد المتخصصة لهذا الغرض الأمر الذي قد يؤدي إلى أن تأهيل طلبـة الدبلوم يكون بدرجة أكبر. و ربما في بعض الحالات يشعر حاملي شهادة الدبلوم بحاجـة لإثبـات جدارتهم، فيكون من خلال إصرارهم على التحدي واستخدام أفضل الطرق والوسائل والأساليب في التحضير لخطة الدرس اليومية.

5.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: التي نصت على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً للمؤهل التربوي للمعلم (نعم, لا)."

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات تبعاً للمؤهل التربوي ما عدا معياري بيانات الدرس والأهـداف الـسلوكية حيث أظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسـية لدى معلمي الرياضيات تبعاً للمؤهل التربوي في معياري بيانات الدرس و الأهداف السلوكية لصالح المؤهل تربوياً. وتتفق النتيجة مـع دراسـة الأسـطل والرشـيد (2004) ودراسـة (Spooner etal.,2007) ودراسة (Ball etal.,2007) ودراسة (christopher,2009). واختلفـت النتيجـة مع دراسة حمدان (2006). وترى الباحثة أن السبب قد يعود للمواد الدراسية والدورات التدريبيـة التي تعطى للمعلمين قبل الخدمة، حيث تركز على الطرق والأساليب الصحيحة لتحضير الـدروس، وفي أغلب الجامعات تطرح تخصصات في أساليب التدريس, وتركز على مساقات لتأهيل معلمـي المستقبل, وكذلك برامج التربية العملية التي تساهم في تطبيق ما تعلموه بشكل عملي فهـو يـساعد المعلمين على القيام بتحضير الدروس اليومية بطريقة صحيحة. ولأن المؤهلين تربوياً قـد يكـون عندهم معرفة أوسع وأشمل من غيرهم في جوانب متعددة في خطة الدرس ويتمكنون مـن كتابـة معايير خطة الدرس كالأهداف السلوكية وبيانات الدرس وغيرها بصورة سليمة، فيتكون لدى المعلم معرفة واسعة بالأهداف السلوكية ومستوياتها، وأصبح التأهيل التربوي من أهم الشروط الواجـب توفرها في المعلم، فالمعرفة وحدها غير كافية، بل يجب أن يتوفر لدى المعلـم الطريقـة المثلـى لتوصيل تلك المعرفة ويتحقق ذلك من خلال التحضير الجيد، لذا نلاحظ أن هناك معلمين يحـاولون تأهيل أنفسهم تربوياً لقناعتهم بأهمية ذلك.

6.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: التي نصت على أنه " **:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسـية

لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في مدارس جنوب الخليل تبعاً للنصاب التدريسي للمعلـم (أقل من 15 حصة, من 15- 25 حصة, أكثر من 25 حصة)."

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجة توافر المعايير اللازمة في الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات تبعاً للنصاب التدريسي ما عدا معياري المحتـوى الدراسـي والمـصادر والمراجع حيث أظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات درجة توافر المعـايير اللازمـة فـي الخطط الدرسية لدى معلمي الرياضيات تبعاً للنصاب التدريسي ولصالح من نـصابه (مـن 15-25) حصة. وتختلف النتيجة مع دراسة عسيري (2008). وترى الباحثة أن السبب في ذلـك لأن المعلم الذي نصابه أقل من 15 حصة ربما تكون لديه مهام وواجبات أخرى مثل نائب مدير, وأمـا من نصابه أكثر من 25 حصة فإنه قد يتساهل في كتابتها بسبب كثرة الحـصص الدراسـية، أمـا المعلمين الذين نصابهم يتراوح بين 15- 25 حصة قد يكون مناسب ويستطيع المعلم الخروج بخطة درسية جيدة نوعاً ما، ويشعر المعلم بالتوازن فلا يرهقه كثرة النصاب التدريسي، مما قـد ينـصب جهده لإعداد عمله على أفضل وجه.

ثانيا : التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصلت الباحثة إلى التوصيات الآتية :

- إعادة النظر في مفردات مقررات طرق التدريس لبرامج إعداد معلـم الرياضـيات بمـا يكفـل الاهتمام بإكساب المعلمين كفايات التخطيط للدروس اليومية.
- تدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة على أساليب وأسس التخطيط الجيد لتدريس الرياضيات.

- ضرورة اهتمام مشرفي الرياضيات بتحضير الدروس اليومية وإعطائه وزنا أكبر ضمن بطاقـة تقويم الأداء الوظيفي للمعلم.
- إقامة مسابقات لأفضل تحضير درس رياضيات من قبل إدارات التربية والتعليم, لحث المعلمـين على الإبداع والتميز في مجال تحضير الدروس.
- عقد المزيد من دورات التأهيل للمعلمين سواء كانوا حديثي التعيين أم ممن لهم خبـرة طويلـة, ليكونوا دائما على إطلاع بالأساليب الحديثة والمفيدة في التخطيط للتدريس.
- عمل لقاءات بين المعلمين يتناولون خلالها السبل لجعل الخطط الدرسية أكثر نجاحـا ومناقـشة الصعوبات التي تعترضهم وآلية التغلب عليها.
- إجراء دراسات لتقييم الخطط الدراسية لتخصصات مختلفة.

ثالثا: المقترحات

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:
- إجراء دراسة للتعرف أثر تحضير معلمي الرياضيات على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات.
- إجراء دراسة تتبعية لعينة من معلمي الرياضيات للكشف عن مدى التحسن لـديهم فـي مجـال تحضير دروس الرياضيات بمرور الوقت.
- القيام بدراسة لتحليل تحاضير معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية.

فائمة المراجع

المراجع العربية :

أحمد، محمد.(1996). **طرق التدريس العامة**، ط2، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

إبراهيم, مجدي.(1996). **الأصول التربوية لعملية التدريس**, ط1, القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو جادو، صالح.(2000). **علم النفس التربوي**، ط2، عمـان: دار المـسيرة للنـشر والتوزيـع والطباعة.

أبو زينة، فريد و عبابنه، عبد الله.(1997). **تدريس الرياضيات للمبتدئين**، ط1، الكويـت: مكتبـة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد و عبابنه، عبد الله.(2010). **مناهج تدريس الرياضـيات للـصفوف الأولـى**، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو سل، محمد.(1999). **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**، ط1، عمان: دار الفرقـان للنـشر والتوزيع.

أبو عابد، محمود.(2005). **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية**، اربد: دار الكتـاب الثقافي.

أبو لبدة، عبد الله والخليلي، خليل و أبو زينة، فريد.(1997). **المرشد في التدريس**، ط1، دبي: دار القلم.

الأسطل، إبراهيم و الرشيد، سمير.(2004). دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدرسي لـدى معلمـي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة التربوية**، جامعة الكويـت, م(18). ع(70), 72- 113.

اسكندر، كمال و غزاوي، محمد.(1994). **مقدمة في التكنولوجيا التعليمية**، ط1، الكويت: مكتبـة الفلاح للنشر والتوزيع.

البابطين، عبد العزيز.(1995). الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقهـا من وجهة نظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود، **مجلة جامعـة الملـك سـعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، م(7)، ع(2)، 201- 248.

بخش، هالة.(1992). **التدريس الفعال للعلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الكفايات التعليمية**، ط1، جدة: مطابع دار البلاد.

بلوم، بنجامين و كراثول، ديفيد و ماسيا، برترام.(1985). **نظام تصنيف الأهداف التربوية**، ترجمة الخوالدة، محمد،عودة، صادق، ط1، جدة: دار الشروق.

الثبيتي، ضيف الله.(1995). الإعداد اليومي للدروس لدى مدرسي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة " دراسة وصفية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**،ع(26)، 202- 231.

جابر، جابر و زاهر، فوزي و الشيخ، سليمان.(1989). **مهارات التدريس**، قطر: دار النهضة العربية للطبع وللنشر والتوزيع.

جامعة القدس المفتوحة.(2008). **القياس والتقويم في التعليم والتعلم**, الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

جامل، عبد الرحمن.(1998). **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**, عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

جان، محمد.(2003). **المرشد النفيس إلى أسلمه التربية وطرق التدريس للأدباء والدعاة والمعلمين ومن يهمه تربية أبناء المسلمين**، ط2، مكة المكرمة: مكتبة سالم.

جرادات، عزت؛ عبيدات، ذوقان؛ أبو غزالة، هيفاء؛ عبد اللطيف، خيري.(1983). **التدريس الفعال**، ط1، عمان: المكتبة التربوية المعاصرة.

الحربي، محمد.(2000). **مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا للأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحسون، جاسم و الخليفة، حسن.(1996). **طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام**، ط1، الـدار البيضاء: جامعة عمر المختار.

الحصين، عبد الله.(1994). **تدريس العلوم**، ط2، الرياض: بيت التربية للنشر والتوزيع.

الحليبي، عبد اللطيف و سالم، مهدي.(1999). **التربيـة الميدانيـة وأساسـيات التـدريس**، ط2، الرياض: مكتبة العبيكان.

حمدان، فتحي.(2005). **أساليب تدريس الرياضيات**، ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

حمدان، مبارك.(2006). واقع تخطيط الدروس اليومية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في منطقة أبها " دراسة تحليلية"، **حولية كلية المعلمين في أبها**،ع(8)، 221- 242.

حمدان، محمد.(1998). **التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية**، عمان: دار التربية الحديثة.

الحيلة، محمد.(2002). **مهارات التدريس الصفي**، ط1، عمان: دار المسيرة.

الحيلة، محمد.(2003). **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحيلة، محمد.(2004). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، ط4، عمان: دار المسيرة للنـشر والتوزيع والطباعة.

الخليفة، حسن.(1996). **التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية رؤية منهجية جديدة**، ط1، ليبيا: دار الكتب الوطنية.

الخليلي، خليل؛ حيدر، عبد اللطيف؛ يونس، محمد.(2005). **تدريس العلوم فـي مراحـل التعلـيم العام**، ط2، دبي: دار القلم.

الدمرداش، صبري.(1997). **أساسيات تدريس العلوم**، ط2، القاهرة: دار المعارف.

الراشد، علي.(2001). **تعليم العلوم أساليبه ومتطلباتـه**، ط1، الريـاض: دار الزهـراء للنـشر والتوزيع.

زيتون، عايش.(2004). **أساليب تدريس العلوم**، ط4، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون, عايش.(2010). الاتجاهات **العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**, ط1, الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال.(2005). **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

السبحي, عبد الحي و بنجر, فوزي.(1997). **طرق التدريس واستراتيجياته**, ط1, جدة: دار زهران للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت.(2001). **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المـواد الدراسـية**، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت و إبراهيم، عبدالله.(2005). **المنهج المدرسي فـي القـرن الحـادي والعـشرين**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سعد، محمود.(2000). **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان: دار الفكر.

سعداوي، هنية.(1997). **مدى توفر مهارات تخطيط وإعداد وأداء الدروس اليومية لدى معلمـات الكيمياء للصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

شحاته، حسن، النجار، زينب.(2004). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

طعيمة، رشدي.(2005). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الطيطي, محمد.(2004). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**, عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.

عباس، محمد و العبسي، محمد.(2007). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد السلام، عبد السلام.(2007). **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

العساف، صالح.(1996). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.

عسيري، يحيى.(2008). **دراسة تحليلية لمحتوى تحضير الدروس لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة في ضوء معايير مختارة، رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عطيو، محمد.(2007). **طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق**، ط1، الرياض: مكتبة الرشد.

عقيلان، إبراهيم.(2000). **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**، ط1، عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علي، محمد.(2000). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، ط2، المنصورة:عامر للطباعة والنشر.

عليمات، محمد و أبو جلالة، صبحي.(2001). **أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي**، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.

عيسى، مصباح و غزاوي، محمد و ملحم، إياد و العري، توفيق.(1995). **تقنيات إنتاج المواد السمعية البصرية واستخدامها**، ط1، الكويت: دار الفكر المعاصر.

الغامدي، سعيد.(1994). **الإجراءات اللازمة لتخطيط وتنفيذ تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة والطائف والباحة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الفتلاوي, سهيلة.(2003). **المدخل إلى التدريس**,ط1, عمان: دار الشروق.

الفقيه، حسن.(2006). **اسهام مديري المدارس في تطوير تخطيط الدروس لدى معلمي الـصفوف الأولية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الفقيه، علي.(2003). **دراسة تحليلية لمضمون دفاتر تحضير معلمي اللغة العربية دروس الإملاء بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة القنفذة في ضوء معايير مختارة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

فلاته، إبراهيم.(2005). **العملية التربوية في المدرسة الابتدائية أهدافها ووسائلها وتقويمها**، ط2، مكة المكرمة: مكتبة سالم.

فيفرا، إيزابيل و ذيلاب، جين.(2001). الإشراف **التربوي على المعلمين دليل لتحسين التـدريس**، ترجمة ديراني، محمد، ط3، عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية، عمان.

قباض، عبد الله.(2007). تحليل الأهداف السلوكية المضمنة فـي الخطـط الدراسـية للمعلمـين بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة، **المجلة التربوية**، م(21)، ع(84).

قطامي، نايفة.(2004). **مهارات التدريس الفعال**، ط1، عمان: دار الفكر.

قنديل، يس.(2001). **التدريس وإعداد المعلم**، ط3، الرياض: دار النشر الدولي.

الكندري، علي.(2007). مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحـضير الـدروس لمعلمـي العلوم بدولة الكويت، **المجلة التربوية الكويت**، م(20)، ع(80).

كويران، عبد الوهاب.(2000). **مدخل إلى طرائق التدريس**، العين: دار الكتاب الجامعي.

محمود، صلاح.(2005). **تعليم وتعلم مهارات التدريس**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

مرعي، توفيق و الناصر، محمد.(1985). **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية التعلميـة**، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، سلطنة عمان.

مرعي، توفيق و الحيلة، محمد.(2002). **طرائق التدريس العامة**، عمان: دار المسيرة.

نزال، شكري.(2000). **الوجيز في التربية والعملية التعليمية التعلمية**، ط3، الأردن: دار البـشير للنشر والتوزيع.

هندي، صالح و عليان، هشام.(1995). **دراسات في المناهج والأساليب العامة**، ط6، عمـان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية :

Abdul Gafoor, K., Farooque, T.K.(2010). Ways to improve lesson planning: astudent teacher perspective, **ERIC (ED517056).**

Abernathy, T., Forsyth, A., & Mitchell, J. (2001). The bridge from student to teacher: What principals, teacher education faculty and students value in a teaching applicant. ***Teacher Education Quarterly***, *28*(4), pp109-119.

Bage, G., Grosvenor, I. & Williams, M. (1999) Curriculum planning: prediction or response? A case study of teacher planning conducted through partnership action research. ***Curriculum Journal,*** 10(1), pp 49–70.

Ball, A., Annal,& Knobloch, N., Neil,&Hoop,sue.(2007). The instructional planning experiences of beginning teacher, **ERIC (EJ840106)**.

Baylor,K., Kitsantas,& Chung,h.(2001). The instructional planning self-reflective tool(ipsrt): amethod for promoting effective lesson plan, **educational technology**, 41(2), pp56-59.

Butler,a.l.,Smith.(1977). **The teaching of secondary school mathematics**, New York: harper and row

Christopher, J., Johnston, A.(2009). Pre- service elementary teacher planning for mathematics instruction: the role and evaluation of technology tools and their influence on lesson design, **ERIC (ED513174)**.

Cooper,J.(1999). **Classroom teaching skills**, (6th ed), Houghton Mifflin,USA.

Dick,W, & Reiser, A.(1991). **Planning effective instruction**: USA.

Dongchen, z., Yunpeng,M.(2009). Aqualitative study on primary school mathematics lesson evaluation, **ERIC (EJ860731).**

Earle, R.S.(1992**). The use of instructional design skills in the mental and written planning processes of teacher**, the 1992 proceedings selected research and development presentation, Washington, Dc: AECT publications.

Furlong, J., & Maynard, T. (1995). **Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge.** London: Routledge.

Grossman, P. L.(1990)**. *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and TeacherEducation***. New York: Teachers College Press.

Grossman, P., S. Wineburg, and S. Woolworth. (2001). "Toward a Theory of Teacher Community." ***Teachers College Record*** 103 (6):pp 942–1012.

Grossman, P. (2006). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), ***Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*** (pp 425-476). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Heaton, R. M.(2000). ***Teaching Mathematics to the New Standards: Relearning the Dance.*** New York: Teachers College Press.

John, P.D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. **Journal Of Curriculum Studies**, 38 (4), pp 483–498.

Little, (1993). "Teacher's Professional Development in a Climate of Educational Reform." ***Educational Evaluation and Policy Analysis*** 15 (2):pp 129–151.

Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of selfstudy. ***Journal of Teacher Education***, *58*(1), pp 12-20.

Montgomery, Joel.(2008). **Authentic assessment rubric for SIOP lesson plan,** university of phoenin.

National Center for Educational Statistics (NCES) 2008 : **Mathematics and science achievement of U.S fourth and eighth-grade students international context** . http://nces.ed.gov/.

Putnam, R. T., and H. Borko. (2000). "What Do View of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning?" ***Educational Researcher,***29 (1), pp 4–15.

Shulman, (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform."***Harvard Educational Review,*** 57 (1), pp 1–23.

Spooner, F; Baker, J; Harris, A; Ahlgrim, L; Browder, D.(2007**).** Effect of training in universal design for learning on lesson plan development, **ERIC (EJ758894).**

Strangis, D; Pringle, R; Knopf, H.(2006). Road map or road block? Science lesson planning and preservice teacher**, ERIC (EJ762002).**

Wang, J., and L. W. Paine.(2003). "Learning to Teach with Mandated Curriculum and Public Examination of Teaching as Contexts." ***Teaching and Teacher Education***,19 (1), pp75–94.

Yildirim, Ali.(2001**).** Instructional planning in acentralized school system: an assessment of teacher planning at primary school level in Turkey, **ERIC (ED453192).**

ملحق رقم(1)

أداة الدراسة بصورتها الأولية قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

كلية التربية

أساليب تدريس

حضرة المحكم/ة ..... المحترم/ة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " تقويم الخطط التعليمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية فـي مدارس جنوب الخليل ".

ونظراً لما عرف عنكم من معرفة وسعة اطلاع يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم الإطار التحليلي المرفق وبيان مدى ملائمته لأغراض الدراسة .

،،،وتفضلوا بقبول فائق الإحترام والتقدير،،،

الباحثة

لينا بدوي قزاز درابيع

إطار تحليل تحضير درس الرياضيات بالمرحلة الأساسية

المعلم/ة رقم ☐

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

الخبرة ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5- 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

التأهيل التربوي ☐ بكالوريوس تربية ☐ دبلوم عالي تربية ☐ ماجستير فأكثر

النصاب التدريسي ☐ 1- 10 حصص ☐ 11- 15 حصة ☐ 16-20 حصة

☐ 21- 24 حصة

العنصر	م	المعيار	مناسبة المعيار			الملاحظات والمقترحات
			يبقى	يعدل	يحذف	
بيانات الدرس	1	تحديد اليوم والتاريخ والصف والفصل والحصة وعنوان الدرس .				
		معايير تقترحون إضافتها لمحور بيانات الدرس:				
الأهداف السلوكية	2	ارتباط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمادة الرياضيات .				
	3	كتابة أفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس .				
	4	كتابة أهداف سلوكية قابلة للتحقق .				
	5	كتابة أهداف سلوكية مرتبطة بمحتوى درس الرياضيات .				
	6	كتابة أهداف سلوكية تصف نواتج التعلم .				
	7	تحديد الحد الأدنى من الأداء لكل فعل سلوكي				
	8	ارتباط الأهداف المعرفية بجوانب المعرفة العلمية (حقائق , مفاهيم , مبادئ , قوانين , نظريات) .				

	9	ارتباط الأهداف الوجدانية (الانفعالية) باكتساب الاتجاهات العلمية وتنميتها .				
	10	ارتباط الأهداف الوجدانية (الانفعالية) باكتساب الميول العلمية المناسبة .				
	11	ارتباط الأهداف المهارية (النفسحركية) بمساعدة الطلبة على اكتساب المهارات العلمية المناسبة .				
	12	التنوع في مستويات المجال المعرفي .				
	13	التنوع في مستويات المجال الوجداني (الانفعالي).				
	14	التنوع في مستويات المجال المهاري (النفسحركي).				

العنصر	م	المعيار	مناسبة المعيار			الملاحظات والمقترحات
			يبقى	يعدل	يحذف	
الأهداف السلوكية	15	مصاغة بصورة سلوكية .				
	16	مرتبة بشكل منطقي .				
		معايير تقترحون إضافتها لمحور الأهداف السلوكية :				
التهيئة	17	مثيرة لانتباه الطلبة .				
	18	مرتبطة بمحتوى الدرس .				
	19	أن تكون أساليب التهيئة متنوعة .				
		معايير تقترحون إضافتها لمحور التهيئة :				
المحتوى الدراسي	20	تحليل محتوى درس الرياضيات إلى (الحقائق العلمية والمفاهيم العلمية والمبادئ العلمية				

		والقوانين والقواعد العلمية والنظريات العلمية).				
	21	التدرج المنطقي في عرض المحتوى.				
	22	ربط الطالب بالبيئة التي يعيش فيها من خلال ضرب الأمثلة.				
	23	صحيح علمياً.				
	24	مصنف بحسب أوجه التعلم المختلفة.				
	25	ملائم لزمن الحصة.				
		معايير تقترحون إضافتها لمحور المحتوى الدراسي:				

العنصر	م	المعيار	مناسبة المعيار			الملاحظات والمقترحا
			يبقى	يعدل	يحذف	
الوسائل	26	تنويع الوسائل التعليمية المستخدمة.				
	27	استخدام وسائل تعليمية متوافرة في بيئة الطالب.				
	28	مراعاة البساطة في تصميم الوسيلة التعليمية.				
	29	استخدام وسائل حديثة (بالنسبة للوسائل المستخدمة).				
	30	توظيف المعلم للإنترنت خلال تدريسه.				
	31	تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم كل من المعلم والطالب بممارستها خلال الدرس.				
	32	التنوع في استخدام الأنشطة التعليمية (عامة, تعزيزيه, إثرائية).				
		معايير تقترحون إضافتها لمحور الوسائل والأنشطة التعليمية:				
العرض	33	التمهيد لدرس الرياضيات بمقدمة ملائمة				

		لاستثارة الطلبة.				
	34	تنويع المقدمة بحسب طبيعة الدرس.				
	35	استخدام طريقة تدريس ملائمة.				
	36	مناسبته للأهداف والمحتوى.				
	37	مراعاة تسلسل الأهداف عند العرض.				
	38	تهيئة الفرصة لمشاركة الطلبة أثناء العرض.				
	39	توظيف الأسئلة الصفية بشكل فعال .				
	40	مراعاة التنظيم والترتيب والتدرج المنطقي في العرض.				
		معايير تقترحون إضافتها لمحور العرض:				

العنصر	م	المعيار	مناسبة المعيار			الملاحظات والمقترحا
			يبقى	يعدل	يحذف	
الغلاق	41	غلق الدرس بتلخيص عناصره.				
	42	مختصر.				
	43	شامل لعناصر الدرس الرئيسية.				
	44	يتم بمشاركة الطلبة.				
		معايير تقترحون إضافتها لمحور الغلق:				
أسئلة التقويم	45	التنوع في استخدام أساليب التقويم.				
	46	مرتبطة بالأهداف السلوكية التي يريد المعلم تحقيقها.				
	47	متعددة الوظائف.				
	48	تنمي التفكير لدى الطلبة.				
	49	وضوح صياغة أسئلة التقويم.				
	50	تدرج أسئلة التقويم من السهولة إلى الصعوبة.				

		معايير تقترحون إضافتها لمحور أسئلة التقويم:					
الواجبات	51	متعددة الوظائف.					
	52	غير مقتصرة على الأسئلة الموجودة في كتاب الطالب.					
	53	ربط تمارين الواجب بأهداف الدرس.					
	54	تنويع تمارين الواجبات.					
	55	توظيف تمارين الواجبات في تنمية التفكير والابتكار لدى الطلبة.					
	56	توظيف تمارين الواجبات في التوسع في جوانب معينة لم يتصدى لها المعلم.					

العنصر	م	المعيار	مناسبة المعيار			الملاحظات والمقترحات
			يبقى	يعدل	يحذف	
الواجبات		معايير تقترحون إضافتها لمحور الواجبات:				
المصادر والمراجع	57	تنوع المصادر والمراجع.				
	58	مرتبطة بموضوع الدرس.				
	59	تحديد المصادر والمراجع ومواقع الإنترنت التي رجع إليها المعلم عند تحضيره الدرس.				
	60	توجيه المعلم لطلبة لبعض المصادر والمراجع كمواقع الإنترنت والكتب التي إستقى منها بعض المعلومات.				
		معايير تقترحون إضافتها لمحور المصادر والمراجع:				

		…… ……				

ملحق رقم(2)

أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد التحكيم

اطار تحليل تحضير درس الرياضيات بالمرحلة الأساسية

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة ☐ أقل من5 سنوات ☐ من 5- 10سنوات ☐ أكثر من10سنوات

المؤهل العلمي ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى

المؤهل التربوي ☐ نعم ☐ لا

النصاب التدريسي ☐ أقل من 15 حصة ☐ من 15-25 حصة ☐ أكثر من 25 حصة

المجال	م	المعايير	درجة توفر المعيار			
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
بيانات الدرس	1	تحديد اليوم والتاريخ والصف والفصل والحصة وعنوان الدرس .				
الأهداف السلوكية	2	ارتباط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمادة الرياضيات .				
	3	كتابة أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس .				
	4	كتابة أهداف سلوكية قابلة للتحقق .				
	5	كتابة أهداف سلوكية مرتبطة بمحتوى الدرس المحدد في الرياضيات .				
	6	كتابة أهداف سلوكية تصف نواتج التعلم .				
	7	تحديد الحد الأدنى من الأداء لكل فعل سلوكي				

	8	ارتباط الأهداف المعرفية بجوانب المعرفة العلمية (حقائق , مفاهيم , تعميمات , نظريات) .				
	9	ارتباط الأهداف الوجدانية (الانفعالية) باكتساب الاتجاهات نحو الرياضيات .				
	10	ارتباط الأهداف الوجدانية (الانفعالية) باكتساب الميول الرياضية المناسبة .				

المجال	م	المعيار	درجة توفر المعيار			
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الأهداف السلوكية	11	ارتباط الأهداف المهارية (النفسحركية) بمساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات الرياضية المناسبة .				
	12	التنوع في مستويات المجال المعرفي .				
	13	التنوع في مستويات المجال الوجداني (الانفعالي).				
	14	التنوع في مستويات المجال المهاري (النفسحركي).				
	15	تراعي الشروط النفسية التربوية للتعلم.				
	16	مرتبة بشكل منطقي وسيكولوجي.				

التهيئة	17	مثيرة لانتباه المتعلمين .				
	18	مرتبطة بمحتوى الدرس السابق .				
	19	تنوع أساليب التهيئة .				
	20	تهيء المتعلم للتفاعل والتركيز مع المدرس.				

المجال	م	المعيار	درجة توفر المعيار			
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
التهيئة	21	تستثير دافعية المتعلم للتعلم.				
	22	تحديد الزمن المخصص للتهيئة.				
المحتوى الدراسي	23	تحليل محتوى درس الرياضيات إلى (الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات).				
	24	التدرج المنطقي والسيكولوجي في عرض المحتوى.				
	25	ربط المتعلم بالبيئة التي يعيش فيها .				
	26	صحيح علمياً.				

	27	ملائم لزمن الحصة.				
	28	يراعى في تنظيم المحتوى مبدأ التوسع الأفقي"الشمول" .				
	29	يراعى في تنظيم المحتوى مبدأ التوسع الرأسي .				
الوسائل والأنشطة التعليمية	30	ملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة.				

المجال	م	المعيار	درجة توفر المعيار			
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الوسائل والأنشطة التعليمية	31	استخدام وسائل تعليمية متوفرة في بيئة المتعلم.				
	32	مراعاة البساطة في تصميم الوسيلة التعليمية.				
	33	استخدام وسائل حديثة (بالنسبة للوسائل المستخدمة).				
	34	توظيف المعلم للحاسوب والإنترنت خلال تدريسه.				
	35	تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم كل من المعلم والمتعلم بممارستها خلال الدرس.				

	36	التنوع في استخدام الأنشطة التعليمية (عامة, تعزيزيه, إثرائية).				
	37	ترتبط الوسيلة بأهداف الدرس.				
	38	تراعي الفروق الفردية للمتعلمين.				
	39	مراعاة استخدام المتعلم لأكثر من حاسة.				
العرض	40	التمهيد لدرس الرياضيات بمقدمة ملائمة لشد انتباه المتعلمين.				

المجال	م	المعيار	درجة توفر المعيار			
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
العرض	41	ملائمة المقدمة لطبيعة الدرس.				
	42	استخدام طريقة تدريس ملائمة.				
	43	مناسبته للأهداف والمحتوى.				
	44	مراعاة التسلسل المنطقي للأهداف عند العرض.				
	45	تهيئة الفرصة لمشاركة المتعلمين أثناء				

		العرض.				
	46	توظيف الأسئلة الصفية بشكل فعال .				
	47	مراعاة التنظيم والترتيب والتدرج المنطقي والسيكولوجي في العرض.				
الغلاق						
	48	غلاق الدرس بتلخيص عناصره.				
	49	غلاق الدرس بشكل مختصر.				

المجال	م	المعيار	درجة توفر المعيار			
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الغلاق	50	شامل لعناصر الدرس الرئيسية.				
	51	يتم بمشاركة المتعلمين.				
	52	تنظيم عناصر الدرس.				
	53	يهيء المتعلمين إلى الشعور بالإنجاز.				
أسئلة التقويم	54	التنوع في استخدام أساليب التقويم.				
	55	مرتبطة بالأهداف السلوكية التي يريد المعلم تحقيقها.				
	56	متعددة الوظائف.				
	57	تنمي التفكير لدى المتعلمين.				
	58	وضوح صياغة أسئلة التقويم.				

	59	تدرج أسئلة التقويم من السهولة إلى الصعوبة.				

المجال	م	المعيار	درجة توفر المعيار			
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الواجبات	60	متعددة الوظائف				
	61	غير مقتصرة على الأسئلة الموجودة في كتاب المتعلم.				
	62	ربط تمارين الواجب بأهداف الدرس.				
	63	تنويع تمارين الواجبات.				
	64	توظيف تمارين الواجبات في تنمية التفكير والابتكار لدى المتعلمين.				
	65	توظيف تمارين الواجبات في التوسع في جوانب معينة لم يتصد لها المتعلمين.				
المصادر والمراجع	66	تنوع المصادر والمراجع.				
	67	مرتبطة بموضوع الدرس.				
	68	تحديد المصادر والمراجع ومواقع الإنترنت التي رجع إليها المعلم عند تحضيره الدرس.				

ملحق رقم(3):

سلم التقدير اللفظي(Rubric) للأداة

المجال	م	المعايير	نعم	نعم ولكن	لا ولكن	لا
بيانات الدرس	1	تحديد اليوم والتاريخ والصف والفصل والحصة وعنوان الدرس .	تم تحديد بيانات الدرس كاملة	تم تحديد بيانات الدرس ولكن بشكل غير كامل	لم تحدد بيانات الدرس ولكن تم ذكر عنوان الدرس فقط	لم يتم تحديد بيانات الدرس مطلقا
الأهداف السلوكية	2	ارتباط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمادة الرياضيات .	ارتبطت الأهداف السلوكية جميعها مع الأهداف العامة لمادة الرياضيات	ارتبطت الأهداف االسلوكية بالأهداف العامة لمادة الرياضيات ولكن بشكل جزئي	لم ترتبط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمادة الرياضيات ولكن لنسجمت في بعض الأحيان	لم ترتبط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمادة الرياضيات
	3	كتابة أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس .	الأهداف السلوكية قابلة للملاحظة والقياس	الأهداف السلوكية قابلة للملاحظة والقياس ولكن غير مصاغة بصورة واضحة	الأهداف السلوكية غير قابلة للملاحظة والقياس ولكن حققت شروط أخرى للأهداف السلوكية	الأهداف السلوكية غير قابلة للملاحظة والقياس
	4	كتابة أهداف سلوكية قابلة للتحقق .	الأهداف السلوكية قابلة للتحقق	الأهداف السلوكية قابلة للتحقق ولكن مصاغة بصورة غير سليمة	الأهداف السلوكية غير قابلة للتحقق ولكن ليس بشكل كامل	الأهداف السلوكية غير قابلة للتحقق
	5	كتابة أهداف سلوكية مرتبطة بمحتوى الدرس المحدد في الرياضيات .	ارتبطت الأهداف السلوكية بمحتوى درس الرياضيات	ارتبطت الأهداف السلوكية بمحتوى درس الرياضيات ولكن غير مصاغ بصورة سليمة	لم ترتبط الأهداف السلوكية بمحتوى درس الرياضيات ولكن بشكل جزئي	لم ترتبط الأهداف السلوكية بمحتوى درس الرياضيات
	6	كتابة أهداف سلوكية تصف نواتج التعلم .	وصفت الأهداف السلوكية نواتج التعلم وليس عملية التعلم ذاتها أو موضوع التعلم	وصفت الأهداف السلوكية نواتج التعلم ولكن بصياغة غير واضحة أو خاطئة	لم تصف الأهداف السلوكية نواتج التعلم ولكن وصفت عملية التعلم ذاتها	لم تصف الأهداف السلوكية نواتج التعلم

المجال	م	المعايير	نعم	نعم ولكن	لا ولكن	لا
الأهداف السلوكية	7	تحديد الحد الأدنى من الأداء لكل فعل سلوكي	تم تحديد الحد الأدنى من الأداء لكل فعل سلوكي	تم تحديد الحد الأدنى من الأداء ولكن ليس لكل فعل سلوكي	لم يحدد الحد الأدنى من الأداء ولكن ليس لكل فعل سلوكي	لم يحدد الحد الأدنى من الأداء لكل فعل سلوكي
	8	ارتباط الأهداف المعرفية بجوانب المعرفة الرياضية (مفاهيم , المبادىء والتعميمات, الخوارزميات والمهارات , المسائل الرياضية) .	ارتبطت الأهداف المعرفية بجوانب المعرفة الرياضية المختلفة	ارتبطت الأهداف المعرفية بجوانب المعرفة الرياضية ولكن ليس بشكل كامل	لم ترتبط الأهداف المعرفية بجوانب المعرفة الرياضية ولكن اهتمت بالمهارات والخوارزميات	لم ترتبط الأهداف المعرفية بجوانب المعرفة الرياضية
	9	ارتباط الأهداف الوجدانية((الانفعالية) باكتساب الاتجاهات نحو الرياضيات.	الأهداف الوجدانية تنمي الاتجاهات نحو الرياضيات	الأهداف الوجدانية تنمي الاتجاهات نحو الرياضيات ولكن بصورة غير واضحة	الأهداف الوجدانية لا تنمي الاتجاهات نحو الرياضيات ولكن قد تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة	الأهداف الوجدانية لا تنمي الاتجاهات نحو الرياضيات
	10	ارتباط الأهداف الوجدانية (الانفعالية) باكتساب الميول الرياضية المناسبة.	الأهداف الوجدانية تكسب المتعلمين الميول الرياضية المناسبة	الأهداف الوجدانية تكسب المتعلمين الميول الرياضية المناسبة ولكن بصورة غير واضحة	الأهداف الوجدانية لا تكسب المتعلمين الميول الرياضية المناسبة ولكن قد تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة	الأهداف الوجدانية لا تكسب المتعلمين الميول الرياضية المناسبة
	11	ارتباط الأهداف المهارية (النفسحركية) بمساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات الرياضية المناسبة .	تساعد الأهداف المهارية المتعلمين على اكتساب المهارات الرياضية المناسبة وفق معيار ومحك مناسب	تساعد الأهداف المهارية المتعلمين على اكتساب المهارات الرياضية ولكن ليس وفق معيار ومحك مناسب	لم تساعد الأهداف المهارية المتعلمين على اكتساب المهارات الرياضية ولكن تم استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي	لم تساعد الأهداف المهارية المتعلمين على اكتساب المهارات الرياضية المناسبة

المجال	م	المعايير	نعم	نعم ولكن	لا ولكن	لا

	12	التنوع في مستويات المجال المعرفي .	تنوعت الأهداف في مستويات المجال المعرفي	تنوعت الأهداف في مستويات المجال المعرفي ولكن بصورة غير واضحة	لم تتنوع الأهداف في مستويات المجال المعرفي ولكن تم الاكتفاء بالمستويات الثلاث الأولى	لم تتنوع الأهداف في مستويات المجال المعرفي
	13	التنوع في مستويات المجال الوجداني (الانفعالي).	تنوعت الأهداف في مستويات المجال الوجداني	تنوعت الأهداف في مستويات المجال الوجداني ولكن بصورة غير واضحة	لم تتنوع الأهداف في مستويات المجال الوجداني ولكن تم الاكتفاء بالمستويات الأولى	لم تتنوع الأهداف في مستويات المجال الوجداني
الأهداف السلوكية	14	التنوع في مستويات المجال المهاري (النفسحركي).	تنوعت الأهداف في مستويات المجال المهاري	تنوعت الأهداف في مستويات المجال المهاري ولكن بصورة غير واضحة	لم تتنوع الأهداف في مستويات المجال المهاري ولكن تم الاكتفاء بالمستويات الأولى	لم تتنوع الأهداف في مستويات المجال المهاري
	15	تراعي الشروط النفسية التربوية للتعلم.	تم مراعاة الشروط النفسية التربوية للتعلم	تم مراعاة الشروط النفسية التربوية للتعلم ولكن ليس بصورة دائمة	لم تراعي الأهدف الشروط النفسية التربوية للتعلم ولكن بنسبة ضئيلة	لم تراعي الأهداف الشروط النفسية التربوية للتعلم
	16	مرتبة بشكل منطقي وسيكولوجي.	تم ترتيبها بشكل منطقي وسيكولوجي	تم ترتيبها بشكل منطقي وسيكولوجي ولكن ليس بصورة دائمة	لم يتم ترتيبها بشكل منطقي وسيكولوجي ولكن رتبت من السهل الى الصعب	لم يتم ترتيبها بشكل منطقي وسيكولوجي
	17	مثيرة لانتباه المتعلمين .	التهيئة مثيرة لانتباه المتعلمين	التهيئة مثيرة لانتباه المتعلمين ولكن في بعض الأحيان تكون روتينية	التهيئة روتينية ولكن في بعض الأحيان تكون مثيرة لانتباه المتعلمين	التهيئة غير مثيرة لانتباه المتعلمين
التهيئة	18	مرتبطة بمحتوى الدرس السابق .	ترتبط التهيئة بمحتوى الدرس السابق	ترتبط التهيئة بمحتوى الدرس السابق ولكن ليس بشكل دائم	لا ترتبط التهيئة بمحتوى الدرس السابق ولكن قد تكون مناسبة	غير مرتبطة بمحتوى الدرس السابق
	19	تنوع أساليب التهيئة .	تنوعت أساليب التهيئة	تنوعت أساليب التهيئة ولكن في بعض الأحيان لم تكن مناسبة	لم تتنوع أساليب التهيئة ولكن كانت وفق نمط معين	لم تتنوع أساليب التهيئة

المجال	م	المعايير	نعم	نعم ولكن	لا ولكن	لا
	20	تهيء المتعلم للتفاعل والتركيز مع المعلم.	عملت على شد انتباه المتعلمين لموضوع الدرس	جعلت المتعلم يتفاعل ويركز مع المدرس ولكن كانت مطولة	لم تهيء المتعلم للتفاعل والتركيز مع المدرس ولكن كانت ضمن موضوع الدرس	لم تهيء المتعلم للتفاعل والتركيز مع المدرس
التهيئة	21	تستثير دافعية المتعلم للتعلم .	تثير دافعية المتعلم للتعلم	تثير دافعية المتعلم للتعلم ولكن ليس بشكل دائم	لا تثير دافعية المتعلم للتعلم ولكن كانت مناسبة نوعا ما	لا تثير دافعية المتعلم للتعلم
	22	تحديد الزمن المخصص للتهيئة.	تم تحديد الزمن المخصص للتهيئة	تم تحديد الزمن المخصص للتهيئة ولكن ليس دائما	لم يتم تحديد الزمن المخصص للتهيئة ولكن كانت مناسبة من حيث الوقت	لم يتم تحديد الزمن المخصص للتهيئة
	23	تحليل محتوى درس الرياضيات إلى (الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات).	تم تحليل محتوى درس الرياضيات الى الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات	تم تحليل محتوى درس الرياضيات الى الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات ولكن ليس بشكل دائم	لم يتم تحليل محتوى درس الرياضيات الى الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات ولكن ليس بشكل دائم	لم يتم تحليل محتوى درس الرياضيات الى الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات
المحتوى الدراسي	24	التدرج المنطقي والسيكولوجي في عرض المحتوى.	تم التدرج المنطقي والسيكولوجي في عرض المحتوى	تم التدرج المنطقي والسيكولوجي في عرض المحتوى ولكن ليس دائما	لم يتم التدرج المنطقي والسيكولوجي في عرض المحتوى ولكن في بعض الاحيان قد يعرض من السهل الى الصعب	لم يتم التدرج المنطقي والسيكولوجي في عرض المحتوى
	25	ربط المتعلم بالبيئة التي يعيش فيها.	عمل المحتوى الدراسي على ربط المتعلم بالبيئة التي يعيش فيها	عمل المحتوى الدراسي على ربط المتعلم بالبيئة التي يعيش فيها ولكن بصورة غير واضحة أحيانا	لم يربط المحتوى الدراسي المتعلم بالبيئة التي يعيش فيها ولكن ليس بصورة دائمة	لم يربط المحتوى الدراسي المتعلم بالبيئة التي يعيش فيها

المجال	م	المعايير	نعم	نعم ولكن	لا ولكن	لا
	26	صحيح علمياً.	المحتوى الدراسي صحيح علميا	المحتوى الدراسي صحيح علميا ولكن مع وجود بعض الأخطاء	المحتوى الدراسي غير صحيح علميا ولكن بشكل غير واضح	المحتوى الدراسي غير صحيح علميا
	27	ملائم لزمن الحصة.	المحتوى الدراسي ملائم لزمن الحصة	المحتوى الدراسي ملائم لزمن الحصة ولكن بدون تعمق في المحتوى	المحتوى الدراسي غير ملائم لزمن الحصة ولكن ليس دائما	المحتوى الدراسي غير ملائم لزمن الحصة
المحتوى الدراسي	28	يراعى في تنظيم المحتوى مبدأ التوسع الأفقي"الشمول" .	تم مراعاة الشمول في تنظيم المحتوى	تم مراعاة الشمول في تنظيم المحتوى ولكن ليس في جميع المواضيع	لم يراعى الشمول في تنظيم المحتوى ولكن ليس بشكل دائم	لم يراعى الشمول في تنظيم المحتوى
	29	يراعى في تنظيم المحتوى مبدأ التوسع الرأسي .	تم مراعاة مبدأ التوسع الرأسي في تنظيم المحتوى	تم مراعاة مبدأ التوسع الرأسي في تنظيم المحتوى ولكن ليس بشكل دائم	لم يراعى في تنظيم المحتوى مبدأ التوسع الرأسي ولكن ليس في كل المواضيع	لم يراعى في تنظيم المحتوى مبدأ التوسع الرأسي
	30	ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة.	الوسائل المستخدمة مناسبة للموضوع	الوسائل المستخدمة مناسبة للموضوع ولكن لا تتوفر فيها عناصر الوسيلة الجيدة	الوسائل المستخدمة غير مناسبة ولكن ليس دائما	الوسائل المستخدمة غير مناسبة
الوسائل والأنشطة التعليمية	31	الوسائل المستخدمة متوفرة في بيئة المتعلم	الوسائل المستخدمة متوفرة في بيئة المتعلم ولكن غير مناسبة للموضوع	الوسائل المستخدمة غير متوفرة في بيئة المتعلم ولكن كانت مناسبة لموضوع الدرس	الوسائل المستخدمة غير متوفرة في بيئة المتعلم	استخدام وسائل تعليمية متوفرة في بيئة المتعلم.
	32	مراعاة البساطة في تصميم الوسيلة التعليمية.	تم مراعاة البساطة في تصميم الوسيلة التعليمية	تم مراعاة البساطة في تصميم الوسيلة التعليمية ولكن ليس دائما	لم يتم مراعاة البساطة في تصميم الوسيلة التعليمية ولكن على الأغلب كانت جاهزة	لم يتم مراعاة البساطة في تصميم الوسيلة التعليمية

المجال	م	المعايير	نعم	نعم ولكن	لا ولكن	لا
	33	استخدام وسائل حديثة (بالنسبة للوسائل المستخدمة).	تم استخدام وسائل حديثة	تم استخدام وسائل حديثة ولكن لم تكن بمستوى الطلبة	لم يتم استخدام وسائل حديثة ولكن الوسائل المستخدمة كانت تفي بالغرض	لم يتم استخدام وسائل حديثة
	34	توظيف المعلم للحاسوب والإنترنت خلال تدريسه.	وظف المعلم الحاسوب والإنترنت خلال تدريسه	وظف المعلم الحاسوب والإنترنت خلال تدريسه ولكن بشكل سريع	لم يوظف المعلم الحاسوب والإنترنت خلال تدريسه ولكن أشار الى إمكانية استخدامه	لم يوظف المعلم الحاسوب والإنترنت خلال تدريسه
	35	تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم كل من المعلم والمتعلم بممارستها خلال الدرس.	تم تحديد الأنشطة التي مارسها كل من المعلم والمتعلم خلال الدرس	تم تحديد الأنشطة التي مارسها كل من المعلم والمتعلم خلال الدرس ولكن غير واضحة ومفصلة	لم يتم تحديد الأنشطة التي مارسها كل من المعلم والمتعلم خلال الدرس ولكن أشير لذلك بشكل سريع	لم يتم تحديد الأنشطة التي مارسها كل من المعلم والمتعلم خلال الدرس
الوسائل والأنشطة التعليمية	36	التنوع في استخدام الأنشطة التعليمية (عامة, تعزيزيه, إثرائية).	تم التنوع في لستخدام الأنشطة التعليمية العامة والتعزيزية والاثرائية	تم التنوع في استخدام الأنشطة التعليمية ولكن بشكل غير واضح	لم يتم التنوع في استخدام الأنشطة التعليمية ولكن استخدمت الأنشطة العامة	لم يتم التنوع في استخدام الأنشطة التعليمية
	37	ترتبط الوسيلة بأهداف الدرس.	الوسيلة مرتبطة بأهداف الدرس	الوسيلة مرتبطة بأهداف الدرس ولكن بصورة غير واضحة وكاملة	لم ترتبط الوسيلة بأهداف الدرس ولكن كانت مناسبة لبعض الأهداف	لم ترتبط الوسيلة بأهداف الدرس
	38	تراعي الفروق الفردية للمتعلمين.	الوسيلة تراعي الفروق الفردية للمتعلمين	الوسيلة تراعي الفروق الفردية للمتعلمين ولكن ليس بشكل مستمر	الوسيلة لا تراعي الفروق الفردية للمتعلمين ولكن مرتبطة بأهداف الدرس	الوسيلة لا تراعي الفروق الفردية للمتعلمين
	39	مراعاة استخدام المتعلم لأكثر من حاسة.	المتعلم يستخدم أكثر من حاسة أثناء استخدامها	المتعلم يستخدم أكثر من حاسة أثناء استعمالها ولكن ليس بشكل دائم	المتعلم لا يستخدم أكثر من حاسة أثناء استعمالها ولكنها مفيدة	المتعلم لا يستخدم أكثر من حاسة أثناء استعمالها

المجال	م	المعايير	نعم	نعم ولكن	لا ولكن	لا
	40	التمهيد لدرس الرياضيات بمقدمة ملائمة لشد انتباه المتعلمين.	المقدمة تشد انتباه المتعلمين لدرس الرياضيات	المقدمة تشد انتباه المتعلمين لدرس الرياضيات ولكن ليس دائما والمدة الزمنية غير مناسبة	المقدمة لم تشد انتباه المتعلمين لدرس الرياضيات ولكن كانت بصورة روتينية	المقدمة لم تشد انتباه المتعلمين لدرس الرياضيات
	41	ملائمة المقدمة لطبيعة الدرس.	المقدمة ملائمة لطبيعة الدرس	المقدمة ملائمة لطبيعة الدرس ولكن ليس بشكل دائم	لم تكن المقدمة ملائمة لطبيعة الدرس ولكن ليس بشكل دائم	لم تلائم المقدمة طبيعة الدرس
	42	استخدام طريقة تدريس ملائمة.	طريقة التدريس مناسبة	طريقة التدريس مناسبة ولكن تم استخدام نفس الطريقة بشكل شبه دائم	لم تكن طريقة التدريس مناسبة ولكن في بعض الأحيان تم استخدام طرق مناسبة	طريقة التدريس غير مناسبة
	43	مناسبته للأهداف والمحتوى.	تناسبت الأهداف مع المحتوى عند العرض	تناسبت الأهداف مع المحتوى عند العرض ولكن ليس دائما	لم تتناسب الأهداف مع المحتوى ولكن بشكل ضئيل	لم تتناسب الأهداف مع المحتوى
العرض	44	مراعاة التسلسل المنطقي للأهداف عند العرض.	تم التسلسل المنطقي للأهداف عند العرض	تم التسلسل المنطقي للأهداف عند العرض ولكن ليس بشكل دائم	لم يتسلسل منطقيا عند عرض الأهداف ولكن سار بخطوات واضحة	لم يتسلسل منطقيا عند عرض الأهداف
	45	تهيئة الفرصة لمشاركة المتعلمين أثناء العرض.	كان هناك مجال لمشاركة المتعلمين أثناء العرض	كان هناك مجال لمشاركة المتعلمين أثناء العرض ولكن ليس في كل الدروس	لم يكن هناك مجال لمشاركة المتعلمين أثناء العرض ولكن اكتفى بالعرض لوحده	لم يكن هناك مجال لمشاركة المتعلمين أثناء العرض
	46	توظيف الأسئلة الصفية بشكل فعال .	تم توظيف الأسئلة الصفية بشكل فعال	تم توظيف الأسئلة الصفية بشكل فعال ولكن ليس بشكل مستمر	لم توظف الأسئلة الصفية بشكل فعال ولكن وظفت بشكل مناسب نوعا ما	لم توظف الأسئلة الصفية بشكل فعال
	47	مراعاة التنظيم والترتيب والتدرج المنطقي والسيكولوجي في العرض.	تم مراعاة التنظيم والترتيب والتدرج المنطقي والسيكولوجي في العرض	تم مراعاة التنظيم والترتيب والتدرج المنطقي والسيكولوجي في العرض ولكن ليس بشكل مستمر ودائم	لم يتم مراعاة التنظيم والترتيب المنطقي والسيكولوجي في العرض ولكن تم السير بخطوات متدرجة نوعا ما	لم يتم مراعاة التنظيم والترتيب والتدرج المنطقي والسيكولوجي في العرض

المجال	م	المعايير	نعم	نعم ولكن	لا ولكن	لا
الغلق	48	غلق الدرس بتلخيص عناصره.	تم عمل ملخص لعناصر الدرس	تم عمل ملخص لعناصر الدرس ولكن ليس بشكل دائم	لم يتم عمل ملخص لعناصر الدرس ولكن تم الاكتفاء بطرح بعض الأسئلة	لم يتم عمل ملخص لعناصر الدرس
	49	غلق الدرس بشكل مختصر.	تم غلق الدرس بشكل مختصر	تم غلق الدرس ولكن بشكل غير واضح	لم يتم غلق الدرس بشكل مختصر ولكن ليس بشكل دائم	لم يتم غلق الدرس بشكل مختصر
	50	شامل لعناصر الدرس الرئيسية.	شمل الغلق عناصر الدرس الرئيسية	شمل الغلق عناصر الدرس الرئيسية ولكن بصورة سريعة وغير واضحة	لم يشمل الغلق عناصر الدرس الرئيسية ولكن ليس بشكل دائم	لم يشمل الغلق عناصر الدرس الرئيسية
	51	يتم بمشاركة المتعلمين.	تم الغلق بمشاركة المتعلمين	تم الغلق بمشاركة المتعلمين ولكن ليس بشكل دائم	لم يشارك المتعلمين في غلق الدرس ولكن كان واضحا	لم يشارك المتعلمين في غلق الدرس
	52	تنظيم عناصر الدرس.	تم تنظيم عناصر الدرس أثناء الغلق	تم تنظيم عناصر الدرس أثناء الغلق ولكن بشكل غير دائم	لم يتم تنظيم عناصر الدرس أثناء الغلق ولكن بشكل غير دائم	لم يتم تنظيم عناصر الدرس أثناء الغلق
أسئلة التقويم	53	يهيء المتعلمين إلى الشعور بالإنجاز.	الغلق يهيء المتعلمين إلى الشعور بالإنجاز	الغلق يهيء المتعلمين إلى الشعور بالإنجاز ولكن ليس في جميع الأحوال	الغلق لم يهيء المتعلمين إلى الشعور بالإنجاز ولكن كان مناسب	الغلق لم يهيء المتعلمين إلى الشعور بالإنجاز
	54	التنوع في استخدام أساليب التقويم.	تم التنوع في استخدام أساليب التقويم	تم التنوع في استخدام أساليب التقويم ولكن ليس بشكل مستمر	لم يتم التنوع في استخدام أساليب التقويم ولكن كانت الأساليب المستخدمة مناسبة	لم يتم التنوع في استخدام أساليب التقويم
	55	مرتبطة بالأهداف السلوكية التي يريد المعلم تحقيقها.	ارتبطت أسئلة التقويم بالأهداف السلوكية التي يريد المعلم تحقيقها	ارتبطت أسئلة التقويم بالأهداف السلوكية التي يريد المعلم تحقيقها ولكن بصورة غير واضحة	لم ترتبط أسئلة التقويم بالأهداف السلوكية التي يريد المعلم تحقيقها ولكن ارتبطت بجزء منها	لم ترتبط أسئلة التقويم بالأهداف السلوكية التي يريد المعلم تحقيقها

المجال	م	المعايير	نعم	نعم ولكن	لا ولكن	لا
أسئلة التقويم	56	متعددة الوظائف.	أسئلة التقويم متعددة الوظائف	أسئلة التقويم متعددة الوظائف ولكن ليس بشكل مستمر ودائم	لم تكن أسئلة التقويم متعددة الوظائف ولكن اقتصرت على بعض الوظائف	لم تكن أسئلة التقويم متعددة الوظائف
	57	تنمي التفكير لدى المتعلمين.	تنمي التفكير لدى المتعلمين	تنمي التفكير لدى المتعلمين ولكن ليس دائما	لا تنمي التفكير لدى المتعلمين ولكن كانت واضحة	لا تنمي التفكير لدى المتعلمين
	58	وضوح صياغة أسئلة التقويم.	أسئلة التقويم واضحة الصياغة	أسئلة التقويم واضحة الصياغة ولكن ليس بشكل دائم	لم تكن أسئلة التقويم واضحة الصياغة ولكن ليس بشكل دائم	لم تكن أسئلة التقويم واضحة الصياغة
	59	تدرج أسئلة التقويم من السهولة إلى الصعوبة.	تدرجت أسئلة التقويم من السهولة إلى الصعوبة	تدرجت أسئلة التقويم من السهولة إلى الصعوبة ولكن ليس بشكل دائم	لم تتدرج أسئلة التقويم من السهولة إلى الصعوبة ولكن كانت مناسبة للمستوى	لم تتدرج أسئلة التقويم من السهولة إلى الصعوبة
الواجبات	60	متعددة الوظائف	للواجبات وظائف متعددة	للواجبات وظائف متعددة ولكن ليس بشكل دائم	لم يكن للواجبات وظائف متعددة ولكن كانت مناسبة	لم يكن للواجبات وظائف متعددة
	61	غير مقتصرة على الأسئلة الموجودة في كتاب المتعلم.	لم تكن مقتصرة على الأسئلة الموجودة في كتاب المتعلم	لم تكن مقتصرة على الأسئلة الموجودة في كتاب المتعلم ولكن ليس بشكل دائم	اقتصرت على الأسئلة الموجودة في كتاب المتعلم ولكن بصورة مفصلة	اقتصرت على الأسئلة الموجودة في كتاب المتعلم
	62	ربط تمارين الواجب بأهداف الدرس.	ارتبطت تمارين الواجبات بأهداف الدرس	ارتبطت تمارين الواجبات بأهداف الدرس ولكن في بعض الحالات لم ترتبط	لم ترتبط تمارين الواجب بأهداف الدرس ولكن تعود بالفائدة للمتعلم	لم ترتبط تمارين الواجب بأهداف الدرس
	63	تنوع تمارين الواجبات.	تنوعت تمارين الواجبات	تنوعت تمارين الواجبات ولكن ليس بشكل مستمر	لم تتنوع تمارين الواجبات ولكن حققت الهدف المطلوب	لم تتنوع تمارين الواجبات
	64	توظيف تمارين الواجبات في تنمية التفكير والابتكار لدى المتعلمين.	اهتمت بتنمية التفكير والابتكار لدى المتعلمين	اهتمت بتنمية التفكير والابتكار لدى المتعلمين ولكن ليس بشكل مستمر	لم تهتم بتنمية التفكير والابتكار لدى المتعلمين ولكن كانت مناسبة	لم تهتم بتنمية التفكير والابتكار لدى المتعلمين

المجال	م	المعايير	نعم	نعم ولكن	لا ولكن	لا
الواجبات	65	توظيف تمارين الواجبات في التوسع في جوانب معينة لم يتصد لها المتعلمين.	تم توظيف التمارين في جوانب لم يتصد لها المتعلمين	تم توظيف التمارين في جوانب لم يتصد لها المتعلمين ولكن ليس بشكل مستمر	لم يتم توظيف تمارين الواجب في جوانب لم يتصد لها المتعلمين ولكن وظفت تمارين في جوانب تم التعرف إليها	لم يتم توظيف تمارين الواجب في جوانب لم يتصد لها المتعلمين
	66	تنوع المصادر والمراجع.	تنوعت المصادر والمراجع	تنوعت المصادر والمراجع ولكن بشكل بسيط	لم تتنوع المصادر والمراجع ولكن تم ذكر بعضها	لم تتنوع المصادر والمراجع
المصادر والمراجع	67	مرتبطة بموضوع الدرس.	ارتبطت المصادر والمراجع بموضوع الدرس	ارتبطت المصادر والمراجع بموضوع الدرس ولكن ليس في كل الأحوال	لم ترتبط المصادر والمراجع بموضوع الدرس ولكن كان فيها بعض المواضيع المتشابهة	لم ترتبط المصادر والمراجع بموضوع الدرس
	68	تحديد المصادر والمراجع ومواقع الإنترنت التي رجع إليها المعلم عند تحضيره الدرس.	تم تحديدها وبشكل مفصل	تم تحديدها ولكن ليس بشكل دائم	لم يتم تحديدها ولكن ليس بشكل دائم	لم يتم تحديدها نهائيا

ملحق رقم (4)

أسماء المحكمين

اسم المحكم	المؤسسة	الدرجة العلمية
أحمد فهيم جبر	جامعة القدس	أ.دكتوراه
علام الدين الخطيب	جامعة الخليل	أ.دكتوراه
عفيف زيدان	جامعة القدس	أ.دكتوراه
زياد قباجه	جامعة القدس	دكتوراه
معين جبر	جامعة بيت لحم	دكتوراه
إبراهيم عرمان	جامعة القدس	دكتوراه
نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة	دكتوراه
نبيل الجندي	جامعة الخليل	دكتوراه
إبراهيم أبو عقيل	جامعة الخليل	دكتوراه
فضل أبو عقيل	جامعة الخليل	دكتوراه
نسرين الرجعي	مديرية التربية والتعليم	ماجستير
إبراهيم قرعيش	مديرية التربية والتعليم	ماجستير
نايف خلاف	مديرية التربية والتعليم	بكالوريوس

ملحق رقم(5)

كتاب تسهيل المهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس موجه إلى مديرية التربية والتعليم – جنوب الخليل

ملحق رقم(6)

كتاب تسهيل المهمة من مديرية التربية والتعليم –جنوب الخليل- موجه لمديري المدارس

ملحق رقم (7):

أسماء مدارس عينة الدراسة

1	ذكور صلاح الدين الثانوية	22	خلة المية الأساسية

2	بنات خرسا الثانوية	23	شهداء دورا الأساسية للبنات
3	زيد بن حارثة الأساسية المختلطة	24	بنات شهداء يطا الأساسية
4	زيف الأساسية المختلطة	25	القدس الأساسية المختلطة
5	ذكور خرسا الثانوية	26	بنات تل الصمود الأساسية
6	ذكور رقعة الثانوية	27	بنات عائشة بنت أبي بكر الأساسية
7	ذكور الرازي الأساسية	28	بنات المجد الثانوية
8	بنات خرسا الأساسية المختلطة	29	ذكور الصرة الثانوية
9	فلسطين الأساسية المختلطة	30	دير رازح الأساسية المختلطة
10	بنات الأقصى الأساسية	31	ذكور أبو عبيدة الأساسية
11	ابن سينا الأساسية	32	بنات بيت عوا الثانوية
12	ذكور ضرار بن الأزور الأساسية	33	بيت الروش الأساسية المختلطة
13	ذكور بيت عمرة الثانوية	34	السيما الأساسية المختلطة
14	الكعابنة الأساسية المختلطة	35	دير العسل التحتا الأساسية
15	كرم الأشقر الأساسية المختلطة	36	بنات الريحية الثانوية
16	بنات دار السلام الأساسية	37	بنات خليل الوزير الأساسية
17	ذكور كنار الأساسية	38	دير العسل الفوقا الأساسية المختلطة
18	ذكور بيت الروش الأساسية	39	بنات كريسة الأساسية
19	البيادر الأساسية المختلطة	40	رابود الأساسية المختلطة
20	بنات الزهراء الأساسية	41	ذكور الكرامة الأساسية
21	ذكور طه الرجعي الأساسية	42	الحدب الأساسية المختلطة

فهرست الجداول

فهرست الملاحق

فهرست الموضوعات