أداء طلبة كلية التربية المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي

أ.م.د سامي سوسة سلمان/ قسم العلوم التربوية والنفسية/كلية التربية/الجامعة المستنصرية

هدف البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الأداة التي يمكن استخدامها في تقويم مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي؟

٢- ما مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي؟

٣- ما الفرق في مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لتخصصهم (علمي- أدبي)؟

٤- ما الفرق في مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي تبعا لجنسهم (ذكور، إناث)؟

٥- ما اتجاهات الطلبة المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي؟

٦- ما العلاقة بين اتجاهات الطلبة المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لها؟

ولتحقيق أهداف البحث أعَد الباحث أداتين:

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

والثانية: مقياس لقياس اتجاهات الطلبة المطلقين نحو كفاية التخطيط الدرسي تألف من (٣٩) فقرةً،(٢٠) إيجابيةً، و(١٩) سلبيةً، وزعت عشوائياً، وصيغت وفقًا لطريقة (ليكرت) الخماسية، حيث وضع أمام كل فقرةٍ خمسة بدائل هي: (موافق جدًّا، موافق،محايد، معارض،ومعارض جدًّا). وتألفت عينة البحث من(١٦٢) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية/ كلية التربية /الدراسة الصباحية،منهم (٨٥) طالبة، و(٧٧) طالب ممن قاموا بالتطبيق في مدارس ومعاهد إعداد المعلمين مركز مدينة بغداد بمرحلها المختلفة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- المستوى العام لأداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي والبالغ(٢،٦٦)للوسط المرجح و(٦٦،٥)للوزن المئوي تجاوز الوسط المقبول تربوياً والبالغ(٢،٥)للوسط المرجح و(٦٢،٥)للوزن المئوي.

٢- أظهر الطلبة المطبقين اداءً مقبولاً(٣٢)كفاية من كفايات التخطيط الدرسي بما نسبته(٦٩،٥٦).

٣- لا يختلف طلبة الأقسام الأدبية في مستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدرسي عن مستوى أداء طلبة الأقسام العلمية..

٤- الطالبات كان أداؤهن أفضل لكفاية التخطيط الدرسي من الطلاب.

٥ – للطلبة المطبقين اتجاهات إيجابية نحو كفاية التخطيط الدرسي.

٦- توجد علاقة إيجابية واضحة بين اتجاهات الطلبة_المطبقين ومستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدرسي.

وفي ضوء النتائج واستكمالاً لها قدم الباحث مجموعة توصيات من بينها. ضرورة تدريبية الطلبة المطبقين للتدريب على كفاية التقويم بوصفها إحدى مكونات كفاية التخطيط الدرسي تضمين مقرر المشاهدة والتطبيق المقرر على المرحلة الرابعة نموذجًا لكفاية التخطيط الدرسي ومعايير تقويمها،كما اقترح إجراء عدد من الدراسات المستقبلية منها إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تخصصات أخرى وعلى مراحل دراسية أخرى.

مشكلة البحث وأسئلته:

إن التدريس بمفهومه الحديث يهدف إلى تنظيم التعلم وتيسير حدوثه، وليس مجرد نقلاً للمعلومات من الكتب المدرسية المقررة إلى عقول الطلبة لحملهم على حفظها واستظهارها،لذلك فإنّ تنظيم التعلم وتحقيق أهدافه يتطلب تخطيطاً مسبقًا وعملاً إبداعياً من المعلم،ومما يحتم ذلك أن بيئة التعلم تتضمن مجموعة عناصر متغيرة وأهدافاً متجددة،وحاجات تعلم مختلفة.ومن أجل كل ذلك فإنّ التخطيط يصبح كفاية لازمة لكل معلم مهما كان تخصصه(المطلس،١٩٩٧،ص٧٤) .

المتابع لواقع تدريس المواد الدراسية المختلفة في مدارسنا العربية يجد أن الكثير من مدرسي هذه المواد ومدرساتها لا يهتمون بوضع الخطط الدراسية اليومية للموضوعات التي يدرسونها، ولا يعترفون بجدواها، ويعدونها عبئًا ثقيلاً عليهم لا مسوغ له، فهي بالنسبة إليهم مظهر وشكل بلا مضمونٍ، وإذا صممت فتصممُ إرضاءٍ لمشرفي المواد الدراسية ،وتجنبًا للمساءلة. من هنا أراد الباحث دراسة هذه المشكلة نظرًا لأثرها في تدريس المواد الدراسية ونجاح تدريسها، لهذا فإن البحث الحالي يسعى إلى الكشف عن مدى توافر كفاية التخطيط الدرسي لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية بوصفهم مدرسي المستقبل من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الأداة التي يمكن استخدامها في تقويم مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي؟

٢- ما مستوى أداء الطلبة-المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي؟

٣- ما الفرق في مستوى أداء الطلبة-المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لتخصصهم (علمي،أدبي)؟

٤- ما الفرق في مستوى أداء الطلبة-المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي تبعا لجنسهم (ذكور، إناث)؟

٥- ما اتجاهات الطلبة-المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي؟

٦- ما العلاقة بين اتجاهات الطلبة-المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لها؟

أهمية البحث والحاجة إليه:

إن الإعداد التربوي للطالب المطبق عامل مهم وضروري في نجاح العملية التعليمية، فلا يمكن أن نتوقع نجاح تلك العملية وتطويرها إذا كان المعلم فيها ضعيف الإعداد،فأي إصلاح في أي جانب من جوانب هذه العملية لايمكن أن يعود بمردود جيد كماً وكيفاً لأي بلد ما لم يهتم بجودة العنصر الأهم ألا وهو المعلم.من هنا اهتمت الدول على اختلاف فلسفاتها التربوية وأنظمتها السياسية بعملية إعداد المعلم ،وعنيت بتطوير المؤسسات التربوية المهتمة بإعداده بقصد رفع كفاءتها التعليمية لتمكينها من رفد النظام التربوي بأحد مدخلاته الرئيسة، والطالب المعلم هو أهم هذه المدخلات.ويجمع المهتمون بالتربية على أهمية أعداد الطالب المعلم القائم على الكفايات التعليمية ويعدّ من أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين، وقد ظهر هذا الاتجاه في بداية السبعينات من القرن العشرين إثر برنامجٍ لإعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ بدأ الحديث عن الكفايات التعليمية، والبرامج التدريبية القائمة على أساسها، وقد انتشرت هذه البرامج انتشاراً واسعاً في الولايات المتحدة الأمريكية ودول العالم الأخرى، وأصبح من المألوف أن تجد معظم كليات التربية في العالم تقدم برامجها في إعداد المعلمين وفق مفهوم الكفايات التعليمية (جرادات، ١٩٨٨، ص٣٢).

ويعد برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات أساسًا تنظيمياً لمجموعةٍ من المعلومات، تتكامل فيها المعرفة،مع إتاحة الفرصة للتطبيق، ويستهدف التقدم والتطور الذي يتحقق عن طريق تحسين أداء المعلمين ووعيهم بواجباتهم المهنية ومسؤولياتهم الاجتماعية (الخطيب، ١٩٨٧، ص٩). وبرامج إعداد المعلمين وفق مفهوم الكفايات التعليمية تنظر إلى العملية التعليمية على أنها نظام متكامل له مداخلاته ومكوناته ومخرجاته وعلاقاته المتداخلة، وهي: الأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، والأنشطة التعليمية، والأسئلة، وعمليات التقويم. (الخوالدة،١٩٩٠، ص٧٣).وقد انتشرت حركة أعداد المعلمين القائم على الكفايات وتطورت لعدد من المتغيرات والمؤثرات التي ارتبطت بالتقدم العلمي والتطور التكنولوجي والأبحاث والدارسات التربوية

والإبداعية،ولم تنشأ هذه الحركة من فراغ بل ارتبطت بحركات ثقافية أخرى،وساعدت عوامل كثيرة على نشأتها وأهمها:(اعتماد الكفايات بدلاً من المعرفة،وحركة المسؤولية،وحركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية،وحركة التعلم الأتقائي،وحركة التجريب،وحركة تفريد التعليم وحركة أسلوب النظم،وحركة التدريب الموجه نحوا لعمل)(القرة غولي،٢٠٠٤،ص٤٠)

إن رفع مستوى التعليم إلى مستوى المهنة يتطلب تحديد كفاياتٍ خاصّةٍ بممارسة مهنة التعليم، و يعد إعداد المعلم عن طريق الكفايات،من أهم الأساليب المعتمدة في تطوير النظرة إلى التعليم بوصفه مهنةً لن يستطيع ممارستها إلا من امتلك الكفايات الخاصة بها. (جرادات، ١٩٨٨، ص٤٣). فهذا الاتجاه لا يعني تحصيلاً مجرداً للمعارف في مجالات عدّة، ولكنه يعني قبل ذلك حصيلةً تربويةً متعددة الأبعاد، تشمل إلى جانب المعارف الاتجاهات والميول والقيم، كما تشمل مهاراتٍ عديدةً مثل التخطيط والتنظيم والتحليل والمناقشة والتفسير والنقد والتعليم الذاتي وغير ذلك من المهارات التي يحتاج إليها المعلم في أثناء ممارسة المهنة، ووصوله إلى درجة الكفاية، التي تجعله قادرًا على تحمل مسؤولياته، والقيام بواجباته، لذا بات من الضروري الإفادة من هذا الاتجاه في إعداد الطالب المطبق.

وتعد كفاية التخطيط الدرسي من أهم مستلزمات عملية التعليم. ومقوم أساس من مقوماتها، ولهذا صار لزاماً على المعلم الكفوء أن يكون بارعاً بكفاية التخطيط الدرسي، حتى يتمكن من القيام بمهام التدريس قياماً على أتم وجه وعلى خير ما يرام، فالتخطيط الدرسي ينظم جهوده، ويوجه ممارساته وإجراءاته التدريسية الصفية، وزيادة ثقته بنفسه، ويمكنه من الوصول إلى أهدافه بمنتهى اليسر والسهولة (قطامي، ٢٠٠٠، ص١١).

والواقع أن تطوير العملية التعليمية كمًّا ونوعًا يتوقف إلى حدٍّ كبيرٍ على كفاءة المعلم، وهذا يتطلب من المعلم امتلاكه لمجموعة من المهارات الأساسية اللازمة لكي يشارك بالفعل في عملية التطوير على المستويين التخطيطي والتنفيذي، وإذا كان ذلك ينطبق على أي معلم في أي تخصص، فهو ينطبق على الطالب المطبق ، فهو بحكم تعامله مع المواد الدراسية والواقع التعليمي بمتطلباته ومستجدا ته مطالب بأن يكون متمكنًا من كفاءاتٍ نوعيةٍ تميزه من غيره وتساعده على القيام بمهام عمله المستقبلي ،

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

الدراسي كما يرى مرعي والحيلة (الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التدريسية، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العناصر مع بعضها بصورةٍ تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكريًّا وجسميًّا وروحيًّا ووجدانيًّا. (الحيلة، ٢٠٠٢، ص٥١). ويؤكد الحيلة ذلك بقوله:(إن عمليات التخطيط للتدريس ليست عمليات نقل للمعلومات من المعلم إلى المتعلم بشكل آلي،بل هي عمليات تشكيل للبنى العقلية،والوجدانية والمهارية للمتعلم،بما ييسر عمليات النماء،والتكيف الأمثل لبناء شخصية المتعلم المتكاملة والمتوازنة.(الحيلة،٢٠٠٢،ص٥١)

فالمعلم الذي يخطط لدروسه سيكون مطمئنًّا واثقًا بنفسه، منظمًا في عمله وفكره، عارفًا مسبقًا ما سيعمل؟ وكيف يعمل؟ وأين ومتى ومع من يعمل؟ وماذا يريد من عمله هذا؟ وعارفًا لدوره ودور طلابه، ومحددًا النشاطات والخبرات التي يمرون بها، والخطوات التي سيسير الدرس عليها، والوسائل والأساليب اللازمة لذلك، وأساليب التعليم وإجراءات التقويم، ومحددًا الخبرات السابقة للطلاب، وطريقة ربطها بموضوع الدرس، والتطبيقات والتدريبات التي سيقوم بها الطلبة، على نحوٍ يؤدي إلى تحقيق تعلمٍ فعالٍ ومثمرٍ (مرعي والحيلة، ٢٠٠١، ص٣١٥). فوراء كل درسٍ ناجحٍ خطة ناجحة؛ لأنها ضرورية للتدريس سواء كان المعلم ذات خبرةٍ طويلةٍ أم حديث التخرج (أبو جلالة، ١٩٩٩، ص٢٤٨). لهذا يعد التخطيط الدرسي ركنًا أساسيًّا في العملية التعليمية إذ يحدد تحديداً واضحاً مسار التعامل مع الأطراف المعنية بتلك العملية، وحينئذٍ يتوقف عليه نجاح تلك العملية أو فشلها.

ويمكننا أن نجمل أهمية التخطيط الدرسي للمعلم التي أجمعت عليها معظم الأدبيات التربوية بالآتي:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

٢١- يحفز المعلم على إعداد تلخيصاتٍ جيدةٍ لدروسه، إذ إن الخلاصة الجيدة من شأنها أن تلم أشتات الموضوع، وتربط أجزاءه، والخطة الدراسية الجيدة هي التي تؤكد هذه التلخيصيات.

(زيتون، ٢٠٠١، ص٢٩٩ -٣٣١)، (زيتـــون، ٢٠٠٣، ص٣٧٣)، (جـــابر، ٢٠٠٣، ص٢٩٨ -٢٩٩)، (الهويـــــدي، ٢٠٠٢، ص٧٦-٧٧)، (محمـــــود، ٢٠٠٥، ص١٦٩)، (الحيلة، ٢٠٠٣، ص٣٥٥).

وتتجلى أهمية التخطيط الدرسي للمتعلم بما يأتي:

١- يوجه التخطيط الدرسي انتباه المتعلمين للتركيز على الأهداف التعليمة المراد تحقيقها.

٢- يؤدي التخطيط الدرسي إلى زيادة تحصيل الدراسي للمتعلمين.

٣- يلبي التحطيط احتياجات المتعلمين،واهتماماتهم المختلفة، ويراعي استعداداتهم ،والظروف البيئية المحيطة في تعلمهم.

٤- يطور التحطيط الدرسي سلوكاً انضباطياً لدى المتعلمين،من حلال تبنيهم برنامجاً واضـــحاً فيما يتوقع منهم من أداءات سلوكية وتحصيلية،وينمي لديهم الأنضباط الـــذاتي والـــشعور بالمسؤولية.(أبو جادو،٢٠٠٠،ص٥٣)

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

١- إن الفائدة المتوخاة منه لا تتناسب مع الوقت والجهد الذي يبذل فيه.

٢- يصعب توظيف الخطة الدراسية توظيفًا دقيقًا لتنفيذ الدرس، ولهذا لا يشعر المعلم بجدواها، أو الفائدة المرجوة منها؛ لوجود تباعدٍ بين محتوى الخطة وأدائه.

٣- يشعر الكثير من المعلمين بأنهم ناجحون قي تدريسهم، بشهادة طلابهم، ومديري مدارســـهم، والموجهين التربويين، الأمر الذي يشعرهم بأنهم في غنًى عن الخطة التي تكلفهـــم وقتًـــا وجهدًا لا مسوغ لهما.

٤- لا يستطيع المعلم تحديد الوقت اللازم لتنفيذ الخطة التحضيرية، ولا سيما المبتدئين منهم الذين يضعون خططًا لدروسهم ولا يستطيعون إكمالها في الوقت المحدد لهـــا، أو يكملونهـــا قبـــل انتهاء الزمن المحدد لها.

٥- إن التخطيط يقيد من حرية المدرس، ويجعله أكثر اعتمادًا على الخطة منه على نفسه. (زيتون ٢٠٠٣، ص٣١٥ -٣٨٦)، (عبيدات ١٩٨٩، ص٦٣).

يتضح مما عرضناه أن التخطيط الدرسي ما بين مؤيدٍ يؤكد على أهميته فـــي العمليـــة التعليميـــة، ومعارضٍ يمانع في استخدامه. ولا شك أن هذا التباين في وجهات النظر يشجع علـــى بحـــث هـــذا الموضوع. ومن هنا تأتي أهمية استقراء واقع التخطيط الدرسي لدى الطلبة المطبقـــين لمتابعـــة أدائهم لهذه الكفاية، ويعدّ التقويم مؤشرًا موضوعيًّا، يمكن أن يعطينا صورةً حقيقيةً عن أداء الطلبة المطبقين لهذه الكفاية .أن أي نظام تربوي يحتاج تقويم أداء جميع مفاصله لكي يقف على جوانـــب التقدم والقوة ويثمنها وجوانب الضعف والتأخر ويعالجها،وتساعد عملية تقويم أداء الطالب المعلـــم

في المؤسسات التعليمية على تحقيق مجموعة من الأهداف،من بينها قياس تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التعليم ومؤهلات الطلبة المعلمين وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية ،والكشف عن نواحي القوة والضعف في أداء الطالب المعلم مما يمكن المؤسسات التعليمية التربوية من اتخاذ الأجراءات المناسبة لتحسين مستوى أدائهم وتطويره.وتوفر التطبيقات التدريسية فرصة مناسبة لمتابعة أداء الطلبة المطبقين،لأن الطالب المطبق من خلالها تهيئ له فرصا مناسبة ليختبر ويحلل مجموعة من المواقف التعليمية التعلمية ويقارن بين ماتعلمة من مواد نظرية والجوانب التطبيقية لها، ومعرفة القيم الأخلاقية المرتبطة بمهنة التعليم وممارستها،والتعرف على طبيعة العملية التعليمية وتكوين اتجاهات إزاءها ،والكشف عن قدراته على التدريس ومهاراته وكفايته،والتخطيط أولها وأكثرها ضرورة وأهمية للعملية التعليمية ،

و ترجع أهمية البحث الحالي والحاجة إليها إلى الآتي :

١- يكشف عن مدى اهتمام الطلبة المطبقين بكفاية التخطيط الدرسي.

٢- يكشف عن جوانب القوة والضعف في مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي،

٣- إعداد أداةٍ موضوعيةٍ محكمةٍ لتقويم كفاية التخطيط الدرسي لدى الطلبة المطبقين.

٤- إمكانية استفادة مشرفي المواد التخصصية من هذه الدراسة في متابعة كفاية التخطيط الدرسي لدى مدرسي المواد التخصصية كل حسب تخصصه.

٥- إمكانية استفادة الطلبة المطبقين في تقويم الخطط الدراسية التي يعدونها لدروسهم اعتمادًا على أداة الدراسة الحالية، وبالتالي تطوير مستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدرسي.

٦- تعدّ دراسة عملية تقويم كفاية التخطيط الدرسي، ومدى توافرها لدى الطلبة المطبقين من العوامل المهمة لنموهم المهني، ومتابعة هذا النمو ومن ثَمَّ تطويره.

٧- إعداد أداةٍ موضوعيةٍ محكمةٍ لقياس اتجاهات الطلبة المطبقين نحو التخطيط الدرسي، وإمكانية الإفادة منها في قياس اتجاهاتهم نحو هذه الكفاية.

٨- تعد الدراسة كما يرى الباحث سبّاقةً في تقويم إحدى أهم الكفايات اللازمة لنجاح الطالب المطبق مهنيًا.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية::

١- إعداد أداة يمكن استخدامها في تقويم مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي.

٢- معرفة مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي.

٣- الكشف عن الفرق في مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لتخصصهم (الأدبي،العلمي).

٤- الكشف عن الفرق في مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لجنسهم (ذكور، إناث).

٥- معرفة اتجاهات الطلبة المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي.

٦- معرفة العلاقة بين اتجاهات الطلبة المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لها.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

١- عينة من الطلبة المطبقين/الدراسة الصباحية من طلبة كلية التربية/الجامعة المستصرية.

٢- كفاية التخطيط الدرسي(الخطط اليومية) مستوى أداء الكفاية المذكورة والاتجاهات نحوها.

٥- العام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩م) الفصل الدراسي الثاني.

مصطلحات البحث:

التعريفات النظرية والإجرائية للمصطلحات التي ركز عليها البحث الحالي هي:

الأداء:

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

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

ويعرفه الباحث إجرائيا لأغراض البحث الحالي بأنه الإنجاز الفعلي للطلبة المطبقين في مراحل التعليم المحتلفة للخطط اليومية لدروسهم (التخطيط الدرسي)، الذي يمكن قياسه بواسطة إدارة الدراسة.

الكفاية:

يعرفها (إيلام Elam.1975 بأنها "مجموعة المعارف، والمهارات، والاتجاهات، اللازمة لتنظيم عملية التعلم". (Elam ، 1975، p5).

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

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

ويعرف الباحث الكفاية إجرائيًا: بأنها امتلاك الطلبة المطبقين في كلية التربية/الجامعة المستنصرية للمعرفة اللازمة لمهارة التخطيط الدرسي.

التخطيط الدرسي:

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

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

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

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

ويعرف الباحث التخطيط الدرسي إجرائيًا: بأنه تصور نظري مسبق، يعده الطلبة المطبقون إثناء قيامهم بالتطبيق في مراحل التعليم للموضوعات التي يدرسونها، ويدوّنوتها في دفتر الخطة اليومية، ويشتمل هذا التصور على: التمهيد، والأهداف السلوكية والمادة التعليمية والطرائق التدريسية، والوسائل التعليمية، والأنشطة والتدريبات، وأساليب التقويم، وما يمكن أن يقوم بين هذه العناصر من تداخل وتفاعل.

الدراسات السابقة:

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

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

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

وقام إسماعيل بدراسةٍ في السعودية هدفت إلى قياس مهارات التدريس لدى الطلبة والمعلمين في كلية التربية بالمدينة المنورة أثناء قيامهم بالتربية العملية، ومن بين ما توصلت

إليه من نتائج ارتفاع مستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدراسي حيث بلغ مستوى أدائهم (٧٤,٤٦%)، متجاوزًا النسبة التي حددها الباحث لقبول الأداء وهي (٧٠%). (إسماعيل ،١٩٩٢، ص٩٠ –١٠٨).

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

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

أما (كيزليك) فقد أجرى دراسةً هدف منها إلى التعرف على الأخطاء التي يقع فيها الطلبة – المعلمون عند كتابة خططٍ للدروس اليومية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحليل عينةٍ كبيرةٍ من النماذج للخطط الدراسية التي أعدها هؤلاء الطلبة، وأظهرت نتائجها بأن أهداف الدروس غير محددةٍ بدقةٍ، والأدوات والوسائل غير منسجمةٍ مع مهارات التعليم المطلوبة، وطرق التدريس غير مناسبةٍ،(kizlike، 2000 ,p3)

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

وهدفت دراسة سوسة وعلي إلى معرفة مستوى تمكن الطلبة_المعلمين بقسمي اللغة العربية والجغرافية بكلية التربية ابن رشد من مهارات التفاعل الصفي،وفيما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنسهم وتخصصهم،واختلاف أدائهم في مهارات التفاعل الصفي عن تحصيلهم في المقررات المهنية النظرية،وتكونت عينة الدراسة من(١٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة اختيروا عشوائياً ،وصمم الباحثان استمارة ملاحظة تكونت من (٣٧) مهارة تأكدا من صدقها وثباتها،وكشفت نتائج الدراسة تدني أداء طلبة قسمي اللغة العربية والجغرافية لمهارات التفاعل إذ لم يصل مستوى أدائهم إلى المستوى المقبول تربويًا وكان أداء الطالبات أفضل من

أداء الطلاب،وعدم وجود اختلاف بين مستوى طلبة قسمي اللغة العربية والتاريخ.(سوسة،علي،٢٠٠٨،ص٤٩١)

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

منهجية البحث وإجراءات تطبيقها:

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

مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من طلبة كلية التربية/الدراسة الصباحية في الجامعة المستصرية البالغ عددهم (٦٤٥) طالباً وطالبة،منهم (٣٠٦) طالب و(٣٣٩) وطالبة، يتوزعون على (٨) تخصصات ادبية وعلمية، والجدول (١) يوضح ذلك،

جدول(١)

يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب تخصصاتهم وجنسهم.

انتخصص	الطلبة المطبقين		المجموع
	ذكور	إناث	
الجغرافية	٣٣	٢٩	٦٢
التاريخ	٤٧	٦٣	١١٠
العلوم التربوية والنفسية	٢٤	٣٢	٥٦
الإرشاد والتوجية التربوي	٢٨	٣٠	٥٨
اللغة العربية	٦٤	٥٢	١١٦

الحاسبات	٤٠	٤٨	٨٨
الفيزياء	٣٦	٣٩	٧٥
الرياضيات	٣٤	٤٦	٨٠
المجموع	٣٠٦	٣٣٩	٦٤٥

عينة البحث:

اختار الباحث عينة البحث وفقاً للطريقة الطبقية العشوائية وذلك باختيار نسبة (٢٥%) من كل تخصص من التخصصات ألثمانية التي تألف منها مجتمع البحث ، فبلغ عدد أفرادها(١٦٢)مطبقاً ومطبقة منهم (٧٧) مطبقاً و(٨٥)مطبقة.

منهج البحث:

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

أداتا البحث:

استخدم الباحث في بحثه هذه أداتين للحصول على البيانات اللازم لبحثه وبما يحقق أهدافها الستة،إذ إن لكل أداة كما يقول فان دالين في كتابه مناهج البحت في التربية وعلم النفس،ميزتها في جمع بيانات معينة(فان دالين،١٩٨٤،ص٤٢٢) وهاتان الأداتان هما:

الأداة الأولى: معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي.

هدف المعيار: يهدف هذا المعيار إلى قياس مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفاية التخطيط الدرسي.

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

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

صدق المعيار: للتحقق من صدق المعيار في قياس ما وضع لأجله، عُرضَ على مجموعةٍ من الخبراء والمختصين(ملحق١) في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والأشراف

التربوي، وطلب منهم إبداء الرأي في ملاءمته لقياس ما أعد لأجله، ومدى سلامة صياغة فقراتــه، ومدى تمثلها للجوانب التي تقيسها، ومدى اتساق البدائل التي اقترحها الباحث لوضعها أمام فقرات المعيار، وقد أبدى المحكمون الرأي في سلامة صياغة فقراته، وأجمعوا على صلاحيتها في قيــاس ما وضعت لأجله، وقد عد الباحث الفقرة صالحةً إذا حصلت على نسبة اتفاق (٨٥%) فأكثر، وقــد أجرى الباحث التعديلات التي اقترحها الخبراء على المعيار.

ثبات المعيــار: لحــساب ثبــات المعيــار اســتخدم الباحــث معادلــة (هولــستي holsti), (طعيمة١٩٨٧، ص١٧٨)، حيث قام الباحث بتصوير(٢٠) كراسًا من كراسات تخطيط الدروس التي تعود للطلبة المطبقين بواقع نسختين لكل كراسٍ، نسخة للباحث ونسخة لزميلــه؛ للقيــام بتحليــل محتوى تلك الكراسات وفقًا للمعيار الذي أعده الباحث، بعد أن اتفقا على أسس التحليل وإجراءاته، وبتطبيق المعادلة على ما أُتفق عليه بين الباحث وزميله، فأن الاتفاق قد بلغ (٠,٨٨)، وهو معامل اتفاق مرتفعٍ ممَّا يطمئن بأن المعيار يمكن أن يستخدم أداة للقياس.

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

الجدول(٣)

يبين عدد فقرات المعيار موزعة على مجالاته

ت	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	الوزن النسبي
١	المقدمة التمهيدية	٧	١-٧	%١٥
٢	الأهداف السلوكية	١٠	٨-١٧	%٢٢
٣	المحتوى التعليمي	٨	١٨-٢٥	%١٧
٤	الأساليب والوسائل والأنشطة	٨	٢٦-٣٣	%١٧
٥	الواجبات البيتية	٨	٣٤-٤١	%١٧
٦	التقويم	٥	٤٢-٤٦	%١١

تصحيح المعيار: بعد أن قام الباحث بمساعدة زملائه في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية ممن قاموا بالإشراف على التطبيقات التدريسية بتصوير كراسات التخطيط الدرسي لعينة البحث البالغ عددها (١٦٢) طالباً وطالبة، طُبيق أداة التحليل على النسخ المصورة للكراسات وفق أنموذج تفريغٍ أعد لهذا الغرض، وأعطيت لبدائل الأداء أرقام ذات سلمٍ خماسيٍّ كما يأتي: (٤) درجات للأداء (ظهور الأداء بدرجة عالية جداً) و(٣) درجاتٍ للأداء(ظهور الأداء بدرجة عالية) و(٢) درجتان للأداء (ظهور الأداء بدرجة متوسطة) و(١) درجة واحدة للأداء(ظهور الأداء بدرجة قليلة) و(صفر) للأداء (عدم ظهور الأداء ايداً). وبهذه الإجراءات يكون الهدف الأول من أهداف الدراسة قد تحقق.

الأداة الثانية: مقياس لاتجاهات نحو التخطيط الدرسي :

هدف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات الطلبة_المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي.

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

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

التجربة الاستطلاعية للمقياس: بعد الانتهاء من إعداد المقياس بصيغته الأولية قام الباحث بتطبيقه على عينةٍ استطلاعيةٍ من الطلبة_المطبقين، بلغ مجموعهم (١٠٠) طالباً وطالبة، والغرض من هذا التطبيق التأكد من وضوح فقرات المقياس، وسلامتها اللغوية، وحساب قوتها التميزية، واستخراج درجة صدقها وثباتها، وتحديد الوقت اللازم لتطبيقه.

صدق المقياس:

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

٢- صدق البناء: يشير صدق البناء إلى العلاقة الارتباطية بين درجة المفحوص على المقياس كلهُ ودرجته على كل فقرةٍ من فقراته، وللتوصل إلى هذا النوع من الصدق طبق الباحث المقياس على

العينة الاستطلاعية المذكورة في أعلاه، وكانت جميع معاملات الارتباط دالةً إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعدّ مؤشرًا على أن المقياس على درجةٍ عاليةٍ من اتساق فقراته مما يطمئن على استخدامه.

ثبات المقياس:

١-التجزئة النصفية:

لأجل التأكد من ثبات المقياس اعتمد الباحث على التجزئة النصفية(half.method) ، فبعد تطبيق الاختبار على عينة من الطلبة-المطبقين بلغ مجموعهم (٣٦) طالب وطالبة، من غير عينة البحث، جزئت فقراته على جزء ين متساويين، وفقاً للأرقام الفردية والزوجية، وحسب معامل الثبات بين جزءي المقياس باستخدام معامل "ارتباط بيرسون" بين درجات النصفين الفردية والزوجية فبلغ (٠,٨٠) وباستخدام معادلة "سبيرمان- براون"(spear man brown) التصحيحية بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٩) وتعدّ هذه قيمة ثبات عالية إذ إن الارتباط يكون قوياً إذا كانت قيمة معامله (٠,٨٠) فما فوق (أحمد ،١٩٨٦، ص٢٠).

٢-معادلة ألفا كرونباخ:

كما تحقق الباحث من الثبات باستخدام معادلة(ألفا كرونباخ) وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة(٠,٩١) وتعد كلتا النسبتين عاليتين، الأمر الذي يحقق الثقة بالمقياس، وبالنتائج التي تسفر عنه.

المقياس بصيغته النهائية: في ضوء الدراسة الاستطلاعية للمقياس، وما أسفرت عنه من نتائج، أصبح المقياس بصيغته النهائية يتألف من (٣٩) فقرةً،ملحق(٢) (٢٠) إيجابيةً، و(١٩) سلبيةً، وزعت بصورةٍ عشوائيةٍ، وصيغت وفقًا لطريقة (ليكرت) الخماسية، حيث وضع أمام كل فقرةٍ خمسة بدائل هي: (موافق جدًّا، موافق،محايد، معارض،ومعارض جدًّا).

تصحيح المقياس:

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

تعليمات المقياس:

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

الوسائل الإحصائية:

استعان الباحث في تحليل نتائج بحثه وتفسيرها بالوسائل الإحصائية الآتية:

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

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

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

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

نتائج البحث عرضها وتفسيرها:

نتائج الهدف الثاني:

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

الجدول(٢)

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

ت	أولاً مجال: المقدمة التمهيدية	الوسط المرجح للأداء	الوزن المئوي للأداء
١	تثير انتباه الطلبة واهتمامهم بموضوع الدرس الجديد.	٢،٤٢	٦٠،٥
٢	تهتم بربط الخبرات السابقة بموضوع الدرس الجديد.	٢،٩٩	٧٤،٧٥
٣	تثير تفكير الطلبة بموضوع الدرس الجديد.	٢،١٧	٥٤،٢٥
٤	تتصف بالاختصار غير المخل.	٢،٥٨	٦٤،٥
٥	تنوع موضوعاتها.	٣،٤٤	٨٦
٦	تتسم بدقتها ووضوحها	٢،٩٦	٧٤
٧	ارتباطها بموضوع الدرس	٣،٥٤	٨٨،٥

ثانيًا :مجـــال الأهـــداف السلوكـــــــــــية			
٨	يشير الهدف السلوكي إلى سلوك المتعلم.	٣،١٧	٧٩،٢٥
٩	يحدد الهدف السلوكي مستوى الأداء المقبول.	٣،١٤	٧٨،٥
١٠	يشير الهدف السلوكي إلى نتائج المتوخاة من التعلم.	٢،٩٨	٧٤،٥
١١	يكون الهدف السلوكي قابلاً للملاحظة.	٣،٢٠	٨٠
١٢	ارتباط الهدف السلوكي بمحتوى الدرس.	٣،٥٦	٨٩
١٣	تمثل الأهداف السلوكية جميع نواتج التعلم.	٢،٢٢	٥٥،٥
١٤	تنوع مستويات الأهداف السلوكية المعرفية.	٣،١٦	٧٩
١٥	احتواء الهدف السلوكي على ناتجٍ تعليميٍّ واحدٍ.	٣،٢٧	٨١،٧٥
١٦	مصاغة الأهداف السلوكية بعباراتٍ مختصرةٍ.	٣،٤٠	٨٥
١٧	تتناسب الأهداف السلوكية مع الخصائص الإنمائية للطلبة.	٢،١٨	٥٤،٥
ثالثًا: مجـــال المحـــتوى التعليـــمي			
١٨	تنظيم عرض المحتوى التعليمي تنظيماً منظمًا.	٣،٩٠	٩٧،٥
١٩	يتناول المحتوى التعليمي الأفكار الرئيـــسة للموضـــوع المـــراد تدريسه.	٣،٨٦	٩٦،٥
٢٠	التدرج في عرض المحتوى التعليمي	٣،٨٩	٩٧،٢٥
٢١	ترابط أفكار المحتوى التعليمي وتكاملها مع بعضها.	٣،٤٥	٨٦،٢٥
٢٢	ربط المحتوى التعليمي بحياة الطلبة وبيئتهم.	٢،٦٦	٦٦،٥
٢٣	ترتيب المحتوى التعليمي في تسلسلٍ منطقيٍّ.	٣،٧٥	٩٣،٧٥
٢٤	كتابة مختصرٍ غير مخل لكل موضوعٍ من موضوعات الدرس	٣،٦٢	٩٠،٥
٢٥	توزيع المحتوى التعليمي توزيعاً منظماً على زمن الحصة.	٣،٥٥	٨٨،٧٥
رابعًا: مجـــال الأســـاليب والوسائل والأنشـــطة			
٢٦	تحديد الطرائق والأساليب التدريسية التي تستخدم فـــي عـــرض المادة وتحقيق اهدفها السلوكية.	٣،٧١	٩٢،٧٥
٢٧	يسمي الوسائل التعليمية التي تستخدم في عرض المادة.	٣،٦٦	٩١،٥
٢٨	تنوع الوسائل التعليمية والأساليب والأنشطة المـــستخدمة فـــي عرض المادة وشرحها.	٣،٥٧	٨٩،٢٥
٢٩	مراعاة الأنشطة للخصائص الإنمائية للطلبة.	١،٧٦	٤٤
٣٠	مراعاة الأنشطة للفروق الفردية.	٢،٧٧	٦٩،٢٥
٣١	توظيف بيئة الطلبة في اختيار الأنشطة.	١،٦١	٤٠،٢٥

٣٢	اختيار أنشطة تعمل على إثارة التفكير.	٢،١١	٥٧،٧٥
٣٣	تتيح للطلبة فرص الممارسات والتطبيقات العملية للمواضيع التي يدرسها.	٢،٠٩	٥٢،٢٥
خامسًا: مجال الواجبات البيتية			
٣٤	الانتظام في تثبيت الواجبات البيتية المعطاة للطلبة.	١،٥٨	٣٩،٥
٣٥	تحديد الواجبات البيتية بدقةٍ.	٣،٥	٨٧،٥
٣٦	ارتباط الواجبات البيتية بأهداف الدرس.	٢،٥٥	٦٣،٧٥
٣٧	تنوع الواجبات البيتية.	٣،٦٧	٩١،٧٥
٣٨	إمكانية تنفيذ الواجبات البيتية المعطاة.	٣،٣٣	٨٣،٢٥
٣٩	مراعاة الواجبات البيتية للفروق الفردية.	٣،٠١	٧٥،٢٥
٤٠	ارتباط الواجبات البيتية بمحتوى الدرس.	٣،٦١	٩٠،٢٥
٤١	متابعة تنفيذ الواجبات البيتية.	١،٥٠	٣٧،٥
سادسًا: مجال التقويم.			
٤٢	انسجام أساليب التقويم مع أهداف الدرس.	٢،٠٦	٥١،٥
٤٣	تنوع أساليب التقويم.	١،٥٥	٣٨،٧٥
٤٤	استمرارية التقويم أثناء الحصة.	١،٧٧	٤٤،٢٥
٤٥	طرح أسئلة ختامية تغطي كافة عناصر المحتوى.	١،٨٢	٤٥،٥
٤٦	انسجام أساليب التقويم مع محتوى الدرس.	١،٧٠	٤٢،٥

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول٣ أن (٣٢) فقرةً من أصل (٤٦) فقرةً، أي بنسبة (٦٩،٥٧%) من إجمالي الفقرات كان مستوى أداء الطلبة المطبقين لها أداءً مقبولاً، وقد تراوحت الأوساط المرجحة لها بين (٣،٩٠) حدٍّ أعلى، و(٢،١٧) حدٍّ أدنى، وبوزنٍ مئويٍّ انحصر بين (٩٧،٥-٥٤،٢٥). وهذه النسبة تجاوزت نسب المعيار الذي حدده الباحث لقبول الأداء وهي: (٢) للوسط المرجح (٥٠) للوزن المئوي.

النتائج أعلاه تعد مؤشرًا إيجابيًا لمستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي، ويمكن تفسير هذه النتائج إلى إدراك الطلبة المطبقين لأهمية كفاية التخطيط الدرسي التي تعد ضرورةً مهنيةً ومستلزمًا من مستلزمات نجاحهم المهني المستقبلي، أو ربما إلى التزام هؤلاء الطلبة بالتوجيهات الصادرة عن إدارات المدارس والمعاهد التي يطبقون بها، وكذلك توجيهات الأساتذة المشرفين عليهم التي تلزمهم بأهمية إعداد الخطط لدروسهم قبل تنفيذها، أو ربما إلى المتابعة الميدانية لمديري المدارس والمعاهد، وتأكيدهم المستمر عليها،فضلاً عن متابعة أساتذة المواد السابقين وحضورهم مع الطلبة المطبقين الأمر الذي يدفعهم إلى القيام بذلك. وقد جاءت

هذه النتيجة متفقةً مع دراسة حسن (١٩٩٢)، ودراسة إسماعيل (١٩٩٢)، ومختلفة مع دراسة مبارك (١٩٨٨).

أما الكفايات التخطيط التي تدنى مستوى أداء الطلبة المطبقين لها فقد بلغ مجموعها (١٤) كفاية ونسبتها المئوية(٣٠،٤٣%) ولم يتجاوز الوسط المرجح لأيّةٍ منها عن (٢)، والوزن المئوي عن (٥٠%)، وهذه النسب دون المستوى الذي حدّده الباحث لقبول الأداء، إذ انحصر وسطها المرجح بين (١،٩٩-١،٣٦)، بينما انحصر وزنها المئوي (٤٩،٧٥-٣٤)، أربع منها في مجال التقويم هي:(انسجام أساليب التقويم مع أهداف الدرس،تنوع أساليب التقويم، واستمرارية التقويم أثناء الحصة، وطرح أسئلةٍ ختاميةٍ تغطي كافّة عناصر المحتوى)، وخمسة في مجال الأساليب والوسائل والأنشطة هي: (ومراعاة الأنشطة للخصائص الإنمائية للطلبة ،ومراعاة الأنشطة للفروق الفردية،وتوظيف بيئة الطلبة في اختيار الأنشطة،اختيار أنشطة تعمل على إثارة التفكير، تتيح للطلبة فرص الممارسات والتطبيقات العملية للمواضيع التي يدرسها)وأربعة كفايات في مجال الواجبات البيتية هي: (الانتظام في تثبيت الواجبات البيئية المعطاة للطلبة، ارتباط الواجبات البيتية بأهداف الدرس ،مراعاة الواجبات البيتية للفروق الفردية،متابعة تنفيذ الواجبات البيتية)،وكفاية واحدة في مجال المحتوى التعليمي هي:(ربط المحتوى التعليمي بحياة الطلبة وبيئتهم)

وتُظهر هذه النتائج وجود ضعفٍ واضحٍ في مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفايات مجال التقويم، حيث لم يرتق أداؤهم لاربع كفاياتٍ من أصل خمس كفاياتٍ من كفايات هذا المجال إلى المستوى المقبول للأداء الذي حدّده الباحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى قلة معرفة معلمي المواد الاجتماعية بكيفية التعامل مع التقويم كبندٍ من بنود التخطيط الدرسي، إذ يهتمون بتدريس المحتوى التعليمي وما يصاحبه من أنشطةٍ وإجراءاتٍ وواجباتٍ أكثر من اهتمامهم بتقويم ذلك المحتوى وإجراءاته، أمّا الكفايات الأخرى التي كان أداؤهم لها أداءً ضعيفًا فهي: (مراعاة الأنشطة للخصائص الإنمائية للطلبة، والانتظام في إعطاء الواجبات البيتية)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ضعف معرفة أفراد عينة الدراسة بالخصائص الإنمائية للطلبة، وكيفية التعامل معها من خلال الواجبات البيتية، فضلاً عن عدم تقديرهم لبيئة المتعلم، وضرورة توظيفها في اختيار الأنشطة التعليمية. وكفاية آخري كان أداؤهم لها أداءً ضعيفًا هي: (متابعة تنفيذ الواجبات البيتية)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم اكتراث أفراد عينة الدراسة بمتابعة الواجبات البيتية؛ لأن متابعتهم لها تحتاج إلى جهدٍ ووقتٍ، يفضل أن يبذل في إنجاز المحتوى التعليمي أثناء الحصة، ويترك أمر إنجاز الواجبات البيتية إلى الطلبة.وكفاية أخرى ايضاً في مجال المحتوى التعليمي وربما تعزى هذه النتيجة إلى قلة خبراتهم وحداثة تجربتهم في مجال التدريس فمثل هذه الكفاية تحتاج على خبرة معمقة بالمادة وبيئة المتعلم وهؤلاء يفتقدون ذلك. أما بخصوص مستوى أداء الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لمجالاتها، فيوضحها الجدول (٤).

مجالاتها، فيوضحها الجدول (٤).

جدول(٤)

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

ت	المجـــــالات	الوســـــــط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة
١	المحتوى التعليمي	٣،٥٩	٨٩،٧٥	١
٢	الأهداف السلوكية	٣،٠٣	٧٥،٧٥	٢
٣	المقدمة التمهيدية	٢،٨٧	٧١،٧٨	٣
٤	الواجبات البيتية	٢،٥١	٦٢،٧٥	٤
٥	الأســـاليب والوســـائل والأنشطة	١،٩٩	٤٩،٧٥	٥
٦	التقويم	١،٩٦	٤٢،٥	٦
المستوى العام للمجالات		٢،٦٣	٦٥،٧٥	

يظهر من جدول (٤) أن أفضل أداءٍ للطلبة المطبقين كان في مجال المحتوى التعليمي، يليه مجال الأهداف السلوكية، ثم مجال المقدمة التمهيدية، ثم مجال الواجبات البيتية، ثم مجال الأساليب والوسائل والأنشطة، وهذه المجالات الخمسة كان أداء الطلبة المطبقين لهـا أداءً مقبـولاً تجـاوز الوسط المرجح الذي حدده الباحث لقبول الأداء، ولكن كان هذا الأداء متفاوتًا في وسطه المـرجح ووزنه المئوي من مجال لآخر. وجاء مجال التقويم في الترتيب السادس، ولم يكن أداؤهم لكفاياتـه أداءً مقبولاً، حيث حصل على وسطٍ مرجحٍ مقداره (١,٩٦)، ووزنٍ مئويٍّ مقداره (٤٢,٥).

أما المستوى العام لأداء للطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي فقد بلغ المتوسط العـام للوسط المرجح (٢,٦٣)، والمتوسط العام للوزن المئوي (٦٥,٧٥)، وهذا الأداء وفقًا للمعيار الذي تبناه الباحث يعد أداءٍ جيداً تجـاوز الوسـط المقبـول تربويـاً والبـالغ(٢،٥)للوسـط المـرجح و(٦٢،٥)للوزن المئوي، وقد جاءت هذه النتيجة متفقةً مع دراسة حسن (١٩٩٢)، ومختلفـةً مـع دراسة الجنيد (٢٠٠١) ودراسة الأسطل والرشيد (٢٠٠٤)

نتائج الهدف الثالث:

لتحقيق الهدف الثالث الذي نص على:(الكشف عن الفرق في مستوى الطلبـة المطبقـين لكفاية التخطيط الدرسي تبعًا لتخصّصهم (أدبي،علمي)، قام الباحث بحـساب المتوسـط الحـسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متـساويتين لـدرجات الطلبـة المطبقين على معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي، والجدول (٥) يوضح ذلك.

والجدول (٥)

يبين قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمتي (ت) المحسوبة والجدولية الطلبة المطبقين تبعًا لتخصصهم (أدبي،علمي)،

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
ادبي	١٠١	١٢٢،٧٠	٧،١١	٠،٧٢	٠،١١	١,٩٨	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
علمي	٦١	١٢١،٩٨	٧،٠٥				

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول (٥) عدم وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسط درجات الطلبة المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي تبعاً لتخصصهم(أدبي،علمي)، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠،١١) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (١٦٠)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إدراك الطلبة المطبقين ايا كان تخصصهم بضرورة التخطيط الدرسي كمستلزمٍ مهنيٍّ لا يستكمل عملهم على أتمّه بدونه، وبالتالي فإنهم يشعرون أنهم بأمس الحاجة إليه؛ لتفعيل تدريسهم ، وبما يحقق الأهداف المتوخاة من ذلك سيما وأنهم حديثي العهد بمهنة التدريس التي تحتاج إلى مجموعة مهارات في مقدمتها مهارة التخطيط.

نتائج الهدف الرابع:

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

الجدول (٦)

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

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة(ت)		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
إناث	٨٥	١٣٤،٤٨	٥،١١	٢٤،٢٤	٣،٣٦	١،٩٨	دالة عند مستوى(٠,٠٥)
ذكور	٧٧	١١٠،٢٤	٨،٩٩				

تكشف النتائج المعروضة في الجدول أعلاه وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا لصالح الإناث، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣،٣٦)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية البالغة (١،٩٨) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية (١٦٠). الأمر الذي يعني أن أداء الطالبات لكفاية التخطيط الدرسي كان أفضل من أداء الطلاب لتلك الكفاية، ويمكن تفسير ذلك إلى طبيعة المطبقة كونها امرأة، فهي أكثر اهتمامًا وتنظيمًا وتنسيقًا وتدبيرًا من الرجل، ثم أن الآليات المتبعة في إعداد التخطيط الدرسي، وتنظيمه، ومتابعة تنفيذه، وتقويمه، آليات تتناسب مع طبيعة المرأة التي هي كما أشرت آنفاً تميل إلى التنظيم والتنسيق والتدبير، فضلاً عن كون الطالبات أكثر حرصًا على تنفيذ المطلوب منهن على أتمّ وجهٍ، وعلى خير ما يرام تجنبًا للمساءلة، سواء من الإدارة أو المشرف الاختصاصي أو التربوي، والحصول على التقديرات المتميزة عن قيامهن بذلك، ولا سيما أنهن مطالبات بتقديم كراسات التخطيط الدرسي إلى إدارة المدرسة، أو المشرف التربوي أو الاختصاصي، ولهذا يحرصن كل الحرص على القيام بذلك. وقد جاءت هذه النتيجة متفقةً مع دراسة الأسطل والرشيد (٢٠٠٤).

نتائج الهدف الخامس:

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

جدول (٧)

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

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمجتمع	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠،٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
١٦٢	١٣٤،٠٥	١٠،٠٥	١١٧	١٧،٠٥	١٥،٦٤	١،٩٨	دالة

تكشف النتائج المعروضة في الجدول أعلاه وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية (١٦٠) بين المتوسط الحسابي للعينة، والمتوسط الحسابي الفرضي للمجتمع، في اتجاهات الطلبة المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي لصالح متوسط اتجاهات العينة،

الأمر الذي يشير إلى وجود اتجاهاتٍ إيجابيةٍ لدى الطلبة المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الطلبة المطبقين أهمية التخطيط الدرسي، وتقديرهم لدوره في نجاحهم المهني، إذ إن التدريس الفعال يتمثل بمجموعةٍ من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم بهدف الوصول إلى نتائج مرضيةٍ دون إهدارٍ في الوقت والجهد، وحتى يتمّ ذلك على الوجه الأكمل لا بدّ من التخطيط لذلك، فالتخطيط أحد أهم الكفايات التي يحتاج إليها الطلبة المطبقين لتفعيل تدريس أي مادة،وبما يحقق الأهداف المتوخاة منها.

نتائج الهدف السادس:

لتحقيق الهدف السادس الذي نص على:(معرفة العلاقة بين اتجاهات الطلبة _المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لتلك الكفاية)، قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات اتجاهات الطلبة-المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي ودرجات مستوى أدائهم لتلك الكفاية. والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

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

قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة (ت) المحسوبة	القيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة عند مستوى (٠،٠٥)
٠،٨٤	١٤،٢١	١،٩٨	دالة

أشارت النتائج المعروضة في الجدول (٨) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي ومستوى أدائهم لتلك الكفاية،إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠،٨٤) وكانت قيمة T.test المحسوبة لدلالة معامل الارتباط تساوي (١٤،٢١) وعند مقارنتها بالقيمة الجد ولية التي بلغت (١،٩٨) يتضح بأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٨٤) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاتجاهات الإيجابية للطلبة_المطبقين نحو كفاية التخطيط الدرسي قد شجعتهم، وحملتهم على الاهتمام به، واعتماده أساسًا لهم في تنفيذ دروسهم، وبالتالي تحسّن مستوى أدائهم لهذه الكفاية المهنية التي باتت معروفةً لجميع العاملين بالعملية التعليمية والمهتمين بها

ملخص بنتائج الدراسة:

١- المستوى العام لأداء الطلبة المطبقين في مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التخطيط الدرسي كان أداءً متوسطًا.

٢- كان مستوى أداء الطلبة المطبقين دون المستوى المقبول تربوياً(٢،٥)للوسط المرجح و(٦٢،٥)للوزن المئوي.

٣- أظهر الطلبة المطبقين أداءً مقبولاً على (٣٢) فقرةً من فقرات معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي بما نسبته(٦٩،٥٧%).

٤- أظهر الطلبة المطبقين أداءً ضعيفًا على (١٤) فقراتٍ من فقرات معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي بما نسبته(٣٠،٤٣%).

٥- أفضل أداءٍ أظهره الطلبة المطبقين كان على فقرات مجال المحتوى التعليمي، في حين أدنى أداءً كان على فقرات مجال التقويم، إذ إن أربع من فقراته من أصل خمس كان أداؤهم لها دون المتوسط الذي حدده الباحث لقبول الأداء ولهذا كان أداؤهم لها غير مقبول.

٦- لا يختلف الطلبة المطبقين أي كان تخصصهم في مستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدرسي .

٧- كان أداء الطالبات أفضل لكفاية التخطيط الدرسي من الطلاب.

٧- للطلبة المطبقين اتجاهات إيجابية نحو كفاية التخطيط الدرسي.

٨- توجد علاقة إيجابية واضحة بين اتجاهات الطلبة المطبقين ومستوى أدائهم لكفاية التخطيط الدرسي.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات:

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

١- بناء برنامج تدريبي بكفايات التحطيط الدرسي التي تدنى أداء الطلبة المطبقين لها بما يرتقي بأدائهم إلى المستوى المقبول تربوياً

٢- استعانة الأساتذة المشرفين على التطبيقات التدريسية بمعيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي الذي أعده الباحث في بحثه هذا التقويم كفاية التخطيط الدرسي لدى الطلبة المطبقين.

٣- تضمين مقرر المشاهدة والتطبيق المقرر على المرحلة الرابعة انموذجًا لكفاية التخطيط الدرسي ومعاير تقويمها.

٤- إفادة الطلبة المطبقين من معيار التخطيط الدرسبي الذي أعده الباحث في تقويم أدائهم ذاتياً لكفاية التخطيط الدرسي

٥- إفادة وزارة التربية/مديرية الإشراف التربوي من معيار تحليل كراسات التخطيط الدرسي الذي أعده الباحث في بحثه هذا..

ثانيًا: المقترحات:

استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث البحوث المستقبلية الآتية:

١- إجراء دراسةٍ لتقويم كفاية التخطيط الدرسي الطلبة_ المطبقين في كليات التربية الآخر.

٢- إجراء دراسةٍ حول أثر ا الطلبة_ المطبقين الذين يقومون بكفاية التخطيط الدرسي، و الطلبة_ المطبقين الذين لا يقومون بذلك على تحصيل طلبتهم.

٣- إجراء دراسةٍ عن علاقة ممارسة الطلبة_ المطبقين لكفاية التخطيط الدرسي ببعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير على أدائهم لتلك الكفاية مثل: المشاهدة،مدة التطبيق، والرضا الوظيفي.

٤-إجراء دراسةٍ مماثلةٍ للدراسة الحالية على مستوى القطر العراقي لتكوين تصورٍ واقعيٍّ شاملٍ عن واقع كفاية التخطيط الدرسي في كليات التربية.

The Aim of the current research to answer the following questions:

1- What is the tool that can be used to evaluate the indehiscent to complete the lesson planning?
2-- What is the level of the indehiscent student to complete or suffice the lesson planning?
3- What is the difference of the students levels to the suffice the lesson planning due to their specialist (scientific – literary)?
4- What is the difference of the students levels to the suffice the lesson planning due to their sex (male – female)?
5- What are the directions of the indehiscent students to wards the suffice the lesson planning?
6- What is the relation ship among the directions of the indehiscent students to wards the suffice the lesson?

To fulfill the aims of the research, the researcher has prepared two instruments:
First; A test to analyze the guides of the lesson planning which consists of 46 items that is classified into six fields as follows:
The preliminary introduction the behaviorist aims the educational contents, the devises and styles, the activities and the evaluation .

Second; A measurement to measure the motives of the indehiscent students to wards the suffice the lesson planning consists of 39 items (20) positive and (19) negative which were distributed randomly ; It has been composed according to Likurt five fold method . where the put in front of each item five alternatives as follows : Agree well ,agree neural , object , object more . The sample of the research consists of (162) girl and boy students , they belong to Al-mustansirya University – college of education , morning studies , among them 85 girl students and 77 boy students those applied in the schools and mstutes of the teachers learning in the center of Baghdad city in its different styles for the second part of the studying year 2008- 2009 , the research could get the following results :
1- The general level for the indehiscent students to wards the suffice the lesson planning (2.66) for the acceptable (66.5) of the percent witch became more than the media that is educationally that reach (2.5) for the acceptable media and (62.5) for the percentage .
2-The indehiscent students appear to an acceptable level (32) suffice the lesson planning to the percentage(69.56).
3-There is no difference between the students of the literary branch from those of the scientific branch in the level of suffice.
4- The girl students were batter for the lesson planning suffice than the boy students .

5- The indehiscent students have positive motives to wards the lesson planning .

6- There is a clear positive relation between the motives of the indehiscent students the level of competing lesson planning.

One to the results and completing to it the researcher submitted a group of recommendations as follows :

The necessity of training the indehiscent students to the evaluation suffice, Smile it is one of the parts of the lesson planning .Including the syllabus of practicing which is found in the forth years as a sample for the lesson planning suffice it is tests .

The researcher suggested trying some future studies like making other stages and other specialists.

مـــراجـــع الـــدراســـة

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

٢-ابو جادو،صالح(٢٠٠٠)علم النفس التربوي، ط٢،دار المسيرة،عمان-الاردن.

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

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

٥- الأسطل، إبراهيم، والرشيد، سمير (٢٠٠٤م)، كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضـــيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تقويميـــة)، المجلـــة التربويـــة، العدد٧٠، المجلد الثامن العدد (١).

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

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

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

٩- الجنيد، علي صالح (٢٠٠١م)، الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لمعلمـــي الجغرافيـــا فـــي الصفوف العليا من التعليم الأساسي ومدى ممارســـتهم لهـــا بمحافظـــة الـــضالع، رســـالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عدن، (غير منشورة).

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

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

١٢- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢م)، مهارات التـــدريس الـــصفي، ط١، دار المـــسيرة عمـــان، الأردن.

١٣- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣م)، تصميم التعلـــيم نظريـــة وممارســـة، ط٢، دار المـــسيرة، عمان، الأردن.

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

١٥- الخطيب، أحمد (١٩٨٧م)، تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايـــات، مجلـــة رســـالة المعلم، العدد الأول، عمان.

١٦- الخوالدة، محمد محمود (١٩٩٠م)، تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن، المجلة التربوية، ٦ (٢٢)، جامعة الكويت.
١٧- خيري، السيد محمد (١٩٩٩م)، الإحصاء في البحوث النفسية، ط ١، دار الفكر، القاهرة.
١٨- دنيا، محمود طنطاوي (١٩٨٤م)، استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.
١٩- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣م)، التدريس نماذجه ومهاراته، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
٢٠- زيتون، عايش (٢٠٠٢م)، أساليب تدريس العلوم، ط١، دار الشروق، عمان.
٢١- الزيود، نادر فهمي، وعليان، هشام عامر (١٩٩٨م)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٢، دار الفكر، عمان.
٢٢- الزيود، نادر فهمي، وآخرون (١٩٩٣م)، التعليم والتعلم الصفي، ط ٣، دار الفكر، عمان.
٢٣- سوسة،سامي،وعلي،رهيف ناصر(٢٠٠٨)مهارات التفاعل الصفي لدى طلبة المعلمين بقسمي اللغة العربية والجغرافية بكلية التربية ابن رشد(دراسة تقويمية) مجلة العلوم التربوية والنفسية/كلية الاداب،العدد(٥٧)شباط٢٠٠٨
٢٤- شحاته، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣م)، معجم المصطلحات التربوية والنفيسة، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٢٥- الشربيني، زكريا (١٩٩٥م)، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٢٦- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (٢٠٠٠م)، سيكولوجية التدريس، ط١، دار الشرق، عمان.
٢٧- طعيمة، رشدي (١٩٨٧م)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٨- عبدالهادي، نبيل (٢٠٠١م)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط ١، دار وائل للطباعة، عمان، الأردن.
٢٩- عبيدات، سليمان أحمد (١٩٨٩م)، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية، ط٢، مطبعة النور، عمان.
٣٠- عودة، أحمد (١٩٩٣م)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الأمل، عمان.
٣١- عودة، أحمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف (٢٠٠٠م)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الأمل للنشر، عمان، الأردن.
٣٢- فان دالين،ديموبولد(١٩٨٤) منهج البحث في التربية وعلم النفس،ط٣،ترجمة نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة.

٣٣- القرة غولي علي موحان عبود(٢٠٠٤)تقويم اداء مدرسي الجغرافية في ضوء كفاياتهم التعليمية واقتراح برنامج لتحسين الأداء،رسالة ماجستير(غير منشورة)كلية التربية الاساسية/الجامعة المستنصرية.

٣٤- مبارك، فتحي يوسف (١٩٨٨م)، تخطيط وإعداد دروس المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية في التعليم الأساسي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثامن، العدد (١).

٣٥- محمود، صلاح الدين (٢٠٠٥م)، تعليم الجغرافية وتعلمها في عصر المعلومات، ط١،عالم الكتب، القاهرة .

٣٦- المرعي، توفيق (١٩٨٣م)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط١، عمان، دار الفرقان.

٣٧- المرعي، توفيق، والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢م)، طرائق التدريس العامة، ط١، دار المسيرة، عمان.

٣٨.المطلس،عبده(١٩٩٧) الدليل في تحليل المناهج،المنار للطباعة- صنعاء.

٣٩- هاشم، كمال الدين (١٩٩١م)، برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية، التجارية بالسودان في أثناء الخدمة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٠- الهويدي، زيد (٢٠٠٢م)، مهارات التدريس الفعال، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٤١- هيكل، عبد العزيز (١٩٦٦م)، مبادئ الأساليب الإحصائية، ط١، دار النهضة، بيروت.

42- Kizlike , B(2002) five common mistakes in writing lesson plans and how to avoid them [on line]: Available : http// www. Adprima . com/ mistakes . htm

43- Elam . Stunted (1975) perfor mance Based Teacher Education : what is Tate of be art? Washington.D.C..

44- Good , carter . v. (1959) Dictionary of Education , second Edition , New York MCGr aw - Hill

ملحق(١)

أسماء الخبراء والمحكمين

ت	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص
١	د.قبيل حسين كودي	أستاذ	علم النفس التربوي
٢	د.حيدر كريم سكر	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي
٣	د.ايمان شكري	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي
٤	د.بشرى الشمري	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي
٥	د.رهيف ناصر علي	أستاذ مساعد	طرق تدريس اللغة العربية
٦	د.علي كنيور	أستاذ مساعد	طرق تدريس الجغرافية
٧	د.علي محمد ألعبيدي	أستاذ مساعد	طرق تدريس اللغة العربية
٨	د.سحر هاشم محمد	مدرس	علم النفس التربوي
٩	د.طه ابرهيم	مدرس	طرف تدريس اللغة العربية
١٠.	ا.أزهار كامل	مدرس مساعد	مشرفة تربوية

ملحق (٢)

مقياس اتجاهات التخطيط الدراسي

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة.

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

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

ت	فقرات المقياس	البدائل				
		موافق جدًّا	موافق	محايد	معارض	معارض جدًّا
١	اجد في التخطيط الدرسي ثقة المعلم بنفسه.					
٢	اشعر بأن التخطيط الدرسي الكثير من الوقت والجهد.					
٣	اشعر بأن التخطيط الدرسي يجنبني الارتجال والعشوائية.					
٤	يلزمني التخطيط الدرسي الأطلاع االمسبق على ماده.					
٥	ارى في التخطيط الدرسي عمل روتيني أكثر من كونه عملاً إبداعيًّا.					
٦	أشعر بمنتهى الرضا وأنا أقوم بالتخطيط الدرسي.					
٧	أجد نفسي ملزمًا بالتخطيط الدرسي تجنبًا للمساءلة.					
٨	يحقق التخطيط الدرسي الترابط بين الموضوعات السابقة واللاحقة.					
٩	أتضايق جدًّا من التخطيط الدرسي لأني أقوم به بطلبٍ من الموجه.					
١٠	اشعر بأن التخطيط الدرسي يثري خبراتي ويوسع مداركه .					
١١	يشكل التخطيط الدرسي عبئًا إضافيًّا إلى جانب الأعباء					

	التدريسية.					
١٢	يشجع التخطيط الدرسي المعلم أن يطلع على مصادر أخرى غير الكتاب المقرر.					
١٣	أشعر بأن التخطيط الدرسي يحد من حرية المعلم داخل الفصل					
١٤	يساعد التخطيط الدرسي المعلم على تحديد أهدافٍ إجرائيةٍ لدرسه.					
١٥	يحقق التخطيط الدرسي الأهداف المنشودة بفاعلية وكفاية.					
١٦	أظن أن الخبرة الطويلة للمعلم عن التخطيط الدرسي.					
١٧	يكسبني التخطيط الدرسي احترام طلبته وتقديرهم.					
١٨	لا أميل إلى التخطيط الدرسي؛ لأن الإحاطة المسبقة بمكونات الموقف التعليمي متعذرة.					
١٩	أجد في التخطيط الدرسي ما يساعدني على النمو المهني.					
٢٠	أظن أن المعلم الكفء لايحتاج إلى التخطيط الدرسي.					
٢١	أشعر بأن التخطيط الدرسي يساعد على مراعاة الخصائص الإنمائية للطلبة.					
٢٢	أتضايق جدًّا من التخطيط الدرسي إذ لا جدوى منه.					
٢٣	يساعدني التخطيط الدرسي على تحليل المحتوى العلمي للمادة.					
٢٤	يتعذر تنفيذ الإجراءات التي تم تحديدها بفعل التخطيط الدرسي.					
٢٥	أجد في التخطيط الدرسي مايكسبني مهارة إدارة الفصل وضبطه.					
٢٦	أشعر بأن أدائي لا يتأثر بالتخطيط الدرسي.					
٢٧	ارى التخطيط الدرسي ما يمكنني من تهيئة جوٍّ تعليميٍّ مناسبٍ للتعليم.					
٢٨	لو أتيحت لي فرصة ترك التخطيط الدرسي لفعلت					
٢٩	اشعلر بأن التخطيط الدرسي يساعدني في تنظيم المادة التعليمية وحسن عرضها.					
٣٠	يضايقني ملازمتي كراس التخطيط الدرسي باستمرار.					

٣١	يحقق التخطيط الدرسي حسن الاستفادة من وقت الحصة.					
٣٢	أتضايق من مطالبة مدير المدرسة بكراس التخطيط الدرسي.					
٣٣	يقدم التخطيط الدرسي تصورًا مثاليًّا يفتقد إلى الواقعية.					
٣٤	يساعد التخطيط الدرسي المعلم على تحديد إجراءات القياس المناسبة.					
٣٥	لا أرى في التخطيط الدرسي مستلزمًا مهنيًّا ضروريًّا.					
٣٦	اجد في التخطيط الدرسي التخطيط ما يحقق تغذيةً راجعةً ضرورية للمعلم والنتعلم.					
٣٧	أظن أن التخطيط الدرسي لا يحتاجه إلا المعلم المبتدئ فقط.					
٣٨	أشعر بأنه يتعذر القيام بأعباء مهنة التدريس من غير التخطيط الدرسي.					
٣٩	أتفهم معاناة المعلمين المستمرة تجاه التخطيط الدرسي.					