وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية العلوم

تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

- دراسة ميدانية على عينة من أساتذة مدارس مدينة غليزان -

إعداد الطالب:

بن سعيد محمد

تحت إشراف:

أ. عمار ميلود

أعضاء لجنة المناقشة:

- أ. بن عروم وافية.....رئيسا
- أ. عمار ميلود.....مشرفا ومقررا
- د. علاق كريمة.... .....مناقشا
-

السنة الجامعية: 2014- 2015

الفصل الأول
مدخل الدراسة

الفصل الثاني
التقويم

الفصل الثالث

المعلم والكتاب المدرسي

الفصل الرابع
الدراسة الإستطلاعية

الفصل الرابع
الدراسة الإستطلاعية

الفصل الخامس
الدراسة الأساسية

الفصل السادس
عرض ومناقشة النتائج

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى من جعلا من شقائهما راحة ومن دموعهما بسمة.

إلى من جعل الله الجنة تحت قدميها "**أمي**" قرة عيني حفظها الله وأطال عمرها في طاعته.

إلى من تحمّل عبء حياتي وحياة إخوتي "**أبي**" حفظه الله ورعاه وأطال عمره في طاعته.

إلى كل أفراد عائلتي كبيرا وصغيرا بدون إستثناء.

إلى كل أساتذة تعليمية العلوم والمسؤولين بالجامعة وجميع الأصدقاء خاصة مخلش بغداد وبن أحمد قويدر وبن سعيد عبد القادر.

إلى كل من أملك في قلبه مكانا وكل من يملك في قلبي مكانا إلى كل من تحمله ذاكرتي ولم تحمله مذكرتي.

بن سعيد محمد

شكر وتقدير

إن احمد لله نحمده وستعينه ونستغفره ونستهديه ونعوذ به ونتوكل عليه، اللهم لك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضى ولك الحمد حتى ترضى عنا اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، وصلي اللهم وبارك على رسولك وحبيبك محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله الأطهار وصحابته الأخيار.

أرفع أسمى آيات الشكر لكل من كان ذو فضل عليّ:

الأستاذ المؤطر "عمار ميلود"على توجيهاته القيمة وتشجيعاته المتواصلة.

وإلى كل الفريق التربوي من معلمين وأساتذة وإداريين الذين بلغوني رسالة العلم

والمعرفة من الإبتدائي إلى الجامعي، خاصة أساتذة الماستر.

وأخيرا إلى كل من قدّم لي يد المساعدة في إنجاز البحث ولو بكلمة طيّبة أقول لكل

هؤلاء شكراجزيلا.

الملخص

تهدف الدراسة الحالية الموسومة ب: تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي ، إلى التعرف على درجة تقويم الأساتذة لهذا الكتاب، وكذلك إلى دراسة الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) ومختلف المؤهلات العلمية (شهادة الليسانس، شهادة البكالوريا، شهادة معلم مدرسة إبتدائية) وكذا مختلف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات) في هذا التقويم، بالإضافة إلى التعرف على درجة هذا التقويم في الجوانب التالية: مقدمة الكتاب، أهداف الكتاب، محتوى الكتاب، الأساليب المتبعة في عرض المادة، ملاءمة الرسوم والأشكال التوضيحية، وسائل التقويم، تنمية مادة الكتاب للإتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ، ومدى ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها، ولأجل ذلك تمّ اختيار عينة عشوائية مكونة من 99 أستاذ وأستاذة من بعض المدارس المتواجدة بالمحيط الحضري لمدينة غليزان وزع عليهم الباحث إستمارة البحث.

ولقد استخدم الباحث في دراسته هذه مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في؛ النسبة المئوية والمتوسط الحسابي واختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي الإتجاه، فكانت النتائج كما يلي:

– يقوّم أاساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس مدينة غليزان كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي بدرجة متوسطة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي في مدارس مدينة غليزان تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي في مدارس مدينة غليزان تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي في مدارس مدينة غليزان تعزى لمتغير السنوات الخبرة.

قائمة المحتويات

الإهداء.....أ

شكر وتقدير.....ب

ملخص البحث.....ج

قائمة المحتويات.....د

قائمة الجداول.....ح

قائمة الأشكال.....ط

قائمة الملاحق. .....ط

مقدمة.....1

الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة

1- مشكلة البحث.....3

2- الفرضيات.....9

3- أهداف الدراسة.....9

4- أهمية الدراسة.....10

5- حدود البحث.....10

6- تحديد المصطلحات.....10

7- منهج الدراسة.....11

الفصل الثاني: التقويم

تمهيد.....12

1- تعريف التقويم.....12

2- تطور القياس والتقويم.....13

3- أساليب التقويم.....14

4- أنواع التقويم.....16
5- أغراض التقويم 17
6- أهمية التقويم 18
7- أهداف التقويم.....19
8- شروط التقويم.....20
9- وظائف التقويم.....22
10- أسس التقويم.....26
11- خطوات التقويم.....26
12- وضعيات التقويم داخل العملية التعليمية.....28
13- وسائل التقويم.....30
خلاصة.....36

الفصل الثاني: المعلم والكتاب المدرسي

تمهيد.....37
1- تعريف المعلم.....37
2- صفات المعلم 38
3- المعوقات التي تواجه المعلم.....40
4- مكانة المعلم.....41
5- أدوار المعلم 42
6- الكتاب المدرسي.....56
7- لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي 56
8- تعريف الكتاب المدرسي.....57
9- أهمية الكتاب المدرسي.....58

10- المواصفات العامة للكتاب المدرسي.....59
11- أهداف الكتاب المدرسي.....60
12- وظائف الكتاب المدرسي.....60
13- الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي.....62
خلاصة.....63

الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية

1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية.....64
2- مكان وزمن الدراسة الاستطلاعية.....64
3- عينة الدراسة الاستطلاعية.....64
4- أداة الدراسة الاستطلاعية.....65
5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الاستطلاعية.....66
خلاصة.....74

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1- مكان وزمن الدراسة الأساسية.....75
2- مجتمع الدراسة الأساسية.....75
3- عينة الدراسة الأساسية.....75
4- طريقة إجراء القياس.....79
5- الأساليب الإحصائية.....80

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

1- عرض النتائج.....81
- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....82
- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....83

- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....84
2- مناقشة النتائج.....85
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية.... 85
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى.....85
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية.....86
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة.....87
- الاقتراحات.....88
خاتمة.....89
قائمة المراجع.....90
الملاحق.....94

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.	64
02	يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي.	65
03	يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الخبرة.	65
04	يمثل توزيع الدرجات على عبارة المقياس.	66
05	يمثل قائمة الأساتذة المحكمين لأستمارة البحث	67
06	يمثل تعديل المقياس بعد عرضه على المحكمين.	67
07	يمثل الارتباط بين المحور الأول (المظهر العام للكتاب) وعبارته.	68
08	يمثل الارتباط بين المحور الثاني (مقدمة الكتاب) وعبارته.	68
09	يمثل الارتباط بين المحور الثالث (الأهداف) وعبارته.	69
10	يمثل الارتباط بين المحور الرابع (محتوى الكتاب) وعبارته.	70
11	يمثل الارتباط بين المحور الخامس (الأساليب المستخدمة في عرض المادة) وعبارته.	70
12	يمثل الارتباط بين المحور السادس (ملاءمة الرسومات والأشكال التوضيحية) وعبارته.	71
13	يمثل الارتباط بين المحور السابع (وسائل التقويم) وعبارته.	72
14	يمثل الارتباط بين المحور الثامن (تنمية مادة الكتاب للإتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ) وعبارته.	72
15	يمثل الارتباط بين المحور التاسع (ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها) وعبارته.	73
16	يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الأساسية حسسب المقاطعة الإدارية.	75
17	يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	76
18	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب جنس.	77
19	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الخبرة.	78
20	يمثل توزيع الدرجات على عبارات المقياس.	78
21	يمثل حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمجموع المحاور.	81
22	يمثل المجالات الثلاثة لدرجة تقويم كتاب القراءة.	81

22	يمثل الفروق في تقويم أساتذة التعليم الإبتدائي لكتاب القراءة حسب متغير الجنس.	82
23	يمثل الفروق في تقويم أساتذة التعليم الإبتدائي لكتاب القراءة حسب متغيرالمؤهل العلمي.	83
24	يمثل الفروق في تقويم أساتذة التعليم الإبتدائي لكتاب القراءة حسب متغيرسنوات الخبرة.	84

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.	77
02	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	78
03	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير سنوات الخبرة.	79

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
01	إستمارة تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي المعدلة من قبل الباحث	94

المقدمة:

لقد عنت البشرية على امتداد العصور وتعاقب الحضارات بقطاع التربية والتعليم، باعتباره صمام الأمان الذي يضمن أستمرار الأجيال الصالحة التي تضمن بدورها سيرورة الأعراق والأمم، غير أن هذا القطاع (التربية والتعليم) يقوم على أسس وقواعد متينة ويسهر على تسييره العديد من الاطارات على اختلاف وظائفها، كما تستعين هذه الإطارات بالعديد من الوسائل لبلوغ الاهداف والمرامي التي تسعى كل امة إلى تحقيقها من وراء الفعل التعليمي التعلمي.

حيث نجد في مقدمة الأشخاص الذين يسهرون على تعليم الأجيال؛ المعلم أو الأستاذ الذي يسهر على تعليم المتعلمين العلوم والمعارف والمهارات وفق نموهم واستعداداتهم وميولهم، فهو الشخص المؤثر في العملية التعليمية التعلمية بقدر كبير ومن عدة نواحي.

غير أن المعلم أو الأستاذ ولكي يتمكن من إيصال المعرفة إلى المتعلمين على الوجه المطلوب يستعين بعدة وسائل من أقلام وسبورة وكتب مدرسية على اختلاف موادها التعليمية، وإلى غير ذلك من الوسائل.

لكن الكتاب المدرسي الذي هو جزء من دراستنا هذه يبقى الملجأ الوحيد لكل من المعلم والمتعلم عندما تتعسر عليهما الحصول على المعرفة من مصادر أخرى، فالكتاب المدرسي هو مترجم المنهاج في الميدان، وهو الوسيلة التعليمية التي يشترك في إعدادها العديد من الخبراء والباحثين في مختلف التخصصات والمبرمجين والمصورين واللغويين وغيرهم، هذا حتى يتم إصدار كتاب مدرسي ذو جودة عالية من كافة النواحي.

كما نشير أيضا في هذا الصدد إلى أن كل هذه الوسائل (سبورة ، أقلام ، كتب...)والتي تساهم في إنجاح التعليم والتعلم لا يمكن الحكم على صلاحها إلا بتقويمها وفق معايير وأسس بناءة.

وعليه فالتقويم يبقى تلك العملية المصاحبة لكل نواحي الحياة العامة والحياة التعليمية على وجه الخصوص، فهو يمس المناهج والوسائل والأشخاص والأهداف وغيرهم.

وبما أن الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية هامة في العمل التعليمي يبقى بحاجة إلى عملية التقويم بهدف بناءه بشكل جيد، وتطويره بما يناسب المتعلمين، فهو يحتاج إلى جهد جهيد أثناء التأليف والإخراج من قبل القائمين على إعداده ممن تقع عليهم هذه المسؤولية؛ من وزارة وصية ومراكز بحث وجامعات وغيرها.

فتقويم الكتاب المدرسي يشمل الأستفسارات وطرق إصدار الاحكام وتحديد معايير الضبط على النوعية وتقرير ما إذا كانت المعايير مرتبطة أم لا بالإضافة إلى جمع المعلومات ذات العلاقة بتطبيق المعايير لتحديد النوعية.(ناصر، سعيد، عبد الله، باغفار، الشاذلي، قائد، الهيتاري، شاهر، 2010: 3)

كما أن تقويم الكتاب المدرسي يشمل عديد المحاور، التي حددها العديد من الباحثين، حيث نذكر في هذا الصدد المحاورالتي حددها (مصطفى: 2003) والمتمثلة فيما يلي:

المظهر العم للكتاب، مقدمة الكتاب، الأساليب المتبعة في عرض المادة الأهداف، محتوى الكتاب، ملاءمة الرسوم و الأشكال التوضيحية، وسائل التقويم في الكتاب، تنمية مادة الكتاب لإتجاهات إيجابية لدى الطلبة، مدى ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها.(مصطفى: 2003، 71)

ومن هنا إرتأينا ان تتمحور دراستنا حول تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس مدينة غليزان، والتي قسمناها الى جانبين؛ جانب نظري وجانب ميداني، فالجانب النظري يشمل أربعة فصول سنلخصها فيما يلي:

الفصل الأول: الذي يتمحور حول إشكالية الدراسة، من خلال طرح الإشكالية وكذا أهداف الدراسة، إلى جانب أهميتها مرورا ببعض الدراسات السابقة في تحديد لموقع دراستنا فيها، والتحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة، وأخيرا فرضياتها.

الفصل الثاني: والذي تمحور حول التقويم، وذلك من خلال التطرق الى مفهومه، ومراحله وأهم مكوناته، الى جانب أنواعه وأهم خصائصه.

الفصل الثالث: الذي تمحور حول المعلم وذلك من خلال التطرق الى مفهومه وصفاته ثم مكانته، وأخيرا ادواره العصرية، كما تعرضنا في هذا الفصل أيضا إلى الكتاب المدرسي والذي تطرقنا في شقه الأول إلى مفهومه ولمحة تاريخية عنه، واهميته ثم مواصفاته العامة، واما في شقه الثاني فقد تطرقنا إلى اهداف الكتاب المدرسي ووظائفه، ثم الأسس التي يقوم عليها.

أما الجانب التطبيقي فيتضمن ثلاثة فصول هي:

الفصل الرابع: والذي تمحور حول إجراءات الدراسة الميدانية، ويضم منهج الدراسة والدراسة الإستطلاعية مشيرين فيها إلى أهدافها وإجراءاتها وحدودها ثم نتائجها.

الفصل الخامس: والذي تمحور حول الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية التي تتمثل في حدودها وعينتها والأدوات المستخدمة فيها وطريقة التصحيح والأساليب الإحصائية المعتمدة.

الفصل السادس: والذي تمحور حول نتاج الدراسة ومناقشتها، والذي من خلاله قمنا بعرض كل نتائج الدراسة وتفسيرها في ظل الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي الأخير مناقشة عامة للنتائج.

1- مشكلة البحث :

يعتبر التقويم من أهم مراحل إعداد الكتاب المدرسي الجيد، حيث يؤكد العديد من الباحثين على أن تقوم هذه العملية الهامة وفق أسس بناءة تأخذ بعين الإعتبار كل مكونات هذه الوسيلة التعليمية.

لذا حظي الكتاب المدرسي بمكانة مرموقة عند النظم التربوية الحديثة وبالأخص عند الأمم والشعوب الرائدة في مجال التربية والتعليم، والتي تتخذ من الإستثمار في العنصر البشري موردا هاما من موارد إقتصادياتها، حيث تهتم بإعداد إطارات قادرة على مواكبة تطور العصر، وكذلك تهتم بإصدار كتب مدرسية متميّزة تراعي كل متطلبات المتعلمين. لهذا تتخذ من التقويم عملية تشخص وتصحح كل الأخطاء وبالتالي الوصول إلى أعلى المستويات.

حيث تبرز هنا مكانة الكتب المدرسية والمناهج في العملية التربوية، حيث تعتبر العمود الفقري للتربية، لذا يجب تبني منهاجا دراسيا يجد فلسفة المجتمع لإنشاء جيل صالح.

وبما أن الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية أساسية، نجد في واقعنا المعاش أن مستوى إعدادها دون المستوى في بيئتنا نظرا لخلوها من المواصفات المطلوبة، وعلى العكس من ذلك تحترم الأمم المتطورة كل أبجديات إعداد الكتاب المدرسي وكل الأسس التي يجب أن يبنى عليها وتحترم كل المراحل التي تتبع عند إعداد الكتب المدرسية خاصة مرحلة التقويم وهذا للسير بالعملية التعليمية التعلمية إلى أعلى المستويات.

كما أن عملية التقويم هي الأخرى تحتاج إلى وضع أهداف واضحة تبنى على مخططات مدروسة وهذا من أجل أن تشمل كل نواحي نمو المتعلمين ومستوياتهم، كما أنه من الضروري أن يشترك كل الفاعلين في المجال التربوي في عملية التقويم من معلمين ومتعلمين وأولياء الأمور ومشرفين تربويين وباحثين وغيرهم.

كما أن الكتاب المدرسي في مختلف المواضيع نال قسطا وافرا من اهتمام الباحثين عربيا و دوليا بغية تطويره، و مما لا شك فيه أن بناء الكتاب يختلف عن تطويره، فالبناء يبدأ من الصفر، أما التطوير فيبدأ من شيء قائم للوصول به إلى أفضل صورة ممكنة، و يقصد بتطوير الكتاب تصحيح او إعادة تصميم الكتاب بإدخال تعديلات في مكوناته لتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، ولهذا تعددت البحوث والدراسات حول الكتاب المدرسي في المواد المختلفة بشكل عام وذلك للتعرف على مدى تحقيق هذا الكتاب للأهداف الموضوعة.

ففي دراسة أجراها الناجي (2003) والتي هدفت إلى تحديد مستوى مقروئية الكتاب في نصوص المطالعة النثرية مستبعدة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الشعرية، ومدى إشراكية الكتاب للطالب على عرض

المادة التعليمية. حيث تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ وتلميذات الصف السادس إبتدائي في المدارس الحكومية في منطقة العين التعليمية في إمارة أبو ظبي للعام الدراسي 2002- 2003 البالغ عددهم 4991 تلميذ وتلميذة، أما عينة الدراسة فتكونت من 14 مدرسة ضمت 632 تلميذ وتلميذة وكانت النتائج كما يلي:

- أكثر من ثلثي التلاميذ لا يناسبهم الكتاب.

- وجود أثر دال إحصائي لمتغير الجنس في تحصيل التلاميذ إذ كان متوسط تحصيل مقروئية الكتاب للتلميذات أسهل من التلاميذ.

- وجود أثر دال إحصائي لمتغير المنطقة في تحصيل التلاميذ ولمعرفة المنطقة التي كان مستوى مقروئية الكتاب فيها أسهل على تلاميذها.

- وجود فرق دال إحصائي للتفاعل بين متغيري الجنس والمنطقة حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين إناث الضواحي وذكور المناطق النائية إذ كانت مقروئية الكتاب أسهل على إناث الضواحي منها على ذكور المناطق النائية.(مصطفى، 20003: 63)

كما أجرى أيوب (1999) دراسة هدف من خلالها دراسته إلى تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول للثانوي من قبل أكثر قاعدة من المؤثرين والمتأثرين به ومعرفة مدى ملائمة المنهاج الفيزيائي وخطوطه العريضة في النواحي والمجالات: المظهر العام للكتاب ومقدمة الكتاب ومحتوى الكتاب، والأساليب والأنشطة ،ووسائل التقويم وتنمية الكتاب للاتجاهات الطلبة وكذلك درجة تقويم المشرفين لكل مجال من مجالات الدراسة وللكتاب ككل.

حيث تكونت عينة الدراسة من أربعة مشرفين وواحد وخمسون معلم ومعلمة و195 طالب وطالبة، حيث إستخدم فيها إستبيانين إحداها للمشرفين والمعلمين والثاني للطلبة موزعة على 6 مجالات حيث أشارت النتائج إلى:

- درجة تقويم المشرفين للكتاب كانت متوسطة بشكل عام.

- درجة تقويم المشرف لجميع المجالات كانت متوسطة بشكل عام.

- درجة تقويم المشرف للمجال الأول :المظهر العام كانت عالية.

- التقديرات التقويمية للمعلمين أعلى من المستوى المقبول تربويا بدلالة إحصائية للمجالات الستة عدا المجال السادس

– أما النتائج المتعلقة بالتقديرات التقويمية فقد أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس الطالب للمجالات الستة ككل ولكل مجال على انفراد.

كما قام عبد الخالق(1998) بدراسة هدفت الى التعرف على التقديرات التقويمية للمعلمين و المعلمات للمجالات الستة و هي: (المظهر العام للكتاب ، مقدمة الكتاب ، و الأساليب و الأنشطة ، و وسائل تقويم الكتاب ، و تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة) ، و كذلك حاولت الدراسة معرفة النسب المئوية لكل مجال من المجالات السنة لكل كتاب من كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الأساسية العليا، و كدلك النسب المئوية لكل فقرة من الفقرات التي تشكل نقاط الضعف في هذه الكتب و كشفها للمسؤولين للعمل على تجنبها عند تطوير و تأليف كتب الفيزياء المدرسية، حيث تكونت عينة الدراسة من 260 معلما و معلمة موزعين على 154 مدرسة، طبق عليهم استبيان تكون من 70 فقرة كأداة للدراسة و كانت النتائج كما يلي:

– ان التقديرات التقويمية للمعلمين و المعلمات معا اعلى من مستوى المقبول تربويا بدالة احصائية (0,05) لكل كتاب من كتاب الفيزياء، و كذلك لكل مجال من مجالات الدراسة الستة لكل كتاب من كتب الفيزياء.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين و التقديرات التقويمية للمعلمات معا لكتب الفيزياء معا، وكذلك لكل مجال من مجالات الدراسة الستة لكتب الفيزياء تعزى لمتغير الصف، و كذلك لكل مجال من مجالات الدراسة الستة لكل كتاب من كتب الفيزياء.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التقويمية للمعلمين و التقديرات التقويمية للمعلمات معا لكتب الفيزياء معا، و كذلك لكل مجال من مجالات الدراسة الستة لكتب الفيزياء معا باستثناء مجال وسائل تقويم الكتاب لصالح المعلمات.(مصطفى، 2003: 36- 34)

وأجرى كاريك Carrik (1997) دراسة هدف من خلالها الى المقارنة بين مجموعة من كتب الأحياء التي تدرس في إنجلترا، اعتمدت على عدة جوانب هي: المحتوى، الخصائص العامة التي تميز الكتاب المدرسي، لغة الكتاب، مدى مناسبتها لمستوى الطلاب، الرسومات ،الأنشطة المصاحبة للكتاب و أسئلة الكتاب المدرسي، حيث توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

– تقديم معلومات سطحية و وصفية.

– تزويد الطلاب بالمبادئ البسيطة و الحقائق العلمية بطريقة متدنية.

- تركز على الاسئلة الوصفية التي تقيس الحفظ.

- لا تركز على اسئلة الاستقصاء و الاثارة العلمية. (مصطفى، 2003: 57)

وأجرى علقم (1995) دراسة هدف من خلالها إلى تقويم مستوى تحقق أاهداف تدريس العلوم لدى طلبة المرحلة الاساسية الدنيا في الضفة الغربية ، و حاول التعريف لمدى تحقق أاهداف تدريس العلوم عند طلبة المرحلة الاساسية الدنيا في الصفة الغربية ، قياسا على اختبار التحليل الكلي و المقاييس الفرعية الأربعة للاختبار ، حيث تكونت عينة الدراسة من 336 طالب و طالبة، منهم 165 طالب و 171 طالبة ، طبق عليهم اختبار تحصيل اهداف تدريس العلوم و جاءت النتائج كما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل أاهداف تدريس العلوم عند الذكور و الاناث لصالح الإناث على الاختبار الكلي لأهداف تدريس العلوم و على المقاييس الفرعيين: مقياس المعرفة العلمية و مقياس الاتجاهات العلمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مقاييس الطرق العلمية و العمليات العلمية .

وفي سنة (1994) اجرى عبد النور دراسة هدفت الى تحليل و تقويم محتوى كتاب العلوم المطور لطلبة الصف السادس في مدارس الأردن و من خلال تحليل جزأي الكتاب و كانت النتائج كما يلي:

- هناك 65% من مجمل عدد جمل و عبارات الكتاب بجزأيه جاءت على شكل حقائق علمية، تلاها التعميمات العامة التي شكلت نسبة 22% ’ثم المفاهيم العلمية و التي شكلت 12%، و قد خلا الكتاب من باقي اشكال المعرفة العلمية.

- وأما بالنسبة لمستويات التوجيه التي توفرها أنشطة الكتاب للطالب ، فقد احتلت الانشطة ذات مستوى التوجيه الأول المركز الاول و شكلت ما نسبته 50% من إجمالي عدد الانشطة ، تلاها في المركز الثاني الانشطة ذات مستوى التوجيه الثاني و التي شكلت ما نسبته 41%، ثم الأانشطة ذات مستوى التوجيه الثالث و التي شكلت 9% فقط.

- وفيما يتعلق بأسئلة الكتاب التقويمية و توزيعها على مجالات الأهداف التعليمية ، فقد إحتل المجال المصرفي 94% من إجمالي الأسئلة ، في حين نال المجال ما تبقى 6%، و خلا الكتاب من أسئلة المجال النفس حركي.

وفي نفس الموضوع قام أبو الراغب (1994) بدراسة هدف من خلال دراسته الى تحليل محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف السادس الاساسي و تقويمه من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الاساسية ، حيث شملت عينة

الدراسة 182 معلم و معلمة ممن يدرسون الكتاب في مدارس " عمان"، حيث طبق عليهم لغرض الدراسة استبيان و كانت النتائج على النحو التالي :

- نسبة الأهداف السلوكية كانت عالية إذا ما قورنت بنسب أهداف المستويات النفس حركية و الإنفعالية .

- إن اشكال المعرفة العلمية انسجمت مع الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، حيث إتخذت الترتيب : حقائق ، مفاهيم ، مبادئ ، تعميمات .

- عدد الأنشطة مناسب و تساعد الطالب في اكتساب مهارات و إتجاهات ايجابية.

- إن الأهمية النسبية للكتاب ككل بلغت (71,5%) بالنسبة للمعلمين.

- إن الأهمية النسبية لمجال شكل الكتاب و إخراجه كانت عالية حيث بلغت 76,8% .

- إن الأهمية النسبية لمجال مقدمة الكتاب كانت متدنية حيث بلغت 66,1% .

- إن الأهمية النسبية لمحتوى الكتاب بلغت 70% .

- إن الأهمية النسبية لمجال الأنشطة و الاشكال بلغت 71,1% .

- إن الأهمية النسبية لمجال أساليب التقويم بلغت 73,4% .

كما هدفت دراسة يوسف (1994) الى تقويم كتاب الاحياء للصف العاشر الاساسي من وجهة نظر المعلمين و المعلمات و الطلبة في مديرية التربية و التعليم لضواحي عمان، حيث تكونت عينة الدراسة من (45) معلم و معلمة و 419 طالب و طالبة طبق عليهم استبيان يتكون من 58 فقرة للمعلمين و استبيان يتكون من 32 فقرة للطلبة ، حيث خرج الباحث بالنتائج التالية:

- إن متوسط التقديرات التقويمية للمعلمين بالنسبة للكتاب كانت عالية حيث حصلت على نسبة مقدارها 77% .

- إن التقديرات التقويمية للمعلمين لأبعاد شكل الكتاب و طريقة إخراجه بلغت 82,2% بينما للبعد مقدمة الكتاب فقد بلغت 71,2%.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين للكتاب ككل، و بين تقديراتهم لكل بعد من أبعاده المختلفة تعزى لمتغير الجنس.

- إن متوسط التقديرات التقويمية للطلاب بالنسبة للكتاب كانت متوسطة حيث حصلت على نسبة مقدارها 72,4%.

- إن التقديرات التقويمية للطلاب بأبعاد الكتاب بلغت 72,2% بينما لبعد وسائل الإيضاح فقد بلغت 85,1%.(مصطفى، 2003: 34- 47)

فمن خلال الدراسات السابقة الذكر التي تناولت موضوع تقويم الكتاب المدرسي يتبين أن هذه الدراسات قد تفاوتت بين التركيز على محتوى الكتاب و درجة صعوبته و مدى توافر المعلومات الأساسية للطالب على حساب تحليل القضايا و إدراكها و مناقشتها الفصل.

كما تبين أيضا بأن مناهج المواد الإجتماعية تميزت بالثبات والإيجابية و تجنب القضايا و المشكلات وتحفّظ معلمي المواد الإجتماعية في التطرق للقضايا الجدلية.

كما تبيّن أيضا ان هذه الدراسات استخدمت ادوات مختلفة في معالجتها او جمعها للبيانات كالاستبيان وتحليل المحتوى.

و يلاحظ ايضا أن هذه الدراسات اختلفت من حيث المناهج المستخدمة، و كذلك عينات الدراسة من معلمين مشرفين و طلبة، بالإضافة الى كل هذا نجد أن هناك تنوع في طبيعة الكتب المدروسة من كبت علمية وأدبية.

و أخيرا تظهر هذه الدراسات تشابه في الأهداف التي تسمى الى تحقيقها مثل تقويم الكتب التي تناولتها من وجهات نظر مختلفة.

وبعد اطلاع الطالب الباحث على هذه الدراسات، و بعد إستشعاره لأهمية تقويم الكتاب المدرسي (كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي) يمكن طرح التساؤلات التالية:

- ما درجة تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي في مدارس مدينة غليزان؟

و منه:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مدارس مدينة غليزان تعزى لمتغير الجنس ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مدارس مدينة غليزان تعزى لمتغير المؤهل العلمي لديهم ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مدارس مدينة غليزان تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لديهم ؟

2– الفرضيات:

– يقوّم أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس مدينة غليزان كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي بدرجة متوسطة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقويم أساتذة التعليم الإبتدائي لكتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقويم أساتذة التعليم الإبتدائي لكتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لديهم.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لتقويم أساتذة التعليم الابتدائي لكتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي تعزى لمتغير الخبرة.

3– أهداف الدراسة :

نظرا لأهمية الكتاب المدرسي و دوره في العملية التعليمية التعلمية بجميع مستوياتها من رياض الأطفال الى الجامعات و برامجها المختلفة ، و خصوصا مرحلة التعليم الإبتدائي هدفت هذه الدراسة الى ما يلي :

1– التعرف على درجة تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مدارس مدينة غليزان للسنة الدراسية 2015/2014.

2– التعرف على درجة تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي في مدارس مدينة غليزان في المجالات التالية:

- المظهر العام للكتاب .
- مقدمة الكتاب .

- الأهداف.
- المحتوى العلمي للكتاب.
- الأساليب المتبعة في عرض المادة.
- ملاءمة الرسوم و الأشكال التوضيحية .
- وسائل التقويم في الكتاب .
- تنمية مادة الكتاب للاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ.
- مدى ملاءمة الأانشطة و إمكانية تطبيقها.

3- تحديد أثر متغيرات المؤهل العلمي، الجنس، سنوات الخبرة في وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي في تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي للموسم الدراسي 2015/2014 في مدارس مدينة غليزان.

4- أهمية الدراسة :

إستمدت هذه الدراسة أهميتها من أهمية الكتاب المدرسي نفسه و الذي يعتبر بالنسبة للمتمدرسين من أهم مصادر المعلومات التي بواسطتها يستطيع إستكمال بنيته المعرفية و توظيفها في الحياة العملية من حل مشكلاته عن طريق استخدام المنهج العلمي و تنظيم طرق تفكيره.

كما تبرز أهمية الدراسة في الوقت الراهن بوضوح حيث أنها تتزامن و الاصلاح التربوي الذي تقوم به الوزارة الوصية بإعداد مناهج تتماشى و متطلبات العصر و تطبيقها ميدانيا و لعل نتائج هذه الدراسة تسهم في تقويم مواطن القوة و الضعف في الطبعات الجديدة و كتب المراحل الأخرى التي لم تنجز بعد من حيث الملومات كما و نوعا.

5- حدود البحث :

- **الحدود البشرية :** أساتذة التعليم الابتدائي تخصص لغة العربية.

- **الحدود الزمنية :** السداسي الثاني من السنة الجامعية 2014/ 2015.

6- تحديد المصطلحات :

- كتاب القراءة (تقويم الكتاب المدرسي):

هو كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي للسنة الدراسية 2015/2014 التي قررت وزارة التربية و التعليم تدريسه بموجب إصلاحات 2004 م.

- الخبرة التدريسية :

هي الفترة الزمنية التي قضاها الأستاذ أو الأستاذة في تدريس تلاميذ المرحلة الإبتدائية تخصص لغة عربية و مرافق ذلك من إكتسابه لمختلف المهارات.

- المؤهل العلمي :

آخر شهادة اكاديمية تحصل عليها الأستاذ أو الأستاذة المشاركة في عملية التقويم.

- التقويم :

هو حصيلة إجابة الأستاذ أو الأستاذة المشاركة في عملية تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي عن طريق تعبئة الاستبيان الذي أعده الطالب الباحث لهذا الغرض.

7- منهج الدراسة :

إستخدم الطالب الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة لمناسبة هذا المنهج لطبيعتها، التي تستهدف معرفة الفروق بين مجموعتين (ذكور، إناث) وعدة مجموعات مثل المؤهل العلمي (ليسانس، بكالوريا، شهادة التعليم الإبتدائي) وكذلك مدة الخبرة التدريسية (أقل من خمس سنوات، من 5الى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنة)، حيث يتميز هذا المنهج بوصف ما هو كائن وتفسيره، وجمع البيانات وتبويبها في جدول بالإضافة الى استخدام اساليب القياس والتصنيف والتفسير وتنظيم البيانات وتحليلها، ومن ثم إستخراج النتائج ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة موضوع الدراسة في البحث.

قائمة المراجع:

- الخوالدة محمد محمود، 2004، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، الطبعة الاولى، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الخوري توما جورج، 1994، الإختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها، الطبعة الثانية، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات.

- الدسوقي عيد أبو المعاطي، 2011، معلم المستقبل والتعليم، مصر، المكتب الجامعي الحديث،.

- العطا ابراهيم محمد، 2002، ثوابت المنهج الدراسي، الطبعة الأولى، مصر، مركزالكتاب للنشر.

- الظاهر زكريا محمد، 2002، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الطبعة الاولى، الأردن، الدار العلمية الدولية.

- الطبيب أحمد محمد، 2009، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مصر، المكتب الجامعي الحديث.

- الكيلاني عبد الله زيد، الروسان فارغ فاروق، 2006، التقويم في التربية الخاصة، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- اللقاني حسين أحمد، 1995، المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)، الطبعة الأولى، مصر، دار الفكر العربي.

- اللقاني حسين أحمد، رضوان أحمد، 1984، تدريس المواد الإجتماعية، الطبعة الرابعة، مصر، عالم الكتب.

- المقرم خليفة سعد، 2001، طرق تدريس العلوم (المبادئ والأهداف)، الطبعة الأولى، الأردن، دار الشرق.

- المحاسنة محمد ابراهيم، المهيدات عبد الحكيم علي، 2009، القياس والتقويم الصفي، الطبعة الأولى، البحيرن، دار جرير للنشر والتوزيع.

- النجارصالح جمعة نبيل، 2007، الإحصاء في التربية والعلوم، الأردن، دار الحامد.

- النشواتي عبد المجيد، 1998، علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، لبنان، مؤسسة الرسالة.

- باهي مصطفى، النمر فاتن، 2007، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مصر، مكتبة الأنجلومصرية.

- بسيوني عميرة ابراهيم، 1991، عناصر المنهج، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار المعارف.

- جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد ابراهيم، 1997، المنهج المدرسي في القرن الواحد والعشرين، الطبعة الثالثة، الكويت، مكتبة الفلاح.

- حامل عبد السلام عبد الرحمان، 2001، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم وإكتسابها بالتعلم الذاتي، الطبعة الأولى، الأردن، دار المناهج.

- حمدان محمد زياد، 2001، تقييم التحصيل، اختباراته واجراءاتهوتوجيهه للتربية المدرسية، الطبعة الأولى، الأردن، دار التربة الحديثة.

- حمدان محمد زياد، 2012، المناهج المدرسية المعاصرة، الطبعة الأولى، الأردن ،دار التربية الحديثة.

- راشد علي، 2003، خصائص المعلم العصري وأدواره – الإشراف عليه وتدريبه، الطبعة الاولى، مصر، دار الفكر العربي.

- زروقي مقتدر،2001، كتاب ارياضيات المدرسي من التأليف ألى الإخراج، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية.

- سرير محمد شارف، 1997، خالدي نور الدين، التدريس بالاهداف وبيداغوجيا التقويم، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

- سمارة عزيز، 1989، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الأردن، دار الفكر.

- شحاتة حسن، زينب النجار،2003، معجم المصطلحات التربوية النفسية، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- عبد الحميد محمد، 2008، معجم المصطلحات التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، الأردن، دار البداية للنشر والتوزيع.

- عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2007، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، مصر، دار الجامعة الجديد.

- عبيد ماجدة السيد، 2001، أساسيات تصميم التدريس، الطبعة الأولى، الأردن، دار الصفاء.

- عثمان محمد، 2006، أساليب التقويم التربوي، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.

- عرفة صلاح الدين محمود، 2006، مفهوم المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، الطبعةالأولى، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع للطباعة.

- علام صلاح الدين محمود، 2007، التقويم التربوي المؤسسي، القاهرة، دار الفكر العربي.

- عضاضة أحمد مختار، 1962، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الإبتدائية والتكميلية، الطبع ةالثالثة، مصر، مؤسسة الشرق الأوسط.

- عليمات عبير راشد، 2006، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، الطبعة الأولى، عمان، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

- ماهر أحمد، 2003، الاختبارات واستخدامها في إدارة الموارد البشرية و الأفراد، مصر، الطبعة الأولى، الدار الجامعية.

- مروان عبد المجيد ابراهيم، 1999، الاختبارات والقياس والتقويم في التربة الرياضية، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- مذكور علي أحمد، 1998، مناهج التربية، أسسهاوتطبيقها، الطبعة الأولى، مصر، دار الفكر العربي.

- ملحم سامي محمد، 2002، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية، الأردن ،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- منسي محمود عبد الحليم، صالح أحمد، 2010، التقويم التربوي ومبادئ الاحصاء، مصر، مركز الاسكندرية للكتاب.

- منسي محمود عبد الحليم، 2003، التقويم التربوي، مصر، دار المعرفة الجامعية.

- وزارة التربية الوطنية، 2004، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

الأطروحات والرسائل والمذكرات:

- بن حمو أمينة، 2010، وجهة نظر التلاميذ لمعاملة المعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز في مادة الرياضيات، الجزائر، مذكرة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

- خنيش يوسف، 2006، صعوبات التقويم في التعلم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، الجزائر، رسالة ماجستر في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر باتنة.

- صلاح عبد الحي عبد الله اسماعيل، 2010، الرسوم التوضيحية ومواءمتها للتنوع الثقافي في السودان، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

- مصطفى خالد محمد مصطفى، 2003، تقويم كتاب العلوم للصف السادس أساسي المنهاج الفلسطيني من وجهة نظر معلمي العلوم للصف السادس أساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين، فلسطين، رسالة ماجستر غير منشورة جامعة النجاح الوطنية.

المجلات:

- جبالي نورالدين، 1995، نحو تقويم تربوي موضوعي، مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية باتنة ، 04 ، 103-153.

- سعود عبد الله الراشد، 1996، أثر الاختبارات على تحصيل الطلاب الدراسي والإحتفاظ به في مادة العلوم للصف الثالث إبتدائي بمدينة الرياض، مجلة التربية المعاصرة، 42، 71- 90.

1.عرض النتائج:

1.1.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية:

بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموع المحاور بواسطة البرنامج الاحصائي للعلوم الانسانية spss20 تم التوصل الى النتائج التالية:

جدول رقم (21): حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموع المحاور.

	عدد افراد العينة	أعلى درجة	أدنى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموع	99	221	96	165,63	23,16

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن أعلى درجة هي 221 وأدنى درجة هي 196 والمتوسط الحسابي هو 165,63 والانحراف المعياري هو 23,16 وعليه يمكننا تحديد المجالات الثلاث كالتالي:

جدول رقم(22): المجالات االثلاث لدرجة تقويم كتاب القراءة .

المجال	العدد	النسبة	ملاحظة
من 96 الى 137	09	%09,09	درجة منخفضة
من 138 الى 179	60	%60,60	درجة متوسطة
من 180 الى 222	30	%30,31	درجة عالية

التعليق: من أجل تفسير نتائج اعتمد الباحث على النسب المئوية التالية بحيث يمثل المجال:

- من 96 الى 137 درجة منخفضة.
- من 138 الى 179 درجة متوسطة.
- من 180 إلى 222 درجة عالية

إذن بناء على نتائج الجدول أعلاه نلاحظ بان اغلب أفراد العينة (اساتذة التعليم الابتدائي) يقوّمون كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي بدرجة متوسطة بحيث بلغت نسبتهم 60,60%، في حين كانت نسبة الأفراد الذين يقوّمون كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي بدرجة عالية 30,31%، كما بلغت نسبة الأفراد الذين يقوّمون كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي بدرجة بدرجة ضعيفة 09 %فقط.

2.1. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى:

جدول رقم(23): الفروق في تقويم اساتذة التعليم الابتدائي لكتاب القراءة للسنة خامسة ابتدائي حسب متغيرالجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار ت			مستوى الدلالة 0.05
				قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	
ذكور	39	161,69	21,28	1,40 -	97	0,17	غير دال
إناث	60	168 ,21	24 ,12				
الفرق في المتوسط		6,50 -					

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتبين أن: القيمة الاحتمالية (0,17) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0,05)، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقويم كتاب القراءة حسب متغير الجنس، علما بأن الفرق بين متوسطي العينتين (- 6,50)، حيث أن متوسط الذكور(161,69)، ومتوسط الإناث (168,21)

1-3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية:

جدول رقم(24): الفروق في تقويم اساتذة التعليم الابتدائي لكتاب القراءة للسنة خامسة ابتدائي حسب متغيرالمؤهل العلمي.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية sig	مستوى الدلالة 0.05
بين المجموعات	55	22,237	0,404	0,823	0,75	غير دال
داخل المجموعات	43	21,117	0,491			
المجموع الكلي	98	43,354				

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن مجموع المربعات ما بين المجموعات قدره (22,237) مع تباين بقيمة (0,404) عند درجة حرية (55)، أما داخل المجموعات فهناك مجموع المربعات بقيمة (21,117) وتباين بقيمة (0,491)عند درجة حرية (43)، بينما اختبار تحليل التباين (ف) فهناك قيمة (0,823) عند درجة حرية (98) ودلالة إحصائية بقيمة (0,75) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه لا يوجد فروق دالة إحصائيا.

1-4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة:

جدول رقم(25): الفروق في تقويم اساتذة التعليم الابتدائي لكتاب القراءة للسنة خامسة ابتدائي حسب متغيرسنوات الخبرة.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية sig	مستوى الدلالة 0.05
بين المجموعات	55	30,304	0,544	1,337	0,16	غير دال
داخل المجموعات	43	17,717	0,412			
المجموع الكلي	98	48 ,020				

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتضح أن مجموع المربعات ما بين المجموعات قدره (30,304) مع تباين بقيمة (0,544) عند درجة حرية (55)، أما داخل المجموعات فهناك مجموع المربعات بقيمة (17,717) وتباين بقيمة (0,412)عند درجة حرية (43)، بينما اختبار تحليل التباين (ف) فهناك قيمة (1,337) عند درجة حرية (98) ودلالة إحصائية بقيمة (0,16) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه لا يوجد فروق دالة إحصائيا.

2. مناقشة و تفسير النتائج:

1.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية:

(يقوّم اساتذة التعليم الابتدائي لمدارس مدينة غليزان كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي بدرجة متوسطة)

من خلال نتائج الجدول التي توصلنا إليها، يتبيّن أن اساتذة التعليم الابتدائي يقوّمون كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي بدرجة متوسطة، وهذا ما تفسره النتائج، حيث كانت إجابات الأساتذة على أغلب فقرات الاستمارة بدرجة متوسطة (60 استاذ)، و بنسبة مئوية قدرت ب (60,60%) كما قدّر المتوسط الحسابي لمجموع المحاور165,63. إذن نقبل الفرضية الرئيسية، وهذا ما يتعارض مع نتائج دراسة مصطفى (2003) الذي توصل الى؛ درجة تقويم كتاب العلوم للصف السادس من وجهة نظر معلمي الصف السادس كانت عالية.

2.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى:

(توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لتقويم اساتذة التعليم الابتدائي لكتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس)

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05 في تقويم أساتذة التعليم الابتدائي لكتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي حسب متغير الجنس، ما دامت القيمة الاحتمالية تساوي0,17 فهي اكبر من مستوى الدلالة 0,05 ، إذن نرفض هذه الفرضية؛ أي لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي، حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه سيف (1994) في دراسته لتقويم كتاب الفيزياء للصف التاسع أساسي في الأردن، الذي توصل الى وجود أثر للجنس على درجة تقويم كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي الأردني. وربما يكون سبب هذا الاختلاف، الفارق الزمني بين الدراستين.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ناتئج دراسة أيوب (1999) ونتائج دراسة عبد الخالق (1998) ونتائج دراسة يوسف (1994) حيث أظهرت نتائج جميع هذه الدراسات أن جنس المعلم والمعلمة ليس له أثر على درجة تقويم الكتاب المدرسي.

3.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية:

(توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لتقويم أساتذة التعليم الابتدائي لكتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي)

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05 في تقويم أساتذة التعليم الابتدائي لكتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي حسب متغير المؤهل العلمي لديهم، وذلك من خلال النتائج المتوصل إليها باعتبار أن القيمة الفائية تساوي 0,823، فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 ، وهذا ما يفسر عدم تحقق الفرضية الثانية التي تمّ اقتراحها من قبل الطالب الباحث، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مصطفى (2003) ونتائج دراسة عبد الخالق (1998) حيث اظهرت الدراستين وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي وقد تعزى هذه النتائج إلى تقارب المؤهلات العلمية.

كما تعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من؛ أيوب (1999) وعبد الخالق (1998) وسيف (1994) حيث توصلوا إلى أنه لا اثر للمؤهل العلمي في التقدير التقويمي للكتاب المدرسي وقد يعود هذا التعارض إلى السياقات التربوية والمسلكية التي يتلقاها طالب الدبلوم وكذلك فترة التطبيق أثناء الدراسة.

4.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة:

(توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لتقويم أساتذة التعليم الإبتدائي لكتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغيرسنوات الخبرة)

من خلال عرض نتائج تحليل التباين الأحادي في الدراسة الأساسية لمعرفة الفروق بين المجالات الثلاث لسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 الى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) في تقويم اساتذة التعليم الابتدائي لكتاب القراءة للسند الخامسة ابتدائي، كانت القيمة الإحتمالية تساوي 0,16 كما جاء في الجدول 24، فهي غير دالة إحصائيا مقارنة بمستوى الدلالة 0,05، وبالتالي ترفض الفرضية التي إقترحها الطالب الباحث، وهذا ما يتفق مع دراسة مصطفى (2003) حيث أظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

الملحق 1:

إستمارة تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي

سيدي الاستاذ سيدتي الاستاذة في اطار الاعداد لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تعليمية العلوم، الرجاء منكم ابداء آرائكم حول البنود التالية بصراحة وصدق وامانة، علما بان الهدف منها هو **تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي**، ولكي تتعامل مع هذه القائمة اقرأ العبارة جيدا ثم حدد بدقة الاجابة التي تراها مناسبة .

اكتب بياناتك الشخصية بدقة، لا توجد اجابات صحيحة واخرى خاطئة، لا تقضي وقتا طويلا في التفكير في كل عبارة، وتأكد بان الاجابات لا تستخدم الا لغرض البحث العلمي، ولك خالص التقدير والشكر.

المعلومات الشخصية:

- الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

- سنوات الخبرة: اقل من (5) سنوات ☐ من(5)الى(10)سنوات ☐ اكثر من(10)سنوات ☐

المؤهل العلمي: ليسانس ☐ شهادة كفاءة معلم ☐ بكالوريا ☐

المحور الاول: المظهر العام للكتاب

الرقم	العبارة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	لون الغلاف الخارجي للكتاب ورسوماته يجذبا الانتباه					
2	ورق الكتاب يساعد المعلم والمتعلم على الاستعمال الجيد					
3	خط الكتاب واضح					
4	الالوان المستخدمة في الكتاب تريح النظر					
5	تجليد الكتاب متين					
6	عناوين المواضيع واضحة					

المحور الثاني: مقدمة الكتاب

7	اشارت مقدمة الكتاب إلى الأسس التي تم مراعاتها أثناء تأليف الكتاب					
8	مقدمة الكتاب تبيّن اهمية مادة القراءة					
9	تفسح مقدمة الكتاب المجال امام الجميع للمشاركة في تقويم الكتاب					
10	مقدمة الكتاب تقدم فكرة واضحة عن محتوى الكتاب					
11	تبيّن المقدمة الاهداف العامة لتدريس القراءة					
12	تشمل مقدمة الكتاب على توجيهات عامة للتعامل مع الكتاب					

المحور الثالث: الأهداف

13	الاهداف التعليمية موزعة على محتوى المادة العلمية					
14	الاهداف التعليمية متنوعة (معرفية، انفعالية، نفسحركية)					
15	تراعي الاهداف التعليمية المرحلة العمرية للتلميذ					
16	تتلاءم الاهداف التعليمية مع حاجات التلاميذ ونموهم					
17	تواكب الاهداف التعليمية التقدم العلمي والتكنولوجي					
18	تراعي الاهداف التعليمية الفروق الفردية بين التلاميذ					

المحورالرابع: محتوى الكتاب

19	محتوى الكتاب مناسب للمستوى العقلي للتلاميذ					
20	محتوى الكتاب يقرّب الفهم					
21	محتوى الكتاب مرتبط مع اهداف الكتاب					
22	يرتبط محتوى الكتاب بالبيئة المحيطة بالتلميذ ارتباطا وثيقا					
23	محتوى الكتاب يناسب عدد الحصص المقررة بالكتاب					

24	انشطة الكتاب تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ					
25	المعلومات الواردة بالكتاب موثقة توثيقا علميا					

المحور الخامس: الأساليب المستخدمة في عرض المادة

26	مادة الكتاب معروضة بأسلوب مشوق					
27	اسلوب الكتاب يحفز التلميذ على التعلم الذاتي					
28	تنوعت الاساليب في عرض مادة الكتاب					
29	يساعد اسلوب الكتاب التلاميذ على استخدام لغة ادبية للتعبير عن المواقف المختلفة					
30	الاساليب المستخدمة تناسب البنية المعرفية للتلاميذ					
31	يتناسب اسلوب عرض مادة الكتاب مع الاهداف التي وضعت لها					

المحور السادس: ملاءمة الرسومات والأشكال التوضيحية

32	الرسومات الايضاحية ذات الوان جذابة لانتباه التلاميذ					
33	الجداول الموجودة بالكتاب معبّرة ودقيقة					
34	اسماء الاجزاء المشار اليها على الرسومات واضحة					
35	تتناسب الوان الاجزاء على الرسومات مع الوانها الحقيقية					
36	الرسومات والاشكال التوضيحية كافية					
37	الرسومات والاشكال التوضيحية تعبّر عن المواضيع المرتبطة بها					

المحور سابع: وسائل التقويم

38	اسئلة الكتاب واضحة ومحدّدة					
39	تتدرج اسئلة الكتاب من السهل الى الصعب					
40	اسئلة الوحدة تقيس جميع اهدافها					
41	وظفت اسئلة الكتاب بشكل ايجابي يرسخ المعلومات ليتم الاستفادة منها مستقبلا					
42	اسئلة الكتاب تشجّع التلميذ على التفكير الابداعي					

43	تتميّز أسئلة الكتاب بقدرتها على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ					

المحور الثامن: تنمية مادة الكتاب للإتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ

44	مادة الكتاب تنمي اتجاهات التلاميذ في المحافظة على البيئة					
45	مادة الكتاب تنمي علاقات التلاميذ في المجتمع					
46	ينمي الكتاب الاتجاهات الايجابية نحو القراءة					
47	تنفيذ الانشطة ينمّي العمل بروح الفريق الواحد لدى التلاميذ					
48	مادة الكتاب تعزّز القيم الدينية					

المحور التاسع: مدى ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها

49	انشطة الكتاب تناسب كل التلاميذ					
50	التعليمات المرفقة بالنشاطات كافية لتنفيذ النشاط					
51	الانشطة الصفية تتلاءم مع الوقت المخصص					
52	تنوع الانشطة يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ					
53	انشطة الكتاب تشجع الطلاب على استخدام التعلم الذاتي					
54	انشطة الكتاب مرتبطة بمواضيع الدروس					

تمهيد:

منذ القدم والنظرة للمعلم نظرة تقدير وتبجيل وعلى انه رسالة مقدسة وشريفة على مر العصور، فهو معلم الأجيال ومربيها، وإذا معنا النظر في معاني هذه الرسالة المقدسة والمهنة الشريفة، خلصنا إلى أن مهنة التعليم التي اختارها المعلم وانتمي إليها، إنما هي مهنة أساسية وركيزة هامة في تقدم الامم وسيادتها، وتعزى لبعض الامم فشلها او نجاحها إلى المعلم وسياسة التعليم، كما ان نجاح العملية التربوية يتوقف على العلاقة التفاعلية بين عناصرها.

ويعتبر المعلم فيها العنصر الهام الذي لا يعوضه اي عنصر آخر سواء كان ذلك في إدارة المدرسة، او المناهج الدراسية او الوسائل التعليمية او الكتاب المدرسي باعتبار ان المعلم هو من يعطي كل العناصرالسالفة الذكر دورها الحقيقي عاى ارض الواقع.(بن حمو، 2013: 13)

فكل المؤشرات تؤكد ان هناك الآن وفرة في عدد المدرسين على إختلاف تخصصاتهم، وربما كان العجز في عدد المدرسين باعثا على فتح الباب لكثير من الطلاب على الإلتحاق بكليات إعداد المعلم ومعاهده، الأمر الذي يمكن ان يفرز بعض الخريجين والخريجات الذين هم ليسوا على المستوى المهني المطلوب، أما وان هناك وفرة فانه تطلب مراجعة القبول في هذه الكليات، واختيار العناصر الصالحة لعملية التدريس. حيث سنتطرق في هذا الفصل الى العديد من الجوانب المتعلقة بمقومات شخصية من تعاريف وخصائص وغيرها.(العطا، 2002: 274)

1. تعريف المعلم:

– **تعريف الغزالي**: المعلم هو محور الرسالة التربوية والركيزة الأهم في نجاحها، فمهما كان الكتابالمدرسي جيد العبارة، رفيع الاسلوب وافي الفكرة، وانه مهما روعي في وضعه من القواعد والأسس فانه لن يحقق الهدف المنشود إذا لم يقم على تدريسه معلم يتمتع بالكفاءة والقدرة والوعي والإخلاص والتقوى.

– **تعريف العامري**: المعلم هو القائد التربوي التي يتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمبن الذين يقوم بتعليمهم. (العامري، 2009: 13)

– **تعريف تركي رابح**: المعلم هو حجر الزاوية في كل أصلاح، وتكوين الاجيال الصاعدة علميا وأخلاقيا، وطنيا، ودينيا. (عمارة، 1990. 484)

– تعريف عبد الغني عبود: إن المعلم بطبعه قيادة فكرية، فهو بحكم عمله ومهنته وتخصصه وإتصالاته وعلاقاته قائد بالطبيعة، او مستعد للقيادة بالطبيعة....لأن رسالته لا تقف عند عند حد العلم والتعليم وإنما تتهداها إلى غيرها كالقيادة. (عبود، 1992. 18)

كما يشير لفظ المعلم إلى كل شخص كلّف تحمل مهنة تربية النشء الجديد داخل المدارس بطريقة معينةتبعا ووفقا لبرنامج دراسي معيّن، ويمثل المعلم الإداة التي بها تتحقق أغراض التربية السامية لأنه يقوم بمهام التربية، التدريس، التدريب، التنظيم، والإرشاد والتوجيه.

2. صفات المعلم:

1.2. الصفات العقائدية والخلقية:

– الإيمان بالله سبحانه وتعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم، فالعقيدة الإسلامية توجه أفكار المعلم وتصرفاته، وهذا سينعكس على تصرفاته وادائه وتجعله يقوم بمسؤولياته في تلك العقيدة.

– الرغبة في الدعوة وفهمها وربط الدين الإسلامي بطبيعة العلوم وفروعها، وهذا يدفع المعلمين الى نشر العقيدة من خلال عملهم بمهنة التدريس.

2.2. الصفات الجسمية والصحية:

ينبغي أن يتمتع المعلم بصحة جيدة، وأن يكون سليم البنية والحواس، خاليا من العيوب والعاهات والأمراض المزمنة والخطيرة التي تعوق أداءه لمهنته على خير وجه، وأن يكون قادرا على تحمل مشاق التدريس، فالتدريس مهنة شاقة تتطلب جهدا فكريا وجسميا، وهو ما يجعلنا نؤكد على اهمية الرعاية الصحية الدائمة للمعلمين.

3.2. الصفات العقلية والنفسية:

– ينبغي أن يتمتع المعلم بقدر من الذكاء الذي يمكنه من التصرف بسرعة، ولباقة في المواقف الصعبة، وكذلك في مساعدة تلاميذه على المو العقلي.

– الإلمام بالثقافة العامة لمجتمعه، والثقافة العامة في مختلف مجالات الحياة، ومعرفة مصادر المعرفة المختلفة وكيفية الحصول على المعلومات والمعارف، وأن يكون قادرا على إثارة عقول التلاميذ وتنمية خيالاتهم وتوسيع مجالات إهتمامهم.

– ان يتصف بالإتزان الإنفعالي محبا لمهنته وللتلاميذ ولمهنته.

– ان يتصف بالقدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين وظروف الحياة، ويؤدي رضا الفرد بعن ذاته ونظرته الإيجابية إلى الإستقرار النفسي، والعمل على مساعدة الآخرين والتنعاون معهم.

4.2. الصفات الخلقية والإجتماعية:

– أن يكون مخلصا في قوله وعمله متقنا له قدر إستطاعته.

– أن يكون متواضعا لله غز وجل متذللا له سبحانه وتعالى.

– أن يكون آمرا بالمعروف وناهيا عن المنكر، متصفا بالعقل والروية وحسن التصرف والحكمة في امره ونهيه.

– أن يكون المعلم حسن المظهر.

– أن يكون المعلم صابرا على معاناة مهنة التدريس ومشاقها، قادرا على مواجهة مشاكل الطلاب ومعالجتها بحكمة.

– أن يكون محبا لطلابه مشفقا عليهم، مشاركا لهم في مختلف أحوالهم ومشكلاتهم.

– أن يكون عادلا في معاملت تلاميذه ويحرص على تحقيق المساواة بينهم.

– أن يكون قدوة حسنة في قوله وعمله، وأن يكون صادقا وموضوعيا في معاملة تلاميذه.

5.2. الصفات المهنية:

– أن يتمتع المعلم بمعرفة واسعة في مجال تخصصه، والمادة التي يقوم بتدريسها والمعلومات الرئيسية في فروع العلوم ذات الصلة بمادته، وأن يعرف طبيعة العلم، وأساليب البحث العلمي، وأن يكون لديه الإستعداد لمزيد من التعلم في غرع أو أكثر من فروع التخصص.

– أن يكون ذا شخصية قوية يتصف بطلاقة التعبير ووضوح الأفكار.

– أن يكون ماهرا وحساسا في تنظيم الأنشطة التعليمية وتخطيطها.

– الإلمام بأسس ومبادئ التعلم ونظرياته مثل: التحفيز والتشجيع والدافعية، ونشاط المتعلم...إلخ.

– معرفته بأهمية التربية في تطوير المجتمعات، ومعرفته بالخصائص النفسية للمتعلمين.

- الإلمام بالأساليب ومداخل وطرق التدريس وتوضيفها في مواقف التعلم المختلفة.

- الإلتزام بآداب المهنة، معتزا بإنتمائه إليها، قادرا على قيادة تلاميذه. (عبد السلام، 2007: 396- 398)

3. المعوقات التي تواجه المعلم:

من المعوقات التي تواجه معلم المستقبل ما يتصل بمحتوى المنهج المدرسي، وما يتعلق بإدارة الصف، وما يتعلق بنظام التعليم، وما يتعلق بالمناخ المدرسي والإدارة المدرسية وما يتعلق بنظام الإمتحانات.

- التمييز وعدم المساواة بين التلاميذ.

- عدم تمكنه من مادته العلمية.

- معلوماته السطحية وأخطاؤه كثيرة وشاسعة.

- لم يتعود على روح الإبتكار والبحث والتنقيب عن المعرفة.

- ربما لا يفهم النمو النفسي لتلاميذه.

- قسوته وإثارة سخرية التلاميذ على المخطئ.

- أتجاهه سالب نحو مهنة التدريس والإساءة إليها.

- يعاقب التلميذ على التساؤلوالإستكشاف.

- لا يهتم بالفروق الفدرية، ويعامل التلاميذ على أنهم سواء.

- لا يربط بين مادة تخصصه والعلوم الأخرى.

- قد يميل ألى أخبار التلاميذ بالخل الجاهز إختصارا للوقت.

- لا يفهم أهمية الدوافع في تشجيع التلاميذ وتحفيزهم.

- لا يهتم بقضايا أو مشكلات المجتع والبيئة.

- نادرا ما يهتم بمشكلات التلاميذ.

- تقيده بمادة الدراسة فقط.

- نادرا ما يشترك في أي نشاط أو عمل مدرسي.

- قد يقترح حلول غير متوقعة للمشكلات، مما يؤثر في تخطيطه لدرسه.

- لديه قصور في التدريب على طرق التدريس الحديثة، والتي تشجع على الإبتكار.

- يكسب تلاميذه سلوك المسايرة.

- عدم إمتناعه بعملية التفكير(الإبتكاري، العلمي، الناقد). (الدسوقي، 2011: 14- 15)

4. مكانة المعلم:

يحتل المعلم مكانة هامة عند كافة أفراد المجتمع، على إختلاف مستوياتهم، فهو مؤتمن على الأبناء، فهم أهم ما يملكه المجتمع من ثروة، وتكمن أهمية المعلم في كونه الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ويرعى هذه الثروة ويسهم في تنميتها لتحقيق أهداف المجتمع وطموحاته.

وبقدر الإهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى العلم، بقدر ما يؤدي الى نمو التلاميذ وتطورهم، فالأطباء والمهندسون ورجلا الأعمال وغيرهم من فئات المجتمع، يتأثرون في خلفياتهم المعرفية ومهاراتهم وسلوكهم إلى حد كبير بسلوك معلميهم، وما بذله هؤلاء المعلمون من جهد طوال سنوات التعليم.

ولا شك أن العلماء والبارعين في مختلف مجالات الحياة، قد عاشوا خبرات تربوية وفرها لهم معلمون متميزون طولا مراحل تعلمهم، الأملر الذي أثر في بناء شخصياتهم وصقل تفكيرهم على نحو مكنهم من التفوق والتميّز في مجتمعهم، وتوصلوا إلى الإكتشافات والإختراعات المؤثرة في حياة البشرية وتقدمها.

والمعلم عنصر مهم في العملية التعليمية، فهو الذي يخطط ويبعث النشاط في التعليم ويضفي على الكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والتجهيزات ما يكمل نقصها إذا كان ثمة نقص، ويوظف هذه العوامل لخدمة التلميذ. فتوافر الكتب والتجهيزات والمعامل والمكتبة والوسائل التعليمية لا تؤتيثمارها المرجوة إلا بتوفر المعلم الكفء القادر على توضيفها وإستثمارها وتهيئة البيئة المناسبة لعملية التعلم.

ونؤكد أيضا أن المعلم جزء من نظام التعليم والتعلم، وما لم يستند هذا النظام عاى أسس ومبادئ تربوية واضحة يعرفها المعلم فسوف يكون عمله مشتتا غير واضح الهدف، وغير مكتمل الأثر في مخرجات العملية التعليمية.

وعرفانا بالجميل وتقديرا لدور المعلم ومسؤولياته، أصبح العالم يحتفل كل عام بمناسبة تعرف باليوم العالمي للمعلم، وتشارك فيها كل المجتمعات بالتعبر والتقدير لكل معلم أمين صادق في رسالته.

وكان إهتمام علماء المسلمين كثيرا بإختيار أفضل المعلمين للتعليم، وتحديد خصائص المعلم الفعال ومؤولياته وواجباته. (عبد السلام، 2007: 395- 396)

5. أدوار المعلم المعاصر:

ينبغي لحصر أدوار المعلم المعاصر ان نحددها تحت مظلة مجموعة من المحاور هي كما يلي: الأدوار التعليمية- الأدوار التربوية- الأدوارالإجتماعية- الأدوار الإنسانية.

1.5. الأدوار التعليمية:

ويشمل هذل المحور؛ دور المعلم في تعليم التلاميذ قدرات التفكير- دوره في إكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم- دوره في اكساب التلاميذ المهارات المختلفة- دوره كممهد ومنظم للنشاطات الصفية- دوره كملاحظ ومشخص ومعالج- دوره في إثراء بيئة التعليم- دوره كمحفز ومعزز للتلاميذ- دوره كمستشار وموجه للتلاميذ- دوره كمقوم للتقدم المعرفي والعقلي للتلاميذ.

1.1.5. دور المعلم في تعليم التلاميذ قدرات التفكير:

صحيح أن المعارف والحقائق والمفاهيم شيء هام للتلاميذ وضروري، لكن الأهم من ذلك أن يتعلم هؤلاء التلاميذ قدرات التفكير التي تجعلهم يكتشفون بأنفسهم هذه المعارف وتلك الحقائق والمفاهيم، فتعليم قدرات التفكير له أولوية، لما من تعلم التفكير من مزايا ومن العوامل التي تسهم في تحسين مهارات التفكير لدى التلاميذ ما يلي:

- توجيه وطرح الأسئلة التي تستلزم التفكير المتشعب.

- إستثارة التلاميذ لإستخدام حواسهم لتحقيق هدف ممارستهم للعمليات الذهنية.

- توفير مناخ للتفكير يتسم بما يلي:

- إحترام المعلم لتلاميذه، وإحترام جهودهم للتفكير.

- الإصغاء بإهتمام الى أفكار وآراء ومقترحات التلاميذ.

- إيمان المعلم بإمكانيات التلاميذ الذكائية، وتوفير المساندة والتشجيع والود لديهم.

- السماح بوقت كافي للتفكير، فهم في حاجة لوقت ليفكروا ويستوعبوا وبالتالي يغيّروا أنماطهم السلوكية.

- توفير خبرات ناجحة للتفكير تزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم كمفكرين.

- توفر تغذية راجعة ميسرة تزيد من حماس التلاميذ، مما يدفعهم الى مزيد من التفكير.

- طرح أسئلة ذات إجابات؛ تأملية، تحليلية، متحدية.

2.1.5. دور المعلم المعاصر في إكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم:

على المعلم العصري أن يجمع بين دوره المعرفي وادواره الأخرى في تكامل تام. ومن المهم هنا التأكيد على ما يلي:

- إكتشاف التلاميذ بأنفسهم للمعارف والمعلومات.

- الجمع بين ثقافة عامة واسعة بدرجة كافية وإمكانية البحث المتعمق في مواد تخصصية.

- مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

- التدريب على التعلم الذاتي والتعلم المستمرو التعلم مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية.

3.1.5. دور المعلم المعاصر في إكساب التلاميذ المهارات المختلفة:

يعد دور المعلم العصري في إكساب التلاميذ المهارات المختلفة، دور كبير بسبب أهمية هذه المهارات في إعدادهم للحياة العملية، وبسبب تنوع هذه المهارات، فهناك مهارات عقلية، ومهارات أكاديمية، ومهارات يدوية.

ومن المهارات العقلية (عمليات العلم) التي تدعم قدرة التلاميذ على التفكير العلمي السليم: مهارات الملاحظة الدقيقة، مهارة التصنيف، مهارة القياس، مهارة الإتصال، مهارة التنبؤ، مهارة الإستنتاج، مهارة إستخدام علاقات المكان والزمان، مهارة فرض الفروض، مهارة التعميم.

4.1.5. دور المعلم المعاصر كممهد ومنظم للنشاطات الصفية:

يعد تفاعل المعلم مع تلامذته ذا أهمية في عملية التعلم والتعليم، لذلك فإن نمط هذا التفاعل ونوعيته يحدد فعالية الموقف التعليمي، وبدرجة تمهيد ونتظيم النشاطات الصفية، وبمدى سمات وخصائص الصف التعليمية، لذلك فإن

النتاج التعليمي ونوعيته مرهون بمستوى تمهيد وتنظيم النشاطات الصفية، وبما يسودها من علاقة بين المعلم والمتعلم، وما يسود الجو الصفي من تساهل مقنن لإنجاح التفاعلات المخططة، ويلاحظ أن الصفوف التي يسودها تفاعل تعتمد على التخطيط التعاوني المشترك في أختيار وتنظيم النشاطات الصفية. وفيها يصبح دور المعلم هو دور الممهد والمنظم للنشاطات الصفية، مما يساعد تلاميذه في إتخاذ قرارات بشأن ما يدور في الصف.

5.1.5. دور المعلم المعاصر كملاحظ ومشخص ومعالج:

يوضح إفرتسون Evertson 1987 أن أفضل نظام لإدارة الصف بعد التخطيط له أفضل تخطيط، يمكن أن يحقق ما لم يحافظ المعلم عليه بالملاحظة الدقيقة للاميذه وسلوكاتهم، حيث أن هذه الملاحظة الدقيقة تمكن المعلم من أن يذكر التلاميذ وينبههم حين ينزلقون إل ى سلوك غير مناسب، بحيث يوجه إنتباههم لما يتعلمونه، وهكذا تحوّل الملاحظة الدقيقة للتلاميذ دون حدوث سوء سلوك أكثر خطورة.

من أدوار المعلم أيضا دور المشخص، وهذا الدور التشخيصي دور لا ينفصل عن دوره كملاحظ، حيث يستطيع بتشخيص سلوك التلاميذ، تحديد جوانب القوة والضعف لكل تلميذ، وطرق التعامل معه، ووضع البرنامج المناسب له.

أما لدور المعلم كمعالج، فقد أوضح ثورندايك في كتابه " قانون الأثر" أن السلوك الذي يؤئج مرغوبة ومشجعة قد يؤدي الى إحتمال تكرار ذلك السلوك وزيادة إمكانية حدوثه، بينما يؤدي السلوك الذي لا تتبعه نتائج محببة أو طيبة إلى عدم تكرار أو إختفائه نهائيا.

6.1.5. دور المعلم المعاصر كمحفز ومعزز للتلاميذ:

يقوم المعلم العصري بدور المحفز وهو دور هام يتمثل في إثارته لإهتمامات التلاميذ ودوافعهم وحفزهم على التعلم. ولا يقل دور المعلم كمعزز لتلاميذه عن دوره كمحفز لهم ، حيث يستهدف التعزيز تقوية وزيادة تكرار السلوك المرغوب فيه زيادة عادة بتوفير نوع من المكافأة. إن التعزيز يتيح للتلاميذ أن يعرفوا أنهم عملوا شيئا جيدا على أمل أنهم سوف يعلمونه مرة أخرى أو بتكرار أكبر، فعندما ينجح تلميذا مافي إجابة سؤال معيّن فإن على المعلم أن يقدم له تعزيزا ما، ربما يكون إبتسامة أو إماءة رضا، أو كلمة مديح تشبع عنده الحاجة إلى النجاح.

7.1.5. دور المعلم المعاصر في إثراء بيئة التعلم:

إن دور المعلم العصري في تشكيل بيئة تعلم ثرية سريعة الإستجابة فيمكن أن تتضح في النقاط التالية:

– وجود علاقة تعاونية مفتوحة قائمة على الود والإحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ تشمل كل جوانب العملية التعلمية.

– تنوع أنشطة التعلم، فهناك تفاعل داخل الصف الدراسي، وهناك تجارب معملية في مختبر، أو في مركز تكنولوجيا التعليم، وهناك زيارات ميدانية، إلى غير ذلك.

– تعلم جماعي أقل، تعلم إستقلالي أكثر.

– التلميذ يقوم بدور المكتشف والمجرب والفعال في العملية التعليمية.

– توفر جوّا من الثقة والقبول والتقدير والمرح بين المعلم وتلامذته.

– تنوع في إستحدام الوسائط التعليمية التي تمكن من تحقيق الأهداف التغليمية المنشودة.

– العمل على زيادة دافعية التعلم لدى التلاميذ، وذلك بإتباع أساليب: المشاركة وتحمل المسؤولية، التعزيز المستمر.

– وضع التلاميذ دائما في مواقف تحد وتأثير، فهما ضروريتان في عملية التعلم.

– إستخدام أساليب متنوعة في تقويم عمليلت التعلم، للوقوف على مدى نمو التلاميذ في جوانبه المختلفة.

– الإستفادة من عمليات التغذية الراجعة ي تحقيق مزيد من الأهداف التعليمية المنشودة.

8.1.5. دور المعلم المعاصر كمقوّم للتقدم المعري والعقلي للتلاميذ:

يعدّ دور المعلم كمقوّم على جانب كبير من الأهمية، حيث يتضمن تقويم قدرات تلامذته، والوقوف على مدى تحصيلم وتقدمهم الدراسي، وأيضا العقلي.

وعلى المعلم الفعال عند القيام بدوره كمقوّم لتلامذته مراعاة الإتراضات التالية كما أوضحها توكمان Toukman 1995 :

– تقويم التحصيل الدراسي متعدد الجوانب ينبغي توافر أساليب مختلفة لتحقيق ذلك.

– إن الخبرة والمعرفة الدراسية متعددة الجوانب منها مه هو معرفي أو مهاري أو وجداني لتعدد مستويات العمل العقلي؛ لذلك لابد من تعدد أساليب التقويم للكشف عن الأعمال العقلية.

– تعدد الأداءات التي يعبر عنها التلاميذ كمؤشر لتحقيق الهدف، لذلك ينبغي توافر أدوات تقويم متنوعة بحيث تغطي الأداءات الكافة.

– تستند عملية التقويم في أحكامها على ما توفره عملية القياس والإختبار من بيانات، لذلك ينبغي توفير بيانات موضوعية وموثوق بها إلى أقصى حد ممكن.

– التقويم كفاية يمكن تحقيقها لدى المعلم أذا توافر له التدريب الجيد والممارسة المناسبة.

2.5. الأدوار التربوية:

ويشمل هذا المحور؛ دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية، دوره في تنمية القيم والإتجاهات والميول لدى التلاميذ، دوره في ربط المدرسة بالمجتمع، دوره في تحقيق الظوابط الأخلاقية، دوره كمثل أعلى وقدوة لتلاميذته، دوره ف تهيئة التلاميذ لعالم الغد، دوره في ترغيب تلامذته في العلم والتعلم، دوره في تطوير المنهج الدراسي، دوره في تقدم وتطوير ذاته.

1.2.5. دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ:

هناك أهمية كبير للفروق الفردية بين التلاميذ ينبغي مراعاتها، فكل تلميذ يتعلم حسب معدله، وحسب أستعداداته وحسب خلفيته وخبرته، فيمكن أن تجد لدى تلاميذ فصل معيّن إختلافات كبيرة بين معدلات تعلم كل منهم، وهنا تأتي أهمية دور المعلم في مواجهة هذه الفروق الفردية بين تلامذته، فعله أن ينوّع في طرق تدريسه التي يستخدمها في الفصل بدلا من إستخدام طريقة واحدة لكل تلميذ، بل أيضا يختار من طرق تدريس ما تستخدم خارج الفصل مثل طريقة التعلم الذاتي أو طرق الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية وغير ذلك. وعلى المعلم أن يستخدم العديد من الوسائل التعليمية وفقا للموقف التعليمي ووفقا لقدرات التلاميذ، فكلما نوّع المعلم في إستخدام الوسائل التعليمية إزدادت مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، وكذلك تنوعه للأنشطة التعليمية التي يهيؤها لتلاميذه، وتنوعه في إستخدام وسائل وأساليب التقويم، وأيضا تنوعه في التكليفات والتعيينات التي يكلف بها تلامذته، بخيث تعطي لكل تلميذ حسب إمكانياته وقدراته....كل ذلك يساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين تلامذته.

2.2.5. دور المعلم المعاصر في تنمية القيم والإتجاهات والميول والإهتمامات المنشودة لدى التلاميذ:

لقيم والميول والإتجاهات والإهتمامات الإيجابية أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع، وهي تعبتر جميعها موجهات للسلوك، وتعتبر هدفا من الاهداف التربوية الكبرى التي يجب على المدرسة تحقيقها، لذلك فإن من الأدوار التربوية إكساب التلاميذ هذه القيم وتلك الإتجاهات والميول والإهتمامات.

من أجل ان يقوم المعلم بهذا الدور عليه أن يستخدم كافة السبل من قدوة صالحة، ومن النصح والرشاد، وتبيان أهمية التمسك بالقيم الراسخة الصحيحة والإبتعاد عن كل ما هو سلبي، وعليه أيضا إتاحة الفرص للتلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة التي تكسبهم هذه القيم والإتجاهات والميول الإيجابية.

3.2.5. دور المعلم المعاصر في ربط المدرسة بالمجتمع:

إن دور المعلم هنا أساسي وهام في ربط ما يدرسه لتلاميذه بما يوجد في مجتمعهم، أي توظيف ما يتعلمه هؤلاء التلاميذ من معلومات مهارات وخبرات في حياتهم الإجتماعية، ولذا فإن على المعلم ما يلي:

– تهيئة المواقف التي يواجه فيها التلاميذ مجموعة من المشكلات المرتبطة بحياتهم وبمجتمعه، ثم تدريب هؤلاء التلاميذ على حل هذه المشكلات بأسلوب علمي.

– تعريف التلاميذ بأهم المشكلات الإجتماعية وبأبعادها الحقيقية وبأسبابها والآثار السيئة التي تعود على المجتمع وعلى الأفراد من عدم حل هذه المشكلات، ويتم ذلك في أثناء تدري المقررات الدراسية.

– مشاركة التلاميذ في القيام بزيارات ميدانية لأماكن ومواقع في المجتمع تنتشر فيها المشكلات ومشاهدة أبعادها وآثارها على الطبيعة، وذلك للإحساس العميق بوجود هذه المشكلات.

– توعية التلاميذ بكيفية توظيف معلوماتهم وخبراتهم في المواقف الحياتية المختلفة، مع إعطاء أمثلة على ذلك.

4.2.5. دور المعلم المعاصر في تحقيق الظوابط الأخلاقية:

يكمن دور المعلم لتحقيق الضوابط الأخلاقية والإلتزام الأخلاقي في تلامذته بالوعظ والإرشاد، وأن يكون لهم قدوة صالحة في جميع الأقوال والأفعالن بحيث يلتزم كل تلميذ بمجموعة من الأخلاق والقيم المنشودةالنابعة من عقله وضميره الذي يفرض عليه أن يحترم الوقت ويفي بالوعد، ويتقن العمل، ويعين على الحق وان تتسم سلوكاته وأقواله: بالأمانة والصدق والإيثار والشجاعة والنظام والنظافة والإخلاص وكل القيم المنشودة.

5.2.5. دور المعلم العصري كمثل أعلى وقدوة لتلاميذته:

إن التلميذ مهما يكن استعداده للخير عظيما، ومهما تكن فطرته سليمة ونقية فإنه لا يستجيب لمبادئ الخير وأصول التربية الفاضلة، ما لم ير معلمه في ذروة الأخلاق وقيمة القيم والمثل العليان وأن من السهل على المعلم أن

يلقن التلميذ منهجا من مناهج التربية، ولكن من الصعوبة بمكان أن يستجيب هذا التلميذ لهذا المنهج حين يرى من يشرف على تربيته وتعليمه ويوجهه غير متحقق بهذا المنهج وغير مطبق لأصوله ومبادئه.

وهكذا نجد ان دور المعلم العصري كمثل وقدوة لتلامذته من أهم أدواره، حيث يؤثر في شخصيات تلاميذه تأثيرا بطريقة مباشرة وغير مباشرةز

6.2.5. دور المعلم المعاصر في تهيئة التلاميذ لعالم الغد:

هنا يجب أن نميّز بين نوعين من التعليم: التعليم من اجل الحفاظ على ما هو قائم، والتعليم من أجل التجديد بالاسلوب الأول هو التعليم المحافظ وهوتحصيل لاراء ثابتة ومناهج وقواعد ثابتة لمواجهة مواقف متوقعة ومتكررة الحدوث، حيث ينمي هذا النوع من التعليم قدرات الفرد على مواجهة مشكلات ومعطيات محددة في إطار حياة مستقرة.

أما الأسلوب الثاني، وهو التعليم من اجل التجديد فهو الذي يخضع كل المعطيات حتى اكثرها إستقرارا للإختبار، وهو التعليم الذي يسعى لتجاوز ما هو قائم وبناء منظور متجدد. وهنا يصبح التحدي الحقيقي للتعليم إعداد بشر قادرين على إستشراف المستقبل وتشكيله وليس الإكتفاء بتقبله. وهنا يكون دور المعلم في تنمية التفكير لاميذه، وتنمية قدراتهم على التخيل والتوقع.

7.2.5. دور المعلم المعاصر في ترغيب تلامذته على العلم والتعلم:

لعل من الادوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم المعاصر؛ دوره في ان يحبب تلاميذه في العلم ويرغبهم فيه، والسعي إلى إكتسابه، ليس فقط العلم الذي يدرسه لهم، وإنما العلم بصفة عامة، العلم النافع لدينهم ودنياهم سواء درسه هو أم درسه غيره، وعليه أن يجعل عادة حب العلم وتحصيله والإستفادة منه ملازمة لهم طوال حياتهم.

وعليه أن يوضح لهم أننا نعيش اليوم عصر العلم، وأن ما توصلت إليه البشرية من حضارة وتقدم لم يات إلا عن طريق العلم وتطبيقاته في حياتنا المعاصرة.

8.2.5. دور المعلم المعاصر في تطوير المنهج المدرسي:

يمكن تحديد ما ينبغي أن يقوم به المعلم لتحقيق دوره في تطوير المنهج المدرسي في النقاط التالية:

– نقد المنهج الحالي الذي يقوم بتنفيذه (مشركا تلاميذه في ذلك) موضحا النقاط السلبية ونواحي القصور مع محاولة إرسال ومناقشة هذه النقاط وتلك النواحي مع الموجهين وواضعي المناهج وزملائه المعلمين وتلامذته، في محاولة للتغلب على السلبيات هذه ونواحي القصور تلك.

– إستخدام طرق وأساليب تدريس متنوعة وحديثة عند التعامل مع محتوى المنهج ومفاهيمه وحقائقه.

– السعي الدائم لإستخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل التلفزيون التعليمي، الكمبيوتر، الأنترنت.

– يعمل على زيادة معاريفه ومعلوماته ذاتيا بالإطلاع على العديد من المراجع والكتب خاصة الحديثة منها في مجال تخصصه، ليضيف ما ينبغي إضافته إلى محتوى المنهج.

– أن يعمل على إستخدام أساليب تقويم عديدة ومتنوعة لقياس جوانب التلميذ المختلفة: المعرفية والمهارية والوجدانية، ومن هذه الأساليب الإختبارات الشفهية والتحريرية وبطاقات الملاحظة والإستبيانات .

– السعي الدائم للإشتراك في الدورات التدريبية التي تنمي لديه جوانب: الأكاديمية، المهنية، الثقافية، الشخصيةن لتزداد قدراته ومهاراته ليسهم اكثر في تطوير المنهج وتحقيق المزيد من الأهداف التربوية المنشودة.

9.2.5 . دور المعلم العصري في تقدم وتطوير ذاته:

للمعلم العصري دور هام نحو تقدم وتطير ذاته، فقبل ان يحقق المعلم التعلم الذاتي لتلامذته، عليه أن يحقق التعلم الذاتي في ذاته، فعلى المعلم أن تكون لديه مصادر متنوعة للتعلم، من كتب ومراجع عربية وأجنبية، وعليه إكتساب قدرات ومهارات التعلامل مع الكمبيوتر والأنترنت ووسائل التكنولوجيا الحديثة.

ويجب على المعلم أن يكون ذا صلة مستمرة متجددة مع كل جديد في مجال تخصصه، وفي طرق تدريسه وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات، فعليه ان يبقى طالبا للعلم مااستطاع، حتى يستطيع أن يلبي حاجات تلامذته في إستفساراتهم المختلفة.

3.5. الأدوار الإدارية:

يشمل هذا المحور الادوار التالية؛ دور المعلم في إدارة صفه، دوره كشريك لمدير المدرسة، دوره كرائد للفصلن دوره كمشرف على بعض الأنشطة المدرسية، دوره كمشرف إداري على أحد أجنحة المدرسةن دوره في تغطية بعض الحصص الإحتياطية.

1.3.5. دور المعلم المعاصر في إدارة صفه :

على المعلم العصري أن يكون ممتلكا لمهارة إدارة الصف التي تتمثل في؛ قيام المعلم داخل الصف بأعمال لفظية أو عملية من شأنها ان تخلق جوا تربويا ومناخا ملائما يمكن المعلم والتلاميذ من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

حيث تتمثل مزايا إدارة الصف الجيدة فيما يلي:

- المحافظة على الدافعية لدى التلاميذ في التعلم.

- توفير السلاسة في التعلم (التركيز على إعطاء المعلومات بشكل تدريجي أثناء التدريس)

- ضبط المشتتات (المحافظة على النظام الصفي رغم تتابع الأنشطة الصية وتغييرها)

- جعل التعلم متعة (شعور المتعلم بالمتعة إذا ما قدم المعلم له أمرا ذا معنى ومغزى بالإظافة إلى تعلمه بكل حرية).

5-3-2- دور المعلم المعاصر كشريك لمدير المدرسة:

المعلم هو شريك لمدير المدرسة في عمله الإداري، فهو يساعده ويعينه في العديد من الأعمال التربوية، فهو يساعد ي إعداد جدول المدرسة الذي ينظم حصص اليوم الدراسي...كما يساعد في تنظيم طابور الصباح والمساهمة في الإذاعة المدرسية، والمعلم يساعد أيضا إدارة المدرسة في الإشراف الإداري على الأنشطة المدرسية، والرحلات والزيارات الميدانية وهو يسهم بوضوح في مجالس الأباء والمعلمين، وفي حضور مجلس إدارة المدرسة، بحث كيفية سير العمليات التعليمية والتربوية في المدرسة، وأيضا لبحث المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية، ومراقبة ميزانية المدرسة، وإبداء الرأي في بعض الأمور المتعلقة بالبنود المخصصة للإنفاق على المدرسة.

3.3.5. دور المعلم المعاصر كرائد للفصل:

من مظاهر التنظيمات التربوية الحديثة الأخذ بنظام رائد الفصل، حيث يكون لكل فصل من فصول المدرسة رائد من معلمي الفصل نفسه، مهمة قيادة التلاميذ قيادة رشيدة تهدف الى خدمتهم، ودراسة مشاكلهم وعلاجها.

وإذا حلّلنا مهمة رائد الفصل، نجد أنه الأب الروحي للتلاميذ، فهو حلقة وصل بينهم وبين معلمي المواد الدراسية الأخرى، وهو يقوم بمتابعة تلاميذ الفصل من حيث حضورهم إلى المدرسة وغيابهم، والنظر في حالاتهم الدراسية من حيث تفوق أو تدني المستوى العلمي، ويقوم رائد الفصل بإعداد سجل لفصله يرصد يه ملاحظاته عن كل تلميذ من

حيث خلقه وعاداته ونشاطه العلمي والرياضي والإجتماعي، وعلاقته بزملائه، ومشكلاته الصفية، كما يتصل رائد الفصل بمعلمي المواد الدراسية الأخرى للتعرف على مستوى تلاميذه، ويوثّق صلته بالأخصائيين الإجتماعيين والنفسانيين، والمشرفين الرياضيين، فيتعرف على مشكلات تلاميذته، وكذلك على ميولهم وهواياتهم، ويتصل رائد الفصل بأولياء التلاميذ منفردا وجماعات ليدرس معهم مشكلات أبنائهم، وكيفية حلولها.

4.3.5. دور المعلم المعاصر كمشرف على بعض الأنشطة المدرسية:

وهنا دور كليات التربية في الإهتمام بالأنشطة وتدريب الطلاب المعلمين عليها، بحيث عندما يتخرج أي معلم منها يكون قادرا على الإشراف على بعض هذه الأنشطة، ويحقق دوره الخاص بالإشراف على بعض الأنشطة المدرسية.

5.3.5. دور المعلم المعاصر كمشرف إداري على أحد اجنحة المدرسة:

يحتاج النظام المدرسي إلى تظافر جهود كل العاملين من إداريين ومشرفين ومعلمين، وخاصة في المدارس الكبرى التي تتضمن عدة مباني، حيث يستلزم الأمر هنا أن يكون هناك أشراف محكم على كل جناح من أجنحة المدرسة، وفي هذه الحال يكلف معلمي المدرسة بالإشراف على هذه الإجنحة المدرسية دوريا، حيث تكون مهمة كل معلم ما يلي:

- ترسيخ قواعد النظام المدرسي والعمل على الإلتزام به من قبل التلاميذ.
- محاسبة التلاميذ الذين يخرجون عن قواعد السلوك اللائق، ونصحهم وتوجيههم.
- التأكد من حضور كل معلم أثناء وقت الحصص والتبليغ عن غياب أي معلم أو تأخره.
- مشاركة بعض المعلمين في مواجهة بعض المشكلات السلوكية لبعض التلاميذ.
- توعية التلاميذ بالسلوكات المرغوبة وغير المرغوبة داخل الصف الدراسي وأجنحة المدرسة.
- بث الشعور في نفوس التلاميذ بأن هناك من يشرف عليهم ويراعي ويلاحظ تصرفاتهمز
- تتوثق علاقات المعلم المشرف بتلاميذ الفصول التي يشرف عليها.
- تبدو إدارة المدرسة مع المعلمين مشرفي أجنحة المدرسة في شكل منظومة إدارية متكاملة.

6.3.5. دور المعلم المعاصر في تغطية بعض الحصص الإحتياطية:

من المعتاد أن يتغيب بعض المعلمين عن مدارسهم لأسباب مختلفة، ومن الطبيعي أن توفر إدارة المدرسة البديل لكل فصل يتغيب عنه معلمه، وهذا البديل هو أحد المعلمين الذين تسمح أوقاتهم المدرسية بحضور بعض من الحصص الإحتياطية الشاغرة، ومن الأفضل أن يكون هذا المعلم من نفس تخصص المعلم الغائب لما في ذلك من إفادة للتلاميذ حيث يمكن أن يناقش معهم بعض الموضوعات الدراسية، أو يطرح عليهم بعض الأسئلة، أو يراجع معهم بعض النقاط الصعبة في هذه الموضوعات.

4.5. الأدوار الإجتماعية:

ويشمل هذا المحور؛ دور المعلم كرائد إجتماعي، دوره في ترسيخ حب الوطن والإنتماء إليه، دوره في التعاون مع زملائه والعاملين بالمدرسة، دوره كشريك لأولياء التلاميذ في تربية ابنائهم، دوره كعنصر إيجابي في إعلاء شأن هيئة التعليم، دوره في توطيد التعاون مع المؤسسات الأجتماعية الأخرى، دوره كعضو عامل في نقابة المهن التعليمية.

1.4.5. دور المعلم المعاصر كرائد إجتماعي يقدم ثقافة المجتمع لتلاميذه:

يظهر دور المعلم العصري كرائد إجتماعي يقدم ثقافة مجتمعه ببتلاميذ في النقاط التالية:

- تأكيده على الإهتمام باللغة القومية كأداة غتصال بين افراد المجتمع.
- تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمي بما يتضمنه من تفكير ناقد، وتفكير لحل المشكلات وتفكير إبتكاري.
- مساعدة التلاميذ على فهم التغيّر الثقافي، بحيث يسهل عليهم تقبل التغيرات التي تطرأ عليه.
- وأيضا إكسابهم بعض الإتجاهات الإيجابية بحيث يصبحوا قادرين على إحداث تغيرات في ثقافتهم.
- تنمية الإرتباط العاطفي بالجماعة، والخرص على إستمرارها وتقدمها وتماسكها وبلوغ أهدافها.
- تنمية فهم التلاميذ لتاريخ وطنهم، والظروف المؤثرة فيه، والعوامل المؤثرة في حاضره ومستقبله.
- العمل على تنمية بعض الإتجاهت الإيجابية نحو التغييرز
- تعريف التلاميذ بأهم بالمشكلات الإجتماعية، وأبعادها وأهم أسبابها وآثارها على الفرد والمجتمع.

2.4.5. دور المعلم المعاصر في ترسيخ حب الوطن والإنتماء إليه لدى تلاميذه:

عندما نستعرض دور المعلم ال المعاصر في تحقيق الأهداف بالتربية الوطنية لتلاميذه، يمكن ان نحدد هذا الدور في النقاط التالية:

- ينبغي أن يكون المعلم قدوة ومثل اعلى لتلاميذه في حب الوطن والإنتماء إليه، ويظهر ذلك في أقواله وفي مظاهر سلوكه.

- تعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم، وتأكيد حقهم في المساواة الإجتماعية والسياسية والفرص المتكافئة وتدريبهم على ذلك.

- توعية التلاميذ بالمشكلات والصعاب التي تواجه وطنهم، وإحساسهم بمسؤولياتهم في مواجهتها وحلها.

- تنمية القدرة على الأسلوب العلمي المنطقي في تثبيت المعاني الوطنية ومواجهة مشكلات وقضايا الوطن.

- تنمية القدرة على التفسير الصحيح للأحداث الجارية في الوطن وما تكتبه الصحف والمجلات وما تذيعه الإذاعات والتلفزيونات.

- إستخدام الأساليب المختلفة، وخاصة أسلوب القصة والدراما في تأكيد مشاعر حب الوطن والإنتماء إليه.

- إقامة المسابقات ذات الجوائز لتشجيع التلاميذ على كتابة المواضيع والقصص التي تؤكد حب الوطن والتضحية من أجله.

3.4.5. دور المعلم المعاصر في التعاون مع زملائه والعاملين بالمدرسة:

يتعلم التلاميذ من معلميهم روح التعاون والمودة والإيخاء؛ عندما يلاحظون هذه السمات فيه وهو يتعامل مع زملائه وكل العاملين في المدرسة، وقد إزداد الإهتمام بقيمة التعاون داخل المدرسة وحجرة الدراسة، بان صار التعاون إسترتيجية من إستراتيجيات التعلم، وهو ما يطلق عليه بالتعلم التعاوني كأحد الإختيارات البديلة للتجديد التربوي بهدف حل بعض المشكلات التي تعوق العملية التعليمية التي تسيطر عليها فكرة التنافس التي يمكن أن تكون لها لآثار سلبية على العملية التعليمية ككل.

ومن مظاهر تعاون المعلم مع زملائه العاملين بالمدرسة؛ إشتراكه مع بعضهم في الإشراف على أنشطة مدرسية، والجماعات المختلفة مثل: جماعة التاريخ، جماعة الجغرافيا، جماعة العلوم، جماعة اللغة العربية، جماعة خدمة البيئة....إلخ.

ومن مظاهر تعاون المعلم مكع زملائه في التخصص في تطوير المنهج الدراسي، من حيث تنوع طرق التدريس، وإستخدام وسائل تعليمية حديثة، والعمل على إبتكار أنشطة تعليمية جديدة، وأيضا التجديد في أساليب ووسائل تقديم جوانب التلميذ المختلفة.

4.4.5. دور المعلم المعاصر كشريك لأولياء التلاميذ في تربية أبنائهم:

يبرز دور المعلم كشريك لأولياء التلاميذ في تربية أولادهم، حيث يتم تبادل الرأي بين المعلم وولي الأمر بشأن تقدم التلميذ أو تأخره، وبأهم المشكلات التعليمية أو الشخصية التي يمكن أن يمر بها التلميذ، وكيفية مساعدته في حل هذه المشكلات كما يبيّن المعلم توضيح الرؤية لدى ولي الأمر برسالة المدرسة التربوية والتعليمية، وأهمية الأنشطة التربوية بالمدرسة، وأهمية أن يشارك التلميذ في تلك الأنشطة سواء داخل المدرسة أم خارجها، في الرحلات التعليمية، والزيارات التعليمية، ومشروعات النهوض بالبيئة المحلية.

وأيضا يبيّن ولي الأمر أحوال إبنه في الأسرة، ويوضح إهتمامه وميوله وسلوكه وعلاقاته ومجهوداته في الإستذكار، والحرص على القيام بواجباته الدراسية، وأيضا يخبره عن تقصيره وسلبياته، وهذه المشاركة بين المعلم وولي الأمر لا شك انها سوف تثمر عن نتائج لصالح التلميذ في تعليمه وأخلاقه وسلوكياته، وتربيته بصفة عامة.

5.4.5. دور المعلم المعاصر كعنصر إيجابي في إعلاء شأن هيئة التعليم:

المعلم الذي يعلي من شأن مهنة التعليم، هو الذي يكون القدوة في عمله وأخلاقه وعلاقاته سواء في مدرسته، أم في أسرته أم في مجتمعه. وهوالذي يجعل تدريسه يجذب التلاميذ ويستهويهم، ويجذب قلوبهم، وهم يفتخرون أنهم يتعلمون من خلال هذا المعلم المتميّز و الذي يكون ممتلئا بالحيوية والنشاط والمرحن ودائما يبني جسور الود والحب والاحترام بينه وبين تلاميذه، فيشعرهم بأن لهم كيانهم من خلال إحترام هذا المعلم الكفء لهم.

6.4.5. دور المعلم المعاصر في توطيد التعاون مع المؤسسات الأجتماعية الأخرى:

هناك مؤسسات إجتماعية في المجتمع لها أدوار في مساعدة المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبالتالي كان من الضروري إيجاد أساليب وآليات لتوطيد التعاون بين المدرسة وتلك المؤسسات الإجتماعية. وعلى المعلم دوركبير في

هذا التوطيد. ومن هذه المؤسسات المكتبات العامة التي يمكم أن تؤدي دورا فعالا في تعليم التلاميذ وتثقيفهم، إذا ما تنوعت وتعددت فيها المراجع والكتب والدوريات الحديثة، وعلى المعلم أن ينظم زيارات ميدانية مع تلاميذه لتلك المكتبات العامة حسب توافرها في المجتمع المحلي.

7.4.5. دور المعلم العصري كعضو عامل في نقابة المهن التعليمية والجمعيات العلمية:

يمكن تلخيص دور المعلم المعاصر كعضو عامل في نقابة المهن التعليمية في النقاط التالية:

– عليه أن يكون عضوا فعالا في نقابته فيشارك بإيجابية في الإنتخابات السنوية لأعضاء النقابة، ويختار الأفضل من المعلمين في مجلس إدارة نقابتهم.

– كما عليه أن يشترك في أنشطة النقابة، سواء كانت أنشطة نقابية مثل: الندوات والمؤتمرات، أم أنشطة إجتماعية وترويحية مثل الرحلات.

– عليه أيضا ان يقدم إقتراحه وتوصياته بشأن تحسين خدمات النقابة للمعلمين أو حلول مناسبة لبعض المشكلات التي تواجه النقابة.

– وإذا كاتن ظروفه تسمح عليه أن يرشح نفسه ليكون عضوا في نقابة المهن التعليمية ليحقق الأهداف المنشودة منها.(علي راشد، 2003: 81، 118)

لكن على المعلم أن يتحلى بشخصية قوية، ونفوذ هام كي يستطيع أن يملك قلوب تلاميذه، بحيث يكون أبا شفيقا قبل أن يكون معلما، وان يكون عالما بطبائع الأطفال وغرائزهم وعاداتهم وميولهم وتفكيرهم، ويعامل تلاميذه معاملة واحدة، ويعدل بينهم ويحسن الصلة بينهم، وأن يتصل بالعالم والحياة كل إتصال، كي يتمكن من تزويد تلاميذه بما يششاؤون من ثقافة وأدب وعلم وقيم.

فالطفل داخل المدرسة والقسم يستقطب العلم والمعرفة والآداب، وداخل مجتمعه ومحيطه يعكس ما إكتسبه وما رسخ في ذهنه من شخصية معلمه، غير ان هذا المعلم يستعين بجملة من الوسائل التعليمية التي تسهل عليه إكساب المعلمين الأداءات والمهارات في شتى الميادين ، حيث يأتي في مقدمة تلك الوسائل ،الكتاب المدرسي الذي سنحاول ان نتعرض لبعض زواياه فيما سيأتي.

6. الكتاب المدرسي:

بما أن الكتاب المدرسي هو ذلك الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة، وذلك لأن تقديمه للمتعلم يتم بشكل مكتوب أو مرسوم أو مصوّر، تلك الخبرات التي تسهم في جعل المتعلم قادرا على بلوغ الأهداف التي تمّ تحديدها سلفا. وبناء على ذلك فان الكتاب المدرسي يصنف كأحد الأركان الرئيسية في العملية التعليمية التعلمية وهو خلاصة المنهج الشامل، ولا يمكن للتلاميذ الإستغناء عنه أو المعلمين، في عصرتفجرت فيه المعرفة وتنوعت مصادرها وتعددت الوسائط التي تستهدف تمليك المتعلم المعرفة، ولا يزل الكتاب عموما محتفظا بمكانته كناقل مهم للمعرفة والمعلومات.

7- لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي:

لقد حارب الكثير من رجال التربية إستعمال الكتاب المدرسي كوسيلة من وسائل التدريس، ولم يشاؤوا أن يضعوه بين أيدي التلاميذ إلا بعد سن الرابع عشر وعلى رأسهم " جون جاك روسو".

فإذا كان هناك من مبرر لهذه المحاربة في الزمن القديم، فإنه لم تكن تستعمل سوى الكتب الدينية، ولهذا لا ينطبق في الوقت الحاضر لأن الكتب الحالية منوعة المواد، متينة البناء واضحة الموضوع، حسنة الإخراج، تتضمن الكثير من التمارين التطبيقية الشفهية....(عضاضة، 1962: 201)

ولقد كان الكتاب التعليمي قبل عقد الخمسينات في الوطن العربي لا يختلف عن أي كتاب أدبي أو علمي يوجد في المكتبة العامة، وبعد الخمسينات بدأت الكتب التعليمية تتميز عن غيرها من الكتب، بفضل التقدمالتربوي الذي نتج عن علم النفس التربوي، والنظريات التربوية ونظريات المنهج التربوي والفلسفات التربوية وتكنولوجيا التعليمن فأعطيت الكتب التعليمية عناية خاصة لم تكن تحظى بها من قبل من حيث تحديد مناهجها وتأليفها في ضوء نهذه النتائج. (الخوالدة، 2007: 52)

ولا تشذ منظومتنا التربوية عن المنظومات العربية التربوية الأخرى حيث بدورها تتخللها مجموعة من الإصلاحات في المناهج وبالأخص في الكتب المدرسية " مرّ الكتاب المدرسي في الجزائر بعدة مراحل بدءا من الترجمة والتكييف إلى مرحلة البروز زالحضورككتاب مستقل في مضمونه ومنهجه عن الكتا ب الفرنسي".(زروقي، 2001: 01)

وكتب اللغة العربية أحد الكتب المدرسية الأساسية في المرحلة الأساسية في مرحلة التعليم الإبتدائي ككتب أعدت وفق البرنامج الرسمي المقرر تطبيقه إبتداء من سبتمبر 2003 وإنسجاما مع توصيات وزارة التربية الوطنية في إطار إصلاح المنظومة التربوية.

وقد صممت كتب اللغة العربية على أساس وضع المتعلم في مركز الإهتمامات التربوية وتماشيا مع المناهج الحديثة في تعلم اللغات القائمة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

ونظمت محتوياته بكيفية تتلاءم مع القدرات الفكرية والنفسية والوجدانية لتلاميذ هذه المرحلة التعليمية. ولهذا حرص الفريق التربوي القائم على إعداد الكتب في مرحلة التعليم الإبتدائي على أن تكون أنشطة الكتاب مركزة مباشرة على فعل التعليم والتعلم.

وعليه فقد كان التركيز على المعارف ذات الصلة بواقع المتعلم، وذلك بإعتماد وضعيات ذات دلالة واقعية تمكنه من تفعيل الإجراءات التي تساعده على إكتساب المعارف وتوظيف المكتسبات بصورة فعالة.

ويشمل كتاب القراءة على موضوعات متصلة بالمواد التي يدرسها التلميذ بالمدرسة وغيرها، وذلك لتنمية مهارات القراءة الأساسية.(وزارة التربية الوطنية، 2004: 01)

فيستخدم كتاب القراءة المدرسي في المرحلة الإبتدائية لتدريب التلاميذ على القراءة، وغالبا ما يكون جزءا من سلسلة متدرجة. (شحاتة والنجار، 2003: 245)

كما يجب أن يحتوي كتاب القراءة قطعا أدبية منوعة الأسلوب والمواضيع، وتبحث بصورة خاصة في المواضيع الأخلاقية والإجتكاعية والإنسانية، كما يجب إن تحتوي كتب القراءة أيضا قطعا شعرية مختارة لهذه المرحلة. (عضاضة، 1962: 68)

8. تعريف الكتاب المدرسي:

بما أن المدرسة الجزائرية تعتمد في معظم الأنشطة والمواد التربوية على الكتاب المدرسي، إذ يعتبر من أهم الوسائل التعليمية، فهو ملازم للمعلم وللتلميذ، وفيما يلي سنستعرض بعض التعاريف للكتاب المدرسي.

– الكتاب المدرسي هو مجموعة من الوحدات المعرفية التي تمّ إستخدامها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف المدرسية وفقا للاعمار الزمنية للمتعلمين حيث يسهم في تحقيق نموهم المتكامل من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية. (عليمات، 2006: 17)

– الكتاب المدرسي هو الحليف الأول للمتعلم والمرجع الأساس الذي يستخدمه المتعلم أكثر من غيره من الماجع والذي يحدد بدرجة كبيرة معلومات التلميذ وأفكاره ومفاهيمه وإتجاهاته، ويؤلف لتلاميذ صف معيّن ويترجم أهدتف المنهج ويراعي في مادته العلمية وطريقة عرضها حاجات المتعلمين وإستعداداتهم. (سعادة وإبراهيم، 1977: 351)

– الكتاب المدرسي هو الكتاب الذي تعدّه جهات مخولة لهذا الغرض، ليعمّ تدريسه في مرحلة دراسية معينة، ويتم توفيره للتلاميذ والمدرسين بحيث يصبح مرجعا لكل منهم، كما هو أحد الأركان الرئيسية التي يستند إليها المنهج كوعاء يحوي المادة التعليمية التي هي أحد أدوات المنهج التي تمكن من بلوغ اهداف المنهج.(اللقاني والرضوان، 1984: 75)

– الكتاب المدرسي هو وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للإستخدام في الصف الدراسي، حيث يتضمن مصطلحات ونصوصا وأشكال وتمارين مناسبة ومعينات للمتعلم على عملية التعلم، ومعينات للمعلم على عملية التدريس.(عبد المجيد، 2008: 184)

– الكتاب المدرسي هو مجموعة من المعلومات المختارة والمبسطة التي يمكن تدريسها والتي من حيث عرضها تمكن المتعلم من إستخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة.(شحاتة والنجار، 2003: 17)

9. أهمية الكتاب المدرسي:

تكمن أهمية الكتاب المدرسي بمقدار ما يترك من آثار وخبرات سلوكية وما يحدثه من تغيير وتطوير المتعلمين ليعود بثمار هذه العملية على الناس عامة.

والكتاب المدرسي جانب من جوانب المنهاج المؤثرة في حياة المتعلم، لذا نجد المتعلمين ينظرون إليه نظرة مقدسة، فهو مرجعهم الوحيد في بعض اللأحيان، والتعليم عتمد في غرفة الصف بدرجة كبيرة على الكتاب المدرسي، وحين لا يتمتع المعلم بما يؤهله للتدريس بكفاية يصبح الكتاب المدرسي دليل هذا المعلم وسنده الوحيد. (عليمات ، 2006: 30)

وأما بالنسبة للماعلم فإن الكتاب المدرسي يؤدي دوره بوصفه أساسا لعملية التعلم بطريقة منهجية، وبوصفه من مقومات التقوية والمراجعة، والإستزادة من التحصيل.(عمر، 1980: 9)

كما يعتبر الكتاب المدرسي كمعلم ثاني إلى جانب المعلم الإنسان، والكتاب المدرسي في مختلف البلدان له مكانة جد هامة وحساسة، وبقدر ما تهتم الأمة بتعليم أبنائها، يكون إهتمامها بهذه الاداة التربوية التي لا غنى عنها في العملية اتلتعليمية.(زروقي، 2001: 01)

بالإضافة إلى كل هذا يوفر الكتاب المدرسي خلية مشتركة بين المعلم وتلاميذه مما يساعد على إثارة المناقشات بأسلوب يحقق الفهم لديهم، كما يساهم الكتاب المدرسي أيضا في تنمية مهارات التفكيرالعلمي الناقد والإبتكاري لدى المتعلمين كما يكسبهم قدر لابأس به من القيم والإتجاهات والميول المرغوب فيها.(سعادة وإبراهيم، 1997: 352)

10. المواصفات العامة للكتاب المدرسي الجيد:

من المسلم به أن الكتاب المدرسي وثيقة تعلمية مكتوبة، لأنه يختلف عن غيره من الكتب الأخرى لكونه يسهل التعليم والتعلمن وحتى يساهم في العملية التدريسية ككل على الكتاب المدرسي الجيد أن يتصف بالمواصفات التالية:

– أن يكون"مناسبا لدرجة ثقافة الصف الذي خصص له لأنه إذا كان أعلى من مستوى التلاميذ فإن هؤلاء يجدون صعوبة في فهمه وينفرون منه، وأما اذا كان دون مستواهم فإنهم يفهمون دروسه بسهولة ويحتقرونه".(عضاضة، 1962: 67)

– أن يعزز الكتاب المدرسي ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومبادئ ومفاهيم ومهارات.

– أن يتوافق مع المعرفة المعاصرة ومسايرته لأحدث التغيرات التكنولوجية.

– أن يتناسب طول المحتوى للفترة السنوية المتوفرة للمتعلم والتدريس.(حمدان، 1997: 32)

– أن تعرض في الكتاب المواد الأساسية بوضوح وإتقان؛ أي أن يجري عرضها بطريقة سهلة ومشوقة بعيدة عن التعاريف الجافة، وأن ينتهي كل درس بملخص قصير واضح يليه عدد من التمارين التطبيقية الشفهية والخطية.

– إمكانية تطبيق الكتاب المدرسي في البيئات المادية والمدرسية المتوفرة.

– أن يتميّز الكتاب المدرسي بجودة الإخراج والطباعة، حيث يكون إخراج الكتاب متقنا ومراعيا لأفضل شروط الطباعة العصرية وذلك بإحتوائه الصور الملونة والأحرف الكبيرة الواضحة والترتيب المنطقي الصحيح، إلى أن تكون أوراقه من النوع الجيد.(عضاضة، 1962: 67)

11. أهداف الكتاب المدرسي:

تهتم الدولة بوضع أهداف لمناهجها ولكتابها المدرسي حسب الفلسفة والثقافة التي تتبناها الدولة المعنية، وفيها تحرص على ما يلي:

– أن يقدم الكتاب المدرسي للتلاميذ والمعلمين إطار عام للمقرر الدراسي كما تصوره واضعو المنهاج محققا للأهداف المرغوب فيها.

– أن يكون الكتاب المدرسي المنفذ الأساسي للمنهج والمحقق لأهدافه والموفرة الدراسية.

– يهدف الكتاب المدرسي إلى توحيد المادة المقررة ودراستها في أنحاء القطر وتوحيد الأسلوب والترتيب والتبويب مع تيسير مراقبة تدريس المواد التي تحتويها.

– ترجمة عناصر المعلومات والمفاهيم والمهارات والأتجاهات والقيم التي تنص عليها المناهج.

– أن يقوم بتحديد الإطار العام للمعلم ومساعدته على معرفة وإستيعاب وسهولة الحصول على المادة المقررة.

– أن يقدم الكتاب المدرسي لجميع التلاميذ قدرا مشتركا من المعلومات والحقائق التي يرى واضعو المنهج أنها تحقق أهدافه.(اللقاني والرضوان، 1984: 23)

12. وظائف الكتاب المدرسي:

إتضح لنا من خلال العناصر السابقة أن الكتب المدرسية تعتبر دعامة أساسية للتعليم يعتمد عليها كل من المعلم والمتعلم، فحددت مواصفات ووظائف خاصة تميّزه عن غيره من الكتب، هذه الوظائف تتغير حسب المادة العلمية وحسب مستعملي الكتاب وهما المعلم والمتعلم.

1.12. وظائف الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم:

– يسهل الكتاب المدرسي على المعلم عملية تحضير الدروس لأن المعلم مدعو الى القيام بتدريس عدة ساعات متوالية في اليوم الواحد وهذا ما يدعوه إلى القيام بمجهود عظيم لتحضيرها وفق لإستعدادات التلاميذ ودرجة تحصيلهم، وبما أن الكتاب مؤلف خصيصا لفئة معينة من التلاميذ، فإنه يوفر على المعلم كثيرا من الجهود والأتعاب ويسهل عليه القيام بمهمته.(عضاضة، 1962: 204)

– يشكل الكتاب للمعلم " الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يرجع لها، ويقدم له عدة تسهيلات مثل؛ تحديد الأهداف للوحدة الدراسية، إبراز المفاهيم الأساسية، إقتراح الأنشطة والتدريبات وتقديم الوسائل التعليمية والتقويمية.(عليمات، 2006: 29)

– كما يقدم الكتاب المدرسي مجموعة من التمارين والفروض، وهذا ما يوفر على المعلم الكثير من البحث والتنقيب للحصول على التمارين والفروض المناسبة للفئة التي يدرسها.

– يقدم الكتاب المدرسي التكوين المستمر للمعلم بما يحمل إليه من مسالك منوعة للعمل، وذلك يساعده على تحسين أدائه التربوي آخذا بعين الإعتبار التطور الدائم لتعليمية المادة.

– ويساعد الكتاب المدرسي ذاكرة المعلم حيث ينسى عدد كبير من المعلمين التعليمات التفصيلية المتعلقة بدرس من الدروس، أو لا يحسنون التعبير في خواطرهم، ولذلك فهم يلجؤون إلى الكتب لتقديم المعلومات التي يطلبونها بلغة سهلة، وبعبارات مناسبة.(عضاضة، 1962: 204)

2.12. وظائف الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلم:

– يقدم الكتاب المدرسي للمتعلم توضيحات أكثر للشروح التي يذكرها المعلم في الدرس الشفهي لأنه في بعض الأحيان لا يترك هذا الأخير أثرا دائما في نفوس التلاميذ، فالكتاب يشرح بصورة واضحة ومدعمة أكثر لما يذكره المعلم في الحصة التدريسية.(عضاضة، 1962: 202)

– كذلك يسد الكتاب المدرسي نواقص الدرس الشفهي ويسهل المراجعات، لأن التلميذ لا يجد الدروس التي يريد مراجعتها ألا في الكتب المدرسية.(زروقي، 2001: 06)

– يمكّن الكتاب المدرسي التلاميذ من كسب المعرفة بأنفسهم بعد تخرجهم من المدرسة، وهذا من خلال الجهد الذي يبذله المتعلم في فهم محتوياته لشرح مفرداته وعباراته وهذا العمل يؤهله للإعتماد على نفسه في الحياة المقبلة. (عضاضة، 1962: 203)

– يطوّر الكتاب المدرسي " الميول الوظيفية العلمية، نحو المادة والإنسانية نحو المتعلمين ويطوّر المهارات الوظيفية الخاصة بتدريس وإدارة وتشغيل الكتاب في التربية".(حمدان، 1997: 42- 43)

12. الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي:

1.12. الأساس الإجتماعي:

ينبغي أن يكون الكتاب المدرسي أداة لتحقيق أهداف إجتماعية ومفاهيم وممارسات المجتمع والنظام الثقافي، وذلك نظرا لظروف كل مجتمع وخصوصياته وعاداته وتقاليده وقيمه وطموحاته ومشكلاته التي تختلف عن ظروف أي مجتمع آخر وخصوصياته، كما ينبغي له أن يقوم بخدمةالأهداف القومية للدولة دون وصاية أو فرض رأي أو ثقافة أو دين على أخرى، أو تغليب لغة وتفضيلها على اللغات الأخرى للمجتمع المعيّن.(القاني والرضوان، 1984. 83)

2.12. الأساس الفلسفي:

للإرتباط العضوي بين المنهج والكتاب المدرسي، ولأن الأساس الفلسفي دورا رئيسيا في تخطيط المنهج المدرسي من حيث أهدافه وغختياره ومحتواه وأنشطةه التعليمية وأساليبه التقويمية، فهناك علاقة وثيقة ما بين الفلسفة الكتاب المدرسي وما بين الفلسفة والمنهج لا تنفصم عراها، حيث تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في الخياة، في حين تمثل التربية منهج العمل التطبيقي والمفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الإجتماعي، والكتاب المدرسي هو الوسيلة التي تستخدمه التربية لتحقيق أهدافها الفلسفية.(سعادة وابراهيم 1997: 81)

12–3– الأساس النفسي:

هو مجموعة المقومات او الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالمتعلم من حيث حاجاته وإهتماماته وقدراته وميوله التي ينبغي على مخططي البرنامج مراعاتها. كما ذكر الباحثون فإن الكتاب المدرسي هو عين المنهج التي يرى بها التلاميذ، فيجب أن يتضمن على كل حاجات التلاميذ وقدراتهم وخبراتهم السابقة، ثمّ بعدها إختيار محتوى الكتاب المدرسي بما يتوافق وأهداف المنهج مع مراعاة الجوانب النفسية للتلاميذ في وضع الكتاب المدرسي لهم.(فتح الله، 2010: 45)

خلاصة:

من خلال تطرقنا إلى العناصر السالفة الذكر، نجد أن الكتاب المدرسي أهم مرجع ووسيلة تعليمية قد يرجع إليها التلميذ في محاولة لزيادة معارفه وتنمية مهاراته هذا بالرجوع إلى أسس بنائه وتصميمه، كما يعد الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم المنجد في بعض الأحيان إذا لم تكن او تتوفر وسائل أخرى يعتمد عليها في تنفيذ درسه، هذا المعلم الذي أصبح بمثابة الموجه أو المرشد او القائد لعملية التعليمية التعلمية بالمنظور الحديث .

1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

هدف الباحث من وراء اجراء الدراسة الاستطلاعية الى اكتشاف ميدان البحث، والتعرف على الصعوبات التي ستواجهه أثناء اجراء الدراسة الاستطلاعية، كما سيتم أيضا الاشارة الى مكان وزمن الدراسة الاستطلاعية، وخصائص عينة الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي بمدرسة الحاج عابد محمد، ومدرسة جمال الدين الافغاني، ومدرسة المقراني (تخصص لغة عربية) المتواجدة بالمحيط الحظري لمدينة غليزان، وأخيرا التعرض لنتائج الدراسة الاستطلاعية التي تتمثل في تحديد الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

2. مكان وزمن الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية ما بين 25 فبراير و05 مارس 2015 بمدرسة الحاج الابتدائي بمدرسة الحاج عابد محمد، ومدرسة جمال الدين الأفغاني، ومدرسة المقراني وكان ذلك بمساعدة مدراء المدارس الثلاث خاصة في جمع أو سحب أوراق أداة الدراسة الاستطلاعية مما سهل علينا مما وفر علينا الجهد والوقت لانجاز المهمة.

3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

1.3. الجنس:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عشوائية متكونة من ى25 أستاذ وأستاذة من بعض مدارس مدينة غليزان، وفيما يلي بعض مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

– جدول رقم (01) : توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

الجنس	ذكور	اناث	المجموع
العدد	06	19	25
النسبة المئوية	%24	%76	%100

التعليق:

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد افراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الاناث (19 أستاذة بنسبة 76%) اكبر من عدد الذكور فيها (06 أستاذ بنسبة 24%) أي بفارق 13 فردا أي ما يعادل نسبة 52% من مجموع فراد عينة الدراسة الاستطلاعية ككل.

2.3. المؤهل العلمي:

– جدول رقم (02) : توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	ليسانس	شهادة التعليم الابتدائي	بكالوريا	المجموع
العدد	02	10	13	25
النسبة المئوية	%08	%40	%52	%100

التعليق:

يتضح من خلال الجدول اعلاه أن عدد افراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين لديهم مستوى بكالوريا (13 استاذ واستاذة بنسبة 52%) أكبر من عدد الاساتذة الذين لديهم مؤهل شهادة معلم ابتدائي البالغ عددهم (10 اساتذة بنسبة 40% في حين بلغ عدد الأساتذة الذين لديهم مؤهل الليسانس(02 أستاذ وأستاذة بنسبة 08%) فقط من مجموع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

3.3. سنوات الخبرة:

– جدول رقم (03) : توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	اقل من 05 سنوات	من 5 الى 10 سنوات	اكثر من 10 سنات	المجموع
العدد	01	01	23	25
النسبة المئوية	%04	%04	%92	%100

التعليق:

يتضح من خلال الجدول اعلاه ان عدد افراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين لديهم خبرة لاكثر من 10 سنوات يسيطرون على افراد العينة ككل حيث بلغ عددهم 23 استاذ واستاذة بنسبة 92% .

4. أداة الدراسة الاستطلاعية:

تتمثل أداة الدراسة الاستطلاعية في إستمارة معدلة لأداة الدراسة الموجودة بدراسة مصطفى (2003)، حيث تكونت الاستمارة من (54) فقرة موزعة على (09) محاور كما يلي:

– المحور الأول: المظهر العام للكتاب وتمثله الفقرات التالية (1، 11، 21، 31، 41، 51)

– **المحور الثاني**: مقدمة الكتاب وتمثله الفقرات التالية (2، 12، 22، 32، 42، 52)

– **المحور الثالث**: الاهداف وتمثله الفقرات التالية (3، 13، 23، 33، 43، 53)

– **المحور الرابع**: محتوى الكتاب وتمثله الفقرات التالية (4، 14، 24، 34، 40، 44، 50)

– **المحور الخامس**: الاساليب المتبعة في عرض المادة وتمثله الفقرات التالية (5، 15، 25، 35، 45، 49)

– **المحور السادس**: ملاءمة الرسوم والاشكال التوضيحية وتمثله الفقرات التالية (6، 16، 26، 36، 46، 48)

– **المحور السابع**: وسائل التقويم في الكتاب وتمثله الفقرات التالية (7، 17، 27، 37، 47، 54)

– **المحور الثامن**: تنمية الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ وتمثله الفقرات التالية (8، 10، 18، 28، 38)

– **المحور التاسع**: مدى ملاءمة الانشطة وامكانية تطبيقها وتمثله الفقرات التالية (9، 19، 20، 29، 30، 39)

حيث اعتمدنا في تصحيح الاستمارة على درجات تمثل تقسيم الفقرات، وكانت حسب الجدول التالي:

– **جدول رقم (4) : توزيع الدرجات على عبارات المقياس.**

العبارات	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الدرجات	5	4	3	2	1

5. الخصائص السيكومترية لاداة الدراسة الاستطلاعية:

1.5. الصدق:

يقصد بصدق أداة القياس؛ مدى صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه لذلك قام الطالب الباحث بما الخطوات التالية:

1.1.5. صدق المحكمين:

بعد انتهاء الطالب الباحث من اعداد استمارة البحث، قام بعرض هذه الاستمارة على مجموعة من الاساتذة الجامعيين في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس– خروبة– مستغانم، .وفيما يلي قائمة الأساتذة المحكمين لإستمارة البحث:

– جدول رقم 5: قائمة الأساتذة المحكمين لإستمارة البحث

الرقم	الإسم واللقب	الدرجة العلمية
1	بن عروم وافية	ماجستر
2	خالدي أحمد	ماجستر
3	قيدوم أحمد	دكتوراه
4	مرنيز عفيف	ماجستر
5	مقدم أمال	ماجستر

حيث قام هؤلاء الاساتذة بإبداء آرائهم وتقديم إقتراحاتهم حول الشكل العام للمقياس، وتعليمته وفقراته وإبعاده ومدى ملاءمتها من عدمه، مع تقديم الملاحظات والتعديلات المناسبة، وبناء على آراء الاساتذة المحكمين قام الطالب الباحث بتثبيت العبارات التي أجمع المحكمون عليها، كما قام بتعديل العبارتت التي إقترح المحكمون تعديلها والجدول التالي يوضح ذلك:

– جدول رقم(6) : التعديلات التي اجريت على الاستمارة بعد عرضها على المحكمين.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	لون الغلاف الخارجي للكتاب يجذب الانتباه	لون الغلاف الخارجي للكتاب ورسوماته يجذبان الانتباه
11	ورق الكتاب يتميز بالجودة	ورق الكتاب يساعد المعلم والمتعلم على الاستعمال الجيد
21	الكتاب مطبوع بوضوح .	خط الكتاب واضح
2	اشارت مقدمة الكتاب الى الاسس التي رعيت اثناء تأليف الكتاب	اشارت مقدمة الكتاب إلى الأسس التي تم مراعاتها أثناء تأليف الكتاب
12	مقدمة الكتاب تبيّن اهمية مبحث القراءة	مقدمة الكتاب تبيّن اهمية مادة القراءة
22	تفسح مقدمة الكتاب المجال امام الجميع للمشاركة في تقويم الكتاب	تفسح مقدمة الكتاب المجال امام كل الاساتذة للمشاركة في تقويم الكتاب
50	مادة الكتاب تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	انشطة الكتاب تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ
26	الجداول الموجودة بالكتاب معبّرة ودقيقة	الجداول الموجودة بالكتاب معبّرة .
40	مادة الكتاب تعزّز القيم الدينية	مادة الكتاب تعزّز القيم .
9	انشطة الكتاب موضوعية	انشطة الكتاب تناسب كل التلاميذ
20	الانشطة الصفية تتلاءم مع الوقت المخصص	لانشطة الصفية تتلاءم مع الوقت المخصص
30	انشطة الكتاب تشجع الطلاب على استخدام مصادرالتعلم المختلفة.	انشطة الكتاب تشجع الطلاب على استخدام التعلم الذاتي

1.2.5. صدق الاتساق الداخلي:

قام الطالب الباحث بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي اليه، حيث إستخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الانسانية spss20 وهذا ما نوضحه من خلال الجداول التالية:

– جدول رقم (7) : الارتباط بين محور المظهر العام للكتاب وعباراته.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0 ,05	0,01
العبارة 1	0,40	دال	
العبارة11	0,52		دال
العبارة21	0,77		دال
العبارة31	0,79		دال
العبارة41	0,68		دال
العبارة51	0,60		دال

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتبين لنا ان معامل الارتباط بين درجة العبارة (1) ودرجة مجموع المحور يساوي(0,45) وهو دال عند مستوى الدلالة (0,05) في حين كانت درجات العبارات (11) و(21) و(31) و(41) و(51) دالة عند مستوى الدلالة(0,01)، وعلي هناك اتساق داخلي كبير بين محور المظهر العام للكتاب وعباراته.

– جدول رقم (8) : الارتباط بين محور مقدمة الكتاب وعباراته.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0,05	0,01
العبارة 2	0,81		دال
العبارة12	0,50	دال	
العبارة22	0,84		دال
العبارة32	0,86		دال
العبارة42	0,60		دال
العبارة52	0,73		دال

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتبين لنا ان معامل الارتباط بين درجة العبارة (12) ودرجة مجموع المحور يساوي(0,50) وهو دال عند مستوى الدلالة (0,05) في حين كانت درجات العبارات (2) و(22) و(32) و(42) و(52) دالة عند مستوى الدلالة(0,01)، بلغ معامل ارتباط كل منها مع درجة المحور الكلية على التوالي (0,81) و(0,84) و(0,86) و(0,60) و(0,73). اذن هناك اتساق داخلي كبير بين مختلف درجات العبارات ومجموع المحور.

– جدول رقم (9) : الارتباط بين محور الاهداف وعباراته.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0,05	0,01
العبارة 3	0,47	دال	
العبارة13	0,66		دال
العبارة23	0,74		دال
العبارة33	0,77		دال
العبارة43	0,28		
العبارة53	0,58		دال

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتبين لنا ان معامل الارتباط بين درجة العبارة (3) ودرجة مجموع المحور يساوي(0,47) وهو دال عند مستوى الدلالة (0,05) في حين كانت درجات العبارات (13) و(23) و(33) و(53) دالة عند مستوى الدلالة(0,01)، بينما درجة العبارة (43) يمكن الاحتفاظ بها لان معامل ارتباطها طردي معتدل وعليه هناك اتساق داخلي كبير في اغلب الاحيان بين مختلف درجات العبارات ومجموع المحور.

– جدول رقم (10) : الارتباط بين محور محتوى الكتاب وعباراته.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0,05	0,01
العبارة 4	0,41	دال	
العبارة14	0,73		دال
العبارة24	0,64		دال
العبارة34	0,82		دال
العبارة40	0,56		دال
العبارة44	0,56		دال
العبارة50	0,51		دال

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتبين لنا ان معامل الارتباط بين درجة العبارة (4) ودرجة مجموع المحور يساوي(0,41) وهو دال عند مستوى الدلالة (0,05) بينما كانت درجات العبارات الاخرى (14) و(24) و(34) و(40) و(44) و(50) دالة عند مستوى الدلالة(0,01)، وهذا يدل على ان هناك اتساق داخلي كبير بين كل درجات العبارات ومجموع المحورككل.

– جدول رقم (11) : الارتباط بين محور الاهداف وعباراته.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0,05	0,01
العبارة 5	0,79		دال
العبارة15	0,88		دال
العبارة25	0,67		دال
العبارة35	0,78		دال
العبارة45	0,57		دال
العبارة49	0,69		دال

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتبين ان معامل الارتباط بين درجات كل عبارات المحور ودرجة مجموع المحور دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث بلغ ما بين (0,57) و(0,88) وهو ما يعبر عن وجود اتساق داخلي كبير بين درجات عبارات المحور ومجموع المحور ككل.

– جدول رقم (12) : الارتباط بين محور ملاءمة الرسومات والاشكال التوضيحية وعباراته.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0,05	0,01
العبارة 6	0,41	دال	
العبارة16	0,22		
العبارة26	0,49	دال	
العبارة36	0,49	دال	
العبارة46	0,67		دال
العبارة48	0,73		دال

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتبين لنا ان معامل الارتباط بين درجة العبارة (46) والعبارة (48)درجة مجموع المحور يساوي على التوالي(0,67) و(0,73) هو هما دالتين عند مستوى الدلالة (0,01) اما العبارات (6) و(26) و(36) فكل منهن دالة عند مستوى الدلالة(0,05)، حيث معامل الارتباط ما, بين (0,49) في حين ان العبارة (16) والتي بلغ معامل الارتباط بينها وبين مجموع المحور (0,22) يمكن الإحتفاظ بها لأن معامل إرتباطها طردي، اذن هناك اتساق داخلي كبير في اغلب الاحيان بين كل درجات العبارات ومجموع المحورككل.

– جدول رقم (13) : الارتباط بين محور وسائل التقويم وعباراته.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0,05	0,01
العبارة 7	0,64		دال
العبارة17	0,71		دال
العبارة27	0,88		دال
العبارة37	0,94		دال
العبارة47	0,75		دال
العبارة54	0,77		دال

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتبين ان معامل الارتباط بين درجات العبارات(7)و(17)و (27)و(37)و(47)و(54)ودرجة مجموع المحور يساوي على التوالي(64, 0)، (71, 0)، (0,88)، (0,94)، (0,75)، (0,77) وهو دال عند مستوى الدلالة (0,01)، وعليه هناك اتساق داخلي كبير بين درجات العبارات ومجموع المحور ككل.

– جدول رقم(14) : الارتباط بين محور تنمية مادة الكتاب للاتجاهات الايجابية للتلاميذ وعباراته.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0,05	0,01
العبارة 8	0,75		دال
العبارة10	0,92		دال
العبارة18	0,90		دال
العبارة28	0,79		دال
العبارة38	0,75		دال

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتبين ان معامل الارتباط بين درجات كل عبارات المحور ودرجة مجموع المحور دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث بلغ ما بين (0,75) و(0,92) وهو ما يعبر عن وجود اتساق داخلي كبير بين درجات عبارات المحور ومجموع المحور ككل.

– جدول رقم (15) : الارتباط بين محور مدى ملاءمة الانشطة وامكانية تطبيقها وعباراته.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0,05	0,01
العبارة 9	0,75		دال
العبارة19	0,49	دال	
العبارة20	0,26		
العبارة29	0,80		دال
العبارة30	0,87		دال
العبارة39	0,77		دال

التعليق:

من خلال الجدول السابق يتبين ان معامل الارتباط بين درجات كل العبارة (19) ودرجة مجموع المحور يساوي (0,49) وهودال عند مستوى الدلالة (0,05)، اما العبارات (9) و(29) و(39) فكلها دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، اما العبارة (20) والتي بلغ معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية (0,26) فهي غير دالة، لكن يمكن الإحتفاظ بها لأن معامل إرتباطها طردي، اذن هناك اتساق داخلي كبير في اغلب الاحيان بين مختلف درجات العبارات ومجموع المحور ككل.

5-2- الثبات:

قام الطالب الباحث بحساب معمل الثبات "الفا كرونباخ" بواسطة البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية spss20 وقد تحصل على النتيجة التالية: ألفا = 0,91.

اذن عند حساب معامل الثبات "الفا كرونباخ" الخاص بالاستمارة التي تحتوي على أربعة وخمسين (54) عبارة تحصلنا على القيمة (0 ,91) وهو ثبات يسمح للطالب الباحث باستعمال هذه الاستمارة في الدراسة الاساسية باطمئنان.

الخلاصة:

من خلال الدراسة الاستطلاعية نكون قد تاكدنا من صدق وثبات استمارة البحث؛ أي انها قابلة وجاهزة للتطبيق، حيث يمكن الاعتماد على نتائجها الاحصائية للتحقق من فرضيات البحث في الدراسة الاساسية.

تمهيـد :

يعد التقويم في مجال التربية و التعليم مجالا رئيسيا متمايزا من مجالات البحث التطبيقي، و تتنوع انماطه و أدواره، و تتباين اعراضه و إستخداماته في مختلف مستويات العمل التربوي، فالتقويم لا يختص فقط في دراسة المتغيرات المتعلقة بالأفراد و انما يتناول أيضا متغيرات البرامج و المشروعات و المواد و الممارسات و المؤسسات التربوية لذلك فان تطبيقات التقويم كثيرة و مداخله متعددة و متباينة و متطورة متسع.

لهذا يتطلب من اخصائي التقويم اكتساب المعارف و المهارات التي تمكنه من القيام بأدواره و مهامه المتعددة المتعلقة بالتقويم التربوي المؤسسي و ما يتضمنه ذلك من مفاهيم و خصائص و محكات و منهجيات.

1.تعريف التقويم :

– لغة : يعرف التقويم لغة ،على انه تقدير قيمة الشيء او الحكم على قيمته و تصحيح او تعديل ما اعوج و هو من قوم الشيء يعني وزنه و قدره و اعطاه ثمنا معينا و يعني كذلك صوبه و عدله و وجهه نحو الصواب.

– اصطلاحا : التقويم هو عماية منظمة ننتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار او اصدار احكام على قيمة الاشياء او الاشخاص او الموضوعات و الافكار.

– تعريف بلوم :**Bloom** التقويم هو مجموعة من العمليات المنظمة التي يتبين اذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين . (سرير و خالدي، 1997: 87).

– تعريف :**Hagen & Thorndik** التقويم هو وصف شيء ما ثم الحكم على قبول او ملاءمة ما وصف

– تعريف : **Dwnie** التقويم هو اعطاء قيمة لشيء ما وقف مستويات وضعت او حددت سلفا.

– تعريف : **Gron**lund التقويم هو عملية منهجية تحدد مدى تحقق الاهداف التربوية من قبل التلاميذ و انه يتضمن وصفا كميا و كيفيا بالإضافة الى الحكم على القيمة (ملحم، 38:2002).

– تعريف :**Djlaze** التقويم يساير التعلم و يتساير مع المواقف التعليمية بدءا بتحديد الاهداف الى غاية الحصول على المعلومات بواسطة القياس (عبيد، 158:2001) .

– **تعريف Rothney** : ان التقويم يساعدنا على تقدير فاعلية التدريس و اثره يجعلنا نشكك في قيمة المناهج التعليمية و المواد الدراسية و الوسائل التعليمية مما قد يدفعنا لان نتعدها بالتعديل و المراجعة او رفضها باعتبارها عديمة الجدوى (مروان، 38:1999) .

– **تعريف Baungartner** : التقويم هو العملية التي تستخدم المقاييس، و غرض المقاييس هو جمع البيانات، و في عملية التقويم تفسر هذه البيانات لتحديد المستويات حتى يمكن اتخاذ القرار .(احمد، 46:2013) .

– **تعريف لوجندر** : التقويم هو حكم كيفي او كمي حول قيمة شخص او شيء او عملية او موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقا من محكات مصرح بها مسبقا بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف الحكم و التفسير الذي نعطيه لنوعية او قيمة الموضوع المدروس من منظور اجرائي لاتخاذ القرار. (عثمان، 2005: 7)

2. تطور التقويم و القياس:

ترجع عملية التقويم و القياس الى اقدم العصور، أي ما قبل التاريخ، لكن بمرور الزمن تعقدت المجتمعات البشرية ،الامر الذي أدى الى ان يأخذ التقويم و القياس طابعا آخر، صار التقويم معه يتم عن طريق ما يسمى بمعلم الحرفة ، ثم زاد تعقد التراث الانساني على ما كان عليه، و ظهرت المدرسة التي جعلت التقويم يأخذ شكلا اخر يتم التركيز فيه على تقييم التحصيل الدراسي بأدوات و طرق لا تخلو من الدقة. و مع بداية القرن العشرين تطورت حركة القياس حيث يمكن من هنا تقسيم تطور التقويم الى اربعة مراحل هي:

1.2. المرحلة الاولى: 1900– 1915: و تسمية مرحلة الرعيل الاول المنادي بالقياس، و اهم ما يميز هذه المرحلة ظهور " بينيه"، و ظهور علماء النفس الانكليز و الأمريكيين، و كذلك ظهور اختبارات التحصيل المقننة في اغلب المواد كاختبار " ستون " المقنن في مادة الحساب و اختبارات الهجاء و المفردات اللغوية و في هذه المرحلة نشر " جوزيف رايس " دراسة تحت عنوان "عدم جدوى تعليم الكبار" و اجرى "رايس" تجربة من ابتكاره قارن فيها بين نتائج تحصيل تلاميذ قضوا وقتا طويلا في التدريب على الهجاء بغيرهم ممن قضوا وقتا أقل، و نشر "ستون" 1908 و "كورتس" 1909 اختبارات قياس تحصيل في مبادئ الحساب.

2.2. المرحلة الثانية 1915– 1920 : انتشر في هذه المرحلة استخدام الاختبارات و المقاييس المختلفة في التقويم انتشارا كبيرا، و امتازت بتصميم كثير من الاختبارات في مختلف المهارات و الاختبارات النفسية، حيث تحمس

رجال التربية و علم النفس لتطبيق هذه الاختبارات بدرجة واسعة جعلتهم ينسون الدقة، الامر الذي ادى الى ان يساء اختيار و تفسير الاختبارات، و ان تصدر الاحكام من غير ترو و لا دقة، و كذلك امتازت بظهور مقياس " ثورندايك" للخط و ظهور مقياس "هلجاس" للاستثناء و التعبير.

3.2. المرحلة الثالثة 1920– 1930: و اشهر ما امتازت به هذه المرحلة هو ظهور النقد الذي دعا رجال التربية و علم النفس الى تعديل الاختبارات و اعادة تصنيفها، و مراعات الدقة في اختيارها و تقنينها و تطبيقها.

كما ساد في هذه المرحلة الاتجاه الى قياس و تقويم التحصيل تقويما شاملا و دقيقا، و كذلك تقويم شخصية المتعلم، و استخدام اختبارات القدرات بعد عجز اختبارات الذكاء عن قياسها و في عامي 1929و 1930 أصدر الناشرون اختبارات للذكاء لبيعها للمدارس كان من بينهم اختبار " اونس" و مجموعة اختبارات "سانفورد" للتحصيل، و كميات عام 1930 حتى كان عدد الاختبارات المقننة اكثر من الف اختبار، و في هذه المرحلة وجهت العناية الى تطوير الأساليب الاحصائية في تحليل الاختبارات.

4.2. المرحلة الرابعة 1930– 1960: و في هذه المرحلة وصل القياس و التقويم الى درجة كبيرة من الدقة سواء في قياس التحصيل او قياس الاستعدادات حيث اتجه علماء النفس التربية الى استخدام القياس في مقارنة الشخص بنفسه، و في مقارنة الشخص بغيره أيضا حتى يمكن مساعدته في فهم امكانياته، و توجيهه حسب قدراته و استعداداته، و ظهر في هذه المرحلة اختبارات الشخصية، الرورشاخ، و بعض المعايير الاسقاطية الأخرى و اختبارات الميول، كما تم تحسين مقاييس الاتجاهات، و في هذه المرحلة واصل " تيلور" و "اراتيسون" دراساتهم في تقويم الطرق الجديدة في المدارس الابتدائية و الثانوية، و ظهرت الاختبارات الموضوعية كاختبارات الصواب و الخطأ و اختبارات التكميل و اختبار الاختيار من متعدد . (الطبيب، 2009: 29، 32)

3. أساليب التقويم (تصنيفها):

تصنف اساليب التقويم و وسائله بطرق مختلفة:

1- التصنيف حسب مجال القياس او مجموعة السمات و الخصائص التي تقع في مجال واحد، فهناك اساليب قياس و اختبارات متنوعة في مجال " القدرات " و من امثلتها مقاييس و اختبارات الذكاء و القابليات، و المهارات الادراكية و الحركية، و يعتبر التحصيل من القدرات لكن اختبارات التحصيل تؤلف مجالا كبيرا من مجالات القياس و التقويم و في

مجالات الشخصية و الميول و الاتجاهات نجد مقاييس خاصة لكل منها، فهناك قوائم الشخصية و قوائم الميول و استبانات الاتجاهات وغيرها.

2- التصنيف حسب طريقة التطبيق، فبعضها يطبق على مجموعة من الافراد في وقت واحد، فهي اساليب او مقاييس جمعية، و بعضها الاخر يطبق فرديا أي على فرد واحد في كل مرة، فهي اساليب فردية، و يعتمد بعضها على استجابات المفحوصين المكتوبة، فهي تحريرية او كتابية بينما يعتمد بعضها الاخر على الاستجابة الكلامية المنطوقة فهي شفهية.

3- و تصنف أساليب التقويم حسب طريقة الاستجابة؛ فهي لفظية حين تعتمد بشكل اساسي على استخدام اللغة و الكلام و التفكير الرمزي، وهي: أدائية . حركية . حين تعتمد على الحركة (في أعضاء الجسم) جزءا من الاستجابة.

4- و هناك تصنيف لأساليب التقويم حسب خصائصها السيكومترية و طبيعة الاداء، فبعضها معد لقياس ما يسمى اقصى أداء في مجال القدرات، و بعضها الاخر معد لقياس الاداء النموذج المتميز للفرد في سلوكه المعتاد، المتمثل في الخصائص الشخصية ة الانفعالية و الدفاعية.

5- و في مجال قياس التحصيل الدراسي تصنف اساليب التقويم الى محكية المرجع و معيارية المرجع، ففي النوع الاول؛ المحكي المرجع، يقوم اداء الطالب بمقارنته بمحاكات قياسية للأداء تعرف عادة بدرجة الاتفاق التي حققها الفرد لمادة دراسية او مجال سلوكي، اما في التقويم المعياري المرجع فيتم تقويم الفرد بمقارنة ادائه بأداء فئة مرجعية محددة، كان نحدد ترتيب الطالب في مجموعته أو صفه تبعا لأدائه النسبي في المجموعة.

6- من مبادئ الفاعلية لأي نشاط ان يكون التقويم عملية مستمرة و ملازمة لجميع مراحل النشاط، هناك تستخدم اساليب التقويم التكويني و التقويم الختامي، و يمكن ان يضاف اليها التقويم المبدئي الذي يتضمن نشاطات تقويمية تتعلق بتقدير الحاجات و تخطيط البرامج و تشخيص القابليات و الاستعدادات. أما التقويم التكويني فهو نشاط يجري اثناء النشاط الاساسي أو البرنامج المستهدف أو عملية التعلم و التعليم. أما التقويم الختامي فيأتي في نهاية النشاط الأساسي أو البرنامج المستهدف أو خبرة التعلم، و الهدف الأساسي منه الكشف عن مستوى الفعالية للنشاط أو البرنامج او الخطة، و في عملية التعليم و التعلم يأتي التقويم الختامي في نهاية مقرر دراسي أو وحدة كبيرة من المقرر لتحديد المستوى النهائي للطلبة.(الكيلاني و الروسان، 2006: 27، 30)

4 . أنواع التقويم:

هناك نوعان اساسيان من التقويم هما : التقويم الذاتي و التقويم الموضوعي :

1.4. التقويم الذاتي:

ويعني أن الفرد يحكم على الشيء أو العمل أو الافراد من واقع خبرته الشخصية و دوافعه و انفعالاته و قد يدخل في ذلك عوامل شخصية أخرى مثل المصلحة أو القرابة أو الزمالة و المستوى الفكري و الاجتماعي و الثقافي.

وغالبا يتصف هذا النوع من التقويم بالسرعة في اصدار الاحكام دون التعميق الكافي في تفاصيل الموضوع و قد يتغير الحكم على الموضوع و الظاهرة بتغير الحالة النفسية للفرد أو بتدخل عوامل اخرى كانت خافية على الفرد . و هذا من التقويم من الصعب الوثوق في نتائجه بالرغم من استخدامه من قبل الفرد سواء كان ذلك استخداما "شعوريا أو لا شعوريا"

و لا يتوقف الانسان عن التقويم و اعطاء قيمة لما يدرك، الا ان هذا التقويم في معظمه من النوع الذي يمكن ان تسميه (التقويم المتمركز حول الذات) و هو يعتمد في اصدار هذه الاحكام على معايير ذاتية مثل المنفعة او نقصان تهديد الذات أو اعتبارات المكانة الاجتماعية أو سهولة الفهم و الادراك .(مروان ،1999: 39).

كما يقصد بالتقويم الذاتي "انه الحكم الذي يصدره الفرد استنادا الى تقديره الشخصي مثلما يحدث حينما يقوم الباحث او القائم بالتقويم بعقد مقابلات شخصية مع المتعلمين ثم يصدر حكما نتيجة انطباعه بهذه المقابلة.(منسي و صالح، 54:2010).

2.4. التقويم الموضوعي:

هذا النوع من التقويم اكثر دقة في نتائجه و يمكن الاعتماد على ما تتوصل اليه عملية التقويم لأنه يؤدي في النهاية الى نتائج و أحكام موضوعية لا تتدخل فيها العوامل الذاتية كما هو ظاهر في التقويم الذاتي و في هذه الاحكام الموضوعية توضع الشروط و المواصفات، و تخضع جميع خطوات التقويم الى الدقة في جمع و تحليل البيانات لاستخراج النتائج، و بما ان التقويم يتضمن عملية اصدار احكام على قيمة الاشياء أو اشخاص أو موضوعات فانه يتطلب الوصول الى أحكام موضوعية لاستخدام المعايير أو المستويات أو المحاكات لتقدير هذه القيمة.

1.2.4. المعايير:

تعتبر المعايير الاهداف الاساسية التي تهدف اليها عملية تقنين الاختبارات حيث تشتق المعايير من عينة التقنين التي تمثل المجتمع الاصلي المدروس و الدراجات الخام المستخلصة من تطبيق الاختبارات على عينة التقنين و هي مصدر المعايير. و المعايير هي اساس الحكم من داخل الظاهرة بموضوع القياس و ليس من خارجه فتأخذ الصيغة و الكمية في أغلب الأحوال و تتحد في ضوء الخصائص الواقعة للظاهرة.

2.2.4. المستويات:

تتشابه المستويات و المعايير في انها اسس داخلية للحكم على الظاهرة موضوع التقويم و استخدام المستويات في الحقل التربوي شائع أيضا مثل المستويات التي تحددها المدارس بقبول الطلاب الحاصلين على الشهادات، حيث تشترط هذه المدارس نجاح الطالب في الشهادة بمجمع معين و ضرورة تجاوزه لمستوى محدد في اللياقة البدنية هذا الى جانب كفاءته البدنية والصحية (مروان، 1999، 42)

3.2.4. المحكات :

هي أسس خارجية للحكم على الظاهرة موضوع التقويم و قد تأخذ الصورة الكمية أو الكيفية و يعتبر المحك من أفضل الوسائل المستخدمة في الحكم على صدق الاختبارات و المقصود بذلك أن يكون الاختبار صادق في ما يقيسه فاذا كنا نسعى الى بناء بطارية اختبارات لقياس اللياقة الحركية، مثلا و أردنا ان نتحقق من مقدار صدق هذه البطارية في قياس ما صممت لأجله فإننا قد نستخدم طريقة المحك و ملخصها اننا نحاول ايجاد معامل الارتباط بين البطارية المستحدثة و اختبار اخر للياقة الحركية سبق اثبات صدقه فاذا كان الارتباط بين الاختبار عاليا . فان ذلك يعتبر مؤشرا بعيدا . الى حد كبير عند صدق الاختبار المستحدث . (مروان، 1999: 43)

5. أغراض التقويم :

تهدف عملية التقويم بشكل عام الى تحسين العملية التعليمية التعلمية بمجمل مكوناتها و بحسب هذه المكونات هناك أغراض متعددة نورد بعضا منها:

– **التقويم لأغراض التصنيف** : حيث يتم تصنيف الاشياء أو الحوادث أو الاشخاص حسب معايير محددة كتصنيف طلبة حسب مستوياتهم التصنيفية.

– **التقويم لأغراض الانتقاء (التعيين)** : كالتقويم الذي يهدف الى انتقاء الموظفين أو ترقيتهم او انتقاء الطلبة للبعثات.

– **التقويم لأغراض ايقاف او استمرارية او تحسين البرامج** : مثل تقويم برامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICLD)، او برنامج التعليم الالكتروني.

– **التقويم لأغراض التنبؤ بالأداء** : كالتقويم الذي يهدف الى التنبؤ بالأداء المستقبلي للأفراد أو المؤسسات مثل : التنبؤ بتحصيل الطالب في الجامعة من خلال تحصيله في الثانوية العامة.

– **التقويم لأغراض التوجيه:** و هو التقويم الذي يتم لغايات توجيه و ارشاد الطلبة نحو برامج معينة مثل: التقويم الذي يعتمد في توزيع الطلبة على مسارات التعليم المختلفة.

– **التقويم لأغراض منح الشهادات** : حيث يتم منح الشهادات للطلبة مثل : منح الطلبة شهادة الثانوية العامة.

– **التقويم لأغراض بناء قواعد البيانات** : حيث يتزود منها الدارسين و المهتمين بالمعلومات اللازمة لا جراء البحوث و الدراسات و غيرها.

– **التقويم لأغراض تحفيز الطلبة على التعلم** : حيث يستخدم التقويم لزيادة الدافعية لدى الطلبة نحو التعلم و العمل على تحسينه .(المحاسنة و المهيدات، 2009: 33، 34).

6 . أهمية التقويم:

يستمد التقويم اهميته الاساسية في مختلف الميادين من ضرورة الاعتماد عليه في قياس و تقدير مدى تحقق الاهداف المنشودة من كل عملية و في كل ميدان و بخاصة في الميدان التعليمي ، حيث تظهر أهمية فيما يلي :

– يعتبر التقويم ركنا أساسيا في العملية التربوية بصفة عامة و ركنا من أركان عملية بناء المناهج بصفة خاصة.

– لم يعد التقويم مقصورا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة، بل تعداه الى قياس مقومات شخصية للتلميذ من شتى جوانبها، و بذلك اتسعت مجالاته و تنوعت طرقه و أساليبه.

– أصبح التقويم في عصرنا الحاضر من اهم عوامل الكشف عن المواهب و تمييز امكانيات طالب و آخر.

– التقويم ركن هام من اركان التخطيط لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج و قد يكشف التقويم عن عيب المناهج او الوسائل أو عن حضور في الاهداف فينتهي الى نتائج و توصيات تعرض على التخطيط ثم تأخذ سبيلها للتنفيذ حيث تبدا المتابعة فالتقويم من جديد ...و هكذا.

– يساعد التقويم كل من المعلم و التلميذ على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه و على تبيين العوامل التي تؤدي الى التقييم أو تحول دونه ثم على دراسة ما يلزم عمله للمزيد من التحسن و التطور .(باهي و النمر، 2007 :5، 6).

7. أهداف التقويم:

عند اعداد المقوم لبرنامج تقويمي يسير جنبا الى جنب مع خطوات التنفيذ للنشاط ، يجب عليه أن يلاحظ ان البرنامج يجب أن يحقق الاهداف التالية:

1. معرفة ما لدى الممارسين للنشاط من معلومات و فهم حول النشاط الذي يمارسونه.

2. ان يلاحظ المقوم الصعاب التي من الممكن ان تقابل الممارسين للنشاط فردا أو جماعة و تدوين تلك الصعاب و ايجاد الحلول و البدائل لها مباشرة.

3. ان يشخص المقوم عوامل القوة و الضعف في كل مرحلة من النشاط و اقتراح الحلول المختلفة لعلاج مواطن الضعف و تعزيز جوانب القوة و ذلك ما يسمى بالتغذية الراجعة.

4. ان يشجع المقوم الممارسين على ممارسة و تعلم طرق القياس لإنجازاتهم مع تعريفهم بمدى ما حققوا من نجاح.

5. ان يساعد المقوم الممارسين على اكتساب اتجاهات و مهارات في تقويم أنفسهم.

6. ان يساعد المقومين في توجيه انفسهم لممارسة النشاط بطريقة ايجابية و ذلك بعد اكتشاف جوانب الضعف و تجاوزها بالبدائل القوية و الايجابية.

7. أن يكون التقويم وسيلة لتعليم المقومين كيفية نقد الذات و الأفكار الخاصة بهم.

8. أن يتعرف المقوم على تأثير البرنامج أو المنشط على الطلاب و مدى ما حقق من الأهداف المرسومة له.

9. جمع المعلومات عن المميزين و الموهوبين لرعايتهم ببرامج اكثر حيوية ومناسبة لقدراتهم.

10. جمع المعلومات عن المميزين لتقديمها الى ادارة المنشط للتكريم و الرعاية المستقبلية.(عثمان، 2005: 14- 15)

وهناك عدة جوانب أساسية أخرى لتحقيق التقويم لأهدافه نذكر منها :

1. تحويل اداء الطلاب أو ممارساتهم خلال حصص النشاط الى قيمة رقمية وفق بنود التقويم المحدد من خلال:

أ. التعرف على درجة تفاعل الطلاب مع النشاطات الممارسة.

ب . مقدار تحقق الاهداف.

ج . طريقة التنفيذ للبرنامج.

د . اتقان الطلاب للمهارات الجديدة و درجة الاتقان و نمو الخبرة.

ان الملاحظة الدقيقة و الاشراف المباشر لكل طالب أو مجموعة عمل مطلب أساسي للتعرف على انجاز كل طالب و جهده في كل حصة نشاط بحيث يستطيع المقوم تقدير جهد الطالب من خلال:

أ. تنفيذه للدور المسند اليه

ب . تنوع التنفيذ و التجديد و الابتكار.

ج . أثر تنامي الخبرة.

د . المحافظة على ادوات التنفيذ و العمل.

2. دراسة التقاريرالمقدمة من الطالب و من المشرف على النشاط.(عثمان، 2006: 15- 16).

8. شروط التقويم :

من الشروط التي تنبغي أن يبنى عليها التقويم ما يأتي:

1.8. الشمول:

من الشروط التي يجب أن تتوفر في التقويم شرط الشمولية، و شمولية التقويم معناها الا يقتصر على قياس جانب واحد فقط و يهمل بقية الجوانب، فالامتحان التقليدي للتحصيل مثلا لا يتوفر فيه جانب الشمول لا نه يهمل

الجوانب الشخصية و الاجتماعية و الانفعالية، و يركز على التحصيل، و المدرسة الحديثة تحاول ان تقوّم هذه الجوانب. بل تسعى ان تفسح المجال أمام التلميذ لان ينمو بأقصى حد تؤهله له قدراته.

2.8. الاستمرارية:

ومما ترمي اليه عملية التقويم، هو مساعدة المدرس و الطالب على معرفة ما وصل اليه من تقدم نحو تحقيق اهدافه، اذ هناك عوامل و جوانب قوة يجب تنميتها، و عوامل و جوانب ضعف يجب ازالتها او التقليل منها على الأقل، و هذا لا يأتي الا اذا سار التقويم جنبا الى جنب مع التدريس، فتخصيص وقت معين للتقويم كأسبوع او شهر لا يمكن من اصدار الحكم الصادق على التلميذ، حيث ان العرض ليس هو نجاح التلميذ او فشله، انما هو تنمية نواحي القوة، و علاج نواحي القصور و الضعف لديه، و هذا لا يتحقق الا اذا كان التقويم ملازما للتدريس و متماشيا معه.

3.8 . أن يكون التقويم اقتصاديا:

فالتقويم الجيد هو الذي يبنى على اساس اقتصادي في نفقاته، فلا يكلف نفقات أكثر مما يجب، بل انه يجب ان يكون باقل تكلفة ممكنة، و يأخذ اقل وقت ممكن من أوقات التلميذ، فينبغي ان لا يقضي التلميذ وقتا طويلا في الامتحانات، كما يحدث في بعض المدارس، حيث يخصص أسبوع أو أسبوعان لإجراء امتحانات الفترة، و كذلك الحال للمدرس، حيث ينبغي أن لا يضيع وقتا أطول في الامتحانات و تصحيحها.(الطبيب: 2009، 33- 35)

4.8. التعاون:

التعاون في عملية التقويم، هو الذي يجعل التقويم يعطي الصورة الحقيقية عن التلميذ، و هذا يفرض على كل من المدرس و التلميذ و ولي الامر و المشرف ان يقوم بدوره، و يستعين بالأخرين في حالة غموض بعض الاشياء او المواقف عليه، او في حالة حدوث بعض المشكلات أمامه، و اذا ما قام كل واحد من هؤلاء بالدور المطلوب منه، ادى الى حالة من التعاون في عملية التقويم التي من شأنها أن تساعد على تحقيق الاهداف التربوية المنشودة.

5.8. الديموقراطية:

ولكي يكون التقويم ديموقراطيا، يجب ان تتاح الفرصة للتلميذ للمشاركة فيه، أو على الأقل رسم خطة التقويم، و تحديد الوسائل المستخدمة فيه، كذلك يجب أن يبنى التقويم على الحرية، أي حرية التفكير، بمعنى أن الأعمال التي يقوم بها التلاميذ تكون محققة لرغباتهم مستجيبة لمطالبهم، ومتمشية مع اتجاهاتهم.

ومما يعزز ديموقراطية التقويم بناؤه على التعاون، و مراعاة الحقوق الفردية فيه، و مراعاة الأسلوب العلمي، الذي من صفاته الصدق و الثبات و الموضوعية.

6.8.أن يقوم على اساس علمي :

قد تختلف وسائل و اساليب التقويم، و لكنها يجب ان تتفق في كونها مبنية على أساس علمي سليم، خصوصا اذا ما كانت وسيلة التقويم هي الاختبارات التي يجب ان يتوفر فيها الصدق و الثبات و الموضوعية و المقدرة على التفريق بين الطلاب.

7.8 . ترجمة اهداف التقويم الى اهداف سلوكية:

عملية التقويم مبنية على أهداف معنية تسعى الى تحقيقها. و لكي تتحقق هذه الاهداف بالصورة الحسنة، يجب ترجمتها الى أنماط معينة من السلوك يكون مرغوبا فيها و واضحة في أذهان جميع المشتركين في عملية التقويم.

8.8. استخدام وسائل متنوعة في التقييم:

لكي تؤدى عملية التقويم بنجاح، يجب ان تتنوع و تتعدد و سائلها. حيث ان كل وسيلة ستساعد على جمع معلومات من جانب واحد فقط من جوانب التلميذ .و بمجموعها يمكن تغطية جوانب التلميذ المختلفة، فميول التلميذ و اتجاهاته مثلا لا يمكن معرفتها باستخدام الاختبارات التحريرية التقليدية، و لكن يمكن معرفة ذلك باستخدام الملاحظة و المقابلة و الاستفتاء، و الطرق الموضوعية لقياس الاتجاهات كطريقة "ليكرت" و "بوجاردوس " .(الطبيب، 2009: 35- 37).

9. وظائف التقويم:

لقد تطور التقويم بتطور الفلسفة التربوية، و تنوعت اساليبه و تعدت وظائفه بحيث شملت كثيرا من الجوانب النفسية و التربوية لكل مجالات حياة الفرد.

1.9 . في مجال الدراسة و العمل:

للتقويم قوة حافزة طاغية، و اذا كان التقويم يمثل وسيلة من أجل اصدار الاحكام على الناس و الأعمال، فانه يعد من وجهة نظر الدارسين مفتاح النجاح في الحياة. و لذلك يهتم الطلبة في المدارس اهتماما كبير بالتقويم .(ملحم،2002: 43).

2.9 . في مجال التشخيص و العلاج و الوقاية:

حيث يساعد التقويم على :

- تحديد نواحي القوة و الضعف لكل من :مجالات نمو التلميذ، و مجالات المنهج الدراسي مادة و كتابة. و طريقة و وسيلة و نشاط و خطة حياة مدرسية شاملة النشاط.

- تحديد العوامل المؤثرة على سير العملية التعليمية التعلمية.

- و تحديد الوسائل و اساليب العلاج التي تعين على حل المشكلات و بلوغ الاهداف المنشودة.

- الوقاية من الانحرافات و الاخطاء قبل وقوعها.

3.9. في مجال وضوح الاهداف:

حيث يساعد التقويم على:

. وضوح الاهداف التي يرجى بلوغها.

. يعطي نماذج لتطبيق هذه الاهداف حتى يزداد المعلمون و التلاميذ وعيا بها و عملا على تحقيقها.

. التأكيد على الجوانب العلمية او التطبيقية او بأسلوب التفكير العلمي او يربط الدراسة بالحياة.

. ترسيخ الاهداف و توجيه المعلمين و التلاميذ نحو الاهتمام بها.

. تعزيز الاتجاهات التي يسير عليها.

4.9. في مجال التعرف على التلاميذ و توجيههم:

التقويم يساعد المعلمين على التعرف على التلاميذ و حسن توجيههم فلا بد من:

- معرفة المعلم لتلاميذه حتى يؤدي رسالته بشكل افضل.

- بدأ المعلم مع تلاميذه من مواقع خبرتهم.

- كشف المعلم لقدرات تلاميذه و استعداداتهم و ميولهم و اتجاهاتهم.

- مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ.

فعن طريق التقويم يحصل المعلم على:

- أساليب تقويمية متعددة لتحقيق هذه الأهداف.

- مناقشة هذه الأساليب.

- ملاحظة و تقدير جهود و نشاطات و علاقات التلميذ.

- و يستطيع المعلم ان يأخذ بأيدي تلاميذه و يوفر لهم الامكانات التي تساعد على الوصول بكل منهم الى اقصى امكاناته .

- كما يستطيع المعلم أن يراجع طرقه و أساليبه و علاقاته بما يناسب تلاميذه.

5.9. في مجال تطوير المناهج و تحسينها:

ويقوم التقويم بدور فعال و مؤثر في تطوير المناهج و تحديثها حتى اصبح التقويم من الأمور الأساسية في هذا المجال بهدف ملاحظة:

- خصائص العصر.

- حاجات التلاميذ و مطالب نموهم و متطلبات حياتهم الاجتماعية.

- ان التطور العلمي يبدا بتقويم الواقع التربوي تحديد المشكلات و نواحي القصور ، و لابد أن ينتهي التطوير بعمليات شاملة لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التطوير و تحديد مشكلات التطبيق و العمل على علاجها.

6.9 . في مجال الوظائف الادارية:

للتقويم وظائف ادارية هامة ؛ فالتقويم التربوي ضروري:

- لقبول التلاميذ في المدارس و تحديد اوضاعهم فيها.

- لعمليات الترقية من فصل دراسي لأخر و من مرحلة لأخرى.

- لتوجيه التلاميذ دراسيا و مهنيا.

– لترشيد اتخاذ القرارات التي تتناول النظام التعليمي بأسره سواء من: تحديد السلم التعليمي، أو خطة الدراسة و مجالاتها و مستوياتها و ضوابطها.

– كما أن التقويم التربوي يعين على تحسين توزيع الامكانات التعليمية: من مدرسين و وسائل و أدوات و ميزانية و غير ذلك مما يؤثر في التعليم.

7.9 . في مجال توعية الجماهير بأهمية التربية:

و للتقويم التربوي دور في المساعدة على توعية الجماهير بأهمية التربية و المشاركة في حل مشكلاتها، و ذلك من خلال الامور التالية:

– يتيح للجماهير أن تدرك أهمية ما تقوم به المدارس في سبيل بناء المجتمع.

– تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية التعلمية و تقدمها سواء من حيث المناهج، المعلمون، المرافق.

– الاطمئنان على حسن سير التعليم و رفع مستواه.

– مشاركة الشعب في امور التعليم و مشكلاته و غاياته الاهتمام به.

– مشاركة كل المؤسسات الاجتماعية في بناء المناهج و تطويرها و تنفيذها.

8.9. في مجال الارتفاع بمستوى التعليم:

للتقويم دور في الارتفاع بمستوى مهنة التعليم:

– المهنة تقوم على أساس نظريات علمية تمكن دارس من حسن الاداء و التصرف و التجديد و الابتكار.

– يمكن أن يرتفع مستوى مهنة التعليم الى المكانة اللائقة بطريقتين:

– الطريقة التي لا تقوم على اساس زيادة العرض عن الطلبة حتى تتوافر فرصة اجتذاب العناصر الممتازة و الاختيار و الانتقاء.

- بينما تقوم الطريقة الثانية على أساس تحديد المستويات المناسبة للعاملين في مجالها و معدلات الاداء. و ما يتطلب ذلك من استعدادات و قدرات و اخلاص في العمل و ايمان بمبادئه و الالتزام بواجباته و مسؤولياته .(ملحم ، 2002 :45- 46).

10- أسس التقويم :

هناك مبادئ أساسية يقوم على التقويم و التي ينبغي على المقوم ان يراعيها، حيث نستطيع هنا ان نذكر بعض الأسس التي ترتكز عليها عملية التقويم و التي يجب أن تتوفر لكي يكون التقويم ناجحا و محققا للغرض منه، و يمكن أن نحملها فيما يلي:

- إن الهدف الرئيسي للتقويم هو انماء لممارسة العمل أو النشاط و ليس اصرار حكم على الممارسة فقط.

- يجب أن يكون التقويم مراعيا للأهداف التي وضعت للمنشط، فلا بد أن يرتبط التقويم بالهدف الذي نقومه.

- لا بد أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع و مستويات الأهداف التي ننشدها.

- يجب أن يقوم التقويم على أساس كمي و كيفي و لا يقتصر على أحدهما.

- لابد ان تكون ادوات التقويم متنوعة ،فكلما تنوعت أدوات التقويم لدينا كلما زادت معلوماتنا عن المجال الذي نقومه.

- أن يتوفر في أدوات التقويم صفات الهدف و الثبات و الموضوعية.

11. خطوات التقويم:

لكي تتم عملية التقويم لا بد أن تمر بخطوات معينة، هذه الخطوات يمكن اجمالها فيما يلي:

1.11. تحديد أغراض التقويم:

يجب أن يحدد الغرض أو الهدف من عملية التقويم، اذا لا بد لمن يقوم بعملية التقويم من غرض أو هدف يسعى الى تحقيقه، أو معرفة شيء بخصوصه، فالتقويم أساسا لا يتم الا لوجود حاجة ماسة أو هدف يسعى المقوم لتحقيق .

2.11.– ترجمة الغرض الى أنماط سلوكية:

الغرض الذي يرمي اليه المقوم يجب أن يترجم الى أنماط من السلوك يسلكها التلميذ، كلك عليه أن يأخذ المواقف التي يظهر فيها السلوك ليستطيع القيام بعملية التقويم على أحسن وجه، حيث يمثل العنصر جانبا كبيرا في عملية التقويم.

3.11. تحديد وسائل التقويم:

يجب أن تحدد وسائل التقويم، بحيث تكون ملائمة لأنماط السلوك التي يسلها التلميذ، لأنه كلما تعددت و تنوعت وسائل التقويم كلما كانت أدق في جمع المعلومات، و كلما تعددت الوسائل كانت أكثر شمولية و كلما أعطت معلومات أدق و أوفر عند التلميذ.

4.11. تنفيذ التقويم:

يجب ان يشترك في عملية التقويم كل من له صلة بالتقويم ، و بالهدف المراد تقويمه كالبيت و المدرسة، و ذلك باستخدام الوسائل التي يحددها الأخصائيون أو المعلمون، حتى اذا تم جمع البيانات المطلوبة فإنها تصنف و تفسر و تحلل في ضوء الأهداف المقومة لمعرفة عناصر القوة لتنميتها، و عناصر الضعف للوصول إلى طرق علاجها .

5.11. استخدام نتائج التقويم :

في ضوء نتائج التقويم يجب العلم على تعديل جوانب النقص او القصور كتعديل المنهج او تغيير طرق التدريب، او تغيير أسلوب المعاملات و العلاقات الإنسانية في المدرسة لتلاقي الجوانب التي تؤثر على عملية التقويم.

11. 6. إعادة التقويم :

من الواجب ان تستمر عملية التقويم، و من الخطأ تحديد وقتها، بل الواجب الاستمرار في التقويم بشتى الوسائل ،خاصة و أن النتائج التي يحصل عليها المقوم تتغير بتغير الظروف، لذا يجب أن تعاد عملية التقويم من فترة لأخرى، وذلك لإعطاء الصورة الصحيحة عن التلميذ، و تقويمه تقويما سليما حيث أن كل عملية تقويم ستظهر جوانب قوة يجب العمل على تقويتها و جوانب ضعف يجب العمل على تلاقيها وعلاجها .(الطبيب، 2009 : 39- 40).

12. وضعيات التقويم داخل العملية التعليمية :

اختلفت نظرة المهتمين بالتقويم التربوي في تحديد انواعه باعتبار كل واحد منهم ينظر اليه من زاوية معينة، فقد تحدد أنواعه وفقا لمعايير تصحيحها معيارية المرجع ومحكية أو وفق درجة أداء التلاميذ وسنحاول في البداية التطرق الى بعض هذه التصفيات ثم سنقدم شرحا مفصلا للأنواع الثلاثة (تشخيصي، تكويني، نهائي)وفقا للمدة الزمنية التي يتعامل بها المدرس مع المنهج وفق تصنيف بلوم Bloom .

جاء ريبول Rybol ليضع تصنيفه بناء على الغرض من التقويم فيكون تجميعيا حين يكون في خدمة الجماعة لاختيار أفضل الأفراد و بيداغوجيا في خدمة التلميذ بإحداث التغيير اللازم .

أما نوازت و كافارني Noizet&Cavarni فحددا أنواع التقويم وفقا لفترات القيام به، فقد يكون مستمرا داخل القسم طول الفترة التعليمية أو محددا في فترات زمنية لغرض لبحكم النهائي بالانتقال أو الفشل .

في حين ذهب دولاندشير De Landsheere إلى تحديد انواع التقويم وفقا للمهام التي يقوم بها، حيث يستعمل لتقويم التلاميذ، و لتقويم العملية التعليمية بمكوناتها و الحكم على النظام الربوي ككل، و السياسة التربوية المنتهجة .

وحدد كل من خليفة بركات و جييمينارGeminard نوعين من التقويم يطلق على الاول منهما الشكلي باعتباره يبحث عن مدى حقق الاهداف التربوية أما الثاني فهو المجتمع الذي يبحث عن تطوير العملية التعليمية أما رجاء محمد أبو علام فقد فرق بين التقويم الذاتي و النهائي و هو نفس التقييم الذي ذهب اليه كل من عزيز سمارة و عصام النمر.

كما لجأ البعض الى تقسيمه الى أربعة أنواع (أولي، بنائي، تشخيصي، نهائي) فالأول قبل العملية التدريسية و البنائي اثناءها و التشخيصي لكشف الصعوبات و اقراح الحلول، أما النهائي لمعرفة تحقق الأهداف المسطرة من عدمها. و يعتبر تقسيم بلوم Bloom أحد التقسيمات التي اهتم بقويم كل مرحلةو، حيث سنتطرق لكل مرحلة منها على حدى .

1.12.التقويم التشخيصي :

ويطلق عليه أيضا التقويم المبدئي باعتباره أيضا يكون قبل الانطلاق في وحدة تدريسية جديدة لأن المدرس في حاجة ماسة لمعرفة استعداد التلاميذ للتعلم ويوضح له وضعية العملية التعليمية قبل بدايتها بتحديد مدى تحكم

التلاميذ في المكتسبات السابقة وتبيان الفروق بين التلاميذ من حيث الاستعداد والقدرة على التعلم كما يسمح للمدرس بتحديد نقطة بداية الدرس باعتباره يسمح بربط المدخلات التعليمية بالتعلم المبرمج و الذي يرغب في تطبيقه و تحقيق أهدافه كما أنه يكشف عن صعبات التعلم .

ان التقويم التشخيصي هو الوحيد الذي باستطاعته جمع المعلومات اللازمة عن مستويات التلاميذ عقلية وجدانية جسمية أو اجتماعية ومعرفة مدى تهيئ التلاميذ وتقبلهم لتلقي تعليم جديد ويطلق على هذا النوع من التقويم بالتحليلي باعتباره يكشف عن مدى توفر الظروف اللازمة لبداية الدرس سواء تعلق الأمر بالظروف النفسية (الرغبة و الاستعداد للتعلم) أو الظروف التربوية (امتلاك التلاميذ للمفاهيم الأساسية المدرجة ضمن المدخلات)

إن التقويم التشخيصي يساعد المدرس في رسم خطته التدريسية وتحديد الحاجات التعليمية لكل تلميذ كما يساعد في زيادة دافعية التلاميذ وإثارة الرغبة للتعلم ويساهم في تكييف العملية التعليمية وفقا للخصوصيات التي تكون عليها المجموعة أو يكون عليها الفرد.

2.12.التقويم التكويني :

ويطلق عليه أيضا البنائي وهو ينطلق أساسا من أن دور و أهمية التقويم يهدف إلى تحسين العملية التدريسية مما يتطلب القيام به أثنا ء هذه العملية

باعتبارها تكون وضعية قابلة للتعديل فيعرفه هاملن من زاوية أهمية انه يقوم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف. (سرير وخالدي، 1995 :99)

ويطلق أحمد زياد حمدان على هذا النوع من التقويم بالمحلي باعتباره يساير كل مرحلة من مراحل الدرس خطوة ويمكن الاعتماد عليه كاستخراجية للتعلم باعتبار استخدامه أثناء وحدة تعليمية يكشف للتلاميذ الأخطاء التي يقعون فيها لغرض تصحيحها في مواقعها كما يرى جيري 1981، ان التقويم التكوني ليس اختبار للحكم على النجاح أو الرسوب بل انه عنصر فعال وجزء مكون للعملية التعليمية ككل. (سعود، 1996 :353)

وقد يتطلب القويم التكوني تحكم المدرسي في عدة أساليب تقويمية يعتمد عليها كأدوات للتحكم أكثر في الدرس الذ هو بصد تحقيق أهدافه وتمكنه من معرفة موقعه داخل ما خطط لتنفيذه والكشف الصعوبات التي يوجهها اثناء الدرس واصلاح هذه الصعوبات .

ان التقويم التكويني يمكن المدرس من معرفة وضعية العملية التعليمية التي يقوم بها وتمكنه من منح تقديرات لفظية أو عددية مرحلية وتوفير التغذية المراجعة بطريقة منظمة ومستمرة مما يجعل العملية التعليمية في حالة تطور دائم. (خنيش، 2006: 23)

12.3.التقويم النهائي:

ويطلق عليه التقويم التجميعي أو الختامي وأطلق عليه "محمد زياد حمدان" التقويم النهائي الكلي وهذا باعتباره أداة للتعرف على الكفاية العامة لتحصيل التلاميذ. (حمدان، 2001: 14)

ويعتبر هذا النوع من التقويم أكثر شيوعا في استعماله ويسعى للوقوف على مدي تحقق الأهداف، باعتباره يكون بعد نهاية درس، أو محور أو منهج دراسي وبالتالي يكون عند نهاية حصة أو فصل دراسي أو سنة.

ويسهل التقويم التكويني قياس تحصيل التلاميذ عند نهاية فترة تكوينية معينة وبالتالي يكشف عن الفرق الكامن بين الأهداف الموجودة والعمليات المحققة. كما يسمح بإعطاء تقديرات التلاميذ والقيام بترتيبهم والحكم بالنجاح والانتقال إلى مستويات عليا، أو الفشل وإعادة البحث عن تحصيل البرنامج الدراسي وتحقيق أهدافه، كما يتم وبواسطتها الحكم على منح شهادات ويمكن مقارنة تحصيل التلاميذ ويسمح بالحكم على كافة المنهج الدراسي. (الظاهر، 53:2002).

13. وسائل التقويم:

يلجأ المدرس إلى عدة أساليب لكي يقوم بتقويم تلاميذه تقويما متكاملا، ولأن هذه الوسائل هي التي تمده بالمعلومات والبيانات اللازمة عن المتعلمين، سواء تعلق الأمر بحدوث تغيرات في السلوك جراء التعليم الذي تلقوه أو من حيث إبراز القدرات والمهارات التي يتصفون بها والكشف عن الصعوبات التي تواجههم.

إن هذه الأساليب تساير كل مراحل العملية والتعليمية فقد تكون في بداية الدرس لغرض التشخيص أو أثناءه لغرض المراقبة أو عند نهايته لمعرفة مدى حدوث تغيرات، وهذا ما يبرز أهميتها خلال الحصة أو مجموع حصص أو خلال فترة قصيرة قد يمثلها يوم أو طويلة كسنة دراسية، كما أن هذا الاستعمال يتوقف عن الهدف الذي نريد قياس مدى تحقيقه و هذا ما تؤكده عديدة الدراسات و الندوات التي تعقد لغرض التي تعقد لغرض تطوير الأساليب التقويمية، ففي تدور للمركز القومي العربي للبحوث التربوية عام 1978، حيث أكد الحاضرون على ضرورة توجيه أساليب التقويم وفقا لأهداف الدرس .(النشوائي ، 1998 : 614) .

كما ان الحديث عن تقويم التلاميذ لا يعني مقارنة مخرجاتهم التعليمية المرتبطة ببعض التغيرات التي تحدث في السلوك (الجانب المعرفي ، الوجداني ، الحس حركي) لابد الإلمام الجيد بالأساليب التي تمكن من معرفة مدى الرغبة و الاستعداد للتعلم و مدى امكانية ذلك و معرفة الحالة النفسية التي يكون التلاميذ عليها مع تقييم الجانب التحصيلي، و هذا ما جعل التربويين يقسمون هذه الأساليب الى (شكلية وغير شكلية)، فالشكلية تكون محددة في زمن ولكافة التلاميذ (اختبارات تحصيلية) وغير الشكلية التي تكون عن طريق الملاحظة والمقابلة و المناقشة . (مذكور، 1998 : 269) .

و سنحاول في ما يلي ابراز أهم الوسائل التقويمية التي يجب الاعتماد عليها .

1.13.الاختبارات الشفهية :

تعتبر من اقدم وسائل التقويم حيث استعمالها الصينيون و اليونانيون وغيرهم ففيها يقدم المدرس للتلميذ أسئلة شفوية ويطلب منه الإجابة عليها، حيث يعتمد عليها المدرس بصورة دائمة خلال دروسه فهي بالإضافة الى أهميتها تتضح قيمتها التقويمية حيث يريد المدرس التأكد من مدى فهم تلاميذه لبعض الحقائق، وفي تقويم الخلفية المعرفية لهم وعند التمهيد للدرس كما أنها تسمح بربط المعلومات والتأكد من فهم التلاميذ للدرس ورغم كل الانتقالات الموجهة اليها لأنها فجائية وتلقائية ولا توزع بطريقة عادلة بين التلاميذ ولكن لا يمكن الاستغناء عنها في تقويم الكثير من المجالات؛ كتقويم القراءة الجهرية وعند مناقشة البحوث الفردية أو الجماعية، فهي أداة هامة لمعالجة بعض المواقف الصعبة وطريقة للتعبير وابداء الراي ووسيلة هامة لبناء طريقة حوارية حرة وفعالة بين المدرس والتلاميذ.

2.13.الاختبارات المقالية :

هذا النوع من الاختبارات أكثر شيوعا واستعمالا حيث يطلب من التلاميذ ان يجيب عن السؤال بكتابة مقال يتناول فيه الموضوع الذي يتطلب السؤال وبها يستطيع المدرس ان يقيس قدرة تلاميذه على التفكير وقدرتهم على تنظيم معارفهم التي تلقوها.

وتمنح الفرصة لتوضيح الأسباب والعلل أو لتفسير العلاقات وعلى التوضيح الجيد للمفاهيم والمصطلحات و تحليل الأفكار أو الربط بينها وتركيبها والمقارنة بين شيئين أو ظاهرتين أو رتيب الأفكار و القدرة على الانتاج المعرفي ، كما أنها تمنح نفس الفرصة للتلاميذ باعتبارها تكون بصورة موحدة و تسمح لهم بحل المشكلات و تمكن المتعلم من التعبير عن قدراته اللغوية، كما أن اعداد هذا النوع من الاختبارات لا يتطلب وقتا كبيرا.(بسيوني، 1991: 274)

3.13.الاختبارات الموضوعية:

يطلق عليها الاختبارات الحديثة، وتسمى موضوعية نسبة الى تقدير الدرجة التي تمنح لها مقارنة بالإجابة والتقديرات التي تمنح لها، لا تختلف باختلاف المصححين وامتيازها بارتفاع عاملي الصدق والثبات، وتغطي بصورة جيدة المادة الدراسية التي قام المدرس بتنفيذ محتواها داخل القسم، كما انها تفترض اجابة واحدة فقط وغير قابلة لتأويلات عديدة من طرف التلاميذ، وكان ظهورهذا النوع من الامتحانات نتيجة بحث واستقصاء المهتمين بالديسيمولوجيا والرغبة الملحة لقياس قدرات التلاميذ ومخرجاتهم التربوية بأسس موضوعية.

يعتبر كل من "كادويل Caldwell" و"كورتس Courtis "1923 اول من قام بمحاولة صياغتها وجاء "ابيل Ebil " في ضل انتقاداته للامتحانات ليضع بعض أسسها مع زميله "دامرين Damrine" عام 1960.(جبالي، 1995: 223)

ان هذه الاختبارات توفر الكثير من الوقت للتلميذ، وتمكّن المصحح من ان يقوم بتصحيحها في وقت قصير وبدرجة كبيرة من الدقة والموضوعية، كما تستخدم هذه الاختبارات لقياس العديد من نواتج التعلم.(خنيش، 2006: 35)

4.13.الاختبارات الأدائية :

تنطلق أهمية هذه الاختبارات من مبدأ عدم قصور التحصيل لدى التلاميذ من معرفة وتذكر المعلومات والحقائق فقط بل من التغيرات السلوكية؛ التي تبين تطور مهارات أخرى لدى المتعلم من غير مهارات أخرى لدى المتعلم من غير مهارات الفهم و الاستجابة والتي تتضح في بعض الجوانب الفنية في المادة التعليمية والتي لا يمكن قياسها بواسطة الاختبارات الشفهية أو المقالية أو الموضوعية، وتشمل الاختبارات الأدائية مردود التلاميذ في المادة التعليمية كمراقبة تحسن الخط أو التدريب على نطق بعض الحروف والكلمات أو أساليب استعمال بعض الأدوات كما هو الحال عند استعمال المجهر أثناء درس العلوم الطبيعية.

وباعتبارها تمكن من ملاحظة المتعلم في الموقف الأصلي للعمل أو المشابه له وهذا يؤدي إلى تفاعل المتعلم مع الموقف.

ومن أجل إصدار حكم موضوعي على درجة الأداء يحدد مجموعة عمليات وتتم مراقبة كل عملية منها على حدى ووضع التقديرات المناسبة لها وتتفرغ هذه الاختبارات إلى عدة أنواع:

أ- الأداء الكتابي: وهذا بقيام التلميذ بوصف الظاهرة كتابيا أو متعلقة بالأداء على الورقة كالرسوم و المنحنيات البيانية أو كتابة قصة أو قصيدة.

ب- أداء متعلق بتحديد النوع: كالتعرف على ألة أو تسمية مكوناتها و القدرة على تحديد دور كل جزء منها.

ج- الأداء مع نموذج المحاكات: يمثل في مراقبة مدى اكتساب التلميذ للمهارات اللازمة لإجراء تجربة داخل المخبر.

د- الأداء في موقف يمثل للموقف الكلي: كالقدرة على كتابة مقدمة لنص كلي.

5.13. الملاحظة :

بما أن تفعيل العملية التعلمية متعلق بمهارات وقدرة المدرس و استمرار ملاحظاته لتلاميذه داخل القسم وجمع المعلومات المتعلقة بحدوث تغيرات يسهل له كشف أهم العوائق التي تحول دون تحقيق أهدافه.

للتلاميذ القدرة على الإجابة عن طريق الاختبارات المقالية أو الموضوعية .

6.13.المقابلة:

تعتبر من الاساليب التي تمكن المدرس من الوصول الى معرفة التغيرات السلوكية التي تحدثها العملية التعليمية التي يقوم بتنفيذ محتواها، كما انها طريقة للتعبير والافصاح عن بعض العراقيل التي تعتريها، وتكون هذه المقابلة في ظروف ملائمة يلعب فيها المدرس دور المرشد النفسين، وهي التي تمكنه من الوصول الى معرفة رغباته، كما انها اسلوب يجعل التلاميذ اكثر مشاركة داخل القسم الدراسي حيث يصبحون أكثر انفتاحا على المعلم، كما يمكّن استعمال المقابلة في بعض الحالات التي لا تسمح للتلاميذ القدرة على الاجابة عن طريق الاختبارات المقالية أو الموضوعية. (الظاهر، 2002: 18)

7.13. دراسة الحالة :

كثيرا ما يلاحظ المدرس أن بعض تلاميذه بعيدي الفهم ويعانون حالة التأخر عن باقي زملائهم، ولهذا يلجأ الى دراسة حالتهم بجمع البيانات اللازمة والمتعلقة بالأحوال الأسرية أو التدخل المادي للوالدين، أو المستوى الثقافي لهما، وهذا من أجل وضع خطة قصد معالجة هذا التأخر والعمل على تحقيق الأهداف الموجودة. (الظاهر، 2002: 18)

8.13. المقاييس :

إن تنوع المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال العملية التعليمية، يستوجب العمل بأساليب تقويمية توافق هذه المخرجات والتي منها:

مقاييس الذكاء، مقاييس القدرات، مقاييس الاتجاهات، مقاييس القيم، مقاييس الشخصية .

أ– مقاييس الذكاء:

يلجأ المدرس لهذه المقاييس لمعرفة المستوى العقلي للتلاميذ ومدى تكيفهم مع المواقف الجديدة، أو كما يرى بينيه أن الذكاء هو القدرة على الفهم الجيد والحكم على الأشياء والتفكير العملي السليم والتأقلم حسب الظروف للوصول الى التشخيص الحقيقي لقدراتهم واكتشاف الظروف الفردية بين التلاميذ ليسهل ذلك منح التقديرات الملائمة لهم وتسطير برامج الدعم (ماهر، 2003: 14)

ب – مقاييس القدرات:

حيث تمكن المدرس من وضع تلاميذه في مواقف تعليمية تلائمهم، حيث يرى دريفرDriver؛ أن القدرات هي القوة في أداء العمل البدني أو العقلي قبل أو بعد التدريب فهي تمكن المدرس من معرفة قدرة تلاميذه الجسدية أو الحسية أو الاجتماعية أو العددية والحسابية، وهذا ما يسمح له بالتخطيط للسير في درس جديد على بناء على هده القدرات

ج– مقاييس الميول:

بواسطتها يكشف المدرس مدى اقبال تلاميذ نحو مادة من المواد الدراسية، والميل هو انتباه التلاميذ لمواضيع او مواد تثير وجدانهم، كما عرفه "ولسون Wilson" بانه الشعور الداخلي الدي يجدب الانتباه والاهتمام نحو موضوع معين فيشعر المتعلم بقدرة الارتياح. وهذا ما يؤكد حاجة المدرس الى هذه المقاييس حيث تمكنه من قياس وتقويم شعور تلاميذه بالراحة والاطمئنان وهو ما يولد الرغبة في التعلم.

د– مقاييس الاتجاهات:

ان الوصول الى تحقيق الأهداف التربوية يمر بالاتجاه الإيجابي للتحصيل لدى التلاميذ ومعرفة المدرس لاتجاهات تلاميذه نحو التدريس أمر ضروري، باعتبار الاتجاهات حالة من الاستعداد العقلي والانفعالي للسلوك نحو موضوع

معين، فعرفها "البورت Alport " بأنها حالة تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات. (الظاهر، 2002: 37، 42)

وتمكن هذه المقاييس المدرس من تقويم الجانب الانفعالي من خلال اكتشاف رغبة التلاميذ أو نفورهم من موضوع أو مادة دراسية، ومن تقويم الجانب المعرفي من خلال اكتساب التلاميذ للمعلومات اللازمة عن الموضوع او من خلال ما يظهر على أداء التلاميذ، عادة ما يكون الأداء إيجابيا حين تكون اتجاهات التلاميذ نحو المادة إيجابية، ويكون سالبا عندما تكون اتجاهاتهم سلبية. (سمارة، 1989: 21).

هـ– مقاييس القيم :

انطلاقا من كون المحتوى الذي يرغب المدرس في تحقيقه و تصبو اليه الأهداف التربوية عبارة عن مجموعة قيم و بالتالي على تلاميذه في هذا الجانب كقياسه للقيم النظرية الكامنة في البحث عن الحقيقة و المعلومات أو القيم الاقتصادية و الجمالية و القيم الدينية و الاجتماعية و توفير الظروف المؤدية لتحقيقها.

و– مقاييس الشخصية :

تمتد مهام المدرس الى معرفة الخصائص الشخصية للمتعلمين حيث يمكنه ذلك من تخطيط دروسه بصورة جيدة، و اكتشاف مدى تكيف تلاميذه مع المواقف العظيمة، و محاولة حل المشكلات التي تظهر في بروز شخصيات غير سوية بمساعدة المؤهلين بذلك، و بذلك، وبذلك يشير" توماس" و" شس" Tomas et Ches 1977: ان خصائص شخصية الفرد هي المحددة لنجاحه الدراسي كضغط الضبط الداخلي والتحمل الضعيف لإحباط القلق الزائد، نقص الدافعية للتعلم، مما يشكل عاملا يؤدي ال ظهور الفشل الدراسي والرسوب . (الظاهر، 2002: 49)

خلاصة:

ان أهمية التقويم كبيرة جدا و خاصة عند فهم طبيعته و العمل بجدية على اتباع خطواته باعتبار نتائجه بداية بحث تنطلق من تساؤلات حول مدى الوصول الى مخرجات كانت مسطرة كأهداف مرغوب في تحقيقها، و السعي نحو إزالة و ملئ الثغرات التي تفرزها العملية التعليمية حيث يعتبر التقويم مسؤولا للكشف عنها.

ان الاعتماد على القياس كخطوة أولى للتقويم تمليه أهمية التحديد الرقمي لمقدار ما يوجد في الظواهر المقاسة لغرض معرفة درجة اقتراب او ابتعاد التلاميذ مما يرمي الأستاذ قياسه، و لغرض تحديد مكانة التلاميذ امام الأهداف المسطرة أو تحديد وضعيتهم مقارنة بزملائهم.

ورغم الاختلاف بين الباحثين في وضع تقسيم لمراحل التقويم ، الا ان هناك اتفاق على ان التقويم الجيد هو الذي يساير المدرس او الوحدة او البرنامج و المنهاج من بدايته الى نهايته .

ان التقويم الجيد هو الذي يساير العملية التعليمية و يراقب جميع خطواتها و كل التغيرات التي تحدثها و الذي يعتمد على أساليب و أدوات متنوعة تمتاز بالهدف و الثبات و الموضوعية و القدرة على التمييز و الذي يصلح كطريقة للتصحيح و التعديل و ليس لغرض اصدار احكام نهائية فقط.

الاقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة التي توصل إليها الطالب الباحث نقترح ما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بتقويم الكتب المدرسية والأخذ بنتائجها والإهتمام بها من حيث مساعدة وتسهيل مهمات الباحثين على مستوى المديريات.

- ضرورة اشراك المعلمين في ميدان التدريس في إبداء وجهات نظرهم لأي منهاج جديد.

- العمل على تجهيز المدارس بالأدوات والأجهزة الحديثة وتدريب المعلمين عليها.

- تضمين دورات تدريب المعلمين أسس البحث العلمي وكيفية التعامل معها.

- ضرورة وجود نسخ موّحدة بين يدي المتعلمين للكتاب بدلا من تعدد النسخ والطبعات.

- العمل على حل مشكلة الإكتظاظ في الفصول الدراسية.

- ضرورة الإستفادة من الدراسات والأبحاث المقدمة لوضع الأسس والمعايير والمواصفات الممتازة لكتب المناهج الجديدة.

الخاتمة:

لقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة بتقويم كتاب القراءة للسنة خامسة إبتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي، إذ يعد التقويم اهم مرحلة في إعداد الكتاب المدرسي وحتى بعد الإنتهاء من إعداده أو بعد بداية العمل به، وهذا قصد كشف مواطن الضعف والقوة في هذه الوسيلة التعليمية الهامة، حيث توصلت دراستنا إلى؛ ان أساتذة التعليم الإبتدائي بمدينة غليزان يقوّمون كتاب القراءة للسنة الخامسة إبتدائي بدرجة متوسطة، كما توصلت دراستنا أيضا إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) من الأساتذة في تقويم كتاب القراءة، وهذا يعود إلى تقارب الكفاءة لدى الجنسين وتقارب وجهات النظر خاصة إذا علمنا أن الدورات التكوينية أصبحت تضم الإناث أكثر من الذكور، وأن أغلب عاملى قطاع التعليم أصبحوا من جنس الإناث.

ومن جهة أخرى توصلت دراستنا إلى عدم وجود فروق بين الأساتذة في تقويم كتاب القراءة تعود لمتغير المؤهل العلمي، وهذا ما يترجمه الإحتكاك الكائن بين مختلف تخصصات معلمي التربية والتعليم ، وأخيرا توصلت دراستنا إلى عدم وجود فروق في تقويم كتاب القراءة من قبل الأساتذة تعزى الى سنوات الخبرة، وهذا راجع إلى حداثة المقاربة المعمول بها في الميدان، حيث لا تزال المقاربة بالكفاءات تراوح مكانها من حيث التطبيق خاصة لدى الأساتذة الذين ألفوا العمل بالمقاربة بالأهداف مما ادى بالوزارة الوصية إلى تكثيف الندوات والدورات التدريبية لإكساب الأستاذ تقنيات وطرائق هذه المقاربة الجديدة.

الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية:

1. مكان و زمن الدراسة الأساسية:

لقد تمّ إجراء الدراسة الأساسية في مجموعة من مدارس مدينة غليزان، موزعين على أربع مقاطعات ادارية، في الفترة الممتدة ما بين 05 و 16 أفريل 2015 ، حيث قام الطالب الباحث بتوزيع أداة الدراسة على أساتذة التعليم الإبتدائي الذين يمثلون عينة الدراسة، حيث استعان بمدراء المدارس الذين سهلوا مهمة تقسيم وجمع أوراق اداة الدراسة، ومستغلا أوقات الفراغ و الإستراحة اليومية بين فترات التدريس.

2. مجتمع الدراسة الأساسية:

العدد الإجمالي لاساتذة التعليم الابتدائي بمدارس مدينة غليزان هو 992 أستاذ وأستاذة موزعين حسب المقاطعات الادارية؛ وهم يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة موزعين كما يلي:

جدول رقم(16): توزيع أفراد المجتمع الأصلي للعينة حسب المقاطعة الادارية.

الرقم	المقاطعات الادارية	عدد الاساتذة
1	المقاطعة الادارية الاولى	225
2	المقاطعة الادارية الثانية	183
3	المقاطعة الادارية الثالثة	95
4	المقاطعة الادارية الرابعة	185
المجمـــــوع		992

3. عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

عند أخذ نسبة 10% من المجتمع الحالي فإن عينة البحث تصبح مكونة من 99 أستاذ وأستاذة؛ وذلك وفق المعادلة التالية:

حجم العينة = $\frac{992}{100} \times 10 =$ 99,2 أستاذ و أستاذة.

ولقد تم اختيار هذه العينة عن طريق المعاينة العشوائية الطبقية ؛ وتم اختيار العينة في البحث الحالي من كل طبقة (المقاطعة الادار ية) وفق الطريقة العشوائية البسيطة أي وفق المعاينة الاحتمالية :

العينة الطبقية= (حجم الطبقة / حجم المجتمع) × حجم العينة. (النجار، 2007: 91)

وعند حساب حجم العينة في كل مستوى حسب المعادلة أعلاه تمّ التوصّل إلى ما يلي:

ـ المقاطعة الادارية الأولى: حجم العينة = $\frac{225}{992} \times 100$ = 22 أستاذ وأستاذة.

ـ المقاطعة الادارية الثانية: حجم العينة = $\frac{183}{992} \times 100$ = 18 أستاذ وأستاذة.

ـ المقاطعة الادارية الثالثة: حجم العينة = $\frac{157}{992} \times 100$ = 10 أستاذ وأستاذة.

ـ المقاطعة الادارية الرابعة: حجم العينة = $\frac{193}{992} \times 100$ = 20 أستاذ وأستاذة.

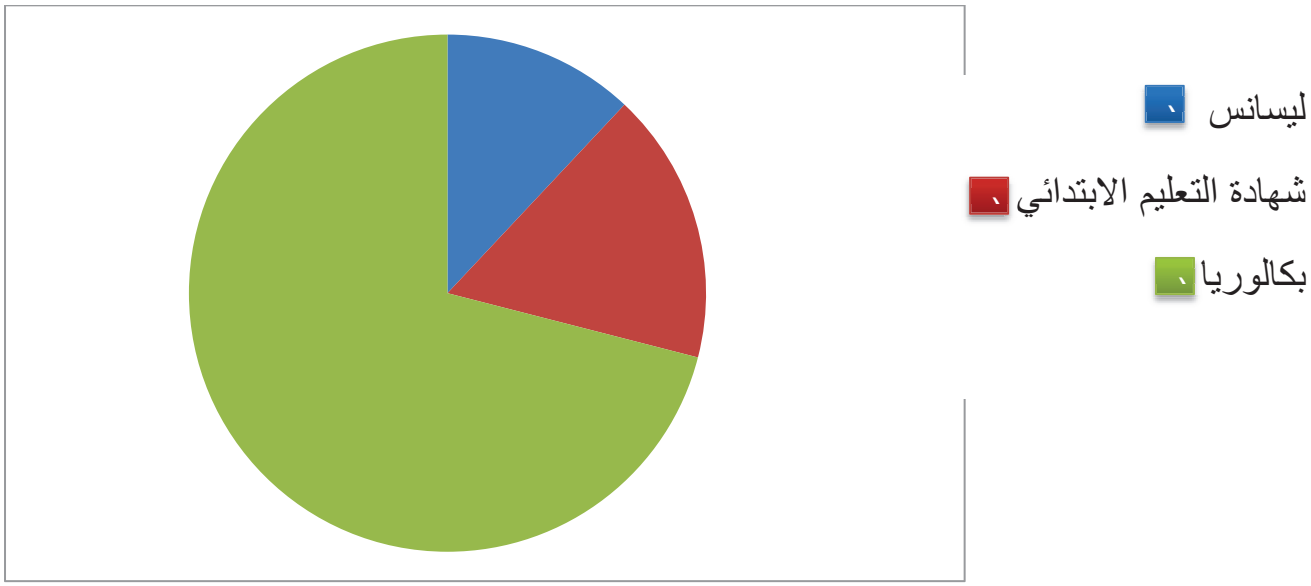
ولقد كان حجم العينة الإجمالي موزعا كما يلي :

الجدول رقم (17): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.

الرقم	المؤهل العلمي	عدد الاساتدة
1	ليسانس	12
2	شهادة التعلم الابتدائي	17
3	بكالوريا	71
المجمـــــوع		99

تعليق:

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن أن الاساتذة الذين لديهم مؤهل البكاروريا يسيطرون على عينة الدراسة الاساسية بنسبة 71 % في حين بلغت نسبة الاساتذة الذين لديهم مؤهل شهادة التعليم الابتدائي 17 %، اما نسبة الاساتذة الذين لديهم مؤهل الليسانس فقد بلغت 12 % فقط وهذه ما يمثله المخطط البياني التالي.

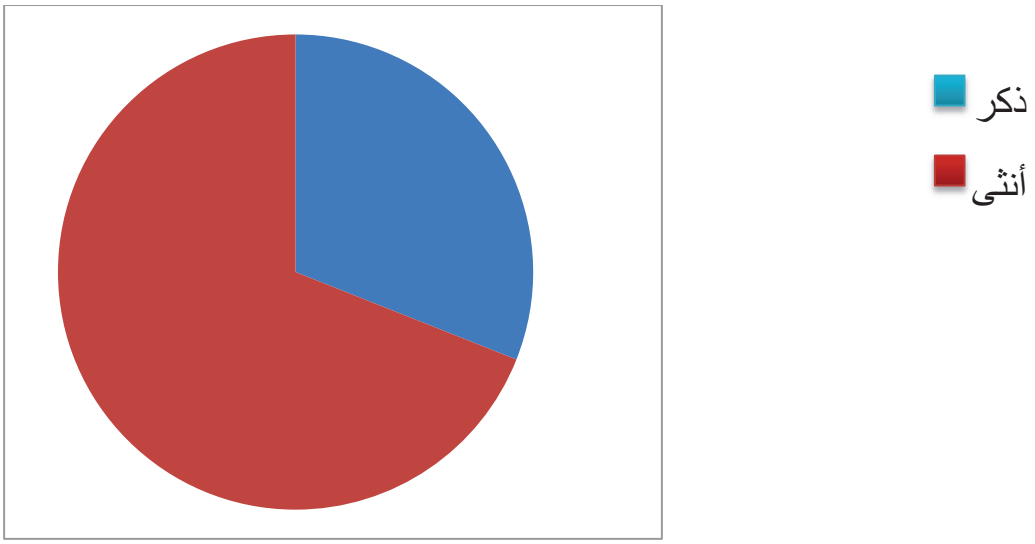


رسم بياني يمثل توزيع أفراد عينة الادراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

جدول رقم (18):توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	31	68	99
النسبة المئوية	%31	%68	%100

تعليق: يتبين من خلال الجدول اعلاه ان عدد الاناث (69) اكبر من عدد الذكور(31)وهو ما يوضحه المخطط البياني التالي:



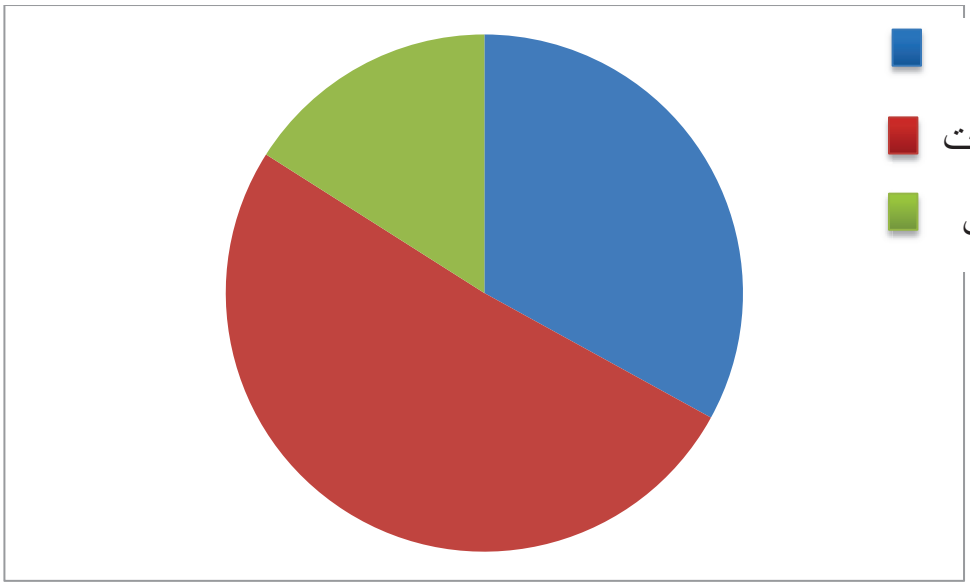
رسم بياني يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

جدول رقم(19): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	من 5 الى 10 سنوات	اكثر من 10 سنوات	المجموع
العدد	33	52	14	99
النسبة المئوية	%33	%51	%16	%100

تعليق:

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن أن الاساتذة الذين لديهم خبرة من 5 الى 10 سنوات يسيطرون على عينة الدراسة الاساسية بنسبة 52 % في حين بلغت نسبة الاساتذة الذين لديهم خبرة اقل من 5 سنوات 33 %، اما نسبة الاساتذة الذين لديهم سنوات خبرة اكثر من 10 سنوات فقد بلغت 14 % فقط وهذه ما يمثله المخطط البياني التالي.



رسم بياني يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الخبرة.

4. طريقة إجراء القياس:

قام الطالب الباحث بتوزيع أداة القياس المتمثلة في استمارة تقويم كتاب القراءة للسنة خامسة ابتدائي المعدّة من قبل الباحث على أفراد العينة، وذلك بعد الاتصال معهم في المدارس التي يدرسون بها أثناء وقت فراغهم وفي أوقات الاستراحة بين الحصص، مما مكنّ الطالب الباحث من جمع البيانات في وقت وجيز.

5. طريقة التفريغ:

تمّ اقتراح خمسة بدائل و هي: عالية جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا من أجل الإجابة على العبارات، مثلما هو مبيّن في الجدول التالي.

جدول رقم (20):توزيع الدرجات على عبارات المقياس.

العبارات	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الدرجات	5	4	3	2	1

6. الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحث في بحثه على الأساليب الإحصائية التالية :

- النسبة المئوية.

- المتوسط الحسابي.

- اختبار تا (t) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية الجزئية الأولى.

- تحليل التباين أحادي الاتجاه لاختبار الفرضيتين الجزئيتين الثانية و الثالثة .