doct 8/01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم الثقافة الشعبية

مهدي وافا الميراث
رقم الجرد 1854
تاريخ الوصول 2006
رقم الترتيب

أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في تعليمية مادة التاريخ

موسومة

تعليمية مادة التاريخ في التعليم الثانوي

♣ من اعداد الطالب :

- الطاهر بلقاسم

♣ تحت اشراف:

أ.د عبد الحميد حاجيات

♣ أعضاء اللجنة :

- أ. د / عكاشة شايف رئيسا — جامعة تلمسان
- أ.د / عبد الحميد حاجيات مشرفا — جامعة تلمسان
- د/ غيات بوفلجة عضوا - جامعة وهران
- د/ أوشاطر مصطفى عضوا — جامعة تلمسان
- د/ هلايلي حنيفي — جامعة سيدي بلعباس
- د/ دحو فغرور عضوا — جامعة وهران

السنة الجامعية 2005-2006 م / 1426-1427 هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـداء

إلى أمي حفظها الله
وإلى روح والدي رحمه الله
و إلى زوجتي
و إلى أولادي
وإلى كل الأصدقاء

كلمة شكر

أقدم شكري و امتناني إلى كل من أسهم في إنجاز هذا العمل العلمي ، وفي مقدمتهم أستاذي المشرف الدكتور عبد الحميد حاجيات الذي تابع هذا العمل في كل مراحل إلى أن وصل إلى ما هو عليه ، فإليه يرجع الفضل الأول بعد الله سبحانه وتعالى .

و إلى كل الأساتذة الذين أسهموا من قريب أو بعيد في إبراز هذا العمل إلى الوجود .

وإلى أخي الأستاذ محمد مولاي ، الذي أمدّني بالكتب و لم يبخل في عطائه، فجزاه الله عني كل خير.وإلى الأستاذ بوسيف عبد الإله الذي ساعدني بالدعم المعنوي من توجيهات سديدة ذللت صعوبة هذا البحث. كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني على إنجاز هذه الأطروحة من قريب أو من بعيد.

المقدمة
ـ أهداف البحث
ـ حدود البحث و منهجه
ـ معايير اختيار الموضوع

إنّ العناية التي توليها الجزائر لعملية تعليم مادة التاريخ في مختلف الأطوار التعليمية، تعدّ من أهمّ الاهتمامات لما لها من ارتباط وثيق بإرساء مقومات هذه الأمة التي تفتخر بتاريخها الذي سجل بدماء الشهداء، حتى عدت من أهمّ المواد الأساسية في المناهج التعليمية، من حيث البعد الوطني.

وتحتل مادة التاريخ مكانة بارزة في المناهج الدراسية، وذلك لما للتاريخ من قيم وأهداف تساهم في تربية النشء وربطهم بتراث الإنسانية، وتحقيقها للجانب الوجداني، إضافة إلى تغذيتهم بالجانب المعرفي الذي شكل جزءا من ثقافتهم العامة. وليست المهارات المكتسبة في تعليم التاريخ بأقل أهمية، فهي تنمي عند التلميذ الحس النقدي والتحليل والتركيب والاستنباط والترجمة و غيرها. إن تلك القيم والأهداف لا يمكن تحقيقها إلا إذا ارتبطت بالعناصر الأخرى للمنهج بمفهومه الحديث، وهي المحتوى وطرق التدريس والوسائل والتقنيات التربوية والتقييم، وينبغي النظر إلى تلك العناصر من زاوية ترابطية وتكاملية، من أجل إحداث عملية تعليمية ناجحة.

ويأتي المحتوى الذي يتضمن (المقرر الدراسي والكتاب المدرسي) ليشكل الأرضية التي منها تنطلق العناصر الأخرى للمنهج ومنها تستمد ديمومتها.

إن محتوى مادة التاريخ، عبارة عن أجزاء من علم التاريخ، تم اختيارها وتبسيطها وعرضها لكي تحقق أهدافا تعليمية وتربوية تنسجم مع فلسفة المجتمع والمرحلة الدراسية والمستوى الذهني والعقلي للطلبة.

وعلى الرغم من العناية بتعليمية هذه المادة في مدارسنا ، ترتفع النداءات لبذل المزيد من العناية والاهتمام لعصمة الأجيال من النسيان .

و من أهمّ المراجع المتوفرة والتي اعتمدها أرضية معرفية أولية في ملامسة هذا الموضوع، فهي مجموعة من الكتب لها علاقة مباشرة بالمحور الأساسي في هذا العمل منها :ـــ

- أبو الفتوح رضوان، وظيفة المواد التاريخية في تربية الجيل، القاهرة .

ـــ أحمد حمد القاني، اتجاهات في تدريس التاريخ، القاهرة .

ـــ جموعي مشري، التاريخ المعاصر للسنة النهائية، المعهد التربوي الوطني الجزائر .

ـــ عبد الحميد سيد عبد الله، التاريخ في التعليم الثانوي، أهدافه، مناهج تدريسه، ط 2 مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

ـــ عبد الحميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت، دار الكتاب اللباني.

ـــ عفيف عثمان، التاريخ وتعليم التاريخ، لبنان .

ـــ محمد زياد حمدان. تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته. دار العلم للملايين، لبنان .

ـــ نعيم عطية. التقييم التربوي الهادف. الطبعة الأولى. دار الكتاب اللبناني .

ومن المراجع الأجنبية التي اعتمدها أرضية أولى لهذا العمل ما يأتي: ـــ

-Arthur K. Ellis, teaching and learning elementary social studies, Boston.

- Benjamin S. Bloom (ed). taxonomy of educational objectives: Handbook I: cognitive Domain. Longmans, New York.

- Bruce Wayne Tuckman, evaluating instructional Programs, Boston.

- Bruce Wayne Tuckman. Measuring educational outcomes: fundamentals of testing. Harcout, New york.

- Byron G. Massialas, and Joseph B. Hurst. Social Studies in New Era: The Elementary School as a Laboratory, New York.

- Byron L. Deshaw. Developing Competencies for Individualizing Instruction. Charles E. Merill Publishing Company, Columbus.

- Carter V. Good (editor). Dictionary of education. second edition. Mc Graw-Hill book company, Inc. New York.

- Dale P. Scannell, and Dick B. Tracy. testing and measurement in the classroom. Houghton- Mifflin Company, Boston.

- Daniel Tanner, Using behavioral objectives in the classroom, the Macmillan Company, New York.

- David G. Armstrong, social studies in secondary education, Macmillan Publishing Company, Inc. New York.
- Louis Arénilla, Et Autres. Dictionnaire De Pédagogie .Bordas, Paris, 2000.
- Pierre Charles Morin .Suzanne Bouchard, Introduction aux théories de la personnalité, Gaëtan Morin, 2eme édition, 1997.
- Georgette Goupil et Guy Lusignan, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire.
- Clermont Gauthier Et Maurice Tardif, La Pédagogie (Théories et Pratiques de l'antiquité à nos Jours), Gaëtan Morin, Paris, 1996.
- Robert Galisson, d'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères.
- Alain Lieury, Et Fabien Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997.
- Anne-Marie Boucher, Monique Duplantié et Raymond Leblanc, Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère.

وأمّا سبب تركيزي على هذه المصادر و المراجع، فأعتقد جازماً أنّ طبيعة الموضوع هي التي فرضتها، لما تناولته من موضوعات تعليمية وتربوية لها علاقة بتعليمية المادة التاريخية، و لا أزعم الإلمام بجميع المؤلفات المتخصصة و لكنّني حاولت جهدي، وإنْ وجد تقصير فإنّما مردّه إلى تشعب الموضوع، إضافة إلى الوتيرة السريعة لجديد البحوث في هذا المجال .

وقد وقفت على ما اقترح كمناهج لتعليم مادة التاريخ، وطرق تقديم هذه المادة مع مراعاة التوصيات التربوية والتعليمية من قِبَل أهل الاختصاص.

وقد ارتأيت تقسيم الرسالة إلى الخطة الآتية :ـــ

ـــ مقدمة

ـــ مدخل حول تعريف المقرر الدراسي

ـــ فصل تمهيدي حول الكتاب المدرسي

ـــ الفصل الأول : الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية

ـــ تعريف الأهداف التدريسية (اقترح أن تلحق بأهداف)

ـــ تعريف الأهداف التدريسية (اقترح أن تلحق بأهداف)

ـــ خصائص الأهداف التدريسية الجيدة للدراسات التاريخية

ـــ كتابة الأهداف التدريسية أو السلوكية الدراسات التاريخية

وأساليب عرض الأحداث التاريخية والمواصفات التي ينبغي أن يتصف بها الكتاب المدرسي لهذه المادة.

وقد يتبادر إلى الذهن تساؤل حول مرتكزات التعليم في هذه المرحلة ، ماذا ندرس ؟ كيف ندرس ؟ وبماذا ندرس ؟ وهي تساؤلات لاتغيب عن أهل الاختصاص في التعليم الرسمي ، وخاصة مرحلة الثانوي لأهميتها ، لذلك يُراعى فيها جوانب ، منها :ـــ

ـــ الجانب التقني للتعلمية (الوسائل ، والتقنيات التربوية والتقييم ..الخ) .

ـــ الجانب التربوي في التعليم (طرق التدريس والمناهج الدراسية وتنظيم محتوى المقرر والكتاب المدرسي)

1- أهداف البحث:

أهداف عامة (إنّ البحث يسعى إلى إبراز العلاقة الوطيدة بين السياسة العامة للبلد في مختلف المجالات ، والميادين المتعددة التي تعكس حياة الفراد في ظلّ مشروع وطني اجتماعي واقتصادي يستجيب للأهداف العامة للبلد فالتاريخ يعكس الماضي بواقعه الاجتماعي والاقتصادي ، وعلى اساس هذا التاريخ تبنى الآفاق المستقبلية وتستفيد من التاريخ لبناء المستقبل .

وأما الهداف الخاصة ، فتبني هذا المشروع بكيفيات تربوبة ونفسية تماشيا مع نريده لأبنائنا في مجتمعنا انطلاقاً من البعد التربوي والتعليمي مع مراعاة مستوى التلاميذ ، ومحتوى البرنامج وفق تدرج للمحتوى العلمي والمعرفي، مع مرعاة الحجم الساعي، وشكل الكتاب المدرسي ....الخ

ويخلص البحث في أهدافه إلى: ـــ

1-تثبيت مفهوم للمقرر الدراسي في تعليمية مادة التاريخ وتحليل أبرز المعايير والأسس في اختيار مفردات ذلك المقرر.

ـــ تصنيف بلوم للأهداف التربوية

ـــ أهمية التنظيم الهرمي للأهداف السلوكية

ـــ وصف مجالات تصنيف بلوم و مدى تطبيقها على الدراسات التاريخية

ـــ الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال المعرفي

ـــ الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال العاطفي

ـــ المستويات الرئيسية في المجال النفسي الحركي حسب سمبسون

ـــ الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال المهاري الحركي

ـــ الفصل الثاني : التقييم والتقويم في الطرق التدريسية لمادة التاريخ

ـــ الاختبارات في الدراسات التاريخية

ـــ فوائد الاختبارات

ـــ تطوير الدافعية عند التلاميذ

ـــ تخطيط و بناء الاختبار

ـــ معايير يجب مراعاتها عند وضع الاختبارات

ـــ صفات الاختبار الجيد

ـــ الموضوعية

ـــ الصفات الفنية أو الثانوية للاختبار الجيد

ـــ أنواع الاختبارات

ـــ الاختبارات التحصيلية

ـــ اختبارا ت المقال او الاختبارات الإنشائية

ـــ فوائد أو مزايا اختبارات المقال

ـــ استعمال اختيارات المقال

ـــ أنواع اختبارات المقال

ـــ الاختبارات الموضوعية

ـــ مزايا أو فوائد الاختبارات الموضوعية

ـــ كتابة الاختبارات الموضوعية

ـــ اختبارات الصواب و الخطأ

ـــ اختبارات التكميل مزاياها و عيوبها
ـــ اختبارات المطابقة أو المزاوجة
ـــ مقترحات لتحسين الاختبارات المطابقة
ـــ اختبارات الاختيار
ـــ استعمال اختبارات المتعددة
ـــ مزايا الاختبارات الاختيار المتعدد
ـــ كتابة الاختبارات المتعدد
ـــ مقترحات لتحسين الاختبارات ذات الاختيار المتعدد
ـــ الفصل الثالث : الكتاب المدرسي
ـــ مضمون الكتاب المدرسي
ـــ الجانب الوطني
ـــ الجانب الاقتصادي
ـــ الجانب السياسي
ـــ الجانب العسكري
ـــ أغراض ومميزات محتوى الكتاب المدرسي
ـــ أغراض الكتاب المدرسي
ـــ مميزات محتوى الكتاب
ـــ الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية
ـــ التقييم في الدراسات التاريخية
ـــ مقارنة محتوى الكتاب بالحزم الساعية
ـــ أهم الدروس الغير موجودة في الكتاب المدرسي
ـــ الدراسة النقدية للكتاب مطابقة بالأهداف والوسائل البيداغوجية
-الوسائل السمعية البصرية
-الصور والخرائط والنقوش والمسكوكات
ـــ الآثار المعمارية والمتاحف
-الوثائق الرسمية والرسوم البيانية
ـــ المدلول التربوي

الحلول المقترحة

الفصل الرابع: الاختبارات في الدراسات التاريخية

- القياس والتقويم
- الإختبارات التحصيلية
- أساليب التقويم
- التقييم المستمر
- التقيم النهائي
- ضبط نوعية التعليم
- تشخيص العملية التقويمية والتقييمية بالحاسوب
- مفهوم التعلم بالحاسوب
- أنواع الإختبارات الحاسوبية
- إستخدام الأنترنت
- الإختبار التقليدي بالحاسوب
- الإختبارالحاسوبي المتكيف
- العملية التعليمية في ضل تكنولوجيا المعلومات والإتصال

الخاتمة.

و اخيرا انهيت الرسالة بخاتمة جمعت فيها مجموعة نتائج توصلت اليها من خلال البحث الذي حاولت ان اوضح التعليمية و ابعادها التقنية و البيداغوجية في تعليم مادة التاريخ في المستوى الثانوي.

و قد اعتمدت في البحث المنهج التكميلي ، و سرت فيه على المنهج التجميعي ، و بخطوات تحليلية استنتاجية ، ثم احصاء مع استخلاص النتائج الحاصلة .

وفي الأخير لا يفوتني أنْ أتوجه بجزيل الشكر إلى الأستاذ الكريم الدكتور عبد الحميد حاجيات لما بذله من جهد الإشراف على البحث و متابعته بالتوجيه و الإرشاد إلى المنهجية والمراجع مما جنبني كثير الخطأ، والذي أولاني عنايته لتحقيق ما توصّلت إليه، فأكرر شكري وامتناني له.

و لا يسعني في ختام هذا العرض ، إلاّ أن أتوجّه برجائي إلى المولى القدير أن يوفقني إلى ما فيه الصواب .

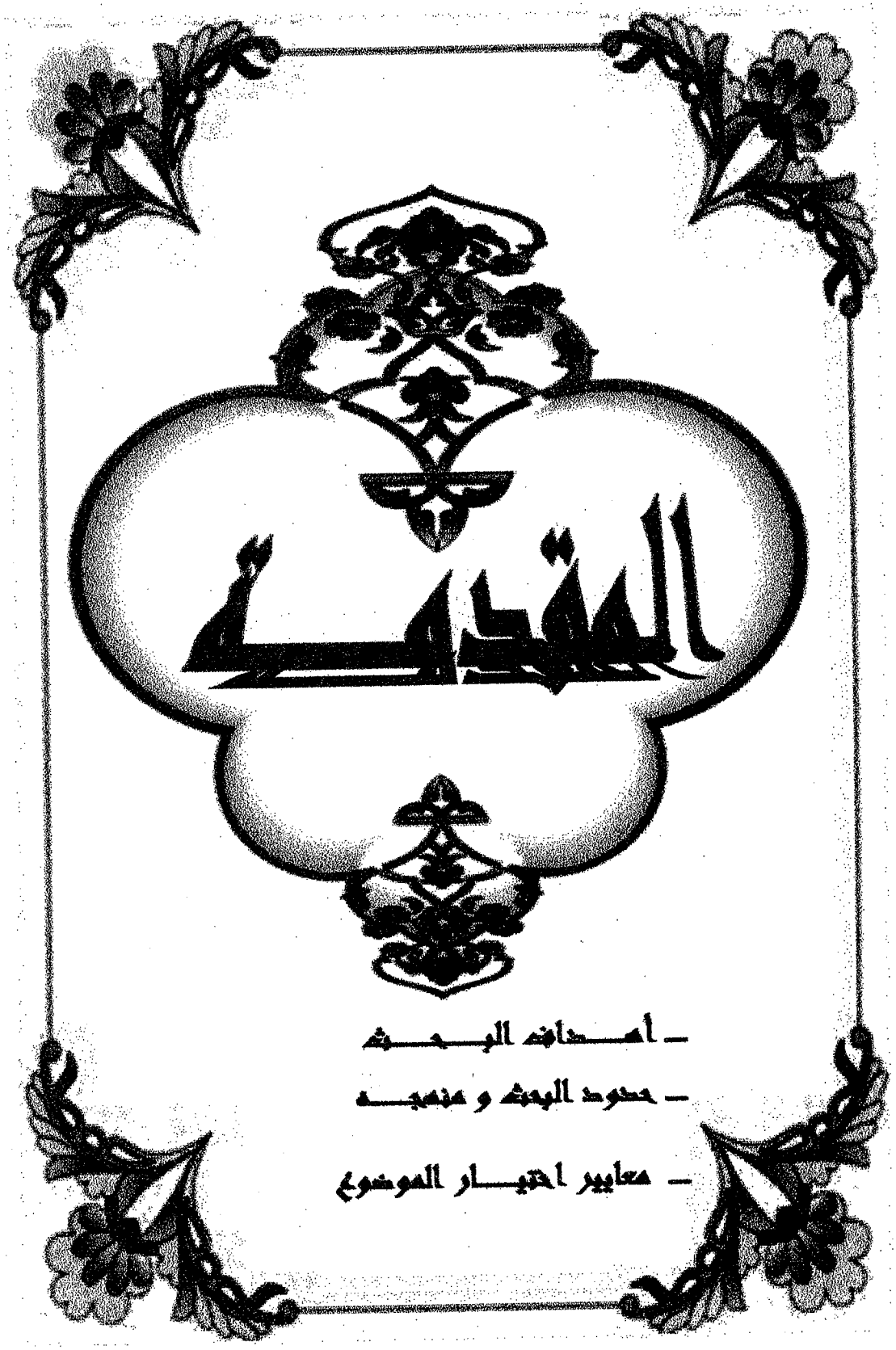
و ما توفيقي إلا بالله عليه توكلت.

تلمسان في يوم 2006/03/15

الطالب الطاهر بلقاسم

المدخل

- تعريف المقرر الدراسي
- معايير اختيار الموضوع
- الكتاب المدرسي مادة التاريخ


المقدمة
- أهداف البحث
- حدود البحث و منهجه
- معايير اختيار الموضوع

-المقرر الدراسي في التاريخ:

2-1-مفهومه:

يمكن تعريف المقرر الدراسي بأنه الخلاصة أو الخطوط العامة لمحتوى المادة التي تغطي بفصل دراسي أو كتاب مدرسي. ويتضمن ذلك المقـــرر المعلومـــات والآراء والقـــيم والمهارات المطلوب تنميتها في ذهن التلميذ وتعتبر المقررات الدراسية دعامة أساسية من دعامة المنهج، ولكن البعض لا يميز بين مصطلح المقرر الدراسي ومصطلح المنـــهج، أو يستخدم أحدهما كمرادف للآخر[1] ويبدو أن ذلك التصور ناتج عن المفهـــوم القـــديم (التقليدي) للمنهج، والذي كان يعرف بأنه "مجموعة من المواد الدراسية المقررة علـــى مستوى من مستويات المدرسة أم مرحلة من مراحل الدراسة أما المنهج في المفهوم الحديث فهو "مجموع الخبرات وأوجه النشاط التي تقدمها المدرسة –تحت إشرافها للتلاميذ وتوكل الدراسات أن المنهج في مفهومه الحديث ليس مرادفا للمقرر الدراسي الذي يوزع على المدارس ويتضمن المواد المقررة على التلاميذ والموضوعات والأبواب التي تدرس في كل مادة، وإنما يضم إلى هذه المقررات جميع الخبرات والمواقف التعليمية التي تراها المدرســـة ضرورية لتحقيق أ هذا فها في إعداد النشء وتربيتهم.

---

[1] مارك بلوخ، التاريخ دراسة البشر في الزمن لا في الماضي، مجلة منبر لحوار الأفكار و التاريخ، العدد 36 بيروت: لبنان، 1979، ص 74-80.

معايير اختيار الموضوع:

2-2-حددت الدراسات التاريخية في الجزائر بـــ:

1-حاجة التلميذ إلى فهم العالم الذي يعيش فيه.

2-حاجته إلى اكتشاف هويته الشخصية من دراسة تاريخ مجتمعه وتاريخ المجتمعات الأخرى في أزمنة وأماكن مختلفة.

3-حاجته إلى استيعاب عملية التغير والاستمرارية في الشؤون البشرية.

4-حاجته إلى كسب مهارات الراحة.

5-حاجته إلى تنمية القدرة على التفكير النقدي.

أما الأهداف السلوكية فهي التي تقيس ما يمكن أن يفعله المتعلم نتيجة لتعلمه وتتمثل تلك الأهداف بالمهارات التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ من دراسة التاريخ: مهارات استخدام المصادر، التذكر، الفهم، الترجمة، التحليل، الاستنباط، التركيب، الأحكام والتقويم، وأخيرا مهارة إيصال المعرفة التاريخية.

2-قابلية وميول التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة:

تعتبر مراعاة قابلية التلاميذ وميولهم، وفقا لنموهم ومراحلهم الدراسية، من العناصر المهمة في اختيار محتوى المقرر في التاريخ وبهذا الصدد يؤكد ديفز وكووي لغرض وضع مقرر ملائم، من الضروري أن نفكر بالتلاميذ الذين ندرسهم ويمكن لكتاب مقرر التاريخ الاستفادة من البحوث النفسية التي قدمها علماء النفس في مجال النمو المعرفي، إضافة إلى الدراسات الميدانية التي أجريت حول أراء وميول التلاميذ تجاه مادة التاريخ من حيث محتواها وأساليب تدريسها، ومنها دراسة باربر ودراسة بوبتسي.

2-دراسة أهم الأساليب في عرض الأحداث التاريخية وأنواع التواريخ التي ينبغي تضمينها في المقرر الدراسي في التعليم الثانوي.

3-معالجة العنصر الثاني من عناصر المحتوى ألا وهو الكتاب المدرسي من حيث مفهومه وكيفية استخدامه.

4- التعرّف على المواصفات التي يجب أن تتوفر في الكتاب المدرسي الجيد لتعليمية مادة التاريخ.

5- دراسة أهم الأساليب التداولية المستعملة لتقييم العملية التعليمية لمادة التاريخ وفق بعد منهجي علمي يتماشى ومتطلبات المستوى.

وإنّنا نتوقع أن يعود البحث بالفائدة على واضعي مقررات ومناهج التاريخ ومؤلفي الكتب المنهجية، إضافة إلى مدرسي التاريخ بما يقدمه من أطر نظرية ومؤشرات عمل.

1- حدود البحث ومنهجيته: ـــ وسرنا في بحثنا على منهجية تجميعية ، استندت على تأسيس للطروحات النظرية لتعليمية التاريخ ، وعمدنا إلى ربط المادة التعليمية بعوامل تقنية بيداغوجية في بسط تحليلي لكيفية تعليم هذه المادة .

يقتصر البحث الحالي على دراسة المعايير والأساليب الخاصة للدراسات التاريخية ، وذلك بتهذيب محتوى المقرر و ضبط الكتاب المدرسي والعمل على توضيح طرق التقييم في تعليم مادة التاريخ. كما يعتمد البحث أسلوب التحليل النظري للآراء والدراسات الواردة في أدبيات تدريس التاريخ ومنهجه للتمكّن من تعديلها ونقدها بغرض تصويبها وإثرائها بحسب ما يقتضيه الطرح التقني التعليمي والبعد البيداغوجي .

هذا ما شجعني على اختيار هذا البحث، رغم تشعب مشاربه وتعدد خلفياته، حرصا مني على المساهمة في بعث الوعي الوطني.

وعليه سأتناول في هذا البحث بعض جوانب تعليمية مادة التاريخ متمثلا في المطالب البيداغوجية والتعليمية التقنية للمتعلمين في المرحلة الثانوية ، إذْ إنّ المنهاج لا ينطلق من مطالب المتعلمين، ولا متطلبات المجتمع ، ولكن وفق ما تتطلبه طبيعة المادة ؛ فالمناهج التعليمية تعددت، ولكنها لا تبني بناء سيكولوجيا يخدم المتعلم في معترك الحياة.

وأمّا عن سبب اختياري للمرحلة الثانوية كي تكون موضع البحث ، فلأنّها مرحلة هامة في تعليم التلاميذ من حيث التّكامل في النضج البيولوجي ، وهي مرحلة نفسية يرى فيها التلميذ نفسه رجلاً ، يضاف على هذا أنّ كثيرا من طلبة المرحلة الثانوية لا يواصلون دراستهم، ويخرجون إلى الحياة العامة ، فينبغي و الحالة هذه أنْ يُزوَدوا بالقدر الضروري من المقومات الوطنية التي تساعدهم على الارتباط بحضارتهم وانتمائهم إلى أمتهم .

ذكر أسباب اختيار الموضوع (الأسباب المباشرة)؛ ومن الأسباب المباشرة التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع ، ما يروج في عالم البحث العلمي من طروحات متعددة للتعليمية ، إذ كثرت زوايا النظر ، وتنوّعت التعاريف إلى درجة أصبح التفريق بينها أصعب من أي ملامسة لهذه المجالات .

إنّ التحدّث عن التعليمية عامة وتعليمية مادة التاريخ خاصة نعرف لبساً، لهذا نحن أيضاً عملنا على معالجة هذا الموضوع لمحاولة إزاحة الغموض، وفكّ اللبس، لإعطاء تعليمية التاريخ المكانة التي تستحقها.

أما الإشكالية المطروحة فهي تتمثل في أبعاد تواجدت أثناء ترجمتها في ميدان العمل لارتباطها بسنّ التلميذ الذي نعدّه مرحلة حرجة في حياته ، وكذلك البرنامج الذي يقدّم له في هذ الفترة ، أمّا ما تعلّق بتقنيات التعليم وبعده التربوي ، فهي التداخل الذي يتردد في التعليمية بين المجالات المختلفة في مرحلة الثانوي .

نتناول في هذا الموضوع طرق التدريس وتنظيم محتوى المقرر والكتاب المدرسي في مادة التاريخ، ونحاول الكشف عن المعايير التي يتم ذلك في ضوئها، كما نتعرض إلى تعليمية

3-طبيعة الأحداث التاريخية:

أما الحشد الهائل من أخبار الماضي، يقف المؤرخ المعاصر باحثا عن تلك الأحداث التي كان لها أثر كبير في مسيرة التاريخ (سلبا أو إيجابا) سواء تلك التي وقعت في الماضي البعيد واندثرت آثارها، أو تلك التي لا زالت بصماتها شاخصة في الأحوال السياسية والتاريخية والثقافية للمجتمع في الوقت الحاضر.

وبناء ذلك، ينبغي على كتاب مقرر التاريخ الأخذ بالمعيارين التاليين:

-المعيار الأول هو مدى أهمية الحدث كما أقره الأقدمون أنفسهم.

-والمعيار الثاني هو مدى خطورة الحدث وانعكاساته المعاصرة وفقا لما أثبته البحث التاريخي الحديث ووفقا لظروف المجتمع ومتغيراته.

وكما يقرر بورستين[1] ينبغي كذلك الاهتمام بالأحداث ذات التأثير الواسع والبعيد المدى أكثر من تلك الأحداث ذات التأثير المحدود والضيق.

2-3-أساليب عرض الأحداث التاريخية والمقرر:

بعد الإطلاع على المعايير التي في ضوئها يتم اختيار محتوى المقرر الدراسي في التاريخ، ينبغي تنظيم ذلك المحتوى بطريق ملائم وبأشكال وأساليب وطبيعة المعرفة التاريخية.

ويمكن تصنيف تلك الأساليب إلى ثلاثة أنواع:

2-3-1-الأسلوب الحولي (الزمني)

يعتبر الأسلوب الزمني من الأساليب الشائعة في تنظيم مقرر التاريخ، ويقوم على أساس دراسة أحداث التاريخ حسب تسلسله الزمني، ولهذا الأسلوب ميزاته وعيوبه أقرها عدد الباحثين، فمن المدافعين عنه: فيرث[2] حيث يقول "إن التاريخ هو عملية في الزمان،

---

1 المرجع نفسه ، ص 74-80

2 المرجع نفسه ، الصفحات نفسها

وطريقة التاريخ هي حولية بالطبع، لذا فإن الأسلوب الحولي هو ضروري في تـــدريس التاريخ".

ويشير ستيفتر[1] إلى بعض ميزت ذلك الأسلوب فيؤكد قائلا:

"على الرغم من أن محتوى مقرر التاريخ يكتب بطرق مختلفة، فإنه يجب أن يـــنظم على أساس الترتيب الزمني، لأن ذلك يساعد التلاميذ على استيعاب مفهوم الاستمرارية والتطور والتغيير الذي يطبع سلسلة من الأحداث، إضافة إلى الشعور الصادق بالزمن".

وقد تعرض أسلوب الحوليات إلى بعض الانتقادات منها ما أشار إليها بارتنكتن[2] عندما قال: " الأسلوب يعطي التلميذ حشدا هائلا من المعلومات التاريخية تـــؤدي إلى السطحية وتحول دون الفهم المعمق للحدث، كما أنه يقود إلى تبعثر الأفكار والمواضيع خلال المنهج، ويعطي فرصة ضئيلة لإظهار تطور هذه المواضيع والربط بينها، يضاف إلى ذلك، أنه قد يثير الملل لدى التلاميذ باعتباره يسير على وتيرة واحدة " شيء يعقب شيئا آخر" وبالتالي ينظرون إلى التاريخ بأنه مادة جافة"من خلال المناقشة أعلاه، يمكن الوصول إلى نتيجة مفادها: أن أسلوب الترتيب الزمني حالة ملازمة لمادة التاريخ" لأنهم متلمذون في دراسة التاريخ بأن نضع الأشياء في زمانها" (جونسون[3])، ولكن من المفيد الإشارة إلى أن هذا الأسلوب ينبغي التعامل معه كإطار عام المحتوى المقرر الدراسي ووعاء يحتوي على الأساليب الأخرى لتنظيم المقرر.

2-3-2-الأسلوب التطوري:

الأسلوب الآخر في تصميم المقرر، هو الأسلوب التطوري حيث يعتمد على دراسة ناحية واحدة أو جانب مفرد خلال فترة زمنية طويلة، كدراسة الجيش، النقل، الأطعمة، الأسلحة... منذ نشأتها إلى الوقت الحاضر أو إلى فترة معينة، ومـــن إيجابيـــات هـــذا

---

1 المرجع نفسه ، الصفحات نفسها

2 مقالة الذاكرة المفهوم ومقاربته لعفيف عثمان، ص 94-105.

3 المرجع نفسه ، الصفحات نفسها.

الأسلوب، أنه يتناول الجوانب الحضارية في التاريخ في أبعادها الاقتصادية والتاريخية والإدارية والمعمارية وغيرها بشكل أكثر عمقا وفهما، وبالتالي يخفف من هيمنة التاريخ السياسي والعسكري كما يخفف من وطأة الأسلوب الزمني.

إن الدراسة التطويرية تساعد على النظر إلى التاريخ بمنظار متجدد تجاه الوقت الحاضر، وبالتالي تمكن التلاميذ من الربط بين الماضي والحاضر، يضاف إلى ذلك أن هذا النمط من الدراسة يشجع التلاميذ على تنمية البحث العلمي لديهم، كما يدعو إلى استخدام الوسائل والتقنيات التربوية لدى تدريس التاريخ ولكن مما يؤخذ على هذا الأسلوب اهتمامه بالجوانب المادية في التاريخ أكثر من الجوانب الفكرية، أي أنه يؤكد على تاريخ الأشياء أكثر من تاريخ الفكر الإنساني.

2-3-3-الأسلوب المقطعي:

يقصد بالأسلوب المقطعي دراسة فترة زمنية محددة أو عصر تاريخي واحد بشكل مكثف وإعطاء صورة متعددة الجوانب للعصر كدراسة العصر الأموي للفترة من 99هـ-110هـ العصر العباسي الأول 132هـ-237هـ الحروب الصليبية، الحرب العالمية الثانية....

لهذا الأسلوب ميزات منها: أنه يمكن التلاميذ من الحصول على تصور شامل عن الأحوال السياسية والاقتصادية والتاريخية والثقافية لفترة أو لعصر معين وبصيغة معقمة وتفصيلية كما يمنح التلاميذ الشعور بالعصور والإحساس بالفترة الزمنية، وهو جزء من المحتوى التخيلي للتاريخ كموضوع للدراسة.

ولكن الأسلوب المقطعي إذا ما استخدم بشكل صارم، فإنه سيؤدي إلى إحساس التلاميذ بفقدان الاستمرارية التاريخية فربما يدرسون مواضيع لا يعرفون جذوره التاريخية أو يقفزون إلى أحداث لا رابط بينها تماما، ورغم ذلك فإن هذا الأسلوب يكون مفيدا إذا استخدم ضمن إطار الأسلوب الحولي (الزمني) لتشجيع التلاميذ على الدراسة المعمقة، من خلال دراسة الأساليب الثلاثة في تنظيم محتوى المقرر يتبين أن لكل أسلوب ميزاته

وعيوبه، وأن العيوب غالبا ما تظهر ففي حالة الاستخدام الفردي لتلك الأساليب، لذا فإن الجمع بين الأسلوب المقطعي والأسلوب التطوري مع اعتبار الأسلوب الحولي إطار يضم الأسلوبين الأوليين، حالة مطلوبة لدى تنظيم محتوى المقرر الدراسي في التاريخ.

2-4-الأنماط التاريخية التي يتضمنها المقرر الدراسي:

بعد تحديد معايير اختيار المحتوى وأساليب عرض المادة التاريخية يأتي العنصر الثالث المتمثل بنوع التواريخ التي ينبغي تضمينها في المقرر الدراسي.

إن هناك أنماطا عديدة للدراسات التاريخية يمكن تضمينها في المقرر نوجزها في محاور ثلاثة هي:

1-التاريخ المحلي، الوطني، القومي، العالمي.

2-التاريخ القديم، الوسيط، الحديث، المعاصر.

3-التاريخ السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي، الثقافي.

إن المدافعين عن التاريخ العالمي يقولون: أن دراسته تساعد على تنمية النظرية العالمية أكثر من النظرة القومية، وبالتالي فإنها تهيئ التلميذ للمواطنة العالمية أكثر من النظرة القومية، وبالتالي فإنها تهيئ التلميذ للمواطنة العالمية الإنسانية.

أما المؤيدون للتاريخ الحديث والمعاصر يقولون: إنه أكثر التواريخ ملاءمة للتلميذ لأنه أقرب إلى المجتمع المعاصر الذي يعيش فيه الفرد، وبالتالي فإن هذا النمط من التاريخ يساعده على فهم التغيرات السياسية والعلاقات الدولية في العصر الحديث، كما أنه سيكون أكثر ملائمة لمساعدة التلميذ على أن يأخذ موقعه بشكل أفضل في العالم المعاصر، وقد أخذ التاريخ الحضاري في جوانبه الاقتصادية والتاريخية والثقافية موقعه المتميز في مناهج التاريخ في عالمنا المعاصر ولم يعد التاريخ مجرد سياسات وحروب، بل أصبحت المناهج تضم مواضيع من قبيل تاريخ العلم والتكنولوجيا، تاريخ السفن، تاريخ الملابس،

تاريخ الطاقة، أما التاريخ المحلي فقد احتل اليوم مكانة بارزة في المقررات الدراسية، ولهذا النمط من التاريخ قيم ومزايا عديدة منها:

-أنه وسيلة للتعرف على المصادر الأولية.

-أن تراثنا يصبح أكثر قربا منها فهو نمط من الإحساس بالهوية.

-أنه يساعدنا على الفهم المعمق والحث على الوطنية و القومية.

-أنه خير وسيلة لفهم المجتمع المعاصر، كيف كان؟ وكيف أصبح؟

-أنه ينقع من له شك في حقيقة وجود التاريخ.

ويدرس هذا النمط من التاريخ من خلال أسماء الشخصيات التي ساهمت في بنـــاء المدينة وتطورها الفكري ومن خلال المهن والحرف الموجودة فيها: وهنا لابد من طرح السؤال التالي: أي من الأنماط والأساليب التاريخية أكثر فائدة للتلميذ وأكثر جدوى في استيعاب التاريخ مفهومات وأحداثا وهنا نفسح المجال لعدد من الباحثين للإجابة عـــن السؤال التالي: يشير ستيل[1] "إن مما هو مبرهن بشكل يقيني بأن الفروع المختلفة للتاريخ: محلي، عالمي، اقتصادي، اجتماعي... لها مشاركة فاعلة في تشكيل التربيـــة التاريخيـــة للطلبة".

ويؤكد ستيفتر[2] أن" أي دراسة للماضي يمكن أن تكون نافعة إذا أبصرتنا بطبيعـــة الإنسان في المجتمعات المتحضرة وإذا ساعدتنا في البحث عن جذورنا وهويتنا".

أما دانزجر[3] فيقرر: "ليس هناك أجزاء من التاريخ والتي من المعتقد أنها أساســـية بطبعها أو يعتقد أنها طبعة للطلبة في مراحل معينة، أن أي عصر من العصور يمكـــن أن يدرس للتلاميذ في كل الأعمال، أنه الأسلوب أكثر من المحتوى الذي يغير ليلائم التلميذ".

---

1 عفيف عثمان، التاريخ وتعليم التاريخ، بيروت : لبنان، 1989، ص 108-115.

2 المرجع نفسه ، ص 108-115.

3 المرجع نفسه ، ص108-115.

ونقطة الجدل في النصوص الواردة أعلاه، أن الذي يحدد درجة صعوبة المادة المقدمة للطلبة وسهولتها، هو أسلوب عرضها وطريقة تقديمها وليس المحتوى التاريخي فحسب، يضاف إلى ذلك أن التلاميذ في حاجة إلى التعامل مع جميع الأنماط التاريخية التي أشـــرنا إليها، من أجل رسم صورة متكاملة عن وقائع الماضي، فالتلميذ في حاجة إلى أن يعرف شيئا عن تراث بيئته المحلية، وتاريخ وطنه، وأمته، ثم تاريخ العالم الذي يعيش فيه، والذي تساهم وسائل الإعلام يوميا في نقل أخباره وأحداثه وتطوراته، وفي نفس الوقت ينبغي أن نغرس في ذهن التلميذ الحس الزمني التطوري من خلال تدريسه التاريخ القديم ثم الوسيط فالحديث فالمعاصر، حسب تدرجه في المراحل الدراسية، وبما يتلاءم مع نمـــوه الـــذهني والعقلي، أما الفئة الثالثة من الأنماط التاريخية، فتظهر في حاجة التلميذ إلى فهم التطورات السياسية التي حدثت في الماضي وأثرها في تشكيل الحاضر، ولكن في نفس الوقت ينبغي عدم إهمال الجوانب الاقتصادية والتاريخية والثقافية في التاريخ، لأنها هي الأخـــرى لهـــا بصماتها الواضحة في حاضرنا، ومما يؤخذ على مناهج ومقررات التاريخ في الوطن العربي عدم إعطاء مساهمة أكبر للتاريخ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والعلمي، وهيمنة تاريخ الحروب والمعارك والأحداث السياسية على محتواها.

2 ــ الكتاب المدرسي «مادة التاريخ» :

2-1-أهميته واستخدامه:

يعرف الكتاب المدرسي بأنه "كتاب مصمم للاستخدام في المستوى، أعد بعناية من قبل خبراء مختصين في أحد ميادين المعرفة"[1] لكي يتلاءم مع مستوى نـــضج التلاميـــذ وميولهم حسب مراحلهم الدراسية وليحقق الأهداف التربوية والعلمية المنشودة في فلسفة المجتمع، وهو "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية" والمقرر الدراسي، يشكل معه عنصر المحتوى الذي ينظم المنهج بمفهومه الشامل.

---

1 المرجع نفسه ، ص 75.

وللكتاب المدرسي الجيد في التاريخ أهميته ودوره الذي يؤديه بالنسبة للمدرس والتلاميذ على حد سواء، فهو يقدم للمدرس قدرا من المعلومات والحقائق والمفاهيم المختارة بعناية وعلى أساس علمي، ومنظم بطريقة جيدة تساعده في إعداد الدروس وانتقاء طرق التدريس والوسائل والتقنيات التربوية والأنشطة وأساليب التقويم، كما يقدم للطلبة قدرا مشتركا من المعلومات والحقائق تساعدهم في تهيئة الواجبات التي يكلفهم بها المدرس من تخليص ومراجعة واستنباط للحقائق.

والكتاب المدرسي الجيد يجعل التلاميذ أكثر استعدادا وشوقا لتعلم مادة التاريخ، في خضم البحث في أهمية الكتاب المدرسي، ينبغي الإشارة إلى مسألة مهمة تتعلق بصيغة التعامل مع ذلك الكتاب، إذ يلاحظ أن الغالبية من مدرسي التاريخ يعتمدون بشكل صارم على الكتاب المدرسي ويلتزمون بترتيب الأسطر والجمل داخل ذلك الكتاب، ويقوم التلاميذ بحفظ معلومات الكتاب ثم ترديدها سواء في التحضير اليومي أو الامتحان الشهري.

لقد أكدت الاتجاهات الحديثة ففي تدريس التاريخ خطأ الاعتماد الكلي على الكتاب المقرر من قبل المدرسين والتلاميذ، لذا يرى أبل[1] يخاطب المدرسين بقوله: "لا تحصر البتة قراءات التلميذ في الكتاب المقرر".

أن الكتاب المقرر كما يقول مايس "يجب أن لا يكون نهاية بحد ذاته ولا يجب أن لا يكون نهاية بحد ذاته ولا يجب أن يستخدم كوعاء للحقيقة المطلقة أو المصدر الوحيد للمعلومات، فذلك يعطل القدرات العقلية ويجعل التاريخ موضوعا تقليديا جامدا وهو الموضوع النقدي الذي تكون فيه الحقيقة ذات أوجه متعددة، وعليه فإن الكتاب المدرسي يجب أن يكون أداة لتحريض الفكر وإثارة التخيل، كما يجب أن يستخدم بشكل نقدي مع المصادر المختلفة الأخرى".

---

[1] المرجع نفسه، ص 76.

وعلى مدرس التاريخ كما يقول :« كروكل أن لا يعتمد بصورة منفـــردة علـــى الكتاب المدرسي، ولا ينبغي أن يكرر بشكل ببغائي، ما هو مكتوب فيه يجب عليه أن يمتلك مصدره الخاص به، وأن ما يقوله يجب أن لا يوحي للطلبة أنه تكرر لما هو موجود في الكتاب والذي بإمكانهم أن يقرؤوه بأنفسهم وخاصة في المراحل الدراسية المتقدمة من التعليم الثانوي»[1] .

إن الاتجاهات الحديثة التي ذكرت أعلاه لا يمكن تحقيقها بشكل مباشر وفوري إلا إذا توفر المدرس الكفء الذي يؤمن بأن الكتاب المدرسي هو ليس كل شيء وأن يدخل هذا الأمر ضمن فلسفته في التدريس، وهذا يتطلب رفض المدرسين أثناء الخدمة بما هـــو جديد في مجال البحوث والدراسات التاريخية من خلال الدورات التنشيطية التي تقدمها وزارة التربية أو أقسام التاريخ في المعاهد.

2-2- ما هي مواصفات الكتاب الجيد في التاريخ:

حدد العديد من الباحثين[2] (السيد، جونسون، القاني، ملا عثمان) مواصفات ينبغي أن تتوفر في الكتاب المدرسي في التاريخ لكي نقول أنه كتاب جديد أو ملائم، ويمكـــن إجمال هذه المواصفات في النقاط التالية (والتي ينبغي أن تكون دليلا للمدرس عند تقويمه الكتاب الذي يدرسه):

1- أن يتلاءم الكتاب المدرسي مع مستوى نضج التلاميذ وتفكيرهـــم حـــسب مراحلهم الدراسية.

2- أن يغطي المقرر الدراسي بشكل واف ومقنع.

3- أن يمتاز بالوضوح، وأن يكون مرتبا بشكل منطقي، ممتعا في موضوعه وجذابا في أسلوبه وحديثا في معلوماته.

---

[1] المرجع نفسه، ص 106.

[2] علم التاريخ والكتاب المدرسي تدريسا وبحثا .J. Le Golf, Mémoire et Histoire ، ص 194 ، 1990، Paris : Galinard

4- أن يهتم بذكر التعميمات والتفسيرات والمبادئ والأفكار المستنبطة من التاريخ ووجهات النظر للمسائل ذات الطابع الجدلي إلى جانب ذكره للمعلومات والحقائق والأحداث التاريخية.

5- ينبغي أن يجهز الكتاب المدرسي بمصادر ومراجع تساعد التلميذ على البحث عن المزيد من المعلومات والأفكار.

6- أن يضم أشكالا ووسائل توضيحية من صور وخرائط وبيانات وألواح زمنية ومصورات لوثائق تاريخية.

7-أن يتضمن قائمة بأسماء المدن والشخصيات والمصطلحات ذات الطابع التاريخي وقائمة للمحتويات وملاحق، إضافة إلى المقدمة التي توضح خطة الكتاب وأهمية الموضوع الذي يتناول ذلك الكتاب.

8-أن يتضمن قائمة بالأسئلة في نهاية كل فصل وأن تكون هذه الأسئلة منوعة (موضوعية ومقالية).

9-أن يعكس المحتوى الأهداف التربوية الموضوعية من قبل وزارة التربية والمشتقة من الفلسفة التاريخية والتربوية للدولة والمجتمع.

10-أن يعكس تصميم الغلاف مادة التاريخ، وأن يكون حجمه ملائما وورقه وطبعه جيدا وأن يكون خاليا من الأخطاء المطبعية.

مشكلة تعليم التاريخ في الجزائر : ـــ

وفي تعرّضي لمعالجة برنامج تعليمية مادة التاريخ تبيّن لي أنّ الكتب المدرسية التي يتبناها البرنامج التربوي الجزائري تخضع لمجموعة ضوابط، تراعي فيها مجموعة اعتبارات تاريخية وسياسية للبلد تستجيب للبعد التربوي الذي تلقّنه للتلميذ في المؤسسة التعليمية الجزائرية ، منها ـــ:

ـــ مراعاة التدرّج المرحلي في تعليمية مادة التاريخ ، واستجابة المقرّر المدرسي له ، وتتويجه في المرحلة الجامعية بالجزائر.

ـــ على الساهرين على هذه البرامج أن يبرزوا صورة الجزائر في الكتب المدرسية العربية.

ـــ قراءة لتاريخ الدولة العثمانية وعلاقتها بالعالم العربي وفق المراحل الزمانية للجزائر التي تغيرت خرائطها بحسب الحقب التاريخية المتعاقبة .

ـــ ويجب على المكلفين بمتابعة كتب التاريخ المدرسية، أن يعكسوا في محتويات برامج هذه الكتب، متطلبات وطنية وقومية.

-التاريخ في مرحلة التعليم الثانوي لم يخرج من إطار السرد الإخباري والتاريخ السياسي والحدثي.

-التاريخ في مستوى الجذوع المشتركة أكد على سياسة فئوية وطوائفية ومناطقية.

-التاريخ في السنة الثانية ثانوي طرح مشكلات يستشعر بها المسؤولون عبئا إجتماعيا ثقيلا.

-التاريخ في السنة الثالثة ثانوي لم يتغير مع مجريات العالم السياسي والإقتصادي والثقافي.

-التاريخ في التعليم التقني والتكنولوجي أكد على الوطنية بدون توضيح المفهوم.

-أثار التاريخ في النجاح المدرسي (دراسة عينة) خفض معامله تخفيضا سلبيا.

-فكرة التاريخ عند العرب لم يتطرق البرنامج إلى دور العرب في التاريخ.

-صورة العرب في الإسلام في مقرر التاريخ إقتصرت على الدولة العثمانية.

-التاريخ دراسة البشر في الزمان لا في الماضي تبعثر في المراحل الزمنية والمكانية.

-من أعلام مدرسة التاريخ الجديدة أهمل هذا العنصر كليا.

التوصيات:

في ضوء الأفكار التي تمت مناقشتها في ثنايا الدراسة يمكن الوصول إلى التوصيات الآتية:

1-ينبغي التمييز بين المقرر الدراسي ومصطلح المنهج باعتبار أن الأول يشكل مع الكتاب المدرسي جوهر المحتوى، الذي يعتبر بدوره أحد الأركان الأساسية للمنهج بمفهومه الحديث.

2-لدى اختيار محتوى المقرر الدراسي في التاريخ ينبغي الأخذ بنظر الاعتبار الأهداف العامة والسلوكية، وميول ومستوى نضج التلاميذ، إضافة إلى طبيعة الأحداث التاريخية من حيث أهميتها في الماضي وتأثيرها في الحاضر.

3- إنّ الجمع بين الأسلوب المقطعي والأسلوب التطوري ضمن إطار الأسلوب الحولي (الزمني) مسألة أساسية لدى تنظيم محتوى المقرر الدراسي في التاريخ.

4-ينبغي تضمين محتوى مقرر التاريخ كافة الأنماط التاريخية في محاورها الثلاثة:

أ-المحلي، الوطني، القومي، العالمي.

ب-القديم، الوسيط، الحديث، المعاصر.

ج-السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي، الثقافي، العلمي.

مع مراعاة التوازن بينها.

5-ينبغي على مدرسي التاريخ عدم النظر إلى الكتاب المدرسي كحالة مثلى وأنه المصدر الوحيد للمعلومات، بل ينبغي الاستعانة بمصادر أخرى مساعدة الآن مادة التاريخ لها خصوصية فريدة عن بقية المواد الأخرى، لما يحمله التاريخ من أراء وروايات وأحداث ذات طابع جدلي.

أهمية تعليمية التاريخ

الفصل التمهيدي

1- نظريات التعلم

2- التدريس بالأهداف

3- طرائق التعليم:

يجمع المنظرون على الدّور الجوهري للتّعلم/والتّعليم في الحياة ، كما أنهم يقرون بتعدد تعاريف التّعلم واختلافها طبقا للمرجعية العلمية التي عكف عليها هؤلاء العلماء.

ومردّ هذا التّنوع في تعريف التّعلم إلى اختلاف الرّؤى النّظرية لباحثين ومفكرين اعتمدوا على ملاحظات سجلوها على سلوكات الأفراد، و تجارب دقيقة تُقوِم طبيعة التّعلم و دوره في تغيير هذه السلوكات([1]).

ومن هذه التعاريف ما ذهب إليه **كيتس** GATES بقوله :" يمكن تعريف التّعلم بأنّه تغيّر السّلوك تغيّرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع ، و يتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة" ([2]) .

فالسلوكات في تغيرها تدلّ على نمو وتطور لأحوال الأفراد ، والفاعل فيه هي الجهود التي تبذل لتحسين الوضع .

ومنهم ([3]) من يحصر التعلم في اكتساب المعارف والمهارات التي تحدث فعل التعلم وفق شروط وضوابط حددها أهل الاختصاص للحكم بحدوث التعلم، وهي تتمثل في :

- تغيير السلوك والمهارات لدى التلاميذ في مختلف الأطوار .
- التّغيير بتجربة أو تطبيق .
- التّغيير المتواصل نسبياً .

وقد تناولت موضوع التعلّم عدة نظريات يصعب علينا الإلمام بها في هذا العمل ، لأنها تمثّل موضوعاً مستقلاً ، ونكتفي بالإشارة إليها دون التوسع فيها .

---

1 ينظر : محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم ، دار التربية الحديثة، دمشق سنة 2000، ص07.

2 المرجع نفسه ، ص 09.

3 منهم وايت روك WITT ROCK ، وشال shell ، مالكويه MALCUIT ينظر:

Louis Arénilla, Et Autres. Dictionnaire De Pédagogie .Bordas, Paris, 2000, P1.

نظريات التعلم:

النظرية السلوكية:

المدرسة النفسية وقد شاركت فيها عدة تيارات منها ([1]) :

و يذهب **مالكويه** إلى أن التّعلم هو التّطور الذي يظهر لدى الأفراد ، ويتضح في التغيّرات السلوكية الناتجة عن التجارب[2].

وقد تعددت النظريات التي عالجت موضوخ التعلم ، وهي متنوعة منها :ـــ

النظرية السلوكية:

وهي نظرية نفسية شاركت مجموعة من التيارات في تشكيلها [3]:

- علم النفس المقارن، حيث أوضح العلاقة بين السّلوك الإنساني و السّلوك الحيواني[4].
- البنائية .
- الوظيفة (النفعية).

وهي خلفيات معرفية منحت النظرية السّلوكية بعداً جديداً .

يرى **ثورندايك**[5] أنّ دراسة السّلوك يعتمد على الثنائية (المثير والاستجابة) [6]، وبالاعتماد على ملاحظاته في تعليم القطط بطريقة (الصواب و الخطأ) تمكن من إبراز الفرق بين قانون التطبيق و قانون الأثر.

فقانون التطبيق يقرّ أنّ تكرار الاستجابة المشروطة يعزز الرّابط بين المثير و الاستجابة[1]، في حين قانون الأثر يجعل من الاستجابة المقبولة معززة بالمكافأة، أمّا الاستجابة الضارّة فهي مرفوضة وغير مقبولة .

---

[1] Pierre Charles Morin .Suzanne Bouchard, Introduction Aux Théories de la personnalité, Gaëtan Morin, 2eme édition, 1997, P61.

[2] المرجع نفسه ، ص11.

[3] Pierre Charles Morin .Suzanne Bouchard, Op. Cit., p61.

[4] Louis Arénilla, Et Autres, Op. Cit., p 13.

[5] إدوارد ثورندايك (1874-1949) الأب الحقيقي لعلم النفس التربوي عموما و علم نفس التعلم بوجه خاص ، ولد في ولاية ماسشوستس الأمريكية ، ودرس علم النفس في جامعة هارفارد على يد وليام جيمس . ترك حوالي508 مؤلفا بين كتاب و مقالة و بحث.

[6] Pierre, C, M, Et S. Bouchard, Op. Cit., p63.

حيث أنّ السّلوك المقنع المفيد يميل الفرد إلى تكراره غالبا، أمّا السّلوك الضّارأو ذو النتائج السّلبية فيحفز الفرد على تركه و عدم تكراره[2].

وأمّا بافلوف و واطسن (الإشراط التقليدي) : فيرى **بافلوف** أنّ حدوث استجابات تلقائية لمنبهات معينة هي عمليات مقترنة بشروط، فمثلا عند إحساسنا بالحرق نبعد أيدينا عن الشيء السبب (المثير) أي النار ، أو أنّنا نغمض أعيننا عند ومضة ضوء آلة التصوير،الخ...

و تنص هذه النظرية على أنّ اقتران المنبه غير المشروط (الطبيعي) بمنبه مشروط جديد لعدة مرات، يؤدي إلى اكتساب المنبه الجديد لفعالية المنبه القديم في إثارة الاستجابة غير المشروطة المطلوبة[3].

النظرية السلوكية الحديثة: Neo Béhaviorisme.

تعدّ هذه النّظرية مصدر إلهام للإصلاحيين في مجالات التّربية[4]، وهي قادرة على تمثيل مفهوم التّعلم ، في حين نجد نظرية الإشراط التقليدي **لبافلوف** و **واطسن** نظرية ردود فعل آلية انعكاسية للمنبهات البيئية و حوافزها أو مثيراتها الخارجية المسبقة

وأمّا نظرية **سكينر Skinner** فهي تمنح الفرد دورا هاما في إحداث السّلوك ، وللحوافز الذاتية في تعزيزها للسّلوك[5].

و نظرية سكينر تتلخص في أن المنبه و الاستجابة يقترنان معا نتيجة اقتران التعزيز بالاستجابة ، وليس بالمنبه كما هو الشأن في الإشراط التقليدي[6] .

---

[1] محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم (تطبيقات علم النفس التعلم في التربية)، ص22.

[2] المرجع نفسه ،ص25.

[3] PIERRE Charles Morin .SUZANE Bouchard. Introduction Aux Théories de la personnalité, p79.

[4] محمد زياد حمدان ، التدريس في التربية المعاصرة ، دار التربية الحديثة ،دمشق 2001.ص58.

[5] محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم (تطبيقات علم النفس التعلم في التربية)،ص 61.

[6] محمد سلامة آدم و توفيق حداد. علم النفس الطفل، الطبعة الأولى،طباعة الجيش الشعبية1973، ص 178.

و يركّز **سكينر** على دور الاستجابة في إحداث استجابة بحيث تكون أولا استجابة ثم تتحول بالتّعزيز إلى منبه لاستجابة جديدة [1].

نظرية الجيشتالت : ظهرت للتّعلم في ألمانيا ، واعتمدت الإدراك الحسي كقاعدة للخبرة الحسية الجزئية أو الكلية. ويرى كثير من علماء النفس أنّ الجيشتالت هم أصل نفسية المعرفة[2].

ومن أهم مبادئ هذه النظرية ،تأثيرها في الجانب التربوي ،وخاصة مفهوم **التبصر (Perception)** الذي طبق في طريقة حل المشاكل[3].

أسس الإدراك:

إنّ عالمنا المدرك منظم حسب قواعد ،وقد وضع الجيشتالت فرضية أنّنا ندرك الأشياء بشكل موحد، حيث أنّ الأشياء أو العناصر الكثيرة المدركة في نفس الوقت منظمة حتى أنّ أجزاء حقل الإدراك تتداخل فيما بينها.

ويحدث هذا الإدراك المفيد لدى الفرد للتّعلم وحل مشكلات الموقف الذي يواجه هذا الفرد في التّعلم أو غيره بواسطة عمليات منها[4]:

-تفحص الموقف و النّظر في جوانبه المختلفة.

-التردد في الاستجابة و الصّمت المفكر بالموقف.

-تجربة أكثر الحلول إمكانية لدى الفرد.

-تجربة الحلول واحدا بعد الآخر بشكل سريع و متتابع.

-إعادة الانتباه و التركيز على الموقف مرة أخرى.

-الظهور المفاجئ لنقطة أو فكرة مساعدة على الحل مع التّجربة.

-تكرار الحل عدة مرات بعد التجربة الأولى.

-تذكر الحل الصحيح الناتج عن التأمل أو الإدراك لمدة طويلة بعدئذ.

---

[1] PIERRE Charles Morin .SUZANE Bouchard, Op. Cit., p109.

[2] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., p198.

[3] Ibidem, p199.

[4] محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم ، ص90.

ويعطي الجشتالتيون أهمية إجرائية لعمليات الإدراك بسبب عاملين يتمكن الفرد نتيجتهما من الإدراك و التّعلم[1] ، وهما :

1 – قدرة الإدراك على تنظيم و إعادة تنظيم الخبرات الحسية البيئية.

2 – ملاحظة الفرد مجال أو مشكلة التّعلم بصيغ كلية متكاملة حيث يُمكّنه ذلك من ربط كافة العوامل البيئية و العقلية معا، والتّبصر فيها وإحداث التّعلم المطلوب.

نظرية بياجيه :

تنطلق هذه النظرية من قدرة الفرد على التكيف مع بيئته انطلاقا من ذكائه، فالذكاء عند **بياجيه** مصطلح نوعي يُعيِّن الأشكال العليا للتنظيم أو توازن المكونات المعرفية[2].إنّه تأقلم عقلي و أداة مهمة أساسية في التبادل بين الموضوع و المحيط .

هذا التّأقلم وراءه ديناميكية بين استمرارية الاستيعاب الذي يسمح باستيعاب العلوم والمعارف الجديدة و يربط بينها، وبين التّكيف و هو تغيير في النّشاطات المعرفية من أجل التّأقلم مع الوضع الجديد[3].فهذا التكيف الذي يقوم به الفرد كمؤشر لذكائه ،هو في الواقع عملية بناء التعلم للمفاهيم و الحقائق و القيم والسّلوكات / المهارات والوظائف المرغوبة منه في البيئة[4].

فالتّعلم في حقيقة الأمر مهما تنوعت نظرياته سوى عملية تحصيل لمتطلبات البيئة بغرض الاستمرار و البقاء فيها.حيث يكون هناك تركيب معرفي منظم ، فالمعارف الجديدة تدمج و الأنماط السّابقة ، هذه الأنماط تعتبر نماذج استجابة. إنّه شكل من البرامج معد للتأقلم مع البيئة و هناك أنماط و أشكال حسية حركية، معرفية ، أو شكلية [5].

---

[1] محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم ، ص 93.

[2] يعقوب حسن نشوان، الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان، الطبعة الأولى، 2001. ص78.

[3] أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا ،ص133.

[4] Pierre Charles Morin, ET Suzanne Bouchard, Op. Cit., P163.

[5] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., p50.

وتعتبر نظرية **بياجيه** إحدى النظريات الأساسية للمعرفة ، ويشار إليها بنظرية المعرفة الوراثية .ولا يعني **بياجيه** بهذا الوراثية البيولوجية للمعرفة [1]،بل التّطور البيولوجي (النفسي فيسيولوجي-دماغي) لقدرات الإدراك و الذكاء و التّعلم الذي يتاح للفرد عبر مراحل عمرية متتابعة ، و يؤهله في كل مرحلة لتحصيل صيغ محددة من المعارف و من ثم التكيف البيئي المطلوب.

مراحل تطور الذكاء:

طرح **بياجيه** في نظريته لتطور الذكاء و الإدراك أربع مراحل رئيسية هي :

1 - **مرحلة التطور الحسي حركي**: (المولد-سنتان)

يكون الطفل في هذه المرحلة حركيا لدرجة شبه كاملة، فيتعلم الطفل كيف ينسق مجموعة من الحركات تعتبر الوسيلة الوحيدة لإدراك و تطوير فهمه للبيئة[2].

إن حركته المتواصلة باللعب و المسك و المشي و الركض، هي الوسيلة الوحيدة للإدراك.وتعتبر هذه المرحلة البذور الأولى لمعرفة الفرد و مهارته في التكيف مع نفسه ومع البيئة.

2-**مرحلة التطور الإدراكي الحسي الواقعي** :(3سنوات إلى 6سنوات)

يبدأ الطفل باستعمال اللّغة في تعامله مع البيئة ، والسّؤال و الجواب لإشباع فضوله الإدراكي للتعلم. ومع هذا لا يستطيع إدراك أشياء ما وراء الحس المباشر، فهو لا يستطيع إدراك الأحكام المنطقية للأشياء[3]، ولا العلاقات. لكنّه أقدر على التّعلم كماً وكيفاً ونوعا مما كان عليه في المرحلة السابقة.

فالطفل يدرك و يتعلم ما يعيشه في الواقع، والخبرات الحسية التي يستقبلها بحواسه هي مصدر معرفته وبنائه الإدراكي و قدراته على التّعلم.

---

[1] Louis Arénilla et AUTRE, Op. Cit., p228.

[2] يعقوب حسن نشوان ، الجديد في تعليم العلوم ، ص88.

[3] المرجع نفسه ،ص89.

3-مرحلة التطور الإدراكي المنطقي : (من7سنوات إلى13سنة)

في هذه المرحلة يكون الطفل أقدر على القيام بعمليات كثيرة، انطلاقا من الخبرات الواقعية التي يعيشها، فهو ينتج تفكيرا منطقيا، حيث يدرك العلاقات المنطقية بين الحوادث و المواضيع في الحياة اليومية[1].

ويستطيع أنْ يحل مشكلة، وينظم أشياء انطلاقا من تشابه، ويستعمل العمليات العكسية (مثل الجمع).كل هذا بإدراكه و تعلمه لمفاهيم البقاء conservation .

ولكن الطّفل يبقى عاجزا عن التجريد الكامل للأفكار و التّعلم، و لا يصل إلى الإدراك الرمزي.

4- مرحلة التطور الإدراكي المنطقي الرمزي : (من 12سنة فما فوق)

في هذه المرحلة تبدأ البراعم الأولى لفكر الطّفل التأملي النّظري، فقد أصبح قادرا على التفكير المنطقي و التجريد وراء المعلومات و الظّواهر المباشرة[2]، وبالتالي على تعلم المفاهيم النّظرية الغيبية.

تتيح للطفل دراسة المواد النّظرية كمفهوم الإسناد في اللغة، و الفلسفة و الجبر .

العمليات العقلية في عملية التعلم :

إنّ البناء الإدراكي في نظرية **بياجيه** يقوم على العمليات العقلية،و هي قدرات التفكير أو آلياته الإجرائية.

بينما ينمو محتوى البناء الإدراكي بواسطة عمليات مثل التّبديل Substitution ، و الدّمج Intégration ، فإنّ العمليات العقلية نفسها تتم بواسطة ثلاث عمليات إدراكية متزامنة هي على التوالي :الاستيعاب Assimilation ،والتّكيف أو التّوافق Accommodation ثم الموازنة Equilibration .[3]

---

[1] المرجع نفسه ،ص 91.

[2] يعقوب حسن نشوان، تعليم العلوم، ص 92.

[3] Louis Arénilla et AUTRE, Op. Cit., p127.

في التّبديل يتم للطّفل إحلال الأفكار و الخبرات النّاضجة أو الأفضل (الأصلح) في عقله أو بنائه الإدراكي مكان الأقل صلاحية أو صحة.[1]

أمّا في الدمج فيحدث لديه اتحاد من الأفكار أو المعارف أو المفاهيم أو المبادئ درجة أعلى و قدرة مركبة من التفكير.

عملية التعلم بنظرية بياجيه:

تحدث عملية التعلم حسب نظرية **بياجيه** بتفاعل الفرد مع البيئة ،مع المنبهات الحسية المختلفة (كل الحواس). و ما إنْ تصل المنبهات إلى الشريحة الإدراكية حتى تبدأ العملية العقلية بالعمل[2]، ومن خلال الاستيعاب .فإنْ كانت مشابهة أو قريبة جدا لما تملكه الشريحة الإدراكية، فإنّ المعلومة تجد مكانا سهلا ثم يتم تبويبها و تخزينها[3].

وإذا كانت المعلومة أعلى مما تمتلكه الشريحة الإدراكية ،يختل التّوازن الإدراكي للفرد و يشعر بنقص معرفته و بالرغبة لسدّها بالتّعلم .تلجأ بهذا آلية التّعلم إلى عمليات عقلية أخرى بجانب الاستيعاب ومنها التّعديل و الموازنة بحيث تكون أنشطة التّبديل والدّمج أولا ثم التبويب و إعادة التّبويب و إضافة و حذف المعلومات[4].

وتستمر هذه العمليات حتى تتمكن الشّريحة الإدراكية من استيعاب المعلومة استيعابا مفيدا فيما نسميه بالتّعلم.و لتوضيح عملية التّعلم كتفاعل البناء الإدراكي مع الخبرات البيئية نعرض المثال التالي:

نفترض أنّ أحد أنظمة الاستيعاب الإدراكي هو نظام خاص باللغة ، وأنّ هذا النّظام الفرعي يحتوي ستة أنظمة فرعية،على أساس صنافة بلوم (التّذكر و الفهم والتّطبيق و التّحليل و التّكوين ثم التّقييم)[5] .

---

[1] محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم ،ص 113.

[2] محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم ،ص 115.

[3] Clermont Gauthier Et Maurice Tardif, La Pédagogie (Théories et Pratiques de L'Antiquité A Nos Jours), Gaëtan Morin, Paris, 1996, p 201.

[4] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., P57.

[5] Robert Galisson, D'Hier a Aujourd'hui La Didactique Général Des Langues Etrangers, p 54.

فإذا كانت مادة التّعلم المقدمة للطفل معروفة لديه، فإن نظامه الاستيعابي يبادر باحتوائها مباشرة في بنائه دون جهد أو تغيير فكري. أما إذا كانت مادة التعلم معروفة جزئيا فإنّ ذلك يحدث على النظام الاستيعابي تغييراً أو تعديلا للمادة بتبديل أو دمج بعضها بواسطة عملية التّكييف (التواؤم) حتى يصبح هذا البناء مؤهلا لاكتساب مادة التّعلم الجديدة[1].

وإذا كانت درجة صعوبة مادة التّعلم مقبولة (غير عالية تفوق قدرة النظام الاستيعابي المعدل)، فإنّ النّظام الاستيعاب يبادر باستعمالها عن طريق التّبديل و الدّمج و التّأقلم و الموازنة. فإذا فاقت بكثير في صعوبتها قدرة نظام الاستيعاب المعدل فإنّ الطّفل إمّا يحتويها بطريقة مشوشة، غير مفيدة أو يتخلى عن تحصيلها[2].

القدرة على التعلم و ممارسة التعلم بنظرية بياجيه :

ترتبط القّدرة على التّعلم بنظرية **بياجيه** في مخزون البناء الإدراكي والشّرائح الإدراكية، وفي صحة وحيوية العمليات العقلية (الاستيعاب، و التّعديل، و الموازنة الإدراكية) التي يقوم بها الفرد خلال تفاعله مع البيئة[3]. فالبيئة تبدو هامة فيما تقدمه من منبهات/خبرات حسية لنوع و درجة التّعلم مع كون البناء الإدراكي هو المقرر المباشر لذلك.

فالطّفل يبني الإدراك نتيجة تفاعله مع البيئة، فالتّكامل و التّنوع في الخبرات البيئية تتحكم بدرجة واضحة في تطوير محتوى البناء الإدراكي[4]، ومن ثم قدرته على التّعلم.

لذلك يتطلب التّعليم من المعلم تنويع خبرات التّعلم و تعددها بما يستجيب لحاجات البناء الإدراكي، و رفع قدراته باستمرار[5]، فعندما يصير الطّفل بعمر ست سنوات، تبدأ أهمية الممارسة بالتّراجع مقابل فعالية البناء الإدراكي، وشرائحه في التّفكير الإستنتاجي المنطقي

---

[1] Ibidem, p 58.

[2] محمد زياد حمدان، نظريات التعلم ، ص116.

[3] Clermont Gauthier Et Maurice Tardif, Op. Cit., p 204.

[4] جماعة من الأخصائيين، علم النفس و المجتمع، ص 216.

[5] محمد زياد حمدان ، التدريس في التربية في التربية المعاصرة ،دار التربية الحديثة ، دمشق ،2001 ، ص 171.

الحسي ، والذي لا يحتاج كثيرا تكرار التّعلم[1]؛ ثم يتخلى بعد ذلك عن هذا عند نمو قدرته الإدراكية على التّأمل النّظري، حيث يكفي المتعلم تحصيل المفاهيم، والخبرات البيئية لتكون منطلقا نظريا لما يحتاج إليه بناؤه الإدراكي؛ فقدرة المتعلم على التّحويل، تنمو بصيغة متراكمة (عبر مراحل نمو الإدراك).فخبرات كل مرحلة تخدم المرحلة اللاحقة في عملية الاستيعاب[2]،لأن الخبرات السّابقة هي جزء من خبرات التّعلم الجديدة ، ولها دور في عملية الموازنة و التّعديل.

التعلم بنظرية كانييه :Gagné

انطلاقا من مختلف المبادئ السّلوكية و خاصة مبدأ التّعزيز و العوامل الأساسية لعملية تصفية المعلومة، يقترح **كانييه** تعريفا أساسيا لعملية التّعلم. فالتّعلم هو نشاط ينتج عن تفاعل الإنسان مع بيئته[3]؛فهو يساعد على تغيير السّلوك بطريقة سريعة و متواصلة بحيث لا تعود العملية متجددة دائما بل يُكيِّفها،لتغيير ما يجب تغييره في حالة التّعلم [4].

و ليكون هذا التّعلم يجب أن يحدث تغيير في التّأدية [5] Performance.

ويقترح **كانييه** ثمانية أنماط للتّعلم متدرجة هرميا على النحو التالي[6]:

1 تعلم الإشارة :

و هذا التّعلم هو أبسط أنواع التّعلم البسيط ،الذي يحدث لدى الأطفال ؛ فهو المرحلة الأولى من السّلوكية ،و أبسط مثال على ذلك كلب بافلوف[7].

---

[1] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., P59.

[2] محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم ، ص120.

[3] أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا ،ص 152.

[4] يعقوب حسن نشوان ، الجديد في تعليم العلوم ، ص 112.

[5] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Apprentissage et Enseignement en Milieu Scolaire, p 75.

[6] Ibidem, p78.

[7] محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم ، ص 32.

2 تعلم الارتباطات بين المثيرات و الاستجابات :

و يحدث هذا التّعلم من ارتباط مثير باستجابة معينة و معزّزة كما هو الشأن في نموذج **سكينر** (التّعلم بالتعزيز).

3 تعلم تسلسلات ارتباطية حركية :

يتم التّعلم بربط المتعلم بين وحدات في الارتباطات التي سبق أنْ تعلمها، و يشترط فيه القدرة على إعادة ترتيب الوحدات بصورة ملائمة[1].مثلا عملية قيادة السيارة.

4 تعلم تسلسلات ارتباطيه لفظية: Les Association verbales

و يتم التّعلم هنا من وحدات ارتباطية لفظية و ليست حركية ، فتصبح الجمل مكونة من وحدات تعلم مفهومة [2]، كتسمية الأشياء.

5 تعلم التمييز : La Discrimination

و ينشأ هذا التّعلم من التّمايز بين الارتباطات المتعلمة[3]،كالتّمييز بين أسماء الأشياء ،و الأشكال ،و الألوان ، و الحروف ، و الكلمات.

6 تعلم المفاهيم: Apprentissage des concepts

و يعتمد هذا التّعلم على إدراك الفروق و الخصائص المشتركة بين الأشياء ، و القدرة على ترتيب الأحداث .

7 تعلم القواعد و المبادئ: Apprentissage des règles

ويحدث التّعلم في عملية إيجاد العلاقة بين مفهومين أو أكثر لتكوين أنساق مفاهيمية[4]،و إحداث قدرة تؤهل المتعلم بالقيام بعملية على مستوى المفاهيم.

---

[1] يعقوب حسن نشوان ، الجديد في تعليم العلوم ، ص45.

[2] Robert Galisson, Op. Cit., p 55.

[3] Ibidem, p68

[4] نفس المرجع ، ص51 .

8 حل المشكل: La Résolution de Problèmes

و هو أعلى أنواع التّعلم حيث يستطيع المتعلم استخدام المفاهيم و القواعد و المبادئ في حل ما يواجهه من مشكلات[1]؛ و هو القدرة على دمج اثنين أو أكثر من قاعدة لحل مشكل.

و الأنماط الثلاثة الأخيرة بدءا من تعلم المفاهيم إلى حل المشكل ،هي غاية التّعلم عند **كانييه** [2].

إنّ عملية التّعلم وفق نظرية **كانييه** تتمّ باستقبال المتعلم قدرات الاستجابة ، وقدرات تطابق المعلومات التي تؤشر السّلوكات [3].

هذه المعلومات مخزنة في الذّاكرة منذ مدة طويلة، و يمكن استعمالها مرة ثانية. وهي ناتج التّعلم، و من الممكن تصنيف ناتج التّعلم أو القدرات حسب خصائص مشتركة.

و يميز **كانييه** [4] خمسة أصناف :

- **المواقف**: Les Attitudes

و هي حالات داخلية تؤثر على الاختيار، وتكتسب تحت تأثير الغير (الكبار) ، أو تحت ظروف التّجربة .

فالتّلميذ الذي يفشل مرة بعد مرة في الرّياضيات ، يتخذ موقفا سلبيا اتجاه الرّياضيات.

- **المهارات الحركية**: Habilités Motrices

وهي أفعال منظمة ،وحركات عضلية للقيام بنشاطات جسمانية.

- **الإخبار اللفظي**: L'Information Verbale

و هو عبارة عن أحداث و معارف منظمة تسهم مثلا في إذاعة مختلف الأحداث التاريخية.

---

[1] يعقوب حسن نشوان ، الجديد في تعليم العلوم ، ص 69.

[2] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., p55.

[3] Clermont Gauthier Et Maurice Tardif, Op. Cit., p265.

[4] Georgette Goupil et Guy Lusignan,OP.CIT, p57.

- **المهارات العقلية** :Habiletés Intellectuelles

و هي التي تسمح بالقيام بعمليات ذهنية تستعمل الرّمز ، ويميز **كانييه** فيها خمسة أنواع[1] :

1- التّمييز: و هو نوع من التّعلم يتدخل في تمييز المنبه.

2- المفاهيم المحسوسة: و هي الخاصة بمعرفة المنبهات و تصنيفها.

3- المفاهيم المحددة:هي التي تدفع القدرات للبرهنة على ترتيب المفاهيم و هذا النّوع يظهر مثلا في حالات البرهنة على الأعداد الأولية، ويعطي المتعلم الأدلة على أنها أعداد أولية.

4- القواعد: ترمي هي أيضا إلى تطبيق نموذج عمل في وجود علاقات بين المواضيع و الأحداث.مثلا[2] : تطبيق قاعدة نحوية دون عرضها.

5- القواعد ذات التنظيم العالي[3]: هي قدرة بناء مجموعة من القواعد التي تنتج تحويل حالة (أ) إلى حالة (ب) ، أو إشراك الحالة (أ) مع الحالة (ب).مثلا: حل معادلة رياضية، أو تشكيل نص.و هي أمثلة تحتاج إلى هذه القواعد ذات التنظيم العالي.

6- الاستراتيجيات المعرفية : هي وسائل تستعمل في تسيير التّعلم أو حل المشكلات بشكل حاسم. مثلا القدرة على تمييز الفكرة الأساسية للنص حين قراءته[4].

عملية التعلم حسب كانييه :

يحدث التّعلم بتأثير عوامل داخلية- أي الدّافعية لدى المتعلم- و بتأثير عوامل خارجية - الأثر الرجعي للمعلم- [5]. وليحدث التّعلم وجب توفر شروط.

خاصة توفر المواقف الإيجابية حتى يتم التّعليم فمثلا لتعلم جدول الضّرب يجب على المتعلم أنْ يعرف الأعداد و جمعها...

---

[1] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., p59.

[2] Robert Galisson, Op. Cit., p 44.

[3] حسن حسين زيتون ، التدريس (رؤية منظومية)ص 178.

[4] Robert Galisson, Op. Cit., p 56.

[5] Alain Lieury, Et Fabien Fenouillet, Motivation Et Réussite Scolaire, Dunod, Paris, 1997.p 109.

فالتّعلم يمر بنفس المراحل التي تمر بها عمليـــة معالجـــة الخـــبر[1] Traitement de l'information، فهو يحدث في متتالية مبرمجة أين تتدخل المستقبلات و لائحة المحسوسات و الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة طويلة المدى و مولدات الإجابة[2].

ففعل التّعلم يشبه عمليا عملية معالجة الخبر، ويصف **كانييه**[3] التّعلم و العمليات المشارة في وصلة مبرمجة من ثماني مراحل :

ـــ مرحلة التحفيز: Phase de Motivation

التّحفيز شرط أساسي في التّعلم ، يتيح للمتعلم توجيه فعله نحو هدف.و حتى يُسَهِّل المعلم هذه المرحلة يتعين عليه[4] :

أولا :إثارة اهتمام المتعلم ،و تحريك فضوله ، و يمكن إعلان الهدف من الدرس.

ثانيا : أنْ يتعرف على أشكال الدوافع التي يمكن أنْ تكون فطرية كحب الاستطلاع ،و تأكيد الذات ،أو ثانوية مكتسبة كالاحترام، وحب التقدير[5].

ثالثا :أن يتمكن من تحديد الدوافع المشتركة بين المتعلمين و استثمارها، وتقوم هذه المرحلة بربط المتعلم بالمادة المتعلمة بأهم الدوافع الداخلية[6].

ـــ مرحلة الإدراك:

هنا تبدأ المرحلة الأولى في نظام معالجة المعلومة (الخبر)[7]، و ليتمكن المتعلم من التّعلم يجب عليه الانتباه، و إدراك ملامح الموضوع المتعلَم، فيميّز خصائص المنبهات الموجودة، بعدها يأتي دور المعلم في إبراز المثيرات الأساسية و العمل على جلب الانتباه إليها[8]، **انتباه: إدراك انتقائي** **جلب الانتباه** .

---

[1] Anne-Marie Boucher et Monique Duplantié et Raymond Leblanc, Pédagogie de La Communication Dans L'Enseignement D'une Langue Etranger, p19.

[2] Christine Montécot, Techniques De Communication, Eyrolles, 1996, p07.

[3] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., p61.

[4] Alain Lieury, Et Fabien Fenouillet, Motivation Et Réussite Scolaire,p 59.

[5] كوثر كوجيك ، الاتجاهات حديثة في مناهج التدريس،ص 263.

[6] Alain Lieury, Et Fabien Fenouillet, Op. Cit.,p 118.

[7] Joseph A. Devito:Les Fondements de La Communication Humaine, Gaëtan Morin, Montréal, 1999, p87.

[8] محمد زياد حمدان ،التربية العملية للطلاب المعلمين ، دار التربية الحديثة ،دمشق،1998، ص 48.

ـــ مرحلة التقبل/ إثارة التذكر :

يبدأ أول عمل للذّاكرة قصيرة المدى، فتعالج المعطيات المدركة، ثم تنقلها إلى الذّاكرة طويلة المدى، أين تجمع و ترمز و تشترك مع الصور[1].

و ليصل المتعلم إلى هذه المرحلة، يثير المعلم الذّاكرة لدى المتعلم، ليثير المعارف السابقة حتى يستطيع المتعلم الربط بينها و بين ما جَدَّ من معارف. وتتوقف هذه المرحلة على طبيعة الشيء المراد حفظه من حيث الوضوح[2].

مرحلة الاحتفاظ:

و تمثل دخول المعطيات إلى الذّاكرة طويلة المدى ؛و يلجأ المعلم إلى أساليب لتمكين المتعلم من تخزين،أو حسن احتفاظ،أو إيجاد تأدية حسنة لفعل التخزين. و من هذه الأساليب[3] :

- أسلوب التكرار.
- تنويع الأمثلة أثناء عملية التكرار.

ـــ مرحلة التذكر:

ليكون التّعليم فعّال، و يظهر في تغير السّلوك، أي وجود استجابة. فتذكُّر المعارف يساعد على وجود استجابة[4]،ومنها التّأدية Performance . ويحدث التّذكر في زمنين : زمن التّعيين تعيين المعلومة، وزمن سحب هذه المعلومة للاستجابة[5].

ـــ مرحلة التعميم:

إنّ التّطور الذي يميّز هذه المرحلة هو عملية التّحويل، تحويل ما كان مخزنا إلى التّطبيق في مجال جديد ومختلف[6].فيعمد المتعلم إلى تطبيق المعلومات المكتسبة في

---

[1] محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم ، ص 110.

[2] محمد شفيق، العلوم السلوكية، دار الهناء، مصر، 2002، ص15.

[3] محمد زياد حمدان ، التدريس في التربية المعاصرة ،ص45.

[4] محمد شفيق، العلوم السلوكية ،ص 21.

[5] محمد زياد حمدان ، قياس كفاية التدريس ، دار التربية الحديثة ،دمشق ،2000، ص 66.

[6] كوثر كوجيك ، الاتجاهات حديثة في مناهج التدريس،ص 205.

مجالات متعددة و متنوعة مما يساعد على قدرة التّعميم و تكوين عمليات عقلية أخرى ، **مرحلة التّعميم ← رفع مستوى التحويل** .

ـ مرحلة التّأدية: PERFORMANCE

تكون بإحداث استجابة حتى يتضح أنّ التّعلم قد حدث.

ـ مرحلة الاسترجاع: FEED-BACK

هي مرحلة التّقييم الجماعي، تسمح للمتعلم معرفة تأديته، و هل استطاع التّعلم؟.ويستطيع المتعلم في هذه المرحلة أنْ يثبت ذاتيا وجود تعلم أو يكون المعلم الكاشف عن وجود التّعلم بالأسئلة[1].

كانت هذه العوامل الدّاخلية المؤثرة على عملية التّعلم الخاضعة لتأثيرات تربوية، ولكن هناك عوامل خارجية تساعد المتعلم في تدرجه التّعلمي . و يرى **كانييه**[2]أنّ هذه الظروف الخارجية عندما تكون مبرمجة لمساعدة التّعلم تسمى عامة تعليم . ومن هذا المنطلق يلعب المعلم دورا أساسيا في إدراكه العوامل المشاركة في مراحل التّعلم ، منها الظروف الخارجية، فيتخذ عمل المعلم أشكالا متعددة مساهمة ومدرجة للتّعلم ، كالتّحفيز، و شد الانتباه، وإثارة الذاكرة ، مرحلة التحفيز = ترقب / انتظار، مرحلة الانتباه = الإدراك الانتقائي ، مرحلة التقبل = ترميز ، و إدخال إلى الذاكرة ، مرحلة الاحتفاظ= التخزين في الذاكرة طويلة ، مرحلة التذكر= تعيين ،و سحب ، مرحلة التعميم= التحويل ، مرحلة التأدية = الاستجابة ، مرحلة الاسترجاع = التعزيز [3] :

التدريس بالأهداف

تمهيد

لقي التّعليم بواسطة الأهداف، اهتماما كبيرا، فقد قدم أُطر و أسس التنظيم العقلاني للتربية و جعل التّعليم قائما على تخطيط واضح و ممارسة واعية...

---

[1] محمد شفيق، العلوم السلوكية، ص 31.

[2] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., p77.

[3] Ibidem, p79.

و قد كان تصور التّربية الحديثة براجماتي يسعى إلى تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها لدى المتعلمين في نهاية عملية التّربية و التّعليم. و قد سمح التّحديد الدقيق للأهداف باختيار المضامين و المحتويات التّعليمية و الوسائل التّعليمية التي ستؤدي إلى تحقيق الأهداف التّعليمية و من ثم أعلى مستويات الأهداف – الغايات- و كذا تساعد على تحديد أدوات التقويم.

الخلفية العلمية للتدريس بالأهداف:

إنّ المتتبع للبدايات التّاريخية للتّربية القائلة بضرورة تحديد أهداف التّربية و التّعليم، يجد أنّها بدأت تفرض نفسها منذ بداية القرن العشرين و تعود البداية إلى الأمريكيين و قد أشار م. بيلانجر M.Belanger إلى الارتباط القوي بين أزمة التّعليم الأمريكي من جهة و البدايات الأولى للحركة التّربوية القائلة بضرورة تحديد أهداف التّربية والتّعليم[1] و بدأ النّظام الأمريكي يعرف هذا النّمط في الخمسينيات بدافع موجة انتقادات حادة التي وجهت إلى التّعليم الأمريكي لأسباب كثيرة منها[2]:

1. الحركة العلمية و الإنتاجية الكبيرة في روسيا.
2. عدد العلماء المتخرجين من المدرسة الروسية أكثر من المتخرجين من المدرسة الأمريكية.
3. التسابق نحو التسلح.
4. طابع المجتمع الأمريكي.
5. ما أحرزه علم البيولوجيا من تطور.
6. النزعة السّلوكية.

هذه العوامل فرضت التّعامل مع المدرسة كالتّعامل مع مؤسسة صناعية مما صبغ المدرسة الأمريكية بعقلية الفعل التّربوي و تنمية الإنتاجية المدرسية[3]، كما قدمت

---

[1] عبد اللطيف الفارابي و آخرون ، سلسلة علوم التربية (الأهداف التربوية)، الطبعة 3، دار الخطابي للطباعة والنشر،المغرب ،1992 ، ص29.

[2] Clermont Gauthier Et Maurice Tardif, Op. Cit., p65.

[3] عبد اللطيف الفارابي و مجموعة من الباحثين،(الأهداف التربوية) ص28.

السّلوكية أساسا و تبريرا علميا للتّعليم بواسطة الأهداف[1] و إذا عدنا إلى مميزات المدرسة السّلوكية في التّعليم لوجدناه تحدد:

الطموح إلى عقلنة العملية التّربوية – التّعلمية قصد الرفع من فعاليتها و لا يقوم ذلك إلا بتحديد الأهداف من الفعل التربوي، باعتبار أنّ الفعل التّعلمي سلوك قابل للملاحظة الموضوعية و القياس فالصّياغات الذّهنية Mentalistes مثلا: أنْ تربي من أجل الحياة، أنْ تجعل التّلميذ متفتحا على الثّقافة، مواطن الغد يشعر بالمسؤوليات، لا تسمح بالتقييم الموضوعي[2]، و يرى **سكينر** أنّ الخطوة لكل بيداغوجيا هي تحديد السّلوك الذي يجب تحقيقه لدى المتعلم [3] و بالتّالي يجب أنْ يحدد الفكر الإنساني أهدافا تستحق التّعامل معها.

تعريف الهدف:

يجد المطلع على كتب التّربية في مجال الأهداف أنّ هناك تعريفات عديدة للأهداف التّعليمية منها:

- تعبير وصفي لما ينبغي أنْ يفعله المتعلم، أو أنْ يكون قادرا على فعله عند نهاية عملية التّعليم[4] .
- أو عبارات توضح أنواع النتاجات التّعلمية في سلوك المتعلمين المتوقع للتّعليم إحداثها[5].

و يقول **دانيال هاميلن**: " الهدف هو التّغيير الأقل أو الأكثر صراحة، عن الآثار المرتقبة في مدة قصيرة أو طويلة [6] ".

---

[1] Ibidem, p75.
[2] Ibidem, p77.
[3] Georgette Goupil et GUY Lusignan, Op. Cit., P 143.
[4] Ibidem, p 144.
[5] Ibidem, P 152.
[6] حسن حسين زيتون، تصميم التدريس، المجلد الثاني، ص185.

أنواع الأهداف و مستوياتها:

لقد وجد للهدف في الأدب الأنجلوسكسوني 36 تسمية [1] و يرجع السّبب في ذلك إلى كثرة الصّنافات، فكل واحدة منها صنفت الأهداف بتسميات تميّزت أو تشابهت مع الصّنافات الأخرى، و هذا التّنوع الكبير الذي طغى على الأهداف جاء ليقدم حـــلا في التّصنيف التّالي:

الغايات: هي أهداف من مستوى عال جدا، فهي مبادئ موجهة للنّظام التّعليمي، فهي تعكس فلسفة و مبادئ المجتمع التي يسعى إلى تمريرها عبر بـــرامج و مـــضامين الدروس[2] " و تعتبر الغايات إجابة عن السؤال الأكبر في التربية : **أي نوع من الإنسان نريد أن نكون؟**. و يقف وراء وضع الغايات السياسيون ..... أو الآباء الرّوحيـــون في المجتمع.

المرامي : و تأتي بعد للغايات و هي أهداف أكثر تحديدا من الغايات و تكـــون معلنة تقدم لمقرر معين أو برنامج دراسي بمادة من المواد أو مستوى من المـــستويات و تكون إجابة عن سؤال **ما نريد** ؟ و بالتّالي فهي تفرض النّتيجة المطلوبة و تحددها فترقى إلى مستوى تحليل الاحتياجات و المهام القابلة للإنجاز و تحدد المدة الزمنية[3].

الأهداف العامة : و هي الإعلان عن القصد التّربوي. أكثر تخصيـــصا و يحـــاول رجال التّربية صياغة هذه الأهداف صياغة إجرائية تصف ما ينبغي أنْ يكون عليه المتعلم في نهاية مرحلة تعليمه[4]. و نلاحظ من خلال هذا أنّ الأهداف العامة اشتقاق من المرامي و التي تنشق أيضا من الغايات. و إذا كانت المرامي إجابة عن السؤال **مـــاذا نريـــد؟** سيضاف إليه في الهدف العام **ماذا نستطيع فعله؟** ومنه تكون المرامي تحولت إلى هدف عام و أصبح يتمتع بالمصداقية[5].

---

[1] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., P 141

[2] Ibidem, P143.

[3] عبد اللطيف الفارابي و مجموعة من الباحثين،(الأهداف التربوية) ص 85.

[4] كوثر كوجك ، اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس، ص 146.

[5] Georgette Goupil et GUY Lusignan, Op. Cit., P 145.

الأهداف الخاصة : وهي المستوى الذي يهمّ المدرس فهو أكثر تحديدا حيث يوصف مضمون الهدف التّعليمي وصفا لا يحتمل إلا معنى واحدا، أو يوصف نشاط معين للمتعلم يكون قابلا للتّحديد من خلال سلوك تستطيع ملاحظته. و من هذا تكون هذه الأهداف ذات دقة بحيث نستطيع نقلها إلى المستوى الإجرائي.[1]

الأهداف الإجرائية : هو ذلك الهدف الذي يرد في عبارات قابلة للحصر و التّحديد و الملاحظة، و يصاغ في شكل سلوكات حسب شروط محددة [2]، فهو انتقال من مستوى عام إلى مستوى ملموس، و يشكل الفعل التّعليمي الذي يجري بين المعلم و المتعلم، و يحدّد **ماجر** الهدف الإجرائي بأنّه عبارة عن مجموعة من الكلمات و الرموز تصف مقاصد المعلم البيداغوجية من خلال وصف سلوك المتعلم[3] .

لكي يتم وصف السّلوك النّهائي الذي سينجزه المتعلم هناك مجموعة الشّروط:

- أنْ يصف السّلوك المقصود باسم محدد، يتضمن معنى واحد فلا يقبل التأويل مثل: يسرد، يستظهر، يرتب، يعدد، يختار.....
- تحديد الشّروط التي سيظهر في إطارها سلوك المتعلم، و يتمّ ذلك بتزويد المتعلم بمجموعة من المعلومات أو من الوسائل التي تساعده على إنجاز السّلوك أو منها[4]
- تحديد مقياس الإنجاز المقبول بإبراز ملامح و سمات السّلوك من أمثلة صياغة الأهداف الإجرائية: أن يتمكن التّلميذ من تحديد جملتين فعليتين(الفعل السلوكي)من النّص المدون على السّبورة، على أنْ لا يتعدى خمس دقائق على الأكثر (شرط الإنجاز و مقياس النجاح).

العلاقة بين الهدف و مكونات الفعل التعليمي/ التعلمي:

عرفنا ماهية الهدف على مستوياته المختلفة. أما الفعل التّعليمي التّعلمي فنقصد به تلك المكونات الأساسية [1] التي تتحكم في عملية التّعليم و التّعلم و هي:

---

[1] كوثر كوجك ، اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس، ص 146.

[2] المرجع نفسه ، ص148.

[3] عبد اللطيف الفارابي و مجموعة من الباحثين:(الأهداف التربوية) ص87.

[4] Georgette Goupil et GUY Lusignan, Op. Cit.,P 157.

- الآفاق الفاعلة في التّعليم (المعلم و المتعلم).
- المحتويات التي تقدم في هذا التّعليم (البرنامج).
- الكيفية التي ينجز بها التّعليم (الطّرائق).
- الوسائل المساعدة المستعملة في التّعليم (الوسائل).
- النّتائج المتوقعة من التّعليم (التّقييم).[2]

و يمكن تحديد العلاقة بين الهدف و مجموعة المكونات :

1. الأهداف و المعلم: كان المعلم في التّربية التّقليدية محورا أساسيا للعمليـــة التّعليمية فهو مالك المعرفة[3] يقدمها للمتعلمين، و هو من يختار الوسائل و الأدوات، و يصدر الأحكام و المقاييس على أعمال التّلاميذ وفق معايير تخضع في كثيرها للمزاج و الثّقافة ،أمّا في التّعليم بالأهداف فتتغير وظيفته، فيصبح منظما و منشطا، يقوم بتخطيط التّعليم و تنظيمه بمعية المتعلمين، كما يقوم بتشخيص حاجاتهم، إضافة إلى تنظيم الجهد المبذول من قبله في الدرس واختيار الوسائل المناسبة لفعله التّعليمي.[4]

2. الأهداف و المتعلم : كانت وظيفة المتعلم في التّربية التّقليدية مقتـــصرة على فعلين، أمّا **الأول** فتمثّل في اكتساب المعرفة ،و أمّا **الثّاني** ففي ردّ هذه المعرفة متى طلب منه ذلك.

أمّا في التّعليم بواسطة الأهداف فيصبح المتعلم مساهما فعالا و نـــشيطا [5] في الفعـــل التّعليمي، يصل به إلى حد اختيار الأهداف و الوسائل و الأدوات مما يتيح له إمكانية التّعليم الذاتي، و يستطيع بذلك تنظيم الجهود لتحقيق الهدف.

3. الأهداف و المحتوى: يحتل المحتوى في التّربية التّقليدية مركـــز العمليـــة التّعليمية فهو مستخلص من مخزون الكتب و المراجع و يقوم المعلم بنقله و تلخيـــصه

---

1 Ibidem, P 161.

2 حسن حسين زيتون، تصميم التدريس، المجلد الأول، ص 187.

3 Joseph .A . Devito : Les Fondements de la Communication, P 65.

4 Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., P173.

5 محمد زياد حمدان ، التدريس في التربية المعاصرة ، دار التربية الحديثة ،دمشق،2001 ، ص 58.

فيصبح عقل المتعلم مستودعا[1] في حين في التّدريس بواسطة الأهداف، تفرض الأهداف تحديدا للمحتويات انطلاقا من التّصور العام للفرد الذي نُكَوِنُ. فيطرح المحتوى على شكل سلوكات و أنشطة يقوم بها المتعلم و ليس على شكل ملخصات للمعلومات و الأفكار.

4. الأهداف و الطريقة: لا يمكن تحديد شكل من أشكال التّواصل بين المعلم و المتعلم،فاختيار الطّريقة يفرض الهدف نفسه[2] فقد تكون الطّريقة تلقينية إذا كان الهدف هو التّبليغ، و قد تكون حوارية أو طريقة المهام و المشاريع إذا كان الهدف اكتساب المتعلم مهارة معينة.

5. الأهداف و الوسائل: كانت الوسيلة تقتصر على الكتاب في أغلب الأحيان في التّربية التّقليدية و لكن أصبحت متنوعة و متعددة تخضع لمعايير تحقيق الهدف و بهذا المفهوم للوسيلة تصبح الوسيلة كل الأدوات أو الأشخاص وسيط لتحقيق الهدف. و يشترط فيها أنّها تساعد على إحداث تغيير في سلوك المتعلم و إنجازاته إضافة إلى تسريع الفعل التّعلمي التّعليمي[3] و أنْ تكون صالحة و مناسبة للهدف بمعنى أنّها تساعد على تحقيق الهدف.

6. الهدف و التقييم: يكون التّقييم في التّعليم بالأهداف منسجما مع الهدف، دائما مستمرا يحدث بعد كل وحدة صغيرة من التّعليم لاستمرارية صيرورة عملية التّعليم و التّعلم[4]، للوقوف على مدى التّحكم في الهدف أو مجموعة من الأهداف و تشخيص النّواقص. كما يساعد على اختيار الوسائل و الأدوات التي تحدث تغييرا في الفعل التّعليمي. فليس التّقييم ذاتيا كما في التّربية التّقليدية تطبعه الارتجالية، يصنف المتعلمين في خانات، بل ينطلق من معايير محددة مسبقا تسمح بملاحظة و قياس

---

[1] أفنان نظيره دروزة ، النظرية في التدريس ، ص 195.

[2] محمد زيان حمدان ،التدريس في التربية المعاصرة ، ص 195.

[3] محمد علي السيد،الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعلم، دار الشروق، عمان، 1999، ص 81.

[4] Louis Arénilla et Autre, Op. Cit., P 127.

السّلوك الناتج، فلا يقتصر على تقييم المتعلم بل فيقيم الأهداف و المحتوى و الطّرق و الوسائل.[1]

التعليم :

الفرق بين التّعلم و التّعليم جوهري فالدّارس لعلم النّفس التّربوي يهتّم أساسا بوصف تلك العمليات التي تحدث داخل المتعلم ، نتيجة تفاعله مع البيئة أو نتيجة خبرته السّابقة و التي تجعله يغيّر سلوكه فالتّركيز في هذه الحالة يكون على المتعلم و ما يحدث بداخله من تفاعلات .

بينما نماذج التّعليم (التّدريس) تحاول تحديد طرق اختيار وعرض المواد للمتعلم و طرق ملاحظة سلوك المتعلم، و كذلك طرق التّعديل، وإثارة المتعلم حتى يكون السّلوك الناتج مماثلا للنتائج المرجوة فالتّركيز هنا على التّفاعلات و العمليات التي تحدث بيئة مهيأة[2].

لكل نموذج تعليم رؤية خاصة للموقف التّعليمي، وتتضح هذه الرؤية في طبيعة التّفاعل بين مكونات النموذج، وجوانب التّركيز الموجه لاهتمام النموذج.

ويهتم الدارسون لعلم النّفس التّعليم بالشّروط اللازمة و الحيوية ليصل التّعلم أقصى درجات الكفاءة و الفعالية. كما تصف نظريات التّعليم الشّروط اللازم توفرها في البيئة لإحداث التّعلم.

ولذا ظهر اتجاه جديد نحو صنع نظريات التّعليم، وضع مجموعة استراتيجيات تتاح للمدرس، و يختار منها ويرتبها بما يكفل تحقيق الأهداف وهي – أي النّظريات – تختلف عن نظريات التّعلم في اعتبارها الموقف التّعليمي وحدة متكاملة و شاملة، و تمكن المهتمين بالتّعليم من تنمية و دعم تكنولوجيا التّعليم، و منه تقوى فكرة أنّ التّعليم علم ثم فن[3].

وقد اختلف التّربويون في تعريف العملية التّعليمية ، فمنهم من يرى أنّها ما يقوم به المعلم من إجراءات و نشاطات داخل حجرة القسم، تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية تعلمية[4].

---

[1] محمد زياد حمدان ،التدريس في التربية المعاصرة، ص 156.

[2] Franc Morandi, Modèles Et Méthodes En Pédagogie,2e Edition, NATHON, Paris,2001, p15.

[3] Claude Bordeleau et Linda Morency: L'Art D'Enseigner;p7.

[4] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit.,p168.

ويرى البعض أنّها عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم ، فهي في جوهرها عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة ،و التي غالبا ما تأخذ شكل التّسلسل الهرمي.

أما أنصار النّظرية الإدراكية فالعملية التّعليمية عبارة عن نظام معرفي يكون من ثلاثة عناصر هي[1] :

1- **المدخلات** :وهي المتعلمون و قدراتهم العقلية وخصائصهم، والمعلمين ومؤهلاتهم، و الأهداف التّعليمية، و الكتاب، والوسائل التّعليمية.

2- **المعالجة(العمليات)** :هي ما تقوم به الذّاكرة من تنسيق وتنظيم للمعلومات المستقبلية، وفهمها، وتفسيرها، وإيجاد العلاقة بنها، وربطها بالمعلومات السّابقة و تحويلها إلى أنماط معرفية ذات معنى.

3- **المخرجات** : وتتمثل في تخريج طلبة كفوئين،اجتماعين، مدربين متعلمين، مهرة و أعضاء صالحين في المجتمع.

عناصر العملية التعليمية :

تتكون العملية التّعليمية من عدة عناصر تعتبر أساسا لنجاحها و تحقيق أهدافها فقديما كان ينظر إلى العملية التّعليمية على أنّها تتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي:

1- **المتعلم** : و ما يمتلكه من خصائص عقلية، و نفسية، و اجتماعية،و خلقية، و ما لديه من رغبة و دوافع للتّعلّم هو الأساس في العملية التّعليمية، فلا يوجد تعلّم دون متعلم، و لا يحدث تعلّم ما لم تتوفر رغبة المتعلم في التعلم، و بالتّالي فالدّافع إلى التّعلّم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية.

2- **المعلم**: هو العنصر الثاني الأساسي في العملية، إذْ إنّ المعلم و ما يمتاز به من كفاءات و مؤهلات، واستعدادات ورغبة في التّعليم، يستطيع أنْ يساعد المتعلم على بناء كفاءته بنجاح، و يكون وجود المعلم ضرورة أساسية في المراحل الأولى من التّعلم ثم تقلّ

[1] أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا، ص35.

في المراحل الثّانوية و الجامعية. و مرجع هذا عملية النّمو العقلي و المعرفي و تزايد خط نمو النّضج[1].

3- **المنهاج**: العنصر الأخير في العملية التّعليمية، ويتضمن الكتب المدرسية المقررة و الأدوات و الوسائل التعليمية و المراجع و المصادر المختلفة، و الخبرات. و بهذا يحدد معالم الطّريق إلى التّعلّم و التّخصص الأكاديمي و المهارة المراد تعلّمها[2].

إذا كانت هذه العناصر الثّلاثة شكلت العملية التّعليمية فإنّ النّظريات التّربوية الحديثة تأخذ بعين الاعتبار كافة ما يقوم به المعلم من إجراءات و نشاطات تتجلى في تحدد الأهداف التّعليمية، وطرح الأسئلة التعليمية، وشرح المادة المدروسة و تدريب الطلاب و تقويمهم و تزويدهم بالتّغذية الرّاجعة ، وتأمين سير العملية التّعليمية..

و قد اختلفت الاتجاهات في تحديد ماهية العملية التّعليمية،لاختلاف المنطلقات النّظرية لهذه الاتجاهات، و سنعرض لبعض الاتجاهات التي عمّ اعتمادها في مجال التّعليم.ومنها :

الاتجاه الأول:

وهي النّظرية التّقليدية للتّعليم،و الأكثر شيوع بين المعلمين، وتتشكل صورتها في حجرة القسم ، صورة معلم يقف أمام المتعلمين يلقّنهم المعرفة، أو يعرض عليهم مهارة، أمّا المتعلم فيكون في صورة المستمع المثال، ما عليه إلا الإنصات و الإذعان للمعلم، ثم يقوم بحفظ المعرفة في ذاكرته، أو التّدريب الآلي على المهارات الملقنة تلقينا، وتبعا لهذه الصورة يكون المعلم هو محور العملية التّعليمية.

وقد كانت مرجعية هذا الاتجاه تستند على ما يلي[3] :

- إنّ الإنسان يولد بلا معرفة، وأنّه يسعى إلى طلبها،فهو يحضر إلى المدرسة ليستقبل و لا يرسل، يأخذ و لا يعطي، فعقله فارغ ويجب أنْ يقوم المعلم بحشوه بالمعلومات.
- إنّ المعلم هو حامل المعرفة و ناقلها، فهو المحرك للمتعلّم، المغيّر لسلوكه.

---

[1] نفس المرجع ،ص43.

[2] كوثر كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس ،ص12.

[3] Georgette Goupil et Guy Lusignan. OP.CIT, p173.

- إنّ المتعلم لا يتعلّم بغير المعلم، و إن المدرسة هي المؤسسة التي تقوم بوظيفة التّعليم و التّزويد بالمعارف.

إنّ تحديد معنى التعليم بأنّه نقل للمعارف من المعاني الضيقة للتّعليم، أوجد كثيرا من التحفظات إزاء تبني هذا الاتجاه في التّعليم[1] منها:

- إنّ المتعلم كائن حي ، له دوافعه و ميوله و حاجاته التي لا يمكن إغفالها في المواقف التّعلمية، فعملية نقل المعرفة يخل بهذا التّكوين النفسي.

- يحتوي الموقف التّعليمي على عنصر واحد فعّال ، هو المعلم الذي يملك المعرفة و ينقلها للمتعلمين الذين هم في موقف سلبي ، مستمعين لما يلقيه المعلم[2].

- إنّ التّعليم وفق هذه الاتجاه، يهمل أهمّ غاية من غايات التّربية و هي الإعداد للحياة في المجتمع، فتلقين المتعلم المعارف و المهارات دون تدريبه على توظيفها في مواقف حياتية واقعية، لا يسهم في بناء رجل الغد[3].

الاتجاه الثاني :

وينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التّعليم على أنّه نشاط عملي قابل للملاحظة، و الضبط، والتّدريب عليه[4]، كما يمكن تحديده من خلال وصف ما يقوم به المعلمون من سلوك ملاحظ (الأنشطة،العمليات،الإجراءات) داخل القسم لإنجاز التّعليم.

ويتمّ التّعليم بهذا الاتجاه في ثلاث مراحل:

مرحلة التّخطيط:وهي المرحلة التي يتمّ فيها وضع خطة متصورة للتّعليم، أيْ كيف أقدم الدرس، وما هي حاجات الدّرس إلى الوسائل، و ما هو الهدف المنشود.

مرحلة التّنفيذ:وهي تمثل المرحلة التي يتمّ فيها تنفيذ الخطة.

مرحلة التّقييم: و هي مرحلة الحكم على مدى نجاح الخطة.

الاتجاه الثالث:

---

[1] Franc Morandi, Op. Cit., p23.

[2] كوثر كوجك ، اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس ،ص113.

[3] Claude Bordeleau et Linda Morency, Op. Cit., p9.

[4] حسن حسين زيتون، التدريس،ص31.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ التّعليم منظومة كباقي المنظومات الاصطناعية التي يطورها الإنسان، مثل الكمبيوتر، والطائرة.

فمنظومة التّعليم يتمّ تطويرها(بنائها) من خلال منهجية خاصة،تتمظهر كالآتي:

- التّعليم منظومة لكونه كلا مركبا من عدد من العناصر من أبرزها المعلم و المتعلّم و المادة المدروسة و غيرها من عناصر التّدريس.
- التّعليم منظومة، لكونه يسعى إلى تحقيق أهداف معينة.
- التّعليم منظومة لكونه ذا خصائص مميزة تفصله عن غيره من الأنظمة الأخرى في المدرسة، مثل منظومة الإدارة، منظومة التوجيه.

التّعليم منظومة ، إذ يمكن تمثيل عمله في صورة نموذج النّظم الأساسي، فللتّدريس مدخلاته و عملياته و مخرجاته، فضلا عن التّغذية الرّاجعة التي تعمل على تعديل و تحسين منظومة التّعليم.

ولكي تكتمل المعالم الأساسية لهذا الاتجاه ، ينادي أصحابه بأنّ تطوير منظومة التّعليم يجب أنْ تتمّ من خلال منهجية تسمى مدخل النّظم[1].

فيجب على المعلم في إطار هذا النّسق أنْ يتبع مجموعة من الخطوات المتسقة المتفاعلة فيما بينها من أبرزها[2]:

-تحديد الأهداف التدريسية.

- تحليل خصائص المتعلمين.
- اختيار المحتوى الدراسي و تحليله.
- اختيار استراتجيات التّدريس.
- اختيار و تطوير الوسائل التّعليمية.
- تصميم وسائل التّقييم.
- تنفيذ الدّرس.

---

[1] Georgette Goupil et Guy Lusignan. Op. Cit.p210.

[2] إبراهيم بسيوني عميرة ، المنهج و عناصره ، دار المعارف، القاهرة ، 1987، ص ص131-133.

و يعتبر هذا الاتجاه من أبرز التّوجهات المعاصرة لعملية التّعليم، للاعتبارين التّاليين:

1. فقد أبرز بشكل شمولي و تحليلي كافة عناصر و مكونات التّعليم، و أوضح علاقاتها ببعضها.
2. كما أنّه أوضح لنا معنى التّعليم من منظور عملي فهو عملية نسقية منظمة تسير وفق خطوات و مراحل محددة أشبه بالعمليات التي يقوم بها الحاسوب.

الاتجاه الرابع :

لقد تولد هذا الاتجاه مع تبني نظريات الاتصال في المجال التّربوي و مجال التّعليم بصفة خاصة، حيث ينظر إلى التّعليم على أنّه حالة من حالات الاتصال الانساني، فهو العملية أو الطريق التي يتمّ بواسطتها انتقال المعرفة من شخص لآخر، فتصبح هذه المعرفة مشاعا بينهما و تؤدي إلى التّفاهم[1].و بالتّالي يصبح التّعليم عملية دينامية يتمّ من خلالها التّفاعل بين المرسل(المعلم) و المستقبل(المتعلم) عن طريق نقل رسالة و قياس أثرها على المتلقي[2].

عناصر عملية التعليم حسب الاتجاه:

المرسل: عادة هو المعلم يوضح شيئا لمتعلميه، أو متعلما يفسر معلومة لزملائه.

الرسالة : هي محتوى درس ما، من المعلومات و المهارات و الاتجاهات والقيم.

الوسيلة: قد تكون منطوقة أو مكتوبة فضلا عن الوسائل التّعليمية الأخرى.

المستقبل : هم المتعلمون، وبالضرورة تصدر عنهم تغذية راجعة توضح تأثير الرّسالة فيهم، مثل الإجابات الخاطئة أو التعبيرات على الوجه ، كل هذه يستشف منها المعلم الكثير في معرفة مدى تأثير الرسالة .

و قد كان لهذا الاتجاه دور بارز في تحديد معنى التّدريس لاعتبارات منها:ـــ

---

[1] بشير عبد الحليم كلوب ، التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم ،دار الشروق ،عمان،1988،ص43.

[2] عبد الرحمن ابراهيم الشاعر ، أسس تصميم و تنفيذ البرامج التدريبية، الطبعة الأولى،دار نقيف للنشر، الرياض،1991،ص90.

ـــ إنّ هذا الاتجاه يستند إلى إطار تنظيري متكامل و منطقي، فهو منبثق من نظريات محققة ، وترجع أهمية وجوده إلى كونه مصدر مجموعة من المبادئ تخدم العملية التّعليمية، كتّوجيه أداء المعلم لجعل الدّرس فعّالا، وتزويده بالمبادئ التي تزيد من كفاءة الاتصال، كما تزوده بالكيفية التي يمكن بها رفع كفاءة التّدريس.

ـــ يضم هذا الاتجاه في ثناياه ما يشير إلى أنّ التّدريس عملية نقل معلومات أو مهارات من مرسل (معلم) و مستقبل(المتعلم)، ويسمى الاتصال بوجه واحد.

طرائق التعليم:

تعتبر طرائق التّدريس من الموضوعات المهمة التي جذبت انتباه التّربويين، و نالت قسطا من الدراسات و الأبحاث التّربوية، لعل الاهتمام بها ينبثق من الاهتمام بتنمية المتعلمين عقليا، وروحيا، واجتماعيا، و أخلاقيا، وجسديا، وإعدادهم وتأهيلهم للمستقبل[1].

فاستخدام المعلم لطريقة التّدريس الجيدة هو الوسيلة التي تساعد على نقل مضمون المنهاج من معرفة و معلومات و مهارات، وترجمته بطريقة تكفل للطالب التّفاعل مع المادة الدراسية؛ كما أنّه يساعد كلا من المعلم و المتعلم على تحقيق الأهداف التّعليمية بسهولة ويسر.

و تعرف طريقة التّدريس بأنّها الأسلوب، أو الوسيلة، أو أداة التّفاعل بين المتعلم والمعلم.فهي المنهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتـــاب المدرســـي أو المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومهارات ونشاطات، للمتعلم بسهولة ويـــسر ، بحيث تكفل طريقة التّدريس هذه التّفاعل بين المعلم والمتعلم ، وبـــين المـــتعلم والمـــادة الدراسية،وبين المتعلمين بعضهم البعض ، وبين المتعلم والبيئة الاجتماعية/النّفسية[2].

---

[1] جيرولد كمب،تصميم البرامج التعليمية،ترجمة أحمد خيري كاظم،دار النهضة العربية،القاهرة،1977، ص35.

[2] محمود رشدي خاطر و آخرون،الاتجاهات الحديثـــة في تعلـــيم اللغـــة العربيـــة و التربيـــة الدينيـــة ، دار المعرفـــة ، القاهرة،1980،ص25.

أمّا طريقة التّدريس من وجهة نظر الإداريين التّربويين هي عملية تخطيط ، و دراسة و إشراف ،و إدارة لكل الأهداف التّعليمية ، والنّشاطات المنهجية ، والأدوات و المواد و الوسائل التّعلمية ، والمصادر المرجعية ، والأدوات التّقويمية[1] .

وقد تكون طريقة التّدريس هذه لفظية شفوية ، كما يحدث في المحاضرة , المناقشة في القسم ؛ وقد تكون سمعية بصرية كما يحدث في حال استخدام الأفلام ، والمسجلات، والتّلفزيون التّربوي ؛ وقد تكون عملية تجريبية يقوم بها الطالب فيها بنفسه بالتّجريب والاختبار ؛ وقد تكون إلكترونية عن طريق الانترنيت.

اختيار طريقة التدريس:

تختلف طرائق التّدريس باختلاف الظروف و الشّروط التّعليمية المحيطة بها. فطرائق التّدريس المناسبة لتّعليم مادة دراسية تغلب عليها المفاهيم ، قد لا تناسب تعليم مادة دراسية تغلب عليها المبادئ[2]. كما أنّ الطرائق التّدريس اللازمة لتحقيق أهداف تعليمية على مستوى التّذكر قد لا تكون هي نفسها اللازمة لتحقيق أهداف على مستوى التّطبيق و الاكتشاف.

مواصفات الطريقة التعليمية الناجحة :

قد وضع الدارسون مجموعة من المواصفات تجعل من الطريقة ناجحة، فمنها ما هو عام ومنها ما هو خاص[3].

المواصفات العامة :

1. أنْ تكون واضحة الهدف.
2. أنْ تتعامل مع محتوى تعليمي محدد.
3. أنْ تتنوع فيها النشاطات التعليمية .
4. أنْ تشمل على تقويمية واضحة و محددة.
5. أنْ تزود المتعلم بالتغذية الراجعة.

---

[1] جيرولد كمب،تصميم البرامج التعليمية،ص123.

[2] Claude Bordeleau et Linda Morency, Op. Cit.,p52.

[3] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية و التطبيق،ط2، عالم الكتب،القاهرة،1982،ص ص194-199.

المواصفات الخاصة:

1. لها هدف واضح ، محدد وجلي أمام المتعلمين.
2. تتناول محتوى تعليميا محددا.
3. تستعمل أدوات ووسائل تعليمية متنوعة،وترجع المتعلم إلى مراجع متعددة.
4. تستثير دوافع المتعلم وتحثه على التعلم.
5. تكسبه مهارات عقلية معرفية كما تكسبه مهارات حركية عملية.
6. تعده للتّفكير البناء، والحوار والمناقشة، بطريقة موضوعية هادئة.
7. تزوده بالمهارات الأساسية اللازمة له في حياته المقبلة.
8. تساعده على الانخراط في العملية التّعليمية والمساهمة في النّشاطات التّعليمية المختلفة.
9. تسهل عملية التّفاعل بين المعلم والمتعلم، والمتعلم والمادة، وتناسب قدراته واستعداداته و ميوله و رغباته ن وفروقه الفردية.
10. تعرض عليه المعلومات بتسلسل منطقي.
11. تنمي فيه اتجاهات إيجابية، و انتماءه للمجتمع.
12. تؤدي إلى نمو المعلم و تطوره في مهنته.

أنواع طرائق التدريس :

تختلف طرائق التّدريس باختلاف الهدف التّعليمي و محتواه [1]،فقد تكون ذاتية تعتمد على المتعلم ،أو تقليدية تعتمد على المعلم .كما هناك الطريقة التي تعتمد على العنصر الإنساني في التّدريس كالمعلم و المتعلم، والطريقة التي تعتمد على الآلة كالحاسوب و الوسائل السمعية البصرية كأساس للتّدريس.

ومهما اختلفت طرق التّدريس وتنوعت يمكن تبويبها في فئتين هي:

- الطّريقة التّدريسية التي تعتمد على المعلم.
- الطّريقة التّدريسية التي يتفاعل فيها المعلم و المتعلم.

[1] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., p269.

الطرائق التعليمية المعتمدة على المعلم :

هي التي يكون للمعلم فيها الدور الكبير في عملية التّدريس ، وتقع عليه كامل المسؤولية في تبليغ محتوى المادة ، وتأخذ أشكالا منها[1]: الإلقاء، والمحاضرة، والشرح، والوصف.

الطرائق التي يتفاعل فيها المعلم و المتعلم:

و هي التي يشارك فيها المعلم المتعلم عمليتي التّعليم و التّعلم، فالاثنان يتعاونان و يتشاركان في العمليتين[2]. و تأخذ عدة أشكال منها :

الطريقة الحوارية، المشاريع الجماعية، المناقشة الصفية(القسم)، المناقشة الجماعية.وتختلف المناقشة الصفية عن المناقشة الجماعية في كون الأولى تعتمد على المتعلم الواحد، فيبدي رأيه في موضوع أو سؤال أو مشكلة؛ أما الجماعية فتعتمد على مجموعة من المتعلمين ما بين 3 إلى 7 ،ثم يطرح عليهم موضوعا ، أو سؤلا،أو مشكلة ،و يطلب منهم مناقشتها و إبداء الرأي فيها،والتّوصل إلى حلها، بحيث تعبر كل مجموعة عن وجهة نظرها.

ومن ايجابيات هذه الطرائق أنّها تراعي ميول المتعلمين في الانخراط في العمل الجماعي، وتنمي المستويات العقلية العليا كالتّحليل، والتّركيب، وحلّ المشكلات[3]،كما تنمي المهارات الاجتماعية ، والتّعاون و القيادة ؛فهي مشوقة ومثيرة لدافعية التّعلم، تصلح لتّعليم كافة أنماط المحتوى التّعليمي من مفاهيم ومبادئ وإجراءات، وحقائق[4].

ومن سلبيات هذه الطرائق أنها تحتاج إلى تنظيم و ضبط فائقين للأسئلة المطروحة ونمطها و عددها، كما قد تستغرق وقتا أطول من اللازم.

---

[1] المرجع السابق،ص184.

[2] المرجع نفسه، ص192.

[3] Georgette Goupil et Guy Lusignan, Op. Cit., p246.

[4] Franc Morandi , Op. Cit.,p82.

– التعليمية:

وعن الحديث عن التعليمية بعامة و تعليمية التاريخ بخاصة أضحى مركز استقطاب في المجال التعليمي والتربوي، إذ هي تطبيق لحصيلة النتائج المحققة في مجال الدرس النظري قصد ترقية طرائق تعليم المادة التاريخية.

كما انصرف دارسون على اختلاف توجهاتهم العلمية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية، مما يساعدها على اكتساب مبرر كونها أصبحت فرعا من مباحث العلوم التطبيقية من جهة و علم النفس من جهة أخرى، إذ أنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية و مفاهيمه الاصطلاحية و إجراءاته التطبيقية مما يسمح لها أن تحتل مكانها بين العلوم.

إذ يرى **رشيد أورلسان** موضحا في قوله: " ... فإن التعليم و الذي هو إلقاء الدروس داخل الأقسام لتحقيق غايات التربية و أهدافها لأن العملية التعليمية تتجه مباشرة إلى الجانب العقلي في الشخص إذ تعتمد عل الفعاليات الذهنية من ذاكرة و ذكاء و قدرة و كفاءة، على اكتساب المعارف العقلية بخلاف العملية التربوية التي تتضمن نوعا من الاختبار الأخلاقي لنوع القيم الذي يريد المجتمع أن ينتاها و يحاول غرسها في نفوس الأفراد [1] .

هذا التعريف غير كامل تعريف التعليمية لأنه يستند بالدرجة الأساس على اكتساب المعارف العقلية/ بيد أن العملية وسيلة لتحقيق مرامي التربية في إعداد و تكوين الشخصية المتكاملة القادرة على التلاؤم و التكيف مع المجتمع من ناحية و المؤهلة للإسهام في تطوير المجتمع و دفعه نحو التقدم و الرقي من ناحية أخرى.

---

[1] – ينظر، رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب ،ة البليدة، ص 17.

الفصل الأول

الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية

- تعريف الأهداف التدريسية
- خصائص الأهداف التدريسية الجيدة
- وصف مجالات تصنيف بلوم
- الأفعال السلوكية للمجال المعرفي
- الأفعال السلوكية للمجال العاطفي
- المستويات الرئيسية في المجال النفسي الحركي
- الأفعال السلوكية للمجال المهاري الحركي

مقدمة

1- تعريف الأهداف التدريسية

2- السبب المنطقي وراء استخدام الأهداف التدريسية في الدراسات التاريخية

3- فوائد الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية

4- خصائص الأهداف التدريسية الجيدة للدراسات التاريخية

5- كتابة الأهداف التدريسية أو السلوكية الدراسات التاريخية

6- تصنيف بلوم للأ هداف التربوية

7- أهمية التنظيم الهرمي للأ هداف السلوكية

8- وصف مجالات تصنيف بلوم و مدى تطبيقها على الدراسات التاريخية

أ- وصف المجال العقلي على الدراسات التاريخية

ب- الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال المعرفي

ت- وصف المجال العاطفي أو الانفعالي و تطبيقه على الدراسات التاريخية

ث- الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال العاطفي

ج- المجال النفسي الحركي أو المهاري الحركي

ح- المستويات الرئيسية في مجال النفسي الحركي او المهاري الحركي حسب تصنيف سمبسون

خ- الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال المهاري الحركي

9- خلاصة

تعريف الأهداف التدريسية

يمكن تعريف الأهداف أو السلوكية على أنها عبارة تكتب للتلاميذ لتصبه وكيفا يمكنهم القيام به بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين[1]. وإذا صيغت بشكل صحيح فإنها ستبين للتلاميذ ما ينبغي عليهم القيام به وكيف يتوقع منهم إنجازات المهمات المطلوبة بشكل يجعل الأستاذ والتلاميذ على قدر دقيق بموعد تحقيقهم للأهداف العامة لبرنامج الدراسات التاريخية وفي ما يلي أمثلة على ذلك من الدراسات التاريخية ومن الواقع العربي.

1- تحديد التلاميذ لثلاثة أسباب زادت من أهمية الوطن العربي في العالم في العصر الحديث كما قرأوها من المراجع ذات الصلة.

2- إعطاء التلاميذ جدولين إحصائيين لاقتصاديات كل من الجزائر والعرب تفسير ازدياد عمل المقارنة لمعرفة أكثر تقدما في المجال الاقتصادي.

3- تزويد التلاميذ بخريطة توزيع السكان في الوطن العربي والمطالبة بتفسير ازدياد عدد السكان في بعض المناطق كسواحل المغرب العربي ووادي النيل وسواحل بلاد الشام وسهول بلاد الرافدين وقلتهم في بعض المساحات المتبقية.

السبب المنطقي وراء استخدام الأهداف التدريسية في الدراسات التاريخية.

تستعمل الأهداف التدريسية لوضع العمليات التربوية والأهداف العامة عبارات واضحة وقابلة للقياس فقد عملت الأهداف العامة والتي تمتاز بغموض في طبيعتها على جعل الأساتذة وحتى الآباء غير متأكدين من فعالية البرنامج التعليمي ومدى تقدم التلاميذ ومن هنا فانه من الصعب تقييم كل البرامج التعليمية ومدى تقدم التلاميذ إذا لم يكن الأهداف الخاصة ومفهومة بحيث تبرهن على وجود ذلك التقدم.

و يمثل الافتراضات التالية والتي تتعلق بالتعلم وتعليم الأساس المنطقي وراء استخدام التدريسية أو السلوكية في الدراسات التاريخية.

1- يتعلم التلاميذ بصورة أكثر فعالية، إذا ما تأكدوا مما يتوقعون القيام به.

---

[1] John E. Guether, and Patricia A. Hansen. Writing Objectives for Learning Packages. The University of Kansas. Lawrence, Kansas, 1974, p.1.

2- يتعلم التلاميذ بدرجة أسهل على تنمية روح المسؤولية لتعليم أنفسهم بأنفسهم إذا كانت أنماط و مستويات السلوك واضحة في بداية كل واجب تعليمي بدلا من بقاء التلاميذ معتمدين بشكل دائم على الأساتذة في توضيح مثل هذه التوقعات.

3- ستزداد فعالية الأساتذة في تدريسهم للتلاميذ إذا كانت لديهم نتائج محددة يريدون الوصول إليها خلال خبرات التعليمية وفي ضوء السلوك المرغوب فيه للتلاميذ ويستطيعون في الوقت نفسه القيام بعملية التخطيط الدقيق لتحقيق الأهداف المرغوب فيها بصورة أكثر عملية وواقعية

4- يستطيع الأساتذة القيام بعملية التخطيط والتدريس وإعداد المواد والوسائل التدريبية المناسبة للتعليم الانفرادي أو الفردي إذا كانت لديهم أ هداف واضحة ومحددة ومصاغة صياغة سلوكية متنوعة تناسب ما بين التلاميذ والاهتمامات الأخرى.

5- عندما تصمّم النشاطات التعليمية حول نتائج خاصة ومرغوب فيها فان الاستغلال الفعال للوقت والمكان المتوافر إلى أقصى حد ممكن من اجل تحقيق تلك النتائج.

فوائد الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية.

تعمل الأهداف التدريسية التاريخية على تحقيق أ هداف أهمها:

1- تستخدم الأهداف التدريسية كدليل لأستاذ الدراسات التاريخية في عملية تخطيط التدريس[1] فرغم مساعدة الأهداف العامة للأستاذ على تحديد المحتوى الذي سيقوم بتدريسه إلا أنها غير فعالة في مساعدته التخطيط الدروس اليومية فمثلا ينص الهدف العام الثاني على أنه "سيعلم التلاميذ مفاهيم تمكنهم من فهم البيئة التي يعيشون فيها بصورة أفضل "و قد ينتقد بعض التربويون هذا الهدف قائلين " ماذا يعني هذا الهدف"؟ و ما هي المفاهيم المقصودة؟ و كيف يتم تدريس هذه المفاهيم؟ و غير ذلك من الاستفسارات العديدة.

[1] Lee Ehman et al. Toward Effective Instruction in Secondary Social Studies: Houghton-Mifflin Co., Boston, 1974 pp. 75-105

2- تساعد الأهداف التدريسية أستاذ الدراسات التاريخية على وضع الأسئلة الاختبارات المناسبة حيث يشكو من بعض الأساتذة من أن الأسئلة الاختبار التي يضعونها تكون سهلة على التلاميذ أحيانا و قد تكون فوق مستواهم أحيانا أخرى و يمثل المعيار الوحيد معرفة مدى مناسبة هذه الأسئلة لمستوى التلاميذ كونها المقياس المناسب للهدف التدريسي الذين طلب من التلاميذ تحقيقه بعد الانتهاء من وحدة تدريسية معينة حيث ينبغي اختبار التلاميذ بما قد تعلموه أما إذا لم يكن هناك وضوح عند الأساتذة فيما قاموا بتدريسه للتلاميذ فأنهم لا يستطيعون وضع.

تصميم الاختبارات المناسبة : و ينبغي على التلاميذ أيضا أن يقوم بمراجعة الأهداف التدريسية للموضوع الذي سيقدمون فيها الإختبار وهم على ثقة بأنهم إذا حققوا تلك الأهداف فأنهم سيجتازون الاختبار بدرجات مرتفعة أو بتقدير عالية و هنا لا بد من الأستاذ أن يختار نوع الأسئلة التي تقيس الأهداف التدريسية الموضوعية.

3- تسهل الأهداف التدريسية عملية التعلم في الدراسات التاريخية لأن التلاميذ يعرفون تماما ما يتوقع منهم القيام به ويرى بعض الأساتذة أن عملية التدريس تمثل مجال المنافسة أو المبارزة ما بين التلاميذ أنفسهم من جهة وما بين الأساتذة والتلاميذ من جهة أخرى تلك المنافسة التي لا بد فيها من منتصر وخاسر ويمثل هذا في الحقيقة التصور الخاطئ لما يجب أن يكون عليه التدريس حيث ينبغي أن يعمل كل أستاذ ما في وسعه لمساعدة كل تلميذ على أن يعرف جيدا ما يتوقع القيام به ويحاول أستاذ الدراسات التاريخية الناجح أن يكون واضحا إلى درجة كبيرة فيما يتعلق بما يجب على التلاميذ تعلمه وغالبا ما يفشل التلاميذ في تحقيق ذلك لأنهم غير متأكدين من النتائج المتوقعة من العملية التعليمية و يحدث هذا كثيرا حين يكون أستاذ الدراسات التاريخية غير متأكد من أهدافه.

و تساعد الأهداف التدريسية الواضحة و المحددة في الدراسات التاريخية على فهم التلميذ للواجبات التعليمية المطلوبة منه فمعرفة ما ينبغي عليه القيام به تساهم في حثه على العمل والنجاح في تحقيق الأهداف وبناء الثقة واهتمام بالمادة الدراسية مما يزيد في قناعة الأستاذ والتلميذ بأدوارهم وبالواجبات المنوطة بهم.

4- تساعد الأهداف التدريسية أو السلوكية الأساتذة وغيرهم من المشتغلين في مهنة التربية والتعليم على تقويم العملية التعليمية وعلى توضيح وتطبيق الأهداف التربوية بوجه عام وأهداف منهج الدراسات التاريخية بوجه خاص[1].

5- تشير الأهداف السلوكية إلى نمط النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح.

6- تتمثل الأهداف التدريسة أفضل وسائل الإتصال بزملاء العمل والأباء، وبغيرهم من أفراد المجتمع، لإطلاعهم على ما تم تدريسه من جانب أساتذة الدراسات التاريخية، و ما تم تعلمه من جانب التلاميذ في هذا المجال.

7- تمثل الأهداف التدريسية الإطار الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام اصغر يمكن تدريسها بفعالية و نشاط.

8- تمثل الأهداف التدريسية معايير ممتازة يمكن استخدامها لاختيار أفضل الطرق التدريسية وأنسب النشاطات والوسائل التعليمية لتحصيل محدد.[2]

و يعتمد استخدام الأهداف السلوكية على مدى فعالية في تحقيق الفوائد السابقة وفي توضيح الأهداف العامة للمنهج و في تخطيط و تطبيق الخبرات التدريسية التي تعمل على تحقيق الأهداف العامة وفي تقويم برنامج الدراسات التاريخية كله على أساس من الملاحظة الدائمة لما أنجزه التلاميذ.

خصائص الأهداف التدريسية الجيدة للدراسات التاريخية.

لا بد للأهداف التدريسية الجيدة في الدراسات التاريخية من أن تتصف بالصفات التالية.

1- أن يصاغ الهدف بشكل يوضح ما سيقدر التلميذ أو الأستاذ أن يقوم به أو يعمله خلال أو بعد الانتهاء من الدرس المحدد فمثلا لو طرحنا الهدف التالي.

" أن يحدد التلاميذ من القائمة التي زودوا بها أسماء خلفاء الدولة العثمانية" فإننا نتوقع منهم أن يحددوا تلك الأسماء شفويا أو يشيروا إليها على القائمة أو أن يكتبها في دفاترهم.

---

[1] Jerold E. Kemp. Instructional Design: A Place for Unit and Course Develoment. Fearon-Pitman Publishers, Inc., Belmont, California, 1977, pp. 34-35.

[2] Byron L. Deshaw. Developing Competencies for Individualizing Instruction. Charles E. Merill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1973 pp. 4-6.

أما إذا طرحنا الهدف التالي " أن يبين التلاميذ اثر انقسام الدولة العثمانية وضعفها على مسار التاريخ الإسلامي فيما بعد" فان هذا يتطلب تفكيرا أعلى من جانب التلاميذ يتمثل في تحليل أوضاع الدولة العثمانية في أواخر عهدها وربط ذلك بما بمجريات الأحداث فيما بعد مما أدى إلى انهيار تلك الدولة وطمع الطامعين بها وغزوهم لأطرافها بل ولعاصمتها قسطنطينية ومحاولة القضاء على الحضارة العثمانية الإسلامية.

و لكن لو طرحنا الهدف التالي "أن يبدي التلاميذ رأيهم في الجامعة العربية وما إذا كانت تمثل نواة الوحدة العربية أم لا؟ و هل لدى التلاميذ اقتراحات لتحسين هذه المنظمة العربية لتكون أكثر فاعلية و نجاحا ؟ فان هذه الأسئلة تتطلب نتاجا من التلاميذ أنفسهم، وتقييما لدور الجامعة العربية كما تتطلب منهم فهما للكثير من المفاهيم السياسية والتاريخية و الاقتصادية ذات العلاقة و تحليلا لأوضاع تلك الجامعة والبحث عن قضايا التي نجحت فيها و القضايا التي لم تنجح في حلها و إصدار حكم نهائي عليها مع طرح بعض مقترحات التحسين التي تتماشى مع قدراتهم ومستوياتهم.

أن يصاغ الهدف بشكل يجعله قابلا للقياس ففي المثال لسابق والخاص بتحديد أسماء خلفاء الدولة العثمانية من بين قائمة الأسماء الواردة فانه من السهل قياس هذا الهدف حيث يستطيع التلاميذ تحديد جميع أسماء الخلفاء أو بعضهم أو قد لا يستطيع مطلقا و بالنسبة للهدف الخاص برأي التلميذ في الجامعة العربية و مدى نجاحها فقد يستطيع التلميذ كتابة رأيه في هذه القضية و ربما لا يستطيع.

2- يشمل كل هدف سلوكي جيد الدراسات التاريخية على ثلاث عناصر مهمة هي السلوك الواجب برهنته من جانب المتعلم (أن يذكر، أن يقارن، أن يفسر...) ووضوح الظروف أو الشروط التي سوفالأخطاء فيها المتعلم هذا السلوك و معايير قبول أداء السلوك[1] و في ما يلي مثالا من ميدان الجغرافيا.

" سيتكون التلميذ قادرا على تحديد الأخطاء في وضع العواصم على خريطة الوطن العربي التي رسمها زميله على الخارطة الصماء عن طريق وضع دائرة حول مكان

[1] جودت أحمد سعادة. الحقيبة التعليمية نموذج للتعليم الفردي. رسالة المعلم 24 (آذار، 1983) ص 57.

العاصمة غير الصحيح بحيث لا تزيد الأخطاء عن خمسة فقط أو لا تقل نسبة الصواب عن 70بالمائة.

فالسلوك هنا هو تحديد الأخطاء في وضع العواصم على خريطة الوطن العربي التي رسمها زميله على الخارطة الصماء.

و الشرط أو الظرف هو وضع دائرة حول مكان العاصمة غير الصحيح والمعيار هو أن لا تزيد الأخطاء الخمسة فقط أو بدقة تصل إلى 80 في المائة.

كتابة الأهداف التدريسية أو السلوكية الدراسات التاريخية

تستدعي كتابة الأهداف التدريسية اتخاذ العديد من القرارات أو الخطوات المنهجية و التدريسية و تحديد الوسائل التي الواجب إتباعها لتطبيق هذه القرارات و هذه الخطوات هي:

1- تحديد المهارات و المعارف التي نرغب من التلاميذ اكتسابها كنتيجة للعملية التدريسية.

و هنا لا بدمن أن نسأعليهم اكتسابهايريد كتابة الأهداف السلوكية الأسئلة التالية: ما هي الأشياء الدقيقة التي نرغب من التلاميذ أن يكونوا قادرين على عملها بعد انتهاء من وحدة تدريسية معينة؟ ما المعلوماتكون دقيقايهم اكتسابها و ما النتائج التي تتوقع منهم تحقيقها كنتيجة لتعلمهم؟.

و بقدر ما تكون دقيقا وواضحا في تحديد أ هذا فك التربوية بقدر ما يكون من السهل عليك تخطيط و تقويم مدى تحقيق هذه الأ هذا ف.

2- تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به لكي يبرهن على أن الهدف الذي وضع له قد فهمه وعمل على تحقيقه فهل ارغب من التلاميذ أن يزودوني بمعلومات عن أنواع التعرية في الجغرافيا و صفات كل نوع أم أن يكتبوا لي فقرة عن دور الخليفة محمد أتاتورك في الدولة العثمانية أم أن يفسروا سبب ازدحام السكان في دلتا النيل بمصر و تخلخلهم في صحراء الجزائر و معظم أقطار شبه الجزيرة العربية أم أن يحللوا وضع بلاد

الأندلس أيام الملوك الطوائف و أثره على سقوط الخلافة الأموية في الأندلس أم أن يقيموا اثر الحضارة العربية الإسلامية على الحضارة الأوروبية في العصور الوسطى ؟.[1]

و تعتبر هذه الخطوة مهمة في أنها تتخذ القرارأخرى فلان تحدد الفعل المراد تطبيقه فحسب و لكنها ستحدد درجة خصوصية أو العمومية التي يشير إليها السلوك أيضا فربما يريد الأستاذ من المتعلم أن يشرح مفهوما أو قاعدة بدلا من أن يكتبها أو يفسرها أو يناقشها أي يريد منه تحديد الفعل الذي يشير إلى الأسلوب الدقيق في التوضيح. و بعبارة أخرى فلا بد أن تبين هذه الأفعال بوضوح مدى خصوصية أو عمومية قصد الأستاذ خاصة و أن ما طلب من التلاميذ فعله عند هذا الحد هو ما سيتوقعون قدرتهم على أدائه.

و ينبغي هنا تحديد مدى دقة توقعات الأستاذ و صياغتها بوضوح لتسهيل بالتالي فهم الأستاذ و المتعلم لها و للسلوك المتوقع حتى تساعد فيما بعد على تحديد الخبرات التعليمية المطلوبة و التي تعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة وباختصار فان اختبار الفعل السلوكي يحدد طبيعة النتائج الخبرة التعليمية بصورة عامة.[2]

3- و لا تقل الخطوة الثالثة من خطوات كتابة الأهداف السلوكية في الدراسات التاريخية في أهميتها عن الخطوة الثانية حيث لا بد في هذه الخطوة من تحديد النتيجة المرغوب فيها أو تحديد نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل فإذا تمثلت الرغبة في أن ننجز التلميذ بنجاح السلوك المطلوب فعليه أن يعلم بدقة أن النهاية التي يؤدي إليها السلوك و ينبغي الاهتمام بدرجة كبيرة في هذه الخطوة بالوضوح و عدم الخطأ في تحديد السلوك المميز والمراد تحقيقه و في ما يلي مثال لهدف سلوكي من الدراسات التاريخية تم فيه توضيح كل من السلوكيات و النتيجة المراد تحقيقها سيكون التلميذ قادرا على تحليل السلوك الحوادث الرئيسية و الظروف التي سادت الجزائر أثناء الثورة التحريرية نتاجها الاستقلال الوطني.

و بالإضافة إلى ذلك فان الطريقة أداء التحليل سواء كانت كتابة مقال أو القيام بعرض شفوي أمام الآخرين أو عرض الوسائل التعليمية فان لا بد من تحديدها.

---

[1] Walter D. Pierce and Michael A. Lorber. Objectives and Methods for Secondary Teaching. Prentice Hall, Inc., Engelwood Cliffs, New Jersey, 1977 pp. 27-49.

[2] Ivor K. Davies. Objectives in Curriculum Design. Mc Graw-Hill Book Co, New York, 1976 pp 123-136.

4- و تتلخص الخطوة الرابعة من خطوات كتابة الأهداف السلوكية في أنه عندما يتم اختبار السلوك و النتائج المتوخاة لاكتساب معرفة أو مهارات معينة من تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه فيمكن القول في المثال السابق أنه اعتماد على القراءات التي تمت مراجعتها في داخل الصف عن حالة الجزائريين في العصر الاستعماري سيكون التلميذ قادرا على تحليل الوضع قبيل أثناء الاستعمار الفرنسي فقد تم هنا تحديد المواد أو الوسائل التي يمكن استخدامها لتحقيق الهدف المطلوب.[1]

5- و تتمثل الخطوة الخامسة و الأخيرة من خطوات الإعداد أو الكتابة الأهداف السلوكية في الدراسات التاريخية في وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب و ستختلف المعايير تبعا لاختلاف الظروف و العوامل المؤثرة العديدة و التي من بينها الأستاذ و ربما التلميذ و مستويات القدرة طبيعة الواجب و السبب المنطقي وراء الهدف نفسه...الخ و يتمثل العامل المهم هنا في وضع المعايير التي تشكل المستويات المقبولة للأداء و التي تؤدي إلى تحقيق الهدف.

و يرشد معيار التلاميذ إلى مستوى أدائهم في تشكيل السلوك المتوقع كما تحدد المعايير مع لشروط و النتائج المرغوب فيها الأسس المتبعة في تقويم الهدف. فإذا كتبت الأهداف السلوكية بشكل سليم للغاية، فإنها لا توضح الخبرات التعليمية المناسبة فحسب بل وطرق التقويم المناسبة ومستويات التحصيل الجيد.[2]

تصنيف بلوم للأ هداف التربوية

يحتاج الأساتذة إلى إدراك مفهوم التعلم كإنجاز لسلوك محدد من اجل تشكيل الأهداف الواضحة و الدقيقة لما يتوقعون من التلاميذ القيام به و الذي يمكن أن يستخدم لتنمية و تطبيق الخبرات التعليمية و التي تساعد على تحقيق تلك الأ هذا ف.[3]

---

[1] Leonard H. Clark and Irving S. Starr. Secondary School Teaching Methods. Macmillan Publishing Co., Inc, New York. 1976 pp. 93-103.

[2] Helen Davis Dell. Individualizing Instruction. Science Research Association, Inc., Chicago, 1972 pp 26-55.

[3] Eugene C. Kim and Richard D. Kellough. A Resource Guide for Secondary School Teaching. Second Edition. Macmillan Publishing Company Inc. New York. 1978 pp. 67-71.

و لقد تم تطوير العديد من التصنيفات مصادر مهمة يمكن الاستفادة منهال عند وضع أ هداف الدراسات التاريخية.

و من الجدير بالذكر أن المحاولة المهمة الأولى لإعداد تصنيف شامل للأ هداف التربوية قد قامت بها لجنة من المختصين في مجال التقويم في عدد من الكليات و الجامعات الأمريكية و حددت هذه اللجنة ثلاث مجالات للأ هداف التربوية هي المجال المعرفي، أو العقلي، و المجال العاطفي، أو لانفعالي و المجال النفسي الحركي، أو المجال المهاري الحركي[1] و قد تمت معالجة هذه المجالات و توضيحها في مجلدين المجلد الأول و يتناول الأهداف المعرفية و المجلد الثاني و يتناول الأهداف المجال العاطفي و كانت تلك اللجنة برئاسة بلوم الذي سمي التصنيف في ما بعد باسمه.

و صممت هذه المجالات الثلاث لتحديد أنواع السلوك الدقيق الذي يبرهن على وقوع التغيرات في المتعلمين كنتيجة للعمليات التدريسية أي التعلم عن طريق تحديد فعل لصياغة سلوك مرغوب فيه و كلما تلم تحديد ال هذا ف السلوكية بشكل دقيق وواضح كلما تمكنا من تخطيط خبرات تعليمية مفيدة لتحقيق تلك الأهداف و يضاف إلى ذلك تطوير وسائل تقويمية للتأكد من تحقيق الأهداف الموضوعة.[2]

و تأكد للتربويين أنه بالإضافة إلى وجود أنماط مختلفة من السلوك التعليمي بصورة عامة فان هناك مستويات مميزة أيضا من السلوك التعليمي داخل المجال الواحد حيث يختلف ولا شك الاسترجاع أو حفظ المعلومات عن التحليل أو التقويم في المجال المعرفي .

كما لا يشبه الاستقبال كل من التنظيم أو الوسم بالقيمة في المجال العاطفي و مع ذلك فهناك تنظيم ترتيبي متعاقب و علاقات متداخلة بين هذه المستويات السلوكية و من هنا فأن مفهوم تصنيف قد استعمل هنا للإشارة إلى تصنيف (taxonomie) أنواع

[1] Benjamin S. Bloom (ed). Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain. Longmans, Green and Co., New York. 1956 p. 7.

[2] James G. Holland, Carol Solomon, Judith Doran and Daniel A. Frezza. The Analysis of Behavior in Planning Instruction. Addison-Wesley Publishing Company. Reading. Massachussetts. 1976 pp 130-131.

السلوك التعليمي و النتائج المتوقعة إلى فئات لا تعتبر فقط عن خصائص معينة فحسب بل و أيضا عن تنظيم ترتيبي لعلاقات متبادلة بين الأهداف السلوكية التربوية الممكنة.

لذا يشير تصنيف الأهداف التربوية إلى تقسيم السلوك إلى فئات رئيسية و ثانوية من جهة و ترتيب و تنظيم أنواع السلوك داخل المجال من جهة أخرى و قد أشتمل تصنيف بلوم على ست مجموعات من الأهداف التربوية الأساسية للمجال المعرفي و ذلك في الكتاب الأول وقد رتبت ترتيبا هرميا كما هي موضحة في الشكل التالي:

1- الفهم أو الاستيعاب
2- التطبيق
3- التحليل
4- التركيب
5- التقويم

الترتيب الهرمي للأ هداف التربوية

التقويم
التركيب التحليل
التطبيق
الفهم أو الاستيعاب
المعرفة

و رغم عدم وجود دليل على أن التلاميذ لن يستطيعوا تقويم الأمور إذا لم يمروا بالخطوات الخمس السابقة إلا أن المنطق يؤكد على أنه لا بد من تطبيق الخطوات الخمس الأولى قبل الوصول إلى مرحلة التقويم.

أما المجال العاطفي الذي احتواه تصنيف بلوم فقد تناول المستويات الخمس التالية.

1- الاستقبال

2- الاستجابة

3- التقييم

4- التنظيم

5- التذويب أو الوسم بالقيمة

و يشمل المجال النفسي الحركي أو المهاري الحركي الذي تطرق إليه بلوم في تصنيفه للأهداف التربوية الجوانب التالية.

1- الإدراك

2- الميل

3- الاستجابة الموجهة

4- الميكانيكية أو التعويد

5- الاستجابة الظاهرية المعقدة

6- التكيف

7- الاصالة أو الإبداع.

و الآن قبل توضيح كل مجال من هذه المجالات الثلاث على حدة و ضرب الأمثلة من ميدان الدراسات التاريخية لمستويات و فئاتها المختلفة ونوضح ضرورة التعرف على المستويات الرئيسية لكل من المجال و الفئات الفرعية لها تمهيدا للحديث المفصل عن كل واحد منها في ما بعد و تبين الجدول التالي المجالات الثلاث و مستوياتها المختلفة و الفئات الفرعية في كل مستوى.[1]

المجال المعرفي	المجال العاطفي
1 المعرفة	1 الاستقبال
1.1 معرفة دقائق الأمور	1.1 الوعي أو الإدراك
1.2 معرفة الطرق و الوسائل التي تؤدي إلى دقائق الأمور	1.2 الرغبة في الاستقبال
	1.3 الاهتمام

[1] Julie S. Vargas. Writing Worthwile Behaviorist Objectives. Harper and Row Publishers, Inc., New York, 1972 pp. 42-63.

1.3 معرفة الأشياء العامة و المجردة في ميدان ما	2 الاستجابة
2 الفهم أو الاستيعاب	2.1 قبول الاستجابة
2.1 الترجمة	2.2 الرغبة في الاستجابة
2.2 التفسير	2.3 القناعة في الاستجابة
2.3 الاستنتاج	3 التقييم
3 التطبيق	3.1 قبول القيمة
4 التحليل	3.2 تفضيل القيمة
4.1 تحليل العناصر	3.3 الالتزام أو التعهد بالقيمة
4.2 تحليل العلاقات	4 التنظيم
4.3 تحليل الأسس المنظمة	4.1 التركيب بعض المفاهيم حول القيم
5 التركيب	4.2 ترتيب نظام للقيم
5.1 إيجاد نوع من الربط	5 التذويب أو الوسم بالقيمة
5.2 إنتاج الخطة أو اقتراح مجموعة من الأعمال	المجال النفسي الحركي
5.3 استنباط مجموعة من العلاقات المجردة	1 الادراك
6 التقويم	2 الميل
6.1 الحكم بموجب دليل داخلي	3 الاستجابة الموجهة
6.2 الحكم بموجب دليل خارجي.	4 الميكانيكية أو التعويد
	5 الاستجابة
	6 التكيف
	7 الاصالة أو الإبداع.[1]

[1] Adapted from Robert J. Kibler, Larry L. Barker, and David T. Miles. Behavioral Objectives and Instruction. Allyn and Bacon, Boston, 1970.

أهمية التنظيم الهرمي للأهداف السلوكية

يساعد فهم خصائص و ترتيبات أنماط السلوك التعليمي المختلفة عند التخطيط للتعليم في الدراسات التاريخية على نجاح البرنامج التدريسي بأكمله و هناك بعض جوانب المنهاج التي قد تنكر أهمية البناء التركيبي المتتابع للمعرفة و المهارات على شكل هرمي ولكن معظم هذه الجوانب تسلم بأنه لا بد من الاهتمام و التركيز على أهمية تنمية الاتجاهات و القيم لدى المتعلمين و لسوء الحظ و نتيجة العديد من الأسباب كضيق الوقت و عدم كفاءة الأساتذة و عدم توافر الإمكانيات و الوسائل التعليمية اللازمة وثقل العبء التدريسي فان التخطيط التدريس و تطبيقه نادرا ما يتجاوز الجانب المعرفي المتدني دون الوصول إلى التحليل و التركيب و التقويم إلا في حالات محدودة كما أنه ينذر أن يتجاوز ذلك إلى جانب العاطفي الذي يساهم بشكل فعال في تشكيل الشخصية السوية للتلاميذ .

و يؤكد ما سبق ضرورة توضيح صفات كل جانب من جوانب المجال المعرفي و العاطفي و النفسي و الحركي أو المهاري الحركي لكي يتيح للأساتذة و المتعلمين فهم أهمية كل جانب و العلاقة الهرمية المترابطة بينهما و دورها في تزويد التلاميذ بوسائل هادفة لكي يتعلموا إلى أقصى درجة ممكنة القيام بها و إلى المستوى المرغوب منهم تحقيقه.

وصف مجالات تصنيف بلوم و مدى تطبيقها على الدراسات التاريخية

لكي يفهم الأساتذة و المتعلمون بعمق الأهداف التدريسية و كيفية كتابتها أو صياغتها في كل مجال من مجالات تصنيف بلوم الثلاث و تطبيق ذلك الدراسات التاريخية نقوم بوصف مختصر لهذه المجالات الثلاث نفسها و المرتبطة بقدر الإمكان ببرنامج التاريخ لتكون أيسر فهما و أبقى أثرا لدى الأساتذة و الدارسين و نبدأ أولا بالمجال المعرفي.[1]

[1] James Raths et al. Studying Teaching. Prentice-Hall, Inc., Engelwood Cliffs, New Jersey, 1967 pp 148-152.

وصف المجال العقلي على الدراسات التاريخية

يعطي الجدول التالي وصفا مختصرا لكل مستوى من المستويات المجال المعرفي الستة مزودا بثمانية إلى عشرة أمثلة من الدراسات التاريخية و من البرنامج العام لمرحلة التعليم الثانوي لكل مستوى من هذه المستويات.

المستويات الرئيسية في المجال المعرفي لتصنيف بلوم للأ هداف التربوية

وصف المستويات الرئيسية للمجال المعرفي[1]

1- المعرفة و يمكن تعريف هذا المستوى على أنه تذكر ما تم تعلمه سابقا و يمثل اقل مستويات المجال المعرفي تعقيدا و ما يتوقع من التلميذ في هذا المستوى أن يعلمه هو أن يستعيد فقط بعض المعلومات التي قرأها حيث تتمثل المهارة الأساسية في هذا المستوى بالتذكر فقط و قد يشمل هذا استرجاع معلومات كثيرة تتدرج من حقائق دقيقة إلى نظريات كاملة و في ما يلي أمثلة من الدراسات التاريخية.

1- أن يحدد التلاميذ قائد معركة من الولايات الستة لثورة الجزائر واثنتين من نتائجها الحاسمة كما وردت في الكتاب المقرر.

2- أن يذكر التلاميذ أسماء قواد الولايات الستة بالترتيب كما تم شرحها من جانب الأستاذ.

3- أن يكتب التلاميذ أسماء أقطار الوطن العربي على الخريطة الصماء التي وزعت عليهم بنسبة صواب تصل إلى 90 بالمئة.

4- أن يضع التلاميذ خطا تحت أسماء دول في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق.

5- أن يحدد التلاميذ العوامل الرئيسية التي تؤثر في مناخ الوطن العربي كما جاءت في الكتاب المدرسي المقرر.

6- أن يصف التلاميذ اثنين من الأسباب الإيجابية التي أدت إلى اندلاع الثورة كما وردت في المراجع المتعلقة بذلك.

---

[1] John R. Poenfus and Louise V. Paradise. Social Studies Objectives in Theory and Practice. The Social Studies: 69. (September – October, 1978) pp. 200-203.

7- أن يعدد التلاميذ أنواع التعرية الرئيسية كما هي مرتبة في الكتاب المقرر و في مدة زمنية لا تزيد عن دقيقة واحدة.

8- أن يذكر التلاميذ أربع أنواع من الخرائط التي تستعمل للدراسات التاريخية في مدة دقيقة فقط.

9- أن يصف التلاميذ حالة الدولة العثمانية قبيل الحرب العالمية الأولى.

10- أن يكتب التلاميذ أسماء الأنهار العربية على خريطة الوطن العربي الصماء التي وزعت عليهم بحيث لا تزيد الأخطاء فيها عن ثلاثة.

ثانيا : الفهم أو الاستيعاب و يمكن تعريفه على أنه القدرة على إدراك معاني المواد أو الأشياء و هنا يتم استرجاع التلميذ للمعلومات و لكنه يعمل فهم معناها الحقيقي بالدرجة الأولى التي تمكنه من استخدامها و توظيفها. وقد تطرق بلوم في هذا المستوى إلى ثلاث مهارات عقلية هي الترجمة و التفسير أي التوضيح أو التلخيص و الاستنتاج و فيما يلي أمثلة لأ هداف سلوكية عن الفهم أو الاستيعاب و من تصميم الدراسات التاريخية.[1]

1- أن يكتب التلاميذ بلغتهم الخاصة وصفا مختصرا لحالة الوطن العربي السياسية قبيل الحرب العالمية الثانية بناءا على ما درسوه في السنة الثالثة ثانوي في مدة لا تزيد عن ثلاثين دقيقة.

2- أن يصف التلاميذ حالة مناخ مدن الجزائر العاصمة، الدار البيضاء، بنغازي، أسوان، بغداد، القدس، الرياض، عمان، الكويت، ابوظبي و صنعاء و ذلك في ضوء معدلات الحرارة و الأمطار لتلك المدن و التي تم توزيعها عليهم.

3- أن يستنتج التلاميذ من خريطة توزيع السكان في الوطن العربي الموجودة كتبهم الدراسية أسباب ازدحام بعض المناطق و تداخل الأخرى في ضوء مقارنة الخريطة السكانية بالخريطة الطبيعية للوطن العربي نفسه بحيث لا يقل عدد هذه الأسباب عن ثلاث لكل من ازدحام التداخل.

---

[1] Norman E. Gronlund. Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction. Macmillan Book Co., New York, 1978 p. 28.

4- أن يعلل التلاميذ لماذا يمثل انعقاد مؤتمر الصومام 20 أوت 1956 خطة خالدة وأهمية كبرى في مجريات الحوادث التاريخية على مستوى الجزائر والمغرب العربي والعالم العربي على ضوء النتائج المهمة التي أسفرت عنها.

5- أن يفسر التلاميذ البيانات الإحصائية الخاصة بإحدى المشكلات التي يعاني منها مجتمعنا العربي كمشكلة الثأر مثلا أو مشكلات الزواج المبكر بناء على ما قرؤوه أو سمعوه عن هاتين المشكلتين و بنسبة صواب لا تقل عن 85 بالمئة.

6- أن يفسر التلاميذ أسباب قيام الثورات الفلسطينية العديدة في العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين في ضوء ما قراوه عن سياسة انتداب البريطاني في فلسطين في تلك الفترة .

7- أن يفسر التلاميذ شفويا بعض الظواهر الجغرافية الطبيعية أو البشرية إذا ما نظروا إلى خريطة توزيع النتاج الزراعي في الوطن العربي و لمدة خمس دقائق فقط.

8- أن يلخص التلاميذ بلغتهم الخاصة أهمية البترول لا العربي سياسيا و اقتصاديا واجتماعيا في ضوء قراءتهم المقررة.

9- أن يستنتج التلاميذ أسباب صراع الشرق و الغرب حول الوطن العربي منذ أقدم و حتى الوقت الحاضر بناء على قراءتهم للكتاب المقرر.

ثالثا : التطبيق[1] و يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على التطبيق المعرفة التي تم فهمها في مواقف تعليمية جديدة و قد يشمل ذلك تطبيق أشياء عديدة كالقوانين و طرق التدريس و المفاهيم و المبادئ و النظريات و يتطلب التطبيق من التلاميذ مستوى من الفهم أعلى مما يتطلبه مستوى الاستيعاب السابق وفي ما يلي أمثلة التطبيق من ميدان الدراسات التاريخية.

أن يستخرج التلاميذ الزمن في مدينة الدار البيضاء في أقصى غرب الوطن العربي والواقعة على خط طول شرقا هي الثانية بعد الظهر علما بأن الفرق في الزمن بين كل خط طول و آخر هو أربع دقائق.

---

[1] Philip Mcknight et al. On Teaching Office of Instructional Resources. University of Kansas, Lawrence, Kansas. 1975 pp. 46-50.

أن يستخدم التلاميذ أسلوب حل المشكلات في معالجة مشكلة غزو الصحراء (التصحر) للأراضي الزراعية في مختلف الأقطار العربية في ضوء المعلومات التي قراوها عن هذا الأسلوب في المراجع ذات العلاقة.

أن يستخدم التلاميذ معلوماتهم السابقة على الخرائط الجغرافية في الانتقال من مدينة عربية إلى أخرى . إذا استخدموا خريطة أو مجموعة من الخرائط التفصيلية المكبرة . أو من الدار البيضاء على الرباط وتونس وطرابلس والقاهرة.

أن يطبق التلاميذ المعلومات الجغرافية التي فهموها عن المناخ و الطقس في التنبؤ بنوع الطقس المنتظر حدوثه في حالة ظهور غيوم سوداء مع انخفاض درجة الحرارة أو هبوب الرياح صحراوية جافة و باردة في الشتاء أو رملية و حارة في الصيف.

أن يرسم التلاميذ خريطة الوطن العربي و يوزعوا عليها حقول البترول المهمة معتمدين على المعلومات و القراءات التي رجعوا إليها، و خاصة بإنتاج البترول فى الوطن العربي، بحيث لا تقل نسبة الصواب في التوزيع عن 80 بالمئة.

أن يطبق التلاميذ المعلومات الجغرافية التي فهموها عن التعرية المائية ومضارعها على التربة في تشجيعهم للمزارعين الجزائريين في مرتفعات الهضاب العليا والصحراوية وعن طريق حفظ التربة الزراعية ببناء لحواجز او زراعة الأشجار في المناطق المنحدر.

أن يوزع التلاميذ أهم الموانئ العربية على خريطة الوطن العربي الصماء معتمدين على ما قراوه عن البحار و الموانئ العربية .

أن يرسم التلاميذ خريطة الدول الأوروبية قبيل الحرب العالمية الثانية مع كتابة اسم الأقاليم التي مستها تعديلات الحدود على ضوء نتائج مؤتمر الصلح 1920.

رابعا : التحليل[1] و يتمثل هذا المستوى في قدرة التعلم على التجزئة الفكرة الواحدة او المادة التعليمية إلى عناصرها الثانوية و إدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها و تنظيمها و يشمل ذلك تحديد الأجزاء و تحليل العلاقات بينهما

[1] Walter D. Pierce and Michael A. Lorber. Objectives and Methods for Secondary Teaching. Prentice Hall, Inc., Engelwood Cliffs, New Jersey, 1977 pp. 40-43.

وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة و تمثل نواتج التعلم هنا مستوى ذهنيا أعلى مما هو عليه في مرحلتي الاستيعاب أو التطبيق لأنها تتطلب إدراكا و فهما أعمق لكل من محتوى المواد التعليمية و بنيتها و يحمل المستوى الرفيع من التحليل عددا من خصائص المستوى التالي وهو مستوى التركيب و في ما يلي أمثلة لأ هداف تتركز حول التحليل في التاريخية.

1- أن يعمل التلاميذ على تصنيف أسباب الحربين العالميتين الأولى و الثانية حسب أهمية كل سبب و بدون أخطاء و من خلال ما درسوه.

2- أن يقارن التلاميذ بين صورتين صورة نمو المدن في العصر الإستعماري والأخرى في عصر الإستقلال موحين أوجه الشبه و الاختلاف بينهما و ذلك بعد تزويدهم بنسخ من هاتين الصورتين.[1]

3- أن يصنف التلاميذ الصخور إلى ثلاث مجموعات مختلفة تبعا لخصائصها المتميزة و بناء على المعلومات التي قراوها عن أنواع الصخور في الكتاب المدرسي أو المرجع المختلفة و ذلك بعد إعطائهم مجموعة من عينات الصخور المختلفة للبيئة المحلية العربية و في مدة لا تزيد عن عشر دقائق.

4- أن يدرك التلاميذ مدى أنحياز العديد من مؤرخي و علماء الساسة في أوروبا و الولايات المتحدة الإسرائيلي و للحركة الصهيونية و ذلك بعد إعطائهم مجموعة من المقالات التي كتبها هؤلاء و في ضوء قراءات التلاميذ و معرفتهم للحق الفلسطيني عروبة فلسطين قبل التاريخ.

5- أن يحلل التلاميذ أهمية الموقع الاستراتيجي و الجغرافي للوطن العربي و ذلك في ضوء قراءتهم لموقع الوطن العربي بين القارات و إشرافه على الممرات المائية المهمة.

---

[1] M. Eugene Gillion et al. Practical Methods for the Social Studies. Wadsworth Publishing Company. Inc, Belmont, California, 1977 pp. 285-286.

6- أن يقارن التلاميذ بين الدور الذي تقوم به كل من جامعة الدول العربية و هيئة الأمم المتحدة على الناحيتين السياسية و الاقتصادية للوطن العربي و ذلك في ضوء دراستهم لهاتين المنظمتين في الكتاب المدرسي المقرر أو المراجع المختارة.

7- أن يبين التلاميذ مخاطر التفرقة و الانقسام في جسم الوطن العربي و أهمية قيام وحدة عربية شاملة في ضوء تجارب الانقسام و الوحدة التي مر بها الوطن العربي من القدم العصور و بناءا على ما اقروه عن عوامل الوحدة و مخاطر الصحف في كتاب المدرسي المقرر و المراجع المختارة.

8- أن يقارن التلاميذ بين أثار و نتائج الحربين العالميتين الأولى و الثانية على لوطن العربي سياسيا و اقتصاديا في ضوء قراءتهم حول الموضوع نفسه في حضورهم لندوات تاريخية أو مشاهدتهم لأفلام تاريخية تدور حول الحربين العالميتين.

خامسا : التركيب[1] و يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء التعليمية مع بعضها البعض في قالب أو مضمون جديد و هو على العكس تماما من التحليل مع بعضها البعض في ثوب جديد و قد يشمل ذلك إنتاج خطة من الخطط كما تؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على السلوك الإبداعي كنشاط مهم للمتعلمين و في ما يلي أمثلة من الدراسات التاريخية على أ هداف تهتم بالتركيب.

أن يضع التلاميذ خطة مكتوبة تتضمن حلولا ناجعة لمشكلة قلة المياه في المناطق الجافة من الوطن العربي في ضوء قراهم حول هذه المشكلة منالمتاب المقرر والمراجع المختلفة.

أن يقوم التلاميذ بتلخيص الأطوار المهمة للحرب العالمية الأولى و مميزات كل طور في ضوء قراءتهم لتاريخ هذه الدولة من الكتاب المدرسي المقرر أو المرجع المختلفة.

أن يستخلص التلاميذ تعميما يبين دور البترول العربي و أهمية في العالم في ضوء دراستهم مجموعة من البيانات الإحصائية لإنتاج البترول في الوطن العربي من

---

[1] Denis Lawton and Barry Dufour. The New Social Studies. Second Edition. Heinmann. London. 1976 p. 356.

جهة و بعض الأقطار العالمية من جهة أخرى كالولايات المتحدة وأوروبا واليابان وروسيا.

- أن يصف التلاميذ خبرة مروا بها أثناء رحلة جغرافية لقطر عربي آخر أو لبيئة محلية مجاورة لبيئتهم أو أن يصفوا انطباعهم نحو المقابلة التي أجروها مع احد المجاهدين في بيئتهم المحلية و دارت حول معركة من معارك ثورة نوفمبر الكبرى.
- أن يقترح التلاميذ ثلاث افتراضات و تدور حول مشكلة اضمحلال الريف العربي و هجرة السكان إلى المدن و ذلك بعد إعطائهم تقارير مكتوبة عن هذه المشكلة.
- أن يقترح التلاميذ خطة مكتوبة لتحسين اقتصاديات بلاد الصومال و اليمن وموريتانيا بعد توزيع بيانات و معلومات مختلفة عن اقتصاديات و إمكانيات هذه الدول الثلاث.
- أن يستخلص التلاميذ تعميما او عبرة من الانتكاسات أو الهزائم التي لحقت بالوطن العربي في العصر الحديث كمعركة 1967و 1973 وذلك في ضوء دراسة القضية الفلسطينية.
- أن يضع التلاميذ خطة عملية لقيام وحدة اقتصادية فاعلة بين الأقطار الوطن العربي و ذلك بناءا على ما اقروه عن اقتصاديات الوطن العربي في الكتاب المدرسي أو المراجع المختارة .

سادسا : التقويم[1] و يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المواد التعليمية في الدراسات التاريخية أو نظرية من النظريات الاقتصادية أو بحثا من الأبحاث التاريخية أو رسوم و أشكال توضيحه و ذلك لتحقيق هدف معين و تعتمد هذه الأحكام على معايير محددة بعضها البعض داخلية تتعلق بالتنظيم و بعضها الآخر معايير خارجية تختص بالهدف و قد يقرر التلميذ هذه المعايير او قد تعطى له و تمثل النتائج التعليمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي و بعضه الآخر

[1] William L. Goodwin and Herbert J. Clausmeier. Facilitating Student Learning: An Introduction to Educational Psychology. Harper and Row Publishers. New York, 1975 pp. 39-42.

معايير خارجية تختص بالهدف و قد يقرر التلميذ هذه المعايير او قد لا تعطى له و تمثلا لنتائج التعليمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي لأنها تشمل عناصر من جميع المستويات الخمسة السابقة بالإضافة إلى أحكام بالقيمة معتمدة على معايير واضحة و محددة . و فيما يلي أمثلة لهذا المستوى من ميدان الدراسات التاريخية.

أن يختار التلاميذ الحقيبة الأفضل من بين أربعة حقائب جلدية مغربية و جزائرية وليبية وتونسية و أن يكتبوا ثلاث أسباب دعتهم لاختيارها معتمدين على أوصاف تلك الحقائب وتكوينها و صناعتها و ذلك اذا ما قدمت لهم بأسعار مختلفة.

أن يختار التلاميذ خريطة من أكثر الخرائط تضاريس الوطن العربي دقة ومراعاة للأمور الفنية من بين سبع خرائط تضاريسية رسمها زملائهم من قبل بعد أن يبرروا هذا الاختبار بكتابة ثلاث صفات تميز هذه الخريطة عن الخرائط الأخرى.

أن يوازن التلاميذ بين الحضارتين العربية و الإسلامية والأوروبية في العصور الوسطى موضحين فضل الحضارة العربية الإسلامية على الحضارة الأوروبية عن طريق كتابة فقرتين يتم بها تقويم الحضارة العربية الإسلامية و فضلها على أوروبا في تلك العصور وذلك إذا ما أعطي التلاميذ فصلين من فصول الكتاب تاريخي عن كل حضارة من هاتين الحضارتين.

- أن يعلن التلاميذ رأيهم في عوامل الوحدة العربية وإمكان قيام دولة عربية متحدة من محيط إلى الخليج بعد مقارنتها بأوضاع كل من الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد الأوروبي اللتين تجمعا شعوبا و أجناسا مختلفة في اللغة و الدين و العرق ولعادات و التقاليد و التاريخ المشترك وأن يكتبوا فقرة تبين وجهة نظر نحو مدى تحقيق وحدة عربية شاملة على الوضع السياسي للعالم و الدور الممكن لهذه الدولة المنتظرة أن تلعبه في السياسة الدولية و يكون ذلك بعد تقديم معلومات وافرة للتلاميذ من عوامل قيام الوحدة الألمانية و الوحدة الإيطالية التي درسوها في السنة الثانية من التعليم الثانوي و الوحدة الأمريكية و الوحدة الروسية التي درسوها في السنة الثالثة ثانوي للاستفادة منها في دعم آراء الوحدة العربية.

- أن يوازن التلاميذ بين النظريات تشكيل البراكين موضحين وجهة نظرهم في أكثرها صوابا و ذلك بعد تزويدهم أو الحصول بأنفسهم على معلومات متنوعة عن تلك النظريات من خلال ما درسوه عن اليابان في السنة الثالثة ثانوي.

- أن يكتب التلاميذ ثلاث فقرات تبين رأيهم في الجامعة العربية و فيما إذا كانت تمثل في نظرهم نواة الوحدة العربية أم لا و هل يوافق هؤلاء التلاميذ على بقائها أم يقترحون بديلا عنها و لماذا و يتم ذلك من خلال ما درسوه في السنة الثانية والثالثة عن الجامعة العربية و من خبراتهم اليومية و سماعهم لأخبار و نشاطات تلك الجامعة[1].

- أن يقارن التلاميذ بين النظريات التي تعالج تشكيل الكرة الارضية كنظرية زحزحة القارات و النظرية التي ترى أن الأرض كانت ضمن المجموعة الشمسية و التي كانت تتركب اصلا من السديم الذي تعرض إلى البرودة مما أدى إلى تقلصه و غيرها من النظريات موضحين رأيهم في اقرب هذه النظريات للصواب مع تدعيم وجهة نظرهم بالحجج و البراهين و ذلك بعد رجوع التلاميذ للمعلومات و المصادر التي تتطرق إلى هذا الموضوع في السنة الأولى ثانوي.

- أن يحكم التلاميذ على الدور الذي قام به الخليفة عمر بن الخطاب عندما ذهب بنفسه لاستلام مفاتيح بيت المقدس و عندما رفض الصلاة في كنيسة القيامة حتى لا يختلف المسلمون و المسيحيون من بعد على الصلاة فيها و ذلك في ضوء المعلومات التي قرؤوها من الكتاب المدرسي أو المراجع المختارة.

الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال المعرفي[2]

بعد توضيحنا لمستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم للأ هداف التربوية و تطبيقها في ميدان الدراسات التاريخية أن يتعرض للأفعال السلوكية التي تستخدم في كل مستوى

---

[1] Hershel Thornburg. School Learning and Instruction. Brooks/Cole Publishing Co., Monterey, California, 1973 pp. 357-360.

[2] Leonard H. Clark (ed). Strategies and Tactics in Secondary Teaching: A Book of Reading. The Macmillan Company, New York, 1967 pp. 49-55.

من مستويات المجال المعرفي الستة لتصبح أكثر وضوحا لدى في مجال البحث نوضح هذه الأفعال السلوكية في الجدول التالي:

المستويات[1]	أ هداف تدريسية للتوضيح	أفعال سلوكية تستخدم لصياغة الأهداف التدريسية

[1] Norman E. Gronlund. نفس المرجع p. 29.

أولا المعرفة	- التعرف على المصطلحات العامة في الدراسات التاريخية. - التعرف على الحقائق الخاصة بميدان الدراسات التاريخية. - التعرف على الطرق و الإجراءات للحصول على المعرفة لهذا الميدان. - التعرف على المفاهيم الأساسية من ميادين العلوم الإجتماعية. - التعرف على الأسس المهمة الضرورية للدراسات التاريخية. - فهم الحقائق و المبادئ التاريخية. - التفسير الشفوي لبعض المواد التعليمية في الدراسات التاريخية. - تفسير اللوحات و الأشكال التوضيحية في الجغرافيا و التاريخ و الاقتصاد. - ترجمة المواد الشفوية إلى قوانين رياضية تهم بعض العلوم كالاقتصاد أو الجغرافيا لتوضيح المفهوم التاريخي. - تطبيق المفاهيم و الأسس التاريخية في مواقف تعليمية جديدة.	- أن يعرف أن يصف أن يحدد أن يتذكر أن يختار أن يسترجع المعلومات أن يذكر أن يعدد. - أن يحول أن يترجم أن يوضح أن يفسر أن يفرق أن يميز أن يعمم أن يعطي أمثلة أن يصيغ أن يتنبأ أن يلخص أن يعلل.

	جديدة – تطبيق القوانين و النظريات الجغرافية و الاقتصادية و التاريخية في مواقف علمية. – حل المشكلات الحسابية في بعض الميادين كالجغرافيا و الاقتصاد. – رسم لوحات و خرائط و أشكال توضيحية في مختلف مجالات الدراسات التاريخية. – البرهنة على الاستخدام السليم للطرق و الإجراءات معالجة بعض المشكلات التاريخية أو الاقتصادية أو السياسية. – إدراك الافتراضات غير المصاغة في الدراسات التاريخية. – إدراك الأخطاء المنطقية في التعليلات الجغرافية. – التمييز بين الحقائق و الاستنتاجات في الدراسات التاريخية. – تقويم البيانات ذات الصلة بميدان الدراسات التاريخية. – تحليل البنية التنظيمية للعمل الجماعي. – كتابة موضوع منظم تنظيما جيدا	– أن يطبق أن يعمم أن يختار أن يطور أنينظم أن يستعمل أن يصنف أن يربط أن يحضر أن يحسب أن يعدل أن يبرهن أن يتنبأ أن ينتج أن يرسم. – أن يحلل، أن يميز، أن يوازن، أن يدرك، أن يقسم، أن يوضح، أن يبين.

	في الجغرافيا البشرية. - إلقاء كلمة منظمة تنظيما جيدا عن صفات المواطن الصالح. - كتابة وصف لرحلة تاريخية موضحا فيها النتائج. - اقتراح خطة عملية لحل قضية تاريخية يعاني منها مجتمعنا الجزائري. - الحكم على وجود المواد المكتوبة في الدراسات التاريخية. - الحكم على النتائج المدعمة بالبيانات عن مشكلة اجتماعية معينة. - الحكم على قيمة العمل الاجتماعي باستخدام معيار داخلي. - الحكم على قيمة العمل الاجتماعي باستخدام معيار خارجي.	- أن يركب، أن يؤلف، أن ينتج، أن يقترح، أن يخطط، أن يصمم، أن يعدل، أن يربط، أن ينقح، أن يصنف، أن يشتق، أن يعيد تنظيم شيئا ما، أن يستخلص. - أن يحكم، أن يقرر ، أن يعتبر ، أن يناقش ، أن يستخلص ، أن يلخص .

وصف المجال العاطفي أو الانفعالي و تطبيقه على الدراسات التاريخية[1]

بعد وصف المجال المعرفي لتصنيف بلوم و ضرب العديد من الامثلة من ميدان الدراسات التاريخية يجدر بنا أن نصف أيضا المجال الثاني و المهم من مجالات تصنيف بلوم الأهداف التربوية وهو المجال العاطفي أو الانفعالي و الذي بشكل جيد على الاتجاهات و الصفات المرغوب فيها للمتعلم مما سيدعم بالتالي الأهداف العامة الدراسات التاريخية في إيجاد المواطن الصالح و الفعال الذي يتصف بصفات مرغوب

[1] Denis Lawton and Barry Dufour. The New Social Studies. Second Edition. Heinmann. London. 1976 p. 354.

فيها أهمها المشاركة النشطة و الفعالة في المجتمع المحلي أولا و العربي و الإسلامي ثانيا و الدولي ثالثا.و يعطي الجدول التالي صورة مختصرة لمستويات المجال العاطفي الخمسة و هي الاستقبال و الاستجابة و التقييم و التنظيم و التذويب أو الوسم بالقيمة و قد زودنا كل مستوى من هذه المستويات بستة أمثلة من الدراسات التاريخية في مرحلة التعليم الثانوي.

مستويات الرئيسية في المجال العاطفي أو الانفعالي لتصنيف بلوم للأ هداف التربوية.

أولا الاستقبال

و يمثل هذا ادنى مستوى في المجال العاطفي و يشير إلى رغبة التلميذ أو المتعلم في ان يهتم بقضية خاصة او موضوع معين كنشاطات داخل الحجرة الدراسية أو الكتب المدرسية المقررة للدراسات التاريخية وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط للأشياء إلى الاهتمام المختار من جانب التلميذ و يشمل فئات أخرى ثانوية هي الوعي مما يدور من حوادث والرغبة في الاستقبال عن طريق تحمل ما يجري و عدم محاولة تجنبه و الاهتمام المتحكم به عند طريق الانتباه بحذر لكل ما يجري.[1]

و في ما يلي أمثلة من مجال الدراسات التاريخية.

1- أن يبدئ التلاميذ اهتماما بوضع قائمة بالإمكانيات المتوافرة لقيام أفواج فاعلة أو زيادة نشاط الموجود منها في المجتمع المحلي للثانوية و ذلك بعد استقصائهم للموقف أو قراءتهم عنهم تحت إشراف أستاذ ما ولمادة ما من المواد التعليمية.

2- أن يكلف التلاميذ ب محاضرة سياسية تدور حول القضية الفلسطينية أو المصالحة الوطنية أو لندوة تلفزيونية تدور حول السوق العربية المشتركة و دواعي تدعيمها.

---

[1] Micheal J. Dunkin, and Bruce J. Biddle. The Study of Teaching. Holt, Reinhart and Winston Inc, New York, 1974 pp. 238-239.

3- أن يقدر التلاميذ العرب ثقافات و عادات الشعوب و الأمم الأخرى التي لا تتعارض مع قيم شعبنا العربي و الأديان السماوية التي يدين بها و على رأسها الدين الإسلامي الحنيف الذي يدين به الأكثر من 90 ن أبناء الأمة العربية أي حوار الحضارات.

4- أن يصف التلاميذ شعورهم نحو المشكلات التاريخية و حاجات المجتمع المحلي الجزائري الذي يعيشون فيه بعد الإطلاع على هذه المشكلات في الكتب و المراجع ذات الصلة المتاحة بمكتبة الثانوية.

5- أن يتقبل التلاميذ اختلاف وجهات النظر عند المشكلات الزراعية و الصناعية التي يعاني منها وطنهم الجزائر في ضوء الحقائق التي تطرق إليها وعقب المراحل التاريخية التي درسوها من الكتاب المقرر.

6- أن ينتبه التلاميذ للتطورات الحديثة في مجال الجغرافيا و الفلك و خاصة في ما يتعلق بالكوارث الطبيعية (الفياضانات، الأعاصير، البراكين، الزلازل) وبغزو الفضاء من خلال ما درسوه في السنة الأولى ثانوي والثانية والثالثة. ثانيا الاستجابة و تتمثل في المشاركة من جانب التلاميذ بعد قبول الاستجابة و الرغبة فيها و الرضى عن نتائجها و هنا لا يقف التلميذ عند حد الاهتمام بقضية ما أو موضوع معين بل و سيحاول أيضا اتخاذ مواقف حيال ذلك بطريقة أو باخرى و تؤكد أ هداف التعلم في هذا المستوى على قبول الاستجابة كقراءة واجب معين في التاريخ أو الجغرافيا و الرغبة في هذه الاستجابة كالتطوع لقراءة متطلبات إضافية للواجب المقرر و الرضى أو القناعة بالاستجابة كقراءة التلميذ لموضوعات جغرافية أو تاريخية أو تلك الأهداف التدريسية التي تصنف بصورة عامة تحت ما يسمى بالاهتمامات و تعتبر الرغبة و المتعة في الاستجابة أهم عنصر في هذا المستوى و نعطي أمثلة من الدراسات التاريخية في مرحلة التعليم الثانوي.[1]

---

[1] Daniel Tanner. Using Behavioral Objectives in the Classroom. The Macmillan Company, New York, 1972 pp. 40-42.

1- أن يتقبل التلاميذ مسؤولية المحافظة على البيئة المحلية الجزائرية التي يعيشون فيها و أن يشجعوا الآخرين على ذلك بعد إطلاعهم على واجبات الأفراد نحو بيئتهم في المراجع ذات العلاقة كالتصحر، الرعي الجائر، حرائق الغابات....

2- أن يطلع التلاميذ على أهم القضايا السياسية و الاقتصادية و التاريخية الدولية المعاصرة عن طريق التطوع بالقراءة عنها أو الاشتراك في مناقشتها.

3- أن يقدم التلاميذ تقريرا من خلال أفواج البحث المحددة من طرف أستاذهم.

4- ان يجد التلاميذ متعة في قراءة احداث التاريخ الجزائري او في مناقشة المشكلات السياسية و التاريخية و الاقتصادية التي تواجه الجزائر عند قرائتهم لها في البيت او مناقشتها في القسم.[1]

5- ان يجد التلاميذ متعة في رسم خرائط عديدة للجزائر بعضها على الورق المقوى و بعضها الآخر خرائط صماء والآخر لوحات كهربائية تبين العواصم العربية او الحقول البترول و غير ذلك مما يزيد في تنمية الدوق الجماعي و الدقة في رسم الخرائط عند التلاميذ و خاصة عند تكليفهم او تطوعهم برسمها.

6- ان يجد التلاميذ متعة في التحدث مع الناس وأوليائهم و مناقشتهم فيما يدور من حوادث و شؤون ن يومية على الساحة المحلية والوطنية و العربية و الدولية إذا ما التقوا بهم او زادوا ما وجهوا إليهم أسئلة تتعلق بذلك .

7- ثالثا التقييم يهتم التقييم بالقيمة التي يعطيها التلميذ أو المتعلم لشيء ما او ظاهرة معينة أو سلوك محدد و يتفاوت هذا المستوى من مجرد التقبل البسيط للقيمة كرغبة في تطوير مهارات العمل الجماعي إلى مستوى أكثر تعقيدا من التعهد و الالتزام كتحمل المسؤولية على أنها تحمل الخصائص و الاتجاهات او المعتقدات او التقديرات و تهتم نواتج التعلم هنا بالسلوك المتماسك و الثابت بدرجة تكفي لتحديد القيمة بشكل واضح و

[1] Edward J. Nussel, Joan D. English and William Wiersma. The Teacher and Individually Guided Education. Addison-Wesley Publishing Company. Reading, Massachussetts. 1976 pp. 85-88.

تعتمد عملية التقييم هنا على مجموعة من القيم التي يعبر عنها السلوك الظاهر للتلميذ و هنا نعطي امثلة من ميدان الدراسات التاريخية لمرحلة التعليم الثانوي.

8- ان يقدم التلميذ خطة لتطوير المجتمع المحلي البدوي او الحضري الذي يعيش فيه في ضوء قراته و ملاحظته و تجاربه.

9- ان يضع التلميذ ميزانية تقريبية للنهوض باحدى البلديات أو بناءا على دراسته لظروف هذه البلدية أو القطاع و معرفته الجيدة بالمجتمع الذي يعيش فيه.

10- ان يشترك التلميذ في مناقشة ما يدور حول مشكلات التعرية في البيئة المحلية و الوسائل الممكنة التغلب عليها بعد قرائته للمراجع دات العلاقة او الفصل الخاص بالتعرية والتصحر في الكتاب المدرسي المقرر.

11- ان يفحص التلاميذ بتان وجهات النظر المختلفة و الخاصة بالمشكلات التي يعاني منها سكان الريف في الصحايي الجزائرية في ضوء معلومات سابقة قراوها عن هذه المشكلات.

12- ان يقدر التلاميذ دور الجمعيات المدرسية في داخل الثانوية و في مجتمع المحلي ايضا بناءا على كما يلاحظ من اثر ايجابي و فعال لهذه الجمعيات.

13- ان يقدر التلاميذ مكانة المسجد في البيئة المحلية عامة و في المناطق الريفية و البدوية منها على وجه الخصوص في ضوء معرفتهم لما يقوم به المسجد من دور في هذه المناطق.

14- ان يظهر التلاميذ الاهتمام بخدمة المجتمع المحلي عن طريق مشاركتهم في التطوع بعد قرائتهم لقوائد مثل هذه المشاركة من الكتاب المدرسي المقرر.

رابعا التنظيم و يتم على المستوى الاهتمام بتجميع عدد من القيم المختلفة و حل بعض الناقضات الموجودة بينهما و البدء ببناء نظام داخلي متماسك للقيم كما يتم التركيز أيضا على مقارنة و ربط و تجميع هذه القيم وربما تهتم نواتج التعلم هنا بشكل مفاهيم خاصة بالقيمة كادراك كل فرد لمسؤوليته في تنمية العلاقات الإنسانية أو قد تتناول هذه النواتج ترتيب نظام القيم أو تنظيمه كتطوير خطة مهنية تلبي حاجات من الضمان

الاقتصادي و الخدمة الإجتماعية و تقع الأهداف التدريسية التي تتركز حول تطوير فلسفة الحياة بشكل عام ضمن هذه الفئة و في ما يلي أمثلة من الواقع الدراسات التاريخية لمرحلة التعليم الثانوي.[1]

1- أن يحاول التلميذ تحديد خصائص فن رسم الخرائط التاريخية المعجب به بعد إطلاعه على قراءاتها.[2]

أن يخطط التلميذ لاجتماع في بيئته المحلية لدعم مشروع إنشاء حواجز مائية تخدم المجتمع المحلي أو محاضرة سياسية حول المصالحة الوطنية و يكون قادرا في هذا الاجتماع على إعطاء مقدمة عن المشروع و على إدارة الحوار حوله و ذلك بعد دراسته للمشروع و إطلاعه على كيفية إنشاء هذه المشاريع و إدارتها.

أن يوازن التلميذ السياسات و النظم الإجتماعية المحلية بمعايير الصالح العام وليس في ضوء منافع ضيقة و خاصة ببعض الجماعات و ذلك بعد إطلاعه على النظم الإجتماعية المحلية من جهة و معايير الصالح العام من جهة أخرى .

أن يرسم التلميذ خطة لسير حياته تتمشى مع قدراته و اهتماماته و معتقداته و نشاطه و التزامه الإجتماعية و العائلية و الدراسية في ضوء القيم و المعتقدات و التقاليد السائدة في المجتمع الي يعيش فيه.

أن يدرك التلميذ أهمية التخطيط المسبق لحل المشكلات التاريخية أو الاقتصادية أو السياسية التي تعاني منها بيئته الجزائرية بعد قراءته حول التخطيط و أهمية من ناحية و إطلاعه على مشكلات مجتمعه من ناحية ثانية.

أن يضع التلميذ خطة يحدد فيها القوانين و نظم نادي اجتماعي جديد في منطقته بعد إطلاعه على القوانين و أنظمة الاندية بصورة عامة و معرفته لظروف البيئة التي يعيشها.

---

[1] Edwin Fenton. Teaching the New Social Studies in Secondary School: An Inductive Approach. Holt, Reinhart, and Winston, Inc, New York, 1966 pp. 54-62.

[2] Ivor K. Davies. Objectives in Curriculum Design. Mac Graw-Hill Book Company. New York, 1976 pp. 154-155.

التذويب أو الوسم بالقيمة و يمثل أعلى مستوى في المجال العاطفي و يهتم بخاصية الشخص كوحدة منفردة متميزة عن غيره من الأفراد حيث تتكون للفرد عند هذا المستوى نظام من لقيم تتحكم في سلوكه لفترة طويلة و كافية لأن يطور نمط حياة التي يحياها حيث تندمج المعتقدات و الأفكار و الاتجاهات معا لتشكل أسلوب الحياة لهذا الفرد و تشمل نواتج التعلم في هذا المستوى مجموعة متنوعة وواسعة من النشاطات ولكن يتركز الاهتمام الأساس في الوقت نفسه على الحقيقة القائلة بأن السلوك يمثل السمة أو الخاصية التي تتميز به هذا الفرد أو التلميذ و تقع الأهداف التدريسية التي تدور حول تكيف التلميذ من النواحي الشخصية.

1- أن ينمي التلميذ شعورا بتقديره للحياة الإنسانية و انه يعيش في مجتمع متعاون و يعتمد على بعضه البعض بعد إدراك الفوائد الجمة للتعاون البشري و اثر ذلك في تقدم المجتمع.

2- أن يؤمن التلميذ بقيمة الكرامة الإنسانية له و للآخرين في ضوء الفوائد التي يجنيها المجتمع من هذا الإيمان.

3- أن يتقبل التلميذ ضرورة التغيير في الرأي عند بحث القضايا التاريخية و الاقتصادية و السياسية في ضوء المعلومات و الحقائق الجديدة التي قد تظهر بعد البحث و الاستقصاء.

4- أن يحكم التلميذ على القضايا و المشكلات التاريخية و الاقتصادية و السياسية الجزائرية في ضوء أوضاعها الحقيقية و الظروف المحيطة بها و العوامل المؤثرة فيها بدلا من إصدار الأحكام العاطفية التي لا تعتمد على اساس علمي الجماعي في ضوء الدلائل و المؤشرات التي تتطلب ذلك.[1]

5- أن يستعد التلميذ لإعادة النظر في آرائه و أن يفسر سلوكه في العمل لجماعي في ضوء الدلائل التي تتطلب ذلك .

---

[1] Leonard H. Clark (ed). Strategies and Tactics in Secondary Teaching: A Book of Reading. The Macmillan Company, New York, 1969 pp. 41-44.

6- أن يطور التلميذ لنفسه فلسفة ذات صفات متماسكة للحياة التي يحيونها في المجتمع وذلك بموجب الخبرات التي مروا بها و الدور الذي يقوم به لخدمة البيئة المحلية.

7- أن يبرهن التلميذ على المثابرة و الدقة و النظام في العمل و ذلك أثناء القيام بمشروع فردي أو جماعي يتعلق بالبيئة الجزائرية.

8- ان يقوم التلميذ بتعديل أو تنقيح أسلوبه في الحياة في ضوء أطلاعه و قراءته و خبراته التي يمر بها.

الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال العاطفي

بعد توضيحنا للمستويات الخمسة الرئيسية للمجال العاطفي نتطرق للأفعل السلوكية التي تستخدم عند الأهداف السلوكية لكل مستوى من المجال العاطفي ونوضح ذلك بأمثلة[1]:

المستويات	أهداف تدريسية للتوضيح	أفعال سلوكية تستخدم لصياغة أ هداف تدريسية
1. الاستقبال	- الإصغاء بانتباه لموضوع أو توضيح يدور حول فكرة من الأفكار الدراسية لمادة التاريخ - إدراك أهمية التعلم في الدراسات التاريخية - إظهار الحساسية للحاجات البشرية والمشكلات التاريخية	- أن يسال أن يختار أن يصف أن يجمع أن يصنع أن يحدد أن يشير إلى أن يجيب أن يستخدم أن يصغي أن يشارك أن يظهر

[1] Norman E. Gronlund. نفس المرجع p. 30.

الاستجابة	- قبول الفروق بين الناس في الجنس و الأفكار - إكمال واجب منزلي يتعلق بالدراسات التاريخية - إطاعة قوانين المدرسة و أنظمتها أو قوانين المجتمع المحلي. - المشاركة في المناقشات الخاصة بالدراسات التاريخية داخل القسم. - القيام بتجارب عملية في مختبر الجغرافيا التي تخدم مادة التاريخ. - التطوع لأداء عملية في مختبر الجغرافيا -التطوع لأداء واجبات اجتماعية معينة - إظهار الاهتمام ببعض لموضوعان في مبادين التاريخ أو الميدانية الدراسات التاريخية - الرغبة و الاستمتاع	أن يكمل أن يتابع أن يتطوع أن يتدرب أن يقضي أوقات الفراغ أن يجيبَ أن يعيش أو يشارك

	بمساعدة أفراد المجتمع للتنبيه على الروح التضامنية - تقدير الكتابات آو المقالات الجيدة في الدراسات التاريخية. - تقدير دور العلوم المختلفة بصورة عامة و دور الدراسات التاريخية بصورة خاصة في حياتنا اليومية. إظهار الاهتمام بخدمة المجتمع و العمل على سعادة الأفراد. -البرهنة على وجود اتجاه لحل المشكلات التاريخية	
التقييم (إعطاء قيمة)	- البرهنة على الالتزام بتطوير أو تنمية المجتمع المدني. - إدراك الحاجة إلى التوازن بين الحرية و المسؤولية في المجتمع الديمقراطي.	- أن يصف أن يساعد أن يدعم أن يفتح أن يجادل أن يناقش أن يبادر أن يختار أن يدرس أن يقترح أن يربط أن يدعو أن يتابع

	- إدراك التخطيط في حل المشكلات التاريخية - فهم الفرد و قبوله لنقاط القوة و الضعف فيه و حدود طاقته. - رسم الفرد خطة حياة لنفسه تتماشى مع قدراته و ميوله و معتقداته. - البرهنة على الثقة في النفس العمل الانفرادي أو الفردي - التدريب العملي على التعاون في النشاطات التاريخية. - استخدام الأسلوب الموضوعي في حل المشكلات التاريخية - الاتصاف بعادات صحيحة جيدة وتشجيع أفراد المجتمع على الاتصاف بها - البرهنة على المابرة و الدقة و النظام في العمل	التنظيم

التذويب أو الوسم بالقيمة (إعطاء سيمة شخصية)	الفردي و الجماعي.	

المجال النفسي الحركي أو المهاري الحركي

و يهتم هذا المجال بالمهارات الحركية[1] و مع انه يشمل بعض النتائج التعلم السائدة في معظم ميادين المعرفة إلا أن هذا مجال يلقي اهتماما و تركيزا كبيرين على مجالات التربية البد نية و العلوم الطبيعية والمواد التقنية والمواد الإقتصادية والتجارية والتربية الفنية.

و لقد تم تطوير نظام التقسيم للمجال النفسي الحركي أو المهاري الحركي الذي وضحه جانب سمبسون عام 1972 و تتدرج مستويات هذا المجال من الادراك وهو اقل المستويات إلى الأصالة أو الإبداع حيث يوجد ترتيب هرمي شبيه بالتنظيم في المجالين المهاري الحركي عناصر من المجالين المعرفي و العاطفي ولكن البرهنة على اداء المهارة تمثل الصفة الغالبة لاستجابة التلميذ في هذا المجال.

و من الجدير بالذكر ان تداخل السلوك بين مختلف المجالات يتحدد بمهارات الاداء. فنتاجات التعلم في الجانب المعرفي تشمل جوانب عاطفية ونتاجات التعلم في المجال العاطفي لديها عناصر معرفية.

ونوضح ذلك من ميدان الدراسات التاريخية لكل مستوى من مستويات هذا المجال لضرورة رسم الخرائط الجغرافية أو التاريخية المستخدمة في التدريس و ما تتطلب ذلك من دقة و مهارة من جانب التلاميذ هذا بالاضافة إلى المهارة في استخدام

[1] Philip Bacon (ed). Focus on Geography: Key Concepts and Strategies. National Council for the Social Studies, Washington D.C., 1970 pp. 291-303.

الاجهزة و الآلات كجهاز مقياس الضغط الجوي و الحرارة و الرطوبة و سرعة الرياح او اثناء جمع عينات الصخور المختلفة او عند صنع الحلويات الكهربائية التي توضح توزيع العواصم او الابار البترول في الوطن العربي أو تصميم نموذج يبلين الصد وع و الالتواءات أو العلمية من النشاطات التي تحتاج إلى الدقة و المهارة في الرسم أو الصنع أو التصميم أو الاستعمال.

المستويات الرئيسية في مجال النفسي الحركي او المهاري الحركي حسب تصنيف سمبسون.

أولا الإدراك : و يمثل اقل مستويات المجال الحركي و يتركز الاهتمام هنا على مدى استعمال أعضاء الحس للحصول على ادوار تؤدي إلى النشاط الحركي ويتفاوت هذا المستوى من الإثارة الحسية إلى الاختيار الأدوار اختيار ثم أخيرا الوصول إلى الترجمة[1] و في ما يلي مثالان من الدراسات التاريخية .

1 ــ ان يختار التلميذ الالوان الاكثر مناسبة لرسم خريطة توزيع الأمطار في الولايات المتحدة الأمريكية كما ورد في كتاب السنة الثالثة ثانوي.

2 ــ أن يربط التلميذ بين صورة او رسم تخطيطي لأخدود ما في الظواهر الشكلية لسطح الأرض و بين ظاهرة الانعدام السوري الأفريقي العظيم الذي يمر بالوطن العربي من الشمال إلى الجنوب كما ورد في كتاب السنة الأولى ثانوي .

ثانيا الميل : و يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل و يشمل الميل العقلي و الميل الجسمي سابق مهم لهذا المستوى و في ما يلي مثالان من الدراسات التاريخية.

1 ــ أن يوضح التلميذ لنا الرغبة في صنع وسيلة تعليمية لموضوع ما في الدراسات التاريخية إذا ما طلب منه ذلك.

[1] Rex Walford (ed). New Directions in Geography Teaching. Longman. London. 1975 p. 160.

2 ــ أن يبرهن التلميذ على الرغبة في قياس الضغط الجوي و الحرارة ونسبة الرطوبة في الجو للمنطقة التي يعيش فيها بناءا على المعلومات التي قراوها عن الضغط الجوي في الكتاب المدرسي.

ثالثا الاستجابة الموجهة: و يهتم هذا المستوى بالمراحل الاولى لتعليم المهارة الصعبة حيث تشمل التقليد و التجربة و الهطا و يتم الحكم على مدى فعالية العمل من جانب المدرس او عن طريق مجموعة مناسبة من المعايير و في ما يلي مثالان من ميدان الدراسات التاريخية لهذا لمستوى.

1 ــ أن يبرهن التلميذ عمليا على معرفة خطوات صنع خريطة الوطن العربي التضاريسية على ورقة صماء في ضوء تجربة قام بها أستاذه.

2 ــ أن ينظم التلميذ بشكل عملي عينات الصخور التي جمعها من المنطقة المحلية في ثلاث أصناف تبعا لخصائصها الجيولوجية المختلفة في ضوء خصائص الصخور التي قراوها في السنة الأولى ثانوي.

رابعا الميكانيكية أو التعويد

و يهتم هذا المستوى بإجراءات العمل عندما تصبح الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية أو على شكل عادة و حين تؤدي الحركات إلى ايجاد نوع من الثقة و الكفاءة و تهتم نتاجات التعلم في هذا المستوى بمهارات التالي و في ما يلي مثالان من الدراسات التاريخية.[1]

1 ــ ان يقوم التلميذ باستخدام أنماط النشاط البشري في المغرب العربي على سواحل الوطن العربي إذا ما طلب كنه ذلك .

2 ــ أن يقيس التلميذ بمهارة كمية الأمطار التي تسقط خلال بعض ايام الشتاء عن طريق مقياس المطر و في ضوء المعلومات التي تنظمها المراجع عن كيفية استخدام هذا المقياس.

---

[1] Ivor K. Davies. Objectives in Curriculum Design. Mc Graw-Hill Book Co, New York, 1976 pp 154-155.

خامسا الاستجابة الظاهرية : و يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات والتي تشمل أنماطا من الحركي المعقدة و تقاس الكفاءة هنا بالسرعة و الدقة والمهارة في الأداء و بأقل درجة من بذل الجهد او الطاقة و يتم في هذا المستوى التخلص من الغموض او الشك و من الأداء الآلي و يتحكم بسهولة و يتحكم جيدا في العضلات و تتميز نتائج التعلم في هذا المستوى بالنشاطات الحركية الدقيقة بالتنسيق و في ما يلي مثالان من ميدان الدراسات التاريخية .

1 ــ أن يثبت التلميذ السرعة و المهارة و الدقة في رسم خريطة الوطن العربي السياسية و توزيع الأقطار و المدن المهمة عليها بعد قراءته فصلا خاصا عن المدن و العمران في الوطن العربي.

2 ــ أن يصنع التلميذ بدقة و سرعة و مهارة مجسما او نموذجا يبين عمليات الحث النهري او الجليدي في ضوء المعلومات المتعلقة بذلك في الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي.

سادسا التكيف :

و يهتم هذا المستوى بالمهارات المطورة بدرجة جيدة للغاية بحيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة لكي تتمشى مع المتطلبات الخاصة به او تناسب وضع مشكلة معينة من المشكلات و في ما يلي مثالان على ذلك .

1 ــ أن يعدل التلميذ خريطة الوطن العربي الطبيعية التي رسمها أستاذه على الصبورة لكي تتناسب مع المقدار الصحيح للمرتفعات و المنخفضات بناء على مهارته في صنع الخرائط و معرفته لطبيعة الوطن العربي جغرافيا لكي يستعملها في الدراسات التاريخية.

2 ــ ان يعيد التلميذ ترتيب عينات المنتجات الصناعية العربية التي ذكرها أستاذه في الدرس حتى تتناسب مع خصائصها المشتركة و اهميتها في حياة الإنسان العربي.[1]

---

[1] Norman E. Gronlund. نفس المرجع p. 31.

سابعا الاصالة أو الإبداع:

و تشير هذه الفئة إلى إيجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة او وصفا معينا و تؤكد النتاجات التعليمية في هذا المستوى على الإبداع المبن على المهارات المتطورة بدرجة عالية و في مايلي مثالان من الدراسات التاريخية

1 ــ أن يحدد التلميذ وسيلة جديدة من الوسائل التعليمية المفيدة في الدراسات التاريخية و من البيئة المحلية في ضوء مهارته لفوائد الوسائل التعليمية و خصائصها من جهة و كيفية صنعها من جهة أخرى.

2 ــ أن يبدع التلميذ في رسم خرائط تاريخية تبين أهم مراحل الحرب العالمية الثانية من خلال الكتاب المقرر.

الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال المهاري الحركي.

استكمالا للطريقة التي إستخدمناها في البحث لتوضيح توضيح المجال المعرفي و الانفعالي نوضح بعض الأفعال السلوكية التي تستخدم في المجال المهاري الحركي.[1]

الأفعال السلوكية التي تستخدم في المجال المهاري الحركي

مستويات المجال المهاري الحركي حسب تصنيف سيمون	الأفعال السلوكية المستخدمة
الادراك	ان يختار ، ان يصف، ان يكشف، ان يفرق، ان يميز، ان يحدد، ان يعزل ، ان يربط، ان يختار.
الميل	ان يباشر ان يشرح ان يتحرك ان يرد ان يجيب ان يبرهن ان يتطوع.

[1] Hershel Thornburg. School Learning and Instruction. Brooks/Cole Publishing Co., Monterey, California, 1973 pp. 361-362.

الاستجابة الموجهة	ان يجمع ان يبني ان يلخص ان يربط ان ينسق ان يقيس ان ينظم ان يتحكم بالامر ان يخلط ان يصحح. قائمة الاستجابة الموجهة قائمة الاستجابة الموجهة
الميكانيكية او التعويد الاستجابة الظاهرية المعقدة التكيف	ان يتكيف ان يغير ان يعيد التنظيم شيئ ان يعيد ترتيب شيئ ما ان ينقح
الاصالة و الإبداع	ان يرتب ان يجمع ان يؤلف ان ينشئ ان يوجد ان يصمم امن يبدع.

أ هداف الفصل:

يهدف هذا الفصل بعمق قادر على توضيح الرؤية للطرق التدريسية لمادة التاريخ

1- أن يعرف الأهداف التدريسية

2- لقد فسرنا لماذا تعتبر الأهداف التدريسية مهمة في الدراسات التاريخية

3- ذكرنا فوائد الأهداف التدريسية بنسبة صواب لاتقل عن 80% من خلال المراجع التي تناولناها.

4- لقد وضحت الخصائص الأهداف الجيدة للدراسات التاريخية.

5- لقد قمت بصياغة 3 أ هداف سلوكية في الدراسات التاريخية في هذا الميدان بنسبة صواب لا تقل عن 90 في المئة.

6- لقد تطرقت إلى أ هداف تدريسية في الدراسات التاريخية مطبقة على المجالات الستة في تصنيف بلوم بنسبة صواب لا تقل عن 90 في المئة.

7- لقد تطرقت أ هداف تدريسية في الدراسات التاريخية مطبقة على المجالات الستة في تصنيف بلوم كما تم وصفها من قبل كراثول.

8- لقد تطرقت أ هداف تدريسية في الدراسات التاريخية مطبقة على المجالات السبعة في المجال الحركي كما وصفها سمبسون.

9- لقد قارنت بين الأهداف العامة والأهداف التدريسة من حيث صفات كل منهما.

10- لقد وصفت مستويات المجال المعرفي السنة بتصنيف بلوم.

11- لقد ذكرت المستويات الخمسة للمجال العاطفي في تصنيف بلوم بنسبة صواب لا تقل عن 100 في المئة.

12- لقد حددت ستة أ هداف واضحة في مجال الدراسات التاريخية تتضمن فعل السلوك والظرف أو الشرط والمعيار وتوضح مهارة رسم الخرائط خلال مجالات الثلاثة وبنسبة خطأ لا يتعدى 70 بالمئة.

13- لقد فسرت لماذا يعتبر تنويع الأهداف الدراسية ظروريا في الدراسات التاريخية وذلك من الكتاب المدرسي.

14- لقدقارنت عدم مناسبة الأهداف الدراسية التي يضعها الأستاذ وأي شخص في هدف معين مع تبرير ذلك بالحكم والقرار.

15- لقد وضحت أهمية الأهداف العطفية في ميدان الدراسات التاريخية عن طريق كتابة فقرة بطريقة معينة

16- لقد استنتجت الدور الذي تلعبه الأهداف المهارية الحركية في مجال الدراسات التاريخية وخاصة برسم الخرائط التي تتطلب الدقة والمهارة والسرعة فس الآداء.

17- أن يستنتج الدور الذي تلعبه الأهداف المهارية الحركية في مجال الدراسات التاريخية والجغرافية خاصة بالنسبة لرسم الخرائط وعمل النماذج والأعمال التي تتطلب دقة ومهارة وسرعة في الآداء.

18- أن يرتب عشرة أ هداف عاطفية حسب محتويات المجال العاطفي الخمسة إذا أعطيت للقارىء، بناءا على خصائص كل منها وبنسبة صحيح لا تقل عن 80 بالمائة.

19- أن يلخص أهم صفات مستويات المجال النفسي الحركي أو المهاري الحركي حسب تصنيف سمبسون وبلغة القارىء الخصة في مدة لا تقل عن 10 دقائق.

20- أن يحلل الدور الذي تلعبه الأهداف التدريسية في العملية التعليمية بصورة عامة في ضوء قرائته لهذا الفصل.

21- أن يوضح جوانب القوة والضعف في الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية في ضوء المعلومات الواردة في هذا الفصل.

22- أن يضع خطة مكتوبة تتضمن مقترحات لتحسين الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية من حيث علاج نقاط ضعفها ودعم الجوانب الإيجابية فيها.

23- أن يكتب فقرتين يوضح فيهما حول جذوى الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية مع إعطاء تبرير لهذا الرأي مثال كوضع فقرتين لأحد الرؤساء أو الزعماء أو الثوريين أو المفكرين تختلف في الزمان والمكان وتتحد في الإقليم.

24- أن يميز الأهداف التدريسية القابلة للقياس بنسبة صواب لا تقل عن 90 بالمائة وذلك بعد أن يتم عرض مجموعة من الأهداف على التلميذ.

25- أن يصنف الأهداف التدريسية التي قد توزع عليه وبنسبة مئوية من الصواب لا تقل عن 90 بالمائة إلى المجالات الثلاثة المعرفي والعاطفي والنفسي الحركي أو المهاري الحركي.

26- أن يقيم ويقدر الأعمال التي قام بها كل من الباحثين التربويين في وضع تصنيفات للأ هداف التربوية والتي ساهمت بالتالي في تطوير العملية التعليمية.

27- أن يؤمن بالدور المهم الذي تلعبه الأهداف التدريسية في تسهيل ونجاح العملية التدريسية.

خلاصة

عالجنا في هذا الفصل موضوعات عدة تتعلق الأهداف التدريسية حيث تم في بدايتها تعريف الأهداف التدريسية على انها عبارات تكتب للتلاميد لتصف بدقة ما يمكن القيام به بعد انتهاء من دراسة وحدة تدريسية معينة و اذا تمت صياغة هذه الأهداف بشكل صحيح فانها ستبين للتلاميد ما ينبغي عليهم القيام به و كيف يتوقع منهم انجاز المهمات المطلوبة بشكل يجعل الأستاذ و التلاميد على علم دقيق بموعد تحقيقهم الأهداف .

و نظرا لكون الأهداف العامة غامضة في طبيعتها فانه من الصعب تقييم البرامج التعليمية من جهة و مدى تقدم التلاميذ من جهة ثانية اذا لم تكن الأهداف الخاصة ومفهموة و هذا ما يوضح سبب المنطقي وراء استخدام الأهداف التدريسية

و هناك فوائد عديدة لاستخدام الأهداف التدريسية في الدراسات التاريخية من بينها انها تعمل كدليل لأستاذ الدراسات التاريخية في عملية تخطيط التدريس كما تساعده على وضع اسئلة الاختبارات المناسبة و تسهل عملية التعلم في الدراسات التاريخية لان التلاميذ يعرفون ما يتوقع منهم القيام به كما تساعد المهتمين بالتربية على تقويم العملية التعليمية و تمثل معايير فاعلة لاختيار طرق التدريس و النشاطات المناسبة

و للأ هداف التدريسية الجيدة في الدراسات التاريخية خصائص من اهمها:

صياغة الهدف بشكل يوضح ما سيقدر التلميسد ام يقوم به بعد انتهاء من وحدة تدريسية و ان يصاغ الهدف بشكل يجعله قابلا للقياس و ان يشمل كل هدف على ثلاث عناصر هي السلوك و الشرط و المعيار.

اما عند كتابة الأهداف السلوكية فلا بد من اتباع خطوات عديدة من بينها:

1- تحديد المهارات و المعارف التي نرغب من التلاميذ اكتسابها كنتيجة العملية التدريسية و تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من التلميذ ان يقوم به لكي يبرهن على انم الهدف الذي وضع له قد فهمه و عمل به على تحقيقه و تحديد الشروط التي توضح طريقة البرهنة على السلوك ثم وضع معيار بشكل اساس الدقيق لقبول الاداء المطلوب.

2- نظرا لأهمية تصنيف بلوم للأ هداف التربوية في فهم الأهداف التدريسية فقد تم توضيح المجالات الثلاث بشكل مفضل ففي المجال المعرفي تم وصف المستويات الرئيسية الستة ل هذا المجال و هي المعرفة و الفهم و التطبيق و التحليل و التركيب و التقويم كما ضربت الأمثلة العديدة من ميدان الدراسات الاجتكاعية و من الواقع و البيئة و التاريخ المبرمج للسنة الثالثة ثانوي.

3- اما المجال العاطفي او الانفعالي فلا يقل أهمية عن المجال المعرفي عند كتابة الأهداف التدريسية خاصة و انه يتعامل مع الاتجاهات و القيم المهمة في حياة التلاميذ العامة حيث تركز الدراسات التاريخية على ذلك بشكل كبير من و قد تم وصف مجالات هجا المجال الخمسة و هي الاستقبال و الاستجابة و التقييم و التنظيم و التذويب او الوسم بالقيمة و تم ضرب العديد من الأمثلة من ميدان الدراسات التاريخية.

4- و رغم اهتمام بعض ميادين المعرفة بالمجال المهاري كالتربية الفنية والمواد التقنية والتربية البدنية إلا أنن قمنا بتوضيح هذا المجال حسب تصنيف سمبسون حيث تم تصنيفه إلى سبعة مستويات هي الإدراك و الميل و الاستجابة الموجهة و الميكانيكية أو

التعويد و الاستجابة الظاهرية المعقدة و التكيف و الاصالة او الإبداع و تم ضرب أمثلة محدودة من ميدان الدراسات التاريخية لهذه المستويات

و باختصار فانه حتى لو قام الأستاذ باتباع خطوات جيدة أثناء كتابة الأهداف التدريسية فلا بد من أن يضع في اعتباره المجالات الثلاث لتصنيف بلوم حتى يعمل على تنويع الأهداف التدريسية لكي تناسب مابين التلاميذ من اهتمامات و قدرات و ميول مختلفة.

الفصل الثاني

التقييم والتقويم في الطرق التدريسية لمادة التاريخ

- الاختبارات في الدراسات التاريخية
- أنواع الاختبارات
- انواع اختبارات المقال
- اختبارات الاختيار

1- الاختبارات في الدراسات التاريخية

أ- تعريف الاختبار

ب- فوائد الاختبارات

ت- تخطيط و بناء الاختبار

ث- صفات الاختبار الجيد

2- الصفات الفنية أو الثانوية للاختبار الجيد

3- انواع الاختبارات

4- الإختبارات التحصيلية

5- الاختبارات الانشائية او اختبارات المقال

1- فوائد أو مزايا اختبارات المقال

2- عيوب و مآخذ اختبارات المقال

3- مقترحات لتحسين اختبارات المقال

4- استعمال اختيارات المقال

5- انواع اختبارات المقال

أ- الاختبارات قصيرة الاجابة

ب- الاختبارات الطويلة الاجابة

6- الاختبارات الموضوعية

1. فوائد أو مزايا الاختبارات الموضوعية

2. عيوب و مآخذ الاختبارات الموضوعية

3. كتابة الاختبارات الموضوعية

4. انواع الاختبارات الموضوعية

أ- اختبارات الصواب و الخطأ

1- فوائد أو مزايا

2- اقتراحات لتحسين استخدام اختبارات الصواب و الخطا

ب- اختبارات التكميل

1- فوائد أو مزايا

2- اقتراحات لتحسين استخدام اختبارات التكميل

ت- اختبارات المطابقة أو المزاوجة

1- فوائد أو مزايا

2- اقتراحات لتحسين استخدام اختبارات المطابقة أو المزاوجة

ث- اختبارات الاختيار

1- ماهيتها

2- استعمال اختبارات المتعددة

3- مزايا الاختبارات الاختبار المتعدد

4- عيوب و مآخذ

5- طريقة الكتابة

6- اقتراحات لتحسين استخدامها

7- أمثلة أخرى

7- الخلاصة

الفصل الثاني

التقييم والتقويم في الطرق التدريسية لمادة التاريخ

الاختبارات في الدراسات التاريخية

مقدمة

سنتعرض لموضوعات ذات علاقة بالاختبارات في تدريس التاريخ مثل تعريف الاختبار وفوائد الاختبار في العملية التعليمية و تخطيط أو بناء الاختبار و المعايير الواجب مراعاتها عند وضع الاختبارات حتى يأخذها الاساتذة أو المخططات في الحسبان عند تصميم أي اختبار لتقويم التلاميذ.

و نظرا لأهمية معرفة الاساتذة لصفات الاختيار الجيد فسوف يوضح ضمان التقييم كالصدق والثبات والموضوعية مبينا اهمية وجودها في كل اختبار سليم و جيد كما ستتم الاشارة إلى بعض الصفات الثانوية او الفنية التي تزيد من جودة الاختبار و قوته.

و سيدور معظم هذا الموضوع حول أنواع الاختبار و خاصة التحصيلية منها. كما سيتم التركيز على اختبارات المقال و الاختبارات الموضوعية و ذلك لكثرة استعمالها في الثانويات و سنوضح بالنسبة للاختبارات الموضوعية و ذلك لكثرة استعمالها مع طرح اقتراحات لتحسين هذا النوع من الاختبارات و التعرف على مجالات استعمال أنواعها بعد ضرب أمثلة كثيرة على ذلك.

أما بالنسبة للاختبارات الموضوعية فيتم التركيز على مزاياها وما يؤخذ عليها و كتابتها بصورة عامة . ثم توضيح أنواعها المتعددة ثانيا و ذلك بعد التعرض لاختبار الصواب والخطأ و التكميل و المطابقة و الاختبار من متعدد من حيث المزايا و المآخذ والمقترحات الضرورية لتحسين كل منها.

و سأحاول إعطاء أمثلة كثيرة في ميدان تدريس التاريخ ومن البرنامج السنوي للتعليم الثانوي لكل نوع من أنواع الاختبارات مع بيان مواطن الضعف و القوة لكل منها حتى تكون هذه بمثابة نماذج لهذا الميدان.

1 ــ تعريفات الاختبار

هناك عدة التعاريف و سنوضحها من بين أوجه الشبه والاختلاف. و يمثل التعريف الذي ذكره كرونباخ أهم التعريفات الحديثة للاختبار فهو يرى انه يمثل إي إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما ووصفه لوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي درجات أو تقادير.[1]

و يعتقد جورو فرنك أن الاختبار (هو أداة تسهيل للإجابة عن السؤال التالي: هل حقق التلاميذ الهدف المطلوب؟ او انه عبارة عن مجموعة من الأسئلة و المطلوب الإجابة عنها والغرض من ذلك التأكد من مدى تحقيق الهدف أو الأهداف الموضوعة)[2] وأشار جود كرتار في قاموس التربية إلى ثلاث تعريفات هي .

1 - الاختبار هو مجموعة من الأسئلة أو الواجبات المطلوبة من التلاميذ أن يستجيبوا لها، و التي تهدف إلى إنتاج تمثيلات عددية الخاصة من خصائص التلميذ تم التخطيط لقياسها .

2- هو إجراء تنظيمي فيه المقارنة بين سلوك اثنين أو اكثر من الأفراد .

3- إجراء يستخدم لتحديد صدق أو عدم صدق الفرضية المطروحة .[3]

* و ترى دروثي ادكتر تعرفه على أساس الخصائص التالية .

1- أن يتحقق الممتحنون من أنهم في موقف يتم فيه تقدير استجاباتهم لمثير معين .

2- أن يتألف المثير الذي تم تطويره من جانب الاستاذ و غيره من المتخصصين من مجموعة من الأسئلة و المشكلات المتوقع من التلاميذ الإجابة عنها.

---

[1] Lee J. Cronbach. Essentials of Psychological Testing. Third Edition. Harper and Row Publishers, Inc., New York, 1970 p. 26.

[2] Frank F. Gorow. The Learning Game: Strategies for Secondary School Teachers. Charles E. Merill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1972 p. 68.

[3] Carter V. Good (editor). Dictionary of Education. Second Edition. Mc Graw-Hill Book Company, Inc. New York, 1973 p. 594.

3- أن يتم تقويم هذه الاستجابات مهما كانت من جانب الاستاذ أو أي شخص آخر .

4- أن يتم التوصل إلى تقويم استجابات التلاميذ إلى نتائج توضح مستويات قدراتهم الحالية و إلى تنبؤات عند مستقبل سلوكهم[1].

و يعتقد مارتوزا فاكتو أن الاختبار نوع من المقياس يشمل كحد ادنى .

1 ـــ مجموعة من فقرات تشتمل على عبارات ينبغي التحقق منها أو إكمالها أو أسئلة ينبغي الاجابة عنها .

2 ـــ مجموعة من الإرشادات التي توضح للتلاميذ كيف يستجيبون للفقرات.

3 ـــ إجراء أو طريقة تصحيح لتحويل استجابات التلميذ عن كل فقرة إلى أعداد أو أرقام [2]

و يؤكد ايكن لويس من جانب آخر أن الاختبار هو اداة تستعمل لتقويم سلوك الفرد أو أداته[3] في حين يرى ميهرنز ويليام و زميله ليهمان بان الاختبار يمثل في أضيق معانيه تقديم مجموعة من الأسئلة للإجابة عنها[4].

و يعرف ساكس جلبر الاختبار قائلا انه واجب أو مجموعة من الواجبات التي تستخدم للحصة على ملاحظات منظمة يفترض بأنها تمثل مزايا بخصائص تربوية أو نفسية . [5]

و يلاحظ من التعاريف السابقة أن الاساتذة يركزون تعريفهم للاختبار على الجوانب التالية.

1- أن الاختبار إجراء منظم وورد في القاموس التربوي و في التعريفات .

---

[1] Dorothy C. Adkins. Test Construction: Development and Interpretation of Achievement Tests. Second Edition. Charles E. Merill publishing Company, Columbus, Ohio, 1974 p. 4.

[2] Victor R. Martuza. Applying Norm-Referenced and Criterion-Referenced Measurement in Education. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1977 p. 1.

[3] Lewis R. Aiken. Psychological Testing and Assessment. Second Edition. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1977 p. 332.

[4] William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann. Measurement and Evaluation in Education and Psychology. Second Edition. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978 p. 5.

[5] Gilbert Sax. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Second Edition. Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California, 1980 p. 13.

2- اهتمام الاختبار بملاحظة سلوك الفرد وقد ورد تأكيد لذلك في تعريفات ساكس وايكن و ميهرتز.

3- تركيز تعريفات الاختبار على الناحية العددية كما يظهر عند كرنباخ و مارتوزا.

4- التركيز على انه يمثل مجموعة من الأسئلة التي ينبغي الإجابة عنها كما يبدو جليا في تعريفات جود ليهمان ومارتوزا وادكتر.

5- ضرورة تحقيق الاختبار للأ هداف الخاصة بالمادة و التي يدور حولها الاختبار كما يظهر في تعريف جورو .

6- اعتبار مجموعة من الأمثلة – التي يتكون منها الاختبار– مثيرات ينبغي على التلاميذ أن يستنتجوا لها و يركز ادكتر على هذه النقطة عند تعريفها للاختبار.

ونقترح خلاصة التعريف و هو انه إجراء تنظيمي يتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ و التأكد من مدى تحقيقهم للأ هداف الموضوعة و ذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوبة الإجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية.

فوائد الاختبارات

تساعد الاختبارات على تحقيق فوائد كثيرة أهمها مايلي:

1- يتمثل الهدف الرئيسي من عملية التدريس في مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم بشكل أفضل يتيح الفرصة للتوصل إلى القرارات السليمة و تقويم دائم بدرجة أكثر فعالية و تساعد الاختبارات الدورية على تبصر الأشياء التي يستطيعون عملها جيدا و المفاهيم التي تحتاج إلى تعديل او تصحيح و درجة المهارة التي حصلوا عليها في مختلف الامور و الاعمال و غيرها. و تزود مثل هذه المعلومات التلاميذ باسس اكثر موضوعية لتخطيط برنامج دراسي و اختبار الخبرات التعليمية الضرورية و تطوير مهارات التقويم الذاتي. و تزودنا الاختبارات السليمة بالدليل على مدى التقدم في مجال التعلم و بطريقة موضوعية و نزيهة تؤدي إلى قبولها مع معارضة قليلة و

يفترض هنا بطبيعة الحال ان يختار أسئلة تستخدم لتحسين التعلم وليس لإرهاب التلاميذ و إزعاجهم .[1]

المساعدة على تحديد اذا أتقن التلاميذ مهارة معينة أم لا ؟

و يمكن تطبيق اختبارات الاتقان هذه في مواقف عديدة فمثلا على التلميذ ان يتعلم مجموعة من المفاهيم الجغرافية قبل أن يتقن المهارة في قراءة الخرائط الجغرافية والنصوص التاريخية حيث عليه ان يفهم معنى التضليل و خطوط الحرارة المتساوية وخطوط الضغط المتساوي و مقياس رسم الخريطة في أساسها على مثل هذه المفاهيم وتحديد الإطار الزماني والمكاني والإصطلاحات والعبر التي تستخدم في النصوص التاريخية. و يستخدم في العادة اختبارات خاصة للتأكد من مدى اتقان التلاميذ لهذه المهارات الجغرافية والتاريخية و يمكن تطبيق ذلك على مهارات عديدة في العلوم و الرياضيات أيضا عن طريق تحديد مهارة ما ووضع مجموعة من الأسئلة التي تعمل على التحقق من مدى قدرة التلميذ على اتقان تلك المهارة مثل مهارة استخدام المختبر في الفيزياء و الكيمياء و مهارة الرسم الهندسي في الرياضيات.[2]

تطوير الدافعية عند التلاميذ

تعمل الاختبارات الدورية على حث التلاميذ و تشجيعهم على النشاط وذلك بتزويدهم بالأهداف قصيرة المدى و التي تحدد عملهم عن طريق تحديد النتائج التعليمية المتوقعة و تزويدهم بالتغذية الفكرية والعلمية التي تركز على تقدمهم في مجال التعلم. و يشير توقع اجراء اختبارها نشاطا تعليميا كبيرا مع أن هناك تأثيرات غير مرغوب فيها لعملية الاختبار أحيانا وخاصة عندما نقيس استرجاع التلاميذ للحقائق فقط إلا أن الحاجة تبقى ماسة إلى عدم وجود مثل هذه التأثيرات السلبية للاختيارات.

---

[1] Norman E. Gonlund. Constructing Achievement Tests. Second Edition. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1977 pp. 6-7.

[2] Jon Clark Marshall, and Loyde Wesley Hales. Classroom Test Construction. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachussetts, 1971 pp. 2-3.

و تعتمد درجة مساهمة الاختبارات في تطوير عملية التعلم كثيرا على مدى صدق الاختبارات التي نضعها في تحقيق النتائج لاختبار على التلاميذ في وقت مبكر فانه سيوضح طبيعة الواجب و يشير إلى التغيرات الضرورية للاداء الفعال. لذا فان التصميم الجيد للاختبار يشجع التلاميذ على تحقيق الأهداف التدريسية للمساق عن طريق اثارة الدافعية لديهم للنشاط التعليمي و توجيهه نحو النتائج التعليمية المرغوبة.

المساعدة على التنبؤ بتحصيل التلاميذ و معرفة فرص نجاحهم في مساقات دراسية أخرى.

فقد يتم تحديد ما اذا كان التلميذ يستعمل بشكل جيد في مادة التاريخ العربي و الجغرافية و الاقتصاد و اللغة العربية و الرياضيات في صدق التنبؤ بالاختبار[1] .

تزودنا الاختبارات بالتغذية الفكرية والعلمية المتعلقة بفعالية التدريس.

يمكن استخدام المعلومات التي تزودنا بها النتائج الاختبارات في تقويم جوانب عديدة من عمليات التدريس فقد تساعد في عملية تحديد الأهداف التدريسية و درجة ملائمة طرق التدريس و درجة تنظيم الخبرات التعليمية لا توضح انتائج الاختبارات نقاط ضعف التلاميذ فحسب ودرجة تنظيم الخبرات التعليمية و لا توضح نتائج الاختبارات نقاط ضعف التلاميذ فحسب بل تظهر جوانب الضعف التديس ايضا وذلك عندما يؤكد في الحسبان نتائج المجموعة كلها فعندما يعمل جميع التلاميذ بشكل سيئ في الاختبار فربما يكون السبب هو الخطأ نفسه انفسهم و لكن قد يتمثل طريقة التدريس في هذه الحالة السبب الاكثر قوة فقد يركز الأستاذ كثيرا على النتائج التعليمية التي لا يتم تحقيقها من جانب التلاميذ او ربما يستخدم طرق التدريس غير فعالة للحصول على التغيرات المرغوب فيها لسلوك هؤلاء التلاميذ و ينبغي ان تعمل استنتاجات التلاميذ على فقرات الاختبار و استجاباتهم خلال المناقشة التي تدور

[1] Ray C. Pillips, Evaluation and Education. Charles E. Merill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1968 pp. 39-40.

حول نتائج الاختبار على توضيح مواطن الصعوبة في التدريس لتحديد خطوات التصحيح او التعديل اللازمة. [1]

تستخدم الثانويات الاختبار كوسائل تربوية لتشجيع ما يسمى بالتعليم الانفرادي او التفرد بالتعلم فتفريد التعليم هو السبب الرئيسي لعملية الاختبار حيث يتلخص واجب الثانوية الاساس في التعرف على التلميذ كفرد و ان له صفات تميزه عن غيره من التلاميذ كما تتمثل الفرضية المهمة من وراء اعطاء الاختبارات في ان التلاميذ يختلفون عن بعضهم البعض و انه ينبغي على التربية مراعاة مثل هذه الفروق بينهم . [2]

تساعد الاختبارات على حفظ التعلم و تحويله

فبما ان الاختبارات تميل إلى توجيه جهود التلاميذ التعليمية نحو الأهداف المراد قياسها فانه يمكن استخدامها كأدوات لزيادة الاحتفاظ بالتعلم وتحويله في داخل الحجرة الدراسية.

و بصورة عامة تميل النتائج التعليمية في مستويات الفهم و التطبيق و التحليل إلى البقاء مدة اطول و ذات امكانية تحويل اعظم نتائج مجالات التعليم و يمكن عن طريق اشتمال الاختبار لهذه النتائج التعليمية المعقدة اثارة الاهتمام بها و تقرير مهارات الاستيعاب و التطبيق و التحليل التي تحاول تطويرها لذا يمكن احتمال كون التعلم ذا قيمة كبيرة للطلبة.

المساعدة على التأكد من جوانب المنهج المفيدة للتلاميذ وتحديد نجاحهم في تعلم محتوى خاص.

إيجاد وسيلة للمساعدة على تحديد علامات للتلاميذ. [3]

---

[1] نفس المرجع السابق ص. 7.

[2] Louise J. Karmel, and Marylin O. Karmel. Measurement and Evaluation in the Schools. Second Edition. Macmillian Publishing Company, Inc. New York, 1978 pp. 3-5.

[3] Francis P. Hunkins. Rationale for Testing in the Social Studies. Social Education: 40 (November-December, 1976), pp. 504-508.

تخطيط و بناء الاختبار

ينبغي على الاستاذ ان ياخذ في الحسبان مجموعة من الخطوات التالية عند كتابته الفقرات الاختبار الجيد و هذه الخطوات هي .

1- تحديد الغرض من الاختبار حيث تستخدم الاختبارات في البرنامج التدريسي لتقييم السلوك الحاصل او مراقبة التقدم في مجال التعلم او المشكلات التعليمية او قياس الاداء عند نهاية التدريس لذا ينبغي تحديد الغرض من الاختبار مع اعتبار انه بالامكان ان يعمل الاختبار على تحقيق الأهداف اكثر من غرض في ان واحد[1]

1 تحديد أهداف المساق او المادة الدراسية. فاذا قام الاستاذ بتطوير مجموعة من الأهداف الخاصة لكل وحدة تدريسية فان العمل الاساسي لتحديد الأهداف العامة لخطة الاختبار يتمثل في مدى تركيز الاختبار على كل هدف من الأهداف الخاصة المراد قياسها.

و ينبغي ان تركز أ هداف الاختبار على تحصيل التلاميذ و التي تمثل التغيرات في قدرات التلاميذ المتوقعة بسبب النشاطات التعليمية التي اكتسبها هؤلاء التلاميذ .

3- تحديد موضوعات المحتوى المراد قياسه من الضروري تحديد المراد قياسها عن طريق الاختبار لذا ينبغي ان تتم اختيار بشكل يمثل موضوعات المادة الدراسية المهمة.

4-ربط الأهداف بالمحتوى لا بد من تحقيق الأهداف التربوية المراد قياسها من ان يتصف الاختبار بالتوازن من كل هدف و من كل جهة وبين كل موضوع من موضوعات المادة الدراسية من جهة اخرى.

5- اختيار نمط الفقرات المناسب يعتبر اختيار نوع الفقرات و الاسئلة المستخدمة في الاختبار جزءا من عملية تخطيط الاختبار نفسه حيث لا بد للاختبارات ان تركز على تحديد عبارات او ازمنة معينة ان تشمل فقرات تقيس هذه النواحي بصورة فعالة و صادقة و إذا ركزت خطة الاختبار على تنظيم الافكار فان الاستجابة الحرة تبدو

---

[1] نفس المرجع السابق ص. 19.

اكثر مناسبة من غيرها و إذا تطلب الاختبار تطبيق المفاهيم و توضيحها و فهمها فلا بد من ان يشمل الفقرات تقيس مباشرة و بدرجة فعالة .

6- تحديد طول الاختبار هناك أمران من المفروض اخدهما في الحسبان عن طريق الاختبار هما طول المدة الزمنية التي يتم تحديد لتطبيق الاختبار و عدد الفقرات التي تستطيع التلاميذ اتمامها في الوقت المستخدم لهم و يعتمد الوقت المحدد او المتاح للاختبار من طول المدة الزمنية للحصة الدراسية أو عدد الحصص الدراسية المستخدمة و ينبغي انه تكون الاختبارات الثانوية.

و يعتمد عدد الفقرات التي يكملها التلاميذ في الوقت المحدد على طبيعة المادة الدريسية و نوعية الفقرات المستخدمة في الاختبار حيث تحتاج الفقرات التي تتطلب التعريف او الاسترجاعي المعلومات إلى وقت اقل من تلك التي تحتاجها فقرات الفهم والتطبيق مثلا. و في الوقت نفسه تتطلب فقرات الصواب والخطأ وفقرات التكملة، أو أسئلة المطابقة وقتا أقصر من أسئلة أو فقرات إختيار المقال أو الإختبار المتعدد. [1]

7- مراجعة و تدقيق الامتحان ينصح دائما بعد الانتهاء من كتابة فقرات الامتحان ان يتم مراجعتها و تدقيقها من جانب شخص او اشخاص اخرين من ذوي المعارف المادة الدراسية التي يدور حولها الاختبار أومن شخصين في مجال القياس أوالتقويم وذلك من أما إبداء ملاحظاتهم و اقتراحاتهم بشانها مما يزيد في قوة الاختبار و صدقه[2].

8- وضع تعليمات الاختبار إذا لم يفهم التلاميذ المتقدمين للاختبار الاسئلة و الفقرات المطروحة بوضوح فان الاختبار لن يقيس سوى فهمهم لهذه الفقرات اكثر من تحقيقهم للأ هداف التدريسية و تتطلب وظيفة واضع الاختبار ان يتطرق الاختبار إلى الخبرات التعليمية الضرورية التي تساعد التلميذ الممتحن على فهم السؤال

---

[1] Dale P. Scannell, and Dick B. Tracy. Testing and Measurement in the Classroom. Houghton- Mifflin Company, Boston, 1975 pp. 56-64.

[2] Lewis R. Aiken. Psychological Testing and Assessment. Second Edition. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1977 pp. 36-37.

المطروح بوضوح مع ان هذه التعليمات قد تكون شفوية الا انه يستحسن كتابتها بشكل واضح و محدد[1].

و يتلميذ عدد من المربين بضرورة الاستخدام ورقة إجابة توزع على التلاميذ من قبل الأساتذة وخاصة في حالة كون فقرات الاختبار من نوع الاختبار المتعدد او المطابقة أو التكملة.

معايير يجب مراعاتها عند وضع الاختبارات

ينبغي على الاستاذ مراعاة عدة معايير عند وضع الاختبارات بأنواعها وأهم هذه المعايير ما يلي :ـــ

1- ينبغي ان تركز فقرات الاختبار على الأهداف الخاصة الموضوعة فقط .

2- ينبغي ان يعكس توزيع فقرات الاختبار على الأهداف راي الأستاذ حول الاهمية بالنسبة للأ هداف السلوكية المختلفة التي تم وضعها من قبل .

3- ينبغي ان تكون فقرة الاختبار التي اختارها الاستاذ لتقويم الهذف السلوكي مناسبة لذلك الهدف من جهة و مستوى التلاميذ الذين يقدمون الاختبار من جهة اخرى.

4- ينبغي ان تكون فقرات الاختبار واضحة بشكل يساعد التلاميذ على فهمها.

5- يجب تنظيم الاختبار بالشكل الذي يعرف فيه ما ينبغي القيام به و كيف يقوم ذلك.

6- يجب ان تفرق فقرات الاختبار بين التلميذ الذي حقق الأهداف الموضوعة وبين ما لم تحققها بعد.

7- يجب تصحيح الاختبار بطريقة موضوعية و بعيدة عن التحيز أو المزاجية الشخصية.

---

[1] Jon Clark Marshall, and Loyde Wesley Hales. Classroom Test Construction. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachussetts, 1971 pp. 38-41.

8- يجب إعطاء التلاميذ الوقت الكافي لإكمال الاختبار ما لم يكن الهدف منه هو الحصول على الاستجابة السريعة.[1]

صفات الاختبار الجيد

للاختبار الجيد صفات أو خصائص عديدة ينبغي توافرها حتى يتصف بالجودة و الصلاحية المطلوبتين وهناك نوعان من الصفات الأساسية لا بد من اتصاف الاختبار بها كالصدق والثبات والموضوعية، وفنية أو ثانوية لا يشترط تواجدها بالكامل في الإختبار، ولكن يستحسن تواجد معظمها في اي اختيار حتى يكتب له النجاح. ومن هذه الصفات الثانوية سهولة الإستعمال، وتنوع الفقرات، والصياغة السليمة، وارتباط الفقرات بالأهداف وغيرها. وفي ما يلي توضيح لهذين النوعين من الصفات.

أولا- الصفات الأساس:

وتشمل هذه الصفات:

-الصدق او الصلاحية والثبات والموثوقية والموضوعية وفي مايلي توضيح لكل صفة من هذه الصفات.

- **الصدق او الصلاحية:** يمكن تعريف صفة او معيار صدق الاختبار على انها الدرجة التي تحقق فيها الاختبار الهدف أو الأهداف التي وضع من أجلها.[2] أو بعبارة أخرى، يعتبر الاختبار صادقا عندما يقيس ما ينبغي قياسه فعلا[3] وهناك العديد من أنواع الصدق أهمها.

---

[1] James A. Smith. Creative Teaching of the Social Studies in the Elementary School. Second Edition. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1979 pp. 321-324.

[2] Dorothy C. Adkins. Test Construction: Development and Interpretation of Achievement Tests. Second Edition. Charles E. Merill publishing Company, Columbus, Ohio, 1974 p. 31.

[3] Pearl M. Oliner. Teaching Elementary Studies: A Rational and Humanistic Approach, Harcourt, Brace, Jonavovich, Inc., New York, 1976 p. 284.

1. صدق المحتوى و يشير إلى الكفاية التي ترتبط فيها فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسة و بالأهداف التدريسية لصف معين من الصفوف.[1] و يتم في العادة تفسير صدق فقرات الاختبار لتعني صدق المحتوى.

2. و صدق المحتوى ضروري للأساتذة الذين يهتمون باعطاء اختبارات تغطى المادة الدراسية في وقت واحد و لكن كيف يتم التعرف على ان الاختبار صادق المحتوى؟

3. فلنعطي امثلة عند مادة التاريخ الجزائري ماهي الحقائق و المفاهيم والمهارات التي تم تركيزها عليها داخل القسم وما هي الأهداف التربوية لهذا المساق او المادة الدراسية؟ وكيف يمكن او يطابق محتوى الاختبار هذه الاهداف؟ وهل لهده المادة تتطلب الاختبار معرفة وفهما اعمق لمجال المادة الدراسية المحددة و التدريسية الخاصة بها ام لا؟ ولا بد للاجابة عن هذه الاسئلة، من مقارنة المحتوى المساق. فاذا تم تمثيل الأهداف التدريسية المساق في الاختبار بدرجة جيدة، فاننا نستطيع القول بان الاختبار صادق المحتوى. ومن الضروري ان نتذكر بان صدق المحتوى مهم في الاختبار التحصيلية و اختبارات الملاحظة.

– صدق المحك[2] او الصدق المرتبط بالمحك ينبغي ان يكون لدى واضع الاختبار مقياس مستقل لما يحاول التنبؤ به، وان يحدد درجة العلاقة بين هذا المقياس و بين الاختبار الدي يضعه وذلك عن طريق ايجاد معمل الارتباط بينهما. و يطلق على المتغير من علامات التلاميذ في الاختبار او المحك الخارجي مستقل مثل العلامات التي يضعها الاساتذة لمقياس النجاح المستقل.[3]

---

[1] Victor. H. Noll, and Dale P. Scannell, and Dick B. Tracy. Introduction to Educational Measurement. Third Edition. Houghton- Mifflin Company, Bosoton, 1972 p. 136.

[2] Dorothy C. Adkins. Test Construction: Development and Interpretation of Achievement Tests. Second Edition. Charles E. Merill publishing Company, Columbus, Ohio, 1974 p. 32.

[3] Victor. H. Noll, and Dale P. Scannell, and Dick B. Tracy. Introduction to Educational Measurement. Third Edition. Houghton- Mifflin Company, Bosoton, 1972 p. 138.

-و هناك نوعان من الصدق المرتبط المحك: اولهما الصدق التنبئي الذي يستعمل فيه نتائج اختبار للتنبؤ ما نجاح تلميذ في دراسة لها علاقة بالاختبار مثل استعمال نتائج امتحان البكالوريا في معظم ولايات الوطن بطريقة غير مباشرة للتنبؤ بنجاح في الدراسة التاريخية فعندما ترفض الجامعة قبول اصحاب المعدلات المتدنية للدراسة فيها فانها ترفضهم لانهما تتنبأ برسوبهم او فشلهم في المدراس الجامعية بموجب العلامات التي حصلو عليها في امتحان البكالوريا.[1]

أما النوع الثاني من انواع الصدق المرتبط بالمحك فهو الصدق المتزامن او الصدق الملازم، و الذي يتلخص في التاكد من صدق نتائج الاختبار بمقارنتها بمحكات اخرى كعلامات اختبار اخر او آراء علمية موضوعة.[2]

و يتمثل العنصر المهم في هذين النوعين من انواع الصدق المحك في درجة العلاقة بين مجموعتين قياس وهما علامات الاختبار والمحك الذي تقترحه او نتنبأ به ويمكن التعبير عن هذه العلاقة بشكل جيد عن طريق ايجاد معامل الارتباط بينهما .ولكنه غير كافي لتحديد صدق الإختبار وخاصة المعيارية منها أو بعبارة أخرى صدق تفسير علامات الإختبار المحكية ذاتها.

و ربما يتمثل أحد أهداف تطبيق الاختبار المحكي في تحديد التلاميذ الذين اتقنوا و الذين لم يتقنوا هدفا من الأهداف الهامة او مهارة من المهارات الضرورية. و قد يكون ذلك عن طريق تقيم التلاميذ من جانب الاساتذة إلى ثلاث مجموعات.

مجموعة من التلاميذ يعتقد الاساتذة انهم اتقنوا المهارة اوالهدف المحدد والمجموعة الثانية للتلاميذ يعتقد انهم لم يتقنوا الهدف او المهارة و الثالثة لم يتاكد الاساتذة من مدى اتقانهم ويتم تقسيم التلاميذ إلى مثل هذه المجموعات عند التعامل مع كل هدف

---

[1] سبع محمد أبو لبدة. مبادىء القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي. جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان 1979 ص. 243.

[2] محمد زياد حمدان. تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته. دار العلم للملايين. بيروت، 1980 ص 81.

من أ هداف الاختبار ويمكن عمل توزيع لعلامات المجموعة الثلاث ولكل هدف من الأهداف مع رسم مضلع تكرار لبيان التوزيعات عليه.[1]

2- الثبات او الموثوقية:

يشير هذا الهدف إلى ثبات الاختبار على مدى وقت طويل، و انه كلما كان هذا الاختبار اكثر ثباتا، زاد من دقته كاداة قياس.[2] ويؤكد الاختبار عالي الثبات، ان التلميذ سيتحصل على النتائج العامة نفسها إذا تقدم الاختبار في ظروف مشابهة.[3] و يمكن تعريف الثبات على انه المؤشر للاستقرار او تماسك اداة القياس،[4] او انه التجانس في النتائج[5] اما الاستاذ ساكس فيعتقد بان الثبات يمثل الدرجة التي تقاس بها الفروق الفردية، بتجانس و انسجام عن طريق، معامل التجانس الداخلي، وقد تم تعريف كل معامل منها كما يلي.[6]

أ- الاستقرار هو الارتباط بين القياسات خلال فترة محددة من الوقت

ب- التكافؤ هو الارتباط بين علامات في اثنين او اكثر من انواع الاختبار التي تتم تطبيقها في وقت واحد (بحيث لا يكون بينهما اي فاصل زمني)

ج- الاستقرار و التكافؤ ويمثلان الارتباط الحاصل نتيجة عملية اختبار التلاميذ في اثنين او اكثر من انواع الاختبارات خلال وقت محدد .

---

[1] Paul L. Williams. Improving Testing in the Social Studies: Methodological Issues in Paul L. Williams, and Jerry R. Moore (editors). Criterion- Referenced Testing for Social Studies. National Council for the Social Studies Bulletin 64, Washington D.C. 1980 pp. 64-83.

[2] Bruce Wayne Tuckman. Evaluating Instructional Programs. Allyn and Bacon, Boston, 1979 p. 112.

[3] Susan Wood. An Evaluation of Achievement Test in Geography. In Dana G. Kurfman (editor). Evaluation in Geographic Education. The 1971 Yearbook of National Council for Geographic Education. Fearon Pubshers, Belmont, California, 1971 p. 132.

[4] Ronald D. Anderson. Developing a Competency for Evaluation in the Classroom. In James E. Weigand (editor). Developing Teacher Competencies. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1971 p. 168.

[5] Stanley Ahmann, and Marvin D. Glock. Evaluating Student Progress: Principles of Tests and Measurement. Sixth Edition, Allyn and Bacon, Boston, 1981 p. 238.

[6] Gilbert Sax. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Second Edition. Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California, 1980 p. 630.

د.- التجانس الداخلي و يمثل الدرجة التي ترتبط فيها الفقرات معا عن طريق استخدام معادلة كودر ريتشاردسن أو النصفان المنشرطان.

ويهتم كل استاذ بتجانس نتائج اختباره. فهل تشير علامة التلميذ محمد في اختبار التاريخ إلى عدم فهمه جيدا للمادة الدراسية ام انها تعود إلى خطا في فقرات الاختبار؟ و كيف يمكن لهذه العلامة ان تتغير إذا لم يتم تطبيق الاختبار مرات عديدة دون تاثير من خبرات السابقة في الاختبار؟

و مع انه من المستحيل استبعاد جميع الاخطاء التي تعود للحظ فان تحليلا بسيطا لكل فقرة سيوضح مصادر عدم التجانس الذي يعود لضعف فقرات الاختبار او غموضها.[1]

و باختصار يمكن وصف الاختبار على انه ثابث إذا كنا نثق بانه سيعطينا النتائج نفسها عند اعادته، لانه صحيح الحركي الى ابعد الدرجات خاصة بعد التخلص من اخطاء الصدفة ومشكلات عدم التجانس و يمكن العمل على ايجاد اختبار يتصف بالثبات عن طريق المقترحات التالية:

1- جعل الاختبار طويلا بدرجة معقولة، حتى يؤدي إلى ابطال مفعول خطأ الصدق او التقليل منه.

2- العمل على تصحيح الاختبار بطريقة موضوعية ما امكن حتى يقلل ذلك من نسبة الاختلاف في التصحيح.

3- كتابة فقرات الاختبار وتعليمات بدقة وحذر حتى لا يقع التلاميذ في اخطاء تعود بالدرجة الاولى إلى الغموض وعدم فهم التعليمات.

4- تطبيق الاختبار بدقة متناهية حتى لا تقع الاخطاء مصدرها ضيق الوقت او الظروف التطبيق غير مناسبة او الاصوات التي تصرف الانتباه.[2]

---

[1] Kenneth H. Hoover and Paul M. Hollingsworth. A Handbook for Elementary School Teachers. Second Edition. Allyn and Bacon, Boston, 1978 pp. 235-236.

[2] Leonard H. Clark and Irving S. Starr. Secondary School Teaching Methods. Macmillan Publishing Co., Inc, New York. 1976 p. 337.

3- الموضوعية

و يقصد بها عدم تاثير شخصية المصحح على وضع او تقديرات علامات التلاميذ في الاختبار و تم تصحيح الاختبار الموضوعي ووضع درجات او العلامات بالطريقة نفسها مهما اختلف المصححون وتؤدي الموضوعية إلى العدل في العلامات من جهة و إلى الثبات في الاختبار من جهة اخرى.

و تعتبر فقرة الاختبار موضوعية إذا اتصفت بالصياغة الواضحة فبما ان معظم الكلمات لها معاني مختلفة لذا ينبغي على الاستاذ ان يوضح المعاني المقصودة بالدرجة التي يستطيع التلاميذ بموجبهتا فهم السؤال او الفقرة بالطريقة نفسها.[1]

ثانيا – الصفات الفنية أو الثانوية للاختبار الجيد

يوجد بجانب الصفات الاساسية السابقة للاختبار الجيد والتي تشمل الصدق والثبات والموضوعية عدد من الصفات الثانوية او الفنية التي من المستحسن توافر معظمها و ليس بالضرورة جميعها.

ومن اهم هذه الصفات قابلية الاختيار للاستعمال والسهولة مثل سهولة وضعه وقصر الوقت المخصص لكتابة اولا والاقتصاد في الوقت والجهد اللازم لتصحيحه او رصد درجاته ثانيا وسهولة تطبيقه على التلاميذ ثالثا اخيرا، حيث أن إختبارا يتطلب ساعتين من الزمن لن يكون مناسبا في وقت يحدد بساعة فقط. كما ينبغي على الأساتذة تجنب إستخدام إختبارات صعبة التصحيح أو مكلفة ماديا.[2]

انواع الاختبارات

تطرق الاساتذة والمربون إلى العديد من انواع الاختبارات التي وصلت إلى اكثر من مائتي نوع كما يوضحها باختصار قاموس التربية[3] وتتمثل اكثر انواع الاختبارات

---

[1] Kenneth H. Hoover and Paul M. Hollingsworth. A Handbook for Elementary School Teachers. Second Edition. Allyn and Bacon, Boston, 1978 p. 237.

[2] نفس المرجع السابق، ص. 337-338.

[3] Carter V. Good (editor). Dictionary of Education. Second edition. McGraw-Hill Book Company, Inc. New York, 1973.

شيوعا في الاختبارات الجماعة والاختبارات الفردية واختبارات السرعة واختبارات القوة واختبارات الاتقان والتمكن والاختبارات اللفظية وغير اللفظية واختبارات الاداء واختبارات الاستعداد والإختبارات الشخصية او العلاجية والاختبارات التحصيلية التي تشتمل الاختبارات الانشائية واختبارات المقال والاختبارات الموضوعية والمعيارية أو المقننة.

وسنركز على الاختبارات التحصيلية وخاصة الانشائية والموضوعية منها عن طريق توضيح انواع هذه الاختبارات ومزايا كل نوع منها مع بيان المآخذ التي تؤخذ عليها اوجوانب الضعف فيها وسنضرب العديد من الامثلة من ميدان الدراسات التاريخية من البرنامج الثانوي على كل نوع من هذه الانواع وكيفية استخدامها حتى يسهل فهمها من جانب القارئ والباحث.

ويرجع السبب في التركيز على الاختبار التحصيلية إلى كونها اكثر الاختبارات شيوعا و استخداما في الثانويات، وان حسن استخدامها سيؤثر ايجابيا على مدى نجاح العملية التقويم وان سوء استخدامها سيؤثر سلبيا على هذه العملية المهمة المدرسية اليومية.

الاختبارات التحصيلية

تتمثل الاختبارات التحصيلية في ثلا ث انواع هي:

1 ـــ الاختبارات الانشائية او اختبارات المقال
2 ـــ الاختبارات الموضوعية
3 ـــ الاختبارات المعيارية او المقننة

اختبارات المقال او الاختبارات الإنشائية

نطلب من التلميذ في اختبارات المقال ان يزودنا باستجابة مكتوبة لمثير ما و عادة نطلب منه معلومات تفصيلية مع ربط هذه الدقائق باجابة ذات معنى.[1] اي يتطلب هذا النوع من الاختبارات ان يقوم التلميذ الممتحن بقراءة السؤال وتشكيل الاجابة و كتابتها وهذا يحتم على الأستاذ الدي سيقوم بتصحيح هذه الاجابات ان يكون واسع الاطلاع في المادة التي يتم قياسها.

فوائد أو مزايا اختبارات المقال

للاختبارات الانشائية واختبارات المقال فوائد عديدة اهمها مايلي:

1- تقلل من احتمال استخدام التخمين من جانب التلاميذ للاجابات الصحيحة حيث توجد بدائل امامهم للاختيار منها بل غالبا ما تتطلب اسئلة المقال من التلاميذ استرجاع المعلومات بدلا من اختيار الاجابة المناسبة.

2- تصلح اختبارات المقال لقياس العمليات العقلية العليا عند التلاميذ مثل تحليل والتركيب و التقويم و تنظيم المواد والأفكار التي توصف بانها صعبة المنال في الاختبارات الموضوعية فاذا كان علي أستاذا مختصا في التاريخ وكان مهتما بقياس على القدرة تلاميذه لاستعمال المعلومات التاريخية اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا لإيجاد فرضية يسهل الدفاع عنها و تتعلق بالتركيب الثقافي والسياسي للمجتمع الجزائري فإن إختيار المقال يبدو أكثر مناسبة للإستعمال، لأنه يمكن التلاميذ من تنظيم هذه المعلومات بطرق عدة، و إن الفرضيات المطروحة ستعتمد إلى حد كبير على التنظيمات المطورة. ويعتمد وضع العلامة، في هذه الحالة، على مدى التناسق بين تنظيم البيانات والفرضيات المطروحة من جهة، و بين النمط الذي تم عن طريق تنظيم المعلومات من جهة أخرى.

---

[1] M. Eugene Gillion et al. Practical Methods for the Social Studies. Wadsworth Publishing Company. Inc, Belmont, California, 1977 p. 304.

3- اعطاء التلاميذ الحرية للإجابة الواسعة، خاصة وأن اختبارات المقال تتيح للطلبة فرصية التفسير عن آرائهم و أفكارهم بدرجة مما هو في الاختيارات الموضوعية، مما يؤدي إلى تنوع الإجابات و تعددها.[1]

4- تركز اختبارات المقال على الفهم العام ومقارنة وربط المفاهيم ببعضها بعضا، وتنظيم الأفكار، في حين تركز الإختيارات الموضوعية على معلومات مجزأة و غير مقارنة، وقد أثارت الأبحاث التربوية إلى ان النظرة الكلية أو الشاملة للدراسة أو الأكثر فعالية من تلك المقسمة إلى أجزاء.[2]

5- تقلل من وقت الطباعة وتجميع الأوراق الخاصة بذلك النوع من الاختبارات لاسيما وانها تحتاجها إلى وقت قصير لوضعها و طبعاتها و سحبها و تجميعها، بخلاف الاختبارات الموضوعية التي تتطلب وقتا طويلا لطباعتها على أوراق عديدة ، و ما يلزم ذلك من سحب أو تصوير هذه الأوراق و جمعها و تنظيمها و توزيعها.

6- تبدو الاختبارات الانشائية مناسبة الاختيار مجموعات صغيرة من التلاميذ، حيث أن وضع و طباعة و سحب و توزيع و تصحيح اختبار طويل من نوع الاختبار من متعدد لخمسة أو عشرة تلاميذ ربما يستغرق وقتا أطول من وضع اسئلة اختبار انشائي في تصحيحه للعدد نفسه من التلاميذ، و لكن ما أن يزيد عدد التلاميذ، حتى تنقص قيمة الاقتصاد في الوقت من استخدام المقال.

عيوب و مآخذ اختبارات المقال

تتمثل نقاط ضعف أو مآخذ علة اختبارات المقال في النقاط التالية:

1/ الإفتقار إلى صدق المحتوى، ويمكن تعريف صدق محتوى الاختبار للقسم على انه الدرجة التي يطابق فيها الاختبار المحتوى والأهداف التي يعتبرها الأستاذ مهمة. فإذا وضع

[1] Gilbert Sax. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Second Edition. Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California, 1980 pp. 127-128.

[2] Jon Clark Marshall, and Loyde Wesley Hales. Classroom Test Construction. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachussetts, 1971 pp. 54-55.

الأستاذ علي اختبار لقياس تحصيل التلاميذ في وحدة تدريس الحرب العالمية الثانية 1939-1945 في التاريخ وكان محتوى هذه الوحدة يشمل أربعة عناصر هي أسباب الحرب والمرحلة الأولى والمرحلة الثانية والنتائج وأن لكل عنصر خمسة أ هداف تدريسية فإن الاعتبار الذي سيغطي هذه الوحدة لا بد وان نقيس عشرين جانبا من جوانب سلوك التلاميذ (4 عناصر للمحتوى x 5 أ هداف)، لذى ينبغي للإختبار الصادق لهذه الوحدة ان يشمل على عشرين فقرة على الأقل، وان اختبار بهذا الطول سيعطي للطلبة حوالي دقيقتين للاجابة عن كل سؤال من الحصة النظامية العادية التي تتراوح ما بين 60 دقيقة وليس من المعقول في شيئ ان تتوقع من التلميذ ان يقرأوا السؤال من نوع المقال أو يفهمه و يفكروا في الإجابة عنه و يكتبوها في دقيقتين و اذا تم تخفيض عدد الأسئلة إلى عشرة مثلا، فإنه سيعطي للتلميذ فرصة أربعة دقائق نقط للإجابة عن السؤال الواحد مما يجعلها غير كافية أيضا، و هذا ما يدعو إلى ان يستخدم الأستاذ الأسئلة ذات الإجابات القصيرة موضوعا عن الأسئلة الطويلة، ومع ذلك يبقى مشكلة الافتقار إلى صدق المحتوى من المشكلات التي يصعب حلها في اختبارات المقال.

2/ افتقار المصحح لصفة الثبات: نظرا لصعوبة كون الإنسان موضوعيا عند تصحيح اختبارات المقال، فقد تميزت عملية التصحيح بأنها شخصية أو ذاتية وربما تعكس ذاتية المصحح خصوصياته ومزاجه التي تعتبر من العوامل الداخلية على هدف أو أهداف الإختبار. ويؤدي هذا إلى اختلاف العلامة من شخص إلى آخر بل ومن قراءة إلى أخرى للشخص نفسه، هذا بالإضافة إلى تأثير الفكرة السابقة عند المصحح عند التلميذ، والتي تؤثر بالتالي على العلامة التي يضعها له.

3/ الإفتقار إلى الاقتصاد في وقت التصحيح، يتطلب تصحيح اجابات التلاميذ عن أسئلة المقال وقتا طويلا من الزمن، فإذا قام الأستاذ علي بتصحيح الإجابات بشكل دقيق لأربعين تلميذا من تلاميذ المرحلة الثانوية في اختبار مقال يدور حول عوامل الوحدة العربية في التاريخ، فإن العملية تحتاج إلى حوالي عشر ساعات من وقت الأستاذ أي بمعدل ربع ساعة لكل ورقة في حين نجد استاذ آخر يتمكن من تصحيح الإختبار الموضوعي

مهما كان طوله في اقل من ساعة لذا يمكن القول بأن اختيارات المقال تفتقر إلى الإقتصاد في الوقت.

و يمكن التخفيف من العيب، و العمل على تحسين اسئلة المقال عن طريق استخدام الأسئلة التي تحتاج إلى الإجابة القصيرة بدلا من الإفراط في استخدام الأسئلة ذات الإجابة الطويلة.

4/ تقيس أسئلة المقال المطولة جوانب محدودة فقط من معرفة التلاميذ، نظرا لأن الأسئلة المطولة تحتاج إلى وقت طويل للإجابة عنها، لا يمكن ان يعطي للطلبة مجموعة قليلة من هذا النوع ، ويعود السبب في ذلك أن هذه الأسئلة لا تمثل في الواقع إلا عينة محدودة من المحتوى، ولا تشكل في الغالب المقياس السليم لما يعرفه التلاميذ حقا.

5/ تتطلب معظم الاختبارات الانشائية من التلاميذ حفظ المعلومات: حيث يدعي انصار اختبارات المقال بانها تشجع التلاميذ على التفكير الإبداعي، و لكن يبدو هذا صحيحا فقط عندما تتطلب الأسئلة، ذلك النوع من التفكير، و في الواقع نجد أن القليل من اسئلة المقال ما يتطلب الأصالة والإبداع، في حين يركز معظمها على استرجاع المعلومات والحقائق.[1]

6/ يعتقد بعض المربيين بأن التلاميذ لا يفهمون غالبا أسئلة المقال مما يجعلها غير متأكدين من كيفية الإجابة عنها.[2]

مقترحات لتحسين اختبارات المقال

من أجل تحسين اختبارات المقال والتقليل من عيوبها نقترح مايلي :

---

[1] Gilbert Sax. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Second Edition. Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California, 1980 pp. 130-131.

[2] William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann. Measurement and Evaluation in Education and Psychology. Second Edition. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978 pp. 208-209.

1/ ضرورة توضيح حدود الاختبار، ويتم ذلك عندما يذكر الأستاذ للتلاميذ طول الإجابة المرغوبة و العلامة المستحقة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وتتمثل احدى الوسائل المهمة لتحقيق ذلك الوقت الذي ينبغي أن يصرفه التلاميذ في كل سؤال، أو اقصى عدد للنقاط الطلوبة للإجابة عند الفقرة، و الحيز الكافي للإجابة عند كل سؤال اذا كانت الإجابة من نوع القصير، و فيما يالي امثلة توضح هذه النقطة من مبدأ الدراسات التاريخية.

أ/ أكتب فقرة لا تزيد عن سبعين كلمة توضح فيها أهمية البترول العربي سياسيا.

ب/ أذكر ثلاثا من نتائج الثورة الجزائرية خلال العهد الاستعماري 1954-1962.

ج/ وضح في وقت لا يزيد عن ثلاثين دقيقة خطر الصحراء على الأراضي الزراعية للجزائر وآثرها على الإنتاج الزراعي.

2/ ضرورة تحديد موضوع السؤال بشكل دقيق، فربما يطرح الأستاذ علي في اختبار التاريخ لأحد الأقسام الثانوية السؤال التالي (صف جوانب الحياة المختلفة للمجتمع العربي أيام الحكم العثماني (السنة الأولى ثانوي)) سياسيا، اجتماعيا ، اقتصاديا و فكريا.

ونلاحظ ان الصيغة الأولى للسؤال كانت غامضة، وكان السؤال واسعا في متلميذة غير محدود في إجابته، في حين تقوم الصيغة الثانية للطلبة مجموعة محددة من جوانب الحياة للمجتمع العربي خلال العهد العثماني و تطلب منهم توضحيها.

3/ ضرورة اجابة التلاميذ عن جميع الأسئلة، مع عدم طرح بدائل ليختار بعضها و يترك الباقي: فإذا عرض الأستاذ محمد أربعة أسئلة تدور حول سكان الوطن العربي في اختبار يومي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، وطلب إليهم أن يجيبوا عن 2 منها فقط، فلن يكون لديه أسس عامة يستطيع بموجبها تقويم جميع التلاميذ المتقدمين ، حيث ينتج عرض

الأسئلة نفسها على جميع التلاميذ، توفير مرجع عام للأستاذ، يستطيع بموجبه مقارنة التلاميذ و يزيد من صدق الاختيار.[1]

4/ ضرورة اعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة المقال، و هنا ينبغي على الأستاذ ان يتذكر بأنه يحاول في اختبار المقال ان يقيس فهم التلاميذ و قدرتهم على تطبيق الحقائق، و ليس قياس سرعتهم في الكتابة أو تنظيم الأفكار.[2]

5/ ضرورة ان يكون السؤال قصيرا نسبيا مع زيادة عدد الأسئلة:

حيث تغير الفقرات الطويلة التي تطلب من التلاميذ ان يذكروا كل شيئ يعرفونه عند بعض الموضوعات من الفقرات الغامضة و التي يصعب تقدير العلامات فيها، و يستطيع الأستاذ عن طريق وضع عدد كبير من الأسئلة ان يتعرف على شمولية المعلومات عند التلاميذ. كما يساعد ذلك على جعل عملية التصحيح اكثر سهولة نظرا لقلة المعلومات المطلوبة للإجابة عن كل سؤال قصير.[3]

6/ ضرورة عدم تأثير العلامة التي حصل عليها التلميذ في السؤال الأول على النتائج العلامات في اجابات الأسئلة اللاحقة.

7/ ضرورة ان يضع الأستاذ ملاحظاته على ورقة اجابة التلميذ حتى يتعرف على نقاط الضعف لديه كي يتجنبها في المستقبل.

8/ ضرورة تغطية اسماء التلاميذ قبل البدء بعملية تصحيح الاختبارات الإنشائية، و ذلك لتقليل من أثر الفكار و الإنطباعات السابقة للأستاذ عن كل تلميذ.

---

[1] نفس المرجع السابق ص. 220.

[2] Louise J. Karmel, and Marylin O. Karmel. Measurement and Evaluation in the Schools. Second Edition. Macmillian Publishing Company, Inc. New York, 1978 pp. 415-416.

[3] Gilbert Sax. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Second Edition. Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California, 1980 p. 134.

9/ ضرورة تشجيع التلاميذ على بذل بعض الوقت لتنظيم أفكارهم المتعلقة بالإجابة عند كل سؤال وذلك قبل بدء بكتابة الإجابة نفسها.[1]

10/ ضرورة تقويم جميع اجابات التلاميذ عن السؤال الواحد قبل الإنتقال إلى اجاباتهم عن الأسئلة الأخرى.

11/ ضرورة ربط الأسئلة مباشرة، و بقدر الأمكان بالنتائج التعليمية المطلوبة قياسها (الأهداف).

12/ ضرورة استخدام اسئلة المقال لقياس النتائج التعليمية المعقدة فقط كالتحليل والتركيب و التقويم.[2]

13/ ضرورة التأكيد من أن سؤال المقام اختيارات المقال اثنين أو أكثر من المختصين اذا كان ممكنا (اشراك الأقسام في سؤال موحد).

14/ يستحسن كتابة إجابة صحيحة عن كل سؤال قبل تطبيق الاختبار على التلاميذ.

15/ ضرورة عدم استخدام عبارات غير محددة أو مبهمة في اسئلة المقال مثل :

اكتب ما تعرفه عن الحرب العالمية الثانية فهذا سؤال غير محدد، فإن أجاب التلميذ بقوله: كانت نقمة أو نعمة فهذا صحيح، ولو تحدث عنها بطريقة مبهمة ذلك غير صحيح وقد يكتب سطر أو عدة صفحات ممّا يجعل الإجابة غير محددة.

استعمال اختبارات المقال

لم يتضح بعد الاستعمالات المناسبة لاختبار المقال فقد يفضل احد الاساتذة استخدامها لانها تتطلب من التلاميذ تقديم استجابة معينة في حين يرى استاد اخر ان استخدامه لهذه الاختبارات يعود إلى امكانية قياسه الأهداف التربوية التي يصعب

---

[1] David G. Armstrong. Social Studies in Secondary Education. Macmillan Publishing Company, Inc. New York, 1980 p. 113.

[2] Norman E. Gonlund. Constructing Achievement Tests. Second Edition. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1977 p. 80.

قياسها في الاختبارات الاخرى مثل الاتجاهات و الابداع و القدرة على تنظيم الافكار و المواد.

و يعتقد انصار الاختبارات المقال بانها تعمل على تسمية التعلم بدرجة اكبر مما تقوم الاختبارات الموضوعية. في حين تتيح الفرصة إلى اختبارات المقال للطلبة فرصة التدريب على الكتابة و عند هؤلاء التلاميذ. و يعتقد بعض الاساتذة والمربين انه كلما زاد استعمال اختبارات امقال تحسن مستوى الكتابة عند التلاميذ.

كما يدافع انصار اختبارات المقال عند استخدامها قائلين ان التلاميذ يدرسون لهذه الاختبارات بدرجة اكثر رغبة من دراستهم الاختبارات الموضوعية حيث يقوم التلاميذ بتنظيم وتخطيط وتلخيص الواجبات عندما يستعدون لتقديم اختبارات المقال وانهم يهتمون بالعلاقات بين الافكار والإتجاهات والعادات و المبادئ لا من الحقائق و التواريخ ودقائق الامور التفصيلية التي تتطلب الاسئلة الموضوعية كاسئلة الصواب و الخطا او بكلمة الفراغ و الاختبار المتعدد.

ر بما يتمثا اكثر الختبارات استعمالا اختبارات المقال في تقييم العمليات العقلية العليا عند التلاميذ مثل التطبيق و التحليل و التقويم حيث قد يطلب السؤال من التلميذ ان يقارن او ينظم مواد معينة او يصدر حكم او رأيا في مشكلة او قضية محددة مما يصعب تحقيق ذلك في الاختبار الموضوعية.

و يمكن تلخيص الموافقات تتطلب استخدام اختبارات المقال فيما يلي:

1- عندما نرغب التلاميذ ان يبرهنوا ان لديهم القدرة على تطبيق المعارف او التحليل و التركيب و التقويم المعلومات الجديدية في ضوء معارفهم السابقة.[1]

2- عندما تتطلب الاهداف استرجاع المعلومات او الكتابة عنها فاذا حددت الاهداف ان يكتب التلاميذ وصفا عن حالة الاوضاع الساسية عن الجزائر قبل اندلاع حرب

[1] Bruce Wayne Tuckman. Measuring Educational Outcomes: Fundamentals of Testing. Harcout, Brace, Jovanovich, Inc. New york, 1975 p. 111.

التحرير الكبرى و تزويد معلومات عن صفات مناخ المغرب العربي خلال فصل الشتاء فان الاختبارات الانشائية تصبح هي الافضل في هذه الحالة.

3- عندما نقرر عدم استخدام الاختبار نفسها مرة ثانية فنظرا لصعوبة وضع الاختبارات الموضوعية وسهولة تصحيحها فانها تستخدم اكثر من مرة إذا تم الاحتفاظ بها دون ان تقع في ايدي التلاميذ اما إذا اردنا استعمال الاختبار مرة واحدة فقط فان الاختبارات المقال تبدو اكثر ملائمة من هذا المجال.

4- عندما يكون عدد المتقدمين للاختبار قليلا فاذا كان عدد تلاميذ القسم قليلا فان استخدام اختبارات المقال يصبح مناسبا حتى ولو تطلب ذلك وقتا زائدا في التصحيح ولكن كلما زاد عدد التلاميذ، تطلب تصحيح وقتا اطول مما يؤدي إلى إهدار الوقت وعدم الاقتصاد القليل في الوقت.[1]

انواع اختبارات المقال

الاختبارات الانشائية أو اختبارات المقال قصير الاجابة نوعان هما:

1- الاختبارات قصيرة الاجابة: تعتبر اختبارات المقال قصيرة الاجابة عندما يركز على فكرة واحدة ويمكن الاجابة عنها في عبارة واحدة او اثنتين او تقع الاسئلة التي تتطلب من التلاميذ تعريف او توضيح بعض المفاهيم ضمن هذا النوع من الاختبارات وفيما يلي امثلة على ذلك من ميدان الدراسات التاريخية.

- عرف بلغتك الخاصة مفهوم الثورة
- اشرح باختصار الفرق بين الحركة السياسية في الجزائر وفي المغرب الأقصى.
- اذا كان مناخ مدينة وهران في الجزائر معتدلا معظم ايام السنة نتيجة لوقوعها على البحر المتوسط فهل مناخ مدينة الدار البيضاء بالمملكة المغربية الواقع على المحيط الأطلسي معتدلا كذلك ؟ اشرح اجابتك باختصار.

---

[1] Jon Clark Marshall, and Loyde Wesley Hales. Classroom Test Construction. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachussetts, 1971 pp. 113.

2/ الاختبارات الطويلة الاجابة و تتراوح الاجابة عن السؤال الطويل ما بين نصف صفحة الى عدد من الصفحات ولذا تركز هذه الاسئلة على قياس قدرة التلميذ على التعامل مع مستويات العليا المقال الجانب المعرفي اتصنيف بلوم وخاصة في عملية المقارنات و التحليلات وتقويم الامور المختلفة وفيما يلي مثال على ذلك من الدراسات التاريخية من المرحلة الثانوية.

لا بد من اجل تحقيق وحدة عربية ان تزيل كامل الحواجز النفسية والتاريخية زيادة الاجراءات التكامل وعدم ترك الفرصة للتعريف عن طريق الجهود اللغوية او الدينية وحتى الاقتصادية لدا يجب ان نقارن وجهات النظر للوصول إلى هذا الهدف. دافع عن هذه العبارة مستفيدا من توافر عوامل الوحدة العربية مستفيدا من تجارب الدول الاخرى في هذا المجال خاصة الو.م.ا والإتحاد الأوروبي والصين.

الاختبارات الموضوعية

لقد تم تطوير الاختبارات الموضوعية للتغلب على الإنتقادات التي توجه لاختبارات الانشائية او اختبارات المقال من ضعف تمثيلها للمحتوى و عدم ثبات التقدير او التصحيح و الوقت الطويل الازم لعملية التصحيح و غيرها من جوانب الضعف او المأخذ و يمكن تقسيم الاختبارات الموضوعية إلى نوعين رئيسيين: اختبارات ذات الاجابة القصيرة و الاختبار الذي يتطلب من التلميذ الاختبار مثل الصواب و الخطا و المزاوجة أو المطابقة وذ الاختبار المتعدد.

و سميت الاختبارات أي ان الجواب الصحيح فغيها قد تم تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار أي ان الجواب لا لصحيح فقط لدا فان المصحح سيكون موضوعيا بشكل تام بالنسبة لاجابات التلاميذ و تحاول اختبارات الموضوعية تفادي الانتقاد المرير الخاص بعدم موضوعية التصحيح اوعدم الدقة في تقدير العلامات كما يحدث اختبارات المقال و تتطلب الاختبارات الموضوعية من التلاميذ ان يعرفوا الاجابات الصحيحة لا ان يحفظوها ويعد ذلك إلى ان هذه الاختبارات للطلبة بدل احدهما صحيح.

و تسير عملية لتصحيح في الاختبارات الموضوعية يشكل نظامي لانه تم وضع مقياس للاجابة اثناء كتابة فقرات الاختبار. لذا فان علامات او الدرجات ستكون موحدة كمهما اختلفت نوعية المصحح وليس هناك من تاثيرات للسمعة الحسنة او السيئة او الجميل سيحصل على العلامة نفسها اختبار الاجابة نفسها يضا.

مزايا او فوائد الاختبارات الموضوعية

هناك العديد من الفوائد الناتجة عن اتخدام الاختبارات الموضوعية نوجزها فيما يلي.

- الإقتصاد في الوقت المطلوب للحصول على المعلومات من التلاميذ لانها تتطلب وقتا اقصر للاجابة مما تتطلبه اختبارات المقال
- انها اكثر سهولة ودقة في التصحيح من اختبارات المقال
- انها اكثر تمثيلا للمحتوى من الاختبارات الانشائية
- تساعد التلاميذ على اكتساب العديد من المعارف والمهارات والقدرات[1]
- تمتاز هذه الاختبارات بالثباث لان عدد فقراتها كثيرة مما يميزها عن المقال. و كلما زاد عدد فقرات الاختبار ساعد ذلك على تمثيل العديد من موضوعات المادة الدراسية.[2]
- الموضوعيةفي التصحيح و استيعاد التحيز من جانب المصحح مما يزيد من الاطمئنان التلاميذ إلى العدالة في التصحيح

عيوب و مآخد الاختبارات الموضوعية

1- عجز هذه الاختبارات عن قياس العمليات العقلية العليا عند التلاميذ لهذه في مجالات التحليل و التركيب و التقويم.[1]

---

[1] William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann. Measurement and Evaluation in Education and Psychology. Second Edition. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978 p. 240.
[2] Louise J. Karmel, and Marylin O. Karmel. Measurement and Evaluation in the Schools. Second Edition. Macmillian Publishing Company, Inc. New York, 1978 p. 421.

2- تشجيع التلاميذ على الحفظ و التخمين او النجاح عن طريق الصدفة

3 - سهولة الغش فيها

4- تتطلب وقتا طويلا لاعداد و الوضع

5- لا تقيس احيانا سوى الوقائع و الحقائق و الاسماء او المعارف السطحية و لاسيما إذا و ضعت الاسئلة من جاني اناس يجهول اصول اعداد الاختبارات الموضوعية[2]

كتابة الاختبارات الموضوعية

هناك عدة صفات ينبغي ان يتصف بها من يكتب او يضع الاختبارات الموضوعية من اهمها: الفهم الشامل للمادة الدراسية التي سيدور حولها الاختبار والفهم الكامل للطلبة المراد وضع الاختبار لهم ومعرفة مختلف انواع الاختبارات الموضوعية والمثابرة واخيرا الابداع.

ويمكن اقتراح الخطوط العريضة التلية التي تساعد الاستاذ على كتابة الاختبارات الموضوعية بشكل سليم.

1 - اختبر التلاميذ في المعارف و الحقائق المهمة فقط حيث يضع بعض الاساتذة فقرات الاختبار حول دقائق الامور غير المهمة مما يشجع التلاميذ على حفظ المعلومات والحقائق الدقيقة و الغير الضرورية بدلا من التركيز على فهم المادة كلها.

لا شك ان معرفة الحقائق الدقيقة مهم و ضروري في كثير من الظروف و لكن اهمية ان يعرف التلاميذ طول نهر المسيسيبي في الولايات المتحدة الأمريكية من منبعه او السنة التي حدثت فيها مذبحة صبرة وشتيلا بلبنان او إسم القرية التي إتخذها الثورة الجزائرية لعقد مؤتمر الصومام 1956/08/20 أو كمية إنتاج الحبوب التي انتجها الإتحاد الأوروبي في احدى السنوات.

---

[1] William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann. Measurement and Evaluation in Education and Psychology. Second Edition. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978 p. 240.

[2] سبع محمد أبو لبدة. مبادىء القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي. جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان 1979 ص 279.

2- وضع الاسئلة التي تناسب اعمار التلاميذ من جهة و هدف الاختبار من جهة اخرى حيث ينبغي ان تناسب لغة الاختبار اعمار التلاميذ من جهة و هدف الاختبار فاذا تتصف التلاميذ بالبطء في التعلم فلا بد من استخدام من تلك التي يمكن استخدامها مع التلاميذ متفوقين في شعبة اخرى كما يجب تصميم فقرات الاختبار لتناسب حاجات التلاميذ والاهداف السلوكية التي يضعها الأستاذ جيدا لكي يصوغ الاسئلة التي تتفق مع المستويات مع الاهداف الموضوعية اصلا .

3- اكتب فقرات بشكل واضح ما امكن فقد تظهر مشكلة عدم وضوح فقرات في الاختبارات الموضوعية عند استعمال الفقرات او كلمات غير واضحة او عند ترتيبها ترتيبا غير مناسب و في ما يلي مثال على ذلك.

إندلعت الثورة الجزائرية في .....

هذا السؤال غير واضح فقد يجيب التلميذ قائلا في زمن الحركات التحررية و قد يعتقد الاجابة الصحيحة هي الحركات التحررية وقد يظن انها في 1954/11/1 و قد يقول في القرن العشرين

و ينبغي صياغة السؤال التالي

إنطلقت الثورة الجزائرية في عام ..... او في زمن الحركات التحررية.

4- تجنب استخدام فقرات تعتمد على بعضها البعض فقد يلجا بعض الاساتذة إلى كتابة مجموعة من فقرات الاختبار المترابطة مع بعضها البعض بحيث لا يستطيع التلميذ الاجابة عنها الا إذا اجاب السابق له فمثلا قد يعطي الاستاذ مجموعة من الاحصائيات عن انتاج البترول السنوي للأقطار العربية المنتجة فقط ثم يطرح سؤالا يقول فيه إشرح البيانات الاحصائية السابقة.

5- يجب ان تكون هناك اجابة صحيحة واحدة فقط للسؤال[1]

[1] William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann. Measurement and Evaluation in Education and Psychology. Second Edition. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978 pp. 242-246.

4- تجنب استخدام الاسئلة التي تشمل عبارات النفي في الاسئلة الموضوعية بوجه عام و الاسئلة الصواب و الخطا بشكل خاص

5- تجنب استخدام عبارات مثل (ما ذكر صحيح) و استعل لا شيئ مما ذكر بحدر شديد[1]

6- تجنب استخدام الجابات الصريحة و الواضحة للغاية

7- تجنب محاسبة التلاميذ على الاخطاء الاملائية او رداءة الخط[2]

أنواع الاختبارات الموضوعية

هي أربعة أنواع مهمة اختبارات الصواب و الخطا، واختبارات التكملة، واختبارات المزاوجة ، واختبارات المطابقة، واختبارات الاختيار.

النوع الأول: اختبارات الصواب و الخطأ

و هي أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعا بين الاساتذة لسهولة اعدادها وامكانية تغطيتها للمادة الدراسية وينصح عدد كبير من الاساتذة المختصين بالتقليل من استخدامها لان مجال الصدق في اجابة التلاميذ عن هذه الاسئلة سيكون مرتفعا.

ويستجيب التلاميذ في هذا الاختبار إلى الفقرة عن طريق الإشارة إلى أن هذه العبارة صحيحة او غير صحيحة وتبدو الفائدة العظمى من استخدام هذه الاختبارات في الدراسات التاريخية في إمكانية تغطية مثل هذه الأسئلة لكمية كبيرة من المادة الدراسية التي تدخل في الاختبار و في وقت قصير.[3]

و تتمثل اهم مزايا اختبارات الصواب و الخطا في امكانية نقطتها المادة الدراسية التي تدخل في الاختبار فتقوم معظم الاختبارات فتقوم معظم الاختبارات

---

[1] Norman E. Gonlund. Constructing Achievement Tests. Second Edition. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1977 pp. 51.

[2] W. linwood Chase and Martha Tyler John. A Guide for the Elementary School Studies Teacher. Third Edition. Allyn Bacon, Inc, Boston, 1978 p. 363.

[3] P. Olatunde Okunrotifa. Evaluation in Social Studies in Howard D. Mehlinger (editor). UNESCO Handbook for Teaching of Social Studies. Croom Helm Ltd,London, 1981 pp. 261-297.

على تمثيلها لعينة من محتوى المادة في حين يستطيع التلميذ ان يجيب على مائة سؤال من نوع صواب وقت قصير نسبيا وان يغطي الجزء الأكبر من المادة الدراسية.

و من نقاط القوة الاخرى لهذه الاختبارات امكانية تصحيحها بدرجة عالية من الموضوعية لا بد و ان التلميذ يستجيب لكل فقرة الصواب او الخطا مما لا يدع من لذاتية في الصحيح[1] و اخيرا فان الاختبارات الصواب و الخطا تمتاز بسهولة ضعفها من جانب الأستاذ و سرعة الاجابة عنها من جانب التلاميذ وتعود السهولة في للوضع إلى كون الفقرة تمثل عبارة واحدة قد تكون صحيحة و قد تكون خاطئة[2] ولكن من اهم الماخذ عليها استخدام التلاميذ للتخمين فيها مما يؤدي إلى النجاح بصدق وتشجيع التلاميذ على الحفظ و عدم قياس الأهداف التربوية مستوى التطبيق او التحليل او التركيب او التقويم.

وفي ما يلي مجموعة من الاسئلة تدور حول الاسئلة الصواب او الخطا من ميدا الدراسات التاريخية

- تم استعمار الجزائر ايام حسين الداي صواب خطا
- يعتمد الاقتصاد الجزائري على الانتاج الزراعي صواب خطا
- نواقشط هي عاصمة الجزائر صواب خطا
- تعتبر مليحة حميدو احدى البطلات العربيات صواب خطا

اقتراحات لتحسين استخدام اختبارات الصواب و الخطا

فيما يلي عدد من الاقتراحات التي تساعد على تحسين استخدام اختبارات الصواب و الخطا في الدراسات التاريخية:

---

[1] Fred M. Smith and Sam Adams. Educational Measurement for the Classroom Teacher. Second Edition. Harper and Row Publishers, Inc. New York, 1972 pp. 147-148.

[2] Bruce Wayne Tuckman. Measuring Educational Outcomes: Fundamentals of Testing. Harcout, Brace, Jovanovich, Inc. New York, 1975 p. 83.

1- ينبغي ان تكون العبارة اما صحيحة و اما خاطئة بحيث لا تكون النسبة 50 % او 80 %منها صحيحة لا بد من ان تكون 100 % و فيما يلي مeال على ذلك تعتمد الجزائر على تصدير بتروها على الناقلات البرية الضخمة.

ان هذه العبارة صحيحة إلى حد ما ولكنها ليست صحيحة 100 %خاصة إذا علمنا بان الجزائر تقوم بتصدير جانب من طريق خطوط انابيب البترول البرية التي تقطع بالاراضي التونسية والمغربية حتى تصل إلى إيطاليا وإسبانيا. هذا بالإظافة إلى خط الأنابيب الثانية التي تقطع الأراضي الجزائرية حتى تصل على سواحل البحر الأبيض المتوسط.

يجب ان يتضمن سؤال الجواب و الخطا القدرة على فكرة واحدة فقط

تقوم الجزائر بتزويد المغرب الاقصى بالغاز الطبيعي و بتزويد المغرب الجزائر بالمنتوجات الزراعية و قد تضمنت الفقرة السابقة فكرتين احداهما تدور حول اصدار الجزائر بالمغرب بالغاز وكان من الافضل صياغة السؤال حول فكرة واحدة فقط كما يلي او تقوم تزويد المغرب بالغاز لطبيعي.

3- ينبغي استخدام عبارات و مصطلحات واضحة وغير مبهمة .[1]

- تجارة الالات و البضائع افضل بكثير من بيع و شراء الفواكه و الخضروات فاستخدام كلمة الافضل هنا ليست واضحة فهل هي افضل من ناحية الربح المادي ام افضل من حيث سيولة العملة فيها الحصول على صفقات كبرى ام افضل من ناحية كونها لا تحتاج إلى اجهزة تبريد المحافظة عليها من الهلاك

- تجارة الالات و البضائع اكثر ربحا من بيع و شراء الخضروات و الفواكه
- أو تجارة الالات و البضائع اكثر ربحا من وضع النقود في البنك مقابل فائدة معينة .

[1] Arthur K. Ellis. Teaching and Learning Elementary Social Studies. Second Edition. Allyn and Bacon, Boston, 1981 pp. 147-148.

4 ينبغي عدم قيام الأستاذ بنقل عبارات من من الكتاب المقرر او من اية مادة تكون المعلومات اي بعبارة اخرى.

5 يجب عدم اقتصار هذا النوع من الاختبارات على فقرات تتطلب من التلاميذ استرجاع الحقائق فقط بل فهمها ايضا .

النوع الثاني : اختبارات التكميل مزاياها و عيوبها

تتطلب هذه الاختبارات من التلاميذ تعبئة الفراغ الذي تكمله الجملة او يجيب على السؤال و يستخدم هذا النوع من الاختبارات كحلقة وصل بين الاختبارات الموضوعية و اختبارات المقال و يمتاز بانه مفيد عند تقييم معرفة التلاميذ وبالحقائق و المعلومات و لكن يؤخذ عليه عدم تطبيقها او توظيفها في مواقف تعليمية متعددة و يمثل الاختبارات التكميل ايضا احد انماط الاختبار الحر الدي يتطلب من التلاميذ تقديم ما لديهم من استجابات بدلا من فهمها ينبغي ان تركز اختبارات الصواب على الفهم قدر اهتمامها بتدكر المعلومات اي عبارة اخرى بعبارة اخري يجب عدم الاقتصار على هذا النوع من الاختبارات على فقرات تتطلب من التلاميذ استرجاع الحقائق فقط بل فهمها أيضا .

مقترحات تحسينها

هناك عدد من المقترحات التي تساهم في تحسين الاختبارات التكميل نوردها فيما يلي : ـــ

1- ضرورة حذف الكلمات المهمة من الفقرة لترك فراغ مكانها و عدم حذف الكلمات هامشية او حروف جر و افعال لا تلعب دورا كبيرا في الفقرة او السؤال فيما يلي مثال على ذلك.

ضرورة ان نكتب الاسئلة التكميل للكلمات الخاصة وان تربط الاستجابات الصحيحة بالاهداف الحقيقية للاختبار التحصيلي.

ضرورة عدم الاكثار من الفراغات في الفقرة الواحدة و في ما يلي مثال على ذلك و هنا ينبغي الاقلال من عدد الفراغات عن طريق التركيز على فكر واحد كالتركيز على مدينة واحدة.

ينبغي ان تقع الكلمة أو الكلمات المهمة المحذوفة و التي تستكمل الجملة في نهايتها أو قبل النهاية حتى يتاح للطلبة فرصة قراءة الفقرة جيدا قبل ان يصل إلى الفراغ[1] و في ما يلي مثال على ذلك: ..... ان اول من نادى باستقلال في الجزائر آنذاك. لا يجد التلميذ فرصة جيدة لكي يتعرف على الاجابة الصحيحة لانه جاء في بداية العبارة و يمكن صياغة السؤال بشكل افضل.

إن اول زعيم نادى باستقلال الجزائر آنذاك هو..... و يعتبر ان علامة واحدة بكل فرع ما لم يتطلب السؤال التعبئة كلمات عديدة[2]

النوع الثالث : اختبارات المطابقة أو المزاوجة

مجالات استخدامها يتم عرض فقرات هذا النوع من الاختبار على شكل مجموعة من المفاهيم او الاسماء او العبارات الناقصة او التعريفات و يمكن ان نطلق اسم مثير و نتوضع في الجانب الايمن من الصفحة بينما توضع مجموعة من الاسماء او المفاهيم او الصور في الجانب الايسر من الورقة و تسمى بالاستجابات[3] و يتم بعد ذلك مطابقة الاستجابات مع الميزات المناسبة و في ما بيل مثال توضيحي لفقرة من اختبار المطابق

– ضع اسم كل عاصمة من عواصم العربية التالية باسم الدولة التابعة لها

اسم الدولة	العواصم
الجزائر	القاهرة

[1] Louise J. Karmel, and Marylin O. Karmel. Measurement and Evaluation in the Schools. Second Edition. Macmillian Publishing Company, Inc. New York, 1978 p. 424.
[2] Victor. H. Noll, and Dale P. Scannell, and Dick B. Tracy. Introduction to Educational Measurement. Third Edition. Houghton- Mifflin Company, Bosoton, 1972 pp. 209-210.
[3] Dale P. Scannell, and Dick B. Tracy. Testing and Measurement in the Classroom. Houghton- Mifflin Company, Boston, 1975 p. 109.

تونس	نواقشط
مصر	المنامة
المغرب	مسقط
العراق	الرياض
فلسطين	طرابلس
لبنان	عمان
ليبيا	القدس
موريطانيا	مقديشو
الصومال	الرباط
العربية السعودية	الخرطوم
البحرين	بيروت
الإمارات العربية المتحدة	بغداد
الأردن	أبوظبي

و يطبق هذا النوع من الاختبارات بشكل واسع في المواقف التي تتميز بالعلاقات او الروابط بين الافكار و الحقائق او المبادئ المتشابهة و في ملا يلي مثال على تلك العلاقات

ارسم سهما يصل في المفهوم الجغرافي بين تعريفه الصحيح

المفاهيم	**التعريفات**
الحرارة	بخار الماء الموجود في الهواء
الرطوبة	تحرك الماء من مكان إلى اخر في المحيطات

الرياح تيارات هوائية متحركة من مكان إلى اخر فوق سطح الارض

الضغط الجوي درجة سخونة الجسم او المادة

الطقس الفرق بين معدل اشد الشهور حرارة و اقلها حرارة في السنة

المدى الحراري السنوي متوسط حالة الجو في مكان معين من حيث الحرارة و الضغط الجوي و الرياح و المطر في مدة قصيرة

المناخ متوسط حالة الجو في مكان معين من حيث الحرارة و الضغط الجوي و الرياح و المطر في مدة طويلة تصل إلى عدة سنوات

وزن عمود الهواء الواقع على السنتمتر المربع الواحد فوق سطح الارض

و يصبح اختيار المطابقة مفيدا عند قياس قدرة التلاميذ ليستدركوا استرجاع المعلومات و لكنه نادرا ما يستخدم لقياس مدى توظيف هذه المعلومات من جانب التلاميذ في مواقف تعليمية جديدة[1] و يوضح المثال التالي ضرورة مراجعة التلميذ معلومات ، عن اهم السهول ليعرف المدن المتواجدة فيها

متيجة وهران

سرسو عنابة

ملاتة تموشنت

حمام بوحجر بليدة

حجار تيارت

مزاياها و عيوبها

من اهم مزياها اختيارات المطابقة انها تساعد التلاميذ على تمييز الاشياء بكونها مجالا مناسبا للتسلية لديهم فهي كالالعاب او الالغاز التي تتطلب من التلاميذ ان يوفقو

[1] P. Olatunde Okunrotifa. Evaluation in Social Studies in Howard D. Mehlinger (editor). UNESCO Handbook for Teaching of Social Studies. Croom Helm Ltd,London, 1981 p. 273.

بين مفهومين او مفهوم و تعريف او اسمين او ظاهرتين يوجد بينهما روابط قوية و تمتاز هذه الاختبارات بامكانية تطبيقها في مواقف تعليمية عديدة و انها تعطي جزءا كبيرا من المحتوى الداخل في الاختبار مما يزيد من نسبة العينة التي يمثلها هذا الاختبار للمادة الدراسية .[1]

ومع ذلك فهناك بعض المآخذ او نقاط الضعف لهذه الاختبارات من بينها الحاجة إلى الوقت الطويل نسبيا لكتابة النوع الجيد لها لان كتابة سؤال واحد من ستة او سبعة اسئلة من الاختبارات القصيرة او اسئلة الصواب و الخطا كما انه يصعب استخدامها في حالة استنتاج التلاميذ للمعلومات المختلفة أي انها غالبا ما تركز على حفظ المعلومات .

مقترحات لتحسين الاختبارات المطابقة

في ما يلي عدد من المقترحات لتحسين الاختبارات المطابقة التي على الاستاذ ان ياخذها في الإعتبار عند كتابة هذا النوع من الاختبارات

1- يجب زيادة عدد الفقرات في قائمة المرجع او العمود الثاني كما هي عليه في القائمة الاولى او العمود الاول و في ما لي مثال علي ذلك من ميدان الدراسات التاريخية

أربط بسهم أو بخط إسم قائد الولاية في العمود الأول باسم الولاية التي ترأسها أيام ثورة نوفمبر 1954.

اسم القائد	رقم الولاية
العربي بن مهيدي	الأولى
رابح بيطاط	الثانية
كريم بلقاسم	الثالثة

[1] Fred M. Smith and Sam Adams. Educational Measurement for the Classroom Teacher. Second Edition. Harper and Row Publishers, Inc. New York, 1972 pp. 154-155.

ديدوش مراد	الرابعة
مصطفى بن بولعيد	الخامسة
	السادسة

ونلاحظ من المثال السابق ان عدد الفقرات في القائمة المرجع وهي رقم الولاية اكثر من عدد الاسماء الموجودة في العمود الأول وهي أسماء القادة.

يجب ان يشمل الاختبار المطابق معلومات متجانسة فمثال لا يوضع اسماء المؤرخين والجغرافيين العرب و المسلمين في العصور الوسطى مع قادة الولايات او مناطق لم تكن ولايات بل هي عبارة عن مداشر وقرى.

ينبغي ترتيب فقرات العاملين الاولى والتابع ابجديا إذا كانت مؤلفة من مفاهيم او كلمات او عبارات وبالارقام من الصغير إلى الكبير إذا كانت اعداد وبالترتيب الزمني إذا كانت توزيعا او سنواتا.

ضع تاريخ كل معركة مع اسمها

التاريخ	المعركة
1957	التاج
1958	جبل نوفي
1958	مرباح
1959	وذانة
1959	ورقلة

ونلاحظ التسلسل الزمني من عام 1957-1959 في حين أن اسماء المعارك كانت مرتبة حسب التسلسل الأبجدي.

أسماء المدن	أسماء من بنوها
بغداد	أبوبكر الصديق
سمراء	أبوجعفر المنصور
الفسطاط	جوهر السقلي
القاهرة	صالح الدين الأيوبي
القيروان	عقبة بن نافع
	عمروا بن العاص
	المعتصم

4- ينبغي وضع ارشادات كل سؤال توضح عملية المطابقة

5- حاول ان تكون فقرات قصيرة ما امكن الا في حالات تتطلب التوضيح أو التعريف

نوع الرابع : اختبارات الاختيار

ماهيتها : فيتطلب هذا النوع من الإختبار أن يختار التلميذ إجابة واحدة من مجموعة الإجابات المطروحة، وتقدم البدائل درجات متفاوة من الدقة دون ان يكون بينهما ماهو خاطئ كبير جدا.[1]

و يتكون هذا النوع من الإختبارات من قسمين رئيسيين :

أ- متن السؤال أو الأرومة ، و الذي يحتوي على مشكلة

[1] Theo Barker and Archie W. Flanagan.Teaching Social Studies in Primary Schools. McGraw-Hill Book Company, Inc. New York, 1973 p.98.

2- قائمة الإجابات او البدائل المقترحة، و يتم صياغة متن السؤال على شكل عبارة من بين قائمة الإجابات المطروحة.

استعمال اختبارات المتعددة

يمكن استعمال هذا النمط من الإختبار الصحيح، و يعتمد نوع القدرة التي يعمل هذا الإختبار على تقويمها على البنود التي يتألف منها، حيث يقتصر على تقويمها على الذاكرة أحيانا، في ما يتطلب اختيار الإجابة الصحيحة.

القدرة على الإستنتاج بحيث يمكن للطلبة ان يطبقوا معلومات مهمة على المواقف الجديدة و يمكن استخدام هذا النوع من الاختيارات لتقويم أي هدف تربوي في الغالب ما عدا تقييم قدرة التلاميذ على التنظيم على أو انتاج الإجابات، و من أهم مجالات استخدمها قياس ما يلي :

1- المعلومات 2- المفردات 3- الحقائق المجردة 4- علاقات السبب و النتيجة 5- الفهم 6- حل المشكلات 7- تفسير البينات و المعلومات 8 – تطبيق المبادئ أو النظريات.

مزايا الاختبارات الإختبار المتعدد

من اهم مزايا هذا النوع من الاختبارات ما ورد سابقا من امكانية استخدامها لقياس الأهداف التدريسية في معظم مستويات المجال المعرفي كالمعرفة والتطبيق والتحليل و التركيب و التقويم ما عدا قياس قدرة التلاميذ على التنظيم.

و نظرا لفقرات الاختبار تتكون من ثلاث لى خمسة اختبارات فانها تقلل مناثر التخمين هنا بالاضافة إلى انها تتطلب و قتا قصيرا للتصحبيح بعض الاختبارات المقال التي تؤخد عليها الوقت الطويل المطلوب لتنصحيحها[1].

و ربما ان الاختبارات الاختبار المتعدد تمتاز بالموضوعية في التصحيح فانه يمكن تصحيحها بدقة و بسرعة بواسطة اساس او المساعدة الصدقاء التلاميذ و ذلك لاستعاد التاثير الشخصي[2].

و رغم بعض المزايا الجيدة للاختبارات المتعددة الاختبار الا ان عليها بعض الماخد او نقاط الافق التي تقلل من اهميتها و تحل من انشارها و من اهم الماخد التي على تلك الاختبارات صعوبة الوضع و ذلك لعدة اسباب منها.

- الحاجة إلى اختبارات الاجابة
- الحاجة إلى اختبار اولى فقرات مع تدقيق ةو اعادة صياغتها وو ذلك من اجال توضيح الهوة و بين الاجابة الصحيحة و الاجابة الخاطئة[3]
- ومن بين نقاط الضعف الاخرى انها تركز معضمها على استرجاع الحقائق و المعلومات و شكوى التلاميذ في كثير من الاوقات من وجود اكثر من اجابة صحيحة بين البدائل اضافة إلى مهولة الغش فيها او شغلها لحيز كبير على الورقة يفوق الحيز المخصص لاي نوع من الاختبارات الاخرى.

---

[1] Gilbert Sax. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Second Edition. Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California, 1980 pp. 101-102.

[2] William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann. Measurement and Evaluation in Education and Psychology. Second Edition. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978 p. 277.

[3] Bruce Wayne Tuckman. Measuring Educational Outcomes: Fundamentals of Testing. Harcout, Brace, Jovanovich, Inc. New york, 1975 pp. 92-93.

كتابة الاختبارات الاختيار المتعدد

ينبغي على الاساتذة عندما يستعد لكتابة اسئلة الاختبار المتعددة ان يأخذ في لحسبان الهدف من الاختبار و الأهداف التدريسية الموضوعة من قبل لان ذلك يساعده على تطوير فقرات صحيحة تؤدي إلى ثبات الاختبار بشكل عام.

و من المحتمل عند كتابة فقرة او سؤال واحد من هذا النوع ان يتم بعض التغييرات عليه لذا فانه من الحكمة استخدام قلم الرصاص لاجراء التعديلات الازمة وقت الحاجة كما انه يستحسن تخصيص ورقة واحدة لكل فقرة او سؤال كما ينصح احد المختصين او المهتمين من اجل قرائتها و إجراء تعديلات عليها قبل ان تتخد الشكل النهائي و تتكون الاختبارات دات الاختبار المتعدد من جدر السؤال او المتن او الارومة و من الاجابات المضللة الخاصة و من الاجابة الصحيحة ينبغي على الاستاذ قبل فحص عناصر الفقرة الواحدة ان ينظر إلى الفقرة كلها ليتأكد من انها تتضمن فقرة او موضوعا رئيسيا. لا بد ان تكون للفقرة واضحة و خالية من الاخطاء النحوية و ان تكتب بلغة سهلاة و بعيدة عن التعقيد و الصعوبة في الفهم و ان تتماشى مع الارومة او متن السؤال

وتخدم الارومة او المتن هدفين هما: طرح المشكلة و تشكيل الاطار المرجعي المناسب حيث ينبغي على التلميذ الدي يجيب على هذا النوع من الاختبارات بشكل اجابة عامة بعد قرائته الارومة و قبل ان ينظر إلى البدائل و تشكل البدائل في كل فقرة مجموعة واحدة ينبغي ان تكون متناسقة و مناسبة للارومة و تجدب كذلك اهتمام التلاميذ في ايجاباتهم عن المشكلة الاساسية المطروحة في الارومة نفسها و يجب ان تكون الاستجابة الصحيحة هي افضل الاجابات للفقرة او السؤال من اي بديل اخر و ليس من الضروري ان تكون الاستجابة الصحيحة هي افضل اجابة ممثلة للسؤال بصورة عامة بل لا بد ان تكون أفضل اجابة في البدائل المطروحة[1] و يتمثل العنصر الاخير من عناصر

[1] Jon Clark Marshall, and Loyde Wesley Hales. Classroom Test Construction. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachussetts, 1971 pp. 96-109.

السؤال في الاختبارات دات الاختبار المتعدد في الإجابات الخاطئة او الممثلة كما يشمل الهدف الرئيسي منها في القديم الاختيارات المعقولة للتلميذ يمكن ان يختارها على أنها الإجابة الصحيحة و ينبغي استعمال ورقة اجابة منظمة لتأمين عملية تصحيح سريعة و فاعلة .وهناك العديد من انماط اوراق الاجابة اشهرها نوعان الاول يستخدم حروف مطبوعة (او ب ج د.هـ) عن طريق وضعها بجانب ارقام الاسئلة او الفقرات (1 2 3 4) ....99 كما هو مبين في الشكل التالي و الثاني يستخدم دوائر مطبوعة (0000) عن طريق وضعها بجانب الارقام الاسئلة أو الفقرات و تحت عناوين لاحروف مطبوعة (أ ب ج د هـ) الشكل الموالي .

أوراق الاجابة تستخدم فيها الحروف بجانب ارقام لاسئلة

1- أ ب ج د هـ

2- أ ب ج د هـ

3- أ ب ج د هـ

4- أ ب ج د هـ

5- أ ب ج د هـ

6- أ ب ج د هـ

7- أ ب ج د هـ

8- أ ب ج د هـ

وما على التلاميذ الا ان يعملوا على وضع دائرة حول الحرف الصحيح في الشكل الاول و تعبئة الاختبار.

دائرة بقلم الرصاص في الشكل التالي مما يسهل على الأستاذ سرعة التصحيح او حتى استخدام الكمبيوتر للغرض نفسه خاصة إذا كانت اوراق الاجابة مصنوعة بشكل مناسب مع امتطلبات استخدام الحاسوب الالكتروني

فهل المقصود من السؤال قصر في اليوم في نصف الكرة الشمالي ام الجنوبي ؟ و مثل هذا الغموض يجعل الطالب يفكر في أكثر من تفسير لهذه الفقرة.

اما الصيغة الصحيحة لهذا السؤال كما يلي:

يوجد قصر يوم في السنة في النصف الكرة الشمالي في شهر

أ – مارس (آذار)

ب– يونيو (حزيران)

ج– سبتمبر (أيلول)

د– ديسمبر (كانون أول)

و بالتاكيد الأستاذ على النصف الكرة الشمالي في ارومة السؤال اصبح سؤال لا يحتمل تفسير واحد و تنحصر الاجابة في البديل د.

3– العمل على تجنب الزيادة في توضيح الاجابة الصحيحة عند صياغة الفقرة او الاسئلة

صياغة ضعيفة ان حقول البترول الجزائري الدي يعتبر من اكثر حقول البترول هم حقل

أ– حاسي بركين

ب– حاسي مسعود

ج– حاسي الرمل

و نلاحظ من هذه الصياغة انحصار تفكير التلميذ و يختار التلميذ حاسي مسعود بينما لو لم يشر إلى الحقل الجزائري لاخد الطالب التفكير في حقول بترول لبلدان اخرى و في ما يلي تصحيح لتلك الصياغة

صيغة جيدة

ان الحقل البترول الدي يوصف على انه اكثر الحقول انتاجا هو حقل :

أ– حاسي بركين

ب- حاسي مسعود

ج- حاسي الرمل

4- إذا كانت الفقرة تدور حول تعريف المفهوم ما فمن الافضل ان تشمل الارومة او من السؤال ذاته و ان ترك التعريفات كبدائل للاجابة لا ان يتم تعريف المفهوم في المتن و تطرح المفاهيم على شكل بدائل و يعود السبب في ذلك انها تتيح للطلبة فرصا جيدة لاختيار بدائل خاطئة و تميل من ثم إلى التقليل من اتاحة الفرصة للطلبة لاستخدام التخمين[1] و في ما يلي مثال توصيفي من الدراسات التاريخية

ان التغير الذي يحدث على القشرة الارضية عن طريق انتزاع المواد المفتتة من اماكنها الاصلية هو تعريف للمفهوم :أ

أ الانزلاق ب- الاهدام ج الترسيب د. التعرية هـ الصدع

و يمكن ان تتيح هذه الصياغة للتلميذ التحكمين في اختيار الاجابة لاسيما ان هناك تعريفا واحدا فقط امامه و هناك عدة مفاهيم مطروحة و في ما يلي الصياغة الصحيحة

صياغة صحيحة:

يمكن تعريف لتربة على انه

أ- انكسار في لطبقة الجيولوجية يؤدي لى تشكيل قسمين على مرتفع و سفلي منخفض

ب- التغيير الذي يحدث على القشرة الارضية عن طريق انتزاع المواد المحطمة من اماكنها الاصلية.

ج- حفرة خفية واقعة بين صدعين كبيرين

د- كتلة من جبل او تل لنهر إلى اسفل بقوة جاذبية وتصبح جزءا من الارض التي سقطت عليها .

[1] Victor R. Martuza. Applying Norm-Referenced and Criterion-Referenced Measurement in Education. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1977 p. 231.

هـــ- نقل المادة من مكان إلى اخر عن طريق المناء او المياه او الجليد

5- العمل على خلو فقرة السؤال في الجمل الاعتراضية حتى لا يزيد ذلك من صعوبة فهم التلاميذ له و يؤدي إلى الاطالة في قرائته له و مساحات المثال التالي.

صياغة ضعيفة: يزرع في الجزائر التي تقع على الاطراف الشمالية للشمال الإفريقي مساحات واسعة من الاشجار .

أ التفاح

ب الحمضيات

ج الزيتون

د الكروم

هـــ النخيل

و من المفروض حذف الجملة الاعتراضية لتصبح الارومة كما يلي:

يزرع في الجزائر مساحات واسعة من الاشجار .....

6- العمل على كتابة فقرات الاختبار بوضوح و بلغة سهلة و سليمة نحويا

7- العمل على تدقيق و مراجعة فقرات الاختبار بحيث يتوقع ان يجيب عليها نصف التلاميذ[1]

ما هي الدولة العربية من دول المغرب العربي

العمل على التفكير بالأخطاء التي يمكن ان يقع فيها التلاميذ

ضرورة ان يتاكد الأستاذ من الاختبارات الخاطئة فعلا

العمل على تجنب استخدام كلمات مثل دائما مطلقا جميع عن صياغة البدائل

[1] Robert L. Ebel. Essentials of Educational Measurement. Prentice-Hall, Inc, Engelwood Cliffs, New Jersey, 1972 pp. 206-207.

العمل على توزيع اماكن او مواضيع الاجابات الصحيحة بعد الانتهاء من كتابة فقرات الاختبار بحيث لا يتم التركيز على الاحرف أ او الحرف ج مثلا على انها الدجابات الصحيحة بل ينبغي توزريعها بشكل عشوائي على الاحرف أ ب ج د هـ

استخدام عبرة ما ذكر صحيح كاحد الاختيارات او البدائل حيث العمل على تجنب اعتماد اي سؤال على سؤال اخر و لتفادى هذه المشكلة يجب قراءة اسئلة الاختبار من جديد للتاكد من عدم وجود بعض الاشارات من اجل الاسئلة.

العمل على ترتيب بدائل الفقرات شكل ابجدي و إذا كانت هذه البدائل سنوات أو ازمنة فلا بد من ترتيبها او تسللها زمنيا[1] و يمكن ملاحظة ذلك من جميع الامثلة التي وردت في هذا الفصل.

العمل على مساوات في عدد البدائل في جميع فقرات كان تكون جميعها خمسة بدائل او اربعة ولا تقل عن اربعة

العمل على تجنب استخدام عبارة "ما ذكر صحيح" كأحد الخيارات أو البدائل حيث يسهل على التلميذ ان يكتشف أنها تمثل الإجابة الصحيحة إذا تاكد من إثنتين من البدائل صحيحتان.

العمل على تجنب استخدام عبارة لا شيء مما ذكر و إذا كانت هناك الرغبة في استخدامها فلا بد من استخدامها كبديل عندما يكون السؤال من نوع الإجابة الصحيحة و الذي يمتاز بإجابة واحدة فقط اما استخدامها إذا كان السؤال من نوع الإجابة المفضلة أو الأفضل و الذي يركز على وجود اختبار أفضل من الاختبارات الباقية مع ان يجمعها تحمل بعض عناصر لصواب او الحقيقية فانه لا ينصح باستخدام هذه العبارات

العمل على أن تقيس كل فقرة هدفا تدرسيا من الأهداف التي تم وضعها من قبل[2]

---

[1] Byron G. Massialas, and Joseph B. Hurst. Social Studies in New Era: The Elementary School as a Laboratory. Longman, New York, 1978 p. 477.

[2] Gilbert Sax. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Second Edition. Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California, 1980 p. 106.

أمثلة أخرى عن أسئلة الاختبار المتعدد

نرغب في ضرب المزيد من الأمثلة على استخدام الأسئلة من الإختبار المعدد من البرنامج السنوي للسنوات الثلاثة في التعليم الثانوي.

1- تلعب الأقطار العربية المتمثلة في الأردن تونس الجزائر مصر المغرب في الإنتاج العالي لمعدن

البترول الحديد الذهب الفوسفات النحاس

2- الدول العربية الوحيدة التي تقع أراضيها بين قارتين هي

السعودية السودان الصومال مصر اليمن

3- تحررت الجزائر من الاستعمار الفرنسي في عام

1952 1957 1960 1962 1965

4- تم احتلال ليبيا عام 1912 من قبل الاستعمار

الألماني الأسباني الإيطالي الفرنسي.

5- اذاكانت الساعة في مكة المكرمة الواقعة على خط 40 شرقا هي التابعة عشرة ظهرا فكم تكون الساعة في مدينة طنجة المغربية الواقعة على خط طول 5 درجات غربا اذا علمنا ان الفرق بين خط طول و أخر هو 4 دقائق ؟

أ التاسعة صباحا ب التاسعة و أربعين دقيقة صباحا ج الثانية و عشرون دقيقة بعد الظهر د. الثالثة بعد الظهر هـ السادسة مساءا

5- يمثل الزيتون المحصول الزراعي الرئيسي في

الإمارات العربية المتحدة تونس جيبوتي مصر موريطانيا

خلاصة

نتعرض في هذا الفصل على العديد من الجوانب المتعلقة بالإختبارات في الدراسات التاريخية حيث تم تعريف الإختبار على لسان مشاهير المربيين مثل كرونبخ وآدكتر ومارتوزا وآيكن وميهرنز وساكس وبعد ذلك حددنا تعريف خاص بالإختبار

على أنه إجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم الأهداف المطلوبة أو الأسئلة المطلوب حلها مع وصف هذه الإستجابات بمقاييس عديدة: ويبدو أن للإختبار فوائد جمة أهمها:

مساعدة التلاميذ على الفهم الذاتي، والمساعدة على تحديد ما إذا أتقن التلاميذ مهارة معينة ما، وتطوير الدافعية عند التلاميذ، والمساعدة على التنبؤ بتحصيل التلاميذ ومعرفة فرص نجاحهم في مسارات دراسية أخرى، والمساعدة على حفظ التعلم وتحويله والمساعدة على التأكد من جوانب المنهج المفيدة للتلاميذ وتحديد نجاحهم في تعلم محتوى خاص والمساعدة على تشجيع التعلم الفردي وأخيرا المساعدة على تحديد علامات التلاميذ.

وينبغي عند تخطيط أو بناء الإختبار من إتباع عدة خطوات أهمها:

تحديد الغرض من الإختبار، وتحديد أهداف المساق أو المادة الدراسية وتحديد موضوعات المحتوى المراد قياسه، وربط الأهداف بالمحتوى وإختيار النمط المناسب للفقرات وتحديد طول الإختبار ومراجعة وتدقيق الإختبار ثم وضع تعليمات للإختبار.

وللإختبار الجيد صفات مهمة لابد من مراعاتها وأهمها الصدق أو الصلاحية وهي الدرجة التي يحقق فيها الإختبار الأهداف التي وضع من أجلها. وهناك عدة أنواع من الصدق من بينها صدق المحتوى الذي يشير إلى الكفاية التي ترتبط فيها فقرات الإختبار بمحتوى المادة الدراسية وبالأهداف التدريسية لمستوى معين من المستويات أما النوع الثاني من الصدق فهو صدق المحك الذي يعتمد على العلاقة بين علامات التلاميذ في الإختبار ومحك خارجي مستقل. ويمكن التعرف على هذه العلاقة عن طريق إيجاد معامل الإرتباط بينهما. وهناك نوع ثالث من الصدق يسمى بصدق علامة الإختبار وهو الذي يهتم بتفسير علامات الإختبار وخاصة المعيارية منها. وتعتبر صفة الثبات أو الموثوقية الصفة المهمة الثانية من صفات الإختبار الجيد ويشير هذا المفهوم إلى ثبات الإختبار على مدى وقت طويل وأنه كلما كان الإختبار أكثر ثباتا، زاد من دقته كأداة قياس ويأكد

إختبار عالي الثبات أن التلميذ سيحصل على النتائج العامة نفسها إذا تقدم للإختبار في ظروف مشابهة.

وتتمثل الصفة الثالثة للإختبار الجيد في الموضوعية ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات التلاميذ في الإختبار.

وهناك صفات ثانوية أو فنية من الأفضل وليس من الضروري أن يتصف الإختبار بها جميعا، ومن بينها قابلية الإختبار للإستعمال التي تتطلب سهولة وضعه وقصر الوقت المخصص لكتابته والإقتصاد في الوقت والجهد اللازم لتصحيحه وسهولة تطبيقه على التلاميذ وكذلك تنويع الأسئلة من حيث صعوبتها وكتابة علامة كل سؤال بجانبه، وصياغة الأسئلة بلغة واضحة وسليمة وقياسها للأهداف الخاصة بالمادة الدراسية.

وتعددت أنواع الإختبارات حتى زادت عن مائتي نوع ولكن أكثرها أهمية من الناحية التربوية الإختبارات التحصيلية والتي تشمل إختبارات المقال والإختبارات الموضوعية والإختبارات المعيارية. وقد تم تركيز في هذا الفصل على إختبارات المقال والإختبارات الموضوعية لشيوعها وكثرت إستعمالها في الثانويات وإمتحان البكالوريا.

وتمتاز إختبارات المقال بأنها تقلل من إحتمال إستخدام التخمين وأنه تصلح لقياس العمليات العقلية العليا للتلاميذ وأنها تعطي التلاميذ الحرية للإجابة الواسعة وأنها تركز على الفهم العام وأنها تحتاج إلى وقت قصير نسبيا في الوضع وأنها مناسبة لاختيار مجموعات صغيرة للتلاميذ، أما عيوبها أو المآخذ عليها فهي الإفتقار إلى صدق المحتوى وافتقار المصحح لصفة الثبات وحاجتها إلى الوقت الطويل للتصحيح وقياسها لجوانب محدودة فقط من معرفة التلاميذ، وتركيز معظمها على استرجاع المعلومات وغموض الكثير منها.

ويمكن تحسين هذا النوع من الإختبارات والتخلص من بعض المآخذ عليها عن طريق توضيح حدود الإختبار، وتحديد السؤال بشكل دقيق وعدم طرح بدائل أو إختيارات للتلاميذ، وإعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة وأن يكون السؤال قصيرا نسبيا مع الإكثار من عدد الأسئلة، وعدم تأثير علامات السؤال الأول على تقدير

علامات الأسئلة التالية، ووضع ملاحظات الأستاذ على ورقة التلميذ، وتغطية أسماء التلاميذ، وتصحيح إجابات السؤال الأول لجميع التلاميذ قبل الإنتقال إلى الأسئلة التالية، وربط الأسئلة بالأهداف الخاصة وإشتراك أكثر من شخص في التقويم، وعدم إستخدام عبارات مثل: أكتب ما تعرفه عن....؟

وتستخدم إختبارات المقال في بعض المواقف: عندما نرغب من التلاميذ البرهنة على أن لديهم القدرة على تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم المعلومات والمعارف وعندما تتطلب الأهداف إسترجاع المعلومات، وعندما نرغب في عدم تكرار الإختبار نفسه مرة ثانية وعندما يكون عدد المتقدمين قليلا.

ومن أهم أنواع إختبارات المقال: الإختبارات قصيرة الإجابة وهي التي تركز حول فكرة واحدة ويمكن الإجابة عنها في عبارة أو إثنتين والإختبارات طويلة الإجابة والتي تتراوح الإجابة عنها ما بين نصف صفحة إلى عدة صفحات ويتم التركيز فيها على المستويات العقلية العليا للتلاميذ.

وتمثل الإختبارات الموضوعية النوع الثاني والمهم من الإختبارات التحصيلية وتمتاز بالإقتصاد في وقت التصحيح وبالدقة والسهولة في التصحيح وأنها أكثر تمثيلا للمستوى من إختبارات المقال، وأنها تمتاز بالثبات ويمتاز المصحح فيها بالموضوعية ومع ذلك فهناك بعض المآخذ عليها من أهمها: عجزها عن قياس العمليات العقلية العليا للتلاميذ وتشجيعهم على الحفظ والإستذكار، وسهولة الغش فيها وحاجتها للوقت الطويل في الإعداد.

وهناك أربع أنواع رئيسية للاختبارات الموضوعية هي:

إختبارات الصواب والخطأ، وإختبارات التكميل، وإختبارات المطابقة، وإختبارات الإختيار من متعدد ولكل نوع من هذه الأنواع مزايا وعليها بعض المآخذ، حيث تمتاز أسئلة الصواب والخطأ بإمكانية تغطيتها للمادة الدراسية وإمكانية تصحيحها بدرجة عالية من الموضوعية وسهولة وضعها من جانب الأستاذ وإجابتها من جانب التلميذ. ولكن

يؤخذ عليها إتاحة الفرصة للتلاميذ للنجاح بالصدق وعن طريق التخمين، وتشجيعهم على الحفظ وعدم التركيز على المستويات العليا من الجانب المعرفي. ويمكن تحسين إختبارات الصواب والخطأ عن طريق أن تكون العبارة المستخدمة إما صحيحة وإما خاطئة، كما يجب أن يتضمن الصواب والخطأ فكرة واحدة فقط وأن تكون العبارات واضحة، وأن لا ينقل الأستاذ العبارات من الكتاب المدرسي وأن تركز هذه الإختبارات على الفهم قدر تركيزها على الحفظ.

ويتمثل النوع الثاني من الإختبارات الموضوعية في إختبارات التكميل والتي تتطلب من التلاميذ تعبئة الفراغ الذي يكمل الجملة أو يجيب عن السؤال الخاص. ويمتاز بأنه مفيد عند تقييم معرفة التلاميذ للحقائق والمعلومات ولكن يؤخذ عليه عدم توظيف هذه المعلومات في مواقف تعليمية متعددة. ومن أهم مقترحات تحسينه: حذف الكلمات المهمة وليست الهامشية من الفقرة لترك فراغ مكانها، وضرورة أن يكتب الأستاذ الأسلة بطريقته الخاصة وعدم الإكثار من الفرغات في الفقرة الواحدة، وأن تقع الكلمة أو الكلمات المهمة المحذوفة في نهاية الجملة أو قبل نهايتها.

ويمتاز النوع الثالث من أنواع الإختبارات الموضوعية وهو إختبار المطابقة باستخدامه في المواقف التي تتميز بالعلاقات بين الأفكار أو المبادىء أو الحقائق المتشابهة، ومساعدة التلاميذ على تمييز الأشياء وإمكانية التطبيق في مواقف تعليمية عديدة ومع ذلك فهناك بعض المآخذ أهمها الحاجة إلى وقت طويل نسبيا لكتابته وتركيزها على الحفظ والإسترجاع ومن أهم المقترحات لتحسين إختبارات المطابقة إشتمالها على معلومات متجانسة، وزيادة عدد الفقرات في قائمة المرجع وترتيب الفقرات أبجديا إذا كانت كلمات ومن الصغير إلى الكبير إذا كانت أرقاما أو سنوات، ووضع إرشادات لكل سؤال.

وتعتبر إختبارات الإختيار من متعدد، من أهم الإختبارات الموضوعية. وتتكون الفقرة فيها من قسمين الأرومة أو المتن وقائمة الإجابة أو البدائل وتمتاز هذه الإختبارات بإمكانية إستخدامها لقياس الأهداف التدريسية في معظم مستوايات المجال المعرفي ما عدا

القدرة على التنظيم والربط كما أنها تمتاز بقلة أثر التخمين وأنها تحتاج على وقت قصير لتصحيحها، وأنها تمتاز بالموضوعية في التصحيح مهما إختلف المصححون ولكن يؤخذ عليها صعوبة وضعها وتركيزها في الغالب على إسترجاع المعلومات وشكوى التلاميذ الدائم من وجود أكثر من إجابة صحيحة وسهولة الغش فيها وحاجتها إلى أوراق عديدة وجهد إضافي في الطباعة والسحب والتجميع والتوزيع. وهناك عدة مقترحات لتحسين هذا النوع من الإختبارات أهمها طرح السؤال بوضوح و الأرومة أو المتن وتجنب الزيادة في توضيح الإجابة الصحيحة وخلو فقرة السؤال من الجمل الإعتراضية وتدقيق فقرات الإختبار قبل طباعتها وتجنب إستخدام صيغة النفي وكلمات مثل دائما ومطلقا، وعبارات مثل ما ذكر صحيح ولا شيء مما ذكر وتجنب إعتماد أي سؤال على سؤال آخر في الإجابة ومساواة عدد البدائل وإرتباط الفقرات بالأهداف التدريسية.

الفصل الثالث

الكتاب المدرسي

- مضمون الكتاب المدرسي
- أغراض ومميزات محتوى الكتاب المدرسي
- مميزات محتوى الكتاب
- التقييم في الدراسات التاريخية
- مقارنة محتوى الكتاب بالحزم الساعية
- الوسائل السمعية البصرية

I- مضمون الكتاب المدرسي:

يحتوي الكتاب المدرسي على 415 صفحة تكلفت بنشره هيئة المعهد التربـــوي الوطني الجزائري، أوت 1976 ميلادية من إعداد وإشراف جموعي مشري المفتش العام لمادة التاريخ والجغرافيا بمعية مجموعة من أساتذة المادة من لهم الخبرة في مجال التـــدريس والبداغوجية.

والكتاب ينطوي على 37 درسا وهي مقسمة إلى محاور رئيسية الـــتي يمكـــن أن نقسمها من ناحية دراستها ومقارنتها مع البرنامج المقرر لهذه السنة الدراســـية جـــوان 1995 لما له من أهمية في حياة التلاميذ سواء بنجاحهم أو رسوبهم في شهادة الباكالوريا.

والكتاب[1] مقسم إلى المحاور التالية:

1-المحور الأول: العالم بين الحربين وأسباب الحرب العالمية الثانية، 1918-1939 م من ص 7 إلى ص 20.

2-المحور الثاني: العالم في الحرب العالمية الثانية 1939-1945م من ص 21 إلى ص 28.

3-المحور الثالث: تطور العالم بعد الحرب العالمية الثانية 1945م من ص 29 إلى ص 38 ومن ص 100 إلى 131 وفي ص 361.

4-المحور الرابع: الحركات التحررية في العالم والوطن العربي بعد الحرب العالميـــة الثانية 1945م، من ص 39 إلى ص 90، ومن ص 143 إلى 169.

5-المحور الخامس: التطورات السياسية في الجزائر ودورها ي العالم العربي 1945-1962م، من ص 180 إلى ص 230.

---

[1]- جموعي مشري، التاريخ المعاصر للسنة النهائية، المعهد التربوي الوطني الجزائر 1976.

6-المحور السادس: الحضارات العالمية من ص 281 إلى ص 329.

7-المحور السابع: المشاكل الدولية الراهنة من ص 344 إلى ص 352 ومن ص 365 إلى ص 406.

تتميز هذه المحاور ودروسها بعدم التنظيم والتسلسل الزماني والمكاني في أحداثها وتحليل مادتها ي تصنيف الكتاب المدرسي متداخلة في المعلومات التي تتميز بالعمومية الغير المحددة لعناصر البحث، وجافة في توضيح الظاهرة والحادثة التاريخية من ناحية الصورة أو الخريطة أو الوثيقة المعبرة عن مكانة المادة التاريخية التي تعلب دورا في جلب ودفع التلميذ للإنتباه والبحث عن السؤال.

وهذا ما دفع طلابنا بتعاد عن تناول الكتاب المدرسي كمرجع أساسي لمادة التاريخ المعاصر، ونحاول بقدر الإمكان أن نحدد بعض الجوانب الايجابية والسلبية في دراستنا لهذا الموضوع من خلال التقسيم العام الذي حددناه عن طريق محاور رئيسية السالفة الذكر، التي تتميز بالتداخل في تسلسل دروسها وتنظيم صفحاتها.

إن هذه المحاور غير مترابطة زمنيا فهي متقيدة من الأحدث إلى الأقدام أي من 1918 إلى محاور الحضارات، ثم معالجة المشاكل الدولية الراهنة، إن هذا التداخل يصعب على التلاميذ تحديد الإطار الزمني في التسلسل ويبعثر إنتباههم في تسلسل المعلومات.

ويتناول الإطار الزمني للكتاب المدرسي جل التحولات الكبرى للعالم المعاصر بين 1939 و1989، أي نهاية الحرب الباردة، وفي هذه المرحلة من التعليم يكون التلاميذ قد اكتسبوا القدر الكافي من النضج العقلي، الذي يجعلهم قادرين على إدراك معنى توضيف التاريخ المعاصر بأبعاده الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل.

يتصدر الكتاب المدرسي الحرب العالمية الثانية، وهي كحدث تاريخي، خطير في مسيرة البشرية، وكمخبر لجميع ما حققته وتوصلت له الثورة الصناعية، وإعطاء نموذج خاص لقارة أوروبا ومجتمعها.

وقد وضح الكتاب عبثية هذه الحرب في كارثتها العالمية، وتطوير ميدان التكنولوجيا كحتمية وبعد فكري لمجتمع أوروبا، وكانت بشريتها هي الخاسر الأول، وبين الإحتكار إلى السلاح أسوء مظهر لعقم الفكر الأخلاقي والإنساني في مراحلها الثلاثة وهي كماا يلي:

1-مرحلة تفوق ألمانيا الحربي سبتمبر 1939م سبتمبر 1940م.

2-مرحلة التوازن 1941م-1942م.

3-مرحلة التراجع والإنهزام 1943م إلى 14 أوت 1945م.

كم يوضح الكتاب من خلال محتواه تأزم وبعدها الذي لم يتعض من درس الحرب العالمية الأولى، وأوضح أيضا نتائج الحرب التي تتمثل في محاولة تأسيس نظام للعلاقات الدولية والسياسية والاقتصادية والمالية لتحقيق قدر من التعاون والتكامل وبناء السلام والأمن في العالم وإقامت هيئة دولية تشرف على هذا النظام.

كما بين الخسائر البشرية للحرب، معتمدا على الدول الأوروبية فقط، روسيا 20م/ن بولند 6م/ن ألمانيا 5.5/ن يوغسلافيا 1.7م/ن فرنسا 600000ن بريطانيا 260000ن الولايات المتحدة الأمريكية 300000ن الصين 2.2م/ن اليابان 1.5م/ن.

وخراب أوروبا صناعيا وعمرانيا والمواصلات السكك الحديدية والطرق العادية المعبدة ومديونية أوروبا للولايات المتحدة الأمريكية مقدرة بـ 1679 مليار فرنسك قديم.[1]

وتطرق الكتاب المدرسي إلى مكانة الكتلتين التي كانتا تشرف على العالم:

أولهما سياسة بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية، وثانيهم عسكرية برئاسة الإتحاد السفياتي.

---

[1]- جموعي مشري، نفس المرجع ص 29.

وإفراز الصراع الإيديولوجي بين الكتلتين المتمثل في الحرب الباردة والأحلاف العسكرية، وبين الصراعات الإقليمية المسلحة في عدة مناطق من العالم، وتلاشت حظوظ الأمن والسلام في ظل الرعب النووي المتعاظم الذي كثيرا ما أوشك أن يجر العالم إلى حرب عالمية ثالثة[1] كما بين.

-عدم الدخول في هذه الحرب بفكرة بوادر التعايش السلمي بين المعسكرين.

-وتطرق الكتاب المدرسي إلى التطورات التي حصلت في العالم الثالث وخصص حيز مناسبا للمرحلة الوطنية تتميز بالتاريخ الوطني يعالج فيها أوضاع الجزائر خلال الحرب العالمية الثانية، ثم إعادة بناء الحركة الوطنية بعد الحرب العالمية الثانية، وما أوكبت كل من ذلك من تناقض وتباعد بين مواقف الإدارة الاستعمارية التي اتسمت بالقهر والاضطهاد، وبين ردود الفعل الوطنية المتعددة المواقف التي آلت في النهاية إلى ثورة نوفمبر 1954م.

محتوى الكتاب قد عالج بتفصيل وعمق مدلول وأبعاد الثورة التحررية في التاريخ المعاصر ضد أعتى أشكل الاستعمار والإمبريالية الغاشمة، ووضح الرصيد الحضاري وعبقرية الشعب في تنظيم هذه الثورة وقيادته إلى تحقيق الإستقلال الوطني واسترجاع السيادة في 05 جويلية 1962م.

كما ربط هذه الثورة بعدة ثورات على المستوى العالمي التي انتشرت في مناطق عدة، لها ترابط وثيق مع الثورة الجزائرية ومثل ذلك:

الثورة الصينية، الثورية الكوبية، الثورة المصرية 1952م.

وهذه الثورات هي عبارة عن جبهات التحرر العالمية المعاصرة.[2]

كما أن مضمون الكتاب المدرسي إهتم بنتائج هذه التغيرات التحررية في بناء المجتمع الدولي المعاصر وخصص للجزائر دورها في الوحدة العربية والمغاربية والإفريقية، وربط ذلك ببعد حضاري عربي إسلامي، وأوضح دور كل حضارة تزمنت مع الحضارة العربية

---

[1]- أحمد حمد الفاني، اتجاهات في تدريس التاريخ، عالم الكتب القاهرة 1969 ص 28.

[2]- مجموعي مشري نفس المرجع ص 143-158.

الإسلامية، وتطور المجتمعات الحديثة العهد، كالنظام الشيوعي وحضرته، ونتائج هـذا التغير في المجالات التكنولوجية ومخلفاتها عالم الشمال وعالم الجنوب، والمشاكل الدولية الراهنة كمشكلة فلسطين والمشكلة الألمانية ومشكلة الفيتنام.

تناول الكتاب المدرسي أيضا جملة من العوامل القائمة على التحليل والربط والمقارنة واستخلاص النتائج، لتنشيط قوى العقل ولإدراك وتنمي قدرة التلميذ على التفكير وتدفعه إلى إستخلاص المادة العلمية وتفهمها واعيا تجعله يقف على عوامل الضعف والقوى في الشعوب والتيارات المختلفة التي تؤثر في حياته.

ولعل نقائص المحتوى كانت عاملا مساعدا للإنتباه لمثل هذه التساؤلات كالحركات التحررية المرتبطة بالحركة السياسية على مستوى القارات، بين الكتاب المدرسي بعض الخفايا في محور الحضارات كالحركات التبشيرية المسيحية لم تكن حركة دينية فقط بل له صلة بالأوضاع الاقتصادية والرحلات لإكتشاف مناطق جديدة للإستثمار الإستعماري لكل مجالاته.[1]

وأوضح الكتاب قدرات الشعوب على التحرر وطاقاتها الإبداعية أمام التطور الحتمي للمجتمعات الأروبية والظاهر أن الكتاب المدرسي بين طرفا من رؤيته تصورات بعض المهتمين بعلم التربية ونحوها، ومن أهم الجوانب التي توصل إلى تحقيقها هي:

1-الجانب الوطني:

يعتبر هذا الجانب من أسمى أ هداف العملية التربوية، تعرف التلميذ على ماضي وطنه، وتراثه وأمجاده وأخلاق مجتمعه، وإدراك لمفهوم الوطن والوطنية، وتتكون لديه الروح الوطنية فيتعز بوطنه ويكون دائم مستعدا لحمايته والدفاع عنه، وركز على جانب الشخصية الوطنية المستوحاة من العربية الإسلامية، واتضح ذلك في مضمون الدروس التالية:

---

[1]- أبو الفتوح رضوان، وظيفة المود التاريخية في تربية الجيل، عالم الكتب القاهرة 1960 ص 18.

1-الجزائر أثناء الحرب العالمية الثانية ص 180.

2-الجزائر 1947 ص 189.

3-الثورة الجزائرية 1954 م وأثرها على مستوى المغرب العربي "تونس والمغرب" والوطن العربي والعالم.

4-دور الجزائر في الوحدة العربية والمغاربية والإفرقية[1].

2-الجانب الاقتصادي:

ركز الكتاب المدرسي على الجانب الاقتصادي وأعطى معرفو التحولات الاقتصادية والتاريخية والثقافية، وركز على بعض الدول ومن أمثلة ذلك:

1-نتائج الحرب العالمية الثانية ص 29.

2-تطور أوروبا بعد الحرب العالمية الثانية ص 100

3-تطور أمريكا بعد الحرب العالمية الثانية ص 111.

4-التطور الاقتصادي في إفريقيا ص 112.

5-التطور الاقتصادي في العالم العربي بعد الحرب العالمية الثانية ص 131.

6-التقدم الاقتصادي والعالمي للعالم الشيوعي ص 169.

كما بين أسباب وعوامل الازدهار الاجتماعي والثقافي وذلك تدعيما للعالم الجغرافي الذي يتعرض له التلميذ فيحسن التكامل بين المادتين أو ما بين الزمن والرقعة الجغرافية.

3-الجانب السياسي:

وضح الكتاب المدرسي مدى تقلب الوضع في بعض الدول التي اتبعت أنظمة حكم جديدة متطورة سياسيا من جهة، وحركات قومية من جهة ثانية مثل:

---

[1]- جموعي مشري المرجع ص 180-230.

الحركات التحررية في الوطن العربي وإفريقيا وأمريكا اللاتينية وآسيا والثورة المصرية كثورة قومية.

من ص 39 إلى 158

4-الجانب العسكري:

ركز الكتاب المدرسي على هذا الجانب وبين مكانة ألمانيا وتقهقرها في الحرب العالمية الثانية عبر المراحل الثلاث:

1-مرحلة تفوق ألمانيا

2-مرحلة التراجع

3-مرحلة الإنهزام وتفوق الحفاء.[1]

واعتنى الكتاب بما آل إليه الوضع الدولي بعد نهاية الحرب مثل المعاهدات والإتفاقيات السرية والودية والخطط السياسية والمؤتمرات أثناء وبعد الحرب، أشار إلى دور الجزائر في الحرب العالمية الثانية من بعد، وركز على الجانب السوفياتي كيف أدرك موقف ألمانيا واستطاع أن يصبح أكبر قوة عسكرية تنافس أكبر قوة اقتصادية الولايات المتحدة الأمريكية هذه كلها دروس ثقافية عسكرية.

II-أغراض ومميزات محتوى الكتاب المدرسي:

1-أغراض الكتاب المدرسي:

إن الكتاب المدرسي له أغراض عدة لا يمكن انكارها، من جهة ومن ثانية فإنه لم يحقق كل الأغراض المرجوة منه، أي أنه لا غنى عن الكتاب المدرسي في تدريس أي مادة دراسية، ولهذا يمكن استخلاص أغراض الكتاب المدرسي الجيد من خلال محتواه[2]. و

---

[1]- جموعي مشري نفس المرجع ص 7 إلى ص 201.

[2]- عبد الحميد سيد عبد الله، التاريخ في التعليم الثانوي، أهدافه، مناهج تدريسه، الطبعة 2 مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة 1973.

الكتاب الذي بين أيدينا نموذج عن ذلك لأنه خاص بالعلوم التاريخية خاصة مادة التاريخ، وهو يحتوي على الأغراض التالية:

1-إن الكتاب المدرسي يقدم قدرا من المعلومات والحقائق المختارة بعناية وعلى أسس علمي تنظيمي بأدلة الصورة والوثائق بطريقة جيدة تساعد الأستاذ في تحضير الدرس وتحديد طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة والتركيب والتحليل والتقييم المناسب لمادته.

2-يقدم الكتاب المدرسي للتلاميذ إيطارا عاما لمحور عناصر المقرر المدرسي، كما يحدده ويصوره واضعوه للمنهج هادفا إلى دفع البرنامج لتحقيق الأهداف المرغوب فيها، وبالتالي فإن المدرس في تدريسه يعمل في إيطار محدد سالفا مما يسهل عليه أمر تحديد أ هداف كل درس، وبالإضافة إلى ذلك يستطيع أن يوزع الوقت المخصص لدرسه على عناصرها بالإعتماد على المصادر المغدية للمادة، والبنية المحلية، والأحداث الجارية، والقضايا المعاصرة، وغيره مراعيا المجال المعرفي لتلامذته، ومستوياتهم، دون إهمال أو الإغفال على المجال الوجداني، والمجال الحسي الذي تعرض له بلوم ومساعده.

3-يقدم الكتاب المدرسي لجميع التلاميذ، قدرا مشتركا ومساويا من المعلومات والحقائق التي يرى واضعوا البرنامج أنها تحقق أ هذا فه التي ينبغي أن تظهر في سلوك التلاميذ، ونشير إلى هذا التوضيح في جوانب الكتاب المدرسي، وهذا القدر المشترك يستطيع كل تلميذ بمساعدة الأستاذ أن ينطلق في الانتباه الذي يتفق مع ميوله واتجاهاته ومما يشعر به من مشكلات، فيبحث عن هذه التساؤلات في الكتب والمراجع والمجلات، والجرائد والبرامج الإذاعية والتلفزيونية إلى غير ذلك من المصادر التي يجد فيها منالـه، وبالتالي فإن مادة الكتاب المدرسي تعد وفق وسيلة لتثبيت معلومات التلاميذ وتنظيمها في محيط معرفي فكري.[1]

[1]- عبد الحميد سيد عبد الله نفس المرجع ص 76.

4-يتيح الكتاب المدرسي للأستاذ الغرض لإستخدام العديد من طرق التـــدريس وخاصة التي تحتاج إلى جمع المادة المتوفرة لدى جميع التلاميذ، وإعدادها لتهيئت الدرس، وتحقيق أ هذا فه.

5-يلزم الكتاب التلاميذ بعملية الإيقاظ بمادتهم الدراسية، وروح الملاحظة والتفكير والإبتكار والنقل والتحويل والتحليل والتركيب والتحضير.

6-يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة اتصال ما بين الأستاذ وتلامذته مـــع اســـتخدام الشروط التي تظهر في إطار سلوك المتعلم في تزويده بالمعلومات الإضافية أو الوســـائل السمعية والبصرية متحليا بالصدق والثبات والحساسية والشمولية والموضوعية.

7-يفتح الكتاب المدرسي مجموعة من العلاقات المجردة الهادفة إلى بناء قاعدة النقل الداخلي على مستوى الأساتذة أو التلاميذ أو بينهما والبحث على عناصرها وقواعدها دافعة إلى نقد خارجي بشكل أوسع وأعمق وأشمال.

2-مميزات محتوى الكتاب:

يتميز الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي في محتواه بالآتي:

1-يحتوي على تفصيلات كثيرة واستفسارات متعـــددة ومكـــدس بالمعلومـــات والحقائق التاريخية، مما يتعب التلاميذ في الدراسة، ويخوضون في متاهات من الأحـــداث التاريخية، الأمر الذي يفوق تحقيق الوظيفة النفعية من دراسة التاريخ.

2-إن نسبة 80% من محتوى الكتاب يعالج قضايا سياسية، فأهمـــل النـــواحي والمجالات الدافعة للتطور، وأعطى حوالي 50% من معلومات لتاريخ أوربا، وأبرزها في الحرب العالمية الثانية، والتوسع الإيديولوجي و الفكري وهذا يبرز مفاهيم في التفـــوق والتنمية السريعة في أوربا.

ومن أهمل المواضيع التي تجسد تلك الرؤية نذكر ما يلي:

أ-بداية الحرب العالمية الثانية ونتائجها 1939م-1945م من ص 7 إلى ص 38.

ب-تطور النمو التحرري في الجزائر بعد 1945م، ص 189.

ج- ثورة الشعوب من أجل الحرية على مستوى إفريقيا، آسيا، أمريكا اللاتينية من ص 70 إلى ص 90.

د-كفاح بعض الدول العربية في شمال إفريقيا في سبيل الاستقلال ص 54 وص158.

هـ-قضية فلسطين والنزاع العربي الاسرائيلي ص 365.

و-جامعة الدول العربية ص 396.

ي-الأمم المتحدة ص 406.

ك-انقسام العالم إلى كتلتين ص 361.

ل-العالم الثالث[1] ص 169.

3-اعتنى بحركات التحرر للشعوب على مستوى القارات، وحدد عينات لذلك وتطرق إلى العوامل الاقتصادية والتاريخية وغيرها من العوامل الحضارية وتوجيه أحداث ومواقف التاريخ وأهمل التاريخ القومي على حساب هذه الحركات التحررية.

4-تقرب من دراسة الحاضر، وذلك من أجل أن تفوق أثر دراسة التاريخ في الكشف عن الحاضر ومشكلاته وأهمل تلقيح معلومات بما يدور في الساحة على جل مستوياتها.

5-أعطى عناية نسبية لتاريخ الوطني في ثورة نوفمبر 1954م، ودوافعها على المستوى الداخلي والخارجي، ومر مر الكرام على المستوى العربي، وأهمل العالم الإسلامي.

---

[1]- جموعي مشري نفس المرجع من ص 7 إلى ص 223 ومن ص 365 إلى 406.

6-هناك مواضيع كثيرة يظهر فيها الميل إلى التقليل من حقائق التاريخ، وتفسيره تفسيرا ظرفيا وذلك لصالح طبقة خاصة على عدة مستوياتها داخليا وخارجية وفي جميع مراحل المدرسة الجزائرية أهمها الحركة الوطنية الجزائرية.

7-أجهل الكتاب المدرسي توظيف المادة التاريخية نسبيا في بعض المحاور وكليا في البعض الآخر، إساءة ما تزال أثارها السلبية ماثلة للقارئ في شتى محاوره ومعجزة لتحقيق الهدف التربوي في بعض محاورها التي تثير العديد من التساؤلات عند التلاميذ، لأنه أهمل الجانب الوطني بأبعاده ومراحله خاصة في مرحلة الحركة الوطنية الجزائرية.

أهمل دور الشعب في التاريخ وركز على البطولات والمواقف والمآثر كثورة نوفمبر 1954م[1] من ص 197 إلى ص 223.

لم يهتم بالتاريخ العربي على اعتبار أن الشعب الجزائري جزئ من الأمة العربية وأن الجزائر جزئ من الوطن العربي.

وأخطئ في موضوع المقارنة ما بين الثورة الروسية الصينية الجزائرية وذلك للبعد الجغرافي والعقائدي والفكري والإيديولوجي والزمني.

[1]- جموعي مسري نفس المرجع من ص 197 إلى 223.

الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية

مقدمة

نظرا لأهمية الدور الذي تلعبه الأهداف التدريسية أو السلوكية في نجاح البرنامج التعليمي للدراسات التاريخية، سيقوم الباحث بتعريف هذه الأهداف و توضيح السبب المنطقي وراء استخدامها وتوضيح فوائدها وأثارها على العملية التعليمية وخصائص الأهداف التدريسية الجيدة وخطوات كتابتها.

و سنوضح بعد ذلك تصنيف بلوم للأهداف التربوية ومجالات الثلاثة المجال المعرفي، والمجال العاطفي، والمجال النفسي الحركي، أو المهاري الحركي ولن يقف الأمر عند هذا الحد بل سيتم تطبيق هذا الصنف والمستويات المختلفة على الدراسات التاريخية وذلك عن طريق ضرب العديد من الأمثلة من هذا الميدان على كل مستوى من هذه المستويات وسنحاول أن تكون الأمثلة من المقرر الدراسي والواقع العربي و البيئة العربية أو من التاريخ العربي ليكون اقرب إلى الفهم وأيسر للتعلم.

كما سنتناول هذا الفصل أيضا الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في كل مستوى من المستويات المجال المعرفي والعاطفي والمهاري الحركي مدعمة ببعض الأهداف التدريسية من ميدان الدراسات التاريخية أيضا.

التقييم في الدراسات التاريخية

مقدمة:

إن الخطى السريعة للتغيير في الحياة المعاصرة جعلت الكثيرين يستفسرون حول جدوى التاريخ سواء كعلم أو كمادة دراسية، ومن ثم نريد أن نعرف هذه الإشكالية في التاريخ.

علم يبحث في الماضي بأحداثه وعلاماته وممارساته ومنجزاته وما يمكن خلفها من دوافع وقوى تتفق أحيانا وتختلف أحيانا أخرى، ويرصد حركة الشعوب والظروف التي عاشت فيها والقوى والمؤثرات التي كانت لها فعلها في مجرى الحياة وليس من السهل أن تجرى دراسة تحليلية كاملة لهذا النوع من الحلقات العلمية.

- وكمادة مدرسية نجد أن الكثير من التلاميذ لا يشعرون بميل حقيقي لدراسة هذه المادة وسبب ذلك راجع إلى ناحيتين:

- فالأولى تتعلق بطبيعة التاريخ ذاته.

- والثانية بأساليب تدريسه التقليدية، وإمكانيات كل مرحلة من مراحل التعليمية.

وهكذا فإن اختيارنا لهذا الموضوع وللإجابة أكثر بدقة حول هذه الإشكالية قمنا بتحليل وتقييم ونقد الكتاب المدرسي السنة الثالثة ثانوي وقد قسّم الفصل إلى ثلاثة محاور هي:

المحور الأول:

1-مضمون الكتاب المدرسي

أ-الجانب الوطني

ب-الجانب الاقتصادي

ج-الجانب السياسي

د-الجانب العسكري

2- أغراض ومميزات محتوى الكتاب المدرسي

1-أعراض الكتاب المدرسي

2-مميزات محتوى الكتاب المدرسي

المحور الثاني:

دراسة مقارنة وتحليل

1-مقارنة محتوى الكتاب بالبرنامج المقرر

2-مقارنة محتوى الكتاب بالحزم الساعية

المحور الثالث:

الدراسة النقدية للكتاب مطابقة بالأهداف والوسائل البداغوجية

1-الوسائل السمعية البصرية

2-الصور والخرائط والنقوش والمسكوكات

3-الأثار المعمارية والمتاحف

4-الوثائق الرسمية والرسوم البيانية

5-المدلول التربوي

6-الحلول المقترحة

الخاتمة

-معتمدا على منهجية تحليل المضمون العام لمحاور الكتاب المدرسي ومقارنته مع البرنامج السنوي لسنة جون 1995م والحجم الساعي هادفا إلى توضيح الأهداف البداغوجية التي ينبغي على أستاذ التاريخ أن يحققها ولو نسبيا.

-كما انه يصعب على الباحث أن يوفق بين ما هو في مضمون الكتاب والمادة التاريخية بمدلولها العالمي والظروف الموضوعية، لأن التاريخ ذو صلة وطيدة مع مختلف المجالات، التي تبوبت محاور الكتاب المدرسي المتميزة بشمولية الرقعة الجغرافية الدولية، وتباعد الإطار الزمني المتقطع والمنطوي على حلقات التغيير البطيء في بعض الجوانب والسريع في جوانب أخرى، والحتمي في مجالات متعددة.

-وحاولت بقدر الإمكان أن أستخلص العلاقة المرتبطة بين الجانب العالمي المعرفي والوسيلة.

الباب الثاني

دراسة مقارنة وتحليل

1-مقارنة محتوى الكتب بالبرنامج المقرر

2-مقارنة محتوى الكتب بالحزم الساعية

أ-مقارنة محتوى الكتاب بالبرنامج

لعقد مقارنة هادفة بين محتوى الكتاب بالبرنامج المدرسي جوان 1995م إرتأينا أن نضع جدولا مستوحى من مضمون الكتاب المدرسي وهو كالتالي:

الجدول رقم 1:

رقم الخانة	1	2	3	4
رقم الموضوع	مواضيع الكتاب المدرسي 1976	مواضيع البرنامج جوان 1995م	الحجم الساعي	الأهداف المرجوة لبرنامج 1995
1	العالم بين الحربين وأسباب الحرب العالمية الثانية أ-اتفاقية فرساي ب-عصبة الأمم ج-فشل مفاوضات تخفيف التسلح د-الأزمة الاقتصادية 1929م هـ-الديكتاتوريات الحديثة. و-تطور الصين عام 1911م ز-عرض موجز للوضع	1-واقع العلاقات الدولية قبيل اندلاع الحرب العالمية الثانية أ-خارطة العالم السياسية ب-مؤتمر ميونخ 1938م. ج-التحالف الجرماني السوفياتي 23 أوت 1939م	2	إبراز تخادل الحلفاء وتزايد الأطماع التوسعية للمحور

	الدولي قبيل انـــدلاع الحرب العالمية الثانية			
2	تطور الحرب العالميـــة الثانية أ-أهم ادوار الحرب ب-الميادين الرئيسية ج-النتائج	2-الحرب العالمية الثانية 1939-1945م أ-الأسباب ب-سير وتطور الحرب ج-المؤتمرات الدوليـــة خلال الحرب	2	إبراز النزعة الإنتقالية والـــصراع علـــى المجـــالات الحيويـــة وعالميـــة الحـــرب وآثارهـــا المـــدمرة وإدراك التحالف بين القوى الديمقراطية.
3	نتائج الحرب العالميـــة الثانيـــة والأوضـــاع الدولية بعدها أ-مدخل ب-الخسائر البـــشرية للحرب ج-خراب أوربا د-الاستفادة الماديـــة لو.م.أ هـــ-مؤتمرات ما بعد الحرب و-إنتقـــال الزعامـــة الدولية	3-نتائج الحرب العالمية الثانية: أ-النتـــائج الـــسياسية والتاريخية والعلمية ب-الخسائر البـــشرية والاقتصادية للحرب	2	إبرز خطورة الحرب علـــى الإنـــسانية والتفـــــوق في الإختراعات الجديدة الموجهة للتدمير

	ز-تخلص أمريكا وروسيا من العزلة السياسية ح-انتشار موجة التحرر ط-خريطة العالم بعد الحرب			
4	الحركات الثورية في الوطن العربي -المشرق العربي- أ-سوري ولبنان ب-فلسطين ج-العراق د-اليمن هـ-مصر	4-الوطن العربي أثناء الحرب العالمية الثانية أ-إقحام العرب في ح، ع2 ب-استغلال الإمكانيات العربية من طر الحلفاء. ج-الإنعكاسات السلبية والإيجابية للحرب على العرب في المشرق العربي	1	التعرف على الآثار السلبية والايجابية للحرب العالمية الثانية على العرب والإنعكست المترتبة على ذلك
14	المغرب العربي أ-المغرب الأقصى ب-تونس	17-الحركات التحريرية في المغرب العربي أ-استقلال ليبيا	1	-التعريف على طبيعة المقاومة في المغرب العربي. -أشكال وأساليب

	ج-ليبيا	ب-الثورة في تونس ج-الثورة في المغـــرب الأقصى وموريطانيا		التضامن
5	الحركات التحررية في إفريقيا أ-الإستعمار الأوروبي في القارة والمـــشاكل المتولدة عنه. ب-ثـــــورة المـــــاو واستقلال كينيا. ج-الكفاح الكونغولي د-استقلال غينيا	×		×
6	الحركات التحررية في آسيا أ-حركة التحـــرر في الهند الصينية ب-الهند ج-اندنوسيا	15-الحركات التحررية في الهند الصينية 1946-1954 أ-مؤتمر جنيف 1954م. ب-أطرافه، قراراته وانعكساته	1	التعرف على طبيعة الأزمة الفتنامية إبراز فعالية وقوة الثورة الفتنامية
7	الحركات التحررية	×		×

	في أمريكا اللاتينية أ-مدخل، ب-دوافع الحركات التحررية، ج- أسباب عدم الإستقرار، د-تحرير المكسيك، هـ-تحرير البرازيل، و-تحرير الأرجنتين			
9	تطور أوربا بعد الحرب العالمية الثانية أ-تعاقب الديمقراطيين والجمهوريين على الحكم، ب-الرخاء في أمريكا وعوامله، ج- السياسة الخارجية، د- المشاكل الداخلية	×		×
10	التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي في إفريقيا بعد الحرب العالمية الثانية أ-التطورات والمشاكل	×		×

	الداخلية ب-المستعمرات البريطانية ج-المستعمرات الفرنسية د-المستعمرات البلجيكية هـ-المستعمرات البرتغالية و-المشاكل الداخلية ز-المشاكل الاقتصادية ح-المشاكل التاريخية والثقافية			
11	تطور العالم العربي بعد الحرب العالمية الثانية أ-تمهيد ب-تأثير الحرب في العالم العربي. ج-التطور السياسي والاستقلال الوطني د-المحاولات الوحدوية	×		×

	ومقاومة هـ-الأحلاف و-التطور الاقتصادي والاجتماعي ز-مشاكل العالم العربي			
12	الثورة الصينية أ-أحوال الصين الحديث ب-الثورة الشيوعية في الصين ج-ظهور الصين الشعبية 1949 د-تطور الصين في ظل النظام الشيوعي هـ-مكنة الصين في العالم	×		×
13	الثورة الكوبية أ-أوضع كوبا في	×		×

	ق16 حتى نهاية ب-ق 19 ج-تجديد الثورة ذ-الثورة الكبرى هـ-التحول إلى الاشتراكية			
14	الثورة المصرية ودورها في حركة التحرر العربي أ-تمهيد ب-أسباب الثورة -استمرار الاحتلال بعد معاهدة 1936. -استبداد القصر وفسلك الحكم. -سوء الحالة الاقتصادية والتاريخية -أثر حرب فلسطين ج-ثورة 23 يوليو 1952 -إصلاحات الثورة	16-الثورة المصرية 1952 أ-ظروفها وأسبابها ب-انجازاتها الداخلية والخارجية	1	إبراز فكرة الوحدة والقومية العربية كاختيار وضرورة للثورة المصرية وتأثيرها على العمل السياسي العربي

	-العـــدوان الثلاثـــي ونتائجه -تجربة الوحدة بـــين مصر وسوريا			
15	المقارنة بين الثـــورات المعاصـــرة وأثرهـــا في العالم الثورة الروســـية الصينية الجزائرية أ-تمهيد ب-الميزات المـــشتركة لهذه الثورات ج-الميزات الخاصة بكل ثورة د-أثر الثورات في العالم	×		×
16	الجزائر أثناء الحـــرب العالمية الثانية أ-حالة الجزائر قبـــل الحرب ب-حالة الجزائر أثناء الحرب ج-حالة الجزائر بعـــد	5-الجزائر أثناء الحرب العالمية الثانية أ-موقف فرنسا من الجزائريين ب-موقف الحركة الوطنية من فرنسا ج-بيان فيفري		إبراز مكانة الجزائر السياسية أثناء الحرب العالمية الثانية

	الحرب	1943 والمواقف المختلفة منه. د-انتفاضة 08 ماي 1945 وانعكاساتها		
17	دستور الجزائر 1947 وأثره أ-أسباب صدوره ب-محتواه ج-موقف الجزائر منه د-مجاله في التطبيق هـ-آثاره	19-التطورات السياسية في الجزائر 45-54 أ-مجازر 8 ماي 45 ب-إعادة بناء الحركة الوطنية ج-دستور 47 ومحالة الهدنة من فرنسا د-إنشاء المنظمة السرية 1947 هـ-أزمة حزب الإنتصار للحريات الديمقراطية 53/50 و-ظهور اللجنة الثورية للوحدة والعمل		اكتشاف استمرارية النظام السياسي بعد الحرب ابراز أسباب التوجه نحو العمل المسلح
	نص تاريخي للمطالعة التدليس والتزوير المدني ص 186/182	تطبيق حول جرائم 8 ماي 1645		التأكيد من نوايا الإستعمار الفرنسي

18	مكتبة النهضة المصرية جبهة التحرير الـــوطني والثورة الجزائري أ-ميلاد جبهة التحرير الوطني ب-أسباب الثورة ج-مراحل الثورة 1-مرحلة الإنطلاق 2-مرحلة الشمول 3-حرب الإبادة 4-التفـــــــاوض والاستقلال	21-الثورة التحررية الكبرى في الجزائر 62/54 -ظروف وأسبابها المحلية والدولية -ردود الفعل الوطني والفرنسية والدولية	1	-إبراز عقم المقاومة إشكالية الثورة المسلحة بين الإختيار والضرورة
		22-مراحل الثورة التحررية الكبرى في الجزائر -المرحلة الأولى 54-56 -إندلاع الثورة لاتطور العسكري التطور السياسي أحداث 20-08-1956م	1	تأكيد قوة الثورة وشعبيتها في الداخل والخارج

	نص تاريخي للمطالعة من بيـــان 1 نـــوفمبر 1954 م	×		×
19	مفاوضات إفيان وتحليل لإتفاقيات أ-سر المفاوضات بإفيان ب-اتفاقيلت إفيان 1-تاريخها 2-محتواها 3-مصيرها	25-الثورة التحريرية الكبرى المرحلة الرابعة 60-62 المفاوضات والإستقلال أسباب المفاوضات اللقاءات السرية مظاهرات 60/12/11 مفاوضات إفيان 1و2 محتوى الاتفاقية ومضمونها توقف القال وإعلان الإستقلال		إبراز أهمية الثورة الجزائرية كثورة معاصرة
20	الجمهورية الجزائرية أ-ظروف تكوينها ب-المـــشاكل الـــتي وجهتها	26-قيام الجمهورية الجزائرية أ-ظروف تكوينها ب-مؤتمر طرابلس	1	-تحديد أ هداف الثورة -ثقل المشاكل الموروثة

	ج-علاجهـــا لتلـــك المشاكل	والإختيارات الكبرى للجزائر ج-المشاكل التي واجهتها الجزائر في بداية الاستقلال والاهتمامات المستعجلة للجمهورية الجزائرية		-الضغوطات التاريخية والاقتصادية والسياسية في بداية الجمهورية
21	دور الجزائر في الوحدة العربيـــة والمغربيـــة والافريقية 1-في الوحدة العربية أ-قبل الاستقلال ب-بعد الاستقلال 2-في الوحدة الافريقية أ-قبل الاستقلال ب-بعد الاستقلال 3-في الوحدة المغربية أ-قبل الاستقلال ب-بعد الاستقلال	×		×
22	الحـــضارة العربيـــة	×		×

	الإسلامية أ-حضارة العرب قبل الإسلام تمهيد، المصادر القديمة للحضارة العربية الديانان الحيـــاة التاريخيـــة والاقتصادية والفكرية ب-الحضارة العربيـــة الإسلامية في العهـــود الأولى تعريفهـــا، أصـــولها، مظاهرها ج-الحضارة العربيـــة الإسلامية وأثرها على الحضارات العالمية				
	نص للقـــراءة شمـــس العربي تـــسطع علـــى الغرب				
23	حضارة افريقيا السوداء أ-طبيعة إفريقيا السوداء ب-الإمبراطوريـــــة	×			×

	التاريخية الكبرى ج-إفريقيا السودان من ق15 إلى ق 20 وشـــعوب إفريقيـــا والحضارات القليدية			
	للمطالعة نص تاريخي 1 أروبـــا في القـــرنين 19و20 الجزء 2 أج جارنيت هـــارلود تيمارلي نص تاريخي 2 المـــسلمون في العـــالم د.عبد الرحمان الركيبي	×		×
24	حضارة المحيط الهادي والهندي الصين،الهند، اليابان أ-حضارة المحـــيطين، الحضارات القديمـــة، أسس حضارة المحيطين. ب-الهنـــد القديمـــة،	×		×

	الصين القديمة شعوب جنوب شرق آسيا ج-الحضارة الهندية د-الحضارة الصينية هـ-الحضارة اليابانية			
25	الحضارة الأوروبية أ-العالم الأوروبي ب-تطور الحضارة الأوروبية المعاصرة د-الغرب بالأمس والغرب المعاصر هـ-تغيرات الرجل الغربي	×		×
	للمطالعة: كتاب أروبا ي القرنين 19 و20، تأليف أ.ج جرادت هرولد تيمبرلي	×		×
26	العالم الشيوعي وحضارته أ-معنى ومدى ثورة أكتوبر	×		×

	ب-الماركسية ج-مصادر الحضارة الروسية الحديثة د-أسس النظام الجديد هـ-التقدم الاقتصادي والعلمي				
27	حضارة أمريكا في القرن 20م أ-أمريكا بعد الإكتشافات ب-حضارة و.م المعاصرة ومظاهرها ج-ميزات الحضارة الأمريكية المعاصرة	×			×
28	الصراع العلمي والتوازن الدولي أ-سياسة الأحلاف وأسبابها ب-الأحلاف العسكرية ج-حلف الشمال	×			×

	الأطلسي د-حلف وأرسو هـ-حلف جنوب شرق آسيا و-الحلف المركزي			
29	نمو الدول الإشتراكية أ-الإتحاد السفياتي ب-يوغوسلافيا ج-الصين	×		×
30	الحرب الباردة والتعايش السلمي أ-مقدمة ب-أسباب الحرب الباردة ج-الإختلاف بين	9-الحرب الباردة 1989/1945 أ-مفهوم الحرب الباردة ب-أسبابها ووسائلها ج-مراحلها ومظاهرها ونتائجها	03	إبراز أسباب ومظاهر تجدد الصراع الأيديولوجي مخاطره على السلم والأمن العالمين إبراز تجديد النزعة الإستعمارية

	المعسكر الشيوعي والرأسمالي كعامل من عوامل الحرب الباردة د-التعايش السلمي مضمونه ودوافعه	التعايش السلمي أ-مفهوم التعايش السلمي ب-دوافع التعايش السلمي ج-مصير التعايش السلمي	02	إدراك التعايش السلمي كسياسة جديدة في العلاقات الدولية برفض الصراع والمواجهة في علاج المشاكل الدولية المطروحة
31	بعض المشاكل الدولية الراهنة 1-مشكلة فلسطين أ-تمهيد، ب-الحركة الصهيونية وأسباب ظهورها ج-وعد بلفور وأسباه د-المشكلة الفلسطينية بين الحربين هـ-المشكلة الفلسطينية بعد الحرب العالمية الثانية و-الجزائر وقضية فلسطين	14-تطور القضية الفلسطينية منذ 1939 أ-القضية قبل ح ع II 1920-1939 ب-انعكاسات ح ع II على القضية ج-قيام دولة اسرائيل 1948 والمواقف وردود الأفعال العربية 1948-1965 د-إندلاع لاثورة الفلسطينية وتطور النظام الفلسطيني 1965/1973. هـ-انعكاسات حرب	02	إبراز عدالة القضية وتواطئ المجتمع الدولي تخادل الأنظمة العربية إيجابية الشعب الفلسطيني واعتماده على الذات وتصعيد النظال على كل الجبهات

		73 على المقاومة العربية والنظال الفلسطيني و-الإنتفاضة الفلسطينية ومشارع التسوية ي-قيام دولة فلسطين وتوقيع اتفاقية الحكم الذاتي			
32	2-المشكلة الألمانية أ-أهم أسبابها ب-السياسة الألمانية ج-ظهور الحزب النازي وح ع II د-بعض أوجه المشكلة الألمانية هـ-إختلاف الحلفاء و-المشكلة الألمانية والعلاقات بين الشرق والغرب	×			×
33	3-مشكلة الفتنام أ-تمهيد	×			×

	ب-الاستعمار الفرنسي والفتنام ج-المقاومة الشعبية بقيادة جبهة استقلال الفتيام، القيات منه د-الاستعمار الأمريكي هـ-مؤتمر جنيف 1954 واستمرار التدخل إمبريالي و-جبهة تحرير جنوب الفتنام التوكنغ ي-الفتنام معضلة العالم			
34	جامعة الدول العربية أ-مقدمة ب-تأسيس الجامعة ج-بروتوكول الاسكندرية د-ميثاق الجامعة وأ هذا فه هـ-هيئات الجامعة و-أهميتها	×		×

35	السوق العربية المشتركة أ-الوحدة الأوروبية كعامل معهم لظهور السوق المشتركة ب-معاهدة روسيا 1957 ج-بريطانيا والسوق المشتركة ب-معاهدة روسيا 1957 ج-بريطانيا والسوق المشتركة	×		×
36	هيئة الأمم المتحدة أ-ظروف تكوين هيئة الأمم المتحدة ب-منظماتها الرئيسية ج-تقييم الهيئة الدولية	7-هيئة الأمم المتحدة أ-تعريفها، ظروف ودوافع إنشائها ب-مراحل تكوينها، مبادئها، هياكلها وأجهزتها ج-تقييم دورها		محاولة التعاون بين الأمم على اختلاف اجناسها ومداهبها لتحقيق الأمن والسلام التباين والصراع العقائدي والتناقضات عرقلة الهيئة في تحقيق أ هذا فها تبقى الإطار المفضل للتعاون بين

		8-النظام المالي الدولي الجديد -التعرف به -ظروفه وأسسه -خصائصه -المؤسسات المالية: البنك الدولي، صندوق النقد الدولي	02	الشعوب. محاولة تنظيم العلاقات الدولية المالية إبراز الهيمنة الأمريكية على النظام المالي والدولي الجديد
		11-حركة عدم الإنحياز أ-مفهوم الحركة، ظروف وأسباب نشأتها ب-مبادئ وأ هداف الحركة ج-تطور إهتمات الحركة بعد مؤتمر الجزائر 1973 د-مصير الحركة في ظل القطبية الأحادية	02	-طبيعة الحركة -اكتشاف أهمية التضامن في تحقيق العدل والتوازن الدوليني -تبيين تناقضات الحركة
		12-حصة تطبيقية	01	إبراز دور الجزائر في

		نص تاريخي حول المؤتمر 4 لحركة عدم الإنحياز بالجزائر 1973 أو دور الجزائر في حركة عدم الإنحياز		مسيرة الحركة
	×	13-تصاعد المد التحرري وتراجع الاستعمار التقليدي أ-مفهوم الحركة التحررية ب-ظروفها الدولية وعواملها ج-خصائصها ونتائجها	01	تنامي الوعي الوطني ورفض الاستعارة والتطلع للسيادة الوطنية والحرية
	×	27-تطور الجزائر 62-92 أ-التطور السياسي 62-89 ب-التطور الاقتصادي 62-98 ج-التطورات التاريخية والثقافية	01	محاولة بناء الدولة الجزائرية الحديثة في إطار المبادئ العامة لبيان 1 نوفمبر 1954 إبراز التحولات في مسيرة التنمية الجزائرية

		29-تصدع المعسكر الشيوعي ونهاية الحرب الباردة أ-أسباب ومظاهر التصدع ب-تفكك الديمقراطيات الشعبية ج-نهاية الحرب الباردة د-زوال القطبية الثنائية لقاء مالطا 1989.	02	زوال المعسكر الشيوعي بين المزايا والمخاطر المحتملة في العلاقات الدولية.
	×	30-بوادر النظام الدولي الجديد ماهية النظام الدولي الجديد أ-الأهداف المعلنة والخفية ب-الانعكاسات المختلة على دول الجنوب	01	إبراز التبعية
	×	31-حصة تطبيقية	01	إبراز خطورة التبعية

		حول النظام العالمي الدولي الجديد والعلاقات بين الشمال والجنوب		والمشاكل الاقتصادية والتاريخية الأخرى
	×	32-الحضارة العربية الإسلامية أ-مفهومها ب-خصائصها ج-مظاهرها د-تأثيراتها عسكريا وعلميا واقتصاديا	01	دور الحضارة العربية الإسلامية في نهضة الشعوب وتطور الأمم
	×	33-حضرة القرن 20م أ-تطور العالم تكنولوجيا ب-مجالاتها وخصائصها ج-نتائجها على العالمين المتقدم والمتخلف	01	التعرف على أهميتها وأخطارها على الإنسان والبيئة
		34-حصة تطبيقية	01	إبراز الترابط والتفاعل

		نص تاريخي حول تفاعل الحضارات وتأثيرها		الإنساني وعلاقة التأثير والتأثر بين الحضارات
المجموع	36	34	47	

الخانة (1) جموعي مشري المرجع السابق

الخانة (2)، (3)، (4) وزارة التربية الوطنية الجزائر المرجع لسابق

ونستخلص من الجدول ما يلي:

ما زالت عملية إدخال التحسينات والتعديلات في برنامج التعليم الثانوي لم تلق التكامل العلمي ما بين الكتاب المدرسي، والبرنامج خاصة في التاريخ المعاصر وذلك للمتغيرات الوطنية، والإقليمية والدواية السريعة ويتميز بالآتي:

1-انعدام التكامل الواضح بين العناوين والعناصر حيث أدى ذلك إلى وجود خلط واضطراب كبيرين في التطبيق على عدة مستويات في داخل المؤسسات أو الأساتذة (أنظر الخانة رقم 1، 2 في الجدول رقم 1 من ص 23 إلى 31).

2-تباعد وتجاوز مفهوم البرنامج كمحتويات ومقررات الذي يضطلع لجميع مكونات العملية التربوية، وعناصرها من حيث الأهداف والمضامين والطرق والوسائل والتقويم (أنظر الخانة رقم 1، 2 في الجدول رقم 1 ص 27، 28، 31).

3-معرفة تجسيد منطق التعليم أو التلقين الذي يجعل المادة التعليمية محور العملية التربوية لعدم الإنسجام في محتوى الكتاب المدرسي مع البرنامج (أنظر الخانة رقم 1، 2 في الجدول رقم 1 ص 29، 30، 33) .

4-تخلخل منطق التكوين الذي يجعل المتعلم هو المحورلتحقيق أسلوب التدريس بالأهداف أو بداغوجية الأهداف، وذلك لما هو ملاحظ في جدول المقارنة رقم 1 (أنظر الخانة 2، 4 ص 31، 32، 33).

5-عدم الإنسجام والتكامل بين مضامين المادة وعناصر البرنامج (أنظر الخانة رقم 1، 2 في الجدول رقم 1 34، 35، 36.

6-عدم موكبت المستجدات والتحولات الكبرى التي حدثت على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي في إطارها الزماني والمكاني لاحظ تسلسل عناوين الخانة رقم 1 في الجدول رقم 1 ص 23، 36.

7-الغموض الذي يكتنف بعض الدروس ومحاورها، حيث أغلبية التلاميذ يجهلونه لبعدها الثقافي في المراحل الدراسية السابقة مثل: الحركات التحررية في آسيا وأمريكا اللاتينية، الثورة الصينية، الثورة الكوبية، التطور الاقتصادي والاجتماعي والسياسي في إفريقيا بعد الحرب العالمية الثانية، لأنهم يصطدمون به في هذه المرحلة.

8-النقص الملحوظ في التواصل والإنسجام بين محاور الدروس ومحتوياتها لاحظ تسلسل مواضيع الخانة رقم 1 في الجدول رقم 1.

II-مقارنة محتوى الكتاب بالحزم الساعية:

تلعب البرامج دورا واضحا في شد وجذب التلاميذ نحو الدراسة أو نصرافهم عنها ورغم الجهود المبذولة لتطوير برمج التاريخ ما زالت تركز بصورة واضحة على الناحية النظرية البعيدة كل البعد عن إدراك معنى توظيف التاريخ المعاصر بأبعاده الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل.

ليس هناك تصور للحقائق المدققة والمدعمة بالأمثلة الحية ولا تفاعل مع البرنامج الذي يقوم على الدراسة، وعدم إرتباط الكثير من برامجنا بالبيئة التي يعيش فيها التلاميذ، الذي يوضح لهم المغزى العام لتصور بعد تاريخي حضاري مبني على أسس علمية حقيقية بعيدة عن القرار الفردي أو السياسي أو الإدراي، وهناك بعد معلوماتي عن الزمن المحدد في البرنامج (أنظر الخانة 2، 3 من الجدول رقم 1).

ويتبين هذا البعد على مستوى المحاور والدروس أو العناصر في حد ذاتهـــا، ولا تلاؤم مع كمية المعلومات المتوفرة في الكتاب المدرسي وما يطلبه البرنامج وما هـــو محدد لها من الزمن سواء على مستوى الدرس أو العناصر.

ويجهل الكتاب المدرسي العديد من الدروس المحددة في البرنامج ويبقى توقيتها محددا ومحيطها المعلوماتي غير محددا، سبب ذلك لإطارها الزمني والجغرافي الـــشاسع لاحظ الجدول التالي رقم 2:

أهم الدروس الغير موجودة في الكتاب المدرسي

رقم الجدول 2:

رقم الدروس في البرنامج	عنوان الدرس	الحجم الساعية	ملاحظة
08	النظام المالي الدولي الجديد	2	غير كافية
11	حركة عدم الإنحياز	2	غير كافية
27	تصاعد المد التحرري وتراجع الاستعمار	1	غير كافية
29	تصدع المعسكر الشيوعي ونهاية الحرب الباردة	2	غير كافية
30	بوادر النظام الدولي الجديد	1	غير كافية
31	الحضارة العربية الإسلامية	1	غير كافية
33	حضارة القرن العشرين	1	غير كافية

وزارة التربية الوطنية الجزائر المرجع السابق.

وبعد استعراض هذا المنظور ما بين التوقيت والبرنامج هناك أمثلة عديدة يستخلصها القارئ والباحث من خلال المقارنة رقم1 الخانة 1. 2 .3 ونستنتج مايلى

الجدول رقم 3:

عدد المواضيع	عدد العناصر	الحجم الساعية
34	108	47 ساعة

إن هذه الأرقام خير دليل على توضيح الصورة والعلاقة بين محتوى البرنامج والحجم الساعية المحددة، فإنها علاقة بعيدة كل البعد الزمني ما بين عدد المواضيع وما تنطوي عليه من عناصر، وما حدد لها من زمن، ومن خلال هذا يلقى التلاميذ بعض الصعوبات، فإتخذنا عدة أمثلة لذلك:

أ-يجد التلاميذ صعوبة في التكيف من المرحلة الأساسية والطور الثالث إلى المرحلة الثانوية من حيث مكانها، وزمانها، ومعاملها.

ب-يبدأ التلاميذ بالتكيف التدريجي في السنة الثانية ثانوي مع المادة وذلك لتصور بعض المحاور، حضارة وتطور أبائهم وأجدادهم، ولكن زمنها غير كافي للإلمام بها.

ج-نلاحظ رجوع عدم تكيف بعض التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي عوض العكس، وهذا يدل في اعتقادي على وجود خلل في مواد البرنامج التي لا تراعي في الكثير من الأحيان الأسس العامة لبناء البرنامج الناجح والتي منها:

-الدافع النفس لدراسة التاريخ، الأسس النفسية

-تصور الوضع الإجتماعي كيف يتغير، وماذا يجب على هذا المجتمع؟ الأسس التاريخية.

تقديم أدلة عقلية قابلة للنقاش والتحليل المنطقي، الأسس المنطقية أو عدم مراعاة جزئها إن لم نقل كلها هي.[1]

فالتوقيت المحدد لتدريس المادة، وضع عشوائيا طبقا للزمن الأسبوعي المقرر، ولم يضع في تصوره مجمل ما تحمله المادة المحددة من عناصر متداخلة.

ومما يلاحظ أيضا أن:

كفاءة الجهاز التعليمي في هذه المرحلة لا يزال متداخلا في هذا التصور وعدم التنسيق مع كفاءات البرنامج والجهاز الإداري، ومن ثم فإنه لا يصح أن نقول عنه انه متوسط، ولكن نتائج شهادة الباكالوريا السنوية هي المقياس الأساسي للإيجابة على هذا الطرح.

[1]- معلومات استقيناها من دراستنا لمادة التعليمية هذه السنة 1997.

المحور الثالث

الدراسة النقدية للكتاب مطابقة بالأهداف والوسائل البداغوجية

1-الوسائل السمعية البشرية

2-الصور والخرائط والنقوش والمسكوكات

3-الأثار المعمارية والمتاحف

4-الوثائق الرسمية والرسوم البيانية

5-المدلول التربوية

6-الحلول المقترحة

الدراسة النقدية للكتاب مطابقة بالأهداف والوسائل البيداغوجية:

إن أستاذ التاريخ لا يزال هو حجز الزاوية، في العملية المعرفية التاريخية ويشارك طلبته في السعي وراءها، والكشف عنها ي مصادرها، ولذا فلابد أن يكون لأستاذ التاريخ، مادة تاريخية علمية حقيقية مبنية على التحليل والتحديد والإستفسار المنطقي بعيدا عن التقارب السياسي والقرار القانوني المرحلي.

ويجب أن تتميز مواضيع الكتاب المدرسي بما يلي:

أ-أن تقوم مواضيع الكتاب المدرسي على أساس وطني بمعنى أن يختار المحتوى على أسس وطنية، وإبراز ملامح التاريخ الوطني.

ب-أن تجرى دراسة علمية للمحتوى بحيث تجرى عملية تنقية للتاريخ من مظاهر التزييف التي لحق به طوال العصور السابقة.

ج-أن يكون التركيز في الكتاب المدرسي على المحتوى الذي يشير إلى دور الشعب في إحداث التاريخ والإبتعاد من التركيز على الأفراد والبطولات الفردية والمآثر التي شابتها شكوك عديدة.

د-أن يهتم بالتاريخ العربي على إعتبار أن الشعب الجزائري جزء من الأمة العربية، وبذلك يحتل التاريخ العربي العام المكان الذي كان يمثله تاريخ وأحداث أروبا.[1]

وفي ضوء الإقتراحات النقدية التي يفقدها كتاب التاريخ المعاصر للسنة النهائية نصل إلى تحقيق الغاية التربوية المميزة بما يلي:

1-أنه تاريخ وطني استهدف التربية الوطنية، وتوظيف مادة التاريخ العام توظيفا وطنيا.

[1]- أبو الفتوح رضوان نفس المرجع من ص 46 إلى 47.

2-أن التاريخ قد تحرر من التزييف الذي صاحبه طوال العصور السابقة وتصحيح المفاهيم الخاطئة.

3-أنه أبرز دور الشعب في تشكيل تاريخه، والإبتعاد عن الفكرة القائلة أن قيام الدولة الحديثة تستند إلى فرد أو أفراد دون غيرهم.

4-أنه يقوم على التاريخ العربي وعلى تاريخ الجزائر كجزء من هذا التاريخ العربي العالم.

5-يجب أن يبرز المغزى من كل موقف وحادثة تاريخية ووضع الحوادث في موضعها الصحيح والفرق بين تاريخ أوروبا ومحاور حضارة، وتاريخ الثورة الجزائرية كثورة مثالية في العالم والحركات التحررية، لا تاريخ القرارات السياسية والإدارية.[1]

1-الوسائل السمعية البصرية:

لم تعد الوسائل السمعية البصرية مظهر من مظاهر الرفاهية التاريخية لتنفرد باستخدامها مؤسسة، وليس هي إمكانية استخدامها، أو صلاحيتها فقد أثبتت الدراسات أن الوسائل السمعية البصرية هي وسائل معنية على تدريس المواد الدراسية المختلة وهي عبارة عن نقل المحتوى.

وعندما برزت التكنولوجيا في هذا العصر وصفت بالوسائل التعليمية بأنها تكنولوجية التعليم، ويحضى التاريخ بعناية فائقة في أوساط هذه التكنولوجيا بمختلف أنواعها[2] من: الراديو، التلفزة، العقل الإلكتروني، الآلات العاكسة، المسجلات، الأسطوانات، الفديو، الصبورة الخاصة بقلم اللباد إلخ.

---

[1]- أبوا الفتوح رضوان نفس المرجع ص 26.

[2]- عبد الله فكري العرباوي، الوسائل التعلمية، مجلة همزة الوصل، عدد 7 لسنة 75/74 وزارة الفسم الابتدائي والثانوي الجزائر مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة ص 112-113.

ولسوء الحظ نجد مؤسساتنا التعليمية بمختلف أنواعها وأنماطها ومستوياتها تفقد جل هذه الوسائل نوعا أو كما و لم تحسن استخدامها في العملية التربويـــة وباقيـــة محبوسة رهن مخابرها.

2-الصور والخرائط والنقوش والمسكوكات:

أ-الصور والرسومات:

لها أهمية في عرض المعرفة المتنوعة صور الأشخاص والأسلحة، أدوات الزراعة، وسائل التعدين وتطور التفاعل الاجتماعي مع البيئة، ينطوي الكتاب على مجموعة من هذه الصور، لكن لا تقدم غردها المعرفي للطلاب، وتتميز باللون الأبيض والأسود، هذا ما يقلل من قيمتها في الإنتباه والشعور والإطلاع والبحث والتساؤل، وهنـــاك صور شخصيات سياسية شاركت في قلب الوضع الاجتماعي والسياسي لـــدولها، ويفقد الكتاب المدرسي صور معارضتها، وتقديم بطاقات تعريفية لأصحابها، وأغلبها تجاوزت مرحلتها التاريخية بإستثناء العدد الأول من المجاهد ص 198.

ب-الخرائط:

لا يمكن لمدرس التاريخ الاستغناء عن الخريطة، فهي سلاحه الوحيد لتوضـــيح المعلومات التاريخية فبواستطتها يتم تعيين الأماكن، ووقوع الحادثة التاريخية ومعـــرة الظروف الطبيعية المختلفة للمكان توضح الحادثة وتعللها ويتوجب على الأستاذ أن يستعين بالتلاميذ ي قراءة خريطة الكتاب المدرسي لتثبيت معلومـــاتهم وتنميتـــها ويتضمن الكتاب المدرسي مجموعة من الخرائط المتميزة بما يلي: نلاحـــظ ذلـــك في الجدول التالي:

نوعية ومميزات خرائط الكتاب المدرسي التاريخ المعاصر للسنة النهائيـــة أوت 1976.

الجدول رقم 4:

رقم الخانة	1	2	3	4	5
رقم الدرس	عنوان الدرس	رقم صفحة الدرس	عنوان الخريطة	رقم صفحة الخريطة	نقائصها طبقا للمقاييس العلمية
01	تطور الحرب العالمية الثانية	21	الجبهة الغربية الجبهة الشرقية جبهة المحيط الهادي	23 24 26	عنوانها غير مناسب بدون إطار جغرافي، تضليلها غير متدرج، وغير ملونة لا تعبر عن الفائدة المرجوة نفس النقائص نفس الملاحظات +أهم الجزر غير موضحة
02	الحركات التحررية في آسيا	78	الوحدات السياسية في شبه جزيرة الهند الصينية	79	بدون إطار عنوانها مكتوب في الأسفل بجارها متداخلة مع اليابس في طريقة التضليل وبدون مقياس
03	التطور	122	المستعمرات	125	نسبة تضليل البحار

	الاقتصادي والاجتماعي والسياسي في إفريقيا بعد ح ع II		الفرنسية والانجليزية 1994		متداخلة مع اليابس باقي الدول غير موضحة في المقياس ليس لها مقياس
	تابع	122	إفريقيا الإحتلال الاستعماري	127	عنوانها غير محدد وبدون مقياس
4	الحضارة العربية الإسلامية	239	مخطط تقريبي لسد مأرب	243	العنوان لا يعبر عن الاسم، بدون مقياس ومفتاح، ترك بعض المساحات بدون تضليل. مختصرة على الشرق الأوسط بدون مقياس وتضليل

الخانة رقم 1، 2، 3، 4 جموعي مشري نفس المرجع من ص 21 إلى ص 243.

رقم الدرس	عنوان الدرس	رقم صفحة الدرس	عنوان الخريطة	رقم صفحة الخريطة	نقائصها طبقا للمقاييس العلمية

04	الحضارة العربية	239	الديانات الكبرى في العالم	246	بدون إطار ومقياس مكررة في الأطوار السابقة من الكتب المدرسية
05	حضارة إفريقيا السوداء	260	المماليك الإفريقية الكبرى من ق 5 إلى ق14م	264	بدون مقياس تداخل ي التضليل مختصرة على جنوب غرب إفريقيا
	تابع	260	التوغل داخل إفريقيا من ق19	271	عنوانها مبهم بدون إطار ومقياس وصماء بدون إطار ومقياس
	تابع	260	ألغات الإفريقية قبل ق3 قبل الميلاد	274	
	تابع	260	إنتشار الإسلام في إفريقيا الغربية		
6	حضارة المحيط الهادي الصين، الهند، اليابان	281	أهم الديانات في الشرق الأقص	283	تمثيل ديانة البودية فقط ترك باقي المناطق الأخرى بدون تمثيل

رقم الدرس	عنوان الدرس	رقم صفحة الدرس	عنوان الخريطة	رقم صفحة الخريطة	نقائصها طبقا للمقاييس العلمية
	تابع	281	الإمبراطورية الصينية في ق7م	292	موضحة الواجهة المحيطية لليابان وكوريا، بدون مقياس وتضليلها غير متدرج في السلم.
	تابع	281	توسع دولة الصين القديمة	293	بدون مقياس
	تابع	281	طريق الورق ورحلة ماركو بلو	296	بدون مقياس تمثيل الظواهر متشابه
7	الحضارة الأوروبية	301	تقسيم الإمبراطورية في عهد تيودوس 395م	304	بدون مقياس، الإعتماد على الإمبراطورية الشرقية والغربية، الحدود بينهما نهر الدانوب
8	الصراع العالمي والتوازن الدولي تابع	344	القواعد الأمريكية في العالم المجموعات	346	معتمدة على التوزيع العسكري، بدون مفتاح ومقياس ليس له إطار

		344	الثلاثة المقسمة في العالم	349	بدون مقياس، مفتاح غير مناسب، تضليل متداخل

رقم الدرس	عنوان الدرس	رقم صفحة الدرس	عنوان الخريطة	رقم صفحة الخريطة	نقائصها طبقا للمقاييس العلمية
09	بعض المشاكل الدولية الراهنة مشكلة فلسطين تابع	365 265	تقسيم الأمم المتحدة فلسطين بعد سنة 1948	373 375	بدون إطار زمني ولا مقياس تداخل في مفتاحها منقولة من كتاب السنة 2ثا نفس الملاحظات
10	مشكلة الفتنام	385	الوحدات السياسية في الهند الصينية	387	بدون مقياس ومفتاح وتداخل في تمثيل البحر واليابس
11	السوق الأوروبية المشتركة	401	دول السوق الأوروبية المشتركة	402	معتمدة على 10 دول، بدون مقياس، نسبة التضليل متقاربة في التدرج

كل خرائط الكتاب المدرسي تتميز بنقائص وأخطاء هذا ما يؤثر على تقـــدم المادة العلمية الصحية وتثبيتها لدى التلاميذ وكل هذه النقائص والأخطاء موضحة في جدول نوعية ومميزات خرائط الكتاب المدرسي من حيث عنوانها ونقائصها المعرفية والتقنية.

ج-النقوش:

النقوش والكتابات التاريخية من أهم مصادر التاريخ فهي تلبي الوثائق السياسية من حيث الأهمية، فهي سند إليه في تصحيح التاريخ، لأن الروايا والأخبار كثيرا ما تختلط فيها الحقيقة بالخيال ولا تجلى أهمية النقوش في النواحي السياسية فقط بل تتضح أهميتها أيضا في النواحي الدينية والاقتصادية وتعرض الكتاب إلى محورهـــا بعنـــوان الحضارات.

1-الحضارة العربية الإسلامية ص 239.

2-حضارة إفريقيا السوداء ص 260.

3-حضارة المحيط الهادي والهندي

الصين، اليابان، الهند ص 281.

4-الحضارة الأوربية ص 301.

5-حضارة أمريكا في القرن 20 ص 339.

أهمل هذا العنصر ما عدى بعض الصور في الحضارة العربيـــة الإســـلامية ص 256، وفن تشكيلي من نيجيريا بدون تعريف ولا زمن وحروف اللغـــة الـــصينية مختصرة على 7 حروف مكونة الجمهورية صفحة 295.

ك-المسكوكات:

السكة هي الختم على القطع النقدية المتداولة بين الناس على قول ابن خلدون، وهي مصدرا هاما لدراسة التاريخ السياسي والاقتصادية لأمة من الأمم، فمن خلال القطع النقدية نتعرف على اسم الدولة وحكامها وتاريخ الضرب التي ضربت فيه وبذلك فهي وثيقة هامة تفيدها أيضا في تحقيق الكثير من الحوادث السياسية والاقتصادية والكتاب المدرسي في حاجة ماسة إلى هذا النوع من الوسائل البيداغوجية التي تدفع التلميذ إلى الإنبهار والدهشة والتساؤل قلما يتعرض لها الكتاب المدرسي.[1]

3-الآثار المعمارية والمتاحف:

إن البقايا الآثارية مثل المنشآت المعمارية والتحف من أهم وسائل تدريس التاريخ، فهي تفيد التلاميذ في الوقوف على درجة الإتقان المهني والإنساني وتعتبر سجلا تاريخيا حيا وهي ضرورية لدراسة التاريخ السياسي والحضارية منها يتم استنباط الحقائق[2] فتعرض الكتاب المدرسي إلى محور:

1-تطور أروبا بعد الحرب العالمية الثانية صفحة 100.

2-الحضارات العالمية صفحة 239 إلى 329.

و لم يتصدر في صفحاته إلى نوع من هذه الآثار المعمارية وتأكد هذا في مقدمة ابن خلدون أنه درس المجتمع من حيث المدنية والعمران.

4-الوثائق الرسمية والرسوم البيانية

أ-الوثائق الرسمية:

يقصد بالوثائق الرسمية نصوص المعاهدات والإتفاقيات والمنشورات والسجلات والرسائل والخواتم... إلخ، تتضح أهمية هذه الوثائق باعتبارها مصدرا

[1]- عبد الحميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1975م.

[2]- عبد الحميد فايد، نفس المرجع

صادقا للتاريخ السياسي والإقتصادي والاجتماعي والثقافي والإدراي لـــشعب مـــن الشعوب فالتلاميذ في حاجة ضرورية إليها، يفقدها الكتاب المدرسي باستثناء مقتطف من بيان 01 نوفمبر 1954م هو مكرر في جميع تاريخ الثورة الجزائرية بالكتـــب المدرسية صفحة 210-211، ولم يوضح أية وثيقة تاريخية تعزز هذا المحور الوطني.

ب-الرسوم البيانية:

يوضح الرسم البياني المعارف، ويؤكدها عندما يحسن الأســـتاذ اســـتخدامها، فاستخدام الرسم البياني للمقاومة الجزائرية أو الحرب العالمية الثانية أو الثورة الجزائرية 1954م...إلخ، يعطي للطلاب النتائج المترتبة عن الظاهرة والفكرة واضحة مختصرة مركزة.[1]

ومما سبق ذكره فإننا نجد أن الكتاب المدرسي لتاريخ المعاصر السنة النهائية لا يحتوي على هذا النوع من الرسوم، ما عدا جدول إحصائي في صفحة 277 بدون عنوان محدد زمنيا ومركز على نسبة تطور المسلمين في دول إفريقيا السوداء وبإثناء أرقام ونسب مئوية عشوائية في الملخصات العامة خاصة في الحرب العالمية الثانيـــة المحددة في الصفحات التالية: 31، 32، 33، 34.[2]

5-المدلول التربوي:

يمنح الكتاب المدرسي للطلاب تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أ هداف معرفية ومنهجية وسلوكية لم تعطي له بعدا وطنيا لتحقيق الغاية التربوية التي نوضحها فيما يلي:

1-عدم التحكم في التاريخ باعتباره أداة اتصال وإيقاظ وتطـــور في مختلـــف المجالات العلمية.

---

[1]- فارعة حسن محمد، تقويم المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، الدار المصرية للكتاب، القاهرة 1975، ص 54.

[2]- جموعي مشري نفس المرجع ص 31 إلى 36 و277.

2-لم يعرف التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية والإسلامية معتمدا على ثورة نوفمبر 1954م.

3-لم يوضح أسس ثورة نوفمبر 1954 م القائمة على أساس الإيمان والعلم والعمل كما جاء في أرضيتها التي وضعتها الحركة الوطنية في برنامج نجم شمال إفريقيا الشمالية 1933 م ركز على الجانب الاقتصادي.

4-عدم معرفة التاريخ الوطني بأبعاده وباعتباره أحد المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية وأبعاد بعض المقومات الوطنية وشخصيات تاريخية في كل مراحل التعليم، الإبتدائي والأساسي الإعدادي، الثانوي، الجامعي.

5-نقص في تربية المواطن وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة التاريخية وواجبات المواطنة وتنظيم المجتمع والتنمية التاريخية والاقتصادية.

6-بعد في تنمية القدرة على الملاحظة لغياب الصور والخرائط والنصوص الموضحة لذلك انظر صفحة 28 إلى صفحة 32 من الكتاب المدرسي.

7-غياب تنمية روح البحث والتوثيق الذاتي هذا يجهل الوطنية وأبعادها.

8-نقص في تنمية القدرة على تنظيم المهام تباعا للزمان والمكان هذا راجع لكبر فترة الإطار الزماني وتداخل المناطق على مستوى 5 قارات الذي يحتويه الكتاب المدرسي مثال: توسع الرقعة الجغرافية.

1-العالم بين الحربين 1919 م-1939م.

2-تطور أوروبا في جميع المجالات

3-تطور إفريقيا في جميع المجالات

4-تطور أمريكا في جميع المجالات

5-الثورة الروسية والصينية مؤشر لتطور آسيا

6-الثورة الكوبية مؤشر لتطور أمريكا الوسطى.

9-غموض في القدرة على توظيف المعارف لعدم توفر كل المعطيات التاريخية التي تشخص البعد الوطني.

10-سرد جملة من المعارف والمعلومات الغير منظرة بأدلة تاريخية واقعية معتمدا على المجال السياسي والاقتصادي.

6-الحلول المقترحة:

من خلال دراستنا لهذا الكتاب، من حيث المضمون والمحتوى فإننا لاحظنا بعض التقصير في مدلوله العلمي والتربوي ولذلك فارتأينا أن نضع جملة من المعطيات من خلال تجربتنا الميدانية وهي كما يلي:

1-يجب ربط المادة التاريخية بالحياة التاريخية المعاصرة وبواقع التلميذ.

2-إبراز التطور البشري والاقتصادي من المادة على النواحي الأساسية دون التطرق للتفاصيل والحوادث الثانوية إلا بمقدار ما يوضح فكرة التطور.

3-تحديد الشخصية التاريخية ودراسة الغاية بذاتها وربطها بواقعها وفكرها التي تهدف إليه.

4-الإختصار من التواريخ والأسماء على ما هو مهم.

5-ربط الحوادث التاريخية بالعلوم الأخرى باعتبارها علم تفسير وتحديد.

6-يجب مراعاة التسلسل التاريخي في العرض.

7-يجب الاستعانة بأقوال ونصوص وأحاديث وخطب وشعر شخصيات عاشت العصر وتكون موحدة في مادتها.

8-يجب تسلسل المادة التاريخية في جميع مراحل التعليم الأساسي الإعدادي الثانوي والجامعي دون تكرارها، والإبتعاد عن احتكارها في مرحلة معينة أو إعادتها في مرحلة بنفس شواهدها وجوانبها.

9-إشراك الأكاديميين في تأليف الكتب المدرسية.

10-ضرورة التنقيح السنوي للكتاب ومراعاة كل مستجد عالمي.

11-إدراج وسائل التشويق داخل الكتاب المدرسي.

الأسلوب، الصور، الوثائق، الأرقام، الجداول.

الخلاصة:

يمكن إدراك أهمية الدراسة التقييمية والنقدية في إطار العصر الذي نعيش فيه، وهو يتسم بالتعقيد وسرعة التغير والإرتباط بمجريا الأمور، والمادة التاريخية بوسائلها التعليمية تساعد على تحديد وتوضيح الصورة، لأنها حدث ففي الماضي أو حـــدثت بعيدا في المكان أو لأنها خطيرة أو موسمية أو صغيرة أو كبيرة، وهذا هو في الواقـــع المجال الحقيقي الذي ينبغي أن ندركه في هذه الدرسة.

وحاولت بقدر الإمكان أن استنتج العلاقة النسبية المرتبطة بين ما هو في الكتاب المدرسي وما هو مقرر لمادة التاريخ السنة النهائية معتمدا على الجانـــب التربـــوي والوسيلة البيداغوجية.

وتبقى عملية التقييم والنقد لمراحل التاريخ المعاصر تخضع لجملة من المقـــاييس كالإختصاص، أي تكوين فرق بحث خاصة بدراسة المؤهلات الفكرية والقـــدرات الذهنية لتلاميذ، وتخضع البرامج خاصة تكيف حسب المعطيات، كـــذلك تعزيـــز المضمون بالحقائق التاريخية المبنية على العلمية والنزاهة والخدمة الوظيفية للمدرسة بدلا من الإعتماد على الطروحات الظرفية التي عادة ما تزال مع زوال الحدث.

كما أن الكتاب المدرسي يجب أن يخضع لأكفاء وآكاديميين، ومن ثم ضرورة هيكلة المعهد التربوي الوطني الجزائري الذي يقع على عاتقه تأليف الكتب المدرسية، كما أننا نلاحظ من خلال التجربة أن الكتاب المدرسي لا ينقح إلا مرارا، كما أن سعر الكتاب لا يتناوله كلية مع أمكانيات المادية للطلاب والأسرة الجزائرية اليوم.

الفصل الرابع

الاختبارات في الدراسات التاريخية

- القياس والتقويم
- التقييم المستمر
- تشخيص العملية التقويمية والتقييمية بالحاسوب
- الإختبار التقليدي بالحاسوب

الفصل الرابع

– القياس والتقويم

– الإختبارات التحصيلية

– أساليب التقويم

– التقييم المستمر

–التقيم النهائي

– ضبط نوعية التعليم

– تشخيص العملية التقويمية والتقييميةبالحاسوب

– مفهوم التعلم بالحاسوب

– أنواع الإختبارات الحاسوبية

– إستخدام الأنترنت

–الإختبار التقليدي بالحاسوب

–الإختبارالحاسوبي المتكيف

–العملية التعليمية في ضل تكنولوجيا المعلومات والإتصال

أ هداف الفصل Objectives

سيكون القارئ ، بعد الإنتهاء من دراسة هذا الفصل بعمق ، قادراً على :

1- أن يسترجع ثلاثة على الأقل من تعريفات الاختبار ، كما وردت على لسان مجموعة من المربيين في هذا الفصل.

2- أن يذكر خمسة على الأقل من فوائد الاختبارات ، بنسبة صواب لا تقل عن 90 %

3- أن يحدد خطوات بناء الاختبار، كما وردت في هذا الفصل.

4- أن يقارن بين خطوات بناء الاختبار، كما وردت في هذا الفصل، و بين ما يتبعه فعلاً من خطوات عند وضع الاختبار.

5- أن يذكر ستة على الأقل من المعايير التي ينبغي مراعتها عند وضع الاختيار الجيد، في مدة لا تزيد عن دقيقتين.

6- أن يصف بلغته الخاصة الصفات الواجب توفيرها في الاختبار الجيد

7- أن يضع اختباراً في الدراسات التاريخية ، يراعي فيه الخطوات الضرورية، و المعايير اللزمة ، و الصفات الجيدة، الواردة في هذا الفصل، و الواجب توافرها في الإختيار الفعال

8- أن يحدد سبعة على الأقل من أنواع الاختبارات التربوية بصورة عامة و نسبة من خطأ لا تزيد عن 15 %

9-أن يلخص بلغته الخاصة مزايا اختبارات المقال و المآخذ التي تؤخذ عليها ، كما جاءت في هذا الفصل.

10- أن يطرح عددا من المقترحات لتحسين المقال ، و التخفيف من عيوها في مدة لا تزيد عن أربع دقائق.

11- أن يكتب بلغته الخاصة وصفاً للمواقف التي تتطلب استخدام اختيارات المقال كما وردت في هذا الفصل.

12- أن يفسر كثرة استخدام المقال من جانب معظم الأساتذة في ثانوياتنا، بعد قراءته لمزايا هذه الاختبارات

13- أن يحدد أنواع الاختبارات المقال و خصائص كل نوع في مدة لا تزيد عن ثلاث دقائق.

14- أن يكتب سبعة أسئلة على الأقل، من نوع المقال في ميدان الدراسات التاريخية ، مراعيا فيها هذه الاختبارات و المواقف التي تستخدم فيها جهة، و متجنباً المآخذ التي تسجل من جهة أخرى و الواردة في هذا الفصل.

15- أن يعدد ثلاثة على الأقل من مزايا الاختبارات الموضوعية، كما وردت في هذا الفصل.

16- أن يذكر اثنين على الأقل من مآخذ أو عيوب استخدام الاختبارات الموضوعية في أقل من دقيقة واحدة

17- أن يوضع بلغته، الخطوط العريضة الواجب أخذها في الحسبان، عند كتابة الاختبارات الموضوعية.

18- أن أنواع الاختبارات الموضوعية الشائعة في مدة لا تزيد عن دقيقة.

19- أن يدرك مزايا و عيوب اختبارات الصواب و الخطأ بنسبة صواب لا تقل عن 85 %

20- أن يوضح بلغته الخاصة، الاقتراحات اللازمة لتحسين اختبارات الصواب و الخطأ، كما وردت في هذا الفصل

21- أن يصوغ سبعة على الأقل من أسئلة الصواب و الخطأ في ميدان الدراسات التاريخية ، مراعيا فيها مزايا هذا النوع و عيوبه من ناحية، و مقترحات تحسينية الواردة في هذا الفصل من ناحية أخرى.

22- أن يحدد مزايا و عيوب اختبارات التكميل ، و في مدة لا تزيد عن ثلاث دقائق.

23- أن يكون بلغته الخاصة عدداً من المقترحات الضرورية لتحسين اختبارات التكميل و نسبة صواب لا تقل عن 80 %

24- أن يصوغ خمسة على الأقل من أسئلة التكميل في الدراسات التاريخية ، مراعيا فيها الصياغة السليمة لهذا النوع من الاختبارات ، كما وردت في هذا الفصل

25- أن يعرف اختبارات المطابقة أو المزاوجة، كما وردت في هذا الفصل

26- أن يذكر اثنين من مزايا اختبارات المطابقة أو المزاوجة في دقيقة واحدة

27- أن يعدد اثنين من المآخذ على اختبارات المطابقة، كما وردت في هذا الفصل

28- أن يقترح خطة لتحسين المطابقة بنسبة من الخطأ لا تزيد عن 5 %

29- أن يصوغ ثلاثة على الأقل من أسئلة المطابقة أو المزاوجة في الدراسات التاريخية ، مراعيا فيها الأسس السليمة لاستخدامها.

30- أن يعدد أسئلة اختيار من متعدد، كما وردت في هذا الفصل.

31- أن يوضح بلغته الخاصة المواقف التي تستعمل فيها اختبارات الاختيار من متعدد، و ذلك بمثابة فقرة واحدة و في مدة لا تزيد عن أربع دقائق.

32- أن يذكر ثلاثاً من مزايا الاختبارات متعددة الاختيار من متعدد، كما وردت في هذا الفصل.

33- أن يفسر أسباب إقلاع بعض الأساتذة و التربويين عن استعمال الاختبارات ذات الاختيار المتعدد، في ضوء قرائته لعيوبها.

34- أن يصف بلغته الخاصة، خطوات كتابة الاختبارات ذات الاختيار من متعدد، بنسبة لا تقل عن 90 %

35 – أن يضع خطة لتطوير الاختبارات متعددة الاختيار ، مدعما ذلك بمجموعة من الأسئلة التوضيحية من ميدان الدراسات التاريخية ، و مستفيدا من الأمثلة الواردة في هذا الفصل.

36- أن يضع اختبارا متكاملا في الدراسات التاريخية يشمل أسئلة من نوع المقال، و أخرى موضوعية من نوع الصواب و الخطأ، و التكميل و المطابقة، و الاختيار من متعدد، و مراعياً في ذلك كله صفات الاختيار الجيد، و شروط استخدام كل نوع من هذا الأنواع، بعد قرائته للمعلومات المتعلقة بذلك كله في هذا الفصل.

37- أن يقارن بين أنواع الاختبارات المستخدمة في دراستنا الثانوية، و بين الأنواع الواردة في هذا الفصل، للتعرف على مدى الفجوة بينهما و وضع مقترحات للإصلاح.

38- أن يؤمن بالدور الذي تلعبه الاختبارات بأنواعها المختلفة في عملية التقويم من الجهة، و في نجاح العملية التربوية من جهة أخرى.

39 – أن يشعر بالرغبة في الإشتراك في إحدى لجان تطوير الاختبارات الثانوية في المجتمع المحلي أو مستوى القطر الجزائري الذي نعيش فيه.

40- أن يقرر الدور الذي يقوم به علماء التقويم و المؤسسات المتخصصة في هذا المجال ، سبيل تطوير عملية الاختبارات الثانوية و تنويعها لكي تتناسب مع ميول و حاجات و اهتمامات وقدرات التلاميذ، و تقلل من التركيز على نوع أو اثنين فقط من أنواع الاختبارات.

41- أن يؤمن بأن استخدام أنواع متعددة من الاختبارات يحقق أ هذا فاً تربوية غاية في أهمية و ذات أثر فعال و إيجابي في حياة التلاميذ على المدى البعيد.

42- أن يشعر بالمتعة في تحليل أو نقد عدد من الاختبارات التي وضعها هو شخصياً، أو وضعها من الأساتذة أو المربين، و الكشف من مدى مراعاتها لخصائص الاختيار الجيد من جهة، و شوط استخدام كل نوع من أنواع الاختبارات من جهة أخرى.

مقدمة

سنتعرض في هذا الفصل إلى موضوعات مهمة و ذات علاقة بالاختبارات في الدراسات التاريخية مثل : تعريف الاختيار ، و فوائد الاختبارات في العملية التعليمية، وتخطيط أو بناء الاختبار، و المعايير الواجب مراجعتها عند وضع الاختبارات حتى يأخذها الأساتذة أو المخططون في الحسبان عند تصميم أي اختيار لتقويم التلاميذ.

نظراً لأهمية معرفة الأستاذ لصفات الاختبار الجيد، فسوف نوضح صفات الاختيار الجيدوالصفات الأساسية كالصدق و الثبات و الموضوعية، مبيناً أهمية وجودها في كل اختيار سليم و جيد، كما تتم الإشارة إلى بعض الصفات الثانوية أو التي تزيد من جودة الاختيار و قوته.

و سيدور معظم هذا الفصل حول أنواع الاختبارات و خاصة التحصيلية منها، كما سيتم التركيز على اختبارات المقال و اختبارات الموضوعية ، و ذلك لكثرة استعمالاتها في المدارس بالنسبة للاختبارات المقال، فوائدها أو مزاياها، و العيوب أو الماخذ عليها، مع طرح اقتراحات لتحسين هذا النوع من الاختبارات ، و التعرف على مجالات استعمالها و أنواعها ، بعد ضرب أمثلة على ذلك .

أما بالنسبة للاختبارات الموضوعية ، فيتم التركيز أولا على المزايا و الماخذ عليها، وكتابتها بصورة عامة، ثم توضيح أنواعها المتعددة ثانيا، و ذلك بعد التعرض لاختبارات الصواب و الخطأ ، و التكميل و المطابقة ، و الاختيار من متعدد من حيث : مزاياه، و الماخذ عليها و المقترحات الضرورية لتحسين كل منها.

ونحاول ضرب أمثلة كثيرة في ميدان الدراسات التاريخية و من الواقع المبرمج في المادة التاريخية لكل نوع من أنواع الاختبارات، مع بيان مواطن الضعف و القوة لكل منهما ، حتى تكون هذه الأمثلة بمثابة نماذج ليس للتلميذ العربي فحسب، بل و لأستاذ الدراسات التاريخية و لمخططي المنهج المدرسي أيضا.

القياس والتقويم

من طبيعة الإنسان ومن خلال جهوده المتنوعة في الحياة ، يحاول دائما أن يعرف ماذا أنجز منها ، وماذا بقي عليه لينجز ، والفرد حينما يفعل ذلك إنما يهدف إلى معرفة قيمة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذل منها من جهد ومال ووقت . وليست معرفة القيمة هنا هدفنا في حد ذاتها ، بقدر ما هي مقصودة ليعرف أيستمر الفرد في تلك الجهود التي يبذلها لتحقيق ذلك العمل ، وبنفس الأسلوب الذي كان يتبعه ، أم يتطلب الأمر تغيرا في الأسلوب ، أو هل يحدد الطريقة المثلى للوصول إلى نتائج أفضل ؟

وهذا النوع من التقويم يعرف بالتقويم الذاتي[1] ، أو المتمركز حول الذات ، وهو يعني أن الفرد يحكم على الأشياء ، والمنجزات ، والأشخاص بقدر ما ترتبط بذاته. والتقويم بهذا المفهوم عبارة عن وزن للأمور ، أو تقدير لها ، أو حكم على قيمتها [2].

وفي التربية قوم المدرس أمور الطلاب أي أعطاها قيمة ووزنا ، بغرض التعرف إلى أي حد استطاع الطلاب الإفادة من عملية التعليم المدرسية ، وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم ، وفيما اكتسبوه من مهارات تساعدهم على مواجهة الحياة الاجتماعية وما فيها من مشكلات ؟

---

[1] ـ عودة، أحمد سليمان (1998) القياس و التقويم في العملية التدريسية. إربد، الأردن: دار الأمل

[2] ينظر مس

الفرق بين القياس والتقويم

يذكر أحيانا اصطلاح " التقويم " مرتبطا مع اصطلاح " القياس " حتى يكاد يتبادر إلى ذهن السامع أنهما مترادفان ، أو أنهما يؤديان إلى مفهوم معنوي واحد ، مع أن بينهما فرقا واضحا .

فالتقويم التعليمي" من خلال المفاهيم السابقة يمكن تعريفه بأنه : تحديد التقدم الذي يحرزه التلاميذ نحو تحقيق أهداف التعليم . وبهذا التعريف يرتكز على محورين أساسين هما :

1 ــ أن الخطوة الجوهرية في عملية التقويم هي تعيين الأهداف الجوهرية.

2 ــ أي برنامج للتقويم يتضمن استخدام إجراءات كثيرة .

أما القياس التعليمي: فهو وسيلة من وسائل التقويم ، وهو يعني مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية ، أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية ، أو السمات ، أو الخصائص النفسية ، والمثيرات قد تكون أسئلة شفوية أو تحريرية مكتوبة وقد تكون سلسلة من الأعداد ، أو بعض الأشكال الهندسية ، أو النغمات الموسيقية ، أو صورا ، أو رسوما ، وهذه كلها مثيرات تؤثر في الفرد وتستثير استجاباته ، وهذا يعني أن للقياس درجات ، أو أنواعا كثيرة ، ومن العسير على الباحث أن يضع لهذا المصطلح تعريفا شاملا مفصلا يحظى بقبول أكبر عدد من الآخرين ، غير أن التقويم أوسع وأعمق من مجرد تقويم التلميذ ، أو نموه خلال التعليم ،فهذا النوع من التقويم يعرف بالتقويم المصغر ، وما هو إلا واحد من منظومة التقويم الكبيرة التي تبدأ ، أو تنتهي من الموقف التعليمي داخل الحجرة الدراسة ، أو خارجها على المستوى الإجرائي وتنتهي أو تبدأ بتقدم ، أو نمو النظام التعليمي كله من أجل تحقيق الأهداف القومية ، والتنموية في المجتمع الذي ينتمي إليه ، وهذا ما يعرف بالتقويم المبكر"[1] .

---

[1] - الكبلاني، عبدالله و عدس، عبد الرحمن (1986) القياس و التقويم في علم النفس و التربية (مترجم). روبرت ثورندايك و إليزابث هيجن. عمان: مركز الكتب الأردني.

مجالات التقويم

للتقويم مجالات عديدة يمكن حصر بعضها في الأتي : ـــ

1" ـــ تقويم عمل الأساتذة والتلاميذ في التعليم .

2 ـــ تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي ، وطرق ووسائل تعليمية ، وكتب دراسية .

3 ـــ تقويم الكفاية الإدارية ، وما يرتبط بها من تشريعات تربوية .

4 ـــ تقويم علاقة المدرس بالمجتمع المحيط به .

5 ـــ تقويم الكفاية الخارجية للتعليم ، وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل .

6 ـــ تقويم الخطط التربوية ، وما يتبعها من برامج ومشروعات .

7 ـــ تقويم السياسية التعليمية .

8 ـــ تقويم استراتيجية التنمية التربوية ، وغيرها من الأنواع الأخرى ، وكل هذه الأنواع من التقاويم يجمعها رابط مشترك هو أهداف التعليم وما وراءها من حاجات مجتمعية ، ومطالب نمو المتعلمين التي تغير معايير أساسية كل تقويم تربوي"[1] .

وعملية التقويم تبدأ بالتشخيص أولا وتحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمقاييس المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها .

ويعدّ مجال عملية التقويم هذا ، هو العمل التعليمي بدء بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها ، وهدفها الأول مرورا بالتعليم ، وما يرتبط بها من سلطات ، ومؤسسات تعليمية ، وإداريين ومشرفين ، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع ، والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر .

1

[1] الكبلاني، عبدالله و عدس، عبد الرحمن (1986) القياس و التقويم في علم النفس و التربية م س

أهمية التقويم

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم ، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي :

1 ـــ" ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل منهج ، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة ، أو جدوى هذا المنهج . أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره . بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير .

3 ـــ لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن " الشخصية " يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضعية سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي ، أو الكتاب ، أو المنهج ، أو الخطة ، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى .

4 ـــ نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسؤول تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنوع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها .

5 ـــ عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم ، وليكن التلميذ مثلا يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه ، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أداءه الجيد .

6 ـــ يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة ، حيث يتم بوساطته تغيير المسار ، وتصحيح العيوب ، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق ، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت ، والجهد المهدورين[1] .

---

[1] ملحم، سامي القباس و التقويم في التربية و علم النفس، ط1 . عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة. (2000)

وظائف التقويم

للتقويم وظائف ومهام يمكن إبرازها في التالي :

1 ـــ" يشخص للمدرسة وللمسؤولين عنها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم ، أو مدى دنوهم ، أو نأيهم وهو بذلك يفتح إمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي أل تغيب عن عيونهم .

2 ـــ معرفة المدى الذي وصل أليه الدارسون ، وفي اكتسابهم لأنواع معينه من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط .

3 ـــ التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية ، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي ، والتوجيه ، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم ، ومعالجتها في حينها .

4 ـــ وضع يد المعلم على نتائج عمله ، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها ، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طريق التدريس ، أو أساليب التعامل مع الطلاب .

5 ـــ معاونة المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدراسية وفي أوجه المناشط المختلفة التي تناسبهم ن وتوجيههم في اختبار ما يدرسونه ، وما يمارسونه .

6 ـــ معاونة البيئة المترلية للطلاب على فهم ما يجري في البيئة المدرسية طلبا للتعاون بين المدرسة ، والبيت لتحسين نتائج الطالب العلمية .

7 ـــ يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبق بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية .

8 ـــ للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم .

9 ــ يساعد التقويم على تطوير الناهج ، بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.

10 ــ يساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم ، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعالمين معهم فيها سواء بترقيتهم ، أو بمجازاتهم .

11 ــ يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلاب حيث يبذلون جهودا مضاعفة قرب الاختبارات فقط .

12 ــ يساعد التقويم المشرفين التربويين علي معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها .

13 ــ تستطيع المدرسة من خلال تقويمها لطلابها بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدم الطلاب في النشاطات العلمية المختلفة وتزويد أولياء الأمور بنسخ منها ليطلعوا عليها[1] .

[1] مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (1998). تفريد التعليم(ط1) عمّان:دار الفكر. المناعي

أنواع التقويم

هناك أنواع عديدة من التقويم يمكن حصرها في الآتي :

1 ــ التقويم التمهيدي أو المبدئي :

"هذا النوع من التقويم يتم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة كحالة الطلبة قبل تجربة البرنامج ، وتأتي أهمية هذا النوع في كونه يعطي الباحثين فكرة كاملة عن جميع الظروف ، والعوامل الداخلة في البرنامج . فإذا افترض أن الذين سيقومهم البرنامج هم طلبة الصف الأول المتوسط فإنه يلزمنا أن نعرف اتجاهاتهم ، وسلوكهم وأنواع المهارات التي يتقنونها ، والمعارف التي تعلموها ز ومن خلال هذه البيانات يمكن للإنسان أن يتوقع أنواع التغييرات التي يمكن لأن تحدث لهم بعد أن يمروا في البرنامج التربوي المعين .

2 ــ التقويم التطويري :

هذا النوع من التقويم يتم أثناء تطبيق البرنامج التربوي بقصد اختيار العمل أثناء جريانه ولا يتم التقويم التطويري إلا إذا كان القائمون على أمره ذوي صلة بالعمل ذاته بحيث ، يرون مدى التقدم الذي يتم فيه ، أو العقبات التي تعترض طريقه .

ومن أمثلة ذلك تقويم المعلم لنتائج عمله في سلوك طلابه ومدى التعديل أو التغير الذي يطرأ على هذا السلوك نتيجة لبرنامجه .

3 ــ التقويم النهائي :

يتم هذا التقويم في نهاية العمل التربوي بقصد الحكم على التجربة كلها ، ومعرفة الإيجابيات التي تحققت من خلالها ، أو السلبيات التي ظهرت أثناءها ، وهذا النوع من التقويم يعقبه نوع من القرارات الحاسمة التي قد تؤيد بالاستمرار في العمل ، أو الانصراف عنه تماما . ومثال ذلك تطبيق المملكة العربية السعودية للرياضيات الحديثة ، فلا شك أن هناك أنواعا من التقويم التطويري التي تصاحب التجربة بقصد تعديل مسارها ، وفي النهاية

سيلجأ القائمون على أمر التجربة إلى تقويمها تقويما نهائيا بغرض معرفة الفوائد ، والإيجابيات التي عادت على الطلاب ، أو المضار التي لحقت بتدريس الرياضيات بسبب إتباعها ، ومن ثم يمكن إجازتها أو إلغاؤها نهائيا .

4 ـــ التقويم التتبعي :

لم تكن الأنواع السابقة من التقويم التي تمت في بداية العمل التربوي ، وأثنائه ، وبعده هي خاتمة المطاف فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد انتهى ، ولكن الواقع عكس ذلك . فإن تقرير البرنامج التربوي والسير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع ، ومستمر لما يتم إنجازه ، بحيث إنه يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم ، أو في بعض الأساليب المتبعة ، وفي نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج [1].

---

[1] ترجمة

Hopkins, K. D.; Stanly J. C.; & Hopkins, B. R. (1995) Educational and Psychological Measurement and Evaluation. 7th ed. Needham Hights, MA. USA.

أسس التقويم التربوي

أصبح التقويم على حداثته في مجال التربية والتعليم من الأمور الراسخة بالنسبة للتربية والعاملين فيها ، وقد أصبحت له أسس ثابتة تجب مراعاتها عند القيام به ، وأهم هذه الأسس آلاتي :

1 ــ من البدهي أن يتم التقويم في ضوء الأهداف التي وضعت للتعليم منذ البداية ، ومن هنا فإن القائمين على أمر التقويم يجب أن يتم تقويمهم لمل يريدون تقويمه في ضوء تلك الأهداف ، سواء كان التقويم منصبا على أداء المعلم ، أو على المناهج وتطويرها ... إلخ .

2 ــ التقويم في جزء منه عبارة عن عملية تشخيصية يحاول القائمون ها أن يبينوا مواطن القوة ، والضعف فيما يقومونه ، وهذه العمليات التشخيصية تحتاج إلى الدقة ، والموضوعية لأنه على ضوء نتائجها ستوضع برامج للعلاج والتصحيح .

3 ــ لا تقتصر عملية التقويم التربوي على المشرفين التربويين فقط ، ولكن الواقع يؤكد أنها عملية يشترك فيها جميع من تمسهم قضية التعليم اشتراكا متعاونا فيما بينهم،بدءا بالمسؤولين عن السياسة التعليمية ، وانتهاء بالتلميذ ، ومرورا بخبراء المناهج والمشرفين التربويين ومديري المدارس وإدارتيها .

4 ــ و "من أسس التقويم الهامة شمولية عملية التقويم بمعنى أنه إذا أريد تقويم بعض الكتب المدرسية فإنه يجب أن يكون هذا التقويم مشتملا على مستوى هذه الكتب ، ومدى مناسبتها للطلاب اللذين وضعت لهم ، وكذا مناسبة ما فسها من معلومات وما تحتوي عليه من توجيهات ... إلخ .

5 ــ التقويم عملية مستمرة أي أنها لا تتم دفعة واحدة كما هو الحال في بعض الامتحانات التي نحكم من خلالها على الطلاب نجاحا أو رسوبا ، وهدف التقويم المستمر هو الحكم على مدى التقدم إلي يحرزه الطلاب في ضوء برنامج دراسي معين ، ومعرفة مدى ما تحقق من أهداف هذا البرنامج ، ومدى السرعة التي تم ها .

6 ــ عند تقويم الطلاب ينبغي أن يكون واضحا في أذهان القائمين على عملية التقويم أن عنصر الفروق الفردية عنصر جوهري لا بد من مراعاته ، فليس معنى وجود الطلاب في

حجرة دراسية واحدة أنهم جميعا متساوون في كل شيء ، فتقويم الطالب يتم في ضوء تقدمه هو لا في ضوء تقدم زملائه .

7 ــ من المسلمات أن التقويم وعملياته كلها رغم ما قد يصاحبها من اهتمامات لا تتعدى أن يكون وسيلة للكشف عن نواحي النقص ، أو الضعف بقصد علاجها ، وتلافيها فلا يجب أن يكون هدفا لذاته .

8 ــ ينبغي على القائمين بعملية التقويم أن يتأكدوا من سلامة آلياتهم المستخدمة فيه ، بحيث تقيس ما وضعت لقياسه ، وأن تبتعد عن النواحي الذاتية قدر المستطاع فلا يتأثر المعلم عند تقويمه لطلابه بأحاسيسه الشخصية .

9 ــ أن يترك التقويم أثرا طيبا في نفس الطالب ، وذلك من خلال تعاونه مع معلمه في عملية التقوي خاصة إذا شعر الطالب أن معلمه يقف منه موقف المرشد الناصح ، وليس موقد الناقد الباحث عن العيوب ، والأخطاء "[1].

10 ــ و كذلك "مراعاة تنوع آليات التقويم ، فكلما تنوعت هذه الآليات ، أو الأدوات كلما زادت معلومتنا عن المجال الذي نقومه ، فعند تقويم الطالب يجب ألا نقتصر على اختبارات المقال فقط ، إذ إن هناك اختبارات تحصيلية متنوعة مثل اختبار المزاوجة بين الصواب والخطأ ، والاختيار من متعدد ، وتكملة الفراغ .. إلخ [2].

---

[1] Hopkins, K. D.; Stanly J. C.; & Hopkins, B. R. (1995) Educational and Psychological Measurement and Evaluation. 7th ed. Needham Hights, MA. USA.

[2] م س

تقويم التلميذ

من الملفت للنظر أن تقويم التلميذ في عالمنا العربي لا يزال ينظر إليه على أنه يتم فقط من خلال الامتحانات ، على الرغم من كثرة البحوث ، والكتابات التي أثبتت سلبية الاعتماد على الامتحانات كمصدر واحد لتقويم التلميذ ، وعلى الرغم من الآثار السلبية العديدة التي لوحظت على هذا الأسلوب ، والتي انعكست بدورها على نوعيات الخريجين أنفسهم ، وبالتالي على المجتمع ذاته . وعندما نتحدث عن تقويم التلميذ ينبغي" أن يفهم في إطاره الصحيح إلا وهو تقويمه في جميع جوانب نموه ومنها : الجانب المعرفي أو التحصيل الدراسي . والجانب الانفعالي ، واكتساب الاتجاهات ، وغرس القيم ، ومعرفة الميول ، والدوافع ، وكل ما يتعلق بجوانب الشخصية الإنسانية ، ولكن سنقصر الدراسة هنا على التقويم الجانب التحصيلي لدى التلاميذ لأنه مجال علمنا أما المجالات الأخرى فلها مختصوها.

الاختبارات التحصيلية

الاختبارات التحصيلية وسيلة من وسائل القياس التي تستخدم لتدل على معرفة مستوى الطلاب في مقرر بعينه ، أو في مجموعة من المقررات الدراسية ، وهي قديمة قدم تحصيل المعارف ، والعلوم المختلفة ، حيث ارتبطت دوما بالتعليم ، وبمعرفة نتائجه . وقد تباينت آراء التربويين حول الاختبارات ، وفوائدها ، والآثار المترتبة عليها ، فمنهم من هاجمها بشدة ، وطالب بإلغائها ، وحجة هذا الفريق ما يلي :

1 ــ نتيجة لاعتماد النتائج النهائية في قياس مستويات الطلاب على الاختبارات كوسيلة وحيدة ، فإن جزءا كبيرا من جهد الطلاب ، ووقتهم ينصرف في الاستعداد لهذه الاختبارات بصرف النظر عن أي استفادة أخرى في عملية التعلم .

2 ــ يعتمد الطلاب لنجاحهم في الاختبارات على الحفظ ، والاستظهار اللذين قد يصاحبهما الفهم ، وقد يجانبهما ، والغاية من ذلك أن يكونوا على معرفة تامة بكل

المقررات المطلوبة بحيث يتمكنوا من إجابة على الأسلة ، وبعد ذلك لا يهم أن تحتفظ الذاكرة بتلك المعلومات ، أو تذهب أدراج الرياح .

3 ـــ حفظ الطلاب للمعلومات التي سيختبرون فيها واستظهارها يدفعهم إلى البحث عن شيء يحفظونه بغض النظر عن قيمته المعرفية ، لذلك انتشرت ظاهرة كتب تبسيط المواد الدراسية ، والملخصات ، والمذكرات ن وما إلى ذلك على الرغم من السلبيات الناجمة عنها" [1].

أصبحت الدراسة بشكل الذي عرضناه سابقا وسيلة لتأدية الاختبارات ، وأصبح الاختبار ، وسيلة لانتقال الطلاب من مرحلة لأخرى ، أو لدخول الجامعة ، وعليه فقد ضاعت القيم التربوية لكل ما يدرس في غمرة الانشغال بالاختبارات .

"يترتب على إعطاء الاختبارات أهمية كبرى ـــ باعتبارها وسيلة القياس الوحيدة في معرفة قدرات الدارسين على النجاح ، أو الرسوب ـــ ظاهرة الغش التي تفشت بين مختلف فئات الطلاب ، كما تفننوا في إيجاد أنواع مختلفة منه .

شجع اعتماد الجامعات في نظام قبول الطلاب على معيار واحد ألا وهو النسبة المئوية للدرجات التي تحصل عليها الطلاب إلى تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية التي ليس الغرض منها حصول الطلاب على معارف ، ومعلومات أوسع ، وأعمق ، وإنما الغاية منها فقط الحصول على درجات أكثر ، مما يساعد على تحقيق رغبات الطلاب في دخول الكليات التي يرغبونها .

كما يصاحب عملية الاختبارات كثير من الشد العصبي عند الطلاب الأمر الذي ينعكس سلبا على أنفسهم ، وعلى أولياء أمورهم ، وأسرهم عامة ، فتعيش الأسرة فترة ليست بالقليلة قبل الاختبارات وأثنائها حالة من التوتر ، والاستعداد غير العادي لهذه الاختبارات وكأنها في حالة طوارئ .

---

[1] ينظر عودة، أحمد سليمان : القياس و التقويم في العملية التدريسية.م س

فاهتمام السلطات التعليمية بالاختبارات يدفعها إلى أنفاق الكثير من الوقت والجهد والمال عليها ربما أكثر مما ترصده لأوجه المناشط التعليمية المختلفة التي تنمي الطلاب ي جوانب شخصياتهم المتعددة ،و تخلوا وسيلة الاختبارات الحالية من أساس هام كان ينبغي أن يكون فبها ألا وهو تشخيص حالة الطالب بدقة من حيث نواحي ميوله ، واستعداداته ، وقدراته ، وقد يكون لعامل الصدفة في احتياز الاختبار ، والحصول على درجة جيدة دور ما في ذلك[1] .

إن الاختبارات كوسيلة للقياس لا تبين مقدار جودة الكتاب المدرسي ، أو ملاءمة الطرق ، أو الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه ، كما أنها لا تعكس ملاءمة المنهج كله بالنسبة للطالب ، أو المجتمع .

و الاختبارات بالصورة التي تنفذها المؤسسات التعليمية لا تعكس أي مظهر من مظاهر نشاط الطلاب في فصولهم ، أو في مدارسهم بصفة عامة .

أما الفريق المدافع عن الاختبارات فيرى فيها بعض الفوائد ، وربما لعدم إيجاد

البديل للأسباب آلاتية :

1"ـــ يعتبرها القائمون على التعليم وسيلة ناجحة لقياس مستويات الطلاب خاصة في غياب نظام بديل مقنع ، ويدافعون بأن ما يصاحبها من ظواهر سلبية كالغش ، والكتب المبسطة والملخصات ، أمور لا تعيبها بقدر ما تعيب النظام الذي يعجز عن ضبط مثل هذه الأمور أو الحد منها .

2 ـــ تعتبر الاختبارات من جهة رسمية وسيلة منطقية ، تخبر الطلاب بمدى تقدمهم بالنسبة لا نفسهم ، وبالنسبة لزملائهم ، لهذا فهي قد تدفع أعداد منهم نحو المحافظة على

---

[1] ينظر مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (1998). تفريد التعليم م س

المستويات الطيبة التي وصلوا إليها ، كما أنها تحفز المتخلفين على محاولة اللحاق بأقرانهم وتعويض ما فاتهم .

3 ــ تعتبر الاختبارات وسيلة تنبيه ، تدفع أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم ، والوقوف عن كثب لمعرفة مستوياتهم، وحثهم على مضاعفة الجهد ، كما تساعد على الربط بين المدرسة ، والبيت بحيث يكون الطرفان على اتصال مستمر ، أو حين تستدعي الضرورة ذلك .

4 ــ تعكس الاختبارات مستويات الطلاب المختلفة ، والتي من خلالها تتعرف المدرسة المتدني ، فتقوم بوضع البرامج العلاجية التي تساعد الطلاب على تحسين مستواهم .

5 ــ تعتبر الاختبارات بمثابة مؤشر يبين المعلم مدى نجاحه في جهوده مع طلابه ، كما تبين له موقعه بالنسبة لزملائه المعلمين في المدرسة ، مما يدفع البعض إلى بذل المزيد من العطاء أو الجهد .

6 ــ يمكن لخبراء المناهج أن يستفيدوا من النتائج التي تتوصل إليها الاختبارات في عملية تطوير المناهج بكل ما تشمل عليه من برامج ، وكتب ، وطرق التدريس ووسائل في ضوء ما يحققه الطلاب من الأهداف التربوية التي رسمت مسبقا .

7 ــ من خلال الاختبارات يتمكن الطالب من تحديد قدراته ، وميوله نحو تخصص معين يسهل عليه اجتيازه مستقبلا .

8 ــ إذا أديت الاختبارات بأمانة ، ودقة ، وموضوعية فإنها تعلم الطلاب قيما عظمى في حياتهم : كالانضباط في المواعيد ، والدقة في التنفيذ ، والأمانة في الأداء ، والحفظ ، والنقول العلمية .

9 ــ تتطلب الاختبارات إعادة تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب المقرر ، وعرضها في ترتيب ، وأسلوب يحقق المطلوب من السؤال ، ومن هنا فهي تكشف عن قدرة المدرس على التعبير بأسلوبه الخاص عما استوعب من معلومات[1] .

---

[1] مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (1998). تفريد التعليم م س

أساليب التقويم

هناك أعداد كثيرة من أساليب القياس أو التقويم التي يمكن استخدامها لتقدير تحصيل الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة وقد تعرضنا لها في الفصول السابقة وهي :

1 ـــ اختبار المقال .

2 ـــ اختبار الصواب أو الخطأ .

3 ـــ اختبار التكميل ، أو ملء الفراغ .

4 ـــ اختبار المزاوجة .

5 ـــ اختبار إعادة الترتيب .

6 ـــ اختبار التصنيف .

7 ـــ الاختيار من متعدد .

وسنتحدث عن كل واحد منها بإيجاز .

أولا ـــ اختبار تقني (من تقني ـــ نفسي)

تعد أكثر أنواع الاختبارات انتشارا في المدارس ، وتتكون من عدد من الأسئلة لا تتجاوز خمسة ، أو ستة أسئلة ، وفي اختبارات الثانوية العامة تجري مراجعتها بوساطة لجنة من المشرفين التربويين ، أو المختصين لمراعاة تمشيها مع المنهج المقرر ، ولخلوها من اللبس ، أو التداخل ، ولضمان عدم صعوبتها ، أو سهولتها .

من ميزاتها : أنها تكشف عن الطالب في هذا الجانب المعرفي عندما يعبر عن ذاته بأسلوبه هو ، وعندما تأتي إجاباته متكاملة ، ومترابطة .

ومن سلبياتها : أنها لا يمكن أن تقيس تحصيل الطالب في جميع ما درس ، وهي تعتمد في إجاباتها على محفوظ الذاكرة[1] .

---

[1] ينظر عودة، أحمد سليمان (1998) القياس و التقويم في العملية التدريسية م س

ونتيجة لما في هذا النوع من سلبيات ، فقد ظهرت صور أخرى من الاختبارات أطلق عليها الاختبارات الموضوعية ، نظرا لأنها لا تتأثر بمن يقوم بتصحيحها ، مهما اختلف عددهم ، وتنوعت هوياتهم ، كما أنها تتصف بأن لكل سؤال منها إجابة محددة لا تختلف باختلاف الطلاب ، إضافة إلى أنها لا تطلب وقتا طويلا للإجابة عليها على الرغم من كثرتها ، وتشمل معظم ما درس الطلاب من المنهج .

ثانيا ــ اختبار تعلّمي(بين التعليم والتدريب) : ــ

"عبارة عن جمل ، أو عبارات متضمنة معلومات معينة مما درس الطالب في مادة دراسية ، ويوضع أمام كل جملة كلمة "صواب ، أو خطأ " ، وعلى الطالب أن يختار إحدى الكلمتين ، حسب كل عبارة أو جملة .

من ميزات هذا النوع من الأسئلة : أنه يتطلب وقتا طويلا للإجابة عليه ، وأنه يمكن من خلاله تغطية أكبر قدر ممكن مما درس الطلاب ، وتصحيحه سهل جدا ، ولا يتطلب استعمال اللغة ، ويستوي في الإجابة عليها الطالب السريع التعبير ، والبطيء ، والطالب القوي فيها ، والضعيف .

ومن عيوبها : أن الطالب الذي لا يعرف الإجابة عن يقين فإنه لا يتردد في التخمين ، ثم أنها تدفع الطالب إلى التركيز على حفظ الحقائق ، والمعلومات ، والأرقام كثيرا دون أن تنمي فيه القدرة على الاستنتاج ، والتحليل ، والربط ، والتعميم ، والطلاب الذين يخمنون الإجابة غالبا لا يعرفون سببها ولا تفسيرها "[1].

مثال : س ــ ضع إشارة صواب أمام العبارة الصحيحة ، وإشارة خطأ أمام العبارة الخاطئة:

ــ عمرو بن العاص هو أول من فتح مصر .
ــ انتصر العرب على العدو الصهيوني في حرب 1967م .
ــ غزا العراق الكويت عام 1992 م .
ــ الحرب العربية الإسرائيلية 1973 .

---

[1] ينظر عودة، أحمد سليمان (1998) القياس و التقويم في العملية التدريسيةم س

ثالثا ــ اختبارات الاستمرار: ــ

"يعتبر هذا النوع من الاختبارات السهلة الاستعمال ، والتي اتبعت في التدريس لتقويم تحصيل التلاميذ منذ زمن بعيد .

ويقوم اختبار الكشف المستمر على كتابة عبارات يترك فيها جزء ناقص يتطلب من المختبرين ملؤه بما هو مناسب ، وقد يعطى الطالب مجموعة من البدائل يختار من بينها الكلمة ، أو العبارة الناقصة .

ولو اتبع في مثل هذا النوع من الاختبارات الأسلوب السليم فإنه يفي بالغرض ، إذ ينبغي على المعلم أن يغطي من خلاله معظم أجزاء المقرر الذي تمت دراسته ، كما ويجب أن يراعي الدقة في الألفاظ ، وحسن التعبير ، بحيث يفهم الطالب المقصود تماما دون لبس ، أو غموض من إيجابيا هذا النوع : أنه يغطي جزءا كبيرا من المقرر الدراسي، كما يمكن أن يقيس قدرة الطالب على الحفظ ، والتذكر ، ويمكنه من الربط، والاستنتاج .

ومن سلبياته : أنه يمكن أن يشتمل على شيء من التخمين والحدس ، كما أن الإجابات يمكن أن تعدد "[1].

مثال : س ــ أكمل الفراغ بالإجابات الصحيحة .

1 ــ أول من كتب بيان أول نوفمبر 1954 .....

2 ــ في هجوم الشمال القسنطيني 1955 كان عدد الهجومات .....

3 ــ من أشهر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين .....

4 ــ أكبر الدول العربية المصدرة للبترول ..... (السعودية ، الإمارة ، العراق ، الكويت ، ليبيا) .

رابعا ــ اختبار المزاوجة : ــ

"يعتبر هذا النوع من أكثر الاختبارات الموضوعية أهمية وفائدة ، نظرا لأن عنصر الموضوعية فيه متوفرة بدرجة كبيرة ، والسبب في ذلك أن عنصر التخمين فيه أقل بكثير مما

---

[1] عودة، أحمد سليمان (1998) القياس و التقويم في العملية التدريسيةم س

هو في اختبار " الصواب والخطأ " مما يزيد من عامل الثبات لهذا الاختبار يتكون هذا الاختبار في العدة من قائمتين متقابلتين ، تشمل الأولى على عدد من الأسئلة ، أو العبارات التي يجيب عليها الطالب أو تكملها القائمة الثانية ، ولكن وضع الكلمات أو الجمل ن أو الأرقام يتطلب من الممتحن إعمال الفكر وكد الذهن ، بحيث يختار من القائمة الثانية ما يتناسب مع ما في القائمة الأولى من معلومات حسب الترتيب المطلوب .

من إيجابيات اختبار المزاوجة : أنه يفيد الطلاب كثيرا في جعلهم يتذكرون الحوادث ، والتواريخ ، والأبطال ، والمعارك ، كما أنه يفيد في اكتساب جزء كبير من الثقافة العامة عندما يتذكر الطالب على سبيل المثال الكتب ومؤلفيها ، والمخترعات العلمية ، وعلماءها، والدول ، والممالك ، ومؤسسيها ، والنظريات العلمية ، وواضعيها ن أو من فكروا فيها [1].

خامسا اختبار إعادة الترتيب : ـــ

في هذا النوع من الاختبارات يكتب المدرس كلمات ، أو جملا ، أو عبارات ، أو أرقاما، أو أحداثا ، أو وقائع بدون ترتيب ، يطلب خلالها من الطالب إعادة ترتيبها حسب طلب المدرس ، فقد يطلب منه أن يكون ترتيب الأحداث تصاعدي أي من القديم إلى الحديث ، وقد يكون العكس ن ثم يعيد كتابتها مرتبة .

هذا النوع من الأسئلة يفيد الطالب في الفهم التتابع للأحداث ، كما يفيده في سرعة البديهة ، خاصة عند التعامل مع الأرقام الكبيرة لاسيما وأن الوقت الذي يتاح لمثل هذه الاختبارات الموضوعية في الغالب يكون محدودا جدا ، بينما يكون عدد الأسئلة كبيرا.

مثال : س ـــ رتب ما يلي صحيحا من الأحدث إلى الأقدم :

إستقلال الجزائر، مؤتمر الصومام، حزب 1967، أحزاب الحركة التحررية في الجزائر، المفاوضات الجزائرية الفرنسية.

---

[1] عودة، أحمد سليمان (1998) القياس و التقويم في العملية التدريسيةم س

سادسا ــ أسئلة اختبار التصنيف[1] : ــ

"عبارة عن ذكر لبعض الكلمات التي يوجد بينها وجه شبه ، ثم يضمن خلالها كلمة لا علاقة لها بها جميعا ، ويطلب من الطالب أن يبينها بشكل من الأشكال ، إما بوضع خط تحتها ، أو دائرة حولها ، أو ما إلى ذلك .

هذا النوع من الاختبارات الموضوعية يبين القدرة على فهم العلاقات بين الأمور المتشابهة بسرعة ، وهو من الاختبارات السهلة الإعداد ، السهلة الإنجاز ، كما أنه يبتعد كثيرا عن الذاتية .

سابعا ــ أسئلة الاختيار الاحتمالي :

هذا النوع من الاختبارات عبارة عن سؤال محدد في البداية ، وفيه إثارة ، ويتطلب من التلميذ أن يحدد الإجابة الصحيحة من مجموعة من الإجابات ، وينبغي أن يتراوح عدد الأسئلة ما بين ثلاثة إلى سبعة ،وهذا التحديد له أهميته ، فإذا قلت الإجابات عن ثلاثة أصبحت ضمن اختبار " الصواب والخطأ " ، وإذا زادت عن سبعة، أربكت الطالب كثيرا ، وأجهدته في البحث عن الإجابة المطلوبة ، إضافة لما تحتاجه من وقت كبير عند الإعداد"[2] .

يفضل في مثل هذا النوع من الاختبارات أن يعطى الطلاب مثالا في بداية الامتحان حتى لا يرتكبون ، ويستحسن أن يكون المدرس قد درهم عليه قبل ذلك في الفصل ، ويفترض أن يغطي المدرس خلال هذا الامتحان معظم ما درسه الطلاب المقرر، كما أنه يراعي في المعلم أن يكون متمكنا من اللغة العربية ، بحيث يستطيع أن يصوغ الأسئلة بطريقة سليمة لا تربك الطالب ، ولا توحي له بالإجابة .

1- ينظر التصضنيف عند هاريس كاترين فوك مباءئ في قضايا اللسانيات المعاصرة ديوان 1984[1] المطبوعات الجامعية الجزائر

[2] -عودة، أحمد سليمان (1998) القياس و التقويم في العملية التدريسيةم س

ويدخل ضمن هذا النوع من الاختبار إلى جانب اختبار الصواب والخطأ اختبار آخر وهو " اختبار الأهم " ، بمعنى أن تكون العملية عملية مفاضلة ، وذلك على أساس معيار موضوعي يكون المدرس قد درب طلابه عليه مسبقا ، بحيث يستطيعون أن يفكروا بسرعة ، ويستقروا على الإجابة الصحيحة .من سلبيات هذا النوع : أنه لا يقيس قدرة الطلاب اللغوية ، أو التعبيرية ، أو الابتكارية ، كما يحتاج واضعه أن يكون متمكنا من المنهج تمكنا كبيرا .

مثال : س ــ استخرج العبارة الصحيحة .

من مؤسس الحركة الوهابية في المملكة العربية السعودية؟ : ــ

1 ــ جلالة المغفور له الملك فيصل .

2 ــ جلالة المغفور له الملك سعود .

3 ــ جلالة المغفور له الملك عبد العزيز .

س ــ استخرج العبارة الخاطئة .

تنتمي الدول الآتية إلى جامعة الدول العربية ما عدا : ــ

العراق ــ جمهورية مصر العربية ــ فلسطين ــ الحبشة ــ لبنان ، تونس .

مثال على اختيار الأهم : ــ

س ــ من أهم العوامل الحاسمة في الصراع العربي مع العدو الصهيوني الآتي : ــ

- تحسين خطوط المواصلات المختلفة في العالم العربي .
- رفع الحواجز الجمركية بين البلاد العربية .
- العمل على توحيد كلمة المسلمين والعرب .
- تحسين نوعية التعليم الجامعي في الوطن العربي .
- إدخال الصناعات الحديثة في الوطن العربي .

مفهوم تقييم العمل التدريبي

"يعمل التدريب العملي على تنمية العديد من المهارات المطلوب من الطلبة إتقانها، سواء تم ذلك في المدرسة ، أو في أماكن العمل . وذلك من خلال تنفيذ النشاط العملي، أو وصف النشاط في الكتاب العملي، أو من خلال عرض يقدمه المعلم .

ويتوقع أن يصبح لدى الطلبة الإلمام الكافي بالمعرفة النظرية المرتبطة بالنشاط العملي من خلال اطلاعهم على الكتب المقررة ، والأدلة العملية، والبيانات، و استخدام هذه المعرفة في الإجابة على الأسئلة الشفوية، أو القيام بالنشاط .

ويجب أن تتلاءم طرق التدريس مع الموضوعات المطروحة مثل استخدام أشرطة الفيديو التعليمية، أو العرض العملي.

وقد تم اعداد هذا الدليل لتوفير معلومات وإرشادات للمعلمين ، والمعنيين بتقييم مبحث التدريب العملي لطلبة الصفين الأول والثاني الثانويين لفرع الاقتصاد المترلي، حيث تم تحديد أهداف التدريب العملي، ومحكات الأداء التي يتوقع من الطلبة إتقانها لتحقيق تلك الأهداف وذلك باستخدام أساليب تقويمية مناسبة تتصف بالصدق، والثبات، والعدالة والتمييز بين قدرات الطلبة المختلفة، والأخذ بالإمكانات المتوافرة في المدرسة ، وأماكن التدريب، ومؤهلات المعنيين بالتقييم .

ويشتمل الدليل أيضا على أدوات مقترحة للتقييم، ومعايير الأداء الواجب توافرها في امتحان التدريب العملي للمرحلة الثانوية[1] .

تقييم التدريب العملي

يقوم معلم و التدريب العملي بتقييم طلبتهم حاليا وذلك اعتمادا على تعليمات المديرية العامة للتعليم والإنتاج المهني بالتعاون مع المديرية العامة للامتحانات والاختبارات.

ويقترح أن يكون للمديرية العامة للامتحانات والاختبارات دورا رئيسا في إجراءات عقد امتحان التدريب العملي لجميع الفروع المهنية لغايات منح شهادة الدراسة الثانوية العامة.

وبناء عليه فان النظام المقترح لتقييم التدريب العملي يجب أن يشتمل على :

1- وزارة التربية والتعليم المديرية العامة للامتحانات و الاختبارات دليل المعلم لتقييم مهاترات أداء العملي إعداد سوسن فريد الشايب

أ – التقييم المستمر:-

يتم هذا النوع من التقييم من قبل المعلم خلال العام الدراسي باستخدام محكات وطنية للحكم على الأداء العملي في المشاغل أو أماكن العمل (وهذه المحكات والمعايير في طور الإعداد)

- ويشتمل هذا التقييم على عدد من الاختبارات العملية الأدائية والأسئلة الشفوية التي تستخدم للتأكد من فهم الطلبة لمسوغات المهمة المقاسة والجوانب المرتبطة بها.
- وللتأكد من ضبط نوعية التقييم يجب إعداد سجلات تقويمية، يتم من خلالها رصد علامات الطلبة ومدى اتقانهم أداء المهمة المطلوبة.

ب – التقييم النهائي (الختامي):-

يتكون هذا التقييم من جزئين

1-اختبار كتابي:

حيث يخضع جميع الطلبة لاختبار كتابي في المعرفة المرتبطة بالجانب العملي،وفقرات هذا الاختبار تقيس تذكر الحقائق، والمصطلحات، والمفاهيم، والإجراءات، والتقنيات، والتفسير، وتطبيقات المعرفة في مواقف حياتية.

وشكل الفقرات إما أسئلة موضوعية: (اختيار من متعدد، المطابقة، صح وخطأ...الخ) أو أسئلة مصوغة، ذات إجابات قصيرة .

2- اختبار الأداء العملي:

يتم اختبار قدرات طلبة فرع الاقتصاد المنزلي باختبار أدائي حيث يتم قياس مهاراتهم في ظروف مشابهة لظروف العمل الحقيقية، ويتم التركيز هنا على مهارة العمل اكثر من التركيز على مهارة تفسير العمل.

وللتأكد من صدق معايير هذا النوع من الاختبارات سيتم وضع مواصفات محددة للاختبار، ونظام محدد للتصحيح، مع وجود إمكانية ضبط وتعديل داخلي وخارجي لضبط نوعية التقييم.

ويقترح أن توزع علامة مبحث التدريب العملي كالأتي :-

60% للتقويم المستمر خلال العام الدراسي.

40% للامتحان العملي العام بجزئيه العملي والكتابي وتوزع كما يلي :-

10% للاختبار الكتابي.

30% للاختبار الأدائي العملي[1].

ضبط نوعية التعليم :

تتمثل الأهداف الرئيسة لمشروع تطوير الامتحانات هو ضبط نوعية التعليم وذلك من خلال وضع نظام محكم لتقييم القدرات العملية ، وبما أن نظام التقييم الحالي يعتمد على المدرسة والمعلمين كذلك يجب وضع نظام للتأكد من ضبط نوعية التقييم سواء كان ذلك في الامتحانات الكتابية أو التقييم المستمر، أو الامتحان النهائي العملي العام.

وهذا النظام لضبط نوعية التقييم سوف يتم تكييفه لملائمة متطلبات كل نوع من أنواع الاختبارات السابقة ، وسيتم اعتماد ما يلي لضبط نوعية التقييم :-

01 التعديل(الضبط) Moderation: وذلك باعتماد محكمين داخليين(المدرسة) أو خارجيين (خارج المدرسة) لتعديل وضبط تقييم الاختبارات السابقة التي يعدها المعلم من خلال تدقيق الأدلة المحفوظة في ملف الطالب.

02وضع معايير (محكات) أداء وطنية لتقييم المهارات العملية [2].

---

1 ينظر وزارة التربية والتعليم المديرية العامة للامتحانات و الاختبارات دليل المعلم لتقييم مهارات أداء العملي إعداد سوسن فريد

أساليب و أدوات تقييم الجانب العملي

1- الملاحظة :

"تستخدم الملاحظة المباشرة التقويم للاداء العملي بغير الاختبارات وتنفرد في الحصول على معلومات عن بعض ناتج التعليم التي لا يمكن توفيرها بواسطة الاختبارات التحصيلية.

وهناك أنواع من مقاييس التقدير والتي تختلف حسب عدد فئات التدريج أو حسب الظرف الملاحظ أو حسب الغرض الذي اعدت من اجله ، والملاحظ توفر معلومات عن قدرات المتعلم في مواقف حقيقية . وهذا يتيح فرصة للتنبؤ بنجاح المتعلم في مهنة المستقبل ويفضل تكرار ملاحظة الطالب للتأكد من ثبات السلوك الذي نلاحظه . لان السلوك قد يكون مؤقتا أو موقفيا وليس خاصية مميزة للطالب .

وأداة الملاحظة يمكن أن تكون بصورة مقياس تقدير أو قائمة شطب أو أي صورة أخرى يراها المعلم مناسبة في مجال تقييم الجانب العملي هنا نستخدم الملاحظة كاداة لتقييم اداء الطالب أثناء تنفيذه لخطوات المهارة العملية وذلك ضمن معيار الاداء المحدد لكل خطوة من خطوات المهارة باستخدام (نموذج تحليل المهارة) ويتم رصد النتائج في نماذج خاصة معدة لهذه الغاية"[1]

2- قوائم الشطب :

"وهي عبارة عن قائمة بمعايير الأداء لخطوات المهارة بحيث يتم الحكم على الأداء ضمن مستويين مثل : (✓ أو ✗)،(متقن ،غير متقن) (مرضي ، غير مضري) وهي أداة مكونة من مجموعة فقرات ذات صلة بالسمة المقاسة . وكل فقرة من هذه الفقرات تعبر عن سلوك بسيط يخضع للكل أو للعدم وتكون الفقرات (خطوات الاداء) في قائمة الشطب متسلسلة أو مرتبة عشوائيا وذلك حسب السمة المقاسة (طبيعة المهارة المقاسة). وقد تحول قوائم الشطب أو بعض بنودها إلى مقاييس تدريج إذ أن السلوك المقاس يمكن

---

[1] د. أحمد حسين اللقاني ،د.علي الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس،الطبعة الأولى ،1996م ،القاهرة – مصر.

تقديره على مقياس متدرج . حيث يحدد لكل بند من بنود المهارة عدد من النقاط ضمن العلامة الكلية ، ويفضل تكرار ملاحظة الاداء على فقرات مناسبة لتحديد مدى التقدم للوصول إلى مستوى الاتقان المطلوب عند الطالب (أي أن سلوك الاداء العملي الملاحظ يخضع لعدة مشاهدات مشاهده أولى وثانية وثالثة ..... الخ) . كما يفضل أن يكون تقييم هذا الاداء من قبل ملاحظين وذلك لتوفير الدقة في التحكيم . وبشكل عام فان قوائم الشطب تستخدم للأغراض التقييمية الآتية :-

أ- أخذ تغذية راجعة (سواء خلال العام تقييم مستمر) أو خلال التدريب العملي الصيفي لملاحظة مدى تقدم أداء الطالب من خلال تكرار المشاهدات الأدائية له .

ب- لإصدار حكم (رصد علامات) لعدة مشاهدات تقييمة لاداء الطالب باستخدام تلك القوائم ثم تحويلها إلى علامات .

ت- للتقييم الذاتي (الطالب يقوم أدائه بنفسه) "[1]

3-الاختبار الشفوي :

حيث يتم طرح أسئلة شفوية محددة ومعدة مسبقاً على الطالب أثناء أدائه للمهارة العملية وذلك للتأكد من فهم الطالب لمسوغات الخطوة التي ينفذها وتسجل إجابات وعلامات الطالب على نماذج خاصة بذلك .

4-الاختبار الكتابي :

"تتضمن أسئلة هذا الاختبار المعرفة المرتبطة بالمهارة العملية التي يؤديها الطالب ، كما ويشمل على انواع مختلفة من الفقرات (الاسئلة) التي تساعد المعلم على استخدامها في اختباراته ، وهي مقسمة الى فئتين :

- فئة الفقرات ذات الاجابة المنتقاة (الموضوعية) . مثل (الصواب والخطأ ، والاختيار من متعدد ، والمطابقة أو المزاوجة) .
- فئة الفقرات المقالية ذات الاجابة المصوغة (المقالية) :

مثل (التكميل ، الاجابة القصيرة ، والانشائية المحددة الاجابة ، وحل المسائل ، والانشائية المفتوحة الاجابة) .

---

[1]. د. أحمد حسين اللقاني ،د.علي الجمل ، معجم المصطلحات م س

ويفضل هنا أن يركز المعلم في اختباراته الكتابية المرتبطة بالجانب العملي ، على فقرات التكميل ، وذات الاجابة القصيرة ، والمحددة الاجابة .

إرشادات للمعلم لتقييم المهارة العملية

تتمثل في خطوات رئيسية منها:.

01" ضع معايير الأداء الخاصة بكل خطوة (وذلك بوضع خط تحت المعيار) بحث تكون صياغة هذه المعايير بشكل سؤال عند استخدام قوائم الشطب في التقييم.

02 قسّم خطوات المهارة الطويلة إلى مهارات جزئية، وضع لها معايير أداء بهدف توزيع العلامة بدقة على خطوات المهارة حسب النقاط الحاكمة فيها.

03 هنالك خمسة عناصر لتقييم المهارة العملية إضافة لخطوات تحليل المهارة ، قد تدخل جميعها أو بعضها في تقييم المهارة العملية ويجب على المعلم تحديد ما يتلاءم منها مع طبيعة المهارة المقاسة ، (

04 المهارات السابقة المتكررة تقيم كخطوة واحدة حتى لو تضمنت اكثر من خطوة فمهارة تشغيل الفرن هي احدى المهارات التي يتكرر استخدامها في انشطة عملية مختلفة مثل عمل (عمل البيتزا) ، فبالرغم من وجود عدة خطوات في مهارة اشعال الفرن الا انها تعامل كخطوة واحدة من مهارات عمل البيتزا وذلك لانه قد تم تقييم هذه المهارة كمهارة مستقلة في وقت سابق .

05 تخصص لكل خطوة علامة محددة على أن لا يتكرر اعطاء العلامة لنفس الخطوة في حال تكرارها في المهارة العملية الواحدة .

اذا لم تتضمن احدى المهارات العملية منتج نهائي أو أي بند مما ورد سابقا توزع علامته على خطوات أداء المهارة .

06 طرح الاسئلة الشفوية خلال التقييم المستمر وليس في الامتحان النهائي ويخصص لها ما نسبته (5%) من العلامة ، ويفضل وضع الرمز (س) بجانب الخطوة المقاسة للدلالة على ضرورة طرح سؤال .

07 يمكن استخدام قوائم الشطب للتقييم المستمر وذلك بتحويل نتائج عدد منها الى علامات ، وايجاد المتوسط الحسابي ، واعتماده كاختبار .

08 يجب اعادة تدريب الطلبة اذا كان مستوى الاتقان يقل عن 90% "[1].

تشخيص العملية التقويمية والتقييمية بالحاسوب

بالإمكان أن تقدم معلومات مهمة لتشخيص ومعالجة بعض المشاكل التعليمية . الكمبيوتر و تقييم الحالة بمقارنة المعلومات المعطاة عن المشكلة مع المعلومات الموجودة في الحاسب سابقا ويستطيع أن يعطي معلومات مهمة تعمل على حل هذه المشكلة.

- **تطبيقات الاختبارات:**

أ — "بناء الاختبار: المدرسين وأعضاء هيئة التدريس دائما يحتاجون لبعض المساعدات لبناء اختبار مناسب لتقييم طلاب الصف ويوجد برامج خاصة تحتوي على عدد كبير من الأسئلة وعندها يقوم المدرسس بتحديد نوعية وكمية الأسئلة التي يعطي نموذج إجابة.

ب–تصحيح الاختبار:

سواء أعد الاختبار بواسطة الحاسوب أوبغيره فإنه بالإمكان تصحيحة بواسطة الحاسوب باستخدام ورقة الإيجابة النموذجية مع إجابات الطلاب في أورق خاصة للتعامل مع الحاسوب.

ج– تقييم وتحليل الاختبار:

استخدام نظام بناء الاختبار وتصحيح الاختبار ومن خلال النتائج المخزونة في الحاسوب لأوراق الطلاب التي تم تصحيحها من قبل ومن خلال هذه البيانات بإمكان الحاسوب أن يقوم بعددمن التحليلات ليعطيها معلومات عن قوة الاختبار ويقوم بعمل مقارنات بين نتائج المجموعات المختلفة .

---

[1]. يظر د. أحمد حسين اللقاني ،د.علي الجمل ، معجم المصطلحات م س

- تطبيقات المعينات التعليمية

يمكن استخدام الحاسوب في البيئة التعليمية مثل أي وسيلة سمعية بصرية أخرى . فهناك الكثير من البرامج التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية مثل: الرسوم والنماذج وعرض الفيديو وعرض الصور الثابتة والشرائح وغيرها . ويمكن استخدام برامج المحاكاة التي يمكن أن تعرض التجارب العلمية التي من الصعب أن يتم القيام بعمل عرض حقيقي لها في الفصل الدراسي ، وهناك العديد من برامج المحاكاة التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات المختلفة"[1].

نجد كذلك :

- "تطبيقات إدارة التدريس التي غالبا عندما يريد أن يقوم بعمل أنشطة مختلفة لمجموعات صغيرة أو لكل طالب بمفرده فإنه يحتاج إلى المساعدة في تنفيذ خطه المفردة. برامج الحاسوب متوفرة لمساعدة المدرس حيث بالإمكان حفظ الأنشطة التدريسية لكل مادة أو موضوع على الحاسوب ويقوم المدرس بتوزيع الطلاب على أجهزة الحاسب ويطلب من كل منهم نشاط معين حسب قدراته واستعداداته وميوله.

- تطبيقات التعلم بمساعدة الحاسوب هذه التطبيقات تساعد المدرس على استخدام الحاسوب في العملية التعليمية وأن يقوم الحاسب بدور كبير في عملية التدريس .يوجد كثير من البرامج في جميع التخصصات وهذه البرامج بالإمكان الاستفادة منها في تدريب الطلاب واستخدامها لمساعدة المدرس في القيام بدوره على أكمل وجه.

- ثقافة الحاسوب

إن ثقافة الحاسوب من ضروريات العمل على الحاسوب الآلي.

---

[1]- ينظر : د. عبدالله سعد العمري ، تكنولوجيا الحاسوب في العملية التعليمية ،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الثالث والسبعون ، مصر- القاهرة ، سبتمبر2001م.

فالمدرس أو عضو هيئة التدريس في عصر العولمة يحتاج أن يتعرف على الحاسوب وأن يكون ليه فهم عام عن الحاسبات وتطبيقاتها في العملية التعليمية وفي الحياة بشكل عام "[1]

إن معرفة المدرس بما يمكن أن يقوم بيه الحاسوب وما لا يمكن أن يقوم به لأمر مهم جدا حتى يتمكن المدرس من الاستفادة من تكنولوجيا الحاسوب بشكل جيد وأن يستفيد من هذه التقنية قدر الإمكان . وهناك الكثير من البرامج التي تقوم بهذه المهمة وتعطي معلومات كاملة عن الحاسوب الآلي ودوره في الحياة بشكل عام وفي العملية التعليمية بشكل خاص .

وهناك برامج تقدم معلومات عن الحاسوب لطلاب المدارس في المراحل الابتدائية والمتوسطة يستطيع الطالب أن يتعامل معها ويقرأ فيها معلومات وقصص عن ذلك مما يساعد على التعرف على الحاسوب بشكل أفضل.

- علم الحاسوب

"إن ثقافة الحاسوب تعطي معلومات عامة عن هذه التقنية، ولكن في مجال علم الحاسوب قد تكون البداية في المرحلة الثانوية وما يبعدها حيث أنها تركز على التعمق في دراسة الحاسوب من حيث صناعته وعمله والبرمجة والبرامج المختلفة ، وهذا المجال يكون الأقرب لهم هم الطلاب الذين يتخصصون في تكنولوجيا الحاسوب"[2].

وقد انتشر استخدام الحاسوب في جميع مراحل التعليم ، وقررت بعض المواد في ذلك كمواد الحاسوب ومهاراته المتنوعة كمواد مستقلة وقد أدى ذلك إلى انتشار

---

[1]- ينظر عبد القادر الفنتوخ ومهندس عبد العزيز السلطان ، الإنترنت في التعليم : مشروع المدرسة الإلكترونية ، رسالة الخليج العربي ، الرياض ،1999 م .

[2]د. عبد الله سعد العمري ، تكنولوجيا الحاسوب ودورها في العملية التعليمية مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الثالث والسبعون ، مصر- القاهرة ، سبتمبر2001م.

معامل الحاسوب بكثرة وظهور الكثير من البرامج التعليمية في جميع المواد والمراحل الدراسية.

"إن ثورة الاتصالات الحديثة في أدواتها وتقنياتها والسرعة في انتشارها في جميع أنحاء العالم ، والمستمرة في تطورها لها تأثير كبير في العملية التعليمية سلبا أو إيجابا، ولذلك يجب على المهتمين بالتعليم أن يكون لهم دور كبير في الاستفادة منها وتسخيرها في تحقيق أهداف التعليم وأن يكونوا منتجين ومطورين لها لا مستهلكين لها فقط . وإن من معالم ثورة الاتصالات الحديثة الشبكة العالمية للمعلومات أو ما يسمى الإنترنت (Internet) التي انتشرت في جميع دول العالم ودخلت معظم البيوت والمؤسسات التجارية والترفيهية والسياسية والتعليمية ...الخ[1].

مفهوم التعلم بالحاسوب

يعني التعليم بمساعدة الحاسوب" أنه بإمكان الحاسوب تقديم دروس تعليمية مفردة إلى الطلبة مباشرة، وهنا يحدث التفاعل بين هؤلاء الطلبة (منفردين)، والبرامج التعليمية التي يقدمها الحاسوب إرشادات للمعلم عند التعليم بمساعدة الحاسوب كالتالي :

1- توضيح الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من البرامج لكل طالب .
2- إخبار الطلبة عن المدة الزمنية المتاحة للتعلم بالحاسوب .
3- تزويد الطلبة بأهم المفاهيم والخبرات التي يلزم التركيز عليها أثناء التعلم .
4- شرح الخطوات التي يجب على الطالب اتباعها لإنجاز العمل .
5- تعريف الطلبة بكينونة تقويم تحصيلهم لأنواع التعلم بالحاسوب.

---

[1]- د. أحمد حسين اللقاني ،د.علي الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس،الطبعة الأولى ،1996م ،القاهرة – مصر.

6- تحديد الأنشطة التي سيقوم بها الطالب بعد انتهائه من تعلم البرنامج "[1]

هناك الكثير من الدراسات التي دلت على فاعلية الحاسوب في استخدامه في العملية التعليمية؛ فهو يؤدي إلى رفع المستوى التحصيلي للطلاب ويؤدي إلى اختصار وقت التعلم، واكتساب الطلبة مهارات تعلم مختلفة، وتعديل اتجاهاتهم نحو التعلم.

والحاسوب ليس مجرد وسيلة تعليمية مثل أي وسيلة أخرى، إن أقل ما يمكن أن يقال عنه: إنه عبارة عن عدة وسائل في وسيلة واحدة، فبالإضافة إلى إمكانية قيامه بوظائف عديدة تؤديها الوسائل الأخرى فهو يقوم بوظائف جديدة يعجز عن تحقيقها بأي أسلوب آخر أيضاً، فالحاسوب يوفر بيئة تعليمية تفاعلية ذات اتجاهين، بمعنى أنه عندما يستجيب التلميذ للحاسوب فإن الحاسوب يقيم استجابة التلميذ هذه ويقوم بإعطاء معلومات محددة له تتعلق باستجابته. ويستطيع التلميذ أن يتعلم من خلال الحاسوب طبقاً لمعدل تعلمه، ويعرف هذا بالمواءمة الزمنية، والحاسوب يقدم تغذية راجعة فورية للطالب فهو يدعم إجاباته الصحيحة ويعالج أخطاءه

" دخل الحاسب الآلي في عدد من مجالات الحياة التعليمية، ومن أواخر استخداماته التطبيقية في خدمتها ما تبلور خلال السنوات القليلة الماضية من توظيفه ليكون قناة لمساري تقديم المحتويات الاختبارية، وتقييم الاستجابات الذاتية والأداء الإنشائي عنها. لقد بدأ انتشار الاستخدام الحاسوبي في هاتين القناتين الاختباريتين يتأصل بهدف قياس القدرات العقلية معرفية كانت أم مهارية. والمتابع يلاحظ وضوح التنافس في التطوير الكيفي والنوعي في حوسبة هذين المسارين . ومن المتوقع أن يؤدي هذا التطوير المتسارع إلى إدخال الاختبارات المحوسبة كتقنية فاعلة في الإجراءات الأساسية لمسيرة العملية التربوية في المدارس والبرامج

---

1 الفار، ابراهيم عبدالوكيل(2000). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين(ط2) القاهرة: دار الفكر العربي و ينظر الخليلي، خليل يوسف، وحيدر، عبداللطيف حسين، وبونس، محمد جمال الدين(1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام(ط1) دبي: دار القلم.

التعليمية في ميادين تربوية مختلفة يجب ألا نقلل من الدور المتوقع للاختبار الحاسوبي في العملية التعليمية، فمن المحتمل في المستقبل القريب أن يتم إعطاء الطلاب اختبارا محوسبا في اليوم الأول من الفصل الدراسي، فيحدد هذا الاختبار تفاصيل المنهج التعليمي الذي يجب تدريسه بناء على احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية، وذلك من خلال مقارنة أدائهم بمحك الأهداف التعليمية المتوقع الحصول عليها في نهاية البرنامج التعليمي [1] .

لقد بدأت فعليا تطبيقات هذا التطور النوعي والكيفي للاختبارات المحوسبة في المسيرة التعليمية تأخذ مكانها في المدارس الحكومية في عدد من الجهات التعليمية في مواقع مختلفة من العالم .

ومما تضمنه تقنية هذه الاختبارات المطبقة في هذه المدارس قيامها بتقييم أداء جميع الطلاب تلقائيا بما في ذلك النصوص الإنشائية المكتوبة، واستخراج نتائج المتقدمين للاختبار مباشرة. غير أن إعلان نتائج تلك الاختبارات يؤجر لليوم التالي بهدف فحص دقة سير التقييم الآلي

أنواع الاختبارات الحاسوبية

الوعاء الاختباري التعليمي المحوسب ينقسم إلى ثلاثة أشكال تتباين نوعاً أو كيفاً. فمن حيث الكيف : هناك الاختبار الشكي، من حيث النوع هناك اختباران :

1- الحبيب، علي محمد (1992). بعض العوامل المؤثرة في استخدام المعلمات للتقنيات والمعينات التربوية في مرحلة رياض الأطفال في دولة الكويت في: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر وينظر الحيلة، محمد محمود (2001). التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية (ط1). العين: دار الكتاب الجامعي.

1 ــ الاختبار التقليدي المحوسب .

2 ــ الاختبار الأحدث المتكيف مع القدرات المعرفية والمهارية للمتقدمين للاختبار

3 - الاختبار الشبكي :

يعد تقديم الاختبارات من خلال شبكة الانترنتمن أحدث النقلات الكيفية في تقدم الاختبارات المحوسبة."[1]

استخدام الإنترنت

يمكن أن يتم استخدام الانترنت لتقديم الاختبارات الحاسوبية في صورتيها : الاختبار الحاسوبي التقليدي المحوسب وهو اختبار عادي ذو اتجاه واحد، والاختبار المتكيف مع مقدرة المتقدمين للاختبار وهو اختبار يمكن أن يسير في اتجاهين، وهما طريقتان اختباريتان تختلفان نوعيا كما سيتم بيانه فيما يلي :

"**الاختبار التقليدي بالحوسب** أو ما اصطلح على تسميته بالاختبار المعتمد على الحاسب الآلي يشبه الوعاء الورقي المعتاد من حيث مضمون الاختبار، وطريقة سير محتوي الاختبار في اتجاه واحد. تتمثل أبرز الفروق بينهما في الوعاء الجديد يحمل في طياته إمكانية أكبر للحفاظ على سرية الاختبار، وتتم عملية تقييم الإجابات آليا .

أما أبرز اوجه التشابه بين الوعاءين التقليدي والاختبار الحاسوبي العادي أن الوعاءين يتسمان بمنهج ثابت في تقديم نفس المجموعة من الأسئلة لجميع أفراد المجموعةالمتقدمةللاختبار

أي أن كل المتقدمين لأخذ هذا الاختبار الحاسوبي يجيبون على الأسئلة بنفس

1- الخليلي، خليل يوسف، وحيدر، عبداللطيف حسين، وبونس، محمد جمال الدين(1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام(ط1) دبي: دار القلم.و بنظر طوالبة، محمد عبدالرحمن (2000). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الحاسوب في المدارس الأردنية الحكومية. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر،.

الترتيب الذي تقدم فيه الأسئلة في النسخة الورقية. وعلى هذه الصورة من الممكن أن يكون لاختبار ما نسختان متماثلتان، واحدة ورقية وأخرى حاسوبية .

الاختبار الحاسوبي المتكيف

تطور نوعي للاختبارات المحوسبة برز مؤخرا بظهور الاختبار الحاسوبي المتكيف مع المقدرة المهارية أو المعرفية للمتقدم للاختبار في هذا النوع من الاختبارات، إجابة أي من المتقدمين للاختبار عن سؤال ما من الأسئلة المقدمة ستؤثر على مستوى صعوبة الأسئلة التالية التي يختارها الحاسب لهم، وهذا يؤثر ضمنا على اتجاه سير الاختبار.

فقد يصعد اتجاه الاختبار للأعلى أو يرجع للخلف.ففي حال قدم الطالب إجابة صحيحة عن السؤال سيختار الحاسب سؤالاً أصعب قليلا من الأول ويطرحه على المتقدم للاختبار ."[1]

وبالعكس إذا أخفق الطالب في الإجابة عن السؤال سيختار الحاسب سؤالاً أقل صعوبة، وهكذا يقوم الحاسب الآلي بتكييف الاختبار بناء على مستوى المتقدم للاختبار

وتستمر عملية الصعود للأصعب والنزول للأسهل إلى أن يستقر أداء الطالب على مستوى معين، فيحصل الحاسوب بهذا الأسلوب على المعلومات الكافية التي تمكنه من الحكم على مستوى المتقدم للاختبار .

---

1 -العبري، عارف بن محمد بن أحمد (2000). الثقافة الحاسوبية لدى طلبة مختبر الحاسوب في جامعة السلطان قابوس وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الحاسوب. رسالة ماجستير، جامعة البرموك و بنظرعلي، عبدالله مهدي (1995). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالحاسبات الآلية لدى الطلاب وأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي بجنوب المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي

وهذا يشير إلى أنه ليس بالضرورة أن يسأل (بضم الياء) المتقدمون للاختبار في مجموعة اختبارية واحدة نفس الأسئلة، ذلك أنهم يجيبون عن أسئلة متباينة تطرح عليهم بناء على تباين قدراتهم .

بالنسبة لتمييز مستوى صعوبة الأسئلة، فيتم عن طريق معادلات معامل التمييز التي يمكن أن يقوم بها الحاسوب آليا بسهولة، وذلك بمتابعة مدى أداء الطلاب المتفوقين والطلاب الضعفاء عن سؤال ما من بنود الاختبار، والمدى الذي أخطأت فيه المجموعتان من الطلاب في الإجابة عن نفس السؤال، وفق عمليات رياضية معروفة في كتب الإحصاء في مجال تمييز الصعوبة والسهولة .

وهذا يعني أن الاختبار المتكيف يتكون من أسئلة على شكل مجموعات متباينة، أي من (بحيرات) متعددة من الأسئلة التي تختلف في صعوبتها، وبهذا الأسلوب يكون الوعاء الحاسوبي عادة أقصر من حيث الوقت المستغرق للإجابة من الاختبارات الورقية العادية، لأن كثير من المتقدمين للاختبار يتحدد مستواهم من خلال مجموعة محددة من الأسئلة.

إيجابيات الاختبارات الحاسوبية

"يتميز الوعاء الحاسوبي للاختبارات على نظيره التقليدي الورقي بآليات تتضمن عددا من الإيجابيات التي يمكن إجمال أهمها فيما يلي :

-1ارتفاع في درجة بعض جوانب صدق الاختبار وثباته .

-2قلة الحاجة لعمليات الطباعة والتصوير .

-3سرعة وسهولة إجراء الاختبارات .

-4الوقت المستغرق لأداء الاختبار أقصر .

-5الدقة المتناهية في التقييم ورصد الدرجات .

-6موضوعية وعدالة التقييم .

-7سرعة الحصول على النتائج .

-8قلة عدد العاملين، فليس هناك حاجة مثلا لإدخال الدرجات يدويا .

-9تقديم أنواع متعددة من مستويات الأسئلة. وفيما يلي مزيد من الإيضاح لأهم النقاط المجملة السابقة التي يمكن أن تسجل لصالح الاختبارا الحاسوبي على نظيره الورقي. وهي ميزات هامة قد تساعد انتشار الاختبار الحاسوبي وقبوله في أوساط معدي الاختبارات والمتقدمين لها."[1]

الاختبارات الحاسوبية" - خاصة المتكيفة مع مستوى مقدرة الطالب - تزيد من زيادة صدق الاختبار ، إذ يمكنها بسهولة متابعة الطريقة التي يستخدمها المتقدم للاختبار في أداء اختباره، في حين أن الوعاء الورقي يتيح لنا فقط الاطلاع على المنتج الأخير للأداء .

هذه الخاصية تقدم تحليلات إحصائية تساعد في تحديد مستوى ضعف الأسئلة وقوتها، كما تساعد بتلقائية في تحديد مدى فاعلية المشتتات (الخيارات الخاطئة)، بالإضافة إلى ذلك فقاعدة بيانات طريقة أداء الاختبار ستزودنا بمعلومات عن الوقت المستغرق للإجابة عن كل سؤال، والأسئلة التي غيّر الطالب إجابته فيها، والأسئلة التي تجاوزها الطالب وعاد لها ليجيب عليها، ربما لتقديم إجابة عشوائية .

- د. أحمد حسين اللقاني ،د.علي الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، م س

كل هذه البيانات يمكن أن يتم جمعها بسهولة. ومن ثم استخدامها في زيادة ثبات ومصداقية الاختبار. وهذه الخاصية ستمكن مطوري الاختبارات الحاسوبية من زيادة صدق درجة الاختبارات .

معظم المراكز الأكاديمية في العالم تمتلك مختبرات كبيرة للحاسب الآلي، ويوجد بها خدمة الاتصال بالانترنت، وبالتالي فيمكن ترتيب إجراء الاختبار بيسر. كما يمكن عقده كلما دعت الحاجة دون أن يكون من الضروري أن يجتمع جميع المتقدمين للاختبار في مكان واحد .

ومن جهة أخرى، فيما يلحق بإجراء الاختبار عمليات تقييم الاستجابات لمثيراته الاختبارية، ومن الممكن في الاختبار المحوسب أن تتم عملية التقييم لنتائج الأداء آلياً بدقة وسرعة عاليتين .

وبناءً عليه يستطيع المتقدمون للاختبار الحصول على نتائجهم فور انتهاء الاختبار، ولهم الحق حسب أنظمة بعض الاختبارات مثل اختبار في اعتماد النتيجة أو رفضها وطلب إجراء اختبار آخر [1].

العملية التعليمية في ظل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات(الأهداف التقويمية)

يسود تفاؤل كبير حول إمكانيات تكنولوجيات المعلومات والاتصالات في تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وفي عصر المعلومات الجديد أضحى تبادل المعلومات هو المتغير الثالث في مثلث المؤشرات إلى جانب المتغير الاقتصادي والمتغير الاجتماعي والمستخدمان لقياس الاقتصاديات ومراقبتها، وتحدد الأضلاع الثلاثة للمثلث مدى توازن كل دولة في التنمية وبالتالي قدرتها العامة على جذب المستثمرين الخارجيين. ومن المتوقع أنه في حالة الاستخدام الفعال للأدوات الجديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تؤثر في كافة البنى الثقافية للمجتمع بما في ذلك الحياة المترلية وأماكن

- د. أحمد حسين اللقاني ،د.علي الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، م س

العمل والمدارس والمؤسسات والحكومات، هذه المؤثرات جميعها سوف تقود إلى بزوغ ما يسمى "مجتمع المعلومات"

"وتتنوع أمثلة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتختلف مجالاتها بحيث تشمل التعليم، والخدمات الاجتماعية والصحة، والبنوك والموارد التمويلية، وفاعلية الجهاز الحكومي، وغيرها، بل إن مجتمع المعلومات يستغرق وقتاً أقل في العثور على المعلومات التي يحتاج إليها ويتمتع بشكل عام بفاعلية وإنتاجية أفضل ، وتمتد منافع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أيضاً إلى المهام اليومية الصغيرة؛ مثل البحث عن جداول القطارات، أو مستشفي تقدم خدمات معينة، أو عنوان إحدى الجهات الحكومية المسئولة عن نشاط ما. كما يضيف كل من الإنترنت والبريد الإلكتروني وما لهما من انتشار في كل مكان إلى القدرة على تبادل المعلومات ونشرها بسرعة وبأسعار منخفضة.

وفي مجال التعليم بشكل خاص تشكل تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة مجموعة متنوعة من المصادر والأدوات التقنية التي تستخدم في نقل وابتكار ونشر وتخزين وإدارة المعلومات. وتعتبر هذه العمليات كلها جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية. وقد ازدادت في السنوات الأخيرة الفرص المتاحة للتعليم في أدوات تقنيات المعلومات و الاتصالات الرقمية وتطبيقاتها وشبكاتها ووسائل الإعلام على المستوى العالمي[1] .

ومن المهم في هذا السياق التركيز على التقنيات الرقمية الجديدة للمعلومات والاتصالات، وبوجه خاص على الاستخدامات التعليمية للانترنت والشبكات بشكل عام وهذه التقنيات ليست فردية منفصلة ولكنها مجموعة متداخلة من الأجهزة والبرامج ووسائل الإعلام وأنظمة التدريس. وهذه التقنيات سريعة التطور وهي تتضمن كلا من الأجهزة والبرامج واستخداماتها.

---

1 ترجمة Healey, D. (2002). Do teachers +technology= good pedagogy in: Curriculum testing and new technologies in ELT ,Prakash Mdehpande , Language Centre, Sultan Qaboos University

"وتختلف تقنيات المعلومات والاتصالات الجديدة عن التقنيات القديمة من عدة أبعاد مهمة، فهي تستطيع دمج وسائل إعلامية متعددة في تطبيقات تعليمية واحدة. كما أنها متداخلة التفاعل، وتملك القدرة على المراقبة والمناورة والإسهام في بيئة المعلومات. بالإضافة إلى مرونتها وتحررها من المعلومات الجامدة، وكذلك من حدود الزمان والمكان، كما يمكن من خلال روابط الاتصالات بها، الوصول إلى أي شخص آخر على ظهر الكوكب يكون لديه تسهيلات الانترنت، وكذلك إلى مئات الآلاف من ملفات المعلومات، وإلى ملايين من صفحات الشبكة. وهذه الأبعاد الأربعة، وهي دمج الوسائل الإعلامية المتعددة والتفاعل المتداخل ومرونة الاستخدام وروابط اتصالاتها، هي التي تميز تقنيات المعلومات والاتصالات الجديدة عن التقنيات السابقة. ونظرا لهذه الفروق يقوم خبراء التعليم بإيجاد طرائق جديدة قوية لبرامج هذه التقنيات الرقمية الجديدة للمعلومات والاتصالات في المناهج التعليمية.

مفاهيم أساسية :

تتناول الورقة الحالية مسألة التعليم الالكتروني كصيغة حديثة للتعليم عن بعد وكضرورة ملحة في ظل ثورة المعلومات والاتصالات ، ولذلك من الأفضل قبل طرح تلك الأفكار توضيح بعض المفاهيم الأساسية التي تدور حولها الورقة مثل تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات ومجتمع المعلومات والتعليم الالكتروني .

يقصد بتكنولوجيا المعلومات في مجال التعليم بأنها ثورة المعلومات المرتبطة بصناعة وحيازة المعلومات وتسويقها وتخزينها واسترجاعها وعرضها وتوزيعها من خلال وسائل تكنولوجية حديثة ومتطورة وسريعة وذلك من خلال الاستخدام المشترك للحاسبات الإلكترونية ونظم الاتصالات الحديثة ، وأنها باختصار العلم الجديد لجمع وتخزين واسترجاع وبث المعلومات الحديثة آليا عبر الأقمار الصناعية ، وهي بذلك تعني كل

ما يستخدم في مجال التعليم من تقنية معلوماتية ، كاستخدام الحاسب الآلي وشبكاته المحلية والعالمية وذلك بهدف تخزين ومعالجة واسترجاع المعلومات في أي وقت"[1].

كما يقصد بتكنولوجيا الاتصالات القنوات الجديدة التي يمكن من خلالها نقل وبث الثورة المعلوماتية من مكان لآخر، وهكذا فإن تكنولوجيا التخزين والاسترجاع تشكل مع تكنولوجيا الاتصالات الحديثة تكنولوجيا المعلومات بمعناها الواسع

ويعني "مجتمع المعلومات" البيئة الاقتصادية والاجتماعية التي تطبق الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة بما في ذلك الإنترنت، وفي هذا المجتمع إذا أحسن استخدام المعلومات وتوزيعها توزيعا عادلا يعم النفع على الأفراد في جميع مناحي حياتهم الشخصية والمهنية .

"والتعليم الإلكتروني هو شكل من أشكال التعليم عن بعد, و يمكن تعريفه بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب و الشبكات و الوسائط المتعددة و بوابات الإنترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت و أقل تكلفة و بصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية و ضبطها و قياس و تقييم أداء المتعلمين.

وفي مؤسسات التعليم العالي كالجامعات تشتمل خطوات التحول نحو التعليم الالكتروني للمقرر على خطوات إعداد المحتوى التعليمي و تحديد خطة المحاضرات

وتحديد مجموعات الطلاب المتلقية للتعليم الالكتروني و إدارة العملية التعليمية وتقويم الطلاب و إعداد التقارير و الإحصائيات

التعليم الإلكتروني هو الثورة الحديثة في أساليب وتقنيات التعليم والتي تسخّر أحدث ما تتوصل إليه التقنية من أجهزة و برامج في عمليات التعليم ، بدءا من استخدام و سائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية و استخدام الوسائط

1- ترجمة Merrill, P .F., Tolman, M. N., Christensen, L., H., Kathy, V., - Bret, R &, .Reynolds ,P. (1986). Computers in education, New Jersey USA:

المتعددة في عمليات التعليم الفصلي والتعليم الذاتي ، و انتهاء ببناء المدارس الذكية و الفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع محاضرات وندوات تقام في دول أخرى من خلال تقنيات الإنترنت والتلفزيون التفاعلي

والتعليم الالكتروني أو الافتراضي هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية ، وهناك مصطلحات كثيرة تستخدم للدلالة علي هذا النوع من التعليم منها : Web Based Education Online Education، ، Electronic Education ، Virtual Education وغيرها من المصطلحات .

وتعتمد طرق التعليم الإلكتروني علي استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته و وسائطه المتعددة من صوت وصورة ، ورسومات ، وآليات بحث ، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة"[1] .

وبنظرة سريعة علي التعليم الالكتروني أو الافتراضي يمكن القول إنه ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال، واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب والمدرسة- وربما بين المدرسة والمعلم- ولا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود مبان مدرسية أو صفوف دراسية، بل إنه يلغي جميع المكونات المادية للتعليم، ولذلك يمكن القول إنه ذلك النوع من التعليم الافتراضي بوسائله، الواقعي بنتائجه. ويرتبط هذا النوع بالوسائل الالكترونية وشبكات المعلومات والاتصالات، وأشهرها شبكة المعلومات الدولية (انترنت) التي أصبحت وسيطا فاعلا للتعليم الالكتروني. ويتم التعليم عن طريق الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم وعن طريق التفاعل بين المتعلم ووسائل التعليم

---

1 - د. أحمد حسين اللقاني ،د.علي الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس م س

الالكترونية الأخرى كالدروس الالكترونية والمكتبة الالكترونية والكتاب الالكتروني وغيرها.

ويعد "التعليم الإلكتروني" جزءا من مصطلح "التعليم عن بعد" ، ويميز هذا التعبير الدور الكبير الذي تلعبه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فيه وما تقدمه من طرق سريعة لنقل المعلومات والتفاعلية التي توفرها للمستخدم. وتتنوع بيئات التعلم الإلكتروني بحسب الاستقلالية التي توفرها للمتعلمين ، وهناك ثلاثة أنواع من تلك البيئات:

"• التعلم الشبكي المباشر ، حيث يتسم التعلم الشبكي المباشر في أن المادة التعليمية يتم تقديمها بالكامل بوساطة الشبكة .

• التعلم الشبكي المختلط أو المتآلف تعمل البيئة فيه على تيسير التعلم بشكل متكامل مع التعليم الصفي التقليدي .

• التعلم الشبكي المساندويشير إلى استخدام الشبكة من قبل المتعلمين لتنزيل تكليفات المقرر واستخدام مصادر المعلومات المختلفة.

ويحقق التعليم عن بعد العديد من الفوائد منها :

• الملائمة حيث توفر الملائمة بين المحاضر و الطالب .

• المرونة يتيح للدارس خيار المشاركة حسب الرغبة .

• التأثير والفاعلية أثبتت البحوث التي أجريت على نظام التعليم عن بعد انه يوازى أو يفوق فى التأثير والفاعلية نظام التعليم التقليدي وذلك عندما تستخدم هذه التقنيات بكفاءة .

• المقدرة الكثير من أشكال التعليم عن بعد لا تكلف الكثير من المال .

• الإحساس المتعدد هناك العديد من الخيارات فى طرق توصيل المادة الدراسية ، منها المادة الدراسية المتلفزة والتفاعل مع برامج الكمبيوتر والمادة الدراسية المسجلة فى أشرطة كاسيت ."[1]

وتتنوع الأساليب المستخدمة للتعلم عن بعد بحسب تنوع المزايا التي تتوافر بموجبها للمتعلم، فكلما توافر استخدام التكنولوجيا المتطورة توافرت معه المرونة في التعلم ، وتختلف نوع المرونة في التعلم التي تقدمها تلك الأساليب تبعا لنوع التقنيات التعليمية المستخدمة. فتقل تلك المرونة المرتبطة بتفاعل المتعلمين في الفعالية التعليمية في المؤتمرات السمعية البصرية ومؤتمرات الفيديو لفرضها تواجد المشاركين فيها في أماكن محددة مزودة بالتجهيزات الفنية اللازمة. بينما تزداد تلك المرونة مع زيادة توافر الحرية للمتعلم في التفاعل مع المواقف التعليمية عندما يختار ما يريد تعلمه في الوقت الذي يريد وبالمكان الذي يرغب. فكلما ازداد التطور التكنولوجي جلب معه المزيد من الامتيازات لهذا النوع من التعليم.

وهناك العديد من المميزات التي جلبتها التكنولوجيا لأسلوب التعلم عن بعد والتي تزداد مع توظيف شبكة الانترنت ، ومن أبرز تلك المميزات توفير خيار التعلم مدى الحياة، وقدرة المتعلم على متابعة الإنجاز الفردي، والتحديث والتوزيع السريع للمعلومات، وتوافر التنويع والثراء المعرفي في المحتوى المقدم، والاطلاع على وجهات نظر متعددة، ومراعاة الاهتمامات الفردية، وتوافر التفاعلية المباشر وميزة التحكم للمتعلم، وتوفير شبكات لمجتمعات ذات اهتمامات واحدة.

ويهدف التعليم الإلكتروني كصيغة حديثة للتعليم عن بعد إلي تحقيق العديد من الأهداف منها:

1"- زيادة فاعلية المدرسين وزيادة عدد طلاب الشعب الدراسية .

---

1 - ترجمة E-1 ,.Vockell, & (1988) .(Schwartz, E. The computer in the classroom, California: Mitchell publishing INC

2- مساعدة المدرسين في إعداد المواد التعليمية للطلاب وتعويض نقص الخبرة لدى بعضهم .

3- تقديم الحقيبة التعليمية بصورتها الإلكترونية للمدرس والطالب معاً وسهولة تحديثها مركزياً من قبل إدارة تطوير المناهج .

4- إمكانية تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الفصول الافتراضية

5- تقديم نظام القبول في الكليات والمعاهد وكذلك الاختبارات الشاملة في التعليم الأهلي عن بعد و بطريقة ذات مصداقية عالية دون هدر الكثير من أوقات الطلاب والموظفين كما يحدث في الطرق التقليدية .

6- نشر التقنية في المجتمع و إعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر .

7- تقديم الخدمات المساندة في العملية التعليمة مثل التسجيل المبكر و إدارة الشعب الدراسية و بناء الجداول الدراسية و توزيعها على المدرسين و أنظمة الاختبارات والتقييم وتوجيه الطالب من خلال بوابات خاصة.

وهناك بعض العوامل التي تشجع هذا النوع من التعليم منها:

1- زيادة أعداد المتعلمين بشكل حاد لا تستطيع المدارس المعتادة استيعابهم جميعا، وقد يرى البعض أن التعليم المعتاد ضرورة لإكساب المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، إلا أن الواقع يدل على أن المدارس بدأت تئن من الأعداد المتراكمة من المتعلمين، و مثل هذا النوع من التعليم ينبغي أن يشجع في المستويات المتقدمة (الثانوية ومابعدها) أما المراحل الدنيا من التعليم فإن هذا النوع من التعليم قد لا يناسبها تماما.

2- يعتبر هذا التعليم رافدا كبيرا للتعليم المعتاد، فيمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له، وفي هذه الحالة فإن المعلم قد يحيل التلاميذ إلى بعض الأنشطة أو الواجبات المعتمدة على الوسائط الالكترونية.

3- يرى البعض مناسبة هذا النوع من التعليم للكبار الذين ارتبطوا بوظائف وأعمال وطبيعة أعمالهم لاتمكنهم من الحضور المباشر لصفوف الدراسة.

4- ونظرا لطبيعة المرأة وارتباطها الأسري، فيمكن أن يكون هذا النوع من التعليم واعدا لتثقيف ربات البيوت، ومن يتولين رعاية المنازل وتربية أبنائهن.

ويعتبر الإسراع الجاري الآن في تطبيق برامج التعليم عن بعد من قبل مؤسسات التعليم المختلفة يتم لثلاثة أسباب رئيسة هي :

- التطور الاندماجي الجاري بين تقنيات الاتصالات والحواسب .
- حاجة العاملين في عصر المعلوماتية إلى اكتساب مهارات جديدة دون تعطيل حياتهم العملية لفترة طويلة من الزمن .
- الحاجة إلى تخفيض كلفة التعليم "[1].

مزايا التعليم الإلكتروني

عند مقارنة أساليب التعليم الإلكتروني بالأساليب التقليدية للتعليم تتبين لنا المزايا التالية للتعليم الإلكتروني:

1"- تجاوز قيود المكان و الزمان في العملية التعليمية.

2- توسيع فرص القبول في التعليم العالي و تجاوز عقبات محدودية الأماكن, و تمكين مؤسسات التعليم العالي من تحقيق التوزيع الأمثل لمواردها المحدودة.

3- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين و تمكينهم من إتمام عمليات التعلم في بيئات مناسبة لهم و التقدم حسب قدراتهم الذاتية.

4- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفاعل الفوري إلكترونيا فيما بينهم من جهة و بينهم وبين المعلم من جهة أخرى من خلال وسائل البريد الإلكتروني ومجالس النقاش و غرف الحوار ونحوها.

5- نشر ثقافة التعلم و التدرب الذاتيين في المجتمع و التي تمكن من تحسين وتنمية قدرات المتعلمين و المتدربين بأقل تكلفة و بأدنى مجهود.

1- ترجمة Vockell, E. & Schwartz, E. (1988). The computer in the classroom, California: Mitchell publishing INC

6- رفع شعور وإحساس الطلاب بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية وكسر حاجز الخوف و القلق لديهم و تمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم و البحث عن الحقائق و المعلومات بوسائل أكثر وأجدى مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية.

7- سهولة الوصول إلى المعلم حتى خارج أوقات العمل الرسمية.

8- تخفيض الأعباء الإدارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والأدوات الالكترونية في إيصال المعلومات والواجبات والفروض للمتعلمين و تقييم أدائهم.

9- استخدام أساليب متنوعة و مختلفة أكثر دقة و عدالة في تقييم أداء المتعلمين.

10- تمكين الطالب من تلقي المادة العلمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة و نحوها.

11-توفير رصيد ضخم ومتجدد من المحتوى العلمي و الاختبارات و التاريخ التدريسي لكل مقرر يمكن من تطويره و تحسين وزيادة فعالية طرق تدريسه.

في حين يري آخر أن هناك العديد من المزايا والمبررات والفوائد الأخري للتعليم الالكتروني منها:

1. زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم ، وبين الطلبة والمدرسة ، وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، البريد الإلكتروني ، غرف الحوار ، بما يزيد ويحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل مع المواضيع المطروحة .

2. المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب :

فالمنتديات الفورية مثل مجالس النقاش وغرف الحوار تتيح فرصا لتبادل وجهات النظر في المواضيع المطروحة مما يزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة ودمجها مع الآراء الخاصة بالطالب مما يساعد في تكوين أساس متين عند المتعلم وتتكون عنده معرفة وآراء قوية وسديدة وذلك من خلال ما اكتسبه من معارف ومهارات عن طريق غرف الحوار .

3.الإحساس بالمساواة :

بما أن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج ، خلافاً لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة إما لسبب سوء تنظيم المقاعد ، أو ضعف صوت الطالب نفسه ، أو الخجل ، أو غيرها من الأسباب ، لكن هذا النوع من التعليم يتيح الفرصة كاملة للطالب لأنه بإمكانه إرسال رأيه وصوته من خلال أدوات الاتصال المتاحة من بريد إلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار"[1].

مميزات التعليم الإلكتروني

مما سبق يمكن استخلاص المميزات العامة للتعليم الإلكتروني بمزايا عديدة جعلت له في

قلوب التربويين مكانة هامة ، وتحدد هذه المزايا بما يلي :

- استخدام العديد من مساعدات التعليم والوسائل التعليمية والتي قد لا تتوافر لدى العديد من المتعلمين من الوسائل السمعية والبصرية.
- التقييم الفوري والسريع والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء.
- مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم نتيجة لتحقيق الذاتية في الاستخدام.
- تعدد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بالمواقع المختلفة على الشبكة العالمية للمعلومات.
- أن الطالب يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية ، كما أنه يمكنه تخطي بعض المراحل التي يراها سهلة أو غير مناسبة.
- توسيع نطاق التعليم وتوسيع فرص القبول المرتبطة بمحدودية الأماكن الدراسية.
- التمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون الحاجة إلى ترك أعمالهم ، إضافة إلى تعليم ربات البيوت مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين والقضاء على الأمية.
- المرونة حيث يسهل تعديل وتحديث المحتوى التعليمي أو التدريبي.

1- طوالبة، محمد عبدالرحمن (2000). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الحاسوب في المدارس الأردنية الحكومية. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر،

- الاعتمادية حيث إن وسيلة إيصال التعليم متوافرة دائماً بدون انقطاع وبمستوى عالٍ من الجودة .
- القدرة على تحديد مستوى المتعلم وإيصال المحتوى المناسب بدون التقيد بالمتعلمين الآخرين ، بالإضافة إلى سهولة التعرف على المراحل السابقة التي اجتازها المتعلم .
- تغيير دور المعلم من الملقي والملقن والمصدر الوحيد للمعلومات إلى دور الموجه والمشرف.
- سرعة تطوير وتغيير المناهج والبرامج على "الشبكة العالمية للمعلومات؛ بما يواكب خطط المؤسسات التعليمية ومتطلبات العصر دون تكاليف إضافية باهظة، كما هو الحال في تطوير البرامج على أقراص الليزر مثلاً.
- تخطي جميع العقبات التي تحول دون وصول المادة العلمية (المناهج، والمراجع،...إلخ) إلى الطلاب في الأماكن النائية ، بل ويتجاوز ذلك إلى خارج حدود الدول.
- يشكل التعليم الإلكتروني حلاً يتسابق التربويون فيه لرأب الصدع الذي أحدثه التعليم من بعد والأخذ بما يمكن الأخذ به من التعليم المباشر .
- تحسين وإثراء مستوى التعليم وتنمية القدرات الفكرية .

و يستخدم الحاسوب في التعليم بأشكال ثلاث، هي:

1. التعلم الفردي: حيث يتولى الحاسوب كامل عملية التعليم والتدريب والتقييم أي يحل محل المعلم.
2. التعليم بمساعدة الحاسوب: وفيها يستخدم الحاسوب كوسيلة تعليمية مساعدة للمعلم.
3. بوصفه مصدراً للمعلومات: حيث تكون المعلومات مخزّنة في جهاز الحاسوب ثم يستعان بها عند الحاجة.

خلاصة الفصل

تعرض الباحث في هذا الفصل إلى العديد من الجوانب المتعلقة بالاختبارات في الدراسات التاريخية حيث تم تعريف الاختبار على لسان مشاهير المربين مثل كرونباخ و مارتوز و ايكن و ميهرنز و ساكس و خروج المؤلف بعد ذلك بتعريف الاختبار على انه أجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ و التأكد

من مدى تحقيقهم للأ هداف الموضوعة و ذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوبة الإجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية.

و يبدو أن الاختبار فوائد جمة أهمها مساعدة التلاميذ على تحقيق الفهم الداني و المساعدة على تحديد ما إذا أتقن التلاميذ مهارة معينة ام لا.

و تطوير الدافعية عند التلاميذ و المساعدة على التنبؤ بتحصيل التلاميذ و معرفة فرص نجاحهم في مسافات دراسية أخرى و المساعدة على التأكد من جوانب المناهج المفيدة للتلاميذ و تحديد نجاحهم في تعلم محتوى الخاص وا لمساعدة على تشجيع التعلم الفردي و أخيرا المساعدة على تحديد علامات التلاميذ.

و ينبغي عند تخطيط أو بناء الاختبار من إتباع عدة خطوات أهمها.

تحديد الغرض من الاختبار و تحديد أ هداف المساق أو المادة الدراسية.و تحديد موضوعات المحتوى المراد قياسه و ربط الأهداف بالمحتوى و اختيار النمط المناسب للفقرات و تحديد طوال الاختبار و مراجعة و تدقيق الاختبار ثم وضع تعليمات الاختبار .

و الاختبار الجيد صفات مهمة لا بد من مراعاتها و أهمها.

الصدق او الصلاحية و هي الدرجة التي يحقق فيها ل الأهداف التي وضع من اجلها و هناك عدة انواع من

صدق المحتوى الذي يشير إلى الكفاية التي ترتبط فيها فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسية و بالأهداف التدريسية لصف معين من الصفوف أما النوع الثاني من الصدق فهو صدق المحك الذي يعتمد على العلاقة بين التلاميذ في الاختبار و محك خارجي مستقل و يمكن التعرف على هذه العلاقة بين العلامات عن طريق إيجاد معامل الارتباط بينهما. و هناك نوع ثالث من الصدق يسمى بصدق علامة الاختبار و ه الذي يهتم بتفسير علامات الاختبار و خاصة المعيرية مكنها.

و تعتبر صفة الثبات أو الموثوقية الصفة المهمة الثانية من الصفات الاختبار الجيد و يشير هذا المفهوم إلى ثبات الاختبار على مدى وقت طويل و انه كلما كان الاختبار أكثر ثباتا زاد من دقته كأداة قياس و يؤكد الاختبار العالي الثبات أن التلميذ سيحصل على النتائج العامة ننفسها إذا تقدم الاختبار في ظروف مشابهة.

و تتمثل الصفة الثالثة للاختبار الجيد في الموضوعية و يقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع او تقدير علامات التلاميذ في الاختبار .

و هناك صفات ثانوية أو فنية من الأفضل و ليس من الضروري ان يتصف الاختبار بها جميعا و من بينها قابلية الاختبار للاستعمال التي تتطلب سهولة وضعه و قصر الوقت المخصص لكتابة و الاقتصاد في الوقت والجهد اللازم لتصحيحه و سهولة تطبيقه على التلاميذ

و كذلك تنويع الأسئلة من حيث صعوبتها و كتابة علامة كل سؤال بجانبه و صياغة الأسئلة بلغة أخرى واضحة و سليمة و قياسها للأ هداف الخاصة بالمادة الدراسية.

و يمكن تحسين هذا النوع من الاختبارات و التخلص من بعض الماجد عليها عن طريق توضيح حدود الاختبار و تحديد السؤال بشكل دقيق و عدم طرح بدائل او اختيارات للتلاميذ و إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة و أن يكون السؤال الأول على تقدير علامات الأسئلة التالية ووضع الأسئلة بالأهداف الخاصة و اشتراك أكثر من شخص في التقويم و عدم استخدام عبارات مثل اكتب ما تعرفه عن.....؟

و تستخدم اختبارات المقال في بعض المواقف أهمها عندما نرغب التلاميذ البرهنة على أن لديهم القدرة على تطبيق و تحليل و تركيب و تقويم المعلومات و المعارف و عندما تتطلب الأهداف استرجاع المعلومات و عندما نرغب في عدم تكرار الاختبار نفسه مرة ثانية و عندما يكون عدد المتقدمين قليلا.

و من أهم انواع اختبارات المقال الاختبار قصيرة الإجابة و هي التي تركز حول فكرة واحدة يمكن الإجابة عنها في عبارة أو اثنين. و الاختبار طويلة الإجابة و التي تتراوح الإجابة عنها ما بين نصف صفحة إلى عدة صفحات ، و يتم التركيز فيها على المستويات العقلية العليا للتلاميذ.

و يمثل الاختبارات الموضوعية النوع الثاني و المهم من الاختبارات التحصيلية و يمتاز بالاقتصاد في الوقت التصحيح وبالدقة و السهولة في التصحيح و إنها أكثر تمثيلا للمحتوى من اختبارات المقال و أنها تمتاز بالثبات و يمتاز المصحح فيها بالموضوعية و مع ذلك هناك بعض المآخذ عليها من أهمها عجزها عن قياس العمليات العقلية العليا للتلاميذ و تشجيعهم على الحفظ و الاستذكار و سهولة الغش فيها و حاجاتها للوقت الطويل في الإعداد.

و هناك أربعة أنواع رئيسية للاختبارات الموضوعية هي اختبارات الصواب و الخطأ و اختبارات التكميل و اختبارات المطابقة و اختبارات الاختبار من متعدد و لكل نوع من هذا النوع مزايا و عليها بعض المآخذ حيث تمتاز أسئلة الصواب و الخطأ من إمكانية تغطيتها للمادة الدراسية و إمكانية تصحيحها بدرجة عليها من الموضوعية و سهولة وضعها من جانب الأستاذ و إجابتها من جانب التلميذ للنجاح بالصدفة و عن طريق التخمين و تشجيعهم على الحفظ و عدم التركيز على مستويات العليا من الجانب المعرفي و يمكن تحسين اختبارات الصواب و الخطأ عن طريق ان تكون العبارة المستخدمة إما صحيحة و إما خاطئة كما يجب أن تتضمن الصواب و الخطأ فكرة واحدة فقط و أن تكون العبارات واضحة و أن لا ينقل الأستاذ العبارات من الكتاب المدرسي و أن تركز هذه الاختبارات على فهم قدر كبير على تركيزها الحفظ.

و يتمثل النوع الثاني من الاختبارات الموضوعية في اختبارات التكميل و التي تتطلب من التلاميذ تعبئة الفراغ الذي يكمل الجملة أو يجيب عن سؤال خاص و يمتاز بأنه مفيد عند تقسيم معرفة التلاميذ بالحقائق و المعلومات و لكن

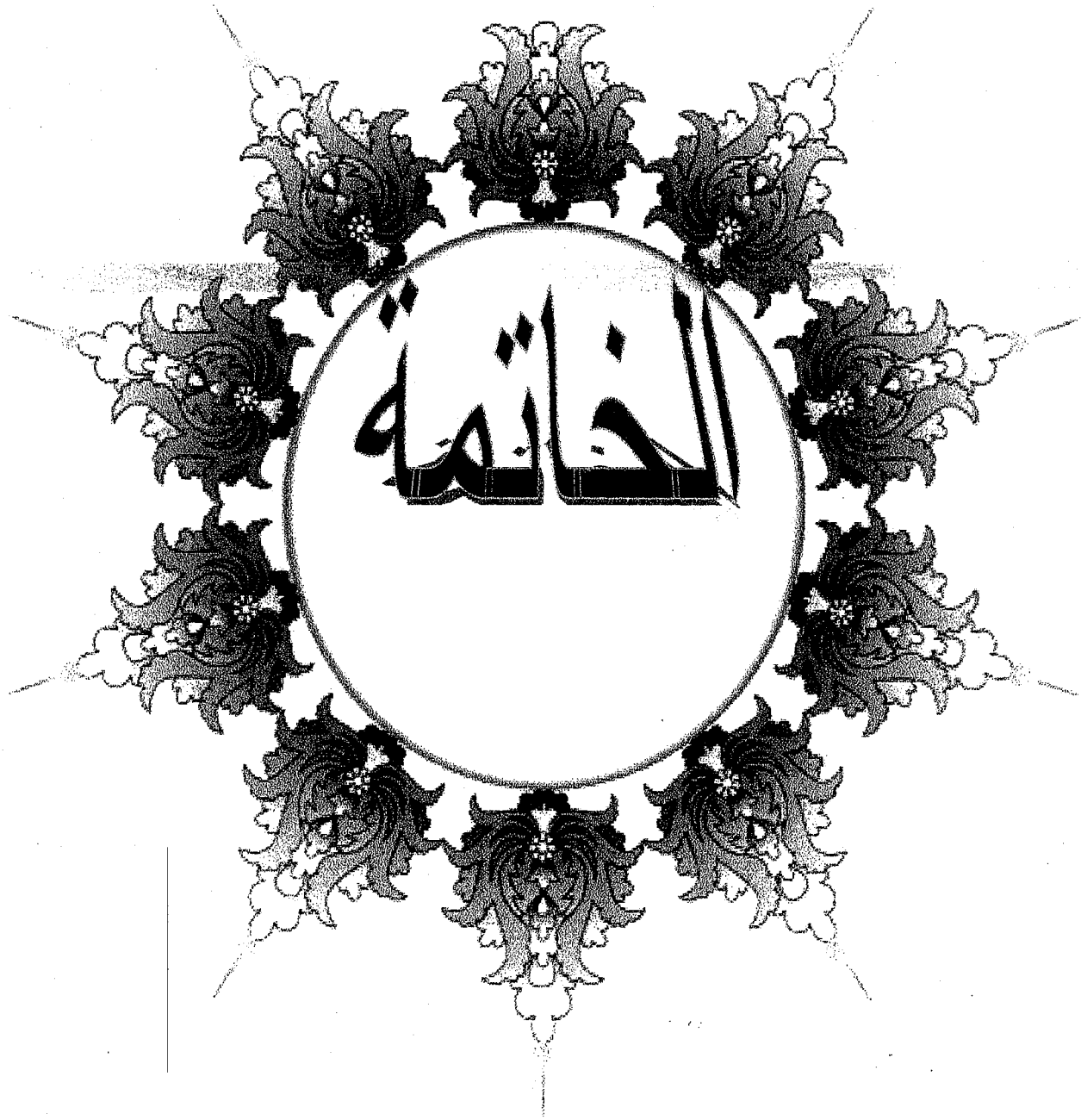
يؤخذ عليه عدم توظيف هذه المعلومات في مواقف تعليمية متعددة و من أهم مقترحات تحسينه حذف كلمات مهمة و ليست الهامشية من الفقرة لترك فراغ مكانها و ضرورة أن يكتب التعلم الأسئلة بلغته الخاصة و عدم الإكثار من الفراغات في الفقرة الواحدة و أن يقع الكلمة أو الكلمات المهمة المحذوفة في نهاية الجملة أو قبلها.

و يمتاز النوع الثالث من أنواع الاختبارات الموضوعية وه اختبار المطابقة باستخدامه في المواقف التي تتميز بالعلاقات بين أفكار أو المبادئ أو الحقائق المتشابهة و مساعدة التلاميذ على تمييز الأشياء و إمكانية التطبيق في مواقف تعليمية عديدة و مع ذلك فهناك بعض المآخذ لهما : الحاجة إلى وقت طويل نسبيا لكتابته و تركيزها على الحفظ و الاسترجاع و من أهم المقترحات لتحسين اختبارات المطابقة اشتمالها على معلومات متجانسة و زيادة عدد الفقرات في القائمة المرجع و ترتيب الفقرات أبجديا إذا كانت الكلمات و من الصغير إلى الكبير إذا كانت أرقاما أو سنوات ووضع إرشادات لكل سؤال.

و تعتبر اختبارات الاختبار من متعدد من أهم الاختبارات الموضوعية وتتكون الفقرة فيها من قسمين الأرومة و المتن و قائم أو البدائل و تمتاز هذه الاختبارات بإمكانية استخدامها لقياس الأهداف التدريسية في معظم مستويات المجال المعرفي ما عدا القدرة على التنظيم و الربط. كما أنها تمتاز بقلة اثر التخمين وأنها تحتاج إلى وقت قير لتصحيحها و انها تمتاز بالموضوعية في التصحيح مهما اختلف المصححون و لكن يؤخذ عليها صعوبة وضعها و تركيزها في الغالب على استرجاع المعلومات و شكوى التلاميذ دائم من وجود أكثر من إجابة صحيحة و سهولة الغش فيها و حاجاتها إلى أوراق عديدة و جهد إضافي في الطباعة و السحب و التجميع و التوزيع و هناك عدة مقترحات لتحسين هذا النوع من الاختبارات أهمها طرح السؤال بوضوح في المتن أو الأرومة و تجنب الزيادة في توضيح الإجابة الصحيحة و خلو فقرة السؤال من أجمل الاعتراضية و

تدقيق فقرات الاختبار قبل طباعتها و تجنب استخدام صيغة النفي و كلمات مثل دائما و مطلقا و عبارات مثل : ما ذكر صحيح و لا سيئ مما ذكر و تجنب اعتماد أي سؤال على سؤال آخر في الجابة و مساواة عدد البدائل عدد البدائل و ارتباط الفقرات بالأهداف التدريسية.

و قد ضربنا الكثير من الأمثلة لكل نوع من أنواع الاختبارات و من ميدان الدراسات التاريخية و من البرنامج السنوي لمرحلة التعليم الثانوي لتكون عونا للأستاذ الجزائري و التلميذ الجزائري على فهم مختلف جوانب الاختبارات والموضوعية.


الخاتمة

الخاتمة

وفي آخر هذا العمل ، قد نسعى إلى التركيز على النتائج لصعوبة العمل في هذا البحث، لأنّ الأمر يهتمّ بمجال واسع في حدوده ، ودقيق في أبعاده ، لذلك نحن نعتبر النتائج المتوصل إليها في حقيقة الأمر بدايات ، لأنها تصلح أن تكون موضـــوعات رسائل لأبحاث علمية أخرى أكثر دقة وشمولية.

وما يزيد في صعوبة العمل محور البحث ذاته لأنّ المادة التعليمية تفرض أنماطا دقيقة ونفعية للتّعامل معها، لأنّ حقل التّعليمية وإنْ بلغ ما بلغ من تنظير و تقعيد عند الغرب، لايزال عندنا فتياً، يسعى المربون وأهل الاختصاص إلى إبراز جدواه ، ويلقى عند غيرهم عزوفا، والرغبة في التمسك بكل ما هو تراثي وقديم ، خاصة لدى المعلمين، مما يجعل تعليمية المادة التاريخية أكثر تقليدية ، وبعيدة عما جدّ في الساحة العلمية من تطور في عصر التكنولوجيا المتقدمة ، والعولمة التي قربت كلّ بعيد .

وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج، منها :ـــ

ـــ عالج الموضوع عدة محاور تتعلق بالأهداف التدريسية حيث تم في بدايتها تعريف الأهداف التدريسية على انها عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكن القيام به بعد الانتهاء من دراسة وحدة تدريسية معينة و إذا تمت صياغة هذه الأهداف بشكل صحيح فإنها ستبين للتلاميذ ما ينبغي عليهم القيام به و كيف يتوقع منهم انجاز المهمات المطلوبة بشكل يجعل الأستاذ و التلاميذ على علم دقيق بموعد تحقيقهم الأهداف .

ـــ كما تعرض العمل للجوانب المتعلقة بالاختبارات في الدراسات التاريخية حيث تم تعريف الاختبار على لسان مشاهير المربيين مثل كرونبخ وآدكتر ومارتوزا وآيكن وميهرنز وساكس وبعد ذلك حددنا تعريف خاص بالإختبار على أنه إجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم الأهداف المطلوبة أو الأسئلة المطلوب حلها مع وصف هذه الإستجابات بمقاييس عديدة.

ـــ وأمّا عن أهمية الدراسة التقييمية والنقدية في إطار العصر الذي نعيش فيه، فقد توصّل إلى البحث إلى ملاحظات منها أنّ الدراسة التقييمية تتسم بالتعقيد وسرعة التغير والارتباط بمجريات الأمور، ومن مضمون المادة التاريخية بوسائلها التعليمية فهي تساعد على تحديد وتوضيح الصورة، لأنها حدث في الماضي أو حدثت بعيدا في المكان أو لأنها خطيرة أو موسمية أو صغيرة أو كبيرة، وهذا هو في الواقع المجال الحقيقي الذي ينبغي أن ندركه في هذه الدراسة.

ـــ حاولت بقدر الإمكان أن استنتج العلاقة النسبية المرتبطة بين ما هو في الكتاب المدرسي وما هو مقرر لمادة التاريخ السنة النهائية معتمدا على الجانب التربوي والوسيلة البيداغوجية.

ـــ وتبقى عملية التقييم والنقد لمراحل التاريخ المعاصر تخضع لجملة من المقاييس كالإختصاص، أي تكوين فرق بحث خاصة بدراسة المؤهلات الفكرية والقدرات الذهنية لتلاميذ، وتخضع البرامج خاصة لتكيّف حسب المعطيات، كذلك تعزيز المضمون بالحقائق التاريخية المبنية على العلمية والنزاهة والخدمة الوظيفية للمدرسة بدلا من الاعتماد على الطروحات الظرفية التي عادة ما تزال مع زوال الحدث.

ـــ كما أن الكتاب المدرسي يجب أن يخضع لأكفاء وأكاديميين، ومن ثم ضرورة هيكلة المعهد التربوي الوطني الجزائري الذي يقع على عاتقه تأليف الكتب المدرسية، كما أننا نلاحظ من خلال التجربة أن الكتاب المدرسي لا ينقح إلا مرارا، كما أن سعر الكتاب لا يتناوله كلية مع الإمكانيات المادية للطلاب والأسرة الجزائرية اليوم.

وفي ضوء الأفكار التي تمت مناقشتها في ثنايا الدراسة يمكن الوصول إلى التوصيات الآتية: ـــ

1-ينبغي التمييز بين المقرر الدراسي ومصطلح المنهج باعتبار أن الأول يشكل مع الكتاب المدرسي جوهر المحتوى، الذي يعتبر بدوره أحد الأركان الأساسية للمنهج بمفهومه الحديث.

2-لدى اختيار محتوى المقرر الدراسي في التاريخ ينبغي الأخذ بنظر الاعتبار الأهداف العامة والسلوكية، وميول ومستوى نضج التلاميذ، إضافة إلى طبيعة الأحداث التاريخية من حيث أهميتها في الماضي وتأثيرها في الحاضر.

3- إنّ الجمع بين الأسلوب المقطعي والأسلوب التطوري ضمن إطار الأسلوب الحولي (الزمني) مسألة أساسية لدى تنظيم محتوى المقرر الدراسي في التاريخ.

4-ينبغي تضمين محتوى مقرر التاريخ كافة الأنماط التاريخية في محاورها الثلاثة:

أ-المحلي، الوطني، القومي، العالمي.

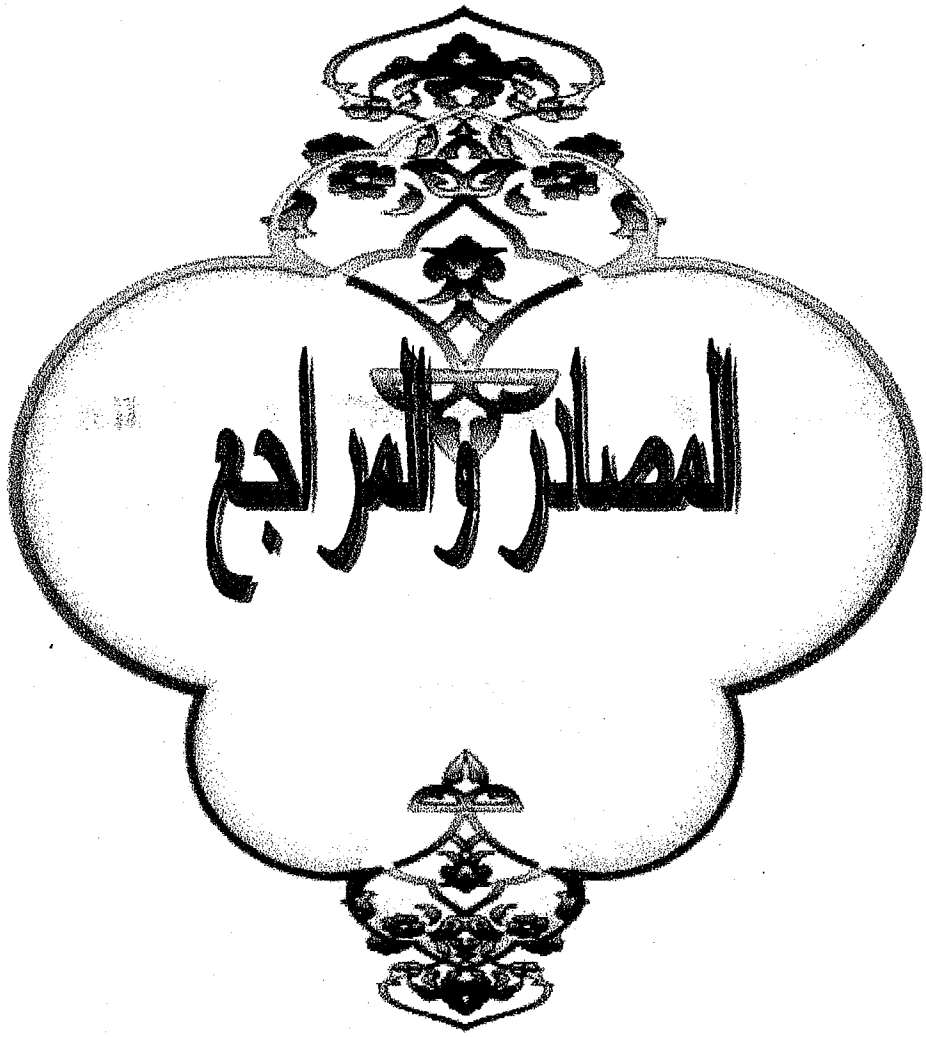
ب-القديم، الوسيط، الحديث، المعاصر.

ج-السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي، الثقافي، العلمي.

مع مراعاة التوازن بينها.

5-ينبغي على مدرسي التاريخ عدم النظر إلى الكتاب المدرسي كحالة مثلى وأنه المصدر الوحيد للمعلومات، بل ينبغي الاستعانة بمصادر أخرى مساعدة الآن مادة التاريخ لها خصوصية فريدة عن بقية المواد الأخرى، لما يحمله التاريخ من أراء وروايات وأحداث ذات طابع جدلي.

و الله الموفق إلى ما فيه الخير.


المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع العربية

1 ـــ إبراهيم بسيوني عميرة ، المنهج و عناصره ، دار المعارف، القاهرة ، 1987.

2 ـــ أبو الفتوح رضوان، وظيفة المواد التاريخية في تربية الجيل، عالم الكتب القاهرة 1960.

3 ـــ أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية و التطبيق،ط2، عالم الكتب،القاهرة،1982.

4 ـــ أحمد حمد القاني، اتجاهات في تدريس التاريخ، عالم الكتب القاهرة 1969.

5 ـــ أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا ،ص133.

6 – الحبيب، علي محمد (1992). بعض العوامل المؤثرة في استخدام المعلمات للتقنيات والمعينات التربوية في مرحلة رياض الأطفال في دولة الكويت في: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر .

7 – الحيلة، محمد محمود (2001). التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية (ط1). العين: دار الكتاب الجامعي.

8 – الخليلي، خليل يوسف، وحيدر، عبداللطيف حسين، ويونس، محمد جمال الدين(1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام(ط1) دبي: دار القلم.

9 – الفار، ابراهيم عبدالوكيل(2000). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين(ط2) القاهرة: دار الفكر العربي.

10 – اللقاني أحمد حسين ،د.علي الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس،الطبعة الأولى ،1996م ،القاهرة – مصر.

11 – الكيلاني، عبدالله و عدس، عبد الرحمن (1986) القياس و التقويم في علم النفس و التربية (مترجم). روبرت ثورندايك و إليزابث هيجن. عمان: مركز الكتب الأردني

12 ـــ بشير عبد الحليم كلوب ، التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم ،دار الشروق، عمان، 1988.

13 ـــ جموعي مشري، التاريخ المعاصر للسنة النهائية، المعهد التربوي الوطني الجزائر 1976.

14 ـــ جودت أحمد سعادة. الحقيبة التعليمية نموذج للتعليم الفردي. رسالة المعلم 24 (آذار، 1983).

15 ـــ جيرولد كمب،تصميم البرامج التعليمية،ترجمة أحمد خيري كاظم،دار النهضة العربية،القاهرة،1977.

16 ـــ حسين زيتون، تصميم التدريس، المجلد الثاني.

17 ـــ رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب ، البليدة.

18 ـــ سبع محمد أبو لبدة. مبادىء القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي. جمعية عمال المطابع. التعاونية، عمان 1979.

19 - طوالبة، محمد عبدالرحمن (2000). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الحاسوب في المدارس الأردنية الحكومية. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر،

20 ـــ عبد الحميد سيد عبد الله، التاريخ في التعليم الثانوي، أهدافه، مناهج تدريسه، الطبعة 2 مكتبة الأنجول مصرية، القاهرة 1973.

21 ـــ عبد الحميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1975م.

22 ـــ عبد الرحمن ابراهيم الشاعر ، أسس تصميم و تنفيذ البرامج التدريبية، الطبعة الأولى،دار ثقيف للنشر، الرياض،1991.

23 ـــ عبد الله فكري العرباوي، الوسائل التعليمية، مجلة همزة الوصل، عدد 7 لسنة 75/74 وزارة القسم الابتدائي والثانوي الجزائر مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة.

24 - عبدالله مهدي علي، (1995). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالحاسبات الآلية لدى الطلاب وأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي بجنوب المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي.

25 ـــ عفيف عثمان، التاريخ وتعليم التاريخ، بيروت، لبنان، سنة 1989 .

26 - عودة، أحمد سليمان (1998) القياس و التقويم في العملية التدريسية. إربد، الأردن: دار الأمل.

27 ـــ فارعة حسن محمد، تقويم المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، الدار المصرية للكتاب، القاهرة سنة 1975.

28 ـــ كوثر كوجيك ، الاتجاهات حديثة في مناهج التدريس .

29 ـــ اللطيف الفارابي و آخرون ، سلسلة علوم التربية (الأهداف التربوية)، الطبعة 3، دار الخطابي للطباعة والنشر،المغرب ،1992.

30 ـــ مارك بلوخ، التاريخ دراسة البشر في الزمن لا في الماضي، مجلة منبر لحوار الأفكار و التاريخ، العدد 36 بيروت: لبنان، سنة 1979.

31 - مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (1998). تفريد التعليم(ط1) عمَّان:دار الفكر. المناعي.

32 ـــ محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم ، دار التربية الحديثة، دمشق سنة 2000.

33 ـــ محمد زياد حمدان. تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته. دار العلم للملايين. بيروت، سنة 1980.

34 ـــ محمد سلامة آدم و توفيق حداد، علم النفس الطفل، الطبعة الأولى،طباعة الجيش الشعبية1973.

35 ـــ محمد شفيق، العلوم السلوكية، دار الهناء، مصر، 2002 .

36 ـــ محمد علي السيد،الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعلم، دار الشروق، عمان، 1999.

37 ـــ محمود رشدي خاطر و آخرون،الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية و التربية الدينية ، دار المعرفة ، القاهرة،1980.

38 - ملحم، سامي القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ط1 . عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة. (2000).

39 -كاترين فوك مباءئ في قضايا اللسانيات المعاصرة ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.28 ـــ نعيم عطية. التقييم التربوي الهادف. الطبعة الأولى. دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1970.

40 - وزارة التربية والتعليم المديرية العامة للامتحانات و الاختبارات دليل المعلم لتقييم مهاترات أداء العملي إعداد سوسن فريد الشايب

41 ـــ يعقوب حسن نشوان، الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان، الطبعة الأولى، 2001.

المراجع باللغة الأجنبية

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

1 - Alain Lieury, et Fabien Fenouillet, motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris 1997.

2 - Anne-Marie Boucher et Monique Duplantié et Raymond Leblanc, pédagogie de La communication dans l'enseignement d'une langue étrangère.

3 - Arthur K. Ellis. Teaching and Learning Elementary Social Studies. Second Edition. Allyn and Bacon, Boston, 1981.

4 - Benjamin S. Bloom (ed). Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I:Cognitive Domain. Longmans, Green and Co., New York. 1956.

5 - Brúce Wayne Tuckman. Evaluating Instructional Programs. Allyn and Bacon, Boston, 1979.

6 - Bruce Wayne Tuckman. Measuring Educational Outcomes: Fundamentals of Testing. Harcout, Brace, Jovanovich, Inc. New york, 1975.

7 - Byron G. Massialas, and Joseph B. Hurst. Social Studies in New Era: The Elementary School as a Laboratory. Longman, New York, 1978.

8 - Byron L. Deshaw. Developing Competencies for Individualizing Instruction. Charles E. Merill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1973.

9 - Carter V. Good (editor). Dictionary of Education. Second Edition. Mc Graw-Hill Book Company, Inc. New York, 1973.

10 - Christine Montécot, techniques de communication, Eyrolles, 1996.

Claude Bordeleau et Linda Morency, l'art d'enseigner.

11 - Clermont Gauthier Et Maurice Tardif, La Pédagogie (Théories et Pratiques de L'Antiquité A Nos Jours), Gaëtan Morin, Paris, 1996.

12 - Dale P. Scannell, and Dick B. Tracy. Testing and Measurement in the Classroom. Houghton- Mifflin Company, Boston, 1975.

13 - Daniel Tanner. Using Behavioral Objectives in the Classroom. The Macmillan Company, New York, 1972.

14 - David G. Armstrong. Social Studies in Secondary Education. Macmillan Publishing Company, Inc. New York, 1980.

15 - Denis Lawton and Barry Dufour. The New Social Studies. Second Edition. Heinmann. London. 1976.

16 - Dorothy C. Adkins. Test Construction: Development and Interpretation of Achievement Tests. Second Edition. Charles E. Merill publishing Company, Columbus, Ohio, 1974.

17 - Edward J. Nussel, Joan D. English and William Wiersma. The Teacher and Individually Guided Education. Addison-Wesley Publishing Company. Reading, Massachussetts. 1976.

18 - Edwin Fenton. Teaching the New Social Studies in Secondary School: An Inductive Approach. Holt, Reinhart, and Winston, Inc, New York, 1966.

19 - Eugene C. Kim and Richard D. Kellough. A Resource Guide for Secondary School Teaching. Second Edition. Macmillan Publishing Company Inc. New York. 1978.

20 - Franc Morandi, modèles et méthodes en pédagogie,2^{e} edition, NATHON, Paris,2001.

21 - Francis P. Hunkins. Rationale for Testing in the Social Studies. Social Education: 40 (November-December, 1976).

22 - Frank F. Gorow. The Learning Game: Strategies for Secondary School Teachers. Charles E. Merill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1972.

23 - Fred M. Smith and Sam Adams. Educational Measurement for the Classroom Teacher. Second Edition. Harper and Row Publishers, Inc. New York, 1972.

24 - Georgette Goupil et Guy Lusignan, apprentissage et enseignement en Milieu Scolaire.

25 - Gilbert Sax. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Second Edition. Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California, 1980.

26 - Gilbert Sax. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Second Edition. Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California, 1980.

27 - Healey, D. (2002). Do teachers +technology= good pedagogy in: Curriculum testing and new technologies in ELT ,Prakash Mdehpande , Language Centre, Sultan Qaboos University.

28 - Helen Davis Dell. Individualizing Instruction. Science Research Association, Inc., Chicago, 1972.

29 - Hershel Thornburg. School Learning and Instruction. Brooks/Cole Publishing Co., Monterey, California, 1973.

30 - Hopkins, K. D.; Stanly J. C.; & Hopkins, B. R. (1995) Educational and Psychological Measurement and Evaluation. 7th ed. Needham Hights, MA

31 - Ivor K. Davies. Objectives in Curriculum Design. Mac Graw-Hill Book Company. New York, 1976.

32 - James A. Smith. Creative Teaching of the Social Studies in the Elementary School. Second Edition. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1979.

33 - James G. Holland, Carol Solomon, Judith Doran and Daniel A. Frezza. The Analysis of Behavior in Planning Instruction. Addison-Wesley Publishing Company. Reading. Massachussetts. 1976.

34 - James Raths et al. Studying Teaching. Prentice-Hall, Inc., Engelwood Cliffs, New Jersey, 1967.

35 - Jerold E. Kemp. Instructional Design: A Place for Unit and Course Develoment. Fearon-Pitman Publishers, Inc., Belmont, California, 1977.

36 - John E. Guether, and Patricia A. Hansen. Writing Objectives for Learning Packages. The University of Kansas. Lawrence, Kansas, 1974.

37 - John R. Poenfus and Louise V. Paradise. Social Studies Objectives in Theory and Practice. The Social Studies: 69. (September – October, 1978).

38 - Jon Clark Marshall, and Loyde Wesley Hales. Classroom Test Construction. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachussetts, 1971.

39 - Joseph A. Devito, les fondements de la communication humaine, Gaëtan Morin, Montréal, 1999.

40 - Julie S. Vargas. Writing Worthwile Behaviorist Objectives. Harper and Row Publishers, Inc., New York, 1972.

41 - Kenneth H. Hoover and Paul M. Hollingsworth. A Handbook for Elementary School Teachers. Second Edition. Allyn and Bacon, Boston, 1978.

42 - Lee Ehman et al. Toward Effective Instruction in Secondary Social Studies: Houghton-Mifflin Co., Boston, 1974

43 - Lee J. Cronbach. Essentials of Psychological Testing. Third Edition. Harper and Row Publishers, Inc., New York, 1970.

44 - Leonard H. Clark (ed). Strategies and Tactics in Secondary Teaching: A Book of Reading. The Macmillan Company, New York, 1967.

45 - Leonard H. Clark and Irving S. Starr. Secondary School Teaching Methods. Macmillan Publishing Co., Inc, New York. 1976.

46 - Lewis R. Aiken. Psychological Testing and Assessment. Second Edition. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1977.

47 - Louis Arénilla, Et Autres. Dictionnaire De Pédagogie , Bordas, Paris 2000.

48 - Louise J. Karmel, and Marylin O. Karmel. Measurement and Evaluation in the Schools. Second Edition. Macmillian Publishing Company, Inc. New York, 1978.

49 - M. Eugene Gillion et al. Practical Methods for the Social Studies. Wadsworth Publishing Company. Inc, Belmont, California, 1977.

50 - Merrill, P .F., Tolman, M. N., Christensen, L., H., Kathy, V., - Bret, R & Reynolds ,P. (1986). Computers in education, New Jersey USA:

51 - Micheal J. Dunkin, and Bruce J. Biddle. The Study of Teaching. Holt, Reinhart and Winston Inc, New York, 1974.

52 - Norman E. Gonlund. Constructing Achievement Tests. Second Edition. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1977.

53 - Norman E. Gronlund. Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction. Macmillan Book Co., New York, 1978.

54 - P. Olatunde Okunrotifa. Evaluation in Social Studies in Howard D. Mehlinger (editor). UNESCO Handbook for Teaching of Social Studies. Croom Helm Ltd,London, 1981.

55 - Paul L. Williams. Improving Testing in the Social Studies: Methodological Issues in Paul L. Williams, and Jerry R. Moore (editors). Criterion- Referenced Testing for Social Studies. National Council for the Social Studies Bulletin 64, Washington D.C. 1980.

56 - Pearl M. Oliner. Teaching Elementary Studies: A Rational and Humanistic Approach, Harcourt, Brace, Jónavovich, Inc., New York, 1976.

Philip Bacon (ed). Focus on Geography: Key Concepts and Strategies. National Council for the Social Studies, Washington D.C., 1970.

57 - Philip Mcknight et al. On Teaching Office of Instructional Resources. University of Kansas, Lawrence, Kansas. 1975.

58 - Pierre Charles Morin .Suzanne Bouchard, Introduction aux Théories de la personnalité, Gaëtan Morin, 2eme édition, 1997.

59 - Ray C. Pillips, Evaluation and Education. Charles E. Merill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1968.

60 - Rex Walford (ed). New Directions in Geography Teaching. Longman. London. 1975.

61 - Robert Galisson, d'hier à aujourd'hui La didactique général des langues étrangères.

62 - Robert J. Kibler, Larry L. Barker, and David T. Miles. Behavioral Objectives and Instruction. Allyn and Bacon, Boston, 1970.

63 - Robert L. Ebel. Essentials of Educational Measurement. Prentice-Hall, Inc, Engelwood Cliffs, New Jersey, 1972.

64 - Ronald D. Anderson. Developing a Competency for Evaluation in the Classroom. In James E. Weigand (editor). Developing Teacher Competencies. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.

65 - Stanley Ahmann, and Marvin D. Glock. Evaluating Student Progress: Principles of Tests and Measurement. Sixth Edition, Allyn and Bacon, Boston, 1981.

66 - Susan Wood. An Evaluation of Achievement Test in Geography. In Dana G. Kurfman (editor). Evaluation in Geographic Education. The 1971 .

67 - Yearbook of National Council for Geographic Education. Fearon Pubshers, Belmont, California, 1971.

68 - Theo Barker and Archie W. Flanagan.Teaching Social Studies in Primary Schools. McGraw-Hill Book Company, Inc. New York, 1973.

69 - Victor R. Martuza. Applying Norm-Referenced and Criterion-Referenced Measurement in Education. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1977.

70 - Victor. H. Noll, and Dale P. Scannell, and Dick B. Tracy. Introduction to Educational Measurement. Third Edition. Houghton-Mifflin Company, Bosoton, 1972.

71 - Vockell, E & ,.Schwartz, E. (1988 .(The computer in the classroom, California: Mitchell publishing INC

72 - W. linwood Chase and Martha Tyler John. A Guide for the Elementary School Studies Teacher. Third Edition. Allyn Bacon, Inc, Boston, 1978.

73 - Walter D. Pierce and Michael A. Lorber. Objectives and Methods for Secondary Teaching. Prentice Hall, Inc., Engelwood Cliffs, New Jersey, 1977.

74 - William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann. Measurement and Evaluation in Education and Psychology. Second Edition. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978.

75 - William L. Goodwin and Herbert J. Clausmeier. Facilitating Student Learning: An Introduction to Educational Psychology. Harper and Row Publishers, New York, 1975.

الفهرس

المقدمة.....ص و

المدخل.....ص01

الفصل التمهيدي : أهمية تعليمية التاريخ.....ص15

الفصل الأول : الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية.....ص**49**

ـــ تعريف الأهداف التدريسية ص**51**

ـــ خصائص الأهداف التدريسية الجيدة للدراسات التاريخية.....ص**54**

ـــ كتابة الأهداف التدريسية أو السلوكية الدراسات التاريخية.....ص**56**

ـــ تصنيف بلوم للأ هداف التربوية.....ص**58**

ـــ أهمية التنظيم الهرمي للأ هداف السلوكية.....ص**63**

ـــ وصف مجالات تصنيف بلوم و مدى تطبيقها على الدراسات التاريخية.....ص**63**

ـــ الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال المعرفي.....ص**72**

ـــ الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال العاطفي.....ص**83**

ـــ المستويات الرئيسية في المجال النفسي الحركي حسب سمبسون.....ص**88**

ـــ الأفعال السلوكية التي تستخدم في الأهداف التدريسية للمجال المهاري الحركي.....ص**91**

الفصل الثاني : التقييم والتقويم في الطرق التدريسية لمادة التاريخ..... ص**98**

ـــ **الاختبارات في الدراسات التاريخية**.....ص**101**

ـــ فوائد الاختبارات.....ص**104**

ـــ تطوير الدافعية عند التلاميذ.....ص**105**

ـــ تخطيط و بناء الاختبار.....ص**108**

ـــ معايير يجب مراعاتها عند وضع الاختبارات.....ص**110**

ـــ صفات الاختبار الجيد.....ص**111**

ـــ الموضوعية.....ص**116**

ـــ الصفات الفنية أو الثانوية للاختبار الجيد.....ص116
ـــ **أنواع الاختبارات**.....ص116
ـــ الاختبارات التحصيلية.....ص117
ـــ اختبارا ت المقال او الاختبارات الإنشائية.....ص118
ـــ فوائد أو مزايا اختبارات المقال.....ص118
ـــ استعمال اختيارات المقال.....ص124
ـــ **انواع اختبارات المقال**.....ص126
ـــ الاختبارات الموضوعية.....ص127
ـــ مزايا او فوائد الاختبارات الموضوعية ص128
ـــ كتابة الاختبارات الموضوعية.....ص129
ـــ أنواع الاختبارات الموضوعية.....ص131
ـــ اختبارات التكميل مزاياها و عيوبها.....ص134
ـــ اختبارات المطابقة أو المزاوجة.....ص135
ـــ مقترحات لتحسين الاختبارات المطابقة.....ص138
ـــ **اختبارات الاختيار**.....ص140
ـــ استعمال اختبارات المتعددة ص141
ـــ مزايا الاختبارات الاختبار المتعدد.....ص141
ـــ كتابة الاختبارات الاختيار المتعدد ص143
ـــ مقترحات لتحسين الاختبارات دات الاختبار المتعدد ص145

الفصل الثالث : الكتاب المدرسي.....ص157
ـــ مضمون الكتاب المدرسي.....ص158
ـــ الجانب الوطني.....ص162
ـــ الجانب الاقتصادي.....ص163
ـــ الجانب السياسي.....ص163
ـــ الجانب العسكري.....ص164
ـــ أغراض ومميزات محتوى الكتاب المدرسي ص164
ـــ أغراض الكتاب المدرسي ص164
ـــ مميزات محتوى الكتاب.....ص166

ـــ الأهداف التدريسية للدراسات التاريخية.....ص169
ـــ التقييم في الدراسات التاريخية.....ص170
ـــ مقارنة محتوى الكتاب بالحزم الساعية.....ص200
ـــ أهم الدروس الغير موجودة في الكتاب المدرسي ص201
ـــ الدراسة النقدية للكتاب مطابقة بالأهداف والوسائل البيداغوجية.....ص205
-الوسائل السمعية البصرية.....ص206
-الصور والخرائط والنقوش والمسكوكات.....ص207
ـــ الآثار المعمارية والمتاحف.....ص214
-الوثائق الرسمية والرسوم البيانية.....ص214
ـــ المدلول التربوي.....ص215
ـــ الحلول المقترحة.....ص217

الفصل الرابع :الإختبارات في الدراسات لتاريخية.....ص220
- أهداف الفصل ص222
-مقدمة.....ص226
- القياس والتقويم.....ص227
- الفرق بين القياس والتقويم.....ص228
-مجلات التقويم ص229
- أهمية التقويم.....ص230
-وضائف التقويم ص231
-أنواع التقويم.....ص233
-أسس التقويم ص235
- تقويم التلميذ.....ص237
- الإختبارات التحصيلية.....ص237
- أساليب التقويم.....ص241
-اختبار تقني ص241
- إختبار تعليمي ص242

- إختبار ات الإستمرار.....ص243
- إختبارا ت اعادة الترتيب.....ص244
- أسئلة إختبارات التصنيف.....ص245
- أسئلة الإختبار الإحتمالي ص245
- التقييم المستمر.....ص248
-التقيم النهائي.....ص248
- ضبط نوعية التعليم.....ص249
- الإختبار الشفوي.....ص251
-الإختبار الكتابي ص251
- تشخيص العملية التقويمية والتقييميةبالحاسوب.....ص253
- مفهوم التعليم بالحاسوب.....ص256
- أنواع الإختبارات الحاسوبية.....ص258
- إستخدام الأنترننت.....ص259
-الإختبار التقليدي بالحاسوب.....ص259
-الإختبارالحاسوبي المتكيف.....ص260
-العملية التعليمية في ضل تكنولوجيا المعلومات والإتصال ص263
-مزيا التعليم الإلكتروني ص271
-مميزات التعليم الإلكتروني ص273
- خلاصة الفصل ص274
الخاتمة.....**ص280**

المصادر والمراجع.....**ص284**