وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي : ...../2024

رقم التسجيل : 2396378489

رقم التسجيل : 2318075121102

تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في :

شعبة : علوم التربية تخصص : القياس النفسي و التقويم التربوي

إعداد الطالبان :
– بولنوار علي
– حيمود نوي

إشراف الدكتور :
– واضح العمري

السنة الجامعية: 2024/2023

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي : ...../2024

رقم التسجيل : 2396378489

رقم التسجيل : . 2318075121102

تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في :

شعبة : علوم التربية

تخصص : القياس النفسي و التقويم التربوي

إعداد الطالبان :

– بولنوار علي

– حيمود نوي

إشراف الدكتور :

– واضح العمري

السنة الجامعية: 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــــداء

إلى من نزلت طاعتهما مقرونة بعبادته عز وجل الوالدين الكريمين الى روح أبي الطاهرة الى أمي حفظها الله تعالى

إلى جميع أفراد الأسرة الكريمة كل باسمه

إلى اصدقائي ..... حيالتي كانت دوما سندا لي

إلى كل من ساهم في تلقيني ولو حرفا في حياتي الدراسية

إلى جميع أصدقاء الدراسة

إلى كل من أحبهم من قريب أو بعيد

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

*** بولنوار علي ***

إلى الوالدرحمة الله عليه اإالى الوالدة أمدهما الله بالصحة والعافية فلهما يرجع الفضل كله في تعليمي ووصولي إلى هذه المرتبة

إلى الأسرة الكريمة وجميع إخوتي حفظهم الله ورعاهم

إلى كل أساتذتي الافاضل الذين تتلمذت على أيديهم طوال مشواري الدراسي

إلى كل من ساعدني في هذا العمل

إلى كل أصدقائي ولكل من يعرفني من قريب أو بعيد ولم يسعهم قلمي

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

حيمود نوي

شكـر وتقديــر

"ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ " النمل: الآية (19)

و قال رسوله الكريم صلى الله عليه و سلم:

"من لا يشكر الناس لا يشكر الله" أخرجه الترمذي.

أشكر الله العظيم الذي بنعمته تتم الصالحات ،وأحمده حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه ،أن رزقني الصحة والصبر والتوفيق لإتمام هذه الرسالة.

كما أشكر في هذا المقام أستاذي المحترم واضح العمري على قبوله الإشراف على هذا العمل في ظروف خاصة ، وعلى سعة صدره وصبره معنا فأسأل الله العظيم له بدوام الصحة والعافية له ولأهله.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من قدم لي يد العون والمساعدة من قريب أو بعيد ولو بدعاء في ظهر الغيب .

وأسأل الله أن يجزيهم عني خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف والتعرف عن مهارات التفكير المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي الموجهة للتلاميذ ، وذلك من خلال تحليل هذه الأسئلة التقويمية. وقد تكونت أداة البحث من عدد من الأسئلة التقويمية الخاصة بالكتاب السنة الخامسة إبتدائي لغة عربية ، و استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى، واعتمدت وحدة (الكلمة) وفئة (الموضوع) ،أما عن أداة التحليل فقد تم استخدام استمارة التحليل ، لاستخراج النتائج و مناقشتها ، وقد خلص البحث إلى النتيجة التالية : لقد ركزت الأسئلة التقويمية بالنسبة لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة على الأسئلة الموضوعية بنسبة كبيرة مقارنة بالأسئلة المقالية بنسبة أقل (ضعيفة ، كما أضهرت النتائج أن المستويات التي تقيسها الأسئلة أعلى نسبة مستوى المعرفة و مستوى الفهم و مستوى التطبيق بنسبة أقل و لم يشمل الكتاب المستوبات العليا التحليل ، التركيب ، التقويم)

– الكلمات المفتاحية : كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة – الأسئلة التقويمية .صنافة بلوم

Summary :

The objective of this study is the analysis of all the questions present in the textbooks of Arabic, language for the fifth year of primary school, and to determine its type (articles questions or objective questions), as well as determine the level of educational objectives it measures according to Bloom's classification for cognitive field objectives. To answer the questions of this study,mathed the researchers used the descriptive method, preparing a content analysis map by which they were able to gather all the questions that appeared in the three textbooks

Keywords:

Assessment questions; the fifth 5 th year primary textbook bloom classification

فهرس المحتويات

العنـــــاويـــــن	الصفحة
قائمة المحتويات	
فهرس المحتويات	ا
فهرس الجداول	ب
الفصل الأول : الجانب المنهجي	ج
مقدمة	01
1- الإشكالية	02
2-فرضيات الدراسة	02
4-أهداف الدراسة	03
5-أهمية الدراسة	03
6-حدود الدراسة	03
7 -منهج الدراسة	03
8- تحديد المفاهيم	04
الفصل الثاني : الجانب النظري	05
1- الأسئلة التقويمية	06
2- كتاب اللغة العربية السنة الخامسة	18
الفصل الثالث : الدراسات السابقة	27
الفصل الرابع: الجانب الميداني	33
1- الطريقة والأدوات : المنهج و الأداة	34
2- تحليل النتائج و مناقشتها	45
3- استنتاج عام	47
4- اقتراحات و توصيات	48
5- المراجع	49

قائمة الجداول	
الجدول رقم 1 : يوضح التكرارات والنسب المئوية لنوع الأسئلة الواردة في كتب السنة خامسة ابتدائي اللغة العربية.	45
الجدول رقم 2 : يوضح التكرارات والنسب المئوية لمستويات الأسئلة الواردة في كتب السنة خامسة ابتدائي اللغة العربية.	46

مقدمة:

يهتم العالم في الوقت الحاضر اهتماما كبيرا بالتربية إيمانا منه بأهميتها في بناء الفرد وتحقيق أهدافه وحل مشكلاته، وتعد المناهج التعليمية الترجمة العملية لأهداف التربية، لذلك فإن أنظمتنا التعليمية مدعوة لإعداد الفرد المتكامل في مختلف جوانب الشخصية، واكسابهم المهارات اللازمة، فتحديث المناهج وتطوير عناصرها(**الأهداف – المحتوى – الطرائق –التقويم الوسائل التعليمية**)هو السبيل الأمثل لتطوير التعليم.

يشكل التقويم أداة لمعرفة مستوى وكفاءة المتعلم، ومن جهة أخرى فالتقويم يسهل للمعلم التعامل مع المتعلم في عدة جوانب، وتجعله يسعى لإنجاز الأهداف في مختلف الظروف على اعتباره أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.

ونظرا لأهميته البالغة في العملية التعليمية نحاول في بحثنا هذا التطرق لمختلف جوانبه من خلال الأصناف المعرفية (**المجال المعرفي – المجال الوجداني – المجال النفس حركي–** وذلك حسب تقسيم **بلوم** للكشف عن فاعليته وخاصة في المرحلة الابتدائية على اعتبارها الحجر الأساسي الذي يكوّن المتعلم وبالتحديد في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة. ولعل السبب من وراء البحث في هذا الموضوع هو التعرف على مهارات التفكير في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة.بالاضافة الى الكشف على التفاوت الموجود بين مهارات التفكير(المستويات المعرفية).وكذا الكشف عن واقع التعليم في ظل وجود التقنيات والوسائل الحديثة للتعليم.مع البحث عن الحلول والادوات الناجعة التي تساهم في تطوير وتحسين جودة التعليم

وعلى ضوء ذلك جاء هذا البحث الذي تضمن على04فصول:

حيث تناولنا في الفصل الأول:الجانب المنهجي: تطرقنا فيه إلى:مقدمة–اشكالية البحث–فرضيات الدراسة–اهداف الدراسة–اهمية الدراسة–حدود الدراسة–منهجالدراسة–تحديد المفاهيم.

أما الفصل الثاني: الجانب النظري تناولنا فيه:الأسئلة التقويمية مفهومها–تصنيفها–اهدافها–أنواعها.

–كتاب اللغة العربية:تعريفه–بطاقة فنية حول الكتاب– اهمية وأهداف الكتاب

أما الفصل الثالث:أشرنا إلى بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة الحالية.

أما الجانب الميداني: والموسوم بـ:تمهيد–أداة جمع البيانات–تحليل بيانات الدراسة –تحليل النتائج مناقشتها–استنتاج عام–اقتراحات وتوصيات–قائمة المراجع والملاحق

الفصل الأول : الجانب المنهجي

1- طرح الإشكالية:

إن تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ هي إحدى الأهداف التي يسعى المنهاج إليها ، والمطلوب تحقيقها في العملية التعليمية التعلمية عن طريق تدريبهم عليها، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال الأسئلة التقويمية .ومن أجله يرى الباحثان أنه لا يوجد أحسن من الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي (كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي) باعتباره المحتوى المكتوب للمنهاج، فهو الوعـــــاء الذي تصب فيه جل المعارف ومهارات التفكير التي يسعى الى تحقيقها أي نظام تربوي.

فالأسئلة التقويمية هي تلك الأداة التي يتخذها الكتاب المدرسي وسيلة لتقييم وتقويم مستويات تفكير التلاميذ ومن أجله نقول أن للأسئلة التقويمية في أي كتاب مدرسي ولأي مادة تعليمية دورا واسعا في تحقيق ما يسمى بتنمية مهارات التفكير لدى التلاميـــذ خاصة منهم تلاميذ السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي، فهي المرحلة التي تعتبر جسرا والجسر الأول لابد من عبوره للوصول إلى باقي مراحل التعليم الأخرى أين يجد المتعلم ضالته في إطلاق عنان تفكيره للخوض في بحر البحث العلمي وميادينه وتأسيسا لما سبق ، جاء السؤال التالي ، الذي ننتظر من خلاله جوابا عن إشكالية دراستنا ونصه يتمثل فيما يلي:

ماهي المستويات المعرفية المتضمنة في الأسئلة التقويمية لكتاب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

ومن ثم تجيب الدراسة عن ثلاث أسئلة وهي على النحو التالي:

1- ماهو نوع الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (أسئلة موضوعية – أسئلة مقالية).

2-ماهي المستويات المعرفية المتضمنة في الأسئلة التقويمية لكتاب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وفق المجال المعرفي ؟

3-ماهي المستويات المعرفية المتضمنة في الأسئلة التقويمية لكتاب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وفق مجالات أخرى من مستويات بلوم ؟

3- فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

تتضمن الأسئلة التقويمية لكتاب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على مستويات معرفية.

الفرضيات الجزئية:

1_تتضمن الأسئلة التقويمية لكتاب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (أسئلة موضوعية – أسئلة مقالية).

2_تتضمن الأسئلة التقويمية لكتاب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أسئلة وفق المجال المعرفي.

3_تتضمن الأسئلة التقويمية لكتاب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أسئلة وفق المجال المعرفي المستويات الدنيا والعليا.

4- أهداف الدراسة :

-تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المستويات التي تقيسها الأسئلة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي.

-تهدف الدراسة الى الكشف و التعرف عن الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. (مستويات بلوم)

- معرفة مدى التوافق بين نتائج تحليل الأسئلة المتضمنة بكل مستوى من مستويات المجال المعرفي الموجودة في الكتاب وبين النسب المئوية.

5-أهمية الدراسة:

- التعرف على المستويات المعرفية الموجودة في كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

- الكشف على التفاوت مستوى لآخر .

- الكشف عن النسب المئوية لمهارات التفكير العليا والدنيا.

- التحقق من مراعاة أسئلة الكتاب لمستويات التفكير العليا.

6- حدود البحث:

اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي والتي تقرر تدريسها سنة 2020/2019 اعتبارا من العام الدراسي 2024/2023

الفصل الأول : الجانب المنهجي

7- منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي الذي ينصب على دراسة الظواهر العلمية من أجل تشخيصها وكشف جوانبها حيث استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى: و هو أسلوب بحث علمي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمـــــي للمضمون الظاهر .

8- تحديد المفاهيم :

-أسئلة المقال:

تعرف كل من رجاء أبو علام، أحمد علي الغنيسي، أحمد بوده، أسئلة المقال بأنها تلك الأسئلة التي تسمح للمتعلم بأن يجيب عليها بكلمات من عنده أي من تأليفه الخاص.

وعادة ما تبدأ **هذه** الأسئلة بكلمات أفعال (مثل :**ناقش، اشرح، قارن، اكتب ما تعرف عن ....الخ**

- مخرجات التعلم التي تقيسها أسئلة المقال:

يذكر كل من وليام وبرسمان وستيفن جيرز أن أسئلة المقال تستخد م لقياس مخرجات التعلم التالية:

-القدرة على التعبير الكتابي، القدر ة على انتقاء المعلومات وتنظيمها والربط بينها و القدرة على الابتكار، والقدرة على التفكير الناقد والتقويم(Wiersma,W. and Jurs,S.p71-72)

-الأسئلة الموضوعية :

تعرفها رجاء أبو علام بأنها تلك الأسئلة التي يمكن تقدير درجاتها تقديرا موضوعيا، ومن أنواعهاا :الإكمال، الاختيار من متعدد ، الصواب والخطأ، المطابقة .(ابو علام،1987ص،154-155)

الفصل الثاني :

الجانب النظري

الأسئلة التقويمية :

(الاختبارات التقويمية)

1- الأسئلة التقويمية (الاختبارات التقويمية)

مفهوم الأسئلة (الاختبارات) التقويمية: هي الأسئلة أو الاختبارات التي تهدف بشتى أشكالها إلى تقويم إنجاز التلاميذ لعمل سابق أو لوضعهم الحالي، لمعرفة مدى إتقانهم للمعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي مروا بها أو تعلموها في فترة محددة من خلال دراستهم لمقرر معين أو منهج معين أشكال الأسئلة (الاختبارات) التقويمية :

أ- اختبارات مدى التقدم :عادة ما تكون اختبارات مدى التقدم اختبارات شفوية، أو تكون اختبارات تحريرية إلا أنها تكون مبسطة وقصيرة ولا تتطلب وقتاً طويلاً للإجابة عليها. وهذا النوع من الاختبارات أكثر أنواع الاختبارات استخداماً، فكثيراً ما يقوم المعلمون بين حين وآخر بعمل اختبارات لمعرفة مدى تقدم تلاميذهم. وجدير بالذكر أن هذا النوع من الاختبارات يتم إعداده من قبل المعلمين أنفسهم، أو تكون معدة سلفا كالتي في الكتب المقررة .إن اختبارات مدى التقدم تصمم لقياس مدى فهم التلاميذ واستيعابهم للمادة التي درسوها وتعلموها في الصف. فالمعلم يعتمد على الموضوعات والمفردات التي تعلموها لمعرفة مدى تقدمهم بشكل عام وعلى مستوى كل طالب على حدة . وتعتبر اختبارات مدى التقدم أداة هامة من أدوات المعلم التي لا بد له من إتقانها، لأنها تعمل بمثابة المرآة يرى فيها مدى نجاحه في عمله وتوفقه في أداء درسه، ومدى بلوغ التلاميذ للأهداف الخاصة التي حددها المعلم مسبقاً. فاختبارات مدى التقدم تعتبر تغذية راجعة (back feed) تفيد المعلم في تقويم أدائه وتطويره مستقبلا، ومن جهة التلميذ فإن هذه الاختبارات تهدف إلى إثارة دوافع المتعلم وتعزيز ما تم دراسته. (جان ،2007، ص 204 . 205)ويمكن تلخيص أهم أهداف الاختبارات التي تقيس مدى التقدم فيما يلي :

1- التنبؤ :تعتبر اختبارات مدى التقدم وسيلة لمعرفة نوع وكمية المعلومات التي يعرفها التلاميذ حول موضوع الدرس ، حتى لا يضيع المعلم وقته في أشياء يعرفها التلاميذ حق المعرفة، أو يهمل تعليم أشياء لا يعرفونها حق المعرفة

2- التشخيص :تعتبر اختبارات مدى التقدم وسيلة فعالة للمعلم يعرف من خلالها مدى فهم التلاميذ للدرس، والتعرف على نواحي الضعف حتي يعطيها مزيدا من الشرح والتوضيح، وكذلك معرفة الأشياء التي فهموها فلا يكررونها.

3- العلاج :عن طريق اختبارات مدى التقدم يعرف المعلم أخطاء تلاميذه، ثم يقوم بتصحيح اخطائهم قبل تفاقمها.

4- الوقاية : من خلال اختبارات مدى التقدم ، يقوم المعلم بتصحيح الاخطاء التي يترتب عليه أخطاء أخرى. وكذلك يتمكن المعلم من التأكد من دقة فهم التلاميذ لكل جزء من اجزاء الدرس قبل الانتقال لغيره ، وكذلك التأكد من فهم التلاميذ للدروس التي تعلموها سابقا حتى يسهل عليهم تعلم الدروس القادمة .فمثلا لابد أن يتقن التلاميذ عمليات الجمع والطرح والضرب حتى يسهل عليهم تعلم القسمة.

5- تعزيز التعلم :لاختبارات مدى التقدم أثر في تشجيع التلاميذ ودفعهم نحو مزيد من التعلم.

6-التغذية الراجعة :تعين اختبارات مدى التقدم المعلم في معرفة مدى فهم التلاميذ للدروس، وهنا تكون الأجوبة عبارة عن تغذية راجعة يستفيد منها في تحسين عمله وتطوير أدائه.

ب – الاختبارات التحصيلية :وهي تشبه النوع السابق إلى حد كبير، حيث أنها تقيس أشياء سبق تعلمها، الا أنها تكون نهائية في الغالب، وتهدف إلى قياس التحصيل بشكل أوسع.

فبينما تهدف اختبارات مدى التقدم إلى معرفة مدى تمكن التلاميذ لجزء معين من المادة المقررة، فأن الاختبارات التحصيلية ترمي إلى قياس أنجاز التلاميذ في المقرر بأكمله. (جان ،2007 ،ص 205 .207). ويشير (فتح الله 2000 ، ص،24)إلى التحصيل بأنه " مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريس والمرور بخبرات سابقة وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعلم ."ويرى (جرادات وآخرون) إلى أن الاختبارات التحصيلية هي من أكثر أدوات التقويم شيوعاً واستخداماً، وغالباً ما تستخدم لقياس ما يحصله الطلبة من المعرفة والفهم والمهارات التي تتصل بالمناهج الدراسية التي يدرسها الطلبة في صفوفهم (جرادات وآخرون ، د. ت ، ص 26). ويعرف منصور وآخرون (2004 م ، ص 356) اختبارات التحصيل الدراسي بأنها هي "الاختبارات التي تقوم بقياس الكم والكيف في المعارف والخبرات التي أمكن للطالب تحصيلها . "ويذكر جرادات وآخرون (د. ت ،ص26 . 27)بأن الاختبارات التحصيلية تصنف إلى أصناف متعددة :

1- فهناك من يصنفها على أساس وظيفتها إلى :

- اختبارات مسح وهي التي توضع لقياس مستوى التحصيل العام لدى الطلبة مثل امتحان شهادة الثانوية العامة .

- اختبارات تشخيصية كتلك التي تهدف إلى تشخيص جوانب الضعف والقوة عند الطلبة بالنسبة لموضوع من الموضوعات الدراسية .

- اختبارات قوة كتلك التي تهدف إلى قياس مدى تمكن وإتقان الطلبة لموضوع دراسي أو جانباً من جوانب المعرفة أو مهارة ما ويتضح هذا من خلال دقتهم في الإجابة على مجموعة من الأسئلة التي يشتمل عليها الاختبار.

2 - وتصنف اختبارات التحصيل حسب أسلوب إعدادها إلى :

-اختبارات مقننة . -اختبارات غير مقننة .

3- وهناك تصنيف يقوم على أساس الفئة أو الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار إلى - :اختبارات فردية - . اختبارات جماعية .

4- وهناك تصنيف يقوم على أساس الأسلوب الذي يجري فيه الاختبار التحصيلي إلى :اختبارات شفهية - . اختبارات كتابية - .اختبارات عملية .فيما يرى فتح الله (2000 ، ص263) أن الاختبارات التحصيلية تقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

1- اختبارات مقال وتتضمن : أسئلة مقالية .

2- اختبارات موضوعية وتتضمن - :أسئلة الإجابات القصيرة والإكمال - .أسئلة الاختيار من متعدد - .أسئلة الصواب والخطأ - .أسئلة المطابقة - .أسئلة الترتيب .

- اختبارات عملية وتتضمن :

اختبارات أداء طويلة .اختبارات أداء قصيرة . ويشير منصور وآخرون (2004 م، ص337 . 338)

إلى أن أهداف الاختبارات التحصيلية تكمن في :

1-تحفيز المتعلمين على الاستذكار والتحصيل .

2-وسيلة فعالة لكي يتعرف المتعلمون على مدى تقدمهم في التحصيل الدراسي .

3-وسيلة جيدة توجه المعلم الكفء إلى مراجعة طريقته في التدريس، والوقوف على نواحي الضعف التي يعاني منها المتعلمون .

4-تساعد على تتبع نمو المتعلمين في الخبرة المتعلمة، ويكون ذلك عن طريق تكرار الاختبارات التحصيلية على فترات منتظمة على مدار السنة الدراسية

5- تساعد على معرفة مقدار ما حصله المتعلمون من مادة دراسية معينة .

6-تساعد على معرفة ما اذا كأن المتعلمون قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي .

7- من الممكن استخدام نتائج هذه الاختبارات لتقويم طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون ، فطرق التدريس الجيدة تؤدي إلى :

تحصيل دراسي متفوق (منصور واخرون)، أما فتح الله (2000م ، ص242 .244)فيحصر أهداف الاختبارات التحصيلية في :

1-تحديد مستوى تحصيل التلاميذ .

2-تشخيص جوانب الضعف والقوة في اجابات التلاميذ .

3-تحديد فعالية التدريس في تحقيق الأهداف التعليمية .ويذكر أبو سل (2002م،ص31)أهدافاً للاختبارات التحصيلية هي :

1-قياس مدى نجاح عملية التعليم في اكساب الطلبة المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي يسعى البرنامج لتحقيقها.

2-الكشف عن مدى استعداد الطلبة للانتقال من مستوى تعليمي معين إلى الذي يليه.

3-تشخيص بعض نواحي الضعف لدى الطلبة ووضع العلاج المناسب لها .

4-الكشف عن بعض التغيرات في البرنامج أو طرائق التدريس أو أداء المعلم .ويرى الباحث أن الأسئلة (الاختبارات) التقويمية الواردة في كتب رياضيات المرحلة الابتدائية هي من نوع الأسئلة التي تهدف بشتى أشكالها إلى تقويم إنجاز

الطلبة لعمل سابق، ولمعرفة مدى إتقانهم للمعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي مروا بها أو تعلموها في فترة محددة من خلال دراستهم لبعض موضوعات المقرر، وأن هذه الأسئلة لها أهدافاً تسعى لتحقيقها منها :

-1التشخيص : وذلك بالتعرف على مواطن القوة، والضعف لدى التلاميذ ومدى فهمهم للموضوعات التي تم دراستها مسبقاً.

2- العلاج : أي أنه من خلال هذه الأسئلة يتعرف المعلم على أخطاء تلاميذه، ثم يقوم بتصحيح أخطائهم قبل تفاقمها.

3- التغذية الراجعة : أي أنه من خلال إطلاع المعلم على اجابات التلاميذ، يستطيع التعرف على مدى فهم التلاميذ واتقانهم للمعلومات والمهارات التي مروا بها، وكذلك من خلال هذه الإجابات يقوم المعلم بتطوير أدائه وتحسينه.

أولا :المجال المعرفي

وضع بلوم تصنيفا للأهداف في الميدان العقلي المعرفي اشتمل على مستويات ، مرتبة ترتيبا هرميا، وتتعلق بمختلف العمليات المعرفية أو السلوك العقلي، كالاستدعـــاء والتعرف والاستيعاب والاستـــدلال والحكم ... الخ (نشواتي-2003-ص،72.73)، تسعى الأهداف في هذا المجال إلى تزويد المتعلم بالمعارف والخب ا رت والمعلومات الإعلامية بالإضافة إلى تطوير قد ا رتهم العقلية المتعددة كقدرات التذكر والفهم والتحليل، والابتكار والاستنتاج، واصدار الأحكام والمقارنة واد ا رك العلاقات بين الأشياء، ويعد هذا المجال من أكثر التي يركز عليها المعلمون أثناء التخطيط الد ا رسي لأنه يرتبط بطبيعة المعرفة المتعلقة بالمواد الد ا رسية التي يقومون تدريسها ووصفها بلوم عام 1985 . إلى ستة مستويات تسمى المستويات المعرفية(الزغلول-2012-ص،54) .

1-المستويات المعرفية:

– 1 (: **knowledge المعرفة(التذكر)** وتعني قدرة الطالب على التذكر واسترجاع المعلومات المكتسبة، ويتضمن هذا المستوى الجوانبالمعرفية الآتية:

-التعرف على حقائق محددة مثل : **يحدد الطالب أركان الوضوء** (نشواتي-2003-ص،142)

– التعرف على المصطلحات :وتنطوي على رموز ومصطلحات محددة، خاصة بمادة المساواة أو الأصفر أو الأكبر... إلخ (نشواتي-2003-ص،54) .

نذكر الاتجاهات والنتجات :ويعني قدرة الطالب على استدعاء الأحداث والعمليات العلمية

مرتبة تبعا لزمن حدوثها مثل:

1- يحدد الطالب دور الكربون في الطبيعة

2- يحد دور الصخور في الطبيعة (نشواتي-2003-ص،74)

3- ومن هنا نلاحظ في نص **الطاقة الكهربائية** من خلال الأفعال الآتية :اعلموا، تأكدوا، ألا تترك، اغلقوا لا تشعلوا (سراب وآخرون-2019-2020ص،73)، فالمتعلم من خلالها يتذكر ما يفعله للحفاظ على الكهرباء في أدائه.

2 – comprehension :الفهم

ويعني قدرة الطالب على إد ا رك المعلومات بطريقة تمكنه من إعادة صياغتها أو تفسيرها أو الوصول إلى استنتاجات من خلالها (سراب وآخرون-2019-2020ص،73). ويعكس هذا المستوى قدرة المتعلم على فهم وتفسير المعلومات وتحويلها من شكل إلى آخر مع الحفاظ على معانيها، كما يتضمن أيضا قدرات التلخيص واعادة تنظيم المعلومات واكمال المعلومات الناقصة واعطاء المعاني والتنبؤ بحدوث الأشياء في ضوء مؤش ا رت معينة، ومن أمثلة أهداف هذا المستوى ما يلي:

1_أن يعطي التلميذ معاني المفردات التالية :الطموح، الأمل، اليأس أن يعلل التلميذ تحريم الإسلام لشرب الخمر

2- يوضح التلميذ سبب اعتبار غزوة بدر نقطة تحول في التاريخ الإسلامي (الزغلول-2012-ص،57.58) .

وهذا ما نلمسه في الأفعال الآتية :أعدت في نص – **الشرح – أسهمت – ألفظ – أنشئ – حاول –تقتضيه في نص طريق العلم**. (سراب وآخرون-2019-2020ص،21).

فهو من خلال الحوار الحاصل بين العلم والمتعلم في النص ومن خلال الأمثلة يستنبط المتعلم الطريق الصحيح لاكتساب العلم بعد تعثرات متكررة يترجمها عقله ويفسرها ومن ثمة يدرك صحتها.

3- التطبيق Application

يعني تطبيق المفاهيم والحقائق والمبادئ والقوانين والقواعد والطرائق والنظريات(توقا-2003-ص،75) ، وهو مستوى المفاهيمي أو المهارات العقلية الدنيا حيث نجد في نص (**الإخلاص في العمل**)أن خالد استطاع التكيف مع واقع الصحراء الصعب بعد مدة معينة وراح يحاول تقديم الحلول لسكان منطقة **تمياوين** ، وهذا ما نخلصه من خلال الأفعال الآتية) توجيه، يتطوع، عالج ، تدخل، تقطن وجّه، تمكن...إلخ(سراب وآخرون-2019-2020ص،21).

4- التحليل Analysais

وهو عملية تجزئة المادة العلمية إلى عناصرها أو أج ا زئها الأولية المكونة لها ، لبيان طبيعة هذه المادة وأسس تكوينها (نشواتي-2003-ص،78)، ويتناول التحليل عادة العلاقة الموجودة بين هذه المكونات أو العناصر، مثل:

-أن يحدد الطالب الأسس التي بنى عليها ترتيب العناصر الكيميائية في الجدول الدوري الحديث.

- أن يحلل الطالب العوامل التي أدت إلى الحملة الفرنسية على مصر.

فالمستوى التحليلي يظهر قدرة عقلية أعلى من الفهم والتطبيق، وهذا ما نستطيع التمثيل له بما جاء في نص " وادي الحياة " من خلال الأفعال الآتية:تحتوي، يحارب، يدور، يستغرق تحديد، تحليل، تعكر، توقف... إلخ

فالمتعلم يدرك أهمية الدم في جسم الإنسان ، ويتع رف على مكوناته الدقيقة والعلاقات القائمة بينه وبين أعضاء الجسم، حيث

تتوقف حياة المصابين والجرحى على قطرات منه ، فجسم الإنسان يظلّ المصدر الوحيد لهذا السائل الحيوي، كما أن الدم عند تلوثه سينقل الميكروبات السموم إلى سائل الجسم، تماما كالوادي، إذا تعكر أو توقف، تتوقف معه الحياة .

5- التركيب synthesis

يشير هذا المستوى إلى القدرات اللازم توفرها للتأليف بين الوحدات والعناصر و الأجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة، ويؤكد عادة على الإنتاج الإبتكاري للمتعلم، وتك وين شيء جديد من عناصر معينة 1مثل: أن يُكوِّن الطالب الهرم الغذائي الذي يُوضح العلاقات الغذائية بين. الفئران – الصقور – النباتات الخضراء – الثعابين . (نشواتي-2003-ص،79)

6- :التقويم Evaluation

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام على الأشياء اعتمادا على معايير ذاتية داخلية أو خارجية، ويعني أيضا تطوير قد ا رت المتعلم على تثمين الأشياء وتقديم البراهين، وبيان نقاط الضعف والقوة والنقد ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى ما يلي : (الزغلول-2012-ص،61)

1-أن ينقد التلميذ قصيدة ابن تمام في فتح عمورية .

2-أن يختار التلميذ أفضل الطرق لمعالجة التلوث البيئي .

3-أن يبرهن التلميذ صحة نظرية فيتاغورس .

4-أن يصدر التلميذ حكما على دور المعلم في إعداد الأجيال .

5-أن يقيم التلميذ دور علماء الإسلام في تطوير الحضارة الغربية

ونلاحظ من خلال الأفعال الآتية(**ميزت – استطاع – تحديد الفارق – شرح – فجمع تجارية عرض**...) من نص (عبقرية فذّة)، أن المتعلم يدرك ما يميز البيروني عن غيره من العلماء، حيث وصفوه الدارسون لأعماله من الأوربيين بأنه أعظم علماء المسلمين، بحيث كان عقلية موسوعية شاملة ، وعبقرية فذة في جميع العلوم. (سراب وآخرون-2019-2020ص،95).

ثانيا :المجال الوجداني

هو المجال الذي يحوي أهدافا تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم ويعد هذا المجال من أصعب المجالات الثلاثة في التعامل معه وتحقيقه، ويعود ذلك بالأسباب التالية: (حسين-2013-ص،75).

1 –عدم وجود تعريفات إج ا رئية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقة.

2 –الحاجة إلى وقت طويل لتنمية مكونات هذا المجال.

3- نواتج التعلم موقفية أي قد تختلف في موقف آخر .

1- :الاستقبال Receving

-أي استقبال المثير وايجاد الرغبة للاهتمام بالظاهرة، ويتضمن هذا المستوى الوعي، . الرغبة في الاستقبال، وأخيرا ضبط الانتباه (حسين-2013-ص،64)

- اختيار موضوع الانتباه ويشير هذا المستوى إلى رغبة المتعلم في الانتباه أو العناية بظاهرة ما أو موضوع معين ويمثل هذا أدنى مستوى في المجال الانفعالي مثال:

أن يتـــــتابع الطالب جهود وزارة الصحة في التطعيم ضد مرض شلل الأطفال(سراب وآخرون-2019-2020ص،64) ومن النماذج الدالة في كتابة السنة الخامسة للغة العربية نجد ما ورد في نص "إعادة التدوير" ولنا أن نذكر منها الأفعال الآتية: جمعت – نسترجع – أحضرت – أغرس – أصنع أشاهد –. نقلل – نقلل من التلوث... إلخ

فنجد الكاتب من خلال ألفاظه مارس أسلوب إثارة الانتباه لدى التلاميذ، لتكون الرغبة عندهم في الاستقبال حول قضية استرجاع النفايات وتحويلها إلى أدوات جديدة .

كما نجد في الصفحة 99 ، أن الكاتب يسلط الضوء على ظاهرة تصنيع النفايات التي أصبحت مصدرا للثروة ، ومن أمثلة ذلك: ماهو شعورك وأنت تنظر إلى النفايات؟بكم يقدر مخزون النفايات كل عام؟ (سراب وآخرون-2019-2020ص،64)

2- :الاستجابة Responding

ويقصد بها التصرف الذي يقوم به التلميذ تجاه الظاهرة التي أثارته، من خلال المشاركة الحية، وتدرج الاستجابة في هذا المستوى من كونها استجابة مفروضة على المتعلم، أو ذاتية طوعية ، ومن الأفعال التي تستخدم في بيان أهداف هذا المستوى: **يستجيب، يبادر، يتقبل، يطيع، يجيب بحرية، يشترك في ، يناقش، يبدي استعدادا، يوافق** (الحاوي-

2016-ص،58)، ويتضح هذا المستوى في المشاركة الايجابية النشطة من قبل المتعلم، بحيث يتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلا تتضح من خلاله ميوله واهتماماته (اللقاني-2003-ص،145)ومن النماذج الواردة في كتاب اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي) نجد نص (التعاونية المدرسية) ، ولنا أن نذكر منه الأفعال الآتية " حضرت – شاركت – خرجت اجتمع – تضم – فيقدرون – يشجعون..." (سراب وآخرون-2019-2020ص،14) وكذلك نص (أرض غالية) ، فالجدة بصدد سرد بطولات جنود التحرير، لحفيدها محمد الذي يسمع ويستمع ما نرويه له، ويبدي أ ريه على شكل استجابة، ومنه نذكر الأفعال الواردة ضمن هذا المستوى ما يأتي : " قبّلت ت ا رب الجبل،أطلقت زفرة طويلة، اقتربت، تأملت، الحفيد يستمع، لم تبك، أكملت المسير ، لقد أحبها أبي سأحبها، فاطمئني"

3- :التقييم Valuing

يقوم المتعلم في هذا المستوى بإعطاء قيمة لشيء معين أو بتقدير الأشياء أو الظواهر أو الأفكار أو الأنماط، ويتصف السلوك هنا بقدر من الثبات والاستقرار بعد اكتساب المتعلم لبعض الاتجاهات(لافي-2012-ص،64) ، ويهتم هذا المستوى بالقيمة التي يعطيها الطالب لشيء ما

أو لظاهرة معينة أو سلوك محدد، أي التي تتصل في تطوير وبناء النظام القيمي واتجاهات و قرارات الفرد، كاحترام العمل اليدوي، والاعتماد على النفس، والاستعداد للعمل مع الآخرين، وتحمل المسؤولية .واتخاذ القرارات ، والموضوعية ، وتقدير أعمال الآخرين ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى ما يلي:

- أن يتجنب الطالب مقاطعة زملائه عندما يجيبون على أسئلة معلمهم.
- أن يمتنع الطالب عن ش ا رء الحلوى المكشوفة.
- أن يحتج الطالب على محاولات الإنسان في است ا رف البيئة أوتلويثها.
- أن يثمن الطالب العمل اليدوي، إذا ما حضر عامل الإصلاح تمديدات المياه أو المجاري في منزله.
- .أن يحاكم الطالب المشكلات التي تط أ ر بأسلوب علمي .(سبيتان-2014-ص،202,201)

ولعل نص (كلنا أبناء وطن واحد)الأنسب لهذا المستوى، ومن نماذج الأفعال التي جاءت ضمنه نذكر:" تحدثوا – لم تأثر- يقرؤن – يعتبرون – يتعلمون - يحتاجون – لم يرسخ في أعماقنا" ، فنجد في هذا النص أن المعلم ذا السلاسة الغازية) في حقبة الاستعمار) كان يرفق بين أطفال العرب وأطفال القبائل لغرس المشاكل والتفرقة بيهم، إلا أنهم كانوا

يتعلمون الأخلاق والتربية على يد شيخ الجامع، حاملين في أذهانهم مقولة أبائهم – نحن أهل هذه القرية أبناء وطن واحد .

4 – التنظيم Arganization:

وهو عملية تضم قيم مختلفة مع بعضها وحل التناقضات الموجودة بينها لغرض الوصول إلى بناء نظام قيمي متماسك داخلي، وتهتم نواتج التعليم في هذا المستوى بتشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة ، ويشير هذا المستوى إلى تنظيم القيم المحتملة في نظام متكامل بقصد إبانة الفوارق التي تلاحظ بينها، ومن ثمة إقامة نسقا قيمي جديد يتصف بالاتساق الداخلي، ومن نماذج صياغة أهداف هذا المستوى ما يلي:

-أن يقرر الطالب العلاقة بين الخط الجيد، والممارسة المستمرة للكتابة.

-أن يجمع بين عدم إتقان مهارة الخط وقدرة المعلم على تدريسه.

-أن يتمسك بضرورة الحفاظ على اللغة.

- .أن يوازن بين شيوع الأخطاء في كلامه، وعدم قدرته على استيعاب القواعد.(الحيلة-2014-ص،100,99)

وهذا ما نلمسه في نص (**من أشرف المهن**)، حيث نجد جل المتعلمين لم يغيروا وجهة نظرهم لعامل النظافة، وهذا ما نستطيع أن نلاحظه في جملة من الأفعال نذكر منها: "اعتدت مشاهدته، سكبت، ملأت، عدت أفكر، لا أستطيع، أن أتصور..."

وهذا أيضا ما نلاحظه في نص (**التبرع بالدم**) ، حيث يؤمن الابن بأن التبرع بالقليل من الدم قادر على انقاذ حياة شخص آخر ، وهذا ما تشاهده في الألفاظ الآتية:" من المحتمل، أقدم، تبرعت...

5-التمييز:

ويشير هذا المستوى إلى أن المتعلم أو الفرد أحد يمارس القيم التي تتبناها، ويلتزم بها في كل أعماله وسلوكه، ومن الأمثلة على أهداف هذا المستوى:(حمادنة وآخرون-2012-ص،99)

-أن يحافظ الطالب على النظام في حياته.

-أن يعتمد الطالب على ذاته في أعماله.

-أن يطور الطالب فلسفته في الحياة.

- أن يعتز الطالب بالقيم الغربية.

ويشمل نواتج التعلم في هذا المستوى مجموعة متنوعة وواسعة من الأنشطة مثال هذا ما نلمسه في نص) الإخلاص في العمل من خلال الأفعال الآتية: توجه، يبدو، يتطوع تدخّل عالج، تفطن، وجّه، تشعر، يحتفل، أدرك، تمكن...) فالمتعلم في هذا المستوى يشكل لنفسه أسلوبا في التعامل مع المشاكل الاجتماعية المتعرض لها، وهذا ما تعرض له خالد في هذا النص؛ حيث أضحى هدوءها ورمالها جزءا من كيانه، وأدرك أن السعادة الحقيقة تكمن في خدمة الآخرين.

وفي نص (**حيث تصير النفايات ثرة**)نلاحظ من خلال الأفعال الآتية (**يقدر –يتم– استغلال – التخلص – ترقية – تدوير**...(؛ أنه أصبح الإنسان قادر على تغيير مايراه البعض مصدر شؤم إلى مصدر كسب ورزق عند البعض الآخر، وذلك من خلال استرجاع النفايات وتحويلها إلى أدوات جديدة، كتحويل بقايا الحطب إلى عجين ورق وبذلك تثمن هذه النفايات.

ثالثا :المجال النفس _ حركي

ويهتم هذا المجال بالأهداف التي تقيس مهارات الطالب الحركية والعقلية والاجتماعية والأكاديمية (التخصصية)(القيسي-2018-ص،92)، كما يصبر عن المهارات اليدوية والمهارات الحركية والقدرة على القيام بأداء معين يتطلب التناسق الحركي والنفسي والعصبي ، كما ينصّب تركيزه على تنمية مهارات القراءة والكتابة والرسم.

1- :الادراك الحسي pevception

يعتبر هذا المستوى من أقل مستويات المجال المهاري الحركي تعقيدا، ويرتكز الاهتمام فيه على مدى استعمال أعضاء الحس، للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، ويتفاوت هذا المستوى في درجاته من الإثارة الحسية أو الوعي بالحس، إلى اختيار

الأدوار أو الواجبات وثيقة الصلة، إلى الربط الدور بالعمل أو الأداء، ويتم في هذا المستوى إد ا رك الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارة الحركية فيما بعد .(سعادةوآخرون-2014-ص،243)

وهذا ما يمكننا التمثيل له بما ورد في نص (**رفاق المدرسة**)من أفعال نحو" :**سأعمل –لن أتأخر – سأجتنب – سأحرص – أن أنطق – يُعدني** "...

فالمتعلم نتيجة إحساسه بمعنى الرفقة والصداقة، دفعه هذا لإصدار جملة من السلوكيات كاجتناب النميمة والابتعاد عن النمامين

والحرص على قول الكلام الطيب ونشر المحبة وكذلك في نص)التعاونية المدرسية(نحو: "حضرت – شاركت – خرجت – أعلم –سررنا "... ، المتعلم في هذا النص نتيجة رؤيته كيفية إنشاء تعاونية مدرسية، مما أدى إلى قيامه بجملة من الأفعال ولعل أهمها مشاركته ضمنها وخروجه للتعاون ، وسعيه لتحقيق مصالح العامة.

– 2 :التهيؤ setting lhescene :

وهو الإستعداد لتأدية العمل ويتمثل ذلك في التهيئة النفسية والجسمية والوجدانية للقيام بالعمل مثال:

" .**أن يظهر الطالب الاستعداد لاستخدام الميكروسكوب فحص شرائح لأشكال البكتيريا** ".(عطية-2013-ص،147)

وهذا ما يمكن أن نلتمسه في نص(حين تصير النفايات ثروة)، فالمتعلم هنا يبرز استعداده للقضاء على ظاهرة سلبية بارزة في الطبيعة ألا وهي التلوث، حيث أن نفسه تشمئز من بشاعة المنظر، وهذا ما يجر عقله إلى التفكير في كيفية محاربة الظاهرة ، فيتفاءل معها جسمه ويصور سلوكا معينا، وهذا ما عبّر عنه الكاتب بالأفعال الآتية: " تصور – تشمئز – نفرّ – تتولى – وضعت..."

– 3 :الاستجابة الموجهة Guided Response :

يشير إلى قدرة المتعلم على القيام بأداء العمل أو تقليد السلوك الحركي، ولكن تحت إشراف الآخرين(الزغلول-2012-ص،65)ونستطيع التمثيل هذا من خلال نص (**مهنة الغد**)المتمثل في الأفعال الآتية (**اذكر– تتمكن – تابعتُ – استبدل – ينسجم**) ، فعصام بعد مشاهدته والده وهو يصلح خلل في السيارة، فتأثر بهذا وعزم على تقليده ومحاكاة ما فعل، وهو ما دعمته أمه به وكذلك خالته أمّ السعد .

– 4 :الآلية أو التعود Mechanism :

يشير إلى قدرة المتعلم على القيام بالسلوكات الحركية غير المعقدة، بطريقة آلية نتيجة لكثرة الممارسة والتكرار لهذه السلوكات ، وترتبط الآلية بأداء المتعلم بطريقة نمطية آلية، حيث تصبح هذه الأعمال معتادة ومألوفة لديه، وبالتالي يؤدي المتعلم الحركات المطلوبة لأداء المهارة بثقة واتقان مثال:

"أن يستخدم الطالب الميكروسكوب في فحص ش ا رئح لأشكال البكتيريا دون الحاجة لتوجيهات المعلم"

ومثال على ذلك ما نلاحظه في الأفعال الآتية(:**تناول** ، **يرسم** ، **شرح** ، **تمكن**)..من نص)مَنِ الأَفضل؟

(وكذلك نص) من أشرف المهن(ذكر الكاتب الأفعال الآتية:

"اعتدت، عدت، أفكر، يرمي، تحتل، ينظر "...، فرؤية العم بشير ينظف الطرق، صارت لدى المتعلم عادة ي ا رها يوميا، ويسعى لإعطائها أهميتها بين المهن والحرص على الاعتراف بفضلهم ، فأياديهم أيادي ظاهرة تزيل الأوساخ بينما يرمي الآلاف من الأشخاص النفايات والفضلات علنا دون حرج.

5- التكيف Adaptation:

يشير إلى قدرة المتعلم على القيام بالسلوك الحركي بأكثر من طريقة تبعا لطبيعة المواقف المختلفة ، ويرتبط هذا المستوى بالمهارا ت المطورة والتي يستطيع المتعلم تغيير وتعديل نماذج حركتها بما يلائم متطلبات الموقف ، مثال:

-أن يعدل الطالب من قيم التكبير للعدسات الشيئية للحصول على الرؤية المثالية لأشكال البكتيريا وهذا ما نلمسه في (جحا والسلطان) من خلال الأفعال:"وعد، أدرك، علم، اقترح، عرض، وعد، قصّ، شكر" ، وكذلك نص (من أشرف المهن) في الأفعال التالية: "أفكر، أتصور، اعتدت ، تفتك..." ، فالمتعلم يتعلم على كيفية التأقلم مع ما يشاهده في المجتمع من ظواهر، يحاول التعايش معها، وهذا ما نلمسه كذلك من نص (طريق السعادة) من خلال الأفعال: " تعلمت، أحقق، سأجتهد، تنجح، سأبذل، أقابل..." ، فالمتعلم هنا تعلم سبيل السعادة بعد تقبله للآخرين ومحبته لهم، والابتعاد عن الكذب والتصنع.

6- :الإبداع Creation

الإبداع في هذا المستوى الحركي بمعنى قدرة الطالب على تطوير واحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة تتيح القدرة على الابداع من الإتقان الكامل للمهارة بحيث يجرؤ الطالب على الخروج من المألوف والإقدام على الابتكار شيئ جديد فيه حداثة وفن ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى:" يصمم ، يشيّد، يستحدث، يبتكر ، يؤلف، يكوّن" (زايروآخرون-2015-ص،211)

وتشيع هذه الأهداف بصفة عامة في كل التطبيقات العلمية للفكر الإنساني، وتشيع بصفة خاصة في مناهج التربية الرياضية، والاقتصاد المنزلي وتعليم اللغات والمهنية عموما كمنهاج علوم الصناعة والزراعة والتجارب، والتدريب المهني...إلخ.

خلاصة:

تمثل الأهداف التعليمية حصيلة الخب ا رت المعرفية والوجدانية والحركية التي يعمل النظام التربوي في تحقيقها لدى أفراد المجتمع من خلال عملية التعلم والتعليم، وتختلف هذه الأهداف في درجتها من الأسهل إلى الأصعب ومصادر اشتقاقها .

وتصنف الأهداف التربوية حسب تصنيف بلوم وتلاميذه إلى ثلاثة مجالات وهي المعرفية والوجدانية والنفس– حركية، وتسعى الأهداف المعرفية إلى تطوير القدرات العقلية لدى المتعلمين، في حين تهتم الوجدانية بتنمية المشاعر والأحاسيس القيم، أما النفس حركية فتسعى إلى تنمية المها ا رت والقد ا رت الحركية، وبهذا تلعب الأهداف دو ا بارزا في العملية التربوية وهي على غاية من الأهمية لكل من المعلم والمتعلمين .

2: كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

الكتاب المدرسي: وثيقة تربوية ووكيل إجرائي للمنهج أو بديل عنه بالكامل أحيانا أو قد يكون هو المنهج نفسه أحيانا أخرى. وتعد الكتب المدرسية من الوسائل الأساسية التي تعبر عن المنهج وتعكس أهدافه فهي أداة مهمة في العملية التعليمية وفي بلادنا خاصة، سواء أكانت هذه الادعاءات في يد المعلم أو في يد المتعلم، والكتاب المدرسي وبخاصة اللغة العربية من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المعلم والتلميذ في أداء مهمتهما في "المدرسة "

بطاقة فنية للكتاب:

إن الكتاب الذي بين أيدينا كتاب اللغة العربية للمؤلف" بن الصيد بوربي سراب "والذي تم الاشراف والتنسيق عليه من طرف لجنة مختصة يترصدهم "بن الصيد بوربي سراب وآخرون" حيث يتكون الكتاب من) 143 ص(والذي يباع ب) 260 دينار جزائري (أشرف على طبعه ونشره الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وهو موجه لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بحيث يبلغ طوله 27 سم بينما العرض 19 سم. يتكون الكتاب من مزيج بين اللونين الأخضر والأصفر يتوسطه صورة طفل يحمل حرف الضاد سنة 2020/2019 .

– الكتاب المدرسي :

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

– لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي :

لقد حارب الكثير من رجال التربية إستعمال الكتاب المدرسي كوسيلة من وسائل التدريس، ولم فإذا كان هنـــاك من مبرر لهذه المحاربة في الزمن القديم، فإنه لم تكن تستعمل سوى يشاؤوا أن يضعوه.في الوقت الحاضر لأن الكتب الكتب الدينية، ولهذا لا ينطبق الحالية منوعة المواد، متينة البناء واضحة الموضوع، حسنة الإخراج، تتضمن الكـــثير ولقد كان الكتاب التعليمي قبل عقد من التمارين التطبيقية الشفهية....(عضاضة، 1962 ص201) في المكتبة الخمسينات في الوطن العربي لا يختلف عن أي كتاب أدبي أو علمي يوجدالعامة، وبعد الخمسينات بدأت الكتب التعليمية تتميز عن غيرها من الكتب، بفضل التقدمالتربوي الذي نتج عن علم النفس التربوي، والنظريات التربوية ونظريات المنهج التربوي والفلسفات التربوية وتكنولوجيا التعليمن فأعطيت الكتب التعليمية عناية خاصة لم تكن تحظى من قبل من حيث تحديد مناهجها وتأليفها في ضوء نهذه النتائج. (الخوالدة، :2007 ، ص52) الكتاب ولا تشذ منظومتنا التربوية عن المنظومات العربية التربوية الأخرى حيث بدورها تتخللها مجموعة من المدرسي الإصلاحات في المناهج وبالأخص في الكتب المدرسية " في الجزائر بعدة مراحل بدءا من الترجمة والتكييف إلى مرحلة البروز زالحضورككتاب مستقل في مضمونه ومنهجه عن الكتا ب الفرنسي".(زروقي، :2001 ص 01)

وكتب اللغة العربية أحد الكتب المدرسية الأساسية في المرحلة الأساسية في مرحلة التعليم الإبتدائي ككتب أعدت وفق البرنامج الرسمي المقرر تطبيقه إبتداء من سبتمبر 2003 وإنسجاما مع توصيات وزارة التربية الوطنية في إطار إصلاح المنظومة التربوية وقد صممت كتب اللغة العربية على أساس وضع المتعلم في مركز الإهتمامات التربوية وتماشيا مع المناهج الحديثة في تعلم اللغات القائمة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية ونظمت محتوياته بكيفية تتلاءم مع القدرات الفكرية والنفسية والوجدانية لتلاميذ هذه المرحلة التعليمية. ولهذا حرص الفريق التربوي القائم على إعداد الكتب في مرحلة التعليم الإبتدائي على أن تكون أنشطة الكتاب مركزة مباشرة على فعل التعليم والتعلم .

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

ويشمل كتاب القراءة على موضوعات متصلة بالمواد التي يدرسها التلميذ بالمدرسة وغيرها، وذلك لتنمية مهارات

القراءة الأساسية.(وزارة التربية الوطنية، :2004) فيستخدم كتاب القراءة المدرسي في المرحلة الإبتدائية لتدريب التلاميذ على القراءة، و غالبا ما يكون جزءا من سلسلة متدرجة(شحاتة والنجار، :2003 ص 245)

كما يجب أن يحتوي كتاب القراءة قطعا أدبية منوعة الأسلوب والمواضيع، وتبحث بصورة خاصة في المواضيع الأخلاقية والإجتماعية

والإنسانية، كما يجب إن تحتوي كتب القراءة أيضا قطعا شعرية مختارة لهذه المرحلة: (عضاضة-1962-ص، 68)

تعريف الكتاب المدرسي :

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

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

- الكتاب المدرسي هو الحليف الأول لميذ وأفكاره ومفاهيمه وإتجاهاته، ويؤلف لتلاميذ صف معين ويترجم أهداف للمتعلم والمرجع الأساس الذي يستخدمه المتعلم أكثر من غيره من المراجع والذي يحدد بدرجة كبيرة .

الكتاب الذي تعده جهات مخولة لهذا الغرض، ليعم توفيره للتلاميذ والمدرسين بحيث يصبح مرجعا لكل منهم، كما هو أحد الأركان الرئيسية التي يستند إليها المنهج كوعاء يحوي المادة التعليمية التي هي أحد أدوات المنهج التي تمكن من بلوغ اهداف المنهج.(اللقاني والرضوان، :1984 ص 75).

- أهمية الكتاب المدرسي :

تكمن أهمية الكتاب المدرسي بمقدار ما يترك من آثار وخبرات سلوكية وما يحدثه بثمار هذه العملية على الناس عامة من تغيير وتطوير المتعلمين ليعود الكتاب المدرسي جانب من جوانب المنهاج المؤثرة في حياة المتعلم، لذا نجد المتعلمين ينظرون إليه نظرة مقدسة، فهو مرجعهم الوحيد في بعض اللأحيان، والتعليم عتمد في غرفة الصف بدرجة كبيرة على الكتاب المدرسي، وحين لايتمتع المعلم بما يؤهله للتدريس بكفاية يصبح الكتاب المدرسي دليل هذا المعلم وسنده الوحيد. (عليمات ، 2006 ص 30)

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

كما يعتبر الكتاب المدرسي كمعلم ثاني إلى جانب المعلم الإنسان، والكتاب المدرسي في مختلف تم الأمة بتعليم أبنائها البلدان له مكانة يكون إهتمامها هذه الاداة التربوية التي لا غنى عنها في جد هامة وحساسة،و بقدر العملية التعلمية.(زروقي- 2001- ص،1)

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

– المواصفات العامة للكتاب المدرسي الجيد :

من المسلم به أن الكتاب المدرسي وثيقة تعلمية مكتوبة، لأنه يختلف عن غيره من الكتب أن يكون"مناسبا لدرجة الأخرى لكونه يسهل ثقافة الصف الذي خصص له لأنه إذا كان أعلى من مستوى التلاميذ فإن هؤلاء يجدون صعوبة في فهمه وينفرون منه، وأما اذا كان دون مستواهم فإنهم يفهمون دروسه بسهولة ويحتقرونه".(عضاضة- 1962 -ص ،67)

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

- أن يتوافق مع المعرفة المعاصرة ومسايرته لأحدث التغيرات التكنولوجية .

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

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

– إمكانية تطبيق الكتاب المدرسي في البيئات المادية والمدرسية المتوفرة .

– الكتاب المدرسي بجودة الإخراج والطباعة، حيث يكون إخراج الكتاب متقنا ومراعيا لأفضل شروط الطباعة العصرية وذلك بإحتوائه الصور الملونة والأحرف الكبيرة الواضحة والترتيب المنطقي الصحيح، إلى أن تكون أوراقه من النوع الجيد.(عضاضة، 1962 ص67)

– أهداف الكتاب المدرسي:

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

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

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

– يهدف الكتاب المدرسي إلى توحيد المادة المقررة ودراستها في أنحاء القطر وتوحيد الأسلوب والترتيب تيسير مراقبة والتبويب مع تدريس المواد التي تحتويها ترجمة عناصر المعلومات والمفاهيم والمهارات والأتجاهات والقيم التي تنص عليها المناهج.

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

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

وظائف الكتاب المدرسي :

إتضح لنا من خلال العناصر السابقة أن الكتب المدرسية تعتبر دعامة أساسية للتعليم يعتمد عليها كل من المعلم و المتعلم

فحددت مواصفات ووظائف خاصة حسب المادة العلمية عن غيره من الكتب، هذه الوظائف تتغير حسب مستعملي الكتاب وهما المعلم والمتعلم

– وظائف الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم :

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

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

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

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

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

- وظائف الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلم .

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

-كذلك يسد الكتاب المدرسي نواقص الدرس الشفهي ويسهل المراجعات، لأن التلميذ لا يجد الدروس مراجعتها التي يريدألا في الكتب المدرسية.(زروقي -2001- ص، 06)

- يمكن الكتاب المدرسي التلاميذ من كسب المعرفة بأنفسهم بعد تخرجهم من المدرسة، وهذا من خلال الجهد الذييبذله المتعلم في فهم محتوياته لشرح مفرداته وعباراته وهذا العمل يؤهله للإعتماد على نفسه في الحياة المقبلة (عضاضة-1962-ص، 203).

يطور الكتاب المدرسي " الميول الوظيفية العلمية، نحو المادة والإنسانية نحو المتعلمين ويطو المهارات الوظيفية الخاصة بتدريس وإدارة وتشغيل الكتاب في التربية". (حمدان-1997-ص، 42-43)

- **الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي :**

الأساس الإجتماعي :

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

الأساس الفلسفي :

للإرتباط العضوي بين المنهج والكتاب المدرسي، ولأن الأساس الفلسفي دورا رئيسيا في تخطيط المنهج حيث أهدافه المدرسي من واختياره ومحتواه وأنشطة التعليمية وأساليبه التقويمية، فهناك علاقة وثيقة ما بين الفلسفة الكتاب المدرسي وما بين الفلسفة والمنهج، حيث تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في الحياة، في حين تمثل التربية منهج العمل التطبيقي والمفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الإجتماعي، والكتاب المدرسي هو الوسيلة التي تستخدمه التربية لتحقيق أهدافها الفلسفية (سعادة وابراهيم ،1997 ص81)

الأساس النفسي :

هو مجموعة المقومات او الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالمتعلم من حيث حاجاته وإهتماماته وقدراته وميوله فيجب أن يتضمن على كل حاجات التلاميذ و بعدها إختيار محتوى الكتاب المدرسي بما يتوافق وأهداف المنهج مع مراعاة الجوانب النفسية للتلاميذ في وضع الكتاب المدرسي لهم.كما ذكر الباحثون فإن الكتاب المدرسي هو عين المنهج التي ينبغي على مخططي البرنامج ان يعملو عليها . (فتح الله، :2010 ص45)

خلاصة :

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

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:تعتبر مراجعة الدراسات أو البحوث السابقة أو الأدبيات أو التراث الإسلامي من أهم المراحل المساعدة على حل مشكلة البحث لما لها من إسهامات وهو المنطلق المهم لتثمين البحث بمجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث وليس نفخه وحشوه،وذلك لتحديد الاشكاليةبدقة وتصويبها،وحسن صياغة الفرضيات و منطقيتها بحسب متغيرات الدراسةومدلولها،والاستفادة كمن منهجية البحث المتبعة من حيث مجتمع الدراسة والعينة المختارة،ومنهج الدراسةوأدواتها،والأساليب الإحصائية المستخدمة وأهم نتائجها ولذا وجب اختيارها بدقة بحسب الغرض من الدراسة الحالية وإستيفاءها لمتغيراتها وبالتالي فالدراسات السابقة.....هي مصادرإلهام لاغنا عنهابالنسبة للباحث أو الباحثة فهي فحص معمق منظم وشامل لماينشر حول موضوع ما.(أنجرس-2006-ص،125)

لذا قام الباحثان باستعراض العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة بمجال الدراسة الحالية والتي تخدم هذه الدراسة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

1 دراسات اهتمت بتطوير الأسئلة:

1-1 دراسة أرشي Arche (1981)

استهدفت الدراسة تحديد مستويات أسئلة الجانب الإدراكي، في امتحانات الجامعة لمادة التعليم الابتدائي، ومن خلال تحليل اختبارات مجموعة من البرامج التعليمية، في جامعة ولاية المسيسبي أثناء العام الجامعي 1979 والتي بلغ عددها حوالي1128 سؤالا طبقا لتصنيف بلوم، وتم تصنيف الأسئلة طبقا للمستويات الإدراكية المختلفة سواء منها العليا أو الدنيا وتم تحليل النتائج على أساس عنصر التكرار والنسبة المئوية . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن حوالي 69,9 %من الأسئلة تقيس مستوىالمعرفة، وأن 10 من 11 مقررا كان يركز على الجانب المعرفي أكثر من غيره ،شملت مستويات التذكر، الفهم ، التطبيق % 92,4 من المجموع الكلي من مجوع الأسئلة. ، للأسئلة، اشتمل عنصر التطبيق على نسبة 12 %.

1-2دراسة رجب أحمد كلزة: 1989)

استهدفت الدراسة تحديد ما إذا كانت أنماط الأسئلة ذات المستوى العالي، والموجودة في سياق الأسئلة لها تأثير على تحصيل التلاميذ في الموا د الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي في المقرر الخاص بالمعلومات والأنشطةالبيئية ، وقد استخدم الباحث اختبار ا تحصيليا وقد تضمنت إجراءات الدراسة تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة +:المجموعة التجريبية الأولى وتم وضع % 70 من الأسئلة عالية المستوى،30 % أسئلة منخفضة المستوى +المجموعة التجريبية الثانية وتم وضع % 70 أسئلة منخفضة و % 30 أسئلة عالية المستوى، بينما خضعت المجموعة الضابطة للطريقة العادية .

هذا وقد توصلت الدراسة إلى تفوق التلاميذ الذين درسوا لهم باستخدام 70 % أسئلة عالية المستوى ، 30 % أسئلة منخفضةالمستوى، بالمقارنة بمجموعة التلاميذ الذين درس لهم باستخدام 70 % من أسئلة منخفضة 30 % أسئلة عالية المستوى، وكذلك مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

2- دراسة أحمد سيد محمد إبراهيم: 1994

استهدفت هذه الدراسة تحليل الأسئلة التي تتضمنها كتب الأدب العربي في المرحلة الثانوية العامة بصفوفها الثلاثة لتحديد المستويات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تقيسها هذه الأسئلة حسب تصنيف بلوم، وكذلك تحديد نوع الأسئلة في هذه الكتب من حيث هي أسئلة المقال أم الموضوعية . وقد قما الباحث بتحليل جميع الأسئلة والتدريبات التي تتضمنها كتب الأدب العربي بالمرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة وتصنيفا حسب المستويات المعرفية والوجدانية والنفس حركية ، و حسب أنواعها من حيث هي أسئلة مقال أم أسئلة موضوعية بالإضافة إلى المجالات التي تهتم بها هذه الأسئلة، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي :

أ- بالنسبة لأسئلة كتب الأدب العربي في المرحلة الثانوية حيث تتناول جميع المستويات المعرفية، ولكن بشكل غير متوازن حيث أهملت مستويات على حساب أخرى، بالإضافة إلى أن اهتمامها بالجانب الوجداني وقياسها كان محدودا، ونفس الشيء بالنسبة للمجال النفس الحركي.

ب .بالنسبة لتنويع الأسئلة ما بين أسئلة المقال والموضوعية ، فقد كان النوع السائد في الكتب هي أسئلة المقال بنسبة % 85.9 في حين بلغت نسبة الأسئلة الموضوعية 14.7%.

2-دراسة أحمد سيد محمد إبراهيم(1994)

استهدفت الدراسة تحليل وتصنيف وفحص أسئلة كتب القراءة المقررة على الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء تصنيف ب لوم للأهداف المعرفية، وفي إطار المهارات القرائية لمستوياتها المختلفة وكذلك تحديد مدى تنوع هذه الأسئلة من حيث نوع الأسئلة إن كانت مقال او موضوعية .وقد أشارت نتائج الدراسة بعد أن تم فحص وتحليل الأسئلة بالكتب المذكورة إلى ما يلي :

أ . إن كتب القراءة في هذه المرحلة تهتم بصوره ملحوظة بالمستويات المعرفية الثلاثة الدنيا) تذكر، فهم ، تطبيق (، وتأتي المستويات الثلاثة العليا في مرتبة ثانية) التقويم ، التحليل، التركيب .

ب . أشارت النتائج أيضا إلى أن النوع السائد من الأسئلة في كتب القراءة هو أسئلة المقال حيث بلغت نسبتها في الكتب الثلاثة % 90.60 في مقابل نسبة % 7.4 للأسئلة الموضوعية.

3- :دراسة المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي1994

استهدفت الدراسة تقويم الأسئلة التي أعدتها وزار ة التربية والتعليم للعام1990 1991وذلك لكل مادة دراسية ولكل صف من صفوف التعليم الثانوي العام، صممت لجنة البحث استمارة تشمل ثلاث جوانب:

* أنواع الأسئلة.

* المستويات المعرفية التي يقيسها كل السؤال.

* معايير بناء السؤال الجيد في كل نوع منها .

وقد تم استخدام استمارة تحليل لكل سؤال من أسئلة كل ماد ة بكل صف دراسي، وذلك من حيث :

* تحديد نوع السؤال.

*المستوى المعرفي الذي يقيسها السؤال.

*جوانب الخطأ في بناء السؤال أن وجدت، وذلك تبعا لقواعد ومعايير بناء السؤال.

ومن خلال تحليل النتائج تبعا لخطة البحث، قامت لجنة إعداد التقارير عن كل ماد ة دراسية لكل صف دراسي بالتعليق على النسب المئوية الواردة فيها .

5–دراسة عزت عبد الرؤوف على 1994:

استهدفت الدراسة التعرف على أثر أسئلة الكتاب المدرسي على تحصيل الطلاب في مادة الاقتصاد والتنمية الريفية للصف الثاني، بالمدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاثسنوات. ولقد صاغ الباحث سبعة فروض للبحث وهذه الفروض تتمثل في وجود فروق دالةإحصائيا بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسئلة المطورة ، ودرجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم الكتاب المدرسي بوضعها الراهن في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية وذلك في الاختبارالتحصيلي ككل، وكذلك عند مستويات التفكير والتطبيق والفهم والتحليل والترتيب والتقويم .وقد استخدم الباحث مجموعة من أدوات البحث تمثلت في:

*استطلاع رأي المعلمين حول استخدامات أسئلة الكتاب المدرسي في عملية التعليم والتعلم، ومدى تحقيق أسئلة الكتاب المدرسي بوضعها الراهن أهدافها التربوية .

* إعداد أسئلة مطور.ة

* إعداد اختبار تحصيلي .

وقد أسفرت نتائج البحث:

+عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ثقة % 99 في الاختبار التحصيلي ككل.

وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ثقة 99 % عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق التحليل والتركيب والتقويم وبذلك ثبت صحة الفرضية

6- **وأجرت (الجعافرة، 2009) دراسة تحليلية لأسئلة كتب اللّغة العربية للصّفوف** : الخامس، والسادس، والسابع في الأردن وفق المجالات المعرفية الثلاثة : المعرفية، النفس حركية، الوجدانية، وشملت العينة على 1419 سؤالا، وأظهرت النتائج أن أسئلة الفهم بلغت 47.3% ومستوى التركيب بلغت 40.8% أما المستويات الأخرى فكانت قليلة جدا، وأغلب الأسئلة جاءت في المجال المعرفي، وتمحورت حول المستويات العقلية الدنيا لتصنيف بلوم المعرفي.

تعقيب حول الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن القول أن دراسة أرشي (1981) تسلط الضوء على مستويات أسئلة الجانب الإدراكي في امتحانات الجامعة لمادة التعليم الابتدائي، وهي تحليل شامل لاختبارات مجموعة من البرامج التعليمية في جامعة ولاية المسيسبي خلال العام الجامعي 1979.كما قامت بتصنيف الأسئلة وفقًا لتصنيف بلوم للمستويات الإدراكية المختلفة، وتحليل النتائج بناءً على عناصر التكرار والنسبة المئوية. أظهرت النتائج أن غالبية الأسئلة (69.9%) تقيس مستوى المعرفة، وأن الجانب هذه النتائج تعكس أهمية توازن مستويات الأسئلة في عمليات التقييم، وضرورة توجيه الاهتمام نحو تطوير أسئلة تشجع على التفكير النقدي والتطبيق العملي للمعرفة.أما دراسة أحمد سيد محمد إبراهيم لعام 1994 تشير إلى أهمية تحليل أسئلة كتب الأدب العربي في المرحلة الثانوية، لتحديد المستويات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تقيسها تلك الأسئلة، وكذلك تحديد نوع الأسئلة بين أسئلة المقال والموضوعية.والنتائج التي تم الوصول إليها تبين أن الأسئلة تغطي جميع المستويات المعرفية، ولكن بشكل غير متوازن حيث تم إهمال بعض المستويات على حساب الأخرى. كما أظهرت النتائج أن الاهتمام بالجوانب الوجدانية والنفس حركية كان محدوداً، مما يشير إلى ضرورة تطوير تلك الجوانب في عملية تصميم الأسئلة لتحقيق تجربة تعلم شاملة،وفيما يتعلق بتنويع أنواع الأسئلة بين أسئلة المقال والموضوعية، فإن الدراسة تشير إلى أن الأسئلة المقالية كانت الأكثر شيوعاً، مما قد يعكس تفضيل الكتب التعليمية لأسلوب الكتابة الأدبية الأكثر تحليلية واستنتاجية.فهذه النتائج تسلط الضوء على أهمية مراجعة وتحسين تصميم أسئلة كتب الأدب العربي في المرحلة الثانوية، لضمان توازن مناسب بين مختلف المستويات المعرفية وتشجيع التفكير النقدي والاستنتاجي لدى الطلاب.دراسة . أما الدراسة التي قام بهاالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي لعام 1994 تعد واحدة من الدراسات المهمة التي استهدفت تقويم الأسئلة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم للعامين 1990 و1991، لكل مادة دراسية ولكل صف من صفوف التعليم الثانوي العام،كما تم تصميم استمارة لتحليل الأسئلة، تشمل ثلاثة جوانب: أنواع الأسئلة، والمستويات المعرفية التي يقيسها كل سؤال، ومعايير بناء السؤال الجيد في كل نوع منها. تم استخدام هذه الاستمارة لتحليل كل سؤال من أسئلة كل مادة بكل صف دراسي.تم تحليل النتائج لتحديد نوع السؤال، والمستوى المعرفي الذي يقيسه السؤال، وجوانب الخطأ في بناء السؤال إذا وجدت، وذلك تبعاً لقواعد ومعايير بناء السؤال.تم تقديم تقارير عن كل مادة دراسية لكل صف دراسي، تحتوي على التعليقات على النسب المئوية للأسئلة، مما يسهم في تحسين جودة الأسئلة وتطوير عملية التقويم التربوي. كماتبدو دراسة عزت عبد الرؤوف على تأثير أسئلة الكتاب المدرسي على تحصيل الطلاب في مادة الاقتصاد

والتنمية الريفية للصف الثاني في المدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات مهمة ومفيدة. استخدم الباحث مجموعة من الأدوات لجمع البيانات وتحليلها، مثل استطلاع رأي المعلمين وإعداد الأسئلة المطورة واختبار التحصيل. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية على مستوى ثقة عالي (99%)، سواء في الاختبار التحصيلي بشكل عام أو في مستويات التفكير والتطبيق والفهم والتحليل والترتيب والتقويم.

الفصل الرابع :

الجانب الميداني

-تمهيد : إن الممارسة الرشيدة للبحث العلمي تقوم في أساسها على خلفية من الأفكار والمباديء المنهجية الفلسفية التي عادة ما تسمى ب"البرديجم" البحثي Paradigm. وهذه الخلفية الفكرية المنهجية الإبستمولوجية ترشد مسار البحث وتوجهه سواء أكان الباحث على بيّنة من ذلك أو على غير بيّنة منها. بل وقد توجه – عن وعي أو غير وعي من الباحث – نظرته إلى المنهج، وتقييمه للبحث .. فلا غنى لكل باحث أن يعرّج في بحثه على البراديجم أو المبادئ الإبستمولوجية المنهجية التي تشكل التبريرات الفكرية المنهجية للمنهجية التي اعتمدها الباحث، حتى تتعمق معرفته ببحثه، ولا يحيل البحث إلى إجراءات تقنية آلية وسطحية. ومن جهة أخرى، فالتفطن إلى البراديجم الذي يقوم عليه بحثه يرتبط بالاعتقاد بأن هناك براديجمات أخرى منافسة تناسب منهجيات وبحوث أخرى، مما يشجع على الانفتاح على مناهج البحوث الأخرى سواء أكانت كمية أو كيفية، وينأى بالتالي عن تقديس منهج معين، ولا سيما تقديس المنهج الكمي دون سواه. فالباحث في هذه الدراسة انطلق من براديجم الوضعية Positivism، ولا سيما الوضعية الحديثة أو "ما بعد الوضعية" Post-positivism، Interpretism، ذلك لأن الوضعية الحديثة تأخذ بالتناول أو المنهج الفرضي الاستنباطي Hypothetico-deductive method، فمنهجها يقوم على استقراء الحالات الفردية ذات العلاقة للانتهاء إلى إثبات وجود العلاقات السببية المفسرة للظاهرة المدروسة. بل وتطورت منهجية ما بعد الوضعية للأخذ بالبحوث المسحية التي تدرس مستوى الظواهر (المتغيرات) النفسية، أو الاجتماعية، أو التربوية، أو الإدارية، والعلاقات فيما بينها، لاختبار الإطار النظري (الفرضيات أو النماذج)، بدون اللجوء إلى أي تجريب، بل تكتفي بتحديد المتغيرات الفاعلة (المتغيرات لمستقلة Independent variables أو المتغيرات التنبئية Predictor variables)، والمتغيرات المستهدفة بالتأثير أو التنبؤ (المتغيرات التابعة Dependent variables أو المتغيرات المحكية Criterion variables) وقياسها في الواقع بدون إجراء أي تعديل قبلي على المتغيرات المستقلة. بل هذه التوسعة للمنظور المنهجي [مقابل المنظور الضيق للوضعية الكلاسيكية]، مكّنها من دراسة نسيج معقد من العلاقات في الواقع، سواء أكانت علاقات مباشرة، أم علاقات غير مباشرة، كالعلاقات الوسيطية Mediation، والعلاقات المعدلة أو الشرطية أو التفاعلية Moderation-Interaction . كما تخلت عن شرط التفسير القائم على العلاقات السببية المحضة، إلى دراسة علاقات سببية مخففة، كما اهتمت أيضا بهدف التنبؤ بجانب هدف التفسير، على الرغم من أن التنبؤ لا يقوم بالضرورة على شرط العلاقة السببية أو العلية كما هو الشأن في عملية التفسير.

وترتبط بهذا التوجه تسميات عديدة منها الارتباطية (المنهج الارتباطي) وبالتالي من الضرورة بمكان أن يأتي الباحث على ذكر الفرضيات أو النماذج (كما في دراستنا) ، وبالموضوعية الصارمة، كما تقوم على ضرورة قياس الظاهرة

المدروسة، وبالتالي لا بد من التعريج على ذكر أدوات القياس، ولا بد من اللجوء إلى التقييم الكمي لأدوات القياس (عبر الثبات والصدق) من جهة، وإلى التحليل الإحصائي لتحليل البيانات تحليلا كميا لاختبار صحة الفرضيات أو النماذج كما في دراستنا من جهة أخرى.(مؤلف جماعي،2020، ص1)

... فلكل دراسة علمية خصائصها وصفاتها المميزة التي تملي على الباحث منهجا معينا في دراسته، تحليل محتوى

منهج الدراسة :

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي الذي ينصب على دراسة الظواهر العلمية من أجل تشخيصها وكشف جوانبها، حيث استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى :وهو أسلوب بحث علمي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر(طعيمة ،2008،ص41)

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من كتاب اللغة العربية . والمقررة لتلاميذ السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية طبعة 2020/2019

أداة جمع البيانات:

-اعتمدنا على كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

-كما اعتمدنا على استبيان يتضمن سؤالا مفتوحا موجها لأساتذة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ومفتش التربية والتعليم الابتدائي للمقاطعة وعددهم05 وكان السؤال كالتالي:

ماهو نوع الأسئلة التي يتضمنها كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؟ حسب رايكم

تحليل بيانات الدراسة:

اعتمد الباحثان في تحليل بيانات الدراسة على تقنية تحليل المحتوى.

مفهوم تحليل المحتوى: (**عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال**) . (العساف- 1989-ص،235)

مفهوم تحليل المحتوى :

اختلف علماء التربية والباحثين في منهجية البحث حول مفهوم تحليل وسأصنف هذا الاختلاف إلى فئتين متغايرتين تماما من حيث تحديدهم لمفهوم تحليل المحتوى:

الفئة الأولى : ترى تحليل المحتوى أنه يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي وبعضهم يرى أنه يهدف إلى التصنيف الكمي لمضمون معين البعض الآخر يرى أنه تصنيف سمات الأدوات الفكرية في فئات ومن هؤلاء:

-كابلان Kaplan يرى بأن تحليل المحتوى يهدف إلى التصنيف الكمي لمضمون معين في ضؤ نظام للفئات صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بهذا المضمون.(عبد الحميد -1983-ص،16)

منهج الدراسة :

– جانيس Janis بأنه أسلوب لتصنيف سمات الأدوات الفكرية في فئات طبقاً لبعض القواعد التي يراها المحلل كباحث علمي.(عبد الحميد –1983–ص،16)

–بيرلسون **Berelson** يعرف تحليل المحتوى بأنه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر من مواد الاتصال.(طعيمة –1989–ص، 22)

– عبد الباسط محمد حيث يقول: تحليل المحتوى هو أسلوب يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر للاتصال.(عبد الباسط –1980–ص،10)

– زيدان عبد الباقي يرى أن تحليل المضمون من وجهة نظره منهج و أداة للوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى الظاهر للاتصال وأنه يستخدم في تصوير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة في المجتمع. (عبد الباقي –1974–ص،52)

الفئة الثانية : وهم الذين خلطوا بين مفهوم تحليل المحتوى وبين المفاهيم الأخرى كتحليل المضمون أو المنهج الوثائقي ومن هؤلاء:

–باد Budd أن تحليل المحتوى أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة ، أنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للاتصال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالاتصال.(طعيمة ، 2000 ، 22)

–لازويل Lasswill حيث يرى أن تحليل المحتوى يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي لما يقال عن موضوع معين في وقت معين .(عبدالحميد ،16,1983)

حسين الهبائلي تحليل المحتوى بأنه البحث عن المعلومات الموجودة داخل وعاء ما،والتفسير الدقيق للمفهوم أو المفاهيم التي جاءت في النص أو الحديث أو الصورة،والتعبير عنها بوضوح وموضوعية وشمولية ودقة.(الهبائلي ،54,1989)

– محمد الجوهري يرى أن تحليل المضمون طريقة تمكن عالم الاجتماع من ملاحظة سلوك الأفراد بطريقة غير مباشرة من خلال تحليله للأشياء.(سالم ،45,1983)

أما **التعريف الذي يعد من أشمل هذه التعريفات** وأوضحها في تحديد مفهوم تحليل المحتوى **هو كما ذكره العساف** وهو: تعريف بيرلسون (**عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال**) لأنه يؤكد على الخصائص التالية (العساف– 1989–ص،235)

–تحليل المحتوى لا يجري بغرض الحصر الكمي لوحدة التحليل فقط وإنما يتعداه لمحاولة تحقيق هدف معين.

-أنه يقتصر على وصف الظاهر وما قاله الإنسان أو كتبه صراحة فقط دون اللجؤ إلى تأويله .
-أنه لم يحدد أسلوب اتصال دون غيره ولكن يمكن للباحث أن يطبقه على أي مادة اتصال مكتوبة أو مصورة.
-أنه يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة

اتجاهات حول طبيعة مفهوم تحليل المحتوى :

هناك اختلافا في بعض المحددات الخاصة بتعريف تحليل المحتوى، يمكن من خلالها تصنيف اتجاهات التعريف في اتجاهين أساسيين (عبدالحميد -1983-ص،16)

-الاتجاه الأول : هو الاتجاه الوصفي في تحليل المحتوى والذي عاصر فترة النشأة ، واستمر بعد ذلك وعنه استعار بعض الباحثين في مصر التعريف وخاصة في بحوث علم الاجتماع .
-الاتجاه الثاني: وهو الاتجاه الاستدلالي في التحليل الذي يتخطى مجرد وصف المحتوى إلى الخروج باستدلالات عن عناصر العملية الإعلامية والمعاني الضمنية أو الكامنة في المحتوى والذي ظهر في نهاية الخمسينات وبداية الستينيات.

خطوات طريقة تحليل المحتوى :

بدأ هذا ا لمنهج في التربية عندما تم نقل المناهج الغربية إلى التخصصات العربية وهناك من يعتبره أسلوبا والآخر يراه أداة والبعض يقول بأنه منهج. بل تعدى ذلك إلى الاختلاف حول خطواته وطريقته، فبعضهم يصنفه على أنه تحليلاً للمضمون ، وبعضهم عند الحديث عن خطوات تحليل المحتوى يذكر خطوات المنهج الوثائقي ومن هؤلاء:

حسين عزوزي الذي يقول يمكن الحديث عن المنهج التحليلي من خلال استعراض الطرق العلمية التالية:
الطريقة التفكيكية : وهي الطريقة التي تهدف إلى تفكيك وتحليل قضايا ومسائل جوهرية في العلوم الشرعية عامة والتراث الإسلامي على وجه الخصوص وتحتاج الى تفسير وتعليل.
إن المنهج التحليلي يتخذ من تفكيك وعزل عناصر الشئ الواحد بعضها عن بعض وسيلة لتناول كل عنصر على حدة بالبحث لمعرفة مضمونه وتحليل خصائصه ثم تكون عملية التأليف بين الأفكار الجزئية التي تمخضت عنها عملية التحليل .

الطريقة الاستنباطية: والمراد بها الاستنتاج والاستخراج المعتمد على الاجتهاد، ولعل أبرز ما يميز هذه الطريقة هوطرح مفاهيم وقضايا جديدة لم يسبق طرحها وهذا أمر طبيعي ما دام البحث قد اعتمد منهج الاستنباط والاستنتاج.

الطريقة النقدية: إن تحليل عمل ما لا يكون فقط تفكيكا أو تعليلا أو استنباطا، ذلك.(عزوزي-1986- ص،15)

نعمة الله حويحي : يقول في كتابه تحليل محتوى أدب الأطفال أن السلوك اللغوي للإنسان شفويا كان أو تحريرا ، أدق تعبيرا عن هوية الشخص وميوله واتجاهاته،فإذا حصلنا على عينة كافية من أداء الفرد اللغوي أو التعبيري بوجه عام وأخضعنا هذه العينة لتحليل علمي منهجي فإننا نستطيع أن نتوصل بسهولة إلى معرفة اتجاهاته السياسية والعقائدية . (حويحي -1995-ص، 150)

نادية سالم عند حديثها على تحليل المضمون في اللغة العربية تقول : تنفرد اللغة العربية بسمات خاصة لا يفطن إليها باحثو تحليل المضمون مثل حذف الموصوف والاكتفاء بالصفة لدلالة الصفة عليه وهو في العربية كثير ومثله التوسع في الضمائر لغايات عمليةوبلاغية وكذلك البدل وفهم علاقته بالمبدل منه والأفعال التي تتصل بها ضمائر الفاعل أو المفعول به أو هما معا مما يحتم إحصاء هذا الفعل وما اتصل به جملة كاملة. (سالم -1983-ص،49)

ويرى عماد الخالدي استخدم طريقة تحليل المحتوى في التحليل النفسي حيث يكون تحليل محتوى الوثائق والخطب والإنتاج الأدبي إلى تحديد المعالم الشخصية والنفسية لكاتب الوثيقة ، وليس للخروج باستنتاجات حول دلالات المحتوى فحسب ،بل انه يمكن من خلال تحليل الإنتاج الفكري للشخص، التوصل إلى مؤشرات هامه تلقي الضؤ على مشاعره ومعتقداته وطبيعته الشخصية . (الخالدي -1986-ص،100)

ولكن الخطوات المنهجية المقصودة في منهج تحليل المحتوى والخاصة به ، هي كما ذكرها الدكتور العساف وهي:

تصنيف المحتويات المبحوثة : حيث يعد أهم خطوة في تحليل المحتوى لإنه انعكاس مباشر للمشكلة المراد دراستها ومن الأمثلة على التصنيف. أن تصنف محتويات دفاتر الإعارة من المكتبات المدرسية إلى كتب أدبية وكتب علمية.

تحليل وحدات التحليل : حيث عدد بيرلسون خمس وحدات أساسية في للتحليل هي : (الكلمة ، الموضوع ، الشخصية ، المفردة ، الوحدة القياسية أو الزمنية).

فالكلمة : كأن يقوم الباحث بحصر كمي للفظ معين له دلالته الفكرية أوالسياسية أو التربوية.

والموضوع : وهو إما جملة أو أكثر تؤكد مفهوماً معينا سياسياً أو اجتماعياً أو اقتصاديا .

والشخصية: يقصد بها الحصر الكمي لخصائص وسمات محددة ترسم شخصية معينة سواء أكانت تلك الشخصية شخصاً بعينه أو فئة من الناس أو مجتمع من المجتمعات.

المفردة : وهي الوحدة التي يستخدمها المصدر في نقل المعاني والأفكار.

الوحدة القياسية أو الزمنية : كأن يقوم الباحث بحصر كمي لطول المقال أو عدد صفحاته أو مقاطعه أو حصر كمي لمدة النقاش فيه عبر وسائل الاعلام .

تصميم استمارة التحليل : وهي الاستمارة التي يصممها الباحث ليفرغ فيها محتوى كل مصدر في حال تعدادها ، بحيث تنتهي علاقته بعد ذلك بمصدر ذلك المحتوى وتحتوي استمارة التحليل على (البيانات الأولية – فئات المحتوى – وحدات التحليل – الملاحظات) تصميم جداول التفريغ : ويفرغ فيها الباحث المعلومات من استمارات التحليل تفريغاً كمياً .

خطوات الدراسة :

اتبع الباحثان أسلوب تحليل المحتوى والذي تهدف إلى وصف المحتوى الظاهري للمضمون الصريح للمادة المراد تحليلهامن حيث الشكل والمحتوى تلبية للاحتياجات البحثية الموضوعة في تساؤلات البحث أو فروضها الأساسية (علي عطية -2011-ص 174،) في عملية تحليل أسئلة كتاب اللغة العربية ، ما يلي:

-قراءة وتحديدنوعيتهامقال، موضوعية.

-تحديد المستوى المعرفي لكل سؤال.

-جمع التكرارات وحساب النسب.

المعالجة الاحصائية:

بعد اجراء عملية التحليل تم جمع البيانات الناتجة على كل التكرارات ، كما تم استخدام النسب المئوية لمدى توافر الأسئلة المقالية والموضوعية بأنواعها ، وكذلك التكرارات والنسب المئوية للمستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة التقويمية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي .

للإجابة على أسئلة الدراسة والمتعلقة بنوع الأسئلة المتضمنة في كتاب اللغة العربية، والمستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة، جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم :(01) يوضح التكرارات والنسب المئوية لنوع الأسئلة الواردة في كتاب السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية.

الأسئلة	المقالية		الموضوعية									
			الخطأ و الصواب		الإكمال		الإختيار من المتعدد		المزاوجة (المطابقة)		مجموع الأسئلة الموضوعية		المجموع الكلي للأسئلة
	س*	%	س*	%	س*	%	س*	%	س*	%	س*	%	
كتاب اللغة العربية	76	23.53	31	9.59	191	59.13	10	3.10	15	4.65	247	76.47	323

س* هوعدد الاسئلة

تظهر لنا نتائـــج الجـــدول رقم (1) بأن عدد الأسئلة التي تم تحليلها وتصنيفها من كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة قد بلغ 323 سؤالا،وأخذت الأسئلة الموضوعية في الكتاب أعلى نسبة وهي76.47% والتي تضمنت:

-أسئلة الخطأوالصواب:عددها31بنسبة 9.59%وهذا النوع من الأسئلة يساعد على تقييم معرفة التلاميذ بمفاهيم محددة بسرعة ودقة.

-أسئلة الإكمال:عدد الأسئلة191سؤالابنسبة 59.13% أي أكثرمن نصف الأسئلة الموضوعية أسئلة إكمال وهذا النوع من الأسئلة يتطلب من التلاميذ تذكر المعلومات أكمال الجمل أو الفقرات بناءا على معرفتهم السابقة،إنها مفيدة للتحقق من مدى حفظ التلاميذ للمعلومات.

أسئلة الاختيار من متعدد:عدد الأسئلة10بنسبة 3.10% فقط من أسئلة الاختيار من متعدد هذه الاسئلة فعالة في تقييم الفهم والتحليل لانها تقدم خيارات متعددة ويجب على التلاميذ اختيار الاجابة الصحيحة بناءا على معرفتهم.

-أسئلة المزاوجة(المطابقة):عدد الاسئلة15بنسبة 4.65% من أسئلة المزاوجة(المطابقة)،هذه الاسئلةتساعدالتلاميذ في تقييم مدى فهم التلاميذ للعلاقة بين المفاهيم المختلفة والربط بينهما.

مما يشير إلى تركيز كبيرعلى تقييم معرفة التلاميذ بسرعة ودقة.

-أما فيما يتعلق بالأسئلة المقالية والتي كان عدد أسئلتها 76بنسبة 23.53% من الأسئلة الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ،هذا النوع من الاسئلة يتطلب من التلاميذ التعبير عن افكارهم بشكل موسع وكتابة نصوص متكاملة،فهي تساعد في تقييم الفهم العميق والتفكير النقدي والقدرة على التعبير بشكل واضح ومنطقي.

ممايشير إلى وجود تركيز على قدرة التلاميذ على التعبير والكتابة والتحليل.

-يمكن من خلال نتائج الجدول زيادة عدد الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد والمزاوجة(المطابقة) لتحفيز التلاميذ على التفكير بشكل أعمق وتحليل الخيارات،مع زيادة الاسئلة المقالية لتعزيز قدرات التلاميذ على التفكير النقدي والتعبير بشكل كتابي مع خلق التوازن بين الاسئلةالموضوعية لتعزيز الأنواع الأخرى من الأسئلة التقويمية.

جدول رقم 02 : . يوضح التكرارات والنسب المئوية لمستويات الأسئلة الواردة في كتاب السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية.

المستوى			المستويات										المجموع
	التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم		
	س*	%	س*	%	س*	%	س*	%	س*	%	س	%	
كتاب اللغة العربية	171	52.92	86	26.62	66	20.46	/	/	/	/	/	/	323

س*هو عدد الأسئلة

تظهر لنا نتائج الجدول رقم (2) -بأن الأسئلة التي تقيس مستوى المعرفة (التذكر) في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة وكان عددها سؤالا171حيث بلغت أعلى نسبة 52.94.%مقارنة بالأسئلة التي تقيس المستويات الأخرى، ممايوضح أن أكثر من نصف الاسئلة ترتكز على التذكروهذا يعني أن أسئلة الكتاب تولي أهمية بالغة لحفظ واسترجاع المعلومات (التذكر) إلا أنه لايعكس الاعتماد الكبير على الاستذكار بدلا من الفهم العميق أو التفكير النقدي.أما أسئلة الفهم والتي بلغ عددها86سؤالا أي حوالي27.% من الاسئلة تهدف إلى التأكد من فهم التلاميذ

للمعلومات وليس فقط لإسترجاعها وتذكرها،وهذا النوع من الاسئلة يساعد على بناء أساس أقوى للفهم الشامل للمواضيع.

أما فيما يخص أسئلة مستوى التطبيق كان عددها66سؤالا حيث بلغت نسبة20.44% ويرتكز هذا النوع من الاسئلة على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة أو حل مشكلات باستخدام ماتعلموه،وهذايشير إلى أن التلاميذ ليسوا فقط بحاجة إلى فهم المعلوماتولكن أيضا إلى كيفية إستخدامها.

ولم نسجل أي سؤال يقيس مستويات التحليل التركيب والتقويم00سؤال مما يفسر نقص كبير في تشجيع التفكير النقدي والإبداعي، فالتحليل يتطلب من التلاميذ فحص المعلومات وفهم العلاقات بين الأجزاء،والتركيب يتطلب من التلاميذ جمع المعلومات بطرق جديدة ومبتكرة ،والتقويم يتطلب منهم صدارأحكام على قيمة المعلومات او الأفكار.

-إن التوزيع الحالي للمستويات يرتكز بشكل على التذكرحوالي(53%)ثم الفهم حوالي(27%)وأخيرا التطبيق حوالي(20%)ممايشير إلى انعدام تام لأسئلة التحليلوالتركيب والتقويم.

-عدم وجودأسئلة من هذه المستويات الثلاث يشير إلى أن أسئلة الكتاب تتفتقر إلى تشجيع التلاميذ على التفكير الابداعي والنقدي وتحليل المعلومات بعمق وتقييم الأفكار والمعلومات بموضوعية.

-استنتاج عام:

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إلى**هذه** الدراسة فيما يلي: أظهرت نتائج التساؤل الأول والذي كان مفاده :ما نوع الأسئلة المتضمنة في كتاب السنة الخامسة ابتدائي لمادة اللغة العربية ؟

أن كتاب اللغة العربية قد شمل أعلى نسبة من الأسئلة الموضوعية بنسبة% 76,47 ثم الأسئلة المقال بنسبة 23,53% والأسئلة الموضوعية من نوع الإكمال بنسبة 59,13% من نوع الصواب والخطأ بنسبة % 9,59 والمزاوجة بنسبة % 4,65 وأخيرا أسئلة الاختيار من متعدد بنسبة 3.10% وهذه النتائج توافقت مع دراسة آرشي السابقة التي استهدفت تحليل اختبارات مجموعة من البرامج التعليمية في جامعة ولاية المسيسيبي وقد توصلت نتائج هذه الدراسة ان69.9%من الأسئلة تقيس المستويات الثلاث التذكر،الفهم،التطبيق اما أسئلة التحليل والتركيب والتقويم كانت اقل نسبة من الأسئلة التي تقيس المستويات الثلاث الأولى.

-كما أظهرت نتائج التساؤل الثاني والذي كان مفاده ما المستويات المعرفية التي تقيسها **هذه** الأسئلة حسب تصنيف بلوم ؟ان عدد الأسئلة البالغ عددها 323 سؤالا في كتاب اللغة العربية توزعت على المستوى المعرفة بنسبة 52,94 %ومستوى الفهم بنسبة 26.62 ومستوى التطبيق 20.44% ولم يشمل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي أسئلة تقيس المستويات العليا (التحليل-التركيب- التقويم)

هذ النتائج تتوافق مع دراسة سابقة قام بها أحمد سيدمحمد إبراهيم حول أسئلة كتب االادب العربي في مرحلة الثانوي والتي أشار فيها ان أسئلة المقال هي النوع السائد في الكتاب مقارنة بالسئلة الموضوعية وهذه النتائج غير مطابقة للنتائج المتوصل إليها في بحثنا.

-كما يمكن الاستنتاج أن هناك تركيزًا كبيرًا على تقييم معرفة التلاميذ بسرعة ودقة، إلى جانب تعزيز القدرات الكتابية والتفكير النقدي. لتحفيز التلاميذ على التفكير بشكل أعمق، يمكن زيادة عدد الأسئلة من أنواع الاختيار من متعدد والمزاوجة، بينما يمكن زيادة أسئلة المقالية لتعزيز القدرات الكتابية والتفكير النقدي.

-لاحظت أن الأسئلة الموضوعية تشكل الجزء الأكبر من التقييم، مما يعكس التركيز على قياس معرفة التلاميذبشكل سريع ودقيق. و أسئلة الخطأ والصواب والإكمال تلعب دورًا في تقييم المعرفة الأساسية وحفظ المعلومات.

– إن أهمية الأسئلة المقالية في تنمية الفهم العميق والتفكير النقدي، إذ تحفز التلاميذ على التعبير بشكل موسع وواضح. وقد أشرت إلى ضرورة زيادة عدد الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد والمزاوجة لتعزيز التفكير الاستدلالي والتحليلي.

- إن الأسئلة ومستويات التفكير المشجعة في كتاب اللغة العربية للسنةالخامسة ابتدائي ، لاحظت أن الأسئلة التي تقيس مستوى المعرفة (التذكر) تشكل النسبة الأكبر من الأسئلة، مما يظهر التركيز على الحفظ والاسترجاع في التقييم، ولكن دون تشجيع الفهم العميق.

– أن أسئلة الفهم تأتي بعد ذلك بنسبة تقريبية تعادل الثلث من الأسئلة، وهذا يدل على الاهتمام بفهم المفاهيم بجانب حفظها، مما يسهم في بناء فهم أقوى وشامل.

–أما بالنسبة لأسئلة مستوى التطبيق، فقد لاحظت أنها تأتي بنسبة متوسطة، مما يعكس التوجيه نحو استخدام المعرفة في سياقات جديدة، وهذا مهم لتطوير مهارات التلاميذ في التطبيق العملي.

–من خلال عدم وجود أسئلة تقيس مستويات التحليل والتركيب والتقويم، يوجد نقص كبير في تشجيع التفكير النقدي والإبداعي، وهذا يعكس ضرورة تطوير أسئلة تقييمية تشجع على تحليل المعلومات بعمق وتقييمها بشكل موضوعي.

– أهمية تنويع أساليب التقييم لتشجيع التفكير النقدي والإبداعي، وتطوير مهارات االتلاميذ بشكل شامل.

2-اقتراحات و توصيات :

وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحثان بما يلي:

-أن توزع الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بنسب متوازنة.

-اجراء دراسات تتناول كتب وسنوات أخرى على ضوء تصنيف بلوم أو تصنيف أخر وتناول مجال أخر.

-تنويع الأسئلة من حيث الشكل والنوع وتوزيعها بشكل متوازن وإدراج أسئلة من نوع الوضعية الإشكالية.

إدراج أسئلة تقيس المستويات العليا كالتركيب والتقويم، مادام وزارة التربية الوطنية مقبلة على إصلاحات وإعادة النظر في الكتب المدرسية.

-أن توزع الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بنسب متوازنة.

— .ادراج ووضع أدلة مرافقة للأستاذ توضح وتبين المستويات المعرفية لبلوم وذلك من خلال دليل الأستاذ.

-المتابعة ولاإشراف الدائم من هيئات التفتيش على استخدام الاسئلة التقويمية المندرجة ضمن المستويات المعرفية لبلوم.

_ادراج أسئلة تقويمية حسب المجالين الوجداني والمهاري.

_الاستفادة من البحوث و الدرسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع وتوجيهها للمؤلفين للاهتمام بالمستويات العلياللأسئلة عن تأليف المقررات والمناهجوالكتب.

_أن تعمل وزارة التربية الوطنية على عقد ندوات وطنية وورشات عمل لتدريب الاساتذة على كيفية إعداد الأسئلة وتصميمها وفق المستويات المعرفية لبلوم.

_إجراء دراسة ميدانية استطلاعية حول آراء مفتشوا التربية والتعليم واساتذة اللغة العربية في نمطية الأسئلة الواردة في كتاب اللغة العربية ومدى استخدامها لها في الاختبارات الفصلية والنهائية.

المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية

1. احمد سيد محمد إبراهيم . 1994 ، أسئلة كتب القراءة في المرحلة ا لابتدائية دراسة تحليلية تقويمية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السادس مناهج التعليم بين الايجابيات والسلبيات، المجلد الأول . .
2. آدم عصام 2006، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، العين، دار الكتاب الجامعي.
3. الأنصاري محمد بدر 2002- المرجع في مقاييس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت.
4. الخوالدة محمد محمود- 2004 أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، الطبعة الاولى، الأردن، دار لمسيرة للنشر والتوزيع.()
5. الخوري توما جورج 1994- الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها، الطبعة الثانية، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات..
6. الطبيب أحمد محمد 2009- التقويم والقياس النفسي والتربوي، مصر، المكتب الجامعي الحديث.
7. الدسوقي عيد أبو المعاطي 2011- معلم المستقبل والتعليم، مصر، المكتب الجامعي الحديث.

   الدوسري ابراهيم مبارك،الاطار المرجعي للتقويم التربوي،الرياض،السعودية.
8. الظاهر زكريا محمد- 2008 مبادئ القياس والتقويم في التربية، الطبعة الأولى، الأردن، الدار العلمية الدولية.
9. العطا ابراهيم محمد 2008- ثوابت المنهج الدراسي، الطبعة الأولى، مصر، مركزا لكتاب للنشر.
10. الكيلاني عبد الله زيد، 2006 الروسان فارغ فاروق- التقويم في التربية الخاصة، الاردن، دار المسيرة.
11. اللقاني حسين أحمد 1995- المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)، ، مصر، دار الفكر العربي.
12. اللقاني حسين أحمد ، رضوان أحمد 1984- تدريس المواد الإجتماعية، الطبعة الرابعة، مصر، عالم الكتب.
13. المحاسنة محمد إبراهيم، المهيدات عبد الحكيم علي 2009- القياس والتقويم الصفي، البحيرن، دار جرير للنشر
14. المقرم خليفة سعد 2001- طرق تدريس العلوم (المبادئ والأهداف)، الطبعة الأ ولى، الأردن، دار الشرق.
15. النجار صالح جمعة نبيل 2007- الإحصاء في التربية والعلوم، الأردن، دار الحامد.
16. باهي مصطفى، النمر فاتن 2007- التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مصر، مكتبة الأنجلو مصرية.

17.بن االصيد بوزني سراب وآخرون 2020، كتاب اللغة العربية) السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الديوان للمطبوعات المدرسية الجزائر ط12019-. الوطني

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

19. بسيوني عميرة إبراهيم 1991- عناصر المنهج، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار المعارف.()

20. جبالي نورالدين 1995- نحو تقويم تربوي موضوعي، مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية باتنة .()

21. جودت احمد سعادة،عبد الله محمد ابراهيم 2014،المنهج الدراسي المعاصر،دار الفكر،عمان،الاردن،()

22. رجاء محمود ابو علام 1987، قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الطبعة الأولى، الكويت، دار العلم ()

23. رجب احمد كنزة 1989، العلاقة بين مستويات معلم بالمواد الاجتماعية في الفصل الثالث بالتعليم الأساسي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الأول أفاق غائبة في إعداد المناهج وتطويرها،المجلد الثالث الإسماعيلية 15-18يناير.

24. رشدي طعيمة 2000،الأسس العامةلمناهج تعليم اللغة،إعدادها،تطويرها،تقويمها،دار الفكر،القاهرة،مصر.

25. زروقي مقتدر 2001- كتاب الرياضيات المدرسي من التأليف إلى الإخراج، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية.

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

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

28.سعيد عبد الله لافي 2012،تنمية مهارات اللغة العربية،عالم الكتب،القاهرة،مصر

29.عبد المجيد نشواتي 2003،علم النفس التربوي.دار الفرقان للنشر والتوزيع،عمان ،الاردن.

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

31. عزت عبد الرؤوف 1994 ، أثر تطوير أسئلة الكتاب المدرسي على تحصيل الطلاب في مادة الاقتصاد والتنمية الريفية بالصف الثاني بالمدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات، . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

32.عماد عبد الحرحيم الزغلول 2012،مبادئ علم النفس التربوي،دار الكتابالجامعي،عمان ،الاردن.

33.فتحي ذياب ستيبان 2014،التدريس الفعال والمعلم الذي نريد،الجنادرية للنشر والتوزيع،الاردن.

34.فتح الله مندور عبدالسلام 2004،التقويم التربوي،دار النشر الدولي،الرياض،السعودية.

35.ماجد أيوب القيسي 2018،المناهج وطرائق التدريس،دار أمجد للنشر والتوزيع،عمان ،الاردن.

36.محمد حسن حمادات 2009،المناهج التربوية،دار حامد للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

37.محمد محمود الحيلة 2014،مهارات التدريس الصفي،دارالمسيرةللنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

38.محمد محمود ساري حمادنة،خالد حسين محمد عبيدات 2012،مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق..أساليب..استراتيجيات،عالم الكتب الحديث،إربد،الأردن.

39.محمد نجيب مصطفى عطية 2013،المناهج الدراسية النظرية والتطبيق،عالم الكتب،القاهرة.

40.محي الدين توقا،يوسف قطامي وعبد الرحمان عدس 2003،أسس علم النفس التربوي،دار الفكرللطباعة والنشر

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

42.منصورعبد المجيد سيد وآخرون 2004،علم النفس التربوي ،مكتبةالعبيكآن،الرياض.

المراجع باللغة الاجنبية:

43-YRR, Penny, a course in language Teaching Practice and theory, Cambridge university press, Cambridge, UNITED Kingdom. (1997)

44-Lardizabal, Amparo et Al.Principals and methods of Teaching, 3rd edition, Phoenix Publishing House, Inc., Quezon Philippines . (1991) .12 . Brown,H Douglas :Teaching by Principals Interactive –Approach to language Pedagogy, 2nd edition,
Addison Wesley Longman, Inc., New York. (2001)

45-Wiersma,W. and Jurs,S. Educational Measurement and
Teaching, London, Allyn and Bacon, 1990., P71-72

الملاحق

الملحق-1- كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

5

اللّغة العربيّة

السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ

لجنة التأليف

إشراف وتنسيق
بن الصّيد بورني سراب

تأليف

بن الصّيد بورني سراب	مفتشة التّعليم الإبتدائي
حلفاية داود وفاء	أستاذة التّعليم الإبتدائي
بن عاشور عفاف	أستاذة التّعليم الإبتدائي
بوسلامة عائشة	معلمة التّعليم الإبتدائي

الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة
السّنة الدّراسيّة 2020 - 2021

فهرس الكتاب

النحو	الصرف	الإملاء	ص	المحفوظات	الإدماج (نص الإدماج + المشروع) + أوسع معلوماتي	ص
مكونات النص	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنى	التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات	12	طريقُ العِلْم	طريقُ النّجاح	22
الجملة وأنواعها			16		أَكْتُبُ رِسالَةً	23
الجملة الفعلية وأركانها		الهمزة على الألف	20		مواقفُ وعِبَر	24
الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع	الهمزة على الواو	29	عيد العمال	الرسام الموهوب	39
الجملة المنسوخة بكان وأخواتها			33		بطاقةُ مَعْلوماتٍ	40
الأفعال الخمسة	المجرد والمزيد		37		لأوّلِ مَرّةٍ	41
مواضع الفعل المضارع	الفعل الثلاثي المزيد بحرف	الهمزة على النبرة	46	فداكَ يا وَطَني	علّمنا الشامخ	56
حوازم الفعل المضارع			50		مُقابَلَةٌ مع شَخْصيّةٍ تاريخيّة	57
الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل		الهمزة على السطر	54		أبطالٌ من الوطن قد نجّيلُهم	58
الأسماء الخمسة	المصدر من الثلاثي المزيد بحرف	همزة القطع	63	الأمْطارُ	هل تَعْلَمون ؟	73
جمع التكسير وإعرابه			67		أَكْتُبُ تَقْريرًا	74
جمع المذكر السالم و إعرابه	الفعل الصحيح وأنواعهُ		71		نَحْنُ والْبيئَة	75
جمع المؤنث السالم وإعرابه	الفعل المعتل	همزة الوصل	80	على الْخِوان	الخس والملفوف	90
المثنى وإعرابه			84		أُنْجِزُ بطاقاتٍ تَوْعَويّةً حائِطيّة	91
المضاف والمضاف إليه		علامات التانيث في الأسماء	88		قَضايا صِحّيّة	92
العطف	تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول	الأسماء الموصولة	97	مَناهِلُ الْمَعْرِفَة	مسألة صعبة	107
المفعول المطلق			101		المجلة العلمية	108
الاستثناء بـ (إلا / غير / سوى)	تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم		105		ظواهر علمية	109
الفعل اللازم والفعل المتعدي	تصريف المضارع المبني للمجهول	اتصال حرف الجر بما الاستفهامية	114	اليَمامَةُ والصَّيّادُ	نهاية مستبد	124
إعراب الفعل المعتل الآخر			118		تأليفُ قِصّةٍ	125
علامات الإعراب الأصلية والفرعية		الألف اللينة	122		قَصَصٌ وحكايات عالَمِيّة	126
المبني	تصريف الفعل المعتل الناقص	المدّ لفظا ورسما	131	السّفينةُ	في الشام	137
المعرب			135		كتابة إعلان إشهاري	138
					حول العالم	139

الفريق التقني

التصميم والتركيب : فوزيـة مليـك

الرّسومات : زهيّة يونسي - شمول

معالجة الصّور : زهير يحياوي

التنسيق : زهرة بودالي

شريف عزواوي

الطبعة الثانية

2021 - 2020

MS : 501 / 2019

ISBN : 978 - 9947 - 77 - 121 - 1 ردمك :

الإيداع القانوني : السداسي الأول 2019

كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم 32/2019

جميع الحقوق محفوظة للديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

الملحق-2-تصنيف بلوم للأهداف التعليمية التقليدية

التسلسل الهرمي التقليدي لعمليات التفكير

في عام 1956، قام بنيامين بلوم بتأليف *Taxonomy of Educational Objectives*. وتم تعديل *المجال المعرفي* وشرحه للتفكير المكون من ستة مستويات بنطاق واسع وتم استخدام كل منها في سياقات غير معدودة. وتم تنظيم قائمته الخاصة بالعمليات المعرفية بدءًا من أبسط العمليات وهي استرجاع المعرفة حتى أعقد العمليات وهي إصدار أحكام بخصوص قيمة وفائدة فكرة ما.

تصنيف بلوم للأهداف التعليمية (التقليدي)

المهارة	التعريف	الكلمات الأساسية
المعرفة	استرجاع المعرفة	يُعرّف ويصف واسم وتسمية ويتعرف وينتج ويتبع
الإدراك	فهم المعنى وصياغة مفهوم ما	يلخص ويحوّل ويدافع ويُصيغ ويفسر ويضرب أمثلة
التطبيق	استخدام المعلومات أو المفهوم في موقف جديد	يبني ويصنع ويشيد ونموذج ويتنبأ ويعد
التحليل	تقسيم المعلومات أو المفاهيم إلى أجزاء لفهمها بالكامل	يقارن/يباين ويقسم ويميز ويحدد ويفصل
التركيب	تجميع الأفكار سويًا لتكوين شيء جديد	يصنف ويعمم ويعيد بناء
التقييم	إصدار أحكام بخصوص قيمة	يقدر وينقد ويحكم ويبرر ويجادل ويؤيد

يختلف عالم اليوم عن العالم الذي انعكس في تصنيف بلوم في 1956. وبالرغم من هذه الحقيقة، تعلم المعلمون قدرًا كبيرًا حول كيفية تعلم الطلاب وممارسة المدرسين التدريس وأدركوا الآن أن كلا من التدريس والتعلم لا يقتصران على التفكير فقط. فهما يشملان مشاعر ومعتقدات الطلاب والمدرسين وكذلك البيئة الاجتماعية والثقافية للفصل الدراسي.

وعمل عدة أخصائيين في علم النفس المعرفي على جعل التصنيف الأساسي لمهارات التفكير ملائمًا ودقيقًا بشكل أكبر. ولفت مارزانو (2000) النظر إلى نقد تصنيف بلوم أثناء عمله على تطوير تصنيفه الخاص بالأهداف التعليمية. فلا يساند البحث البنية الأساسية للتصنيف الذي يبدأ بأبسط مستوى للمعرفة وينتهي بأصعب مستوى من مستويات التقييم وتتألف كل مهارة تحتل مكانة أعلى في التصنيف ذي التسلسل الهرمي من المهارات الأقل منها، بمعنى أن الإدراك يتطلب المعرفة والتطبيق يتطلب الإدراك والمعرفة وما إلى ذلك. ويرى مارزانو أن هذا ببساطة لا يمثل حقيقة العمليات المعرفية في تصنيف بلوم.

وافترض مبتكرو عمليات التفكير الست الأصلية أنه يمكن تمييز المشروعات المعقدة لأنها تتطلب إحدى العمليات أكثر من احتياجها للعمليات الأخرى. فالمهمة تعتبر في الأصل مهمة "تحليل" أو "تقييم". وقد تم إثبات عدم صحة ذلك مما يوضح سبب الصعوبة التي يواجهها المعلمون في تصنيف الأنشطة وتحدي صعوباتها وتعلمها باستخدام التصنيف. ويحاول اندرسون (2000) البرهنة على أن كافة أنشطة التعليم المعقدة تتطلب استخدام المهارات المعرفية المختلفة والمتعددة.

ويتضمن تصنيف بلوم نقاط قوة وضعف مثل أي نموذج نظري. وتتمثل نقطة القوة في احتواء هذا التصنيف على موضوع مهم جدًا فيما يتعلق بالتفكير ووضع بنية موضوعاته على هذا الأساس الذي يمكن للممارسين استخدامه. وإن هؤلاء المدرسين- الذين يحتفظون بقائمة محفزات بصيغة السؤال تتعلق بالمستويات المختلفة لتصنيف بلوم_ يشجعون - بلا شك - طلابهم على ممارسة مهارات التفكير العليا أكثر من هؤلاء المدرسين الذين لا يحتفظون بهذه الآلية. وعلى الجانب الآخر، يمكن لأي شخص عمل مع المعلمين في تصنيف الأسئلة وتعلم الأنشطة حسب ما هو وارد في التصنيف أن يشهد بصحة وجود قدر ضئيل من الإجماع على ما تعنيه المصطلحات البديهية مثل "التحليل" أو "التقييم". علاوةً على ذلك، يتعذر الربط بين عدد كبير من الأنشطة الجديرة بالاهتمام مثل المشكلات والمشروعات الحقيقية والتصنيف وسيؤدي محاولة إجراء ذلك إلى التقليل من كفاءته كفرص للتعلم.

الملحق–3–تصنيف بلوم للأهداف التعليمية الحديثة

تصنيف بلوم المُراجع

نشر لورين اندرسون وزملاؤه في عام 1999 إصدارًا محدثًا من تصنيف بلوم يراعي نطاقًا واسعًا من العوامل التي تؤثر على عمليتي التدريس والتعلم. وحاولوا في هذا الإصدار المُراجع للتصنيف تصحيح بعض الأخطاء التي وردت في التصنيف الأصلي. فبخلاف إصدار 1956، يُميز التصنيف الجديد بين "معرفة الماهية" أي محتوى التفكير، و"معرفة الكيفية" أي الإجراءات المستخدمة في حل المشكلات.

ويمثل بُعد المعرفة "معرفة الماهية". ويضم أربع فئات: حقيقية ومفهومية وإجرائية ووراء معرفية. وتتضمن المعرفة الحقيقية أجزاء منفصلة من المعلومات، مثل تعريفات المفردات ومعلومات حول تفاصيل خاصة. وتحتوي المعرفة المفهومية على أنظمة المعلومات، مثل التصنيفات والفئات.

وتتضمن المعرفة الإجرائية الخوارزميات أو المناهج التجريبية أو قواعد التقريب، الأساليب والوسائل وكذلك معلومات حول وقت استخدام هذه الإجراءات. وتشير معرفة ما وراء المعرفي إلى معرفة متعلقة بعمليات التفكير ومعلومات حول كيفية التحكم في هذه العمليات بفعالية.

ويحتوي بُعد العملية المعرفية لتصنيف بلوم المُراجع على ست مهارات مثل الإصدار الأصلي. وهي تتدرج من الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا: (1) التذكر و(2) الفهم و(3) التطبيق و(4) التحليل و(5) التقييم و(6) الإبداع

ويتضمن *التذكر* التعرف على المعلومات الملائمة واسترجاعها من الذاكرة طويلة المدى. ويمثل *الفهم* القدرة على تكوين المعنى الخاص بك من المواد التعليمية مثل القراءة وعمليات الشرح التي يقدمها المدرس. وتضم المهارات الثانوية لهذه العملية التفسير وضرب الأمثلة والتصنيف والتلخيص والاستدلال والمقارنة والشرح.

وتشير العملية الثالثة، *التطبيق*، إلى الإجراء الذي تم تعلمه في موقف مألوف أو جديد. والعملية التالية هي *التحليل* الذي يتضمن تقسيم المعرفة إلى أجزاء خاصة بها والتفكير في الكيفية التي ترتبط بها الأجزاء ببنيتها الكلية. ويقوم الطلاب بالتحليل بالتمييز والتنظيم والنسب.
التقييم، الذي يحتل قمة التصنيف الأصلي ويمثل العملية الخامسة من ست عمليات في الإصدار المُراجع. ويتضمن عمليتي المراجعة والنقد.

الإبداع، يمثل عملية غير مضمنة في التصنيف القديم وأهم مكونات الإصدار الجديد. وتتضمن هذه المهارة تركيب الأشياء مع بعضها لإيجاد شيء جديد. ولإنجاز عمل المهام، يقوم المتعلمون بالإنشاء والتخطيط والإنتاج.
يمكن أن يتوافق كل مستوى من مستويات المعرفة مع كل مستوى من مستويات العملية المعرفية حسب هذا التصنيف، ولذلك يتمكن الطالب من *تذكر المعرفة الحقيقية أو الإجرائية أو فهم المعرفة المفهومية أو وراء المعرفية* أو *تحليل معرفة ما وراء المعرفي أو المعرفة الحقيقية*. ووفقًا لاندرسون وزملائه، "يزود التعليم الجاد الطلاب بعمليات المعرفة والعمليات المعرفية التي يحتاجونها للوصول إلى حل ناجح للمشكلات" (صفحة 65).

بُعد العمليات المعرفية

العمليات المعرفية	أمثلة
التذكر، إنتاج المعلومات الصحيحة من الذاكرة	
التعرف	• التعرف على الضفادع في شكل توضيحي يحتوي على أنواع مختلفة من البرمائيات. • إيجاد مثلث متساوي الساقين في المنطقة المجاورة لك. • إجابة أية أسئلة من أسئلة الصواب والخطأ أو متعددة الخيارات.
الاسترجاع	• ذكر ثلاثة مُؤلِفات إنجليزيات في القرن التاسع عشر. • كتابة نتائج الضرب. • إنتاج التركيبة الكيميائية الخاصة برابع كلوريد الكربون.
الفهم، استنباط المعنى من المواد أو الخبرات التعليمية	
التفسير	• ترجمة مشكلة قصة في معادلة جبرية. • رسم شكل توضيحي للنظام الهضمي. • صياغة عنوان افتتاحي ثاني لرواية الأيام.
ضرب الأمثلة	• رسم متوازي الأضلاع. • إيجاد مثال على أسلوب تدفق الأفكار في الكتابة. • ذكر حيوان ثديي يعيش في منطقتنا.
التصنيف	• تمييز الأعداد الفردية أو الزوجية. • تسجيل أنواع الحكومات الموجودة في الأمم الأفريقية الحديثة. • تجميع الحيوانات المحلية في أنواعها المناسبة.
التلخيص	• إنشاء عنوان لفقرة قصيرة. • سرد النقاط الأساسية المتعلقة بعقوبة الإعدام التي يؤيدها موقع الويب.
الاستنتاج	• قراءة فقرة صغيرة من حوار بين شخصيتين والوصول إلى استنتاجات حول علاقتهم في الماضي. • استنتاج معنى مصطلح غير مألوف من السياق. • النظر إلى سلسلة من الأرقام والتنبؤ بالرقم التالي.
المقارنة	• شرح مدى التشابه بين القلب والمضخة. • الكتابة عن تجربة مررت بها تشبه تجربة الرواد المنتقلين إلى الغرب. • استخدام شكل فين لشرح مدى اختلاف وتشابه كتابين لتشارلز ديكنز.
الشرح	• رسم شكل توضيحي يشرح مدى تأثير ضغط الهواء على الطقس. • تقديم تفاصيل تبرر حدوث الثورة الفرنسية ووقت حدوثها وكيفيته. • شرح مدى تأثير أسعار الفائدة على الاقتصاد.
التطبيق، استخدام إجراء	
التنفيذ	• إضافة عمود مكون من رقمين. • قراءة فقرة شفهيًا بلغة أجنبية. • إطلاق ضربة حرة.
إجراء	• تصميم تجربة لمعرفة كيف تنمو النباتات في أنواع التربة المختلفة. • القراءة التصحيحية لجزء من نص كتابي. • عمل ميزانية
التحليل، تجزئة مفهوم ما إلى أجزائه وشرح كيفية ارتباط هذه الأجزاء مع بعضها البعض.	
التمييز	• سرد المعلومات المهمة في مشكلة رياضية وحذف المعلومات غير المهمة. • رسم شكل توضيحي يُظهر الشخصيات الرئيسية والثانوية في رواية ما.
التنظيم	• ترتيب الكتب في مكتبة الفصل الدراسي في فئات. • عمل مخطط للأدوات الرمزية التي تُستخدم غالبًا وشرح تأثيرها.

الشكل 2
بُعد المعرفة

المعرفة الحقيقية، المعلومات الأساسية	
معرفة المصطلحات	مصطلحات المفردات والرموز الرياضية والعلامات الموسيقية والحروف الأبجدية
معرفة تفاصيل وعناصر خاصة	مكونات الهرم الغذائي وأسماء نواب مجلس الشيوخ والمعارك الرئيسية في الحرب العالمية الثانية.
المعرفة المفهومية، العلاقات الموجودة بين أجزاء بنية أكبر والتي تجعلها تُجري وظائفها سويًا.	
معرفة التصنيفات والفئات	أنواع الحيوانات وأنواع الحجج المختلفة والعصور الجيولوجية.
معرفة المبادئ والتعميمات	أنواع الصراع في الأدب وقوانين نيوتن للحركة ومبادئ الديمقراطية.
معرفة النظريات والنماذج والبنيات	نظرية التطور والنظريات الاقتصادية ونماذج DNA
المعرفة الإجرائية، كيفية إجراء شيء ما	
معرفة المهارات والخوارزميات الخاصة بالموضوع	إجراء لحل المعادلات التربيعية ومزج الألوان للطلاء بالزيت واستهلال ضرب الكرة الطائرة
معرفة الأساليب والطرق الخاصة بالموضوع	النقد الأدبي أو تحليل المستندات التاريخية وطرق حل المشكلات الرياضية
معرفة معايير تحديد وقت استخدام الإجراءات المناسبة	الطرق المناسبة لأنواع التجارب المختلفة أو إجراءات التحليل الإحصائية المستخدمة في المواقف المختلفة ومقاييس أنواع الكتابة المختلفة
معرفة ما وراء المعرفي—معرفة التفكير بوجه عام وتفكيرك بوجه خاص	
المعرفة الإستراتيجية	طرق حفظ الحقائق أو قراءة إستراتيجيات الإدراك أو طرق تخطيط موقع ويب
معرفة المهام المعرفية، بما في ذلك المعرفة المتعلقة بالسياق والظروف	مطالب القراءة المختلفة للكتب المدرسية والروايات؛ التفكير مستقبلاً عند استخدام قاعدة بيانات إلكترونية؛ الاختلافات بين كتابة رسائل البريد الإلكتروني وكتابة رسائل العمل
المعرفة الذاتية	الاحتياج إلى شكل توضيحي أو مخطط لفهم العمليات المعقدة أو إدراك أفضل في البيئات الهادئة أو الحاجة إلى مناقشة أفكار مع شخص ما قبل كتابة مقال ما

المراجع

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing.* New York: Longman.

Anderson, L. W. (1999). *Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment. ED 435630.*

Bloom, B.S., (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain.* New York: Longman.

Costa, A. L. (Ed.). (2000). *Developing minds: A resource book for teaching thinking.* Alexandria, VA: ASCD.

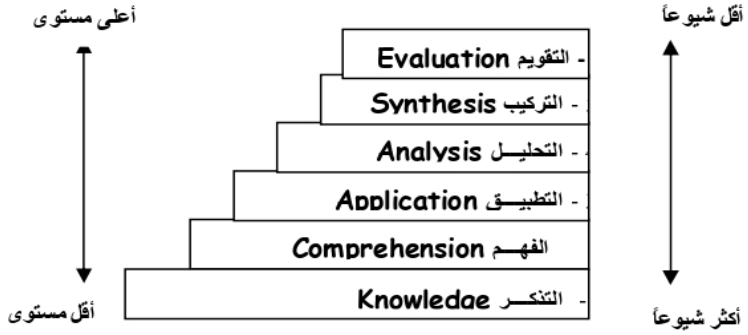
Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

تصنيف الأهداف التعليمية السلوكية

تصنف الأهداف التعليمية بشكل عام إلى ثلاثة أنماط هى:

أولاً: - الأهداف المعرفية (العقلية) Cognitive Aimes: وهى التي يكتسب فيها المتعلم المعرفة والمهارات العقلية والقدرات الذهنية، ويعمل على تنميتها وتطويرها مثال ذلك القدرة على التذكر، والفهم، والتمييز، والتحليل، والتفسير، والتطبيق ... إلخ.

وتقسم الأهداف المعرفية إلى ستة مستويات موضحة بالشكل التالى: -



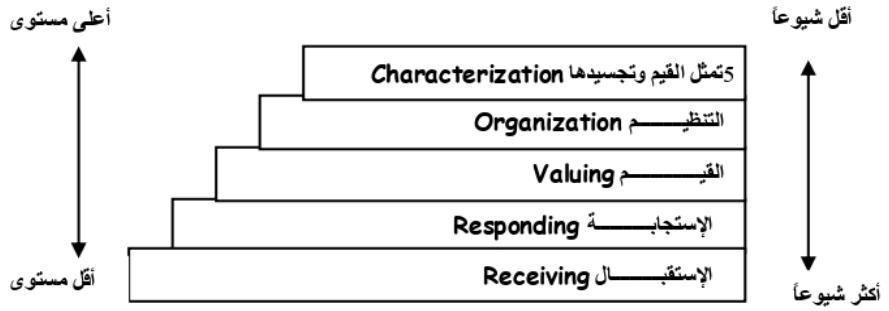
شكل (1) تصنيف Bloom للأهداف المعرفية

جدول (1) مستويات الأهداف المعرفية فى ضوء تصنيف Bloom

المستوى المعرفي	مفهومه	الأفعال الدالة عليه
التذكر (المعرفة) Knowledge	هو القدرة على تمييز واستدعاء المادة التعليمية واستذكارها، ويفضل المعلمين هذا المستوى من الأهداف لأنه سهل الصياغة، التحقيق، سهل القياس، يزيد من سلطة المدرس، يريح المدرس ويقلل المتطلبات، يرضى الموجهين والمديرين	ينظم، يرتب، يميز، يضاعف، ينسب، يلصق، يعيد، يستعيد، يستخرج، يضع فى قائمة، يسمى، يتذكر...إلخ
الفهم (الاستيعاب والإدراك) Comprehension	ويعنى القدرة على استيعاب معنى الأشياء، وبالتالي قدرة الطالب على امتلاك معنى المادة التعليمية المتعلمة،	يصنف، يحل، يصف، يميز، يناقش، يكتب(تقريراً)، يوضح، يعبر، يستعرض، يختار
الفهم (الاستيعاب والإدراك) Comprehension	أى تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية بحيث يتمكن من شرح ما يلاحظه فى بيئته من أشياء وأحداث وظواهر	يعين، يشير، يترجم ...إلخ

التطبيق Application	هو القدرة على استعمال أو تطبيق المعرفة التى تم تعلمها فى مواقع جديدة، أو حل مسائل جديدة فى أوضاع جديدة	يطبق، يختار، يجرى (عملية أو تمريناً)، يلاحظ، يجدول، يرسم، يوظف، يحل (مسألة)، يستخدم، يفسر، ينفذ، يختبر ...إلخ
التحليل Analysis	هو القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على بنيتها وتركيبها	يحلل، يجزئ، يميز، يفرق، يربط، يعزل، يفتت، يقارن، يستخلص ...إلخ
التركيب Synthesis	هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة، وهو عكس التحليل	يفرق، يثمن، يميز، يحسب، يباين، يفحص، يوازن، يجرب، يمايز، يصنف (فى فئات)، يسأل، يجرب، يخترع، يرتب ...
التقويم Evaluation	هو القدرة على إعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة وذلك بموجب معايير محددة واضحة	يقوم، يحكم، يجادل، يتنبأ، يقدر، يلحق، يقيس، يختار، يقارن، يزود، يضع (بصورة نسبية)، يثمن، يفند ...إلخ

ثانياً: - الأهداف الوجدانية العاطفية Affective Aims : وهى التى يكتسب فيها المتعلم الميول والاتجاهات والقيم والرغبات والانفعالات الإيجابية ويعمل على تنميتها وتطويرها، وتصنف الأهداف الوجدانية إلى خمسة مستويات وهى موضحة بالشكل التالى : -

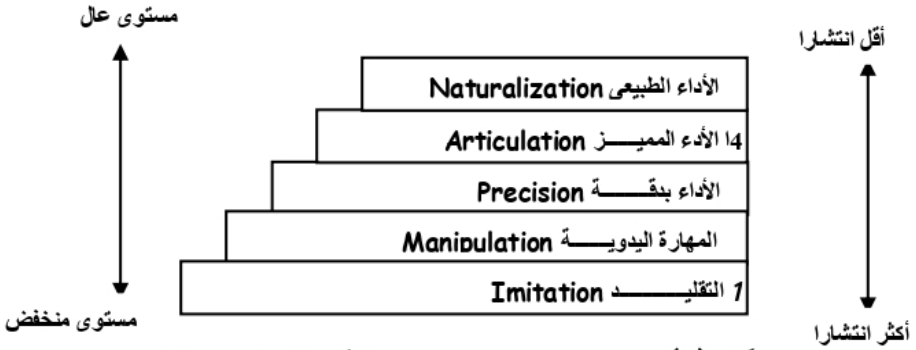


شكل(2) تقسيم Krathwol للأهداف الوجدانية

جدول (2) مستويات الأهداف الوجدانية فى ضوء تصنيف Krathwol

المستوى المعرفي	مفهومه	الأفعال الدالة عليه
الاستقبال Receiving	يعنى رغبة الطالب الدائبة للانتباه إلى ظواهر أو حوافز معينة (الفعاليات التعليمية، والكتب المدرسية، والوسائل التعليمية ... إلخ)	يميز، يلتفت، يصغي، يبدى اهتماما بسيطاً، يستقبل دون تركيز، يسأل، يطلب معلومات حول، يجيب عن أسئلة حول، يستخدم شيئاً ...إلخ
الاستجابة Responding	تعنى المشاركة الفعالة من جانب المتعلم بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها والرضا عن نتائجها ومحاولته اتخاذ مواقف حيال ذلك بطريقة أو أخرى	يبدى اهتماما، يوافق على، يبادر، يحيى، يناقش، يمضى وقتاً فى الأمر، يطيع، يساعد، يمارس، يفضل، يتحدث عن...إلخ
التنظيم Organization	هو عملية ضم قيم مختلفة مع بعضها وحل التناقضات الموجودة بينها بغرض الوصول إلى بناء قيمى متماسك داخلي	يناقش، ينظر، يجرد، يوازن، ينظم، ينسق، يحدد موقفه، يقرر العلاقات، يصدر أحكاماً...إلخ
التقييم (إعطاء قيمة) Valuing	أى القيمة التى يعطيها الطالب لشيء معين، أو سلوك محدد	يدعم، يعزز، يزيد مساهمته، يساعد، يساند، ينكر، يمنع، يحتج، يدافع عن، يهاجم...إلخ
تمثل القيم وتجسيدها (إعطاء سمة شخصية) Characterization by valu	يمثل هذا المستوى أعلى المستويات التصنيفية فى المجال الوجداني.	يعيد النظر، يطلب موقفاً، يقاوم، يقرر، يعبر قولاً وفعلاً، يتابع، يؤمن، يمارس ...إلخ

ثالثاً: - الأهداف النفس حركية Psychomotor Aimes : وهى التى يكتسب فيها الفرد المتعلم المهارات الحركية التى لها علاقة بالحركات العضلية وتوافقها مع الجهاز العصبى وهى تنقسم إلى خمسة مستويات موضحة بالشكل التالى:



شكل (3) تقسيم Anita Harrow للأهداف النفسحركية

جدول (3) مستويات الأهداف المهارية فى ضوء تصنيف Krathwol

المستوى المعرفي	مفهومه	الأفعال الدالة عليه
التقيـــد/المحاكـــاة Imitation	يشير هذا المستوى إلـــى المواقـــف والعلاقات التي تقود بشكل طبيعـــي إلى تقليـــد حركـــة أو مجموعـــة حركات بسيطة	يردد، يعيد، يقلد، يحـــاكى، يعيـــد تركيب، يعيد بناء...إلخ
المهـــارة اليدويـــة Manipulation	يشير هذا المستوى إلـــى اســـتعداد المتعلم للقيام بأداء المهارات الفنيـــة البسيطة	ينفذ حرفياً، يؤدى حسب التعليمات، يؤدى الخطوات المرسومة، يشـــغل جهاز، يركب جهاز، يكتـــب علـــى الآلة الكاتبة...إلخ
الأداء بدقـــــــة Precision	هو إعادة أداء المهارة بدقة وتناسق وإتقان بطريقة مختلفة عن الأصل	يتقن أداء، ينفذ المهـــارة بطريقتـــه الخاصة، يكتب بخط جميل...إلخ
الأداء المميـــــز Articulation	يقصد به أداء عدداً من المهـــارات فى سياق منطقي متفـــوق واتســـاق وثبات فى الوقت نفسه	يبنى شكلاً، يصمم عملاً، يمثل دوراً فى موقف كامل...إلخ
الأداء الطبيعـــي Naturalization	أي يؤدى وينجز العمل الذي يتطلب عدداً من المهارات بسهولة ويســـر وبأقل جهد فكرى أو جسمي	يقرأ، يعزف مع قراءة النوتة دوراً معقداً يتطلب التخصـــص، يؤلـــف، يبنى منشأة، يضع خطة ...إلخ

تعريف الهدف السلوكي Behavioral objective

كل ما يمكن أن يغير فى سلوك المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة قد تكون مجموعة من الحقائق أو المبادئ أو المفاهيم أو الإجراءات، وقد يظهر هذا التغير فى قدراته أو ميوله أو اتجاهاته أو رغباته

كما يعرف بأنه "تغير في سلوك المتعلم يراد حدوثه نتيجة للتعلم".

و يعني بـــ :

* **تغير**: أن المتعلم قبل التعلم لا يستطيع الأداء، أو أن أداءه خاطئ أو ناقص و يصبح بعد التعلم قادراً على الأداء الصحيح التام.
* **سلوك** : السلوك هو فعل ظاهر يمكن ملاحظته.
* **المتعلم** : الشخص الذي يقوم بعملية التعلم.
* **يراد حدوثه** : أنه مرغوب فيه و مخطط لتحقيقه.
* **نتيجة للتعلم** : يؤديه المتعلم بعد التعلم لأنه تعلَّم، لا أثناء التعلم ليتعلم.

عناصر الهدف السلوكي (الأدائي) الجيد

وضعت جمعية الاتصال التربوي The Association for Educational Communication (AECT) تصوراً لصياغة الهدف السلوكي يجيب عن الأسئلة التالية: -

1 - من هم الفئة المستهدفة من عملية التعليم؟ (Whom?)

2 - لماذا أعدت المهمة التعليمية؟ (Why?)

3 - ماهو المطلوب من المتعلم إنجازه؟ (What?)

4 - كيف يمكن للمتعلم إنجاز تلك المهمة؟ (HOw?)

وقد صاغت هذا التصور فى حروف أربعة هى (ABCD) حيث يجيب كل حرف من هذه الحروف عن سؤال من الأسئلة السابقة كما يلى: -

(A) يشير إلى المتعلمين أو المستمعين ويمثل الحرف (A) الحرف الأول من كلمة Audience (خاص بالإجابة عن السؤال الأول)

(B) يشير إلى السلوك المتوقع من المتعلم القيام به ويمثل الحرف (B) الحرف الأول من كلمة Behavior (خاص بالإجابة عن السؤال الثانى)

(C) يشير إلى الظروف التى يجب توافرها أثناء عملية التعليم ويمثل الحرف (C) الحرف الأول من كلمة Condition (خاص بالإجابة عن السؤال الثالث)

(D) يشير إلى الأداء أو مستوى الأداء المتوقع والمطلوب الوصول إليه للحكم على تحقيق الهدف التعليمى ويمثل الحرف (D) الحرف الأول من كلمة Degree (خاص بالإجابة عن السؤال الرابع)

شروط صياغة الهدف السلوكي: -

صياغة الأهداف السلوكية (الأدائية):

يصاغ الهدف السلوكي فى إحدى الصورتين التاليتين: -

الأولى : أن + فعل سلوكي + الطالب + المحتوى المرجعي + معيار الأداء المقبول

مثال (أن يفرق الطالب بين الإسقاط المباشر وغير المباشر دون خطأ)

الثانية : أن + فعل سلوكي + الطالب + معيار الأداء المقبول + المحتوى المرجعي

مثال (أن يرسم الطالب بدقة مسار الضوء المباشر)

<u>وهناك عدة أمور يجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التعليمية أهمها</u>: -

* أن يرتبط الهدف بحاجة حقيقية لدى المتعلم.
* أن يناسب الهدف مستوى قدرة المتعلم على الأداء.
* أن يرتبط الهدف مباشرة بالمضمون التعليمي.
* أن يحدد الهدف الفعل الذي سيقوم به المتعلم.
* أن يتعين الوقت اللازم لتحقيق الهدف.
* أن يتحدد الظرف التعليمي للهدف.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2024

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): حيمود نوي

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): .طالب.

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 100922334

الصادرة بتاريخ :2016/09/25 عن بلدية :بن سرور

المسجل(ة) بكلية: العلوم الاجتماعية والانسانية قسم: علم النفس

تخصص: تحت القياس النفسي والتقويم التربوي رقم التسجيل: 20232396378489

والمكلف بإنجاز اعمال بحث مذكرة التخرج: مذكرة ماستر

تحت عنوان :

تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2024/06/03

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2024

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): بولنوار علي

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): .طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 207638618

الصادرة بتاريخ :2022/03/21 عن بلدية :بن سرور

المسجل(ة) بكلية: العلوم الاجتماعية والانسانية قسم: علم النفس

تخصص: تحت القياس النفسي والتقويم التربوي رقم التسجيل: 202318075121102

والمكلف بإنجاز اعمال بحث مذكرة التخرج: مذكرة ماستر

تحت عنوان :

تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2024/06/03

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.