الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLLQUE ALGERIRNNE DEMOCRATIQUE POPULAIRE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة - باتة 1 –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université – Batna –

FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION ET L'ORTHOPHONIE

عنوان الأطروحة:

تقويم منهاج الرياضيات للطور الأول في ظل المتطلبات النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

مناهج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في علوم التربية تخصص:

مناهج دراسية وتقويم تربوي

إعداد الطالب:

بوقبال عماد

إشراف الأستاذة الدكتورة:

بعزي سمية

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د. علي براجل	أستاذ	باتنة 1	رئيسا
أ.د. سمية بعزي	أستاذ	باتنة 1	مشرفا ومقررا
أ.د. مختار بروال	أستاذ	باتنة 1	عضوا
أ.د. بلخيري سليمة	أستاذ	تبسة	عضوا
د. خنيش يوسف	أستاذ محاضر أ	سطيف	عضوا

السنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله والشكر له حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه كما يحب ربنا أن يحمد ويشكر، ربي لك الحمد حتى ترضى ، ولك الحمد إذا رضيت ، ولك الحمد بعد الرضا ولك الحمد على كل حال ، الحمد لله كالذي نقول، وخيرا مما نقول ، الحمد لله أولا وآخرا وظاهرا وباطنا ، الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة، الحمد لله الذي وفقني إلى أن أنجز هذا العمل أما بعد :

أتقدم بالشكر والامتنان لكل من كان عونا لنا في إنجازه من قريب أو من بعيد وفي تذليل ما واجهنا من صعوبات ، ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة **بعزي سمية** التي لم تبخل علينا بنصائحها وتوجيهاتها القيمة، وكل الأساتذة الذين حكموا لنا أداة الدراسة، كما لا يفوتنا أن نشكر كل مدراء المدارس الابتدائية الذين قدموا لنا كل التسهيلات لإجراء الدراسة الميدانية، وجميع أساتذة السنة الأولى ابتدائي الذين أبدوا لنا آراءهم بكل موضوعية وأشكر كل أفراد عائلتي الصغيرة الذين طال صبرهم علي .

ملخص الدراسة باللغة العربية

عنوان الدراسة: تقويم منهاج الرياضيات للطور الأول في ظل المتطلبات النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مناهج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي أنموذج

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فتمثلت في استبيان تقويم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ، الذي تم تصميمه وطبق على عينة استطلاعية تقدر ب 120 أستاذا وأستاذة، وبعد حساب خصائصه السيكو مترية طبق على عينة الدراسة الأساسية، التي تقدر بـ: 290 أستاذا وأستاذة، تم اختيارها بطريقة قصدية.

ولمعالجة البيانات إحصائيا، اعتمد الباحث على برنامج الحزمة الإحصائية SPSS 25، واعتمد على أساليب إحصائية متمثلة في: المتوسط المرجح والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ متوسط 3.16.
- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال الجسمي الحس حركي للتلاميذ متوسط 3.25.
- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال النفس اجتماعي للتلاميذ متوسط 2.65.
- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال العقلي المعرفي للتلاميذ مرتفع 3.58.

وبناء على هذه النتائج قام الباحث بتقديم مقترح وفق البنود التي تحصلت على مستوى تقييم متوسط أو منخفض، تمثل في مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية راعى فيها المتطلبات النمائية للتلاميذ.

الكلمات المفتاحية: التقويم – منهاج الرياضيات- المتطلبات النمائية- الأساتذة- التلميذ.

Abstract:

Mathematics curriculum Evaluation for the first year of primary school .according to the pupils' developmental requirements

Mathematics Curriculum for First-Year Primary as a Model

Abstract:

The current study aimed to evaluate the mathematics curriculum for the first year of primary school according to the pupils' developmental requirements.

The purposive sample of this analytical descriptive study consisted of 290 teachers. The study tool was the questionnaire of the first-year teachers' evaluation of the primary school mathematics curriculum according to the pupils 'developmental requirements .

The results are :

—There is a moderate level of evaluation math curriculum for the first-year primary school teachers according to pupils' developmental requirements.

—There is a moderate level of evaluation math curriculum for the first-year primary school teachers according to the pupils' developmental requirements in the physical kinesthetic Sensory field.

—There is a moderate level of evaluation math curriculum for first-year primary school teachers according to the pupils' developmental requirements in social psychosocial field .

—There is a high level of evaluation math curriculum for first-year primary school teachers according to pupils' developmental requirements in the cognitive mental field .

Based on these results, the researcher presented a proposal according to the items that obtained a moderate or low level, involved a set of educational learning activities that considered students' developmental requirements.

Keywords: Evaluation, Math curriculum, Primary school, teachers.

فهرس المحتويات

فهرسة المحتويات

المحتويات	الصفحة
- شكر وتقدير	
- إهداء	
- ملخص الدراسة باللغة العربية	
- ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	
- فهرسة المحتويات	
- قائمة الأشكال	
- قائمة الجداول	
- مقدمة	أ - ج
الفصل الأول: إشكالية الدراسة ومنطلقاتها	
1- إشكالية الدراسة	8
2- دواعي اختيار موضوع الدراسة	14
3- أهداف الدراسة	15
4- أهمية الدراسة	15
5- مفاهيم الدراسة والتعريفات الإجرائية لها	16
6- الدراسات السابقة	17
7- التعليق على الدراسات السابقة	25
8- فرضيات الدراسة	26
الجانب النظري	
الفصل الثاني: التقويم التربوي	
تمهيد	29
1- تعريف التقويم التربوي	30
2- نبذة تاريخية عن التقويم التربوي	33
3- التقويم التربوي ومصطلحات مشابهة له	36
4- أسس ومبادئ التقويم التربوي	41
5- أبعاد ومجالات التقويم التربوي	46
6- أهمية التقويم التربوي	51
خلاصة الفصل	58
الفصل الثالث: المنهاج المدرسي	
تمهيد	60
أولا- مدخل عام للمنهاج المدرسي	60
1- تعريف المنهاج المدرسي	61
2- المنهاج المدرسي ومفاهيم أخرى مشابهة له	67
3- أهمية المنهاج المدرسي	70
4- أسس بناء المنهاج المدرسي	70
ثانيا- عناصر المنهاج المدرسي	73
1- الأهداف التربوية	73
2- المحتوى	88
3- أنشطة التعلم والتعليم	99
4- التقويم	102

ثالثا- تقويم المنهاج الدراسي	107
1- تعريف تقويم المنهاج المدرسي	107
2- أسباب ودواعي تقويم المنهاج المدرسي	108
3- الوظائف الأساسية لتقويم المنهاج المدرسي	108
4- مجالات تقويم المنهاج المدرسي	109
5- معايير تقويم المنهاج المدرسي	113
6- خطوات تقويم المنهاج المدرسي	116
خلاصة الفصل	119
الفصل الرابع: الرياضيات	
تمهيد	121
أولا- مدخل عام للرياضيات	121
1- تعريف الرياضيات	122
2- أهمية الرياضيات	123
3- أهداف تدريس الرياضيات	125
4- خصائص الرياضيات	126
5- مكونات المعرفة الرياضية	127
ثانيا- منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي	131
1- غايات تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي	132
2- تنظيم التعلمات	132
3- أنشطة التعلم	141
4- الممارسات التعليمية التعلمية اليومية	144
5- ميادين التعلم	149
خلاصة الفصل	152
الفصل الخامس: الخصائص النمائية لمرحلة الطفولة المتوسطة	
تمهيد	154
أولا- مدخل عام للنمو	155
1- تعريف النمو	155
2- مظاهر النمو	158
3- أهمية دراسة النمو عند الإنسان	157
4- مبادئ النمو عند الإنسان	158
5- العوامل المؤثرة في النمو عند الإنسان	162
ثانيا- النمو في مرحلة الطفولة المتوسطة "من 6 إلى 9 سنوات"	177
1- تعريف مرحلة الطفولة المتوسطة	177
2- خصائص النمو الجسمي والحس حركي في مرحلة الطفولة المتوسطة	180
3- خصائص النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة المتوسطة	181
4- خصائص النمو العقلي المعرفي في مرحلة الطفولة المتوسطة	183
خلاصة الفصل	196
الجانب التطبيقي	
الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	199
1- منهج الدراسة	200
2- الدراسة الاستطلاعية	200

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية	200
2-2- حدود الدراسة الاستطلاعية	201
2-3- أداة الدراسة الاستطلاعية	201
2-4- عينة الدراسة الاستطلاعية	208
2-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية	209
3- الدراسة الأساسية	217
4- 3-1 - حدود الدراسة الأساسية	217
3-2- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها	217
3-3- أداة الدراسة الأساسية	219
3-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة	220
خلاصة الفصل	221
الفصل السابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	222
1- عرض وتحليل نتائج الفرضيات	223
2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات	232
3- مناقشة عامة	244
خاتمة	247
التوصيات	249
قائمة المراجع	286
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	أهم الفروق بين القياس والتقويم	38
2	أهم الفروق بين الاختبار والتقويم	40
3	بعض مجالات التقويم	43
4	المقاربة بين المنهاج القديم والمنهاج الحديث	66
5	مستويات الأهداف	80
6	أوجه الاختلاف بين الاتجاه والميل	95
7	أهداف أنماط التقويم الذي يتعلق بالمتعلمين	106
8	فقرات المقطع التعلمي لمنهاج الرياضيات	133
10	فهرس المقاطع التعليمية لمنهاج الرياضيات	136
11	الغدد الصماء وموضع كل غدة ووظيفتها	169
12	مراحل النمو المعرفي عند بياجيه	192
13	خصائص وسمات مراحل النمو المعرفي عند بياجيه	193
14	مظاهر النمو خلال مرحة الطفولة المتوسطة	194
15	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية للأساتذة الجامعيين حسب الجنس	201
16	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لمفتشي التربية الوطنية حسب الجنس	201

17	محاور وعدد فقرات كل مجال لاستبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" في صورته الأولية	201
18	نسبة قبول محاور استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"	202
19	الفقرات الملغاة في استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"	204
20	الفقرات المدمجة في استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"	205
21	الفقرات المعدلة في استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"	205
22	عدد بنود استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" حسب المحاور	206
23	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لأساتذة السنة الأولى حسب مقاطعات العمل	206
24	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لأساتذة السنة الأولى حسب الجنس	207
25	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لأساتذة السنة الأولى حسب عدد سنوات العمل	207
26	الصدق التقاربي للاستبيان	208
27	الصدق التمايزي للاستبيان	209
28	معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لمحور متطلبات النمو الجسمي الحس حركي	210
29	معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لمحور متطلبات النمو النفس اجتماعي	211
30	معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لمحور متطلبات النمو العقلي المعرفي	211
31	معامل الثبات "ألفا كرونباخ" للاستبيان ككل	212
32	قيمة ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية	212
33	معامل الثبات "ماك دونالد" لمحور متطلبات النمو الجسمي الحس حركي	213
34	معامل الثبات "ماكدونالد" لمحور متطلبات النمو النفس اجتماعي	214
35	معامل الثبات "ماك دونالد" لمحور متطلبات النمو العقلي المعرفي	214
36	معامل الثبات "ماكدونالد" للاستبيان ككل	215
37	عدد فقرات استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"حسب المحاور في صورته النهائية	215
38	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	217
39	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب عدد سنوات العمل	217
40	عدد بنود استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" حسب المحاور	218
41	المتوسط المرجح	223
42	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الأول "متطلبات النمو الجسمي الحس حركي"	224
43	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الأول "متطلبات النمو الجسمي الحس الحركي	225
44	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثاني "متطلبات النمو النفس اجتماعي"	226
45	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الثاني "متطلبات النمو النفس اجتماعي"	227

46	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثالث "متطلبات النمو العقلي المعرفي"	228
47	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثالث "متطلبات النمو العقلي المعرفي"	230
48	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبيان ككل	231

قائمة الأشكال والمخططات

الرقم	الشكل/ المخطط	الصفحة
1	- العلاقة (التداخل) بين التقويم والتقييم القياس والاختبار	41
2	- مختلف مصادر اشتقاق الأهداف ومستوياتها	82
3	- مستويات الأهداف التربوية حسب صنافة بلوم	83
4	- صنافة بينجامين بلوم للأهداف التربوية	84
5	- التقسيمات الفرعية لمجال المكون المعرفي	86
6	- العلاقة بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات	91
7	- الجانب المعرفي لمكونات المنهج	92
8	- مجالات تقويم المنهج	113
9	- إجراءات عملية تقويم المنهج	118
10	- الخلايا وتكون الصبغيات (الكر وموسومات)	163
11	- تأثير هرمون النمو على طول الجسم	167
12	- جهاز الغدد الصماء	172
13	- العوامل التي تؤثر في نمو الطفل	176

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق
1	- استبيان تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في صورته الأولية
2	- قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في صورته الأولية
3	- استبيان تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في صورته النهائية.

المقدمة

مقدمة:

حاول الإنسان منذ أن استخلفه الله في هذه الأرض فهم ما يحدث من ظواهر في هذا الكون، وحاول أن يجد لها تفسيرا، فكانت أولى محاولاته مجرد تفسيرات يغلب عليها الطابع الخرافي، استمر في ذلك حتى اكتسب خبرة مكنته من فهم بعضها، ثم حاول الفلاسفة وضع نظريات تفسر الظواهر الطبيعية تفسيرا خرافيا في بدايته، ثم انتقلوا به فيما بعد ذلك نحو حيز التفسير المنطقي والسببية، وقد كانت مختلف العلوم تابعة للفلسفة حتى القرن السابع عشر، أين بدأت العلوم تنسلخ عن الفلسفة تباعا لتصبح علوما مستقلة بذاتها، فظهر علم الرياضيات.

وقد كانت الرياضيات عبر العصور الطريق نحو فهم الظواهر الطبيعية، فهي أساس المعرفة الحقيقية لتلك الظواهر، وجوهر معرفتنا للعالم الطبيعي، ولقد عبر الرياضيون في مختلف العصور عن فهمهم للرياضيات، حيث ارتبط هذا الفهم بمعتقداتهم الفلسفية، فالإغريق اعتقدوا أن العالم مصمم تصميما رياضيا، أما في العصور الوسطى فكان الاعتقاد بأن الله خلق هذا العالم رياضيا، وبذلك كانت الرياضيات بالنسبة إليهم الطريق إلى الحقائق حول الطبيعة، وإن تناسق العالم ناتج عن التنظيم الإلهي الرياضي. (خالد وآخرون، 2016، 14)

واليوم صارت الرياضيات علما يتطور ويتجدد يوما بعد يوم، من خلال القدرات الإبداعية والاكتشافات العلمية والتفسير والتجريب والاختبار واستخلاص القوانين والنظريات، فضلا عن تعديل نظريات قديمة في ضوء اكتشافات حديثة، فقد نجحت في مواجهة متطلبات الصناعة المعاصرة وساهمت في حل الكثير من المشكلات فقد اعتمدت على أدواتها المعاصرة، في إجراء العمليات، والرياضيات نقلت الاهتمام والتركيز على المبادئ والمفاهيم الأساسية، وحررت الفكر الإنساني لكي يجد مجالا للتفكير والكشف والابتكار. (أحمد، 2013، 2)

وهي لغة تمثل المعلومات بتعابير ورموز معرّفة بدقة تزيد من القدرة على التواصل الفكري واكتساب وتبادل المعلومات، وتتصف هذه اللغة بأنها لغة عالمية معروفة بتعابيرها ورموزها الموحدة المستخدمة في كافة العلوم. (غالي، 2002، 2)

وللرياضيات دور كبير في التطبيقات الحياتية العلمية والعملية، ولا أحد ينكر دورها الكبير في التطور التكنولوجي الهائل، وفي الصناعات الحديثة (يحي،2011، 101) .

وقد امتد استخدامها في عصرنا هذا إلى جميع العلوم سواء العلمية أو الحيوية أو الدينية مثل اللغة والعلوم الاجتماعية والتربوية، فقد أصبحت الرياضيات مادة أساسية في كل حقل من حقول المعرفة، مع اختلاف الحاجة إليها في الكمية والنوعية والطريقة من حقل إلى آخر. (وزارة التربية والتعليم للإمارات العربية المتحدة، 2017، 5)

وكذلك فهي ركيزة أساسية لهذه العلوم حيث تستخدم كأدوات وأساليب رياضية لتطوير هذه العلوم وتحقيق أهدافها وترشيد قراراتها، كما تستخدم في عملية التحليل الإحصائي للبيانات والمعلومات. (سعد، 2012، 3)

أما في المؤسسات التربوية تعد الرياضيات ميدانا خصبا لتعويد الطالب على عملية التجريد والتعميم، إلى جانب تدريبه على أساليب التفكير السليمة، حيث نلاحظ أن من أهداف تدريس هذه المادة في مختلف دول العالم هو تنمية مهارات التفكير المختلفة لمواجهة المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها.(حنان، 2010، 10)

من خلال ما تم عرضه يمكن القول أن للرياضيات أهمية كبيرة على الفرد والمجتمع على حد سواء منذ القدم، فالرياضيات تسهم في تنمية شخصية الطفل في شتى النواحي منذ التحاقه بالتعليم النظامي، كما أن الفرد المتفوق في الرياضيات يفتح له ذلك آفاقا كبيرة في المستقبل، كما أن المجتمعات التي تهتم بالرياضيات هي مجتمعات تمكنت من أن تحجز لها مكانة متميزة في ركب التحضر والرقي في شتى المجالات الحياتية، واستطاعت أن تبني اقتصادها وتطوره، لذا لا بد من الاهتمام بمناهج الرياضيات في مؤسساتنا التعليمية في مختلف المستويات.

ونظرا للدور الحضاري والنفعي الذي تقوم به الرياضيات في مجالات المعرفة المعاصرة، صار من المهم جدا أن نعد أطفالنا – كل أطفالنا– إعدادا قويا وذكيا في الرياضيات من حيث تكوين الحس الرياضي، وإدراك مفاهيم الرياضيات، وإتقان مهاراتها في سياقات مجتمعية وفي مواقف واقعية وّأطر قيمية (وليم، 2004، 13)

ولذلك فإن إعداد أطفالنا إعدادا قويا وذكيا في الرياضيات يتطلب من القائمين على الأنظمة التربوية إعداد مناهج تبنى على أسس ودراسات معمقة من قبل خبراء ومتخصصين في مجال المناهج الدراسية، لتنفيذ خطط وبرامج وسياسات المجتمع من جهة، وأن تكون مناسبة لحاجات ودوافع المتعلمين ومناسبة لمراحل النمو والنضج من جهة أخرى.(علي،2001 ،97)

فالموقف التعليمي الكامل لا يعتمد فقط على تلميذ توفرت فيه العوامل والشروط اللازمة للتعلم، وإنما يحتوي على عناصر أخرى لا تقل أهمية عن عنصر التلميذ، فإن كان هو حجر الأساس في العملية التعليمية كلها، فإن المنهاج الدراسي يعد بمثابة الوسيلة الأساسية لتحقيق غايات التربية ومراميها.

فالتربية تسعى في المقام الأول إلى مساعدة الفرد المتعلم على النمو الشامل المتكامل من خلال ما تقدمه في مناهجها الدراسية، ومن هنا فالمنهاج الجيد هو الذي يضع في الحسبان الخصائص النفسية، وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل المتعلم، وذلك بالاعتماد على الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية في هذا المجال. (وزارة التربية الوطنية، 2004، 137)

والمنهاج الدراسي الذي نعده في تربيتنا المدرسية لا يتم كما يتصوره البعض بين عشية وضحاها، أو كنتيجة لخطوات محدودة بسيطة، وإنما يتم في الواقع من خلال عمليات متعددة متداخلة تسمى في علم المناهج بالتصميم والتخطيط والتنفيذ والتقويم والتحسين. (محمد، 2010، 58)

ويعتبر المنهاج الدراسي من أقوى عناصر الموقف التعليمي الهامة، فإذا كان المنهاج مبنيا على أسس سليمة تراعى فيه طبيعة نمو التلاميذ في المرحلة التي أعد من أجلها، ساعد ذلك على اطراد النمو وسهولة التقدم في اكتساب الخبرات، والعكس إذا كان المنهاج تقليديا لا يراعي حاجات التلاميذ وطبيعة نموهم كان من العوامل المعرقلة للنمو وحال دون الوصول لتحقيق ذلك. لذا فمن المهم أثناء مرحلة تصميم المناهج وتخطيطها أن يراعي الخبراء الخصائص النمائية للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل النمو، لأن كل مرحلة نمائية تختلف في خصائصها عن المرحلة التي تسبقها، كما تختلف عن المرحلة التي تليها في مختلف الجوانب: الجانب الجسمي والنفس حركي، الجانب اللغوي، الجانب النفسي، الجانب الانفعالي والاجتماعي، الجانب العقلي والمعرفي، فالمناهج التي لا تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين هي مناهج فاشلة لن تحقق الأهداف المرجو منها تحقيقها.

ومنهاج الرياضيات من أهم المناهج في المرحلة الابتدائية، ويحظى بحجم ساعي كبير، ويتضمن محتويات كثيرة، تدرس للمتعلمين بشكل يومي، ويسهم بشكل كبير في تنمية شخصية المتعلمين، وهو كغيره من المناهج يجب أن يكون مناسبا لطبيعة المرحلة النمائية، مراعيا للمتطلبات النمائية في المجال الجسمي الحس حركي، والمجال النفس اجتماعي، والمجال العقلي المعرفي كلما تم تعديله وتطويره أو استبداله بمنهاج جديد.

وقد عرفت الجزائر إصلاحات مست مناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية منذ السنة الدراسية 2017/2016 والتي تعرف بإصلاحات مناهج الجيل الثاني، بما في ذلك منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، ومن أجل معرفة مدى مراعاته لمتطلبات النمو للتلاميذ في تلك المرحلة، جاءت هذه الدراسة بهدف تقويم منهاج الرياضيات للطور الأول في ظل المتطلبات النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية -منهاج السنة الأولى أنموذج- والتي تتكون من ستة فصول، وهي كالتالي:

الفصل الأول: المعنون بـ: "الإطار النظري للدراسة"، وهو بمثابة مدخل لها والذي تطرقنا فيه إلى مشكلة الدراسة التي نحن بصدد دراسته، المستمدة من طبيعة العمل في ميدان التربية والتعليم، وتحقيق الهدف منها وهو الوصول إلى اختبار الفرضيات التي تم صياغتها بناء على الدراسات السابقة التي تناولناها فيها، والتي تطرقت إلى متغيرات هذه الدراسة، وتوضيح دواعي اختيار هذا الموضوع، وقيمته ومساهمته بالمسيرة العلمية، كما يمكن أن تكون نتائجه مرجعية لإصلاح وتعديل منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، ويراعى فيها المتطلبات النمائية للتلاميذ.

أما الفصل الثاني: المعنون بـ: "التقويم التربوي" الذي يعتبر من أهم المواضيع التربوية وأكثرها تناولا من قبل الباحثين في دراساتهم، سواء المتعلقة بتقويم المناهج الدراسية أو أحد عناصرها، وتقويم عمل مستشاري التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني، وكذلك تقويم البرامج الإرشادي ... إلخ. حيث سيتم التطرق في هذا الفصل إلى مدخل عام للتقويم التربوي، فيه سيتم عرض أهم التعاريف التي تتعلق بالتقويم التربوي الذي مر بعدة مراحل، كما سيتم التطرق إلى بعض المصطلحات التي ترتبط بالتقويم من أجل الوقوف على نقاط التداخل بينها وبين مفهوم التقويم وأهم الفروق بينها، وكذلك الأسس ومبادئ التي يقوم عليها، كما أن التقويم التربوي لم يعد مقتصرا على قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ فحسب، بل توسع اهتمامه فاهتم بتقويم الأساتذة والمناهج الدراسية والمدراء والمفتشين ... إلخ. إلا أن موضوع المناهج حظي بكثير من الدراسات التقويمية نظرا لأهميتها في تحقيق أهداف وغايات ومرامي الدولة، حيث يسعى الباحثون في دراساتهم التي تخص تقويم المناهج لتحقيق عديد الأهداف لاسيما إصلاحها وإحداث تغييرات فيها سواء بالإضافة أو الحذف، بناء على معايير وخطوات ومراحل مرتبطة تعلق بتقويم المنهاج الدراسي، وهذا ما سيتم التطرق إليه بشكل من التفصيل.

أما في الفصل الثالث: المعنون بـ: "المنهاج المدرسي" سيتم التطرق إلى متغير آخر من متغيرات هذه الدراسة والذي يتمثل في المنهاج المدرسي الذي يعتبر الوسيلة الأساسية في بناء شخصية الفرد بناء متكاملا، وصناعة العقول المفكرة والموارد والطاقات البشرية التي تستثمر في تحقيق التقدم والرقي، مفهوم المنهاج الدراسي كغيره من المفاهيم التي تطورت، بتطور الدراسات في مجال علم النفس وعلم نفس النمو وعلوم التربية، مما طرح مفاهيم عديدة مشابهة له، تلتقي مه مفهوم المنهاج في بعض النقاط وتختلف معه في نقاط أخرى، وهناك من يرى بأنه لا يوجد فرق بينها، والحديث عن المنهاج الدراسي يقودنا إلى الحديث عن عناصره الأساسية، وعلاقتها ببعضها البعض، وعلاقتها بالمتعلم خصوصا الأهداف التربوية، والمحتوى المعرفي، وكذلك الأنشطة التعليمية التعلمية إلى جانب التقويم، وهذا ما سيتم التطرق إليه في هذا الفصل، وتناوله بشكل مفصل.

وفي الفصل الرابع: المعنون بـ: "الرياضيات"، وهو المتغير الذي سيخضع للتقويم في هذه الدراسة، ويقودنا هذا إلى الحديث عن مفهوم الرياضيات من خلال تناول بعض التعريفات، والتطرق إلى أهمية الرياضيات في حياتنا، وهذه الأهمية تبرز جليا من خلال ارتباط هذا العلم بمختلف العلوم سواء العلوم الإنسانية والاجتماعية أو العلوم الدقيقة.. كما أن الفضل لمعظم الاكتشافات العلمية يعود للرياضيات، والتي تهدف إلى بناء شخصية الفرد منذ الصغر، وذلك بإدراج منهاج الرياضيات ضمن المناهج التي تدرس للتلميذ منذ التحاقه بالمدرسة في أول سنة من مرحلة التعليم الابتدائي، وتسايره خلال المراحل التعليمية اللاحقة، وهذا ما سيتم التطرق له في هذا الفصل إلى جانب: "منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي" من خلال عرض: تنظيم التعلمات، وأنشطة التعلم، ثم الممارسات التعليمية التعلمية اليومية، وميادين التعلم.

وفي الفصل الخامس: المعنون بـ: "مدخل عام للنمو" سيتم تناول مفهوم النمو يتضمن: تعريف النمو، ومظاهر النمو، وأهمية دراسة النمو ومبادئه عند الإنسان، والعوامل المؤثرة فيه، ثم النمو في مرحلة الطفولة المتوسطة

"من 6 إلى 9 سنوات" باعتبار هذه المرحلة هي المرحلة التي يلتحق فيها التلميذ بمرحلة التعليم الابتدائي، وانتقاله إلى أول مؤسسة رسمية تستقبله بعد الأسرة، ومن المفروض أن المناهج الدراسية بما في ذلك منهاج الرياضيات أن تكون مراعية للمتطلبات النمائية للتلاميذ، سواء ما تعلق بالجانب الجسمي الحس حركي، والجانب النفس اجتماعي والجانب العقلي المعرفي.

أما الفصل السادس: المعنون بـ: "إجراءات الدراسة الميدانية" فيعتبر الفصل الذي يتناول فيه الباحثون الطريق والإجراءات، وقد تم التطرق في هذا الفصل إلى المنهج المتبع، كما تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى بناء أداة الدراسة الأساسية، التي تتمثل في: تقويم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" والتحقق من خصائصه السيكو مترية لمعرفة مدى صلاحيتها للدراسة الأساسية التي تعتبر مرحلة جمع البيانات من خلال تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الممثلة للمجتمع الأصلي.

الفصل السابع: المعنون بـ: "عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة" فيه تم عرض النتائج التي تم الوصول إليها بشكل مفصل منسجما مع تساؤلات الدراسة وفرضياتها، وتفسيرها مع ربطها بنتائج الدراسات السابقة، وتوضيح دلالتها وتضميناتها التربوية في شكل توصيات ومقترحات بديلة للجوانب السلبية في منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي.

الفصل الأول

إشكالية الدراسة ومتغيراتها

1- إشكالية الدراسة

2- دواعي اختيار موضوع الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- مفاهيم الدراسة والتعريفات الإجرائية

لها

6- فرضيات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية من مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، وتؤدي دورا تربويا مكملا لها، وهي الحلقة التي تصل الطفل بمجتمعه، خاصة المدرسة الابتدائية التي تعتبر حجر الزاوية في بناء التعليم كله، وبناء صرح المجتمع: اقتصاديا، وسياسيا، وثقافيا، واجتماعيا..

إن المدرسة هي المؤسسة الرسمية للتربية والتعليم، وقد أوجدتها المجتمعات حين تعقدت ثقافتها وكثرت عناصرها، واتسعت دائرة المعارف الإنسانية لتخصص إمكاناتها المادية والبشرية وبمكانتها ووقتها في بذل العناية التربوية للشباب. (عبد الله وفضيلة، 2009، 47)

تقوم المدرسة الابتدائية بإعادة تشكيل ما اكتسبه الطفل في أسرته من لغة وثقافة وعادات وتقاليد، وتصب ذلك في قوالب تربوية متجانسة خلال سنوات قليلة، كما تزودهم بأنواع المعارف، والخبرات، والقيم والاتجاهات... وتقوم بتربية العقل والجسم والعاطفة على حد سواء من أجل تكوين شخصية سوية متكاملة النمو، كما تحقق غايات المجتمع.

مع ظهور المدارس النظامية بدأ الاهتمام بالمنهج الدراسي، وكان قديما ينظر إليه نظرة تقليدية ضيقة، تقتصر على أنه مجموعة من المواد والمقررات الدراسية، التي يعدها المختصون ويتم تدريسها للتلاميذ من أجل حفظها واستظهارها، دون مراعاة لطبيعة المتعلم واحتياجاته واهتماماته... ومع مرور الوقت تغيرت النظرة نحوه وصارت كلمة المنهاج أشمل وأوسع من المقرر الدراسي والمادة الدراسية، بسبب الانتقادات الموجهة للمنهاج التقليدي، وظهور أفكار ونظريات تربوية، ونتيجة لما توصلت إليه الأبحاث في علم النفس وعلم النفس التعليمي.

وقد تنوعت المناهج الدراسية، وصرنا نسمع بمنهاج اللغة العربية، منهاج التاريخ، منهاج الجغرافيا، منهاج الرياضيات...

ويعتبر منهاج الرياضيات من بين أهم المناهج في مرحلة التعليم الابتدائي، والذي يلازم المتعلم منذ التحاقه بالتعليم الابتدائي إلى جانب منهاج اللغة العربية، نظرا للأهمية الكبيرة للرياضيات، فالتلميذ في هذه المرحلة بقدر ما هو بحاجة لتعلم قراءة وكتابة الحروف فهو بحاجة لتعلم الأرقام والأعداد قراءة وكتابة، كما تسهم الرياضيات في إثراء الرصيد اللغوي جنبا إلى جنب مع اللغة العربية.

والرياضيات هي وسيلة لتكوين الفكر، وأداة لاكتساب المعارف، وتسهم في تنمية قدرات التلميذ الذهنية، وتشارك في بناء شخصيته، ودعم استقلاليته، وتسهيل مواصلة تكوينه المستقبلي، كما تسمح له باكتساب أدوات مفهوماتية، وإجراءات مناسبة تمكنه من العمل والتصرف بثقة وفعالية في محيط اجتماعي يتطلب أكثر نجاعة في الأداء وفي عالم شمولي متحول باستمرار. (رابح والعربي، 2004، 4)

ومنهاج الرياضيات كغيره من المناهج يبنى على أسس يراعيها واضعوها، فيراعون واقع المجتمع وماضيه وحاضره ومستقبله.. وهذا ما يسمى بالأساس الاجتماعي، ويراعون كذلك حاجات الطلاب، ومراحل نموهم المختلفة، ومطالب النمو لكل مرحلة نمائية.. وهو ما يسمى بالأساس النفسي للمنهاج الدراسي، ومن جهة أخرى يراعون النشاط الإنساني الكبير في مجال الفكر العلمي، ويسايرون كل جديد في المجال المعرفي، وما توصلت إليه آخر الأبحاث في شتى المجالات، وهو ما يعرف بالأساس المعرفي للمنهاج، كما يجب عليهم تبني نظرية فلسفية منسجمة مع النظرة الفلسفية للمجتمع عند وضع المنهاج، وهو ما يعرف بالأساس الفلسفي للمنهاج.

وقد أشار التربويين إلى ضرورة مراعاة المناهج الدراسية للخصائص النمائية للفرد، فالطفل أثناء نموه يمر بعدة مراحل يطلق عليها العلماء مراحل النمو، فلكل مرحلة خصائصها التي تميزها عن المراحل الأخرى، في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، ولقد كانت التربية التقليدية تجهل هذه الخصائص.(محمد وآخرون، 2006، 12)

ويكون الطفل خلال مراحل نموه المختلفة قادرا على إجراء بعض الادعاءات التي تتيحها له قدراته العقلية والجسمية في كل مرحلة يمر بها، وعلى ذلك يجب مراعاة الخصائص الجسمية والعقلية للفرد المتعلم أثناء بناء المنهج، واستخدام الطريقة المثلى لعرض المحتوى، واختيار الخبرات التعليمية التي تلائم المستوى العقلي والجسمي للفرد.(محمود، 2016، 84)

فالطفل لا يستطيع أن يتعلم شيئا إلا إذا بلغ مستوى كافيا من النضج يتيح له أن يتعلمه، فمن العبث ومن الخطأ أن يخاطب المدرس المتعلمين بألفاظ ومعان مجردة، وقد دلت التجارب على أن تعلم الكتابة يتطلب مستوى معينا من النضج الجسمي والحركي، ومن الخطأ أن نعلم المتعلم القراءة قبل أن يصل إلى درجة كافية من النضج تتضمن قدرا معينا من حدة البصر والسمع، وعمرا عقليا لا يقل عن ست سنوات ونصف. (أحمد، 1968، 181)

وقد أشار(عبد الرحمن، 2000، 264) إلى أمر مفاده أنه لا يمكن أن نطالب الطفل بالتدريب على أداء عمل معين قبل أن ينضج النضج الكافي، فمن العبث مثلا محاولة تدريب طفل الرابعة على حل معادلات رياضية أو الكتابة على الآلة الكاتبة، إذ لا بد أن تصل أجهزة الجسم إلى حالة من النضج تسمح لنا بتدريب الطفل دون أن نلحق به أي ضرر. وليثبت "جزل" العلاقة بين التدريب والنضج فقد أعطى التوأم (أ) تمرينا منتظما على اللعب بالمكعبات وتسلق درج السلم لمدة 6 أسابيع بمعدل 20 دقيقة في اليوم، وترك التوأم (ب) بدون أي تمرينات، وعندما أصبح عمرهما 25 أسبوع وجد أن قدرتهما متساوية في اللعب بالمكعبات.

ومعنى هذا أن التدريب الذي تلقاه التوأم (أ) وهو في سن مبكرة لم يستفد منه كثيرا لأنه في حاجة لأن يتوفر لديه مزيد النضج في العضلات، وبذلك فإن التدريب لا يجب أن نبدأ به إلا بعد وصول الطفل إلى مرحلة

كافية من النضج العقلي والعضلي، كما لا يجب أن نهمل في تقديم التعلم حتى سن متأخرة، بل يجب توفير له فرصة ذلك بمجرد نضج عضلاته، واستعداداته، وقدراته العقلية حتى تتحقق الاستفادة الطبيعية والجيدة من قدراته. ففي منهاج الرياضيات لا يمكن للطفل استعمال المدور ومختلف الأدوات الهندسية لرسم الأشكال المختلفة قبل أن يصل درجة كافية من النضج العقلي والعضلي.

هذا ولا يجب إهمال الخصائص النمائية في عملية تخطيط وبناء وتطوير المنهاج الدراسي، فقد أشار(عبد الله وفضيلة، 2009، 77) إلى بعض الأسس النمائية التي يتم الاستناد إليها في تصميم المناهج الدراسية، من خلال مراعاة خصائص النمو الجسمية للمتعلمين، والحاجات الخاصة بهم، حيث تعمل المناهج الدراسية على إشباع حاجات المتعلم، ومراعاة ميولهم والعمل على تنميتها وتطويرها، إلى جانب الاتجاهات الخاصة بهم من حيث الاستناد عليها والعمل على تنميتها، وأيضا مراعاة قدراتهم العقلية من حيث مراعاة مستواها وإمكانات الفرد والفروق الفردية.

وفي ذات السياق أشارت (وزارة التربية الوطنية،2011، 75) إلى أن التلاميذ خلال فترة الطفولة الوسطى الذين لم تتجاوز أعمارهم السن السابعة لا يمكن لهم استعمال استدلالات استنتاجية إضافة إلى عدم التحكم في القواعد الأساسية للمنطق، وهذا ما يؤكد أهمية التعليم الحسي في هذه المرحلة، بعيدا عن التجريد، وهذا ما يجب أن يوليه خبراء المناهج أهمية أثناء وضعهم للمناهج الدراسية.

كما أن حاجات المحيط ومطالبه لها القدرة على خلق أنواع من الاهتمام لدى الطفل، وبالتالي خلق أنماط من السلوك. إذ الميول الفطرية محدودة، والبيئة بما فيها العمل التربوي هي التي تخلق الاهتمامات وتنوعها، ولذلك فإن إحدى المهام الأساسية للمناهج أن تفسح المجال لميول الطفل بما يملك من حماسة وتلقائية. (محمد وتوفيق، 1973، 196)

أما (محمد، 294) أشار إلى ضرورة مراعاة المنهاج للخبرات السابقة للمتعلمين، فهناك وجهة نظر معرفية تسمى بوجهة النظر البنائية التي تؤكد دور المعرفة والخبرات السابقة في بناء الإدراكات، فنحن نبني إدراكنا بإضافة أجزاء من المعلومات الناتجة من الخبرة السابقة إلى الإحساسات الصادرة عن المنبه.

من خلال ما تم عرضه نؤكد على ضرورة مراعاة المنهاج الدراسي للقدرات العقلية للمتعلمين، آخذا بعين الاعتبار لاهتماماتهم، وأن تكون الخبرات التي يتضمنها نابعة من محيطه، وذات صلة ببيئته الطبيعية والاجتماعية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن عملية التعلم هي عملية مستمرة ليس لها حدود، فالخبرات التي يكسبها المنهاج للمتعلم هي خبرات متسلسلة، عبارة عن حلقات مترابطة ببعضها البعض، ففي منهاج الرياضيات مثلا لا يمكن تعليم التلميذ عملية جمع الأعداد ومقارنتها وترتيبها قبل تعليمه الأرقام والأعداد قراءة وكتابة، كما لا يمكن تعليمه القسمة قبل تعليمه عملية الضرب، ومن غير المعقول أن نطلب منه حساب مساحة شكل ما قبل أن تكون لديه خبرات وصورة سابقة عن مواصفات ذلك الشكل.

والمناهج الدراسية يجب أن تكون مواكبة لحركة التطور، وفي الوقت ذاته مناسبة للخصائص النمائية للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل النمو، حيث تراعى فيها كل جوانب النمو، سواء ما تعلق بالجانب الجسمي، أو الجانب الحسي الحركي أو الجانب النفس اجتماعي، إضافة إلى الجانب العقلي المعرفي، وهذا من أجل أن تحقق الهدف الأسمى منها، ألا وهو تحقيق شخصية سوية متكاملة النمو في جميع الجوانب. فيصبح أكثر تحقيقا لذاته، وأقل اعتمادا على البيئة، وأكثر قدرة على القيام بواجباته، ولمعرفة درجة مستوى مراعاة المناهج الدراسية للخصائص النمائية للمتعلمين وجب إخضاعها لعملية التقويم المستمر.

وتكتسي عملية تقويم المنهاج الدراسي أهمية كبيرة في أي منظومة تربوية، فكل منهج لا يخضع للتقويم بصورة دقيقة يكون بمنأى عن التحسين والتجديد، كما أنه سوف يؤدي إن آجلا أو عاجلا إلى استخفاف به مهما أمعنا في تأكيد أهميته، بل قد يصل الأمر بالمتعلم أن يدرك أن ما ندعيه من أهداف عليا تعليمية كالجانب الوجداني والمهاري وحل المشكلات مثلا لا يعدو أن يكون جزءا من ضروب النفاق التعليمي. (فؤاد، 2002، 323)

وإبقاء المناهج الدراسية على ما هي عليه دون إخضاعها لدراسة علمية بشكل مستمر في ضوء ما يستجد من أهداف وأساليب أمر يؤدي إلى تعويق خطير في العملية التعليمية، نظرا لأهمية وتشخيص وعلاج صعوبات المناهج في آن واحد (إيمان، 2011، 2)

إن عملية تقويم المنهج تقع على كافة عناصره ومكوناته، ولا يخفى أنه إذا وقع فعل التقويم على جانب أو عنصر من عناصره دون العناصر الأخرى، فإن ذلك سيؤدي لا محالة إلى أخطاء عند التطبيق، وفي هذه الحالة فإن عملية التقويم لا تكون سوى عملية شكلية، أو إجراءات ترقيعية لا قيمة لها. (عبد الله، 2009، 172)

فعملية التقويم لم تعد منحصرة في ذلك الحيز الضيق الذي يقتصر على قياس محصلات العملية التعليمية، بطرق تقليدية بهدف التعرف على النتائج التي حصّلها المتعلمون عن طريق الاختبارات التحصيلية التحريرية منها الحديثة، حيث أنها موجهة نحو ذاكرة التلميذ وقدرته على استرجاع المعلومات التي قام بحفظها وتخزينها في ذاكرته، فيما تهمل الجوانب الأخرى من شخصياتهم، كما تهمل عناصر العملية التربوية الأخرى، كتقويم المنهاج الدراسي، ولكن في عصرنا هذا لم يعد الأمر كذلك، فقد تغيرت النظرة نحو التقويم التربوي، فأصبح أكثر شمولية لجوانب شخصية المتعلم، وليشمل عناصر العملية التعليمية بما فيها المنهاج الدراسي، وذلك لمعرفة درجة مستوى ملاءمته للمتعلمين، ومستوى كفاية عناصره.

وقد اهتم العديد من الباحثين في دراساتهم بتقويم منهاج الرياضيات في المرحلة الابتدائية للأهمية التي تكتسيها هذه المرحلة، ومن بين هذه الدراسات:دراسة فضيلة ، (2019) التي هدفت إلى تقويم منهاج مادة الرياضيات للسنة الخامسة من خلال تقويم (عناصر المنهاج التالية: الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية ،

الكتاب المدرسي، طرق التدريس، وسائل التعليم، عمليات التقويم، وكذلك دراسة (فضيلة ، 2000) التي هدفت إلى تقويم منهج رياض الأطفال التابع للرئاسة العامة لتكوين البنات بالمملكة العربية السعودية والتي ركزت على تقويم عناصر المنهاج التالية: الأهداف، المحتوى، طرق التعليم والتعلم، الأنشطة التعليمية، الوسائل التعليمية، في حين اقتصرت بعض الدراسات على تقويم عنصر واحد من عناصر منهاج الرياضيات، والذي كان في الغالب يتمثل في تحليل محتوى مناهج الرياضيات أو تقويم الكتاب المدرسي باعتباره أهم وسيلة المنهاج الدراسي، ومن الدراسات التي اهتمت بتحليل محتوى منهاج الرياضيات في المرحلة الابتدائية، دراسة (حسن ومحمد، 2013) ودراسة (وضحى، 2012) في حين كان الهدف من دراسة (مختارية، 2018) ودراسة (أمل، 2017) تقويم كتاب الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي.. وغيرها من الدراسات الأخرى.

يعتبر المعلم الشخص الذي ينفذ المناهج الدراسية بما في ذلك منهاج الرياضيات، فيحدد الأهداف الخاصة إجرائيا، ويعد الأنشطة التعليمية التعلمية التي ترتبط بالأهداف من جهة وبالمحتوى التعليمي من جهة أخرى، ويحضر الوسائل التعليمية التعلمية التي تحقق الأهداف المسطرة، ويتبنى استراتيجية تعليمية لتقديم الأنشطة بما يتناسب مع طبيعة الموضوع من جهة، وخصائص المتعلمين من جهة أخرى، ويعد الوضعيات التقويمية تباعا لمراحل تقديم الدرس–تشخيصي- تكويني- ختامي - من أجل الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلاميذ، وإعداد خطط علاجية وأخرى تدعيمية، وتتكرر هذه العملية بشكل يومي طوال مسيرته التعليمية، وقد أكسبه ذلك قدرا كافيا من المعلومات التي تتعلق بطبيعة المرحلة النمائية وخصائصها ومتطلباتها، كما أنه يتلقى تكوينا مستمرا من خلال الأيام الدراسية والندوات التربوية لمسايرة المستجدات في المناهج، وهذا ما يكسبه خبرة كبيرة تسمح له بالمشاركة في تقويم المناهج الدراسية وتطويرها وتعديلها. وهناك العديد من الدراسات التي ركزت على ضرورة مشاركة المعلم في عملية تقويم المناهج لاسيما منهاج الرياضيات أو أحد عناصره في المرحلة الابتدائية، ومن بين تلك الدراسات: دراسة فضيلة (2019)، ودراسة سلوى وآخرون (2018)، ودراسة مختارية (2018)،ودراسة رياض (2018)، ودراسة موسى وسعيد (2018)...

عملت الجزائر منذ الاستقلال على إصلاح المنظومة التربوية عموما، وإصلاح مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، حيث توالت هذه الإصلاحات وتوالى معها إصلاح مناهج الرياضيات شكلا ومضمونا، لتتماشى مع متطلبات التغيرات العالمية في شتى الأصعدة، ومع خصائص المجتمع الجزائري، ولعل أهمها على الإطلاق إصلاحات 1980 وظهور التعليم الأساسي، حيث جاءت بعد صدور أمرية 16 أفريل 1976.

وبمجيء الرئيس الأسبق عبد العزيز بوتفليقة نصب اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي وفقا للمرسوم الرئاسي 10-2000 المؤرخ في 5 صفر 1412 الموافق لـ: 9 مايو 2000 التي قامت بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية، وقدمت تقريرها في مارس 2001 للسيد رئيس الجمهورية،

الذي بدوره عرضه على الحكومة، والتي اتخذت قرار إصلاح المنظومة التربوية، بداية من الموسم الدراسي 2003- 2004 حيث تبنت المنظومة التربوية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. (العربي، 2011/2010، 26).

ومع بداية الموسم الدراسي 2016-2017 أقرت وزارة التربية الوطنية مجموعة من الإصلاحات تحت مسمى إصلاحات مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات، لتشمل مناهج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بما فيها منهاج الرياضيات كمرحلة أولى، حيث تمحورت حول مدخلين أساسيين يتمثلان في "المنهاج" و"الكتب الدراسية".

هذا وقد أثار منهاج الرياضيات الجديد الخاص بالطور الأول من المرحلة الابتدائية وخاصة منهاج الرياضيات للسنة الأولى ضجة كبيرة، وردود أفعل كثيرة، وانتقادات من قبل الأولياء، وأساتذة المدرسة الابتدائية لها، وما زاد هذه الانتقادات الموجهة نحوها حدة هو إقرار وزيرة التربية السابقة نورية بن غبريت والتي جاءت بهذه الإصلاحات، بأن نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات ضعيفة، وأن مستوى التلاميذ في المرحلة الابتدائية لا يرقى إلى المستوى المطلوب، فبالرغم من أن الوزيرة أكدت أن الجميع مسؤول عن هذه الوضعية، إلا أنها أكدت على نقطتين قالت أنهما سبب تدهور مستوى التلاميذ، وهما العشرية السوداء، وعدم استقرار القطاع في إشارة منها إلى الإضرابات التي كانت تشنها نقابات التربية خلال السنوات الماضية.

وأرجع أحمد خالدي رئيس جمعية أولياء التلاميذ سبب تدني نتائج الرياضيات إلى ضعف التكوين عند الأساتذة، بسبب المدة الغير كافية التي تتراوح مدته من 15 إلى 20 يوما. (آمال، 2018)

وبناء على ما سبق إلى جانب كون الباحث ينتمي إلى قطاع التربية والتعليم كأستاذ للمدرسة الابتدائية لأزيد من عقد من الزمن، فقد تولدت لديه الرغبة في إجراء هذه الدراسة من خلال استطلاع آراء أساتذة السنة الأولى من المرحلة الابتدائية بهدف تقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية للمرحلة الابتدائية.كما تسعى هذه الدراسة أن تشخص هذا الواقع، وتبين أبعاده المختلفة: النمو الجسمي والحس حركي، النمو النفس اجتماعي، النمو العقلي المعرفي، ، ووضع تصور مقترح لمنهاج الرياضيات للسنة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء المتطلبات النمائية.

وعليه ومما سبق، تتلخص إشكالية الدراسة إجرائيا في التساؤلات التالية:

- **التساؤل الرئيس:**

- ما التصور المقترح لمنهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية المناسبة للتلاميذ؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم صياغة التساؤلات الفرعية التالية:

- **التساؤلات الفرعية:**

- ما مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ (المتطلبات: الجسمية الحس حركية، النفس اجتماعية، العقلية المعرفية) ؟

أ- ما مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال الجسمي الحس حركي؟

ب- ما مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في الجال النفس اجتماعي؟

ت- ما مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال العقلي المعرفي؟

2- دواعي اختيار موضوع الدراسة:

لقد ساهم في اختيار الباحث لهذا الموضوع دون سواه أسباب ذات طبيعة ذاتية، وأخرى موضوعية والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

2-1- الأسباب الذاتية: تتمثل في:

- طبيعة عمل الطالب الباحث كأستاذ في المرحلة الابتدائية، وتواصله المباشر بأساتذة الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ومن خلال تواصله مع مفتشي التعليم الابتدائي الذين كانوا أساتذة في مناهج الجيل الأول في عهد الوزير السابق أبو بكر بن بوزيد قبل إصلاحات الجيل الثاني في عهد الوزيرة السابقة، ومنهم من كان مدرسا خلال التعليم الأساسي، حيث اكتسبوا خبرة كبيرة في مجال المتطلبات النمائية للتلاميذ من جهة، وفي مجال مناهج الرياضيات من جهة أخرى، حيث أبانوا عن عدم رضاهم عن المنهاج الجديد، حيث يجد الأستاذ صعوبة في تقديم بعض الدروس التي لا تناسب التلاميذ في هذه المرحلة العمرية.

- كما أن الباحث وبحكم عمله كأستاذ للمدرسة الابتدائية فإنه على اتصال دائم بأولياء أمور التلاميذ، والذين أعربوا عن قلقهم بشأن منهاج الرياضيات للجيل الثاني، وأن المنهاج الجديد لا يناسب المرحلة العمرية لأبنائهم، ولا يستطيعون استيعاب محتوياته، ما أدى إلى تحول منازلهم إلى مدراس، وهم صاروا كمدرسين لهم، كما يضطر الكثير منهم إلى إرسال أبنائهم للدروس الخصوصية.

2-2- الأسباب الموضوعية: تتمثل في:

- منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، هو منهاج جديد، وهو نتاج لإصلاحات مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات، التي أقرتها وزارة التربية الوطنية في منذ السنة الدراسية 2016-2017 في عهد الوزيرة السابقة "نورية بن غبريت"، وكون هذا المنهاج جديد ولم يمر على اعتماده من قبل وزارة التربية الوطنية سوى سنوات قليلة مباشرة دون تجريبه على بعض المدارس قبل تعميمه ليشمل كل المدارس الابتدائية عبر ربوع الوطن، بهدف الوقوف على طبيعته والتعرف على نقاط قوته، وعلى جوانب الضعف والقصور فيه من أجل تصحيحها، لذا فقد جاءت هذه الدراسة من أجل تقويمه في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ. بهدف تشخيصه

والوقوف على حقيقته ومدى مراعاته للمتطلبات النمائية حسب وجهة نظر أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية.

- قلة الدراسات العلمية التي تناولت موضوع تقويم منهاج الرياضيات للطور الأول في ظل المتطلبات النمائية في حدود علم الباحث.

- أهمية المرحلة الابتدائية عموما ومرحلة السنة الأولى على وجه الخصوص، والتي تعتبر القاعدة الأساسية للتعلمات.

3- أهداف الدراسة:

قبل الانطلاق في أي عمل لابد من تحديد الأهداف التي يجب الوصول إليها، وبما أن دراستنا هذه تهتم بموضوع تقويم منهاج الرياضيات للطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر، ومدى مراعاته للخصائص النمائية لتلاميذ هذه المرحلة، فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف لـ:

- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ.
- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال الجسمي الحس حركي.
- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال النفس اجتماعي.
- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال العقلي المعرفي.
- تقديم مقترح في ضوء نتائج الدراسة للبنود التي تحصلت على مستوى تقييم متوسط أو منخفض من قِبل أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية.

4- أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله، وهو موضوع التقويم باعتباره أحد أهم المكونات الرئيسية للعملية التربوية، وذلك أنه يسمح لنا بالحكم على نواتج التعلم وتعديل الأهداف التعليمية الحالية، والكشف عن الاختلالات في عناصر العملية التربوية.

وتتناول هذه الدراسة موضوعا من أكثر القضايا التربوية المعاصرة التي تشغل الرأي العام من معلمين وتلاميذ، وآباء وخبراء التربية والمسؤولين في وزارة التربية الوطنية وأساتذة الجامعات وغيرهم، وهو موضوع تطوير المناهج وتقويمها .

كما تتناول تقويم منهاج الرياضيات الذي مسته إصلاحات الجيل الثاني في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ، والذي في حدود علم الباحث لم يحظ بالدراسة من قبل الباحثين في البيئة العربية، وقد ركزت معظم الدراسات السابقة على تقويم مناهج الرياضيات بهدف معرفة درجة مستوى الملاءمة الداخلية، كمعرفة مستوى درجة الملاءمة بين الأهداف والمحتوى أو العكس، ومناسبة الأهداف للخبرات والأنشطة التعليمية أو العكس، ومناسبة الأهداف للتقويم أو العكس، وكذلك الأمر ذاته لعناصر المنهاج الأخرى (المحتوى، الأنشطة، التقويم) إلا أنه في حدود علم الباحث لا توجد دراسات اهتمت بتقويم منهاج الرياضيات في المرحلة الابتدائية وفق معيار الملاءمة الخارجية كتقويمها في ظل الخصائص النمائية للمتعلمين، رغم تأكيد رجال التربية على أهمية مراعاة طبيعة وخصائص النمو أثناء وضع المناهج الدراسية.

5- مفاهيم الدراسة والتعريفات الإجرائية لها:

حري بنا أن نتطرق بإيجاز في بحثنا هذا لتحديد المفاهيم الأساسية الدائرة في محور إشكالية هذا البحث، والتي تناولتها الأسئلة بشكل مختصر، ونشير إلى أن المفاهيم في العلوم الاجتماعية تتميز بالمرونة والنسبية والتداخل في بعض الأحيان، لذلك فإن محاولتنا تعريف المفاهيم المتعلقة بشكل البحث لا تتعدى كونها محاولة لإيجاد نوع من الفهم والربط لما تعنيه في هذه الحدود، وبالشكل الذي تعامل به الباحث ميدانيا مع هذه المفاهيم والمصطلحات.

5-1- التعريف الإجرائي للتقويم التربوي: هو عملية منهجية ومنظمة وهادفة من خلالها يتم جمع البيانات والمعلومات حول منهاج الرياضيات للطور الأول من المرحلة الابتدائية، بواسطة الاستبيان وتحليل تلك البيانات، من أجل إصدار حكم على مدى مراعاته للمتطلبات النمائية للتلاميذ من وجهة نظر الأساتذة، بهدف إدخال تعديلات عليه.

5-2- التعريف الإجرائي للتقييم: هو إصدار الحكم على منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي عن مدى مراعاته للمتطلبات النمائية بناء على المتوسطات الحسابية للدرجات التي تحصل عليها أساتذة السنة الأولى ابتدائي في استبيان تقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية.

5-3- التعريف الإجرائي للمنهاج: هو مجموع الخبرات المتضمنة في مادة الرياضيات، التي أقرتها وزارة التربية الوطنية للطور الأول من المرحلة الابتدائية منذ سنة 2016. ويتكون من الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والتقويم، والذي نستهدف تقويمه في ظل المتطلبات النمائية، من أجل إصدار حكم على مدى مراعاته لمتطلبات الخصائص النمائية، بهدف إدخال تعديلات عليه.

4-5- التعريف الإجرائي للرياضيات: هو تلك الأسس والمفاهيم والقواعد والنظريات، وعمليات حل المشكلات والبرهان التي يتضمنها منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، يراعى فيها المتطلبات النمائية للمتعلمين في مجالات النمو: الجسمي الحس حركي، النفس اجتماعي، العقلي المعرفي.

5-5- التعريف الاجرائي للمتطلبات النمائية: هي عبارة عن مجموعة من خصائص النمو التي تميز تلاميذ السنة الأولى ابتدائي (مرحلة الطفولة المتوسطة)، في المجال الجسمي الحس حركي، والمجال النفس اجتماعي، والمجال العقلي المعرفي، التي توصلت إليها نتائج البحوث العلمية في مجال النمو، والتي يبدي أساتذة السنة الأولى ابتدائي آراءهم عن درجة مراعاتها في منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، من خلال قيمة المتوسط الحسابي الذي يحصلون عليه من خلال استبيان تقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ.

6- الدراسات السابقة والتعليق عليها:

فيما يلي سوف يتم عرض الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة بشكل عام أو أحد جوانبها، التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها، وهذا وفقا لمجال التقويم: دراسات اهتمت بتقويم منهج الرياضيات، ودراسات اهتمت بتقويم كتاب الرياضيات، ووفقا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

6-1- الدراسات التي اهتمت بتقويم عناصر منهاج الرياضيات:

6-1-1- هدفت دراسة فضيلة (2019) إلى: تقويم منهاج مادة الرياضيات لدولة الجزائر وأداء الأستاذ والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في:

- عينة الأساتذة: تكونت من المعلمين والمعلمات قوامها (310) معلم ومعلمة من أجل استطلاع آرائهم حول منهاج الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، وتقويم أدائهم التدريسي والتفاعل الصفي داخل القسم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

- عينة التلاميذ: تكونت من (260) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الخامسة تم اختيارهم بطريقة مقصودة بهدف تطبيق تمارين تقيس الكفاءة في التحصيل الدراسي.

ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة أداتين خاصتين بالأساتذة تتمثلان في استمارتين، إحداهما تناولت تقويم عناصر منهاج مادة الرياضيات لمستوى السنة الخامسة ابتدائي، تضمنت (7) أبعاد: تقويم الأهداف (16) فقرة، تقويم المحتوى (19) فقرة، تقويم الأنشطة التعليمية (19) سؤالا، تقويم الكتاب المدرسي (21) فقرة، تقويم طرق التدريس (18) فقرة، تقويم الوسائل التعليمية (15) سؤالا، تقويم عمليات التقويم

(18) سؤالا، أما الاستمارة الثانية خاصة بتقويم أداء الأستاذ لمادة الرياضيات لمستوى السنة الخامسة، وتكونت من ثلاثة أبعاد: صفات المعلم الشخصية والسلوكية (10) فقرات، تسيير العملية التعليمية داخل القسم (31) فقرة، التفاعل الصفي والاتصال اللفظي داخل القسم (13) فقرة.

وتمثلت الأدوات الخاصة بالتلاميذ في: اختبار الذكاء، النقاط التحصيلية، التمارين التطبيقية. وبعد التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة والتطبيق الميداني، جاءت المعالجة الإحصائية للبيانات والمعلومات التي أسفرت عن النتائج التالية:

- يتلاءم منهاج مادة الرياضيات (الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، الكتاب المدرسي، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، تقويم عمليات التقويم) لمستوى السنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات.

- تساعد المقاربة بالكفاءات على التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لمستوى السنة الخامسة ابتدائي. (فضيلة. 2019. أ)

6-1-2- هدفت دراسة علي وحمزة (2019/2018) إلى تحديد قائمة بمكونات البراعة الرياضية اللازم توافرها في محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، والكشف عن درجة توافرها، ثم وضع تصور مقترح يسهم في تطوير محتوى المنهج في ضوء مكونات البراعة الرياضية، ولتحقيق أهداف البحث قام لباحث بإعداد قائمة بمكونات البراعة الرياضية اللازم توافرها في محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ضمن خمس مكونات، وتكونت عينة البحث من كتب رياضيات الصفوف الرابع، والخامس، والسادس في الفصلين الدراسيين الأول والثاني، طبعة العام الدراسي (2019/2018)، وخلصت نتائج البحث إلى تحديد قائمة بمكونات البراعة الرياضية اللازم توافرها في محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، كما أظهرت نتائج البحث أن كلا من الطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي قد توافرت في محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بدرجة عالية، وأظهرت النتائج أيضا توافر كل من الاستيعاب المفاهيمي والرغبة المنتجة بدرجة متوسطة، وفي ضوء النتائج قام الباحثان بتقديم تصور مقترح يهدف إلى تطوير محتوى منهج الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء مكونات البراعة الرياضية، ومراعاة التكامل بين مكوناتها الخمسة. (علي وحمزة، 2019. 254)

6-1-3- هدفت دراسة سلوى وآخرون (2018): إلى تقويم منهج الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائمين عليها، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فتمثلت في استبيان تقويم منهج الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال الذي صمم لهذا الغرض، والذي يتكون من 5 مجالات: مجال الأهداف، مجال المحتوى، مجال طرق واستراتيجيات التدريس، مجال استخدام التقنيات والوسائل التعليمية، مجال كراس التلميذ، كما تضمن ثلاثة أسئلة مفتوحة، أما عينة الدراسة فتكونت من

185 من المعلمات والمشرفات الفنيات في مرحلة رياض الأطفال. واستخدم الباحثون في هذه الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كمعالجات إحصائية، وتوصلوا إلى نتيجة مفادها أن مستوى تقويم منهاج الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال من وجهة القائمين عليها قد اتسم بدرجة متوسطة. (سلوى، وأنور، وعقبة. 2018. 288-312)

6-1-4- هدفت دراسة أمل (2017) إلى الكشف عن اتجاهات معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة مادبا بالعراق نحو مناهج الرياضيات المطورة، واستخدمت الباحثة الدراسة المسحية التي تتبع المنهج الوصفي، وقامت الباحثة بإعداد مقياس للاتجاهات نحو المناهج المطورة بالرجوع إلى الأدب المتصل، والدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات محو المواد المطورة، والذي تكون من (48) فقرة، موزعة على أربعة مجالات: الأهداف، المحتوى، الأنشطة وأساليب التدريس والتقويم، واعتمدت على مقياس ليكرت الخماسي، وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة تم اختيار عينة عشوائية طبقية من معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، وبلغ عددهم 120 معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تبعا لمتغير الجنس، حيث بلغ عدد المعلمين 52 معلما و 68 معلمة، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات بالاعتماد على المتوسطات الحسابية، واختبار (ت) **t-test** لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) **t-test** لعينتين مستقلتين، ومعامل الارتباط بيرسون، أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- أن اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة كانت إيجابية على الدرجة الكلية.

2- أن اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة كانت سلبية على مجال الأنشطة وأساليب التدريس.

2- 1- أن اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا نحو مناهج الرياضيات المطورة كانت إيجابية على مجال الأهداف والمحتوى والتقويم. (أمل، 2017. ي-ك)

6-1-5- هدفت دراسة مفيدة (2013/ 2014) إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه المعلم أثناء تطبيق منهاج الرياضيات لدولة الجزائر للسنة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة طورت الباحثة استبيانا، وبعد التأكد من خصائصه السيكو مترية طبق على عينة من معلمي السنة الأولى الذين قدر عددهم ب (50) معلما من (565) معلم من المجتمع الأصلي تم اختيارهم بطريقة قصدية، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات بالاعتماد على التكرارات والنسب المئوية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- لا توجد مشكلات تطبيق منهاج مادة الرياضيات تعود إلى طبيعة البرنامج التعليمي المقرر وفق المقاربة بالكفاءات.

1- لا توجد مشكلات تطبيق منهاج مادة الرياضيات تعود إلى طريقة التدريس المعتمدة وفق المقاربة بالكفاءات. (مفيدة، 2013-2014. 132-150)

6-1-6- هدفت دراسة وضحى (2012): هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى منهج الرياضيات للمملكة العربية السعودية بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS، للصفوف من الأول حتى الرابع بالمملكة العربية السعودية، وذلك بغرض معرفة درجة تمثيلها للمفاهيم الرئيسية، ولشكل ومستويات الأسئلة الواردة في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من كتب الرياضيات المدرسية المقررة على طلبة الصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي بجزأيها، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد ثلاثة نماذج للتحليل، اشتمل الأول على المفاهيم الرئيسية الثلاث والتي شملها اختبار TIMSS وهي: الأعداد، الأشكال الهندسية والقياس، وعرض البيانات، واشتمل النموذج الثاني على المستويات الثلاثة لأسئلة اختبار TIMSS وهي: المعرفة، التطبيق، الاستدلال، والنموذج الثالث اشتمل على أشكال الأسئلة وهي: موضوعية، مقالية، وبعد تحليل المحتوى وإجراء المعالجات الإحصائية، أسفرت الدراسة عن وجود قصور في محتوى مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضياتTIMSS. (وضحى، 2012. هـ-و)

7-1-6- هدفت دراسة راميزيز (2004) إلى تقصي سبب الإنجاز المنخفض للطلبة الشيليين من خلال تحليل نتائج اختبار التمس (TIMSS)، ومقارنة نتائج تشيلي مع نتائج أربع دول هي: (ماليزيا، وكوريا الجنوبية، وسلوفاكيا، ومقاطعة ميامي الأمريكية) مشتركة في الدراسة ولها نظام تدريسي ومستوى اقتصادي مشابه، لكن أداء الطلبة في هذه الدول كان متفوقا على تشيلي، وأشارت النتائج إلى وجود عدة أسباب أدت إلى انخفاض مستوى تشيلي، ومنها محتوى المناهج في الدول الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم. (راميزيز، 2004. 35)

8-1-6- هدفت دراسة فضيلة (2001) إلى: تقويم منهج الرياضيات لرياض الأطفال التابع للرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت في بحثها على استبيان تقويم واقع المنهج المطور لمرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية كأداة للدراسة، والذي يتكون من ثمانية محاور: الأهداف التربوية (22) معيارا، محتوى المنهج (9) معايير، خصائص وحاجات الطفل (22) معيارا، طرائق التعليم (1) معيار، الأنشطة (4) معايير، الوسائل التعليمية (5) معايير تقويم المنهج (3)، عمليات يجب توافرها قبل وأثناء تنفيذ المنهج لتحقيق أهدافه التربوية (18) معيارا. وقد تشكلت عينة الدراسة من 6 موجهات و 10 مديرات و 104 معلمة رياض الأطفال، وقد تم اختيارهم بطريقة

عشوائية. وللإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثة بالمعالجة الإحصائية للبيانات، باستخدام النسب المئوية، وتوصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها توفر المعايير بدرجة كبيرة في معظم جوانب المنهج وهي: الأهداف ، المحتوى، خصائص نمو وحاجات الطفل، طرق التعليم، الأنشطة، الوسائل التعليمية، تقويم عمليات تنفيذ المنهج، مما يؤكد نجاح المنهج في تحقيق أهداف المنهج. (فضيلة، 2000. 5)

2-6- الدراسات التي اهتمت بتقويم كتب الرياضيات:

6-2-1- هدفت دراسة نور (2019) إلى تحليل محتوى كتب الرياضيات لدولة فلسطين للصفوف من الثالث إلى الخامس الأساسية في ضوء معايير المحتوى التي حددها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)في مجالات المحتوى الخمسة: الأعداد والعمليات، الجبر، الهندسة، القياس، والبيانات والاحتمالات، في محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض الدراسة، المتمثل في تحليل محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للصفوف الأساسية من الثالث إلى الخامس بجزأيها الأول والثاني، وللوصول إلى أهداف الدراسة قامت الباحثة بترجمة معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات(NCTM) الخاصة بمرحلة الصفوف من الثالث إلى الخامس الأساسية التي صدرت في عام 2000، ومن ثم إعداد قائمة بتلك المعايير استخدمت في إعداد بطاقة تحليل محتوى شكلت أداة الدراسة، وتضمنت مجالات عدة: الأعداد والعمليات، الجبر، الهندسة، القياس، تحليل البيانات والاحتمالات، ويحتوي كل مجال عددا من المعايير الرئيسية، ويتفرع من كل واحد منها عدد من المؤشرات وتم استخدام تلك الأداة كمرجعية في تحليل محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للصفوف الأساسية من (3 – 5) والمطبقة في العام 2018 – 2019 بواقع ستة كتب، جزأين لكل صف، وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للصفوف من (3 – 5) يتوافق مع المعايير التي حددها (NCTM) بنسب متفاوتة، وأن بعض المؤشرات لم تتوفر نهائيا، وأوصت الباحثة بضرورة إغناء الطبعة الجديدة من كتب الرياضيات الفلسطينية للصفوف من (3 – 5)، ورصد فقرات تنمي للمؤشرات التي حددها (NCTM). (نور، 2019. ك)

6-2-2- هدفت دراسة رياض (2018) إلى تقويم كتاب الرياضيات لدولة العراق للصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضوء معايير التقويم العالمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع البحث من جميع مدارس المشمولة بتدريس مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي والتي بلغ عددها 315 مدرسة تابعة لمحافظة بغداد، في حين تمثلت عينة الدراسة في معلمي الرياضيات للصف الخامس ابتدائي، والتي تكونت من (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقام الباحث بتطوير استبانة كأداة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي تبين أن وجهة نظر المعلمين والمعلمات في تقويم كتاب الرياضيات للصف الخامس في:

- مجال مقدمة الكتاب كانت متوسطة
- مجال محتوى الكتاب كانت متوسطة.
- مجال الصور والرسوم التعليمية والتوضيحية كانت متوسطة.
- مجال أمثلة الكتاب كانت متوسطة.
- مجال تمارين الكتاب كانت متوسطة.
- مجال إخراج الكتاب كانت متوسطة.
- تقويم الكتاب ككل كانت متوسطة. (رياض، 2018. 217)

6-2-3- هدفت دراسة إسلام (2018) إلى معرفة مدى تضمن كتب الرياضيات المطورة للصفين الثالث والرابع أساسي لدولة فلسطين لمعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باتباع أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة في كتب الرياضيات المطورة للصفين الثالث والرابع أساسي المطبقة في العام الدراسي 2017/ 2018، وعددها 4 كتب بواقع كتابين لكل صف، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداتين لتحليل المحتوى، تم إعدادهما في ضوء معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM الخاصة بمرحلة (3-5)، وبعد التأكد من الخصائص السيكو مترية للأداة قامت الباحثة بعملية تحليل كتب الرياضيات المطورة للصفين الثالث والرابع المطورة في ضوء معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM ، كما اعتمدت الباحثة على عدد من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة لتحليل البيانات التي تم جمعها، والتي تمثلت في التكرارات والنسب المئوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تضمن كتب الرياضيات المطورة للصفين الثالث والرابع أساسي للعام الدراسي 2108/2017 لمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضياتNCTK. (إسلام، 2018. 75-173)

6-2-4- هدفت دراسة موسى وسعيد (2018) إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من المنهاج الفلسطيني الجديد في ضوء معايير الجودة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في إجراء الدراسة، وكانت عينة الدراسة البشرية عنقودية تكونت من 165 من معلمي الرياضيات حكومة ووكالة للصف الثاني الأساسي في محافظة رفح، أما عينة الدراسة الموضوعية فهي عينة تامة شملت جميع صفحات كتاب الرياضيات الفلسطيني، الجديد في الفصلين الأول والثاني للصف الثاني الأساسي، واستخدم الباحثان أداة تحليل المحتوى هدفها تحليل كتاب الصف الثاني الأساسي للفصل الأول والثاني في ضوء معايير الجودة (الخصائص العامة، المحتوى) للتعرف على السلبيات والإيجابيات في الكتاب، واستبانة معايير التقويم هدفها التعرف على آراء المعلمين والمعلمات في كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من حيث (الخصائص العامة، المحتوى) في ضوء معايير الجودة، مع إبداء ملاحظاتهم بشكل عام حول الكتاب ووضع أمثلة عن الأخطاء الموجودة فيه من وجهة نظرهم، وتكونت الاستبانة من 30 فقرة موزعة على مجالين: الخصائص العامة يتكون من (10) فقرات، المحتوى يتكون من (20) فقرة، وفقرتين مفتوحتين حول الملاحظات العامة. وأمثلة عن الأخطاء الواردة، وأشارت النتائج إلى أن السلبيات في الكتاب الأول كثيرة وهي أكثر من سلبيات الكتاب الثاني بكثير في

الخصائص العامة والمحتوى الدراسي، وتم حصرها في جداول مفصلة، وتوافق ذلك مع النتيجة الثانية التي بينت أن توافر معايير الجودة في الكتاب الأول ضعيفة، وفي الكتاب الثاني كانت متوسطة، وكانت الأخطاء اللغوية والمطبعية في الواردة متصدرة لهذه السلبيات. (موسى، وسعيد، 2018. 95)

6-2-5- هدفت دراسة آمال (2017) إلى معرفة مدى تضمن كتب الرياضيات لدولة فلسطين للمرحلة الأساسية لكفايات الطالب الأساسية بوكالة الغوث الدولية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى، وتمثلت عينة الدراسة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية للصفوف (الأول، الثاني، الثالث) الأساسي، المطبقة في فلسطين العام الدراسي 2017/2016 للفصلين الأول والثاني، بواقع ست كتب مدرسية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استمارة تحليل الكفايات، لاستخراج كفايات الطالب الأساسية: التفكير الناقد والإبداعي، التعلم البنائي، التواصل، التعاون، المواطنة) المتضمنة في كتب الرياضيات المطبقة في فلسطين في العام الدراسي 2016/ 2017، وتمثلت عينة الدراسة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا (من الأول حتى الثالث الأساسي) المطبقة في فلسطين للعام الدراسي 2016/ 2017 وعددها 6 كتب، وقامت الباحثة بتطوير أداة تحليل الكفايات وإعداد استمارة التحليل التي تضمنت الكفايات الخمسة ومؤشراتها والتكرارات والنسب المئوية: التفكير الناقد والإبداعي 8 مؤشرات، التعلم البنائي 7 مؤشرات، التواصل 7 مؤشرات، التعاون 4 مؤشرات، المواطنة 5 مؤشرات، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الباحثة إلى أن كتب الرياضيات الفلسطينية للمرحلة الأساسية كفايات الطالب بنسب متفاوتة، وكانت كالتالي:

1- كفاية التفكير الناقد والإبداعي: تراوحت بين: (20.21% و 22.15%) وهي نسبة منخفضة.
2- كفاية التعلم البنائي: تراوحت بين: (27.36% و 32.58%) وهي نسبة متدنية.
3- كفاية التواصل: تراوحت بين: (26.89% و 30.91%) وهي نسبة مقبولة.
4- كفاية التعاون: تراوحت بين (27.36% و 32.58%) وهي نسبة متدنية.
5- كفاية المواطنة: تراوحت بين (10.56% و 12.63%) وهي نسبة متدنية. (آمال، 2017. ت)

6-2-6- هدفت دراسة فائق وسناء (2014) إلى بناء أداة لمعايير جودة كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية لدولة العراق، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، ومن أجل الحصول على المعلومات الصحيحة اعتمد الباحثان على الاستبيان، والذي يتكون في شكله الأولي من (5) مجالات لمعايير جودة كتاب الرياضيات للمرحلة الابتدائية، وتضم: إعداد الكتاب وتأليفه (10) فقرات، المحتوى والمادة الدراسية (32) فقرة، أساليب عرض المحتوى (23) فقرة، الشكل العام للكتاب والإخراج الفني (25)، الأسئلة التقويمية (12) فقرة، وقام الباحثان بعرض الأداة على عدد من المحكمين، من خبراء ومختصين في مجال المناهج وطرق التدريس والتربويين، والمعلمين (اختصاص رياضيات) وبلغ عددهم (24) بهدف التعرف على مدى صلاحيتها، إذ قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحية فقرات الأداة، ووضوحها وسلامة صياغتها اللغوية، وبعد جمع آرائهم

استخدم الباحثان (كا^2) عند مستوى الدلالة ودرجة حرية (1)، فإذا كانت قيمة (كا2) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية فإنها تكون صالحة، وفي هذه الحالة تعتمد الفقرة، أما إذا كانت قيمة (كا2) أقل من قيمتها الجدولية فلا تعتمد الفقرة، وعلى ضوء ذلك تم اعتماد (96) فقرة تمثل معايير جودة كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية، موزعة كالتالي: إعداد الكتاب وتأليفه (10) فقرات، المحتوى والمادة الدراسية (27) فقرة، أساليب عرض المحتوى (22) فقرة، الشكل العام للكتاب والإخراج الفني (25)، الأسئلة التقويمية (12) فقرة. (فائق وسناء، 2014. 148)

6-2-7- هدفت دراسة حسن ومحمد (2013) إلى تقييم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف (3،5)، بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM) في مجالات: العدد والعمليات، الجبر، الهندسة، القياس، وتحليل البيانات والاحتمالات، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمعايير (NCTM) لمحتوى كتب الرياضيات بعد ترجمتها، وبطاقة تحليل محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف (3،5) للعام الدراسي 1432 – 1433 هـ في ضوء قائمة المعايير. وتمثلت عينة البحث في محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف من الثالث إلى الخامس ابتدائي بالمملكة العربية السعودية، في العام الدراسي 2011/ 2012، وتم استخدام المنهج الوصفي حيث تم تحليل محتوى كتب الرياضيات المطورة للصفوف (3-5) في ضوء معايير NCTM، وبعد حساب ثبات بطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت نتائج البحث أن محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف من (3،5) بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية تتوافق بنسبة 93.7 % مع معايير (NCTM) في المجالات الخمسة حيث يحقق محتوى الكتب المطورة (59) مؤشرا من مؤشرات المعايير، بينما لم يحقق المحتوى (4) مؤشرات أي بنسبة 6.3% وذلك في المجالات الخمسة. (حسن ومحمد، 2013. 2)

6-2-8- هدفت دراسة علي ورائد (2012) إلى تقويم كتاب الرياضيات لدولة العراق للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات الذين يعلمون تلامذة السنة السادسة ابتدائي، في المدارس الابتدائية الواقعة ضمن الرقعة الجغرافية لمركز محافظة ديالي للعام الدراسي (2013/2012) حيث كان عدد المارس 102 مدرسة ابتدائية، تم اختيار 35 مدرسة ابتدائية بطريقة عشوائية كعينة لمجتمع المدارس، حيث أخذ الباحثان معلم الرياضيات من كل مدرسة يدرس تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبذلك يكون عدد المعلمين 35 معلما ومعلمة، منهم 18 معلما، و 17 معلمة، كما صمم الباحثان أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان، الذي يتضمن ستة مجالات: مقدمة الكتاب، موضوعات الكتاب، الأمثلة الموجودة في الكتاب، المخططات والرسوم التوضيحية، بنود التمارين، إخراج الكتاب. وبعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، وزعت على عينة الدراسة، وبعد جمع الاستبيانات قام الباحثان بتفريغها وتحليلها لإيجاد النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية متمثلة في: النسب المئوية، معامل الارتباط بيرسون، الوسط المرجح. وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- مقدمة الكتاب لا تتضمن لفكرة عامة عن محتوى الكتاب.
- موضوعات الكتاب كانت دقيقة من الناحية العلمية، وتتدرج من المحسوس إلى المجرد، ومن الصعب إلى السهل، ولذلك فهي تعتبر مناسبة للتلاميذ.
- المخططات والرسوم التوضيحية كانت دقيقة في جميع فقراتها، إلا في جاذبيتها للتلاميذ ومناسبتها لمستواهم العقلي وفي وضوحها. (علي ورائد، 2012. 330)
- إخراج الكتاب كان مناسبا من حيث تصميم الغلاف، وسلامته من الأخطاء المطبعية، ووضوح عناوين الموضوعات وفهرست الكتاب، ولكنه كان قاصرا في الفقرات الأخرى. (علي ورائد، 2012. 330)

6-2-9- هدفت دراسة سهيل (2004) إلى إعداد أداة قياس وتقويم تتضمن معايير جودة كتب الرياضيات المقررة في المنهاج الفلسطيني المعاصر المقدم في مقاطعة غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، حيث وظف هذه الأداة بعد التأكد من صدقها وثباتها في تقويم كتب الرياضيات المقررة على طلبة المرحلة الابتدائية، حيث استخدم عينة عشوائية مكونة من (60) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات في مدارس قطاع غزة والتابعة للوكالة وذلك في العام الدراسي 2003/ 2004، وأسفرت الدراسة عن تحقق معايير الجودة في الكتابين بنسبة متوسطة، هذا وكانت نسبة معايير جودة محتوى الكتابين منخفضة. (سهيل، 2014. 1)

7- التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الموضوع: اتفقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في موضوع التقويم الذي يتعلق بالتقويم، واتفقت دراسة كل من: فضيلة (2019) ودراسة علي وحمزة (2019/2018)، ودراسة سلوى وآخرون (2018)، ودراسة مختارية (218)، ودراسة مفيدة (2014/2013)، دراسة فائق وسناء (2014) ودراسة راميريز(2004)، ودراسة فضيلة (2001) مع الدراسة الحالية في الموضوع المتمثل في منهاج الرياضيات أو أحد عناصره، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى في المجال المتعلق بالخصائص النمائية.

من حيث الهدف: تتفق دراسة كل من: فضيلة (2019) ودراسة علي وحمزة (2019/2018)، ودراسة سلوى وآخرون (2018)، ودراسة مختارية (218)، ودراسة مفيدة (2014/2013)، ودراسة راميريز(2004)، ودراسة فضيلة (2001) مع الدراسة الحالية من حيث الهدف، حيث تهدف إلى تقويم منهاج الرياضيات أو أحد عناصره.

وتختلف مع أهداف بعض الدراسات كدراسة كل من: رياض (2018)، ودراسة إسلام (2018)، ودراسة موسى وسعيد (2018)، ودراسة آمال (2017)، ودراسة حسن ومحمد (2013)، ودراسة وضحى (2012)، ودراسة سهيل (2004) . التي هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات.

من حيث العينة: اتفقت دراسة كل من: فضيلة (2019)، سلوى وآخرون (2018)، مختارية (2018)، رياض (2018)، موسى وسعيد (2018)، فضيلة (2011)، سهيل (2004)، فضيلة (2001) في العينة المستهدفة والمتمثلة في أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي ، في حين اختلفت دراسات كل من إسلام (2018)، آمال (2017)، حسين ومحمد (2013)، وضحى (2012) في عينة الدراسة، حيث تضمنت تلك الدراسات عينة متمثلة في كتب الرياضيات الخاصة بالمرحلة الابتدائية كونها قائمة على تحليل المحتوى لنلك الكتب.

الأدوات المستخدمة: اتفقت دراسات كل من فضيلة (2019)، سلوى وآخرون (2018)، مختارية (2018)، رياض (2018)، موسى وسعيد (2018)، مفيدة (2014/2013)، فضيلة (2011)، سهيل (2004)، فضيلة (2001) مع الدراسة الحالية في أداة الدراسة، والتي تتمثل في الاستبيان لمناسبته وهي نفس الأداة التي سيتم الاعتماد عليها في الدراسة الحالية.

في حين اختلفت دراسة كل من: نور (2019)، إسلام (2018)، آمال (2017)، حسن ومحمد (2013)، وضحى (2012) في الأداة المعتمدة في الدراسة الحالية، حيث تمثلت أداة تلك الدراسات استمارة تحليل محتوى كتب الرياضيات الخاصة بالمرحلة الابتدائية.

منهج الدراسة: اتفقت كل الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة، والذي تمثل المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب مثل هذه الدراسات.

مما سبق عرضه يتضح أن الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة موضوع الرياضيات، تباينت أهدافها وتنوعت، وتعددت زوايا تناول تلك الدراسات، فكل الدراسات السابقة التي تم عرضها تطرقت إلى تقويم مادة الرياضيات في مختلف المراحل التعليمية سواء في إطارها الكلي المتمثل في المنهاج بمفهومه الحديث وما يتضمنه من مختلف العناصر أو في عنصر الكتاب كونه الوسيلة التقنية الأكثر استخداما في مختلف النظم التعليمية، وموضوع تقويم الرياضيات أخذ حيزا كبيرا من الدراسة والبحث من طرف الباحثين في مختلف الدول، كون مادة الرياضيات ذات أهمية كبيرة في مختلف الحقول البحثية، ولكن ما يجب الإشارة إليه أن كل الدراسات السابقة ركزت على الملائمة والاتساق الداخلي ولم يتم التطرق إلى الخصائص والمتطلبات النمائية الخاصة بتلاميذ المرحلة التعليمية.

وعليه حاولت الدراسة الحالية تناول موضوع تقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى من المرحلة الابتدائية في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ، حيث لم يعثر الباحث على أي دراسة محلية مشابهة لهذه الدراسة على حد علمه. وقد تم التركيز على الستة أولى ابتدائي كونها مرحلة أساسية وقاعدية في نظام التعليم، وحيث تبرز الكثير من الفروق بين التلاميذ خلال هذه الفترة..

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة وساعدته في تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها، وفرضياتها، وتحديد الهدف المقصود من ورائها، واستطاع بناء أداة الدراسة، كما استطاع اختيار المعالجة الإحصائية المناسبة، وفي عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

8- فرضيات الدراسة:

تتمثل فرضيات هذه الدراسة فيما يأتي:

- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ منخفض **[1- 2.59]**.
- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال الجسمي الحس حركي منخفض **[1- 2.59]**.
- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال النفس اجتماعي منخفض **[1- 2.59]** .
- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال العقلي المعرفي منخفض **[1- 2.59]**.

الفصل الثاني:

أولا- مدخل عام للتقويم التربوي

1- تعريف التقويم التربوي

2- نبذة تاريخية عن التقويم التربوي

3- التقويم التربوي ومصطلحات مشابهة له

4- أسس ومبادئ التقويم التربوي

5- أبعاد ومجالات التقويم التربوي

6- أهمية التقويم التربوي

الخلاصة

تمهيد

يعتبر التقويم عنصرا رئيسيا ومهما لنجاح أي عمل، فهو في مجال التربية والتعليم أكثر أهمية، ويعتمد عليه المربون في تطوير وإصلاح وتحسين المنظومة التربوية فكل مشاريع الإصلاح الاجتماعي الحديث كان منطلقه الإصلاح التربوي، فنهضة كثير من الأمم بدأت بإصلاح منظوماتها التربوية، وبذلك واكبت التطور في جميع ميادين الحياة.

فقد حظي مفهوم التقويم بالاهتمام في السنوات الأخيرة، به يتبين للمدرسة والقائمين عليها مدى تحقيق الأهداف، وعن طرقه يظهر المدى الذي وصل إليه التلاميذ في تعليمهم، واكتسابهم للمهارات المطلوبة، كما يقوم الباحثون في شؤون بناء وتطوير وتقويم المناهج في معرفة مدى نجاعة المناهج الدراسية في تحقيقها للغايات العليا لبلد ما. وفي هذا الفصل سيتطرق الباحث إلى التقويم التربوي بشكل عام، وتقويم المناهج الدراسية بشكل خاص.

1- تعريف التقويم:

1-1- التقويم لغة:

جاءت كلمة قوم في الاستخدام اللغوي بمعنى "عدل" ، والتقويم على زنة التفعيل مشتق من الفعل الثلاثي "قام" الذي أصله "قَوَمَ" ، ومنه قوله تعالى: **«« لَقَد خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ»»** سورة التين الآية (7 - 9)، أي في أحسن صورة وشكل.

وكذلك يقول الله تعالى: **«والسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ المِيزَان (7) أَلَّا تَطْغُوا فِي المِيزَانِ (8) وأَقِيمُوا الوَزْنَ بالقِسْطِ (9) »** سورة الرحمن الآية (4)

وقد جاء في لسان العرب: "أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام" والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة: "استقمت المتاع" أي قومته ، وفي الحديث قالوا يا رسول الله (ص) "لو قومت لنا" فقال: "الله هو المقوم أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمته.(ابن منظور، 1968، 498-500)

وجاءت أيضا بمعنى قوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة (ظافر، 1984، 359)

ونقول قوم الشيء أي أصلح اعوجاجه، ويقال ما أقومه أي ما أكثر اعتداله واستقامته.

وعندما تولى عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – الخلافة خطب الناس قائلا: **"إن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني ... من رأى منكم اعوجاجا فليقومه"**.(إبراهيم، 2015 ،160)

وهو عملية تقديرية للتغيرات السلوكية الفردية أو الجماعية والبحث في العلاقة بين التغيرات والعوامل المؤثرة فيها. (وزارة التربية الوطنية، 2004، 182)

ويقول محمد عبد العليم مرسي (1985): " التقويم عبارة عن وزن للأمور أو تقدير لها، أو الحكم على قيمتها" وفي التربية "قوم المعلم آراء التلاميذ، أي أعطاها قيمة ووزنا بقصد معرفة إلى أي حد استطاع الطالب الإفادة من عملية التعليم المدرسية وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم، وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية" (عمر، 2017، 205)

وقد عرفه (البغدادي، 2006، 9) على أنه بيان قيمة الشيء وهو يعني الإصلاح بعد التشخيص.

من خلال التعاريف اللغوية التي تم عرضها يرى الباحث أن التقويم هو عملية إصلاح وتصحيح للأخطاء، وإذا أسقطنا هذه التعاريف في ميدان المناهج الدراسية، يمكن القول أن التقويم يتضمن:

- تحسين وتطوير وتعديل المناهج الدراسية من خلال علاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة فيها.
- تقدير قيمة فعالية المناهج الدراسية.

وفي اللغة اللاتنية فتستخدم كلمة "Evaluation " وتعني تحديد قيمة الشيء، أو إعطاء قيمة لشيء ما، أو تقدير شيء ما. (Pluri. 1977. 521)

ويقول محمد عبد العليم مرسي (محمد. 1985) أن التقويم عبارة عن وزن للأمور أو تقدير لها، وفي التربية "قوم المعلم آراء التلاميذ" ، أي أعطاها قيمة ووزنا بقصد معرفة إلى أي حد استطاع الطلاب الإفادة من عملية التعلم المدرسية، وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم، وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية.

2-1- التقويم اصطلاحا:

ظهرت تعاريف كثيرة لتفسير الجانب الاصطلاحي لمفهوم التقويم بسبب ما شهدته التربية من تطور وسوف نركز على بعض التعاريف لأهميتها:

التقويم: هو عملية إصدار حكم أو قرار على العمل التربوي وأهدافه، فهو يعنى بتقدير قيمة الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس، وأدوات التقويم ذاته في ضوء معايير وأسس يتبناها المقوم. (محمد، 2011، 284)

ويعرف كذلك على أنه: عملية منظمة تستخدم فيها نتائج القياس أو أي معلومات يتحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار أحكام على أداء الدراسات في جوانب المنهج، أو جوانب سلوك الدراسات لمعرفة وتحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف، أو بين النتائج الواقعية للتعلم والنواتج التي كانت متوقعة، ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى المتعلم. (سليمان، 2013 ،200)

ويعرف التقويم في مجال التربية ليشير بصورة خاصة إلى العملية التي تسمح باتخاذ حكم حول قيمة الظاهرة التربوية موضع الدراسة، وتتضمن هذه العملية الوصف وتقديم البيانات الهامة حول الظاهرة، كما تتضمن التثمين والتقدير والحكم.

ويعرف أيضا التقويم التربوي على أنه: " بأنه عملية منهجية منظمة ومخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك (الفكر أو الوجدان) أو الواقع المقيس (أي الحكم على نتائج القياس التربوي)، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو (الواقع) التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار أو (أساس) جرى تحديده بدقة ووضوح، لذا تتطلب عملية التقويم إجراء عمليات من القياس بغرض إصدار أحكام على السلوك أو (الواقع) المعين في ضوء معيار أو معايير أو هدف أو (أهداف) محدد. (عياش، 2007 ،582)

ويعرفه (حمدي، 2004، 24) على أنه أحد التخصصات الهامة التي ترتبط بالتخصصات التربوية الأخرى، وهو الأساس في كل العمليات التربوية، وباختصار هو عملية منظمة لاستخدام أدوات القياس لتحليل البيانات، والتي من خلالها يتم تقدير قيمة الأشياء، وإصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة،

أو أحد مكوناتها على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف، بهدف إصدار تدخلات تعليمية بقصد تعديل أو تطوير المنظومة التعليمية، وتقدير آثار المنهج في نمو الطلاب.

ويعرف "جروتلند" التقويم أنه: عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية لدى التلميذ" (امطانيوس، 2015، 37)

أما "هاول وزملاؤه" (Howell et ol, 1979) عرفوا التقويم على انه: " شكل من أشكال القياس، وهو لفظ مستعار من العلوم الطبية، ويستخدم استخداما خاصا في ميدان التربية الخاصة لأغراض الحكم على السلوك"

ويعرفه مرنز (Mehrens 1975) على انه: "تلك العملية التي يحكم فيها مظاهر السلوك ومدى قربها او بعدها عن المعايير الخاصة بها"

ويعرف التقويم على أنه عملية تقدير وقياس ووزن وعيار للعملية التعليمية في مجال الكم والنوع ليس بهدف المحاسبة في نهاية العمل، ولكن بهدف التشخيص والعلاج والوقاية. (عبد القادر، 1997، 105)

والتقويم: هو عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية، والتقويم في جوهره عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، والتشخيص يتمثل في تحديد مواطن القوة والضعف في موضوع التقويم ومحاولة التعرف عن أسباب ذلك، والعلاج يتمثل في محاولة وضع حلول مناسبة للقضاء على نواحي القصور والضعف والاستفادة من نواحي القوة، أما الوقاية فتتمثل في محاولة تدارك الأخطاء خلال المراحل المختلفة لتخطيط وتنفيذ الخبرات التعليمية التي يشتمل عليها المنهج. (زينب، 2000، 117)

والتقويم: هو على أنه عملية مصاحبة لأي نشاط تربوي وذلك للحصول على تغذية راجعة بشأن أهمية نجاحه أو فعاليته أو كفاءته، وتأتي مبررات التقويم في التربية من كونه يعطي وصفا أو لتقدير لمدخلات ومخرجات النشاط التربوي، ويحدد مواطن القوة والضعف مما يساعد على تحسينه ويوفر تغذية راجعة عن التقدم في النشاط ويعطي موجهات لاتخاذ القرار بشأن الاستمرار في النشاط أو تعديله. (تمام، 2000، 177)

وهو عملية اتخاذ قرارات تربوية على أساس من القياسات أو الملاحظات المنظمة بغرض التطوير أو التحسين.

وكذلك يشار إلى التقويم على أنه عملية تعني إصدار الأحكام على مدى ما تحقق من أهداف، والبحث عن العوامل التي تعوق مدى تحقيق هذه الأهداف، وهو عملية تشخيصية علاجية لتصحيح جوانب الضعف في أداء المؤسسة أو موضوع التقويم، وتعزيز نقاط القوة . (عقيل، 212، 272).

من خلال التعريفات التي تم عرضها حول التقويم يمكن أن نشير إلى العناصر المشتركة بين هذه التعاريف، فهي تؤكد أن التقويم:

- عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بالاعتماد على الأدوات الملائمة والطرق المناسبة لذلك
- ينطوي على حكم قيمة.
- يتطلب تحديد مسبق للأهداف التربوية.
- كما أن التقويم يسعى إلى تحقيق هدف أساسي والذي يتمثل في تقديم معلومات مفيدة لصانعي القرارات التربوية.

- **التقويم التربوي هو عملية تشخيصية:** أي أنه يسعى لمعرفة أسباب نقاط القوة ونقاط القصور في موضوع التقويم.
- **التقويم التربوي هو عملية علاجية:** أي أنه يسعى إلى تقديم الحلول والبدائل والعلاج لمواطن الضعف والقصور في موضوع التقويم.
- **التقويم التربوي هو عملية تدعيمية:** أي أنه يسعى إلى دعم نقاط القوة في موضوع التقويم.

ويعرف الباحث التقويم بمفهومه الشامل على أنه: "عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عملية التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة".

2- نبذة تاريخية عن التقويم التربوي:

تعد عملية التقويم قديمة قدم الإنسان نفسه، فقد بدأت مع بداية خلق آدم عليه السلام، فبعد أن خلق الله تعالى آدم عليه السلام زوده بالمعارف والعلوم كلها، ثم وضعه في موقف اختباري مع الملائكة فتفوق عليهم (رحيم، 2018، 132)، قال تعالى:

« وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُم عَلَى المَلَائكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسَمَاءِ هَؤُلَاء إِنْ كُنْتُم صَادِقِين (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ العَلِيمُ الحَكِيم (32) قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُم بِأَسْمَائِهِم فَلَمَّا أَنْبَأَهُم بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُم إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَمَاوَاتِ والأَرْضِ وأَعْلَمُ مّا تُبْدُونَ ومَا كُنْتُمْ تَكْتُمُون (33) » البقرة الآية 31 – 33

بعد أن نزل الإنسان على سطح الأرض وهو يقوم بعمليات: العد والقياس والتقدير والتقييم ثم التقويم بشكل ما، فالحياة بدون هذه العمليات صعبة إن لم تكن مستحيلة. (محمد، 2010، 283)

لقد رافق التقويم الإنسان منذ وجوده، وفي عصور ما قبل التاريخ، ومنذ ظهور الإنسان العاقل، وفي العصر الحجري حيث أدرك مثلا أن الأبناء أصغر من الآباء، وأن فلانا قي البنية قويا والآخر ضعيفا.

ولما نشأت المجتمعات وبدأت الحياة تتعقد بداخلها في بداية العصور التاريخية بدأ التقويم على يد معلم الحرفة في المجتمع البدائي حين كان يحاول تقويم المتتلمذين على يديه بوضعهم في مواقف عملية تتطلب منهم القيام بأداء عمل معين، ثم يصدر حكمه على مدى نجاح الصبي في أداء هذا العمل أو ذلك. (خيري، 2008، 180).

واستمرت هذه وسيلته في تقويم الأداء حتى تعقد التراث الإنساني الذي يجب أن يكسبه الخلف عن السلف، ونشأت المدرسة كمجتمع صناعي يمكن عن طريقه تعليم الصغار بعض ما خلفه السلف للخلف من تراث كبير.

هنا بدأ التقويم يتخذ صورة أخرى حيث انتقل إلى مرحلة أخرى هامة في تطوره، ألا وهي المرحلة التي اتجه فيها القائمون على تربية النشء إلى تقويم وقياس نتائج التحصيل المدرسي، ويحدثنا التاريخ أن بعض المجتمعات القديمة في بداية العصور التاريخية استخدمت وسائل في التقويم والقياس على درجة لا بأس بها من التقدم. (محمود، 2010، 17)

وقبل أكثر من ثلاثة آلاف سنة دأب الصينيون القدامى على استعمال التقويم والقياس الموضوعي لاختيار الحكام والإداريين لمختلف مقاطعات ومدن الصين واستمرت لأكثر من أفي سنة، إذ كانت تجري اختبارات عامة للمتقدمين تكون فيها الأسماء سرية ويتولى تصحيح إجابات الطلبة أكثر من مصحح واحد، وكانت الامتحانات تجرى بشكل متتابع من القرية إلى المدينة إلى المقاطعة يشترك فيها آلاف المتقدمين من موضوعات شاملة ومتنوعة، تتضمن اللغة والحساب والشعر والتاريخ والفروسية والرماية، أي أن الامتحانات كانت عملية ونظرية، ويرى البعض أن تلك المدة من تاريخ الصين عرفت الاستقرار السياسي والإداري حيث كان للقياس والتقويم دور كبير فيها.(سوسن، 2014، 17)

وفي اليونان فقد كانت التربية تهدف إلى إعداد المواطن الصالح، ذلك الذي اتزنت قدراته الجسمية والخلقية والجمالية، بيد أنها قسمت المجتمع إلى طبقات، فهناك طبقة الفلاسفة الأحرار الذين يصلحون للحياة السامية، وثمة طبقة العمال التي هي دون طبقة الفلاسفة ثم طبقة العبيد، وقد استدعى هذا التقسيم أن اختلفت التربية الموجهة إلى كل فئة، وقد حظيت طبقة الفلاسفة والأحرار بالاهتمام الخاص فسادت بينهم المناقشة الاستكشافية، ويعتبر "سقراط" أول من استخدم هذه الطريقة، حيث لم يكن يقدم أجوبة جاهزة لتلاميذه، ولكنه كان بأسئلته تارة وبمعارضته تارة أخرى يقودهم إلى اكتشاف الحلول الصحيحة وإثارة حب المعرفة لديهم. (خيري، 2008، 180)

وأعد سقراط التقويم اللفظي من عناصر قياس نتائج التعلم ومقداره لأغراض تعليمية. وكانت الدول الأوروبية أبطأ من الصين في عملية إجراء امتحانات رسمية، كان أولها امتحان القانون في جامعة بولونيا التي

بدأت عام 1219، وقد كانت معظم هذه الامتحانات شفهية ولم تصبح رسمية إلا في القرن السادس عشر. (لويس، 2007، 26)

وتركزت جهود المربين في المدارس على تحفيظ مقاطع أو حقائق أو نصوص حديثة أو معلومات، ثم تقييم قدرة الطالب على الحفظ من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الشفهية على الطالب التي كانت تكشف عن قدرة الطالب على الحفظ والاسترجاع، ويشير "لندفال" (1979) أن السبب في الاعتماد على أسلوب الحفظ والتسميع وشيوع استخدامها كأسلوب أساسي في عملية التقويم هو أن أهداف التعليم في ذلك الوقت محددة وكانت تركز فقط بصورة أساسية على الحفظ والتذكر.(محمد، 2004، 38)

أما في التاريخ الإسلامي بدأ التقويم التربوي بالإجازة العلمية المكتوبة عند علماء الحديث، وذلك في أوائل القرن الرابع هجري وامتدت إلى بدايات القرن الحالي، ثم أصبحت هذه الإجازة وسيلة للتقويم المعتمدة في شتى العلوم الأخرى، وكان نظام الإجازة كنوع من الاختبار الذي كان يجرى في الجامعات الكبرى لتخرج الطلاب المتميزين، ثم أصبحت الاختبارات بعد ذلك أهم وسيلة في عملية التقويم بالمدارس، حيث أصبحت هدفا في حد ذاتها بدلا من أن تكون وسيلة لتحقيق التنمية الشاملة، حيث اقتصرت على قياس الجانب المعرفي للمتعلمين فقط. (إبراهيم، 2015، 158)

وتدلنا دراسة التربية على أنه حدث للتقويم والقياس في القرون الوسطى ما حدث لتغيره في المعارف الإنسانية الأخرى، وكان هذا رد فعل لما حدث للتربية عموما بعد أن عم الظلام المعرفي وأهملت المعارف والفنون، ولذلك لا تعرف طريقة تحريرية للتقويم في هذه العصور لدور العلم ، عدا عدد من الأسئلة تلقى شفاهة حتى سنة 1850، وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر استبدل الامتحان الشفوي بالامتحان الكتابي كأساس للالتحاق بالكليات والجامعات وفي مدارس التعليم العام، وعهد للمعلم بعمل امتحاناته، وهكذا انتقل التقويم والقياس خطوة أخرى إلى الأمام لما للامتحانات التحريرية من ميزات لا توجد في الامتحانات التحريرية. (محمود، 2010، 18)

وقد كان التركيز منصبا على الأهداف التربوية المأمولة للبرامج التعليمية وتقويم مخرجاتها التربوية وظهرت الاختبارات مرجعية المحك، وكما ازداد الاهتمام بالبرامج التقويمية، كالتقويم الشخصي، ونماذج التقويم المتعدد، والتقويم الكيفي، وبنهاية هذه الفترة برز التقويم كتخصص مستقل في العلوم التربوية التطبيقية، ولم يعد يخل أي برنامج تعليمي أو تدريبي من برنامج تقويم الجودة التعليمية بما يلائم العلم والتقنية واحتياجات المجتمع وسوق العمل.(حمدي، 2004، 16)

وبمجيء القرن التاسع عشر ميلادي تعددت الاتجاهات في التربية وتعددت التقاويم بتعدد هذه الاتجاهات وسيطر اتجاهان كبيران هما:

- الاتجاه السيكو متري (النفس متري): المعروف بالقياس النفسي (المعياري).
- الاتجاه الإيدو متري (التربو متري): المعروف بالقياس التربوي (المحكي) ونتيجة تطور أدوات القياس وتعددها نشأ علم التباري على يد "هنري بيرون" الذي أثبت تجريبيا عدم صلاحية الامتحانات التقليدية (المقالية) سنة 1969 ، ويتلخص هذا العلم في دراسة تحليلية للامتحانات بصفة عامة، ولسلم التنقيط وسلوك الممتحنين بصفة خاصة.

وانطلاقا من ملاحظات "بيرون" قال: "إننا نعلم المعلم كيف يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم" (خيري، 2008، 182-183)

مما تم عرضه يمكن القول أن عملية التقويم أصبحت عملا لازما وضروريا لأي جهد أو عمل أو ممارسة، وكل إنسان يمارس عملية التقويم في حياته اليومية لكل أعماله ونشاطات، وهو يقوم بذلك عندما يحاور نفسه أو يسأل ذاته: " ماذا حققت من وراء عملي هذا؟"

كما يرى أن التقويم التربوي مر بمرحلتين أساسيتين هما

المرحلة القديمة (التقويم قديما): استخدم للحكم على قدرات الأفراد سواء في شكل أداء عقلي معرفي أو بدني مهاري إلا أنه لم يتجاوز في جوهره مفهوم التقييم.

المرحلة الحديثة (التقويم حديثا): جاء مع التقدم في الأبحاث التربوي والنفسية والنتائج التي توصلت إليها، حيث لم يعد يقتصر على الجانب المعرفي العقلي فحسب، بل تعدى إلى الجوانب الأخرى في شخصية الفرد، والاعتماد على طرق ووسائل عديدة: الاختبارات التحصيلية والملاحظة والمقابلة والاختبارات الأدائية، وظهور أنواع من التقويم كالتقويم الذاتي والتقويم البديل والتقويم التفاعلي.

3- التقويم ومصطلحات مشابهة له:

قد تستخدم مصطلحات التقويم والقياس والاختبار على نحو تبادلي بسبب العلاقات الوظيفية المتداخلة بينها، الأمر الذي يؤدي إلى نوع من الغموض لدى معالجتها أو مناقشتها، غير أن المعنيين بالقياس النفسي والتربوي يميزون بين هذه المصطلحات، وينسبون لكل منها دورا معينا في عمليات التقويم، منعا للغموض، ورغبة في توضيح طبيعة هذه العمليات. (عبد الرحمن، 2003، 599)

حتى نستطيع أن نتعرف على مفهوم التقويم ينبغي لنا أن نتعرف أولا المفاهيم الأخرى المشابهة والقريبة من مفهوم التقويم، كمعرفة مفاهيم القياس والتقييم والتقدير والاختبار، وفيما يلي نعرض هذه المفاهيم والفرق بينها وبين التقويم.

3-1- القياس والتقويم:

من المفاهيم التي شغلت الباحثين والعامة على حد سواء في السنوات الأخيرة كلمت: "تقويم" ، وهل لا تزال تدل على المعنى المراد منها؟ أم الأصح أن نستخدم كلمة "تقييم" التي صارت أخف على الألسنة وأوسع في الانتشار؟ (فؤاد وسيد وآمال. 1993 ،3)

هناك خلط شائع وعدم تمييز واضح بين مفهومي التقييم والتقويم، ويظهر ذلك بشكل واضح في إجابات بعض المعلمين، فإذا سألت أحدهم ما موضوع درس اليوم؟ فيرد قائلا: "سوف أقوم باختبار الطلاب في مادة العلوم" أو يرد: "سوف أقوم بتقويم أو تقييم تحصيل الطلاب في مادة العلوم". (صلاح الدين، 1944 ،22)

فالقياس هو العملية التي يقدر بها أداء الدراسات بالنسبة للمعارف والمهارات والسمات المختلفة، باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب، ويعبر عن القياس بقيمة رقمية. (سليمان، 2013، 199)

القياس هو التقدير الكمي للأشياء وفق معايير محددة، وذلك انطلاقا من القاعدة التي تقول: "إن كل شيء يوجد بمقدار، وإن كل مقدار يمكن قياسه، وتتضمن فكرة القياس عادة فكرة المقارنة أو الموازنة أيضا، فنحن عندما نقيس نقوم ضمنيا بعملية المقارنة والموازنة" (مسعد، 2012، 17)

القياس هو عملية وصف المعلومات (وصفا كميا)، أو بمعنى آخر استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات او البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها، ومن ثم تفسيرها ف غير ما صعوبة.

وعرف "نيناللي" القياس في العلم عامة وفي علم النفس خاصة بأنه: "قواعد استخدام الأعداد بحيث تدل على الأشياء بطريقة تشير إلى كميات من صفة أو خاصية"

أما "كامبل" عرف القياس على أنه: "عملية تحويل الأحداث الوصفية إلى أرقام بناء على قواعد وقوانين معينة" (بشرى ، 2004 ،26).

التقويم والقياس عمليتان طبيعيتان نمارسها في حياتنا اليومية بطريقة شعورية أو لا شعورية فكل واحد منا يحاول إما قياس أو مقارنة مستوى أدائه، او مستوى الخدمات المقدمة له وفق معاييره الخاصة أو حسب خبرته السابقة، أو حسب المعايير الاجتماعية أو الأكاديمية، فأحيانا نقيس أو نقارن بين أدائنا الآن وبين أدائنا في السنوات الماضية، أو بيننا وبين أقراننا فنحن في العادة لا نسأل أنفسنا هل نقيس أو لا أو نقارن، وعليه نصدر التقويم أم العكس. (مصطفى، 2008، 17)

من هذا المنطلق هل يمكننا الفصل بين التقويم والقياس؟ وهل هناك الفرق بينهما؟ أم أنهما عمليتين مكملتين لبعضهما البعض؟

مما سبق يمكن القول أن القياس يعتمد في جوهره على استخدام الأعداد (الكم)، من أجل التعبير على مقدار ما يوجد في الشخص من سمة معينة.

هناك من يخطئ في تصور أن القياس والتقويم مفهومان مترادفان رغم التداخل الشائع بينهما مما قد يكون سببا في هذا الخلط أو الإرباك (فالقياس يصف السلوك وصفا كميا، ويحدد مقدار سمة معينة أو أكثر لدى الفرد، ولا يتخطى ذلك إلى مستوى إصدار حكم معين على السلوك أو السمة المقاسة، فالدرجة 130 التي حصل عليها الطالب تعد قياسا لسمة ما يقيسها الاختبار، أي تحدد كم السمة، ولكن إن أصدرنا حكما قيميا على هذه الدرجة أو اتخذنا قرارا بشأن الطالب الذي تحصل عليها استنادا إلى معيار أو محك أداء معين فإننا بذلك تخطينا وصف الدرجة إلى تقويمها والحكم على مستوى الأداء. (صلاح، 2000، 31)

إن التقويم يهدف إلى التشخيص والعلاج، ويساعد على التحسن والتطور، أما القياس يكتفي بإعطاء معلومات محددة عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه، كما أن التقويم يرتكز على مجموعة من الأسس مثل: الشمول، والاستمرارية والتنوع والتكامل ...إلخ بينما يرتكز القياس على مجموعة من الأدوات أو الوسائط يشترط فيها الدقة المتناهية. (سليمان، 2013، 201)

ويمكن عرض أهم الفروق بين القياس والتقويم في الجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح أهم الفروق بين القياس والتقويم

القياس	التقويم
- وسيلة للتقويم	- الحكم على مدى تحقق الأهداف.
- يهتم بالنتائج الملموسة	- يهتم بالنتائج الملموسة وغير الملموسة في الشخصية والنمو الفردي.
- أهم ما يراعي: الصورة المبسطة لتحصيل المادة والمهارة.	- يراعي التغير الواسع المدى في الشخصية وطرق الوصول إلى الأهداف المهمة.
- يقيس الجزء (التحصيل)	- يشمل الكل (سلوك المتعلم – مقارنة قدراته – ميوله – استعداداته..)

(خيري، 2008، 185)

مما تم عرضه يرى الباحث أن القياس ليس هو التقويم، فهناك عدة فروق بينهما، حيث أن القياس يعبر عن السلوك أو السمة المراد قياسهما رقميا (كميا) دون إطلاق الحكم أو اتخاذ أي قرار، وهي بذلك عملية تسبق التقويم الذي يطلق أحكاما (كيفية)، واتخاذ قرارات استنادا إلى الدرجة التي توصل إليها القياس، كما أن التقويم أشمل من القياس، فالقياس يسبق التقويم، والقياس وحده لا يكفي للتقويم.

3-2- التقويم والتقييم:

التقييم أو التقدير هو مصطلح استخدمه في مستهل نشأته مجموعة من علماء النفس العاملين في مكتب الخدمات الاستراتيجية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أوكلت لهم مهام انتقاء الأشخاص لأداء مهام فيما وراء البحار في الحرب العالمية الثانية وظهر هذا المفهوم لأول مرة في كتاب "تقييم الإنسان" الذي أصدره هذا المكتب سنة 1948 ، وقد تبنى هؤلاء العلماء المفهوم نفسه في دراساتهم وبحوثهم مما ادى إلى انتشار المفهوم منذ 1953، وظهوره كمصطلح في مراجع علم النفس والقياس النفسي. (صلاح الدين، 32،2000)

ويعرف التقييم على أنه عملية يتم فيها تقدير قيمة، ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى الدراسات أو طرق التدريس أو إصدار أحكاما عليها باستخدام طرق وأدوات متنوعة. (سليمان، 2013، 200)

ويقترن مفهوم التقييم والتقدير عادة بالمجالات والنظريات الإكلينيكية، حيث يميل الإكلينيكيون إلى استخدام هذا المفهوم في فحوصهم وتشخيصهم لاضطرابات الشخصية التي يعاني منها الأفراد.

إن عمليات التقويم والتقييم تعتمد على أدوات قياس متنوعة بعضها يؤدي إلى مقادير كمية، والبعض الآخر يعتمد على أحكام الاختصاصيين فيما يتعلق بسمات الفرد أو شخصيته كفرد متكامل متميز عن غيره من الأفراد، وإجراء عمليات التقويم أو عمليات التقييم يعتمد بلا شك على الهدف منها، ونوع القرار المناسب لهذا الهدف، وانتقاء أدوات القياس التي تسترشد هذه العمليات بنتائجها. (صلاح الدين، 2000، 32 . 33)

هناك فرق بين التقويم والتقييم، فالتقويم هو تصليح الاعوجاج أو بيان قيمة الشيء، بينما التقييم هو إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفق معيار، حيث يتضمن ذلك استخدام المحكات، والمستويات، والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقييم كميا وكيفيا. (تيسير، 2010، 40)

مما تم عرضه يرى الباحث أن التقييم هو جزء من التقويم، وأن التقويم أشمل وأعم من التقييم، والتقييم لا يختلف عن التقويم كثيرا إلا في نقطة واحدة وهي أن التقويم عملية علاجية، تهدف إلى تصحيح الأخطاء ومعالجة النقائص، بينما التقييم الهدف منه ليس علاج تصحيح الأخطاء.

3-3- الاختبار والتقويم:

قام "براون" بتعريف الاختبار على أنه إجراء منظم لقياس عينة من السلوك.

وعرفه "كرونباخ" بأنه أي إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصف بوسائل ذات مقياس عددي.

وفي مجال التربية فيرى " جورو" أن الاختبار أداة تستعمل للإجابة على التساؤل التالي: هل حقق المتعلمون الهدف المطلوب أم لا؟ (محمد، 2010 ،212)

كما يشير مفهوم الاختبار إلى نمط معين من أدوات القياس ووسائله وينطوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات أو المهام التعليمية، اختيرت وصيغت بطريقة منهجية معينة، بحيث توفر لدى إجابة التلميذ عنها قيمة رقمية لإحدى خصائصه المعرفية أو غيرها.(عبد الله، 2009، 155)

من خلال هذه التعاريف التي تم عرضها يرى الباحث أن الاختبار هو أداة من الأدوات التي يتم بها قياس مدى تواجد سمة معينة في الشخص، وهذه الأداة يتم تصميمها وفق مواصفات علمية، ومعايير محددة، وتتميز بصدقها وثباتها.

هناك اختلاف واضح بين التقويم والاختبار، فالتقويم أشمل وأعم من الاختبار فالاختبارات تهدف إلى قياس مستوى تحصيل أو أداء الطلبة للمعرفة العلمية أو بعض أشكالها، بينما يهدف التقويم إلى قياس جميع مجالات الأهداف التربوية (المعرفية والوجدانية والمهارية) والحكم عليها، وهذا يعني أن الاختبارات هي جانب واحد من جوانب التقويم أو جزء منها، وهو (القياس) سابق للتقويم بشكل عام. (عياش،2007، 582)

والجدول التالي يوضح أهم الفروق بين التقويم والاختبار:

جدول رقم (2) يوضح أهم الفروق بين الاختبار والتقويم

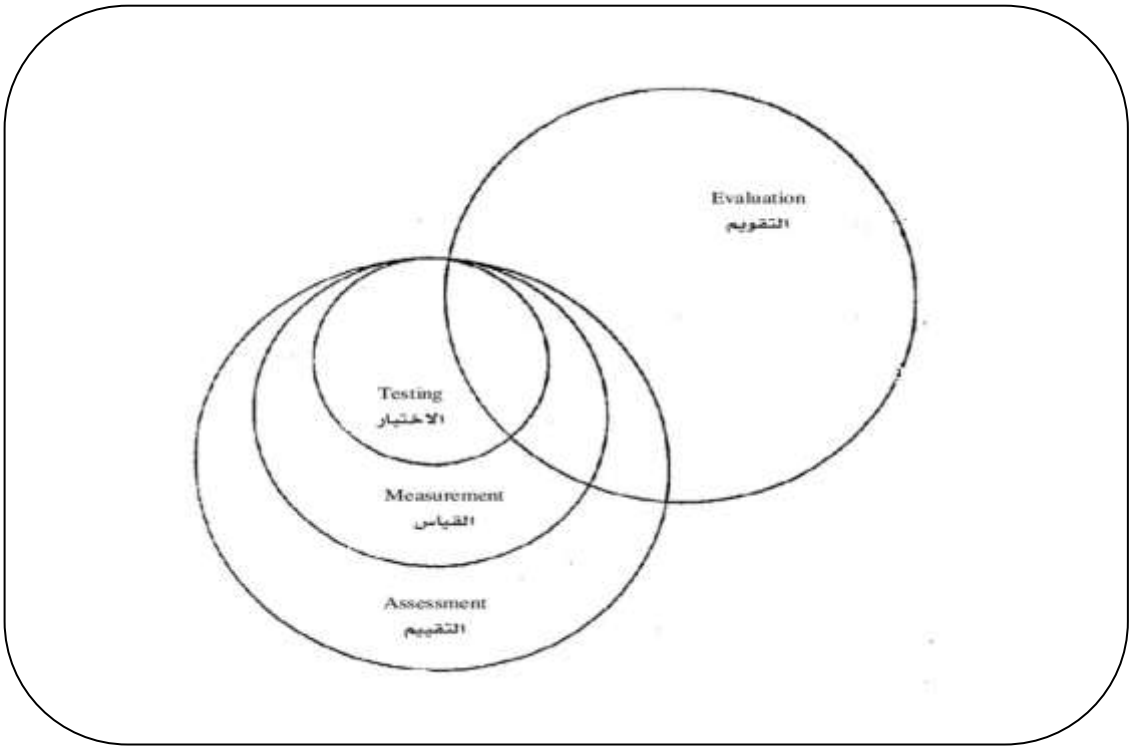
الاختبار	التقويم
1- يقيس جانبا واحدا وهو الجانب المعرفي، فالاختبار نوع محدد من المقاييس	1- التقويم يشمل جوانب التلميذ المختلفة
2- يقوم به المعلم الذي يضعه ويحدد زمانه ومكانه ثم يقوم بتصحيحه	2- يشترك فيه كلمن له علاقة بالعملية التعليمية
3- يستخدم لغة الكم (الدرجات)	3- يستخدم لغة الكم والكيف معا.
4- عملية قياسية لجانب معين.	4- عملية علاجية تشخص الحالة وتوضح العلاج المناسب
5- الاختبار نوع من المقاييس يتكون من تعليمات وأسئلة	

(حمدي، 2004، 23)

مما تم عرضه يمكن القول أن التقويم مفهوم أعم وأشمل من الاختبار القياسي، وأن المفهومين وإن كانا لا يتعارضان إلا أنهما غير مترادفين حيث يعد الاختبار تقدير كمي لبيانات محددة لنواح منفصلة من تحصيل التلميذ أو قدراته أو مهاراته الخاصة، والتقويم يركز على الكيف ويشمل المدرسة بكليتها سواء من ناحية الأغراض التي يراد تحقيقها، ومبانيها، والإدارة المدرسية، والمنهج الدراسي، والوسائل التعليمية المختلفة،

وتقييم التلاميذ والمدرس، وعلى هذا يمكن للتقويم أن ينظر إليه على أنه تقدير لعملية التعلم والتعليم، ولا يشمل قياس التحصيل فقط، بل يتعداه إلى قياس اتجاهات التلاميذ وميولهم ومثلهم، وطريقتهم في التفكير، وعاداتهم، وتكيفهم الفردي والاجتماعي. وهو يهدف إلى اتخاذ القرارات، كما أن الاختبار هو وسيلة من وسائل التقويم.

شكل رقم (1) يوضح العلاقة (التداخل) بين التقويم والتقييم القياس والاختبار



4- أسس ومبادئ التقويم:

هناك مجموعة من الأسس والمبادئ أو الشروط التي لا بد من مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم، إذا ما أريد لهذه العملية النجاح في تحقيق أهدافها وفيما يلي سنقوم بعرض أهم الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها في عملية التقويم التربوي:

4-1- ارتباط عملية التقويم بأغراض محددة: فالتقويم بمفهومه الحديث ليس مجرد مجموعة من الإجراءات الروتينية أو الشكلية بل هو عملية منظمة وموجهة بأغراض معينة، ولتحديد الغرض من التقويم أهميته القصوى نظرا لأن أغراض التقويم كثيرة ومتداخلة من جهة ولأن هذا التحديد من جهة أخرى، يتطلب تحديد الأهداف التعليمية التي تتجه أداة التقويم للكشف عن درجة تحققها مما يستدعي الصياغة الدقيقة لتلك الأهداف. (أمطانيوس، 2015، 39)

يرى الباحث أن التقويم الذي لا يرتبط بالأهداف المرجوة فلا فائدة ترجى منه، لذا يجب أن يكون مرتبطا بالأهداف المسطرة، فإذا كان الهدف هو تحقيق نمو في شخصية الفرد وإحداث تغيير في سلوكه، فإن عملية التقويم يجب أن تقلل الفروق الفردية في الأداء، وتكثر من المقارنات الجماعية.

4-2- الاستمرارية: أي أن التقويم عملية مستمرة ملازمة لعملية التدريس، بمعنى أنه عملية تحدث قبل وأثناء وبعد عملية التدريس، وهذا يستلزم من المعلم معرفة وتطوير وتطبيق الطرائق والأساليب والتقنيات المستخدمة في تقويم نمو الطلبة وتقدمهم، فالملاحظات والمشاهدات اليومية، والمقابلات الشخصية والأنشطة (التمارين) الصفية والواجبات (التعيينات) المنزلية والامتحانات(الاختبارات) المدرسية (والجامعية) والمخبرية ... جميعها تشكل جزءا من العملية التقويمية، وعن طريقها يستطيع المعلم أن يتحسس ويكتشف مواطن الضعف والقوة في أداء الطلبة وتعلمهم، وبالتالي تحسين مسار العملية التعليمية والتدريسية وتصحيحها سواء بسواء. (عايش، 2007، 587)

ويرى الباحث أن التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل تنفيذ الدرس أو المنهج، بل هو عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا ومتابعة.

4-3- الشمولية: ويقصد بالشمولية أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية، ولكل عناصر العملية التعليمية التعلمية، والعوامل المؤثرة فيها، فلا يجوز أن يقتصر التقويم على جانب واحد من جوانب النمو كالعناية بالناحية العقلي فقط ويغفل نواحي أخرى للنمو، أو يقتصر على عنصر واحد فقط من عناصر العملية التعليمية كمستوى المعلم ومهاراته التعليمية، ويغفل بقية العوامل المؤثرة الأخرى. (محمد، 2010 ، 195-196)

يقول: (علي، 2001، 264) أن شمول عملية التقويم تتجلى في عدة صور، من أهمها ما يلي:

- التقويم ليس مرادفا للامتحانات والاختبارات، وليس مرادفا للقياس، فالاختبارات والامتحانات والقياس هي إحدى وسائل التقويم، فالتقويم أشمل منها جميعا.
- التقويم ليس مجرد "تقييم" أي الحكم على قيمة العمل أو الموقف أو الظاهرة أو السلوك، بل يتعدى هذا إلى بيان جوانب القوة والضعف وأسبابها وعلاجها، فهو تشخيص وعلاج.
- التقويم هو عملية شاملة لجميع أنواع السلوك ومستوياتها، أما أنه شامل لجميع أنواع السلوك فهذا يعني أن التقويم شامل للسلوك المعرفي، والسلوك الوجداني، والسلوك الحركي. أما أنه شامل لجميع مستويات السلوك أو التعلم فهو لا يركز على المستويات الدنيا للسلوك المعرفي كالتذكر والحفظ والفهم، مع إغفال المستويات العليا للتفكير كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

- التقويم شامل لجميع جوانب العملية المنهجية، فهو يشمل تقويم الأهداف، وتقويم المحتويات والخبرات التعليمية، وتقويم طرائق وأساليب التدريس، وتقويم نتائج التعلم، وتقويم طرائق وأساليب التقويم المتبعة نفسها.

يرى الباحث أن شمولية عملية التقويم أن لا يتناول جانبا واحدا من جوانب التلميذ، بل يمتد ليشمل جميع جوانب النمو (المعرفي – الاجتماعي – الجسمي ..) كما أنه ممثل لجميع مفردات المنهج الدراسي (الأهداف – المحتوى – الأنشطة وطرق التدريس – التقويم) وتشمل عملية التقويم الأداء التدريسي للمعلمين، وتقويم كفاءة المديرين والمكونين، وتقويم البنايات (المدارس) والوسائل التعليمية..

والجدول التالي يوضح جوانب ومجالات التقويم

جدول رقم (3) يوضح بعض مجالات التقويم

تقويم المعلم	تقويم المتعلم	تقويم المنهج	تقويم الإدارة
- التحكم - الأداء - المعارف - المهارات	- معارف - مهارات - نفس حركي - إنتاج كتابي	- الأهداف - المحتوى - الأنشطة - طرق التدريس - المحتوى	- نمط الإدارة - فعالية الإدارة - الممارسات الإدارية

4-4- التكامل: حيث أن وسائل التقويم المختلفة والمتنوعة تعمل لغرض واحد فإن التكامل فيما بينها يعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه، وهذا عكس ما كان يتم في الماضي إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جزئية أي من جانب واحد، وعندما يحدث تكامل وتنسيق بين وسائل التقويم فإنها تعطينا في النهاية صورة واضحة عن مدى نمو المتعلم من جميع النواحي. (سليمان، 2013، 202)

ويمكن القول أن ترابط وتكامل والتنسيق بين أدوات التقويم المختلفة والمتعددة يساعد في الحصول على صورة متكاملة عن الموضوع أو الفرد المستهدف منه، وغني عن القول فإن عدم مراعاة ذلك يؤدي إلى عدم الحصول على تلك الصورة المتكاملة، نظرا لأن كل أداة من الأدوات المستخدمة تبين الرؤيا في اتجاه معين وتكشف عن زاوية محددة.

5-4- التعاون: يفرض التقويم الجيد على كل من المعلم والمتعلم وولي الأمر والمشرف ومدير المدرسة أن يقوم كل منهم بدوره ويستعين بالآخرين، ولتحقيق النواتج التعليمية المنشودة لا بد من التعاون بين المعلم

والطالب كتحديد المعايير التي تظهر نوعية ما تعلمه الطالب، وهذا يساعد كل من الطالب والمعلم على الانتقال من الوضع التعليمي الحالي لوضع تعليمي آخر. (صلاح، 2010 ،195)

مما سبق يتضح لنا أن التقويم ليس حكرا على المعلم فقط، بل هو عملية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية كالمديرين، والمشرفين التربويين، والمسؤولين في التربية والخبراء وأولياء الأمور من ذوي الخبرة، كما يجب أن تكون هناك فرص للتقويم الذاتي من طرف التلميذ . فمشاركة هذه الأطراف في عملية التقويم من شأنه أن يوفر الجهد والوقت كما من شأنه أن يساعد في جمع أكبر عدد من المعلومات عن الفرد أو موضوع التقويم.

4-6- الأساس العلمي (صادقة، ثابتة، موضوعية): والمقصود بالصدق تقيس أداة التقويم ما وضعت لقياسه، والمقصود بالثبات أنه إذا أعيد تطبيق الأداة على نفس العينة أو عينة أخرى مكافئة فإننا نحصل على نفس النتائج تقريبا، والمقصود بالموضوعية عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوم، وتحليل وتفسير نتائج الاختبار وفق معايير موضوعية واضحة. (علي، 2001، 265)

أما التميز فهو القدرة على إظهار الفروق الفردية بين الطلاب للكشف عن ميول واهتمامات وقدرات واستعدادات الطلاب. (حمدي، 2004، 28)

ورغم ذلك فإن معظم الأساتذة وفي كل المستويات لا يراعون الجانب العلمي للتقويم، وهذا يمكن أن يكون راجعا أساسا إلى طرق تكوين الأساتذة في الجامعة قبل تعيينهم في مؤسسات العمل، وكذلك نوعية التكوين بعد تعيينهم، وكذلك طريقة توظيف الأساتذة خاصة أولئك الذين لم يدرسوا علم النفس وعلوم التربية أثناء تكوينهم الجامعي.

4-7- مراعاة الحالة النفسية للمتعلمين: يجب على التقويم أن يترك أثرا حسنا في نفسية المتعلمين وروحا معنوية عالية عنده، فلا يخلق الضيق في نفسه، ولا يكون سببا في بأسه بسبب فشله، لا سببا في إرهابه، ولا يقلل من قيمة التلميذ كفرد، وكعضو في جماعة، بل يكون مشوقا ومشجعا، ويجعل التلميذ يثق في مدرسه كموجه ومرشد يساعد تلاميذه على حل مشكلاتهم وعلى علاج نقاط ضعفهم ودعم نقاط قوتهم. (عبد اللطيف، 1978، 202)

لذا فإنه لا بد ومن الضروري جدا برمجة حصص من قبل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لصالح التلاميذ قبل فترة الاختبارات، وهذا من أجل مساعدتهم وتخفيف الضغط، ودرجة التوتر لديهم خاصة أولئك الذين يعانون من مشكلة قلق الامتحان، وتقديم نصائح عن الطرق المثلى للمراجعة والتحضير لهذه الامتحانات.

4-8- الاقتصاد: بمعنى أن يكون اقتصاديا في الوقت والجهد والتكاليف، فبالنسبة للوقت أن لا يضيع المعلم جزءا من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات لأن ذلك سيصرفه عن الأعمال الرئيسية المطلوبة، وبالنسبة للجهد فلا يرهق المعلم المتعلمين بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزلية التي تبعدهم عن الاستذكار أو الاطلاع الخارجي أو النشاط الاجتماعي أو الرياضي، فيصاب المتعلم بالملل ويكره الدراسة وينفر منها، ولهذا كله أثر على تعليمه وتربيته، وبالنسبة للتكاليف فمن الواجب ألا يكون هناك مغالاة في الإنفاق على عملية التقويم حتى لا تكون عبئا على الميزانية المخصصة للتعليم. (سليمان، 2013، 203)

يرى الباحث أن الاقتصاد يمكن أن يأخذ من جانبين، الجانب الأول ألا يكون مرهقا للأستاذ ولا للتلميذ خاصة لتلميذ المراحل الأولى، الذي يملك حالة نفسية هشة تجاه الامتحانات، ومنهم من يعاني من قلق الامتحان بسبب ضغط الأولياء على أبنائهم، وضغط بعض الأساتذة على تلاميذهم. أما الجانب الثاني ألا يكون الامتحان مكلفا كثيرا بسبب طبع أسئلة الاختبارات الفصلية، والامتحانات الرسمية، وتسخير عدد كبير من المراكز والحراس ورجال الأمن والمصححين، وهذا ما يستلزم أموالا كثيرة للتكفل بهم وبمستحقاتهم.

4-9- مراعاة التقويم للفروق الفردية: يجب أن تراعي عملية التقويم الفروق الفردية بين التلاميذ، أن يكون ذلك على أساس مقارنة التلميذ بنفسه، وليس على أساس مقارنته بغيره، أي يحكم على التلميذ بالنسبة لتقدمه هو، ويستبعد نظام التقديرات الذي يقدر التلميذ فيه، إذ لا بد أن يقدر ما قام به التلميذ فعلا وما نما فيه فعلا وما لم يهتم به وما قام به .. إلخ أي في حدود إمكانياته. (عبد اللطيف، 1978، 202)

ومن جهة أخرى فإن التقويم الجيد هو ذلك التقويم الذي له القدرة على تمييز التلاميذ، وتصنيفهم إلى مستويات حسب نتائجهم، التي تم التوصل إليها عن طريق الاختبارات الفصلية والامتحانات الرسمية، وهذا من أجل اتخاذ قرارات بشأنهم، سواء ما تعلق منها بنقلهم من مستوى تعليمي لآخر، أو اتخاذ قرارات تتعلق بالعملية التوجيهية للتلاميذ نحو الشعب والتخصصات التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم، أو من أجل إعداد مناهج دراسية تناسب كل مستوى، وكذلك إعداد خطط علاجية للتلاميذ.

5- أبعاد ومجالات التقويم التربوي:

5-1- تقويم نتاجات المتعلمين:

كثيرا ما يقترن تقويم الطلاب بتقويم التحصيل الدراسي، ولكن التحصيل الدراسي يعد واحدا من المتغيرات الكثيرة التي يتضمنها هذا التقويم، فهناك العديد من المتغيرات التي يجب على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار عند تقويمه لطلابه، فالتحصيل الدراسي يرتبط بمتغيرات عقلية أو معرفية أخرى، مثل الذكاء والاستعدادات بأنواعها والأنماط المعرفية كما يتضمن المتغيرات الوجدانية مثل الميول والاتجاهات والقيم والسمات المزاجية، والمتغيرات الحركية المهارية. (صلاح الدين، 1999، 37)

وفيما يلي سنقوم بعرض جوانب تقويم المتعلم كما ذكرها (محسن، 2009، 275-276)

- رغبته في التعلم ومستوى تحصيله.
- نضجه ومستوى قدراته واستعداداته.
- تفاعله وإيجابيته.
- نشاطه وحيويته.
- تعاونه مع الآخرين.
- اعتماده على نفسه في التعلم.
- قدرته على طرح أفكاره، وعلى الحوار والمناقشة.
- مستويات تفكيره والمواهب التي يتمتع بها.
- الصعوبات والمشاكل التي يعاني منها.
- التزاماته بالأنظمة المدرسية والاجتماعية وعلاقاته الاجتماعية.

هذا ويتم تقويم الجانب المعرفي من نمو المتعلم بواسطة الاختبارات التحصيلية، وهي أدوات موضوعية تعتمد على القياس، والجانب الوجداني بأدوات التقدير الذاتية، في حين يقوم الجانب النفس حركي بقائمة المراجعة أو سلالم التقدير. (محمد، 2010: 205)

وهناك مجموعة من القواعد العامة التي يجب مراعاتها أثناء تقويم المتعلمين، وفيما يأتي سنقوم بعرض هذه النقاط كما أوجزها (مصطفى، 2008، 35-37):

- أن تكون أساليب التقويم، وإجراءاته، وممارساته، وأدواته، ونتائجه معززة لعملية التعلم، وألا تكون مصدر رهبة أو قلق أو عقاب يؤثر سلبا على الطالب ونتائجه.
- أن تكون أدوات التقويم صادقة وممثلة لما يتوقع من الطالب اكتسابه من المعارف والمهارات، مبينة لمدى تمكن الطالب من المادة الدراسية.
- أن يتضمن أداء التقويم مستويات عدة من الأسئلة بحيث تقيس قدرة الطالب المعرفية، والمهارية والتحليلية والتركيبية والتقويمية.
- أن تتوافر في أساليب التقويم وأدواته، وظروف تطبيقه والقرارات المترتبة عن نتائجه فرص متكافئة لجميع الطلاب.
- تزويد الطلاب بتغذية راجعة مكتوبة كتجنب اللون الأحمر، واستعمال بعض العبارات المناسبة مثلا "فكرة جيدة".
- عدم استخدام نتيجة الطالب بطريقة تؤدي إلى سوء معاملته بما يؤثر سلبا على تقديره لذاته أو تفاعله مع الآخرين.

- بناء أدوات التقويم على أسس علمية في ضوء معايير محددة للمستويات المقبولة، مما هو متوقع تعلمه، واكتسابه من أهداف التعلم ونواتجه وتطوره.
- أن تتولى جهة مختصة عملية التقويم من أجل تنقيحها وتطبيقها وتصحيحها ورصد نتائجها، ودراسة مدى صدقها وثباتها ..
- تطوير أدوات التقويم وأساليبه للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

مما تم عرضه يتضح لنا أن تقويم المتعلمين عملية لا تقتصر على قياس تحصيلهم الدراسي، والتركيز على جانب واحد ألا وهو الجانب المعرفي، بل هي عملية تشمل كل جوانب شخصية المتعلم لمعرفة مدى تحقيق النمو في جوانبها المختلفة: العقلي، والنفس حركي، والاجتماعي، والوجداني.. حيث تسعى عملية تقويم المتعلم إلى مساعدته على معرفة ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته واستعداداته وميولاته، ومساعدته على معرفة جوانب القوة والضعف لديه، وتقديم تغذية راجعة له وللمعلم.

2-5- تقويم المعلم:

إن الاهتمام بمهنة التعليم يعد من أهما الخطوات على طريق إصلاح التعليم لأن تطوير نوعية التعليم لا تتم إلا من خلال المعلم ذي الكفايات المهنية المطلوبة، والاهتمام بمهنة التعليم من أي مجتمع من المجتمعات إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيات طلابه وأخلاقهم وعقولهم وشخصياتهم. (عبد اللطيف، 2005، 7)

إن فاعلية العملية التربوية تعتمد اعتمادا أساسيا على ما حققه المعلم في الفصل المدرسي، فجميع المصادر التي يستخدمها المعلم سواء كانت مواد أو أدوات أو تقنيات أو غير ذلك يجب أن تفيد في النهاية في إحداث تغيرات في سلوك الطلاب، وقد أكدت حركة المسؤولية التربوية التي انتشرت في بعض دول العالم المتطور أهمية جمع البيانات في استخدام أدوات قياس متنوعة عن طبيعة هذه التغيرات في لتقييم فاعلية المعلم في ضوئها كما أكدته التوجهات المعاصرة المتعلقة بتقويم التقدم التربوي على المستويات الدولية والوطنية، ويرى رواد هذه التوجهات أن المعلم مسؤول عن إحداث تغيرات سلوكية محددة مسبقا لدى الطلاب (صلاح الدين، 1999، 42)

والمعلم هو العنصر الأساس في العملية التعليمية، وهو المهيمن على المناخ الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع التلاميذ، والمشكل لاتجاهاتهم، والفاعل في عملية التدريس، وهو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، ويؤثر المعلم تأثيرا كبيرا على عقول طلابه وشخصياتهم، وكيفية نموها وتفتحها على حقائق الحياة. (محمد، 2015، 14).

يختلف دور المعلم عما كان عليه سابقا، لأن دور التربية في المجتمع قد تغير كثيرا، وأصبح هذا الدور يركز على تلبية حاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والنفسية. وتلبية حاجات الفرد من خلال إكسابه

الخبرات والاتجاهات والمهارات والمعلومات وغرس القيم الدينية والتربوية والاجتماعية ومن هنا فإن دور المعلم أصبح يتمثل في:

- مساعدة التلاميذ على تعديل سلوكهم وتوجههم التوجيه السليم، فدوره مرشد وموجه للطلاب.
- المعلم أداة للتوجيه والتغيير في المجتمع والبيئة.
- يعتبر المعلم حلقة اتصال بين المدرسة والبيئة.
- التعاون مع المؤسسات الاجتماعية والتعليمية.
- تنظيم الأنشطة التربوية (اللاصفية).
- دوره في إعداد المناهج وتقويمها. (حسن وسعيد، 1989، 287)

تقويم المعلم من حيث: خصائصه، ومؤهلاته، وكفاياته، وارتقائه المهني وعلى المشرف التربوي تأدية دوره في تقويم المعلم وفق ما يلي:

- توضيح بطاقة تقويم المعلم لما في ذلك من أهمية في تبصير المعلم بطريقة أداء عمله.
- أن يتضمن التقويم كل ما يؤديه داخل وخارج الفصل.
- مساعدة المعلمين على تطوير أساليب التقويم لطلابهم.
- الأخذ بوجهة نظر المعلم في تقويم نفسه ذاتيا، لما لهذه الطريقة من أهمية في تعدد أدوات التقويم وإشعاره بأن الهدف من التقويم: "التعديل والتطوير". (حمدي، 2004، 57)

والمعلم الجاد هو الذي يرغب دائما في أن يتفوق على نفسه، ويخطو إلى الأمام دائما في مهنته، ومن هنا فإن المعلم يجب أن يركن إلى ذاته بعد انتهاء درسه ليرى:

- هل استطاع أن ينجز ما أعده وخطط له؟
- هل حالفه التوفيق في كل ما أراد أم صادفته عقبات في الطريق؟
- وإن كانت هناك عقبات فما أسبابها؟
- وإن كان هناك توفيق فما أسبابه؟

ويستحسن ألا يكون هذا التقدير الذاتي مجرد حديث مع النفس وإنما ينبغي أن يسجله في (كراس إعداده) ليكون له مرجعا ومرشدا في إعداد دروسه المقبلة كذلك، وله أن يجعل حيزا في نهاية كل إعداد لهذا التقويم الذاتي، أو أن يجعل هامشا واسعا على يسار أو يمين كل صفحة ليسجل عليه ملاحظاته ومقترحاته. (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1971، 107)

وقد قدم (سليمان، 2013، 207-208) مجموعة من الأسئلة التي يستطيع المعلم استخدامها من أجل تقويمه لذاته والتي تتمثل في:

- إلى أي حد تستطيع التعرف على مشكلات المتعلمين؟

- إلى أي حد يسبب لك حفظ النظام في القسم المتاعب؟
- إلى أي مدى تقدم لك المدرسة التسهيلات لحلها؟
- إلى أي حد يتسع لك وقتك للاشتراك في النشاط المدرسي والغدارة المدرسية؟
- إلى أي حد تحسن أن لدى تلاميذك القدرة على التحسن والاستمرار؟
- إلى أي حد يقوم المتعلمون بدور إيجابي في المناقشة وتوجيه الأسئلة؟
- إلى أي حد تعامل تلاميذك كلهم معاملة واحدة على انهم متساوون في كل شيء؟
- إلى أي حد ترى أن التجديد والابتكار والتجريب في الاختبارات المدرسية مفيد ؟
- إلى أي حد تشعر بجدوى الاجتماعات المدرسية الدورية؟
- إلى أي حد ترى أنك راض عن مهنتك؟
- إلى أي حد توفر لك المدرسة الوسائل التعليمية؟
- إلى أي مدى يتعاون معك مدرسو المواد الأخرى فيما يتصل بمشكلات المتعلمين؟
- إلى أي حد يقبل المتعلمون على أداء الواجبات المدرسية التي تكلفهم إياها؟
- إلى أي حد يحقق تدريسك الأهداف العامة من التربية؟
- إلى أي حد يحقق تدريسك الأهداف العامة لمادتك؟
- إلى أي حد يتعاون معك المتعلمون في المدرسة والفصل؟
- إلى أي حد يتسع وقتك لقراءة المجلات والصحف؟
- إلى أي حد تشجع تلاميذك على استعمال المراجع والقراءة الحرة؟
- إلى أي وقت يسع وقتك لتوطيد العلاقة بينك وبين البيئة وأولياء الأمور؟

ويهدف تقويم المعلم إلى:

- مساعدة المعلم على الكشف عن حقيقة عمله مع التلاميذ ومدى ما تحقق على يديه من أهداف وغايات.
- يبين له سلامة الخطة التربوية التي يعتمدها في التدريس.
- يوضح له مدى سلامة المسار الدراسي الذي يقطعه مع التلاميذ.
- يوضح له مدى التأثير الذي يتركه في التلاميذ وفي التعامل، وفي التدريس والتوجيه والإرشاد.
- يبين له مستوى تحكمه في تقنيات التدريس والمعارف المختلفة.
- يحدد له درجة مسؤوليته في النجاحات والإخفاقات المدرسية. (سمراء، 2017، 92)

يجب أن تكون هناك محكات واضحة لفاعلية العملية التعليمية التي يتم في ضوئها تقويم مدى قيام المعلم بأدواره المتغيرة وفاعلية أدائه، فمن المعلوم أن هناك العديد من المتغيرات خارج الفصل المدرسي تؤثر في النواتج التي يسعى المعلم لتحقيقها ولا يكون له سيطرة عليها، كما أن هناك متغيرات ترتبط بفاعلية المعلم مثل الكفايات التي يمتلكها وتمكنه من مجاله الدراسي وتحمسه وإدارته للفصل، وقدرته على التنظيم والإبداع وغير

ذلك، لذلك ينبغي مراعاة هذه العوامل إذا أردنا أن يكون نظام تقويم أداء المعلم أكثر واقعية، وهنا يقع العبء غالبا على المعلم في إعداد أساليب متطورة لتقويم تحصيل الطلاب وإنجازاتهم باستخدام قياس مناسبة. (صلاح الدين، 1999 ،43)

3-5- تقويم المدرسة:

تعمل المدرسة على تهيئة المناخ المناسب لبناء العلاقات الإنسانية، وتلبية احتياجات المجتمع، باعتبارها أهم مدخلات منظومة التعليم من حيث المكان المناسب لتفعيل عمليات التعلم والدراسة لتحقيق أهداف العملية التعليمية بما تضمه من قاعات وفصول دراسية، ومصادر للتعلم، ومعامل ومختبرات، وصالات لممارسة الأنشطة، ومرسم، وحديقة، وملاعب، وقاعات للمعلمين علاوة على المدخلات البشرية من الكوادر والكفاءات التدريسية التي تجعل من المدرسة بيوتا للخبرة، ومكانا لصقل المواطنة المستخلفة، إذ لا نستطيع أن نبني جدارا صلبا من لبنات هشة. (حمدي، 2004، 49)

وتعد المدرسة تعد مؤسسة معقدة التركيب، فهي تشمل العديد من المكونات المتشابكة والمتفاعلة التي ينعكس أثرها على المخرجات المتمثلة في تحصيل الطلاب ومكتسباتهم وإنجازاتهم في مجالات متنوعة ومختلفة تتعلق بالمنهج الدراسي بمفهومه الشامل، وإسهامات المدرسة في البيئة المحلية. (صلاح الدين، 1999، 43)

ومن بين المجالات التي يتم تقويمها هذا المجال: تقويم الإدارة التربوية من حيث تحديد نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين، والكشف عن مدى فعالية الغدارة التربوية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التربوية، وتقويم الممارسات الإدارية والفنية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهمات التي تشتمل عليها الغدارة وغالبا ما يتم التقويم للإدارة باستخدام صحائف التقدير الذاتي للمديرين، أومن خلال تقويم المعلمين أو الطلبة أو المشرفين التربويين وفق معايير وأدوات تصمم لهذا الغرض.(عبد السلام، 2014، 499)

وعموما يتم تقويم المدرسة من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في عملها من حيث:

- البرنامج الدراسي ومدى متابعة المدرسة له.
- برنامج النشاط الاجتماعي بالمدرسة، والمسابقات الثقافية والرياضية بالمدرسة.
- متابعة الإدارة المدرسية للبيئة التعليمية مثل: تنظيف المبنى وتحسينه، والعناية بالإضاءة المقاعد والسبورات.
- الأجهزة والأدوات والمعامل ومدى الاستفادة منها
- التوجيه والإرشاد الطلابي وبرامج تنفيذه.

- مجالس الآباء ومدى الاستفادة منها في تطوير أداء المدرسة.
- متابعة إدارة المدرسة لحالات التلاميذ الصحية.
- متابعة إدارة المدرسة للموظفين الإداريين والمرتبات.
- متابعة إدارة المدرسة للمشكلات التي تواجه المدرسين وتسهيل حلولها. (أحمد، 2008، 283-284)

ويكمن الهدف من تقويم المدرسة في معرفة مدى تحقيقها لأهدافها المرجوة، ومعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف في البرنامج التربوي عامة، وهذه المعلومات تقدم تغذية مرتدة تساعد المسؤولين عن إدارة المدرسة في تحديد الخطط والأنشطة المستقبلية واتخاذ القرارات المتعلقة بتمويل هذه الأنشطة بما يتناسب وأهميتها. (صلاح الدين، 1999، 43)

ويرى (حمدي، 2004، 50) أن أهداف تقويم المدرسة تتمثل فيما يلي:

- التعرف على مدى تحقق أهداف سياسة التعليم ومراجعة الخطط الحالية.
- تحديد مواطن القوة والضعف في المدارس وبث العمل الفعال فيها.
- الارتقاء بمستويات كافة عناصر العملية التربوية التعلمية.
- تحسين عملية التقويم ذاتها، ووضع قاعدة معلوماتية يقوم عليها التقويم الشامل مستقبلا.
- تعزيز الثقة لدى العاملين في المدرسة وتفعيل دورها تجاه الوطن والمواطن.

مما سبق يمكن القول أن تقويم المدرسة عملية شاملة لكل المشتغلين فيها من إداريين ومعلمين وعمال، إلى جانب المباني والمرافق التي تتوفر فيها، وهي أمر مهم من شأنه أن يحسن من جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية، ويمكن أن يكون أبسط أسلوب تقويم للمدرسة بمقارنة أدائها بأداء المدارس الأخرى في نفس المنطقة، أو التابعة لنفس المقاطعة الإدارية، ومن البديهي أن شخص مدير المدرسة يشكل أساس تطويرها أو تخلفها.

5-4- تقويم المجتمع:

فلسفة المجتمع وأهدافه من المؤثرات المباشرة على المنهج، وعليه فإنه مجال مهم من مجالات تقويم المناهج، والقصد بتقويم فلسفة المجتمع وأهدافه تشخيص مدى التغير الحادث في المجتمع، وتحديد مدى مراعاة النظام التعليمي - وهو المنفذ للمنهج- لهذا التغير، وقد تكون متابعة التغير الحادث في المجتمع، وكذلك تحديد أهدافه منحين لآخر من أهم عوامل تعديل النظام التعليمي وتطويره ككل. (أحمد، 2008، 284)

5- أهمية التقويم:

نال التقويم في السنوات الأخيرة اهتماما كبيرا في كثير من جوانب التعليم، إذ يعد أحد عناصر المنهج، لكون المنهاج نظاما والتقويم هو التصويب والتثمين، والتشخيص، وتحديد مواطن القوة والضعف، وهو عملية

القياس أي التكميم أيضا، والنقد، وإصدار الأحكام، وكل هذه المعطيات توجهنا إلى أمر ألا وهو النهوض بواقع العملية التعليمية. (رحيم، 2018، 141)

مما لا شك فيه أن عملية التقويم هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتدريس وعملية التعلم، وهي مرتبطة تمام الارتباط بالمنهاج الدراسي وأهدافه التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية ، والتقويم في أصل تفسيره وفهم فحواه لا يختلف كثيرا عن معنى المحاسبة العادلة وإعطاء كل ذي حق حقه وذلك حسب نتائج عمله (مزياني، 2017 ، 120)

يذلك فإن الاقتصار على تقويم النتاجات التعليمية للمنهج (نتائج التحصيل) لا يعطي صورة شاملة متكاملة للمنهج، وإنما ينبغي أن يشمل التقويم كلا من: المنهج، ونتائج تحصيل المتعلمين، وتقويم المعلم وعليه فإن التقويم يتناول مجالين رئيسيين هما: تقويم النتاجات التعليمية وتقويم المنهج.(محمد. 2010 .201)

ويتصف التقويم بشمولية النظرة إلى مكونات العملية التربوية التعليمية، ويبحث كذلك عن الأسباب التي تؤدي إلى ضعفها أو قوتها من خلال نظرته الشمولية هذه، ومع ذلك فإن أهداف التقويم تركز على المكونات الجزئية للعملية التربوية والتعليمية، لكنها في الأخير تربط بين هذه الجزئيات لتكون حكما عاما وشموليا على العملية التعليمية والتربوية برمتها. (مصطفى، 2008 ،34)

وقد وصف عدد من التربويين عملية التقويم بصمام أمان العملية التعليمية وأداة التحكم بها، فمن خلالها يستطيع متخذ القرار توجيه العملية التربوية، واتخاذ قرارات سليمة وصحيحة بشأن المتعلم والمؤسسة. (صلاح، 2010 ،191)

يقول عمر لعويرة (2010) هناك عدد من النقاط تبين أهمية التقويم، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل "منهج أو برنامج تربوي" من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه، سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه أو تطويره.

- طالما أن جهود الخبراء والعلماء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي، فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.

عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، وليكن التلميذ مثلا، يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته، ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه وزيادة سرعة معدله، وكذلك قد يدفعه هذا إلى تجنب أنواع الأداء الخاطئ أو الرديء، أو قد يعزز أنواع أدائه السريعة والجيدة، ونفس الكلام ينطبق على المعلمين وعلى واضعي المناهج أو مخططيها، كما ينطبق على التلميذ. (صلاح عبد، 2010 ،207-206)

وللتقويم أهمية كبيرة ومتنوعة، تشمل مجالات مختلفة للمعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي، نعرضها على النحو التالي:

5-1- أهمية التقويم بالنسبة للمعلم

تتمثل أهمية التقويم بالنسبة للمعلم في مراقبته لأداء الطالب، ومعرفة المستوى التحصيلي لأداء طلابه، وتشخيصه لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية لديهم، وتفي تحديد مشكلات المنهج الدراسي (المحتوى، طريقة التدريس، الأنشطة، وأدوات التقويم) بغرض تعديلها أو تحيينها أو تطويرها، كما تزودهم بالخصائص والسمات المتعلقة بطلابهم من خلال التعرف على قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم والتعرف على الفروق الفردية بينهم في بعض الصفات، وكما يساعده التقويم في تعديل طريقة التدريس وفي توفير الأنشطة التعليمية التعلمية المناسبة لهم. (أمين، ورجاء، 2009، 100)

ويستخدم المعلم أدوات القياس المختلفة قصد التقويم والتطوير لعملية التدريس من بدايتها إلى نهايتها حيث يوجد الكثير من القرارات التي يجب أن يتخذها المعلم خلال عملية التدريس، وبعض هذه القرارات يكون في بداية التدريس (التقويم التمهيدي - التشخيصي -) أو أثناء عملية التدريس (التقويم التكويني - البنائي -) أو بعد نهايتها (التقويم الختامي –النهائي-). (صلاح، 2005 ،32)

وفيما يلي سنقوم بعرض هذه الأنواع من التقويم:

5-1-1- أهمية التقويم التمهيدي – التشخيصي -:

يستخدم عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج الدراسي (عادة في بداية العام الدراسي أو قبل البدء في تدريس وحدة معينة)، ويهدف إلى الكشف عن المهارات الضرورية اللازمة والتي يجب على الطلبة امتلاكها قبل البدء في تنفيذ البرنامج، أو يهدف إلى الكشف عن مهارات الطلبة ومعارفهم قبل البدء في عملية التدريس لأغراض مختلفة مثل: معرفة تأثير البرنامج الدراسي عليها أو مقارنتهم بمجموعات أخرى. (صلاح، 2010 ،198)

وتتمثل أغراض التقويم التمهيدي (التشخيصي) فيما يلي:

- تحديد أفضل موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.
- التشخيص التربوي، حيث يتمكن المعلم من تحديد النمو العقلي والانفعالي لطلابه، ومدى استعدادهم وميولهم لاكتساب معلومات وخبرات جديدة.
- الكشف عن مدى امتلاك المتعلم لمعارف أو مهارات أو اتجاهات محددة، مع تحديد الأسباب الكامنة وراء عدم توافرها بغية إعداد الخطط العلاجية الملائمة.
- رصد الأهداف التربوية التي يتوخى الطلاب تحقيقها خلال الفترة الدراسية او في نهايتها، ومقارنتها بالأهداف المخطط لها.(مصطفى، 2008 ،32)

5-1-2- التقويم التكويني – البنائي - :

وهو العملية التي يرجع إليها المدرس من حين لآخر أثناء شرح الدرس وذلك للتأكد من مدى مسايرة التلاميذ للدرس الجديد.

وقد يكون هذا التقويم في شكل أسئلة قصيرة أو تمارين مبسطة تستعمل أثناء الدرس، وليس الغرض من هذا النوع من التقويم إعطاء نقطة أو علامة للمتعلم ولكن للوقوف على عند بعض الصعوبات التي يمكن أن تحول بين التلاميذ أو بعضهم بين مسايرة الدرس، وتعد أجوبة التلاميذ بمثابة تغذية راجعة، فالمدرس يقدم معلومات للتلاميذ أو يساعدهم على الوصول إليها، وعليه أن يتبع عمله بين الحين والآخر بأسئلة، وطبيعة التلاميذ هي التي ستحدد للمدرس درجة مسايرة التلاميذ لما هو منهمك فيه. (خيري، 2008، 198)

ويمكن تلخيص أغراض التقويم التكويني كما ذكرها (صلاح، 2010 ،199) في النقاط التالية:

- التعرف على تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة بخطوة.
- قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيد لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم أو إيجاد طريقة تعلم بديلة.
- إعادة النظر في المنهاج المدرسي وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم أو صعوبته.
- تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة عن التعليم والتعلم.
- وضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص الطلاب من نقاط الضعف.
- تقوية دافعية التلميذ نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به.

5-1-3- أهمية التقويم الختامي – النهائي - :

هو أكثر أنواع التقويم ألفة لدى المعلمين والمتعلمين على السواء، فالمعلمون يعتمدون عليه غالبا في تقويم تلاميذهم، ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من دراسة المنهج المقرر أو الوحدة، وهو يستهدف الحصول على تقدير عام لتحصيل التلاميذ، وتحديد مستوياتهم النهائية. (علي، 1997 ،266) وهو عموما يخدم عدة أغراض منها:

- معرفة مدى اكتساب الطالب للمهارة التي وضع من أجلها المقرر، وهو تالذي على ضوئه يقوم المعلم بإجراء التقويم عدة مرات لتقدير مدى كفاءة المقرر موضوع الدراسة.
- قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة.

- الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات.
- شائع في معظم النظم التعليمية لتخرج الطالب أو نقله إلى صف دراسي أعلى. (حمدي، 2004، 40)

5-1-4- التقويم التتبعي (المستمر): يلعب التقويم التكويني دورا مهما في العملية التعليمية لما يوفره من تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم ومخططي المنهج، وهي الذي من خلاله يتم تتبع نمو المتعلم بصفة مستمرة في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية، ويبين نواحي الضعف في هذا النمو، كما أنه يساعد المعلم على تحسين تدريسه، وإيجاد طرائق واستراتيجيات تدريس بديلة تناسب الموقف التعليمي التعلمي، كما يساعد القائمين بعملية تخطيط وتطوير المناهج على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة. .(محمد، 2010، 207)

يرى الباحث أنه حتى يتمكن المعلم من التقويم الجيد للمتعلمين، والكشف عن مواطن القوة ومواطن القصور لديهم والتي حالت أو يمكن أن تحول دون تحقيقه للأهداف يستلزم ذلك حصول المعلم على التدريب الكافي على تصميم واستخدام القياس وكيفية تفسير النتائج للاستفادة منها في توجيه عملية التعلم.

وعموما يقول: "حمدي شاكر محمود" (2004) أن أهمية التقويم التربوي تكمن في الوظائف التي يؤديها والتي نوجزها في النقاط التالية:

- يساعد التقويم التربوي المعلم في معرفة دافعية طلابه وحسن توجيههم.
- التقويم التربوي يقدم العلم بالقرائن الدالة على فاعلية المعلم في تحقيق أهداف محددة.
- تصنيف المواقف التعليمية.
- التقويم التربوي وسيلة للتشخيص والعلاج والتطوير.
- إتقان مهارات القياس، والتقويم يجعل المعلم متخصصا مهنيا وفنيا.
- يسهم في جمع البيانات التي تبين درجة تقدم الطلاب نحو تحقيق الأهداف التربوية.
- اتخاذ القرارات التعليمية النوعية.
- له دور في تطوير مدخلات العملية التعليمية ومدى كفاءة البرامج المستخدمة.
- للتقويم التربوي وظائف إدارية والتنبؤ بجدوى البدائل المتوافرة والإجراءات البديلة.
- يساعد على توعية الجماهير بأهمية التربية والمشاركة في حل مشكلاتها من خلال توفير معلومات ضرورية للحلول الممكنة.
- للتقويم التربوي دور في معرفة درجة التحسن في الاتجاهات الشخصية والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم فيحفز الطالب على التعلم والكشف عن مواطن القوة والضعف.
- يسهم التقويم التربوي في الكشف عن أحكام استخدام أدوات القياس الكمي الموضوعي ومدى صلاحية الأدوات والأساليب لتحقيق الأهداف التربوية.

- يساعد في عملية الإرشاد النفسي والتربوي. (حمدي شاكر محمود: 2004، 25-26)

2-5- أهمية التقويم بالنسبة للمتعلم

- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرته على استخدام مصادر المعلومات المختلفة وتصنيفها والربط بينها.
- معرفة مدى نمو التلاميذ نحو النضج في حدود إمكانياتهم وقدراتهم.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم التي نراعيها في نشاطهم حتى يتم إشباعها وتنميتها.
- تشخيص العقبات التي تصادف التلميذ في المؤسسة التربوية والعمل على تذليل هذه العقبات، وتيسير عملية تعلم التلميذ.
- تشخيص نواحي القوة ونواحي القصور لدى التلاميذ من أجل تنمية نواحي القوة والقضاء على نواحي الضعف.
- تعزيز التعلم وتوفير الدافعية للتلاميذ لاكتساب المزيد من المعلومات.
- تثبيت المعلومات والعمل على تكاملها في أذهان التلاميذ مما يسهل عمليتي الاحتفاظ والانتقال، وهما من الأهداف الأساسية للتعلم. (حنان، 2014، 249)
- معرفة قدرة التلميذ على التفكير المستنير الناقد، ومدى قدرته على الاستدلال والاستنباط في حدود سنه، وهل يستطيع أن يأتي بفكرة جديدة، أو بتغيير جديد وهل باستطاعته أن يتبع الأسلوب العلمي لإصدار الحكم.
- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى المعلم عند ممارسة نشاط معين، وكذلك الحكم على ما أفاده التلميذ من هذه العادات والمهارات في دراساته وفي علاقاته بغيره، وفي حياته عامة.
- الوقوف على ما تكون لدى المتعلم من اتجاهات وتقدير وتأثيرها على سلوكه.
- معرفة حالة الصحة العقلية والجسمية عند التلميذ، وهل يتحسن التلميذ نحو الاتزان والنضج الانفعالي، وهل يستبعد المخاوف ويثق بنفسه.
- الوقوف على مدى قدرة التلميذ على المواءمة بين نفسه والمواقف الاجتماعية وإلى أي حد يتعاون مع غيره، وإلى أي حد تنمو مقدرته الاجتماعية نموا يتنامى مع عمره، ومع نمو الجسمي وقدراته العقلية. (وليد، 2005، 392-393)

ويمكن القول أن عملية تقويم المتعلمين يجب أن لا تقتصر على الجانب العقلي المعرفي، الذي يركز على معرفة ما حفظه التلميذ وقدرته على استرجاعه، بيل يجب أن يكون شاملا لكل الجوانب: عقليا، ومعرفيا، ووجدانيا، ومهاريا... ويهدف تقويم التلميذ إلى تحقيق هدفين: أولهما يتعلق بالتلميذ بشكل مباشر، ويتمثل في نقل التلاميذ من مستوى إلى مستوى أعلى أو بقائهم في نفس المستوى، وتصنيفهم إلى مجموعات ومستويات حسب نتائجهم، وكذلك توجيههم إلى تخصصات علمية تتماشى مع قدراتهم وإمكاناتهم، وكذلك من أجل الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم وإعداد خطط تدعيمية وأخرى علاجية، أما الهدف الثاني من تقويم التلاميذ يتعلق بالقائمين على إعداد المناهج الدراسية وتطويرها، بحيث يسمح لهم تقويم

التلاميذ من أخذ فكرة عن المناهج الحالية، ومدى تحقيقها للأهداف والغايات من عدمه، واتخاذ قرارات بشأن المناهج والتي تتعلق بتغييرها واستبدالها بأخرى أو تعديلها وتطويرها.

3-5- أهمية التقويم بالنسبة للمنهاج الدراسي:

يحقق التقويم أغراضا هامة بالنسبة للموضوعات المتضمنة في المنهج الدراسي، حيث يؤدي إلى الحكم على مدى فاعلية المنهج الدراسي، ومدى ملاءمته لإشباع الحاجات المعرفية للمتعلمين، وقدراتهم وميولهم، والتعرف على جوانب الصعوبة والسهولة في موضوعات المنهج إلى جانب قدرة المنهج على تغطية الأهداف التعليمية الموضوعة، وفي ضوء ما سبق يمكن تعديل وتطوير وتحسين المنهج. (محمد، 2004 ،44)

وتساعد عملية تقويم المنهج في التعرف على مدى ملاءمة طرق التدريس المستخدمة والوسائل التعليمية والوسائط المختلفة في العملية التعليمية. (محمد، 2004 ،45)

والتقويم عملية تساعد على الوقوف على معلومات وبيانات تفيد في تعديل المنهج المدرسي وخطط التعليم عامة، وقد يؤدي التقويم إلى إدخال تعديلات على الأهداف ومحتوى النشاط وأساليبه على، وعلى التعليم بوجه عام. ويستخدم التقويم كأداة لتحسين المنهج المدرسي، ليزداد تمشيه مع مستوى التلاميذ وطبيعتهم عامة كأداة لتوجيه نشاط التلاميذ في اتجاه أهداف المنهج المدرسي المنشود. (وليد، 2005 ،393-394)

فالاختبارات والمقاييس يمكن أن تستخدم استخداما فاعلا في اتخاذ قرارات تتعلق بالمناهج والبرامج والمشروعات التجديدية التي تعمل المؤسسات التربوية على تصميمها وتنفيذها، وعملية تقويم المنهج

من خلال ما تم عرضه يمكن القول أن التقويم عموما يهدف إلى تحديد الاتجاه الذي تسير فيه عملية التربية بغية معرفة ما يساهم فيه المشاركون: المنهج المدرسي، المعلمون، المتعلمون في نجاحهم في تحقيق الأهداف المحددة لكل عنصر من عناصر هذه العملية بقصد تعزيزه وتعديل جوانب القصور وتصويبه وتوجيهه نحو الأهداف المرسومة.

4-5- أهمية التقويم القائمين على العملية التربوية:

تكمن الأهمية على العملية التربوية في مساعدتهم على معرفة على مدى فاعلية البرامج التعليمية الموضوعة، وكذلك معرفة جوانب القوة والضعف في المناهج الدراسية، ومحاولة إيجاد معالجة ملائمة، فضلا عن معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المعلمين والعمل على وضع برامج خاصة بهم لتحسين مستواهم العلمي والمهني، ويفيدهم في معرفة مدى نجاح المنهج الدراسي في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للعملية التربوية. (رحيم، 2018،، 136-137)

خلاصة الفصل:

نصل في نهاية هذا الفصل إلى أن التقويم التربوي يمثل جزءا لا يتجزأ عن أي منظومة تربوية، ومقوما أساسيا من مقوماتها، وهو يعتبر من بين أكثر المواضيع التربوية التي حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في دراساتهم، نظرا لأهميته ودوره في الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف في شتى عناصر النظام التربوي، سواء كانت مناهج دراسية أو إحدى عناصرها، أو تلاميذ، أو مدرسين، أو مدراء...إلخ. وقد ساهمت هذه الدراسات في الكشف عن النقائص وإعداد خطط علاجية وتغذية راجعة ساهمت في النهوض بقطاع التربية عموما، وتحسين مخرجاتها وتحقيق أهدافه، وبصفة خاصة ساهمت في إعداد مناهج دراسية تتماشى مع الخصائص النمائية للتلاميذ جسميا واجتماعيا وانفعاليا وعقليا ومعرفيا.

الفصل الثالث: المنهاج

تمهيد

أولا- مدخل عام للمنهاج المدرسي

1- تعريف المنهاج المدرسي

2- المنهاج المدرسي ومفاهيم أخرى مشابهة له

3- أسس بناء المنهاج المدرسي

ثانيا- عناصر المنهاج المدرسي

1- الأهداف التربوية

2- المحتوى

3- أنشطة التعلم والتعليم

4- التقويم

ثالثا- تقويم المنهاج الدراسي

1- تعريف تقويم المنهاج المدرسي

2- أسباب ودواعي تقويم المنهاج المدرسي

3- الوظائف الأساسية لتقويم المنهاج المدرسي

4- مجالات تقويم المنهاج المدرسي

5- معايير تقويم المنهاج المدرسي

6- خطوات تقويم المنهاج المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

للمناهج الدراسية أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية، وتحقيق نمو شامل في شخصية التلميذ، والوصول به إلى أعلى مستويات الكمال الإنساني، وإعداده ليمارس مهنة في المستقبل ينتفع بها وينفع بها غيره، باختصار تعتبر المناهج الدراسية الأداة والوسيلة التي تصنع العقول، واستطاعت أن تستثمر في الطاقات البشرية وتعوض النقص في الموارد الطبيعية التي تشهدها العديد من الدول، على غرار فنلندا، وجميع المجالات الحياتية مدينة للمناهج الدراسية التي استطاعت أن تمونها بالعقول. وقد تغيرت النظرة التقليدية للمناهج الدراسية، تلك التي حصرتها في كونها مجرد محتوى، أو مقرر أو برنامج، وصار ينظر إليها نظرة أوسع من ذي قبل، وحظي باهتمام الباحثين التربويين خاصة في مجال التقويم، من أجل معرفة جوانب القصور فيها ومعالجتها. وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مدخل عام للمناهج الدراسية، وأهم عناصرها المكونة لها

أولا- مدخل عام للمناهج الدراسية

يفضل في الحقل التربوي استخدام كلمة منهج لتدل على طريقة في التفكير والحصول على المعرفة، بينما يستعمل كلمة منهاج للدلالة على الوثيقة التربوية التي تخصصها وزارة التربية والتعليم في مقرر معين ، في شكل كتاب مدرسي يقدم خلال مدة زمنية معينة، ويعتبر المنهج نظاما فرعيا من النظام الرئيس ألا وهو النظام التربوي، والذي يعتبر نظاما فرعيا للنظام الرئيس الأم وهو النظام الاجتماعي (عبد الحافظ، 2000، 23)

استخدمت كل الوثائق الرسمية للإصلاحات التربوية الجزائرية التي انطلقت في 2003 مصطلح المنهاج التربوي بشكل أساسي كوثيقة المنهاج، والوثيقة المرافقة للمنهاج، ودليل المعلم، وكذلك المخططات التكوينية لوزارة التربية، ولضمان موضوعية البحث الميداني ومصداقيته، وانسجام متغيراته فإن الباحث في هذه الدراسة سيستعمل مصطلح المنهاج التربوي بدلا من مصطلح المنهج التربوي.

1- تعريف المنهاج:

1-1 تعريف المنهاج لغة:

المنهاج مفرد وجمعه: مناهج، وهي الطرق والسبل التي يسلكها مخلوق ما، والمنهاج يعرفه ابن منظور بأنه الطريق الواضح البين والمستقيم، قال الله تعالى :**" لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا ".** (المائدة : الآية 48) والمنهاج كما يقول ابن كثير هو الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق (علي أحمد، 2006 ،59) ولا علم بلا منهج.(حمدي، 2006، 18).

وترجمة كلمة منهاج في اللغة الإنجليزية والفرنسية هي: « curriculum » (مع اختلاف في النطق) وهي ترجع إلى أصل يوناني من لفظة: « course» ومعناها : مضمار سباق الخيل، والمعنى الاشتقاقي لها فهي تدل على الطريقة والمنهج الذي يؤدي إلى الغرض المطلوب. وقد وظف اليونانيون المنهج في التربية مرتبطا بالفنون السبعة التي قسموها إلى ثلاثيات وتضم " النحو والبلاغة والمنطق" ورباعيات تضم " الحساب والهندسة والفلك والموسيقى. (عبد الله، وفضيلة، 2009، 62)

تعريف المنهج على أنه الطريق السهل الواضح، وأنه السنن والطرائق هو تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها : كالزراعة والصناعة والتجارة والتربية وغير ذلك، ومن هنا كان لابد من السير به نحو التخصص خطوة ... نحو التربية.(علي، 2006 ،60) وفيما يلي سنقوم بعرض مختلف التعاريف الخاصة بالمنهاج الدراسي التقليدية منها والحديثة.

1-2- تعريف المنهج اصطلاحا : توجد آراء عديدة للمنهج التربوي واختلافات بين الخبراء التربويين حول مفهوم المنهج، ولذلك ليس من السهل إعطاء تعريف واحد وجامع يحدد مفهوم المنهج، ولذلك نجد أن بعض الباحثين الذين حاولوا وضع تعريف محدد للمنهج في مفهومه الضيق وهو المفهوم التقليدي للمنهج، بينما حاول

البعض الآخر تحديد مفهومه الواسع والعريض وهو المفهوم الحديث للمنهج، كما أن بعض الباحثين حاول المواءمة بين المفهوم التقليدي للمنهج والمفهوم الحديث له لمعرفة أثر ذلك على العملية التعليمية. .(شوقي، 2009، 19)

وفيما يلي سنقوم بعرض أهم التعاريف التقليدية للمنهج والحديثة له:

1-2-1- المفهوم القديم (التقليدي) للمنهاج الدراسي:

-هو مجموع المواد الدراسية أو البرامج التي يدرسها التلاميذ.

- يتمثل في المقرر الذي يدرسه المتعلمون في صفوفهم. (وزارة التربية الوطنية، 2008، 55)

- هو مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها وتأليفها، ويقوم المتعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها، هذا المفهوم يجعل المنهاج مرادفا للمادة الدراسية. (أميرة، 2012، 12)

- هو مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المعلم في صورة مواد دراسية موزعة على فصول أو سنوات دراسية موزعة على فصول أو سنوات الدراسة ومراحلها، مدونة في شكل كتب مدرسية محددة معروفة. (نعمان، 2012، 26)

- استخدم المنهج للدلالة على محتوى المادة الدراسية في المدرسة حيث كان مركزا على التحصيل الدراسي، وكان ذلك مرتبط بالبيئة المحلية أو بمستوى تلاميذ الفصل، أو بالاهتمام بالعلاقة بيم المواد الدراسية المقررة على هؤلاء التلاميذ، في النهاية يؤدي إلى تكدس المقرر الدراسي بالموضوعات التي تثقل كاهل التلميذ، وكان المدرس يتبع جميع الأساليب التي تعينه على اهتمام تدريس تلك المقررات والمادة الدراسية. (منى، 2007، 11)

من خلال ما تم عرضه من تعاريف يتبين لنا أن النظرة التقليدية للمنهاج الدراسي هي نظرة ضيقة، تنحصر في كون المنهاج عبارة عن تلك المقررات والمواد دراسية التي تدرس للتلاميذ، وهي تهتم بالجانب المعرفي له دون باقي جوانب النمو في شخصيته، وذلك من خلال حشو ذهنه بالمعارف والمعلومات من طرف المعلمين، في حين يغيب دور التلميذ بشكل شبه كلي، وتغييب التنويع في طرق التدريس والاعتماد على الطريقة الإلقائية للمعلم، وإهمال احتياجات واهتمامات التلاميذ في عملية تخطيط وبناء المناهج، كما أن المنهاج الدراسي غاية في حد ذاته وليس وسيلة لتحقيق النمو الشامل للمتعلمين. في حين أن المقررات والمواد الدراسية ما هي إلى جزء من المناهج الدراسية.

2-2-1 المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي:

مفهوم المنهاج كغيره من المفاهيم في مجال التربية فقد حظي باهتمام الباحثين والتربويين، واختلفت وجهات نظرهم نحوه، مما أدى إلى تعدد التعاريف له، وهذه التعاريف جاءت معاكسة للمفهوم القديم له، وتحمل صبغة انتقادية له، وفيما يلي نذكر بعضا منها:

2-6- المنهاج: عرفه **(بن الصيد وآخرون، 2017-2018، 8)** المنهاج الدراسي هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم.

تعريف نصر (2010): هو مجموعة من المعارف والمعلومات والموضوعات والقيم، التي تصاغ في قالب محتوى علمي تهيئها المؤسسات التعليمية للمتعلم، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للفرد، في جميع النواحي العقلية والنفسية والحركية لمواكبة الحياة، وتطورات العصر بعقل واع ومبدع. (نصر، 2010، 8)

رغم أن هذا التعريف لمفهوم المنهاج أشار إلى أن هدف المنهاج هو تحقيق النمو الشامل في شخصية المتعلم، ورغم إشارته إلى مسايرته للتطورات التي يشهدها العصر، واهتمامه بالجانب القيمي، إلا أنه يعرف قصورا، حيث اكتفى في حصر المنهاج في تلك المحتويات التي تدرس للتلميذ، وإهماله لباقي العناصر الأخرى للمنهاج.

تعريف قرايرية (2010/2009) المنهج هو: هو تلك الخطة الشاملة المتكونة من الأهداف المتمثلة في الكفاءات أو ملامح الخروج كما تسميها المناهج الجزائرية – محتويات المواد الدراسية – الاستراتيجيات البيداغوجية – وفيها طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم المتعددة، فهو إذا كل ما تقدمه المدرسة وتشرف عليه في إطار البيئة المحيطة بها قصد تحقيق أهداف المجتمع والاستجابة لحاجياته ومتطلباته.

تعريف نبيل (2009) المنهج هو: كل الأنشطة والفعاليات والإجراءات المخطط لها وغير المخطط لها، المعتمد من قبل المؤسسة التربوية من أجل تحقيق مخرجات مستهدفة.(نبيل، 2009، 7)

تعريف عباش (2008/2007): المنهج هو برنامج من الأنشطة مخطط بطريقة تجعل التلاميذ يحققون بقدر إمكاناتهم واستعداداتهم أهدافا معلومة ومحددة.(عباش، 2008/2007)

تعريف علي (2001): المنهج هو نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأها الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم. (علي، 2001، 14)

تعريف محسن (2008) على أنه جميع الخبرات التي تهيئها المدرسة، وتقدمها لطلبتها في داخل المدرسة أو خارجها، بقصد تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم وإعانته على مواجهة ما قد يواجهه من مشكلات في حياته، وجعله عضوا فعالا في المجتمع الذي يعيش فيه. (محسن، 2008، 30)

تعريف murray (1993) : المناهج الدراسية هي جميع فرص التعلم المخطط لها، والتي تقدم للمتعلمين من قبل المؤسسة التعليمية، والخبرات التربوية التي يواجهها المتعلمون عند تنفيذ المناهج الدراسية.

تعريف tayler (2008): المنهج هو خطة عمل أو وثيقة مكتوبة تتضمن استراتيجيات، لتحقيق الغايات والأغراض التربوية المرغوبة. (عادل، 2008، 51)

المنهاج هو: مجموع الخبرات التربوية – الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية – التي تهيئها المدرسة لطلابها داخل المدرسة أو خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم لأهدافها التربوية. (أميرة، 2012، 12)

والمنهاج هو: مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخل أو خارج المدرسة وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم ، وابتكارهم حلولا لما يواجهون من مشكلات.(الوكيل، 2005، 4)

والمنهاج هو: مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، حيث تتاح الفرص المناسبة للمتعلم للمرور بها، ويتضمن ذلك عمليات التعليم التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه المتعلمون، ويتم ذلك من خلال المدرسة أو أية مؤسسة تربوية أخرى، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منظمة منطقية، وقابلة للتطبيق، وتحدث تأثيرا.

والمنهاج هو: مجموعة الخبرات التربوية التي توفرها المدرسة للتلاميذ، داخل المدرسة وخارجها، من خلال برامج دراسية منظمة، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل والمتوازن، ومن أجل إحداث تغيرات (وأحيانا تغييرات) مرغوبة في سلوكهم وفقا للأهداف التربوية المنشودة. (مجدي، 2009، 978 – 979)

تعريف وزارة التربية للمنهاج التربوي (2004): هو كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة، وهو عبارة عن وثيقة رسمية تقدم لجميع المعلمين والمفتشين كدليل توجيهي يحمل مجموع الأهداف التربوية، ومجموع المحتويات لجميع المواد التعليمية، بالإضافة إلى توجيهات عن طرائق التدريس، والوسائل المستخدمة، وكذلك أساليب التقويم وأنماطه. (وزارة التربية الوطنية، 2004، 3)

مما تم عرضه من تعاريف حديثة للمنهاج الدراسي يتضح لنا أن المنهاج لم يعد ينظر إليه تلك النظرة الضيقة، التي تختزله وتحصره في المقررات والمواد الدراسية التي يتم تدريسها للمتعلمين، أو في ذلك المحتوى الذي يتم عرضه في الكتاب المدرسي، والذي يهتم بتنمية الجانب المعرفي للمتعلمين فقط، وتغييب دورهم في

العملية التعليمية التعلمية، بل إن المنهاج يسعى إلى تحقيق نموهم الشامل والمتكامل، وهو أوسع من كونه مجرد برنامج، أو المحتوى الذي يتضمنه الكتاب المدرسي، فهو إلى جانب الأهداف التربوية يشتمل على المحتويات التعليمية، والأنشطة الصفية واللاصفية إلى جانب استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة والوسائل التعليمية، وكذا كيفيات التقويم المختلفة.

مواصفات المنهاج الحديث:

يرى فريق (قسم طرق التدريس، 190- 191) أن المنهاج الحديث يتميز بمجموعة من المواصفات التي غابت عن المنهاج التقليدي، خاصة ما يخص موقفها من المتعلم، ويمكن أن نوجزها في النقاط التالية:

- التركيز على الأوجه الصحيحة من ثقافة الأجيال السابقة حتى يتعلم التلميذ القيمة الحقيقية للمعلومات، وأشكال تطورها.

- الاهتمام بأنظمة وقوانين المجتمع الذي تخدمه المدرسة، بحيث يحولها إلى ممارسات مدرسية.

-التأكيد على الجوانب الخلقية والسلوكية التي يرضاها المجتمع، وتوفيرها للمتعلمين من خلال الواقف التعليمية.

- التأكيد على أهمية العمل الجماعي، وتنمية روح الجماعة واحترام تقاليدهم لدى المتعلمين.

- يقوم المنهاج الحديث على أساس تحليل أنشطة واحتياجات المجتمع.

- تركيز المنهاج الحديث على إيجاد حلول للمجتمع الذي توجد في المدرسة.

-يقوم المنهاج الحديث على أساس فهم الدراسات السيكولوجية المتعلقة بعملية التعليم ونظرياته، ويحرص على إيجابية المتعلم نحو ما يقدم له من أنشطة وخبرات.

- يقوم المنهاج الحديث على أساس فهمه للطبيعة الإنسانية ومميزات كل مرحلة سنية.

- يعمل المنهاج الحديث على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

- يساعد المنهاج الحديث المتعلم على التكيف مع مجتمعه، وتحقيق التكامل النفسي، إعداده للمستقبل حسب إمكانياته وميوله واتجاهاته.

من خلال ما تم عرضه يمكن القول أن المنهاج الحديث يولي اهتمامه بالمتعلم من كل الجوانب، وغايته بناء إنسان متكامل النمو، تتفاعل مع المجتمع ومؤسساته المختلفة، في الأسرة والمدرسة، وفي مكان العمل.. ويتفاعل مع ماضي أجداده ليتعرف على عظمة الإرث الحضاري الذي خلفوه، ليبث في نفسه الشعور بالانتماء والتقدير، وتشجيعه على المثابرة والعمل الجاد الدؤوب.

3-2-1 مقاربة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث :

قام (عبد الله وفضيلة 2009، 67-69) بمقارنة بين المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي والمفهوم الحديث له، حيث تم التوصل إلى أهم الفروق بينهما كما هي مبينة في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) يوضح المقاربة بين المنهاج القديم والمنهاج الحديث.

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
1- طبيعة المنهاج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. - يركز على الكم الذي يتعلمه التلميذ. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق . - يهتم بالنمو العقلي للتلاميذ . - يكيف المتعلم للمنهاج.	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج - يركز على الكيف . - يهتم بطريقة تفكير التلميذ والمهارات التي تطوره. - يهتم بكل أبعاد نمو التلميذ. - يكيف المنهاج للمتعلم.
2- تخطيط المنهاج	- يعده المتخصصون في المادة الدراسية. - يركز على منطق المادة الدراسية. - محور المنهاج " المادة الدراسية "	- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به. - يشمل جميع عناصر المنهاج. - محور المنهاج " المتعلم ".
3- المادة الدراسية	- غاية في حد ذاتها . - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها . -يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة . - المواد الدراسية منفصلة . مصدر المادة الدراسية هو المقرر.	وسيلة تساعد فى نمو الطالب نموا متكاملا. تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم . - يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص المتعلم. - المواد الدراسية متكاملة ومترابطة مصادرها متعددة.
4- طريقة التدريس	- تقوم على التلقين والتعليم المباشر. - لا تهتم بالنشاطات . - تسير على نمط واحد. - تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	- تقوم على توفير الشروط والظروف . - تهتم بالنشاطات بأنواعها . - لها أنماط متعددة . تستخدم وسائل تعليمية متعددة.
5- المتعلم	- سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	- إيجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف

		المنشودة (مهاراته وكفاءاته).
6- المعلم	- علاقة تسلطية مع التلاميذ. - يحكم عليه بمدى نجاح التلميذ في الامتحانات. - لا يراع الفروق الفردية بين المتعلمين. - دور المعلم ثابت . - يهدد بالعقاب ويوقعه.	- علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. - يحكم عليه بمدى مساعدته للتلاميذ على النمو المتكامل. - يراعي الفروق الفردية بينهم. - الأنشطة وطرائق ممارستها . - يوجه ويرشد.
7- الحياة المدرسية	- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. -لا توفر جوا ديمقراطيا. لا تساعد على النمو.	- تهيئ الحياة المدرسية للتلميذ الجو المناسب لعملية التعلم. - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي. - توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. - تساعد على النمو السوي المتكامل.
8- البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- يتعامل المنهاج مع التلميذ كفرد منغلق لا علاقة له بالإطار الاجتماعي - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم. - لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. - يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	- يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل. - يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم . - يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية. - لا يوجد بين البيئة الاجتماعية والمدرسة أسوار.

2- مفهوم المنهاج الدراسي ومفاهيم أخرى:

2-1- مفهوم المنهاج الدراسي والبرنامج الدراسي:

عرفت وزارة التربية الوطنية في بداية سبعينيات القرن الماضي البرنامج بمعناه الواسع على أنه: "جميع المقررات الدراسية، وأوجه النشاط والخبرات التي توفرها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها، وتحت

إشرافها وتوجيهها، لكي تحقق لتلاميذها أقصى نمو ممكن، ويستند إلى أسس اجتماعية، ونفسية، وبيئية"(وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1971، 1972)

من خلال هذا التعريف يتضح لنا أن وزارة التربية تعتبر البرنامج بأنه مرادف لمصطلح المنهاج بمعناه الحديث، وهو لا يختلف عنه.

هذا وقد أشارت وزارة التربية الوطنية (2008) ومع ظهور المفهوم الحديث للمنهاج ، وكان تبعا لذلك المفهوم الحديث للبرنامج، إلى أن البرنامج هو: "مجموع مهيكل من الأغراض والأهداف الخاصة، والمحتويات المنظمة بكيفية مقطعية، والوسائل التعليمية ونشاطات التعلم، وأساليب التقويم لقياس مدى بلوغ الأهداف متوقع لفترة زمنية محددة".

ويعرف البرنامج التعليمي بأنه: كل ما يتلقاه الفرد داخل أية مؤسسة تعليمية، أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي والمهاري ، والوجداني على نحو مرغوب . وقد يكون البرنامج التعليمي ذاتيا فرديا ، أو جماعي ، أو جماهيريا كما هو الحال في البرامج التعليمية التي تبثها الإذاعة والتليفزيون. (ماهر، 2009، 15)

من خلال التعريف التعريفين السابقين يمكن القول أن البرنامج لا يختلف مع المنهاج الدراسي إلا في جزئية واحدة، والمتمثلة في زمن تنفيذ كل من البرنامج والمنهاج، حيث نجد أن الأول –البرنامج- يقترن بمدة زمنية محددة قد تكون يوما أو أسبوعا أو شهرا أو فصلا وقد تصل لعام دراسي، في حين أن الثاني –المنهاج- ليس مرتبطا بزمن محدد فزمن إنجازه مفتوح.

ويشير مفهوم البرنامج إلى نموذج لتنظيم التعليم يرتكز على المعارف التي يجب إكسابها للمتعلمين، إذ هو يعتمد غالبا على قائمة المعارف والمواضيع المستهدفة، وهي بدورها منظمة وفق منطق خاص بمجال معرفي، وبمادة تعتبر معرفة منظمة ومبنية. أما المنهاج فهو مفهوم يدل على كل التجارب التعليمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه . ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ والطرائق والوسائل المستعملة، وأساليب التقويم المختلفة. (وزارة التربية الوطنية، 2009، 8)

وهناك اختلاف المنهاج والبرنامج، وهذا الاختلاف مرده إلى سببين:

أ- الاختلاف في الاستعمال بين المدارس الغربية نفسها، فالمدرسة الفرنسية تستعمل عبارة *programme* بالمعنى الدال على المنهاج، أما المدرسة الانجليزية استعمل مصطلح curriculum بمعنى منهاج.

ب- المنهاج أشمل من البرنامج حيث يتضمن المنهاج أهدافا عامة، وطرائق شاملة وتوزيعا للوقت، وتحديد المبادئ والتكوين والتسيير الإداري، وتوزيع أوقات العمل، أما البرنامج قد يكتفي بتحديد المحتوى. (وزارة التربية الوطنية، 2004، 133)

مما تم عرضه يمكن القول أن الاعتقاد السائد قديما هو أن البرنامج هو مفهوم مرادف للمنهاج، إلا أن الباحثين والعلماء المعاصرين وكل المهتمين بالشأن التربوي لاسيما المهتمين منهم بالمناهج الدراسية فندوا هذه الفكرة، وأجمعوا على أن مفهوم البرنامج ليس مرادفا لمفهوم المنهاج، وأقروا بوجود فرق بينهما. حيث أن المنهاج مفهوم أشمل من البرنامج، وهذا الأخير ما هو إلا جزء من المنهاج الدراسي. ومن جهة أخرى البرنامج الدراسي يركز بالأساس على الجانب المعرفي للمتعلمين من خلال تحديد المحتوى، في حين يسعى المنهاج الدراسي إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم.

2-2- مفهوم المنهاج الدراسي والمحتوى الدراسي: المنهج الدراسي ليس هو المحتوى الدراسي، إذ يشير المحتوى الدراسي إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وبعبارة أخرى إنه كل ما يضعه مخطط المنهج من خبرات سواء كانت خبرات معرفية، أو مهارية، أو وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم، أي أن المحتوى هو مضمون المنهج، ويجيب عن السؤال ماذا ندرس؟ (محمد، 2010، 67)

مما تقدم يتضح لنا أن المحتوى ليس مرادفا للمنهج، إذ أن هذا الأخير هو أشمل وأوسع منه، وما المحتوى إلا عنصر من العناصر التي يتكون منها المنهج. والمحتوى هو وسيلة المنهج في تحقيق الأهداف التربوية بمختلف مستوياتها.

2-3- مفهوم المنهاج الدراسي والمقرر الدراسي: المقرر الدراسي هو جزء من البرنامج الدراسي، يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم الطلاب بدراستها خلال فترة زمنية محددة، وقد تتراوح بين فصل دراسي واحد، أو عام دراسي كامل وفق خطة محددة. (محمد، 2011، 19)

يرى الباحث أن المقرر الدراسي ما هو إلا جزء من المنهج الدراسي، وهذا الأخير أوسع وأشمل من المقرر الدراسي الذي يحقق نسبة صغيرة من نمو المتعلمين الذي يسعى المنهاج إلى تحقيقه، كما أن الزمن المخصص للمقرر الدراسي قد يطول وقد يقصر في حين الزمن المخصص للمنهج الدراسي يكون دائما طويلا.

2-4- المنهج الدراسي والمادة الدراسية: المنهج الدراسي ليس هو المادة الدراسية، إذ تشير المادة الدراسية إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والقوانين والنظريات التي تخص مجالا دراسيا معينا (الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، والأدب...الخ) والتي سيقوم المنهج بترجمتها إلى واقع محسن، أي تجسيدها في الكتاب المدرسي بغية تعليمها للطلاب فيما بعد. (محمد، 2011، 19)

يرى الباحث أن المادة الدراسية هي بمثابة المحتوى في حقل من الحقول العلمية، والذي يتم تجسيده في الكتاب المدرسي، وبهذا تكون المادة الدراسية جزء من المنهاج الدراسي.

3- أهمية المناهج الدراسية:

راهنت كثير من الدول التي لا تملك إمكانيات مادية وثروات طبيعية على التعليم، من أجل تكوين الكفاءات البشرية والعقول المبدعة، كما هو الحال في فنلندا، حيث أولت أهمية كبيرة في تخطيط وتنفيذ المناهج الدراسية، وفي عملية تقويمها وتطويرها، فالسر في تطور هذه الدول هو جودة مناهجها الدراسية، وأي تخلف أو ركود في هذه الدول خاصة في المجال الاقتصادي والتكنولوجي يوعز إلى عدم كفاية المناهج الدراسية.

ويمكن أن نلخص أهمية المناهج الدراسية كما ذكرها(مجدي، 2000، 25،23) فيما يأتي:

- المنهج يعكس السياسة التي ترسمها الدولة، كما انه الميدان الذي من خلاله تتحقق الأهداف التربوية المرسومة والمنشودة.

- المنهج يهيئ الخبرات اللازمة لنماء التلاميذ، وتكوين شخصياتهم من جميع جوانبها، وذلك في ضوء السياسة التربوية والتعليمية المعمول بها.

- المنهج الدراسي هو لب التربية والطريق نحو إعداد الأجيال القادمة التي تعد عدة الوطن.

- المنهج هو سبب النهضة والتطور والتقدم في مختلف مجالات الحياة.

- المنهج هو السبيل إلى مستقبل أسعد، وحياة أفضل يسوده الحب، والطمأنينة، والثقة، والسلام، والأمن، والرفاهية، والرخاء.

يرى الباحث أن للمناهج أهمية كبيرة على المجتمع والفرد على حد سواء، فبالمناهج يكتمل نمو الفرد نموا متكاملا جسميا، وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويحقق الفرد ما كان يصبو الوصول إليه، ويجعل لنفسه مكانة في مجتمعه، ومن جهة أخرى المنهاج هو الوسيلة التي تنقل قيم المجتمع وثقافته ومعاييره وعاداته وتقاليده، والتي تمثل هوية المجتمع.

3- أسس بناء المنهاج الدراسي:

إن المناهج الدراسية لا تقوم في فراغ، وإنما تتشكل وتتماثل مع الثقافة التي تعيش فيها، والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع، وبذلك فهي تقوم على الأسس العامة التي يتم الاستناد إليها عند تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه، ويشار إليها بأنها مصادر المنهاج ومحدداته. (عبد الله، وفضيلة، 2009، 71) يقصد بأسس بناء المنهاج الدراسي الأطر والمبادئ والقواعد التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج

الدراسية، وهي –أيضا- المعايير التي يتم في ضوئها تقييم تلك المناهج، وتصنف في: الأسس الفلسفية، والأسس الاجتماعية، والأسس النفسية، والأسس المعرفية. (محمد، 2011، 21)

3-1- الأسس الفلسفية:

تعتبر التربية بطبيعتها ذات مضمون فلسفي تجري بشكل مقصود لتحقيق وظائف تخدم الفرد والمجتمع. (محسن، 2008، 110) وكل المجتمعات تسترشد في ممارستها بالفلسفة التي يتبناها المجتمع، وتتلخص في العقيدة والأفكار والمبادئ التي تحكم مسار المجتمع في فترة معينة، وعليه فكل منهاج دراسي يجب أن يرتكز على فلسفة تربوية معينة محددة واضحة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع لأنها تحدد التوجهات العامة للمنهاج. (وزارة التربية الوطنية، 2004، 136) وكثيرا ما يكون تحديد فلسفة النظام التربوي مستمدا من فلسفة النظام السياسي الاقتصادي والاجتماعي، إذ تقرر على أساس ذلك نوع الأنشطة التعليمية ونوع المادة ومدى عمقها واتساعها وطريقة ترتيبها وطبيعة الأهداف والغايات المرجوة منها.

ويرى الباحث أن الأسس الفلسفية هي التي تحدد نوع الفرد الذي تسعى المناهج الدراسية إلى تكوينه، وكل منهج دراسي يستند على نظرية فلسفية معينة، وهناك العديد من النظريات الفلسفية المختلفة فتجد الفلسفة المثالية التي ترى أن العقل هو مصدر المعرفة، كما نجد الفلسفة الواقعية التي تؤكد على أن العالم هو مصدر كل الحقائق، ونجد الفلسفة الطبيعية والتي ترى ن الطبيعة وحدها هي الحقيقة في الكون، وهناك فلسفات أخرى كالفلسفة البرجماتية، والفلسفة الوجودية ، والفلسفة الإسلامية.. وكل فلسفة لها أعلامها ومبادئ تقوم عليها، وأهداف تسعى إلى تحقيقها، ومن خلالها وعلى أساسها يتم تحديد الأهداف، وانتقاء المحتويات والأنشطة التعليمية التعلمية، والوسائل التعليمية...

3-2- الأسس الاجتماعية:

ترتبط المناهج الدراسية بالنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وهي –المناهج- وسيلة المجتمع في تحقيق أهدافه والمحافظة على بقائه واستمراره وتقدمه. وينعكس النظام الاجتماعي السائد في بلد ما، كما تنعكس المرية التربوية التي يسير عليها ذلك البلد على المناهج، لأن المدرسة بحكم نشأتها مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتربية أفراده باعتبارهم الثروة البشرية التي تمثل القوة الدافعة للتطور الاجتماعي. ولما كانت النظم الاجتماعية والنظريات التربوية متنوعة، فقد أدى ذلك إلى اختلاف الفلسفات التي تقوم عليها المناهج، وكذلك تنظيماتها ووسائل تنفيذها. (صلاح، 2000، 91)

ترتبط الأسس الاجتماعية بطبيعة المجتمع وحاجاته المختلفة، وظروفه السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وترتبط ارتباطا وثيقا بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده.(محمد ومحمد، 2016، 42)

يرى الباحث أن المدرسة هي أهم المؤسسات الاجتماعية التي تنقل تراث المجتمع إلى الأجيال الصاعدة إلى جانب مؤسسات اجتماعية أخرى، من خلال المناهج الدراسية، ولهذا فقد كان لزاما على واضعي المناهج الدراسية أن يحرصوا على أن يكون المنهاج الدراسي وثيق الصلة بالبيئة الاجتماعية للمتعلمين، وتضمينه لقيم المجتمع الدينية والتربوية والوطنية، ولعاداته وتقاليده وثقافته، وأن يكون ذا صلة بماضيه.. وتحويل ذلك إلى سلوكيات يمارسها. كما يجب أن تكون المناهج الدراسية قادرة على مواجهة الغزو الثقافي من خلال التصدي للعولمة، التي تسعى إلى جعل العالم يسير في اتجاه واحد.

3-3- الأسس النفسية:

يمثل الأساس النفسي أحد المتطلبات الجوهرية في بناء المناهج التربوية، فإذا روعي الأساس النفسي بصورة سليمة في بناء المناهج التربوية من حيث الأهداف والمضامين والنشاطات التعليمية، فإننا نضمن عملية تعلمية أفضل للمتعلمين وذلك بسبب إحكام العلاقة بين الخصائص السيكولوجية للمتعلم، وتفصيل الخبرات التعلمية في ضوء هذه الخصائص، حتى تحدث عملية التعلم بأعلى مردود ممكن، ودون إهدارات تربوية، فمراعاة الأسس النفسية في تصميم المناهج، واختيار خبراتها ونشاطاتها التعليمية وأساليب تعليمية للمتعلمين يرفع من كفاءة المناهج التربوية في عملية التعلم، وعمل على تفعيله في تحقيق الأهداف المرجوة منه. (فضيلة، 2020، 15)

ويتمثل الأساس النفسي في الاتجاه الذي يرى أن التلميذ هو محور بناء المناهج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، ويعرف الأساس النفسي بأنه جملة المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلم، وهي مبادئ يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنظيمه. (صلاح، 2000، 57)

يرى الباحث أن الأسس النفسية هي تلك الخصائص النمائية التي تتعلق بالمتعلمين، والتي توصلت إليها الأبحاث خاصة في ميدان علم النفس، من حيث قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واحتياجاتهم ودوافعه.. ومن أجل أن يكون للمتعلم دورا إيجابيا في العملية التعليمية التعلمية وجب على واضعي المناهج مراعاة هذه الأسس النفسية عند اخيار المحتوى والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية.

4-3- الأسس المعرفية:

يقصد بالأساس المعرفي (العلمي) الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة وبنية المادة العلمية، وما يجب أن تكون عليه من ترابط وتسلسل وتدرج وانسجام داخلي وخارجي، فعلى هذا الأساس يتم اختيار المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يمكن أن يحتويها المنهاج، وتقدم إلى المتعلمين لتحقيق نوع الإنسان المرغوب فيه. (وزارة التربية الوطنية، 2008، 63-64)

يرى الباحث أن العالم يعرف انفجارا معرفيا كبيرا لا مثيل له، فمعارف اليوم قد تلغيها معارف الغد، لذا فإنه من الضروري تعديل المناهج الدراسية وتطويرها وفق المستجدات المعرفية التي تم التوصل إليها عن طريق البحوث العلمية، ويجب مراعاة بعض الضوابط أثناء نقل المعارف، لأن نقلها بشكل آلي قد يؤدي إلى النقد والفشل ما لم يراعى فيه خصوصيات المجتمع في ماضيه وحاضره آماله وتطلعاته نحو المستقبل.

ثانيا- عناصر المنهاج الدراسي

هناك اختلاف بين المهتمين بالشأن التربوي وبالمناهج الدراسية في تحديد عناصر موحدة للمناهج الدراسية، إلا أنه هناك عدة عناصر مشتركة بينهم، والتي تتمثل في: الأهداف التربوية، والمحتوى، والأنشطة التعليمية وطرق التدريس، وعملية التقويم ، وهي العناصر التي يتبناه الباحث في هذا البحث.

1- الأهداف التربوية: لقد تعددت الدراسات المهتمة بالأهداف التربوية وتحديد مستوياتها، حتى بلغت من التشعب ما قد يجعل المربين الفاعلين الأولين في العملية التربوية في حيرة أمام كثرة النماذج والمصطلحات المستخدمة، وتنوع الاتجاهات لدى المنظرين. (قرايرية، 2010/2009، 113) وقد احتل موضوع الأهداف التربوية والتعليمية مكانة بارزة في دراسات الباحثين والخبراء، ومؤلفاتهم وندواتهم ومؤتمراتهم العلمية منذ الخمسينات من القرن العشرين، بحيث أصبحت الأهداف من بين أكثر المجالات التربوية رعاية وأهمية، بل ومن بين أكثرها تأثيرا في الميادين التربوية المتعددة ذات العلاقة. (شوقي، 2009 ،32)

وتعد الأهداف التربوية أول عنصر من عناصر المنهاج الدراسي ترتيبا وبناء، وتصنف الأهداف التربوية إلى مستويات عديدة، وفيما يلي سنعرض ماهية الأهداف التربوية، ومصادر صياغتها ومستوياتها.

1-1- تعريف الهدف التربوي:

يعود بناء المنهج المدرسي على أساس الأهداف بشكلها الحالي إلى المربي الأمريكي (بوبيت) الذي أورد في كتابه المناهج ضرورة بناء المنهج على أساس أهداف تعد مسبقا، وضرورة تنظيم المادة الدراسية لتحقيق هذه الأهداف. ويعرف الهدف على أنه " التغيير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تم اختبارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم.(صلاح، 2000، 30)

وهي كذلك" عبارات تصف الأداء المتوقع أن يصبح قادرا على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين".(ضياء، 2015، 43)

ويعرفه bouffam (2004) بأنه "ما ينبغي أن يعرف التلميذ أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله، أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين"(وزارة التربية الوطنية، 2004، 143)

وتعرفها دروزه على أنها وصف موجز للإمكانات التي بوسع المتعلم إظهارها بعد تعلمه المنهاج الدراسي، أو لوحدة تعليمية في مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين، ولا تزيد عن السنة. (سهيلة، 2006، 23)

والهدف يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما، في وقت معين بطرائق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة. (جون، 63)، وتحديد الأهداف التربوية في صورة تغيرات سلوكية أو نواتج تعلم أو أساليب أداء يعد الخطوة الأساسية والحاسمة لكل من عمليتي التدريس والتقويم.(محمد، 2006، 138)

والهدف بصورة عامة هو النتائج التي يرغب الفرد الوصول إليها بعد قيامه بعمل ما، لذلك فهي تختلف من عن الأماني لأن الهدف يرتبط بالنية والعزم والحرص والقصد للوصول إلى هذه النتائج، فإذا فقد الإنسان النية والعزم والحرص للوصول للنتائج أصبحت أماني في خيال الإنسان.(فؤاد، 2002 ، 251)

1-2- العناصر الأساسية للأهداف التربوية:

يتكون الهدف التربوي من عدة عناصر أساسية يمكن أن نلخصها فيما يلي:

1-2-1- النية: وهي نية المعلم في إحداث تغيير في سلوك المتعلم.

1-2-2- الهدف: ويقصد به نقطة النهاية التي يسير نحوها التعلم ليظهر على شكل نتائج.

1-2-3- الفعلية: تبين النشاطات والإنجازات التي يقوم بها المتعلم بالفعل.

1-2-4- الحسية: أي قابلية الهدف للملاحظة والقياس. (عبد اللطيف، وعبد العزيز، 1990، 48)

1-3- أغراض تحديد الأهداف التربوية:

ويتم تحديد الأهداف التربوية لعدة أغراض منها:

- أساس لاختيار المواد والمقررات الدراسية والطرق التعليمية في البرنامج الدراسي.

- تعتبر كدليل للمعلم في عملية التدريس.

- تسهل عملية التعلم حيث يعرف التلميذ ما يطلب منه القيام به.

- تساعد عملية صياغة الأهداف صياغة واضحة على صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة.(محمد، 2006، 22)

- تقويم نجاح البرنامج التعليمي، وتحديد المستوى الذي يصل إليه المتعلم.

- تزويد المتعلم بإطار يساعده على تقويم نفسه أثناء سيره في البرنامج التعليمي. (عادل، 2005، 69)

- تحقيق الوضوح الفكري في علاقة الأهداف بالوسائل لكي تحافظ على ان لا يكون هناك تعارض بين كل من الوسائل والأهداف التربوية.

- وضوح الأهداف التربوية يعطيها وظيفة هامة، وهي توضيح عناصر العملية التربوية، ومكان وأثر كل عنصر من هذه العناصر وتحقيق التكامل بين هذه العناصر جميعا.

- الأهداف هي أساس أي نوع من التخطيط سواء طويل أو قصير المدى، سواء تخطيط للعمل التربوي وتخطيط في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة فلا يوجد تخطيط بدون أهداف. (منى، 2007، 86)

1-4- مصادر الأهداف التربوية:

يعتبر عنصر الأهداف التربوية أول عنصر من عناصر المنهاج الدراسي الذي يتم تحديده من قبل معدي المناهج الدراسية لأي دولة من دول العالم، وتحديدها يجب أن يول اهتماما كبيرا، وتختلف مصادر الأهداف التربوية، ويمكن تحديد أهم مصادرها فيما يلي:

- التطورات التقنية والاقتصادية والاجتماعية التي استحدثت العديد من التخصصات الدقيقة في كافة المجالات المعرفية.

- الاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع، بالإضافة إلى تطلعات المجتمع لبناء إنسان عصري، وفي نفس الوقت يلتزم بعادات المجتمع وتقاليده الأصلية.

- حاجات المتعلمين وميولهم التي تسهم في تحقيق النمو المتكامل لهم في الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية المختلفة. (محمود، 2003، 257)

- التطور التاريخي والمواقف المعاصرة وما يواجهه المجتمع من مشكلات.

- طبيعة المواد الدراسية المختلفة التي تؤلف محتوى ومضمون المنهج الذي يعطى للطالب لأجل الدراسة، والتي تؤخذ من العلوم المتنوعة بحقائقها وأفكارها وتسلسلها المنطقي وأسس تنظيمها.(منى، 2012، 32)

مما تقدم يرى الباحث أن الأهداف التربوية ترتبط من جهة بحاجات المجتمع بشكل عام، ومن جهة أخرى بحاجات المتعلمين بشكل خاص، وتمتاز بعدم ثباتها وهي متغيرة بشكل مستمر، لتساير التغيرات التي تطرأ على الحياة في مجالاتها المختلفة، وهي تحتاج إلى خبراء محليين على دراية تامة بخصائص المجتمع، دون الاستعانة بخبراء أجانب عن المنظومة التربوية ليست لهم دراية بالمجتمع وخصائصه.

1-5- تصنيف الأهداف:

تطرق علماء التربية وعلماء النفس إلى العديد من المستويات المتعلقة بالأهداف التربوية، من حيث الشكل تبدأ بالمستويات العامة جدا، أو العريضة، وتنتهي بالمستويات الأقل عمومية، أو ذات الطابع التعليمي الخاص. أما من حيث المضمون فتنقسم الأهداف إلى أهداف معرفية وأهداف الجانب الوجداني، والأهداف النفس حركية.

1-5-1- تصنيف الأهداف التربوية من حيث الشكل:

وفيما يلي سنعرض مستويات هذه الأهداف، من العام إلى الخاص حسب النموذج الذي اقترحه Birzeat (1979) ، لأن هذا النموذج هو النموذج الأكثر شمولية وتحديدا، وأصبح تصنيفه أكثر رواجا في جميع أنحاء العالم، وهو المخطط الذي تبنته المنظومة التربوية في عملية تخطيط وبناء المناهج، وكذا في عملية تكوين المكونين باستثناء الأغراض التربوية. (حرقاس، 2010/2009، 114).

أ- الأغراض التربوية: من أكثر مفاهيم الأهداف شمولا، وتشير عموما إلى السبب في وجود برنامج يومي ما أو عمل تربوي معين، وتحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها، وقد يشمل المراحل التعليمية جميعها ومن أمثلة الأغراض التربوية:

- توفير الأمن والسلام العالميين.

- التعاون الإنساني لخدمة البشرية جمعاء.(جودة، 2001 ،47)

مما تقدم يرى الباحث أن الأغراض التربوية يغلب عليها الطابع العالمي، أكثر من الطابع المحلي، لذا يجب أن يكون المنهاج متفتحا على العالم، واختيار محتوى ذو صلة بهذا المستوى من المستويات التربوية.

ب- الغايات:

هي النوايا العامة التي يهدف إليها النظام التربوي من خلال المنهج الدراسي مصاغة بعبارات عامة غير مفصلة توحي بالتوجهات التربوية المقصودة، وتصدر عن السلطات العامة السياسية العليا، وتتمثل في نوع الفرد المراد تكوينه المتميز بتصوراته، وأفكاره، بسلوكياته وتصرفاته، المتميز بميوله واتجاهاته. (وزارة التربية الوطنية، 2008، 66-67)

وهي صيغة يطبعها التجريد والعمومية، تعبر عن المقاصد العامة وبعيدة المدى، وهي تعكس سياسة المجتمع، حيث تتميز صياغتها بالعمومية والتجريد، وتشتق من مختلف المواثيق الرسمية، ويتطلب تحقيقها مدة طويلة من الزمن. وهي تجيبنا عن السؤال التالي: **أي** نوع من الإنسان نريد أن نكون؟ ومثال ذلك:

- تساهم التربية في بناء مجتمع ديمقراطي.

- تساهم التربية في تكوين الفرد الصالح.(وزارة التربية الوطنية: 2004، 145)

ويعرفها (1981) lithonkoki بأنها: تلك القيم والمعايير التي يحددها فلاسفة ومربو مجتمع ما، وهي مرتبطة بعض رهم وظروفهم التاريخية والاجتماعية التي تثبتها السلطة السياسية لنظامها التعليمي. (lithonkoki, 1981, 44)

ومن وظيفة الغايات أن تقدم رؤية للمستقبل، وأن تقدم رؤية للمستقبل أن تطلق صرخة لصانعي السياسات، ومطوري المناهج، والمعلمين، وللرأي العام بصورة واسعة، وهي توضح بصورة غير محددة ما الذي يعتقد أنه يرتبط بالتعليم الجيد، وهي شيء لا يمكن الوصول إليها في الحاضر، شيء نسعى إليه، نتحرك نحوه، أو لكي نصبحه، وهي هدف يصاغ بطريقة تثير الخيال، وتعطي الناس بعض الشيء مما يريدون أن يعملوا من أجله. (لورين، 2006، 62)

وتتعدد مصادر اشتقاق الغايات بحسب اختلاف الحضارات والعصور، ومن المصادر التي تصاغ منها الغايات ما يلي:

- فلسفة وتاريخ وثقافة المجتمع.
- النظام السياسي والديني والاجتماعي والاقتصادي.
- طموحات المجتمع وتحدياته.
- طبيعة المعرفة والتطورات التكنولوجية. (عماد، 2012، 84)

ويتضح مما تم عرضه أن الغايات التربوية مثلها مثل الأغراض التربوية تتميز بأنها تصاغ بعبارات عامة، إلا أن الغايات التربوية تفتقد إلى الصبغة العالمية التي تميز الأغراض التربوية، ومن جهة أخرى فإن تحقيقها يستغرق وقتا طويلا، إلا أنه أقصر من الوقت الذي تستغرقه الأغراض التربوية.

ج- المرامي

هي المرامي هي مستوى آخر من مستويات الأهداف التربوية، ويعرفها Hameline (2005) بأنها التعبير عن الذي حدد عموم المقاصد المتبعة سواء من قبل مؤسسة، أو منظمة أو شخص، وذلك من خلال برنامج، أو فعل تكوين محدد، إنها أهداف تحاول أن تجيب عن السؤال: ماذا نريد؟. (hameline, 2005, 98).

ويعرفها D'hainaut على أنها: عبارات أقل عمومية وأكثر وضوحا من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي، أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية، وتترجم عادة في مخططات عمل وبرامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ. (D'hainaut, 1988, 56)

وتندرج تحت هذه الأهداف أهداف التربية للمراحل التعليمية المتمثلة في تزويد الفرد بالمعلومات عن وسائل الإنتاج الحديثة، وعن المصادر الطبيعية في الكون التي تستخدم في الإنتاج، وإكساب الفرد المهارات الفنية اللازمة لعملية الإنتاج واللازمة لتطوير هذه الوسائل، وتنمية الإنتاج وتنمية شخصية الفرد المؤمن بقيمة

العمل وأهميته له ولغيره، وما يعود عليه من ثواب، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والآخرين من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية في التوزيع. (فؤاد، 2006، 273)

د- الأهداف العامة:

وهي التي تصف النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من المقرر الدراسي، أو جزء من البرنامج الدراسي خلال فترة زمنية محددة، وهي تجيبنا عن السؤال: ما الذي نستطيع فعله؟.(وزارة التربية الوطنية، 2004، 148).

ويعرفها (1974) Mager على أنها وصف لمجموعة من السلوكيات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته. (Mager. R: 1974. 5).

وهي أهداف تنبثق من أهداف المادة في الصف الدراسي، ويتم تحديدها بعد تحليل أهداف المادة الدراسية، ومن ثم تحديد الأهداف التي ترتبط بكل موضوع، أو كل وحدة دراسية في المادة الدراسية الواحدة، ومجموع هذه الأهداف يحقق أهداف المادة الدراسية. (صلاح، 2000، 32).

ويرى (1984) **Danialhameline** أن الأهداف العامة تصف في شكل قدرات عند المتعلم إحدى النتائج المتوقعة في فترة تعليمية معينة.(Danialhameline: 1984. 15)

هـ- الأهداف الخاصة

هي أهداف ترتبط بالأهداف العامة المرحلية، تصف نتائج التعليم وتكون أكثر تحديدا وأقل عمومية من المرحلية، ويمكن أن تحقق في دراسة وحدة دراسية، او عدد من الحصص مثل:

- إدراك المفعول به.

- استيعاب معلقة امرئ بن القيس.

- نقد نص تاريخي معين. (محسن، 2009 ، 67- 68)

وهي المستوى الذي يهم المدرس لكونه هو الذي يحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع متعلميه، وهو بذلك محدد بمحتوى معين: محور، موضوع.. الخ (وزارة التربية الوطنية، 2004، 146)

و- الأهداف الإجرائية:

الإجرائية: هي ترجمة المفاهيم النظرية الغير محسوسة إلى إجراءات، وبعبارة أخرى إنها العملية التي يتم بها تحديد المفاهيم النظرية الغير محسوسة، عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها من النوع الذي يمكن ملاحظته، فإذا تمت هذه الملاحظة، كان في هذا تحقق من وجود المفهوم النظري.(محمد، 2011، 26).

ويقول أحد المفكرين التربويين عن **الإجرائية** كمفهوم عام تعني: نقل مفهوم أو تعريف أو مبدأ إلى الإطار الملموس للفعل والتطبيق المباشر.

أما **الإجرائية في الأهداف** التربوية تعني: تحديد الأهداف على شكل سلوكيات وإنجازات قابلة للملاحظة والقياس والسلوك هو كل فعل يقوم به المتعلم لكي يبرهن من خلاله على التغيير الذي حدث نتيجة تعلم معين. (وزارة التربية الوطنية، 2004، 146)

والهدف الإجرائي هو يستعمل في إطار البرنامج المدرسي، وفي شكل سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس (Richard, 1994, 148)

وهو هدف خاص مرتبط بسلوك ملموس قابل للملاحظة، يسلكه المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة تبرهن على بلوغ الهدف التربوي الناجح.(وزارة التربية الوطنية، 2008، 71)

من خلال ما تم عرضه يمكن القول أن الهدف الإجرائي هو أقل عمومية من كل المستويات الأخرى، وهو هدف يتعلق بالدرس الواحد، يصاغ من طرف المعلم وهو قابل للملاحظة والقياس، من خلاله يمكن معرفة مدى نجاعة مخرجات المنهاج الدراسي، وطرق التدريس المتبعة من طرف المعلم، كما يمكن من خلاله أن تظهر الفروق الفردية بين المتعلمين، والكشف عن الموهوبين منهم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي المشكلات الدراسية، من أجل الاهتمام بكل صنف بالطريقة المناسبة لهم.

ويكمن الفرق الجوهري بين الأهداف التربوية في المدة الزمنية التي يحتاجها كل مستوى، فكلما كانت الأهداف أكثر عمومية كلما احتاج تحققها لفترة زمنية طويلة، والعكس تما كلما كان الهدف أكثر خصوصية احتاج ذلك لوقت أقصر من الوقت التي تحتاجها الأهداف العام.

ويتكون الهدف الإجرائي من العناصر التالية:

- **الفعل:** يعبر عن سلوك قابل للملاحظة لدى المتعلمين.

- **المحتوى:** وهو جزء من نص الهدف يقوم بتحديد العنصر الذي يجب أن يظهر السلوك من خلاله.

- **السياق:** وهو جزء من نص الهدف يعطي البيانات عن الأدوات التي تستعمل أو لا تستعمل عندما يقبل المتعلم إبداء السلوك الذي يستهدفه التقييم. (وزارة التربية الوطنية، 2004، 148).

وهذا النوع من الأهداف يصاغ عادة وفقا للمعادلة التالية، أن + فعل سلوكي + المتعلم + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء، ومثال ذلك قولنا: " أن يقرأ التلميذ الفقرة الأولى من الدرس قراءة جهرية بما لا يتجاوز ثلاثة أخطاء". (علي، 2006، 229)

ويمكن القول بأن صياغة الأهداف كنتاجات تعلمية سلوكية تساعد على ما يأتي:

- تحديد اتجاه المتعلم من خلال تخطيط المعلم لنشاطات وخبرات تساعده على بلوغ النتاجات المنتظرة منه (أي المتعلم)

- تساعد المعلم على اختيار مادة التعلم وطرق التعليم والوسائل اللازمة للتعلم.

- تساعد في عملية التقويم ووضع الاختبارات بأنواعها ومستوياتها المعرفية المختلفة.

- تجعل للتعلم معنى من جانب المعلم والمتعلم. (محمد، 2004، 144/143)

من خلال ما تم عرضه من مستويات الأهداف الخاصة بالمنهج الدراسي، يمكن تقسيمها إلى ثلاث مستويات حسب الزمن الذي تستغرقه لتتحقق على الواقع، حيث نجد المستوى الأول وهو المستوى العام الذي يستغرق مدة طويلة، والذي يتضمن الأغراض والغايات، والمستوى المتوسط الذي يستغرق زمنا متوسطا والذي يتمثل في مرحلة تعليمية معينة (مرحلة التعليم الابتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي)، ويشمل هذا المستوى المقاصد والأهداف العامة، أما المستوى الأخير قصير المدى يتحقق خلال فترة قصيرة، ويضم هذا المستوى الأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية، وهذه المستويات مترابطة فيما بينها، منسجمة في ترتيبها، فالغايات لا يمكن أن تتحقق إلا إذا تحققت المرامي والمقاصد من البرامج والمقررات والأهداف العامة، تترجم هذه المقاصد إلى مهارات وقدرات خاصة، والأهداف الخاصة تجسد الأهداف العامة إلى إنجازات وسلوكيات ومهارات يبديها المتعلم، قابلة للملاحظة وللقياس والتقويم.

جدول رقم (5) يبين مستويات الأهداف

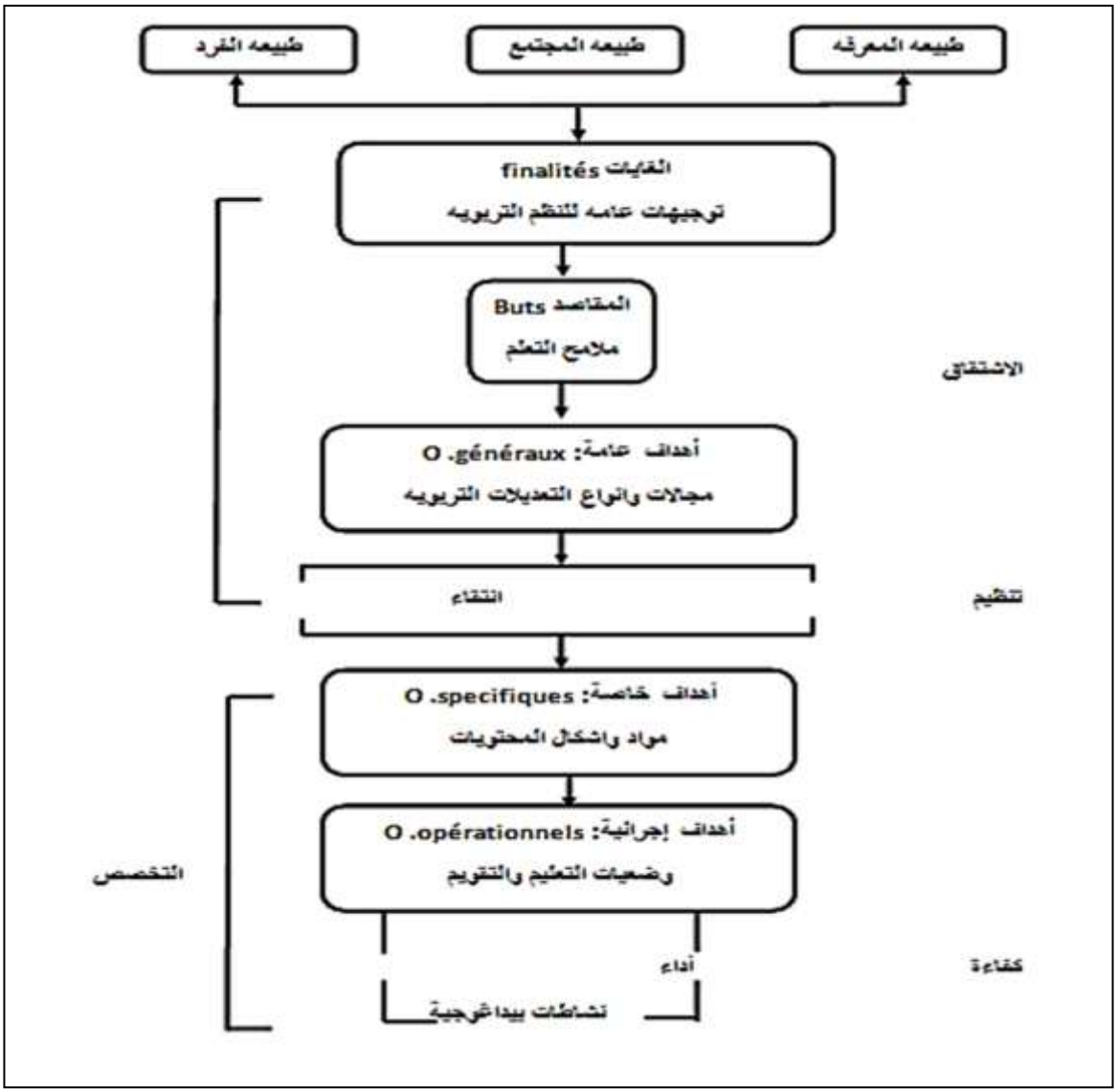
مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف:	فإنه يعبر عن فلسفة الدولة وتوجيهات	صادر من لدى رجال السياسة والجماعات	على صيغة أو شكل مبادئ وقيم	تتميز بشكلها المثير والجذاب
- غاية	السياسة التعليمية	الضاغطة من برلمان وأحزاب سياسية	عليا ورغبات وتطلعات	وكذلك قابل للتأويل.
- مرمى	نوايا المؤسسة التعليمية أو التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومسيري التعليم	أهداف البرامج والمواد وأسلاك التعليم.	بارتباطها المباشر بالمواد والوسائل والمناهج.
	أنماط شخصية	مؤطرين أو تلاميذ	قدرات ومهارات	تمركزها حول

عـــاما	التلميـــذ العقليـــة-الوجدانيـــة الحـــس حركية		نريد تطويرها عند التلاميذ.	التلميـــذ وقدراتـــه ومكتسبات
خـــاصا	محتـــــوى درس معين سينجز فـي حصة أو أكثر	مدرسون أو تلاميذ	فعـل سـيقوم بـه التلاميـذ مـرتبط بمحتوى الدرس	تصـــريحها بمـــا سيقوم التلميذ فـي الدرس
إجرائيا	سلوكيات ينجزها التلاميـــذ لكـــي يبرهنـــوا بلـــوغهم الهدف	مدرسون أو تلاميذ	فعـــل الإنجـــاز وشـروطه معـايير الإتقان	تصريحات بأدوات التقييم وأشكاله

(وزارة التربية الوطنية، 2004، 149)

ويمكن توضيح مختلف مصادر اشتقاق الأهداف ومستوياتها حسب بيرزيت (1979) Birzeat في المخطط الموالي

شكل رقم (2) يوضح مختلف مصادر اشتقاق الأهداف ومستوياتها



1-5-2- تصنيف الأهداف التربوية من حيث المضمون:

هناك عدة تصنيفات للأهداف التربوية من حيث المضمون، والباحث سيتبنى التصنيف الذي تعتمد عليه وزارة التربية الوطنية، وهو التصنيف الذي قدمه "بينجامين بلوم".

بدأ التفكير في عملية تصنيف الأهداف التربوية من قبل مجموعة من العاملين في حقل القياس التربوي في إحدى الاجتماعات التي عقدتها الجمعية الأمريكية في بوسطن عام 1948، بهدف رفع العمل التربوي من مجرد الحفظ والتلقين إلى عمل مرتفع لمهارات وتنمية للعقل والانفعال في نفس الوقت، وضم الاجتماع بلوم وعدد كبير من التربويين الأمريكيين، حيث اتفقوا على أن يكون هذا التصنيف شاملا للمجالات التالية: المعرفي (العقلي)، الانفعالي (الوجداني)، والنفس حركي. (سلمى، 2001، 56)

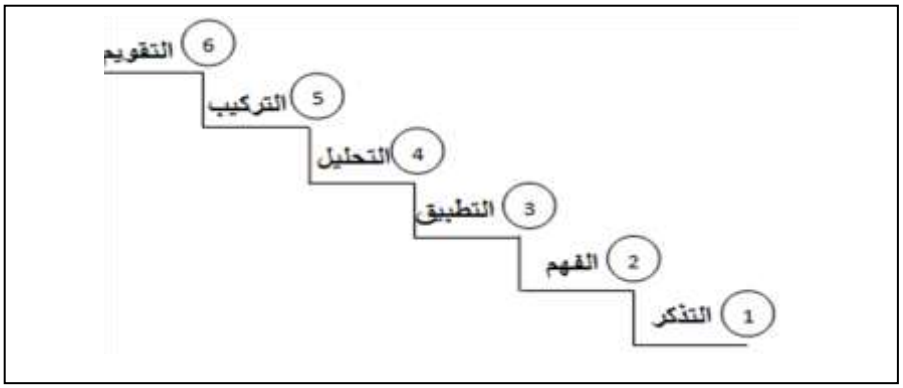
شكل رقم (3) يوضح مستويات الأهداف التربوية حسب صنافة بلوم

وفيما يلي سنعرض هذه الأنواع الخاصة **ببلوم** ورفقائه بشيء من التفصيل:

أ- الأهداف المعرفية: وتركز على الجانب السلوكي العقلي، ووهي متدرجة من المستوى البسيط أو الأدنى إلى المستوى المعقد أو الأعلى، وتوضح هذه المستويات عادة بترتيبها في الشكل المدرج من البسيط إلى المعقد:

- **المستوى الأدنى:** ويتضمن (التذكر والفهم والتطبيق)
- **المستوى الأعلى**: يتضمن (التحليل والتركيب والتقويم)

شكل رقم (4) يبين صنافة بينجامين بلوم للأهداف التربوية



(علي، 2006، 229)

- **المستوى الأدنى:** ويتضمن المستويات التالية:

المعرفة أو التذكر: تمثل هذه المرتبة أدنى المراتب، وبالتالي فإن أهدافها تعد الأدنى، وتشمل إما استرجاع المعلومات من الذاكرة، أو بالتعرف إلى الاستجابة ، وتعد الإحاطة بمرتبة المعرفة وأهدافها

ضرورة للانتقال إلى مراتب أكثر تعقيدا، وعمليات عقلية أكثر تطورا كالفهم والتطبيق وغيرها.(سلمى، 2001، 56)

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي يمكن استعمالها في صياغة الأهداف عند هذا المستوى (يحدد، صف، يعدد، يذكر، يسمي يختار)

الفهم: ويقصد به هضم المادة المقروءة أو المسموعة، وتظهر عن طرق ترجمة المادة من شكل لآخر، أو استخلاص معنى من نص معين، أو تلخيصه. (وزارة التربية الوطنية، 2005، 41) كما يشير مستوى الفهم إلى قدرة المتعلم على إدراك معنى المعلومات التي تقدم له، وتظهر في قدرة المتعلم على: (**الترجمة، والتفسير، والتنبؤ، والمقارنة**) ومن أمثلة ذلك:

- أن يفسر الطالب ظاهرة التسرب المدرسي.
- أن يعطي الطالب أمثلة متعددة عن التعزيز السالب.
- أن يقارن الطالب بين مبادئ نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي، والتعلم الإجرائي.
- أن يلخص الأسباب وراء ظاهرة الإدمان على المخدرات. (محمد، 2004، 148)

التطبيق: يشير هذا المستوى من تصنيف بلوم إلى القدرة على استخدام الطرق والمبادئ والمفاهيم والنظريات، في أوضاع واقعية أو جديدة، ولكي يحقق مستوى التطبيق الهدف المنشود يجب أن يتوافر في الموقف التعليمي المرتبط فيه خاصيتان أساسيتان:

1- الطبيعة الإشكالية للموقف: أي انه يجب أن يواجه المتعلم مشكلة تستلزم الحل.

2- الجدة أو اللامألوف: أي أن السياق الذي يجري في التطبيق يجب أن يكون مختلفا عن السياقات التي تم فيها تعلم المعلومات المرغوب في استخدامها.(عبد الرحمن، 2003 ، 78)

ومن أمثلة هذا المستوى:

- يطبق نظرية بافلوف في تعليم القراءة – يستعمل أساليب إحصائية لبحث جديد

ومن الأفعال التي تعبر عن نواتج التعلم في هذا المستوى في صورة أفعال سلوكية: يطبق، يستخدم، يرسم، يحل...(عباس، 1999،69)

المستوى الأعلى:

التحليل: ويشير هذا المستوى على قدرة المتعلم على تقسيم المادة المتعلمة إلى عناصرها المكونة لها، والتي تبين فهمه واستيعابه لبيئته التنظيمية. (محمد، 2004، 149)

كما يقوم بإدراك ما بين هذه الأجزاء من علاقات، مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها، ويشمل ذلك قيام المتعلم بتحديد الأجزاء، وتحديد العلاقات بينها، وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة، وتمثل نواتج التعلم هنا مستوى علميا أعلى مما هو عليه في مستوى الفهم أو مستوى التطبيق، لأنها تتطلب إدراكا وفهما أعمق لكل من محتوى المواد التعليمية وبنيتها. (جودت، 232،2014)

ومن أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في هذا المستوى من الأهداف في: يميز، يحدد العناصر، يقارن، يجزئ، يستنتج، يفاضل..

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

- يميز بين نظريات التعلم والتعليم.

- يميز بين النظريات السلوكية والنظريات الإنسانية. (عباس، 2015 ،70)

التركيب: يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على ربط عناصر المعرفة التي تعلمها، وتكوين كل جديد له معنى، ويعني أن المتعلم أصبح في وضع قادر على تركيب أجزاء المواد التعليمية في قالب جديد من ابتكاره، وتكوين فكرة جديدة من أفكار تعلمها من تقليد، أو محاكاة لغيره، بمعنى أنه أصبح قادرا على الخلق والإبداع. (محسن، 2013، 58)

ويندرج تحت هذا المستوى الفئات الفرعية التالية:

- **إنتاج محتوى فريد:** حيث يعرض فيه المتعلم أفكاره، وآراءه، وخبراته..

- **إنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من الإجراءات:** كأن يقترح المتعلم وسائل اختبار فرضية ما، أو وضع تصميم لبناء وفق مواصفات معينة، ويوضح خطة حل لمشكلة معطاة.

- اشتقاق علاقات مجردة: كأن يستخلص بعض التعميمات من مجموعة من الأمثلة المعطاة أو أن يقترح بعض الفرضيات لحل المشكلات. (فؤاد، 2007 ،283)

التقويم: تمثل النتائج في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، لكونه يتضمن كل العمليات السابقة، وأي خلل في تلك العمليات، أو إحداها سيكون الحكم خاطئا، بالإضافة إلى تحكمه ومعرفته بالمعايير التي في ضوئها يصدر الحكم. (محمد، 2006 ، 27)

ويشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب على إصدار أحكام على عمل، أو موقف في ضوء معايير محددة سبق له أن تعلمها، ويعني أن المتعلم أصبح قادرا على إصدار حكم حول قيمة المواد التعليمية التي تعلمها في ضوء معايير محددة، عما بأن هذه المعايير قد يحددها الطالب بنفسه في ضوء ما تعلمّه، أو تعطى له جاهزة من الآخرين ويصدر أحكاما في ضوئها. (محسن، 2013، 59)

ويجعل هذا المستوى من الأهداف الطلبة قادرين على المشاركة في إيجاد حلول لمشاكل مجتمعهم، وخاصة المجتمعات المعاصرة التي تتسم بسرعة التغير والتطور والتعقيد، وإذا امتلك التلاميذ هذه القدرة أصبحوا قادرين على إيجاد حلول لمشاكل كثيرة. (سلمى، 2001، 72)

ومن أمثلة الأهداف الإجرائية الخاصة بهذا المستوى:

- أن يعطي الطالب حكما على حادثة وقعت أمامه.

- أن يصدر الشخص حكما على شخصية أدبية بالمقارنة مع شخصيات أدبية أخرى.

- أن ينقد الطالب الأفكار الواردة في قصيدة ما. (محمد، 2010، 178)

ويمكن ربط التقسيمات الفرعية المعرفية وفق نموذج بلوم وربطها بالمهمات التي يتوقع أن يضمها كل مستوى فرعي، وفيما يلي التقسيمات الفرعية لمكونات المجال المعرفي:

مخطط رقم (5) يوضح التقسيمات الفرعية لمجال المكون المعرفي

(محي الدين، يوسف، عبدالرحمن، 2003 ، 75)

ب- الأهداف الانفعالية الوجدانية: حيث تهتم الأهداف في هذا المجال بتطوير وتنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لدى المتعلمين كالقيم والمناهج، والميول، والاتجاهات، والعادات والتقاليد.(عماد، 2012،61)

وتقع الأهداف الوجدانية حسب بلوم وزملاؤه في (1964) في المستويات التالية:

- **مستوى الاستقبال:** يمثل أدنى مستويات المستوى الوجداني والذي فيه مخرجات التعلم، تتراوح بين الوعي بوجود قيمة، أو مثير ما والانتباه الاختياري لذلك المثير، ويقع هذا المستوى في فئات تتمثل في الوعي بوجود مثير ما، وتوجيه الانتباه نحو قيم أو مثيرات معينة.(عماد، 2012، 62)

ومن الأمثلة عن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يهتم، يبدي الاهتمام، يصغي، يسأل، يتابع، يركز، يقدر، يصف (محمد، 2006، 145)

- **مستوى الاستجابة:** وفي هذا المستوى لا يكتفي المتعلم بالاهتمام أو الانتباه، بل يهتم بالمشاركة والتفاعل مع المثير أو الموضوع، ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية:

* **الاستجابة بالطاعة (الإذعان):** وتعني القيام بالعمل بناء على تعليمات أو أوامر.

* **استجابة الرغبة:** القيام بالعمل عن رغبة واختار.

* **استجابة الارتياح:** الشعور بالرضا والارتياح للقيام بالعمل.(محمد، 2006، 145)

- **مستوى التقويم والتنظيم القيمي:** فالتقييم أن يتجنب، ويستمع للنصح، ويؤدي عمله بدقة، يخاطب ويبدي رأيه، يفضل، يحتج، يعترف.. أما التنظيم القيمي أن يحسم المتعلم الخلافات، ويغير المواقف، يحدد العلاقات والقيم، ينظم القيم، يحافظ، يربط المعايير الأخلاقية، يوازن، يلتزم، يشكل، يعدل.. (محمد، 2010، 98)

- **تشكيل الذات (تكامل القيمة مع سلوك الفرد):** عند هذا المستوى يتكون لدى الفرد نظاما قيميا معينا يضبط سلوكه، ويوجهه لفترة طويلة، ويكون له أسلوبا في الحياة مميزا له، ومن الأفعال التي تستخدم عند صياغة الأهداف السلوكية عند هذا المستوى: يفعل، يؤثر، يستمتع، يعدل، يقترح، يراجع، يستخدم، يتحقق من... (نجاح، 2013، 81)

ج- الأهداف النفس حركية: ويشير هذا المجال إلى المهارات التي تتطلب التنسيق بين عضلات الجسم كما في الأنشطة الرياضية للقيام بأداء معين، وفي هذا المجال لا يوجد تصنيف متفق عليه بشكل واسع كما هو الحال في تصنيف المستويات الأخرى من الأهداف – المعرفية والوجدانية – (شوقي ، 2009، 40)

وترتبط الأهداف في هذا المجال بتطوير المهارة وتعلمها، وتعرف المهارة النفس حركية بأنها: أي نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الاستجابات الحركية، ويتضمن ذلك أن المهارة لها جانبين، الجانب النفسي: وفيه يدرك الفرد الحركة، ثم يفكر فيها، ثم يستوعبها، والجانب الحركي: ممارسة الحركة.

وقد تضمن تعليم المهارة ثلاثة مراحل هي:

- مرحلة تقديم المهارة.

- مرحلة تعليم المهارة.

- مرحلة المران والتدريب على المهارة. (محي الدين، 2003 ، 80)

ومن أمثلة الأفعال في المجال النفس حركي: يرمي، يتذوق، يسبح، يجرب، يطبخ، يصلي، يعزف على، يدهن، يمزح، يزن، يصمم، يبتكر، يرسم، يكتب، يقرأ..(محمد، 2010 ،99)

بالنظر إلى التصنيف السابق للأهداف السلوكية التي تم تقسيمها إلى أهداف معرفية، وأخرى وجدانية، وأهداف نفس حركية، يرى الباحث أن كل مستوى من هذه المستويات ينقسم إلى مستويات فرعية، وهذه المستويات الفرعية متدرجة من المستوى البسيط إلى المستوى المعقد، وهذه المجالات متداخلة ومترابطة في السلوك الإنساني.

2- المحتوى:

بعد أن قمنا بتناول العنصر الأول من عناصر المنهاج الدراسي سنتطرق إلى المكنون العنصر الثاني الذي يتمثل في محتوى المنهاج الدراسي بشيء من التفصيل.

يعتبر المحتوى عنصرا هاما من عناصر المنهج، فهو العنصر المباشر في التأثير على تربية الطفل، ويعبر عن المضمون السلوكي المتوقع للطفل، بل يلعب دورا هاما في تكوين سلوك الطفل بما يحمله من مفاهيم أساسية ومفاهيم فرعية، واهتمامات وميول وعادات ومهارات واتجاهات وقيم نحو أنفسهم وبيئتهم المادية والبشرية. (منى، 2007 ،106)، وهو عنصر أساس في المنهاج التربوي، له أهمية خاصة ترجع إلى أنه أكثر مكونات المنهاج تحديدا ووضوحا، وإلى أنه يلقى اهتماما خاصا في انتقاء خبراته التعليمية وتنظيمها وتطبيقها (ياسمينة، 2015/2014 ،154)

2-1- تعريف المحتوى:

المحتوى مصطلح عام يشير إلى مضمون الشيء، ويشيع استخدام هذا المصطلح في مجال المناهج التعليمية، حيث يشير إلى أحد عناصر، أو مكونات المنهج، وهو المكون الثاني لأي منهج تعليمي، يأتي بعد المكون الأول وهو الأهداف، ويشمل محتوى المنهج كافة الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يسعى المنهج لإكسابها للمتعلم. (ماهر، 2009، 13)

يقصد بالمحتوى كل ما يضعه مخططو المناهج من خبرات متنوعة، معرفية أو انفعالية أو مهارية مرتبطة بالأهداف التربوية، بحيث ينعكس نماء شموليا متكاملا في شخصية الطالب بجوانبها المختلفة.(وجيه، ومحمد، 2016، 89)

وهو مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، وأخيرا المهارات التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها. (محمد، 2010، 67)

أو هو الأفكار والعناصر الأساسية، أو المدركات والمفاهيم الأساسية المراد أن يتعلمها التلميذ في كل صف من صفوف المراحل التعليمية، وهو وسيلة لتحقيق أهداف المنهج (كوثر، 2001، 25)

وهو المضمون الذي يبنى على الأهداف والذي يشتمل على المعلومات والمبادئ والقيم والمثل التي نرغب في أن يتعلمها التلاميذ، وهو المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، والتي يتم تنظيمها على نحو معين، المحتوى إلى مجالات، وينقسم كل مجال إلى مواد دراسية، وتنقسم كل مادة إلى وحدات كبري، وكل وحدة إلى مواضيع، وبهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي. (عبد الله، 2009، 69)

والمحتوى هو مضمون المنهج بالمعنى الواسع، إذ أن المحتوى يشمل المادة العلمية، والمهارات التي تحويها الكتب المقررة فضلا عن الجوانب الوجدانية التي تشير إليها محتويات الكتب أحيانا، أو يرى المربون ضرورة إنمائها من خلال عملية التدريس. (أحمد، 2008، 25)

من خلال ما تم عرضه من تعاريف والتي تتعلق بعنصر محتوى المنهج يتبين لنا أن المحتوى ليس محصورا في الجانب المعرفي الذي يتمثل في المعلومات التي تقدم للمتعلم من طرف المعلم، دون أن يكون طرفا في اكتشافها، والتي من خلالها يتم التركيز على تنمية الذاكرة من خلال حفظ هذه المعلومات واسترجاعها عند الطلب، ولكن المحتوى يشمل إلى جانب المعارف المهارات والخبرات القيم والاتجاهات .. والتي تسعى إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم، في المجال العقلي، والوجداني، والنفس حركي.

2-2- مكونات محتوى المنهاج الراسي:

يتكون محتوى المنهج من حقائق ومبادئ وتعريفات وتفسيرات، كما يظم عمليات ومهارات كالقراءة والحساب والملاحظة والتصنيف والتقسيم والاتصال والاستنتاج والتفكير الناقد واتخاذ القرار، وجوانب المحتوى مترابطة في المنهج وكل خبرة يمر بها المتعلم بهذه الجوانب من المعارف، والعمليات والمهارات والقيم والمعتقدات ، وينبغي أن يؤخذ هذا بعين الاعتبار عند تخطيط المنهج.(عادل، 2004، 88)

وفيما يلي سنعرض بعضا من عناصر محتوى المنهج الدراسي:

2-2-1- المكون المعرفي لمحتوى المنهاج الدراسي:

ويشمل على الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات المرتبطة في بناء هرمي، وفيما يلي سنقوم بعرض هذه المكونات بشيء من التفصيل:

أ- الحقائق:

وهي كل الصيغ ذوات الدلالة المتفق عليها بين الناس، ولا جدال حول الإقرار بما تحمله من مدلولات: وهي نوعان مادية حسية، ومجردة عقلية. (عبد الرحمن، 85،2014)

والحقيقة المعرفية تعرف بأنها **" جملة يعتقد أنها صحيحة"**، أي تشير إلى كل ما هو صحيح، وخاضع للإثبات والملاحظة، وتساعد الحقيقة العلمية على وصف الأشياء والأحداث والظواهر، كما تعد الحقائق العلمية بمثابة اللبنات أو الأساس الذي يقوم عليها بناء المستويات المعرفية المجردة من مفاهيم وتعميمات وقوانين ونظريات تساعد في عمليات الوصف والتفسير والتنبؤ. (محمد، 2010، 164-165).

ب- المفاهيم:

هي إبداعات عقلية يقوم بها العقل بتكوينها لرسم ذهنية عامة عن الأشياء والأحداث والظواهر. **" المعنى الذي يترسم في الذهن عند سماع الاسم الذي يدل عليه"**(محمود، 2016 ،177)

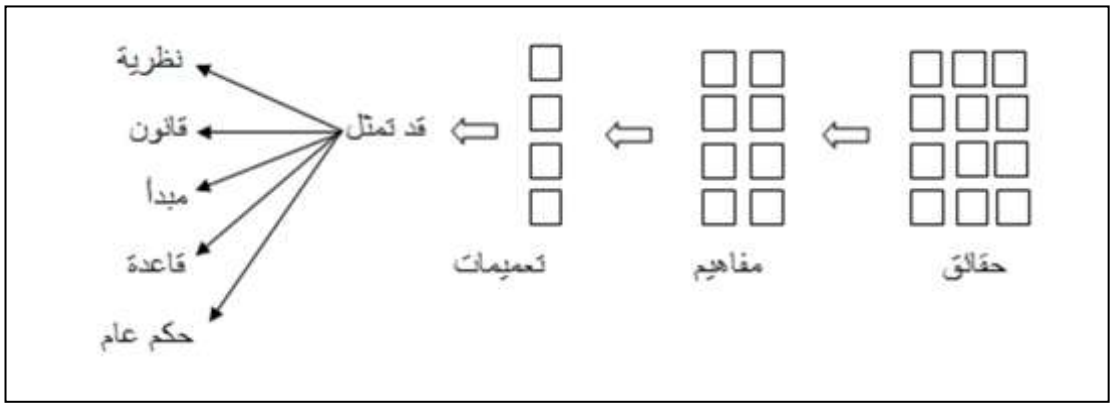
وهي مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معا على أساس من الخصائص المشتركة، أو الصفات المشتركة والتي يشار إليها برمز أو اسم معين. وهي تصور ذهني مجرد يشير لمجموعة من الحقائق أو الأفكار ذات الخصائص المتقاربة، ويمكن أن يكون المفهوم اسما أو أي كلمة مفردة مثل العدالة، ويمكن أن تكون مفاهيم زمنية مثل: صباحا أو مكانية مثل: العدالة، أو علمية مثل: التكامل، أو على شكل تركيب مثل: بياض الثلج .. (منى، 2012، 202،-203)

ج- المبادئ العامة:

وهي التي تكشف عن العلاقة بين بعض الظواهر، كأن نقول مثلا: " تزداد درجة تبخر الماء بازدياد الحرارة" أو "يتحول الماء إلى جسم سائل بفعل انخفاض درجة الحرارة" (أسماء وسلوى، 2015، 72)

هناك علاقة بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات ، حيث أن اجتماع مجموعة من الحقائق التي لها صفات أو مجموعة من الخصائص المشتركة فتعطي المفهوم، كما أن ارتباط مفهومين فأكثر فيعطي لنا التعميم، الذي بدوره يمكن أن يمثل نظرية، أو قانونا، أو مبدأ، أو قاعدة، أو حكما عما، في حين يكمن الفارق بين النظرية والقانون أن النظرية تستخدم في تفسير سلوك الطبيعة، في حين يستخدم القانون في وصف ذلك السلوك. والمخطط التالي يوضح العلاقة بين: الحقائق والمفاهيم والتعميمات.

شكل (6) يوضح العلاقة بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات



(محمد، 2010، 126)

د- المهارات:

تعني المهارة أن يؤدي الفرد العمل المطلوب منه بدقة (بإتقان) وسرعة وبأقل جهد ممكن. والمهارة يمكن أن تكون عملا يدويا، أو عملا إجرائيا أو عملا عقليا.(منى، 2012، 207)

هـ - النظريات:

تعريف النظرية: تعددت التعريفات التي تطرقت إلى مفهوم النظرية بشكل عام، حيث يشير المصطلح الأجنبي لكلمة النظرية، إلى أنها مشتقة من اللفظ اليوناني (theoria) بمعنى يدرك. وهي مجموعة من المصطلحات والتعريفات والافتراضات، لها علاقة ببعضها البعض، والتي تقترح رؤية منظمة للظاهرة، وذلك بهدف عرضها والتنبؤ بمظاهرها (وشنان، 2017، 266).

وعرفها Kerlinger (1965) على أنها: عبارات من مجموعات من البناءات والمفاهيم التعريفات والافتراضات المتداخلة التي تعطي منظورا نظاميا للظاهرات بتحديد العلاقات بين المتغيرات بغرض التفسير والتنبؤ بالظاهرات. (ماجد، 2011، 9)

و- القوانين:

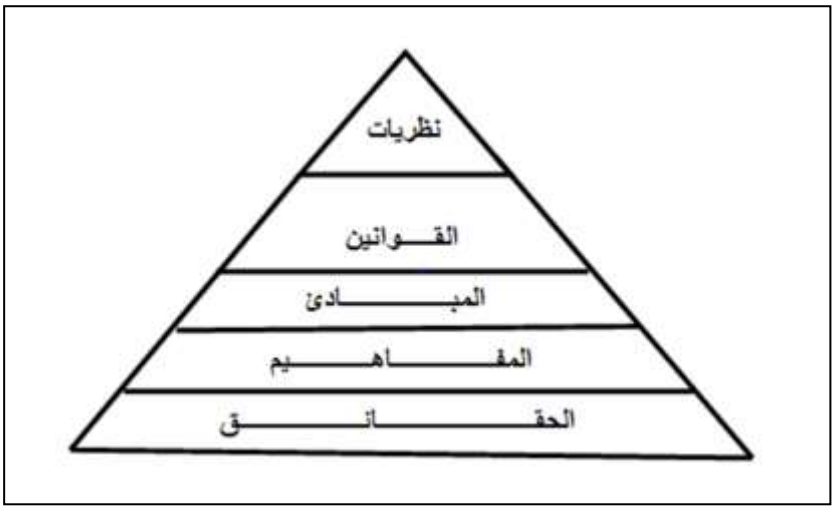
هي فرضية تثبت صحتها فأصبحت بمثابة قاعدة شاملة مطردة مثل قانون الانكسار، وقانون العرض والطلب، وقوانين الوراثة وغيرها من القوانين.(منى، 2012، 207)

يرى الباحث أن المحتوى هو الوسيلة التي تتحقق بها أهداف المنهج، لذا لا بد أن يكون مناسبا للأهداف المصاغة، ومناسبا لقدرات المتعلمين وخصائصهم النمائية ويلبي اهتماماتهم واحتياجاتهم المختلفة، مثيرا

لفضولهم ، مفيدا لهم من أجل حل مشكلاتهم اليومية، وأن يكون سليما من كل الأخطاء، يتماشى مع قيم المجتمع معاييره السائدة، مواكبا للتطور الذي يشهده العصر، يشتمل على جوانب نظرية وأخرى تطبيقية.

والشكل التالي يوضح مكونات الجانب المعرفي للمنهج الدراسي:

شكل رقم (7) يوضح الجانب المعرفي لمكونات المنهج



(محمد، 2010، 163)

2-2-2- المكون الوجداني لمحتوى المنهاج الدراسي:

ويشمل على الاتجاهات والميول والقيم والرأي، وفيما يلي سنقوم بعرض هذه المكونات بشيء من التفصيل:

أ- الميل:

عرف الميل على أنه اتجاه نفسي مصطبغ بصبغة وجدانية موجبة. (أحمد، 1968، 101)

ب- الاتجاهات:

يرى الباحث أن موضوع الاتجاه موضوع مهم في علم النفس بصفة عامة، وفي علم النفس الاجتماعي بشكل خاص، وفي علوم التربية بشكل أخص، حيث حظي موضوع الاتجاه في ميدان علوم التربية بكثير من الدراسة، كدراسة الاتجاه نحو الإصلاحات التربوية، والاتجاه نحو المنهج الدراسي أو إحدى عناصره ... وهناك دراسات اهتمت بدراسة معرفة اتجاهات الأساتذة، وأخرى لمعرفة اتجاهات الطلبة في كل المستويات التعليمية، لأن معرفة الاتجاه ما هو إلى طريقة من طرق التقويم التربوي، وفيما يلي سنقوم بعرض بعض التعاريف التي تخص مفهوم الاتجاه.

- **تعريف الاتجاه:** تعددت تعاريف الاتجاه منها:

تعريف (1954) Allport الاتجاه هو حالة من التهيؤ والتأهب العقلي العصبي الذي تنظمها الخبرة، ولها فعل توجيه على استجابات الأفراد للأشياء والمواقف المختلفة. (ALLPORT, 1954 , 45)

تعريف (1931) BOGARDUS الاتجاه هو نزعة للتصرف سواء إيجابا أو سلبا نحو وضع ما في البيئة التي تحدد قيما إيجابية أو سلبية نحو هذا التصرف.(Bogardus, 1931, 444)

تعريف (1950) WORREN الاتجاه هو: استعداد نفسي بناء على ما يمر به الشخص من خبرات يمكن أن تؤديفي نهاية الأمر إلى إحداث تغييرات في مجال الاتجاه.(Chve,E.G: 1950, 364)

تعريف NEWCOMP وزميلاه **CONVERSE & TURNER** : يعرفون الاتجاه من وجهتي نظر: معرفية ودافعية فيقولون: يمثل "الاتجاه من الناحية المعرفية، تنظيما لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة" ، أما من وجهة النظر الدافعية، فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع. فاتجاه المرء نحو موضوع معين هو استعداده لاستثارة دوافعه فيما يتصل بالموضوع" (عمر، 2013، 286)

تعريف بروشانسكي: الاتجاه هو استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا أو اقتصاديا أو سياسيا، حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية، أو حول جماعة من الجماعات كجماعة النادي أو المدرسة أو المصنع، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبيرا لفظيا بالموافقة عليه أو عدم الموافقة أو المحايدة، ويمكن قياسه الاتجاه بإعطاء درجة الموافقة والمعارضة والمحايدة.(محمد، 2000، 88)

تعريف أبو نيل محمد السيد: الاتجاه هو استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا أو اقتصاديا أو سياسيا، أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية حول جماعة من الجماعات، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبيرا لفظيا بالموافقة عليه أو عدم الموافقة. (أحمد، 2001، 41)

تعريف حامد عبد السلام زهران: هو موقف الشخص الراهن نحو القضايا التي تهمه بناء على خبرات مكتسبة عن طريق التعلم من مواقف الحياة المختلفة ، في بيئته التي يعيش فيها ، وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرفض ، ويظهر ذلك من خلال السلوك اللفظي أو العملي للفرد .(عبد الحميد، 2009 ، 199).

تعريف طلعت (1984): الاتجاه هو استجابة إزاء موضوع معين (اجتماعي في الغالب) ، أو رمز هذا الموضوع ، تقوم على تنظيم السلوك الذي يتضمن جوانب وجدانية ومعرفية ونزوعية لنماذج معينة من السلوك. (طلعت ، 1984، 451)

في ضوء هذه التعاريف يرى الباحث أن الاتجاه: هو حالة من الاستعدادات المكتسبة لدى شخص تعبر عن موقفه السلبي أو الإيجابي والذي يكون أحيانا حياديا نحو موضوع الاتجاه، تتعلق بالأفراد وبالجماعات، وتكون موجهة لسلوكياته.

كما يمكن لنا في ضوء ما تم عرضه من تعاريف خاصة بالاتجاه أن نحدد مجموعة من الخصائص والمميزات الخاصة بالاتجاه في النقاط التالية:

- الاتجاهات النفسية مكتسبة وتتكون نتيجة لموقف ما، وليس لعامل الوراثة تأثير في تكوينه.

- يختلف موضوع الاتجاه فقد يكون سياسيا أو اقتصاديا أو تربويا...

- يعبر الاتجاه عن وجهة نظر الفرد نحو موضوع ما، أو تجاه فرد من الأفراد أو جماعة من الجماعات، وتعمل على توجيه سلوكه.

- قد يعبر الاتجاه عن رفض الفرد لموضوع الاتجاه فيكون بذلك الاتجاه سالبا، أو يعبر عن قبوله له فيكون الاتجاه موجبا، كما يمكن أن تكون وجهة نظره محايدة فيكون بذلك اتجاهه محايدا. وبذلك فهي تختلف في درجة قوتها.

- يتمتع الاتجاه بدرجة من الثبات نسبيا، إذا يصعب تغييره.

تقول مارغريت بيركس MARGERET BIRKS أن الاتجاهات تتكون لدى الطفل بداية من السن العاشرة يبدؤون في التعبير عن اتجاهاتهم، من خلال التعبير عن تحيزهم وتميزهم عن الأطفال اليهود، ويستبعدونهم عن جماعة أصدقائهم. (وليم، وولاس، 1993/1989، 112)

ويرى الباحث أن موضوع الاتجاه سياسيا أو دينيا أو تربويا أو ثقافيا.. حيث تكون إما سلبية أو إيجابية، لذا يجب على مخططي المناهج الدراسية عند اختيار المحتوى أن يتضمن خبرات سالبة وأخرى إيجابية، لتنمية الاتجاه السالب نحو الخبرات السالبة، وتنمية الاتجاه الموجب نحو الخبرات الموجبة، خاصة وأن الاتجاهات مكتسبة من التنشئة الاجتماعية، وليس وراثية.

الفرق بين الميل والاتجاه:

يقول:(محمد، 2002، 121). هناك من يخلط بين المصطلحين ، وذلك لارتباطهما بالجانب الدافعي، فلهما خصائص تحدد ما هو متوقع وما هو مرغوب ، ولكن يمكن التمييز بين المفهومين ، فالميل يتعلق بالنواحي الذاتية أو الشخصية التي ليست محلا للخلاف أو النقاش ، كميل الفرد نحو نوع من الأطعمة أو الألبسة ،...في حين يتعلق الاتجاه بالموضوعات ذات الصبغة الاجتماعية التي يمكن أن يدور حولها نقاش ، أو يختلف نحوها الأشخاص ،فالاتجاه أشمل من الميل فالميل حسب العلماء يقتصر على الجانب الإيجابي نحو

موضوعات بعينها، وعلى ذلك فإن مقياس الميول يقتصر على جوانب التفضيل وعدم التفضيل فقط ، ولا تتعلق بأبعاد القياس "أحب" و "أكره" ،وهكذا فهم يقصرون الميل كونه الاتجاه الإيجابي.

كما أن الميل ما هو إلا مرحلة من مراحل تكون الاتجاه، فالاتجاه أثناء تكونه لدى الفرد يكون مجرد ميل نحو شخص أو شيء أو فكرة معينة. (جابر، 2006، 102)

مما تم عرضه يرى الباحث أن هناك فروق جوهرية بين الاتجاه والميل يتم تلخيصها في الجدول التالي:

جدول رقم (6) يوضح أوجه الاختلاف بين الاتجاه والميل

أوجه المقارنة	الاتجاه	الميل
موضوع	يتعلق بالأشخاص والجماعات	يتعلق بذات الفرد
الثبات	يمتاز بالثبات النسبي	غير ثابت
الزمن	يلي الميل في تكونه	يسبق الاتجاه
الشمولية	الاتجاه يشمل الميل (أوسع من الميل)	الميل أضيق من الاتجاه
الجانب الوجداني	له صبغة وجدانية سالبة أو موجبة	له صبغة وجدانية موجبة
القطبية	القبول والرفض والحياد	القبول

ج- القيم:

تعريف القيم: القيمة هي تقدير ذاتي للفرد إزاء ما يراه صالحا جديرا بأن يتبع من تصرفات الجماعة التي ينتمي إليها. (عبد الرحمن، 2014 ،89).

وعرفها **زاهر(1996)** بانها مجموعة الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية، أو اتجاهاته أو اهتماماته. (زاهر، 1996، 24)

وعرفها **فؤاد البهي** بأنها معايير اجتماعية ذات صبغة انفعالية تتصل بالمستويات الخلقية التي تقدسها الجماعة ، ويمتصها الفرد من بيئته، ويقيم منها موازين يزن بها أفعاله، ويتخذها مرشدا يبعده عن كل جنوح تحرمه الجماعة. (الغامدي، 2008، 38)

وعرفها بأنها مجموعة المعايير والأحكام والسلوكيات التي يفضلها الأفراد، ويسعون إلى تحقيقها من خلال تفاعلهم مع المواقف والخبرات المختلفة.(وائل، 2011، 10)

كما عرفت القيم على أنها محددات اتجاهات الفرد، فهي تجريدات أو تعميمات تتضح أو تكشف عن نفسها من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة، فالقيم ينقصها موضوع محدد تنصب عليه بعكس الاتجاه الذي يرتبط دائما بموضوع محدد.

من خلال ما تم عرضه من تعاريف خاصة بالقيم يرى الباحث أن القيم تتسم بالصبغة الاجتماعية، فالقيم الدينية مثلا تخص مجتمعا كاملا، وهي تختلف من مجتمع لآخر، كما أن القيم هي تشير إلى غاية نهائية

خصائص القيم: تتميز القيم بمجموعة من الخصائص نوجزها في النقاط التالية:

- تهتم القيم بالأهداف البعيدة التي يضعها الإنسان لنفسه، لا بالأهداف الفرعية.

- القيم مرتبة ترتيبا هرميا حسب أهميتها في حياة الفرد، كالقيم الدينية عند رجل الدين تقع في المنزلة الأولى عن باقي القيم الأخرى.

- صعبة التغير جدا وتمتد في حياة الإنسان منذ السنين الأولى من نموه ومن الصعب اقتلاعها.

- ترتبط القيم بالمستويات الاجتماعية والاقتصادية، فهناك نظام اجتماعي أو ثقافة معينة تدعم قيما عن غيرها وهكذا.

- ترتبط القيم بالأنا الأعلى لدى بعض علماء النفس التحليلي (FLUGEL & SOMMORS) وتقع في مستوى النواحي الأخلاقية لديهم.(محمد، 2006، 201)

الرأي: يشير الرأي إلى ما نعتقد أنه صواب، وعلى ذلك فهو وسيلة التعبير اللفظي ويوضح ، والرأي هو اعتقاد خال من الدافعية أو الدينامية. (الوليد، 2006/2004، 15)

2-2-3- المكون النفس حركي:

ويقصد بذلك أن يتضمن ويستهدف محتوى المنهج الدراسي تحقيق الأهداف المتعلقة باكتساب بعض المهارات النفسية – الحركية، كالكتابة والرسم والمهارات اليدوية الأخرى.(عبد المجيد، 2014 ،120)

2-3- معايير اختيار محتوى المنهاج الدراسي:

هناك مجموعة من المعايير التي يجب على مخططي المناهج الدراسية مراعاتها عند اختيار المحتوى، وفيما يلي سنقوم بعرض عدد من هذه المعايير حسب:

2-3-1- ارتباط المحتوى بأهداف المنهاج:

مر القول أن أول عنصر من عناصر المنهج هو الأهداف، لذا فإن المحتوى ينبغي أن يوظف لخدمة الأهداف، فالعلاقة بين الأهداف والمحتوى تتسم بالتأثر والتأثير المتبادل فيما بينها، حيث يؤدي مرور المتعلمين بالخبرات التي يتضمنها المحتوى إلى تحقيق أهداف المنهج (محسن، 2009، 94).

يرى الباحث مما تقدم أن الهدف العام الذي تسعى المناهج الوصول إليه هو تحقيق النمو الشامل للطفل في مختلف النواحي: الجسمية، والعقلية، والنفس حركية.. لذا يجب اختيار المحتوى الذي يحقق هذه الأهداف.

2-3-2- صدق المحتوى ودلالته:

يستمد المحتوى صدقة إذا كانت المعلومات التي يتضمنها أساسية وحديثة ودقيقة وخالية من الأخطاء العلمية، وأن دلالة المحتوى تعني قدرتها على إكساب التلميذ طريقة البحث في المادة العلمية التي ينصب عليها المحتوى. (محمود، 2016، 61)

يرى الباحث أن العلوم والمعارف والمعلومات قد تضاعف حجمها خلال السنوات الماضية، وينتظر أن تتضاعف بشكل أسرع في العشريات القادمة، كما شهدت تغيرات في مضمون ومحتوى المعارف ذاتها، إذا هناك معارف تتقادم وأخرى تموت وتكتشف معارف جديدة، لذا يجب تجديد المحتوى من حين لآخر، والحرص على استبدال المعارف والمعلومات القديمة التي يتضمنها بمعارف ومعلومات جديدة لتحقيق صدق المحتوى.

2-3-3- مراعاة المحتوى للفروق الفردية:

إن المحتوى الجيد هو ذلك المحتوى الذي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وعلى الرغم من وجود خصائص وصفات مشتركة بين أفراد الفئة العمرية الواحدة، إلا أن هناك فروقا فردية بينهم وميولا واهتمامات خاصة، ويستطيع المحتوى مراعاة الفروق.(أسما، 2015، 73)

ولذلك يرى الباحث أنه يجب تنويع الأنشطة التعليمية والمهارات التي يتضمنها محتوى المناهج بما يتيح الفرصة أمام كل طفل ليختار منها ما يلبي رغباته وميوله ويناسب قدراته، فالكل يتعلم، والكل يتعلم حسب قدراته وميولاته واهتماماته ورغباته.

2-3-4- ملاءمة المحتوى للواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ:

يعيش التلميذ في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به، وهو عندما يذهب إلى المدرسة يأتي من بيئة بها ظواهر متعددة ومشكلات مختلفة تحيط بها، وهو يسعى جاهدا للتعرف على هذه الظواهر والمشكلات وتفسيرها وإيجاد حلول لها، لذا يجب عند اختيار المحتوى ينبغي أن نختار من المعارف ما هو أساسي في حياة المتعلمين، وما هو لازم لحاضرهم ومستقبلهم، وما يعينهم على تفسير ما تشتمل عليه البيئة من ظواهر، والتفاعل بإيجابية مع

مواقف حياتهم الاجتماعية المستجدة، ويكسبهم القدرة على التعامل مع معطيات ثقافتهم والتحديات التي تواجهها.(صلاح، 2000، 40)

ويرى الباحث أن المحتوى الذي لا يستمد من بيئة المتعلم، ولا يحتوي على ظواهر بيئته، ولا يسعى جاهدا للتعرف على هذه الظواهر والمشكلات وتفسيرها وإيجاد حلول لها، هو محتوى لا يثير اهتمام ودافعية المتعلم نحو التعلم، ولا يحقق النمو الشامل للمتعلم، ولا يمد المتعلمين بالخبرات اللازمة والتي يحتاجون إليها لمواجهة مشكلاتهم التي تواجههم في حياتهم اليومية.

2-3-5- التوازن بين الشمول والعمق:

بمعنى أن يشتمل المحتوى على الخبرات التي من شأنها إحداث نمو شامل متكامل لدى المتعلم لدى المتعلم يوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وهذا هو المقصود بالشمول. أما العمق فيعني أن يتضمن أساسيات المادة من مفاهيم، وقوانين، وتعميمات، وقوانين ونظريات من دون تشتيت جهد التلاميذ في تفاصيل لا مسوغة لها.(محسن، 2009، 96)

مما تم عرضه يمكن القول أن المحتوى يجب أن يراعى فيه القدر الكافي المتوازن بين الشمول والعمق، فلا يتم عرضها عرضا سطحيا، ولا يتعمق في تفصيل بعض الموضوعات ويترك البعض الآخر.

2-3-6- مراعاة محتوى المناهج لميول وحاجات التلاميذ:

تعتبر الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعلم، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع إليهم للإقبال على دراسة المحتوى وييسر عملية تعلمهم، كما يجب أن يكون المحتوى مناسبا لمستوى التلاميذ والقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها.(ماجدة، 2010، 113)

ويمكن القول أن عملية تحديد المحتوى بشكل يتلاءم مع ميول التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم العقلية والجسمية، يستدعي ذلك دراسة الخصائص النمائية الخاصة بالتلاميذ في كل مرحلة، فلكي يحدث التعلم لدى المتعلمين يجب أن يبلغ مستوى معينا من النضج العقلي والجسمي من جهة، ومن جهة أخرى فإن دافعية التلاميذ نحو التعلم تزيد كلما كان المحتوى يناسب ميولاتهم ورغباتهم واتجاهاتهم.

وقد حدد (عبد الرحمن، 2014، 89)عدد من المعايير نوجزها فيما يأتي:

- أن يكون شاملا للجوانب المعرفية والوجدانية والجسمية اللازمة لتنمية الشخصية.
- أن يكون ذا معنى مرتبطا بحاجات المتعلمين وميولهم.
- أن يكون ذا صلة بالبنى المعرفية والقيمية لدى المتعلمين مكملا لها مرتبطا بخبراتهم السابقة.
- أن يكون مناسبا لمستوى المتعلمين وقدرتهم.

- أن يحرص على تنمية التفكير والبحث والاستكشاف لدى المتعلمين.
- أن يشجع الطلبة على التعلم التعاوني.
- أن يعالج مواقف ومشكلات ذوات صلة بحياة المتعلمين.
- أن يكون متنوعا مراعيا ما بين المتعلمين من فروق.
- أن يتضمن جميع مكونات البناء المعرفي والوجداني والمهاري من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعميمات والقيم والاتجاهات والمهارات.
- أن يراعي الإمكانات والزمن المتاح لتعليمه.
- أن يتضمن المحتوى ما يساعد المتعلمين على النمو اللغوي والفكري والاجتماعي والحس-حركي.
- أن يعد المحتوى بطريقة يتمكن فيها الأطفال من التعلم الذاتي بعيدا عن الشرح والإلقاء.
- أن يحقق المحتوى التكامل والترابط بين موضوعاته.
- أن يسمح المحتوى لكل من المعلم والمتعلم بالمبادرة والإبداع والابتكار دون أن يحرمهم ذلك من حسن التوجيه والتخطيط، بحيث ترسم الخطوط العريضة وتترك الحرية للمعلم والمتعلم في اختيار الأنشطة التي يرونها مناسبة والزمن المناسب لكل منها. (أسماء، 2015، 73)

3- أنشطة التعلم والتعليم

3-1- تعريف أنشطة التعلم والتعليم:

النشاط كعنصر من عناصر المنهج يمكن أن يكون تعليميا إذا كان قام به المعلم، ويكون تعلميا إذا قام به المتعلم، والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعليمي، والدور الرئيسي للمعلم يتلخص في محاولاته تحويل عملية التعليم إلى عملية التعلم بنتاجاته الرئيسية: المعرفية الإدراكية، والانفعالية الوجدانية، والأدائية، وأخيرا الاجتماعية.، ويتم اختيار الأنشطة اختيارا يناسب الأهداف. (منى يونس بحري:2012، 160)

يقصد بأنشطة التعلم كل فعل أو إجراء يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا، وذلك لتحقيق أهداف تربوية معينة، سواء كان ذلك داخل الفصل الدراسي أو خارجه، ولكن تحت إشراف المدرسة.

يعرف النشاط على أنه الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما (محمود، 201، 177)

وهي كل نشاط يقوم به المعلم أو الطفل أو الاثنان معا لتحقيق أهداف تعليمية، كما تحقق النمو الشامل المتكامل للطفل، وإكسابه الخبرات التربوية المرغوبة وتغير سلوكه. (هنية، 2015، 18)

ويختلف مفهوم أنشطة التعلم عن مفهوم خبرات التعلم، فخبرات التعلم هي وصف لنتيجة تفاعل المتعلم مع النشاط التعليمي. فالفرق بين المفهومين كالفرق بين المقصود والنتيجة، لذلك يتم تحديد أنشطة التعلم في

مرحلة تخطيط المنهج أو التدريس، ولكن يتم في مرحلة التقويم الحكم على فاعلية هذه الأنشطة في تحقيق خبرات التعلم المطلوبة.

2-3- أهمية ووظائف نشاطات التعلم والتعليم:

تتعدد وظائف نشاطات التعليم والتعلم بتعدد وتنوع المواقف التعليمية التعلمية التي يتضمنها المنهج المدرسي، ومن أهم الوظائف ما يلي:

- إكساب المتعلمين مواصفات المواطنة الصالحة.
- اكتشاف ميول المتعلمين وتنميتها.
- تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلمين (معرفي – وجداني – نفس حركي)
- توسيع نطاق التفاعل بين المتعلمين والواقف التعليمية التعلمية.
- إثارة فاعلية المتعلمين نحو التعلم الفعال.
- تقريب الواقع إلى أذهان المتعلمين.
- الربط بين النظري والتطبيق.
- تقوية العلاقة بين المعلمين والمتعلمين وإدارة المدرسة.
- تحقيق انفتاح المدرسة على المجتمع المحلي الذي تتواجد فيه.(محمد، 2011، 285-286)

ويرى (محمد، 2012، 120) أن أهمية أنشطة التعلم تتمثل فيما يلي:

- تنمية قدرة المتعلم على التفاعل مع مجتمعه، بما يرسخ لديه الاتجاهات الإيجابية والقيم الاجتماعية البناءة، وبذلك تسهم في ربط المدرسة مع المجتمع الذي تتواجد فيه.
- المواقف التي تتيحها الأنشطة تنمي الميول لدى الطلاب، وتساعدهم في اكتشاف مهاراتهم وقدراتهم وتعمل على تنميتها وصقلها.
- إثراء المادة العلمية الأكاديمية للتعلم، مما ييسر على الطلاب فهمها، وذلك باستخدام الحواس في عملية التكلم.
- استثمار أوقات الفراغ بطريقة مفيدة للمتعلم وتنمية خبراته وذلك من خلال ممارسة الأنشطة داخل المدرسة وخارجها.

ويرى (محمود، 2016، 71) أن أهداف الأنشطة التربوية تتمثل في:

- إكساب الطلبة مجموعة من المهارات في المجالات المختلفة.
- إكساب الطلبة مجموعة من الاتجاهات والعادات الجيدة.
- تنمية القدرة على التفكير لحل المشكلات المرتبطة بحياتهم.
- تنمية القدرة على التخطيط.

- تنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاوني.
- تنمية القدرة على الابتكار.

من خلال ما تم عرضه يمكن القول أن المنهاج التقليدي كان يهمل بشكل كبير الأنشطة التعليمية، حيث كان يركز على المعارف والمعلومات التي يلقنها المعلم للمتعلمين، حتى وإن وجدت فإنها قليلة غير تربوية تركز على الأنشطة الترفيهية في كثير من الأحيان وليست تربوية، أما المنهج الحديث فيركز على الأنشطة التعليمية التعلمية التي تخلق نشاطا وتفاعلا بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، كما تزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم، وتنمي اتجاهاتهم الإيجابية ومهاراتهم وقدراتهم وتصقل مواهبهم، وتحقق لهم النمو الشامل.

3-3- معايير اختيار الأنشطة:

نظرا للأهمية الكبيرة التي تحظى بها أنشطة التعلم والتعليم، وذلك للدور الذي تقوم به من أجل تحقيق أهداف المنهج الدراسي، والتي تتمثل في تحقيق النمو الشامل للمتعلم في شتى المجالات: المجال العقلي، والوجداني والنفس حركي، كان لزاما على مخططي المناهج عند اختيار أنشطة التعلم والتعليم مراعاة عدد من المعايير.

وفيما يلي نوجز هذه المعايير كما ذكرها (محسن، 2009 ، 101) :

- صلتها بطبيعة محتوى المادة التعليمية.
- صلتها بالموضوع المراد تعليمه واحتواؤها على ما يثري الموضوع.
- استنادها إلى الفلسفة التي يستند إليها المنهج.
- مراعاتها خصائص المتعلمين وقدراتهم، ومراحل نموهم، وعاداتهم وقيمهم.
- مراعاتها مستوى المعلم وتأهيله.
- مناسبتها الوقت المحدد لتنفيذها.
- صلتها بأهداف المنهج، وأهداف الموضوع.
- مراعاتها نظم التعليم، والإمكانيات اللازمة لتنفيذها.
- مراعاتها لعنصر الأمان والسلامة في التنفيذ والممارسة.

من خلال ما تم عرضه حول المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار أنشطة التعلم والتعليم كعنصر مهم من عناصر المنهج، يتضح لنا أن عدم مراعاتها يسبب حالة من القصور للمنهج في تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها، سواء كانت هذه المعايير متعلقة بالمتعلم من حيث مراعاتها لميولاته وقدراته وخصائصه النمائية، أو ما تعلق منها بالمعلم خاصة ما تعلق بمستوى تأهيله كما هو الحال في مدارسنا الابتدائية حيث يكلف أستاذ المدرسة الابتدائية بتدريس كل المناهج التي تدرس للتلاميذ في هذه المرحلة ، بالرغم من أنه لم يتلق

تكوينا كافيا لتدريس بعضا منها كمنهاجي التربية الفنية والتربية البدنية اللتان تحتاجان لأساتذة تلقوا تكوينا في هذا المجال، حيث يطلب منه تسيير الأنشطة التعليمية التعلمية لهاتين المادتين، ومن جهة أخرى هناك معايير أخرى تتعلق بعناصر المنهج الأخرى حيث تكون هذه الأنشطة مرتبطة بأهداف المنهج من جهة، ومن جهة أخرى يكون لها ارتباط بالمحتوى، كما يمكن أن تكون قابلة للتقويم.

4- التقويم:

يعتبر التقويم أحد المكونات الأساسية للمنهج، إلا أنه يختلف عن هذه المكونات في قدرته على التأثير فيها، فهو يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتدارك جوانب الضعف فيها، وتعزيز نقاط القوة فيها، والتقويم الذي سيتطرق إليه الباحث كعنصر من عناصر المنهاج الدراسي هو التقويم الخاص بالتلاميذ، حيث سيتم التطرق فيه إلى بعض التعريفات، وأنواع، وأهميته، وسائله.

4-1- تعريف التقويم:

اختلف المربون في تعريف التقويم، ويعود ذلك إلى التطورات العلمية المتلاحقة، وإلى كثرة الدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس وميدان التقويم خاصة، وإلى تفاوت الخلفيات المعرفية والمهارية للعلماء الذين طرحوا هذه التعريفات بعامة، وقد أدى ذلك إلى ظهور العديد من التعريفات.(جودت، 2014، 350)

التقويم: هو عملية تربوية يقوم بها المربي باستمرار، وترمي إلى إعطاء نتائج محددة تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق أو الوسائل وحتى أدوات التقويم نفسها.(وزارة التربية الوطني: 2004، 183)

وهو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة، وتفسيرها قصد اتخاذ إجراءات بيداغوجية وإدارية.(وزارة التربية الوطنية، 2016، 27)

وهو عبارة عن وضعيات تقويمية بمثابة الفضاء التعليمي الذي يمنح الفرصة للمتعلم إثر الانتهاء من عملية اكتساب الكفاءات المتعلقة بكل ميدان من الميادين المكونة للمنهاج، قصد التأكد من درجة التحكم في الموارد والقدرة على تجنيدها وترجمتها، تعبيرا على مدى تنصيب الكفاءة الختامية لدى المتعلم واتخاذ القرار المناسب (وزارة التربية الوطنية، 2016، 8)

وهو عملية تخطيط قصد الحصول على المعلومات الكافية لتأسيس حكم تربوي. (موبحة، 2018/2017، 54)

وهو عملية قياس مدى تحقيق الأهداف والغايات التي تصبو إليها، بقصد الوصول بأعمالنا إلى نتائج أفضل.(وزارة التربية الوطنية: 2011 ،187)

ويشمل التقويم المعارف والمساعي والتصرفات والكفاءات الخاصة بالمادة والكفاءات العرضية، واعتماد البيداغوجيا الفارقية. (بلعباس وآخرون، 2016، 20)

من خلال ما تم عرضه يعرف الباحث التقويم: بأنه مجموعة من الوضعيات التي يعدها المعلم للمتعلمين، والتي من خلالها يمكن معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية في حقل من الحقول التعليمية، في مختلف المجالات: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية، كما تساعده في إصدار أحكام، واتخاذ القرارات المناسبة.

4-2- أهمية تقويم المتعلمين:

تكتسي عملية تقويم مخرجات المنهاج (المتعلَّم) أهمية كبيرة لأنها تزودنا بمعلومات وبيانات مهمة تفيد في الوقوف على مدى تحقيق أهداف المنهاج وانعكاساتها على المتعلم مباشرة سواء على الأمد القريب أم البعيد عند تفاعل هذا المتعلم مع مواقف أخرى لاحقة، وهذه المعلومات تساعد في اتخاذ قرار مناسب بشأن تطوير المنهاج أو تعديله.(وزارة التربية الوطنية، 2011، 35)

يتيح التقويم للمتعلم الفرصة لإبراز فعاليته وقدراته ومدى تحكمه في إدماج مكتسباته المختلفة من معارف، قيم، سلوكيات.. من خلال إنجازه لوضعيات متنوعة يتسنى له من خلالها قياس مستوى كفاءته. (إرزيل، 2018/2017، 19)

التقويم هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية.

إلى جانب التأكد من اكتساب المتعلم للمعلومات فإن التقويم يعمل على جعل هذه المعلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأن النجاح يتميز بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المحصل عليها، ونوعية المعارف المكتسبة، وليس بكميتها المخزنة في الذاكرة. (بلعباس وآخرون، 2016، 20)

تسهم عملية التقويم في نجاح التعلم من خلال استراتيجيات التقويم بأنواعه: تشخيصي، تكويني، وإشهادي أو نهائي الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلمات. (شرابطة، 2018/2017 ،22)

هذا ويمكن القول أن عملية التقويم وسيلة في حد ذاتها وليست غاية، فهو وسيلة من خلالها يتم التحقق من مدى الوصول إلى الغايات والأهداف المرجو تحقيقها والوصول إليها، حيث يمكن المعلم من معرفة مواطن

الضعف ومواطن القوة لدى المتعلمين من جهة، ومعرفة مدى فعالية طرق التدريس التي اعتمد عليها من جهة أخرى، فهو يتيح فرصة التغذية الراجعة.

4-3- مستويات تقويم المتعلمين:

4-3-1- التقويم التشخيصي:

يطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي أو الاستهلالي أو الاستفتاحي (محمد، 2010 ،207) هو التقويم الذي يكون في بداية أي تعلمات جديدة ويستهدف التأكد من مدى امتلاك المتعلم للمكتسبات القبلية التي يعتمد عليها في بناء التعلمات الجديدة (موبحة وبن الصغير وغزال، ومكاسي 2017/2016، 44)

وإذا حدث أن بدأ المدرس درسه بدون أن يحدد درجة هذا المستوى فقد يصعب أن تتحقق الكفاءات الجديدة، ومن هنا فهو نشاط ضروري لا بد من القيام به والتأكد منه وإلا سيضطر المدرس إلى الرجوع إليه عندما سيكتشف أن بعض الأسس يفتقر إليها تلامذته، وعلى هذه الأسس سيبني الدرس الجديد.(وزارة التربية الوطنية، 2008، 198)

يتيح التكوين التشخيصي فرصة للمدرس لمعرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانات المادية والبشرية، وذلك لبدء المنهج على أساس من معرفة الواقع معرفة سليمة.(محمد، 2010 ،207)

كما يوفر التقويم التشخيصي الكثير من الجهد والوقت، فبدل أن يكتشف المعلم في نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية أن بعض التلاميذ أو جلهم لا يمتلكون المعارف الضرورية لمتابعة الدرس الجديد، فيقوم بمعالجة ذلك قبل الخوض في الفعل التعليمي الجديد.

ويساعد التقويم التشخيصي المعلم على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة انطلاقا من مكتسباتهم المعرفية السابقة، وميولهم، واتجاهاتهم، وقدراتهم. (Bemard, 1996, 71)

وقد أولى بلوم أهمية خاصة لهذا النوع من التقويم خاصة في نظريته المتعلقة بالتعلم من أجل التمكن، وصنف نقطة بداية أي تعلم جديد بالنسبة لأي متعلم إلى قسمين:

تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (مكتسبات سابقة) وتتعلق الثانية بالمواصفات العاطفية المتمثلة في دافعية التلميذ للتعلم. (عبد الله، 2009، 158)

ومما تم عرضه يمكن القول أن التقويم التشخيصي مهم جدا، لذا يجب أن تعطى له أهمية كبيرة من طرف المدرسين، فمن خلاله يتم تحديد أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح وإزالة العوائق بالنسبة للمعلم والتلميذ على حد سواء.

4-3-2- التقويم البنائي (التكويني):

ويطلق عليه أحيانا التقويم التطوري، ويجرى التقويم البنائي في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج، بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل. (سليمان، 2013 :215) ويقول هاملين:« يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات سريعة ومفيدة للمعلم والمتعلم، تمكن من تحسين وتصويب المسار التعليمي، وتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة في الوقت المناسب» (Hameline,1990, 158)

وهناك نمطين من التقويم التكويني وهما مرتبان حسب حاجيات النظام البيداغوجي:

- التقويم المنتظم ويكون عند الخروج من مرحلة تعليمية، ويستعمل للتحقق من أداءات التلميذ وعلاقته بالأهداف البيداغوجية.

- التقويم المستمر ويكون عن طريق ملاحظة التلاميذ أثناء العملية التعليمية. (Allal.l: 1979, 141-142)

4-3-3- التقويم الختامي:

ويعرف أيضا بالتقويم النهائي أو التجميعي، ويمكن تعريف على أنه ذلك التقويم الذي يتم تصميمه لقياس النتاجات التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي من تلك المادة، وبمعنى آخر، فإن هذا النوع من التقويم يجري في ختام التعامل مع المنهج أو البرنامج التعليمي، لتقدير أثره وفعاليته تقديرا شاملا بعد أن اكتمل تطبيقه. (محمد، 2011، 286)

وهو العملية التي ينجزها المعلم غالبا في نهاية البرنامج التعليمي، ومن ثم إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ومثال هذا النوع من التقويم الاختبارات التي تنجز في نهاية كل فصل على اختلاف أنواعها في المدارس والجامعات، وفي نهاية كل مرحلة تدريبية في المعاهد ومراكز التكوين. (مصطفى، 2008، 33)

ويعرفه M. Barlow 1987 هو الحكم على مجموعة أعمال نهائية (Barlow, 1987,163)

ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية – التعلمية بعد انتهائها، وبالتالي يتم معرفة ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة أو المرسومة سواء بسواء كما في: تقويم مستوى أداء (تحصيل) الطلبة للمعرفة العلمية وبنائها وأشكالها المختلفة بعد الانتهاء من تدريس موضوع علمي معين أو وحدة دراسية أو أكثر في العلوم، ويقوم على نتائج الاختبارات والامتحانات التي تجرى خلال الشهر أو الشهرين (عايش، 2007، 586)

ويستعمل هذا النوع من التقويم في تقويم كفاءة عامة بعد الانتهاء من درس أو سلسلة من الدروس، وهو يسمح بإسناد النقطة وكذا الملاحظة للمتعلم، ويمكن للآباء ولإدارة المؤسسة الاطلاع على هذه النقطة والملاحظة للمتعلم، على أساسها تتخذ قرارات ذات أهمية في حياة التلميذ، ويمكن القول أن هذا النوع من التقويم هو تقويم جزائي سواء كان إيجابا أو سلبا.(وزارة التربية الوطنية، 2008، 199) ومن أهم أهداف التقويم الختامي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ومنه تحديد الأهداف التي تم تحقيقها.

- رصد نتائج المتعلمين، وإصدار أحكام النجاح أو الرسوب.

- الحكم النهائي على مدى فعالية عناصر المنهاج (المعلم، المتعلم، الطريقة والوسيلة والمحتوى..)

- إمكانية المقارنة بين النتائج على مستوى الصف الواحد، والتخصص الواحد، وبين نتائج صفين أو تخصصين.(مصطفى، 2008، 33)

4.3.4. التقويم التتبعي:

يجري هذا النوع من التقويم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج، حيث يوفر تغذية راجعة عن آثار المنهج المستقبلية الخاصة بفعالية المتعلم في العمل، وتعامله مع نشاطات الحياة، ومجابهة مشكلاتها. (محمد، 2011، 286)

والجدول يبين أهداف أنماط التقويم الذي يتعلق بالمتعلمين:

جدول رقم (7) يوضح أهداف أنماط التقويم الذي يتعلق بالمتعلمين

نوع التقويم	أهداف التقويم	مقتضيات التقويم
التقويم التشخيصي	- تحديد مستوى التلاميذ والفروق بينهم - تحديد نقطة انطلاق الدرس. - الكشف عن المواقف والفاعلات. - تقديم بعض الحلول لمعالجة النقائص.	-قبل الدرس (أسئلة، فروض، إنجازات) - في بداية الدرس أسئلة وأنشطة. - في دورة دراسية أو وحدة تعليمية مهام مفتوحة
التقويم التكويني	- التعرف على مدى مسايرة التلاميذ للدرس - الكشف عن الصعوبات والعوائق	- عند الانتقال من عمل لآخر. - عند الانتقال من هدف لآخر. - أسئلة جزئية ملائمة للأهداف الإجرائية.

	- تعديل وتصحيح المسار. - التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	
التقويم التحصيلي	- قياس الفروق بين الأهداف المرجوة والمحققة. - قياس العلاقة بين الفعل التعليمي - قياس مستوى التلاميذ ونتائج التعلم. - فتح قنوات تواصل بين المعنيين بالتكوين	- عند نهاية وحدة تعليمية أو دورة دراسية. - الأسئلة تركيبية وشاملة وملائمة. - الأهداف العامة من التدريس

ثالثا ـ تقويم المنهج الدراسي:

1- تعريف تقويم المنهج:

يعرف تقويم المنهج: على أنه عملية نحكم بها على قيمة وجدارة واستحقاق ونفعية أي برنامج دراسي أو أي مقرر دراسي، وينطبق هذا على البرامج التعليمية النظامية وغير النظامية من خلال الأشكال المنهجية المختلفة. (تمام، 2000، 178)

ويعرف كذلك على أنه عملية جمع بيانان أو معلومات عن جوانب المنهج أو بعض نتائجه التعلمية (محصلته النهائية)، ثم تبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب وصفية أو إحصائية لاتخاذ قرار بشأن المنهج أو محصلته . (محمد، 2011، 46)

ويعرفه stufflebeam (1982): هو عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات الوصفية والحكمية حول قيمة المنهج من حيث الأهداف والتصميم، والتنفيذ، والتأثير، وذلك بهدف تحسين المنهج، وتعزيز فهم جوانبه" (stufflebeam. 1982. 138)

ويعرفه الشبلي (1984): تقويم المنهج هو: جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج لتحديد جدواها، وبيان جوانب القوة والضعف فيها لتطويرها، أو لمساعدة متخذي القرار للحسم بشأنها. (الشبلي، 1984، 19)

ويعرفه حمدان (1985): بأنه عملية جمع البيانات الخاصة بالمنهج وما يرتبط به من عمليات وخدمات بشرية ومادية وتربوية مساعدة لصناعته وتنفيذه، ثم معالجتها بطرق إحصائية/ وصفية مناسبة لتقرير

صلاحيته/ قيمته البنائية والإنتاجية للعمل بعدئذ على تحسينه وعلاجه، أو لإجازة الاستمرار بتطبيقه، أو إلغائه كليا من التربية المدرسية. (حمدان: 33،1986)

مما تم عرضه من تعاريف لمفهوم "تقويم المنهج" يتضح لنا أن معظم الباحثين قد اتفقوا في المعنى التربوي لتقويم المناهج، واتفقوا أيضا على أنه عملية يتم من خلالها إصدار حكم على صلاحية المنهج الذي يراد تقويمه، وبالتالي تعديل مسارات العمليات التربوية والتعليمية في هذا المنهاج، واتفق الباحثون على أن تقويم المناهج ليس عملية تشخيصية فقط، وإنما فيه علاج لنقاط الضعف وفيه أيضا الاستفادة من نقاط القوة وتدعيمها إلى الأفضل.

وبذلك فإن عملية تقويم المنهج هي عملية الهدف منها تحديد صلاحيته وقيمته التربوية، صلاحيته كوثيقة للتعلم، وقيمته التربوية في إحداث المواصفات السلوكية المرغوب فيها لدى المتعلمين، بغية إصدار حكم أو قرار بشأن استمرار المنهج أو تطويره أو إلغائه.

ويمكن لنا أن نعرف تقويم المنهج على أنه "عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة لعناصر المنهج الدراسي المتمثلة في: (الأهداف والمحتوى العلمي والأكاديمي، واستراتيجيات التدريس والتعلم، والوسائل التعليمية، والأنشطة العملية والتطبيقية، والتقويم، ودليل استخدام وتنفيذ المنهج)" .

2- أسباب ودواعي تقويم المنهاج الدراسي:

هناك الكثير من الأسباب التي تدعو إلى القيام بعملية تقويم المنهج التربوي أهمها ما يلي:

- إن مراجعة العمليات التربوية من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذها ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها، والمنهج التربوي من أكثر المشروعات حاجة إلى التقويم المستمر.
- كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات والتي تستوجب إعادة النظر في المناهج وتقويمها.
- زيادة المعارف وتضخمها بشكل كبير، وعدم رضا الناس عن نتائج أبنائهم.
- اهتمام الناس بالتربية والتعليم اهتماما كبيرا ومتزايدا وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة.
- المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية من أجل مواكبة المستحدثات في المجتمعات، حيث أن تطور العلم والمعرفة، وظهر نظريات وآراء ومبادئ جديدة تدفعنا إلى أن نقيم المناهج التربوية.
- ثورة المعلومات والاتصالات وتطور مهارات وأساليب مختلفة للتواصل الإنساني وتطور وسائل الإعلام المختلفة. (الشافعي ، راشد، والختم، 1996، 368)

3- الوظائف الأساسية لتقويم المنهاج الدراسي:

يمكن إجمال الوظائف الأساسية لتقويم المنهج فيما يأتي:

- تشخيص جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج.
- توفير بيانات تفسيرية تساعد في اتخاذ قرار بشأن المنهج.
- تطوير عناصر المنهج، وتوفير بدائل لاختيار الأنسب منها.
- تطوير أساليب التقويم وإجراءاته(سعادة، 1991، 500-503)
- معرفة آثار المنهج ونتائجه، وتوفير أدلة على فعالية هذه الآثار وتلك النتائج.
- توفير مؤشرات وأدلة تفيد في توجيه عمليات تخطي المنهج وتنفيذه وتقويمه.
- توفير معلومات حول المنهج الرسمي، والمنهج الفعلي.
- تُعرّف المؤسسات المجتمعية بحقيقة ما يكون عليه المنهج والتربية التعليمية، وبالتالي تحديد نوعية المشاركة المطلوبة في مسيرة التطوير في المنهج والعملية التربوية. (عميرة: 1991، 262-264)

4- مجالات تقويم المناهج الدراسية:

يتكون المنهج من عدة عناصر: الأهداف التعليمية، والمحتوى المعرفي، والأنشطة التعليمية وطرق التدريس، وأساليب التقويم، وعند تقويم المنهج فإن عملية التقويم تشمل كل هذه العناصر.

4-1- تقويم الأهداف التربوية: يتم تقويم الأهداف التربوية بإخضاعها للدراسة وتحديد مدى صلاحيتها من فترة لأخرى، وينطلق تقويمها عادة انطلاقا من ضرورة الكشف عن مدى ملاءمتها لحاجات المتعلم وحاجات المجتمع ككل، كما ينطلق من ضرورة الكشف عن الصعوبات التي تعترض تحققها وجملة العوامل التي تسهم في تحققها، ويتيح لنا تقويم الأهداف التربوية إعادة النظر فيها ومراجعتها من وقت لآخر، كما يتيح استخدام عبارات أكثر وضوحا وتحديدا للإشارة إليها، وقد ينتهي بتعديلها جزئيا أو جذريا إذا اقتضى الأمر. (أمطانيوس، 2015، 195)

ويتم تقويم الهدف في نظر محمد عبد الموجود وآخرين في عدة مستويات منها:

- علاقة الهدف بالطلاب والمجتمع وطبيعة المادة.
- مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه.
- مدى إمكانية تحقيق الهدف.
- مدى تداخل أهداف منهج معين مع منهج آخر.
- تصنيف الأهداف وترتيبها.
- مدى وضوح الهدف.
- مدى تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو.
- مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة. (طاهر، 2012، 274)

يرى الباحث أن الأهداف هي أول عنصر من عناصر المنهج الدراسي الذي يتم تحديده من طرف واضعي المناهج الدراسية، وعلى أساس هذه الأهداف المستمدة من فلسفة الدولة والتي تعكس نوعية المواطن الذي تسعى لبنائه، وعلى أساسها يتم اختيار المحتوى المعرفي للمناهج، لذا يجب تحديد الأهداف بعناية واهتمام

كبيرين، كما يجب أجراء دراستها وتقويمها من حين لآخر من أجل معرفة مدى مسايرتها للتغير الذي تشهده الحياة من حين لآخر وبشكل مستمر، ومن بين المصادر التي يتم من خلالها تقويم الأهداف: الملاحظات الصفية، وتحليل مواد التعلم والاختبارات، وإجراء المقابلات الشخصية مع الطلاب والمعلمين.

4-2- تقويم المحتوى المعرفي:

إذا ما نظرنا إلى المنهج على أنه نظام فإن المحتوى يعد من أبرز مدخلات هذا النظام، وقد حظي باهتمام كبير من لدن المعنيين ببناء المناهج من حيث نوعه واختياره وطريقة تنظيمه ومكوناته لاسيما في ظل التراكم المعرفي الهائل الذي يشهده العصر الحالي في المجالات كافة، ولما كان اختيار محتوى المنهج وطريقة تنظيمه تستند أساسا إلى أهداف المنهج والفئة المستهدفة، وما يراد منها في ظل الحاجات المتغيرة للأفراد والمجتمعات فإن عملية الاختيار هذه تقتضي إجراء عملية تقويم مستمرة للمحتوى، من خلال تحليله إلى مكوناته، ومعرفة الصلة بين هذه المكونات والأهداف التي اختير المحتوى من أجل تحقيقها. (عبد الرحمن، ومحسن. 2014، 173)

وتقويم المحتوى المعرفي للمنهاج التربوي هو تقدير للقيمة العلمية للمادة التعليمية المقترحة، ومدى استجابتها للتطورات الحديثة في المجال العلمي الخاص الذي تتصدى له، واحتوائها على العناصر الأساسية له، والتأكد من دقة المعلومات والبيانات التي تتضمنها ووضوحها، وكذلك التأكد من حسن ترتيبها وتنظيمها المنطقي، وكل ما يتعلق بصياغتها وعرضها، وملاءمتها للأهداف المرسومة. (أمطانيوس، 2015، 196)

ومن بين المعايير الأساسية التي يتم على أساسها تقويم المحتوى المعرفي للمنهاج الدراسي ما يلي:

- ترجمة المحتوى لنتاجات المنهاج.
- اتساق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم.
- تحقيق وحدة المعرفة وتنوعها.
- ارتباط بالبعدين الشخصي والمجتمعي في حياة المتعلم. (خالد، 2010، 301)

مما تم عرضه يرى الباحث أن المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية يخضع لمعايير يراعيها من أوكلت لهم مهمة اختياره، وذلك لما له من أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التعليمية بمختلف مستوياتها، ولمعرفة مدى فاعليتها في ذلك كان من الواجب تقويمها ودراستها كما وكيفا من حيث مدى ملاءمتها للأهداف التربوية، وأثره في إعداد الإنسان المستخلف، وكذلك لمعرفة نقاط قوتها ونقاط ضعفها، قصد تحسينها. وتعتبر طريقة تحليل المحتوى الأسلوب الأنسب لذلك، والذي تم استخدامه في تحليل الكتب المدرسية المقررة من قبل الجهة المسؤولة لإعطاء فكرة موضوعية ونوعية عن محتوياتها.

4-3- تقويم طرق التدريس:

تبين طريقة التدريس طريقة القيام بعمل معين في مجال التدريس للوصول إلى هدف محدد، وتتكون الطريقة بمفهومها العام من اختيار الأهداف العامة والخاصة، وتحديد وتخطيط المادة التعليمية وتصميم الأدوات التدريسية، وكذلك تحديد الإجراءات والأساليب الفنية التي يتخذها المعلم في طريقته ليجعل عملية التعليم

والتعلم فعالة، وبذلك تعد طريقة التدريس خطة إجمالية لعرض المحتوى التدريسي الذي لا تتناقض فيه مكوناته بل تتوافق وتتماشى مع مدخل تدريسي معين فهي بذلك معنية بالإجراءات. (طاهر، 2012، 161)

ويستطيع المعلم تدريس الموضوع نفسه للمتعلمين بطرق مختلفة مثل: (الطريقة الإلقائية، أو طريقة المناقشة، أو طريقة المشروع ..) ثم تقويم تحصيل المتعلمين بعد التدريس ومقارنة تحصيل المتعلمين بالطرق المختلفة. (عبد المجيد، 2014،510)

وتخضع طرائق التدريس بدورها للتقويم المستمر من أجل الكشف عن نقاط القوة وتدعيمها، ونقاط الضعف ومعالجتها، ويرتبط تقويمها بالإجابة على مجموعة من التساؤلات التي يمكن اعتبارها بمثابة المحكات الضرورية لنجاح الطريقة، التي على أساسها يتم تقويم المنهاج الدراسي، وتتمثل هذه التساؤلات في:

- ما مدى ملاءمة الطريقة للهدف المحدد من الدرس؟
- ما مدى ملاءمة الطريقة للمحتوى المقرر للتدريس؟
- ما مدى ملاءمة الطريقة لمستويات التلاميذ؟
- ما مدى مشاركة المتعلم؟
- ما مدى تنوع الطرائق التي يستخدمها المعلم؟ (عبد الله، 2009، 168-169)

4-4- تقويم الأنشطة التعليمية التعلمية:

يعد النشاط التربوي جزءا أساسيا من التربية الحديثة يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب لازمة لمواصلة التعليم، والمشاركة في التنمية الشاملة، وعليه فإن الأنشطة التربوية بكل مجالاتها تسعى إلى القضاء على وقت فراغ الطلبة وانخراطهم في أنشطة وجماعات تنظيمية تحت إشراف تربوي، وتعودهم على تحمل المسؤولية والتعاون مع أعضاء آخرين يجمعهم الهدف والميول والاتجاه المشترك نحو إنجاز أفضل، بالإضافة إلى الانتماء إلى مدرستهم وبيئتهم الاجتماعية. (خالد، 2010، 233)

وقد سبق ذكره أن النشاط التعليمي التعلمي بأنه هو كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا لتحقيق الأهداف التعليمية، أو النمو الشامل للمتعلم سواء تم داخل الفصل الدراسي أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها طالما يتم تحت إشراف المدرسة. وتخضع الأنشطة التعليمية التعلمية هي الأخرى كغيرها من العناصر الأخرى للمنهج التربوي لعملية التقويم أثناء عملية دراسة وتقويم عناصر المنهاج التربوي، وذلك وفق معايير محددة، ومن بين المعايير الأساسية التي يتم على أساسها تقويم الأنشطة التعليمية للمنهاج الدراسي ما يلي:

- تنوع الأنشطة وتكاملها.
- الإسهام في تحقيق نتاجات المنهاج.
- توفر بيئة تعلم فعالة لتنمية مهارات التفكير المختلفة. (خالد، 2010، 301)
- صدق نشاطات التعلم والتعليم.
- أهمية نشاطات التعلم والتعليم.
- تنوع نشاطات التعلم والتعليم.

- شمول نشاطات التعلم والتعليم.
- ملاءمة نشاطات التعلم والتعليم.
- تكامل نشاطات التعلم والتعليم.
- استمرارية نشاطات التعلم والتعليم.
- - تتابع نشاطات التعلم والتعليم. (محمد، 2010، 176)

4-5- تقويم أساليب التقويم:

يعتبر تقويم التعلم عنصرا أساسيا من عناصر المنهاج التربوي، نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة، والتي ينتظر منها أن تنعكس إيجابا على الطالب المتعلم والعملية التربوية على حد سواء، حيث كان الاهتمام بتطوير عملية التقويم ظاهرا من خلال تحديث وتطوير المناهج التربوية، والتي أكدت أن عملية التقويم جزء أساسي من مكونات عملية التعلم والتعليم. (عايش، 2007، 579 – 580)

ولتحقق أساليب التقويم الأهداف المرجو منها تحقيقها فإنها تخضع لمجموعة من المعايير والمواصفات وفيما يلي نعرض هذه المعايير الأساسية والتي يتم على أساسها تقويم الأنشطة التعليمية للمنهاج الدراسي في النقاط التالية:

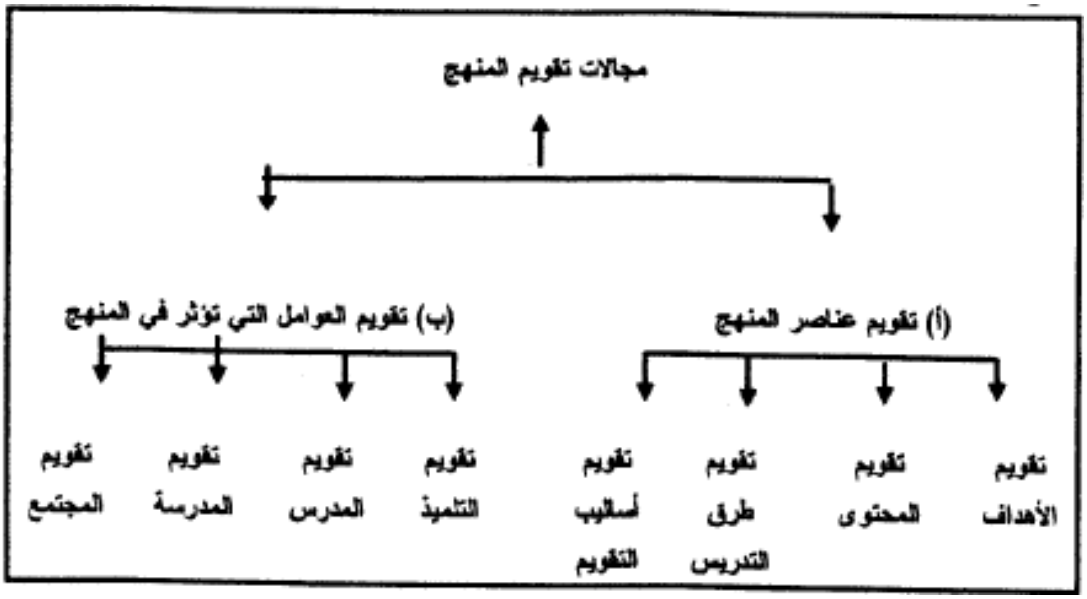
- التركيز على أداء المتعلم الحقيقي.
- شمولية التقويم لجميع جوانب التعلم.
- استمرارية عمليات التقويم.
- موضوعية التقويم وأدواته.
- توفر آلية ميسرة لإجراء عملية التقويم.
- شفافية عملية التقويم ووضوحها.
- توافر فرص للتنمية والتطوير. (خالد، 2010، 301)

ويضيف الباحث بعض المعايير التي تتمثل في مدى:

- تنوع أدوات التقويم، وتقديمها لبدائل تقويمية متعددة الاختيار منها.
- مناسبة أساليب التقويم لأهداف المنهاج.
- تشخيصها للآثار الاجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها.

في ضوء ما تم عرضه يرى الباحث أن التقويم عملية شاملة وواسعة وذات أهمية كبيرة، وهي التي تزودنا بالكثير من المعلومات المهمة التي تتعلق بعناصر المنهج المختلفة المتمثلة في: الأهداف التربوية، والمحتوى المعرفي للمنهج، والأنشطة التعليمية التعلمية وطرق التدريس، وأساليب التقويم، كما يزودنا بالمعلومات التي تتعلق بالعوامل التي تؤثر في المنهج سواء ما تعلق منها بالتلميذ وأدائه وخصائصه، أو المدرس وأدائه، والمدرسة وإداراتها وجهودها... إلخ

شكل رقم (8) يوضح مجالات تقويم المنهج



5- معايير تقويم المنهاج الدراسي:

يتم تقويم المنهج في ضوء معياري الملاءمة والكفاية بالنسبة لوثيقة المنهج، والمعيارين السيكو متري والأديو متري بالنسبة للنتاجات التعليمية. (محمد، 2011، 62)

5-1- معايير تقويم وثيقة المنهاج الدراسي:

5-1-1- معيار الملاءمة أو المناسبة: يقصد به ملاءمة كل عنصر من عناصر المنهاج للعناصر الأخرى، ومناسبة العناصر نفسها لكل أساس من أسس المنهاج، ويتحقق هذا المعيار إذا ضاقت الفجوة بين الحاجات التي نأملها والإمكانات الواقعية، فقد تكون الأهداف طموحة جدا والإمكانات قليلة جدا لا تحقق هذه الأهداف، وقد يحدث العكس، والشيء نفسه لبقية العناصر. (نجلاء، 2008، 27)

وقد أطلق (محمد، 2010، 202) على هذا النوع من التقويم تسمية "تقويم المنهج الكامن" ويعني هذا تقويم الخطة المكتوبة للمنهج، ويعد هذا التقويم الخطة الأولى في تقويم المنهج، ويشمل:

- تقويم المنطق الذي تقوم عليه الخطة، والأسس التي يبنى عليها المنهج، وتصوراته عن طبيعة المتعلم والمعرفة.
- تقويم كيفية اشتقاق الغايات التربوية، ومقاصدها التعليمية، وأهداف المنهج التعليمية، ومدى إجرائية الأهداف وتحقيقها.
- تقويم محتوى المنهج، ومدى مراعاته لشروط اختياره، ومعايير تنظيمه.
- تقويم نشاطات التعليم والتعلم ومدى ما تعكسه من شروط الاختيار السليم لها.

- تقويم أدوات التقويم التي تقترحها الوثيقة، ومدى شموليتها لتقويم جوانب المحتوى، ونشاطات التعليم والتعلم وقياسها للأهداف المحددة.
- تقويم الشكل العام لوثيقة المنهج، ومدى ملاءمته للمتعلمين.

5-1-2- معيار الكفاية: يقصد بالكفاية هنا الفعالية، وتكون الفعالية متدرجة في تأثيرها، وتكون إما داخلية وإما خارجية، وتتأثر كفاية المنهج الخارجية بالعوامل الموجودة في خارجه كبيرة أو متوسطة أو قليلة أو منعدمة، ومن البديهي أن نلاحظ ارتباط الكفاية الخارجية بالملاءمة الخارجية فكلاهما يتأثر بالعوامل والظروف الموجودة خارج المنهج، إلا أن الكفاية الخارجية تحدد درجة هذا التأثير. وما ينطبق على الملاءمة الداخلية ينطبق أيضا على الكفاية الداخلية.

وفي ضوء العلاقة السابقة يمكن استقراء أربعة أنماط من المناهج الدراسية متمثلة في:

- منهج غير ملائم بدون فعالية.
- منهج غير ملائم بفعالية.
- منهج ملائم بدون فعالية.
- منهج ملائم بفعالية. (محمد، 2011، 63)

وهذا النوع من التقويم أطلق عليه (محمد، 2010، 203) تقويم المنهج الوظيفي (الفعال)، والذي يعني تقويم المنهج الذي يجرى تنفيذه فعلا في داخل غرف الصف، أي تقويم النشاطات والممارسات التي تنفذ فعلا في داخل المدرسة، ويشمل هذا النوع من التقويم:

- خصائص المعلمين كمعيار للكفايات التدريسية.
- التفاعل بين التلاميذ والمعلمين.
- بيئة التعلم.
- مواد التدريس المساعدة.
- التغير في سلوك التلميذ.

5-2- معايير تقويم نتائج المنهاج الدراسي:

ويعني هذا التقويم نمو المتعلمين، أي ما تعلمه الطلاب من المنهج في الجوانب المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية، ويعد هذا المجال من أهم الأمور التي يجب أن تعني بها عملية التقويم، نظرا للوظائف التي يقدمها في عدة نواحي، كالتعرف على نواحي القوة والضعف في المنهج، وتقدير مدى فعالية التعلم، إلى جانب معرفة المشكلات التي يعاني منها المتعلمون، وتحديد مستوياتهم في القدرات والاستعدادات.. (محمد، 204) كما يعني المستويات التي نقارن في ضوئها إنجاز المتعلمين، وتشمل القياس معياري المرجع، والقياس محكي المرجع.

5-2-1- القياس معياري المرجع: يعرف بالمعيار السيكو متري ويطلق عليه – أحيانا – المعيار النسبي وهو السائد في التقويم. (محمد، 2011، 65) يعتمد تفسير الدرجات المستمدة من أدوات القياس النفسي والتربوي وفقا لهذا النظام على طبيعة الجماعة المرجعية (جماعة المعيار) التي تستخدم في الحصول على المعيار، إذ يجب أن تكون خصائص هذه الجماعة مماثلة بقدر الإمكان لخصائص مجموعة الأفراد المختبرين من حيث المستوى العمري، والصف الدراسي، والمنطقة الجغرافية، وينصب الاهتمام في هذا النوع على موازنة أداء الفرد المختبر بأداء أقرانه. (محمد، 2011، 304)

5-2-2- القياس محكي المرجع: ففي هذا النوع من التقويم تفسر درجة التلميذ وفقا لوصفها لسلوكه، ومدى قرب هذا السلوك أو بعده من مستوى الأداء المطلوب، فالأداء بشكل معين، وتحقيق الأهداف هما المعيار الذي تفسر درجة المتعلم في ضوئه، وفي هذا اللون من التقويم أيضا لا يقارن التلميذ بزملائه، وإنما يقارن بنفسه لمعرفة مدى تقدمه من اختبار لآخر وفقا لأهداف المنهج المحددة سلفا. (علي، 2001، 270)

فيما يلي سنقوم بعرض معايير تقويم المنهج كما ذكرها (مجدي، 2000، 219) في النقاط التالية:

- مدى إسهامه في تحقيق مستويات تحصيلية أعلى للتلاميذ.
- مدى مناسبة محتواه لمستوى التلاميذ.
- مدى إسهامه في إعداد التلاميذ للتعامل مع المجتمع.
- مدى توافق الأهداف المعلنة للمنهج مع الأهداف العامة للمرحلة بخاصة والأهداف العامة للتعليم عامة.
- مدى وفائه باحتياجات التلاميذ ومتطلبات نموهم المتكامل.
- مدى الترابط أو التواصل في حلقات المنهج بين المراحل السابقة والمراحل التالية.

- منظم بفاعلية.
- مزود بأنشطة إضافية.
- مدى فاعلية الأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية وكذلك الأنشطة اللاصفية في تحقيق الأهداف التربوية.
- أي نقاط محورية أخرى في نطاق نوعية المنهج.

مما تم عرضه يمكن القول أن تقويم المنهج المدرسي يخضع لنفس المعايير التي يتم مراعاتها أثناء بنائه، سواء كان ذلك على المستوى التخطيطي أو على المستوى التنفيذي، حيث يجب إشراك كل الأطراف التي تؤثر وتتأثر بالمنهج الدراسي من معلمين ومتعلمين، ومديري المدارس، وخبراء متخصصين، وأولياء أمور، ورجال التربية .. إلخ حتى يتم اتخاذ قرار مناسب بشأن المنهج بتطويره، أو تغييره

6- خطوات تقويم المناهج الدراسية:

تمر عملية التقويم بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها بعضا، فإذا كان التقويم يستهدف تحديد مدى ما بلغناه من أهدافنا بقصد التعرف على الأوضاع والمشكلات فمن الطبيعي أن يبدأ التقويم بتحديد الأهداف والتعرف على المجالات التي يراد تقويمها، والمشكلات التي يراد حلها عن طريق استخدام الأساليب المناسبة، واتخاذ ما يلزم من للتعديل، يمكن أن نلخص خطوات تقويم المنهج فيما يلي:

6-1- تحديد الهدف من تقويم المنهج: فالهدف الأساسي من تقويم المنهج هو التعرف على مدى تحقق الأهداف التي من أجلها وضع من أجلها هذا المنهج وطبق، وإذا ما أريد تقويم هذا الهدف الأساسي، فيبدأ بالمنهج وأسس بنائه والعوامل المؤثرة فيه، أي لا بد أن يشمل ذلك ما يعرف بالتقويم الداخلي للمنهج، والتقويم الخارجي للمنهج، وفي هذه الحالة تكون أهداف المنهج هي أهداف تقويمية. (مقاتل، 2016/2015، 81)

6-2- تحديد المشكلة: أو المشكلات التي تدعو إلى تقويم المنهج، لا بد أن يكون تقويم المنهج عملا منظما ومرتبا في الطريقة والهدف والفكرة ولا يكون عملا عشوائيا، وإنما يكون الهدف من التقويم له أسبابه مثلا قد ينبع التقويم من أ ثر المشكلات التي تتعلق بعدم قدرة التلاميذ على النمو في أهداف معينة، أو يكون السبب في التقويم مرجعه إلى أن التلاميذ لا يميلون إلى الدراسة وينفرون منها، أو بسب عدم كفاءة الخريجين وغيرها من الأسباب، أو قد يكون الدافع إلى التقويم هو مجرد الإحساس بأن المنهج لا يواكب التقدم والتطور العلمي بما يحقق آمال المجتمع في التطور وعبور الفجوة. (منال، 2004، 31)

6-3- تحديد المجالات التي سيتناولها تقويم المنهج: إن الميدان التعليمي يتضمن عددا كبيرا من المجالات التي يمكن تقويمها والعمل على تحسينها، فهناك مكونات عديدة للمنهج من مقررات وطرق التدريس ووسائل ونشاطات المعلم والتلميذ وغير ذلك من المجالات، وينبغي أن نحدد المجال الذي نريد تقويمه والدواعي والمشكلات.(عادل، 2008، 210)

6-4- تحديد الوسائل التي ستستخدم في جمع البيانات والمعلومات: بعد تحديد مجالات التقويم لا بد من تحديد وسائل التقويم يرتبط بنوع المشكلة، وتتمثل هذه الأدوات في: الملاحظة – المقابلة – الاستبانة – سجلات الرصد .. (محسن، 2009، 281)

6-5- تطبيق أدوات التقويم وجمع البيانات: وهي خطوة حاسمة ومهمة تلي تحديد أدوات المنهج وإعدادها والتأكد من صدقها وثباتها ووضوح تعليماتها، ففي هذه الخطوة يتولى القائمون على عملية تقويم المنهج تطبيق الأداة أو الأدوات المعدة، بهدف جمع البيانات اللازمة لعملية التقويم، مع مراعاة أن تتم عملية التطبيق في ظروف مواتية وهمم عالية،، واتجاهات إيجابية نحو عملية التقويم، إذ بدون هذه الروح لا يمكن الحصول على بيانات صادقة أو دقيقة يعتمد عليها. (محمد، 2011، 68)

6-6- تحليل وتفسير البيانات والمعلومات: هذه الخطوة تنطوي على تبويب، وتلخيص، وتفسير البيانات التي جمعت جمعا وصفيا من خلال المعاملات الإحصائية المختلفة: (الفروق، والارتباطات، والنسب، والتكرارات، وأساليب النزعة المركزية ..إلخ) ويجب أن يتولى هذا الجانب فردا متخصصا من ذوي المهارات الإحصائية. (مسعد، 2012، 155)

6-7- إصدار الحكم أو القرار: في ضوء ما تفسر عنه الخطوة السابقة من قصور محتمل في جانب مكون من مكونات المنهج التي تم تقويمها، يقترح القائمون بعملية التقويم حلولا أو بدائل للتطوير والتعديل، حيث تكون ممكنة التنفيذ وفقا للإمكانات المتاحة. (محمد، 2011، 67)

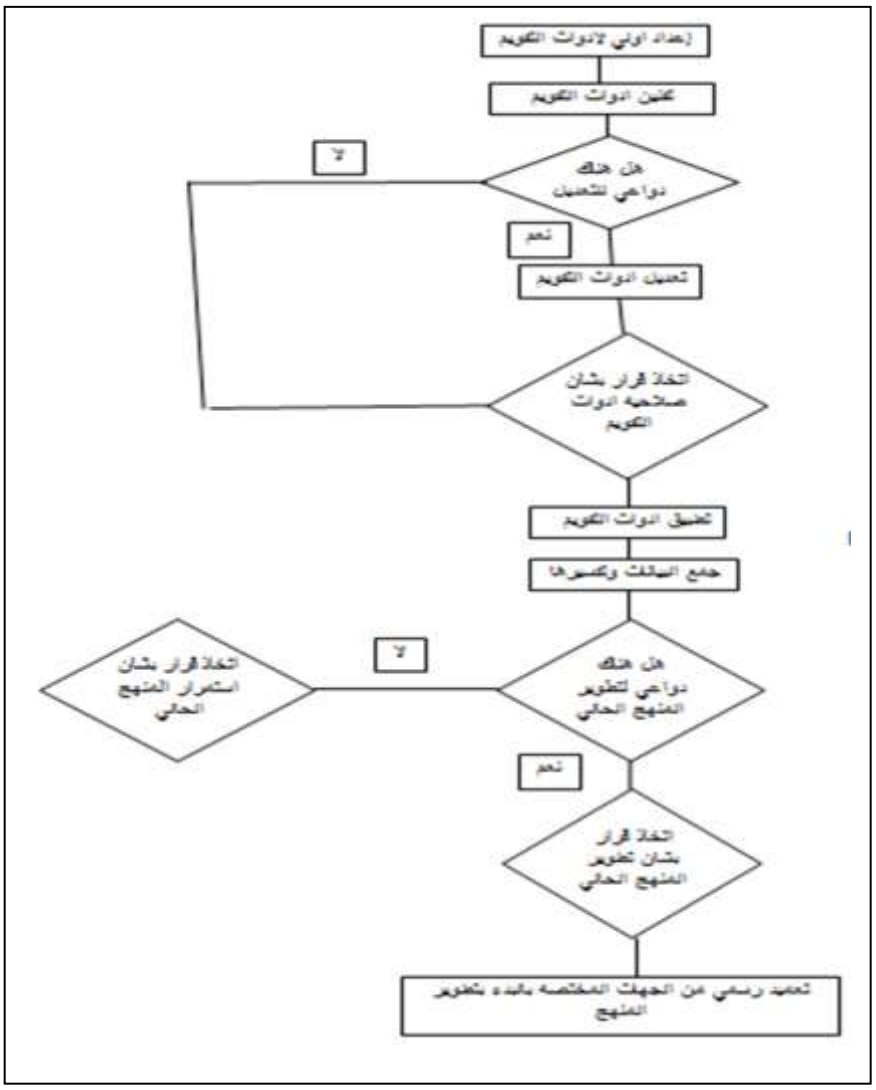
6-8- إجراءات التغذية الراجعة والتحسين والتطوير والتنمية: توفر بيانات التقويم الداخلي فرصة تزويد عناصر المنظومة التعليمية أو التدريبية بمعلومات من نوع التغذية الراجعة، والتي يترتب عليها إعداد خطة التطوير والتنمية والتحسين والعلاج في ضوء الأحكام التي تم التوصل إليها. (مجدي، 2000، 50)

ويرى (محمد، 2011، 66) أن إجراءات تقويم المنهج الدراسي تتمثل في المراحل التالية:

1- إعداد الأدوات (الاستمارات) اللازمة لجمع البيانات التقويمية من خلال الخطوات التالية:
   - إعداد أولي لعبارات أدوات التقويم المستخدمة وذلك من خلال المصادر التقويمية.
   - تقنين أدوات التقويم من خلال حساب الصدق والثبات والمعايير الإحصائية.
   - تعديل وتنقيح أدوات التقويم وإقرار صلاحيتها للتطبيق.
2- تطبيق أدوات التقويم وجمع البيانات التقويمية.
3- تحليل البيانات التقويمية وتفسيرها.
4- إصدار حكم بشأن استمرار المنهج الحالي أو تطويره أو إلغائه.
5- اتخاذ قرار بشأن تطوير المنهج الحالي في ضوء تفسير البيانات التقويمية.
6- تكليف أو تعميد رسمي من الجهات المعنية بضرورة البدء بتطوير المنهج الحالي، مرفقا بتوجيه خطى لمباشرة عملية الإعداد والتنظيم اللازمة لذلك.

ويوضح المخطط التالي إجراءات عملية تقويم المنهج:

شكل رقم (9) يوضح إجراءات عملية تقويم المنهج



مما تم عرضه يمكن القول أن عملية تقويم المنهج تبدأ أولا بدراسة المناهج الحالية، بهدف تشخيصها ومعرفة نقاط القوة فيه ومواطن القصور في عناصر المنهج، وذلك من خلال البيانات التي يتم جمعها والحصول عليها من باستعمال أدوات تقويم المنهاج الدراسي كالاستبيان، والمقابلات .. ثم يتم تحليل البيانات المعلومات التي تم جمعها وذلك بعد تبويبها وتفريغها، ويتم معالجة تلك البيانات المبوبة بالأساليب الإحصائية المناسبة، ثم تحليل النتائج، وبناء على هذه النتائج يتم اتخاذ القرار المناسب بإلغاء المنهاج الدراسي واستبداله بمنهاج جديد، أو تطويره وتعديله.

خلاصة الفصل:

تعتبر المناهج الدراسية الوسيلة الأساسية في تحقيق الفلسفة التربوية للمجتمع على الواقع، لذلك يجب أن تكون المناهج مرتبطة ارتباطا وثيقا بتلك بفلسفة المجتمع، كما يعتبر الأستاذ الشخص الذي توكل له مهمة تجسيد هذه الفلسفة في الواقع على شكل ممارسات تعليمية، لذا يجب أن يتم إعداد الأستاذ إعدادا متكاملا، فكريا، ونفسيا، ومهنيا.. من أجل أداء واجبه على أكمل وجه.

الفصل الرابع: الرياضيات

تمهيد

أولا- مدخل عام للرياضيات

1- تعريف الرياضيات
2- أهمية الرياضيات
3- أهداف الرياضيات
4- خصائص الرياضيات
5- مكونات المعرفة الرياضية

ثانيا- منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي

1- تنظيم التعلمات
2- أنشطة التعلم
3- الممارسات التعليمية التعلمية اليومية
4- ميادين التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

عالم العدد هو عالم الحقائق، والرياضيات هي لغة العلوم الكونية، والاجتماعية، وهي أيضا لغة عالمية يفهمها كل البشر، والله تعالى يقول: **"وأحصى كل شيء عددا"** سورة الجن الآية: (28). (وزارة التربية لدولة الإمارات العربية المتحدة، 2014، 5)

تعتبر الرياضيات من العلوم الرئيسية التي تدرس في مختلف المراحل الدراسية، فالمتعلم يتلقى دروسا عديدة في شتى مجالاتها منذ التحاقه بمقاعد الدراسة مباشرة، بل حتى أنها يتم تعليمه للمبادئ الأساسية لها في مرحلة ما قبل التمدرس (مرحلة التربية التحضيرية)، لتلازمه خلال المراحل التعليمية القادمة، ومنهم من يتخصص فيها ليتعمق في تعلم كل ما يتعلق بها، فيكتسب مهارة التفكير التحليلي، والقدرة على حل المشكلات، وممارسة العمل الإبداعي.

أولا- مدخل عام للرياضيات

1- تعريف الرياضيات:

لقد عرف أهل الاختصاص الرياضيات بالكثير من التعريفات، والتي ربما تباينت واختلفت في تناولها لمفهوم الرياضيات بين الدقة في الوصف والاختصار في العبارة، ولكن الشيء المشترك بين كل تلك التعريفات هو التأكيد على أهمية الرياضيات. (عبد الكريم، 13،2014) ومن تلك التعريفات:

1-1- الرياضيات: هي علم تراكمي البيان (المعرفة التالية تعتمد على معرفة سابقة)، يتعامل منع العقل البشري بصورة مباشرة، ويتكون من أسس ومفاهيم وقواعد ونظريات، وعمليات – حل مسائل- (حل مشكلات) وبرهان. ويتعامل مع الأرقام والرموز.(وزارة التربية والتعليم لدولة الإمارات العربية المتحدة، 10،2014)

2-1- الرياضيات: هي علم تجريدي، من ابتكار وإبداع العقل البشري الذي مر بعدد من المراحل، ويهتم بالأفكار وطرائق الحل وأنماط التفكير، وتتكون من مجموعة من الفروع التقليدية، وتزيد عليها أكثر من علم الحساب الذي يعالج الأعداد والعمليات عليها، وهي تزيد عن الجبر لغة الرموز والعلامات، وعن باقي الفروع الأخرى. (محمد، 2011 ،13)

3-1- تعريف موريس كلاين (1979) Mores Kline: ينظر للرياضيات على أنها موضوع يساعد المتعلم على فهم البيئة المحيطة والسيطرة عليها، وبدلا من أن يكون موضوع الرياضيات مولدا لنفسه، فإن الرياضيات تنمو وتزداد وتتطور من خلال خبراتنا الحسية في الواقع، ومن خلال احتياجاتنا ودوافعنا المادية لحل مشكلاتنا، وزيادة فهمنا لهذا الواقع. (Kline. 1979. 56)

4-1- تعريف رمضان خطوط (2010): هي لغة المنطق، وهي بناء استدلال يبدأ بالمسلمات لتشتق منها النتائج، باستخدام قواعد منطقية. (رمضان، 2010، 4)

5-1- تعريف عقيلان (2002): الرياضيات هي علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري، ومن ضمن ما تهتم به تسلسل الأفكار، والطرائق، وأنماط التفكير، ويمكن النظر إليها على أنها طريقة أو لغة تستخدم تعابير ورموز محددة بدقة، أو أنها معرفة منظمة في بنية، أو أنها فن يتمتع بالجمال في تناسقها أو أنها تعني بدراسة الأنماط. (عقيلان. 2002. 11).

6-1- تعريف المفتي (1995): هي علم ذو طبيعة تركيبية، تبدأ من البسيط إلى المركب، فمن مجموعة المسلمات تشتق النظريات، عن طريق السير بخطوات استدلالية تحكمها قوانين المنطق، والرياضيات بهذه الطريقة تعتبر بناء استدلاليا في جوهرها، كما أن التجريد يصبغ الرياضيات بطابعه، أي أن المسلمات لا تحتمل معنى معين، بل تكتسب معناها من الجزء الذي تستخدم فيه. (المفتي. 1995. 9)

1-7- تعريف جون ديوي: يرى أن الرياضيات هي: لغة المنطق، وأن الرموز والعلاقات والأرقام تساعد على سرعة التفكير المنطقي ودقته. (Encyclopédie. 1971. 1041)

من خلال ما تم عرضه من تعاريف يمكن أن نقول أن الرياضيات هي:

- هي علم تستخدم التجريد والتعميم بشكل واسع.
- طريقة ونمط في التفكير، فهي تنظم البرهان المنطقي، وتقرر نسبة احتمال صحة فرضية أو قضية ما.
- أداة مهمة لتنظيم الأفكار، وفهم المحيط الذي نعيش فيه.
- أهم المواد العلمية الأساسية، وهي مفتاح العلوم.
- الرياضيات علم تراكمي، وهو تراث إنساني شاركت فيه شتى الأمم والحضارات، وعملت على إغنائه.
- تعتمد على الأسلوب الاستقرائي في التوصل إلى المعرفة الرياضية، وفي الحكم على صحة الفرضيات.
- هي طريقة ولغة مكملة للغة الطبيعية، تعتمد على التعابير والرموز المختلفة الدقيقة، وهي رموز متعارف عليها عالميا.
- علم يتصف بالموضوعية والدقة، تتعامل مع الحقائق الكمية والعلاقات.

1-8- تعريف وزارة التربية الوطنية (2014): هي علم تراكمي البنيان، يتعامل مع العقل البشري بصورة مباشرة وغير مباشرة، ويتكون من أسس ومفاهيم، وقواعد ونظريات، وعمليات حل مشكلات وبرهان، يتعامل مع الأرقام والرموز، ويعتبر رياضة للعقل البشري، وتتم المعرفة فيه وفقا لاقتناع منطقي للعقل يتم قبل حفظ القاعدة وبعدها، ويهدف إلى تمكين المتعلمين من حل المشكلات، وتقديم البرهان المناسب. (وزارة التربية والتعليم لدولة الإمارات العربية المتحدة، 10،2014)

2- أهمية الرياضيات:

تعتبر الرياضيات من أبرز العلوم وأهمها في حياة المجتمعات، وتبرز أهمية الرياضيات في كونها:

2-1- لغة العلوم: فمعظم العلوم كالفيزياء، والكيمياء، والفلك، والإحصاء، تعتبر مسائل الرياضيات جزءا أساسيا لموضوعات كثيرة فيها، ولا يستطيع مدرسو العلوم التدريس دون الإلمام بشيء من الرياضيات، فجميع العلماء بحاجة لمعرفة رياضية رصينة لتطوير علومهم. (آلاء، 2016، 12)

2-2- طرق الاستدلال (الاستنتاجي والاستقرائي): اللذان يستخدمان بكثرة في شتى مجالات البحث والدراسة، لم يتأصلا، ولم تتحدد منهجية كل منهما بشكل دقيق إلا عن طريق الرياضيات، الأمر الذي أدى إلى ابتكار طرق تعليم وتعلم مفيدة في الرياضيات، امتد أثرها إلى المواد الدراسية الأخرى، فطريقة الاكتشاف وحل المشكلات نشأت من طبيعة المعرفة الرياضية، وأسلوب الحوار والمناقشة الذي بدأه سقراط مع طلابه كان منشؤه مسائل الرياضيات التي تحتاج التعليل لكل خطوة. (عبد الكريم، 2014، 16)

2-3- التفكير المنطقي والتفكير الرياضي: فالرياضيات وعلم المنطق لا ينفصلان، فدراسة الرياضيات تساعد على بناء التفكير المنطقي والبرهان الصحيح والضبط في الخطوات، والدقة في الاستنتاج.

2-4- الرياضيات تنمي الثقة بالنفس واحترام الإنسان لنفسه: حيث تنمي الرياضيات قيما راقية، واتجاهات سليمة، كسعة الصدر والصبر والتأني والتسلسل وزيادة التركيز. (وسام، 2016، 18)

2-5- الرياضيات عقل التكنولوجيا: فالرياضيات تمثل التكنولوجيا العقلية للعلم، وتقدم الأدوات الذهنية للعالم، ويعتبر الحاسب مدين للرياضيات في جميع مجالاته.

2-6- التجريد في الرياضيات مؤشر على رقي العقل البشري: فسمة التجريد تعتبر سمة بارزة في الرياضيات وليس عيبا فيها، وهي مؤشر على تطور العقل البشري والفكر الإنساني ورقيه. (آلاء، 2016،13)

وترى **(وزارة التربية الوطنية،2011 ، 21)**أن للرياضيات أهمية كبيرة، وتظهر هذه الأهمية في النقاط التالية:

- تمنح الرياضيات نماذج منسجمة، ومجموعة وسائل وأدوات فعالة لكل من يريد أن يفهم ظواهر، أو يحل مشكلات، سواء كانوا متخصصين، أو باحثين، أو ناس عاديين.
- الرياضيات هي وسيلة لتكوين الفكر، وأداة لاكتساب المعارف، تساهم في نمو قدرات التلميذ الذهنية، وبناء شخصيته، ودعم استقلاليته، وتسهيل مواصلة تكوينه مستقبلا.
- تعمل الرياضيات جنبا إلى جنب مع المواد الدراسية الأخرى من أجل تحقيق ملمح التلميذ.

كما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات (لوزارة التبية الوطنية، 2016، 3) أن الرياضيات ذات أهمية كبيرة كونها:

- حاضرة أكثر من أي وقت مضى في المحيط الاجتماعي والاقتصادي والإعلامي والثقافي للإنسان، فهي تأخذ أهميتها النسبية من مجتمع لآخر تبعا لتقدم هذا المجتمع، وتعقد حياته التي تحتاج لكثير من الأمور كالقياس، والترتيب، وحساب الكميات والمقادير وغيرها.
- مواكبة الرياضيات للتطورات العلمية والتقنية المعاصرة، وساهمت في تطوير العلوم الحديثة من إعلام آلي، وطب، وعلوم طبيعية، واقتصاد، ومواصلات، واتصالات.

مما تم عرضه يتضح لنا أن الرياضيات لها أهمية في حياة الإنسان في شتى المجالات، فالرياضيات يحتاجها في حياته اليومية وبشكل يومي في عمليتي البيع والشراء، ويحتاجها في قياس وحساب الأطوال والأوزان، والسعات والحجوم والمساحات، كما أن للرياضيات إسهامات كبيرة في التطور الذي يعيشه العالم اليوم، فما من اختراع علمي إلا وكان للرياضيات دور في ذلك، والتلميذ الذي يتفوق في الرياضيات فإن ذلك يفتح له آفاقا مستقبلية واعدة لتكون له مكانة في مجتمعه.

3- أهداف تدريس الرياضيات:

الرياضيات كغيرها من العلوم التي تدرس في مختلف المؤسسات التربوية، وفي كل المراحل التعليمية، من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف العامة، وفيما يلي نذكر الأهداف العامة من تدريس الرياضيات كما ذكرها (بركات، 2001، 25):

- اكتساب مهارات تأسيسية لمادة الرياضيات من حيث اللغة والرموز والمعلومات وأساليب التفكير.
- الألفة بالرياضيات باعتبارها وسيلة اتصال للأفكار والمعلومات المختلفة.
- اكتساب مهارات أساسية تتفق مع أهداف التعليم الأساسي، ومراحل النمو العقلي لتلميذ المرحلة.
- تنمية مهارات عقلية تمكن التلميذ من الاستفادة من المعلومات التي يتعلمها والمهارات التي اكتسبها، وتوظيفها في خدمة متطلباته كفرد، وفي خدمة أهداف المجتمع من حيث التنمية الاجتماعية والاقتصادية.
- التكامل في المعرفة من حيث الاستفادة من المعلومات الرياضية في المجالات الدراسية الأخرى: النظرية والعملية، واعتماد المواد الدراسية الأخرى على بعضها البعض.
- فهم الرياضيات على أنها مجال معرفي، وفكر بشري إنساني دائم النمو.
- تنمية أساليب تفكير سليمة، وإطلاق الطاقات الكامنة عند التلميذ وتنمية استعداداته وميوله.
- اكتساب بعض المهارات العملية مثل: استخدام الأدوات الهندسية، ومهارات القياس والإنشاءات العملية وتشغيل بعض الاجهزة والآلات.

وحسب (فريد. وعبد الله. 2007. 22) فإن كل من جونسون ورايزنج حددا الأهداف من تدريس الرياضيات في النقاط التالية:

- تبصير التلميذ بمقرر الرياضيات، ومساعدته على اكتساب كفاءة في المفاهيم، والمبادئ، والمعلومات الرياضية.
- فهم البنية المنطقية للبيئة للمعرفة الرياضية، وطبيعة البرهان الرياضي، وذلك بتعريف التلميذ باللغة الرياضية، والطبيعة الاستنتاجية للرياضيات، ومساعدته على إدراك البناء الرياضي ومكوناته، وتطبيق المعرفة الرياضية في مواقف معينة.
- القدرة على إجراء الحسابات بدقة وكفاءة.
- إكساب التلميذ القدرة على حل المشكلات.
- تطوير طرائق مناسبة لتعلم الرياضيات

هذا وقد حددت وزارة التربية الأهداف العامة لمنهاج الرياضيات متمثلة في النقاط التالية:

مما تم عرضه حول ما يتعلق بأهداف الرياضيات، يرى الباحث أن الرياضيات تعمل جنبا إلى جنب مع التخصصات العلمية الأخرى من أجل الإسهام في تكوين التلميذ، وإعداده معرفيا ومهاريا لتمكينه من مجابهة الحياة، وحل المشكلات اليومية التي تواجهه.

ترى (وزارة التربية الوطنية، 39) أن الأهداف العامة من تدريس الرياضيات تتمثل في:

- إكساب التلميذ المعلومات الرياضية عبر المشكلات.
- معرفة المبادئ الرياضية.
- اكتساب المهارات (الكفاءة) في الأداء كإجراء عمليات حسابية مباشرة، واستخدام الأدوات الهندسية في القياس وفي الرسم وفي الإنشاء الهندسي.
- فهم العلاقة بين الأعداد.
- الدقة والسرعة في الإنجاز مثل الدقة في الإنشاء الهندسي.
- اكتساب أساليب التفكير الرياضي وتنمية القدرات الابتكارية.
- التفكير السليم والدقيق.
- الاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي.
- ترييض الوضعيات وتوظيف الرياضيات في مجالات مختلفة من الحياة اليومية، وفي بقية العلوم الأخرى.
- إظهار دور الرياضيات في الإسهام في حل المشكلات التنمية وتطوير التكنولوجيا وبقية العلوم الأخرى.

4- خصائص الرياضيات:

تتميز الرياضيات بعدة خصائص، وفيما يلي سنعرض بعضا منها في النقاط التالية:

- لقد أصبح للرياضيات لغة خاصة بها، فهي تستعمل حشدا كبيرا من الرموز، يصعب على غير الرياضيين فهمها، ولكنها في الوقت نفسه فهي ذات أهمية كبيرة، وبدونها يصعب متابعة العمل.

- يلعب مفهوما المجموعة والعلاقة دورا هاما في الرياضيات المعاصرة، وتقدم نظرية المجموعات التي تتناول هاذين المفهومين وما يتصل بهما من مفاهيم وقضايا متنوعة، وأدوات فعالة، وأساليب ناجحة لدراسة أي موضوع من الموضوعات الرياضية. (وسام، 2016، 21)

- تمثل الرياضيات طريقة في التفكير، تقوم على تطبيق الاستنتاج العقلي على مجموعة من البديهيات للوصول إلى قاعدة تعميم، فالتفكير الاستنتاجي هو النمط في الرياضيات، والذي يدلنا على فرضية أو نظرية ما.

- تتجه الرياضيات نحو التجريد، والتخلص من قيود المحسوسات، التي تعيق انطلاق الفكر الرياضي، أي أنها لا ترتبط بعناصر حسية، فالمسلمات والمصطلحات لا تحمل معنى، بل تكتسب معناها من الجزء الذي تستخدم فيه، فخاصية التجريد أكسبت الرياضيات قوة إلى قوتها. (أمال، 2017، 14)

- تتمتع الرياضيات بجمال في تناسقها، وترتيب وتسلسل أفكارها، لذلك فإن الرياضيين المحترفين المهرة يشعرون بسرور في الرياضيات إذا ما فتح لهم كشف جديد، وهذا التمتع هو شعور بالجمال. يقول الرياضي

المعاصر برتراند راسل: "إذا نظرنا إلى الرياضيات نظرة حقة، نجدها ال تشتمل على الصدق فحسب، إنما على الجمال أيضا، وتوجد في الرياضيات كما توجد في الشعر روح السرور الصادقة، ولذة الشعور بالنجاح".

- الرياضيات فن، والرياضيون فنانون، وكما يقول أحد الرياضيين: "أحب النظر إلى الرياضيات على أنها فن أكثر منها علم، لأن النشاط الرياضي الذي يبتكر باستمرار يحمل تشابها لأوجه نشاط الفنان، فالتعليل الاستنتاجي في الرياضيات هو مهارة فنية، ولا يصبح لأي فرد ان يصبح رياضيا دون القدرة على التعليل الدقيق. (أحمد، 2013، 32)

- تدمج الرياضيات بين عدة فروع رياضية مختلفة كانت في الماضي وحدات مستقلة لتجعل منها كلا متماسكا، فالمفاهيم الجديد أكثر شمولا من القديمة، والدراسة الجديدة هي دراسة لبنى رياضية عامة، والنتائج التي نحصل عليها من دراسة هذه البنى تكون صحيحة مهما كانت العمليات، فالرياضيات تعمل على التقريب بين الفروع الرئيسية للرياضيات. (الحساب، الجبر، الهندسة، التحليل).

- تعتمد الرياضيات على عرض قضاياها على قواعد المنطق الصوري، واعتماد الرياضيات على المنطق أكسبها وضوح الفكرة، ودقة التعبير، وزودها بأسلوب موجز لعرض القضايا المعاصرة. (وسام، 2016، 21)

5- مكونات المعرفة الرياضية:

تتكون المعرفة الرياضيات من عدة عناصر، والتي تتمثل في:

5-1- المفاهيم الرياضية:

نتيجة لأن المفاهيم تعتبر أساس المعرفة الرياضية، لذلك كان لها أهمية كبيرة في مادة الرياضيات، مما جعل الكثير من المربين الرياضيين يتناولون المفاهيم الرياضية بالفهم والتحليل، لتحديد ماهيتها، وأنواعها، ووظيفتها، وكيفية تدريسها من أجل العمل على المساهمة في تحقيق أهداف تدريس الرياضيات. (فؤاد، 2005، 33)

تشير اللجنة القومية لمعلمي الرياضيات بأمريكا (NCTM, 1989) إلى أن المفاهيم هي جوهر العملية الرياضية، وأن الرياضيات تصبح ذات معنى وأكثر فهما ووضوحا، إذا أدراك التلاميذ المفاهيم الرياضية ومعناها وتفسيرها. (يحي، 2011، 102).وقد لا يوجد اتفاق كامل على تعريف كلمة "مفهوم"، ولذلك يوجد العديد من التعريفات المختلفة، وفيما يلي نعرض بعض هذه التعريفات:

تعريف ميرل: هي مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس، أو الاحداث التي يمكن تصنيفها مع بعضها البعض على أساس من الخصائص المشتركة والمميزة، ويمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص. (أماني، 2015، 22)

تعريف جود (1973): المفهوم الرياضي عبارة عن فكرة أو مجموعة من الأفكار التي تستخدم لتبويب مجموعة من المدركات، تتميز دائما بكلمة أو عبارة أو رمز تصبح اسما للمفهوم.

تعريف كوزماير (1974): المفهوم هو عملية عقلية تقوم على تنظيم المعلومات المتصلة بخواص واحدة أو أكثر من الأشياء، أو الموضوعات، أو العمليات والتي تحدد ما إذا كان شيء معين أو مجموعة معينة من الأشياء تختلف عن أو ترتبط بأشياء أخرى، أو مجموعات أخرى من الأشياء. (يحي، 2011، 103)

تعريف نيلسون وميشال (1980) بأنه: مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التي جمعت معا على أساس من الخصائص المشتركة، التي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين.

(Nelson. &Michaelis. 1980. 67)

ويرى الباحث أن المفهوم هو صورة عقلية مجردة لمجموعة من الأشياء التي تشترك في مجموعة من الخصائص، نتيجة لاستنتاجات واستدلالات ذهنية لتلك الأشياء التي يدركها الإنسان بحواسه، نتيجة لتفاعله مع الأشياء أو الأحداث في البيئة.

وقد ذكر تصنيفا للمفاهيم الرياضية حسب عقيلان (2002) وغيره، والتي تتمثل في:

أ- **المفاهيم الأولية:** يتم تناولها في المرحلة الابتدائية، ومن أمثلة تلك المفاهيم: النقطة، الأعداد، القطعة المستقيمة..

ب- **المفاهيم الحسية والمفاهيم المجردة:** فالأولى يمكن مشاهدتها، كمفهوم المسطرة، ومفهوم المثلث.. أما الثانية لا يمكن ملاحظتها بالعين المجردة، كمفاهيم: الأعداد، والنسبة المئوية، والنسبة التقريبية..

ج- **المفاهيم المتعلقة بالإجراءات:** كمفاهيم: جمع الأعداد، طرح الأعداد، قسمة الأعداد..

د- **المفاهيم الدلالية والمفاهيم الوصفية:** فالأولى تدل على شيء ما، كمفهوم العدد الصحيح، ومفهوم النسبة المئوية.. أما الثانية فهي التي تحدد خصائص معينة تتصف بها مجموعة من الأشياء، وتكون مجموعة الإسناد لها خالية.

ه- **مفاهيم مفردة ومفاهيم عامة:** المفاهيم المفردة هي التي مجموعة الإسناد لها مجموعة أحادية، مثل مفهوم العدد (7)، أما المفاهيم العامة هي التي مجموعة الإسناد لها تحوي على أكثر من عنصر

و- **المبادئ والتعميمات الرياضية:** يعرف التعميم على أنه علاقة ثابتة تربط بين مفهومين أو أكثر، بحيث تكون أكثر تعقيدا، بعبارة أخرى هي سلسلة من المفاهيم التي تربطها علاقات محددة. (أماني،2015، 23) وهي في معظمها عبارات رياضية يتم برهنتها أو استنباطها، أو اكتشافها مثل: القوانين الرياضية والنظريات، وبعضها الآخر يسلم بها مثل المسلمات الرياضية. (قمر، 2010، 42)،
ويرى (يحي، 2011، 111) أن التعميمات الرياضية لها عدة تصنيفات:

أ- على حسب التسليم بصحتها أو البرهان على صحتها:

- عبارات رياضية يسلم بصحتها: كالمسلمات والبديهيات.
- عبارات رياضية يتم برهنتها أو استنتاجها أو اكتشافها مثل النظريات، والنتائج والقوانين.

ب- حسب الشروط الواجب توفرها في المتغيرات ليكون التعميم صحيحا:

- **التعميم الكلي:** عبارة مسورة كليا، تبدأ بلفظ "لكل" أو "لجميع" ...
- **التعميم الجزئي:** وهي عبارة تبدأ بلفظ "يوجد" أو "لبعض" ...

مما تم عرضه يرى الباحث أن التعميمات الرياضية هي عبارة رياضية خبرية صحيحة تم البرهنة على صحتها، تأتي بعد المفاهيم الرياضية، وهذه الأخيرة هي أساس التعميمات، وهي أشمل من المفاهيم الرياضية

2-5- المهارات الرياضية والخوارزميات: هي نوع آخر من مكونات المعرفة الرياضية، فهو جزء أساسي منها لأي مرحلة تعليمية، ولأي صف من الصفوف، والمهارة تتعلق بكيفية عمل شيء ما، ويمكن تعريف المهارة على أنها: إجراء عمل ما بدقة وسرعة وفهم، وقد تكون المهارة حركية او عقلية أو كلاهما معا، ومن أمثلتها رسم مثلث بمعلومية طول أحد أضلاعه، وقياس زاويتين فيه، أو رسم مستقيم يوازي مستقيم معلوم من نقطة معلومة، أو تحليل مقدار ثلاثي، أو إيجاد الجذر التربيعي لعدد، أو قسمة عدد من ثلاثة أرقام على عدد مكون من رقمين.. (فؤاد، 2005، 41،40)

وتعرف الخوارزميات الرياضية على أنها: مجموعة من الخطوات تطبق على مجموعة من البيانات للوصول إلى نتيجة أو جواب محدد، وهذه الخطوات لها صفة التكرار في مواقف مماثلة.

وهي كذلك: طريقة روتينية للقيام بعمل ما بسرعة ودقة وإتقان. (عبد الكريم، 2014، 104)

والخوارزمية هي عبارة عن إجراءات رياضية تجرى خطوة بخطوة، والتي إذا اتبعت بشكل صحيح فإنه دائما ينتج عنها حلا صحيحا.

ويلعب تعليم المهارات الرياضية دورا هاما في تدريس مادة الرياضيات، فإذا لم يطور التلميذ ويحسن من مهاراته في إجراء المهارات الرياضية، فإن ذلك سيعوق تعلمه للرياضيات، فليس كافيا أن يعرف التلميذ كيفية إجراء الحسابات على الأعداد القياسية، ولكن يجب أن يكون لديهم المهارة في القيام بهذه الأعمال بدقة وسرعة وفهم إذا ما رغبوا في التقدم في دراسة الرياضيات. (فؤاد، 2005، 41)

وتدريس المهرات الرياضية واكتسابها ضروري لعدة أسباب:

- تزيد من فهم التلميذ للمفاهيم والتعميمات الرياضية، وتوفير الوقت والجهد لتعلم مفاهيم وتعميمات ومهارات جديدة.
- استيعاب تكنولوجيا العصر والاستفادة منها في تطوير نواحي الحياة المختلفة للوصول إلى حياة أفضل.

- إجراء الحساب الذهني وعدم اللجوء إلى الآلة الحاسبة.
- تسهيل إجراء العديد من الأعمال الحياتية وتسهيل التعامل مع الآخرين.
- زيادة الفهم لدى التلميذ لخصائص الأعداد والعمليات المختلفة عليها، والتفكير فيما هو أبعد منها ويكتشف علاقات جديدة. (خطوط، 2010/2009، 127)

وتنقسم المهارات إلى نوعين هما:

أ- **مهارات حركية يدوية:** ويقصد بها مجموعة المهارات التي تعتمد على العمل اليدوي مثل: مهارات ارسم والقياس وغيرهما.

ب- **مهارات عقلية أكاديمية:** وهي مجموع المهارات الدراسية التي تمكن التلميذ من دراسة الرياضيات: مثل مهارات التطبيق والتصنيف والكشف، ومهارات التعبير والفحص والتعليل الرياضي والتخطيط وغيرها من المهارات. (يحي، 2011، 119)

3-5- المسائل الرياضية:

يعتبر موضوع حل المشكلات الرياضية من أهم الموضوعات المتعلقة بتعليم الرياضيات منذ منتصف القرن العشرين وحتى يومنا هذا. (عبد الكريم، 2014، 116)

المسألة الرياضية هي موقف رياضي أو حياتي جديد يتعرض له الطالب، ويتطلب حله استخدام المعلومات الرياضية السابقة، ومن الضروري أن تكون المسائل الرياضية التي تعرض لها الطالب متنوعة وشاملة للمواقف التي تتطلب تطبيقا لمفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية. (وسام، 2016 ،17)

يقع حل المشكلات في مركز النشاط الرياضي، إذ يسمح ببناء المعارف، واستيعابها، وإعطاء معنى لها، وترى (وزارة التربية الوطنية، 76، 2011) أنه توجد عدة أنواع من المشكلات في المستوى الابتدائي منها:

- مشكلات لإدخال مفهوم جديد.
- مشكلات للتطبيق واستثمار وتوظيف المعارف المدروسة.
- مشكلات مركبة للإدماج تسمح بتجنيد عدة معارف رياضية في وضعيات قريبة من واقع التلميذ.
- مشكلات للبحث، الهدف منها هو تطوير سلوك البحث، أو بناء المعارف الجديدة، وهي مشكلات لا يملك التلميذ استراتيجيات مدروسة من قبل لحلها، ولم تتوفر لديه الطرق الخبيرة عنده بعد، فيلجأ إلى إجراءات شخصية.

وللمسألة الرياضية أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، وقد لخص (عبد الكريم، 2014، 116) تلك الاهمية في النقاط التالية:

- اكتشاف معارف جديدة كالتفكير الاستدلالي، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد.

- تحفيز الطلبة على التعلم وإثارة دافعيتهموإثارة فضول المتعلمين
- . يؤدي حل المسألة الرياضية إلى تعلم مفاهيم جديدة.
- تدريب المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.
- تجعل الطلبة أكثر قدرة على التحليل، واتخاذ القرارات في الحياة وحل المشكلات في شؤون حياتهم.
- تعرف الطلبة على تطبيق الرياضيات في مجالات الحياة المختلفة.

هذا ويمكن القول أن لا بد من المسألة الرياضية أن تكون مناسبة للخصائص النمائية للمتعلم، وللمرحلة العمرية التي يكون فيها، بحيث تكون بسيطة واضحة في صياغتها، مستمدة من واقعه المعاش، متنوعة شاملة لكل الميادين: ميدان الأعداد والحساب، وميدان التناسبية، وميدان الفضاء والهندسة، وفي ميدان مجال القياس، وتعكس قدرة المتعلم على حل المسألة مدى تحقق أهداف منهاج الرياضيات من عدمه.

كما أن المفاهيم الرياضية هي التي تسبق مكونات المعرفة الرياضية، وهي أساس باقي المكونات الأخرى، إذ لا يمكن فهم التعميم الرياضي ما لم توجد هناك مفاهيم رياضية، كون التعميم الرياضي هو عبارة عن علاقة بين مفهومين فأكثر، كما أن المفاهيم الرياضية والتعميمات الرياضية هي الأساس النظري للمهارة الرياضية، كما أن المتعلم لا يمكن له حل المشكلة الرياضية ما لم تكن هناك معرفة مسبقة للمفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية.

ثانيا- منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي:

1- غايات تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي:

تعمل المناهج الدراسية الجزائرية على تحقيق غايات مرتبطة أساسا بالفلسفة التربوية للدولة، ومنهاج الرياضيات يسعى إلى تحقيق كفاءات شاملة تتركب من كفاءات ختامية نوجزها فيما يلي:

1-1- الكفاءة الشاملة لمنهاج الرياضيات للطور الأول:

تتمثل الكفاءة الشاملة لمنهاج الرياضيات للطور الأول من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية) في جعل التلميذ قادرا على حل مشكلات بتجنيد المعارف العلمية والتقنية والمنهجية المتعلقة بمختلف الميادين (الأعداد والحساب، التناسبية وتنظيم معطيات، الفضاء والهندسة، المقادير والقياس).

1-2- الكفاءات الختامية لمنهاج الرياضيات للطور الأول:

تتمثل الكفاءات الختامية لمنهاج الرياضيات للطور الأول من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية) في جعل التلميذ قادرا على:

- حل مشكلات متعلقة بالأعداد الطبيعية (عد كميات، قراءة وكتابة، مقارنة وترتيبا، والعلاقات بينها، واستعمال المعلومات الموجودة في كتابتها)، وحساب مجموع وفرق وجداء عددين طبيعيين.
- حل مشكلات باستعمال معطيات عددية منظمة في قوائم أو جداول أو مخططات أو صور.

- حل مشكلات متعلقة بتعيين موقع أو وصف تنقل في الفضاء أو على مخطط باستعمال مصطلحات مناسبة وتعبير سليم، ويصف أشياء أو أشكالا باستعمال خواص لها لتمثيلها أو إنجاز مثيل لها.
- حل مشكلات تتعلق بترتيب أحداث حسب تسلسلها الزمني، ويستعمل الساعة والروزنامة لتعليم أحداث وتقدير مدد، ويقارن أشياء حسب الطول أو الكتلة.

مما تم عرضه يرى الباحث أن الغاية من تدريس التلميذ منهاج الرياضيات لم يعد مجرد تمكينه من المعلومات والمعارف التي يلقن إياها من طرف المعلم دون أن يكون للتلميذ دورا إيجابيا في عملية التعلم، بل جعلت منه باحثا صغيرا، كلما واجه مشكلا جديدا تطلب منه ذلك وضع استراتيجية للحل. كما تجعله قادرا على استعمال وتوظيف الرياضيات في حياته اليومية وفي محيطه الاجتماعي.

2- تنظيم التعلمات

2-1- مخطط التعلم السنوي:

لقد تم توزيع التعلمات عبر خمسة مقاطع تعلمية تكون في مجملها ما يسمى بمخطط التعلم السنوي، وهي مرتبطة بأربع فترات في السنة الدراسية كما يلي:

أ- **المقطع الأول:** "الدخول المدرسي" من مطلع سبتمبر إلى منتصف نوفمبر.
ب- **المقطع الثاني:** "في حديقة التسلية" من منتصف نوفمبر إلى استراحة العطلة الشتوية.
ج- **المقطع الثالث:** "في حديقة التجارب" من مطلع جانفي إلى منتصف فيفري.
د- **المقطع الرابع:** "أحتفل بعيد ميلادي" من منتصف فيفري إلى الأسبوع الثالث من شهر أفريل.
ه- **المقطع الخامس:** "في المتجر العملاق" من الأسبوع الثالث من شهر أفريل إلى نهاية السنة الدراسية (بلقاسم وآخرون. 2016. 11)

مما تم عرضه يرى الباحث أن المقاطع الدراسية لم توزع توزيعا عادلا على الفصول الدراسية، حيث نجد أن الفصل الأول يمتد من شهر سبتمبر وينتهي في شهر منتصف شهر ديسمبر، وهو أطول من الفصلين الثاني والثالث، ويقدم فيه للمتعلمين مقطعين تعلميين، في حين يقدم في الفصلين الثاني والثالث مقطع ونصف مقطع تعمي لكل فصل، وهذا بسبب عدم تساوي الفصلين الثاني والثالث مع الفصل الأول من حيث الوعاء الزمني والحجم الساعي المخصص لها.

2-2- هيكلة المقطع التعلمي لمنهاج الرياضيات:

تتوزع التعلمات عبر خمسة مقاطع تعلمية تشكل مخطط التعلم السنوي، ويستهدف كل مقطع تحقيق كفاءة ختامية لدى المتعلمين، والملاحظ بشكل جلي هو حضور ميدان الأعداد والحساب في كل المقاطع، وهو ما يجعل منه قاطرة كل التعلمات في الرياضيات، ويدل على أن للعدد أهمية خاصة في فهم ما يتطرق إليه التلميذ.

ويقترح منهاج الرياضيات خمسة مقاطع تتكون من الفقرات التالية:

جدول رقم (8) يوضح فقرات المقطع التعلمي لمنهاج الرياضيات

الفقرة	مضمونها
الأولى	الوضعية الانطلاقية الأم
الثانية	وضعيات تعلمية أولية
الثالثة	تعلم الإدماج
الرابع	حل الوضعية الانطلاقية الأم
الخامسة	التقويم
السادسة	المعالجة البيداغوجية

(بلقاسم وآخرون. 2016. 14)

2-2-1- الوضعية الانطلاقية الأم:

يتم تناول المقطع التعليمي انطلاقا من الفقرة الأولى فيه وهي الوضعية الانطلاقية الأم، والتي من المفترض أن التلميذ لا يستطيع حلها ولو بإجراءاته الشخصية، ومن مميزاتها أنها تغطي الموارد التي تضمنها هذا المقطع في إطار مدمج للموارد، وتحفز التلميذ على التعلم، وأن حلها لا يتأتى مباشرة لعد التحكم في المفاهيم الواردة في هذا المقطع فحسب، ويحرص الأستاذ على تناولها مع تلاميذه في حجم ساعي مرن يمتد من حصة لحصتين للتعامل معها، ويفتح معهم النقاش عموديا وأفقيا. (بلعباس وآخرون. 2016. 7)

ويمكن الأستاذ التلاميذ في الوضعية الانطلاقية الأم من طرح تساؤلات، وقد يثيرها هو في بعض الأحيان لكي يجعلهم من ينخرطون في سياق بحث جماعي لفهم ما ورد فيها وفهم المطلوب منهم لحلها، وليتأكد هو من حصول هذا الفهم، والأهم أن يتأكد من إدراكهم لمحدودية مواردهم لحلها، وهنا يوضح لهم بأن ما سيتعلمونه في الصفحات الموالية سيمكنهم من حل هذه الوضعية، ويطلب منهم تصفح صفحات هذا المقطع، ويتوقف عند بعض فقراته مستغلا هذه الفرصة لتقديم مزيد من التوضيحات، وهو ما يجعل التلاميذ يتشوقون لتعلم ما جاء فيها. (بلعباس وآخرون. 2016. 6)

مما تم عرضه يمكن القول أن وضعية الانطلاق الأم هي وضعية تمهد للتعلمات التي سيتلقاها التلاميذ خلال مقطع تعلمي ما، وهي وضعية تجعل التلاميذ يشعرون بوجود مشكلة أو عدة مشكلات تستدعي منهم إيجاد حل لها، ولكن يفتقدون للقدر الكافي من المعارف والمعلومات التي تمكنهم من ذلك، وهذا ما يخلق لديهم رغبة ويعطي لهم حافزا من أجل اكتساب تلك المعارف التي تمكنهم من حلها، وزيادة على ذلك فهي تخلق التفاعل والنقاش الأفقي والعمودي. وحل التلاميذ للوضعية الانطلاقية الأم بعد نهاية المقطع التعلمي يعد مؤشر

على تحكم التلميذ في المفاهيم الواردة في هذا المقطع، واكتسابه لموارد منهجية، ولكفاءات عرضية ذات طابع فكري ومنهجي، ودليل على تحقق الكفاءة الختامية، أما فشله فيعبر عن عدم تحقق الكفاءة الختامية ما يوحي للأستاذ بوجود مشكلة أو مشكلات عديدة تستدعي منه إيجاد حل لها وعلاجها.

2-2-2- معالجة الوضعيات التعلمية الأولية:

بعد تناول الوضعية الانطلاقية الأم يشرع الأستاذ مباشرة في معالجة الوضعيات التعلمية الأولية بالتدرج، ويقصد بها مضمون الصفحة الواحدة بفقراتها الثلاث في كتاب التلميذ (أكتشف- أنجز- تعلمت) وفقرتيها المكملتين في دفتر الأنشطة (أتمرن- أبحث). (بلعباس وآخرون. 2016. 7)

في السنة الأولى، تقترح الأنشطة الرياضية في غالب الأحيان شفهيا، انطلاقا من وضعيات تعتمد أدوات ملموسة. الأمر الذي يمكن التلميذ من المعالجة اليدوية قصد البحث عن إجابة للسؤال المطروح، ويمكن المعلم من جعل التلاميذ يتحققون تجريبيا من الحلول المقترحة. كما يمكن أيضا وصف هذه الأنشطة شفهيا مع تدوين (أو عرض) العناصر التوضيحية الهامة على السبورة. كما يمكن للمعلم في بعض الحالات اقتراح وضعيات تعتمد سندا كتابيا، شرط ألا تشكل صعوبات القراءة عائقا لفهم الوضعية. (وزارة التربية الوطنية. 2016. 46)

يرى الباحث أن وضعيات التعلم الأولية هي الحلقة الأهم في تحقيق الكفاءة الختامية من المقطع، وتمكين التلاميذ من المفاهيم الواردة في هذا المقطع، واكتسابه لموارد منهجية، ولكفاءات عرضية ذات طابع فكري ومنهجي، لذا يجب أن تكون هذه الوضعيات تندرج ضمن عنوان المقطع التعليمي، قادرة على تحقيق الكفاءات المحددة، وأن تكون هذه الوضعيات من بيئة التلميذ، ومن واقعه الاجتماعي مشبعة بالقيم الدينية والتربوية والوطنية والاقتصادية.. مناسبة لخصائصه النمائية.

2-2-3- تعلم الإدماج:

بعد معالجة وضعيات التعلم الأولية تأتي مرحلة تعلم الإدماج، وهي وضعيات متاحة في كتاب التلميذ، وحسب اجتهاد الأستاذ في إعداد وضعيات من هذا القبيل. (بلعباس وآخرون. 2018/2017. 7)

إن وجود محطة في المقطع التعلمي تتعلق بتعلم الإدماج، لا يعني بأي حال من الأحوال اقتصاره عليها، بل إن الوضعية الانطلاقية في حد ذاتها تتصف بأنها وضعية إدماجية، كما أن وضعيات التقويم هي من نفس عائلة الوضعية الانطلاقية. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .8)

2-2-4- حل الوضعية الانطلاقية الأم:

تأتي مرحلة حل الوضعية الانطلاقية الأم بعد امتلاك التلميذ للموارد اللازمة لحلها.

2-2-5- التقويم:

يجرى التقويم من خلال وضعيات إدماجية، ثم إعداد معالجة للنقائص والثغرات والصعوبات المسجلة. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .8)

2-3- فهرس التعلمات حسب المقاطع التعلمية:

جدول رقم (11) يوضح فهرس المقاطع التعليمية لمنهاج الرياضيات

الفهرس حسب المقاطع التعلمية

المقطع الأول

	العنوان	كتاب التلميذ	دفتر الأنشطة
	الوضعية الانطلاقية (1)	12	
3	الأعداد من 1 إلى 5 (1)	14	6
4	تعيين مواقع في الفضاء (1)	15	7
5	المجموعات (1)	16	
6	الأعداد من 1 إلى 5 (2)	17	8
7	الأعداد من 6 إلى 9 (1)	18	9
8	الأعداد من 6 إلى 9 (2)	19	
9	المجموعات (2)	20	10
10	الأعداد من 1 إلى 9	21	11
11	تعيين مواقع في الفضاء (2)	22	12
12	تشكيل كميات	23	13
13	أنا أتحرك وأتنقل	24	
14	العدد 0	25	14
15	عدّ كميات صغيرة	26	15
16	كيف أتحرك	27	16
17	العدد 10	28	17
18	استعمال العدد لتذكر كمية	29	18
19	استعمال العدد لتعيين رتبة	30	19
20	أتحرك وأحافظ على صحتي	31	
21	استخراج معلومات	32	20
22	تعيين مواقع في الفضاء (3)	33	21
23	أصنف أغذيتي	34	22
24	متتالية الأعداد إلى 10	35	23
25	مقارنة أطوال (1)	36	24

26	أغذيتي متنوعة	37	
27	مقارنة أطوال (2)	38	25
28	المسالك (1)	39	26
29	وضعيات جمع و/أو طرح (1)	40	27
30	أغذيتي صحية	41	28
31	الرمزان + و=	42	29
32	الرمزان - و=	43	30
33	الكتابات المختلفة لعدد	44	31
34	أجتد معارفي (ر1) - زيارة إلى الشفة	45	
35	أجتد معارفي	46	
36	حصيلة (ا ر)	47	
37	حصيلة (ت ع1)	48	
38	الرياضيات في حياتنا اليومية	49	

المقطع الثاني

	العنوان	كتاب التلميذ	دفتر الأنشطة
	الوضعية الانطلاقية (2)	50	
41	مقارنة أطوال (3)	52	32
42	المسالك (2)	53	33
43	انا اتنفس (1)	54	
44	الأعداد إلى 19 (1)	55	34
45	استعمال معلومات	56	35
46	انا اتنفس (2)	57	36
47	الأعداد إلى 19 (2)	58	37
48	الأعداد إلى 19 (3)	59	38
49	التعليم على مرصوفة (1)	60	39
50	قلبي ينبض (1)	61	

51	ضعف عدد أصغر من10	62	40
52	نصف عدد أصغر من 20	63	41
53	إتمام جدول م جدول	64	42
54	قلبي ينبض (2)	65	43
55	التنقل على مرصولة (2)	66	44
56	الأعداد إلى 39 (1)	67	45
57	أجند معارفي	68	
58	أجند معارفي- ألعاب مدرسية	69	
59	حصيلة (ر2)	70	
60	حصيلة (ن2)	71	

المقطع الثالث

	العنوان	كتاب التلميذ	دفتر الأنشطة
	الوضعية الانطلاقية (3)	72	
63	التجميع والاستبدال	74	46
64	المرور إلى العشرة	75	47
65	حيوانات في محيطنا (1)	76	
66	الأعداد إلى 39 (2)	77	48
67	إضافة أو طرح أعداد صغيرة (1)	78	49
68	حيوانات في محيطنا (2)	79	50
69	تعليم أوقات في اليوم	80	51
70	الاستقامية	81	52
71	نباتات من حولنا (1)	82	
72	الأعداد إلى 39 (3)	83	53
73	اكتابة معلومات في جدول	84	54
74	نباتات من حولنا (2)	85	55
75	وضعيات جمع و/ أو طرح (2)	86	56

76	أجند معارفي (ر3) - في المزرعة	87	
77	أجند معارفي	88	
78	حصيلة (ر3)	89	
79	حصيلة (3تع)	90	
80	الرياضيات في حياتنا اليومية	91	

المقطع الرابع

	العنوان	كتاب التلميذ	دفتر الأنشطة
	الوضعية الانطلاقية (4)	92	
83	رسم خطوط مستقيمة	94	57
84	المدة الزمنية	95	
85	الأعداد إلى 69 (1)	96	58
86	تعليم أحداث	97	59
87	الأعداد إلى 69 (2)	98	60
88	الأعداد إلى 69 (3)	99	61
89	توضع الاحداث في الزمن	100	62
90	التعرف على مجسمات مألوفة	101	63
91	إضافة أو طرح أعداد صغيرة (2)	102	64
92	قراءة الساعة (1)	103	65
93	تنظيم الوقت	104	
94	الحساب بتمعن (1)	105	66
95	أجند معارفي (ر4) - عيد الأم	106	
96	أجند معارفي	107	
97	حصيلة (ر4)	108	
98	حصيلة (تع4)	109	

المقطع الخامس

	العنوان	كتاب التلميذ	دفتر الأنشطة
	الوضعية الانطلاقية (5)	110	
101	المكعب والبلاط القائم	112	67
102	متمم عدد إلى العشرة الموالية	113	68
103	اجسام متنوعة في محيطي (1)	114	
104	الحساب بتمعن (2)	115	69
105	استعمال جدول لحل مشكل	116	70
106	الحساب بتمعن (3)	117	71
107	اجسام متنوعة في محيطي (2)	118	72
108	التعرف على أشكال مستوية	119	73
109	قراءة الساعة(2)	120	74
110	كيف يتحول الثلج الى ماء	121	75
111	الحاسبة (1)	122	76
112	الرسم على مرصوفة	123	77
113	أدوات للكتابة وأخرى للرسم	124	
114	الأعداد إلى 99 (1)	125	78
115	وصف شكل بسيط أو مركب	126	79
116	أدواتي تترك أثرا	127	80
117	الأعداد إلى 99 (2)	128	81
118	آلية الجمع (دون احتفاظ)	129	82
119	مواد التنظيف والتطهير(1)	130	
120	حصر عدد	131	83
121	الحاسبة (2)	132	
122	مواد التنظيف والتطهير (2)	133	84
123	أيام الأسبوع	134	85

124	وضعيات جمع و/ أو طرح (3)	135	86
125	إتمام شكل مستو	136	87
126	مواد التنظيف والتطهير (3)	137	
127	متتالية الأعداد الأصغر من 100	138	88
128	أجند معارفي	139	
129	أجند معارفي (ر5)- تهمني نظافة مدرستي	140	
130	حصيلة (ر5)	141	
131	حصيلة	142	
132	الرياضيات في حياتنا اليومية	143	

3- أنشطة التعلم:

3-1- الحساب الذهني:

نقصد به تلك الأنشطة التي ينجزها التلميذ ذهنيا ويقدم النتيجة فقط، ثم يشرح كيفية الوصول إليها عندما يطلب منه ذلك. وهذا لا يعني أن الحساب الذهني يتم كليا بدون أي كتابة. (وزارة التربية الوطنية. 2011 .97)

وقد جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج الطور الأول ما يلي:

يحتل الحساب الذهني مكانة هامة بدءا من السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وهو محل ممارسة يومية منظمة. ويمارس الحساب الذهني لتحقيق هدفين متكاملين:

- تذكر آلية (آليات الجمع والطرح، الضرب، التجميع بالعشرات والمئات، اكتشاف انتظامات..) هذا ما نسميه بالحساب الآلي.
- استعمال نتائج معروفة لتسهيل حساب يبدو معقدا، وهذا ما نسميه بالحساب المتمعن فيه.
- تنمية المهارات عند التلميذ: كالتخيل والتقدير والتذكر.

لا يقتصر الحساب الذهني على أنشطة ذهنية، بل يتعداه إلى الحساب الكتابي أحيانا، ويمكن تنظيم هذه الأنشطة على شكل: استجواب شفهي، ألعاب ضمن أفواج، أنشطة تدريب ... إلخ (بلعباس وآخرون. 2020/2019 .9)

يمكن تلخيص وظائف الحساب الذهني في ثلاث هي:

أ- **وظيفة تكوينية:** باعتباره يساعد على المرونة في العمليات الذهنية، وتوقد الذهن وعلى تقوية الذاكرة، ويقلص من الحجم الذي تحتاجه، كما يساعد على تنمية النباهة (حضور البديهة) وعلى حل المشكلات.

ب- وظيفة بيداغوجية: باعتباره يسهل التعامل مع التقنيات وخواص العمليات الحسابية، ويساعد على التجريب والتخمين وتحسس نتيجة حساب و/ أو صحته.

ج- وظيفة اجتماعية: باعتباره يوفر وسائل فعالة في الحساب أمام وضعيات من الحياة اليومية من خلال إمكانية إيجاد النتيجة المضبوطة أو نتيجة تقريبية. (بلعباس. 2016 .11)

تخصص في بداية الحصة فترة يمكن أن تمتد إلى 10 دقائق لممارسة الحساب الذهني بصورة جماعية وشفاهية تأخذ طابع ألعاب ذهنية، أو ألغاز بوتيرة تسمح لجميع التلاميذ بالانخراط في العمل، قد تستعمل فيها اللوحة بحسب طبيعة النشاط وحاجة التلاميذ إلى ذلك، يمكن أن يطلب من التلاميذ في نهاية العمل تسجيل بعض النتائج على دفاترهم كآثار كتابة يستطيعون العودة إليها لاحقا عند الضرورة بطلب من الأستاذ(ة) بقصد تذكر معلوماتهم وتثبيتها. (بلعباس. 2020/2019. 11)

ومن حصة إلى أخرى وخلال هذه الفترة من كل حصة، يسجل الأستاذ(ة) مدى التقدم الذي يحرزه تلاميذه في هذا الشأن كل على حدة، وبالمقابل يتتبع الصعوبات التي اعترضت بعضهم بقصد معالجتها. فيعد لهم أسئلة تتمحور حول هذه الصعوبات التي يتناولها في حصة لاحقة معهم، في حين يمارس التلاميذ غير المعنيين بهذه المعالجة نشاطا فرديا يقترحه عليهم. (بلعباس. 2018/2017 .12)

مما تم عرضه يتضح لنا أن الحساب الذهني من أهم المراحل في إعداد الدرس، حيث تعتبر مرحلة الانطلاق، وهذه المرحلة هي مرحلة تشخيصية يسعى من خلالها المعلم إلى معرفة مدى تثبت المكتسبات السابقة في أذهان التلاميذ، من أجل استثمارها في الدروس الجديدة، كما تعتبر مرحلة علاجية للثغرات والنقائص التي يمكن للمعلم اكتشافها من خلال إجابات المتعلمين، كما يمكن لهذه المرحلة أن تخلق جوا من التنافس بين التلاميذ، من أجل تقديم إجابات صحيحة في أسرع وقت ممكن.

ولكن بالرغم من أهمية هذه المرحلة إلا أننا نجد أعداد كبيرة من الأساتذة يستغنون عن هذه المرحلة، وهذا نظرا للوقت المخصص لكل حصة، والذي يرونه أنه غير كاف لتقديم الدرس.

3-2- حل المشكلات:

تعرف المشكلة بوجه عام، على أساس أنها حالة يشعر فيها الفرد (الطالب) بأنه أمام موقف (مشكل) أو سؤال (محير) يجهل الإجابة عنه (ويرغب) في معرفة الإجابة الصحيحة. وهكذا يمثل (الموقف المشكل) مشكلة لشخص (طالب) ما إذا كان على وعي بوجود هذا الموقف (المشكل) ويعترف بأنه يتطلب فعلا (عملا) ما ويرغب في أو يحتاج إلى القيام بإجراء ويقوم به ولا يكون (الحل) جاهزا في جعبته. (عبد اللطيف. 2005. 127)

جاء في المنهاج ما يلي: "يعتبر نشاط حل المشكلات من صميم تعلم الرياضيات. وهو معيار أساسي للتحكم في المعارف في كل المجالات الرياضية، وهو أيضا وسيلة لضمان امتلاك هذه المعارف والمحافظة على معناها. (بلعباس وآخرون. 2020/2019. 9)

عند تعلم الرياضيات يعد التلميذ أدوات لحل مشكلات حقيقية، ثم يستغلها بإعادة استثمارها في حل مشكلات أخرى ... ومن خلال هذه الأنشطة يشرع التلميذ في تطوير قدراته على البحث والشرح والتعليل والاستدلال. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .10)

وعملا بهذا المعنى اهتم الكتاب بحل المشكلات من خلال فقرتي أكتشف وأبحث معتمدا على ثلاثة أبعاد هي:

أ- اعتبار حل المشكلات منطلق لتعلمات جديدة بما تسمح للتلميذ بإعطاء دلالة لتعلماته وإدراك الفائدة من التحكم فيها

ب- تمكين التلميذ من إعادة استثمار معارفه لحل مشكلات جديدة وهو ما يسمح له بتدعيم مكتسباته وتوسيع توظيفها.

ج-مساعدة التلميذ على تنمية قدراته على البحث والشرح والتحليل والتواصل، كانتقاء معلومات واستغلال الوجيهة منها، أو اكتشاف سيرورة شخصية وجعلها موضع شك خلال كامل مسعى البحث لتعديلها ومن ثم إتمامها، أو القيام باستنتاجات بسيطة أو شرح وجاهة إجابة أو عدم وجاهتها، أو محاولة فهم حلول الآخرين والتعاون معهم والمثابرة لإنهاء العمل، وتبليغ الحل شفاهيا أو كتابيا. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .11.12)

وحل مشكلة رياضية يمر بعدة خطوات تتمثل فيما يلي:

- الشعور والإحساس بوجود مشكلة.
- تحديد المشكلة وصياغتها في صورة إجرائية قابلة للحل، إما في صيغة سؤال (موقف، مشكل)أو في صورة تقريرية.
- جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة المدروسة (المبحوثة).
- وضع أحسن الفرضيات أو (التفسير) لحل المشكلة.
- اختبار الفرضية (أو الفرضيات المؤقتة المحتملة) بأية وسيلة علمية.
- الوصول إلى حل المشكلة.
- استخدام الفرضية كأساس للتعميم في مواقف أخرى مشابهة. (عبد اللطيف. 2005. 128.129)

ويمكن القول أن طريقة حل المشكلة من أهم الطرق في تدريس المناهج وخاصة منهاج الرياضيات، لأن طريقة حل المشكلة تعرف بالأسلوب العلمي في التفكير، وهذه الطريقة تجعل المتعلم أشبه بالباحث، من خلال المراحل التي يتبعها لحل مشكلة رياضية ما، وتجعل التلميذ يبحث ويتساءل ويجرب من أجل الوصول إلى الحل بالاعتماد على أنفسهم وبدون الحاجة لمساعدة الآخرين، كما أن قدرة التلميذ على حل المشكلات مؤشر على تحكمه في المفاهيم والمبادئ التي اكتسبها وتطبيقها وتوظيفها وتطبيقها في مواقف تعليمية تعلمية جديدة.

3-3- الوضعية المشكلة:

إنها وضعية مشكلو وليست مشكلة فقط. نعم المصطلح يتكون من لفظتين هما "الوضعية" و "المشكلة" فهي إذن عبارة عن مشكلة لها سياق، سياق ضمن نص المشكلة أي معطيات ولباس لها يجعلها واقعية أو قريبة من واقع التلميذ، وبتعبير آخر معطيات نابعة من محيط التلميذ حتى تكون ذات دلالة بالنسبة له وليس بالضرورة أن تكون هذه المعطيات صحيحة، وسياق يمثل البيئة التي يعدها الأستاذ ليحل التلميذ فيها هذه المشكلة بغرض اكتساب موارد جديدة. وفي هذه البيئة يلعب الأستاذ دور الضابط للوضعية المشكلة مما يجعل الصراع المعرفي لدى التلميذ الناتج عن شعوره بالحاجة إلى موارد جديدة للوصول إلى الحل الأمثل في متناوله. (بلعباس. 2018/2017 .12)

كما تتميز الوضعية المشكلة بكونها مركبة وغير معقدة، وذات جدة بالنسبة للتلميذ وتسمح له بالشروع في الحل، تتضمن عناصر للتقويم الذاتي. فهي بهذا المعنى تعتبر أداة من الأدوات البيداغوجية المؤسسة على البناء الذاتي للمعارف. (شرابطة. 2016. 20)

يرى الباحث أن الوضعية المشكلة هدفها إكساب التلميذ موارد جديدة والتي قد تكون معارف جديدة، وسلوكات جديدة، أو موقف، قيمة أدبية أو أخلاقية أو دينية إلى جانب التحكم في المهارات المختلفة.

4- الممارسات التعليمية التعلمية اليومية:

هناك بعض الممارسات التعليمية التعلمية يجدها التلميذ في كتاب التلميذ، وتتمثل بهذا الترتيب في الحساب الذهني، ثم يليه فقرة أكتشف ثم أنجز ثم أتعلم، أما الممارسات التي يجدها التلميذ في كراسة الأنشطة تتمثل في: أتمرن ثم أبحث. وهي ممارسات مكملة لتلك الموجودة في كتاب التلميذ.

وفيما يلي نتطرق بشيء من التفصيل إلى هذه الممارسات التعليمية التعلمية.

4-1- الحساب الذهني:

وتتم معظم أنشطة الحساب الذهني وفق الخطوات التالية:

أ- يقدم المعلم تعليمة واضحة للتلاميذ تتضمن المهمة المطلوب إنجازها، ويترك لهم مدة قصيرة لا تتجاوز 10 ثواني، ليعطيهم إشارة البدء بالإنجاز بطرقة خفيفة على المكتب ليقوموا بكتابة المطلوب على الألواح جماعيا مع الحرص على سرعة الإنجاز.

ب- بعد الإنجاز، في وقت محدد وقصير، يعطي المعلم إشارة إظهار التلاميذ لعملهم بطرقة أخرى على المكتب، فيكشف التلاميذ عن إجاباتهم، بحيث يصر المعلم على رفع الألواح جماعيا فور سماعهم للطرقة، حتى تصبح لهم عادة تجعلهم يراعون آجال الإنجاز دون تراخ. (شرابطة. 2016 .21)

ج- التصحيح الجماعي يقدم أحد التلاميذ الإجابة الصحيحة التي تكتب على السبورة لتناقش أو تشرح، ثم يتم الانتقال إلى مرحلة التصحيح الفردي، حيث يصحح كل من أخطأ في الإجابة.

وفي كل مرة يكرر النشاط بمعطيات مختلفة يتم بنفس هذه الخطوات، والتكرارات تتناسب والوقت المخصص للحساب الذهني الذي ينبغي ألا يتجاوز الوقت المخصص له. (بلعباس وآخرون. 2016 .15)

4-2- أكتشف:

تعتمد منهجية الكتاب في تناول المفاهيم الجديدة على توفير الظروف المناسبة للتلميذ لبنائها كإجابة مثلى للأسئلة التي تطرح تحد في سياق معالجة الوضعيات التعلمية خاصة في فقرة أكتشف حيث تكتسب ضمن هذا السياق صفة المعرفة الضرورية لحل الوضعية، وهو ما يجعل التلاميذ يمارسون نشاطا فكريا ذو طبيعة رياضية وعلمية تساهم في إعطاء معنى لهذا المفهوم. (شرابطة وآخرون. 2021 .22)

إن تجسيد الظروف المناسبة يقتضي من الأستاذ تسيير الوضعية التعلمية وفق أربع فترات هي: عرض المشكلة، البحث، المناقشة والتبادل، الحوصلة والتأسيس.

4-2-1- فترة عرض المشكلة:

يقرأ الأستاذ نص المشكلة وقد يطلب من التلاميذ قراءته مرة أو مرتين وربما ثلاث مرات، ويطلب منهم وصف مضامين السند إن وجد كما يصفه لهم، وعملا بمبدأ الانتقال من المحسوس إلى المجرد (خاصة عندما يكون المجرد مقصودا) يجعلهم يعيشونها فيما بينهم مثنى مثنى أو بين تلاميذ فوج والبقية يلاحظون. إن مثل هذا الاجراء التحضيري يسمح لهم بفهم المشكلة والشروع في الحل. (بلعباس وآخرون. 2016 .15)

تقتضي هذه الفترة اهتماما خاصا من الأستاذ لمستوى التفاعل الوجداني والعقل للتلاميذ مع الموقف وهو يعيش سيناريو أعده مسبقا من المفترض أن يجرهم إلى الانطلاق في إنجاز المهمة. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .14)

وللتأكد من فهم التلاميذ للمشكلة وإدراكهم للمهام المطلوب منهم إنجازها يطرح الأستاذ على التلاميذ أسئلة من قبل "ماذا طلب أن نفعل؟" أو "ماذا تشاهدون في السند؟" ، "هل توافقون على ما قاله فلان؟" (بلعباس وآخرون. 2018/2017، 13)

ويمكن القول أن فترة عرض المشكلة فترة أساسية ونجاح هذه الفترة متعلق أساسا بنوع المشكلة التي يجب أن تكون في سياق اهتمامات التلميذ، حتى يكون لديه الدافع للعمل على حلها، وكذلك باستعمال عبارات بسيطة يمكن للتلميذ فهمها، كما يجب على الأستاذ أن يستعمل أسلوبا مشوقا للتلاميذ والاعتماد على صور توضيحية مراعاة للخصائص النمائية لتلاميذ السنة الأولى الذين يصلوا بعد إلى مرحلة التجريد.

4-2-2- فترة البحث:

يبحث التلاميذ في هذه الفترة عن الحل حيث يسعون إلى بناء استراتيجيات وتنفيذها، فمنهم من يصل ومنهم من يتعثر، وقد يكون العمل فرديا أو ضمن أفواج حسب الخيار الذي يتبناه الأستاذ، هذا الخيار الذي تتدخل فيه طبيعة النشاط المطلوب في الوضعية التعلمية محل المعالجة وسياق التعلم. (شرابطة وآخرون. 2016 .22)

تكمن أهمية هذه الفترة بالنسبة للتلميذ في التجريب والمحاولة اللتين يقوم بها حيث يتبع عدة خطوات متسلسلة في البحث عن الحل ليدرك بعد خلل يكتشفه –من خلال ملاحظة تعارض في النتائج مثلا أو تناقضها أو عدم انسجامها أو انسدادها- أن تلك الخطوات لا توصله إلى المطلوب. إن هذا الإدراك قل ما يتأتى للتلميذ

بمفرده، لذلك فالمناقشة التي تجرى بين تلاميذ الفوج تعتبر وسيلة مساعدة لحصول هذا الإدراك لدى بقية تلاميذ الفوج. (بلعباس وآخرون. 2020/2019 .12)

تبرز أهمية دور الأستاذ في هذه الفترة، حيث يتابع محاولاتهم ليتأكد من جديد من فهمهم للمطلوب ومدى انخراطهم في البحث عن الحل ومدى إدراكهم لسلامة خطواتهم فيساعدهم على الانطلاق في البحث من جديد كأن يحثهم على تجديد المحاولة والتجريب مرة أخرى. وهو في كل هذا لا يتدخل في عملهم ولا يحكم على صحته أو خطئه، فإذا لاحظ محاولة غير سليمة لدى تلميذ أو فوج طلب منهم توضيحات حول الموارد التي استعملوها في الحل أو حلول الإجراءات التي تابعوها في الحل ليفهم مصدر الخلل. إن جمع مثل هذه المعلومات في هذه الفترة يساعد الأستاذ على أخذ فكرة أفضل عن كفاءات كل تلميذ بشكل فردي، كما يسهل عليه تحضير فترة المناقشة والتبادل. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .14)

يحتاج بعض التلاميذ في هذه الفترة إلى معالجة فردية من قبل الأستاذ قد تتمثل في إعادة صياغة للمطلوب أو للمهمة أو تهذيب محتمل لمورد اعتمده هذا التلميذ بعينه أو مناقشة بسيطة حول إجراء مقترح من قبله. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .15)

يتضح لنا مما تم عرضه أن فترة البحث عن الحل فيها يكون التلميذ محور العملية التعلمية، والأستاذ يكون دوره موجها ومسيرا للحوار، وهي المرحلة التي تظهر مدى فهم التلميذ للمشكلة التي تم طرحها من قبل الأستاذ، ومثل هذا النوع من المشكلات يهدف إلى إكساب التلاميذ مفاهيم ومبادئ وبناء معارف جديدة في وضعيات لا يملك التلميذ لحلها استراتيجيات مدروسة من ذي قبل، فيلجأ إلى استعمال اجراءات شخصية، كما تطور هذه الفترة لديه سلوك البحث، والمناقشة مع زملائه ومعلمه. لكن في كثير من المرات يحتاج التلاميذ لوقت أطول لدى تلاميذ السنة الأولى وهذا غير متاح لهم، ناهيك عن العدد الكبير للتلاميذ في الفوج الواحد ومراقبتهم من قبل المعلم يحتاج لوقت طويل من أجل الوقوف على إجراءات الحل التي اتبعها كل تلميذ.

4-2-3- فترة المناقشة والتبادل:

في هذه المرحلة يحتاج التلاميذ إلى معرفة صحة أو خطأ ما أنتجوه من حلول. فإذا تنوعت توقعاتهم أو إجراءاتهم وجب توحيدها والاتفاق حول منتوج جديد وذلك بمساعدة الأستاذ، تتمثل هذه المساعدة في تأطير المناقشة والتبادل فيما بين التلاميذ ومعه بهدف تمكينهم من مقارنة هذه التوقعات والإجراءات وتبريرها والمصادقة عليها أو دحضها. ويتمحور النقاش والتبادل في هذه الفترة حول الأسباب التي تجعل هذه التوقعات أو الإجراءات موافقة للواقع (واقع ما يشاهده التلميذ في الوضعية) كما تدور حول مدى صلاحية هذه الإجراءات عندما تعتمد في محاولات جديدة. (شرابطة وآخرون. 2016 .23)

إن ارتقاء إلى هذا المستوى من المناقشة والتبادل بفعالية يتطلب من الأستاذ بداية السنة إرساء مجموعة من قواعد التواصل في القسم بين التلاميذ، فالتلميذ الذي يعرض حلا أو يقدم تبريرا يفسح له المجال ويرحب به إلى الحد الذي يجعله لا يأبه لارتكاب خطإ، ولا يتحرج منه ولا ينظر إليه كخطيئة، بل هو مجرد اقتراح لم تتم

المصادقة عليه، وبالمقابل يحترم هو آراء الآخرين. ويبدي الأستاذ تشجيعه لهذا التلميذ من خلال شكره تارة والثناء عليه أو الاهتمام بإجابته تارة أخرى وذلك بعرضها للمناقشة. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .16)

هذا ومما سبق يمكن القول أن دور المعلم في فترة المناقشة والتبادل لا يكمن في إظهار ما يجب فعله ولا في إصدار الأحكام على أعمال التلاميذ بصحتها أو عدم صحتها، بل يكون وسيطا بين التلاميذ، يسعى إلى تنمية روح النقد لدى التلاميذ، ويحثهم على تقديم الحجة والتبرير والدفاع عن اختياراتهم، وغرس حب الحوار والالتزام بآدابه.

كما يمكن للمعلم خلال هذه الفترة أن يقوم بتسجيل مختلف الإجراءات المختلفة التي اعتمد عليها التلاميذ، ومن ثم يطلب من بعض التلاميذ شرح الإجراء الذي اعتمد عليه، ثم يقوم كل تلميذ بمقارنة الإجراء الذي اعتمد عليه مع باقي الإجراءات الأخرى.

4-2-4- فترة الحوصلة والتأسيس:

إن بناء التعلمات يجري من خلال معايشة التلميذ للوضعيات التعلمية، وتأتي فترة الحوصلة والتأسيس في نهاية هذه المعايشة كضرورة لتتويج بناء التعلمات بما يجعلها موارد رسمية مؤسسة بشكل منسجم مع مكتسبات التلاميذ ومشتركة فيما بينهم، لذلك فهي مرحلة أساسية في إقامة علاقات بين مختلف المفاهيم التي يتناولونها وفي هيكلتها، وهي بهذا المعنى تمثل الرابط بين ما سبق من موارد وما هو آت. (شرابطة وآخرون. 2016 .23)

يصوغ التلاميذ بإشراف الأستاذ ما تم اكتشافه وتعلمه، ويدعو التلاميذ إلى صياغة شفاهية للعناصر الأساسية في التعلم الجديد. لذلك نجد أن المنهاج حرص على صياغة هذه التعلمات في فقرة "تعلمت" بشكل جلي ومركز، نبغي من ورائه أن يسعى الأستاذ إلى التكفل بما جاء فيه بفعالية وذلك من خلال الحرص على تحقق التعلم المقصود لدى التلميذ أثناء مختلف مراحل بنائه انطلاقا من فقرة "أكتشف" إلى هذه الفقرة. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .16)

4-3- أنجز:

تعتبر فقرة أنجز مكملة لبناء التعلمات المقصودة في فقرة أكتشف. وهي تقترح تمارين تطبيقية مباشرة صيغت فيها التعليمة صياغة بسيطة يستطيع التلميذ قراءتها وفهمها دون صعوبة جدية، لذلك يحرص الأستاذ على تناولها مباشرة بعد إتمام هذه الفقرة ليتأكد مجددا من قدرة تلاميذه على توظيف ما اكتشفوه وتعلموه للتو. (شرابطة وآخرون. 2016 .24)

ويتناول الأنشطة الواردة فيهل وفق منهجية العمل الفردي أحيانا والجماعي أحيانا أخرى، على أن يعطى للتلاميذ في جميع الأحوال فرصا كافية لإنجاز ما جاء فيها بغرض معالجة صعوبات محتملة عند بعضهم. (بلعباس وآخرون. 2020/2019 .13)

مما تم عرضه يمكن القول أن فقرة أنجز هي بمثابة تقويم ختامي، فالنسبة للتلميذ هي محطة لتوظيف واستثمار مكتسباته لحل المشكلات، وقدرته على حلها مؤشر على تحقق الكفاءات المسطرة، وفشله دليل قاطع على عدم تحققها، وهي بالنسبة للأستاذ مرحلة للوقوف على النقائص من أجل تقصي أسباب ذلك ومعالجتها.

4-4- تعلمت:

ترتبط فقرة تعلمت بفترة الحوصلة والتأسيس في نهاية معالجة فقرة أكتشف، وهذا الترتيب لا يعني حصر التعامل معها فقط في نهاية الفقرة الأولى بل لا بد من العودة إليها مرة أخرى عند الضرورة بالتزامن مع تناول فقرة أنجز على اعتبار أنها تمثل مؤشرا على تحقيق الهدف من كل الأنشطة الواردة في الصفحة الواحدة. (شرابطة وآخرون. 2016. 24)

إن هذه الفقرة تمثل للأولياء مرتكزا للتواصل مع المدرسة في متابعة أبنائهم، حيث تسمح لهم معرفة ما يجب أن يتعلمه أبناؤهم والتأكد من حصول ذلك من خلال هذا التواصل. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .16)

ويمكن القول أن فقرة تعلمت تمثل الأثر الكتابي الذي تم الوصول إليه من خلال فترة الحوصلة والتأسيس، والتي يجب على التلميذ أن يحفظها في ذهنه، لتكون قاعدة يتم الرجوع إليها عند الضرورة، كما يمكن للأستاذ في الحصص القادمة أن يقوم بطرح أسئلة حولها للتأكد من مدى حفظ التلاميذ لها.

4-5- أتمرن:

جاءت فقرة أتمرن في دفتر الأنشطة تتمة لفقرة أنجز في الكتاب ومن أهداف توظيف التعلمات، الأسئلة مصاغة فيها في أغلب الأحيان على نفس النمط مما يساعد التلميذ بعد ممارسة متكررة لها على اكتساب استقلالية في العمل. (شرابطة وآخرون. 2016. 24)

يستغل الأستاذ هذه الاستقلالية ليشغل التلاميذ بشكل فردي، ويتيح لنفسه بالمقابل وفي نفس الوقت فرصة معالجة الثغرات التي قد تظهر لدى آخرين معالجة فردية أو ضمن فوج. (بلعباس وآخرون. 2016 .17)

مما تم عرضه يمكن القول أن فقرة أتمرن هي بدورها فرصة ثانية للتلميذ لتوظيف واستثمار ما تم اكتسابه في فقرة أكتشف وكذلك تثبيتها، وهي فرصة للأستاذ لمعالجة الثغرات التي قد يكون اكتشفها في فقرة أنجز، ولكن كثيرا من الأساتذة لا يجدون الوقت في القسم لذلك فم يكلفون التلاميذ بحل المشكلات الواردة فيها في البيت كواجب منزلي، وهكذا فإن الأستاذ لا يستطيع الوقوف على الثغرات وعلاجها خاصة وأن هناك من التلاميذ يعتمدون على غيرهم لحلها.

4-6- أبحث:

إذا كان من أهداف فقرة أتمرن توظيف التعلمات في مستوى معين، فإن فقرة أبحث تسعى إلى مستوى أعلى في توظيف التعلمات نظرا لارتباطها بمشكلات بحث مصاغة في بعض الأحيان على شكل ألغاز تتطلب

من التلميذ نشاطا ذهنيا فيه من التجريب والتخمين وتكرار المحاولة وبناء منهجية حل ما يضعه على خطى ممارسة كفاءاته الفكرية والمنهجية وتطيرها رويدا رويدا. (شرابطة وآخرون. 2016 .24)

إن المداومة على ممارسة هذه الأنشطة بشكل منتظم تكسب التلميذ خيالا خصبا ومرونة في التفكير، ودقة في الطرح وحذقا في التدليل والتبرير، إنها مميزات إن هي اجتمعت كلها أو بعضها عند تلميذ، لا شك في أنها تهون عليه مشاق البحث بل تجعله ممتعا وشيقا فضلا عن كونه مفيدا. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .17)

ويمكن القول أن فقرة أبحث هي مناسبة للتلاميذ المتفوقين والمتميزين والموهوبين في الرياضيات، وهي لا تناسب جميع مستويات التلاميذ وهي بذلك لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، خاصة وأننا نجد في الفوج الواحد تلاميذ سجلوا في قسم التربية التحضيرية إلا أنهم لم يلتحقوا بها بسبب محدودية المقاعد البيداغوجية فيلتحقون في العام المقبل مباشرة بقسم السنة الأولى، وتقديم هذه الفقرة يحتاج لوقت طويل ونظرا لخصائص تلاميذ السنة الأولى وللحجم الساعي المخصص للحصة الواحدة مع كثافة المحتويات وطول المنهاج الدراسي. وهذا ما جعل معظم الأساتذة لا يقدمونها ويستغنون عنها.

5- ميادين التعلم:

لقد تم بناء مختلف أنشطة منهاج الرياضيات انطلاقا من مبدأ ن التعلم خاصة في الرياضيات يمثل نشاطا مركبا يفترض الالتزام الكلي للمتعلم يجند فيه موارد معرفية إجرائية مناسبة. وأن الصعوبات التي تعترض التلاميذ في مادة الرياضيات منها ما يعود إلى العلاقة بالمدرسة أو إلى طبيعة مضمون التعلم، أو إلى طريقة التعليم التي تطبق عليه، والتي تفرض عليه نمط تعلم معين، أو إلى العلاقة بين التلميذ والمعرفة، كما لا تتجاهل هذه الأنشطة البعد العاطفي لعلاقة التلميذ بالرياضيات خصوصا. (شرابطة وآخرون. 2016 .25)

فمعالجة هذه الصعوبات تم التكفل بها على مستوى بناء الأنشطة التعلمية خاصة في فقرة أكتشف التي تقترح وضعيات تعلمية نابعة من مساهمات علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو وعلم النفس الوجداني، ونتائج أبحاث سيكولوجية الأعصاب، وأبحاث تعليمية الرياضيات. (بلعباس وآخرون. 2016 .18)

إن هذه الوضعيات قريبة من واقع التلميذ ويمكنه أن يعيشها في القسم الدراسي بمعية زملائه وبتأطير من الأستاذ. (بلعباس وآخرون. 2018/2017 .17)

وفيما يلي سنعرض ميادين منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي:

5-1- الأعداد والحساب:

يراعي هذا الكتاب أن تطور مفهوم العدد مرتبط بالمدة الزمنية، ويأخذ شكلا معقدا جدا وأن اكتساب مفهوم العدد لا يتحقق بالتلقين والحفظ، بل يحتاج إلى أنشطة في العد، وأخرى في حل المشكلات بأصنافها المختلفة، وأنشطة تخص تعلم الإجراءات الآلية، فضلا عن فهم التعيين الرقمي والتعيين الحرفي، لذلك سعى

المنهاج إلى تعاضد هذه الأنشطة مجتمعة، لينبثق عنها بناء نظام التعداد العشري. (شرابطة وآخرون. 2016. 25)

إن الأنشطة المقترحة في ميدان الأعداد والحساب تأخذ بعين الاعتبار الصعوبات المتعلقة بالتعداد العشري خاصة:

- صعوبة رؤية أو إدراك التجميعات ودورها في تمثيل الأعداد.
- صعوبة إدراك وجاهة هذه التجميعات.
- صعوبة العمل بالتجميعات عند تشكيل الأعداد أو عند تفكيكها
- صعوبة إدراك ترجمة هذه التجميعات لإجراءات الحساب المتعلقة بعمليتي الجمع والطرح. (بلعباس وآخرون. 2016. 18)

يرى الباحث أن تلميذ السنة الأولى يذهب إلى المدرسة وهو لا يتحكم في عمليتي الجمع والطرح لأنه لا يملك رصيدا كافيا من الأعداد، لذا يجب أن تكون بداية المنهاج بتقديم مفهوم الأعداد باستغلال نشاطات متنوعة خاصة بالتصنيف حسب الشكل، اللون، ... لعناصر مجموعة، والحرص على أن تكون هذه الأنشطة لها معنى في حياة التلميذ والاعتماد على أدوات ووسائل تعليمية تثير انتباه التلميذ.

2-5- الفضاء والهندسة:

يبدأ التلميذ مقاربة المفاهيم الهندسية منذ السنة الأولى من خلال وضعيات تعلمية متنوعة منها ما يمكن للتلميذ أن يعيشه في الفضاء الحقيقي ومنها ما يعمل فيه على تمثيلات لهذا الفضاء من خلال تصميمات ومخططات أو صور، وفي كل الحالات تتطلب هذه الوضعيات لجوء التلميذ إلى الملاحظة والتموقع والتعليم والتوجيه وحثه على ذلك. (شرابطة وآخرون. 2016. 25).

تميز هذه الأنشطة نوعين من المعارف، معارف فضائية تساعد التلميذ على التحكم في علاقاته بالفضاء المحيط به، ومعارف هندسية تساعده على حل مشكلات تتعلق بكائنات موجودة في الفضاء، وتتكفل بمعالج الصعوبات في:

- تمثيل الأشياء في الفضاء الذي يتطلب التحكم في أدوات صعبة (التصاميم، المنظور).
- بناء المعارف الهندسية الذي يتطلب العمل على أشكال وهيكلة المعارف والعلاقات بين هذه الأشكال.
- الانتقال من الأشياء الفيزيائية إلى المفاهيم الرياضية وتمثيلها بأدوات مناسبة. (بلعباس وآخرون. 2016. 18).

مما تم عرضه يمكن القول أن قلة التجارب التي عاشها التلميذ تشكل عائقا لتشكل المعارف المتعلقة بالفضاء والتي تنمو لديه تدريجيا، وتتعلق بعدة فضاءات: (الفضاء الذي يحيط به، الفضاء القريب منه، الفضاء الأكثر قربا منه) لذا من الضروري أن يعتمد الأستاذ على الألعاب والنشاطات التي لها معنى بالنسبة للتلميذ، كالألعاب المصممة لتنقل التلاميذ على مختلف الفضاءات: متاهات، مرصوفة،.. أو ألعاب اجتماعية يلجأ فيها

إلى نقل بيدق على رقعة الشطرنج، ... أو لعبة المركبات التي تتطلب من التلميذ وضع كل قطعة من مجموعة قطع من مختلف الأشكال في القالب المناسب لها.

5-3- المقادير والقياس:

أعطى منهاج الرياضيات أهمية خاصة لميدان المقادير والقياس نظرا لتدخل مفاهيم هندسية وأخرى عددية في التحكم في التعلمات الخاصة به، وقد ركزت الأنشطة المقترحة في هذا الميدان على الأطوال والمدد وفق تدرج للتعلمات كما يلي:

- المقادير قبل القياس وذلك بالعمل على إعطاء معنى للمقادير.
- الانتقال من المقادير إلى القياس قبل الشروع في تأسيس نظام القياس المتري.
- الحساب على المقادير (عمليات وتحويل المقادير) (شرابطة وآخرون. 2016. 19)

5-4- تنظيم المعطيات:

يعتبر هذا الميدان مجالا خصبا لاستخدام العدد للتعبير عن معطيات واستنطاقه من أجل الحصول على معلومات، ويحدث لها غالبا ضمن وضعيات من الواقع أو قريبة منه. ذلك لأننا نعيش اليوم في عالم نحاط به بسيل من المعلومات المعبر عنها بجداول وتمثيلات بيانية ومخططات.

يهدف منهاج السنة الأولى إلى الوصول بالتلميذ إلى استخراج معلومات من جداول أو إتمام كتابة معلومات في جدول للإجابة عن أسئلة أو حل مشكلات بسيطة من الواقع. (شرابطة وآخرون. 2016. 26)

يمكن القول أن تلميذ السنة الأولى ابتدائي حديث العهد مع التعليم، لذلك فهو لا يكاد يملك زادا معرفيا كبيرا خاصة في مجال تنظيم المعطيات، وغيرها من المجالات الأخرى، لذلك فهو يحتاج للقدر الأدنى من هذه المعارف حتى تكسبه قاعدة أساسية تبنى عليها المعارف التي يتلقاها في قادم السنوات والمستويات التعليمة ، مع التركيز على المشكلات المحسوسة، ففي مجال تنظيم المعطيات لا يطلب من تلميذ السنة الأولى تمثيل معطيات جدولية إلى منحنيات بيانية، أو مطالبته بتحويل المنحنيات البيانية إلى جدول.

خلاصة الفصل:

يعتبر منهاج الرياضيات في السنة الأولى أهم منهاج إلى جانب منهاج اللغة العربية، وتبرز هذه الأهمية في كون التلميذ في هذه السنة يكتسب التعلمات الأولية، التي تشكل قاعدة أساسية للسنوات القادمة، وأي نقص في هذه المرحلة سيؤثر لا محال سلبا في باقي المراحل اللاحقة، وتلميذ السنة الأولى في هذه السن التي تصادف مرحلة الطفولة الوسطى، لم يصل بعد إلى مستوى التفكير المجرد لذا يجب على واضعي مناهج الرياضيات والقائمين على قطاع التربية والتعليم في بلادنا مراعاة هذا الجانب، ووضع مناهج تتماشى وخصائصهم النمائية، وتوفير الإمكانيات المادية للمعلمين خاصة الوسائل التعليمية التي تسهم بشكل كبير في تحقيق أهداف هذا المنهاج، والوصول بالتلاميذ إلى مرحلة التفكير المجرد.

متطلبات النمو لمرحلة الطفولة المتوسطة

تمهيد

أولا- مدخل عام للنمو

1- تعريف النمو

2- مظاهر النمو

3- أهمية دراسة النمو عند الإنسان

4- مبادئ النمو عند الإنسان

5- العوامل المؤثرة في النمو عند الإنسان

ثانيا- النمو في مرحلة الطفولة المتوسطة "من 6 إلى 9 سنوات"

1- تعريف مرحلة الطفولة المتوسطة

2- خصائص النمو الجسمي والحس حركي في مرحلة الطفولة المتوسطة

3- خصائص النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة المتوسطة

4- خصائص النمو العقلي المعرفي في مرحلة الطفولة المتوسطة

خلاصة الفصل

تمهيد:

إننا نشاهد الكائنات الحية – نباتا وحيوانا – يطرأ عليها كل يوم، بل وفي كل لحظة مظاهر مختلفة من التغير، أي من النمو، والإنسان وهو أرقى الكائنات الحية له من الظروف الداخلية، المتمثلة في عوامل النضج والوراثة، ومجموعة أخرى من الظروف الخارجية التي تحيط بالكائن والت تتمثل في مجموعة عوامل التدريب والاكتساب، وهي عوامل تتمثل في البيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية وغيرها مما يحيط بالفرد ويتفاعل معه تأثيرا وتأثرا.

يمر الإنسان في حياته خلال نموه بمجموعة من المراحل، بداية من المرحلة الجنينية، مرورا بمرحلة الطفولة ثم مرحلة المراهقة والنضج وصولا إلى مرحلة الشيخوخة، حيث تحدث على الفرد عديد التغيرات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وتختلف هذه التغيرات من فرد لآخر لعدة أسباب، وتعتبر مرحلة الطفولة هي المرحلة الأهم في حياة الفرد على الإطلاق لأن هذه المرحلة هي التي تحدد شخصية الفرد خلال المراحل التي تلي مرحلة الطفولة.

ومن خلال هذا الفصل سنحاول تسليط الضوء على النمو عموما، ونمو الطفل في الطور الأول من المرحلة الابتدائية، والذي يوافق مرحلة الطفولة المتوسطة، من خلال التطرق لطبيعة نموه، وخصائصه.

أولا: مدخل عام للنمـــو

1- تعريف النمو:

1-1- النمو لغة: جاء في لسان العرب نما، ينمي، نميا، ونماء. وقالوا ينمو نموا بمعنى زاد أو كثر. أنميت الشيء وجعلته ناميا.(محمد، 215)

وورد في معجم الطلاب: نما، ينمو، نموا: زاد، ارتفع، انتشر.

النمو: ازداد حجم الجسم بشكل طبيعي. (يوسف، 2001، 607)

1-2- تعريف النمو اصطلاحا:

النمو هو عملية معقدة نظرا لما يتميز به من تغييرات متتالية ومتسارعة، والنمو عملية شاملة، فهو لا يخص الإنسان فقط، بل الحيوان والنبات ومجالات أخرى كالاقتصاد، والتعليم وغيرها، كما أن نمو الإنسان في حد ذاته يشمل جميع جوانبه: المعرفية، الاجتماعية الحسية، الحركية، الجسمية، العاطفية والنفسية، ولهذا فإن النمو يحمل معنى حقيقي ومجازي.**(Dictionnaire Encyclopédique 1811)**

ويعرف محمد (1973) النمو بأنه ظاهرة طبيعية لدى جميع الكائنات الحية، وهو بصفة عامة كل ما يطرأ على هذه الكائنات الحية من تغير في اتجاه الزيادة. (محمد، 1973، 7).

وهو مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط متكامل، والتي تظهر في كل من الجانب التكويني والجانب الوظيفي للكائن الحي. فبذلك هو يتضمن أي نوع من التغير والذي يطرأ بعد مدة زمنية معينة على أي جانب من جوانب الكائن الحي سواء كان ذلك متعلقا ببنائه التشريحي أم تكوينه البيولوجي أم وظائفه الفسيولوجية، أم نشاطه في البيئة التي يعيش فيها. (محمد، 1995 ، 29)

تعريف عماد (2012): النمو هو جميع التغيرات الكمية والنوعية التي تطرأ على الإنسان منذ لحظة تكوين الزايجوت (البويضة الملقحة) وحتى الموت، والناتجة عن تفاعل عاملي النضج والتعلم. (عماد، 2012 ،170)

ويعرفه حامد (1986) بمعناه النفسي يعني ويتضمن التغيرات الجسمية والفسيولوجية من حيث الطول والوزن والحجم والتغيرات التي تحدث في أجهزة الجسم المختلفة، والتغيرات العقلية والمعرفية، والتغيرات السلوكية الانفعالية الاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة. (حامد، 1986 ،11)

وهو سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة محددة هي اكتمال النضج، ومدى استمراره وبدء انحداره، فهو بذلك لا يحدث بطريقة عشوائية، بل يتطور بانتظام، خطوة سابقة تليها خطوة أخرى، أي أنه لا يجري بطريقة عشوائية. (عباس، 1999 ،12)

وهو سلسلة مترابطة من الحلقات، كل حلقة تؤثر التي تليها بهدف اكتمال النضج، وهو عملية مستمرة منذ لحظة الخلق والتكوين حتى نهاية العمر.

ويعرفه محمد (1972) بأنه سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة هي اكتمال النضج، وعملية النمو عملية مستمرة فيها حياة، والحياة عملية مستمرة والحياة تعني النشاط، فالنمو إذن عبارة عن تغييرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج، ومعنى ذلك أن التغيرات تسير إلى الأمام لا إلى الوراء. (محمد، 1972، 71)

وهو يعني التطورات التقدمية في النواحي الجسمية والفسيولوجية والانفعالية والتكوينية والاجتماعية التي يمر بها الإنسان في مراحل حياته المختلفة.

وهو: التغيرات التي تطرأ على سلوك الإنسان نتيجة الخبرة والنضج معا. (عدنان وآخرون، 2014 ،38)

ويعرفه سكينر بأنه التغيرات المنتظمة التي تحدث للفرد عبر الزمان منذ لحظة الإخصاب إلى الوفاة. (وزارة التربية الوطنية: 2008، 8)

أما المليجي (1973) يعرف النمو بأنه عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج. (حنان، 2014، 26)

ويعرف أحمد (2008) بأنه العملية التي تتفتح خلالها الإمكانات الكامنة للإنسان، وتظهر في شكل قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية، وينبغي هنا أن نفرق بين النمو الجسمي والنمو النفسي، ذلك لأن النمو الجسمي يقصد به التغيرات الجسمية من حيث الطول والوزن والجسم التي تظهر بسبب الأجهزة الداخلية وخاصة الغدد، والجهاز العصبي، وما يحدث من تغيرات كيميائية داخل الجسم.، أما النمو النفسي إلى جانب التغيرات الجسمية يشمل التغيرات التي تحدث في السلوك، مثل نواحي النشاط العقلي والاجتماعي والانفعالي، ولا ينفصل النمو الجسمي عن النمو النفسي بل هما دورة واحدة، يؤثر كل واحد منهما في الآخر ويتأثر به. (أحمد، 2008، 12-13)

من خلال ما تم عرضه من تعاريف مختلفة عن النمو يرى الباحث أن النمو:

- هو مجموعة من التغيرات التي تحدث خلال فترة زمنية ما.

- هو عملية شاملة، تشمل جميع جوانب الشخصية: الجانب الفيزيولوجي، والجانب العقلي المعرفي، والجانب النفسي والانفعالي.

- النمو يمر عبر مجموعة من المراحل والحلقات المترابطة، وكل مرحلة لها خصائصها التي تميزها عن باقي المراحل الأخرى.

ويعرف الباحث النمو على أنه:

سلسلة من التغيرات المستمرة التي تحدث للإنسان منذ بداية الخلق حتى يموت، خلال مجموعة من المراحل المتسلسلة المترابطة، وهذه التغيرات شاملة لجميع نواحي الشخصية: الجسمية، والعقلية، والنفسية، والانفعالية، والاجتماعية، خلال فترات زمنية محددة، وكل مرحلة مختلفة عن المراحل الأخرى، ويشمل النمو على الزيادة والتغير في الوظيفة.

2- مظاهر النمو: للنمو مظهران هما:

2-1- النمو التكويني: ويعنى به نمو الطفل في الجرم والشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمو طوله وعرضه وارتفاعه، فالطفل ينمو ككل في مظهره الخارجي العام، وينمو داخليا تبعا لنمو أعضائه الداخلية.

2-2- النمو الوظيفي: ونعني به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الطفل واتساع نطاق بيئته. (فؤاد، 1956، 5-6)

يرى الباحث أن النمو التكويني هو التغيرات الظاهرية التي تطرأ على جسم الشخص، والتي تحدث على مستوى جسمه، في حين أن النمو الوظيفي هو قدرة تلك الأعضاء الجسدية على أداء وظائفها، وهذه الوظائف قد تكون ظاهرة للعيان كالحركات التي تقوم بها الأطراف وغيرها، وأخرى قد تكون خفية باطنية كعملية التفكير.

ودراسة عملية النمو لا تقتصر على الجانب التكويني فحسب ويهمل الجانب الوظيفي، بل الاهتمام يكون منصبا على كلا الجانبين، فالنمو التكويني والنمو الوظيفي مرتبطان ببعضهما، فأي خلل في النمو التكويني فإن ذلك ينعكس سلبا على الجانب الوظيفي، فالتأخر في نمو العظام والعضلات يؤدي إلى تأخر في القدرة على الوقوف وفي عملية المشي، وأي تأخر في نمو المخ يؤدي ذلك إلى تعطل عملية التفكير...

3- أهمية دراسة النمو:

إن دراسة نمو الإنسان ودراسة خصائص كل مرحلة من مراحل النمو له أهمية كبيرة، خاصة إذا تعلق الأمر بالأطفال، وفيما يلي سنعرض أهمية دراسة النمو من الناحيتين النظرية والتطبيقية:

- معرفة الطبيعة الإنسانية وعلاقة الإنسان بالبيئة التي يعيش فيها.
- التعرف على قوانين ومبادئ النمو ونظرياته المختلفة.
- معرفة ما الذي نتوقعه من الطفل، ومتى نتوقعه ومناسبة مستويات السلوك الذي يتناسب مع المرحلة العمرية للطفل، وحتى لا نتوقع منهم فوق ما يستطيعون في كل مرحلة نمو، وكيف نساعدهم على النمو في مساره المهني.
- التعرف على السلوك السوي وغير السوي والذي يناسب كل مرحلة من مراحل النمو.
- تحدد مطالب كل مرحلة من مراحل النمو وحاجاته.

يمكن القول مما تم عرضه أن دراسة النمو أمر مهم خاصة خلال مراحله الأولى (مرحلة الطفولة والمراهقة)، لأن نتائج الأبحاث والدراسة في هذا المجال يساعد الأسر في الحكم على نمو أطفالهم واكتشاف أي تأخر فيه، كما يساعدهم ذلك في التعامل مع أبنائهم ومع طبيعة وخصائص المرحلة العمرية التي هم فيها بالطريقة الصحيحة، وفي مساعدتهم على تخطي المشكلات التي قد تواجههم في أي مرحلة من مراحل النمو التي يمرون بها، خاصة مرحلة المراهقة التي يعرف فيها الجسم نموا سريعا وينتقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، وهذا ما ينعكس سلبا على حالته النفسية والانفعالية والاجتماعية، وفي المدارس يتمكن كذلك المعلمون من حسن التعامل مع الطفل وفقا لخصائصه النمائية، كما تفيد نتائج الأبحاث والدراسات في هذا المجال مصممي المناهج من تصميم وبناء مناهج دراسية مناسبة للخصائص النمائية للمتعلمين في كل مرحلة من المراحل الدراسية.

4- مبادئ النمو

النمو ليس عملية اعتباطية، بل هو عملية تنظيم الحياة الإنسانية وإعداد لتكاملها، وهو بذلك يخضع لمبادئ عامة أساسية يشترك جميع الأفراد الإنسانيين في سلوكها من بدء الحياة إلى ختامها، وهذه العوامل تخضع في وجودها لعوامل طبيعية في السلالة البشرية، ولذا فإن البيئة أو الرعاية لا تستطيع إلا أن تفعل أثرا ثانويا في بعض الجوانب. (عادل، 2008، 63)

ويرى الباحث أن معرفة مبادئ النمو له أهمية كبيرة في تفسير سلوك الفرد الآدمي خلال مرحلة عمرية معينة، كما يساعد في التنبؤ بسلوكه، فيما يلي سنورد مجموعة من المبادئ التي تحكم جميع مظاهر النمو المختلفة سواء كانت جسمية، حركية، معرفية، اجتماعية، وتتمثل هذه المبادئ فيما يأتي:

4-1- سرعة النمو ليست مطردة:

يقصد بذلك أن معدل النمو يختلف من طفل لآخر، ولكن تسلسل النمو موحد لكل الأطفال، ويتميز هذا النمو بأنه نمو متسارع في المراحل الأولى من العمر، ثم يتباطأ في الطفولة اللاحقة، ويعود إلى التسارع في فترة المراهقة ثم يتباطأ. (عبد الرحمن، 1998، 77)

تربويا يرى الباحث أن الخبرات التربوية التي يضمنها المنهاج الدراسي للمتعلمين يجب أن تكون منسابة لطبيعة النمو في كل مرحلة من مراحل النمو، فارتفاع وتيرة النمو يجب أن يصحبه زيادة في وتيرة التعلم، أما انخفاضها يجب أن يصاحبه خفض محتويات المناهج بشكل يتماشى وطبيعة المرحلة. كما يجب أن لا يكلف الطفل بالقيام بأعمال لا يقوى القيام بها من طرف الوالدين أو المعلم.

4-2- كل مرحلة من مراحل النمو تتسم بصفات خاصة ومظاهر مميزة:

إن كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة لها خصائص مميزة، تبرز بوضوح أكثر من أي مرحلة من المراحل الأخرى، وعلى سبيل المثال فمظاهر النمو الجسمي في مرحلة الطفولة المبكرة تختلف عن الخصائص الجسمية في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة، وتختلف عن الخصائص الجسمية في مرحلة المراهقة. (حنان، 2014، 109)

يرى الباحث أن الدراسات التي قام الباحثون المهتمون بالنمو هي التي أثبتت حدوث تغيرات شتى على الفرد كلما تقدم في السن، ومن خلال هذه التغيرات صنفوا مراحل النمو المختلفة منذ بداية الخلق وبعد الولادة وفي مرحلة الطفولة بمختلف مراحلها، مرورا بالمراهقة ووصولا إلى مرحلة الشيخوخة، حيث مكنهم ذلك من وضع معايير للنمو السليم والتي من خلالها يتمكن المربي من معرفة ما إذا كان النمو سليما وطبيعيا أم لا، وبذلك يمكن التكفل بالفرد ومرافقته خاصة الأطفال منهم.

4-3- النمو عملية مستمرة ومتدرجة:

بمعنى أن التغيرات النمائية تراكمية، وهذا يعني أن الأطفال لا يكبرون ويتغيرون بين عشية وضحاها، وإنما يحتاجون إلى وقت حتى تحدث التغيرات وتظهر بشكل جلي. (عدنان وآخرون: 2014، 40)

وكل مرحلة من مراحل النمو تتوقف على ما قبلها وتؤثر فيما بعدها، ويوجد نمو كامن ونمو ظاهر، ونمو بطيء ونمو سريع إلى أن يكتمل النضج.. (علي، 2002-2003، 14)

يرى الباحث أن النمو عملية مستمرة وفق مراحل متسلسلة ومترابطة ومتكاملة ومؤثرة في بعضها البعض، فأي تأخر في النمو في أي مرحلة من المراحل ينعكس سلبا على المرحلة التي تليها، وتربويا يجب أن تكون الخبرات التعليمية التي يتضمنها المنهاج الدراسي متسلسلة ومترابطة هي الأخرى حسب تسلسل مراحل

النمو المختلفة وما يصاحبها من تغيرات كمية تظهر على الجسم كزيادة الطول والوزن من جهة ، ومن جهة أخرى تغيرات كيفية تتعلق بالوظائف.

4-4- يسير النمو في اتجاهات محددة:

4-4-1- النمو يسير من الداخل إلى الخارج:

حيث يسبق نمو الأعضاء الداخلية في جسم الإنسان الأعضاء الخارجية منه، فالنمو في القلب والقناة الهضمية وجهاز التنفس يسبق نمو الأطراف، وكذلك فإن النمو الحركي يبدأ بالذراع فاليد فالأصابع. (عزيز وآخرون، 1999، 38)

4-4-2- اتجاه النمو من الأعلى إلى الأسفل:

أي من الرأس إلى القدمين فبراعم الذراعين تظهر في الجنين قبل براعم الساقين، والنمو في الرأس يسبق النمو في الساقين، إذ يكون حجم رأس الجنين في الشهر الثاني مساويا لما تبقى من جسمه، وفي شهره الخامس يكون رأسه ثلث جسمه، وعند الميلاد يكون طول رأسه حوالي ربع جسمه العام ثم ينمو الرأس بعد ذلك بسرعة بطيئة نسبيا بينما يستمر الجسم في النمو خطوات سريعة أحيانا، وينمو نموا هادئا بطيئا أحيانا أخرى.(محمد وتوفيق، 1973، 8)

4-4-3- اتجاه النمو من الوسط إلى الأطراف:

تنمو الأجزاء الوسطى قبل الأجزاء الطرفية، فيستطيع الطفل أن يجلس قبل أن يمشي وقبل أن يتكلم، ويستطيع أن يستخدم كتفه وساعده كمحاولة للوصول إلى شيء قبل أن يستخدم الرسغ والأصابع.

4-5- يخضع النمو لمبدأ الفروق الفردية:

وتظهر هذه الفروق في أن الناس جميعا يختلفون في سماتهم الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية طبقا لما بين البشر من فروق.(أحمد، 200، 26)

بالرغم من أن جميع الأفراد يمرون بالتسلسل ذاته عبر المراحل المختلفة، إلا أن هناك تفاوتا فيما بينهم من حيث السن الذي يدخلون فيه المرحلة الواحدة ويخرجون منها، وقدي يرجع هذا الاختلاف إلى عوامل قد تكون وراثية أو بيئية. (عماد، 2012، 147)

مما تقدم يمكن القول أن الفروق الفردية تظهر لدى الأشخاص ممن هم في نفس السن، وتظهر في جانب أو عدة جوانب، فتربويا يجب أن يأخذ واضعو المناهج الدراسية أثناء تحديدهم للأهداف التعليمية، وأثناء انتقائهم للمحتوى وغير ذلك من عناصر المنهاج الدراسي الأخرى أن يأخذوا بعين الاعتبار هذه الفروق التي

يمكن أن نجدها بين التلاميذ خاصة في الجانب العقلي، فيعدوا منهاجا توافقيا بين ذوي الفروق البسيطة من جهة، ومن جهة أخرى إعداد مناهج لذوي الحاجات الخاصة، كفئة الموهوبين وذوي صعوبات التعلم.

4-6- النمو عملية معقدة تتفاعل في كل جوانبه:

من العبث أن نحاول فهم الطفل بدراسة ناحية واحدة من نواحي من نواحي النمو، إذ أن النمو عملية شديدة التعقيد، فالنمو الجسمي يؤثر في النمو العقلي، وما لم ينل الطفل من احتياجاته الضرورية للنمو الجسمي فإن نموه العقلي سيتأثر حتما بنواحي النمو الجسمية ، وسد حاجات الطفل الجسمية يساعد الطفل غي اكتساب عادات انفعالية سليمة، ويجب أن ندرك أن الطفل يستجيب ككائن كلي، وأننا إذا أردنا أن نحسن تنشئته فعلينا أن نعتني تماما بجميع مظاهر النمو المختلفة. (محمود، 1972، 87)

4-7- ظاهرة التبادل في معدل سرعة النمو الجسمي والنمو العقلي:

فالملاحظ أن هناك شكلا من التوازن والتبادل بين هذين النوعين من النمو؟، حين يسرع نمو الجسم وزنا وطولا يبطئ نسبيا معدل النمو العقلي، والعكس يبدو صحيحا، إذ تأتي أوقات في حياة الطفل يبطئ خلالها نموه الجسمي وكأن الجسم في راحة، تاركا الطاقة الحيوية تركز في النمو العقلي وتزيد من سرعته.(وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1972-1973،173)

ويمكن القول أن النمو الجسمي في السنوات الأولى من ميلاد الطفل يكون سريعا، في حين النمو العقلي يكون بطيئا، ثم يتباطأ النمو الجسمي في مرحلة الطفولة الوسطى، ويكون النمو العقلي أسرع، وفي مرحلة المراهقة تزداد سرعة النمو الجسمي مرة أخرى.

4-8- النمو يتأثر بظروف معينة:

تتأثر سرعة النمو وأسلوبه بالظروف المختلفة الداخلية والخارجية، ومن الظروف الداخلية التي تؤثر في نمو الفرد إفرازات الغدد، ومن الظروف الخارجية التي تؤثر في النمو: التغذية والنشاط الذي يتاح للطفل، والراحة وأساليب التعليم. (طلعت، 21984 ،49)

هذا ويمكن القول أن الظروف الداخلية والخارجية هي التي تتحكم في عملية النمو، والتي يمكن لها أن تغير مساره في الاتجاه الخاطئ إذا كانت هذه الظروف غير مواتية، لذا يجب توفير الظروف الملائمة والتي من شأنها أن تحقق النمو الطبيعي الشامل والمتكامل للأطفال، سواء كان ذلك في الأسرة أو المدرسة، وعند اكتشاف خلل وظيفي في بعض الغدد في إفراز الهرمونات، فإنه من الضروري عرض الطفل على طبيب مختص لتقديم العلاج المناسب، خاصة هرمون النمو، والأمر ذاته إذا ظهرت تشوهات في العظام وغيرها، كما يجب توفير الحاجات الغذائية الضرورية للطفل من فيتامينات وبروتينات وسكريات ودسم. ويجب الاهتمام

بالصحة المدرسية وإعطائها أهمية كبيرة، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، كون تلاميذ المرحلة الابتدائية يتميزون بتغيرات كثيرة من الناحية البدنية والنفسية والاجتماعية مما يجعلهم أكثر عرضة للمشاكل الصحية المختلفة بسبب الحوادث والأمراض المعدية نتيجة الاحتكاك بالأقران، فتمتع التلاميذ بالصحة الجيدة عامل مهم يساعدهم على التحصيل الدراسي الجيد،

5- العوامل المؤثرة في النمو:

لكل منا شخصية فريدة متميزة، وتتأثر شخصياتنا وتتكون نتيجة تفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة معا، فالوراثة السليمة الخالية من أوجه النقص والأمراض، والبيئة الصالحة التي تواجه مطالب النمو، تعطيان جيلا قويا خاليا من الأمراض الجسمية والنفسية، كما تساعدان على التكيف الاجتماعي السليم، وعكس ذلك صحيح.(وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1972-1973، 174)

وفيما يلي سنقوم بعرض أهم العوامل التي تؤثر وتتحكم في عملية نمو الفرد:

5-1- العوامل الوراثية:

يعتبر Gregor Mendel المؤسس الأول لعلم الوراثة فهو أول من اهتم في كيفية توارث الصفات، حين أعلن أن الصفات الوراثية المختلفة تضبط من قبل عوامل، وهذه العوامل توجد بشكل زوجي. (عزيز وآخرون، 1999، 53)

تبدأ حياة الجنين باتحاد الحيوان المنوي (الخلية الذكرية) بالبويضة (الخلية الأنثوية)، وذلك عندما يخترق الحيوان المنوي الغلاف الخارجي للبويضة، وهكذا تنشأ البويضة التي تسمى "الزيجوت" أي أنها تبدأ باتحاد الأمشاج الذكرية والأنثوية. (ثائر وخالد، 2015، 38)

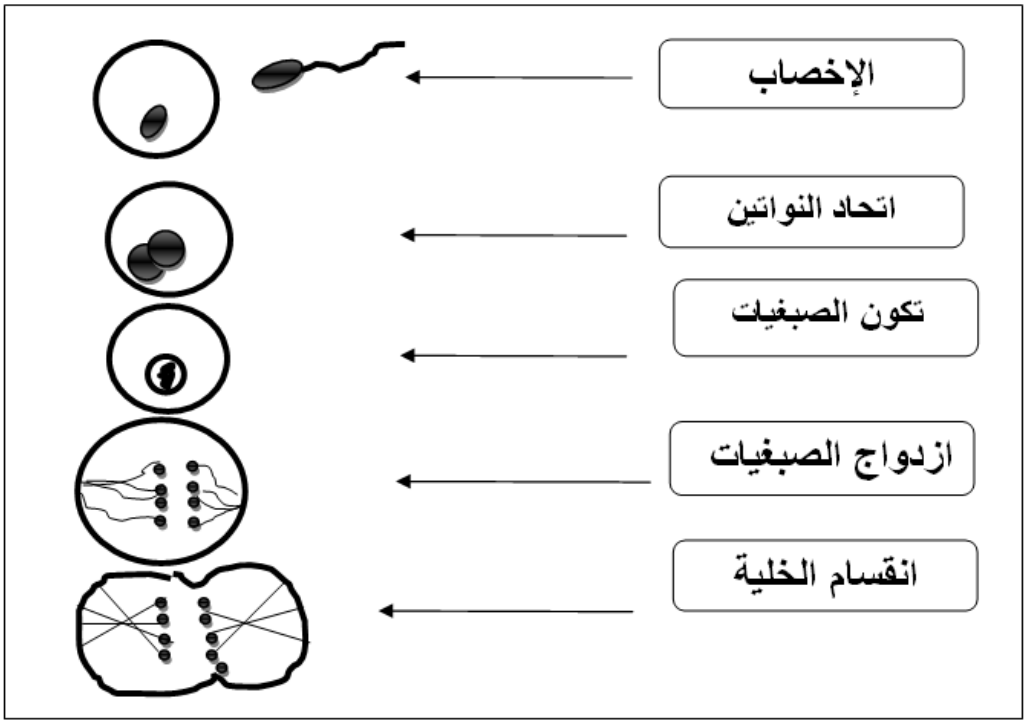
تحتوي كل من خلية الذكر وخلية الأنثى على عدد من العرى الصغيرة تسمى بالصبغيات، ويبلغ عدد هذه الصبغيات 23 صبغيا في خلية كل والد، وباتحاد الخليتين تتزاوج هذه الصبغيات ويصير عددها 46 صبغيا، أي 23 زوجا. ويرى العلماء أن هذه الصبغيات الدقيقة هي المسؤولة عن عملية الوراثة وقد أطلقوا عليه اسم المورثات، أو حاملات الاستعدادات الوراثية، وحين تشارف البويضة الملقحة على الانقسام تتضاعف صبغياتها ومورثاتها، وينتقل إلى كل خلية جديدة مجموعة كاملة من الصبغيات والمورثات. (محمد وتوفيق، 1973، 10)

فمفهوم الوراثة يشير إلى العملية التي يتم من خلالها انتقال الخصائص من الآباء إلى الأبناء، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن كثيرا من الصفات تحدد عند الأفراد على أساسي وراثي في ضوء الجينات التي تنتقل إليهم من الأب والأم، ومن هذه الصفات لون العيون، والصلع، والإصابة ببعض الأمراض، والجنس

والطول وغيرها. وبالتالي فإن العوامل الوراثية تسهم في عملية النمو من حيث طبيعة الصفات الوراثية التي يكتسبونها من الآباء والأمهات.(عماد، 2012، 170)

وفيما يلي رسم يوضح الخلايا وتكون الصبغيات (الكر وموسومات)

شكل رقم (10) يوضح الخلايا وتكون الصبغيات (الكر وموسومات)



ليست الوراثة واضحة كثيرا فيما يخص تأثيرها على الخصائص النفسية، أما فيما يخص الخصائص الجسدية فالمعلومات أفضل عن التحديد الوراثي، فعندما تحتوي الصبغية رقم 21 على 3 كروموزومات بدل 2 يحدث التشوه التالي: تحتوي راحة اليد على أخدود منثن واحد (في الأدنى: "أخدود الأصابع الأربع") بدل الأخدودين العاديين (في الأعلى) (محمد، 21)

وتتمثل العوامل الوراثية في كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند بدء الحياة إلى عند الإخصاب، وتوضح دراسات الوراثة أن الإمكانيات الكامنة وليست الصفات أو الخصائص هي التي تورث، وتعتبر الوراثة عاملا هاما يؤثر في النمو من حيث صفاته ومظاهره، نوعه ومداه، زيادته ونقصانه، نضجه وقصوره ...وهكذا، ويتوقف معدل النمو على وراثة خصائص النوع. (طلعت، 1984، 58)

وتبين الوراثة أن الخصائص الجسمية للأطفال يمكن التنبؤ بها من خلال الخصائص التي نعرفها في الوالدين ولكن فينفس الوقت نجد أن بعض الأطفال يختلفون عن الوالدين اختلافا جوهريا بسبب وجود سمة

وراثية متنحية من جيل سابق، أي متنحية أو مختفية وراء السمة المتغلبة أو السائدة، وعلى هذا لا يلزم دائما أن يشبه الطفل دائما والديه. (حامد، 1986، 36) فقد يأخذ عنهما عناصر وراثية منحدرة عن الجدود والأسلاف ولا تتجلى فيهما بالذات، وعندئذ يبدو مختلفا عنهما رغم انتمائه لهما مباشرة. (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1971-1972، 177)

مما تقدم يرى الباحث أن عملية النمو تتأثر بشكل كبير بالوارثة، من خلال انتقال الصفات الوراثية من الآباء والأمهات نحو الأبناء، عن طريق المورثات، فيكتسبون طول القامة وشكل العينين ولونهما، ولا يقتصر دور الوراثة على ذلك فحسب، بل أن العديد من الأمراض تنتقل من الآباء إلى الأبناء كالسكري وضعف البصر.. ويظهر تأثير عامل الوراثة في النمو بشكل جلي وواضح من خلال ظهور الفروق الفردية المتباينة بين الأفراد وبين الإخوة بل والأكثر من هذا بين التوائم، فعلى سبيل المثال إن اتحدت مورثات الذكاء عند الأب بمثيلاتها عند الأم كان الطفل ذكيا.

5-2- العوامل البيولوجية:

إذا كانت العوامل الوراثية لها دور في تشكيل النمو وتحديد مساره في اتجاه معين، فإن بنية الكائن البشري نفسها، وما تحويه من أجهزة عضوية، وما تقوم به هذه الأجهزة من وظائف حيوية، لهي أيضا ذات أثر هام على شكل النمو وعلى مدى فعاليته، ومن أهم الأجهزة العضوية ذات التأثير المباشر والفعال على النمو: الجهاز العصبي، وجهاز الغدد. (محمد وتوفيق، 1973، 11)

وسنحاول في الفقرات التالية أن نعرض فكرة مبسطة عن جهاز " الغدد " الذي يعمل في جسم الإنسان وما يقوم به من وظائف هامة تؤثر على نمو الفرد، وعلى صحته الجسمية والنفسية على السواء.

للجهاز الغدي تأثير كبير على الفرد، ويتكون من ثلاثة أنواع من الغدد وهي على درجة عالية من الأهمية في مجال النمو، وهي المنظمة لعمل الجسم كله وهي:

5-2-1- الغدد الصماء القنوية:

هي أعضاء صغيرة تجمع المواد الأولية من الدم حين مروره بها، وتخلط هذه المواد ثم تفرزها خلال قنواتها خارج الجسم، تماما كما تفعل الغدة الدمعية، إذ تجمع من الدم الماء وبعض الأملاح المعدنية ثم تخلطها لتكون من ذلك كله الدموع.(عباس، 1999، 34)، ومن أمثلة الغدد القنوية في الجسم: الغدة العرقية، والغدة الدمعية، والغدة اللعابية، والغدة المعدية. (كامل، 1996، 54)

5-2-2- الغدد الصماء اللاقنوية:

هي تلك الغدد التي تطلق إفرازاتها (الهرمونات) في الدم مباشرة لتحكم وظائف الجسم (حامد، 1986، 41) دون الاستعانة بقناة خاصة تسير فيها هذه الهرمونات، وهي في عملها تؤثر إحداها في الأخرى. ويحتوي جسم الإنسان على عدد من الغدد الصماء تنتشر في الجزء العلوي من الجسم. (فؤاد، 1956، 28)

وقد عرفها عباس (1999): على أنها أعضاء صغيرة منتشرة في جسم الإنسان تفرز تكوينات هرمونية وأنزيمات تلعب دورا هاما في حياة الإنسان وفي نشاطه وحيويته، بل وهي التي تقرر الشكل الذي يتخذه الجسم، وتتخذه شخصية الفرد. (عباس، 1999، 21)

من خلال هذا التعريف يرى الباحث أن الغدد الصماء لا تؤثر على جانب واحد من جوانب النمو ألا وهو الجانب نمو الجسم وشكله العام، ولكن تؤثر على الجانب الانفعالي كذلك، ويمكن أن ينعكس ذلك على الحياة العامة للفرد ، وفي علاقته مع أفراد أسرته، وأفراد المجتمع عموما.

وفيما يلي نقوم بعرض أهم الغدد الصماء التي تنتشر في الجزء العلوي من الجسم حسب الترتيب التالي:

أ- الغدة الصنوبرية: وتوجد في أعلى المخ، يبدأ تكوينها في الشهر الخامس من حياة الجنين (محمد، 199) لا تكاد تزيد الغدة الصنوبرية عن 1 سم، وفي عرضها $\frac{1}{3}$سم لتضمر تماما حين في حجمها يصل الطفل 18 سنة، تفرز الغدة الصنوبرية هرمونات وظيفتها تتلخص في سيطرتها على تعطيل الغدد التناسلية حتى لا تنشط قبل سن المراهقة، أي أنها تعمل على المحافظة على اتزان حياة الفرد ونموها خلال مراحلها المختلفة، ولهذا فهي تضمر عند البلوغ. (فؤاد، 1956، 29)

يرى الباحث أن الغدة الصنوبرية تؤثر في النمو هي الأخرى من خلال كبحها النمو الجنسي لدى الطفل، كما أن ضمورها ينعكس على النمو الجنسي للفرد، وعدم ضمورها يتسبب في تأخر النمو الجنسي للفرد.

ب- الغدة التيموسية: تقع فوق القلب، وتتعرض عادة للضمور قبل مرحلة البلوغ،وهذا الضمور يتيح فرصة العمل للغدد التناسلية، وإذا لم تضمر هذه الغدة بقي الفرد رغم نموه الجسمي كالطفل في سلوكه، وعاش ضعيف الإرادة، رفيع الصوت، وأحيانا تضمر هذه الغدة في وقت مبكر، فتنشط الغدد التناسلية، وتعمل قبل السن المألوفة، وعندها يحدث النضج الجنسي المبكر. (محمد، 1973، 77)

من خلال ما تم عرضه يرى الباحث أن الغدة الصنوبرية بالرغم من أنها تضمر في وقت مبكر من حياة الإنسان، إلا أنها تؤدي دورا مهما في مجال النمو الجنسي للطفل، فهي تنظمه وتتحكم فيه وتمنع نموه السريع، وتعطله إلى غاية بلوغ الطفل مرحلة الشباب.

ج- الغدة النخامية: توجد في منتصف الرأس عند قاعدة المخ بالقرب من قاعدة الجمجمة، وتسمى هذه الغدة بسيدة الغدد لأنها تفرز عدة هرمونات تؤثر في الغدة الدرقية والغدد التناسلية، والغدد فوق الكلوية، وتتكون الغدة الدرقية من فصين: أمامي وخلفي. (طلعت، 1984 ،68)

وتفرز هرمونات وظيفتها نمو العظام والعضلات، وكذلك الأعضاء الداخلية، وقصور إفراز هذه الغدة يؤدي إلى قصر القامة ونقص نمو العظام، كذلك فإن زيادة إفراز هذه الغدة يؤدي إلى الطول المفرط وزيادة نمو العظام، وإن حدثت هذه الزيادة في مرحلة متقدمة يتسبب هذا في عدم نمو الأطراف بطريقة متسقة.(عباس، 1999، 35)

وكذلك فإن الغدة النخامية تلعب دور المنسق بين إفرازات الغدد الصم في الجسم، وتعمل تحت الإشراف المباشر لمركز عصبي هو المركز التحت سريري، ويؤدي مختلف نشاطات وإفرازات هذه الغدة إلى إحداث التوازن الغددي داخل الجسم. (محمد، 199)

وتفرز الغدة النخامية عددا من الهرمونات التي تؤثر على عملية النمو:

يفرز الفص الأمامي من الغدة النخامية هرمون النمو الذي يحدد طول القامة في الطفولة والمراهقة، وهرمون "الجونادوتروفين" Gonadotrophine المؤثر في نمو الغدد التناسلية، أما الفص الخلفي من الغدة النخامية فإنه يفرز هرمون النخامين الذي يمنع إدرار البول. (محمد وتوفيق، 1973،13)

يؤثر هرمون النمو على نمو الجسم وذلك حسب الحالات التالية::

- **القزمة:** عندما ينقص إفراز هرمون النمو في مرحلة الطفولة والمراهقة، ويسبب العدوان لدى الشخص القزم كتعويض عن النقص الجسمي.
- **قامة طبيعية:** في حالة إفراز الغدة النخامية لهرمون النمو بشكل طبيعي في مرحلة الطفولة والمراهقة.
- **العملقة:** في حالة إفراز الغدة النخامية لهرمون النمو بشكل كبير في مرحلة الطفولة والمراهقة ، والمصاب بالعملقة يكون عادة شارد الذهن، عاجز عن تركيز أفكاره، سريع الاستثارة.
- **الأكروميجالي: :** في حالة إفراز الغدة النخامية لهرمون النمو بشكل كبير في مرحلة ما بعد المراهقة، فعندما يكتمل نمو طول قامة الجسم يتضخم الأنف والأذنين والفك الأسفل والقدمين، ويؤثر على رغبته الجنسية. (عباس، 1999 ،25)

شكل رقم (11) يوضح تأثير هرمون النمو على طول الجسم

يمكن القول أن هرمون النمو الذي تفرزه يؤثر على طول قامة الجسم، وهذا ما ينعكس على الحالة الانفعالية لدى الأشخاص، لاسيما أولئك الذين تسبب لهم نموا غير طبيعي، كحالة القزامة والعملقة والأكروميجالي، لذا كان من الضروري الانتباه لنمو الفرد من الطفولة، ومتابعته إلى أن يكتمل نموه، وفي حالة اكتشاف خلل في النمو يتم عرض الطفل على الطبيب المختص في النمو، من أجل تقديم العلاج اللازم، أما إذا أصيب الفرد بالعملقة أو القزامة أو الأكروميجالي فيجب التكفل به من الناحية النفسية والانفعالية من خلال البرامج الإرشادية، لاسيما إذا لم يتقبل ذلك.

ويفرز الفص الخلفي للغدة النخامية نوعين من الهرمونات، أولهما يؤثر على ضغط الدم فيرفعه، والثاني يؤثر على الرحم في النساء ويؤدي في حالات الوضع إلى طرد الجنين إلى خارج الرحم.

ويرى الباحث أن الغدة النخامية هي أهم غدة في جسم الإنسان على الإطلاق، كون هذه الغدة هي الغدة القائد، والتي تؤثر على الغدد الأخرى، ولها دور كبير في النمو وتؤثر عليه بشكل مباشر، من خلال ما تفرزه من هرمونات، وكمية هذه الهرمونات هي التي تحدد طبيعة النمو، فيحدث أن نجد أشخاصا لهم نمو طبيعي بسبب كمية الهرمونات الطبيعية التي تفرزها الغدة، أما نقص الإفراز أو زيادته عن الكمية الطبيعية يسبب القزامة أو العملقة.

د- الغدة الدرقية: توجد في مقدمة الجزء الأسفل من الرقبة، وتتكون من فصين على جانبي القصبة الهوائية (محمد وتوفيق، 1973، 13) ، وهي صغيرة الحجم، يشبه شكلها شكل الفراشة، تقع على جانبي تفاحة آدم في الرقبة، وتقوم بإفراز هرمون "الثيروكسين" ، وهو يؤثر في تنشيط الأعصاب، وأي نقص فيه يؤدي إلى تأخر المشي والكلام والقدرة على تحريك الأطراف، أما إذا كانت هناك زيادة في إفراز هذه الغدة فإنه ذلك يؤدي إلى:

جحوظ العينين، وسرعة التنفس، وتتابع ضربات القلب، وحساسية شديدة في الناحية الانفعالية (كامل، 1996، 55)

هـ - الغدة جارات الدرقية: تتكون من أربعة فصوص يقع كل زوج منها إلى جوار فص من فصي الغدة الدرقية، وتقوم بضبط مراقبة الكالسيوم في الدم، هذا وتتراوح النسبة العادية للكالسيوم في الدم فيما بين: 8.5 و 10.5 مج لكل 10 مل من الدم، فإذا قلت هذه النسبة إلى ما 6 مج أو إلى ما دون ذلك شعر الفرد بصداع حاد وهبوط عام وألم في الأطراف، وقد يؤدي كذلك إلى الخمول وشعور بالضيق، وأحيان أخرى إلى انفعالية حادة، والميل إلى العدوانية أحيانا أخرى، والصراخ وتمزيق الملابس .. (ثائر وخالد أبو، 2015، 48)

و- الغدة الكظرية: توجد غدتان كل واحدة منهما فوق كلية الإنسان، وتقع على الجزء العلوي للكلية، وتتكون كل غدة من قشرة خارجية يتراوح سمكها من نصف مليمتر إلى خمس مليمترات وهي ضرورية للحياة، ولب داخلي، وتفرز القشرة الخارجية هرمونات كثيرة، بينما يفرز اللب الداخلي هرمون الأدرينالين.

إفرازات قشرة الغدة الكظرية: تفرز القشرة ثلاثة أنواع من الهرمونات: الهرمون الأول والثاني يؤثران في عمليات الهدم والبناء، والنوع الثالث شبيه بالهرمونات الجنسية حيث تؤدي زيادة لإفرازاتها إلى تضخم سمات الرجولة، كما تؤدي إلى تغلب هذه السمات لدى المرأة فيغلظ صوتها، وتنبت اللحية، ويتساقط شعر الرأس، كما تؤدي إلى تبكير النمو الجنسي لدى الطفل (محمد وتوفيق، 1973، 15)

إفرازات لب الغدة الكظرية: يفرز لب الغدة الكظرية مادة الأدرينالين، ولهذا الإفراز أهمية في حالات الانفعالات إذ يزداد إفرازه أثناء الانفعال، ويؤدي هذا إلى زيادة وتيرة نبض القلب، وارتفاع ضغط الدم، وتضيق مجاري التنفس، وبالجملة يستعد الجسم للعمل العنيف. (كامل، 1996، 26-57)، ويؤدي نقص إفراز مادة الأدرينالين إلى التأثير على نمو الجسم، ويسبب له الإصابة بحالات مرضية. (علي، 2015، 43) وأهم وظائف الأدرينالين هي:

- توسيع حدقة العين.
- زيادة سرعة القلب ودقاته وقابليته للتنبه والتوصيل.
- انقباض الشرايين الصغيرة في الجلد، وانقباض الأوعية الدموية الذاهبة إلى القلب والعضلات المخططة المحيطة بالهيكل العظمي.
- تحويل الجليكوجين في الكبد إلى سكر (جلوكوز) المتميز بسرعة الاحتراق لإمداد الجسم بالطاقة المطلوبة
- يقاوم التعب العضلي ويزيد من قابلية العضلة للتنبه.

- يزيد في عدد الكريات الحمراء في الدم، كما يزيد من سرعة تخثر الدم. (أي تكوين الجلطة الدموية منعا للنزيف) (محمد وتوفيق، 1973، 15)

البنكرياس: من أهم الغدد في جسم الإنسان ويقع خلف المعدة، وينتج نوعين من الإفرازات والخمائر: عصارة البنكرياس (العصارة الهاضمة)، والأنسولين .

زيادة إفراز البنكرياس من الأنسولين تؤدي إلى هبوط سريع في نسبة السكر بالدم، الأمر الذي يسبب شعورا بالجوع الشديد والإحساس بالتعب، وصعوبة المشي، واستحالة أداء الحركات الدقيقة، كذلك سرعة الاستثارة والشعور بالهم والقلق.. أحيانا يؤدي إلى فقدان الفرد لسيطرته على نفسه، مع شعوره بغشاوة وترنح في السير، وقد يسقط افقدا للوعي، ويذهب في غيبوبة حتى يموت. (عباس، 1999، 34)

مما تقدم يمكن القول أن البنكرياس غدة مهمة في جسم الإنسان، وتؤثر عليه بشكل كبير ومباشر، فيعرف الجسم والحالة الانفعالية للفرد حالة من الاستقرار حين تكون إفرازات هذه الغدة طبيعية، وأي اختلال في إفرازاته يؤدي إلى حالة لا استقرار في جسم الفرد وحالته الانفعالية على حد سواء، بسبب زيادة أو نقصان نسبة السكر في الدم. تربويا يجب مراقبة تغذية الأطفال بشكل يومي، وإجبارهم على التقليل من تناول السكريات، لأن تناولها بشكل كبير قد يؤثر على البنكرياس فيصابوا بداء السكري، كما يجب الاهتمام بالصحة المدرسية، من خلال الكشف عن التلاميذ وإجراء فحوصات طبية بشكل دوري، وتخصيص وقت لممارسة الرياضة بشكل يومي لأن الطب الحديث أثبت أن للرياضة أهمية كبيرة في حماية الجسم من الأمراض، كما يجب أن يراعي معدو محتوى المناهج الدراسية عند اختيارهم للمحتوى أن يتضمن مواضيع من شأنها تنمية الوعي لدى التلاميذ لتفادي كل ما من شأنه أن يؤثر على صحة الجسم عموما، وصحة البنكرياس بشكل خاص.

- الغدد التناسلية: تتمثل في الخصيتين عند الرجل، والمبيض في المرأة، فإلى جانب حفظ النسل هذه الغدد على ضبط النمو الجنسي، وتنظيمه والأعضاء الجنسية، والخصائص الجنسية عملية نموها مرهونة بهذه الغدد، وإزالة الخصيتين قبل البلوغ يسبب السمنة المفرطة، أما بعد البلوغ يسبب ضعف الاستجابة، والميل للاكتئاب.. أما الغدد الجنسية عند المرأة فإنها تفرز الهرمونات الأنثوية: الأستروجين والبروجيستيرون، وإزالة المبيض عند المرأة بعد البلوغ يسبب حالة من العصبية. (عباس، 1999، 36)

ويمكن القول أن الهرمونات التي تفرزها الغدد الصماء تؤثر على وظائف الأعضاء المختلفة، وتتعاون معا على تقرير شكل الجسم وذلك بتأثيرها على نمو الجنين وسيطرتها على تطوره، وبتأثيرها في تنظيم عملية تغذية الطفل ومدى استفادته من هذه التغذية، هذا والاختلال في إفراز الهرمونات يؤدي إلى تغير وتحول النمو عن مجراه الطبيعي، فيفقد في بعض النواحي، أو يزداد في نواحي أخرى بطريقة تعرض حياة الفرد للمرض أو للفناء وهي تنظم أيضا النشاط الحيوي العام والنشاط العقلي للكائن الحي. (فؤاد، 1956، 28) ويمكن تلخيص وظائف الغدد الصماء في جسم الإنسان فيما يأتي:

- تحديد شكل الجسم وأبعاده
- تنظيم عملية التغذية (التغذية تؤثر في نمو الجسم)
- تنظيم النشاط العقلي.
- تحديد السلوك الاجتماعي.
- تحديد الاتزان الانفعالي. (عزيز، 1999، 64)

يحتوي جسم الإنسان على عدد من الغدد الصماء تنتشر في الجزء العلوي منه، ويبين الجدول التالي الغدد الصماء الأساسية، ووظائفها والاضطرابات الناتجة عن اختلال وظائفها:

جدول رقم (10) يوضح الغدد الصماء وموضع كل غدة ووظيفتها

الغدة	موقعها	وظيفتها	اختلالها
النخامية Pituitary	عند قاعدة المخ فصان: - أمامي - خلفي	- همزة وصل بين جهاز الغدد والجهاز العصبي - تسيطر على نشاط الغدد الأخرى حيث يفرز الفص الأمامي هرمونات منشطة لها ، أما الفص الخلفي فيفرز هرمونا يعمل على انقباض عضلات الرحم والأوعية الدموية، ويقلل من إدرار البول. - الفص الأمامي يتحكم في النمو.	- نقص الإفراز يسبب تأخرا في النمو بصفة عامة، ويؤدي إلى زيادة البول الخالي من السكر. - زيادة الإفراز يؤدي إلى العملقة، كما يؤدي إلى مرض خاص يتميز بضخامة عظام الرأس واليدين والقدمين.
الصنوبرية Pinéal	على جذع الدماغ مقابل الغدة النخامية	- غير معروفة غير أنها تفرز هرمونا يسيطر على نشاط الغدد التناسلية، إذ يمنعها من النشاط قبل البلوغ. - تعمل على الحفاظ على حياة الفرد خلال مراحلها المختلفة.	- يؤدي اختلال إفرازها إلى نمو سريع لا يتناسب ومراحل حياة الإنسان، إذ يستثير الغدد الجنسية فتعمل قبل أوانها.
الدرقية Thyroid	في العنق أمام القصبة الهوائية تحت	- تفرز هرمونا يدخل اليود في تركيبه. - تنظم عملية الأيض بصفة عامة.	- نقص إفرازها يؤدي إلى مرض (القماءة أو القزامة أو القصاع) وهو حالة من الضعف العقلي أي توقف في

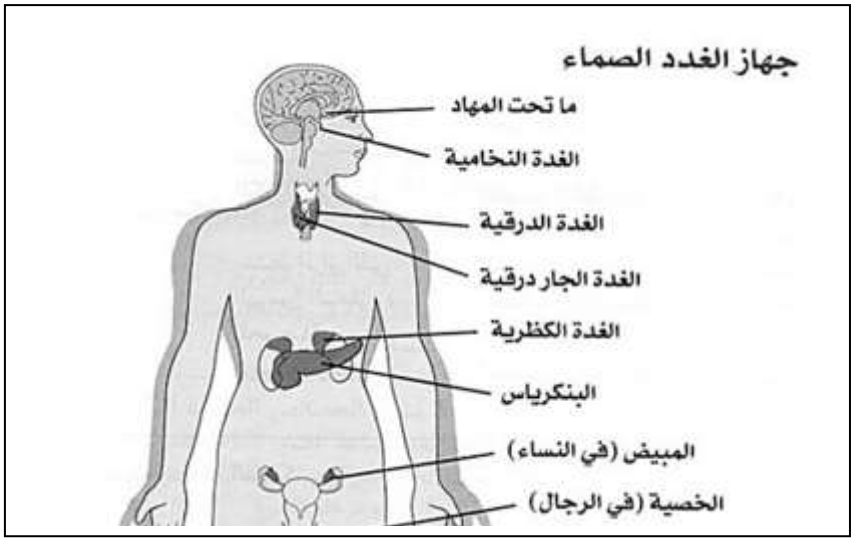
	الحنجرة، لها فصان جانبيان وجزء متوسط بينهما		نموه، هذا في مرحلة الطفولة، أما في الكبر فيسبب المكسيديما (تأخر عام في النمو الجسمي، والعقلي، والتناسلي) - زيادة إفرازها تسبب زيادة الأيض (تمثيل الغذاء) والجويتر (تضخم اللوزتين)
نظيرة الدرقية Parathyroïde	أمام جارتها وهي أربع عل سطح الغدة الدرقية، اثنتان في كل جانب.	على سطح الغدة الدرقية اثنان بكل جانب، تفرز هرمونا يؤثر على التجول الغذائي للكالسيوم والفسفور في الجسم.	- نقص إفرازها يؤدي إلى التشنجات العضلية وهو (الكزاز التتانوس) الموت. - زيادة الإفراز يؤدي إلى سحب الكالسيوم عن العظام، وتكون: هشاشة العظام، وسهولة كسرها أو تشوهها.
التيموسية thymus	في التجويف الصدري	- كف النمو الجنسي.	- نقص لإفرازها يسبب البكور الجنسي.
الكظرية Supra rénal	غدتان كل واحدة منهما فوق كلية	- تنظيم أيض الصوديوم والماء. - يؤثر في اتزان نسبة السكر في الجسم. - تؤثر في الغدد والأعضاء التناسلية. - تؤثر في الجهاز العصبي الذاتي.	- نقص إفرازها يؤدي إلى الضعف العام، والهزال وهبوط ضغط الدم. - زيادة الإفراز يؤدي إلى: ➢ البلوغ المبكر عند الطفل. ➢ ويؤدي عند النساء إلى ظهور أعراض الرجولة لديهن.
التناسلية Gonads	المبيضان في حوض الأنثى	- النمو عن طريق إفراز الهرمونات الجنسية. - التكاثر عن طريق البويضات عند	- نقص الإفراز يؤدي إلى نقص في نمو الخصائص الجنسية الثانوية، وقد يسبب

	والخصيتان في الصفن وراء قضيب الذكر	الأنثى والحيوانات المنوية عند الذكر.	العقم. - زيادة الإفراز تسبب البكور الجنسي. - يصاحب كلا من زيادة الإفراز أو نقصه اضطرابات نفسية كبيرة.

(محمد، 2009، 35-37)

5-2-3- الغدد المشتركة: وهي الغدد التي تفرز إفرازا داخليا وخارجيا معا، ومن أهم الغدد (البنكرياس) الذي يساهم بإفرازه الخارجي الذي يصب في (الأثنى عشر) في عمليات الهضم والتمثيل، كما يساهم بإفرازه الداخلي الذي يسمى (بالأنسولين) على ضبط مستوى السكر في الدم. (محمد وتوفيق، 1973، 12)، ومنها أيضا الغدد الجنسية التي تكون الخلايا الجنسية، (البويضات لدى الأنثى والحيوانات المنوية لدى الذكر)، كذلك تفرز داخليا في الدم الهرمونات الجنسية. (كامل، 1996، 57)

شكل رقم (12) يوضح جهاز الغدد الصماء



تؤثر الغدد في عملية النمو، فنقص إفرازاتها قد تؤدي إلى الضعف العقلي، كما في حالة نقص إفراز الغدة الدرقية أو انعدامه.

مما تم عرضه يرى الباحث أن الغدد الصماء تؤثر في الجسم وفي نموه، فهي تفرز مواد كيميائية (الهرمونات) في مجرى الدم، ويقوم الدم بنقلها إلى أعضاء معينة من جسم الإنسان، فتؤدي وظائف معينة، أو تعطل وظائف أخرى، وهي تؤثر في عملية النمو، فنقص إفرازاتها قد يؤدي إلى الضعف العقلي، كما في حالة

نقص إفراز الغدة الدرقية أو انعدامه. وهرمون النمو يؤدي إلى زيادة طول قامة الشخص زيادة مرتبطة أساسا بكمية المواد الكيميائية التي تفرزها، وانعكاس ذلك على الحالة الانفعالية للشخص.

5-3- العوامل البيئية:

لا يقصد علماء النفس بالبيئة مجرد البيئة الجغرافية أو البيئة المحلية أو بيئة القرية أو بيئة المدينة .. أو ما إلى ذلك من الاستعمالات الدارجة لهذه الكلمة، إن البيئة في نظرهم عبارة عن النتاج الكلي لجميع المؤثرات التي تؤثر في الفرد من بداية الحمل حتى الوفاة. (سعد جلال، 61)

وتتمثل العوامل البيئية في العوامل البيئية الرحمية، أي قبل ولادة الطفل، وعوامل البيئة الخارجية، وفيما يلي سنقوم بعرض كل واحدة على حدة:

5-3-1- العوامل البيئية الرحمية (قبل الولادة):

تتمثل العوامل البيئية الرحمية في الظروف التي يمكن أن تؤثر في الجنين قبل الولادة في رحم أمه، ويمكن أن نلخص هذه الظروف كما أشار إليها (أحمد وسامي، 2011، 131 - 132) في النقاط التالية:

- غذاء الأم: غذاء الأم الصحي يؤدي إلى نمو طبيعي للجنين والعكس.
- الحالة الصحية للأم: إن إصابة الأم أثناء الحمل ببعض الأمراض كالحصبة الألمانية، يؤثر على نمو الجنين وقد يؤدي ذلك إلى الصمم..
- الحالة النفسية للأم: الحالة النفسية للأم السيئة يؤثر على عمل الغدد وعلى إفرازاتها، وهذه الإفرازات الغير طبيعية ينعكس سلبا على النمو الطبيعي للجنين.
- عمر الأم: قد يؤثر عمر الأم الحامل على الجنين إذا كان الحمل بعد سن الخمسة والثلاثين فإن هذا قد يزيد من صعوبة الحمل ، وقد يصاب الطفل بحالة التأخر.
- تعرض الأم للإشعاع: قد يعرض الجنين لتشوهات خلقية.
- التدخين والمشروبات الكحولية: ++تعاطي الأم لمختلف المنبهات والإدمان عليها يمكن أن يقتل الجنين، كما يمكن أن يلحق به تشوهات خلقية، وإمكانية الإصابة بالتخلف الذهني.

مما تم عرضه يرى الباحث أن فترة الحمل وما قبلها فترتين لهما أهمية كبيرة في عملية نمو الفرد وتحديد مساره النمائي، لذا يجب الاهتمام بها خاصة من طرف الأم التي يجب أن تقلع عن التدخين وتناول المخدرات، وأن تتفادى تعريض الحمل لبعض الإشعاعات التي من شأنها أن تتسبب في تشوهات خلقية للجنين، أو تسبب له حالة من التخلف الذهني، كما يجب عليها أن تجري فحوصات بشكل دوري وتتبع نصائح الأطباء المختصين وتوجيهاتهم لها.

5-3-2- عوامل البيئة الطبيعية:

تتضمن العوامل الجغرافية التي تؤثر في نشاط السكان، سواء كانت موقعا (داخلي أو ساحلي) أو تضاريسا (السهول، الجبال، صحارى) أو مناخيا (حارا، باردا، جليديا) وغيرها من العوامل الأخرى التي تؤثر بدرجة كبيرة في تشكيل الإنسان، وفي بناء شخصيته، لأنها تحدد النشاط المادي والسكاني وظروف العمل المتاحة.(عصام، 2015، 42)

ويرى الباحث أن البيئة الطبيعية للطفل تلعب دورا مهما في عملية نموه، فأطفال المناطق الحارة أكثر صلابة من أطفال المناطق المعتدلة والباردة، وهم أسرع نموا منهم حيث يبلغون مرحلة النضج قبلهم.

5-3-3- عوامل البيئة الاجتماعية:

كلما تنوعت خبرات الطفل وتعددت ألوان حياته، ازدادت سرعة نموه تبعا لذلك، فهو في طفولته النامية المتطورة أشد ما يكون في حاجة إلى أن تتصل نفسه بضروب مختلفة من البيئات الاجتماعية المحيطة به، ولهذه البيئات أثرها القوي في نموه. (فؤاد، 1956، 43)

وفيما يلي نقوم بعرض تأثير البيئات الأسرية والمدرسية والثقافية على النمو:

أ- البيئة الأسرية:

تؤثر الأسرة في كل فرد من أفرادها، وخاصة صغار الأطفال من نواحي كثيرة ذلك أنها تمد الطفل بأول وسيلة للاتصال بغيره من الناس، ومن الأشياء في محيطه، وتتميز كل أسرة بما يلي:

- كل أسرة تنفرد بما اكتسبه أفرادها من خلال حياتهم، وهم في ذلك ينفردون عن أفراد أي أسرة.
- في حدود العلاقات الأسرية يأخذ كل فرد من أفراد الأسرة مركزا، ولهذا المركز أثره على الفرد، ويتأثر هذا المركز بحجم الأسرة، وأنماط علاقاتها، وتزداد العلاقات بزيادة عدد أفراد الأسرة، ويؤثر عدد الإخوة على نمو الفرد. (محمد، 1973، 79)

يتأثر نمو الطفل بترتيبه الميلادي في الأسرة، وبذلك تختلف سرعة نمو الطفل الأول عن سرعة نمو إخوته الآخرين، وذلك أن الطفل الثاني يقلد أخاه الأكبر منه، ويقلد الطفل الثالث الطفل الثاني والطفل الأول، والتقليد في مرحلة الطفولة دعامة من دعامات التعلم وكسب المهارات المختلفة، والطفل الأخير الذي يولد بعد أن يكبر إخوته جميعا يدلل من قبل أبويه وإخوته، فيتأخر نضجه وتطول مدة طفولته، وتبطؤ سرعة نموه في بعض نواحيها. .(فؤاد، 1956، 43)

وتلعب الأسرة دورا أساسيا في نمو وتنشئة الأطفال، فهي تمثل المصدر الأول لإشباع حاجات الطفل ومطالب نموه الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، فالخبرات الأساسية الأولى كتعليم الكلام واكتساب

العادات الصحية السليمة، وتطور الضمير، والتمييز بين الجنسين وتعلم الأدوار، والتهيؤ لتعلم القراءة والكتابة، وتطير الاتجاهات نحو الذات والآخرين وغيرها، يتم اكتسابها من خلال الأسرة.(بدر، 1983 ،172)

من خلال ما تم عرضه يتضح لنا أن للبيئة الأسرية دور مباشر في عملية النمو في مختلف الجوانب، فمن جانب نمو الجسم تؤثر التغذية التي توفرها الأسرة على نمو جسم الطفل منذ بداية الحمل، فالتغذية السيئة خاصة في مراحل الطفولة تسبب للطفل ضعفا عاما في الجسم، ويفقد الطفل قواه وتخور، ويعاني من هشاشة العظام واعوجاجها، ويقد يصاب بمرض فقر الدم، وفي كثير من المرات يفقد حياته كما هو حال الكثير منهم وخاصة أولئك الذين يعيشون في بؤر الصراع والحروب، كما ينعكس سوء التغذية التي يعاني منها الأطفال سلبا على الجانب العقلي لديه فينخفض ذكاؤه، ويضعف تفكيره، وغير ذلك من الانعكاسات السلبية، وهناك العديد من الأسباب التي تؤثر على الحالة النفسية للطفل سلبا، ومن أمثلة ذلك سوء العلاقة بين الزوجين والشجارات المتكررة بينهما، وكذلك ترتيب الطفل في الأسرة أو جنسه، فكثيرا ما يحظى الطفل الأكبر والطفل الأصغر في الأسرة بمعاملة خاصة، وكذلك تفضيل الذكور على الإناث، لذا يجب العناية بالطفل بتوفير تغذية صحية، وبيئة أسرية يسودها الهدوء والاستقرار والحب، وعدم التمييز بين الأبناء في معاملتهم.

ب- البيئة المدرسية:

تؤثر المدرسة في النمو العقلي للطفل، من خلال إكسابه معارف ومهارات وخبرات جديدة لم يكن بعرفها من قبل، وتؤثر في النمو الاجتماعي من خلال تكوين علاقات جديدة وصداقات مع أقرانه، كما تؤثر في النمو الجسمي من خلال النشاطات الحس – حركية، كما تؤثر في النمو اللغوي، فيزداد عدد الكلمات التي يكتسبها، إضافة إلى القدرة على اكتساب لغات أخرى. (أحمد وسامي، 2011، 137)

يمكن الفول أن المدرسة هي المؤسسة الثانية التي تحوي الطفل وتتولى تربيته بعد الأسرة، وتؤدي دورا مكملا لها من أجل تحقيق نمو متكامل جسميا، وعقليا، واجتماعيا .. من خلال المناهج الدراسية، لذا يجب إيلاء عناية وأهمية كبيرتين للمناهج الدراسية، بحيث تكون مناسبة للطفل ولطبيعة المرحلة العمرية التي هو فيها، ولخصائصه النمائية، وتكون ملبية لاحتياجاته مستمدة من بيئته وواقعه الذي يعيش فيه، مبنية على ما توصلت إليه مختلف البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية والفسيولوجية، كما يجب إعداد الأساتذة والمعلمين إعدادا يمكنهم من معرفة الطفل وخصائصه النمائية، ومعرفة طريقة التعامل مع أطفال تلك المرحلة، وملمين بطرق التدريس الحديثة...

ج- البيئة الثقافية: ونقصد بالثقافة هذا الكل المعقد من المعارف والمعتقدات والقواعد والقوانين والمهارات والقدرات التي يكتسبه الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه، تنقلها الجماعة للأبناء والأحفاد، ويتناقلها الآباء عن الأجداد حتى يتمكن الفرد من الحياة في هذه الثقافة. (عصام، 2015، 42)

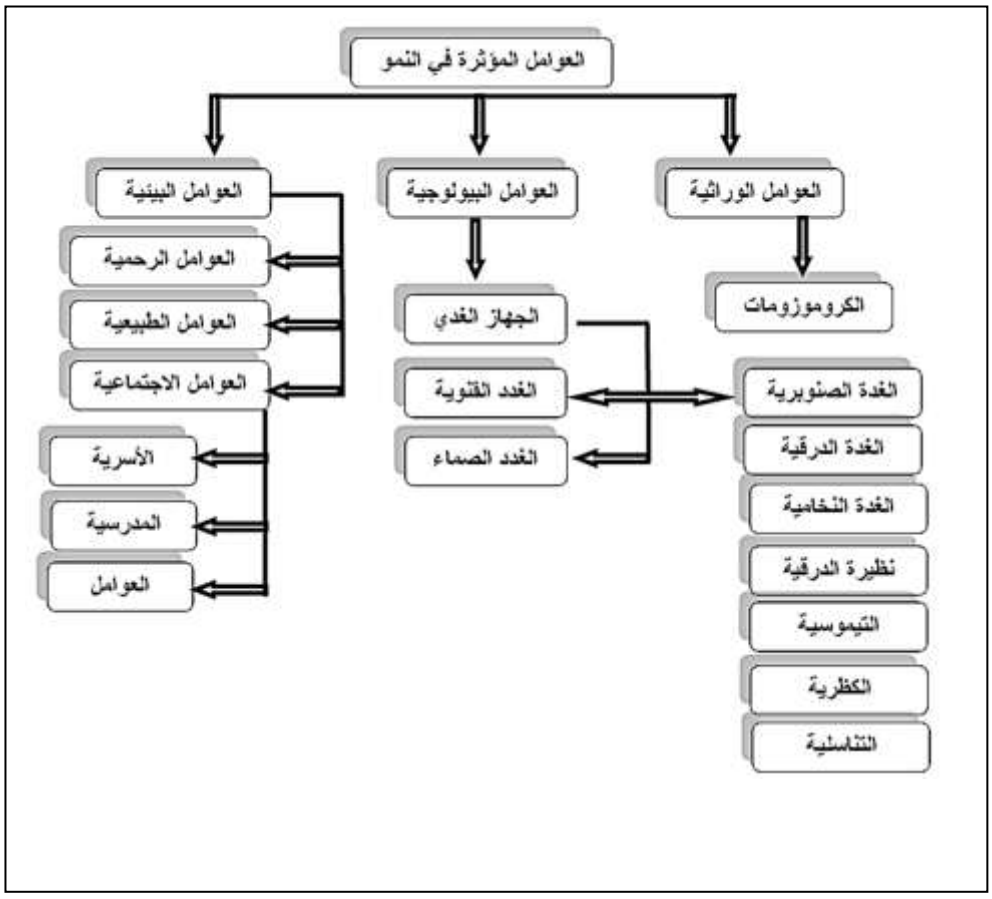
والفرد يتشكل تبعا لهذا عن طريق الثقافة، وهذا ما نسميه بالتنشئة الاجتماعية، ولكل ثقافة طابعها الخاص الذي يميزها عن غيرها من الثقافات، وتحاول كل ثقافة طبع أفرادها بطابعها الخاص. (محمد، 1973، 80)

وفي ثقافتنا تعلم الأنثى كيف تطهو الطعام، وتحيك الملابس، وتربي الأطفال، ويتم إعدادها لتكون ربة بيت، أما الولد فيتعلم كيف يزرع وكيف يروي الزرع، ويعلم أي حرفة ليعول الأسرة، ويقوم بدوره كغيره من الرجال. (عصام، 2015، 42)

مما تم عرضه يمكن القول أن العوامل الثقافية تؤثر في نمو الطفل، فالطفل الذي يعيش في بيئة تدين بالديانة الإسلامية، فإن ذلك يؤثر في نمو اتجاهاته نحو عديد المواضيع، حيث تنمو لديه اتجاهات سلبية نحو الخمر، والزنا، والاهتمام بالنفس والجسم على حد سواء عملا بما جاء في القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة.. وفي المقابل المجتمعات التي لا تدين بالديانة الإسلامية انتشرت فيها أمراض عديدة ناتجة عن غياب ضوابط في ممارسة الجنس كمرض فقدان المناعة المكتسب " الإيدز"...

ويمثل هذا الشكل العوامل التي تؤثر في نمو الطفل:

شكل رقم (12) يوضح العوامل التي تؤثر في نمو الطفل



ثانيا ـ مرحلة الطفولة الوسطى من 6 سنوات إلى 9 سنوات:

يلاحظ الدارس لمراحل النمو المختلفة أن علم النفس يفيض بالدراسات التي تدور حول مرحلة الطفولة المبكرة وحول الشباب، بينما يجد الدراسات في المرحلة التي نحن بصدد دراستها قليلة جدا بالنسبة للدراسات الأخرى، ولعل هذا يرجع إلى الصعوبة التي يجدها الباحثون في دراسة الأطفال في هذه المرحلة، فالطفل في هذه المرحلة يسعى إلى تأكيد استقلاليته، إذ يكون قد وصل إلى مرحلة قد تبلورت فيها فكرته عن نفسه، وفي سبيل تأكيد هذه الفكرة يصطدم بسلطة الكبار عليه، مما قد يؤدي إلى الشعور بالعداء نحوهم، فيسعى في تصرفاته إلى الحذر من الكبار والتكتم فيما يقوم به أو يفعل. (سعد جلال ، 204)

1- تعريف مرحلة الطفولة المتوسطة:

هي مرحلة الطفولة التي تتوسط مرحلتين أولاهما: مرحلة الطفولة المبكرة، وثانيهما: مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث تضع الطفل على مشارف المراهقة، وهي تعني دراسيا طفل الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ويشعر الطفل في هذه المرحلة بالاختلاف عن من هم أصغر منه سنا، كما يجد مصاعب في التعارف مع من هم أكبر منه سنا، ولذا يشعر الطفل أنه لا ينتمي إلى هؤلاء ولا هؤلاء، فهو أكبر من الأطفال وأصغر من الكبار. (عصام نور: 2015 ، 97)

يذهب العلماء إلى أن مرحلة الطفولة الوسطى في مرحلة النمو الجسمي البطيء المستمر الذي يقابله النمو السريع للذات (طلعت، 1984، 192) حيث يتسم النمو والتطور النمطي في السنوات الوسطى بالزيادات البطيئة، والمنتظمة في الطول والوزن دون تغيرات سريعة جدا في البِنَي الأساسية للجسم، إذ تتغير النسب في الطفولة الوسطى بشكل أقل من مما في فترة الرضاعة، والطفولة المبكرة (روبرت واطسون وهنري كلاي ليندجرين، ترجمة داليا عزت مؤمن:2004 ،503) وفي هذه المرحلة يلتحق الطفل بالتعلم في مرحلته الابتدائية، حيث يمتاز فيها الطفل باتساع الأفق المعرفي والعقلي ويتعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب (طلعت، 1984، 192) وقدرته على تعلم المهارات الحسية المختلفة، وينتقل تدريجيا من مرحلة الخيال إلى مرحلة الواقعية، وتتسع مهاراته الفردية والاجتماعية نتيجة اختلاطه بمجموعات مختلفة من الأقران، وتزيد استقلاليته الفردية واعتماده على نفسه في الكثير من المواقف والأنشطة، كما يمتاز طفل هذه المرحلة بقلة المشكلات وزيادة النشاط والحيوية. (بدر، 2003، 181)

2- خصائص النمو الجسمي الفسيولوجي والحس حركي في مرحلة الطفولة الوسطى:

2-1- خصائص النمو الجسمي الفسيولوجي في مرحلة الطفولة الوسطى:

يتسم النمو الجسمي في الطفولة الوسطى بالبطء والانتظام، وتستمر أجسام الأطفال في النمو والتطور ولكن ليس بنفس الخطى السريعة كما في السنوات الأولى، ويشير بعض الخبراء إلى هذه الفترة بأنها مرحلة الهدوء الذي يسبق العاصفة، مسيرا إلى طفرة النمو التي تصف النمو البدني للمراهقين (أنيتا وولفولك ونانسي بيري، ترجمة معاوية أبو غزال والفرحاتي محمود: 2015، 502)

وقد بينت الدراسات التي أجريت حول النمو الجسمي عند الأطفال أن جسم الطفل في السادسة يبلغ 42 % من تكوينه العام الذي سيبلغه حين يكتمل نضجه حوالي سن العشرين، كما يبلغ 85 % في سن الثامنة. (محمد، 1973، 72)

وتبدأ العضلات الدقيقة في النضج تدريجيا، فطفل السادسة لم يتم بعد نضج جهازه كحركات أنامل الأصابع، إلا أن قدرته على النشاط الحركي الذي يحتاج إلى قوة وعنف تبدو معقولة، لذا يجد الطفل في تعلم الخط وتحسينه في ذلك الوقت صعوبة، لأن هذه العمليات تتطلب استخدام عضلات لم يتم نضجها بعد، وعلى ذلك ينبغي التدرج في إكساب الطفل هذه المهارات، وتقبل رداءة الخط إلى حين استطاعة العقل عضليا وعصبيا تحقيق مستوى الجودة المطلوب. (عصام، 2015، 97-98)

كما تقوى العظام، وعند سن الثامنة يزداد الطول حوالي 50 % عما كان عليه في سن الثانية، ويكحون البنون أطول بقليل من البنات، وتبدأ الفروق الجسمية بين الجنسين في الظهور، وتتساقط الأسنان اللبنية وتظهر الأسنان الدائمة. (محمد وآخرون: 1982، 8)

ويتميز الطفل في هذه المرحلة بالنشاط الجسماني الزائد الذي يصرفه في اللعب، إذ قد يستمر في اللعب من الصباح إلى المساء دون الشعور بالتعب، ويؤدي نشاطه ولعبه إلى إحداث الضوضاء وخاصة إذا اجتمعت مجموعة من الأطفال في هذه السن، كما يميلون إلى اللعب الخشن مما قد يعرضهم لخطر الإصابة لكدمات مختلفة، يمكن ملاحظتها على أجزاء الجسم المختلفة. (سعد، 206)

وفي هذه المرحلة يطرد النمو الفسيولوجي في استمرار وهدوء حيث يتزايد ضغط الدم، ويتناقص معدل النبض، ويزيد سمك الألياف العصبية وعدد الوصلات بينها، ويكون معدل ساعات نوم الطفل في هذه المرحلة يتراوح بين 7 و 10 ساعات في اليوم يتناقص تدريجيا، أما العظام فإن نموها لم يكتمل، ولذلك فإن العظام والأوتار لا تحتمل الضغط الشديد والثقيل، كما تكون للطفل القدرة على تحمل مسؤوليات الصحة الشخصية. (أحمد وسامي، 2011، 292)

أما الفروق بين الجنسين فالبنون أطول قليلا من البنات، بينما يتساوى الجنسين في الوزن في نهاية هذه المرحلة.

يتأثر النمو الجسمي بالظروف الصحية والمادية والاقتصادية، فكلما تحسنت هذه الظروف كان النمو أفضل مما إذا ساءت هذه الظروف، ويؤثر الغذاء أيضا من حيث كمه ونوعه على النمو الجسمي للطفل وما يقوم به من نشاط ، وتتميز مرحلة الطفولة الوسطى بالصحة العامة، وينخفض معدل الوفيات ابتداء من هذه المرحلة (حامد، 1986، 208)

مما تم عرضه يمكن القول أن النمو في مرحلة الطفولة المتوسطة يتباطأ وتتراجع وتيرته مقارنة بمرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة، وما يميز هذه المرحلة من الناحية الجسمية عدم اكتمال نمو أعضاء جسم الطفل، ويتميز الطفل في هذه المرحلة بنشاط كبير، لذلك فإن الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى عناية واهتمام كبيرين في البيت والمدرسة، من خلال توفير التغذية الجيدة والمتوازنة، والاعتناء بنظافته من جهة، ومن جهة أخرى لا يجب أن يكلف التلميذ القيام بمهام أكبر من طاقته سواء في البيت أو في المدرسة، أو تكليفه بأعمال طويلة لأنه لا يستطيع الاستمرار فيها، كما يجب على واضعي المناهج الدراسية أن لا يثقلوا كاهل الطفل الصغير في هذه المرحلة العمرية، وذلك بوضع مناهج تناسب خصائص نموه الجسمية، وتخفيفها، وعدم إرهاقه بالكتب الكثيرة والثقيلة التي تتكدس بها حقيبته الظهرية، والتي يمكن أن تسبب له تشوهات في عموده الفقري، وجهازه العظمي عموما. كما ينصح المربون أن تدور برامج السنوات الأولى حول الخبرات التي يستغل فيها نشاط الطفل وحبه للعب خارج جدران الفصل الدراسي.

2-2- خصائص النمو الحسي في مرحلة الطفولة الوسطى:

الحواس هي الينابيع الأولى التي يستقي منها الفرد اتصاله المباشر بنفسه وبعالمه الخارجي، والإحساس ضرب أولى من ضروب الخبرة، تنتقل إلى الجهاز العصبي عبر الأجهزة الحسية المختلفة التي تتلقاها وتنقلها وترصد آثارها، وشعور الفرد بنوع هذه الإحساسات وبدرجتها وبعلاقتها بالأشياء الأخرى يسمى إدراكا حسيا. (فؤاد، 1956، 97)

ويقصد بالحواس اللمس، والسمع، والبصر، والشم، والذوق، ونمو حواس الطفل يعتبر أمرا أساسيا لأنها تعتبر القنوات التي تنقل عبرها المعرفة إلى عقل الطفل. (محمد وآخرون، 1984، 117)

عموما تكون حاسة اللمس عند الأطفال في هذه المرحلة أقوى منها عند الإنسان الراشد، كما أنها في الثامنة أثوى عند البنات منها عند البنين، أما السمع فلا يزال غير ناضج فهو إن كان يستجيب للإيقاع في بداية هذه المرحلة إلا أنه لا يستطيع تذوق الأغنية أو اللحن قبل السابعة، ثم يتقدم في قدرته على تمييز الأنغام الموسيقية حيث يبلغ في الحادية عشرة مستوى جيدا في هذا المجال. (محمد وتوفيق، 1973، 74)

في هذه المرحلة تبلغ الدنيا (الشم، والذوق، واللمس) درجة عالية من النضج، منذ بداية هذه المرحلة، لكن حاستي البصر والسمع تتأخران قليلا، أما بالنسبة لحاسة البصر، فإننا نجد غالبية الأطفال في بداية هذه

المرحلة (حوالي 80 % منهم) مصابين بطول النظر، في حين نجد حوالي 3 % منهم يعانون من قصر النظر، ولا يزول هذا الاضطراب البصري الطارئ إلا بعد الثامنة، ويبلغ النضج الحسي منتهاه في سن التاسعة. (وزارة التعليم، 1971-1972، 210)

مما تم عرضه يمكن القول أن الحواس تلعب دورا مهما لدى الفرد في الأساس في تعلم الأصوات والأذواق ومسميات الأشياء وخصائصها وبها يتم اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات، وبواسطتها يحل المشكلات التي يمكن أن تصادفه في حياته،...فهي كباقي الأعضاء تنمو وتتغير لديه كلما تقدم في السن، وتتغير في وظيفتها من مرحلة لأخرى، وتختلف حواس الطفل عن حواس البالغين من حيث شدتها ومداها، وهذا ما ينعكس على إدراكها للعالم الذي يعيش فيه. ونظرا للأهمية الكبيرة للحواس في حياة الطفل، وجب الاهتمام بها، ومعالجة الاختلالات والقصور في أداء وظائفها منذ المراحل الأولى من حياة حياته، وإيلاء أهمية كبيرة للطب المدرسي وتقديم الفحوصات اللازمة لهم بصفة دورية، ونشر التوعية وسط الأولياء بعدم التهاون وعرض أطفالهم على المختصين.

وتربويا وجب تضمين المناهج التربوية محتويات حول الحواس، وكيفية الحفاظ عليها.

2-3- خصائص النمو الحركي في مرحلة الطفولة الوسطى:

يتميز الطفل في هذه المرحلة بالنشاط والحركة والطاقة الزائدة، وتتوقف المهارات التي يكتسبها الطفل في هذه السن على البيئة التي يعيش فيها، فكلما أتاحت هذه البيئة الإمكانات والأدوات وأماكن الممارسة الحركية، فكلما كانت أكبر تشجيعا على هذه الممارسة كلما كان النمو الحركي أكثر اتزانا وسرعة، كما تلعب فرص التعلم الحركي دورا كبيرا في التأثير على هذا النمو، لذلك يجب أن نراعي نشاط التلميذ تلقائيا وأن نساير مستويات نضجه ولا نرهقه بأمور فوق طاقته. (أحمد، 2008، 125)

يبدو الأطفال خلال هذه المرحلة من النمو بتنقيح وتوسيع مهاراتهم الحسية والحركية، ويمارسون نشاطهم الفعال بشغف وانسجام، والسلبيون منهم قلة قليلة، ومع أن التقدم الملموس في القدرات الحركية تبدأ خلال الطفولة وما قبل مرحلة الدراسة، إلا أن الأهمية النفسية للنمو الحركي تأخذ أهمية حتى في الطفولة المتأخرة (روبرت واطسون وهنري كلاي ليندجرين، ترجمة داليا عزت مؤمن:2004 ، 462)

ويهيمن الطفل في هذه المرحلة بشكل كامل على العضلات الكبيرة في عمليات الجري والقفز أثناء اللعب، ويتسلق الأشجار والحيطان، ويسرف في الألعاب الحركية، ويظل قادرا على مواصلة العمل الحركي ساعات طويلة ومتواصلة، ولذلك تسمى هذه المرحلة بمرحلة الحركة والنشاط، لكن هيمنته على العضلات الدقيقة لا تزال ناقصة، وينطلق الأطفال إلى اللعب لإظهار قدراتهم النامية، بالإضافة إلى دور اللعب في الاستجابة لدافع الحركة وتنشيط أجهزة الجسم. (محمد وتوفيق، 1973، 75)

لا يزال الطفل في بداية العام السابع ضعيف السيطرة على الحركات الدقيقة، كحركات أنامل الأصابع، وفي الثامنة من العمر يزداد النمو في المهارة العقلية عند الأطفال، ونتيجة لذلك يحدث تناسق في الحركة، وتتم السيطرة على الحركات الأكثر دقة بالأنامل، والأمر تتطلبه الكتابة والرسم، ودروس الخط.. (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1971-1972، 210-211)

كما تتهذب الحركة وتختفي الحركات الزائدة غير المطلوبة، ويزيد التآزر الحركي بين العينين واليدين، ويقل التعب، وتزداد الدقة والسرعة، ويترتب عن ذلك نوع من الرضا الانفعالي بسبب تحصيل هذه المهارة (وفيق، 2011، 28)

ولدى الذكور والإناث في مرحلة الطفولة الوسطى مستويات متماثلة من المهارات الحركية، ولكن توجد بعض الفروق، إذ يكون لدى الذكور قوة بدنية أعلى تعطيهم الأفضلية في بعض الأنشطة مثل: رمي الكرة لمسافة أطول وبسرعة اكبر، والإناث بشكل نمطي أكثر رشاقة في الحركة والتي تعطيهن ميزة في الأنشطة التي تتضمن مرونة مثل: الرياضة الجمبازية. (أنيتا وولفولك ونانسي بيري، ترجمة معاوية أبو غزال والفرحاتي محمود: 2015، 502)

مما تقدم يرى يمكن القول أن الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة يزداد نشاطهم وتزداد رغبتهم في اللعب، ويستمرون في ذلك لوقت طويل دون كلل أو ملل، وهذا ما يثير غضب الكبار الذين يحاولون ردعهم باستعمال أسلوب العقاب الجسدي، بدل أن يرافقوهم ويوجهوهم ويشرفوا على تنظيم لعبهم تفاديا للحوادث التي يمكن أن تسبب لهم إصابات تكون في بعض الأحيان خطيرة، ومن جهة أخرى يجب أن يراعي واضعو المناهج الدراسية هذا الأمر ويأخذوه في الحسبان، وذلك بتنظيم الخبرات والأنشطة التعليمية في قوالب مسلية، ومراعاة الحجم الساعي الذي يمكن للتلميذ مكوثه في حجرات الدراسة تجنبا للملل وفقدان التركيز، كما يجب على المعلمين أن يثقلوا كاهل المتعلمين بالواجبات المنزلية التي تحرمهم من حقهم في اللعب.

3- خصائص النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة الوسطى:

تتجه الحياة الانفعالية بعد السادسة نحو هدوء نسبي وتتكون بعض العواطف والاتجاهات، ويمكن أن نلخص أسباب هذا الهدوء الانفعالي النسبي حسب (محمد وتوفيق، 1973، 77) فيما يأتي:

- اتساع دائرة اتصال الطفل بالعالم الخارجي، واتصاله بالعديد من الأشخاص كبارا كانوا أو صغارا.
- اتجاه تفكير الطفل في المحيط المدرسي إلى الغضب المتطرف أو الخوف المهيمن أو الغيرة المستحوذة، ويتكلف الشجاعة في مواجهة أمور كان يخافها في المنزل، ويميل للاعتداء والتنافس في المجتمع المدرسي.

- ازدياد قواه الجسمية والعقلية، مما يجعله أقل تعرضا للفشل، ونمو لغته التي يستغني بها عن كثير من التعبيرات الانفعالية الأولى.
- رغبته في التشبه بالكبار وحاجته للاجتماع بالآخرين تجعله يقبل نوعا من العرف الأخلاقي يبدو في سلوكه اليومي، بالإضافة إلى تجربته قد تعلمه أن ليس من الضروري تحقيق مطالبه بالعنف.

وفي هذه المرحلة وبالرغم من استمرار الانفعالات الشديدة التي كانت تنتاب الطفل في الفترة السابقة، إلا أن قدرته على التحكم فيها، أو كبتها، تزداد، فالطفل يكون قد تعلم كيف يعالج التوتر الداخلي بطريقة أفضل، كما أنه يكون أكثر قدرة على التكيف مع الظروف الخارجية، بحيث يصبح أكثر هدوء وأقل انفجارا (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1971-1972، 216)

ويتعلم الأطفال كيف يشبعون حاجاتهم بطريقة بناءة أكثر من محاولة إشباعها عن طريق نوبات الغضب كما كان الحال في المرحلة السابقة، فتتكون العواطف والعادات الانفعالية، ويبدي الطفل الحب ويحاول الحصول عليه بكافة الوسائل، ويحب المرح وتتحسن علاقاته الاجتماعية والانفعالية مع الآخرين، ويقاوم النقد، بينما يميل إلى نقد الآخرين، في حين تكون لديه حساسية للنقد والسخرية من قبل المعلمين والأقران والوالدين، ويشعر بالمسؤولية، ويستطيع تقييم سلوكه الشخصي. (الشيخ، 1996 ،150)

وتلاحظ في هذه المرحلة مخاوف الأطفال بدرجات مختلفة، وتظهر انفعالات الخوف والعلاقات الاجتماعية، وقد تظل مع الأطفال بعض المخاوف المكتسبة في المرحلة السابقة (أحمد وسامي، 2011، 311)

كما تظهر لديه مخاوف جديدة وتتعدد باتساع نشاطاته، وتتعدد رغباته، إذ يبدأ الخوف من الفشل والإذلال وسوء السمعة، فالاعتماد على التخويف كوسيلة لتأديب الطفل، كأن نهدده بالطرد من المدرسة، أو بعدم السماح له بالذهاب في زيارة لأحد الأماكن العامة، كمتحف مثلا يوحي إليه بأنه لا يستطيع الركون إلى معونة هؤلاء الذين يستخدمون هذه الوسيلة للتحكم في سلوكه ولا إلى حسن نيتهم. (محمد وتوفيق، 1973، 78)

ويعبر الطفل عن الغيرة بمظاهر سلوكية منها الضيق والتبرم ممن يسبب له هذا الشعور، وقد نشاهد نوبات الغضب خاصة في مواقف الإحباط. (حامد، 1986، 224)

مما تم عرضه يمكن القول أن النمو الانفعالي لدى الطفل ينمو مع النمو الجسمي لديه، فالطفل خلال سنواته الأولى يتميز بحالة انفعالية حادة، ويظهر ذلك في الحركات العشوائية التي يظهرها أثناء غضبه، كما يعبر عن خوفه وغضبه بالبكاء والصراخ، وفي هذه المرحلة من مراحل النمو –مرحلة الطفولة المتوسطة- يصير الطفل أكثر قدرة على التحكم في التعبيرات الانفعالية السافرة، ويستطيع التعبير عما يشعر وما يريد باللغة التي تم اكتسابها، بدلا عن الصراخ والبكاء والحركات العشوائية التي يصدرها في مراحل النمو السابقة.

ويجب على المربين أن لا يحاولوا القضاء على انفعالات الطفل، ولكن يجب أن تكون جهودهم موجهة أساسا لته1يبها وصقلها وتنظيمها.

3- خصائص النمو العقلي المعرفي في مرحلة الطفولة الوسطى:

3-1- النمو العقلي:

3-1-1- تعريف النمو العقلي:

أن المقصود من النمو العقلي نمو الوظائف العقلية المعرفية مثل: الذكاء العام والقدرات العقلية المعرفية المختلفة – العمليات العقلية العليا الإدراك والتذكر والانتباه والتخيل والتفكير والتحصيل. ويطلق البعض على هذه المرحلة **مرحلة السؤال** ، فما أكثر أسئلة الطفل في هذه المرحلة، وهكذا فإنه يحاول الاستزادة العقلية المعرفية. (كامل، 1996، 131)

والنمو المعرفي أساسا هو تطور القدرة على التفكير والتعلم وحل المشكلات، وتحسن الأساليب التي يستخدمه الطفل في ذلك كله. (عدنان، 2014، 46)

3-1-2- مظاهر النمو العقلي:

تتضح مظاهر النمو العقلي المعرفي في هذه المرحلة في تكوين المفاهيم مثل: مفهوم الزمن، مفهوم المكان أو الاتساع، ومفهوم العدد حتى 5 على الأقل في سن الخامسة و 10 على الأقل في سن السادسة، والأشكال الهندسية، كما يستعين باللغة النامية لديه وخبراته في تكوين مفاهيم تتضمن الأكل والمشروبات والملبوسات والشخصيات، وما شابه ذلك، ومعظم هذه المفاهيم والمعاني حسية، أما المفاهيم والمعاني المجردة فلا تأتي إلا فيما بعد. (كامل، 1996، 131)

ذكر(عصام، 2015، 99-100) بعض مظاهر النمو العقلي المعرفي للطفل في مرحلة الطفولة الوسطى في النقاط التالية:

- استمرار النمو العقلي المعرفي للطفل في هذه المرحلة واتسام معدله بالسرعة.
- تعلم الطفل لمهارات القراء والكتابة والحساب، وحبه للقصص.
- القدرة على التذكر وزيادة القدرة الطفل على الحفظ .
- نمو التفكير الحدسي المرتبط بالموضوعات في مرحلة ما قبل العمليات، إلى التفكير على العلاقات المتبادلة أو العكسية في نهاية المرحلة.
- نمو الخيال لدى الطفل من الإبهام إلى الواقعية.
- المفاهيم في هذه المرحلة متمركزة حول الذات، ومعظمها غامضة وبسيطة.

وهناك مظاهر أخرى تتعلق بـ:

أ- الإدراك:

يعرف الإدراك أو الإدراك الحسي في علم النفس على العملية العقلية التي نعرف بواسطتها العالم الخارجي، وذلك عن طريق المثيرات الحسية المختلفة، التي تسقط على حواسنا المختلفة من العالم الخارجي الذي يحيط بنا.

وهو استجابة لمثيرات حسية معينة، لا من حيث كون هذه المثيرات أشكالا حسية وحسب، ولكن من حيث معناها أيضا أو من حيث هي رموز لها دلالتها بالنسبة لي. (عبد الرحمن، 2000، 79)

ويعرف الإدراك كذلك على أنه: "تهيؤ أو استعداد خاص لدى الفرد ناتج عن تركيز الشعور على موضوع معين، ويعمل على تنشيط وتوجيه سلوك الفرد نحو عناصر البيئة بهدف إدراكها، والتكيف معها". (فخري، 2009، 95 – 96)

والإدراك من الناحية الفسيولوجية هو " عملية ترجمة للمحسوسات التي تنتقل إلى الدماغ على شكل رسائل مرمزة ماهيتها نبضات كهربائية، تسري عبر الأعصاب الحسية التي تصل ما بين الحس والدماغ. (محمد، 292)

في مرحلة الطفولة الوسطى فإن الطفل قادر على تمييز الحروف الهجائية وتقليد كتابتها، ولكن يخلط أحيانا في بداية هذه المرحلة بين الحروف المتشابهة في سن السادسة أو السابعة. (عزيزة وآخرون: 1999، 132)

ويمكن القول أن الإدراك هو عملية من بين العمليات العقلية المهمة لدى الطفل، ويعتمد هذا الأخير كثيرا على حواسه من أجل إدراك المواضيع المختلفة، لذا فإن سلامة الحواس أمر مهم في نمو هذه العملية العقلية

ب- التخيل:

ينمو التخيل من الإيهام إلى الواقعية والابتكار والتركيب، وينمو اهتمام الطفل بالواقع والحقيقة (كريمان، 140).

ويستطيع الطفل أن يميز بين الواقع وبين الخيال، ويصبح قادرا على تركيب صور لا توجد في الواقع، ويكون هذا التخيل متجها نحو هدف معين، وبالإمكان توجيه خيال الطفل في هذه المرحلة إلى الرسم، والتمثيل والتشكيل والاستماع إلى القصص. (مريم، 2002، 330)

مما تم عرضه يمكن القول أن الأطفال لديهم خيال واسع، وفي كثير من المرات يكون أبعد عن الواقع، لذا فإنه من الضروري تربويا أن تسعى المناهج التربوية لتصحيح بعض الاعتقادات الخاطئة لدى الطفل.

ج- الذاكرة:

التذكر في معناه العام هو عملية استرجاع واستحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به. فإذا تذكرت اسم صديق فهذا يعني أنني تعلمت هذا الاسم في زمن مضى، وأنني احتفظت به طول هذه الفترة التي انتهت بتذكري إياه. (أحمد، 1972، 247)

والذاكرة هي " فاعلية ذهنية يعمل الطفل بواسطتها على حفظ الصور الذهنية البصرية والسمعية وغيرها من الصور، ثم استرجاعها حين الحاجة " (محمد وتوفيق، 1973، 84)

ويعرفها Anderson (1995) على أنها: " دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة.

ويعرفها Sternberrg (2003) أنها " العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر"

وكتعريف شمولي للذاكرة فهي: "الدراسة العلمية لعملية استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة" (عدنان، 2004، 118)

فالتذكر لدى الطفل في مرحلة الطفولة الوسطى فإنه ينمو من التذكر الآلي إلى التذكر والفهم (يتذكر الطفل 5 أرقام في سن 7 سنوات) ، وتزداد قدرة الطفل على الحفظ (يستطيع حفظ بيت 10 أبيات من الشعر في سن السابعة، و 11 بيت في سن الثامنة، و 13 بيتا في سن التاسعة) (كريمان، 140)

مما تم عرضه يمكن القول أن الذاكرة هي عملية من العمليات العقلية، ويعنى بها عملية تخزين المعلومات والبيانات التي يكتسبها الإنسان والخبرات التي يمر بها، ويقوم الدماغ باسترجاعها عند يتعرض الطفل لمثيرات معينة، والذاكرة تساعد الإنسان على تصحيح أخطاء الماضي، وفي تجاوز صعوباته، وعلى الطفل أن يتعلم الكثير من المهارات والرموز ليلحق بالكبار، كما يجب عليه أن يتناول نوعا محددا من الأغذية التي تحتوي على الأحماض الدهنية من نوع أوميغا3 الذي يعد مهما لعمل الدماغ، وتناول الأغذية التي تحتوي على مادة الكولين التي تساعد على تصنيع الناقل العصبي الذي ينشط الذاكرة، وتناول الأغذية التي تحتوي على فيتامين **"ب"**.

د- الانتباه:

يعرف الانتباه على أنه: "تتوجيه للفعالية النفسية وتركيزها على موضوع ما لإدراكه، ويصعب على الطفل في بداية هذه المرحلة أن يركز انتباهه على شيء ما فترة طويلة من الزمن، أو في فكرة مجردة، أو أمر بعيد عن ميوله واهتمامه". (محمد، 1973، 84)

وهو تركيز حالة اليقظة (الوعي) تجاه مثير معين، وهو عملية انتقاء إيجابي لمثير أو أكثر من بين المثيرات الداخلية والخارجية التي تتزاحم على مداخل إدراك الإنسان.

ويعرف الانتباه كذلك على أنه: " اختيار وتهيؤ ذهني، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته، أو أدائه أو التفكير فيه". (حنان، 2014، 145)

من المعروف أن الانتباه هو تركيز الطاقة الذهنية على موضوع معين، ومن المعلوم أن الأطفال قبل السن السابعة ليس لديهم القدرة على تركيز الانتباه لفترة طويلة (15 دقيقة تقريبا) نظرا لتأثير بعض المنبهات الخارجية على انتباههم والتي تشكل عامل تشتيت لانتباههم، مثلا طفل السادسة والسابعة لا يستطيع حصر انتباهه لمدة طويلة، من هنا فإن الاتجاهات التربوية الحديثة تقتضي عدم الإكثار من الدروس الشفوية التي تحتاج إلى تركيز الانتباه لفترة طويلة، لذا يجب أن تهتم بالحاجات النفسية للأطفال. (مريم، 2002، 330)

مما تم عرضه يمكن القول أن مدة انتباه الطفل تكون قصيرة جدا، ثم تأخذ هذه المدة في الزيادة شيئا فشيئا، كما أنه يتأثر بمختلف المنبهات الخارجية، لذا فإنه من الناحية التربوية يجب على المربين أن يسعوا باستمرار لجذب انتباه المتعلمين وذلك بربط الدرس باهتماماتهم، واختيار أنشطة تعليمية تعلمية تحاكي واقعهم، وفي حدود إمكانياتهم وخصائصهم النمائية، إلى جانب استعمال الوسائل الحسية الملموسة والجذابة، وتقليل المنبهات التي من شأنها تشتيت انتباههم، كالصور التي تزين جدران حجرات الدراسة، هذا ويجب كذلك مراعاة المدة الزمنية، فكلما طالت المدة كلما نقص انتباه التلميذ...

هـ - التفكير: هو كل نشاط أدواته الرموز، أي يستعيض عن الأشياء والأشخاص، والموقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية، وبهذا المعنى يشمل التفكير جميع العمليات العقلية من التصور والتخيل والتذكر، وأحلام اليقظة إلى عمليات الحكم والفهم والاستدلال والتعميم والتخطيط والنقد وغيرها . (أحمد، 1968، 271)

فنحن حين نقول: **"دعني أفكر في المكان الذي قابلت فيه فلانا"** فإننا نقصد من ذلك عملية التذكر، أما إذا قلنا: "سأفكر في عمل تصميم جديد لهذه الزخرفة، وفي هذه الحالة فإننا نقصد التخيل، أما إذا قلنا: "إن فلانا تفكيره سليم" ففي هذه الحالة نقصد أن أحكامه على الأمور سليمة، واستدلاله صحيح.

ويعرف التفكير على أنه: "إعادة تنظيم الخبرات السابقة والربط بينها لحل المشكلة، نظرية كانت أو عملية" (محمد، 1973، 86)

التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد، وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس، مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة، وبذلك فهو يقوم بإعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة تساعد الفرد على التكيف والتلازم مع البيئة المحيطة التي يعيش فيها. (عدنان، 2014، 232)

مما تم عرضه يتبين لنا أن عملية التفكير هي عملية معقدة، فهي تشمل كل العمليات العقلية الأخرى التي تجرى على مستوى الدماغ، وأن أي خلل في إحدى المستويات الأخرى من العمليات العقلية سيكون له انعكاس سلبي على مستوى التفكير. والتفكير هو وسيلة مهمة تساعد الطفل في حل المشكلات النظرية كتساؤله عن أسباب حدوث الزلازل، وتساعده في حل المشكلات العملية مثل إصلاح لعبته أو قلمه وغير ذلك.

في هذه المرحلة يبدأ التفكير في النمو من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد (أي تفكير لفظي مجرد، تفكير في معاني الكلمات(فطفل السابعة يستطيع أن يجيب عن بعض الأسئلة المنطقية البسيطة ويستعمل الاستقراء بمعناه الصحيح، ويميل إلى التعميم السريع، وينقاد في تعميمه هذا من حالة فردية مرت به إلى معظم الحالات، وينمو التفكير الناقد، وفي نهاية المرحلة يلاحظ أن الطفل نقاد لغيره، شديد الحساسية من نقد الآخرين له. (كريمان، 140)

والطفل في هذه المرحلة لا يشعر بما تنطوي عليه أحكامه من تناقض، ومن الأمثلة على ذلك، ويقفز الطفل في هذا السن من بعض المقدمات إلى النتائج دون أن يحاول التحليل أو الاستناد إلى مبررات عقلية، ويفكر الطفل عن طريقه حواسه ولا يصبح تفكيره معنويا ومجردا إلا فيما بعد ذلك، كما أنه يجد صعوبة في التفكير عن أفكاره ومشاعره. (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1972/1971، 200)

3-2- النمو المعرفي:

يتأثر النمو المعرفي للطفل بعدة عوامل كالحالة الصحية للطفل، وأسلوب التربية، والتغيرات البيئية، والدافعية والفرص المتاحة، فرعاية الطفل تربويا في الحضانة أفضل من بقائه في المنزل، فيما يتعلق بالنمو المعرفي، ولوحظ أن غياب الأب عن المنزل ولو بشكل جزئي يؤثر بشكل سيء على النمو المعرفي للطفل. (الشيخ، 1996، 133)

ولا يكون أي حديث عن النمو المعرفي مكتملا دون التعرض لنظرية التعلم المعرفي للعالم السويسري **" جان بياجيه"** وتنتمي نظرية بياجيه إلى المدرسة المعرفية على افتراض أن الأفراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة ومرتبطة بالطريقة التي يدركونها، ويتحدد بذلك ما لدى الفرد من معارف وأبنية معرفية واستراتيجيات معرفية واتجاهات في خزن المعرفة واستيعابها (سعاد، 2015، 335)

وقد تركز اهتمامه على النمو العقلي والمعرفي الذي يطرأ على الشخص خلال التحول من مرحلة الوليد حتى مرحلة الرشد، وقد قدمت هذه النظرية الإجابات عن الأسئلة التي يثيرها المهتمون بسيكولوجية التفكير حول منشأ السلوك المركب. (علي، 2002-2003، 85)

ويرى بياجيه أن نظريات النمو المعرفي الكلاسيكية تأخذ في حسبانها ثلاثة جوانب أساسية، تساهم في تشكيل خبرات الفرد وهي: النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، ويعتقد بياجيه أن هذه النظريات تهمل جانبا رابعا أساسيا في النمو، يدعوه بالتوازن، ويعمل على تنسيق العوامل الثلاثة الأخرى.(عبد المجيد نشواتي: 2002، 151)

3-2-1- تعريف بياجيه للنمو: ويعرف "بياجيه" النمو بأنه عملية تطور كامنة لا تتغير تحكمها مجموعة مبادئ تتمثل في:

- أن النمو عملية مستمرة متفاوتة.
- أن مظاهر النمو تعكس اتجاها طبيعيا للتغير من البسيط إلى المركب.
- يتدرج نمو الشخصية من خبرات محسوسة إلى خبرات اجتماعية ثم تتطور إلى مرحلة الأفكار والآراء.
- يتطور النمو العقلي من الأعمال الحسية الحركية لإلى النشاط المعرفي ثم إلى التصور العقلي. (أحمد، 2008، 55)
- تتهيأ للتعلم أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه بمشكلة أو بمهمة حقيقية.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.
- الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكيفات بين تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد. (عبد الله وفضيلة، 2009، 137)

3-2-2- المصطلحات الفنية في نظرية النمو المعرفي لبياجيه:

فيما يلي توضيح للمصطلحات الفنية التي استخدمها "بياجيه" عند دراسته للنمو المعرفي للطفل وهي تشمل: التمثيل، المواءمة، التنظيم، التكيف.

أ- التمثل: وهي عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد. (عبد الله وفضيلة، 2009، 137)

ويشير هذا المصطلح إلى قدرة الطفل على الربط بين ما يدركه حسيا، وبين ما لديه من معرفة وفهم، حتى لو أدى ذلك إلى تشويه المدركات الحسية الجديدة، ومن أمثلة ذلك انه عندما تتكون لدى الطفل عن الكلاب

بأنها أليفة أمينة، ثم يرى بعد ذلك كلبا يعض طفلا، فإنه يدركه على أنه يلعقه بمحبة وألفة بدلا من فهمه على انه يعض الطفل ذلك لان إدراك الكلب وهو يعض الطفل لا يتناسب مع مفاهيمه عن الكلاب، وهنا يشوه المدركات الجديدة وامتصاصها بحيث لا تتعارض مع مفاهيمه السابقة. (عزيز وآخرون، 1999، 161)

ب- المواءمة أو الملاءمة (التعديل): وتعد العنصر الثاني لعملية التكيف، إلا لأنها عكس العنصر الأول، فإذا كان الفرد في بالنسبة للتمثل يغير من الشيء الخارجي حتى يتناسب معه، فإنه يغير من نفسه في مرحلة المواءمة حتى يتناسب مع الشيء الخارجي، ويرى (فلافيل) أن كلمة المواءمة تشير إلى العملية العكسية أو المتممة لتكيف هذه التراكيب العقلية مع تراكيب هذه المثيرات نفسها، والتلاؤم كما يرى بياجيه هو تعديل تراكيب هذه المثيرات نفسها، والتلاؤم كما يراه بياجيه هو تعديل التراكيب حتى يمكن للمعلومات التي لا تتسق مع التراكيب القائمة التكامل نعها أو فهمها. (محمود، 2015، 220)

ج- التنظيم: وهي نزعة فطرية تولد مع الإنسان وتمكنه من تنظيم خبراته وعملياته المعرفية في بنى معرفية نفسية، ويرى بياجيه أن الفرد يولد وهو مزود ببعض البنى المعرفية البسطة، وبعض الاستعدادات التي تمكنه من تنظيم الخبرات لديه من تكوينات أو أبنية. (أحمد وسامحي، 2011، 43)

ومن الأمثلة على عملية التنظيم، أنه حالما يتمكن الطفل من النظر إلى الأشياء ويتمكن أيضا من إمساكها، فإنه يقوم بدمج هذين الفعلين معا، فيتمكن من إمساك الأشياء التي يراها في نفس الوقت.(معاوية محمود، 2015، 68)

د- التكيف: يشير إلى الوصول إلى حالة من التوازن بين ما يدركه الطفل وما يحتويه فكرة من إدراكات، ويشبه في ذلك عملية المواءمة، إلا أن التكيف قد يكون فيه جمود في الإدراك بحيث نشوه الإدراك الخارجي ليتلاءم مع مفاهيمنا، وهذا يدل على التمثل والمواءمة والتنظيم معا. ومن أوضح أمثلة التكيف حين يقلد الطفل وبأمانة سلوك والديه، وفي هذه الحالة يحاول أن يدرك تصرف الآخرين بدقة متناهية، ويغير من سلوكه الخاص ليتوافق مع سلوك الآخرين. (عزيز وآخرون، 1999، 162)

ويرى بياجيه أنه لا يمكن فهم النمو المعرفي إلا من خلال منظورين:

أ- الأبنية المعرفية: هي حالة التفكير التي توجد في مرحلة ما من مراحل نمو الطفل.

ب- الأبنية الوظيفية: هي تلك العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتفاعل معها. (أحمد وسامي ، 2011، 42)

اقترح بياجيه أربعة مراحل تظهر فيها تغيرات هرمية واضحة في السلوك المعرفي للطفل تبدأ من الولادة، وتنتهي حوالي في سن الرابعة عشر من عمر الطفل، والمراحل الأربعة هي:

الجدول رقم (11) يبين مراحل النمو المعرفي عند بياجيه

	المرحلة العمرية	المرحلة العمرية
1	الحسية الحركية	الولادة – سنتين
2	ما قبل العمليات	2 – 7 سنوات
3	العمليات المادية	2 – 11 سنة
4	العمليات المجردة	11 – 14 سنة

(سعاد، 2015، 336)

3-2-3- مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

يعتبر مفهوم المرحلة في النمو المفهوم الأساسي في النمو، فقد أشارت طبيعة النمو نقاشا وجدالا طويلين حول ما إذا كان النمو مستمرا، أي أنه يجري على نحو متدرج أم بشكل مفاجئ، ويستعمل مفهوم النمو في علم النفس النمو للدلالة على التغيرات الحادة التي تتناول أنماط السلوك أثناء فترات النمو المختلفة (عبد الرحمن، 2003، 150)

تشير المرحلة إلى مجموعة من الظواهر أو الأنماط السلوكية التي تقترن معا أثناء حدوثها، حيث يمكن تصنيفها منطقيا، وعزوها إلى مرحلة نمو معينة، فتحددها وتميزها عن غيرها من المراحل، كالأنماط السلوكية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة أو المتأخرة وغير ذلك ممن المراحل الأخرى. (حنان، 2014، 111)

ينطوي مفهوم المرحلة عند بياجيه على خاصيتين أساسيتين هما:

- تشكل المرحلة نظاما تسلسليا ثابتا، بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة.
- النضج غير كاف وحده للانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى، بل لا بد من توافر الخبرة لإنجاز هذا الانتقال، وتجعل أمر الانتقال ممكنا. (عبد المجيد، 2002، 151)

وفيما يلي سنقوم بعرض مراحل النمو المعرفي حسب نظرية بياجيه بشيء من التفصيل:

أ- المرحلة الحسية الحركية (من الولادة حتى نهاية العام الثاني):

وفيها تتكون بدايات جمع الأبنية العقلية بشكل جزئي أو كلي، تلك الأبنية التي سوف تمكن الطفل من تطوير ذكائه فيما بعد، ويتحول الطفل من كائن ضعيف سلبي إلى كائن نشط قادر على بعض الكلام، وعلى التكيف الاجتماعي الجيد، ويرى بياجه أن التفاعل بين النشاط الحركي والإدراك على أنه الأساس في تفكير

الأطفال، ومن أهم سمات هذه المرحلة تكرار الاستجابات تكرارا أعمى، ثم تكرارا لهدف ما. (حنان، 2014، 114)

ومن مهاراتها المميزة لها التآزر بين أنماط السلوك البسيط، والتمييز البدائي بين الوسائل والغايات، والوعي بدوام وجود الأشياء واستمرارها في العالم المادي، وفيها ينظم الأطفال أفعالهم وتصرفاتهم كالجري والضرب، وتناول الأشياء والتعامل مع الواقع الفعلي لهم. (أحمد، 2008 ، 55)

ويمكن تلخيص خصائص هذه المرحلة فيما يلي:

- يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال.
- تتآزر عملية التآزر الحسي الحركي.
- يتحسن تناسق الاستجابات الحركية.
- يتطور الوعي بالذات.
- تتطور فكرة "ثبات" أو "بقاء" الأشياء.
- تبدأ عملية اكتساب اللغة. (عبد المجيد، 2002، 151)

ب- مرحلة ما قبل العمليات (من نهاية السنة الثانية حتى السنة السابعة من العمر)

في هذه المرحلة لا يوجد منطق أو قانون أو إدراك واع يستطيع أن يميز الطفل به ما حوله من أشياء، ويعتمد فيها كذلك على التخيل عند مواجهة المواقف الجديدة، وفيها أيضا تنمو اللغة عند الطفل، ويكون متمركزا حول ذاته، وينمو لديه التفكير الحدسي بين (4 – 7 سنوات)، وفيها تظهر القدرة التمثيلية المبكرة، أي الاحتفاظ بالصور الذهنية للأشياء واللعب الإيهامي، وظهور المفاهيم البدائية عن العدد؟، والسببية والعلاقات المكانية، ويتعلم الأطفال التفكير، ولكن تفكيرا غير منظم مختلفا عن الراشدين. (أحمد، 2008، 55)

ومن سمات هذه المرحلة قدرة الطفل على تكوين وتقليد بعض الأفعال التي جرت أمامه قبل ساعات، إلا أنه لا يستطيع حل عدد من المشكلات التي تبدو للكبار على أنها بديهية مثل مشكلة الاحتفاظ. (حنان، 2014، 114)

هذا ويمكن أن إيجاز أهم خصائص النمو المعرفي في مرحلة ما قبل العمليات فيما يلي:

- ازدياد النمو اللغوي واتساع استخدام الرموز اللغوية.
- سيادة حالة التمركز حول الذات .
- البدء بتكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء.
- الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة واحدة.

- يتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي. .(عبد المجيد، 2002، 157)

ج- مرحلة العمليات المادية (من نهاية السنة السابعة حتى السنة الحادية عشر من العمر)

وهي مرحلة الاستجابات التكرارية الدائرية الثانوية، ويتعلم فيها الطفل إصدار استجابة معينة وينتظر حدوث نتيجة، كأن يحرك الشخشيخة ليسمع الصوت، وفي هذه المرحلة تظهر بعض علامات الحركات المقصودة وتوقع النتائج، فالطفل يحاول إطالة زمن رؤية شيء معين، ويظهر الاهتمام بأشياء بعيدة عن جسمه، ويحاول تحريكها ويميز بين الأشياء الغريبة والمألوفة، ويبحث بحثا قصيرا عن الشيء المتخفي، ويتوافر لديه مفهوم جزئي عن استمرار وبقاء الأشياء، وينظر إلى الشيء إذا سقط، وتنمو لديه مفاهيم المكان، فيراقب حركة يده من شيء لآخر (علي، 2003/2002، 79)

في هذه المرحلة يتمكن الطفل يكتسب الطفل القدرة على التصنيف والترتيب وإجراء المقارنات وتصور النتائج المتوقعة، وتوقع نتائج عكسية، ونمو مفهوم العدد، والقيام بالعمليات المنطقية والرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة والتناظر والترتيب والتعويض. (سعاد، 2015، 343)

هذا ويمكن أن إيجاز أهم خصائص النمو المعرفي في مرحلة ما قبل العمليات فيما يلي:

- الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي..
- يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.
- يتطور مفهوم "البقاء" كتلة ووزنا وحجما.
- يتطور مفهوم المقلوبية.
- تتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد واحد
- تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم
- فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية .(عبد المجيد، 2002، 160- 161)

د- مرحلة العمليات المجردة (من نهاية السنة الحادية عشر حتى السنة الرابعة عشر من العمر)

تعتبر هذه المرحلة هي آخر مراحل النمو العقلي التي حددها بياجيه، فيها ينتقل الطفل من في عمليات تفكيره من المستوى الحسي إلى مستوى التفكير المجرد واستخدام الرموز في العمليات الفكرية، مع القدرة على إدراك العلاقات بين شيئين أو أكثر، ووضع أكثر من احتمال في للقضايا والأمور التي يواجهها، وعمل مقارنات والوصول إلى استنتاجات، وتكوين الفروض وإدراك المفاهيم المجردة، والتفكير المنطقي، وضبط المتغيرات في التجارب، والقدرة على تقويم الأفكار ونقدها. (سعاد جبر سعيد: 2015 ،334)

العلاقة بين التعلم والنمو عند بياجيه: لقد فرق بياجيه بين النمو بصفة عامة والتعلم، فالنمو المعرفي هو عملية تلقائية داخلية وليست تلقينية، وهي مرتبطة بالنمو البدني، ونمو الجهاز العصبي، ونمو الوظائف العقلية، أما التعلم فهو يبرز في الجانب المقابل للنمو، فهوة يستثار بالمواقف، أو التجارب المعملية، أو بالمعلم أو بأي أحداث خارجية، وهو عملية محدودة وموجهة نحو مشكلة محدودة. (بدر، 2003، 74)

يرى بياجيه أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا تتم على نحو مفاجئ، بحيث يمكن للطفل أن يكون في مرحلة ما من حيث بعض المظاهر وفي مرحلة أخرى من حيث بعض المراحل الأخرى، وأن الأعمار المرتبطة بهذه المراحل هي أعمار تقريبية وليست ثابتة، بحيث يمكن لها أن تتباين بتباين الأفراد، وتباين مستويات نموهم المعرفي. .(عبد المجيد، 2002، 155)

هذا ويمكن القول أنه بإمكان المربين وواضعي المناهج الدراسية الاستفادة من نظرية بياجيه في الأطر التعليمية من خلال مراعاة مراحل النمو المعرفي للمتعلمين في كل صف من الصفوف، وذلك عند طرح الأسئلة، أو عند تكليفهم بالواجبات أو عند إجراء الاختبارات المختلفة، بحيث تتماشى مع قدرات المتعلمين ونموهم المعرفي.

والجدول التالي يبين خصائص وسمات مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

جدول رقم (12) يبين خصائص وسمات مراحل النمو المعرفي عند بياجيه

المرحلة	العمر التقريبي	السمات
الحسية الحركية	من 0 إلى 2 سنة	- يبدأ في استخدام التقليد والذاكرة والتفكير. - يبدأ في معرفة أن الأجسام أو الأشياء تبقى موجودة عندما تكون غير ظاهرة. - ينتقل من الأفعال المنعكسة إلى نشاط موجه نحو الغاية، أو ما يسمى بالأنشطة الهادفة
ما قبل العمليات	من 2 إلى 7 سنوات	- يطور تدريجيا استخدام اللغة، والقدرة على التفكير بشكل رمزي. - يكون قادرا على التفكير بشكل منطقي وإجرائي في اتجاه واحد. - يكون لديه صعوبات في فهم وجهة نظر شخص آخر.

العمليات المحسوسة أو العينية	من 7 إلى 11 سنة	- يكون قادرا على حل مشكلات محسوسة بطريقة منطقية. - يفهم قوانين البقاء أو الاحتفاظ، ويكون قادرا على التصنيف والتسلسل. - يفهم المعكوسية (القابلية للعكس).
العمليات الشكلية	من 11 إلى سن الرشد	- يكون قادرا على حل مشكلات مجردة بطريقة منطقية. - يصبح أكثر استخداما للعلم في التفكير (تفكير علمي) - يطور اهتمامات بالقضايا الاجتماعية وكذلك قضايا الهوية.

(سعاد، 2015، 104-105)

والجدول التالي يلخص مظاهر النمو في الجوانب المختلفة في مرحلة الطفولة الوسطى:

جدول رقم (13) يوضح مظاهر النمو خلال مرحة الطفولة المتوسطة

جوانب النمو	مظاهر النمو
النمو الجسمي والحسي والحركي	- يستمر نمو الطول والوزن بمعدل سريع، ولكنه أقل من سرعة المراحل السابقة. - يتعرض لتسوس الأسنان. - يتميز نموه بالنشاط الحركي الفائق وبالحيوية المستمرة. - يتميز النشاط الحركي بالسرعة والدقة والقوة لنمو العضلات الكبيرة. - بدء نمو العضلات الدقيقة. - يستخدم أصابعه. - يحمل الأواني. - يحمل الّأواني دون سكبها - السمع غير تام. - ضعف التمييز البصري. - إطالة النظر.

	-يستعمل الطفل الأعسر يده اليسرى.
النمو الانفعالي	- تتميز الانفعالات بحدتها وشدتها بسبب قيود الكبار التي تفرض عليهم. - تبدوا المخاوف من الغرباء والأماكن المرتفعة والظلام. - تتجمع الانفعالات حول الموضوع لتكوين العواطف. - السيطرة على الانفعالات وثباتها.
النمو اللغوي	- تكوين جمل من 6 إلى 8 كلمات . - يعبر عن أفكاره - يزداد معجمه اللغوي - يستخدم الضمائر وحروف الجر والنداء.
النمو الاجتماعي	- يميل الطفل إلى صحبة غيره من الأطفال. - لا يتدخل في نشاط الآخرين. - يساير الكبار في مراعاة آداب السلوك. يقيم العلاقات الاجتماعية. - علاقته بأمه كلها حب وعطف، وعلاقته بأبيه تقوم على الحب والإعجاب والخوف. - لا يضحي كثيرا في سبيل الجماعة والمحافظة عليها . - جماعة الأطفال لا تستمر طويلا.
النمو العقلي	- يكسب فكرة عن المسافة والشكل والحجم خلال خبرته بالموضوعات التي تحيط به . - يتراوح مجال الانتباه بين سبع دقائق وعشرين دقيقة. - يقوم بنشاط لحل المشكلات التي تواجهه. - يبدأ الإدراك والتفكير المنطقي بالتدرج. - يدرك الموضوعات ككل ولا يعنى بالجزئيات.

(وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1972/1971، 202)

خلاصة الفصل:

يرى الباحث أن دراسة النمو - مراحله وخصائص كل مرحلة نمائية - خاصة في مرحلة الطفولة أمر ضروري ومهم للغاية، خاصة أولئك الأشخاص الذين أوكلت لهم مهمة تربيتهم وتعليمهم في المؤسسات التربوية والتعليمية، سواء كانوا أساتذة أو مشرفين تربويين ... وذلك من خلال إدراج مقياس علم نفس النمو في مؤسسات التعليم العالي لكل التخصصات، خاصة وأن التعليم في بلادنا صار يستقطب جميع المتخرجين من الجامعات من طالبي العمل من كل التخصصات، وصار التعليم في المرحلة الابتدائية مهنة من لا مهنة له، حتى ولو لم يتلقى أولئك تكوينا في مجال علم نفس النمو وعلوم التربية وهذا حتى يسهل التعامل مع الأطفال بالطرق الصحيحة التي تسهم في تحقيق نمو شامل وطبيعي لهم جسميا، ونفسيا واجتماعيا ومهاريا..

الجانب الميداني

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة
2- الدراسة الاستطلاعية
2.1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
2.2- حدود الدراسة الاستطلاعية
2.3- أداة الدراسة الاستطلاعية
2.4- عينة الدراسة الاستطلاعية
2.5- نتائج الدراسة الاستطلاعية
3- الدراسة الأساسية
3.1- حدود الدراسة الأساسية
3.2- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها
3.3- أداة الدراسة الأساسية
3.4- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني الأساس وحجر الزاوية في أي دراسة، فإذا كان الجانب النظري يستند أساسا على النظريات العلمية، والتراث المعرفي المكتوب الذي يحيط بمتغيرات الدراسة، وهو نتاج جهود العلماء والمختصين، فإن الجانب الميداني في هذه الدراسة يعد ثمرة وجهد الباحث، حيث يقوم بتحديد المنهج الذي استخدمه، ثم الدراسة الاستطلاعية، ليتوقف على دقة الإجراءات التي يقوم بها، والأساليب التي استخدمها في معالجة الموضوع، والتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، كل هذا سيتم التطرق له في هذا الفصل.

1- منهج الدراسة:

للتحديد الدقيق لمشكلة الدراسة، ولاختبار فرضياتها المنبثقة عن تساؤلات الدراسة، ولتحقيق الأهداف المرجو تحقيقها، كان لا بد من استخدام واتباع المنهج العلمي، حيث أن طبيعة الموضوع والهدف منه هي التي تفرض على الباحث نوع المنهج الواجب انتهاجه، فالمنهج العلمي يختلف باختلاف الدراسات، فمن الدراسات ما يناسبها المنهج الوصفي، ومنها ما يناسبها المنهج التجريبي، وأخرى المنهج التاريخي...

بالنظر إلى مشكلة بحثنا التي تتمحور حول: "تقويم منهاج الرياضيات للطور الأول في ظل المتطلبات النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. منهاج السنة الأولى ابتدائي أنموذجا"، وبالنظر إلى أهمية هذا الموضوع وأهدافه، وفروضه فإن المنهج الذي يناسب هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات، وهذا بهدف التعبير الكمي والكيفي عن الظاهرة موضوع الدراسة، وذلك عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة، وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

المنهج الوصفي التحليلي ويقصد بهالتحليل والتفسير العلمي المنظم لظاهرة أو مشكلة محددة ، وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة ، أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

والباحث بصدد القيام بملاحظة واستقصاء الظاهرة، وهي منهاج الرياضيات للطور الأول من المرحلة الابتدائية، "منهاج السنة الأولى ابتدائي" كأنموذج، بهدف معرفة مدى مراعاته للمتطلبات النمائية لتلاميذ تلك المرحلة في مختلف جوانب النمو: "النمو الجسمي والحس حركي، النمو النفس اجتماعي، النمو العقلي المعرفي"

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة رئيسية في إعداد البحث العلمي، وهي أساس جوهري في بنائه، إذ يمكن للباحث من خلالها تجربة وسائل بحثه للتأكد من سلامتها ودقتها ووضوحها.

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بالدراسة الاستطلاعية قصد بناء أداة البحث المتمثلة في استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" وتجريبها لمعرفة مدى ملاءمتها لمشكلة البحث وصلاحيتها له، ومدى موضوعية النتائج التي تم التوصل إليها. وكذلك من أجل تطبيق الدراسة الأساسية في أفضل الصور والحالات.

وقد جاءت الدراسة الاستطلاعية كخطوة أولية من أجل الإلمام بكل جوانب البحث، ويسعى من خلالها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- استكشاف ميدان الدراسة ومعرفة الصعوبات والمعيقات والمشكلات التي من شأنها أن تعرقل وتعيق الباحث أثناء الدراسة الأساسية.

- بناء استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ".

- التأكد من الخصائص السيكو مترية لاستبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ".

2-2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

2-2-1- الحدود المكانية:

قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية في المدارس الابتدائية التابعة لعدد من دوائر ولاية باتة، المتمثلة في: آريس، تكوت، إشمول، ثنية العابد.

2-2-2-الحدود الزمنية:

قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة بين: 1 مارس و 15 مارس 2021.

2-2-3- الحدود البشرية:

أجرى الباحث الدراسة الاستطلاعية على عدد من أساتذة المدارس الابتدائية الذين يدرسون السنة الأولى ابتدائي خلال الموسم الدراسي: 2020 – 2021.

2-3- أداة الدراسة الاستطلاعية:

يعتبر الاستبيان من أكثر الأدوات العلمية شيوعا واستخداما، ويتضمن الاستبيان معلومات عن أفراد العينة الذين تشملهم الدراسة، كما تتضمن عددا مناسبا من البنود والفقرات التي ترتبط ببعضها البعض وبموضوع الدراسة، وذلك بهدف تحقيق الباحث للأهداف المبتغاة من دراسته، حيث يتم توزيعه على أفراد العينة على شكل نسخة ورقية تقدم له بشكل مباشر، أو ترسل عبر البريد، كما يمكن الاعتماد على استبيانات إلكترونية ترسل عبر شبكة الانترنت إلى المفحوصين من أجل الحصول على المعلومات والبيانات التي يحتاجها الباحث.

وقد اعتمد الباحث في دراسته على الاستبيان، والمتمثل في استبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"، وذلك بالاعتماد على الخطوات التالية:

- جمع البيانات والمعلومات من مختلف المراجع والتراث النظري حول خصائص مرحلة الطفولة الوسطى، والتي هي نفسها مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي، في مختلف مجالات النمو: المجال الجسمي والحس حركي، والمجال الاجتماعي، النمو النفس اجتماعي، والنمو المعرفي، وهذا من أجل بناء فقرات أداة الدراسة.

- توجيه استبيان أولي موجه لعدد من الأساتذة الجامعيين حول الخصائص النمائية لتلاميذ الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، من أجل الاستفادة منها في تحديد مجالات النمو، وفي بناء فقرات الاستبيان أداة الدراسة، والبالغ عددهم 4 أساتذة، كما هو موضح في الجدول رقم (14):

جدول رقم (14) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية للأساتذة الجامعيين حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	2	% 50
الإناث	2	% 50
المجموع	4	% 100

- توجيه استبيان أولي لعدد من مفتشي التربية الوطنية لمرحلة التعليم الابتدائي، وعلى عدد من أساتذة السنة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي حول منهاج الرياضيات ومدى مراعاته للمتطلبات النمائية لتلاميذ الطور الأول في مختلف المجالات النمائية: : المجال الجسمي والحس حركي، والمجال النفس اجتماعي، والنمو المعرفي، وهذا من أجل بناء فقرات أداة الدراسة، والبالغ عددهم 4 مفتشين كما هو موضح في الجدول رقم (15):

جدول رقم (15) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لمفتشي التربية الوطنية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	4	% 100
الإناث	0	% 00
المجموع	4	% 100

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تقويم منهاج الرياضيات من أجل الاستفادة منها في بناء بنود وفقرات استبيان: "تقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ".

- الاطلاع على بعض من المناهج العربية المتعلقة بالرياضيات الخاصة بالسنوات الأولى من التعليم الابتدائي، والتي تطرقت وتناولت الخصائص النمائية لتلاميذ تلك المرحلة –مرحلة الطفولة الوسطى- وقد أوضحت ما يستطيع التلميذ فعله، وهذا من أجل بناء فقرات الاستبيان.

وبعد تلك الإجراءات التي قام بها الباحث تمت صياغة الاستبيان في صورته الأولية.

وصف الاستبيان:

يتكون استبيان "تقويم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" في صورته الأولية من 68 بندا موزعة على ثلاث محاور، وكل محور يتكون من عدد من الفقرات والبنود، والجدول رقم (16) يوضح ذلك:

جدول رقم (16) يوضح محاور وعدد فقرات كل مجال لاستبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" في صورته الأولية.

تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ			
المحور	**الوصف**	**عدد البنود**	**النسبة المئوية**
متطلبات النمو الجسمي الحس حركي	يتضمن هذا المجال عددا من الفقرات التي تسعى إلى معرفة مدى مراعاة منهاج الرياضيات للمتطلبات النمائية للمتعلمين في جانبها الحسي، كمراعاتها لحاسة البصر من حيث وضوح الخط، وحجمه المناسب الذي يمكن للتلميذ رؤيته بكل أريحية، ومدى الاعتماد على الألوان الداكنة وتفادي الألوان المتقاربة، حيث يمكن للمتعلمين التمييز بينها، إلى جانب نوعية الأنشطة التعليمية التعلمية من حيث بساطتها وعدم إرهاقها للمتعلمين من جهة، ومن جهة أخرى مدى تنوعها من قص ولصق وتلوين وتشكيل وإتمام الناقص.. بهدف تحقيق نمو العضلات الدقيقة.	**16**	**%23.52**

متطلبات النمو النفس اجتماعي	يتضمن هذا المجال عددا من الفقرات التي تسعى إلى معرفة مدى مراعاة منهاج الرياضيات للمتطلبات النمائية للمتعلمين في جانبها النفس اجتماعي، كتضمنها لأنشطة تعزز علاقة المتعلم مع معلمه من جهة ومن جهة أخرى مع أقرانه، ومعرفة مدى تضمنها للقيم التربوية والوطنية والبيئية.	11	%16.17
متطلبات النمو العقلي لمعرفي	يتضمن هذا المجال عددا من الفقرات التي تسعى إلى معرفة مدى مراعاة منهاج الرياضيات للمتطلبات النمائية للمتعلمين في جانبها المعرفي، سواء ما تعلق بالعمليات العقلية كالانتباه، إلى جانب سعيها لتنمية المفاهيم البسيطة التي تتعلق بالعدد، وبالجمع والطرح وبالزمن.. كما يتضمن هذا المجال فقرات تتعلق بالجانب اللغوي، من أجل معرفة مدى مراعاة منهاج الرياضيات لخصائص المتعلمين في هذا الجانب من حيث طول الجمل وعدد الكلمات فيها، ومن حيث بساطة الكلمات التي يستعملها المنهاج، ومدى قدرته في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين.	41	%60.29
الاستبيان ككل		**68**	**% 100**

بعد انتهاء الباحث من تصميم أداة الدراسة في صورتها الأولية، والتي تتمثل في استبان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" قام الباحث بعرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة التعليم العالي في علم النفس وعلوم التربية، وفي علم الاجتماع التربوي، سواء على مستوى الجامعات الوطنية أو العربية، والبالغ عددهم 10 أساتذة، وهذا من أجل أن يحقق الباحث عددا من الأهداف التي يمكن أن نوجزها في النقاط التالية:

- معرفة مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة.

- معرفة مدى ترابط كل فقرة من فقرات الاستبيان بالمحور الذي تندرج ضمنه.

- معرفة مدى وضوح كل فقرة من فقرات الاستبيان، ومدى سلامة صياغتها، واقتراح تعديلات عليها وكذلك الإشارة إليها بالحذف أو الإبقاء عليها.

- النظر في تدرج الاستبيان، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يراه المحكمون مناسبا، وقد صممت البدائل على أساس مقياس **ليكرت** الخماسي ، بحيث تكون الإجابة عن كل عبارة بأحد العبارات الخمسة التالية : **(موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة)**

وقام الباحث بحساب نسبة القبول لكل بند من بنود استبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"، أي التعرف على نسبة قبول المحكمين لكل بند، حيث تم استبعاد وحذف البنود التي تقل نسبة قبولها من طرف المحكمين 80%، وقد قام الباحث بحساب نسبة قبول كل فقرة من فقرات الاستبيان باتباع الطريقة التالية:

$$\textbf{نسبة قبول الفقرة} = \frac{\text{عدد الأساتذة الموافقين البندعلى}}{\text{مجموع الأساتذة المحكمين}} \times 100$$

وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تم قبول محاور استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" من طرف المحكمين البالغ عددهم 10 بنسبة مئوية تقدر ب 100%. والجدول رقم (17) يوضح ذلك:

جدول رقم (17) نسبة قبول محاور استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"

المحاور	تكرارات القبول	النسبة المئوية	القرار
المحور الأول: متطلبات النمو الجسمي والحس حركي	10	%100	مقبول
المحور الثاني: متطلبات النمو النفس اجتماعي	10	%100	مقبول
المحور الثالث: متطلبات النمو العقلي المعرفي	10	%100	مقبول

- **الفقرات الملغاة:** تم إلغاء فقرتين من فقرات "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" كما هو موضح في الجدول رقم (18):

جدول رقم (18) يوضح الفقرات الملغاة في استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"

الفقرات	تكرارات القبول	النسبة المئوية	تكرارات الرفض	النسبة المئوية	القرار
يهدف منهاج الرياضيات إلى تنمية المهارات اليدوية لدى التلميذ	6	%60	4	%40	تحذف
يسهم منهاج الرياضيات في إكساب التلميذ طرق الوقاية من الأمراض	7	%70	3	%30	تحذف

- **الفقرات المدمجة:** تم دمج فقرتين فقرات من فقرات استبيان "تقويم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" ،مع بعضهما كما هو موضح في الجدول رقم (19):

جدول رقم (19) يوضح الفقرات المدمجة في استبيان "تقويم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"

الفقرات قبل الدمج	الفقرة بعد الدمج
- يراعي منهاج الرياضيات مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب - يراعي منهاج الرياضيات مبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد	يراعي منهاج الرياضيات مبدأ التدرج (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد..)
- يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من قراءة الأعداد إلى 99 - يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من كتابة الأعداد إلى 99 - يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من مقارنة الأعداد إلى 99 - يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من ترتيب الأعداد إلى 99 - يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من	- يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من الأعداد إلى 99 (قراءة، كتابة، مقارنة، ترتيبا..)

قراءة الأعداد إلى 99	

- **الفقرات المعدلة:** تم تعديل 3 فقرات من فقرات استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"، مع بعضهما كما هو موضح في الجدول رقم (20):

جدول رقم (20) يوضح الفقرات المعدلة في استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"

الفقرات قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
يستمد منهاج الرياضيات وضعيات التعلم من واقع التلميذ.	يستمد منهاج الرياضيات الأنشطة التعليمية التعلمية من واقع التلميذ.
ينمي منهاج الرياضيات لدى التلميذ احترامه للقواعد والقوانين.	ينمي منهاج الرياضيات لدى التلميذ احترامه للقواعد العامة.

وبناء على ملاحظات المحكمين صار عدد بنود استبيان: "تقويم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" 61 بندا موزعة على محاور ثلاث كما هو موضح في الجدول رقم (21).

جدول رقم (21) يوضح عدد بنود استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" حسب المحاور

المحاور	تكرارات القبول	النسبة المئوية
المحور الأول: متطلبات النمو الجسمي والحس حركي	15	%24.59
المحور الثاني: متطلبات النمو النفس اجتماعي	11	%18.03
المحور الثالث: متطلبات النمو العقلي المعرفي	35	%57.37
الاستبيان ككل	61	%100

4-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية، قام الباحث بتوزيع استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"، على عينة من أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يدرسون قسم السنة الأولى، وكان عددهم 120 أستاذا وأستاذة، الذين ينتمون لعدة مقاطعات من مقاطعات التعليم الابتدائي على مستوى دوائر: آريس، تكوت، منعة، ثنية العابد، تازولت، باتنة وقد تم اختيار أساتذة السنة الأولى ابتدائي بطريقة مقصودة لأن الدراسة استهدفت منهاج السنة أولى ابتدائي والجداول التالية توضح خصائص عينة أساتذة المدرسة الابتدائية الذين شملتهم الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (22) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لأساتذة السنة الأولى حسب مقاطعات العمل.

المقاطعات	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
مقاطعات دائرة آريس	22	% 18.33
مقاطعات دائرة إشمول	15	% 12.5
مقاطعات دائرة منعة	19	%15.83
مقاطعات دائرة ثنية العابد	18	%15
مقاطعات دائرة تكوت	12	% 10
مقاطعات دائرة تازولت	16	%13.33
مقاطعات دائرة باتنة	18	%15
المجموع	120	% 100

من خلال الجدول رقم (22) يتضح لنا أن عدد أساتذة مقاطعات دائرة آريس في المرتبة الأولى ب 22 أستاذ (18.33 %)، ثم يليه عدد أساتذة مقاطعات دائرة منعة ب 19 أستاذا (15.33 %)، ثم يليها عدد أساتذة مقاطعات باتنة وثنية العابد ب 18 أستاذا (15%)، ثم يليهما عدد أساتذة مقاطعة دائرة تازولت ب 16 أستاذا (13.33%)، ثم أساتذة مقاطعات دائرة إشمول ب 15 أستاذا (12.5 %)، وأخيرا عدد أساتذة مقاطعات دائرة تكوت ب 12 أستاذا (10 %).

جدول رقم (23) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لأساتذة السنة الأولى حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	14	% 11.66

الإناث	106	% 88.33
المجموع	120	% 100

من خلال الجدول رقم (23) يرى الباحث أن معظم أساتذة السنة الأولى، أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية هم من جنس الإناث، حيث يقدر عددهن بـ:106 أستاذة، بنسبة مئوية تقدر بـ 88.33%، في حين كان عدد الأساتذة الذكور 14أستاذا، بنسبة مئوية تقدر بـ: 11.33%، ويمكن أن نفسر ذلك بعزوف الذكور عن التوجه لمهنة التدريس التي تحتاج لنوع من المواصفات لا تتوفر إلا في الإناث.

جدول رقم (24) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لأساتذة السنة الأولى حسب عدد سنوات العمل.

عدد سنوات العمل	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
[0 – 5]	25	% 20.83
[5 – 10]	55	% 45.83
[10 – 15]	22	% 18.33
[أكثر من 15 سنة]	18	% 15
المجموع	120	% 100

من خلال الجدول رقم (24) يرى الباحث أن عدد أساتذة السنة الأولى الجدد الذين يتراوح عدد سنوات تدريسهم بين [0 – 5]هو 25 أستاذا أستاذة، بنسبة مئوية تقدر بـ 20.83 %، في حين يقدر عدد أساتذة السنة الأولى الذين شاركوا في عينة الدراسة الاستطلاعية ممن تتراوح خبرتهم في ميدان التعليم بين [5 – 10]، 55 أستاذا وأستاذة بنسبة مئوية تقدر بـ 45.83 %، أما عدد الأساتذة الذين يملكون خبرة تتراوح بين [10 – 15]. 22 أستاذا وأستاذة بنسبة مئوية تقدر ب 18.33%، أما عدد الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم في ميدان التعليم [أكثر من 15 سنة] 18 أستاذا وأستاذة بنسبة مئوية تقدر بـ 15%، وبذلك فإن الباحث يرى أن معظم الأساتذة الذين يمثلون عينة الدراسة الاستطلاعية ممن يملكون خبرة كافية من أجل الإجابة على فقرات الاستبيان.

2-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد انتهاء الباحث من إجراء الدراسة الاستطلاعية على مستوى عدد من المدارس الابتدائية التابعة لعدد من دوائر ولاية باتنة، كما هو موضح في الجدول رقم (22)، توصل إلى تحقيق جملة من النتائج، والتي تتمثل في:

- بناء أداة الدراسة التي تتمثل في استبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ".

- التعرف على الظروف المحيطة بالدراسة الميدانية، والصعوبات والعراقيل التي من شأنها أن تصادف الباحث أثناء قيامه بالدراسة الأساسية.

- قيام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة المتمثلة في استبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"، وذلك بحساب الصدق والثبات بالاعتماد على طرق عدة، والتي نعرضها بشيء من التفصيل فيما يأتي:

أولا- صدق الاستبيان:

بهدف التحقق من صدق أداة الدراسة، التي تتمثل في استبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"، اعتمد الباحث على طريقتين هما:

1- الصدق التقاربي:

لحساب الصدق التقاربي لأداة الدراسة الذي يتمثل في استبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" اعتمد الباحث على برنامج Amos 24 وبرنامج Excel 2016 ، وذلك من أجل مقارنة التباين المستخرج لكل مجال والثبات المركب لها، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (25) يوضح الصدق التقاربي للاستبيان

المجالات (المحاور)	متوسط التباين المستخرج	المقارنة	الثبات المركب
متطلبات النمو الجسمي الحس حركي	0.51	>	0.84
متطلبات النمو النفس اجتماعي	0.69	>	0.90
متطلبات النمو العقلي المعرفي	0.55	>	0.94

من خلال الجدول رقم (25) نلاحظ أن قيمة متوسط التباين المستخرج لكل المحاور أكبر من 0.5، حيث تقدر ب 0.51 في المحور الأول، وفي المحور الثاني تقدر ب 0.69، أما المحور الثالث فقيمة متوسط التباين المستخرج تقدر ب 0.55.كما أن متوسطات التباين المستخرج أقل من الثبات المركب لكل محور، حيث أن الثبات المركب للمحور الأول يقدر ب 0.84، وفي المحور الثاني 0.90، أما المحور الثالث فقيمة الثبات المركب تركب تقدر ب 0.94، وهي قيم مقبولة لأنها أكبر من 0.7.

من خلال ما تم عرضه في الجدول رقم (25) يمكن القول أن أداة الدراسة تتميز بالصدق التقاربي.

2- الصدق التمايزي:

لحساب الصدق التمايزي لأداة الدراسة التي تتمثل في استبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" اعتمد الباحث على برنامج Amos 24 وبرنامج Excel 2016، وذلك من أجل مقارنة التباين المستخرج لكل مجال والثبات المركب لها، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (26) يوضح الصدق التمايزي للاستبيان

المجالات (المحاور)	التباين المشترك بين الأبعاد	المقارنة	التباين المشترك بين الفقرات
متطلبات النمو الجسمي الحس حركي	0.23	>	0.71
متطلبات النمو النفس اجتماعي		>	0.83
متطلبات النمو العقلي المعرفي		>	0.74

من خلال الجدول رقم (26) نلاحظ أن قيمة التباين المشترك بين الأبعاد تقدر ب 0.23 وهي أقل من التباين المشترك بين الفقرات التي تنتمي لكل محور، حيث يقدر التباين المشترك بين الفقرات التي تنتمي للمحور الأول ب 0.71، وفي المحور الثاني 0.83، أما المحور الثالث فإن قيمة التباين المشترك بين الفقرات التي تنتمي لهذا المحور تقدر ب 0.74. وهي أكبر من 0.7.

من خلال ما تم عرضه في الجدول رقم (26) يمكن القول أن أداة الدراسة تتميز بالصدق التمايزي.

ثانيا- ثبات الاستبيان:

يعبر الثبات عن مدى قدرة الاستبيان على تحقيق نفس النتائج إذا ما تم إعادة تطبيق الاستبيان مرة أو عدة مرات أخرى على أفراد العينة، مع مراعاة نفس الظروف التي تم مراعاتها أثناء تطبيق الاستبيان أثناء التطبيق الأول، وهناك العديد من الطرق التي من خلالها يتم التأكد من ثبات الاستبيان، وقد قام الباحث بالتأكد من ثبات أداة الدراسة الحالية المتمثل في استبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" بالاعتماد على عدة طرق، والتي تتمثل في:

1-طريقة ألفا كرونباخ: حيث قام الباحث بحساب ثبات كل محور من محاور الاستبيان على حدى وفيما يلي سنعرض أهم نتائج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور:

1-1- ثبات المحور الأول "متطلبات النمو الجسمي والحس حركي":

قام الباحث بحساب معامل ثبات المحور الأول: "متطلبات النمو الجسمي والحس الحركي" بالاعتماد على برنامج spss25 فتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (27) يوضح معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لمحور متطلبات النمو الجسمي والحس حركي

عدد البنود	معامل "الثبات ألفا كرونباخ"
14	0.83

من خلال الجدول رقم (27) يتبين لنا أن عدد فقرات المحور الأول هو 14 فقرة، ومعامل ثبات المحور هو 0.83، وهذا ما يدل على أن محور "متطلبات النمو الجسمي الحس حركي" لاستبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" يتميز بثبات مرتفع.

1-2- ثبات المحور الثاني "متطلبات النمو النفس اجتماعي":

قام الباحث بحساب معامل ثبات المحور الثاني: "متطلبات النمو النفس اجتماعي" بالاعتماد على برنامج spss25 فتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (28) يوضح معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لمحور متطلبات النمو النفس اجتماعي

عدد البنود	معامل "الثبات ألفا كرونباخ" قبل حذف البند رقم (17)	معامل "الثبات ألفا كرونباخ" بعد حذف البند رقم (17)
11	0.68	0.89

من خلال الجدول رقم (28) يتبين لنا أن عدد فقرات المحور الثاني هو 11فقرة، ومعامل ثبات المحور هو 0.68، وهذا ما يدل على أن محور "متطلبات النمو النفس اجتماعي" لاستبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" يتميز بثبات منخفض.

كما يوضح الجدول كذلك أن معامل الثبات بعد حذف البند رقم (17) ارتفع إلى 0.89 وهذا ما يعني أن المحور الثاني يتميز بثبات مرتفع. وتقلص عدد فقرات المحور إلى 10 فقرات.

1-3- ثبات المحور الثالث "متطلبات النمو العقلي المعرفي":

قام الباحث بحساب معامل ثبات المحور الثالث: "متطلبات النمو العقلي المعرفي" بالاعتماد على برنامج spss25 فتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (29) يوضح معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لمحور متطلبات النمو العقلي المعرفي

عدد الفقرات	معامل "الثبات ألفا كرونباخ"
36	0.89

من خلال الجدول رقم (29) يتبين لنا أن عدد فقرات المحور الثالث هو 36 فقرة، ومعامل ثبات المحور هو 0.89، وهذا ما يدل على أن محور "متطلبات النمو العقلي المعرفي لاستبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" يتميز بثبات مرتفع.

1-4- ثبات الاستبيان ككل:

قام الباحث بحساب معامل الثبات الكلي للاستبيان بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية spss 22 فتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (30) يوضح معامل الثبات "ألفا كرونباخ" للاستبيان ككل:

عدد البنود	معامل "الثبات ألفا كرونباخ"
60	0.93

من خلال الجدول رقم (30) يتبين لنا أن عدد فقرات الاستبيان هو 60 فقرة، ومعامل ثبات الاستبيان ككل هو 0.93، وهذا ما يدل على أن استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" يتميز بثبات مرتفع جدا.

2- طريقة التجزئة النصفية:

لحساب قيمة ثبات استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" يتميز بثبات منخفض بالاعتماد على طريقة التجزئة النصفية، قام الباحث بتقسيم فقرات الاستبيان البالغ عددها 60 إلى جزأين، حيث يتكون الجزء الأول من الفقرة 1 إلى الفقرة رقم 30، والجزء الثاني يتضمن الفقرات 31 إلى غاية الفقرة الأخيرة 60، وبعد المعالجة الإحصائية باعتماد الباحث على برنامج الحزمة الإحصائية spss 25 تم التوصل إلى النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (31) يوضح قيمة ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية:

الثبات	الجزء الأول	الجزء الثاني	تباين الجزء الأول	تباين الجزء الثاني
ألفا كرونباخ	0.93	0.86	381,83	347,39
الثبات بين الجزأين	0.66			
سبيرمان براون	0.799			
جيثمان	0.798			

من خلال الجدول رقم (31) يتضح أن معامل ألفا كرونباخ للجزء الأول هو 0.93، والجزء الثاني 0.86، و 0.66 بين الجزأين، كما يوضح أن تباين الجزء الأول هو 381.83 أما تباين الجزء الثاني قدر بـ: 347.39 ، وبذلك فإن معامل ألفا كرونباخ بين الجزأين مختلف وكذلك اختلاف في التباين بينهما، وبذلك فإن معامل الثبات المناسب لهذه الحالة هو جيثمان، وبذلك تكون قيمة ثبات الاستبيان 0.79 ومن خلال هذه القيمة نقول أن استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" يتميز بثبات مرتفع يسمح بتطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الأساسية.

3- طريقة ماكدونالد أوميغا:

حيث قام الباحث بحساب ثبات كل محور من محاور الاستبيان على حدى وفيما يلي سنعرض أهم نتائج الثبات بطريقة ماكدونالد لكل محور:

3-1- ثبات المحور الأول "متطلبات النمو الجسمي والحس حركي":

قام الباحث بحساب معامل ثبات المحور الأول: "النمو الجسمي الحس الحركي" بالاعتماد على برنامج spss 25 فتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (32) يوضح معامل الثبات "ماك دونالد" لمحور "متطلبات النمو الجسمي الحس حركي"

عدد الفقرات	عدد أفراد العينة	معامل "ماكدونالد أوميغا"
14	120	0.83

من خلال الجدول رقم (32) يتضح لنا أن معامل ثبات المحور الأول "متطلبات النمو الجسمي والحس حركي" بطريقة ماكدونالد أوميغا هو: 0.83 وهو مرتفع جدا، وهذا ما يدل على ثبات هذا المحور.

3-2- ثبات المحور الثاني "متطلبات النمو النفس اجتماعي":

قام الباحث بحساب معامل ثبات المحور الأول: "النمو النفس اجتماعي" بالاعتماد على برنامج spss 25 فتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (33) يوضح معامل الثبات "ماكدونالد" لمحور متطلبات النمو النفس اجتماعي

عدد الفقرات	عدد أفراد العينة	معامل "ماكدونالد أوميغا"
10	120	0.89

من خلال الجدول رقم (33) يتضح لنا أن معامل ثبات المحور الثاني "متطلبات النمو النفس اجتماعي" بطريقة ماكدونالد أوميغا هو: 0.89 وهو مرتفع جدا، وهذا ما يدل على ثبات هذا المحور.

3-3- ثبات المحور الثالث "متطلبات النمو العقلي المعرفي"

قام الباحث بحساب معامل ثبات المحور الثالث: "النمو العقلي المعرفي" بالاعتماد على برنامج spss 25 فتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (34) يوضح معامل الثبات "ماك دونالد" لمحور متطلبات النمو العقلي المعرفي

عدد الفقرات	عدد أفراد العينة	معامل "ماكدونالد أوميغا"
36	100	0.89

من خلال الجدول رقم (34) يتضح لنا أن معامل ثبات المحور الأول "متطلبات النمو العقلي المعرفي" بطريقة ماكدونالد أوميغا هو:0.89 وهو مرتفع جدا، وهذا ما يدل على ثبات هذا المحور.

4-1- ثبات الاستبيان ككل:

قام الباحث بحساب معامل الثبات الكلي للاستبيان بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية spss 25 فتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (35) يوضح معامل الثبات "ماكدونالد" للاستبيان ككل:

عدد الفقرات	معامل "الثبات ألفا كرونباخ"
60	0.93

من خلال الجدول رقم (35) يتبين لنا أن عدد فقرات الاستبيان هو 60 فقرة، ومعامل ثبات الاستبيان ككل هو 0.93، وهذا ما يدل على أن استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" يتميز بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

بعد أن قام الباحث بحساب الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة –الصدق والثبات- صار عدد بنود استبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" 60 بندا موزعة على محاور الاستبيان، كما هو موضح في الجدول رقم (36).

جدول رقم (36) يوضح عدد فقرات استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" حسب المحاور في صورته النهائية

المحاور	عدد البنود	النسبة المئوية
المحور الأول: متطلبات النمو الجسمي والحس حركي	14	%23.33
المحور الثاني: متطلبات النمو النفس اجتماعي	10	%16.66
المحور الثالث: متطلبات النمو العقلي المعرفي	36	%60
الاستبيان ككل	60	%100

من خلال الجدول رقم (36) يتضح لنا أن العدد الإجمالي لبنود استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" هو (60) بندا، موزعة على ثلاثة محاور، حيث كان عدد بنود المحور الثالث "متطلبات النمو العقلي المعرفي" الأكثر بـ 36 بندا، بنسبة مئوية تقدر بـ: 60%، ثم يليه المحور الأول "متطلبات النمو النفس اجتماعي" بـ 14 بندا، بنسبة مئوية تقدر بـ 23.33%، وفي المرتبة الثالثة المحور الثاني بـ 10 بنود، بنسبة مئوية تقدر بـ 16.66%، وهذا بسبب طبيعة منهاج

الرياضيات الذي ينمي الجانب العقلي المعرفي أكثر من الجوانب الأخرى، فالجوانب الأخرى هي بمثابة كفاءات عرضية يحققها منهاج الرياضيات، وتحققها مناهج أخرى بشكا أوسع.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- حدود الدراسة الأساسية:

3-1-1- **الحدود الزمنية:** بعد حصول الباحث على الرخصة من مديرية التربية لولاية باتنة لإجراء للدراسة الميدانية، أجرى الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة بين 01 و 31 ماي 2021 .

3-1-2- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة الأساسية بالمدارس الابتدائية على مستوى ولاية باتنة.

3-1-3- **الحدود البشرية:** شملت الدراسة الأساسية عينة من أساتذة المدرسة الابتدائية للسنة الأولى ابتدائي البالغ عددهم 1147 أستاذا وأستاذة.

3-2- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

تمثلت عينة الدراسة الأساسية في أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يدرسون السنة الأولى، وذلك لاطلاعهم على منهاج الرياضيات الذي سيقوم الباحث بتقويمه، من خلال الوقوف على الجوانب السلبية فيه، وعلى الجوانب الإيجابية، وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة مقصودة لاعتبارات علمية، والعينة ممثلة للمجتمع الكلي، ولاعتبارات واقعية ومنطقية كون أفراد العينة هم أساتذة السنة الأولى ابتدائي.

قام الباحث بحساب حجم عينة الدراسة الأساسية بالاعتماد على معادلة **ستيفن ثامبسون** باستعمال برنامج excel 2016 كما يأتي:

معادلة ستيفن ثامبسون لحساب حجم العينة:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

N: حجم المجتمع

Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

D: نسبة الخطأ وتساوي 0.05

P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50

توصل إلى أن عدد أفراد العينة هو: 289.63 وبالتقريب (290) وقام الباحث بتوزيع استبيان الدراسة على 320 أستاذا وأستاذة، وتم استرجاع 296.

خصائص عينة الدراسة الأساسية:

أ)- خصائص العينة حسب الجنس: كما هو موضح في الجدول رقم (39)

الجدول رقم (37) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	58	%19.59
إناث	238	%80.40
المجموع	296	% 100

من خلال الجدول رقم (37) يتضح لنا أن عدد الذكور في عينة الدراسة الأساسية أقل من عدد الإناث، بحيث كان عددهم 58 أستاذا، بنسبة مئوية تقدر بـ: 19.59%، في حين كان عدد الإناث 238 أستاذة، بنسبة مئوية تقدر بـ: 80.40%.

ب)- خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب عدد سنوات العمل: كما هو موضح في الجدول رقم (40)

الجدول رقم (38) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب عدد سنوات العمل

عدد سنوات العمل	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
[0 – 5]	69	%23.31
[5 – 10]	108	%36.48
[10 – 15]	45	%15.20
[أكثر من 15 سنة]	74	%25
المجموع	296	% 100

من خلال الجدول رقم (38) نلاحظ أن 108 أستاذا تتراوح سنوات العمل في التعليم بين:[5–10]، بنسبة مئوية تقدر بـــ: 36.48%، ثم يليها عدد الأساتذة الذين تتراوح سنوات عملهم في التعليم لمدة تزيد عن 15 سنة، حيث كان عددهم 74 أستاذا، بنسبة مئوية تقدر بـ: 25%، ثم يليها عدد الأساتذة الذين تتراوح سنوات عملهم في التعليم لمدة تتراوح بين:[0–5] سنوات، حيث كان عددهم 69 أستاذا، بنسبة مئوية تقدر بـ: 23.31%، وفي المرتبة الأخيرة عدد الأساتذة الذين تتراوح سنوات عملهم في التعليم لمدة تتراوح بين:[10–15] سنوات، حيث كان عددهم 45 أستاذا، بنسبة مئوية تقدر بـ: 15.20%.

3-3- أداة الدراسة الأساسية:

تمثلت أداة الدراسة الأساسية في استبيان: **"تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ".**

وصف الاستبيان:

يتكون استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" من 60 فقرة كما هو موضح في الملحق رقم (3)، كل العبارات التي يتضمنها كانت إيجابية، وقد توزعت على ثلاث محاور وهي كالتالي:

أ)- المحور الأول- متطلبات النمو في الجانب الجسمي والحس حركي:

يتضمن الجانب الجسمي والحس حركي 14 بندا

ب)المحور الثاني: متطلبات النمو في الجانب النفس اجتماعي:

يتضمن الجانب النفس اجتماعي 10 بنود.

ج)- المحور الثالث- متطلبات النمو في الجانب العقلي المعرفي:

يتضمن الجانب العقلي المعرفي 36 بندا.وقد صممت البدائل على أساس مقياس **ليكرت** الخماسي ، بحيث تكون الإجابة عن كل عبارة بأحد العبارات الخمسة التالية : **(موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة)**

الجدول رقم (39) يوضح عدد بنود استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" حسب المحاور.

المحاور	عدد البنود	النسبة المئوية
متطلبات النمو الجسمي والحس حركي	14	%23.33
متطلبات النمو النفس اجتماعي	10	%16.66
متطلبات النمو العقلي المعرفي	36	%60
المجموع	60	%100

من خلال الجدول رقم (39) الذي يوضح محاور استبيان "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ" يتبين لنا أن مجال النمو العقلي المعرفي يتضمن أكبر عدد من البنود (36) بنسبة مئوية تقدر ب (60%)، وهذا راجع إلى طبيعة منهاج الرياضيات الذي يهتم بهذا المجال

–المجال العقلي المعرفي- أكثر من أي جانب آخر من جوانب النمو لدى التلميذ. ثم يليه مجال النمو الجسمي الحس حركي بـ: 14 فقرة بنسبة مئوية تقدر بـ: 23.33%، وفي المرتبة الأخيرة مجال النمو النفس اجتماعي بـ: 10 فقرات بنسبة مئوية تقدر بـ: 16.66%، لأن هذا المجال تهتم به المناهج الأخرى بشكل أكبر.

3-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

من أجل التحقق من الخصائص السكو مترية لأداة الدراسة التي تتمثل في "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة الذي يتمثل في معرفة ما مدى مراعاة منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي للمتطلبات النمائية من وجهة نظر الأساتذة ومن أجل اختبار فروض الدراسة. بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات وتصنيفها وتفريغها قام الباحث بالمعالجة الإحصائية لها، وهذا بهدف الفهم الدقيق والموضوعي لمشكلة البحث، وقد اعتمد في ذلك على عدد من الأساليب الإحصائية من خلال برنامجي spss 26 و amos 25والتي تتمثل فيما يأتي:

- التكرارات
- النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- معامل ألفا كرونباخ.
- الماكرون أوميغا.
- معادلة ستيفنثامبسون

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل قام الباحث بالاعتماد على الطرق الحديثة في حساب الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة المتمثلة في استبيان: "تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ"، ومحاولة تدارك بعض الأخطاء الشائعة في البحوث العربية عموما، والبحوث الجزائرية خصوصا في التحقق من الخصائص السيكو مترية للاستبيانات ولعل أهمها عند الحكم على قيمة معامل الثبات أن يذكر الباحث أنها دالة أو غير دالة وهذا خطأ، والأصح هو تحديد ما إذا كانت تلك القيمة أكبر أو تساوي 0,70، وكذلك الخلط بين معامل تمييز الفقرة ومعامل ثبات الفقرة، حيث يقوم الباحث بحساب صدق وثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة على المقياس والدرجة الكلية (معامل تمييز الفقرة)، أو من خلال المقارنة الطرفية.

وقد قام الباحث بحساب الصدق التقاربي والصدق التمايزي بالاعتماد على برنامج spss 25 وبرنامج amos 24 وكذلك برنامج excel 2016، كما قام الباحث بتنويع طرق حساب ثبات الأداة بالاعتماد على طريقة: ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وكذلك بالاعتماد على طريقة ماك دونالد

الفصل السابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الفرضيات

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

3- مناقشة عامة

تمهيد:

بعد أن قام الباحث في المرحلة السابقة بالتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، تم بتوزيع الاستبيان في صورته النهائية على أفراد عينة الدراسة الأساسية، ثم بعد استرداد الاستبيانات قام الباحث بتفريغ البيانات والمعلومات في برنامج الحزمة الإحصائية spss 25، ثم قام بالمعالجة الإحصائية للبيانات والمعلومات التي تم جمعها، لتأتي مرحلة عرض النتائج في هذا الفصل، حيث يقوم بالإجابة عن التساؤلات التي تضمنتها مشكلة البحث، والتأكد من صحة الفرضيات، ويقر الباحث بقبولها أو عدم قبولها، كما يقوم الباحث بتفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة، ومقارنة النتائج التي توصل إليها مع نتائج دراسات أخرى مشابهة، وخيرا يناقش هذه النتائج بشكل عام.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

حساب المتوسط المرجح: تم حساب المتوسط المرجح باتباع المراحل التالية:

أ)- حساب المدى: 5-1= 4

ب)- $\frac{\text{طول المدى}}{\text{عدد البدائل}} = \frac{4}{5} = 0.8$

بما أن الوزن النسبي لاستجابة أفراد العينة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، فإن المتوسط المرجح يساوي (0.80)، وبذلك تكون استجابات أفراد العينة وفقا للجدول التالي:

جدول رقم (40) يوضح المتوسط المرجح

المتوسط المرجح	مستوى التقييم
[1- 2.59]	مستوى تقييم منخفض
[2.60- 3.39]	مستوى تقييم محايد
[3.40- 5]	مستوى تقييم مرتفعة

من خلال الجدول رقم (40) يتضح لنا أن الفقرات التي تكون متوسطاتها الحسابية تندرج ضمن المجال [1- 2.59] هي الفقرات التي مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لها منخفض، أما الفقرات التي تكون متوسطاتها الحسابية ضمن المجال [2.60- 3.39] هي الفقرات التي مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لها متوسط، أما الفقرات التي تكون متوسطاتها الحسابية تنتمي إلى المجال [3.40-5] هي الفقرات التي مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لها مرتفع.

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

الفرضية:

مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال الجسمي الحس حركي منخفض.

للتحقق من صدق الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بواسطة برنامج spss 25 لكل فقرة من فقرات هذا المحور (المجال) وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (41) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول "متطلبات النمو الجسمي الحس حركي"

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	ترتيب البنود
1	تتميز الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات بوضوحها	3.89	1.07	مرتفع	3
2	الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات ملونة بألوان داكنة	3.57	1.01	مرتفع	8
3	حجم الخط في منهاج الرياضيات مناسب يمكن للتلميذ ملاحظته	3.66	0.94	مرتفع	6
4	يمكن تقديم الأنشطة التعلمية لمنهاج الرياضيات على شكل ألعاب	3.39	1.35	متوسط	11
5	يتضمن منهاج الرياضيات نماذج لتدريب التلميذ على الخط المطبوع	3.67	1.07	مرتفع	5
6	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة خاصة بالربط	3.97	0.74	مرتفع	2
7	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة خاصة بالتلوين	3.66	0.95	مرتفع	6
8	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة خاصة بتشكيل مجموعات باستعمال وسائل تعليمية متنوعة (قريصات، خشيبات..)	2.63	1.14	متوسط	10
9	أنشطة منهاج الرياضيات غير مرهقة للمتعلمين	4.26	0.89	مرتفع	1
10	الأنشطة التعليمية في منهاج الرياضيات تشجع على الاعتماد على استراتيجية اللعب	3.25	0.98	متوسط	12
11	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية خاصة بالقص واللصق	1.13	1.07	منخفض	13
12	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية خاصة بالتحويط	3.86	0.73	مرتفع	4
13	يتضمن منهاجا لرياضيات أنشطة تتعلق بإتمام الرسومات الناقصة	3.54	0.93	مرتفع	9
14	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية تُستعمل فيها العجينة	1.12	1.11	منخفض	14

من خلال الجدول رقم (41) يتضح لنا أن الفقرات: (1، 2، 3، 5، 6، 7، 9، 12، 13) التي تنتمي إلى المحور الأول "النمو الجسمي الحس حركي" متوسطاتها الحسابية تتراوح بين: (3.54 و 4.26) وانحرافات معيارية تتراوح بين: (0.73 و 1.07) وهي الفقرات التي كان مستوى تقييم الأساتذة لها مرتفع، وتعبر عن الجوانب الإيجابية لمنهاج الرياضيات لمستوى السنة الأولى ابتدائي في مجال النمو الجسمي الحس حركي أما الفقرات: (4، 8، 10) فإن متوسطاتها الحسابية تتراوح بين (3.25 و 3.39) وانحرافاتها المعيارية تتراوح بين (0.98 و 1.35)، وهي الفقرات التي كان مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة

الابتدائية لها متوسطا (محايدا)، أما الفقرتين: (11 و 14) فإن متوسطهما الحسابي: (1.11 و 1.13) ، وانحرافهما المعياري (1.07 و 1.11)، وهي الفقرتان اللتان كان مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لها منخفضا، وهما اللتان تعبران عن الجوانب السلبية لمنهاج الرياضيات لمستوى السنة الأولى ابتدائي في مجال النمو الجسمي الحس حركي.

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الأول ككل:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الأول ككل بواسطة برنامج spss 25 وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (42) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الأول "متطلبات النمو الجسمي الحس الحركي"

المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
النمو الجسمي والحس حركي	3.25	0.99	متوسط

من خلال الجدول رقم (44) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي للمجال الأول: "النمو الجسمي الحس حركي" يقدر بـ: 3.25 وانحراف معياري يقدر بـ: 0.99 ، وهذا ما يعني أن مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل متطلبات النمو الجسمي الحس حركي للتلاميذ متوسط (محايد).

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها فإن الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على أن: مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال الجسمي الحس حركي منخفض لم تتحقق.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

الفرضية:

مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال النفس اجتماعي منخفض.

للتحقق من صدق الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بواسطة برنامج spss 25 لكل فقرة من فقرات هذا المجال (المحور) وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (43) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثاني "متطلبات النمو النفس اجتماعي"

رقم الفقرة	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقويم	ترتيب الفقرات
15	الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات مستمدة من الواقع الاجتماعي للمتعلمين	3.87	1.01	مرتفع	1
16	ينمي منهاج الرياضيات لدى التلميذ اتجاهات إيجابية نحو الآخرين	3.05	0.96	متوسط	4
17	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلمين قيم الهوية الوطنية	1.45	0.94	منخفض	10
18	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلمين القيم النبيلة للمجتمع	2.23	1.11	منخفض	8
19	يستمد منهاج الرياضيات الأنشطة التعليمية من واقع التلميذ	3.03	1.04	متوسط	5
20	تتيح الأنشطة التعليمية لمنهاج الرياضيات للمتعلم فرصة التحاور مع الآخرين	3.13	0.98	متوسط	3
21	ينمي منهاج الرياضيات لدى المتعلمين احترامه للقواعد العامة	1.47	0.94	منخفض	9
22	يغرس منهاج الرياضيات في المتعلمين خلق التعاون	2.42	0.92	منخفض	7
23	يعزز منهاج الرياضيات علاقة المتعلم بالمعلم	3.49	0.89	مرتفع	2
24	يعزز منهاج الرياضيات علاقة المتعلم بالمتعلم	2.43	0.96	منخفض	6

من خلال الجدول رقم (43) يتضح لنا أن البندين: (15، 23) اللذين ينتميان إلى المحور الثاني "النمو النفس اجتماعي" متوسطيهما الحسابي: (3.49و 3.87) وانحرافهما المعياري: (0.89 و 1.01) هما الفقرتان اللتان كان مستوى تقييم الأساتذة لها مرتفعا، وهما الفقرتان اللتان تعبران عن الجوانب الإيجابية لمنهاج الرياضيات لمستوى السنة الأولى ابتدائي في مجال النمو النفس اجتماعي، أما الفقرات: (16، 19، 20) فإن متوسطاتها الحسابية تتراوح بين (3.03 و 3.13) وانحرافات معيارية تتراوح بين (0.96 و 1.04)، وهي الفقرات التي كان مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لها متوسطا (محايدا)، أما الفقرات: (17، 18، 21، 22، 24) فإن متوسطاتها الحسابية تتراوح بين: (1.45 و 2.43) ، وانحرافاتها المعيارية تتراوح بين (0.92 و 1.11)، وهي الفقرات التي كان مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لها منخفضا، وهو ما يعبر عن الجوانب السلبية لمنهاج السنة الأولى ابتدائي في مجال النمو النفس اجتماعي.

- **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الثاني ككل:**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الأول ككل بواسطة برنامج spss 25 وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (44) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الثاني "متطلبات النمو النفس اجتماعي"

المحور الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
النمو النفس اجتماعي	2.65	0.97	متوسط

من خلال الجدول رقم (44) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي للمجال الثاني: "النمو النفس اجتماعي" يقدر بـ: 2.65 وانحراف معياري يقدر بـ: 0.97 ، وهذا ما يعني أن مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية في المجال النفس اجتماعي للتلاميذ متوسط (محايد).

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها فإن الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على أن: مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال النفس اجتماعي منخفض لم تتحقق.

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

الفرضية:

مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال العقلي المعرفي منخفض.

للتحقق من صدق الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بواسطة برنامج spss 25 لكل فقرة من فقرات هذا المجال (المحور) وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (45) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثالث "متطلبات النمو العقلي المعرفي"

رقم الفقرة	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة التقييم	ترتيب الفقرات
25	الحجم الساعي المخصص لمنهاج الرياضيات مناسب للمتعلمين	1.99	0.86	منخفض	36
26	يراعي منهاج الرياضيات عنصر التشويق في عرض المحتويات	2.48	1.03	منخفض	35
27	في منهاج الرياضيات عملية تصنيف الأشياء تكون على أساس خاصية واحدة	3.49	1.03	مرتفع	25
28	يعمل منهاج الرياضيات على إثارة التفكير بأنواعه لدى المتعلمين (الرياضي، العلمي، المنطقي...)	3.13	0.98	متوسط	32
29	يراعي منهاج الرياضيات مبدأ التدرج في عرض المحتويات (من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب)	3.92	1.09	مرتفع	8
30	يراعي منهاج الرياضيات التسلسل المنطقي في عرض المحتويات	2.72	1.03	متوسط	34
31	يعتمد منهاج الرياضيات على صور ورسومات تجذب انتباه المتعلمين	3.20	1.05	متوسط	31
32	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية خاصة بالوصف (وصف الأشكال)	3.70	0.84	مرتفع	18
33	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية حول إدراك العلاقات المكانية (فوق، تحت، على، في..)	3.98	0.58	مرتفع	5
34	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على استعمال مفاهيم التتابع (بداية، أولا، أخيرا، خلف، أمام..)	3.89	0.68	مرتفع	10
35	يتضمن منهاج الرياضيات ضمن محتوياته مواضيع تتعلق بمفاهيم العلاقات البسيطة (أقل من، أكثر من)	4.02	0.53	مرتفع	2
36	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على فهم رموز العلاقات (=، <،>)	3.99	0.68	مرتفع	4
37	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على فهم رموز الأعداد(1،2،3...)	4.45	1.01	مرتفع	1
38	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على فهم رموز العمليات (+، -)	4.01	0.59	مرتفع	3
39	عملية مقارنة المتعلم للأعداد تكون بعد تعلمه للأعداد إلى غاية 10	3.67	0.89	متوسط	20
40	يتضمن منهاجا لرياضيات في محتوياته مواضيع تتعلق بالأشكال الهندسية	3.96	0.99	مرتفع	7
41	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم متمكنا من	3.72	0.81	مرتفع	17

	الأعداد الطبيعية إلى غاية 99 (كتابة، قراءة، ترتيبا، عدا، دلالة)				
42	تناول مفاهيم الأعداد في منهاج الرياضيات يكون عن طريق المجموعات المتكافئة (أحادية، ثنائية، ثلاثية..)	3.82	0.82	مرتفع	12
43	يقدم منهاج الرياضيات مفهوم الجمع بضم المجموعات المنفصلة	3.81	0.81	مرتفع	13
44	يهدف منهاج الرياضيات لجعل المتعلم قادرا على جمع عددين لكل واحد منهما مرتبة واحدة.	3.84	0.75	مرتفع	11
45	يقدم منهاج الرياضيات مفهوم الجمع بجمع المجموعات المتشابهة	3.92	2.53	مرتفع	9
46	آلية الطرح تقتصر في منهاج الرياضيات على حساب الفرق بين عددين لكل واحد منها مرتبة واحدة	3.65	0.90	مرتفع	21
47	يقدم منهاج الرياضيات مفهوم الطرح بحذف المجموعات	3.57	0.91	مرتفع	22
48	يقدم محتوى آلية الطرح مباشرة بعد محتوى آلية الجمع	3.49	1	مرتفع	26
49	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم متمكنا من مفاهيم الزمن (الأيام، الشهور، الفصول..)	3.76	0.88	مرتفع	15
50	يهدف منهاج الرياضيات لجعل المتعلم قادرا على إدراك العلاقات الزمنية (صباحا، مساء، اليوم، غدا..)	3.75	0.80	مرتفع	16
51	يتضمن منهاج الرياضيات محتويات تعليمية تتعلق بقياس الأطوال باستعمال أدوات غير نظامية	3.69	0.85	مرتفع	19
52	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على استعمال ألفاظ مقارنة الأطوال (طويل، قصير، كبير، صغير..)	3.50	0.87	مرتفع	24
53	يراعي منهاج الرياضيات الترابط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم القديمة	3.80	0.80	مرتفع	14
54	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلم ثروة لغوية رياضية	3.96	1.10	مرتفع	6
55	يتيح منهاج الرياضيات أمام المتعلم فرصة استعمال كلمات متنوعة	3.24	0.99	متوسط	30
56	يعتمد منهاج الرياضيات على مفردات بسيطة يمكن للمتعلم نطقها	3.48	0.95	مرتفع	27
57	يعتمد منهاج الرياضيات على مفردات يمكن للمتعلم فهمها	3.56	0.99	مرتفع	23
58	يعزز منهاج الرياضيات قدرة المتعلم على التعبير	3.02	1.03	متوسط	33
59	يراعي منهاج الرياضيات المكتسبات اللغوية السابقة للمتعلم	3.47	2.11	مرتفع	28
60	يضمن منهاج الرياضيات قدرا مقبولا من ممارسة اللغة التعبيرية	3.30	0.99	متوسط	29

من خلال الجدول رقم (45) يتضح لنا أن الفقرات: (27، 29، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 56، 57، 59) التي تنتمي إلى المجال الثالث "النمو العقلي المعرفي" متوسطاتها الحسابية تتراوح بين: (3.49 و 4.45) وانحرافات معيارية تتراوح بين: (0.53 و 2.53) وهي الفقرات التي كان مستوى تقييم الأساتذة لها مرتفعا، والتي تعبر عن الجوانب الإيجابية لمنهاج الرياضيات لمستوى السنة الأولى ابتدائي في مجال النمو العقلي المعرفي أما الفقرات: (28، 30، 31، 39، 55، 58، 60) فإن متوسطاتها الحسابية تتراوح بين 2.72 و 3.30) وانحرافات معيارية تتراوح بين 0.89 و 1.05)، وهي الفقرات التي كان مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لها متوسطا (محايدا)، أما الفقرتين: (25 و 26) فإن متوسطيهما الحسابي: (1.11 و 1.13) ، وانحرافهما المعياري يتراوح بين (1.07 و 1.11)، وهما اللتان كان مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لهما منخفضا، وهو ما يعبر عن الجوانب السلبية لمنهاج السنة الأولى ابتدائي في مجال النمو العقلي المعرفي.

- **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الثالث ككل:**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الأول ككل بواسطة برنامج spss 25 وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (46) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثالث "متطلبات النمو العقلي المعرفي"

المحور الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
النمو العقلي المعرفي	**3.58**	**0.95**	**مرتفع**

من خلال الجدول رقم (46) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي للمجال الثالث: "النمو العقلي المعرفي" يقدر بـ: 3.58 وانحراف معياري يقدر بـ: 0.95 ، وهذا ما يعني أن مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية في المجال النفس اجتماعي للتلاميذ مرتفعة.

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليه فإن الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على أن: مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال العقلي المعرفي منخفض لم تتحقق.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية:

الفرضية:

- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ منخفض.

للتحقق من صدق الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بواسطة برنامج spss 25 لكل بند من بنود هذا المجال (المحور) وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (47) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبيان ككل

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
النمو الجسمي والحس حركي	**3.25**	**0.99**	**متوسط**
النمو النفس اجتماعي	**2.65**	**0.97**	**متوسط**
النمو العقلي المعرفي	**3.58**	**0.95**	**مرتفع**
الدرجة الكلية	**3.16**	**0.97**	**متوسط**

من خلال الجدول رقم (47) يتبين لنا أن المتوسط الحسابي للاستبيان ككل يقدر ب: 3.16، وانحراف معياري يقدر بـ: 0.96. وهو ما يعني أن درجة تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية كان متوسطة.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

الفرضية الجزئية الأولى: مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال الجسمي الحس حركي منخفض. دلت نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها على أن مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية في المجال الجسمي الحس حركي للتلاميذ متوسط، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة سلوى وآخرون (2018) و دراسة رياض (2018) وكذلك دراسة موسى وسعيد (2018).

وبالرجوع إلى النتائج في الجدول رقم (42) يتضح لنا أن الفقرات: (1، 2، 3، 5، 6، 7، 9، 12، 13) متوسطاتها الحسابية أكثر من 3.40 أي أن مستوى تقييم الأساتذة لها مرتفع، كما أن النسبة المئوية لهذه الفقرات يمثل (75%) من النسبة الكلية لفقرات هذا المجال، وهذا ما يعني أن أكثر من نصف فقرات المجال الأول تمثل الجوانب الإيجابية في منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، وهي الفقرات التي تراعي متطلبات النمو في المجال الجسمي الحس الحركي، وتتعلق الفقرة رقم (1) بوضوح الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات، وللتحقق من صدق نتيجة هذه الفقرة قام الباحث بعرض 50 صورة من الصور التي تضمنها المحتوى والأنشطة التعلمية في كتاب الرياضيات على 80 تلميذ حيث بلغ عدد التلاميذ الذين تعرفوا على جميع الصور 78 تلميذا وتلميذة بنسبة مئوية مرتفعة جدا تقدر بـ 97.5%، وهذا ما يمكن تفسيره بالتقييم الموضوعي لأساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لهذه الفقرة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة فضيلة (2019) ودراسة موسى وسعيد (2018) في الفقرة التي تتعلق بوضوح الصور في كتاب الرياضيات الخاص بالفصل الثاني، في حين تتعارض هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها نفس الدراسة التي تخص كتاب الرياضيات الخاص بالفصل الأول، كما تتعارض مع دراسة كل من علي ورائد (2012)، أما الفقرة رقم (2) تتعلق بالألوان التي لونت بها الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات، حيث أثبتت نتيجة هذه الدراسة أنها كانت صورا داكنة يمكن للتلميذ التمييز بينها دون الخلط بين الألوان المتشابهة والمتقاربة، وللتحقق من صدق هذه النتيجة تم عرض 50 صورة من الصور التي تضمنتها الأنشطة التعلمية في كتاب الرياضيات على 80 تلميذ، حيث بلغ عدد التلاميذ الذين كانت لهم نفس الإجابة في كل الصور 75 تلميذا، بنسبة مئوية مرتفعة جدا تقدر بـ 93.75%، وهذا ما يتفق مع مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائي لهذه الفقرة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة فضيلة (2019) ودراسة موسى وسعيد (2018) فيما يخص ألوان الصور في كتاب الرياضيات الخاص بالفصل الثاني، حيث كانت واضحة ومشوقة، في حين اختلفت مع نتيجة ذات الدراسة التي تخص كتاب الرياضيات للفصل الأول، حيث امتازت بعدم وضوحها، وافتقارها للجاذبية، أما الفقرة رقم (3) يتعلق بحجم الخط حيث كان مستوى تقييم الأساتذة

لهذه الفقرة مرتفعا، وللتحقق من صدق هذه النتيجة تم عرض سلسلة من الأعداد تتراوح بين 1 و 10 التي وردت في المحتوى والأنشطة التعلمية في كتاب الرياضيات على 80 تلميذ ممن أثبت الفحص الطبي المدرسي أنهم لا يعانون من مشكلات في حاسة البصر، حيث تعرف جميع التلاميذ على هذه السلسلة من الأعداد أي 80 تلميذا، بنسبة مئوية مرتفعة جدا تقدر بـ 100%، وهذا ما يمكن تفسيره بالتقييم الموضوعي لأساتذة المدرسة الابتدائية لهذا البند، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة فضيلة (2019) ودراسة موسى وسعيد (2018) في الفقرة التي تتعلق بحجم الخط في كتاب الرياضيات الخاص بالفصل الثاني، ودراسة فائق وسناء (2014) التي توصلت إلى أن حجم الخط ووضوح طباعته من ضمن معايير جودة كتاب الرياضيات، في حين اختلفت مع نتيجة نفس الدراسة في حجم الخط في كتاب الرياضيات الخاص بالفصل الأول الذي كان صغيرا غير واضح لا يناسب أعمار التلاميذ، أما الفقرات: (5، 6، 7، 12، 13) فهي تتعلق بمدى تضمن منهاج الرياضيات لأنشطة تعليمية تعلمية تجعل التلميذ يستعمل فيها عضلات يديه، وتتعلق بأنشطة الكتابة على نماذج مطبوعة، وبأنشطة الربط، والتلوين، والتحويط، وإتمام الرسومات الناقصة، وللتحقق من موضوعية تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لهذه الفقرات تم الرجوع إلى الأنشطة التعليمية التعلمية التي تضمنها منهاج الرياضيات حيث تم إحصاء 234 نشاطا، من بينها 89 نشاطا يتضمن أنشطة الربط، والتلوين، والتحويط، وإتمام الرسومات الناقصة، بنسبة مئوية تقدر بـ: 38.03% وهي نسبة مقبولة خاصة وأن 48 نشاطا تضمنها المقطع الأول (في المدرسة) من بين 88 نشاطا تعليميا، بنسبة مئوية تقدر بـ: 54.54%، وهي نسبة مقبولة، حيث أن التلميذ في هذه المرحلة بحاجة لمثل هذه الأنشطة خاصة وأن نمو عضلاته الدقيقة لم يكتمل بعد، ومثل هذه الأنشطة تساعد على النمو العضلات الدقيقة في اليدين، ويتناقص عدد هذا النوع من الأنشطة كلما انتقل المتعلم من مقطع تعليمي للمقطع الذي يليه، وهذا ما يمكن أن نعتبره أمرا طبيعيا بالنظر لطبيعة الرياضيات فهي علم تجريدي، ينتقل بالمتعلم من المحسوس إلى المجرد، وهذا ما يمكن تفسيره بالتقييم الموضوعي لأساتذة المدرسة الابتدائية لهذه الفقرات، أما الفقرة رقم (9) فهو يتعلق بمدى سهولة الأنشطة التعليمية التعلمية التي يتضمنها منهاج الرياضيات، وللتأكد من ذلك تم تقديم عدد من الأنشطة التعليمية التعلمية الواردة في منهاج الرياضيات لعدد من التلاميذ قدر بـ 80 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، والذين لا يقل ذكاؤهم عن المتوسط بناء على ملاحظات الأساتذة، وبعد تقديم التعليمات تم تخصيص مدة زمنية مناسبة لكل نشاط، وتم إعادة تكرار ذلك عدة مرات خلال أيام متفرقة دون إشعار المتعلمين بوجود أمر ما، فلاحظنا أن جميع التلاميذ تمكنوا من إنهاء أعمالهم وإنجاز المهمات المطلوبة قبل نهاية الوقت المحدد لكل نشاط، مع تحمس معظمهم للمزيد من النشاطات، وهذا ما يمكن تفسيره بالتقييم الموضوعي لأساتذة المدرسة الابتدائية لهذه الفقرة، أما الفقرات: (11، 14) متوسطاتها الحسابية 1.12 و 1.13، والنسبة المئوية لهذه الفقرات إلى العدد الكلي لفقرات هذا المجال تقدر بـ: 14.28%، وتتعلق بمدى تضمن منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي لأنشطة تعلمية تعليمية تتعلق بعمليتي القص واللصق، أو التي

تعتمد على العجينة، وهي الفقرات التي كان مستوى تقييم الأساتذة لها منخفضا، والتي تمثل الجوانب السلبية في منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، أي أنها الفقرات التي لا تراعي متطلبات النمو في المجال الجسمي الحس الحركي، وبالرجوع إلى الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، الواردة في كتاب الرياضيات كان عدد الأنشطة التي تتعلق بنشاطي القص واللصق، والتي تعتمد على التشكيل بالعجينة 00 أي بنسبة مئوية 00%، رغم أهمية هذه الأنشطة في نمو عضلات اليدين الصغيرة التي لم يكتمل نموها، ولكن هناك العديد من الأنشطة التعليمية التعلمية التي تضمنها المنهاج من شأنها أن تحقق نفس الهدف المرجو تحقيقه، وقد سبق الحديث عنها، ويمكن تفسير هذه النتائج بموضوعية الأساتذة في تقييمهم لهذه الفقرات، أما الفقرتين: (4، 8، 10) فقد كانت متوسطاتها الحسابية 2.63 و 3.39 أي أن مستوى تقييم الأساتذة لها كان متوسطا، حيث أن النسبة المئوية لهذه الفقرات يمثل (21.42%) من النسبة الكلية للفقرات، وهي الفقرات التي التزم فيها الأساتذة الحياد، وتتعلق بمدى تضمن منهاج الرياضيات لأنشطة يدوية باستعمال وسائل تعليمية ملموسة (مجسمات)، ومدى إمكانية توظيف استراتيجية اللعب في تقديم الأنشطة التعليمية التعلمية. بالنسبة للفقرة رقم (8) تم الرجوع إلى منهاج الرياضيات للسنة الأولى من خلال البحث في محتوى وأنشطته التي تضمنها الكتاب المدرسي، تبين لنا أن عدد الأنشطة التعليمية التعلمية التي تدعو التلاميذ لاستعمال وسائل ثلاثية الأبعاد 00 بنسبة مئوية تقدر بـ:00 % رغم أهمية المجسمات كالقريصات والخشيبات ..إلخ في توضيح الفكرة لدى التلاميذ وتحقيق الفهم لديهم، حيث أن ملامسة التلميذ للوسائل التعليمية من نوع المجسمات (ثلاثية الأبعاد) تنمي العضلات الصغيرة لليدين، وتبين لنا أن معظم الأنشطة يمارسها المتعلم على الكتاب والمتعلقة بالتلوين أو بإتمام الرسم أو بالتحويط، وهي أنشطة نظرية أو شبه نظرية، ويفتقر منهاج الرياضيات للسنة الأولى للأنشطة العملية التطبيقية التي تعتمد على الوسائل التعليمية التي يستعمل المتعلم حواسه خاصة حاستي الرؤية واللمس، أما الفقرة رقم (10) ومن أجل معرفة مدى إمكانية الاعتماد على استراتيجية اللعب في تقديم الأنشطة التعليمية التعلمية وتحقيق أهداف المنهاج لهذا المستوى، تم البحث في الأنشطة التي يتضمنها المنهاج فتبين لنا أن عدد الأنشطة التعليمية التعلمية التي جاءت في قالب الألعاب هو 11 نشاطا، من بين 234، وتقدر نسبتها المئوية بـ: 2.34%، من بينها نشاطين (2) يمكن للأستاذ فيها تبني استراتيجية اللعب أي بنسبة مئوية تقدر بـ: 0.35% وهي نسبة منخفضة جدا، حيث أن الكثير من الأساتذة ليست لديهم الحرية في انتقاء الأنشطة التعليمية وتكييفها بشكل يمكن الاعتماد على استراتيجية اللعب، بسبب إلزام الكثير من المفتشين البيداغوجيين الأساتذة الاعتماد على الأنشطة التي يتضمنها الكتاب المدرسي دون المساس بها، رغم أهمية هذه الاستراتيجية من جانب النمو الجسمي الحس حركي، حيث أن اللعب يسمح للمتعلم باستعمال عضلات الجسم مما يساعدها على النمو، ويسهم في تنمية العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين من خلال تكوين صداقات، إلى جانب احترامهم لقواعد اللعب وقوانينه.. ويمكن أن نفسر حياد الأساتذة وتقييمهم المتوسط لهه الفقرة بسبب عدم امتلاكهم المعلومات الكافية حول هذا

الموضوع، والذي قد يعود سببه إلى طريقة توظيف الأساتذة، حيث أن جميع التخصصات الجامعية متاح لها إمكانية التوظيف كأساتذة للمدرسة الابتدائية، فمهنة التدريس صارت مهنة من لا مهنة له، كما أن التكوين بعد النجاح في مسابقة توظيف الأساتذة مجرد إجراء شكلي لا فائدة ترجى منه، خاصة وأن عملية التكوين لا توكل لأشخاص مختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية، باستثناء خريجي المدارس العليا الذين تلقوا تكوينا نظريا وآخر تطبيقيا قبل تعيينهم في مناصبهم.

3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

الفرضية الجزئية الثانية: مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال النفس اجتماعي منخفض.

دلت نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها أن مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال النفس اجتماعي للتلاميذ متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة سلوى وآخرون (2018) ودراسة رياض (2018) وكذلك دراسة موسى وسعيد (2018).

وبالرجوع إلى النتائج في الجدول رقم (42) يتضح لنا أن الفقرات: (15، 23) متوسطاتها الحسابية أكثر من 3.40 أي أن مستوى تقييم الأساتذة لها كان مرتفعا، كما أن النسبة المئوية لهذه الفقرات يمثل (20%) من النسبة الكلية للفقرات، وهي الفقرات التي تمثل الجوانب الإيجابية في منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، أي أنها الفقرات التي تراعي المتطلبات النمائية في المجال النفس اجتماعي، حيث تتعلق الفقرة رقم (15) بمدى اعتماد منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي على صور توضيحية مستمدة من الواقع الاجتماعي للمتعلمين، وقد قام الباحث بعرض 50 صورة تضمنها الكتاب المدرسي للمتعلمين على 80 تلميذا من تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، فتمكن 79 منهم من التعرف على جميع الصور، بنسبة مئوية تقدر بـ: 98.75%، رغم وجود بعض الصور لعدد من الحيوانات التي لا تعيش في بالجزائر كالنمر والتمساح ... إلا أنها مألوفة لدى المتعلمين، من خلال مشاهدتها على الصور وشاشات التلفاز، ومواقع التواصل الاجتماعي، أو من خلال زيارته لحدائق الحيوانات، وهي بذلك مستمدة من واقع المتعلمين، وتحقق الجاذبية وعنصر التشويق لديهم، وهذا ما يمكن تفسيره بالتقييم الموضوعي لأساتذة المدرسة الابتدائية لهذه الفقرة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة فائق وسناء (2014) في الفقرة التي تتعلق بالرسوم والصور التوضيحية المستمدة من البيئة المحلية للمتعلم وكذلك دراسة علي ورائد (2012) في مجال: المخططات والرسوم التوضيحية، ، أما الفقرة رقم (23) التي تتعلق بمدى تعزيز منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي للعلاقة بين المتعلم ومعلمه، وقد كان تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لهذه الفقرة موضوعي، إذ أن المعلم على اتصال مباشر بالمتعلم، فهو الشخص المكلف بتقديم المحتويات والأنشطة التعليمية التعلمية التي

تخص منهاج الرياضيات وغيره من المناهج الأخرى، وهو الواضع لخطة ومراحل سيرورة الدرس، فيطرح الأسئلة ويصحح الأخطاء، وييسر عملية التعلم، ويهيئ الجو لذلك، ويقود المجموعة، وينسق الجهود، ويشجع التلاميذ، ويسعى إلى رفع الروح المعرفية لديهم، ويوجههم ويرشدهم، ويربطهم بالحياة الاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالمشكلات الاجتماعية، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة آمال (2017) في مجال التواصل، أما الفقرات: (17، 18، 21، 22، 24) متوسطاتها الحسابية تتراوح بين: 1.45 و 2.43، وتقدر نسبتها المئوية إلى العدد الكلي لبنود هذا المجال بـ: 50% أي نصف عددها، وهي الفقرات التي كان مستوى تقييم الأساتذة لها منخفضا، وتمثل الجوانب السلبية في منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، أي أنها الفقرات التي لا تراعي متطلبات النمو في المجال النفس اجتماعي، وتتعلق الفقرتان: (17، 18، 21) بمدى مساهمة منهاج الرياضيات في إكساب المتعلم للقيم الوطنية، والقيم النبيلة للمجتمع، ومدى احترامه للقواعد العامة، وللتحقق من مدى مطابقة هذا التقييم لما هو موجود في منهاج الرياضيات، قام الباحث بتحليل الأنشطة التعليمية التعلمية للمنهاج التي تضمنها الكتاب المدرسي، وتحليل الصور فتوصل إلى الغياب التام للصور التي من شأنها أن تغرس القيم الوطنية والاعتزاز بالإسلام دينا وبالجزائر وطنا وبالعربية والأمازيغية لغتين وطنيتين، كما لا يتضمن منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي أنشطة تغرس في المتعلمين روح التعاون، رغم تأكيد وثيقة منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي على أهمية الرياضيات في تنمية الجانب القيمي للمتعلمين كجزء في تحقيق الملمح الشامل، من خلال تعليم المتعلم احترام القواعد، والنجاعة والدقة، وترسيخ قيم العدل، والإنصاف والتضامن والتعاون والصدق، وتذوق الجمال، وتعزيز قيم الجد والاجتهاد والمثابرة، وتقبل الرأي الآخر، وهذا يتنافى مع القانون التوجيهي رقم 08- 04 المؤرخ في يناير 2008 الذي أكد المهام المعتادة للمدرسة، وألح على المهمة الرئيسية، ألا وهي: تدعيم قيم الهوية التي تربط التلميذ بمجتمعه ووطنه، وتاريخه وفضائه الجغرافي. في حين كان بالإمكان أن يعتمد منهاج الرياضيات على صور تخص العلم الجزائري، أو خريطة الجزائر، وأخرى لشخصيات وطنية تاريخية ممن ساهموا في صنع تاريخ الجزائر وتركوا آثارا في شتى المجالات، كما يمكن الاعتماد على صور للمصحف الشريف والمساجد والكعبة المشرفة وسجاد الصلاة والهلال والتي ترمز للدين الإسلامي... خاصة لما تلعبه هذه الصور خلال هذه المرحلة في تحقيق النمو النفس اجتماعي للتلميذ، خاصة في ظل تراجع دور الأسرة في تحقيق التنشئة الاجتماعية الإيجابية، والتكنولوجيا التي لم تعد تعترف بالحدود الجغرافية، فالعالم صار اليوم أشبه بالبيت الواحد، والتلاميذ ليسوا في مأمن من الغزو الثقافي، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة آمال (2017) في مجالي التعاون والمواطنة، وبناء على ما سبق يمكن أن نفسر ذلك بموضوعية أساتذة المدرسة الابتدائية في تقييمهم لهذه الفقرة، أما الفقرة رقم (22) تتعلق بمدى قدرة منهاج الرياضيات على غرس خلق التعاون بين المتعلمين، حيث كان مستوى تقييم الأساتذة لهذه الفقرة منخفضا، حيث لم يتضمن المنهاج أنشطة تتطلب العمل بشكل تعاوني، وتتطلب التفاوض والاستجابة، وتتفق هذه النتيجة

مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة آمال (2017) في مجال التعاون، أما الفقرة رقم (24) تتعلق بمدى تعزيز منهاج الرياضيات للعلاقة بين المتعلم بالمتعلم، وللتحقق من موضوعية تقييم الأساتذة، تم تحليل الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج الرياضيات، حيث تبين لنا أن هذه الأنشطة كما سلف الذكر هي أنشطة نظرية أو شبه نظرية تستدعي من المتعلم إنجازها على كتابه المدرسي، كما أنها أنشطة لا تمكن الأستاذ أن يتبنى استراتيجية اللعب أو التعلم التعاوني الذي من شأنه أن يعزز العلاقة بين المتعلمين وتحقيق التفاعل الاجتماعي الإيجابي، ويتخلص بعض المتعلمين من بعض مشكلات عدم التكيف وتخليصهم من الخجل والخوف... ورفع مستوى الثقة في النفس وتقدير الذات... وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة الدراسة التي توصلت لها دراسة آمال (2017)، أما الفقرات (17، 20 ،21) متوسطاتها الحسابية تتراوح بين 3.03 و 3.13 أي أن مستوى تقييم الأساتذة لها متوسط، حيث أن النسبة المئوية لهذه الفقرات يمثل (30%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال، وهي الفقرات التي التزم فيها الأساتذة الحياد، وتتعلق بمدى قدرة منهاج الرياضيات على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الآخرين، رغم وجود نقص واضح في الأنشطة التعليمية التعلمية التي يمكن في تقديمها الاعتماد على العمل الجماعي، الذي من شأنه أن يخلق التفاعل الإيجابي بين التلاميذ، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت لها نتيجة آمال (2017) في مجال التعاون، أما الفقرة رقم: (20) يتعلق بمدى ارتباط الأنشطة التعليمية التعلمية بالمحيط الاجتماعي للتلميذ، وقد توصل الباحث إلى ارتباطها بواقع التلميذ، سواء الصور التوضيحية التي اعتمد عليها المنهاج، أو محتوى المشكلات التي تضمنها المنهاج، أما الفقرة رقم (21) تتعلق بمدى إتاحة منهاج الرياضيات للسنة الأولى من خلال أنشطته التعليمية التعلمية للتلميذ فرصة التحاور مع الآخرين، كما سبق وأن أشرنا أن منهاج الرياضيات يتيح أمام التلميذ فرصة التحاور والتفاعل مع معلمه، لأنه الشخص الذي يسهر على تحقيق أهداف المنهاج، حيث يخطط للدرس ويسيره فيسأل ويوجه التلميذ، ويقوم الأخطاء ويعالج النقائص، في حين أن هذه الأنشطة فردية لا تتيح للتلميذ فرصة التحاور مع زملائه.

3-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

الفرضية الجزئية الثالثة: مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال العقلي المعرفي منخفضة.

دلت نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها أن مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ في المجال العقلي المعرفي مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة فضيلة (2019) و دراسة مختارية (2018) وكذلك دراسة أمل (2017).

وبالرجوع إلى النتائج في الجدول رقم (43) يتضح لنا أن الفقرات: (27، 29، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 56، 57، 59) متوسطاتها الحسابية أكثر من 3.40 أي أن مستوى تقييم الأساتذة لها مرتفع، حيث أن النسبة المئوية لهذه الفقرات تمثل (72.97%) للعدد الكلي لفقرات المجال، ويعني ذلك أن معظم فقرات المجال الثالث تمثل الجوانب الإيجابية في منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، وهي الفقرات التي تراعي متطلبات النمو في المجال الجسمي العقلي المعرفي، وتتعلق الفقرة رقم (27) بمدى مراعاة منهاج الرياضيات في أنشطة التصنيف على أساس خاصية واحدة، وبعد الرجوع إلى الأنشطة التعليمية التعلمية الخاصة بالتصنيف، تم عد 11 نشاطا، وبعد قراءة التعليمات الخاصة بهذه الأنشطة تبين لنا أن عملية التصنيف تكون على أساس خاصية اللون فقط أو الشكل فقط، وهذا ما يتوافق مع مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لهذه الفقرة، أما الفقرة رقم: (29) يتعلق بمدى مراعاة منهاج الرياضيات لمبدأ التدرج، وبعد تحليل محتويات المنهاج تبين لنا أنها عرضت بشكل متدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد ، وهذا ما يظهر التوافق بين ما هو موجود في منهاج الرياضيات ومستوى تقييم الأساتذة لهذه الفقرة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة فضيلة (2019) ودراسة موسى وسعيد (2017) ودراسة فائق وسناء (2014) ودراسة علي ورائد (2012) فيما يخص هذه الفقرة، أما الفقرة رقم: (32) تتعلق بمدى تضمن المنهاج ضمن محتوياته لأنشطة تتعلق بالوصف، وبعد تحليل محتوى منهاج الرياضيات تم التوصل إلى وجود مواضيع تتعلق بوصف الأشكال البسيطة والأشكال المركبة، وهذا لا يختلف مع مستوى تقييم الأساتذة لهذه الفقرة، أما الفقرات: (33، 34، 35) فهي تتعلق بالمفاهيم المختلفة التي تتعلق بـــ: العلاقات المكانية، والتتابع، والعلاقات البسيطة، وللتحقق من مدى التوافق بين النتائج التي تم توصل إليها بما هو موجود في منهاج الرياضيات تم تحليل محتوى المنهاج فتم إحصاء 9 مواضيع من 76 موضوعا مدرجا ضمن محتويات منهاج الرياضيات، بنسبة مئوية تقدر بـــ: 11,84%، وهذا ما يؤكد موضوعية الأساتذة في تقييم هذه الفقرات، أما الفقرتين رقم: (36، 37، 38) تتعلق بمفاهيم الرموز المختلفة كرموز: العلاقات، والأعداد، والعمليات، ومستوى درجة هذا التقييم يتوافق مع ما هو موجود في المنهاج، حيث يتضمن ضمن محتوياته العديد هذه المواضيع، خاصة وأن هذه المفاهيم تعتبر من أبجديات الرياضيات وأساس التعلمات التي يكتسبها المتعلم في قادم المراحل التعليمية، وبدون هذه المفاهيم لا يمكن للمتعلم أن يتقدم في تعلم الرياضيات، أو التميز فيها، وتتفق هذه النتائج مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة فائق وسناء (2014) في الفقرة التي تتعلق بقدرة منهاج الرياضيات على إكساب المتعلم الرموز وإدراكها ضمن معايير جودة المحتوى، في حين تتعلق الفقرة (39) بإدراج موضوع مقارنة الأعداد الطبيعية بعد تعلم التلميذ للأعداد من 0 إلى 10، وهذا ما تم التوصل إليه من طرف الباحث، ويتماشى مع مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لهذه الفقرة، وتتعلق الفقرة رقم: (40) بالأشكال الهندسية حيث أشار أساتذة المدرسة إلى وجود مواضيع في محتوى منهاج

الرياضيات تخص الأشكال الهندسية البسيطة كالمربع والمستطيل والمثلث.. وهذا ما تم التوصل إليه من خلال تحليل الباحث لمحتويات منهاج الرياضيات للسنة الأولى، أما الفقرات (41، 42، 43) فهي تتعلق بالأعداد الطبيعية من حيث سعي منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي جعل المتعلم قادرا على قراءتها وكتابتها وترتيبها وعدها إلى غاية 99، وكذلك من حيث طريقة تقديمها للمتعلم، وهذا ما تضمنه المنهاج وهو ما يتماشى مع مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لهذه الفقرات، وقد قام الباحث بالتنسيق مع أستاذ السنة الأولى ابتدائي بإعداد اختبار تقييمي يتضمن أنشطة تقويمية على صورة الوضعيات التقويمية الموجودة في منهاج الرياضيات، وتم تقديمه لعدد من تلاميذ السنة الأولى البالغ عددهم 80 تلميذا للإجابة عليه، وبعد عملية التصحيح، تمكن 76 تلميذا من الإجابة على جميع أنشطة الاختبار إجابة صحيحة، وهذا يعني أن منهاج الرياضيات قادر على إكساب المتعلم التعلمات الأساسية التي تخص مجال الأعداد، والتي يحتاجها المتعلم في هذا المستوى، كما تبين لنا بعد تحليل الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج الرياضيات لمستوى السنة الأولى ابتدائي أنها تعتمد على المجموعات المتكافئة، أما الفقرات: (43، 44، 45) تتعلق بآلية الجمع حيث يعكس مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية تركيز الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج الرياضيات على ضم المجموعات المنفصلة والمتشابهة بشكل كبير، دون التركيز كثيرا على طرق أخرى لتمكين المتعلم من آلية الجمع، كالجمع بالتقدم أو بالإضافة، وقد تم إحصاء 13 مشكلة جمعية في منهاج الرياضيات، منها 9 مشكلات تتعلق بضم المجموعات المتشابهة بنسبة مئوية تقدر بـ: 69,23%، ومشكلتين تتعلقان بالجمع عن طريق الإضافة بنسبة مئوية تقدر بـ: 15,38%، كما تم إحصاء مشكلتين جمعيتين تتعلقان بالجمع عن طريق التقدم بنسبة مئوية تقدر بـ: 15,38%، وقد تبين أن المشكلات الجمعية عن طريق الإضافة أو عن طريق التقدم تتواجد في المقاطع التعليمية الأخيرة، وهذا ما يعكس مبدأ التدرج في عرض المحتويات والأنشطة التعليمية التعلمية في منهاج الرياضيات، كما ركزت هذه المشكلات على جمع المجموعات المتشابهة في كل المشكلات الجمعية، أما الفقرات: (46، 47، 48) فهي تتعلق بآلية الطرح، حيث تبين لنا من خلال مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية أن المنهاج يهدف إلى جعل التلميذ قادرا على حساب الفرق بين عددين في كل واحد منهما مرتبة واحدة كما بينت ذلك الفقرة رقم (46)، كما أن الأنشطة التعليمية التعلمية التي تتعلق بآلية الطرح تركز على طرح المجموعات، وكذلك آلية الطرح تأتي مباشرة بعد آلية الجمع، وبرجوع الباحث إلى محتويات وكذلك الأنشطة التعليمية التعلمية التي تضمنها المنهاج تبين لنا أن الهدف من منهاج الرياضيات يهدف إلى جعل التلميذ قادرا على طرح عددين، حيث يتكون العدد الأول من رقمين على الأكثر والعدد الثاني على رقم واحد على الأكثر، ومن خلال ما توصل إليه الباحث يمكن القول أن تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لهذه الفقرة لا يتعارض مع ما هو موجود في المنهاج، وقد توصل الباحث إلى وجود 11 نشاطا حول الطرح، منها 9 أنشطة يتكون فيها الطرف الأول من عملية الطرح من رقم واحد أو رقمين على الأكثر، والعدد الثاني من رقم واحد على الأكثر، بنسبة مئوية تقدر بـ: 81,81 %، كما توصل

إلى وجود نشاطين فيهما طرفي عملية الطرح كلاهما يتكون من رقمين بنسبة مئوية تقدر بـ: 18,18% وهي نسب مقبولة، في حين كان تقييمهم للفقرة رقم: (47) متماشيا مع ما هو موجود في منهاج الرياضيات، حيث تقتصر الأنشطة التي تتعلق بآلية الطرح على مشكلات طرحية تعتمد على الطرح بحذف المجموعات بشكل مقبول، وقد توصل الباحث إلى وجود 9 مشكلات طرحية منها 6 مشكلات تعتمد على طريقة الطرح بالحذف، بنسبة مئوية تقدر بـ: 66,66%، ومشكلتان تعتمدان على طريقة الطرح بالتراجع بنسبة مئوية تقدر بـ: 22,22%، ومشكلة طرحية بطريقة حساب الباقي بنسبة مئوية تقدر بـ: 11,11%، وهذا يعني أن مستوى درجة تقييم الأساتذة لهذه الفقرة لا يتعارض مع ما هو موجود في منهاج الرياضيات للسنة الأولى، والفقرة رقم: (48) تبين آلية الطرح جاءت مباشرة بعد آلية الجمع، وهذا مساعد للتلاميذ للتمييز بين الآليتين، حيث كان ترتيب أول درس حول آلية الطرح في المرتبة 22 مباشرة بعد درس آلية الجمع، وهذه النتيجة التي تم التوصل إليها تتفق مع تقييم الأساتذة لهذه الفقرة، أما الفقرتان: (49، 50) تتعلقان بمفاهيم الزمن وإدراك العلاقات الزمنية، حيث يهدف منهاج الرياضيات للسنة الأولى لإكساب المتعلم مفاهيم الزمن، وجعله قادرا على إدراك العلاقات الزمنية، ويتوافق مستوى تقييم الأساتذة لهذين البندين مع ما هو موجود في منهاج الرياضيات، خاصة وأن التلميذ يجد في هذه المرحلة صعوبة في التمييز بين الأيام، والشهور وفصول السنة.. كما لا يميز في كثير من المرات بين الصباح والمساء، وبين اليوم والغد والأمس.. وفي ميدان قياس الأطوال كان مستوى تقييم الأساتذة للبندين: (51، 52) متوافقا مع ما هو موجود في منهاج الرياضيات، حيث هدفت الأنشطة التعليمية التعلمية في منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على قياس الأطوال ومقارنتها باستعمال أداة غير نظامية قبل استعمال وحدات قياس الأطوال المتعارف عليها، كاستعمال شريط ، والتعبير عن الأطوال باستعمال مفاهيم المقارنة: طويل، قصير، أطول من، أقصر من... وهذا تماشيا مع مبدأ التدرج في التعلمات من البسيط إلى المعقد، واكتساب نظرة أولية وقدر أدنى من التعلمات الأساسية التي يحتاجها المتعلم في مراحل التعليم اللاحقة، أما الفقرات: (53، 54، 56، 57، 59) فهي تتعلق بالجانب اللغوي للمتعلمين، حيث كان مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لها مرتفعا في مجال جانب النمو اللغوي من حيث مراعاة المنهاج للمفاهيم السابقة والترابط وهو ما تضمنته الفقرتين (53، 54)، وهذا ما أثبته الباحث من خلال تقديم عدد من الأنشطة الموجودة في كتاب الرياضيات، وتم قراءة التعليمة، وكانت مفهومة لدى التلاميذ، مما يدل على مراعاة المنهاج للمكتسبات اللغوية القبلية التي كانت في رصيد التلاميذ، أما الفقرة (54) يتعلق بمدى إسهام منهاج الرياضيات في زيادة الثروة اللغوية، وبعد تحليل الأنشطة التعليمية التعلمية للمنهاج تم التوصل إلى أن منهاج الرياضيات يسهم في زيادة الثروة اللغوية المتنوعة، حيث تكسبه اللغة المألوفة، ثم يشرع في اكتساب لغة التعبير الرياضي (المصطلحات والرموز)، حيث يسهم منهاج الرياضيات إلى جانب المواد الأخرى في تطوير الكفاءات اللغوية (شفهيا وكتابيا) عند التلميذ، وهذا ما يتفق مع مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لهذه الفقرة، كما أثبت الباحث أن المفردات والكلمات التي استعملت في منهاج

الرياضيات سهلة يمكن للمتعلم إعادة نطقها كما في الفقرة رقم (56)، حيث تم تقديم 50 مفردة وردت في منهاج الرياضيات، وطلب من 80 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى إعادة نطقها، من التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل في النطق (التلاميذ العاديين) وتمكنوا من إعادة نطقها بكل بساطة بنسبة 100%، وهذا ما يتماشى مع مستوى تقييم الأساتذة لهذه الفقرة، ونفس النتيجة توصل لها الباحث فيما يخص الفقرة (57)، التي تتعلق بمدى بساطة المفردات اللغوية التي اعتمد عليها منهاج الرياضيات، لدرجة يمكن للتلاميذ فهمها، حيث قام الباحث بتقديم عدد من الأنشطة التعليمية التعلمية مشابهة للأنشطة التي تضمنها المنهاج وبنفس التعليمات (نفس الكلمات) على عدد من التلاميذ البالغ 80 تلميذا وتلميذة، حيث كانت الأسئلة مفهومة لدى جميع التلاميذ بنسبة 100%، حيث تمكنوا من الإجابة إجابات صحيحة.

ومن خلال الجدول رقم: (45) يتبين لنا أن الفقرات: (25، 26) كان مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لها أقل من 2.59 أي أنه تقييم منخفض، وهو ما يعبر عن الجوانب السلبية لمنهاج الرياضيات في مجال النمو المعرفي اللغوي، وتقدر نسبتها المئوية بـ: 8.33%، حيث أن الفقرة (25) تتعلق بالحجم الساعي الغير مناسب للمنهاج، وبالرجوع إلى محتوى منهاج الرياضيات تم إحصاء 60 درسا موزعة على 21 أسبوع دراسي، بمعدل 3 دروس كل أسبوع في 6 حصص مدة كل حصة 3 ساعات بمعدل نصف ساعة للحصة الواحدة، وهي مدة غير كافية للأستاذ من أجل تحقيق الكفاءات المسطرة، خاصة وأن معظم التلاميذ لم تتح لهم فرصة التسجيل في قسم التربية التحضيرية، مما أدى إلى ظهور الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث أن السنة الأولى هي سنة ذات أهمية من أجل إرساء التعلمات الأساسية، ويستلزم ذلك مراقبة الأستاذ لجميع التلاميذ من أجل الوقوف على الأخطاء والنقائص ومعالجتها، إلا أن تعداد التلاميذ في الفوج الواحد يتراوح في كثير من المرات بين: 30 و 45 تلميذ، وعملية مراقبتهم تحتاج وقتا طويلا، وهذا ما جعل الأساتذة يحرمون التلميذ من حصص أنشطة الإيقاظ التربوي (التربية الفنية، التربية البدنية، التربية البدنية)، من أجل استغلال حجمها الساعي في لتقديم محتويات منهاج الرياضيات، رغم أهمية هذه المواد لدى التلميذ، وهذا ما يتوافق مع مستوى تقييم الأساتذة لهذه الفقرة، وهي نفس النتيجة التي توصلت لها دراسة علي ورائد (2012) موسى وسعيد (2018). في حين اختلفت مع النتيجة التي توصلت لها دراسة فضيلة (2019) التي مفادها أن الحجم الساعي المخصص لمنهاج الرياضيات للسنة الخامسة مناسب، أما الفقرة رقم: (26) تتعلق بمدى مراعاة منهاج الرياضيات لعنصر التشويق، ومما هو معروف أن التلاميذ يميلون كثيرا للتلوين والرسم كما أن الصور المختلفة تستهويهم كصور الحيوانات والحلويات والألعاب ... وهذا ما راعاه واضعي المنهاج، فقط يجب إدراج أنشطة تعليمية تعلمية في منهاج الرياضيات تعتمد على استراتيجية اللعب وكذلك تعتمد على الخرجات الميدانية والرحلات، ويختلف مستوى تقييم الأساتذة لهذه الفقرة مع ما هو موجود في منهاج الرياضيات، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة فائق وسناء (2014) التي توصلت إلى اعتبار عنصر التشويق في عرض المحتوى ضمن معايير جودة كتاب الرياضيات.

أما الفقرات: (28، 30، 31، 55، 58، 60) هي الفقرات التي كان مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لها متوسطا، وتقدر نسبتها المئوية بـ: 19.44%، حيث تتعلق الفقرة رقم (28) بمدى قدرة منهاج الرياضيات على إثارة التفكير بأنواعه لدى التلاميذ، ويرى الباحث أن منهاج الرياضيات يقدم أنشطة تعليمية تعلمية تستدعي من التلاميذ استعمال مهارات التفكير التي تقوم على التعليل الحسي، فهو غير قادر قبل سن الحادية عشر على التعليل المنطقي، رغم ذلك فقد توصلنا بناء على آراء أساتذة السنة الأولى ابتدائي إلى تضمن منهاج الرياضيات لبعض المحتويات التي تفوق مستوى التلميذ لاسيما ما تعلق منها بتفكيك الأعداد بالمرور بعدة مراحل، وكذلك موضوع يتعلق بالمدد حيث يجد معظم التلاميذ صعوبة في تحديد التوقيت المسائي، وآخر يتعلق بكتابة نصف عدد، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أمل (2017) التي توصلت إلى الاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو التدريبات التي تستثير لأساليب التفكير لدى الطلبة، وكذلك مع دراسة فضيلة (2019) التي توصلت لنتيجة مفادها أن منهاج السنة الخامسة يسعى إلى تدريب تلاميذ السنة الخامسة على التفكير العلمي، أما الفقرة رقم (30) تتعلق بمدى مراعاة منهاج الرياضيات للتسلسل المنطقي في عرض المحتويات، وقد توصل الباحث إلى مراعاة واضعي منهاج الرياضيات للسنة الأولى للترتيب المنطقي للمحتويات، وذلك من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد ويظهر ذلك من خلال سعيه لتمكين التلميذ من مفاهيم الأعداد قبل ترتيبها ومقارنتها... وتعليمه لآلية الجمع قبل الطرح، وكذلك تمكين المتعلم من جمع وطرح عددين في كل واحد منهما رقم على الأكثر، ثم جمع وطرح الأعداد في كل منهما رقمين على الأكثر، ليتضمن كذلك أنشطة تتعلق بتفكيك الأعداد.. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة موسى وسعيد (2018) التي توصلت لافتقار كتاب الرياضيات للصف الأول ابتدائي للتسلسل المنطقي في عرض المحتويات، وتميز كتاب الرياضيات للفصل الثاني بعرض المحتوى بتسلسل منطقي، أما الفقرة رقم: (31) التي تتعلق بمدى تضمن منهاج الرياضيات لصور ورسومات توضيحية تلفت انتباه المتعلمين، وقد توصل الباحث إلى أن الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات متنوعة، حيث تم إحصاء 42 صورة توضيحية متمثلة في الأطفال، و32 صورة خاصة بالألعاب، و20 صورة تتعلق بالحيوانات، و 17 صورة للأدوات المدرسية، و 13 صورة تتعلق بالأطعمة والحلويات، و26 صورة متنوعة (نباتات، وأدوات منزلية...)، حيث يرى الباحث تنوعا في الصور التوضيحية، كما أن العدد الأكبر للصور هي للأطفال، والألعاب والحيوانات، وهي الصور التي يفضلها الأطفال وتلفت انتباههم وتناسب سنهم، كما يرى أن عدد الصور التي تتعلق بالحلويات قليل بالنظر إلى تفضيل معظم الأطفال تناول الحلويات، وهذه الصور ملفتة لانتباه التلميذ، أما الفقرة (55) تتعلق بمدى استعمال منهاج الرياضيات لكلمات متنوعة، وبالرجوع إلى الأنشطة التعليمية التعلمية من خلال السندات والتعليمات تبين أن المنهاج يعتمد على تنوع في الكلمات، إذ نجد الأسماء والأفعال والحروف المتنوعة، أما الفقرة رقم (58) تتعلق بمدى قدرة المنهاج على تعزيز قدرة التلميذ على التعبير، فمنهاج الرياضيات يعمل مع المناهج الأخرى من أجل تعزيز القدرة التعبيرية للتلميذ، من

خلال إكسابه ثروة لغوية رياضية وغيرها، أما الفقرة رقم: (60) تتعلق بمدى ضمان منهاج الرياضيات قدرا مقبولا من ممارسة اللغة التعبيرية، رغم أن عدد المواضيع المدرجة في منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي كثير، وهذا ما يعني أن المنهاج يضمن قدرا مقبولا من ممارسة اللغة التعبيرية لاسيما الرياضية منها.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية:

الفرضية الرئيسية: مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ منخفض.

دلت نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها أن مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة سلوى وآخرون (2018) و دراسة رياض (2018) وكذلك دراسة موسى سعيد (2017)، ودراسة سهيل (2004)

ويفسر الباحث هذه النتائج التي تم التوصل إليها بسبب الطريقة التي اعتمد عليها وهي المتوسط الحسابي. بالرجوع إلى نتائج استبيان تقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ: يتبين لنا أن عدد الفقرات التي كان مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لها مرتفعا بلغ عددها 38 فقرة، بنسبة مئوية تقدر بـ: 63.33%، من العدد الإجمالي لفقرات الاستبيان، وهي أكثر من النصف، منها 9 بنود في المجال الأول بنسبة مئوية 23.68%، و2 فقرة في المجال الثاني بنسبة مئوية تقدر ب 5.26%، 27 فقرة في المجال الثالث بنسبة مئوية تقدر ب 71.05%، وهي تمثل الجوانب الإيجابية لمنهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية.

أما عدد الفقرات التي كان مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لها منخفضا بلغ عددها 9 فقرات، بنسبة مئوية تقدر بـ: 15%، إلى العدد الإجمالي لفقرات الاستبيان، وهي قليلة جدا، منها 2 فقرة في المجال الأول بنسبة مئوية تقدر ب 22.22%، و5 فقرات في المجال الثاني بنسبة مئوية تقدر ب 55.55%، 2 فقرة في المجال الثالث بنسبة مئوية تقدر ب 22.22%، وهي الفقرات التي تمثل الجوانب السلبية لمنهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية.

أما عدد البنود التي كان مستوى تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لها متوسطا بلغ عددها 13 فقرة، بنسبة مئوية تقدر بـ: 21.66%، من العدد الإجمالي لفقرات الاستبيان، قليلة جدا، منها 3 فقرات في المجال الأول بنسبة مئوية تقدر ب 23.07%، و3 فقرات في المجال الثاني بنسبة مئوية تقدر بـ 23.07%، 7 فقرات في المجال الثالث بنسبة مئوية تقدر بـ: 53.84%، وهي تمثل الجوانب التي التزم فيها أساتذة المدرسة الابتدائية الحياد في تقييم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية.

رغم أن الفقرات التي تعبر عن الجوانب الإيجابية لمنهاج الرياضيات هي الأكثر إلا أن مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى ابتدائي لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ كانت متوسطة، وهذا يرجع أساسا إلى المتوسطات الحسابية المنخفضة جدا لعدد من الفقرات من جهة، ومن جهة أخرى هناك فقرات متوسطاتها الحسابية لم تكن مرتفعة جدا. أي أنها قريبة من مستوى التقييم المتوسط وكان ذلك سببا في أن مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية كانت متوسطة.

3- مناقشة عامة للنتائج:

يعتبر المتعلم في التربية الحديثة أهم عنصر من عناصر التعليم، وهو محور العملية التعليمية التعلمية، ولذلك فإننا نجد المناهج الدراسية المختلفة تسعى إلى تحقيق نمو شامل في شخصيته من جميع النواحي: الجسمية والحس حركية، والنفس اجتماعية، والعقلي المعرفي، وإحداث تغيير في سلوكه وتعديله، ومحاولة إيصاله إلى كماله الإنساني، ولتحقيق ذلك عمد التربويون وواضعو المناهج إلى مراعاتهم لمجموعة من الأسس والركائز التي تتعلق بالمتعلم عند تصميم هذه المناهج أو تعديلها أو تطويرها، التي توصلت إليها مخابر علم النفس وعلوم التربية، من خلال أبحاث ودراسات وجهود العلماء، وتتعلق هذه الأسس والركائز في خصوصا في الخصائص النمائية للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل النمو من جهة، ومن جهة أخرى حاجاتهم واهتماماتهم وميولاتهم وقدراتهم واستعداداتهم... وما لم تبنى المناهج على فهم صحيح للمتعلمين وخصائصهم فإن جميع الممارسات تؤول إلى الفشل.

وقد جاءت هذه الدراسة من أجل تقييم وتقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية، من أجل الوقوف على الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية للمنهاج.

لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة عن الجوانب الإيجابية، وعن الجوانب السلبية لمنهاج الرياضيات والتي نعرضها فيما يلي:

1- مجال النمو الجسمي الحس حركي: في مرحلة الطفولة المتوسطة قد يعاني الطفل من مشكلات تتعلق بحاسة البصر، لذا يجب على واضعي المناهج الدراسية أن يراعوا حجم الخط، فيكون مناسبا ويسهل على التلميذ قراءته، وكذلك الاعتماد على ألوان داكنة يسهل عليه التمييز بينها وهذا ما تم مراعاته في منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي. كما أن عضلات الطفل في هذه المرحلة خاصة العضلات الدقيقة في أصابع اليدين لم يكتمل نموها بعد، وهو يحتاج إلى أنشطة يدوية تساعدها على النمو، ومن خلال وجهة رأي الأساتذة فإن منهاج الرياضيات وفر للتلميذ أنشطة يدوية متنوعة: الربط، التلوين، إتمام الرسومات الناقصة، التحويط... وتحتاج إلى أنشطة تعزيزية كاستعمال العجينة، ونشاط القص واللصق.

2- مجال النمو النفس اجتماعي: في مرحلة الطفولة المتوسطة وغيرها من المراحل يجب أن يستمد المنهاج الدراسي الأنشطة التعليمية والصور التوضيحية من البيئة الاجتماعية للمتعلم ومن اهتماماته، وهذا من أجل أن تزيد دافعيته نحو التعلم كما يجب أن يخلق التفاعل بينه وبين المعلم وهذه هي الجوانب التي تم مراعاتها من قبل واضعي منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي.

وفي هذه المرحلة يلتحق التلميذ بالمدرسة وهو لم يكتسب قيما متنوعة: وطنية، تربوية، دينية، اقتصادية.. وليست له فكرة عن القوانين العامة ولا يستطيع الاستمرار في احترام قواعد لعبة ما، فهو سريع التملص من اللعب القاعدي، وبروز الفردية، كما يرغب في التعاون ويحب القاعدة لكنه لم يصل إلى درجة النضج تجعله قادرا عليهما، ويحتاج التلميذ كذلك في هذه المرحلة إلى تعزيز العلاقة بينه وبين زملائه، وتكوين صداقات وتكوين علاقات اجتماعية معهم ليتحرر من سلطة البيت شيئا فشيئا، ولينمو لديه شعور بأن العالم ليس له وحده بل هو عضو في جماعة، كما أن الطفل في هذه المرحلة يحب الاقتداء وتقمص الأبطال وتقدير البطولات، فنجده يقلد والديه، ويقلد مختلف المهنيين: أطباء وفلاحين، ومعلمين .. يقلدهم ويحاكيهم في سلوكهم وأفعالهم ما يؤدي إلى نمو فرديتهم، ويدرك فيما بعد أنه ليس كل جوانب الكبار تستحق التقليد، وكل هذا تسهم المناهج الدراسية في تنميته، وهذا ما لم يراعيه واضعوا منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي من وجهة نظر أساتذة السنة الأولى ابتدائي، وهي تعكس الجوانب السلبية في منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي.

3- النمو العقلي المعرفي: يعتبر الجانب المعرفي من أهم جوانب النمو التي يسهم مهاج الرياضيات في تنميتها، فالطفل يذهب إلى المدرسة في عامه الأول وهو مزود بمعارف اكتسبها من العائلة وفي أماكن عامة احتضنته وأثناء احتكاكه بإخوته وأقرانه، وبعد التحاقه بالمدرسة يتعلم مفاهيم جديدة، فيتعلم مفاهيم رياضية متنوعة تتعلق بالأعداد، وبعمليتي الجمع والطرح، ومفاهيم تتعلق بالأعداد وأخرى بالفضاء وبالهندسة وأخرى تتعلق بالزمن.. وهذه مفاهيم تضمنها منهاج الرياضيات وهي مناسبة للمتطلبات النمائية لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

ففي مجال الأعداد فقد احتل مكانة مهمة في المنهاج الجديد، وسيرورة العدد طويلة وتبدأ مبكرا، لذلك فإن منهاج الرياضيات يساعد التلميذ على ضبط مفهوم العدد واستعماله بفعالية، حيث يذهب التلميذ إلى المدرسة وهو يملك رصيدا محدودا من الأعداد، قد تكون غير مستقرة وغير مرتبة، ويجب على واضعي منهاج الرياضيات مراعاة مبدأ التدرج في تعليم التلميذ للأعداد انطلاقا من المجال المتعلق بالأعداد الصغيرة الغير مركبة إلى 5 أو 6 ثم الانتقال به إلى المجال المتعلق بالأعداد المألوفة إلى غاية 12، ثم بعد ذلك الأعداد المتداولة إلى 30 أو 40 ثم الوصول به إلى المجال المتعلق بالأعداد الكبيرة إلى غاية 99، وذلك باستعمال مشكلة متنوعة متعلقة بمجموعتين: مقارنة مجموعتين، أو تكوين مجموعة لها نفس عدد العناصر مع مجموعة أخرى، أو إكمال مجموعة حتى يكون لها بقدر ما في مجموعة أخرى

ففي مجال الفضاء تتشكل المعارف المتعلقة بالفضاء عند الطفل تدريجيا، تتعلق بفضاءات منفصلة بينها روابط وتتعلق بالفضاء الذي يحيط بالتلميذ ويتعدى مجال رؤيته، وبالفضاء القريب الذي يمكن له رؤيته، وكذلك الفضاء الأكثر قربا منه. فالطفل في هذه المرحلة يستطيع تحديد موقعه، ومواضع أشياء، ووصف أوضاع نسبية (داخل، خارج، يمين، يسار..)

وفي مجال الهندسة يستطيع التلميذ في هذه المرحلة النمائية من التعرف على الأشكال المستوية ووصفها.

أما في مجال هيكلة الزمن تجري على مستوى الإدراك الحسي، ثم على المستوى التمثيلي، وعلى واضعي المنهاج أن يراعي المستويين حتى يجعل التلميذ يدرك حوادث، ويحس بالمدة وتعاقب الأحداث، ثم بعد ذلك يجعله يمثل حوادث في الزمن باستعمال رزنامات مختلفة. والتلميذ في هذه المرحلة يمكنه استعمال تعابير تتعلق بالزمن (بعد، قبل، أمس، اليوم، غدا..)، وتعيين مختلف أوقات اليوم (الصباح، المساء..)

أما في مجال القياس فالتلميذ لا يمكن أن يقيس الأطوال والكتل باستعمال وحدات قياس الأطوال والكتل غير نظامية، والاعتماد على مقارنات باستعمال عبارات المقارنة: (أكبر من، أصغر من، أقصر من، أطول من، أثقل من أخف من..) ففي هذه المرحلة من النمو يتم الاهتمام بالطول كمقدار أكثر منه كمقياس لهذا المقدار، على أساس هذا المقدار تتم عملية مقارنة وتصنيف وترتيب الأشياء. أما من حيث جانب النمو اللغوي فمنهاج الرياضيات لا بد أن يكون له إسهاما في إثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ، واعتماده على مفردات بسيطة يمكن للتلميذ فهما ونطقها، وكذلك مراعاته للمكتسبات اللغوية السابقة. وهذه هي الجوانب الإيجابية في منهاج الرياضيات للسنة الأولى، وذلك حسب وجهة نظر أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية.

خاتمة:

يعتبر المنهاج الدراسي من أهم عناصر المنظومة التربوية، وركيزة أساسية في عملية التعلم، وهو القاعدة المحورية التي تتحكم في العملية التربوية، وهو الوسيلة التي تجسد وتترجم الفلسفة التربوية للمجتمع إلى واقع تعليمي، حيث يسعى إلى تحقيق الأهداف وإنماء مستويات الكفاءات المسطرة، وتجسيد طموحات تكوين شخصية التلاميذ من مختلف الجوانب: جسميا، ونفسيا، واجتماعيا، وعقليا.

فالمنهاج الدراسي بهذا المعنى يعتبر الركيزة الأساسية في عملية التعلم، ومرجعا معرفيا هاما يكسب التلميذ المعارف، والخبرات، والمهارات، والأدوات المنهجية التي تؤهله ليتكيف مع طبيعة وخصوصيات المجتمع الذي يعيش فيه، ويكون قادرا على حل المشكلات التي تواجهه، وتقديم الإضافة التي ينتظرها منه مجتمعه، وذلك من خلال ما يقدمه من محتويات دراسية، وأنشطة تعليمية تعلمية، ووضعيات تقويمية، ومسايرته لأحدث المستجدات في نظريات التعليم والتعلم والمقاربات الحديثة، وانسجامه مع خصوصية التلاميذ وواقع الحياة العصرية والمحيط.

إذا كان تطوير المناهج الدراسية وإصلاحها من أهم القضايا التي تشغل القائمين على المنظومات التربوية في مختلف الدول، الفقيرة منها والغنية على حد سواء، وتخصص لذلك ميزانيات معتبرة، وتستعين بباحثين وخبراء في علم المناهج الدراسية، فإن تقويم المناهج يعتبر الخطوة الأساسية التي تسبق تلك العملية وهي الأساس في ذلك، وهذا من أجل الوقوف على واقع المناهج الحالية، وتشخيصها والوقوف على النقائص ونقاط الضعف والقصور فيها، ومعرفة مدى مواكبتها لمستجدات الحياة، وقدرتها على شد وجذب التلميذ نحو الدراسة أو انصرافه عنها، ، ومدى مراعاتها لمتطلبات نمو التلاميذ جسميا ونفسيا واجتماعيا ومعرفيا، ومدى استجابتها لاحتياجاتهم وميولاتهم وقدراتهم.

إن عملية تقويم المناهج الدراسية عملية يشترك فيها الباحثون والمختصون والأساتذة الجامعيون والأساتذة الذين أوكلت لهم مهمة تجسيد هذه المناهج إلى أفعال تعليمية، وقد اعتمد الباحث في دراسته هذه على أساتذة السنة الأولى ابتدائي من أجل تقييم وتقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، من أجل الوقوف على الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية للمنهاج، وبعد بناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها تم جمع البيانات والمعلومات وتبويبها ومعالجتها إحصائيا توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ متوسط

2- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية في مجال النمو الجسمي الحس حركي للتلاميذ متوسط.

3- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية في مجال النمو النفس اجتماعي للتلاميذ متوسط.

4- مستوى تقييم أساتذة السنة الأولى للمدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في ظل المتطلبات النمائية في مجال النمو العقلي المعرفي للتلاميذ مرتفع

ـ ما التصور المقترح لمنهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية المناسبة للتلاميذ؟

بناء على نتائج هذه الدراسة، يقدم الباحث مقترحا من أجل تدارك الجوانب السلبية في منهاج الرياضيات للسنة الأولى تماشيا مع المتطلبات النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية كما يلي:

المحور الأول: النمو الجسمي الحس حركي	
رقم البند	**البند**
11	**يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية تتعلق بالقص واللصق**

7 الأعداد من 6 إلى 9 (1)

• الحساب الذهني : يشترك التلاميذ في العد بحيث يقول الأول 1 والثاني 2 وهكذا إلى أكبر عدد يصلون إليه .

أكتشف

1. لوّن بالأخضر الإجابة الصحيحة:

- القرنصات أكثر من الخشبات | نعم | لا |
- القرنصات أقلّ من الخشبات | نعم | لا |

2. لوّن بالبنفسجي قرنصات بقدر الخشبات.

أنجز

1. لوّن بالأحمر الإجابة الصحيحة.

- الفناجين أكثر من الملاعق | نعم | لا |
- الفناجين أقلّ من الملاعق | نعم | لا |

2. لوّن فناجين بقدر الملاعق.

3. أكمل الرّسم بما يوافق العدد المكتوب في البطاقة.

2 3 5 4

تعلّمت

عدّ أشياء واستعمال التعابير أقلّ من ... أكثر من ... بقدر ...

18 ثمانية عشر

7

الأعداد من 6 إلى 9 (1)

• الحساب الذهني : يشترك التلاميذ في العد بحيث يقول الأول 1 والثاني 2 وهكذا إلى أكبر عدد يصلون إليه .

أكتشف

1. لوّن بالأخضر الإجابة الصحيحة:

- القرنبيطات أكثر من الحشيشات	نعم	لا
- القرنبيطات أقلّ من الحشيشات	نعم	لا

2. لوّن بالبنفسجي قرنبيطات بقدر الحشيشات:

أنجز

1. لوّن بالأحمر الإجابة الصحيحة.

- الفناجين أكثر من الملاعق	نعم	لا
- الفناجين أقلّ من الملاعق	نعم	لا

2. لوّن فناجين بقدر الملاعق.

3. قصّ ثمّ ألصق الأشكال من كراسة الأنشطة بما يوافق العدد المكتوب في كلّ بطاقة

تعلّمت

عدّ أشياء واستعمال التعابير أقلّ من أكثر من بقدر

المحور الأول: النمو الجسمي الحس حركي	
رقم البند	البند
14	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية تستعمل فيها العجينة

8

الأعداد من 6 إلى 9 (2)

الحساب الذهني : يظهر المعلم وجه زهر النرد أو بطاقة نقاط الدومينو، وبسرعة يكتب التلاميذ عدد النقاط على الوجهين، تتكرر العملية مع أعداد أصغر من 10.

أكتشف

سمر ومريم يتنافسان في جمع السيارات الصغيرة.

1. لون البطاقة الصحيحة: سيارات مريم (أكثر من / أقل من) سيارات أمين.

2. أحط الإجابة الصحيحة:

عدد سيارات مريم هو 5، 6، 7، 8، (9).

عدد سيارات أمين هو 5، 6، 7، (8)، 9.

أنجز

1. أرسم قريصات حسب العدد المكتوب على كل بطاقة:

2. أرسم قريصات بقدر الكرات:

تعلمت

تعلمت تعيين الأعداد 6، 7، 8، 9.

8

الأعداد من 6 إلى 9 (2)

• الحساب الذهني يظهر المعلم وجه زهر النرد أو بطاقة نقاط الدومينو، ويسرعة يكتب التلاميذ عدد النقاط على الوجهين، لتكرر العملية مع أعداد أصغر من 10.

أكتشف

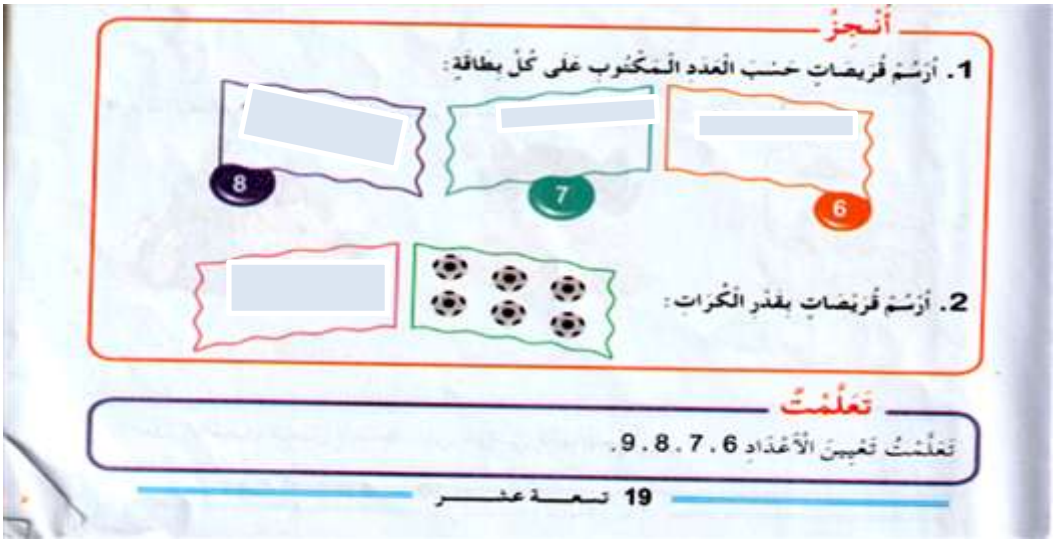
أمين ومريم يتنافسان في جمع السيارات الصغيرة.

1. لوّن البطاقة الصحيحة: سيارات مريم [أكثر من] [أقل من] سيارات أمين.

2. أحط الإجابة الصحيحة:

3- انقل على لوحك الأعداد، ثم شكل بالعجينة كرّيات بقدر كل عدد.

9 8 7



أنجز

1. أرسم قريصات حسب العدد المكتوب على كل بطاقة:

8 7 6

2. أرسم قريصات بقدر الكرات:

تعلمت

تعلمت تعيين الأعداد 6. 7. 8. 9.

المحور الثاني: النمو النفس اجتماعي	
رقم البند	البند
17	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلمين قيم الهوية الوطنية

3

الأعداد من 1 إلى 5 (1)

• الحساب الذهني : يعد تلميذ ما يستطيع من سلسلة الأعداد ، وهكذا مع أكبر عدد ممكن من التلاميذ .

أكتشف

■ اربط كل صورة بالعدد المناسب.

1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5

أنجز

1. لوّن حسب ما يطلب منك.

- لوّن فريصة واحدة باللون البرتقالي
- لوّن 3 فريصات باللون الأزرق
- لوّن فريصتين اثنتين باللون الأخضر

2. اربط كل بطاقة بالعدد المناسب.

5 4 3 2 1

تعلّمت

أستعمل أصابع يدي لتعيين الأعداد 1 ، 2 ، 3 ، 4، و5 كما في الصورة.

5 4 3 2 1

14 أربعة عشر

المسجد والكعبة والمصحف الشريف والسجاد والأهلة هي رموز للانتماء للدين الإسلامي الذي يعتبر دين الدولة

3 الأَعْدادُ من 1 إلى 5 (1)

• الحساب الذهني : يعد تلميذ ما يستطيع من سلسلة الأعداد ، وهكذا مع أكبر عدد ممكن من التلاميذ .

أَكْتَشِفُ

■ أَرْبِطُ كُلَّ صُورَةٍ بِالْعَدَدِ الْمُنَاسِبِ.

أُنْجِزُ

1. لَوِّنْ حَسَبَ مَا يُطْلَبُ مِنْكَ.

- لَوِّنْ قُرَيْصَةً وَاحِدَةً بِاللَّوْنِ الْبُرْتُقَالِي
- لَوِّنْ 3 قُرَيْصَاتٍ بِاللَّوْنِ الأَزْرَقِ
- لَوِّنْ قُرَيْصَتَيْنِ اثْنَتَيْنِ بِاللَّوْنِ الأَخْضَرِ

2. أَرْبِطُ كُلَّ بِطَاقَةٍ بِالْعَدَدِ الْمُنَاسِبِ.

5 4 3 2 1

تَعَلَّمْتُ

أَسْتَعْمِلُ أَصَابِعَ يَدِي لِتَعْيِينِ الأَعْدَادِ 1 ، 2 ، 3 ، 4، و5 كَمَا فِي الصُّورَةِ.

5 4 3 2 1

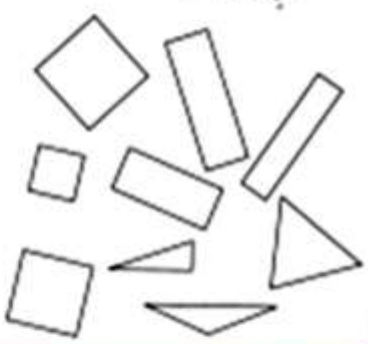
14 أربعة عشر

108 التَّعرُّفُ عَلى أَشْكالٍ مُسْتَوِيَةٍ

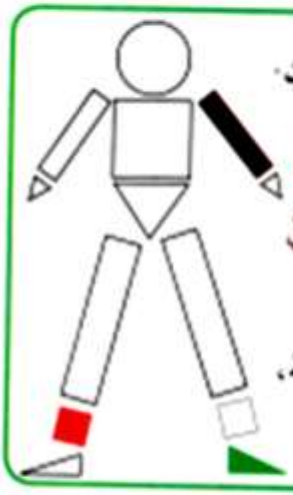
• الحساب الذهني : في كل مرة يذكر المعلم عدد الوحدات وعدد العشرات ، وبسرعة يشكل التلاميذ العدد ويكتبونه على لوحاتهم.

أَكْتَشِفُ

1. ضَعِ الأَشْكالَ المُتَماثِلَةَ داخِلَ حَيِّزٍ ولَوِّنْها.



2. بَدَأَتْ مَرْيَمُ بِتَلْوينِ المُثَلَّثاتِ بِالأَخْضَرِ، والمُرَبَّعاتِ بِالأَحْمَرِ، والمُسْتَطيلاتِ بِالبُنِّيِّ أَكْمِلِ التَّلْوينَ.

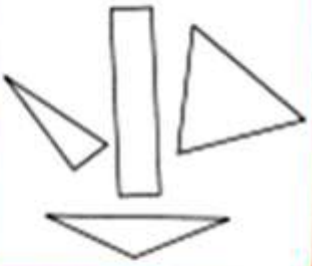


بَقِيَ شَكْلٌ لَمْ أُلَوِّنْهُ، ما هُوَ؟

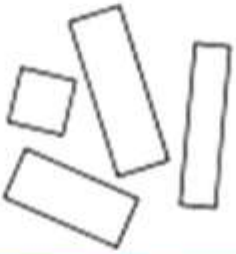
أُنْجِزُ

■ ضَعِ الإِشارَةَ (X) عَلى الشَّكْلِ الغَريبِ في كُلِّ مَجْموعَةٍ، وَسَمِّهِ.

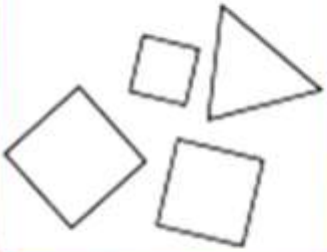
المَجْموعَةُ 1



المَجْموعَةُ 2

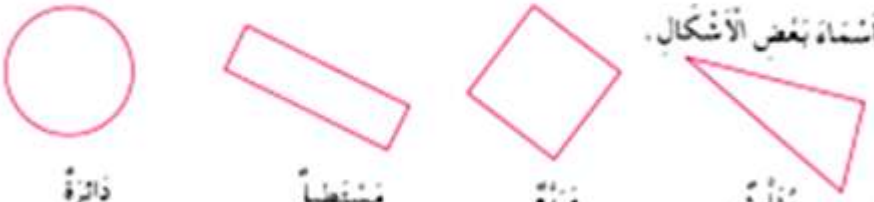


المَجْموعَةُ 3



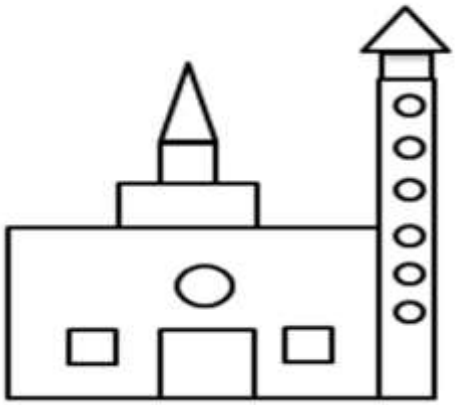
تَعَلَّمْتُ

أَسْماءَ بَعْضِ الأَشْكالِ.



مُثَلَّثٌ مُرَبَّعٌ مُسْتَطيلٌ دائِرَةٌ

2- أكْمِلِ الجُمَلَ التَّالِيَةَ:

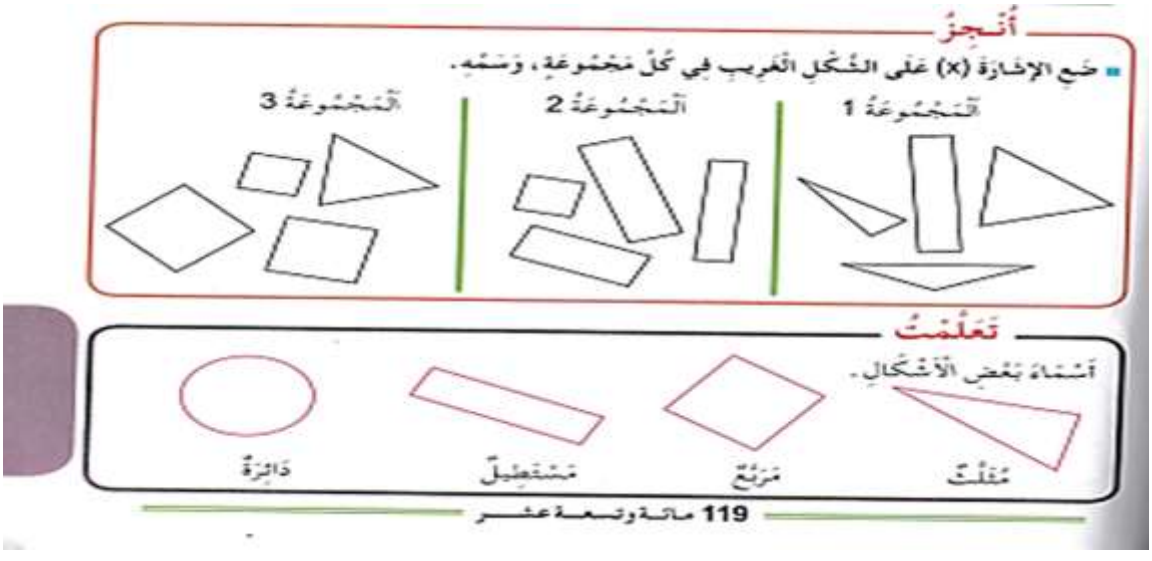


1- عَدَدُ المُرَبَّعَاتِ هُوَ:.....

2- عَدَدُ المُسْتَطِيلَاتِ هُوَ:.....

3- عَدَدُ المُثَلَّثَاتِ هُوَ:.....

4- عَدَدُ الدَّوَائِرِ هُوَ:.....



12

تَشْكِيلُ كَمِّيَاتٍ

الحساب الذهني : يمثل المعلم عددا اصغر من 10 برفع اصابعه، ويكتب التلاميذ العدد على الواحهم ثم يسميه احدهم ، التكرار عدة مرات.

أَكْتَشِفُ

1. كَمْ مِنْ طَائِرٍ فِي الصُّورَةِ؟

- لَوِّنْ بِالأَصْفَرِ عَدَدَ الطُّيُورِ
- لَوِّنْ بِالأَخْضَرِ عَدَدَ الْحَمَامَاتِ
- لَوِّنْ بِالأَحْمَرِ عَدَدَ الْعَصَافِيرِ

1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. هَلْ نَقَصَتْ حَبَّةٌ مِنَ الْفَاكِهَةِ ؟ أَحِطِّ الْجَوَابَ الصَّحِيحَ: نَعَمْ لا

قَبْلَ

بَعْدَ

أُنْجِزُ

1. مَا هُوَ عَدَدُ الأَدَوَاتِ فِي الصُّورَةِ؟

- عَدَدُ الأَدَوَاتِ فِي الصُّورَةِ هُوَ .....9.....

2. اِرْبِطْ كُلَّ أَدَاةٍ بِالْعَدَدِ الْمُنَاسِبِ.

3. اُكْتُبْ

اثنان 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2

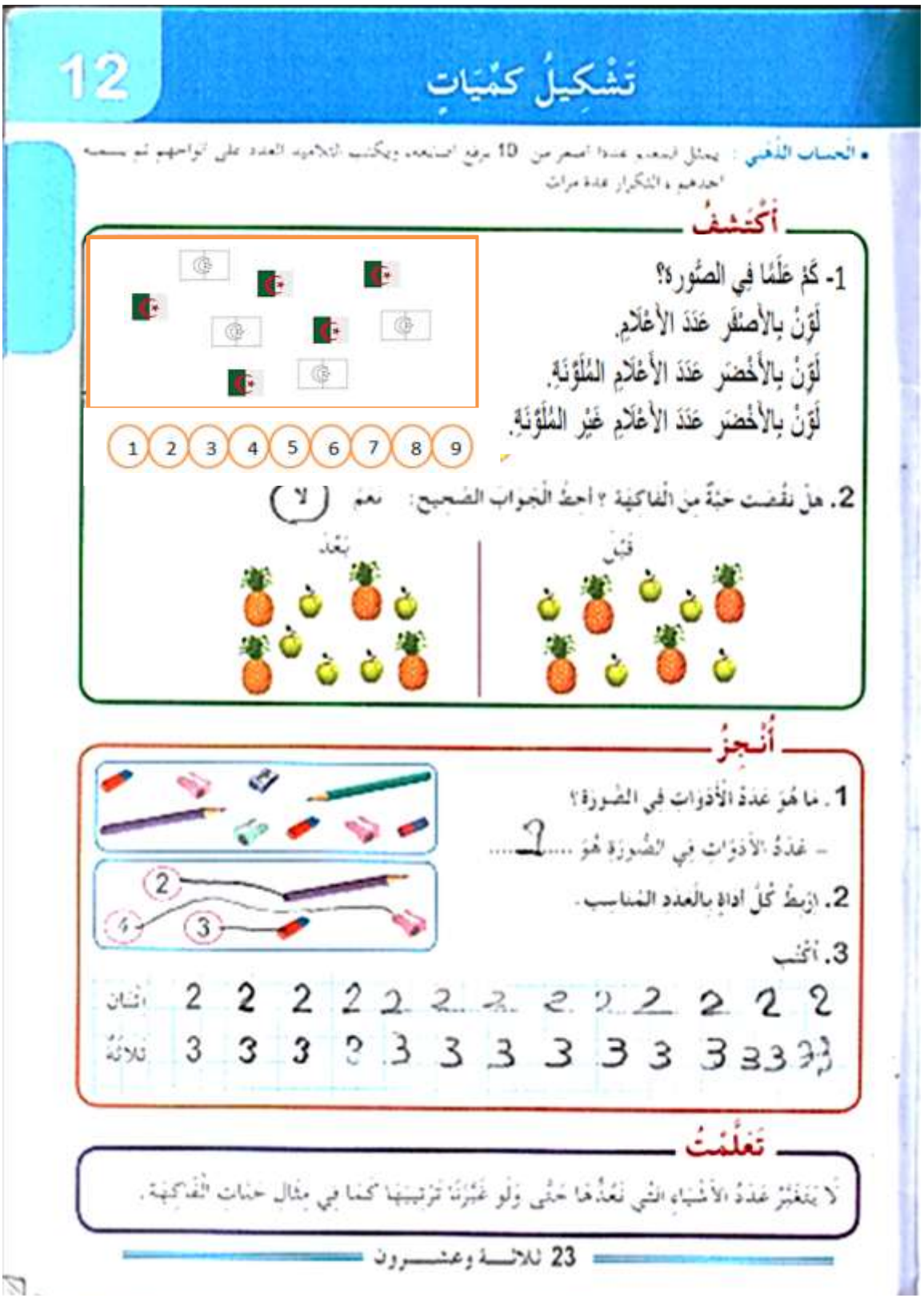
ثلاثة 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3

تَعَلَّمْتُ

لا يَتَغَيَّرُ عَدَدُ الأَشْيَاءِ الَّتِي نَعُدُّهَا حَتَّى وَلَوْ غَيَّرْنَا تَرْتِيبَهَا كَمَا فِي مِثَالِ حَبَّاتِ الْفَاكِهَةِ.

23 ثلاثة وعشرون

العلم الوطني هو أحد رموز الدالة على الانتماء للجزائر



12

تَشْكِيلُ كَمِّيَات

• الحساب الذهني : يمثل المعلم عددا أصغر من 10 يرفع أصابعه ويكتب التلاميذ العدد على لوحاتهم ثم يمسحه أحدهم و التكرار عدة مرات

أَكْتَشِفُ

1- كَمْ عَلَمًا فِي الصُّورة؟

لَوِّنْ بِالأَصْفَر عَدَدَ الأَعْلَامِ.

لَوِّنْ بِالأَخْضَر عَدَدَ الأَعْلَامِ المُلَوَّنَةِ.

لَوِّنْ بِالأَخْضَر عَدَدَ الأَعْلَامِ غَيْرِ المُلَوَّنَةِ.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. هَلْ نَقَصَتْ حَبَّةٌ مِنَ الفَاكِهَةِ ؟ أَحِطُّ الجَوَابَ الصَّحِيحَ: نعم (لا)

قَبْلَ

بَعْدَ

أُنْجِزُ

1. مَا هُوَ عَدَدُ الأَدَوَاتِ فِي الصُّورَةِ؟

- عَدَدُ الأَدَوَاتِ فِي الصُّورَةِ هُوَ .....7.....

2. اِرْبِطُ كُلَّ أَدَاةٍ بِالعَدَدِ المُنَاسِبِ.

3. أَكْتُبُ

اثنان	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
ثلاثة	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

تَعَلَّمْتُ

لَا يَتَغَيَّرُ عَدَدُ الأَشْيَاءِ الَّتِي نَعُدُّهَا حَتَّى وَلَوْ غَيَّرْنَا تَرْتِيبَهَا كَمَا فِي مِثَالِ حَبَّاتِ الفَاكِهَةِ.

23 ثلاثة وعشرون

24 مُتتالِيةُ الأعْداد إلى 10

• الحساب الذهني : على الشريط العددي يغطي المعلم عددا أصغر أو يساوي 10، ويكتب التلاميذ العدد المغطى على الواحهم ، مع التكرار.

أكْتَشِفُ

يَلْعَبُ أمين وزايد بالكُرَيّات .

أمين

زايد

1. ضَعِ العَلامَةَ (X) في الخانَةِ المُناسِبَة:

كُرَيّاتُ أمين **أكْثَرُ** من كُرَيّاتِ زايد ☒

كُرَيّاتُ أمين **أقَلُّ** من كُرَيّاتِ زايد ☐

2. **لَوِّنِ البِطاقَةَ الصَّحيحَة**: عِنْدَ أمين سَبْعُ / عَشْرُ كُرَيّاتٍ.

عِنْدَ زايد تِسْعُ / ثَمانٍ كُرَيّاتٍ.

أُنْجِزُ

1. ضَعِ العَلامَةَ (X) تَحْتَ البِطاقَةِ الَّتي بِها أصْغَرُ عَدَدٍ مِنْ حَبّاتِ الفاكِهَة.

2. اِرْبِطْ كُلَّ بِطاقَةٍ بِالعَدَدِ المُناسِبِ كَما في المِثال.

4 5 6 7 8 9 10

3. أكْتُبْ:

ثَمانِيَة 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8 8

عَشَرَة 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10

تَعَلَّمْتُ

اِقْرَأ الأعْداد 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10 وَأكْتُبُها.

35 خمسة وثلاثون

الشَّخْصِيَّاتُ الوطَنِيَّةُ رموز دالة على الانتماء للجزائر، عَلَى المُتَعَلِّمِ الاِعْتِزازَ والاِفْتِخَارَ بِهَا

المحور الثاني: النمو النفس اجتماعي	
رقم البند	البند
18	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلمين القيم النبيلة للمجتمع

75

وَضعيات جمع أو طرح (2)

• الحساب الذهني : يسمي المعلم ثلاثة اعداد اصغر من 40 وبعد 10 ثوان يكتب التلاميذ العدد الاكبر أو الاصغر على لوحاتهم، مع تكرار النشاط.

أَكْتَشِفُ

1. ما هُوَ عَدَدُ كُلّ الْكُرَيّات في الْكيسَيْن ؟

عَدَدُ كُلّ الْكُرَيّات هُوَ : .....35.....

أكْتُبِ الْعَمَلِيَة : 10 + 25 = 35

2. في الطّبق 32 بُرْتُقالة، أخَذْنا مِنْها 20 بُرْتُقالة . كَمْ صارَ عَدَدُ الْبُرْتُقالات في الطّبق ؟

عَدَدُ الْبُرْتُقالاتِ هُوَ : ....12.... بُرْتُقال

أكْتُبِ الْعَمَلِيَة : 32 - 20 = 12

أُنْجِزُ

1. أكَلَ أيمن قِطْعَةً واحِدَةً مِنَ الشّوكولاطة.

مَا هُوَ عَدَدُ الْقِطَعِ الْباقِيَة؟

عَدَدُ الْقِطَعِ هُوَ : ....23....

أكْمِلِ الْعَمَلِيَة : 24 - 1 = 23

2. في حافظة أيمن 20 دينارًا.

كَمْ يَنْقُصُهُ لِشِراءِ اللُّعْبَة ؟

الْمَبْلَغُ النّاقِص : ....15....

أكْمِلِ الْعَمَلِيَة : 35 - 20 = 15

3. كَمْ يَصيرُ عَدَدُ السّيّارات داخِلَ المرآب عِنْدَما تَدْخُلُ السّيّاراتُ الثّلاثُ ؟

عَدَدُ السّيّارات هُوَ : .....24.....

أكْمِلِ الْعَمَلِيَة : 21 + 3 = 24

تَعَلَّمْتُ

عِنْدَ إضافَةِ أشْياءَ أسْتَعْمِلُ (+) وَعِنْدَ حَذْفِ أشْياءَ أسْتَعْمِلُ (-).

86 ستة وثمانون

التصدق على الفقراء، وإرجاع الأمانة لأصحابها، من أهم القيم النبيلة للمجتمع التي يجب على المناهج أن تكسبها للمتعلمين.

75

وضعيات جمع أو طرح (2)

• الحساب الذهني : يسمي المعلم ثلاثة أعداد أصغر من 40 وبعد 10 ثوان يكتب التلاميذ العدد الأكبر أو الأصغر على الواجهم، مع تكرار النشاط.

أكتشف

1- تصدق محمد بقطعتين نقديتين.

أكمل:
- قيمة القطعة الأولى هي: ..... دينار.
- قيمة القطعة الثانية هي: ..... دينار.

. + . = ...

- تصدق محمد بمبلغ: ..... دينار

2. في الطبق 32 برتقالة، أخذنا منها 20 برتقالة. كم صار عدد البرتقالات في الطبق؟

عدد البرتقالات هو: ..... برتقالة

أكتب العملية : 32 - ..... = ...

أنجز

1. أكل أيمن قطعة واحدة من الشوكولاطة.

ما هو عدد القطع الباقية؟

عدد القطع هو: ..... قطعة

أكمل العملية : 24 - ..... = ...

صناع من منى 15 قلما من أقلام التلوين وجدت آمنة عددا منها كما في الصورة وأعادتها لها.

- عدد الأقلام التي وجدتها آمنة هو: ..... قلما
- ارسم عدد الأقلام المتبقية.
- أكمل العملية

15 - ..... = ...

3. كم يصير عدد السيارات داخل المرآب عندما تدخل السيارات الثلاث؟

عدد السيارات هو: .....

أكمل العملية : ..... + 3 = 24

تعلمت

عند إضافة أشياء أستعمل (+) وعند حذف أشياء أستعمل (-).

86 ستة وثمانون

31 الرّمزان : + و =

• الحساب الذهني : يظهر المعلم كتابة حرفية لعدد اصغر من 10 ، ويكلف التلاميذ على الواحهم بالأرقام ثم يسمون مع التكرار .

أكتشف

1. أكمل كتابة عدد الوزّات في كلّ حالة.

2. احسب العدد الكلّي للوزّات.

العدد الكلّي للوزّات هو .....

3 + 4 = ...

أنجز

1. يلعب أمين وزائد بالكرّيات. قبل اللّعب كان عند أمين 4 كرّيات، وربح 3 كرّيات أخرى.
كم كرّية صارت عند أمين؟
مثّل الكرّيات في كلّ حالة.

الكرّيات قبل اللّعب	الكرّيات التي ربحها	الكرّيات بعد اللّعب

أكتب العمليّة.

..... = ... + ...

2. أحسب :

3 + 2 = ...	2 + 2 = ...	3 + 3 = ...	3 + 1 = ...
2 + 4 = ...	1 + 5 = ...	4 + 4 = ...	5 + 3 = ...

تعلّمت

لحساب مجموع عددين أستعمل الرّمزين + و = ، مثل : 3 + 2 = 5

42 اثنان وأربعون

www.eddiraya.com

الإحسان إلى الوالدين، من أهم القيم النبيلة للمجتمع التي يجب على المناهج أن تكسبها

31

الرمزان : + و =

• الحساب الذهني : يظهر المعلم كتابة حرفية لعدد اصغر من 10 ، ويكتبه التلاميذ على ألواحهم بالأرقام ثم يمسحونه مع التكرار .

أكتشف

أهدى عثمان لأمه وردا وردية، وأخرى صفراء

- عدد الورود الوردية هو: ..... وردة.
- عدد الورود البيضاء هو: ..... وردة.
- أحسب العدد الكلي للورد

. + . = ...

- أهدى عثمان لأمه: ..... وردة

أنجز

1. يلعب أمين وزائد بالكرتات. قبل اللعب كان عند أمين 4 كرتات، وربح 3 كرتات أخرى.
كم كرتة صارت عند أمين؟
مثل الكرتات في كل حالة.

الكرتات قبل اللعب	الكرتات التي ربحها	الكرتات بعد اللعب

أكتب العملية.
..... = ... + ...

2. أحسب :

3 + 2 = ...	2 + 2 = ...	3 + 3 = ...	3 + 1 = ...
2 + 4 = ...	1 + 5 = ...	4 + 4 = ...	5 + 3 = ...

تعلمت

لحساب مجموع عددين أستعمل الرمز + و = ، مثل : 3 + 2 = 5

42 اثنان وأربعون

www.eddirasa.com

المحور الثاني: النمو النفس اجتماعي	
رقم البند	البند
21	ينمي منهاج الرياضيات لدى المتعلمين احترامه للقواعد العامة

11 تَعْيِينُ مَوْقِعٍ فِي الْفَضَاءِ (2)

• الْحِسَابُ الذِّهْنِيُّ : يَمْثُلُ الْمُعَلِّمُ عَدَدًا أَصْغَرَ مِنْ 10 يَرْفَعُ أَصَابِعَهُ، وَيَكْتُبُ التَّلَامِيذُ الْعَدَدَ عَلَى الْوَاحِهِمْ ثُمَّ يُسَمِّيهِ أَحَدُهُمْ ، التَّكْرَارُ عِدَّةَ مَرَّاتٍ .

أَكْتَشِفُ

– لَوِّنْ بِالْأَزْرَقِ كُلَّ طِفْلٍ فَوْقَ لُعْبَةٍ.
– لَوِّنْ بِالْبُنِّيِّ الطِّفْلَ الَّذِي تَحْتَ لُعْبَةٍ.
– لَوِّنْ بِالْأَحْمَرِ الْكُرَةَ الَّتِي عَلَى الْمِقْعَدِ وَبِالْأَخْضَرِ الْكُرَةَ الَّتِي أَسْفَلَهُ.

أُنْجِزُ

• ضَعِ الْإِشَارَةَ (X) دَاخِلَ الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَةِ.

عَدَدُ الطُّيُورِ أَسْفَلَ الشَّجَرَةِ هُوَ:
☐ 1 ☐ 2 ☐ 4

عَدَدُ الطُّيُورِ عَلَى الشَّجَرَةِ هُوَ:
☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

عَدَدُ الطُّيُورِ أَعْلَى الشَّجَرَةِ هُوَ:
☐ 1 ☐ 2 ☐ 4

تَعَلَّمْتُ

يُمْكِنُنِي تَحْدِيدُ مَوْقِعِ شَيْءٍ بِالنِّسْبَةِ إِلَى آخَرَ بِاسْتِعْمَالِ مُفْرَدَاتٍ مِثْلَ: فَوْقَ، تَحْتَ، عَلَى، أَعْلَى، أَسْفَلَ.

22 اثنان وعشرون

احترام الآداب العامة للطريق هو احترام للقواعد والقوانين العامة، التي يجب تضمينها في مختلف المناهج الدراسية

11 تَعْيِينُ مَوْقِعٍ فِي الْفَضَاءِ (2)

• الْحِسَابُ الذِّهْنِيُّ : يَمْثُلُ الْمُعَلِّمُ عَدَدًا أَصْغَرَ مِنْ 10 بِرَفْعِ أَصَابِعِهِ، وَيَكْتُبُ التَّلَامِيذُ الْعَدَدَ عَلَى الْوَاحِهِمْ ثُمَّ يُسَمِّيهِ أَحَدُهُمْ ، التَّكْرَارُ عِدَّةَ مَرَّاتٍ .

أَكْتَشِفُ

1- أَشْطُبُ عَلَى الإِجَابَةِ الْخَاطِئَةِ:

- يَمْشِي الأَطْفَالُ عَلَى مَمَرِّ الرَّاجِلِينَ نعم لا

2- لَوِّنْ:

- بِالأَحْمَرِ الدَّائِرَةَ الْمَوْجُودَةَ فَوْقَ الضَّوْءِ الأَصْفَرِ.
- بِالأَخْضَرِ الدَّائِرَةَ الْمَوْجُودَةَ تَحْتَ الضَّوْءِ الأَصْفَرِ.
- بِالأَزْرَقِ عَدَدُ الأَوْلَادِ بَيْنَ الْبِنْتَيْنِ 2 4 1

أُنْجِزُ

■ ضَعِ الإِشَارَةَ (X) دَاخِلَ الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَةِ.

عَدَدُ الطُّيُورِ أَسْفَلَ الشَّجَرَةِ هُوَ:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 4

عَدَدُ الطُّيُورِ عَلَى الشَّجَرَةِ هُوَ:

☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

عَدَدُ الطُّيُورِ أَعْلَى الشَّجَرَةِ هُوَ:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 4

تَعَلَّمْتُ

يُمْكِنُنِي تَحْدِيدُ مَوْقِعِ شَيْءٍ بِالنِّسْبَةِ إِلَى آخَرَ بِاسْتِعْمَالِ مُفْرَدَاتٍ مِثْلَ: فَوْقَ، تَحْتَ، عَلَى، أَعْلَى، أَسْفَلَ.

22 اثنان وعشرون

22 تَعْيينُ مَواقِعَ في الْفَضاءِ (3)

• الحساب الذهني : العد تصاعديا – وتنازليا إن أمكن – من 1 أو من عدد آخر يحدده المعلم من وإلى العدد 15 .

أَكْتَشِفُ

1. لَوِّنْ بِطاقَةَ الْكَلِمَةِ الْمُناسِبَةِ :

يَحْمِلُ الْخَضّارُ في يَدِهِ الْيُمْنى مَوْزًا عِنَبًا

وَفي يَدِهِ الْيُسْرى مَوْزًا عِنَبًا

2. لَوِّنْ بِالأَزْرَقِ الْقِطَّ الَّذي عَنْ يَمينِ الطِّفْلِ وَبِالأَخْضَرِ الَّذي عَنْ يَسارِهِ.

أُنْجِزُ

1. ضَعِ الإِشارَةَ (x) عَلَى الْيَدِ الْيُمْنى، وَالإِشارَةَ (○) عَلَى الرِّجْلِ الْيُسْرى لِكُلِّ طِفْلٍ.

2. ضَعِ الإِشارَةَ (x) في الْخانَةِ الْمُناسِبَةِ،

مِقْوَدُ السَّيّارَةِ مَوْجودٌ عَلَى

الْيَسارِ ☐ الْيَمينِ ☒

– لَوِّنْ بِالأَحْمَرِ الضَّوْءَ الأَيْمَنَ لِلسَّيّارَةِ.

تَعَلَّمْتُ

يُمْكِنُ تَحْديدُ مَوْقِعِ شَيْءٍ بِالنِّسْبَةِ إِلى آخَرَ بِاسْتِعْمالِ مُفْرَداتٍ ، مِثْلَ: يَمين، يَسار، عَنْ يَمين، عَنْ يَسار.

الحفاظ على البيئة من التلوث هو احترام للقواعد والقوانين العامة، التي يجب تضمينها في مختلف المناهج الدراسية

22 تَعْيِينُ مَواقِعَ في الفَضاءِ (3)

• الحِسابُ الذِّهْنِيُّ : العَدُّ تَصاعُدِيًا – وتَنازُلِيًا إنْ أمْكَنَ – مِنْ 1 أوْ مِنْ عَدَدٍ آخَرَ يُحَدِّدُهُ المُعَلِّمُ مِنْ وإلى العَدَدِ 15 .

أَكْتَشِفُ

لَوِّنِ الإجابَةَ الصَّحِيحَةَ

1- الحَاوِيَةُ عَلَى يَمِينِ البِنْتِ: نَعَمْ | لَا

2- الحَاوِيَةُ عَلَى يَسَارِ الأَبِ: نَعَمْ | لَا

3- الوَلَدُ بَيْنَ الحَاوِيَتَيْنِ: نَعَمْ | لَا

4- يَضَعُ الوَلَدُ القَارُورَةَ دَاخِلَ | خَارِجَ الحَاوِيَةِ.

أُنْجِزُ

1. ضَعِ الإشَارَةَ (x) عَلَى اليَدِ اليُمْنَى، وَالإشَارَةَ (○) عَلَى الرِّجْلِ اليُسْرَى لِكُلِّ طِفْلٍ.

2. ضَعِ الإشَارَةَ (x) فِي الخَانَةِ المُنَاسِبَةِ،

مِقْوَدُ السَّيَّارَةِ مَوْجُودٌ عَلَى

اليَسَارِ ☐ اليَمِينِ ☒

– لَوِّنْ بِالأَحْمَرِ الضَّوْءَ الأَيْمَنَ لِلسَّيَّارَةِ.

تَعَلَّمْتُ

يُمْكِنُ تَحْدِيدُ مَوْقِعِ شَيْءٍ بِالنِّسْبَةِ إلَى آخَرَ بِاسْتِعْمَالِ مُفْرَدَاتٍ ، مِثْلَ: يَمِينٍ، يَسَارٍ، عَنْ يَمِينٍ، عَنْ يَسَارٍ.

33 ثلاثة وثلاثون

4 تَعْيِينُ مَوْقِعٍ فِي الْفَضَاءِ (1)

• الْحِسَابُ الذِّهْنِي : بَعْدَ تَلْمِيذٍ مَا يَسْتَطِيعُ مِنْ سِلْسِلَةِ الْأَعْدَادِ ، وَهَكَذَا مَعَ أَكْبَرِ عَدَدٍ مُمْكِنٍ مِنَ التَّلَامِيذِ .

أَكْتَشِفُ

1. لَوِّنْ بِالْأَزْرَقِ الْمِحْفَظَةَ الَّتِي أَمَامَ الطِّفْلِ .

لَوِّنْ بِالْأَحْمَرِ الْمِحْفَظَةَ الَّتِي وَرَاءَ الطِّفْلِ .

2. لَوِّنْ بِالْأَخْضَرِ الْبِطَاقَاتِ الَّتِي بَيْنَ الْكِتَابِ وَالْكُرَّاسِ .

لَوِّنْ بِالْأَحْمَرِ الْبِطَاقَةَ الَّتِي بِجَانِبِ رِجْلِ الطَّاوِلَةِ .

أُنْجِزُ

1. لَوِّنْ بِالْأَحْمَرِ قَمِيصَ الطِّفْلِ الَّذِي بِجَانِبِ الْبِنْتِ .

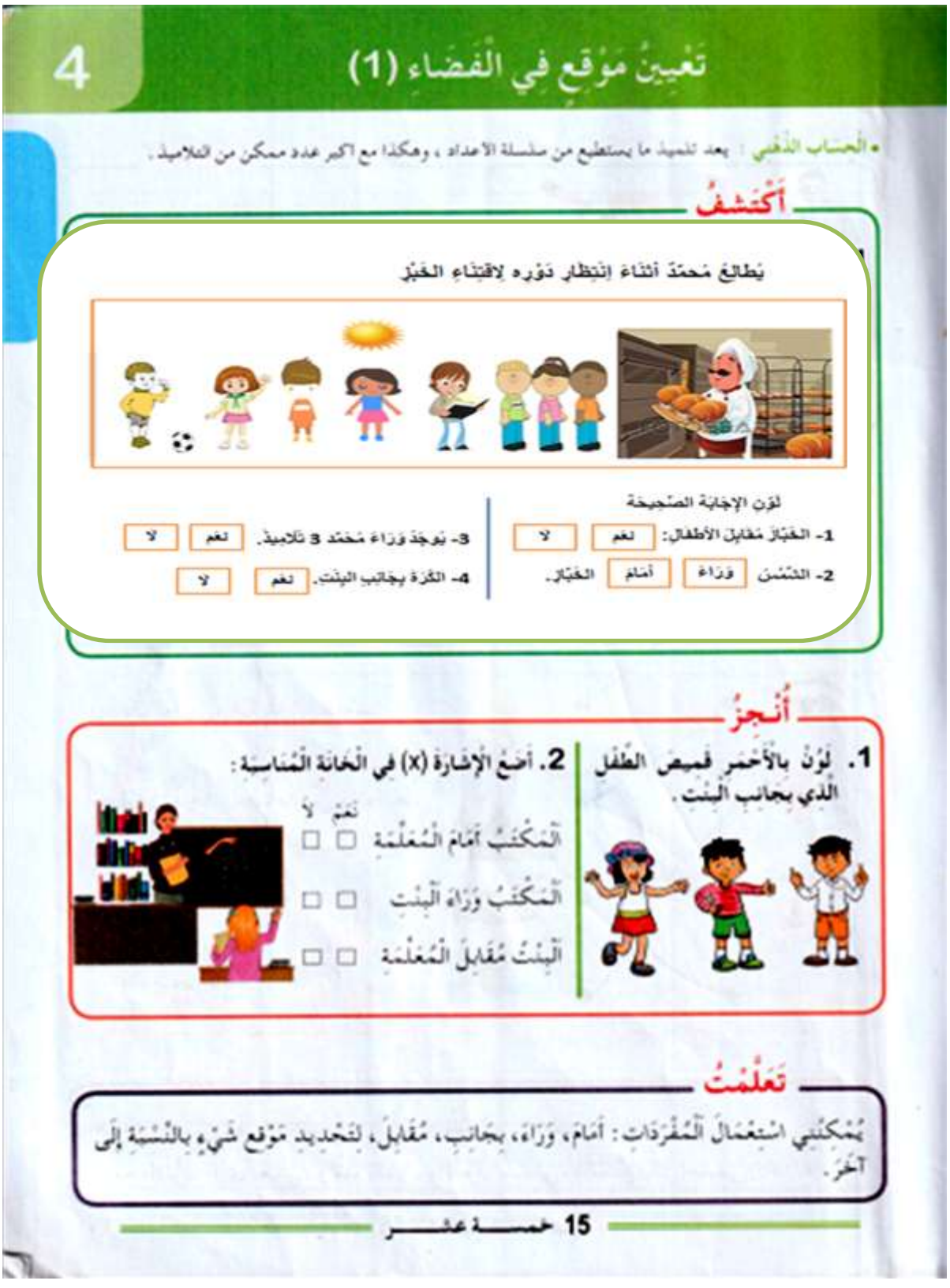
2. أَضَعُ الْإِشَارَةَ (X) فِي الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَةِ :

	نَعَمْ	لَا
الْمَكْتَبُ أَمَامَ الْمُعَلِّمَةِ	☐	☐
الْمَكْتَبُ وَرَاءَ الْبِنْتِ	☐	☐
الْبِنْتُ مُقَابِلَ الْمُعَلِّمَةِ	☐	☐

تَعَلَّمْتُ

يُمْكِنُنِي اسْتِعْمَالُ الْمُفْرَدَاتِ : أَمَامَ، وَرَاءَ، بِجَانِبِ، مُقَابِلَ، لِتَحْدِيدِ مَوْقِعِ شَيْءٍ بِالنِّسْبَةِ إِلَى آخَرَ .

احترام الآخرين من خلال احترام الدور، هو احترام للقواعد والقوانين العامة، والتعاون من القيم والأخلاق التي يجب تضمينها في مختلف المناهج الدراسية



4 تَعْيِينُ مَوْقِعٍ فِي الْفَضَاءِ (1)

• الحساب الذهني : يعد التلميذ ما يستطيع من سلسلة الأعداد ، وهكذا مع أكبر عدد ممكن من التلاميذ .

أَكْتَشِفُ

يُطالِعُ مُحَمَّدٌ أَثْنَاءَ إِنْتِظَارِ دَوْرِهِ لِاقْتِنَاءِ الخُبْزِ

لَوِّنِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ

1- الخَبَّازُ مُقَابِلَ الأَطْفَالِ: نعم لا

2- الثَّمَنُ وَرَاءَ أَمَامَ الخَبَّازِ.

3- يُوجَدُ وَرَاءَ مُحَمَّدٍ 3 تَلَامِيذَ. نعم لا

4- الكُرَةُ بِجَانِبِ البِنْتِ. نعم لا

أُنْجِزُ

1. لَوِّنْ بِالأَحْمَرِ قَمِيصَ الطِّفْلِ الَّذِي بِجَانِبِ البِنْتِ.

2. أَضَعُ الإِشَارَةَ (X) فِي الخَانَةِ المُنَاسِبَةِ:

	نَعَمْ	لَا
المَكْتَبُ أَمَامَ المُعَلِّمَةِ	☐	☐
المَكْتَبُ وَرَاءَ البِنْتِ	☐	☐
البِنْتُ مُقَابِلَ المُعَلِّمَةِ	☐	☐

تَعَلَّمْتُ

يُمْكِنُنِي اسْتِعْمَالُ المُفْرَدَاتِ: أَمَامَ، وَرَاءَ، بِجَانِبِ، مُقَابِلَ، لِتَحْدِيدِ مَوْقِعِ شَيْءٍ بِالنِّسْبَةِ إِلَى آخَرَ.

15 خمسة عشر

المحور الثاني: النمو النفس اجتماعي	
رقم البند	البند
22	يغرس منهاج الرياضيات في المتعلمين خلق التعاون

4 تَعْيِينُ مَوْقِعٍ فِي الْفَضَاءِ (1)

• الْحِسَابُ الذِّهْنِيُّ : يَعُدُّ التِّلْمِيذُ مَا يَسْتَطِيعُ مِنْ سِلْسِلَةِ الْأَعْدَادِ ، وَهَكَذَا مَعَ أَكْبَرِ عَدَدٍ مُمْكِنٍ مِنَ التَّلَامِيذِ .

أَكْتَشِفُ

1. لَوِّنْ بِالْأَزْرَقِ الْمِحْفَظَةَ الَّتِي أَمَامَ الطِّفْلِ .

لَوِّنْ بِالْأَحْمَرِ الْمِحْفَظَةَ الَّتِي وَرَاءَ الطِّفْلِ .

2. لَوِّنْ بِالْأَخْضَرِ الْبِطَاقَاتِ الَّتِي بَيْنَ الْكِتَابِ وَالْكَرَّاسِ .

لَوِّنْ بِالْأَحْمَرِ الْبِطَاقَةَ الَّتِي بِجَانِبِ رِجْلِ الطَّاوِلَةِ .

أُنْجِزُ

1. لَوِّنْ بِالْأَحْمَرِ قَمِيصَ الطِّفْلِ الَّذِي بِجَانِبِ الْبِنْتِ .

2. أَضَعُ الْإِشَارَةَ (x) فِي الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَةِ :

	نَعَمْ	لَا
الْمَكْتَبُ أَمَامَ الْمُعَلِّمَةِ	☐	☐
الْمَكْتَبُ وَرَاءَ الْبِنْتِ	☐	☐
الْبِنْتُ مُقَابِلَ الْمُعَلِّمَةِ	☐	☐

تَعَلَّمْتُ

يُمْكِنُنِي اسْتِعْمَالُ الْمُفْرَدَاتِ : أَمَامَ، وَرَاءَ، بِجَانِبِ، مُقَابِلَ، لِتَحْدِيدِ مَوْقِعِ شَيْءٍ بِالنِّسْبَةِ إِلَى آخَرَ .

15 خمسة عشر

التعاون من القيم والأخلاق التي يجب تضمينها في مختلف المناهج الدراسية بما في ذلك منهاج الرياضيات

4 تَعْيِينُ مَوْقِعٍ فِي الْفَضَاءِ (1)

• الحساب الذهني : يعد تلميذ ما يستطيع من سلسلة الأعداد ، وهكذا مع أكبر عدد ممكن من التلاميذ .

أَكْتَشِفُ

1. لَوِّنْ بِالأَزْرَقِ المِحْفَظَةَ الَّتِي أَمَامَ الطِّفْلِ .

لَوِّنْ بِالأَحْمَرِ المِحْفَظَةَ الَّتِي وَرَاءَ الطِّفْلِ .

2. لَوِّنْ بِالأَخْضَرِ البِطَاقَاتِ الَّتِي بَيْنَ الكِتَابِ وَالكَرَّاسِ .

لَوِّنْ بِالأَحْمَرِ البِطَاقَةَ الَّتِي بِجَانِبِ رِجْلِ الطَّاوِلَةِ .

أُنْجِزُ

1- أَلَوِّنُ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ:

- يُمْسِكُ الجَدُّ العُكَّازَ بِيُسْرَاهُ نَعَمْ لا
- القِطَّةُ عَلَى يَمِينِ الجَدِّ نَعَمْ لا
- الشَّمْسُ أَمَامَ البَيْتِ نَعَمْ لا

2- أَحْسُبُ عَدَدَ الأَشْجَارِ الَّتِي غَرَسَهَا الأَطْفَالُ

... = ... + ...

تَعَلَّمْتُ

يُمْكِنُنِي اسْتِعْمَالُ المُفْرَدَاتِ : أَمَامَ، وَرَاءَ، بِجَانِبِ، مُقَابِلَ، لِتَحْدِيدِ مَوْقِعِ شَيْءٍ بِالنِّسْبَةِ إِلَى آخَرَ .

15 خمسة عشر

المحور الثاني: النمو النفس اجتماعي	
رقم البند	البند
24	يعزز منهاج الرياضيات علاقة المتعلم بالمتعلم

28

المسالك (1)

• الحساب الذهني : يكتب المعلم على السبورة عددا اصغر من 10 ويكتب التلاميذ سابقه على الواحهم ثم يسمونه ، وتتكرر مع سابقي اعداد اخرى اصغر من 15 .

أكتشف

1. لوّن بالأزرق المسلك ① وبالبني المسلك ②.

2. لوّن بالأحمر مسلك الفارس.

أنجز

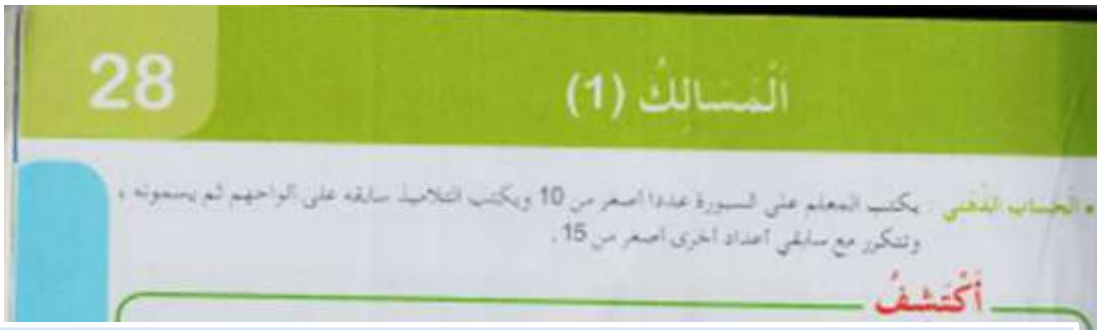
1. أرسم المسلك الذي يسلكه الثعلب ليصل إلى الأرنب. 2. لوّن الطريق من المنزل إلى الملعب.

تعلمت

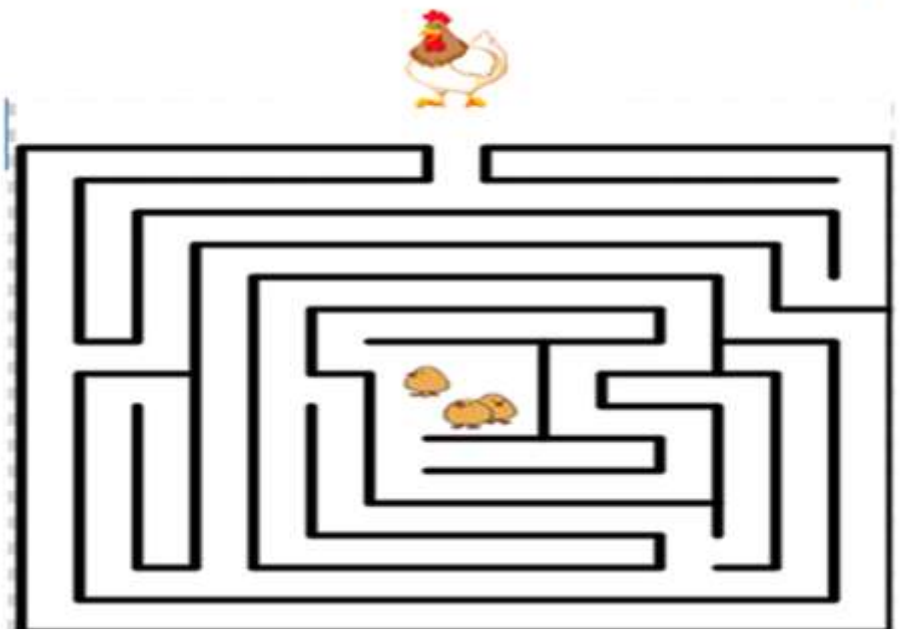
يمكن أن أرسم مسلكا بخطوط منحنية، أو مستقيمة.

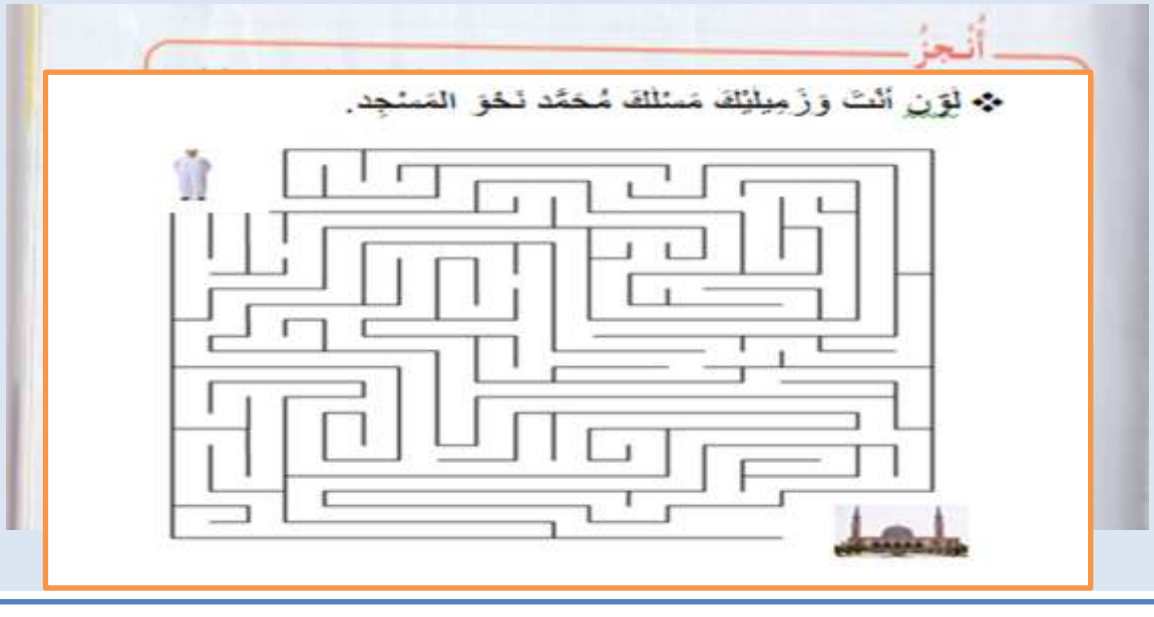
39 تسعة وثلاثون

العمل الثنائي والثلاثي (الجماعي) يعزز علاقة المعلم بالمتعلم.



❖ لوّن أنتَ وزميلك مسلك الدّجاجة نحوَ صيصانِها





المحور الثاني: النمو النفس اجتماعي	
رقم البند	**البند**
25	**الحجم الساعي المخصص لمنهاج الرياضيات مناسب للمتعلمين**
المقترح	يرى أساتذة السنة الأولى ابتدائي أن الحجم الساعي المخصص لمنهاج الرياضيات غير كاف، بسبب طول المنهاج الدراسي، وهذا ما جعل وزارة التربية الوطنية تدرج بمعدل ثلاث دروس في الأسبوع، في زمن قدره 45 دقيقة لكل حصة، ومع الوضعية الوبائية والظرف الاستثنائي للتمدرس بسبب انتشار فيروس كوفيد 19 تقلص زمن الحصة الواحدة إلى نصف ساعة، بينما بقيت محتويات المنهاج كما هي، وهذا ما صعب الأمر أمام الأساتذة من أجل تحقيق الكفاءات المرجو تحقيقها، خاصة أنه يوجد عدد مهم من التلاميذ الذين لم يلتحقوا بأقسام التربية التحضيرية، بسبب محدودية المقاعد البيداغوجية، وبناء على هذه النتائج يقترح الباحث ما يلي: 1- تقليص منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي، والإبقاء على التعلمات الأساسية التي يحتاجها التلميذ في السنوات القادمة. 2- زيادة الحجم الساعي للحصة الواحدة، وهذا من أجل تفادي سياسة الحشو للمعلومات التي تحول دون تحقيق الكفاءات. 3- تقليص عدد التلاميذ في الفوج الواحد في حدود 15 تلميذ في الفوج الواحد، لربح الوقت، لأن مراقبة التلاميذ والوقوف على النقائص ومعالجتها ضروري جدا، وكلما زاد عدد التلاميذ زاد وقت المراقبة، وهذا ما يجعل الأستاذ يعجز عن تقديم الأنشطة التعليمية التعلمية، وهذا ما يجعله يكلف التلاميذ إتمامها في البيت، بمساعدة أولياء أمورهم، أو التوجه إلى الدروس الخصوصية.

المحور الثالث: النمو العقلي المعرفي	
رقم البند	البند
26	**يراعي منهاج الرياضيات عنصر التشويق في عرض المحتويات**
المقترح	زيادة انتباه التلميذ وازدياد دافعيته نحو التعلم مرهون بدرجة كبيرة بعنصر التشويق، لذا ينبغي أن تكون المناهج مشوقة عند عرض المحتويات التعليمية، وحسب النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة تبين لنا أن منهاج الرياضيات للسنة الأولى غاب عنه عنصر التشويق، حسب وجهة نظر أساتذة السنة الأولى ابتدائي، وبناء على هذه النتيجة، ومن أجل مراعاة منهاج الرياضيات لعنصر التشويق يقترح الباحث ما يلي: 1- استعمال الألوان الموجبة "اللون الأحمر، واللون الوردي، واللون الأبيض، واللون البرتقالي، واللون الأزرق، واللون الأخضر، واللون الأصفر" وهي الألوان التي تتميز بخاصية التفاعل الحمضي، إذ يكون لها دورٌ كبير في تنشيط الدماغ وإثارته، وتنمية الخيال وتوسيع مجالاته. 2- الاعتماد على الصور التعليمية بتلك المواصفات التي حددها المختصون والتي تتمثل في: أ- أن تكون الصورة مثيرة لاهتمام الطلاب بحيث تجذب انتباههم وتستحوذ على اهتمامهم. مثل صور الحيوانات، وصور الأزهار والورود، وصور شخصيات للرسوم المتحركة وصور السيارات ... ب- أن يرتبط محتوى الصورة ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى الذي تعرض من خلاله. ت- مناسبة محتوى الصورة لعمر المتعلمين ومستواهم التعليمي. ث- مناسبتها لطبيعة الشعوب والمجتمع الذي تقدم فيه وأعرافه وتقاليده. ج- مراعاة البساطة وعدم التعقيد في الصورة حيث تزداد الاستفادة منها.

	ح- وضوح الصورة من حيث التناسق والألوان وخلوها من أي عيب فني قد يؤثر على فهم واستيعاب الطلاب. خ- أن تعمل محتويات الصورة المختارة على تحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة من موضوع الدرس. د- مراعاة صحة المعلومات والدقة العلمية وتقديم البيانات الصحيحة. ذ- الحداثة. ر- أن تعرض الصورة فكرة موحدة وبسيطة.

المحور الثالث: النمو العقلي المعرفي	
رقم البند	**البند**
28	**يعمل منهاج الرياضيات على إثارة التفكير بأنواعه لدى المتعلمين (الرياضي، العلمي، المنطقي...)**

المقترح:

أ- حذف بعض المحتويات كما يأتي:

52 نِصْفُ عَدَدٍ أَصْغَرَ مِنْ 20

• الْحِسَابُ الذِّهْنِيُّ : يكتب المعلم ثلاثة أعداد أصغر من 40 ،ثم يمحيها ، وبعد 10 ثوان يكتب التلاميذ هذه الأعداد على الواحهم مع تكرار النشاط .

أَكْتَشِفُ

1. لاحِظِ الْمَشْهَدَ ثُمَّ أَكْمِلْ:

- عَدَدُ بَالُونَاتُ الْمُهَرِّجِ (2) هُوَ: .....؛ وَلَدَى الْمُهَرِّجِ (1) الضِّعْفُ، أَيْ : .....
- عَدَدُ بَالُونَاتُ الْمُهَرِّجِ (2) هُوَ: .....؛ وَلَدَى الْمُهَرِّجِ (3) : ..... ، أَيْ : النِّصْفُ .

2. أَكْمِلِ الْفَرَاغَاتِ بِمَا يُنَاسِبُ:

.... + 6 = 12	6 هُوَ ..... 12 وَ 12 هُوَ ..... 6.

أُنْجِزُ

1. لَوِّنْ نِصْفَ الْأَشْيَاءِ فِي كُلِّ بِطَاقَةٍ.

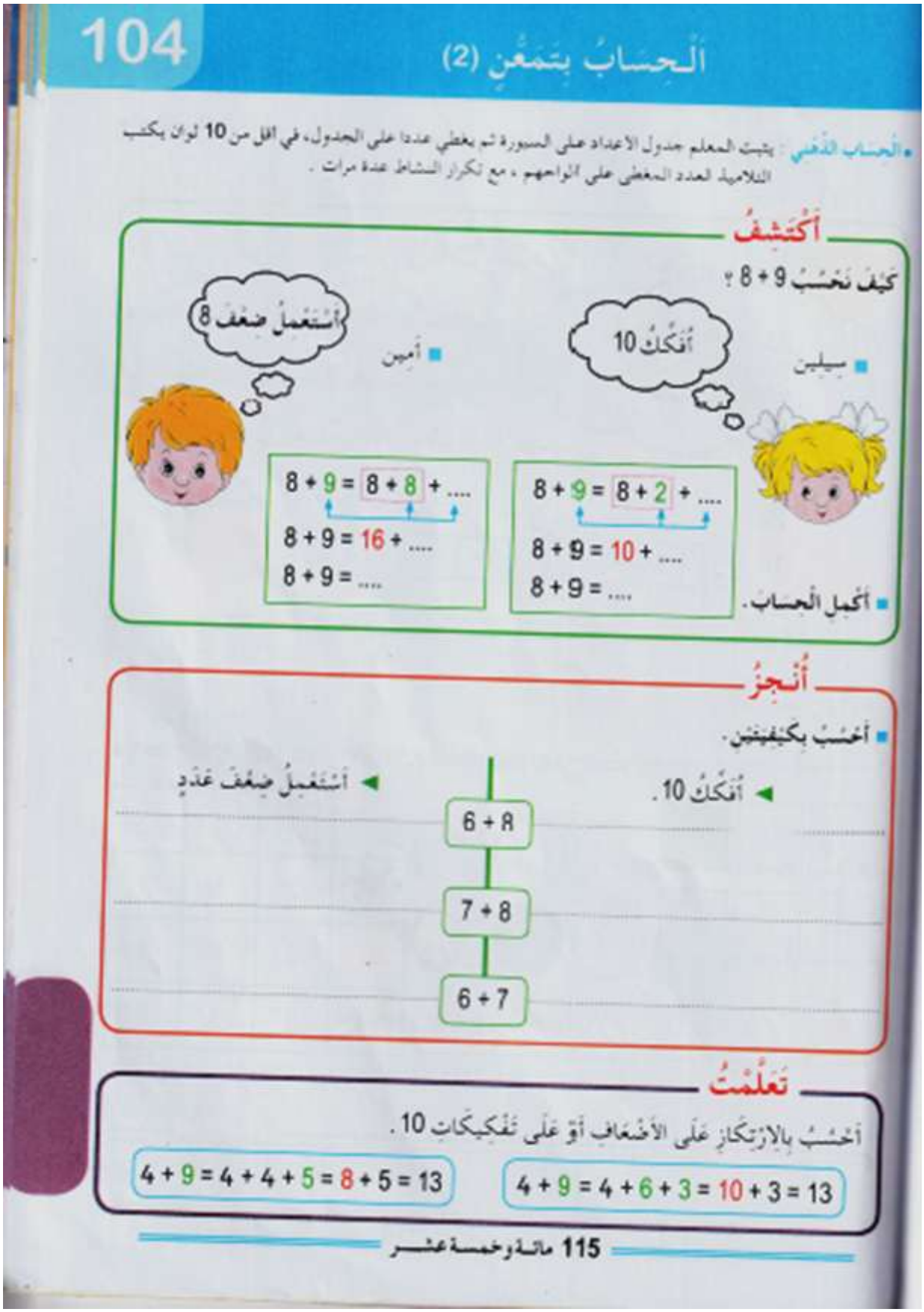
2. أَحْسِبِ النِّصْفَ عِنْدَمَا يَكُونُ ذَلِكَ مُمْكِنًا.

14	8	13	18	7	1
.....	4	.....	.....	.....	.....

تَعَلَّمْتُ

الْأَعْدَادُ الزَّوْجِيَّةُ، مِثْلَ: 2 ، 4 ، 6 ، 8 ، 10 ، 12 ، ... لَهَا نِصْفٌ.

63 ثلاثة وستون



104

اَلْحِسَابُ بِتَمَعُّنٍ (2)

• **الحساب الذهني** : يثبت المعلم جدول الأعداد على السبورة ثم يغطي عددا على الجدول، في اقل من 10 ثوان يكتب التلاميذ العدد المغطى على الواجهة ، مع تكرار النشاط عدة مرات .

أَكْتَشِفُ

كَيْفَ نَحْسُبُ 9 + 8 ؟

■ سيلين

أُفَكِّكُ 10

■ أمين

أَسْتَعْمِلُ ضِعْفَ 8

8 + 9 = 8 + 2 + ...
8 + 9 = 10 + ...
8 + 9 = ...

8 + 9 = 8 + 8 + ...
8 + 9 = 16 + ...
8 + 9 = ...

■ أكمل الحساب.

أُنْجِزُ

■ أحسب بكيفيتين.

◄ أُفَكِّكُ 10.

◄ أَسْتَعْمِلُ ضِعْفَ عَدَدٍ

6 + 8
7 + 8
6 + 7

تَعَلَّمْتُ

أَحْسُبُ بِالارْتِكَازِ عَلَى الأَضْعَافِ أَوْ عَلَى تَفْكِيكَاتِ 10.

4 + 9 = 4 + 6 + 3 = 10 + 3 = 13

4 + 9 = 4 + 4 + 5 = 8 + 5 = 13

115 مائة وخمسة عشر

106

الحساب بتمعن (3)

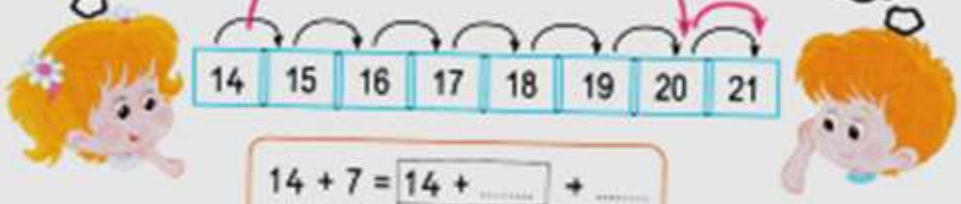
• الحساب الذهني : التنقل إلى الخلف بخطوتين 2 في كل مرة ، انطلاقا من الخانة 20 أولا ثم من خانة أي عدد .

أكتشف

لحساب 7 + 14 ، اختار أمين وسيلين الانتقال على الشريط العددي.

أستعمل العشرة الموالية:
من 14 أتقدم بست خانات فأصل إلى الخانة 20 ثم أتقدم بخانة واحدة فأصل إلى الخانة 21.

أتقدم بسبع خانات.
أعد : 15 16 17 18 19 20 21
وأصل إلى الخانة 21.



14 + 7 = 14 + ... + ...
14 + 7 = ... + ...
14 + 7 = ...

■ أكمل الحساب:

أنجز

■ أكمل الحساب.

76 + 9
76 + ... + ...
... + ...
...

23 + 8 = ...

76 + 9 = ...

23 + 8
23 + ... + ...
... + ...
...

تعلمت

أحسب بالارتكاز على العشرات: 36 + 7 = 36 + 4 + 3 = 40 + 3 = 43

117 مائة وسبعة عشر

ب- الاكتفاء بالتوقيت الصباحي فقط في المحتويات التالية:

92

قِرَاءَةُ السَّاعَةِ (1)

الحساب الذهني : العد 5 ، 5 تصاعديا إلى أبعد ما يمكن.

أَكْتَشِفُ

■ لاحظ الصُّوَرَ، ثُمَّ أَكْمِلْ كِتَابَةَ تَوْقِيتِ كُلِّ صُورَةٍ:

نوال تستيقظ من النوم

نوال تتناول الغداء

نوال في المدرسة

على الساعة الثالثة ظهرا

على الساعة السابعة صباحا

على الساعة الثانية عشرة

أُنْجِزُ

1. أَرْسُمُ العَقْرَبَ الصَّغِيرَ لِتُشِيرَ السَّاعَةُ إِلَى التَّوْقِيتِ المَكْتُوبِ:

السَّاعَةُ 3 بَعْدَ الظُّهْرِ

السَّاعَةُ 9 صَبَاحًا

السَّاعَةُ 7 صَبَاحًا

2. أَرْسُمُ عَقْرَبَيِ السَّاعَةِ لِتُشِيرَ إِلَى التَّوْقِيتِ المَكْتُوبِ:

19 : 00

22 : 00

15 : 00

11 : 00

تَعَلَّمْتُ

أُمَثِّلُ فِي السَّاعَةِ الرَّقْمِيَّةِ أَوْقَاتَ مَا بَعْدَ الظُّهْرِ بِأَعْدَادٍ أَكْبَرَ مِنْ 12.

103 مائة وثلاثة

69 تَعْلِيمُ أَوْقَاتٍ فِي الْيَوْمِ

• **الْحِسَابُ الذِّهْنِي** : يكتب المعلم ثلاثة اعداد اصغر من 30 ثم يغطيها وبعد 10 ثوان يكتب التلاميذ العدد الاكبر أو الاصغر على الواحهم مع تكرار النشاط .

أَكْتَشِفُ

■ اِرْبِطْ كُلَّ صُورَةٍ بِالتَّوْقِيتِ الْمُنَاسِبِ.

أُنْجِزُ

1. لاحظ الصُّور، ثُمَّ رَتِّبِ الأَحْدَاثَ مِنَ الصَّبَاحِ إِلَى الْمَسَاءِ بِاسْتِعْمَالِ الأَرْقَامِ 1 ، 2 ، 3.

نهاية الدراسة بعد الظهر — نهاية الدراسة في الصباح — في المطعم المدرسي

2. أُكْتُبِ التَّوْقِيتَ الَّذِي تُشِيرُ إِلَيْهِ السَّاعَةُ بِالأَرْقَامِ.

تَعَلَّمْتُ

لِتَحْدِيدِ أَوْقَاتِ لأَحْدَاثِ الْيَوْمِ ، أَسْتَعْمِلُ التَّعَابِيرَ : مُنْتَصَفُ النَّهَارِ ، بَعْدَ الظُّهْرِ ، مَسَاءً.

109 قِراءَةُ السّاعَة (2)

• الحساب الذهني : استعمال الأضعاف لحساب مجاميع.

أَكْتَشِفُ

1. لاحِظ الصُّورَ ثُمّ أَكْمِلْ مَلْءَ الفَراغات.

- أَيْمَن يُراجِعُ دُرُوسَهُ عَلَى السّاعَة .....
- أَيْمَن يَتَناوَلُ وَجْبَةَ الْغَداءِ عَلَى السّاعَة .....
- أَيْمَن يُمارِسُ الرِّياضَةَ عَلَى السّاعَة .....

2. أَرْسُمْ عَقْرَبَيِ السّاعَة في كُلّ حالَة.

08 : 00

15 : 00

23 : 00

تَعَلَّمْتُ

نَكْتُبُ تَوْقِيتَ أَحْداثٍ تَقَعُ قَبْلَ مُنْتَصَفِ النَّهارِ بِأَعْدادٍ أَصْغَرَ مِنْ 12، وَنَكْتُبُ تَوْقِيتَ أَحْداثٍ تَقَعُ بَعْدَ مُنْتَصَفِ النَّهارِ بِأَعْدادٍ أَكْبَرَ مِنْ 12

قائمة المراجع والمصادر

1- القرآن الكريم
2-إبراهيم، بن عبد العزيز الدعليج (2001). *التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري*. الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
3-إبراهيم، هياق (2011). *اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر. أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري –قسنطينة- : الجزائر.
4-ابن منظور (1968). *لسان العرب*. ج 12.
5-أحمد، إبراهيم قنديل (2008). *المناهج الدراسية الواقع والمستقبل*. مصر العربية للنشر والتوزيع.
6-أحمد، بدر (2011). *تقويم موضوعات الهندسة والقياس في كتب رياضيات المرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير الإنجليزية (cfbt)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر –غزة- : فلسطين.
7-أحمد، عبد القادر عبد الفتاح أو عطا (2013). *أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر –غزة- : فلسطين.
8-أحمد، عبد اللطيف أبو سعد (2011). *علم نفس النمو*. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
9-أحمد، عبد اللطيف وحيد (2001). *علم النفس الاجتماعي*. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
10-أحمد، علي بديوي حلوان (2008). *في نمو الإنسان وتربيته. العامرية*. الإسكندرية: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
11-أحمد، عزت رابح (1968). *أصول علم النفس*. ط7. القاهرة: دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع.
12-أحمد، عزت رابح. *أصول علم النفس*. الإسكندرية: المكتب المصري الحديث.
13-أحلام، مرابط (2006). *واقع المنظومة التربوية الجزائرية دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر –بسكرة- : الجزائر.
14- إرزيل، رمضان وغاوي، سهيلة ومحمود، عبود وقادة، عبد الرحمن (2018/2017)، *دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*، وزارة التربية الوطنية: الجزائر.
15- أسما، جريس إلياس وسلوى، محمد علي مرتضي (2015). *اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال*. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
16- أشرف، أبو العجين (2011). *تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية في بعض معايير عمليات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (nctm)*. رسالة ماجستير غير منشورة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية -غزة- : فلسطين.
17-آلاء، رياض الأسمر (2016). *مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية –غزة- : فلسطين.
18-آمال، عيساوي (2018). الأولياء يلهبون الفايسبوك بسبب ضعف التنائج: دمرت أبناءنا بإصلاحاتك يا بن غبريت. تم الاسترجاع من الرابط.
19- أمال، موسى أحمد السالمي (2017). *مدى تضمن كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية لكفايات الطالب الأساسية بوكالة الغوث الدولية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية –غزة- : فلسطين.

20-أماني، عدنان سليمان (2015). *أثر تدريس وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس محافظة طولكرم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

21-أمل، المعايمة (2017). *اتجاهات معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة مادبا نحو مناهج الرياضيات المطورة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط –عمان- : الأردن.

22-أمطانيوس، نايف ميخائيل (2015). *القياس والتقييم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار الإعصار العلمي.

23-أنيتا، وولفوك ونانسي، بيري ترجمة معاوية، أبو غزال والفرحاتي، محمود (2015). *نمو الطفل والمراهق*. عمان: دار الفكر.

24-أمين، علي سليمان ورجاء، محمود أبو علام (2009). *القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه أدواته تطبيقاته*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

25-أميرة، النحال (2012). *تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية*، رسالة ماجستير. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية -غزة- : فلسطين.

26- إيمان، أحمد جلال الحمامي (2015). *تقويم محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للصفوف (5-8) في ضوء معايير timss*. رسالة ماجستير غير منشورة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر - غزة- : فلسطين.

27- بدر، إبراهيم الشيباني (2003). *سيكولوجية النمو(تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)*. الكويت: دار الوراقين للنشر والتوزيع.

28- بركات، هشام (2001). *طرق تدريس الرياضيات*. جامعة الملك سعود.

29- بشرى، إسماعيل (2004). *المرجع في القياس النفسي*. القاهرة. مكتبة الأنجلو مصرية.

30- بلعباس، مصطفى وشرابطة، بلقاسم، وحمودي، سليمان وموسعي، بوزيد وتكال، ورد نسيمة بوعبد الله، سعيد (2020/2019). دليل الأستاذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لمادتي الرياضيات والتربية العلمية. وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

31- بلعباس، مصطفى وشرابطة، بلقاسم، وحمودي، سليمان وموسعي، بوزيد وتكال، ورد نسيمة بوعبد الله، سعيد (2018/2017). دليل الأستاذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لمادتي الرياضيات والتربية العلمية. وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

32- بلعباس، مصطفى وشرابطة، بلقاسم، وحمودي، سليمان وموسعي، بوزيد وتكال، ورد نسيمة بوعبد الله، سعيد (2018/2017). دليل الأستاذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي لمادتي الرياضيات والتربية العلمية. وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

33- بلعباس، مصطفى وشرابطة، بلقاسم، وحمودي، سليمان وموسعي، بوزيد وبوطالب، سعيد ومسعيد حسين (2016). *دليل الأستاذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمادتي الرياضيات والتربية العلمية*. وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

34- تمام، إسماعيل تمام (2000). *آفاق جديد في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين*. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.

35- تيسير، مفلح كواسة (2010). *القياس والتقييم وأساليب القياس والتقييم*. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

36- ثائر، أحمد غباري وخالد، محمد أبو شعيرة (2015). *سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة*. ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
37- جودت، أحمد سعادة (2001). *صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية*. فلسطين: دار الشروق للنشر والتوزيع.
38- جون، د. *الخبرة والتربية*. (محمد، رفعت رمضان ونجيب، إسكندر مترجم). القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
39- حامد، عبد السلام زهران (1986). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. ط5: دار المعارف .
40- حامد، عبد السلام زهران. *علم النفس الاجتماعي* . ط5 . عالم الكتب للنشر والتوزيع .
41- حرقاس، وسيلة (2010/2009)**.** *تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة*، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة منتوري – قسنطينة- . الجزائر.
42- حسن، شوقي علي حسانين، ومحمد، علي الشهري. (2018). *تقييم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير*. مجلة تربويات الرياضيات. المجلد 16. (1، 41)
43- حسن، عايل يحي وسعيد، جابر المنوفي (1998). *المدخل إلى التدريس الفعال*. **الرياض:** الدار الصولتية للتربية.
44- حنان، سالم آل عامر (2010). *تعليم التفكير في الرياضيات أنشطة إثرائية*. ط2. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
45- حمدان، محمد(1986) . *تقييم المنهج معالجة شاملة لمفاهيمه وعماله وطرقه***.** عمان: دار التربية الحديثة.
46- حمدي شاكر محمود (2004). *التقويم التربوي للمعلمين والمتعلمين*. حائل. دار الأندلس للنشر والتوزيع.
47- حنان، عبد الحميد العناني (2014). *علم النفس التربوي*. ط5. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
48- خالد ، خميس السر وآخرون **(**2016**).** *استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات*، جامعة الأقصى - غزة – فلسطين.
49- خطوط، رمضان. (2010/2009). *استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق***.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري – قسنطينة-: الجزائر.
50- خيري، وناس وبوصنبورة، عبد الحميد (2008). *تربية وعلم النفس*. الحراش- الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
51- رحيم، علي صالح وسماء، تركي داخل (2018). *المنهج والكتاب المدرسي*. بغداد: مكتب نور الحسن للنشر.
52- رمضان، خطوط (2010). *استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق*. مذكرة ماجيستير. جامعة منتوري – قسنطينة- : الجزائر.
53- روبرت، و وهنري، ك (2004). *سيكولوجية الطفل والمراهق*. (داليا عزت). القاهرة: مكتبة مدبولى.
54- رياض، زاير قاسم (2018). *تقويم كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*. مجلة كلية التربية الأساسية. المجلد 24. العدد 100. (217، 236)

55- زينب، أحمد عبد الغني خالد (2000). *مقدمة في المناهج وطرق التدريس لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط2. ج2. جامعة المنيا.

56- زينب، محمد إبراهيم محمد عثمان (2016). *فاعلية طريقة العصف الذهني في تدريس مقرر الرياضيات لطلاب الصف الثاني الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.

57- عادل، أبو العز سلامة (2008). *تخطيط المناهج المعاصرة*. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

58- عادل، سلامة (2005أ). *تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

59- عادل، سلامة (2005ب) *تخطيط المناهج الحديثة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

60- عادل، عز الدين الأشول (2008). *علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

61- عايش، محمود زيتون (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات بناء العلوم*. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.

62- عباس، محمود عوض (1999أ). *علم نفس النمو، الطفولة – المراهقة – الشيخوخة*. السويس: دار المعرفة الجامعي

63- عباس، محمود عوض (1999ب). *علم النفس الفسيولوجي*. السويس: دار المعرفة الجامعية.

64- عباس، نوح الموسوي (2015). *علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ*. عمان. دار الرضوان.

65- عباش، أيوب (2008/2007). *تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

66- عبد الجواد، السيد بكر (2006). *التربية المقارنة والسياسات التعليمية*. مصر: مطبعة السلام.

67- عبد الحافظ، سلامة (2000). *الوسائل التعليمية والمنهج*. عمان: دار الفكر.

68- عبد الرحمن، بن حمود الغامدي (2008). *قيم تعظيم البلد الحرام ووعي طلاب المرحلة الثانوية بها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

69- عبد الرحمن، عدس ومحي الدين، توق (1998). *مدخل إلى علم النفس*. ط5. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

70- عبد الرحمن، العيسوي (2000). *علم النفس العام*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

71- عبد الرحمن، النجدي (2003). *علم النفس التربوي*. ط4. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

72- عبد الرحمن، الهاشمي ومحسن، علي عطية (2014). *تحليل مضمون المناهج الدراسية*. ط2. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

73- عبد الظاهر، الطيب وآخرون (1982). *التلميذ في التعليم الأساسي*. الاسكندرية: منشأة المعارف.

74- عبد القادر، كراجة (1997). *القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

75- عبد اللطيف، بن حسين فرج (2005). *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

76- عبد اللطيف، الفاربي وآخرون (1990). *البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق*. الدار البيضاء – المغرب-: دار الخطابي للطباعة والنشر.

77- عبد اللطيف، فؤاد إبراهيم (1978). *أساسيات المناهج وتنظيمها وتقويم أثرها*. القاهرة. دار الفكر.

78- عبد الله قلي وفضيلة حناش (2009)، التربية العامة، وزارة التربية الوطنية- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش - الجزائر.
79- عبد الكريم، موسى فرج الله (2014). *أساليب تدريس الرياضيات*. عمان: دار اليازوري.
80- عبد الكريم، موسى فرج الله (2011). *تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر للعلوم الإنسانية في محافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة*. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد (19). العدد (2). 733- 776.
81- عدنان، يوسف العتوم وآخرون (2014). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. ط5. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
82- عدنان، يوسف العتوم وآخرون (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
83- عزيز، سمارة وآخرون (1999). *سيكولوجية الطفولة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
84- عصام، نور (2015). *الأسس النفسية للنمو*. الاسكندرية. مؤسسة شباب الجامعة.
85- عقيل، محمود رفاعي (2012). *التعلم النشط (المفهوم والاستراتيجيات، وتقويم نواتج التعلم)*. الاسكندرية. دار الجامعة الجديدة.
86- عقيلان، إبراهيم محمد (2002). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها*. ط2. عمان: دار المسيرة.
87- علي، أحمد مدكور (2006). *نظريات المناهج التربوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
88- علي، أحمد مدكور (2001). *مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.
89- علي، السيد سليمان (2002- 2003). *سيكولوجية النمو والنمو النفسي*. ط2. القاهرة: جامعة القاهرة.
90- عماد، عبد الرحيم زغلول (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. ط2. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
91- عمر، أحمد همشري (2013). *التنشئة الاجتماعية للطفل*. ط2. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
92- عمر، لعويرة (2010). *علم النفس التربوي*. قسنطينة –الجزائر-: مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع.
93- عميرة، إبراهيم بسيوني (1991). *المنهج وعناصره*. ط3. القاهرة: دار المعارف.
94- غالي، بن مرشود بن ربيع السحيمي (2002). *أسباب إخفاق المتدربين في مقررات الرياضيات بالكليات التقنية من وجهة نظر المدربين والمتدربين*. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
95- الفاضل، عثمان (1985). *تحليل وتقويم منهج الرياضيات الأولية للمرحلة الثانوية في السودان*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم: السودان.
96- فؤاد، أبو حطب وسيد، عثمان وآمال، صادق (1993). *التقويم النفسي*. ط3. مكتبة الانجلو مصرية.
97- فؤاد، البهي السيد (1965). *الأسس النفسية للنمو*. مصر: دار الفكر العربي.
98- فؤاد، محمد موسى (2006). *المناهج (مفهومها- أسسها- عناصرها- تنظيماتها)*. المنصورة – مصر-: دار النشر للكلمة والتوزيع.
99- فؤاد، محمد موسى. (2005). *الرياضيات بنيتها المعرفية واستراتيجيات تدريسها*. جامعة المنصورة.
100-فؤاد، محمد موسى (2002). *المناهج (مفهومها- أسسها- عناصرها- تنظيماتها)*. جامعة المنصورة.
101-فخري، عبد الهادي. (2009). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار أسامة.

102- فريد، كامل أبو زينة وعبد الله، يوسف عبابنة (2007). *مناهج تدريس الرياضيات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
103- فضيلة، مقران (2020). *الأساس النفسي في بناء المنهج المدرسي*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (10). العدد (1). (12-13).
104- فضيلة، زمزمي (2001). *تقويم منهج رياض الأطفال التابع للرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية*. سلسلة البحوث التربوية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
105- قراش، الزهرة (2018/2017). *دليل استخدام كتاب التربية المدنية السنة الرابعة من التعليم* . وزارة التربية الوطنية.
106- قرايرية، حرقاس وسيلة (2010/2009). *تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري –قسنطينة- الجزائر.
107- قمر، الريحاوي (2010). *تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء أهداف تدريس المادة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة: مصر.
108- كامل، محمد عويضة (1996). *علم نفس النمو*. بيروت: دار الكتب العلمية.
109- كريمان، بدير. *الأسس النفسية لنمو الطفل*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
110- كهينة، افروجن (2017). *واقع المنظومة التربوية التكوينية في الإعلام التربوي الجزائري*. مجلة تاريخ العلوم. العدد (7). 30- 42.
111- كوثر، حسين كوجك (2001). *اتجاهات حديثة في المناهج والطرق التدريس*. ط2. القاهرة. عالم الكتب.
112- لورين، ا وديفيد، ك(2006). *مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية*. (فايز مراد مترجم). القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.
113- لويس أ، (2007). الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء. (فرح السراج مترجم) مراجعة عبد اللطيف يوسف جابر. المملكة العربية السعودية: العبيكان للأبحاث والتطوير.
114- مائدة، مردان محي وندية، خلف جبر (2018). *تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة*. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. المجلد (42) (العدد 5). 1- 20.
115- ماجد، بن سالم حميد الغامدي (2011). *قراءة لنظرية المنهج في ضوء النظرية الإسلامية*.
116- ماهر، محمد يوسف (2009). *المدخل للمناهج وطرق التدريس*. جمهورية مصر العربية. سلسلة الكتاب الجامعي الغربي.
117- ماهر، إسماعيل صبري (2009). *مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المجلد (3). العدد (2). 13- 24.
118- محمد، أحمد الخطيب (2011). *مناهج الرياضيات الحديثة تصميمها وتدريسها*. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
119- محمد، إبراهيم عيد (2000). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.
120- محمد، بن مكرم بن منظور. *لسان العرب*. المجلد 13. بيروت: دار صادر.
121- محمد، بن يحي زكرياء وفضيلة، حناش (2009). *علم النفس الطفل والمراهق*. –الحراش- الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
122- محمد بن يحي زكرياء وعباد مسعود (2006). *التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات*. - الحراش – الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
123- محمد، رفعت رمضان وآخرون: (1984). *أصول التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار الفكر العربي.
124- مجدي، عزيز إبراهيم (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
125- مجدي، عزيز إبراهيم (2000). موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

126- مجدي، عبد الكريم حبيب (2000). *التقويم والقياس في التربية وعلم النفس*. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.
127- محسن، علي عطية (2013). *المناهج الحديثة وطرق التدريس*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
128- محسن، علي عطية (2009). *المناهج الحديثة وطرق التدريس*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
129- محمد، زيعور. *علم نفس حقول علم النفس الفيزيولوجي أعلامه – أبحاثه*. بيروت: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
130- محمد، سلامة آدم وتوفيق حداد (1973). *علم نفس الطفل*. مديرية التكوين والتربية الممنوحة خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي.
131- محمد، السيد علي (2012). *قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
132- محمد، السيد علي (2011). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
133- محمد، السيد علي (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
134- محمد، السيد علي الكسباني (2010أ). *تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر*. الإسكندرية: مؤسسة حورية الدولية
135- محمد، السيد علي الكسباني (2010ب). *المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مؤسسة حواس الدولية.
136- محمد، السيد أبو النيل (2009). *علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الجمهورية العربية المصرية.
137- محمد، عبد السلام سلمان اليازوري (2011). *تقويم محتوى منهاج القضايا المعاصرة للمرحلة الثانوية في ضوء التوجهات المعرفية الحديثة ومدى اكتساب الطلبة لها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.
138- محمد، عبد السلام غنيم (2004). *مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي*.
139- محمد، عماد الدين إسماعيل (1995). *الطفل من الحمل إلى الرشد*. ط2. ج1. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
140- محمد، عيسى أبو سمور (2015). *مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي*. عمان: دار دجلة.
141- محمد، مصطفى زيدان (1972). *النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية*.
142- محمد، محمد (2013). *تقويم مناهج الرياضيات في كليات العلوم في جامعات الجنوب والوسط العراقي ومن جهة نظر التدريسيين*. مجلة دراسات البصرة. العدد (12). 274- 332.
143- محمود، أحمد عمر وآخرون (2010). *القياس النفسي والتربوي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
144- محمود، داود الربيعي (2016). *المناهج التربوية المعاصرة*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
145- محمود، صابر سليم وآخرون (2006) *بناء المناهج وتخطيطها*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
146- محمود، عبد الحليم منسي (2003). التعلم: المفهوم، النماذج، التطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
147- محمود، محمد ميلاد (2015). *علم نفس نمو الطفل المعرفي*. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
148- محي، الدين توق ويوسف، قطامي، وعبدالرحمن، عدس (2003). *أسس علم النفس التربوي*. ط3. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
149-
150-مريم، سليم (2002). *علم نفس النمو*. بيروت: مكتبة النهضة العربية.

151- مسعد، أبو الديار (2012). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
152- مصطفى، نمر دعمس (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. الأردن. دار غيداء للنشر والتوزيع.
153- المفتي، محمد (1995). *قراءة في تعليم الرياضيات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
154- مفيدة، مشاكرة (2013/ 2014). *مشكلات تطبيق منهاج مادة الرياضيات للسنة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي: الجزائر.
155- مقاتل، ليلى (2016/2015). *تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.
156- منى، محمد علي جاد (2007). *مناهج رياض الأطفال*. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
157- منى، يونس بحري (2012). *المنهج التربوي (أسسه وتحليله)*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع
158- منال، عمر المدهون (2014). *تقويم منهج الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية – غزة- فلسطين.
159-موبحة، فوضيل وبن الصغير، إسماعيل وغزال، عبد السلام ومكاسي، الصالح (2018/2017). *دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*. وزارة التربية الوطنية: الجزائر.
160-موسى، محمد جودة وسعيد، إبراهيم حرب. (2018). *تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من المنهاج الفلسطيني الجديد في ضوء معايير الجودة*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد (8). العدد (24). 217-236.
161- سعاد، جبر سعيد (2015). *الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي*. إيرد –الأردن-: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
162- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد (1991). *المنهج التعليمي الفعال*. عمان. دار عمار.
163- سعد، أحمد حسين (2012). الرياضيات للعلوم الإدارية. ط3. صنعاء: جامعة العلوم والتكنولوجيا.
164- سعد، جلال. *الطفولة والمراهقة*. ط2. دار الفكر العربي.
165- سلمى، الناشف (2001). *دليلك في تصميم الاختبارات*. عمان: دار البشير.
166- سلوى، جوهر وأنو، حسن محمد وعفيفة، حسين الداود (2018). *تقويم منهج الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائمين عليها*. مجلة العلوم التربوية. العدد (2)، ج (2). 268-318.
167- سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم (2013). *علم النفس التعليمي نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
168- سمراء، غربية (2017). *القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية*. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. العدد (1)، 92- 105
169- سهيل، رزق دياب (2004). *جودة كتب الرياضيات المقررة في المنهاج الفلسطيني*. المؤتمر التربوي الأول: لكلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. الفترة من 23-24 نوفمبر 2004.
170- سهيلة، محسن كاظم الفتلاوي (2006). المنهج التعليمي والتدريس الفعال. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
171- سوسن، شاكر مجيد (2014). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. ط3. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
172- الشافعي، راشد، محمد الكثيري والختم، عثمان. (1996). *المنهج المدرسي من منظور جديد*. - الرياض- السعودية: مكتبة العبيكان للنشر.
173- الشبلي، إبراهيم مهدي (1984). *تقويم المناهج باستخدام النماذج*. بغداد. الجامعة المستنصرية – مطبعة المعارف.

174- شرابطة، بلقاسم، وبلعباس، مصطفى، وحمودي، سليمان وموسعي، بوزيد وبوطالب، سعيد ومسعيد حسين (2016). دليل الأستاذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمادتي الرياضيات والتربية العلمية. وزارة التربية الوطنية: الجزائر.
175- شرابطة، بلقاسم وآخرون (2018/2017). *دليل استخدام كتاب الرياضيات السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*. وزارة التربية الوطنية.
176- شوقي، حساني محمود (2009). *تطوير المناهج رؤية معاصرة*. القاهرة. العربية للنشر والتوزيع.
177- صلاح، أحمد مراد وأمين، علي سليمان (2005). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها*. ط2. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
178- صلاح، الدين أبو ناهية (1994). *القياس التربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
179- صلاح، الدين محمود علام (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
180- صلاح، عبد الحميد مصطفى (2000). المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها. الرياض. المملكة العربية السعودية: دار المريخ.
181- صلاح، عبد اللطيف أبو أسعد (2010). *أساليب تدريس الرياضيات*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
182- ضياء، الدين زاهر (1996). *القيم في العملية التربوية*. سلسلة معالم تربوية. القاهرة. مؤسسة الخليج العربي.
183- ضياء، عويد حربي العرنوسي (2015). *معلم المدرسة الأساسية*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
184- طاهر، محمد الهادي محمد (2012). *أسس المناهج المعاصرة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
185- طلعت، منصور وآخرون (2003). *أسس علم النفس العام*. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
186- طلعت، همام (1984)، *سين وجيم عن علم النفس التطوري*. عمان –الأردن-: مؤسسة الرسالة دار عمار.
187- نبيل ، حمتو (2009). *قيم الولاء والانتماء المتضمنة في منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية –غزة-: فلسطين .
188- نجاح، السعدي عرفاتت وسناء، محمد حسن (2013). *المناهج والاتجاهات العالمية*. المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقري.
189- نجلاء، محمد بريكة (2008). *تقويم فعالية منهاج الرياضيات الفلسطيني للصف الحادي عشر الفرع الأدبي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية –غزة-: فلسطين.
190- نصر، خميس مصلح (2010). *تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية*. مذكرة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية –غزة-: فلسطين.
191- نعمان، عبد السميع متولي (2012). *المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية*. دار الإيمان والعلم للنشر والتوزيع.
192- نور، أنيس محمود كرزون. (2019). *تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف من الثالث إلى الخامس الأساسية في ضوء معايير المحتوى التي حددها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)*. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت: فلسطين.
193- هذال، بن عبيد عياد الفهيدي (1433). *تقويم محتوى مقررات العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS ، 2011)*. مذكرة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
194- هنية، سعداوي (2015). *طرق تدريس تصميم وإنتاج وسائل تعليمية لرياض الأطفال*. -الرياض- المملكة العربية السعودية مكتبة الرشد ناشرون.
195- وائل، محمود عيد (2011). *الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر غزة: فلسطين.
196- وزارة التربية والتعليم للإمارات (2017). *الإطار العام لمعايير المناهج*. الإمارات العربية المتحدة.

197- وزارة التربية الوطنية (2016). *دليل الأستاذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمادتي الرياضيات والتربية العلمية*. مديرية التعليم الأساسي.
198- وزارة التربية الوطنية (2016). *الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات مرحلة التعليم الابتدائي*. الجزائر. اللجنة الوطنية للمناهج.
199- وزارة التربية والتعليم لدولة الإمارات العربية المتحدة (2014). *الإطار العام لمعايير المناهج*. الإمارات العربية المتحدة.
200- وزارة التربية الوطنية (2011). *الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*. اللجنة الوطنية للمناهج.
201-وزارة التربية الوطنية (2011). منهاج الرياضيات السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.
202-وزارة التربية الوطنية (2011). *الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.
203- وزارة التربية الوطنية (2009). *المرجعية العامة للمناهج*. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.
204- وزارة التربية الوطنية (2004). *النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم*: -الحراش- الجزائر.
205- وزارة التربية الوطنية (2005). *بناء الاختبارات سند تكويني موجه لنمطي التفتيش والتعليم*. - الحراش- الجزائر. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
206- وزارة التربية الوطنية (2004). *منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي*. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
207- وزارة التربية الوطنية. *تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية*. الحراش. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
208- وسام، ماهر حسن زقوت (2016).*مهارات الحس العددي المتضمنة في منهاج الرياضيات للمرحلة الأساسية ومدى اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين.
209- وشنان، حكيمة (2017). *النظرية العلمية وعلاقتها بالبحث العلمي البحث الاجتماعي نموذجا*. مجلة آفاق العلوم، العدد (7)، 266- 274.
210- وضحى، القحطاني (2012). *تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الملكة العربية السعودية.
211- وفيق، صفوت مختار (2011). *النمو الحركي للطفل وأهم الأنشطة الترويحية*. القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير.
212- الوكيل محمد وحلمي المفتي (2005) أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر، عمان.
213- الوليد، سر الختم علي محمد جميل (2004 – 2006). *الاتجاهات النفسية لدى ملازمي المكتبات بجامعة الخرطوم نحو عملهم وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسة تطبيقية على مكتبات جامعة الخرطوم*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم: السودان.
214- وليم عبيد: 2004، تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان – الأردن.
215- وليم، لا وولاس، لا (1993). *علم النفس الاجتماعي*. (سلوى الملا مترجم). مراجعة محمد عثمان نجاحي. القاهرة. مصر: دار الشروق.
216- ياسمينة كتفي (2015/2014). *تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري – تحليل مضمون المنهاج الدراسي –*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر.
217- يحي، صلاح ماضي (2011). *المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات*. ط2. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
218- يوسف، شكري فرحات وايميل، بديع يعقوب (2001). معجم الطلاب. بيروت: دار الكتب العلمية

219- Allport, G W (1954) The Nature of prejudice , cambridg , Addison , wesiey .
220- Barlow, B (1987), *Formuler et évaluer des objectifs en formation*, Lyon: ED chronique sociale col "L'essentiel".
221- Bemard, P (1996). *Du référentiel à l'évaluation*, édition Foucher paris
222- Bogardus (1931*). fundmental of fsychoiogy*, 2nd Edition and grofts.
223- Chve,E.G(1950). *Anew type Scale For Measuring A Ttiudes*,N.Y.,Appletion and Crafts.
224- Danie, H (2005). *les objectifs pédagogiques*. paris. France. ESF editeur.
225- Daniel, H (1990). *les objectifs pédagogiques en formation initiale et en form continue***.**
226- Dhainaut, L (1998). *Les fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles :Ed Labor,5emeED,
227- *Dictionnaire Encyclopédique*, quillet librairie, Aristidequillet.
228- Encyclopédie. (1971). *La Rousse*. Paris: Liberarie la roulvar. Drapail.
229- Howell,K & ConellC. Y (1979).*Evaluating Exeptional children***,** *A Task Analysis Approach*, charles E. Merrill Pubishing Company. Columbus Ohio 43216. USA.
kline, M (1979). *Why johny can't add*, the failure of odern mathematics.
230- lithonkoki (1981). *l'éducationcomparée*. Paris. Ed Armondcolin.
231- Mager. R. (1974) .*comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris: PUF.
232- Mehren, W. A (1975). *Measurment& Evaluation in education & psychology*, New York. 2nd. Ed,Rinehert&winston.
233- Nelson, J & Michaelis, J. (1980). *Secondary Social Social Studies Instruction, curriculum, education*, Cliffs, U.S.A: Eng.Lew.
234- Pluri (1977) **.***dictionnaire Larousse***.** Parris. Librairie Larousse.
235- Richard, G (1994). *les objectifs pédagogiques***,** département de mesure et évaluation université laval.
236- Stufflebeam, D. L..(1982). *Exploration in the Evaluation of Teacher Education.In :Hord S. . Savage T. .Bethel L. & eds. "Toward Usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation*". Austin. Texas: University of Texas R & D Center for Teacher Education..
237- Yeung (2003). *an evaluation of the new junior secondary science curriculum in hongkong*. University of London. London. institute of education..

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1) يمثل الاستبيان في صورته الأولية

جامعة باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

طلب تحكيم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

أساتذتي الكرام:

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، أضع بين أيديكم هذا الاستبيان حول: تقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ، موجه لأساتذة السنة الأولى ابتدائي والذي يتكون من ثلاثة محاور:

1- **المحور الأول: يتمثل في: متطلبات النمو الجسمي والحس حركي:**
2- **المحور الأول: يتمثل في: متطلبات النمو النفس اجتماعي:**
3- **المحور الأول: يتمثل في: متطلبات النمو العقلي والمعرفي:**

لذا أرجو التكرم بإبداء آرائكم السديدة ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كان صالحًا أو غير صالح، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علمًا بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي:

موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة

اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة

المحور الأول: متطلبات النمو الجسمي الحس حركي			
رقم الفقرة	الفقرات	تقيس	لا تقيس
1	تتميز الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات بوضوحها		
2	الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات ملونة بألوان داكنة		
3	حجم الخط في منهاج الرياضيات مناسب يمكن للتلميذ ملاحظته		
4	يمكن تقديم الأنشطة التعلمية لمنهاج الرياضيات على شكل ألعاب		
5	يتضمن منهاج الرياضيات نماذج لتدريب التلميذ على الخط المطبوع		
6	يهدف منهاج الرياضيات إلى تنمية المهارات اليدوية لدى التلميذ		
7	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة خاصة بالربط		
8	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة خاصة بالتلوين		
9	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة خاصة بتشكيل مجموعات باستعمال وسائل تعليمية متنوعة (قريصات، خشيبات..)		
10	أنشطة منهاج الرياضيات غير مرهقة للمتعلمين		
11	الأنشطة التعليمية في منهاج الرياضيات تشجع على الاعتماد على استراتيجية اللعب		
12	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية خاصة بالقص واللصق		
13	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية خاصة بالتحويط		
14	يتضمن منهاجا لرياضيات أنشطة تتعلق بإتمام الرسومات الناقصة		
15	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية تُستعمل فيها العجينة		
16	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب التلميذ طرق الوقاية من الأمراض		

المحور الثاني: النمو النفس اجتماعي			
رقم الفقرة	البنود	تقيس	لا تقيس
17	الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات مستمدة من الواقع الاجتماعي للمتعلمين		
18	ينمي منهاج الرياضيات لدى التلميذ اتجاهات إيجابية نحو الآخرين		
19	تنمى أنشطة منهاج الرياضيات الاتجاهات الإيجابية لدى التلميذ نحو المحيط		
20	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلمين قيم الهوية الوطنية		

21	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلمين القيم النبيلة للمجتمع		
22	يستمد منهاج الرياضيات وضعيات التعلم من واقع التلميذ.		
23	تتيح الأنشطة التعليمية لمنهاج الرياضيات للمتعلم فرصة التحاور مع الآخرين		
24	ينمي منهاج الرياضيات لدى التلميذ احترامه للقواعد والقوانين.		
25	يغرس منهاج الرياضيات في المتعلمين خلق التعاون		
26	يعزز منهاج الرياضيات علاقة المتعلم بالمعلم		
27	يعزز منهاج الرياضيات علاقة المتعلم بالمتعلم		

المحور الثالث: متطلبات النمو العقلي المعرفي			
رقم الفقرة	البنود	تقيس	لا تقيس
28	الحجم الساعي المخصص لمنهاج الرياضيات مناسب للمتعلمين		
29	يراعي منهاج الرياضيات عنصر التشويق في عرض المحتويات		
30	في منهاج الرياضيات عملية تصنيف الأشياء تكون على أساس خاصية واحدة		
31	يعمل منهاج الرياضيات على إثارة التفكير بأنواعه لدى المتعلمين (الرياضي، العلمي، المنطقي...)		
32	- يراعي منهاج الرياضيات مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب		
33	- يراعي منهاج الرياضيات مبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد		
34	يراعي منهاج الرياضيات التسلسل المنطقي في عرض المحتويات		
35	يعتمد منهاج الرياضيات على صور ورسومات تجذب انتباه المتعلمين		
36	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية خاصة بالوصف (وصف الأشكال)		
37	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية حول إدراك العلاقات المكانية (فوق، تحت، على، في..)		
38	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على استعمال مفاهيم التتابع (بداية، أولا، أخيرا، خلف، أمام..)		
39	يتضمن منهاج الرياضيات ضمن محتوياته مواضيع تتعلق بمفاهيم العلاقات البسيطة (أقل من، أكثر من)		
40	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على فهم رموز العلاقات (=، <،>)		
41	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على فهم رموز الأعداد(1،2،3...)		
42	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على فهم رموز العمليات (+، -)		
43	عملية مقارنة المتعلم للأعداد تكون بعد تعلمه للأعداد إلى غاية 10		
44	يتضمن منهاجا لرياضيات في محتوياته مواضيع تتعلق بالأشكال الهندسية		

45	- يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من قراءة الأعداد إلى 99		
46	- يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من كتابة الأعداد إلى 99		
47	- يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من مقارنة الأعداد إلى 99		
48	- يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من ترتيب الأعداد إلى 99		
49	- يمكن منهاج الرياضيات التلميذ من قراءة الأعداد إلى 99		
50	تناول مفاهيم الأعداد في منهاج الرياضيات يكون عن طريق المجموعات المتكافئة (أحادية، ثنائية، ثلاثية..)		
51	يقدم منهاج الرياضيات مفهوم الجمع بضم المجموعات المنفصلة		
52	يهدف منهاج الرياضيات لجعل المتعلم قادرا على جمع عددين لكل واحد منهما مرتبة واحدة.		
53	يقدم منهاج الرياضيات مفهوم الجمع بجمع المجموعات المتشابهة		
54	آلية الطرح تقتصر في منهاج الرياضيات على حساب الفرق بين عددين لكل واحد منها مرتبة واحدة		
55	يقدم منهاج الرياضيات مفهوم الطرح بحذف المجموعات		
56	يقدم محتوى آلية الطرح مباشرة بعد محتوى آلية الجمع		
57	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم متمكنا من مفاهيم الزمن (الأيام، الشهور، الفصول..)		
58	يهدف منهاج الرياضيات لجعل المتعلم قادرا على إدراك العلاقات الزمنية (صباحا، مساء، اليوم، غدا..)		
59	يتضمن منهاج الرياضيات محتويات تعليمية تتعلق بقياس الأطوال باستعمال أدوات غير نظامية		
60	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على استعمال ألفاظ مقارنة الأطوال (طويل، قصير، كبير، صغير..)		
61	يراعي منهاج الرياضيات الترابط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم القديمة		
62	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلم ثروة لغوية رياضية		
63	يتيح منهاج الرياضيات أمام المتعلم فرصة استعمال كلمات متنوعة		
64	يعتمد منهاج الرياضيات على مفردات بسيطة يمكن للمتعلم نطقها		
65	يعتمد منهاج الرياضيات على مفردات يمكن للمتعلم فهمها		
66	يعزز منهاج الرياضيات قدرة المتعلم على التعبير		
67	يراعي منهاج الرياضيات المكتسبات اللغوية السابقة للمتعلم		
68	يضمن منهاج الرياضيات قدرا مقبولا من ممارسة اللغة التعبيرية		

ملحق رقم (2) قائمة الأساتذة المحكمين

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
بريكي أحمد	دكتوراه		
برغوتي توفيق	أستاذ بحث أ	علم النفس الاجتماعي	مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة –الأغواط-
بن بسعي محمد	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – الجزائر-
بن علي راجية	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة باتنة 1
بوعموشة نعيم	أستاذ مساعد	علم اجتماع التربية	جامعة أمين العقال الحاج موسى أق أخموك– تمنراست-
دامخي ليلى	دكتوراه	علوم التربية	جامعة محمد خيضر –بسكرة-
زياد رشيد	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	جامعة العربي التبسي –تبسة-
مسعودي الويزة	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة محمد الصديق بن يحي
صالحي حنيفة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العيادي	جامعة باتنة 1
شليحي رابح	أستاذ محاضر أ	تربية خاصة	جامعة يحي فارس المدية

ملحق رقم (3) يمثل الاستبيان في صورته النهائية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

أساتذتي الكرام:

في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، أضع بين أيديكم هذا الاستبيان حول: **تقويم منهاج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي في ظل المتطلبات النمائية للتلاميذ**، أرجو منكم قراءة الفقرات ووضع العلامة (x) في الخانة التي تناسب رأيك.

جنس المجيب:.....

مؤسسة العمل: .....

المقاطعة: .....

عدد سنوات العمل:.....

المحور الأول: متطلبات النمو الجسمي الحس حركي						
رقم الفقرة	الفقرات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1	تتميز الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات بوضوحها					
2	الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات ملونة بألوان داكنة					
3	حجم الخط في منهاج الرياضيات مناسب يمكن للتلميذ ملاحظته					
4	يمكن تقديم الأنشطة التعلمية لمنهاج الرياضيات على شكل ألعاب					
5	يتضمن منهاج الرياضيات نماذج لتدريب التلميذ على الخط المطبوع					
6	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة خاصة بالربط					
7	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة خاصة بالتلوين					
8	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة خاصة بتشكيل مجموعات باستعمال وسائل تعليمية متنوعة (قريصات، خشيبات..)					
9	أنشطة منهاج الرياضيات غير مرهقة للمتعلمين					
10	الأنشطة التعليمية في منهاج الرياضيات تشجع على الاعتماد على استراتيجية اللعب					
11	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية خاصة بالقص واللصق					
12	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية خاصة بالتحويط					
13	يتضمن منهاجا لرياضيات أنشطة تتعلق بإتمام الرسومات الناقصة					
14	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية تُستعمل فيها العجينة					

المحور الثاني: متطلبات النمو النفس اجتماعي						
رقم الفقرة	البنود	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
15	الصور التوضيحية في منهاج الرياضيات مستمدة من الواقع الاجتماعي للمتعلمين					
16	ينمي منهاج الرياضيات لدى التلميذ اتجاهات إيجابية نحو الآخرين					
17	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلمين قيم الهوية الوطنية					
18	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلمين القيم النبيلة للمجتمع					
19	يستمد منهاج الرياضيات الأنشطة التعليمية من واقع التلميذ					
20	تتيح الأنشطة التعليمية لمنهاج الرياضيات للمتعلم فرصة التحاور مع الآخرين					

21	ينمي منهاج الرياضيات لدى المتعلمين احترامه للقواعد العامة					
22	يغرس منهاج الرياضيات في المتعلمين خلق التعاون					
23	يعزز منهاج الرياضيات علاقة المتعلم بالمعلم					
24	يعزز منهاج الرياضيات علاقة المتعلم بالمتعلم					

المحور الثالث: متطلبات النمو العقلي المعرفي						
رقم الفقرة	البنود	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
25	الحجم الساعي المخصص لمنهاج الرياضيات مناسب للمتعلمين					
26	يراعي منهاج الرياضيات عنصر التشويق في عرض المحتويات					
27	في منهاج الرياضيات عملية تصنيف الأشياء تكون على أساس خاصية واحدة					
28	يعمل منهاج الرياضيات على إثارة التفكير بأنواعه لدى المتعلمين (الرياضي، العلمي، المنطقي...)					
29	يراعي منهاج الرياضيات مبدأ التدرج في عرض المحتويات (من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب)					
30	يراعي منهاج الرياضيات التسلسل المنطقي في عرض المحتويات					
31	يعتمد منهاج الرياضيات على صور ورسومات تجذب انتباه المتعلمين					
32	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية خاصة بالوصف (وصف الأشكال)					
33	يتضمن منهاج الرياضيات أنشطة تعليمية حول إدراك العلاقات المكانية (فوق، تحت، على، في..)					
34	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على استعمال مفاهيم التتابع (بداية، أولا، أخيرا، خلف، أمام..)					
35	يتضمن منهاج الرياضيات ضمن محتوياته مواضيع تتعلق بمفاهيم العلاقات البسيطة (أقل من، أكثر من)					
36	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على فهم رموز العلاقات (=، <،>)					
37	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على فهم رموز الأعداد(1،2،3...)					
38	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على فهم رموز العمليات (+، -)					
39	عملية مقارنة المتعلم للأعداد تكون بعد تعلمه للأعداد إلى غاية 10					
40	يتضمن منهاجا لرياضيات في محتوياته مواضيع تتعلق بالأشكال الهندسية					

41	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم متمكنا من الأعداد الطبيعية إلى غاية 99 (كتابة، قراءة، ترتيبا، عدا، دلالة)					
42	تناول مفاهيم الأعداد في منهاج الرياضيات يكون عن طريق المجموعات المتكافئة (أحادية، ثنائية، ثلاثية..)					
43	يقدم منهاج الرياضيات مفهوم الجمع بضم المجموعات المنفصلة					
44	يهدف منهاج الرياضيات لجعل المتعلم قادرا على جمع عددين لكل واحد منهما مرتبة واحدة.					
45	يقدم منهاج الرياضيات مفهوم الجمع بجمع المجموعات المتشابهة					
46	آلية الطرح تقتصر في منهاج الرياضيات على حساب الفرق بين عددين لكل واحد منها مرتبة واحدة					
47	يقدم منهاج الرياضيات مفهوم الطرح بحذف المجموعات					
48	يقدم محتوى آلية الطرح مباشرة بعد محتوى آلية الجمع					
49	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم متمكنا من مفاهيم الزمن (الأيام، الشهور، الفصول..)					
50	يهدف منهاج الرياضيات لجعل المتعلم قادرا على إدراك العلاقات الزمنية (صباحا، مساء، اليوم، غدا..)					
51	يتضمن منهاج الرياضيات محتويات تعليمية تتعلق بقياس الأطوال باستعمال أدوات غير نظامية					
52	يهدف منهاج الرياضيات إلى جعل المتعلم قادرا على استعمال ألفاظ مقارنة الأطوال (طويل، قصير، كبير، صغير..)					
53	يراعي منهاج الرياضيات الترابط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم القديمة					
54	يسهم منهاج الرياضيات في إكساب المتعلم ثروة لغوية رياضية					
55	يتيح منهاج الرياضيات أمام المتعلم فرصة استعمال كلمات متنوعة					
56	يعتمد منهاج الرياضيات على مفردات بسيطة يمكن للمتعلم نطقها					
57	يعتمد منهاج الرياضيات على مفردات يمكن للمتعلم فهمها					
58	يعزز منهاج الرياضيات قدرة المتعلم على التعبير					
59	يراعي منهاج الرياضيات المكتسبات اللغوية السابقة للمتعلم					
60	يضمن منهاج الرياضيات قدرا مقبولا من ممارسة اللغة التعبيرية					