الجمهوريّة العربيّة السّوريّة

وزارة التّعليم العالي

جامعة طرطوس

كليّة التّربية

قسم تربية الطّفل

تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع من وجهة نظر معلّمي الصّف والموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس

رسالة أُعدّت لنيل درجة الماجستير في تربية الطّفل

إعداد الطّالبة:

عفراء خليل قاسم

إشراف:

د. ألفت وطفي/ مشرف رئيس

الأستاذ المُساعد في قسم تربية الطّفل

كليّة التّربية- جامعة طرطوس

د. فاطمة فرحة/ مشرف مُشارك

المُدرّس في قسم تربية الطّفل

كليّة التّربية- جامعة طرطوس

العام الدراسيّ

2021/2020م

1443/1442هـ

قُدِّم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التَّربية (اختصاص تربية الطّفل) في كليّة التَّربية جامعة طرطوس.

This thesis has been submitted as partial fulfillment of the requirements for Master degree of Education at the Faculty of Education, Tartous University.

مُلخَّص الدِّراسة باللّغة العربيّة

- هدفت الدّراسة الحاليّة إلى: – تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين في كلّ من المحاور الآتية: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم.

– تعرّف الفروق بين وجهات نظر معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين حول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع في كلّ من المحاور الآتية:

(الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وفقاً لمتغيّرات: الصّفة التّربويّة، المؤهّل العلميّ وسنوات الخبرة.

- منهج الدّراسة: اتّبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفيّ التّحليليّ لملاءمته لأهداف الدّراسة وطبيعتها.
- مجتمع الدّراسة وعيّنتها: تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي الصّف الرّابع في مدينة طرطوس للعام الدّراسيّ ٢٠١٩/٢٠٢٠، وعددهم (٨٢) معلّماً ومعلّمة، ومن جميع الموجّهين التّربويّين الذين يُشرفون على مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدينة طرطوس للعام الدّراسيّ ٢٠١٩/٢٠٢٠ وعددهم (٢٥) موجّهاً وموجّهة، وقد تمّ أخذ المجتمع كاملاً كعيّنةٍ للدّراسة الحاليّة.
- أداة الدّراسة: استخدمت الباحثة الاستبانة أداةً لدراستها، وتكوّنت من أربعة محاور، هي:

محور الأهداف، محور المحتوى، محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة، محور التّقويم.

- نتائج الدّراسة: توصّلت الباحثة من خلال دراستها إلى النّتائج الآتية:

– حصل كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع على تقديرٍ مرتفعٍ من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات تقويم عيّنة الدّراسة (معلّميّ الصّف والموجّهين التّربويّين) لمحور الأهداف تُعزى لمتغيّر الصّفة التّربويّة لصالح الموجّهين التّربويّين، وعدم وجود فروق بين متوسّطات درجاتهم على استبانة التّقويم لكلّ من محور: المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم وللكتاب ككلّ تُعزى لنفس المتغيّر.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات عيّنة الدّراسة (معلّميّ الصّف والموجّهين التّربويّين) على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات عيّنة الدّراسة (معلّمي الصّف والموجّهين التّربويّين) على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

شكرٌ وتقدير

يقفُ الفكرُ حائراً إذ يحاولُ أن ينسجَ كلمات الشّكر والعرفان لمن أدّوا الأمانة وأناروا الطّريق أمام كلّ طالب علم..

أبدأُ الشّكر والثّناء بحمد الله تعالى وشكره على توفيقه لي ليكون همّي في الحياة هو نيل العلم....

وأتقدّمُ بأصدق ما في قلبي من عبارات الشّكر والامتنان لمن كانت ابتسامتها العذبةُ دافعي ومصدر قوّتي، وكلماتها وعلمها وقودَ رحلتي.. أستاذتي ومُلهمتي **د.أُلفت وطفي**...

كما أتقدّمُ بخالص الشّكر والعرفان لمن كان وجهها السّمِحُ منارتي، وتوجيهاتها وعلمها زاد طريقي.. أستاذتي ومُلهمتي **د.فاطمة فرحة**....

وجزيل الشّكر والتّبجيل أوجّههُ إلى مَن أعطت ولم تبخلْ.. وأغدقت من وقتها وملاحظاتها الشّيء الثّمين على القسم الإحصائيّ من رسالتي.. أستاذتي الغالية **د. آمنة شعبان**

وعظيمُ الاحترام والشّكر أتوجّه به إلى لجنة التّحكيم الموقّرة ممثّلةً بأستاذيَّ الفاضلَين **د. هيثم أبو حمّود** و **د.غيثاء سلامة** اللّذين تشرّفتُ بتحكيمهما رسالتي وبملاحظاتهما القيّمة..

وكلّ الشّكر والتّقدير أوجّههُ إلى **عمادة كليّة التّربية** في جامعة طرطوس وجهازها الإداريّ والتّدريسيّ، وأخصّ بالشّكر **أساتذتي** الذين نهلتُ من علمهم أنا ورفاقي خلال فترة "الماجستير".. ستبقى كلماتكم محفورةً في وجداني حتّى آخر نفَسٍ من أنفاسي....

إلى سبب وجودي ومعناه.. **أبي وأمّي**.. وإلى شقيقَيّ الرّوح.. **أختي راما وأخي عُدي**.. كلّ جزءٍ في كياني يشكركم يا مَن قدّمتم وصبرتم وتحمّلتم.. فلم يكن ما وصلتُ إليه لولاكم.. إليكم باقاتُ الحبّ والوفاءِ تُنسَجُ لكم مع كلّ حرفٍ من حروف هذا العمل....

إلى من دخل القلب فأحياه.. وتوّج حبّهُ ما خطّت يُمناي.. إلى توأم الرّوح ورفيق الدّرب.. اليوم وغداً وإلى آخر العمر..

زوجي الغالي **مُحسن**..

وفي الختام مسكهُ.. باقةٌ من الشّكر والوفاء أتوجّه بها إلى **قائد الوطن** ...**حماة الدّيار**... **وأرواح شهداء الجيش العربيّ السّوريّ**.. حماة العلم .. صنّاع السّلام والأمان.... لكم أسمى آيات الحبّ والتّعظيم...

قائمة المحتويات

الموضوع	الصّفحة
ملخّص الدّراسة	ت ث
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	ح خ د
قائمة الجداول	ذ ر
قائمة الأشكال	ز
قائمة الملاحق	س
الفصل الأوّل: مدخل عامّ إلى الدّراسة	١-١٠
مقدّمة الدّراسة	١
١-١- إشكاليّة الدّراسة	٣
١-٢- أهميّة الدّراسة	٤
١-٣- أهداف الدّراسة	٤
١-٤- أسئلة الدّراسة	٥
١-٥- فرضيّات الدّراسة	٥
١-٦- حدود الدّراسة	٦
١-٧- متغيّرات الدّراسة	٧
١-٨- مصطلحات الدّراسة	٧
الفصل الثّاني: دراساتٌ سابقة	١٢-٢٤
مقدّمة	١٢
٢-١- دراساتٌ محليّة	١٢
٢-٢- دراساتٌ عربيّة	١٤
٢-٣- دراساتٌ أجنبيّة	١٨
٢-٤- التّعقيب على الدّراسات السّابقة	٢٢
٢-٥- موقع الدِّراسة الحاليّة بين الدّراسات السّابقة	٢٣
الفصل الثّالث: الإطار النّظريّ	٢٦-٥٨
مقدّمة	٢٦
٣-١- المنهاج الدّراسيّ	٢٦
٣-١-١-مفهوم المنهاج الدّراسيّ	٢٦
٣-١-٢-مفهوم الكتاب المدرسيّ	٢٨
٣-١-٣-أسس المنهاج الدّراسيّ	٢٩
٣-١-٤-عناصر المنهاج الدّراسيّ	٣٠

٣-٢- تقويم المناهج الدّراسيّة	٣٧
٣-٢-١-مفهوم تقويم المنهاج الدّراسيّ	٣٧
٣-٢-٢-أهميّة تقويم المنهاج الدّراسيّ	٣٩
٣-٢-٣-الأسس التي يقوم عليها تقويم المناهج الدّراسيّة	٤٠
٣-٢-٤-أهداف تقويم المناهج الدّراسيّة	٤١
٣-٢-٥-خطوات تقويم المناهج الدّراسيّة	٤٢
٣-٢-٦-تقويم المناهج الدّراسيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة	٤٣
٣-٢-٧-معايير تقويم المناهج الدّراسيّة	٤٤
٣-٣- الدّراسات الاجتماعيّة	٥٠
٣-٣-١- مفهوم الدّراسات الاجتماعيّة	٥٠
٣-٣-٢-أهميّة الدّراسات الاجتماعيّة	٥٢
٣-٣-٣-الأهداف العامّة للدّراسات الاجتماعيّة	٥٤
٣-٣-٤-أهداف الدّراسات الاجتماعيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة	٥٥
٣-٣-٥-تقويم مناهج الدّراسات الاجتماعيّة	٥٦
٣-٣-٦-خصائص منهاج الدّراسات الاجتماعيّة الجيّد	٥٧
الفصل الرّابع: منهج الدّراسة وإجراءاتها	٦٠- ٧١
مقدّمة	٦٠
٤-١- الدّراسة الاستطلاعيّة	٦٠
٤-٢- منهج الدّراسة	٦١
٤-٣- مجتمع الدّراسة	٦١
٤-٤- عيّنة الدّراسة	٦٢
٤-٥- أداة الدّراسة	٦٤
٤-٦- الأساليب الإحصائيّة	٦٩
٤-٧- إجراءات الدّراسة	٧٠
٤-٨- صعوبات الدّراسة	٧١
الفصل الخامس: نتائج الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها	٧٣-١١٠
مقدّمة	٧٣
٥-١- الإجابة عن أسئلة الدّراسة	٧٣
٥-١-١-حساب المدى	٧٣
٥-١-٢-حساب طول الفئة	٧٣
٥-١-٣-توزيع فئات المتوسّط الحسابيّ وتقديراته للمحاور	٧٤
٥-١-٤-قانون الوزن النّسبيّ	٧٤
٥-١-٥-الإجابة عن السّؤال الأوّل	٧٤
٥-١-٦-الإجابة عن السّؤال الثّاني	٨٦

٥-٢- اختبار صحّة فرضيّات الدّراسة	٩٥
٥-٢-١-الفرضيّة الأولى	٩٥
٥-٢-٢-الفرضيّة الثّانية	٩٨
٥-٢-٣-الفرضيّة الثّالثة	١٠٠
٥-٢-٤-الفرضيّة الرّابعة	١٠٢
٥-٢-٥-الفرضيّة الخامسة	١٠٤
٥-٢-٦-الفرضيّة السّادسة	١٠٦
٥-٢-٧-الفرضيّة السّابعة	١٠٧
٥-٣- الاستنتاجات	١٠٩
٥-٤- المُقترحات	١١٠
المراجع	١١١- ١٢٢
المراجع العربيّة	١١١
المراجع الأجنبيّة	١٢٠
الملاحق	١٢٣- ١٣٧
الملخّص باللّغة الأجنبيّة	١٣٨- ١٣٩

قائمة الجداول

الرّقم	عنوان الجدول	الصّفحة
١	توزّع معلّمي الصّف الرّابع على مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدينة طرطوس	٦٢
٢	خصائص العيّنة الأساسيّة لمعلّمي الصّف الرّابع في مدينة طرطوس وفقاً لمتغيّر المؤهّل العلميّ	٦٣
٣	خصائص العيّنة الأساسيّة لمعلّمي الصّف الرّابع في مدينة طرطوس وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة	٦٣
٤	خصائص العيّنة الأساسيّة للموجهين التّربويّين في مدينة طرطوس وفقاً لمتغيّر المؤهّل العلميّ	٦٤
٥	خصائص العيّنة الأساسيّة للموجهين التّربويّين في مدينة طرطوس وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة	٦٤
٦	بدائل الاستبانة والقيم الموافقة لها	٦٥
٧	بعض التّعديلات التي أُجريت على بنود الاستبانة في ضوء ملاحظات السّادة المحكّمين	٦٦
٨	قيم معامل الارتباط "سبيرمان" للمحاور مع الاستبانة ككلّ	٦٧
٩	نتائج اختبار التّجزئة النّصفيّة للاستبانة	٦٨
١٠	قيم معامل الثّبات "ألفا كرونباخ" لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككلّ	٦٩
١١	توزيع فئات المتوسّط الحسابيّ وتقديراتها لبنود الاستبانة	٧٣
١٢	درجات معلّمي الصّف الرّابع على محور الأهداف	٧٤
١٣	درجات معلّمي الصّف الرّابع على محور المحتوى	٧٧

١٤	درجات معلّمي الصّف الرّابع على محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة	٧٩
١٥	درجات معلّمي الصّف الرّابع على محور التّقويم	٨٢
١٦	درجات الموجّهين التّربويّين على محور الأهداف	٨٦
١٧	درجات الموجّهين التّربويّين على محور المحتوى	٨٨
١٨	درجات الموجّهين التّربويّين على محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة	٩١
١٩	درجات الموجّهين التّربويّين على محور التّقويم	٩٣
٢٠	نتائج اختبار "كروسكال– واليس" لعيّنة معلّمي الصّف الرّابع حول محاور الاستبانة والكتاب ككلّ وفقاً لمتغيّر المؤهّل العلميّ	٩٦
٢١	نتائج اختبار "مان– ويتني" لعيّنة معلّمي الصّف الرّابع حول محاور الاستبانة والكتاب ككلّ وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة	٩٨
٢٢	نتائج اختبار "مان– ويتني" لعيّنة الموجّهين التّربويّين حول محاور الاستبانة والكتاب ككلّ وفقاً لمتغيّر المؤهّل العلميّ	١٠٠
٢٣	نتائج اختبار "كروسكال– واليس" لعيّنة الموجّهين التّربويّين حول محاور الاستبانة والكتاب ككلّ وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة	١٠٢
٢٤	نتائج اختبار "مان– ويتني" لعيّنة الدّراسة حول محاور الاستبانة والكتاب ككلّ وفقاً لمتغيّر الصّفة التّربويّة	١٠٤
٢٥	نتائج اختبار "كروسكال– واليس" لعيّنة الدّراسة حول محاور الاستبانة والكتاب ككلّ وفقاً لمتغيّر المؤهّل العلميّ	١٠٦
٢٦	نتائج اختبار "كروسكال– واليس" لعيّنة الدّراسة حول محاور الاستبانة والكتاب ككلّ وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة	١٠٧

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشّكل	الصّفحة
١	المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على محور الأهداف	٧٦
٢	المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على محور المحتوى	٧٩
٣	المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة	٨١
٤	المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على محور التّقويم	٨٣
٥	المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على محاور الكتاب	٨٥
٦	المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على محور الأهداف	٨٧
٧	المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على محور المحتوى	٩٠
٨	المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة	٩٢
٩	المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على محور التّقويم	٩٤
١٠	المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على محاور الكتاب	٩٥

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصّفحة
١	أسماء السّادة المحكّمين	١٢٣
٢	المقابلة الاستطلاعيّة	١٢٤
٣	الاستبانة في صورتها الأوليّة	١٢٥
٤	الاستبانة في صورتها النّهائيّة	١٣١
٥	كتاب تسهيل مهمّة الباحثة من كليّة التّربية في جامعة طرطوس	١٣٦
٦	كتاب تسهيل مهمّة الباحثة من مديريّة التّربية في محافظة طرطوس	١٣٧

الفصل الأوّل: مدخل عامّ إلى الدّراسة	
مقدّمة الدّراسة	١
١-١- إشكاليّة الدّراسة	٣
١-٢- أهميّة الدّراسة	٤
١-٣- أهداف الدّراسة	٤
١-٤- أسئلة الدّراسة	٥
١-٥- فرضيّات الدّراسة	٥
١-٦- حدود الدّراسة	٦
١-٧- متغيّرات الدّراسة	٧
١-٨- مصطلحات الدّراسة النّظريّة والإجرائيّة	٧

الفصل الأوّل: مدخل عامّ إلى الدّراسة

مقدّمة الدّراسة:

تعدّ التّربية وسيلة المجتمع التي يستخدمها في الحفاظ على هويته وثقافته، لذا فقد كانَ من الضّروريّ أن يتمّ اشتقاق الفلسفة التّربويّة من فلسفة المجتمع، وجاءت المناهج الدّراسيّة لتكون الأداة التي تستخدمها التّربية في تحقيق أهدافها وأهداف المجتمع معاً.

وفي ظلّ التّطوّر المعرفيّ الهائل والتّقدم العلميّ المُتسارع كانَ لا بدّ أن يشمل التّطوير مختلف مجالات الحياة وفي مقدّمتها المجال التّربويّ ومن ضمنه المناهج الدّراسيّة، حيث أصبحت هذه المناهج عاجزةً عن نقل الكمّ الهائل من المعلومات إلى المتعلّم، كما تنوّعت المصادر التي يمكن للمتعلّم الحصول منها على ما يحتاجه من معارف.

وحتّى يتمّ تطوير المناهج الدّراسيّة بالشّكل المرغوب به كان لا بدّ من خضوعها للتّقويم لمعرفة نقاط الضّعف فيها، بهدف تلافيها أو علاجها، و الوقوف على نقاط القوّة، بهدف تعزيزها، وللتّحقّق من فعاليّة عناصرها ومقدار قيمتها وفائدتها للمتعلّم.

انطلاقاً من ذلك، فقد عملت الدّول على الاهتمام بتقويم مناهجها الدّراسيّة وتطويرها باستمرار، ففي الولايات المتحدة الأمريكيّة جاءت دراسة الثّماني سنوات من عام ١٩٣٢ إلى عام ١٩٤٠ التي قام بها "رالف تايلر" (Ralph Tyler) لتكون أوّل دراسة حقيقيّة في مجال تقويم المناهج الدّراسيّة (حمدان، ١٩٨٦، ٣٥-٣٦).

وفي الدّول العربيّة قامت محاولاتٌ عدّةٌ لتقويم المناهج الدّراسيّة وتطويرها، فقد هدف المؤتمر العلميّ الثّالث الذي عُقِدَ في بغداد إلى تشجيع إصلاح التّعليم في كافّة المراحل الدّراسيّة في العراق، وقُدِّمت فيه مجموعة من الأبحاث التي تناولت المناهج الدّراسيّة وتقويمها، وأوصى المؤتمر بإصلاح المناهج الدّراسيّة وتحسينها بحيث تُلائم جودة التّعليم (المؤتمر العلميّ الثّالث، ٢٠١٦، ٦-٤٢)

وقد انطلقت وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة في هذه الحركة التّطويريّة من منطلق أنّ التّطور يجب أن يبدأ من المجال التّعليميّ، وبدأت السّياسة التّربويّة تركّز على

أن يُسهم في عمليّة التّقويم جميع المعنيّين بالعمليّة التّربويّة، وأن تُلازم هذه العمليّة جميع مراحل تنفيذ المنهاج (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، ٢٠١٦، ٧-٢٢).

كما عملت وزارة التّربية على تطوير المناهج في المراحل الدّراسيّة المختلفة بشكلٍ ينسجم مع التّطورات العالميّة والمحليّة، حيث تمّ تطوير منهاج الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ وتجريبه في أربع محافظاتٍ في العام الدّراسيّ (٢٠٠٩/٢٠١٠)، وطُلِب إلى مديريّات التّربية في هذه المحافظات تقديم ملاحظاتها العلميّة والمنهجيّة حول المنهاج المُطوّر، وقام الفريق المعنيّ بتأليف المنهاج بدراسة هذه الملاحظات وتلافي الثّغرات في المنهاج المُطوّر ليتمّ تطبيقه لأوّل مرّة في العام الدّراسيّ (٢٠١٠/٢٠١١) (المُطلق، ٢٠١٥، ٥٢).

وفي عام (٢٠١٣) أصدر السّيد الرّئيس بشّار الأسد المرسوم التّشريعي رقم(٣) القاضي بإحداث المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربوية الذي يهدف إلى اقتراح الأهداف العامّة للتّربية، وإعداد المناهج التّربوية للمراحل المختلفة، وتطوير الكتاب المدرسيّ في ضوء المستجدّات العلميّة والتّربوية والاجتماعيّة، والتّقويم المستمرّ للمناهج وتعديلها (مجلس الشعب، ٢٠١٣، فقرة ١-٣).

تتالت بعد ذلك ورش العمل التي قام بها المركز الوطنيّ لتطوير المناهج السّوريّة بهدف دراسة تقويم وتطوير المناهج الدّراسيّة، ومن ضمنها منهاج الدّراسات الاجتماعيّة، ففي العام (٢٠١٥) أقام مكتب اليونسكو في بيروت ورشة عملٍ بعنوان: "مراجعة المناهج في سوريا" بناءً على طلب من وزارة التّربية السّورية، وتمحورت الورشة حول قضايا مراجعة المناهج، بمشاركة المختصّين في المركز الوطنيّ لتطوير المناهج في وزارة التّربية السّورية، وتضّمنت ورشة العمل تعريف المشاركين على المراحل المختلفة لتقويم المناهج، وشروط هذا التّقويم، منها: الاعتماد على منهجيّةٍ موضوعيّةٍ للمراجعة، إضافةً إلى التّخطيط السّليم (مكتب اليونسكو في بيروت، ٢٠١٥، فقرة ٢-٣).

كما أقامت وزارة التّربية ورشة عملٍ بالتّعاون مع المركز الوطني لتطوير المناهج التّربويّة بعنوان: "القياس والتقويم وفق المعايير والمناهج المطوّرة" عام (٢٠١٦) تمّ التّركيز فيها على كيفيّة تقويم كلّ من المناهج المطوّرة وأداء المعلّم والمتعلّم في إطار هذه المناهج وفق معايير محدّدة (وزارة التربية، ٢٠١٦، فقرة ٣).

يتبيّن ممّا ذُكر الاهتمام الكبير الذي توليه وزارة التّربية للمناهج الدّراسيّة، ومن بينها منهاج الدّراسات الاجتماعيّة لما له من أهميّةٍ كبيرةٍ في ربط المتعلّم بمجتمعه وإعداده للحياة فيه وأخذِ دوره في بناء هذا المجتمع على أكمل وجه، لذا جاءت الدّراسة الحاليّة لتقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع بعد عامين من تنفيذه.

١-١- إشكاليّة الدّراسة:

حرصت وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة على الاهتمام بتطوير المناهج الدّراسيّة وتقويمها لمواكبة أحدث المُستجدّات العالميّة والمحليّة، كما وجّهت باستمرارٍ إلى تقديم الملاحظات حول الكتب المدرسيّة المُطوّرة سواء من قِبل المعلّمين أم الموجّهين التّربويّين.

ومن خلال عمل الباحثة معلّمةً في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، واطّلاعها على المنهاج المُطوّر ووجهات نظرٍ مختلفةٍ من الميدان التّربويّ حول الكتب المدرسيّة المُطوّرة ومن بينها كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع، ارتأت ضرورة تقويم الكتاب المذكور، خاصّةً أنّه لم تُجرَ عليه أيُّ دراسة تقويميّة منذ تنفيذه في العام الدّراسيّ ٢٠١٧/ ٢٠١٨ سوى أنّ الوزارة قامت بدمج الكتاب في جزءٍ واحد للعام الدّراسيّ ٢٠١٨/٢٠١٩.

وما دعم رؤية الباحثة هو اطّلاعها على العديد من المؤتمرات والدّراسات التي تناولت الاهتمام بتطوير الكتب المدرسيّة وتقويمها في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، ومن بينها كتب الدّراسات الاجتماعيّة، والنّتائج والتّوصيات التي خرجت بها.

فقد أكّد مؤتمر التّطوير التّربويّ الذي أقامته وزارة التّربية بالتّعاون مع وزارة التّعليم العالي عام (٢٠١٩) تحت عنوان: "رؤية تربويّة مستقبليّة لتعزيز بناء الإنسان والوطن" في توصياته على التّقويم المستمرّ للمناهج المُطبّقة، والعمل على تطويرها بالشّكل الذي يُلبّي احتياجات سوق العمل (وزارة التّربية، ٢٠١٩، ٢-٣).

كما أوصت كلٌّ من دراسة (حبيب، ٢٠١٤) و(الياس، وحمراء، ٢٠١٥) بضرورة الاهتمام بكتب الدّراسات الاجتماعيّة لصفوف مرحلة التّعليم الأساسيّ، إضافةً إلى ضرورة تقويم هذه الكتب وتطويرها باستمرار.

وبناءً على ذلك، قامت الباحثة بإجراء مقابلةٍ استطلاعيّةٍ (ملحق رقم ٢) مع عيّنةٍ مكوّنةٍ من (١٨) من معلّمي الصّف الرّابع الأساسيّ و (٤) من الموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس لمعرفة وجهات نظرهم في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع، حيث أُجريَت المقابلات الاستطلاعيّة في الفترة ما بين ٢٠١٩/١/٢٨ و٢٠١٩/٢/٤، وقد رأى (٥٠٪) من أفراد العيّنة صعوبة تحقيق أهداف الكتاب في ظلّ الإمكانات المُتاحة في المدارس، إضافةً إلى صعوبة مضمون بعض دروس الكتاب، ورأى (٤٠,٩٪) من أفراد العيّنة قلّة الجانب النّظريّ (المعرفيّ) في الكتاب وصعوبة تطبيق بعض أنشطته، كما رأى (٣٦,٣٪) من أفراد العيّنة عدم

كفاية الوسائل التّعليميّة (الإيضاحيّة) في الكتاب، وأشار (٢٧,٢٪) من أفراد العيّنة إلى قلّة الأسئلة والتّدريبات (التّقويم النّهائي) التي تختبر مدى فهم المتعلّمين في نهاية الدّروس والوحدات الدّراسيّة.

من هنا رأت الباحثة أهميّة تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع الأساسيّ من خلال استطلاع وجهات نظر معلميّ الصّف بوصفهم القائمين على تنفيذ هذا الكتاب، والموجّهين التّربويين كونهم يشرفون على عمليّة التّنفيذ، وبما أنّ الصّف الرّابع الأساسيّ يشكّل نهاية الحلقة الأولى وتمهيداً للحلقة الثّانية من التّعليم الأساسيّ، إضافةً إلى أهميّة الحلقة الأولى في حياة التّلميذ، وقد تلخّصت مشكلة الدّراسة في السّؤال الرّئيس الآتي:

ما وجهات نظر معلّمي الصّف والموجّهين التّربويين في مدينة طرطوس في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع؟

١-٣- أهميّة الدّراسة:

تأتي أهميّة الدّراسة الحاليّة ممّا يلي:

١- أهميّة الدّراسات الاجتماعيّة في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.
٢- تكوين رؤية واضحة حول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر وأهميّته وأهدافه.
٣- توجيه أنظار القائمين على تطوير المناهج إلى جوانب القوّة في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع الأساسيّ لتعزيزها، وجوانب الضّعف فيه بُغية معالجتها وتلافيها.
٤- توثيق آراء معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين بأرقام دقيقة ودراسة علميّة منهجيّة.
٥- توفير أداة تقويم مُحكّمة ومُعتَمَدَة لتقويم كتب دراسيّة أخرى.
٦- فتح المجال أمام إجراء مزيدٍ من الدّراسات والأبحاث في مجال تقويم المناهج والكتب المدرسيّة المختلفة وفي مختلف المراحل التّعليميّة.

١-٣- أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع في كلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم).

٢- تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين في كلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم).

٣- تعرّف الفروق بين وجهات نظر معلّمي الصّف الرّابع حول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع في كلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وفقاً لمتغيريّ: المؤهّل العلميّ وسنوات الخبرة.

٤- تعرّف الفروق بين وجهات نظر الموجّهين التّربويّين حول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع في كلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وفقاً لمتغيريّ: المؤهّل العلميّ وسنوات الخبرة.

٥- تعرّف الفروق بين وجهات نظر معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين حول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع في كلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وفقاً لمتغيّرات: الصّفة التّربويّة، المؤهّل العلميّ وسنوات الخبرة.

١-٤- أسئلة الدّراسة:

عملت الدّراسة الحاليّة على الإجابة عن السّؤالين الآتيين:

- ما وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّف الرّابع في كلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم)؟
- ما وجهة نظر الموجّهين التّربويّين في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع في كلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم)؟

١-٥- فرضيّات الدّراسة:

عملت الدّراسة الحاليّة على التّحقّق من صحّة الفرضيّات الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع على استبانة التّقويم لكلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع على استبانة التّقويم لكلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات الموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات الموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر الصّفة التّربويّة.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من المحاور الآتية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

١-٦- حدود الدّراسة:

جاءت حدود الدّراسة الحاليّة على النّحو الآتي:

- **حدود بشريّة:** تمّ تطبيق الدّراسة على جميع معلّمي الصّف الرّابع في مدارس الحلقة الأولى الحكوميّة في مدينة طرطوس، وجميع الموجّهين التّربويّين المُشرفين على مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدينة طرطوس.

- **حدود مكانيّة:** تمّ تطبيق الدّراسة الحاليّة في مدينة طرطوس.

- **حدود زمانيّة:** تمّ تطبيق الدّراسة في الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدّراسيّ ٢٠١٩/٢٠٢٠ في الفترة الواقعة ما بين ٢٠١٩/١٠/٢٤ ولغاية ٢٠١٩/١٢/٢٢

- **حدود موضوعيّة:** كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع طبعة عام ٢٠١٩/٢٠١٨

١-٧- متغيّرات الدّراسة:

تضمنّت الدّراسة الحاليّة المتغيّرات الآتية:

- **المتغيّرات التّابعة:** وجهات نظر معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر في كلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم.
- **المتغيّرات المُستقلّة:** الصّفة التّربويّة: أ. معلّم ب. موجّه تربوي

المؤهّل العلميّ: أ. أهليّة التّعليم ب. إجازة في التّربية ج. دبلوم تأهيل تربوي

سنوات الخبرة: أ. (أقل من خمس سنوات) ب. (٥- ١٠ سنوات) ج. (أكثر من عشر سنوات)

١-٨- مصطلحات الدّراسة:

تضمّنت الدّراسة الحاليّة المُصطلحات الآتية:

- **<u>الكتاب المدرسيّ (Text book):</u>**

يُعرّف بأنّه: منظومة تغطّي محتوى المنهاج إضافةً إلى الأهداف والأنشطة والتّقويم، بهدف تحقيق المتعلّمين لأهداف المنهاج، ويكون ذلك بمساعدة المتعلّمين، فهو بمثابة التّطبيق العمليّ للمنهاج، كما يعكس أسسه وعناصره وعمليّاته (مرعي، والحيلة، ٢٠٠٤، ٢٥١-٢٥٢).

- **<u>كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع(The Social Studies Book For The 4th Grade)</u>:**

هو الكتاب الصّادر عن وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة للعام الدّراسيّ ٢٠١٧/٢٠١٨، ويضمّ ستّ وحداتٍ دراسيّةً، وتتركّز أهداف هذه الوحدات حول تمكين المتعلّم من تقدير ذاته والحفاظ على نفسه، إضافةً إلى تمكينه من التّواصل مع الآخرين والتّعرّف على حقوقه وواجباته ضمن مجتمعه الذي يعيش فيه (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، د.ت أ، ٨٤).

- **<u>الأهداف (Objectives):</u>**

يُعرّف الهدف التّعليميّ بأنّه: "عبارة تصف في دقّة ووضوح التّغيّرات المُراد إحداثها لدى الطّلاّب نتيجة تفاعلهم مع الخبرات المُقدّمة لهم" (اللّقاني، ٢٠١٣، ٨٩)

وتُعرّف الأهداف إجرائيّاً بأنّها: تصوّراتٌ مستقبليّةٌ لِما ستكون عليه شخصيّة المتعلّم وما سيكون قادراً على القيام به بعد مروره بالخبرات التّعليميّة التي يتضمّنها كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع طبعة عام ٢٠١٨/٢٠١٩ التي تمّ تحديدها وإدراجها في الكتاب المذكور وفي دليل الدّراسات الاجتماعيّة من الصّف الرّابع وحتّى السّادس الأساسيّ الصّادر عن المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة.

- **المحتوى (Content):**

يُقصد به: الخبرات التّعليميّة المُتنوّعة المُتضمّنة في المنهاج الدّراسيّ سواء كانت خبراتٍ معرفيّةً أم مهاريّةً أم وجدانيّةً بهدف تحقيق أهداف هذا المنهاج في الوصول إلى النّموّ الشّامل للمتعلّم (اللّقاني، ٢٠١٣، ١٠٠).

كما يُقصد به: "المعلومات والمهارات المُتضمّنة في المادّة التّعليميّة التي تمّ اختيارها لتحقيق الأهداف المرغوبة لدى المتعلّمين" (طلافحة، ٢٠١٣، ١٥٠)

ويُعرّف المحتوى إجرائيّاً بأنّه: المادّة العلميّة المُتضمّنة في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع طبعة عام ٢٠١٨/٢٠١٩ بما تحويه من معارف ومهارات وقِيَم يُراد تقديمها للمتعلّم.

- **الأنشطة التّعليميّة (Educational Activities):**

يُعرّف "جلاتهورن" (Glatthorn) الأنشطة التّعليميّة بأنّها: "مجموعة مرتّبة من الخبرات التّعليميّة التي تقود المتعلّم خطوةً بخطوة إلى تحقيق الهدف" (جلاتهورن، ١٩٩٥، ٢٩٦).

وتُعرّف الأنشطة التّعليميّة إجرائيّاً بأنّها: الأفعال والمهمّات التي يقوم بها المتعلّم بتوجيهٍ من الأيقونات الواردة في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع طبعة عام ٢٠١٨/٢٠١٩ وتؤدّي به إلى اكتساب الخبرة.

- **الوسائل التّعليميّة (Educational Means):**

تُعرّف بأنّها: "كلّ أداة أو مادّة يستعملها المعلّم لكي يحقّق للعمليّة التّعليميّة جوّاً مناسباً يساعد على الوصول بتلاميذه إلى العلم والمعرفة الصّحيحة وهم بدورهم يستفيدون منها في عمليّة التّعلّم واكتساب الخبرات" (جلوب، ٢٠١٧، ٧).

وتُعرّف الوسائل التّعليميّة إجرائيّاً بأنّها: الصّور، الرّسوم، المُصوّرات، والجداول المُتضمّنة في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع طبعة عام ٢٠١٨/٢٠١٩ يُضاف إليها الأيقونات المُرافقة للأنشطة التّعليميّة الواردة في الكتاب المذكور لتوضيح كلّ نشاطٍ من أنشطته ومعرفة كيفيّة تنفيذه.

- **التقويم (Evaluation):**

عُرّف التّقويم بأنّه: "العمليّة التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النّجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامّة التي يتضمّنها المنهج وكذلك نقاط القوّة والضّعف به حتّى يُمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة" (الوكيل، والمفتي، ٢٠٠٨، ١٦٢)

ويُعرّف التّقويم إجرائيّاً بأنّه: الأسئلة والتّدريبات المُتضمّنة في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة طبعة عام ٢٠١٨/٢٠١٩ بهدف تحديد نقاط الضّعف والقوّة لدى متعلّم الصّف الرّابع بعد تناوله الكتاب المذكور.

- **تقويم الكتاب المدرسيّ (Textbook Evaluation):**

يُعرّف بأنّه: "عمليّة إصدار الحكم على مدى جودة الكتاب بجوانبه المختلفة" (مراشدة، وغباري، ٢٠٠٥، ٢٦١)

ويُعرّف تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع إجرائيّاً بأنّه: مستوى الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع طبعة عام ٢٠١٨/٢٠١٩ من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس، ويتمّ قياسه بالدّرجة التي يحصل عليها المُستجيب على الاستبانة المُخصّصة لذلك.

- **مرحلة التّعليم الأساسيّ:**

تُعرّف بأنّها: مرحلة تعليميّة مدّتها تسع سنوات، تبدأ من الصّف الأوّل وحتّى الصّف التّاسع، وهي مجّانيّة وإلزاميّة، وتُقسم إلى حلقتين:

- الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصّف الأوّل وحتّى الصّف الرّابع.
- الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: تبدأ من الصّف الخامس وحتى الصّف التّاسع (وزارة التربية، ٢٠٠٤، ٢).

- **معلّمو الصّف (Class Teachers):**

هم أعضاء الهيئة التّعليميّة في المدارس التي تضمّ الصّفوف من الأوّل وحتّى السّادس، ويحملون شهادة معلّم الصّف أو أهليّة التّعليم، ويقع على عاتقهم واجب التّعليم وفقاً للقواعد والحدود الواردة في المناهج الدّراسيّة والمُفصّلة في التّعليمات الوزاريّة، إضافةً إلى تحضير الدّروس بشكلٍ يوميّ، والاشتراك في جميع الأعمال التي تدعو إليها إدارة المدرسة ومديريّة التّربية خلال العطلة الصّيفيّة من نشاطات ومعسكرات طلائعيّة (وزارة التّربية، ٢٠٠٤).

- **الموجّهون التّربويّون /المشرفون التّربويّون/ (Educational Supervisors):**

هم القادة الأكاديميّون الذين يحفّزون ويوجّهون ويقدّمون المشورة في تحسين العمليّة التّربويّة لكلّ من المعلّم، المتعلّم، الإداريّين، وأولياء الأمور، ويشرف كلّ موجّه على عمل (٧٥) معلّماً، ويتعهّدهم بالمتابعة والتّدريب

والتّوجيه المهنيّ، كما يتضمّن عمله رفع التّقارير الفصليّة حول واقع العمليّة التّربويّة، والإشراف الفنّي والإداريّ على أعمال الامتحانات، إضافةً إلى الحرص على التّطبيق الجيّد للمناهج من خلال القيام بالاجراءات التي تُسهم في ذلك (وزارة التّربية، د.ت، ٥-٨)

الفصل الثّاني: دراساتٌ سابقة	
مقدّمة	١٢
٢-١- دراساتٌ محليّة	١٢
٢-٢- دراساتٌ عربيّة	١٤
٢-٣- دراساتٌ أجنبيّة	١٨
٢-٤- التّعقيب على الدّراسات السّابقة	٢٢
٢-٥- موقع الدِّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة	٢٣

الفصل الثّاني: دراساتٌ سابقة

مقدّمة:

في هذا الفصل تمّ عرض مجموعةٍ من الدّراسات التي تناولت مُتغيّرات الدّراسة مرتّبةً من الأقدم إلى الأحدث، ومصنّفةً إلى:

٢-١- دراسات محليّة ٢-٢- دراسات عربيّة ٢-٣- دراسات أجنبيّة

٢-١- دراساتٌ محليّة:

دراسة (حبيب، ٢٠١٤)، سورية:

عنوان الدّراسة: **تقويم تجربة تطوير منهاج الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع من الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من وجهة نظر المعلّمين في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.**

هدفت الدّراسة إلى تعرّف جوانب القوّة والضّعف في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر من وجهة نظر المعلّمين، وتعرّف آرائهم في هذا المنهاج، و قد طبّقت الباحثة دراستها على عيّنةٍ مكوّنة من (٢٧٢) معلّماً ومعلّمة من معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة الذين يعلّمون الصّف الرّابع من الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدينة حماة، واتّبعت في دراستها المنهج الوصفيّ التّحليليّ نظراً لمناسبته أهداف الدّراسة وطبيعتها. واستخدمت كأداة لدراستها معياراً لتحليل محتوى كتاب الدّراسات الاجتماعيّة، ودليل المعلّم للصّف الرّابع وفق المفاهيم الاجتماعيّة، إضافةً إلى استبانةٍ لاستطلاع آراء معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة من الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ حول منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر. وقد توصّلت الباحثة من خلال دراستها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المعلّمين حول سبل التّغلّب على الصّعوبات التي تُعيق منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلميّ لصالح الحاصلين على الإجازة الجامعيّة، كما توصّلت أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المعلّمين حول مواصفات المعايير الوطنيّة والأهداف في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ لصالح الحاصلين على الشّهادة الجامعيّة أيضاً.

دراسة (الياس، وحمراء، ٢٠١٥)، سورية:

عنوان الدراسة: **دراسة تحليليّة تقويميّة لكتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة في ضوء المعايير المُعاصرة.**

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على مستوى تقويم المعلّمين لكتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع الأساسيّ في المجالات الآتية: المقدّمة، الأهداف، المحتوى، العرض والتّنظيم، الوسائل التّعليميّة، طريقة التّقويم والإخراج الفنّي، وقد طبّقت الباحثة دراستها على عيّنة مقصودة من حيث اختيار المرحلة والصف، وعشوائيّة من حيث اختيار أفراد هذه العيّنة من معلّمي مرحلة التّعليم الأساسيّ في مدينة اللّاذقية، وبلغ عددهم (١١٣) معلّماً ومعلّمة، واتّبعت في دراستها المنهج الوصفيّ لرصد البيانات المتعلّقة بآراء المعلّمين، كما اتّبعت أسلوب تحليل المحتوى لملاءمة كلّ منهما أهداف الدّراسة وطبيعتها، واستخدمت الباحثة في دراستها قائمةً بالمعايير العالميّة للكتب المدرسيّة، وأداةً لتحليل الكتاب موضوع الدراسة، واستبانةً لاستطلاع آراء المعلّمين الذين يدرّسون هذا الكتاب. وقد توصّلت الباحثة من خلال دراستها إلى وجود تباين في درجة مراعاة كتاب الدّراسات الاجتماعيّة لمعايير الكتاب الجيّد ومواصفاته، ومعظم المعايير تفاوتت درجاتها بين الجيّد والمتوسّط والضّعيف.

دراسة (المُطلق،٢٠١٥)، سورية:

عنوان الدّراسة: **تقويم كتاب (العربيّةُ لغتي) لتلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين ومعلّمي الصّف الرّابع الأساسيّ في مدينة دمشق.**

هدفت الدّراسة إلى تقويم كتاب (العربيّةُ لغتي) المُقرّر لتلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين ومعلّمي الصّف الرّابع الأساسيّ في مدينة دمشق، وشمل مجتمع الدّراسة الموجّهين التّربويّين في مديريّة تربية دمشق، وعددهم (٤١) موجّهاً وموجّهة، ومعلّمي الصّف الرّابع الأساسيّ، وعددهم (٧٧٤) معلّماً ومعلّمة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من جميع الموجّهين التّربويّين وعددهم (٤١) موجّهاً وموجّهةً، إضافةً إلى عيّنة عشوائيّة من معلّمي الصّف الرّابع الأساسيّ بلغ عدد أفرادها (٢١٦) معلّماً ومعلّمة، وقد اتّبع الباحث في دراسته المنهج الوصفيّ التّحليليّ وفق نمط الدّراسات المسحيّة الميدانيّة، لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها، أمّا أداة الدّراسة فقد كانت عبارةً عن استبانة مكوّنة من (٤٢) فقرةً موزّعةً على خمسة مجالات، هي: إخراج الكتاب ولغته، الأهداف والأنشطة والتّقويم، المحتوى، دليل المعلّم، المهارات والقيم، وقد توصّل الباحث من خلال دراسته إلى أنّ تقويم الموجّهين والمعلّمين للكتاب تراوح ما بين درجة تحقّق كبيرة ومتوسّطة في معظم مجالات الاستبانة، باستثناء ما يتعلّق بمناسبة لغة الكتاب للمستويات العقليّة للتّلاميذ، وسهولة عرض المعلومات ووضوحها، فقد تراوحت ما بين

درجة تحقّق متوسّطة وقليلة، كما بيّنت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ما بين المعلّمين والموجّهين في تقويم كتاب (العربيّة لغتي) للصّف الرّابع الأساسيّ وفقاً لمتغيّري سنوات الخبرة والمؤهّل العلميّ.

٢-٣- دراساتٌ عربيّة:

دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦)، فلسطين:

عنوان الدراسة: **تقييم "منهاج العلوم الفلسطيني الجديد" للمرحلة الأساسيّة من وجهة نظر مشرفيّ ومعلميّ المدارس الحكوميّة في محافظات شمال الضّفة الغربيّة.**

هدفت الدراسة إلى تعرّف الاختلافات في وجهة نظر كلّ من المشرفين والمعلّمين في تقييم فاعليّة منهاج العلوم الفلسطيني الجديد للمرحلة الأساسيّة ، وتأثير كلّ من جنس المقيّم وسنوات خبرته في سلك التربية والتعليم، وتخصّصه الأكاديمي ومؤهّله العلميّ ومستوى المرحلة التعليمية التي يعمل فيها في وجهات النّظر للعيّنة المذكورة، واختارت الباحثة عيّنةً من المعلّمين والمعلّمات تمّ اختيارها بطريقة عشوائيّة طبقيّة، بنسبة ٣٠٪من المجتمع الأصليّ للمعلّمين، وبلغ عدد أفرادها (٤٨٥) معلّماً ومعلّمة، أمّا عيّنة المشرفين التّربويين فقد تمّ أخذ جميع أفراد المجتمع الأصليّ للمشرفين وعددهم (٣٥) مشرفاً ومشرفة، وقد اتّبعت في دراستها المنهج الوصفيّ التّحليليّ لملاءمته أهداف الدراسة وطبيعتها، أمّا أداة الدّراسة فكانت عبارة عن استبانة مكوّنة من (٧٣) فقرة، وتوزّعت الفقرات على خمسة مجالات هي: أهداف المنهاج، المحتوى، الأنشطة، التّقييم، العلاقة بين المنهاج والتكنولوجيا والمجتمع، إضافةً إلى المقابلة مع القائمين على تطوير المنهاج. وقد توصّلت الباحثة من خلال دراستها إلى أنّ تقدير فاعليّة المنهاج كما قيّمه المعلّمون والمشرفون التّربويون جاء ضمن فئة الجيّد، أمّا بالنّسبة لتقديراتهم لمجالات المنهاج، فقد حصل مجال الأنشطة التّعليميّة على أعلى التّقديرات، وحصل مجال الأساليب التّقييميّة على أقل التّقديرات، كما توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ما بين تقديرات المعلّمين والمشرفين في تقييمهم لفاعليّة المنهاج ككلّ لصالح المشرفين التربويين.

دراسة (بشير، ٢٠٠٩)، فلسطين:

عنوان الدّراسة: **تحليل محتوى كتب التّربية الوطنيّة وتقويمها للصّفوف الخامس، السّادس، السّابع من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات محافظات شمال الضّفة الغربيّة.**

هدفت الدّراسة إلى تعرّف مستوى تقويم المعلّمين لكتب التّربية الوطنيّة الفلسطينيّة للصّفوف الأساسيّة: الخامس، السّادس، السّابع، وتحديد أثر كلّ من متغيّرات: الجنس، المؤهّل العلميّ، الصّف، الخبرة التّدريسية، وعدد مرّات تدريس المادّة على تقويم هذه الكتب، أما عيّنة الدّراسة فقد تكوّنت من (٢٤٦) معلّماً ومعلّمةً من

محافظات شمال الضّفة الغربيّة، بنسبة(٣٠,٠٪) من مجتمع الدراسة، وقد اتّبع الباحث في دراسته المنهج الوصفيّ (المسحيّ وتحليل المحتوى) نظراً لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها، واستخدم في دراسته أداتين؛ الأولى هي استبانة موحّدة لتقويم كتب التّربية الوطنيّة للصّفوف الأساسيّة (الخامس، السّادس، السّابع)، وتمّ تقسيم الاستبانة إلى ثماني مجالات هي: المقدّمة، الأهداف، المحتوى، عرض المحتوى، الأنشطة والتّدريبات، الوسائل التّعليمية، التّقويم، الإخراج الفنّي للكتاب، أمّا الأداة الثّانية فهي بطاقة تحليل محتوى الكتب الثّلاثة، وفق مجموعة من المعايير هي: معايير محتوى كتب التّربية الوطنيّة، معايير تنظيم المحتوى، معايير طريقة العرض، معايير الأنشطة والأسئلة. وقد توصّل الباحث من خلال دراسته إلى أنّ درجة تقويم المعلّمين والمعلّمات لكتب التّربية الوطنيّة للصّفوف الأساسيّة(الخامس، السّادس، السّابع) الأساسيّ مرتفعةً جدّاً، وقد تبيّن أنّ درجة تحقيق المعايير الكليّة لجميع الصّفوف كانت (٧٠,٤٪) وهي درجة مرتفعة، كما بيّنت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) في درجة تقويم كتب التّربية الوطنيّة للصّفوف الأساسيّة(الخامس، السّادس، السّابع) تُعزى إلى متغير الجنس والمؤهّل العلميّ والصّف وتدريس المادة، بينما وُجدت فروق في درجة التّقويم تُعزى إلى متغيّر الخبرة لصالح الفئة (٦-١٠) سنوات.

دراسة (البلوي،٢٠١٣)، السّعوديّة:

عنوان الدّراسة: **تقويم كتاب العلوم المُطوّر للصّف الرّابع الابتدائيّ في المملكة العربيّة السّعوديّة من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات.**

هدفت الدّراسة إلى تقويم كتاب العلوم المُطوّر للصّف الرّابع الابتدائيّ في المملكة العربيّة السّعوديّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات العلوم الذين قاموا بتدريس الكتاب، إضافةً إلى معرفة الفروق في مستوى تقييم المعلّمين والمعلّمات للكتاب المذكور تُعزى إلى متغيّرات: الجنس، المؤهّل العلميّ والخبرة التّدريسيّة. وقد اختار الباحث عيّنةً عشوائيّةً من مجتمع الدّراسة تكوّنت من (١٠٠) معلّماً ومعلّمة، واتّبع في دراسته المنهج الوصفيّ لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها. أمّا أداة الدّراسة فقد كانت عبارة عن استبانة مكوّنة من (٥٣) فقرةً موزّعةً على سبعة محاور، هي: الإخراج الفنّي للكتاب، المحتوى، الوسائل والأنشطة، وسائل التّقويم، ملاءمة عدد الحصص للمحتوى، مناسبة لغة الكتاب، الأهداف، وقد توصّل الباحث نتيجة دراسته إلى أنّ التّقديرات التّقويميّة للكتاب جاءت مرتفعة بشكلٍ عامّ، كما توصّل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) في درجات تقييم معلّمي ومعلّمات العلوم تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ في جميع مجالات الاستبانة باستثناء مجالات المقدّمة، الأهداف، والمحتوى، لصالح أصحاب المؤهّل

التّربويّ، وتوصّل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) في درجات تقييم معلّمي ومعلّمات العلوم تُعزى إلى متغيّري الخبرة التّدريسيّة والجنس.

دراسة (الكويكبي، ٢٠١٧)، السّعوديّة:

عنوان الدراسة: **تقييم كتاب التّربية الاجتماعيّة والوطنيّة للصّف الرّابع الابتدائيّ من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات محافظة القريات بالمملكة العربيّة السّعوديّة.**

هدفت الدّراسة إلى تقييم كتاب التّربية الاجتماعيّة والوطنيّة للصّف الرّابع الابتدائيّ بالمملكة العربيّة السّعوديّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات محافظة القريات، وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي مبحث التّربية الاجتماعيّة للصّف الرّابع الابتدائيّ في محافظة القريات بالمملكة العربيّة السّعوديّة للعام الدّراسي (٢٠١٠/٢٠١١) والبالغ عددهم (١٠٠) معلّماً ومعلّمة، وكانت عيّنة الدّراسة هي مجتمع الدّراسة نفسه نظراً لصغر هذا المجتمع، واتّبع الباحث في دراسته المنهج المسحيّ الوصفيّ لمناسبته أهداف الدّراسة وطبيعتها، وقد أعدّ استبانةً لتقييم كتاب التّربية الاجتماعيّة والوطنيّة للصّف الرّابع بالمملكة العربيّة السّعودية من وجهة نظر معلّمي المبحث في محافظة القريات، وتمّ تقسيم الاستبانة إلى جزأين، تكوّن الجزء الأوّل من معلومات عامّة عن أفراد عيّنة الدّراسة في ضوء متغيّري الجنس والخبرة، أما الجزء الثّاني فقد تضمّن (٧٢) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ تقديرات معلّمي ومعلّمات التّربية الاجتماعيّة بمحافظة القريات في المملكة العربيّة السّعودية لكتاب التّربية الاجتماعيّة والوطنيّة قد جاءت عالية في جميع مجالات الدّراسة، كما أظهرت الدّراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الخبرة والجنس في تقديرات معلّمي ومعلّمات التّربية الاجتماعيّة بمحافظة القريات في المملكة العربيّة السّعوديّة لكتاب التّربية الاجتماعيّة والوطنيّة.

دراسة (النّجار، ٢٠١٧)، العراق:

عنوان الدّراسة: **تقويم كتاب اللغة العربيّة للصّف الأوّل الابتدائيّ من وجهة نظر معلّميّ المادّة بمدينة مصراتة.**

هدفت هذه الدّراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربيّة للصّف الأوّل الابتدائيّ من وجهة نظر معلّميّ المادّة بمدينة مصراتة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٩١) معلّماً من معلّمي اللّغة العربيّة للصّف الأوّل الابتدائيّ في مدينة مصراتة للعام الدّراسيّ ٢٠١٦/٢٠١٧، وقد اتّبع الباحث في دراسته المنهج الوصفيّ التّحليليّ، لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها، واستخدم كأداة في دراسته استبانةً مكوّنة من خمسة محاور لمعرفة آراء المعلّمين والمعلّمات حول كتاب اللغة العربيّة للصّف الأوّل الابتدائيّ، وتوصّل الباحث من خلال دراسته إلى أنّ كتاب

اللغة العربيّة للصّف الأوّل الابتدائيّ يمتاز بمواصفات الكتاب المدرسيّ الجيّد، لكنّه يحتاج إلى تعديل بعض أجزائه.

دراسة (يغمور، والعبيدات،٢٠١٨)، الأردن:

عنوان الدّراسة: **تقويم كتب لغتنا العربيّة للمرحلة الأساسيّة الدّنيا من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة في تربية بني كنانة.**

هدفت الدّراسة إلى تقويم كتب "لغتنا العربيّة" للمرحلة الأساسيّة الدّنيا من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة في تربية بني كنانة، ودراسة الفروق في تقديراتهم لكلّ مجال من مجالات التّقويم تُعزى لمتغيّر: الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهّل العلميّ، واختار الباحثان عيّنة عشوائيّة بسيطة عدد أفرادها (٢٢٩) معلّماً ومعلّمة، و قد اتّبعا المنهج الوصفيّ لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها. أمّا أداة الدّراسة فقد كانت عبارة عن استبانة مكوّنة من (٥١) فقرة موزّعة على أربعة مجالاتٍ، هي: الشّكل العام والإخراج الفنّي للكتاب، الصّور والرّسومات في الكتاب، الأنشطة التّعليميّة للكتاب، التّقويم. وقد توصّل الباحثان من خلال دراستهما إلى أنّ مستوى تقويم كتاب "لغتنا العربيّة" للمرحلة الأساسيّة الدّنيا من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات عالٍ، كما بيّنت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات تقديرات أفراد العيّنة على فقرات الاستبانة ككل وكل مجال من مجالاتها على حدة تُعزى لمتغيّر الجنس لصالح المعلّمات، ولمتغيّر عدد سنوات الخبرة لصالح فئة (من ١٠ سنوات فأكثر)، إضافةً إلى ذلك فقد بيّنت النّتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات تقديرات أفراد العيّنة على فقرات الاستبانة (أداة التّقويم) ككلّ ولكلّ مجال من مجالاتها على حدة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

دراسة (عبد الرّحيم وآخرون، ٢٠١٩)، السّعوديّة:

عنوان الدّراسة: **تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة واللّغة الانجليزيّة بالمرحلة الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معايير الجودة.**

هدفت الدّراسة إلى تقويم مناهج الدّراسات الاجتماعيّة واللّغة الانكليزيّة للصّفوف: الرّابع، الخامس، والسّادس من المرحلة الابتدائيّة في المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معايير الجودة، أمّا عيّنة الدّراسة فقد اختار الباحثون عيّنةً عشوائيّةً من المجتمع الأصليّ للدّراسة تكوّنت من (٢٠٠) من معلّمي ومعلّمات الدّراسات الاجتماعيّة واللّغة الانكليزيّة بالمرحلة الابتدائيّة والمشرفين التّربويّين في إدارات التّعليم في كلّ من: الرّس، الرّياض، المدينة المُنوّرة، بيشة، الجوف، وينبُع التّعليميّة، وقد اتّبع الباحثون في دراستهم المنهج الوصفيّ

التّحليليّ لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها، واستخدموا الاستبانة أداةً لدراستهم. وقد بيّنت نتائج الدّراسة أنّ درجة تحقّق المعايير في منهج الدّراسات الاجتماعيّة ضعيفة، على النّحو الآتي: الصّف الرّابع الابتدائيّ (٥٦٪)، الصّف الخامس الابتدائيّ (٦٠٪)، الصّف السّادس الابتدائيّ (٦١٪)، كما كانت درجة تحقّق معايير الجودة في منهاج اللّغة الانكليزيّة ضعيفةً أيضاً، على النّحو الآتي:

الصّف الرّابع الابتدائيّ (٥٢٪)، الصّف الخامس الابتدائيّ (٥٨٪)، الصّف السّادس الابتدائيّ (٦٢٪).

٢-٣- دراساتٌ أجنبيّة:

دراسة "ثورنتن وهاوسر" (Thornton and Houser, 1996)، الولايات المتحدة الأمريكيّة:

عنوان الدراسة: **The Status Of The Elementary Social Studies In Deleware: Views From The Field.**

واقع الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائيّة في ولاية "ديلاوير": وجهات نظر من الميدان.

هدفت الدّراسة إلى تعرّف واقع مادة الدّراسات الاجتماعيّة في المدارس الابتدائيّة في ولاية "ديلاوير" (Deleware)، وتمّ جمع البيانات في هذه الدراسة من خلال مسح أُجري على مستوى ولاية "ديلاوير" شمل كلاً من: مشرفي الدّراسات الاجتماعيّة، مدراء المدارس الابتدائيّة، أخصائيّي المناهج، ومعلّمي صفوف المرحلة الابتدائية، حيث أُجريت مقابلات مع (٢٠) منهم ركّزت على المناهج الدراسيّة، الممارسات والطرائق التّعليميّة، الموادّ والوسائل التعليميّة، أساليب وأدوات التّقويم. وقد اتّبع الباحثان المنهج الوصفيّ المسحيّ لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها، واستخدما في دراستهما الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات والمعلومات. وقد بيّنت نتائج الدّراسة أنّ أهداف ومحتوى منهاج مادة الدّراسات الاجتماعيّة في المرحلة الابتدائيّة في ولاية "ديلاوير" تتّسم بعدم الوضوح، إضافةً إلى افتقار منهاج المادة إلى الاهتمام بالتّعددية الثّقافيّة التي تتميّز بها هذه الولاية، وقلّة الاهتمام أيضاً بأهداف التّنشئة الاجتماعيّة، كما بيّنت النّتائج اقتصار التّقويم في هذا المنهاج على الواجبات المنزليّة وحل التّمارين والاختبارات التي تؤخذ من دليل المعلّم، كما أنّ الكتب المدرسيّة هي المواد التّعليميّة السّائدة في الولاية، مع تباين طرائق استخدامها حسب الصّف، أمّا بالنّسبة للأنشطة التعليميّة، فقد أشارت المقابلات التي أُجريت مع المعلّمين إلى أنّهم يُفضّلون استخدام المزيد من الموارد والأنشطة في حصص الدراسات الاجتماعيّة؛ كاستقبال ضيوف من المجتمع للحديث عن بعض الموضوعات المدروسة، أو القيام بزيارات للمواقع التّاريخيّة في الولاية، لكنّ ذلك صعب التّطبيق بسبب قلّة الدّعم المالي وضيق الوقت المخصّص للدّرس.

دراسة "جوفين" (Guven,2010)، تركيا:

عنوان الدراسة:

Evaluation Of Life Sciences teachers' Books according To teachers' Opinions

تقويم كتب معلّمي علوم الحياة في ضوء آراء المعلّمين.

هدفت الدّراسة إلى تقويم كتاب المعلّم في مادّة علوم الحياة تبعاً لآراء معلّمي المادّة أنفسهم في المرحلة الابتدائية، وقد طبّقت الباحثة دراستها على (١٠٧) من معلّمي مادّة علوم الحياة من (١٠) مدارس ابتدائيّة في مدينة أنقرة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، واتّبعت في دراستها المنهج الوصفيّ التّحليليّ لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها، واستخدمت في دراستها الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات والمعلومات، وتضمّنت الاستبانة (١٩) سؤالاً حول كتب المعلّم في مادّة علوم الحياة، وقد توصّلت الباحثة من خلال دراستها إلى أنّ كتب المعلّم في مادة علوم الحياة تتضمّن معلومات تساعد المعلّم وتوجّهه وتجعل العمليّة التعليميّة أكثر سهولة، لكنّ غالبيّة المعلّمين (عينة الدراسة) وجدوا بعض أوجه القصور في هذه الكتب، مثل: عدم قابلية الأنشطة التي تحويها الكتب للتّطبيق؛ حيث يصعب عليهم تطبيق بعض هذه الأنشطة نظراً لضيق الوقت، بالتّالي فإنّ المنهاج لن يحقّق الأهداف المطلوبة، كما وجد غالبيّة المعلّمين الذين تمّ أخذ آرائهم أنّ هذه الكتب تفتقر إلى الأنشطة والأسئلة التقويميّة المشوّقة والمحفّزة للمتعلّمين، إضافةً إلى افتقارها للأنشطة والمهارات الحياتيّة.

دراسة "توك" (Tok, 2010)، تركيا:

عنوان الدّراسة: **TEFL Textbook Evaluation: From Teachers' Perspectives**

تقويم كتاب (TEFL) من وجهة نظر المعلّمين.

هدفت الدّراسة إلى تقويم مدى فاعليّة كتاب (TEFL) للغة الإنكليزيّة (تعليم اللّغة الإنكليزيّة كلغة أجنبيّة) المقرّر في المدارس الابتدائيّة الحكوميّة في تركيا، والتّعرّف على مزايا وعيوب هذا الكتاب، وقد طبّق الباحث دراسته على (٤٦) مدرّساً للّغة الإنكليزيّة؛ (٣٦) إناث و (١٠) ذكور قام باختيارهم بطريقة عشوائيّة من المدارس الابتدائيّة الحكوميّة التّركيّة في كلّ من مدينتيّ (ملاطيا) و(أديامان)، وقد اتّبع في دراسته المنهج الوصفيّ لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها، واستخدم استمارةً لتقويم الكتاب المدرسي مكوّنةً من (٣٠) عبارة تغطّي ستّة أبعاد للتّقويم هي: تصميم الكتاب، الأنشطة، المهارات، اللغة، المحتوى، الشّكل العام، وذلك وفق مقياس ليكرت الخماسي. وقد توصّل الباحث من خلال دراسته إلى أنّ كتاب اللغة الإنكليزيّة المقرّر في المدارس الابتدائيّة الحكوميّة التّركية لم يأتِ بالمستوى الجيّد حسب آراء المدرّسين عيّنة الدّراسة، وأنّ عيوب الكتاب تفوق مزاياه،

كما أنّ معظم المدرّسين في عيّنة الدّراسة يرون أنّ هذا الكتاب لا يتوافق مع أهداف تعليم اللّغة للتّلاميذ في المرحلة الابتدائيّة، وأنّه لا يُثير اهتمامهم نحو تعلّم اللغة.

دراسة "أوزيسينار وكومنوجلو" (Ozcinar and Comunoglu, 2012)، قبرص:

عنوان الدراسة: **Evaluation of social studies curriculum in primary education systems according to teachers perspectives.**

تقويم مناهج الدّراسات الاجتماعيّة في نُظُم التّعليم الابتدائيّ وفقاً لوجهات نظر المعلّمين.

هدفت هذه الدّراسة إلى المساعدة في تطوير دروس الدّراسات الاجتماعيّة، وبالتّالي تطوير الجوانب الاجتماعيّة والثّقافيّة والفرديّة لدى التّلاميذ، شمل مجتمع الدّراسة معلّمي المدارس الابتدائيّة الأولى والثّانية والثّالثة، وتمّ اختيار عينة الدّراسة بصورة عشوائيّة من معلّمي هذه المدارس، وهي: نيقوسيا، فاماغوستا، إسكيلي، لتبلغ عينة الدّراسة (١٠٥) معلمين، وقد تمّ اعتماد المنهج الوصفيّ في هذه الدّراسة لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها، وتمّ اعتماد المقابلات شبه المنظّمة كأداة لجمع البيانات في هذه الدّراسة، وقد توصّلت الباحثتان من خلال دراستهما إلى أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في آراء المعلّمين حول مدى وضوح الأهداف في مناهج الدّراسات الاجتماعيّة تُعزى إلى متغيّر سنوات الخدمة.

دراسة "فلاحي وآخرون" (Fallahi, et al, 2013)، إيران:

عنوان الدّراسة:

Evaluation The Social Science Textbook (1st Grade Of Guidance School Of Iran) In Terms Of Optimum Features And Criterion Of Textbooks

تقويم كتاب العلوم الاجتماعيّة (الصّف الأوّل من مدرسة الإرشاد في إيران) من حيث الميّزات المُثلى ومعايير الكتب المدرسيّة.

هدفت الدّراسة إلى تقويم كتاب العلوم الاجتماعيّة للصّف الأوّل في مدرسة الإرشاد في إيران لمعرفة مدى تحقيق الكتاب للمعايير المُثلى للكتاب المدرسيّ الجيّد، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (١٢٠) معلّماً من معلّمي العلوم الاجتماعيّة للصّف الأوّل من مدرسة الإرشاد في مدينة "كرمان" الإيرانيّة، وهذه العيّنة شاملة لمجتمع الدّراسة، أمّا أداة الدّراسة فقد كانت عبارة عن استبانة تضمّنت (٢٠) معياراً من المعايير الوطنيّة للكتاب المدرسيّ في إيران موزّعةً على ثلاثة محاور، هي: الأهداف، مُراعاة مبادئ المنهاج الدّراسيّ ومبادئ علم النّفس التّعليميّ، وقد توصّل الباحثون نتيجة دراستهم إلى أنّ معظم المعايير قد تأكّد توفّرها في كتاب العلوم الاجتماعيّة

للصّف الأوّل، وأنّ الكتاب قد راعى الأهداف التّعليميّة وأخذها بالحُسبان، كما تبيّن أنّ مبادئ المنهاج الدّراسيّ ومبادئ علم النّفس التّعليميّ قد تحقّقت في الكتاب بمستوىً عالٍ، وقد كان معيار "صلة المحتوى المعروض بالحياة اليوميّة" الأكثر تحقّقاً، بينما كان معيار "توفير الفرص للأنشطة الخارجة عن المنهاج الدّراسيّ خارج الصّف" الأقل تحقّقاً في الكتاب موضوع الدّراسة.

دراسة "موكوندان وكلاجي" (Mukundan and Kalajhi , ٢٠١٣)، ماليزيا:

عنوان الدّراسة: **Evaluation Of The Malaysian English Language Teaching Textbooks**

تقويم كتاب تعليم اللّغة الإنجليزيّة الماليزيّ

هدفت الدّراسة إلى تقويم كتب اللّغة الإنكليزيّة للصّفوف من الأوّل حتّى السّادس من وجهة نظر المدرّسين والمدرّسات، ودراسة الصّفات العامّة ومحتوى هذه الكتب، وشملت عيّنة الدّراسة (٩٤٤) مدرّساً ومدرّسة للغة الإنكليزيّة في مدارس ولاية (ملقا– ماليزيا)، واتّبع الباحثان في دراستهما المنهج الوصفيّ التّحليليّ لملاءمته أهداف الدّراسة وطبيعتها، وقد استخدما قائمةً لمراجعة لتقويم كتاب تعليم اللّغة الإنكليزيّة مقسّمةً إلى قسمين:

١– الصفات العامّة للكتاب المدرسي: وتشمل المنهجيّة المتّبعة، الملاءمة للمتعلّمين، المواد المكمّلة، الصّفات الماديّة للكتاب.

٢– محتوى الكتاب المدرسي: المحتوى العام، الاستماع والتّحدث، القراءة، الكتابة، المفردات، قواعد اللّغة، النّطق، التّمارين، وتوصّل الباحثان إلى أنّ كتب اللّغة الإنكليزيّة الحاليّة تُعدُّ ذات فائدة كبيرة للطّلاب، مع وجود بعض النّقاط والجوانب السّلبيّة في هذه الكتب.

دراسة "ماجداس ودرينجو"(Magdas and Dringu, 2016) رومانيا:

عنوان الدّراسة: **Primary School Teachers' Opinion On Digital Textbooks**

رأي معلّمي المدارس الابتدائيّة في الكتب المدرسيّة.

هدفت الدّراسة إلى معرفة آراء معلّمي المدارس الابتدائيّة في الكتب المدرسيّة الرّقميّة بعد ستّة أشهر من تطبيقها في المدارس الابتدائيّة الرّومانيّة، وقد طبّقت الباحثتان دراستهما على عيّنة مكوّنة من (٥٨) من معلّمي المرحلة الابتدائيّة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٢١–٥٩) في مدينتيّ (ترانسلفانيا ومولدافيا) وفقاً لمتغيّرات مكان السّكن (ريف– مدينة)، الجنس (ذكور– إناث)، المؤهّل العلميّ (دراسة ثانويّة– بكالوريوس– ماجستير)، وسنوات الخبرة،

أمّا أداة الدّراسة فقد استخدمتا استبانةً مكوّنةً من عشرة بنود موزّعةً على ستّة محاور هي: كفاية محتوى الكتب، الأنشطة المُقترحة، اللّغة المُستخدمة، الرّسوم التّوضيحيّة، المُستجدّات في الكتب المدرسيّة، الجوانب الرّقميّة للكتب المدرسيّة. وقد توصّلت الباحثتان إلى أنّ تقويم الكتب المدرسيّة الالكترونيّة جاء في المستوى المتوسّط، ورأى (٩٧٪) من المعلّمين أنّ الأنشطة والرّسوم التّوضيحيّة في الكتب جاءت في المستوى المتوسّط، و(٩١%) رأوا أنّ محتوى الكتب مناسب للمتعلّمين، و(٨٨٪) رأوا أنّ اللّغة المُستخدمة في الكتاب مناسبة للمستوى العمري للمتعلّمين، (٤٠%) رأوا أنّ التّقويم في الكتب جاء سهلاً للغاية.

دراسة "أصلان وشيكار"(Aslan and Cikar, 2017) تركيا:

عنوان الدراسة: **Evaluation Of 4th Grade Mathematics Curriculum By Tyler's Objective Based Evaluation Model**

تقويم منهاج الرّياضيّات للصّف الرّابع في ضوء نموذج التّقويم القائم على هدف "تايلر" .

هدفت الدّراسة إلى تقويم منهاج الرّياضيّات للصّف الرّابع الابتدائيّ في ضوء نموذج "تايلر" للتّقويم (نموذج التّقويم القائم على الهدف)، وقد تمّ تطبيق الدراسة على (٥٩) تلميذاً ومعلّماً في المدارس الإبتدائيّة في مدينة "فان – تركيا"، واتّبع الباحثان في دراستهما المنهج الوصفيّ والمنهج التّجريبيّ لملاءمتهما لأهداف وطبيعة الدّراسة، أمّا أدوات الدّراسة فكانت عبارة عن اختبار التّحصيل وبطاقة الملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات والمعلومات، وقد توصّل الباحثان من خلال دراستهما إلى وجود فرق كبير بين درجات الاختبار القبليّ والبعديّ لصالح الاختبار البعديّ، كما تبيّن عدم تحقيق التّلاميذ لأي هدف من الأهداف الموضوعة للمنهاج، وتوصّل الباحثان أيضاً إلى أنّ منهاج الرّياضيّات للصّف الرّابع له تأثير ضئيل على نجاح التّلاميذ، حيث لم يتمّ الوصول إلى أيّ هدف من الأهداف التي تمّ تقييمها لدى التلاميذ، ويُمكن أن يُعزى ذلك إلى استخدام المعلّمين للأسلوب التّقليدي في التّدريس وعدم استخدام الأساليب الحديثة.

٢-٤- التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

- **<u>من حيث موضوع الدّراسة وأهدافها:</u>** اتّفقت الدّراسة الحاليّة في تقويمها لكتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع مع كلّ من دراستَي (الكويكبي، ٢٠١٧) و(الياس، وحمراء، ٢٠١٥)، في حين تناولت كل من دراسة (بشير، ٢٠٠٩)، "فلاحي وآخرون" (Fallahi, et al., 2013) ودراسة (عبد الرّحيم وآخرون، ١٤٤٠/٢٠١٩) كتب الدّراسات الاجتماعيّة لصفوف أخرى في مرحلة التّعليم الأساسيّ، وتناولت باقي الدّراسات تقويم كتب اللّغة العربيّة والرّياضيّات واللّغة الانكليزيّة والعلوم في مرحلة التّعليم الأساسيّ.

- **<u>من حيث عيّنة الدّراسة:</u>**

اتّفقت الدّراسة الحاليّة مع كلّ من دراسة "ثورنتون وهاوسر" (Thornton And Houser, 1996)، (بخيتان، ٢٠٠٦)، (المطلق،٢٠١٥)، (عبد الرّحيم وآخرون، ١٤٤٠/٢٠١٩) في عيّنة الدّراسة التي تكوّنت من المعلّمين والموجّهين التّربويّين، في حين تكوّنت عيّنة دراسة "أصلان وشيكار" (Aslan And Cikar, 2017) من المعلّمين والتّلاميذ، وتكوّنت العيّنة في باقي الدّراسات من المعلّمين فقط.

- **<u>من حيث منهج الدّراسة:</u>** اتّفقت الدّراسة الحاليّة في اتّباعها المنهج الوصفيّ التّحليليّ مع كل من دراستَي (الياس، وحمراء، ٢٠١٥) و(المطلق،٢٠١٥).

واختلفت مع كلّ من دراسة "ثورنتون وهاوسر" (Thornton And Houser, 1996)،(بشير، ٢٠٠٩)، (الكويكبي،٢٠١٧) التي اتّبعت المنهج الوصفيّ (المسحيّ).

بينما اتّبعت دراسة "أصلان وشيكار"(Aslan And Cikar, 2017) المنهجَين الوصفيّ والتّجريبيّ.

- **<u>من حيث أدوات الدّراسة:</u>** اتّفقت الدّراسة الحاليّة في استخدامها الاستبانة أداةً لها مع كلّ من دراسة (البلوي، ٢٠١٣)، (النّجّار، ٢٠١٧)، و "توك" (Tok, 2010)، في حين استخدمت بعضٌ من الدّراسات السّابقة أداة تحليل المحتوى إضافةً للاستبانة؛ كدراسة (بشير، ٢٠٠٩)، وبعض الدّراسات استخدمت المقابلة لوحدها أو مع الاستبانة؛ كدراسة (بخيتان، ٢٠٠٦)، "أوزيسينار وكومنوجلو" (Ozcinar And Comunoglu, 2012).

واستخدمت دراساتٌ أخرى اختبار التّحصيل إضافةً للمقابلة وبطاقة الملاحظة؛ كدراسة "أصلان وشيكار"(Aslan And Cikar, 2017).

- **<u>من حيث مجالات التّقويم:</u>** اتّفقت الدّراسة الحاليّة مع دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦) في تناولها مجالات التّقويم الآتية: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم، واختلفت مع كلّ من دراستَيّ (المطلق،٢٠١٥)، (يغمور، والعبيدات،٢٠١٨) التي تناولت مجال الإخراج الفنّي للكتاب بالتّقويم.

٢-٥- موقع الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة:

تمّت الاستفادة في الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة في صياغة مشكلة الدّراسة وأهدافها، وصياغة أسئلتها، وتحديد المنهج المناسب لها، واختيار مجتمع وعيّنة الدّراسة، كما تمّت الاستفادة من هذه الدّراسات في وضع تصوّر للإطار النّظريّ للدّراسة الحاليّة، وبناء أداتها، واختيار الأساليب الإحصائيّة المناسبة

لتحليل البيانات التي تمّ الحصول عليها بعد تطبيق الدّراسة ميدانيّاً وعمليّاً، ثمّ مناقشة النّتائج والتّوصّل إلى الاستنتاجات.

وتنفرد الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة في تناولها تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة في طبعته للعام الدّراسيّ ٢٠١٨/٢٠١٩ من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس.

الفصل الثّالث: الإطار النّظريّ	
مقدّمة	٣٦
٣-١- المنهاج الدّراسيّ	٣٦
٣-٢- تقويم المناهج الدّراسيّة	٣٧
٣-٣- الدّراسات الاجتماعيّة	٥٠

الفصل الثّالث: الإطار النّظري

مقدّمة:

يُعدُّ المنهاج الدّراسيّ من أهمّ العوامل المؤثّرة في بناء شخصيّة المتعلّم وإعداده للمستقبل، حيث يفرض تأثيره المباشر من خلال الكتاب المدرسيّ الذي يُلازم المتعلّم خلال عمليّة التّعلّم، كما يُعدّ المصدر الأساس الذي يعود إليه كلّ من المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة، لذلك فإنّ هذا الكتاب بحاجة إلى عمليّة تقويمٍ مستمرّة للتّأكّد من صلاحيّته، ولا بدّ من أن يتمّ تقويم المناهج الدّراسيّة في ضوء مجموعةٍ من الخصائص الواجب توفّرها في كل عنصرٍ من عناصرها، وانطلاقاً من أهميّة الدّراسات الاجتماعيّة في حياة المتعلّم من خلال ما تزوّده من معارف ومهارات وقيم تساعده على الاندماج في مجتمعه وتعدّه ليكون عضواً مؤثّراً فيه، فقد كان من البديهيّ أن تخضع مناهج الدّراسات الاجتماعيّة للمراجعة والتّقويم المستمرّين لضمان قيامها بهذا الدّور على أكمل وجه.

٣-١- المنهاج الدّراسيّ:

في هذا المحور يتمّ عرض مفهوم المنهاج الدّراسيّ، وأهميّته في العمليّة التّعليميّة، وأسس بنائه، ومكوّناته؛ من: (أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل تعليميّة وتقويم).

٣-١-١- مفهوم المنهاج الدّراسيّ:

يُعدُّ المنهاج الدّراسي أحد أهمّ عناصر النّظام التّربوي وأكثرها تأثيراً في المتعلّمين، وقد اختلف مفهوم المنهاج بين الماضي والحاضر، وتعدّدت تعريفاته اللغويّة والاصطلاحيّة.

فالمنهاج لغةً: في المعجم الوسيط: المنهاج والمنهج من الفعل (نَهَجَ): نَهَجَ الطريقُ نهجاً ونهوجاً أي: وضحَ واستبان، ونَهَجَ الطريقَ أي: بيّنهُ وسلكه، والمنهاج هو: الطريق الواضح، وفي القرآن الكريم: "لكلّ جعلنا منكم شرعةً ومنهاجاً"، والمنهاج هو: الخطة المرسومة، ومنه منهاج الدراسة و منهاج التعليم، وجمعهُ مناهج (أنيس، منتصر، الصّوالحي، وأحمد، ٢٠٠٤، ١٥٧).

ويقابل كلمة منهاج في اللغة الانكليزية كلمة (Curriculum)، وهي مشتقّةٌ من الجذر اللاتيني (Currere) ومعناها: ميدان السّباق، ثمّ تطور استخدام هذه الكلمة ليشير إلى الدّروس أو المواد الدّراسيّة التي يتلقّاها التّلميذ في المدرسة، ثمّ أصبح يعني الطّريق الذي يسلكه كلٌّ من المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف التّربويّة (ابراهيم، ٢٠٠٠، ١١).

أمّا من حيث المفهوم الاصطلاحي للمنهاج فقد تعدّدت التّعريفات تبعاً للفلسفة التّربويّة السّائدة في المجتمع، فكان المنهاج في مفهومه التّقليديّ عبارةً عن: "مجموعة المواد الدّراسيّة التي يتولّى المتخصّصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلّمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطّلاب على تعلّمها أو دراستها، وهنا يكون المنهج مرادفاً للمادّة الدّراسيّة"(عبد الحليم وآخرون، ٢٠٠٩، ١٧).

لكنّ الفيلسوف والمربي الأميركيّ "جون ديوي" (John Dewey) رأى أنّ التّركيز على المواد الدّراسيّة في المنهاج المدرسيّ يخرج بالطّفل عن بيئته الماديّة المألوفة بالنّسبة له التي يعيشها مع عائلته وأصدقائه، إلى عالمٍ من الحقائق والقوانين الجامدة، ليقف الطّفل كوحدةٍ متكاملة مقابل انقسامات واختصاصات المنهاج الدّراسيّ بموادّه المختلفة (Dewey,1956, 5-7).

من هنا فقد تطوّر مفهوم المنهاج الدّراسيّ وتوسّع ليتجاوز حدود المادّة الدّراسيّة، وباتت النّظرة إلى المنهاج كمحتوىً معرفيّ أو كمقرّراتٍ دراسيّة يتمّ تقديمها للمتعلّمين نظرةً ضيّقة، و أصبح التّركيز بدلاً من ذلك على معرفة الهدف من تدريس هذه المقرّرات و مدى أهميّتها وتأثيرها على المتعلّمين. (Kelly,2004 , 2-5)

وقد نظر بعض المربّين إلى المنهاج الدّراسيّ على أنّه مجموعةٌ من الخبرات التي تُقدّم للمتعلّم، و ظهر مفهوم الخبرة في بداية القرن العشرين عندما نادى الفيلسوف والمربّي "جون ديوي" باعتماد الخبرة وحدةً لبناء المنهاج الدّراسيّ في مفهومه الحديث (شحاته، ٢٠٠٣، ٢٢).

فالمنهاج الدّراسي الحديث يمثّل جميع الأنشطة والخبرات التي تقدّمها المدرسة للمتعلّم سواء داخلها أم خارجها، وتشرف على تنفيذها، بهدف تحقيق النّمو المتكامل لهذا المتعلّم، وإكسابه المهارات الحياتيّة، والاتجاهات الإيجابيّة، وتعديل سلوكه في الاتجاه المرغوب (جبر، والعرنوسي، ٢٠١٥، ٣٣).

وقد نظر بعض المربّين إلى المنهاج الدّراسي على أنّه خطّةٌ منظّمة للتّعلّم مُوجّهة للمتعلّم، بهدف تحقيق أفضل النّتائج، ويُعدّ تعريف "جلاتهورن" من أهمّ تعريفات المنهاج التي تناولته كخطة، حيث عرّفه كمايلي: "هو الخطط المصنوعة لتوجيه التّعلم في المدرسة، أوعادةً ما يتمثّل في وثيقةٍ قابلةٍ للاسترجاع على مستوياتٍ عدّة من

العموميّة، ويتمّ تحقيق هذه الخطط في الصّف الدّراسي، كما يعيشها المعلّمون تجريبيّاً وتُسجّل من قبل المُلاحظ، وتتمّ هذه الخبرات في بيئةٍ تعليميّة تؤثّر بدورها فيما يُتعلَّم" (جلاتهورن، ١٩٩٥، ٥).

كما عُدَّ المنهاج أيضاً بمثابة نظامٍ يتألف من عدد من العناصر المتفاعلة والمؤثّرة في بعضها البعض؛ وهي: الأهداف، المحتوى، الطرق والوسائل والأنشطة التّعليميّة، والتّقويم، وتربط هذه العناصر بعضها ببعض علاقات متبادلة (موسى،٢٠٠٧، ٢٩-٣٠).

من هنا فإنّ المتعلّم في المنهاج الحديث هو المحور والغاية، على عكس المنهاج التّقليدي الذي اتّخذ من المادّة العلميّة غايةً في حدّ ذاتها، وركز على الطّرائق الإلقائيّة والتّلقينيّة بهدف إتقان هذه المادّة، وبالتّالي أعطى الدّور الأكبر للمعلّم، كما أهمل الأنشطة التّعليميّة وحاجات المتعلّمين وميولهم، وجعل المدرسة بعيدةً عن الوسط الاجتماعي المحيط بها.

٣-١-٣- مفهوم الكتاب المدرسي:

يُعدّ الكتاب المدرسيّ ترجمةً للمنهاج الدّراسيّ على أرض الواقع، فهو الجزء التّنفيذيّ من المنهاج، وهو المكوّن الذي يتأثّر به المتعلّم بشكلٍ مباشر، وقد يكون في بعض الأحيان المصدر الوحيد لتعلّمه، من هنا تأتي خطورة الكتاب المدرسيّ وأهميّته.

ويمكن القول إنّ بدايات الكتاب المدرسيّ كانت مع اختراع الكتابة في الألف السّادس قبل الميلاد، حيث كان الإنسان البدائيّ يقوم بتدوين ما يدور في ذهنه من أفكار على الحجارة وعلى جدران الكهوف والمعابد، ثمّ استُخدم نبات البُردي للكتابة عند المصريّن القدماء، والألواح الطّينيّة لدى الآشوريّين، ثمّ استخدمت الجلود للكتابة، إلى أن تمّ اختراع المطابع في أوروبا، واتّجه بعض النّاشرين الغربيّين إلى طباعة ونشر الكتب المدرسيّة كونها تحقّق مردوداً ماديّاً كبيراً مقارنةً بغيرها من أنواع الكتب المختلفة، وأسّسوا مراكز علميّة تربويّة متخصّصة لإنتاج الكتب المدرسيّة، وفي البلاد العربيّة دخلت الطّباعة إقليم بلاد الشّام عندما تمّ إنشاء مطبعة حلب عام (١٧٠٦)، وفي عام (١٧١٨) أُنشئت المطبعة الأهليّة في مصر مع دخول الحملة الفرنسيّة إليها، ثمّ ظهر عددٌ من النّاشرين العرب اختصّوا في إنتاج الكتب المدرسيّة التي أقرّتها وزارات التّربية والتّعليم في الدّول العربيّة (أحمد، ٢٠١١، ٦٠-٦٢).

وقد عرّف كالكون (Kalkon) الكتاب المدرسيّ بأنّه: كتابٌ تمّ تصميمه بغرض الاستخدام الصّفّي، وتمّ إعداده بعنايةٍ من قِبل خبراء متخصّصين في أحد المجالات المعرفيّة وتزويده بالوسائل التّعليميّة اللّازمة" (بحري، ٢٠١٢، ٢٢٩).

كما عرّفت اليونسكو الكتاب المدرسيّ بأنّه: "كلّ مطبوعةٍ غير دوريّةٍ تحتوي على (٤٩) صفحةً على الأقلّ باستثناء الغلافين" (السّيد علي، ٢٠١١ أ، ٢٠).

كما يُعرّف الكتاب المدرسيّ بأنّه: "وثيقة رسميّة موجّهة مكتوبة ومنظّمة كمدخل للمادّة الدّراسيّة، ومُصمّمة للاستخدام في الصّف الدّراسيّ، وتتضمّن مصطلحاتٍ ونصوصاً مناسبةً وأشكالاً وتمارين، ومُعيناتٍ للطّالب على عمليّة التّعلّم، ومُعيناتٍ للمعلّم على عمليّة التّدريس" (السّيد علي، ٢٠١١ب، ٦٤).

وعُرّف الكتاب المدرسيّ أيضاً بأنّه: أداةٌ تعليميّةٌ تحتوي على تنظيمٍ من المعارف والمعلومات حول موضوعٍ معيّن، تمّ تصميمه تربويّاً ليُناسب مستوىً تعليميّاً معيّناً وفئةً عمريّةً محدّدةً من المتعلّمين بهدف أداء دورٍ تطويريّ وتكوينيّ في البناء المعرفيّ لهم (Ivic, Pesikan, and Antic, 2013, 42).

وقد كان الكتاب المدرسيّ قبل العقد السّادس من القرن العشرين كغيره من الكتب الموجودة في المكتبات العامّة، لكن بدأ الاهتمام به بعد الخمسينات من القرن المذكور نتيجة التّقدّم والنّتائج التي تمّ التّوصّل إليها في مجالات التّربية وعلم النّفس التّربوي ونظريات المناهج التّربويّة وتكنولوجيا التّعليم (الخوالدة، ٢٠٠٧، ٥٢).

وهكذا فقد جاء الكتاب المدرسيّ ليكون أحد العناصر الأساسيّة للمنهاج الدّراسيّ، ويُفترض به أن يشمل محتوى المنهاج، وأن يكون بمثابة التّطبيق الحقيقيّ له، لذلك يجب أن تُراعى في تصميمه وصناعته المبادئ التّربويّة ذاتها للمنهاج، وأن يوضع بشكلٍ يسمح باستخدام المتعلّم والمعلّم له في الوقت ذاته، كما يجب أن يعكس أسس المنهاج ويُراعي طبيعة المتعلّمين (عطيّة، ٢٠٠٩ب، ٣١٣-٣١٥)

٣-١-٣- أسس المنهاج الدّراسيّ:

يمكن تعريف أسس تصميم المنهاج الدّراسيّ بأنّها: "تلك القوى والمؤثرات التي تؤثّر على صياغة محتوى المنهاج وطريقة تنظيمه، وهذه الأسس غالباً ما يُشار إليها في أدبيّات التّربية على أنّها العوامل الحاسمة أو المحدّدة في صياغة المناهج" (حسن، ٢٠٠٩، ٧٧).

تمثّل أسس المنهاج المبادئ الواجب مراعاتها عند تصميم ووضع المناهج الدّراسيّة، وفي ضوئها يتمّ تقويم هذه المناهج، فهي بمثابة معايير التّقويم لها (السيّد علي، ٢٠١١أ، ٢١).

وينبغي للكتاب المدرسيّ أن يعكس أسس المنهاج متمثّلةً بالأساس الفلسفيّ، الأساس الاجتماعيّ، الأساس النّفسيّ، والأساس المعرفيّ، كما ينبغي أن يعبّر الكتاب المدرسيّ عن المنهاج الدّراسيّ تعبيراً كاملاً، وأن يعكس عناصره من أهداف، محتوى، أنشطة، وتقويم، وأن يضمّ الحدّ الأدنى من المعرفة التي يُراد إيصالها إلى المتعلّم (السّاعدي، والمياحي، ٢٠٢١، ١٦٨- ١٦٩)

وقد أضاف (الهاشمي، وعطيّة، ٢٠١٤) أسساً أخرى لتصميم الكتاب المدرسيّ أهمّها:

- أن يتضمّن ما يلزم لتحقيق أهداف المنهاج الدّراسي من حيث محتواه وطريقة تنظيم هذا المحتوى.
- أن يوازن بين الجوانب النّظريّة والتّطبيقيّة من خلال إتاحة الفرصة للمتعلّمين لمعايشة مواقف واقعيّة حياتيّة.
- أن يُراعي اهتمامات المتعلّمين وميولهم، ويُثير دافعيّتهم وحماسهم للتّعلّم(الهاشمي، وعطيّة، ٢٠١٤، ٨١-٨٢)

كما أشار (عطيّة، ٢٠١٣) إلى أسسٍ أخرى منها:

- أن يُترجم الكتاب المدرسيّ المنهاج الدّراسيّ على نحوٍ صادق وأن ترتبط مكوّناته بأهداف هذا المنهاج.
- أن يستند إلى خصائص المجتمع وثقافته وتقاليده.
- أن يُراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين من خلال تنوّع الفرص والخبرات التّعليميّة وأساليب التّقويم التي يتضمّنها، إضافةً إلى تشجيعهم على التّعلّم الذّاتيّ.
- أن يتناسب محتوى الكتاب مع الوقت المخصّص له، وأن يتمتّع هذا المحتوى بالحداثة والصّدق والدّقة العلميّة(عطيّة، ٢٠١٣، ٢٤٣-٢٤٤).

من ذلك يتبيّن أنّ الكتاب المدرسيّ ينبغي أن يراعي خصائص المنهاج والمتعلّم والمجتمع في الوقت ذاته، وأن يكون وسيلةً لتحقيق التّعلّم الفعّال، لا أن تكون الغاية منه صبّ محتواه في عقول المتعلّمين، كما أنّه من الضروريّ والمفيد أن يوجّه المعلّم المتعلمين إلى مصادر المعلومات الأخرى التي يُمكن أن تُغني محتوى الكتاب المدرسيّ، وأن يُقدّم لهم هذا المحتوى بطريقة مشوّقة وممتعة تجذب المتعلّمين، وتجعلهم لا يتذمّرون من موضوعات الكتاب ومعلوماته.

٣-١-٤- عناصر المنهاج الدّراسيّ:

لمّا كان الكتاب المدرسيّ بمثابة التّطبيق العمليّ للمنهاج على أرض الواقع، كان لابدّ له أن يعكس أسس المنهاج وعناصره من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم (عطيّة، ٢٠١٣، ٢٤٢).

وهذه العناصر متعدّدة، أهمّها:

- **الأهداف (Objectives):**

تُعدّ مسألة تحديد الأهداف ضرورةً ملحّةً في جميع نواحي الحياة، فهي الضّمان لنجاح الإنسان أو المؤسّسات أو الدّول في تحقيق التّقدّم المطلوب، كما أنّها بمثابة البوصلة التي يُهتدى بها لمعرفة ما إذا كان الطّريق الذي تسير فيه العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة صحيحاً أم لا.

وفي الميدان التّربويّ سواء من حيث المناهج الدّراسيّة وطرائق التّدريس والتّقنيّات والنّشاطات التّعليميّة وغيرها من العناصر، لا بدّ أن تُوضع بدايةً الغايات الكبرى للتّربية ثمّ يتمّ اشتقاق أهداف المناهج الدّراسيّة منها، فعندما يُراد تحسين أو تطوير هذه المناهج فإنّ الحاجة تظهر لهذه الغايات كمنطلقٍ ودليلٍ يُهتدى به في عمليّة التّحسين والتّطوير (عبد الدّائم، ٢٠٠٠، ١٣).

وتُعرّف الأهداف بأنّها: "تلك العبارات داخل المنهج التي تُشير إلى الغايات ends التي على المدرسة أن تسعى نحوها" (بوشامب، ١٩٨٧، ١٨٧).

كما يمكن القول إنّ الأهداف هي: "المخرجات ((النّواتج)) التّعليميّة التي يسعى المنهج إلى تحقيقها، وبعبارةٍ أبسط، ما يجب أن يكون عليه التّلميذ بعد انتهائه من مرحلةٍ تعليميّةٍ معيّنة أو مروره بموقفٍ تعليميّ معيّن" (موسى، ٢٠٠٧، ٢٦٦-٢٦٧).

فالأهداف تعدّ بمثابة موجّهات للعمليّة التّعليميّة، ففي ضوئها يتمّ اختيار طرائق التّدريس والأنشطة والوسائل التّعليميّة، فضلاً عن ضرورتها وأهميتها في عمليّة التّقويم (السّامرّائي، والخفاجي، ٢٠١٤، ٩).

ولتحديد الأهداف في ميدان المناهج الدّراسيّة أهميّةٌ كبيرة، إذ لا بدّ أن يتمّ وضع الأهداف وتحديدها قبل القيام باختيار محتوى المنهاج وأنشطته، نظراً لدورها الأساس وأهميّتها باعتبارها دليلاً لاختيار باقي مكوّنات المنهاج الدّراسيّ، فهي الوسيلة لصياغة المحتوى وتوضيح الأنشطة التي يجب أن يتضمّنها، وتُساعد على تطوير وسائل وأساليب التّقويم (Naunan, 1988, 61).

كما لا بدّ أن يبدأ تصميم وتخطيط المنهاج الدّراسي من تحديد الأهداف، وهذه الخطوة تساعد على معرفة نقاط الضّعف في المنهاج لتلافيها، ونقاط القوّة للعمل على تعزيزها، وتساعد الأهداف في ضمان التّنفيذ الجيّد لهذا المنهاج، كما تُعتبر خطوة تحديد الأهداف الخطوة الأساسيّة في تطوير المنهاج وتقويمه (حسن، ٢٠٠٩؛ السّامرّائي، والخفاجي، ٢٠١٤؛ عطيّة، ٢٠٠٩ب).

وتعدّ الأهداف من أهمّ عناصر الكتاب المدرسيّ من حيث تأثيرها في باقي عناصره، وترتبط أهداف الكتاب المدرسيّ بأهداف المنهاج الدّراسيّ، ولها نوعان:

أ. **أهدافٌ عامّة:** ترتبط بأهداف المنهاج الدّراسيّ ككلّ، ويُتوقّع الوصول إليها بعد دراسة الكتاب المدرسيّ كاملاً.

ب. **أهدافٌ خاصّة** بكل وحدةٍ دراسيّة يُتوقّع تحقيقها بعد دراسة هذه الوحدة، وترتبط هذه الأهداف بالأهداف العامّة للكتاب، وتُصاغ بعباراتٍ سلوكيّةٍ بحيث تكون قابلةً للملاحظة والقياس (عطيّة، ٢٠١٣، ٢٤٧-٢٤٨).

لذا فإنّ الأهداف لا غنى عنها في المجال التّربويّ؛ "فهي بمثابة الإشارات التي تُوضع على جانبيّ الطّريق كي تدلّنا على المسافة التي قُطعت أو التي يجب أن تُقطع باتجاه الهدف الحقيقيّ للمسافر" (الخوري، ٢٠٠٨، ٨٨).

فالأهداف عبارة عن تصوّر مسبق لنتائج ومخرجات النّظام التّعليمي، ونوعيّة هذه النّتائج، في نهاية موقف تعليمي أو مرحلة تعليميّة معيّنة، أي بعد فترةٍ زمنيّةٍ محدّدة، ممّا يساعد على تنظيم عمل هذا النّظام وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

- **المحتوى (Content):**

يأخذ المحتوى المرتبة الثّانية من حيث الأهميّة بعد الأهداف، فهو يضمّ المادّة العلميّة المراد نقلُها إلى المتعلّم، حيث تتكامل هذه المادّة مع باقي العناصر في تأثيرها على المتعلّم.

والمحتوى وفق المفهوم الحديث للمنهاج يشمل مجموعة المعارف والخبرات المباشرة وغير المباشرة؛ أي مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنّظريات التي يحصّلها المتعلّم سواء عن طريق الممارسة والتّجريب وما يقوم به من نشاطات (خبرات مباشرة)، أم من خلال قراءة الكتب ومشاهدة الأفلام (خبرات غير مباشرة) (قنديل، ٢٠٠٨، ٨٤-٩١).

ويعرّف المحتوى بأنّه: "المعرفة التي يُقدّمها المنهج بأشكالها المتنوّعة، أو هو الموضوعات التي يتضمّنها مقرّر دراسيّ معيّن" (الدّليمي، وعبد الهاشمي، ٢٠٠٨، ٨٩)

وعرّف (الهاشمي، وعطيّة، ٢٠١٤، ٨٥) المحتوى بأنّه: "جوهر الكتاب المدرسيّ الذي ترتبط به الأهداف وطرائق التّدريس والأنشطة وعمليّات التّقويم".

ويتكـــوّن المحتـــوى مـــن المعـــارف، المهـــارات، والقـــيم والاتجاهـــات، وهـــي جوانـــب مترابطـــة لا ينبغـــي الفصـــل بينهـــا، وكـــل خبـــرة يقـــدّمها محتـــوى المنهـــاج للمـــتعلّم تتكـــوّن مـــن الجوانـــب السّـــابقة مجتمعة (السّيد، خطر، فرماوي، أمين، وأبو زيد، ٢٠١٠، ١١٠).

فالمحتوى يمثّل محور المنهاج الدّراسيّ الذي تدور حوله باقي العناصر، وتتفاعل معه، فتتأثّر به ويتأثّر بها، كما أنّه من الضّروري أن يحقّق هذا المحتوى التّوازن بين الجوانب الثّلاثة للخبرات التّربويّة؛ المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة حتّى يتحقّق النّمو المتكامل لدى المتعلّم.

- **الأنشطة التّعليميّة (Educational Activities):**

أخذت أهميّةُ مسألة الاهتمام بالأنشطة التّعليميّة وإدراجها في المناهج الدّراسيّة تتصاعد في ظلّ التّربية الحديثة، بعد أن كانت هذه الأنشطة تُعدُّ ترفاً لا داعيَ له في ظلّ المدرسة التّقليديّة، فأصبحت أحد العناصر الأساسيّة التي تدخل في تركيب المنهاج الدّراسيّ، وتعمل مع باقي عناصره على تحقيق أهدافه.

ويُعرّف النّشاط بأنّه: "الأفعال أو السّلوكات التي يقوم بها المتعلّم بغرض تحقيق الأهداف التّعليميّة وترجمة المحتوى الذي تمّ تحديده إلى معارفَ ومهاراتٍ وقيم" (محمّد، ٢٠١٢، ٢٦٦).

ويُعرّف النّشاط التّعليميّ التّعلّمي بأنّه: "كلّ نشاطٍ يقوم به المعلّم أو المتعلّم، أو هما معاً، لتحقيق الأهداف التّعليميّة، والنّمو الشّامل للمتعلّم، سواء تمّ داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، طالما أنّه يتمّ تحت إشراف المدرسة" (مصطفى، ٢٠٠٠، ٤٧).

كما عرّفت (كوجك، ٢٠٠١، ٢٦) النّشاط التّعليمي بأنّه:

"حصيلةٌ متكاملة ومتداخلة من المتغيّرات، التي تشكّل الموقف التّعليميّ؛ فهو الوسيلة التي تتحقّق عن طريقها الأهداف التّدريسيّة".

وقد نادى الفيلسوف والمُربّي الأميريكيّ "جون ديوي" بأن تكون المواقف التّعليميّة التّعلّميّة على شكل مشكلاتٍ تُثير نشاط المتعلّمين، وتدفعهم للعمل والبحث للوصول إلى الأهداف المطلوبة، وكان ذلك حجر الأساس لمنهج النّشاط في التّربية (الفتلاوي، ٢٠٠٦، ٩٥).

ويرى "ديوي" في كتابه (المدرسة والمجتمع) أنّ الأطفال يتعلّمون من خلال انخراطهم في عملٍ أو نشاطٍ معيّن لمدّة سنةٍ كاملة بمعدّل خمس ساعات في الأسبوع الكثير من الحقائق العلميّة، وبشكلٍ موسّع ومتعمّق أكثر ممّا يتعلّمونه خلال تلقّيهم دروساً ثابتة جامدة في حصصٍ دراسيّة تقليديّة، كما يتدرّبون من خلال هذه الأعمال والنّشاطات على الانتباه والاستقصاء والملاحظة والقدرة على الفهم بصورةٍ أكبر (ديوي، ١٩٧٨، ٦٧).

وانطلاقاً من ذلك، فقد أسّس "ديوي" عام (١٨٩٦) أوّل مدرسة تعتمد المنهاج القائم على نشاط المتعلّم وألحقها بجامعة شيكاغو، وقد تأسّس هذا المنهاج على أربعة دوافع هي: الدّافع الاجتماعي الذي يتجلّى في رغبة الطّفل

في مشاركة خبراته مع من حوله، الدّافع الإنشائي الذي يتجلّى بصورة واضحة أثناء لعب الطّفل وتشكيل المواد التي تُقدّم له، دافع البحث والاستقصاء من خلال ميله للقيام ببعض الأفعال وترقّب نتائجها، ودافع التّعبير عن النّفس عند احتكاكه بأقرانه (شحاته، ٢٠٠٣، ٢٣٤).

كما يُمكن من خلال الأنشطة التّعليميّة الكشف عن ميول المتعلّم وإكسابه ميولاً جديدة، وأهم هذه الميول هو الميل إلى المدرسة (عبد الحليم وآخرون، ٢٠٠٩، ٢١٦).

فأهمية النّشاطات التّعليميّة تكمن في أنّها تُسهم في تربية المتعلّمين على التّحلّي بالرّوح الجماعيّة من خلال العمل ضمن فريق، وتحمّل المسؤوليّة، والعمل التّعاوني، وتساعد المتعلّم على تحقيق ذاته من خلال انخراطه في المشروعات والخدمات العامّة (عبد الحميد، ٢٠٠٧، ١٣-١٤).

كما تُساعد الأنشطة التّعليميّة في علاج مشكلات التّلاميذ النّفسيّة والاجتماعيّة، وخفض مستوى التّوتر لديهم (شفيقة، د.ت، ٤٦).

إضافةً لما سبق فقد أشار "هوارد جاردنر" (Howard Gardner) إلى أنّ المتعلّم يتعلّم بشكلٍ أفضل عندما يستخدم حواسّه في عمليّة التّعلّم، وذلك عندما يكون هذا التّعلّم قائماً على الألعاب والأنشطة التّعليميّة التي تعتمد على التّفاعل الذّاتي للمتعلّم، وتفاعله مع غيره من المتعلّمين، حيث يساعد ذلك على تفعيل دور المشاعر في عمليّة التّعلّم، فاندماج المتعلّم بكل مشاعره في العمليّة التّعليميّة يعمل على تنشيط الجانب الأوسط من المخ، فيفهم ويتذكّر ما يُقدّم إليه بصورةٍ أكبر (جنسن، ٢٠٠٧، ١٨٥-١٨٨).

من هنا لا بدّ أن ترتبط الأنشطة التّعليميّة بأهداف المنهاج الدّراسيّ، وتُثري موضوعاته، وأن تتنوّع هذه الأنشطة بحيث تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وتثير اهتمامهم وتحفّزهم على التّعلّم.

- **الوسائل التّعليميّة (Educational Means):**

تُعدُّ الوسائل التّعليميّة من العناصر المكمّلة للمحتوى العلميّ للمنهاج الدّراسيّ، فهي تُثري هذا المحتوى، وتُسهم في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين بأفضل صورة، وقد ارتبط استخدامها بتطوّر التّعليم والطّرائق المتّبعة فيه.

وتُعرّف الوسائل التّعليميّة بأنّها: " أجهزة، وأدوات، ومواد، يستخدمها المعلّم لتحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم، وتقصير مدّتها، وتوضيح المعاني، وشرح الأفكار، وتدريب التّلاميذ على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم، وتنمية الاتجاهات، وعرض القيم، دون أن يعتمد المدرّس على الألفاظ، والرّموز، والأرقام، وذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلميّة الصّحيحة، والتّربية القويمة بسرعة وقوّة وبتكلفةٍ أقلّ" (الحيلة، ٢٠٠٤، ٦٨).

كما تُعرّف الوسائل التّعليميّة بأنّها: "المُعينات التي يُمكن للمعلّم استخدامها في التّدريس" (بحري، ٢٠١٢، ١٧٦)

ويُمكن القول إنّ استخدام الوسائل التّعليميّة يعود إلى المجتمعات البدائيّة، وقد سبق استخدامها في التّعليم ظهور المدارس، فقد كان الأطفال يتعلّمون كلّ ما يحتاجون إليه في حياتهم اليوميّة من خلال الخبرة المحسوسة المباشرة، ومشاهدة الكبار، ومحاكاة أفعالهم وتقليدهم (الجبّوري، الحارثي، والكسّار، ٢٠١١، ١٥٣).

وتأتي أهميّة الوسائل التّعليميّة من كونها تساعد على تعميق التّعلّم لدى المتعلّم وجعله أكثر متعةً وتشويقاً، كما تُتيح الفرصة له لاستخدام حواسّه في اكتساب المعلومات، فهي تدرّبه على الملاحظة والتّأمل والانتباه الدّقيق، ممّا يزيد من فرصة بقاء هذه المعلومات في ذهنه وسهولة استرجاعها عند الحاجة، كما تساعد المتعلّم على فهم الأفكار الغامضة أثناء الدّرس، ويمكن أن تكون الوسائل التّعليميّة في كثيرٍ من الأحيان بديلاً عن بعض المواقف والخبرات التي لا يمكن توفيرها بسبب خطورتها على المتعلّم أو استحالة الوصول إليها، ويمكن للوسيلة التّعليميّة أن تأخذَ دوراً آخر؛ يتمثّل في تلخيص معلومات الدّرس وتقويمه (بحري، ٢٠١٢، ١٧٤-١٧٥)

وتتنوّع الوسائل التّعليميّة المستخدمة في كتب الدّراسات الاجتماعيّة ما بين صور، خرائط، أشكال توضيحيّة، ورسوم بيانيّة تعمل جميعها على إثارة انتباه المتعلّمين واهتمامهم بالمادّة، وتساعدهم في كثيرٍ من الأحيان على استنتاج معلومات الدّرس من خلالها (برهم، ٢٠٠٥، ٣٥).

وقد تضمّن كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة نمطاً جديداً من الوسائل الإيضاحيّة وهو ما يُعرف بالأيقونات، التي تمّ إدراجها في الكتاب لإرشاد المتعلّمين إلى الأنشطة التّعليميّة وكيفيّة تنفيذها، حيث " وُضعت في الصّفحة الثّانية من الكتاب، وهي رموز بصريّة تشرح آلية تنفيذ النّشاط (ملاحظة- كتابة- تعبير شفويّ فرديّ أو ثنائيّ أو مجموعات- تلوين- رسم- تمثيل- بحث)" (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، ٢٠١٨، ٨).

من ذلك يتبيّن أنّ نجاح الوسيلة التّعليميّة في تحقيق الأهداف المرغوبة يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على حُسن استخدامها من قبل المعلّم، ومعرفته الكاملة بها وبطرائق استخدامها، والوقت المناسب لهذا الاستخدام خلال سير الدّرس، كما ينبغي تنظيم استخدام هذه الوسائل بحيث تصبح وسيلة لا غاية في حد ذاتها، وبالطّريقة التي لا تجعلها سبباً في تشتّت انتباه التّلاميذ.

- **التّقويم (Evaluation):**

يعدّ التّقويم عنصراً بالغ الأهميّة من عناصر المنهاج الدّراسيّ، فمن خلاله يتمّ التّعرّف على مدى تحقّق الأهداف التي حُدّدت لهذا المنهاج، وعن طريقه تتّضح نقاط القوّة والضّعف في عمل المنهاج وعناصره، كذلك في عمل المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، ممّا يساعد على تعزيز الجوانب الإيجابيّة، والعمل على تلافي السلبيّة منها.

والتّقويمُ لغةً: في المعجم المنجد: التقويم من الفعل (قوّمَ) و (قوَمَ)، وقامَ أي : انتصبَ، وقفَ، وقوّمَ درأهُ أي: أزالَ اعوجاجهُ، وأقامَ المائلَ أو المعوجَّ أي: عدَّلهُ، واستقامَ استقامةً أي: اعتدلَ، والقَويمُ هو: الحَسَنُ القامةِ، وقوَّمَ الشّيءَ أي: عدّلهُ (معلوف، د.ت، ٦٦٣-٦٦٤).

والتّقويم في المجال التّربوي هو: "العمليّة التي يُحكم بها على مدى نجاح العمليّة التّربويّة في تحقيق الأهداف المنشودة" (فرج، ٢٠٠٨، ١٢١).

ولعلّ أهمّ تعريفات التّقويم هو تعريف "بلوم" (Bloom)، حيث عرّف التّقويم بأنّه: "إصدار حكمٍ على الأفكار والأعمال وطرق التّدريس والمواد وغيرها من الأمور التّربويّة المتعدّدة، ويتطلّب التّقويم في هذه الحالة استخدام المحكّات والمعايير وذلك لتقويم مدى دقّة الأمور وفعاليّتها" (الياس، ومرتضى، ٢٠١٥، ٣٦٣).

وتهدف عمليّة التّقويم إلى تعزيز تعلّم المتعلّمين، ووضع أساس يهدف إلى اتخاذ القرار حول نجاح المتعلّمين وحصولهم على شهادة أو درجة علميّة في مرحلة دراسيّة معيّنة، كما تهدف إلى النّهوض بالعمليّة التّعليميّة وتحسين جودة المناهج الدّراسيّة (عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٣، ٤٤).

ورغم أهميّة عمليّة التّقويم، إلا أنّ كثيراً من المدارس العربيّة لم تُعطها حقّها من الاهتمام، كما أنّ الأساليب التّقويميّة التي كانت متّبعةً فيها اقتصرت في كثيرٍ من الأحيان على الاختبارات التّحصيليّة وقياس ما حصّله المتعلّم من معلومات من الكتب المدرسيّة المقرّرة، فأصبحت هذه الاختبارات غايةً لا وسيلةً لتحسين تعلّم المتعلّمين (السيّد علي، ٢٠١١أ، ٣٦٩-٣٧٠).

ويرى "جنسن" (Jensen) أنّه لتحقيق أفضل النّتائج من هذه الاختبارات ينبغي في البداية تحديد الهدف منها، وأن يجعل المعلّمون هدفهم من التّقويم هو معرفة مدى جودة شرح الدّروس بدلاً من معرفة مدى تعلّم المتعلّمين، ممّا يُضفي طابع المرح على هذه العمليّة، إضافةً إلى ضرورة الحرص على جعل الاختبارات يوميّة حتّى يبقى المتعلّم على اتصالٍ مستمرّ بالمادّة، ويقلّل من حالات القلق التي تصيبه عند خضوعه لهذه الاختبارات على فتراتٍ متباعدة، إضافةً إلى ضرورة تنوّع وسائل الاختبار مابين شفويّة وكتابيّة ومشروعات، ممّا يضمن مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، ويزيد من فرص نجاحهم في اجتيازها(جنسن، ٢٠٠٧، ٣٦٢-٣٦٣).

ومن هنا نرى أنّ عمليّة التّقويم – إذا ما أُحسن استخدامها وتطبيقها– يُمكن أن تشكّل خطوةً مهمّةً على طريق التّغيير التّربويّ، من خلال المعلومات التي تُزوّد بها القيادات التّربويّة حول مستوى هذه العمليّة، والظّروف والإمكانات المتوفّرة في المدارس، لتُوضع القرارت التّربويّة في ضوء هذه المعلومات (محمود، ٢٠٠٨، ١٨١).

من هنا نرى أنّ عناصر المنهاج الدّراسيّ هي عناصر متكاملة، متداخلة، ومترابطة وظيفيّاً، فأيّ منها لا يمكن أن يعمل بمعزلٍ عن باقي العناصر، وكلّ منها شرطٌ أساسيّ لنجاح العناصر الأخرى، فهي تتكامل معاً لتحقيق

أهداف منظومة المنهاج وضمان نجاحها، مع التّأكيد على دور المعلّم وأهميّة إتقانه لعمله وتمكّنه منه، فالمعلّم الكفء المُعدّ إعداداً جيّداً يستطيع أن يحقّق النّجاح وأن يبلغ الأهداف حتّى مع وجود منهاجٍ ضعيف، أمّا المنهاج الجيّد فإنّه سيكون عاجزاً عن إحداث الأثر المرغوب إذا كان المعلّم المسؤول عن تنفيذه يفتقر إلى الإعداد المناسب والإتقان سواء للمادّة العلميّة أم للاستراتيجيّات والوسائل التّعليميّة.

٣-٢- تقويم المناهج الدّراسيّة:

في هذا المحور يتمّ عرض مفهوم تقويم المناهج الدّراسيّة، أسس هذا التّقويم، أهدافه، وظائفه، خطواته، أنواعه، وأهميّته، إضافةً إلى عرض معايير تقويم المناهج الدّراسيّة من خلال التّطرّق إلى المعايير والشّروط الواجب توفّرها في عناصرها.

٣-٢-١- مفهوم تقويم المناهج الدّراسيّة:

تشكّل المناهج الدّراسيّة عصب النّظام التّربوي، كما أنّها أحدُ أهمّ عوامل التّأثير في المتعلّمين وتشكيل شخصيّتهم ، ولمّا كانت لها تلك الأهميّة فمن الطّبيعي أن تخضع لعمليّة مراجعة مستمرّة لتقويم مدى كفاءتها في تقديم المخرجات النّوعيّة التي يُمكن أن تُسهم في بناء المجتمع المنشود.

وقد بدأ الاهتمام بتقويم المناهج الدّراسيّة مع بداية القرن العشرين، ففي الولايات المتحدة الأمريكيّة استُخدمت نتائج الدّراسات المسحيّة والاختبارات التّحصيليّة والموضوعيّة للحكم على مدى جودة المنهاج الدّراسيّ المطبّق وفاعليّته، ثمّ قام "رالف تايلر" بدراسة الثّماني سنوات من عام (١٩٣٢) إلى عام (١٩٤٠) لتكون أوّل دراسة فعليّة لتقويم المناهج، وقد تطوّر مجال تقويم المناهج بشكلٍ خاصّ بعد إطلاق القمر الصّناعي الرّوسي (سبوتنك)، ممّا دفع الولايات المتحدة الأمريكيّة إلى إعادة النّظر في مناهجها الدّراسيّة. وعلى المستوى العربيّ فقد بدأت الأنظمة التّربويّة العربيّة الاهتمام بمجال تقويم المناهج في النّصف الثّاني من القرن العشرين من خلال دراساتٍ منظّمة في هذا المجال (حمدان، ١٩٨٦، ٣٥- ٤٧)

ويمكن القول إنّ اهتمام الدّول بتقويم مناهجها الدّراسيّة قد ظهر من خلال الحاجة إلى معرفة مدى ملاءمة هذه المناهج للحاجات المتغيّرة للمتعلّمين والمجتمعات على حدّ سواء، ودورها في تعديل سلوك المعلّم والمتعلّم في ذات الوقت، فانتقل الاهتمام من تقويم تحصيل المتعلّم فقط إلى تقويم المناهج والبرامج الدّراسيّة التي يخضع لها، وخُصّصت لذلك أبحاث كثيرة، فقد صدرَ (١٥٠) بحثاً في هذا المجال نشرته المنظّمة الأمريكيّة للبحوث التّربويّة عام (١٩٧٤) في مدينة شيكاغو (فالوقي، ١٩٩٧، ١٩١).

وقد تعدّدت التّعريفات المُقدّمة لمفهوم تقويم المنهاج، ومنها التّعريف الذي قدّمه (جلاتهورن، ١٩٩٥)، حيث عرّف تقويم المنهاج بأنّه: "عمليّة قياسٍ لجدارة واستحقاق أيّ برنامج دراسات أو أي مجال دراسة أو أي مُقرّر دراسة" (جلاتهورن، ١٩٩٥، ٣٩٣).

وعرّف (بشارة، والياس، ٢٠٠٦) تقويم المناهج بأنّه: "الوسيلة التي يمكن بوساطتها تحديد مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها، وهو عبارةٌ عن عمليّة تشخيصٍ للواقع تكشف نواحي القوّة أو الضّعف في المنهاج، ومحاولة تعرّف أسبابها، واتخاذ القرار المناسب من حيث الإصلاح أو التّعديل أو التّطوير" (بشارة، والياس، ٢٠٠٦، ص٣١٦).
كما عرّفت (ساري، وحمدان، ٢٠١٦) تقويم المنهاج الدّراسيّ بأنّه: "عمليّة جمع بياناتٍ كميّة، من خلال قياس مدى تعلّم المتعلّمين من جهة، ومدى توافر المعايير السّليمة في أسس المنهاج، وعناصره وتنظيمه من جهة أخرى، وتفسير تلك البيانات، والوصول إلى قرارات في ضوئها" (ساري، وحمدان، ٢٠١٦، ٣٠٦)
وعرّفه (علام، ٢٠٠٠) بأنّه: تقويم للبرنامج التّعليميّ برمّته، بما يشتمل عليه من أساليب واستراتيجيات تعليم، وكتب مدرسيّة، وتقنيّات تربويّة، وهذا التّقويم لا يتمّ بطريقة مجرّدة، وإنّما في مواقف مدرسيّة فعليّة، بحيث يصبح تقويم المنهاج عمليّة ديناميكيّة مبدعة، وهذا يتطلّب وجود محكّات داخليّة وخارجيّة للحكم على المنهاج، داخليّة تُفيد في معرفة ما إذا كان المنهاج قد حقّق أهدافه المرجوّة، والخارجيّة تُفيد في معرفة ما إذا كان المنهاج أفضل من المناهج الأخرى المناظرة له من حيث تأثيره واتجاه المعلّمين والطّلاب نحوه، ومردود كلفته وفاعليّته (علام، ٢٠٠٠، ٤١).

كما عرّف (مكسي، ٢٠١٠) تقويم الكتاب المدرسيّ بأنّه: "تجميع المعطيات المنسجمة التي تستجيب لمتطلّبات تقويم الكتاب المدرسيّ وفحص درجات المطابقة بين هذه المعطيات (المعلومات) والمعايير المطابقة للأهداف التي تمّ تحديدها في البداية أو تلك المعطيات التي تمّت مراجعتها وتدقيقها خلال المسار التّقويميّ" (مكسي، ٢٠١٠، ٢٣).

فتقويم المناهج الدّراسيّة عمليّة مقصودة وهادفة، تستهدف إصدار حكم على مدى فاعليّة وكفاءة المنهاج القائم من خلال جمع المعلومات والبيانات عن بعض عناصر المنهاج أو جميعها باستخدام أدوات علميّة متنوّعة، ثمّ التّوصّل إلى قرار حول استمرار هذا المنهاج أو تعديل بعض أجزائه أو كلّها.

كما ينبغي النّظر إلى هذه العمليّة على أنّها عمليّة تشخيصٍ وعلاجٍ ووقاية في ذات الوقت، باستخدام أدواتٍ محدّدة، لجمع المعلومات والبيانات عن الجوانب المراد تقويمها، والوصول إلى علاج لنواحي القصور التي تمّ اكتشافها، وتعزيز نقاط القوّة (الغامدي، ٢٠١٨، ٢٨).

ويُؤكّد "بوشامب" على أنّه من الضّروريّ لتحقيق معيار الصّدق في تقويم المناهج الدّراسيّة أن يكون التّقويم شاملاً لكلّ جزءٍ من نظام المنهاج، وبذلك يُقدّم التّقويم التّغذية الرّاجعة الضّروريّة التي تُعيد إنعاش النّظام ومكوّناته، ممّا يُساعد على تحسين المنهاج وتطوّره، كما يُشير إلى أهميّة وجهات نظر المعلّمين في عمليّة تقويم المنهاج، حيث يرى أنّه لا يمكن الاستغناء عنها في هذه العمليّة (بوشامب، ١٩٨٧، ١٦٠-١٦١).

فالمعلّمون هم الطّرف الأكثر صلةً بعمليّة تقويم المناهج الدّراسيّة، ومع ذلك فقد يتمّ استبعادهم منها، والأفضل أن يتمّ إشراكهم في تقويم جزءٍ أو مكوّنٍ واحدٍ من المنهاج على الأقلّ (سلامة، ٢٠٠٨، ١٩٩).

كما أنّ الموجّهين التّربويّين يُمكن أن يكونوا طرفاً مهمّاً في هذا التّقويم كونهم المعنيّين بالإشراف على تنفيذ المناهج الدّراسيّة المطوّرة، وتأتي أهميّة مشاركتهم في تقويمها من خلال الزّيارات التي يقومون بها للمدارس، وما تُعطيه هذه الزّيارات من فرصة للموجّه التّربويّ لمعرفة كيفيّة تنفيذ المنهاج واستطلاع آراء ووجهات نظر المعلّمين فيه (سنقر، ٢٠٠٠، ٢١٠).

من هنا فإنّه يُمكن إشراك المتعلّمين أنفسهم في هذه العمليّة، فهم المكوّن الأهم الذي يوجّه إليه المنهاج، وقد يقوم أولياء أمور المتعلّمين بدورٍ فعّالٍ في التّقويم، من خلال متابعتهم للمنهاج الدّراسيّ مع أبنائهم، فيكونون على احتكاك مباشر معه ومع الصّعوبات التي تواجه أبناءهم أثناء تلقّيهم لهذا المنهاج، فتنوّع وتعدّد الأطراف المشاركة في تقويم المناهج الدّراسيّة يُعطي قوّةً ومصداقيّةً لهذه العمليّة، من خلال الحصول على آراء ومعلومات وبيانات متنوّعة من مصادرَ مختلفة.

٣-٣-٣- أهميّة تقويم المنهاج الدّراسيّ:

إنّ التّغيّرات المتسارعة التي فرضتها الثّورة المعرفيّة والتّكنولوجيّة، وظهور أفكار ونظريّات جديدة فيما يتعلّق بنموّ المتعلّمين والطّرائق المناسبة لتحقيق أفضل تعلّم لديهم في ظلّ العولمة وتطوّر وسائل الاتصال، فرضت حدوث تغيّرات في الأهداف التّربويّة ووسائل تحقيقها، بهدف التّكيّف مع متطلّبات العصر الرّاهن، وكان لا بدّ للتّربية من مواجهة هذه التّغيّرات والتّعامل معها بجدّية، وذلك من خلال تقويم المناهج وتطويرها بصورة مستمرّة، حتّى لا تتناقض هذه المناهج ومخرجاتها مع الواقع والتّطورات الحاصلة فيه (ساري، وحمدان، ٢٠١٦، ٣٠٥).

فالتّقويم يُمكن أن يُعطي تصوّراً واضحاً حول ما اكتسبه المتعلّم من معلومات وخبرات من المنهاج الحاليّ، ومدى مناسبة ما اكتسبه لقدراته وحاجاته، وما يُمكن أن تقدّمه من فائدة في حياته العمليّة له ولمجتمعه، ومدى مواكبة هذا المنهاج لمستجدّات العلوم والتّكنولوجيا، وإمكانيّة تطويره في ضوء المعطيات السّابقة (بشارة؛ الياس، ٢٠٠٦، ٣١٥-٣١٦).

وفي ضوء المناشدات والشّكاوى المستمرّة حول عجز المناهج الدّراسيّة عن تحقيق الأهداف المرجوّة منها؛ من حيث بناء المواطن المبدع المتمتّع بالإنتاجيّة والكفاءة العالية التي تمكّنه من الإسهام في خدمة مجتمعه، كان لا بدّ للجهات المعنيّة بقطاع التّربية والتّعليم أن تُولي أهميّةً فائقة للعمليّة التّقويميّة، بما فيها تقويم المناهج، التي أصبح يُشار إليها كسبب رئيس في مشكلات المجتمعات والدّول (آل لوتاه، ٢٠٠٨، ٦-٨).

وبالتّالي إنّ تقويم المنهاج يُساعدنا على اكتشاف الفجوة بين ما خُطّط له وبين ما يُمارَس على أرض الواقع، والتّأكد من تحقّق ما حدّدناه من أهداف، وهل ما تمّ تحديده من أهداف لهذا المنهاج هي الأهداف الصّحيحة، وما إذا كان المنهاج فعلاً ذا قيمة تعليميّة جيّدة للمتعلّمين (Kelly, 2004, 138).

وتجدر الإشارة إلى أنّه مهما أُجريَ من أبحاثٍ ودراساتٍ تقويميّة للمناهج الدّراسيّة، فإنّها سوف تبقى دون جدوى إذا تمّ تجاهلها ولم يتمّ الأخذ بنتائجها واستخدامها في تغيير تلك المناهج والكتب أو تطويرها، في حين أنّها ستكون ذات أهميّةٍ حقيقيّةٍ إذا ما ساعدت من يقومون بها على التّوصّل إلى وضع أهداف جديدة أكثر أهميّة من تلك التي وُضعت أساساً للتّقويم (مكنيل، ٢٠٠٨، ٤٨٢-٤٨٣).

من ذلك تتبيّن أهميّة تقويم المنهاج الدّراسيّ، وضرورة أن تكون هذه العمليّة شاملةً لعناصره وجوانبه المختلفة، لتكوين رؤيةٍ صادقة حول واقع المنهاج المطبّق، وترى الباحثة أنّ تقويم المناهج الدّراسيّة لا ينبغي أن يقتصر على إصدار أحكامٍ على النّواحي المقوّمة، بل إنّ أهميّته الحقيقيّة تكمن في إتاحته الفرصة لإبداع وابتكار ما هو جديد في هذا المجال، وبما يصبّ في مسار تحسين النّظام التّربوي ككلّ متكامل.

٣-٢-٣- الأسس التي يقوم عليها تقويم المناهج الدّراسيّة:

إنّ تقويم المناهج الدّراسيّة- شأنها شأن أي عمليّة تقويم - تقوم على مجموعةٍ من الأسس التي تضمن تحقيق هذه العمليّة للأهداف المرجوّة منها.

وقد حدّد (الكسباني، ٢٠١٠) أهم هذه الأسس:

- أن تتصف العمليّة التّقويميّة بالشّموليّة؛ بحيث تشمل جميع عناصر المنهاج الدّراسي.

– أن يتعاون في عمليّة التّقويم كلّ من له علاقة بالعمليّة التّربويّة؛ من معلّمين وموجّهين تربويّين وأولياء أمور، وحتّى المتعلّم نفسه.

– أن تكون العمليّة التّقويميّة تشخيصيّة علاجيّة، تكشف عن نقاط القوّة للعمل على تعزيزها، ونقاط الضّعف للعمل على تلافيها.

– أن يتصف التّقويم بالوظيفيّة، بحيث يساعد على تحسين العمليّة التّعليميّة ومعها المنهاج الدّراسي.

– أن تكون العمليّة التّقويميّة اقتصاديّة، فلا تستهلك الكثير من الوقت والجهد والمال.

– أن تتصف الأدوات المستخدمة في التّقويم بالصّدق والثّبات والتّنوع والتّمييز والموضوعيّة، من خلال بنائها وتصميمها على أسس علميّة (الكسباني، ٢٠١٠، ١٩٥–١٩٧).

ومن الأسس المهمّة للتّقويم أيضاً أن يكون التّقويم مستمرّاً، يرافق العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في كلّ خطواتها، وكذلك المنهاج خلال تخطيطه وتنفيذه (موسى، ٢٠٠٧، ٣٤٤).

يُضاف إلى ذلك ضرورة أن يتمّ التّقويم بطريقةٍ منهجيّةٍ منظّمةٍ مخطّطٍ لها، لا بصورةٍ عشوائيّة(دعمس، ٢٠٠٨، ٣٠).

وكثرة وغنى الأسس التي يقوم عليها التّقويم دليلٌ على أهميّة هذه العمليّة ودقّتها واعتماد باقي عناصر النّظام التّربوي عليها، وهذه الأسس بدورها هي بمثابة خصائص للتّقويم، يدلّ توفّرها على حُسن سير العمليّة التّقويميّة للوصول إلى النّتائج المرغوبة، وتحقيق ما حُدّد لها من أهداف.

٣-٣-٤- أهداف تقويم المناهج الدّراسيّة:

تتمحور أهداف التّقويم حول فاعليّة إعداد وتنفيذ العمليّات والنّشاطات والجوانب التي يحاول التّقويم معرفة جوانب القوّة والضّعف فيها (علّام، ٢٠٠٠، ٣٩).

ويرى "روبرت ستيك" (Robert Stake) أنّ الهدف الأساسيّ من تقويم المنهاج هو الوصول إلى المعلومات التي يمكن أن تُفيد في توجيه القرارات المتعلّقة باعتماد تعديل المنهاج الدّراسي(Stake, 1973, ١٨٥)

كما أنّ من أهمّ أهداف التّقويم تحسين المنهاج عامّةً من خلال التّقويم المرحلي (البنائيّ) للمراحل التي يمرّ بها المنهاج؛ من التّخطيط والتّطوير والتّنفيذ، كذلك تحديد مدى فاعليّة هذا المنهاج وقيمته بالنّسبة للمتعلّمين، وما يتركه من أثرٍ على تعلّمهم، وذلك من خلال التّقويم النّهائيّ (الكلّي) (حمدان، ١٩٨٦، ٣٨).

يُضاف إلى ذلك أنّ من أهداف التّقويم أيضاً تحديد مدى تحقّق الأهداف المحدّدة، وهي بمثابة موجّهات وإرشادات لمن يقومون بتقويم المنهاج، فهي تشير إلى المواقع التي عليهم بدء العمل

منهـا، ومعرفـة مـا إذا وصـلوا إليهـا أم لا، ومـا إذا كـانوا قـد أنجـزوا هـذا العمـل علـى أفضـل شـكلٍ ممكن (سلامة، ٢٠٠٨، ١٩١).

كمـا يهـدف تقـويم المنهـاج إلـى التّحقّـق مـن صـحّة وسـلامة الأسـس التـي يقـوم عليهـا المنهـاج؛ الفلسـفيّة، المعرفيّـة، الاجتماعيّـة، النّفسـيّة، التّكنولوجيّـة، وتقـويم أداء المعلّمـين، ومعرفـة نـواحي القصـور فيـه، والعمـل علـى علاجهـا مـن خـلال إخضـاعهم لـدورات تدريبيّـة تُساعدهم على القيام بمتطلّبات المنهاج (ساري، وحمدان، ٢٠١٦، ٣٠٨-٣٠٩).

من هنا يتأكّد أنّ هدف التّقويم هو التّحسين والتّطوير، أكثر من التّركيز على الحكم على إمكانيّة الإبقاء على النّاحية المقوّمة أم لا (دعمس، ٢٠٠٨، ص٣٥).

فـالتّقويم يقـوم بوظيفـةٍ أساسـيّة سـواء علـى صـعيد العمليّـة التّعليميّـة ككـل، أم علـى صـعيد المنهـاج الدّراسـيّ، إذ لا يمكـن التّقـدّم نحـو الأمـام والقيـام بخطـواتٍ صـحيحة ثابتـة مـا لـم تـتمّ مراجعـة الخطـوات السّـابقة وتصـويبها وعـلاج مـا فيهـا مـن مشـكلات، للانطـلاق مـن أسـاسٍ سـليم نحـو التّطـوير المنشـود علـى مسـتوى الفـرد (المـتعلّم) وعلـى مسـتوى الأنظمـة والمؤسّسات التّعليميّة.

٣-٣-٥- خطوات تقويم المناهج الدّراسيّة:

تُعدُّ عمليّة التّقويم طريقةً علميّةً في البحث، يتمّ من خلالها الوصول إلى الحقائق، وإصدار الأحكام والقرارات، لذلك فهي تتّبع خطوات الطّريقة العلميّة (الرّبيعي، ٢٠١٦، ٢٧٥).

وقد أشار (سليم وآخرون، ٢٠٠٦) إلى أهم هذه الخطوات وهي:

- وضع الأهداف التي سيتمّ في ضوئها تقويم المنهاج بوضوح لتلافي الوقوع في العشوائيّة والتّخبّط.
- تحديد الأسباب الموجبة لتقويم المنهاج؛ كوجود مشكلات لدى المتعلّمين، أو وجود فجوة بين المخرجات التّعليميّة ومتطلّبات سوق العمل، أو عدم مواكبة المنهاج لأحدث التّطورات العلميّة.
-تحديد الجوانب التي ستشملها العمليّة التّقويميّة.
- اختيار الأدوات والوسائل التي سيتم استخدامها في العمليّة التّقويميّة، ويتم ذلك في ضوء الأهداف التي تمّ تحديدها سابقاً (سليم وآخرون، ٢٠٠٦، ١٧٥-١٧٨).

كما رأى (الكسباني، ٢٠١٠) أنّ من خطوات تقويم المناهج والكتب المدرسيّة أيضاً:

– استخدام ما تمّ بناؤه وتصميمه من أدوات لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة.
– تحليل البيانات التي تمّ جمعها، واستخلاص النّتائج منها باستخدام الأساليب الإحصائيّة المناسبة.
– تفسير النّتائج، ثمّ إصدار الحكم أو القرار المناسب في ضوء هذه النّتائج، بما يحقّق تحسين النّاحية المقوّمة (الكسباني، ٢٠١٠، ١٨٩).

وأضاف (سليم وآخرون، ٢٠٠٦) خطوتين لاحقتين لتقويم المناهج والكتب المدرسيّة هما:

– تجريب الحلول التي تمّ التّوصّل إليها، وملاحظة نتائج ذلك، وضرورة أن يشترك في هذه الخطوة كل من له علاقة بالمنهاج وتطويره، خاصّةً المعلّم الذي يقوم بتنفيذ هذا المنهاج.
– متابعة النّتائج وآثارها، ودورها في تحقيق الأهداف المنشودة، والمشكلات التي يمكن أن تظهر خلال التّطبيق(سليم وآخرون، ٢٠٠٦، ١٧٨–١٧٩).
فالتّقويم عامّةً – وتقويم المنهاج الدّراسيّ خاصّةً– عمليّة منظّمة مخطّط لها، وليست عمليّة عشوائيّة اعتباطيّة، حيث ينبغي أن تمرّ بمجموعةٍ من الخطوات الهادفة، ولكلّ خطوةٍ منها أهميّتها ودورها الخاصّ في بلوغ الأهداف المرجوّة من التّقويم، فتكون هذه الأهداف منطلقاً للتّقويم ومُوجّهاً له، وبالمقابل فإنّ التّقويم يقدّم الدّليل على صحّة الأهداف المحدّدة للمنهاج ومقدار تحقّقها، وقد يؤدّي إلى وضع أهداف جديدة.

٣–٣–٦– تقويم المناهج الدّراسيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة:

اتبعت وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة منذ عام ١٩٨٢ أسلوباً جديداً في تقويم المناهج الدّراسيّة، يعتمد على التّقويم الميدانيّ من خلال حلقات بحثٍ تقويميّة تقوم بها لجانٌ متخصّصة تهدف إلى التّعرّف على واقع المناهج القائمة والمواد الدّراسيّة ومقارنتها بواقع هذه المناهج والمواد الدّراسيّة في بلدان متقدّمة، كما تقوم الوزارة بإجراء تقويمٍ قبليّ للكتب المدرسيّة قبل طباعتها من قِبَل لجان متخصّصة بناءً على استماراتٍ وأسسٍ فنيّة مدروسة، إضافةً إلى تقويم بعديّ للكتب في محافظات الجمهوريّة منذ بدء التّطبيق الميدانيّ للكتب؛ من خلال تقارير تقويميّةٍ ميدانيّة يرسلها الموجّهون الاختصاصيّون في كلّ محافظة بعد تعليم الكتاب الجديد إلى مديريّة المناهج والكتب المدرسيّة في المحافظة، ومن ثمّ تتم صياغتها في تقرير موحّد ليُرفع إلى الوزارة، لتُجرى في ضوئه التّعديلات المُناسبة (ناصر، ١٩٩١، ٢٩٥– ٢٩٧)

كما تحرص وزارة التّربية على الإشراف على تطبيق المناهج المُطوّرة من خلال زيارات ميدانيّة أثناء تطبيق المنهاج، وعقد حلقاتٍ دراسيّة وندواتٍ تضمّ المعلّمين ومديريّ المدارس والموجّهين التّربويّين لإبداء ملاحظاتهم حول المناهج والكتب المُطوّرة وتقويمها، وتعريف المعلّمين بها بصورةٍ أكبر (سنقر، ٢٠٠٠، ٢٦٧)

وقد تبيّن من ذلك غنى المناهج والكتب المدرسيّة التي كانت قائمة سابقاً بالمعارف النّظريّة غير الوظيفيّة في مختلف المجالات الدّراسيّة، وافتقارها إلى الأنشطة والتّدريبات التي تسمح للمتعلّم بتطبيق المعارف التي يكتسبها، وتركيز نظام التّقويم في هذه المناهج على المجال المعرفيّ وإهماله للمجالَين المهاري والوجدانيّ، إضافةً إلى عدم توفّر الخصائص والمعايير العالميّة للكتاب المدرسيّ في الكتب المدرسيّة التي كانت مُطبّقة (ساري، وحمدان، ٢٠١٦، ٤٥).

وبناءً على ذلك تمّ القيام بالعديد من عمليّات التّطوير للمناهج الدّراسيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة في ضوء نتائج عمليّات التّقويم التي تعرّضت لها هذه المناهج خلال السّنوات الماضية.

٣-٣-٧- معايير تقويم المناهج الدّراسيّة:

لا بدّ أن تتمّ عمليّة تقويم المناهج الدّراسيّة في ضوء معاييرَ وخصائصَ محدّدة، وقد حُدّدت العديد من المعايير لتقويم المنهاج الدّراسيّ أهمّها: انطلاق المنهاج من فلسفة تربويّة مقبولة، ومراعاته لحاجات المجتمع والمتعلّم معاً، إضافةً لمراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وجعلهم محور العمليّة التّعليميّة، وضرورة اتصافه بالمرونة ليتناسب مع التّغيرات الحاصلة، وأن يتيح للتّلاميذ فرصة الممارسة الواسعة للأنشطة التي تلائم رغباتهم وحاجاتهم (الرّبيعي، ٢٠١٦، ٣٠٢-٣٠٥).

والكتاب المدرسيّ الجيّد هو الكتاب الذي يحقّق الأهداف المحدّدة للمنهاج الدّراسيّ، وحتّى يضطلع الكتاب بهذه المهمّة لا بدّ من توفّر عددٍ من المعايير فيه، أهمّها: وجود ترابط بين محتوى الكتاب وأهداف المادّة الدّراسيّة، واتصاف هذا المحتوى بالحداثة، إضافةً إلى الدّقة والأمانة العلميّة، ووضوحه من خلال إغنائه بالأمثلة، كما يُفترض بالمحتوى أن يعرض نماذجَ متنوّعةٍ من الأنشطة التّقويميّة، وأن يوجّه المتعلّم إلى مصادر أخرى للمعلومات التي تُثري معرفتهم (مرعي، والحيلة، ٢٠٠٤، ٢٧٥).

ولكي يأخذ الكتاب المدرسيّ دوره كأداةٍ فعّالةٍ في تكوين البناء المعرفيّ للمتعلّم ينبغي أن يتمّ تكييفه مع هذا المتعلّم؛ وذلك من خلال مراعاة الفئة العمريّة للمتعلّمين الذين يُوجّه إليهم هذا الكتاب، والقدرات العقليّة لهم، وخبراتهم السّابقة، إضافةً لخلفيّتهم الاجتماعيّة والثّقافيّة، والهدف من التّعلّم، كما أنّه من الضّروريّ أن يحقّق الكتاب المدرسيّ الارتباط ما بين أهدافه التّعليميّة والحياة اليوميّة للمتعلّم والمعرفة التي سيحصل عليها هذا المتعلّم في المدرسة (Ivic, et al., 2013, 46-48)

وأثناء عمليّة تقويم المنهاج الدّراسيّ، فإنّ كلّ عنصرٍ من عناصره يخضع لمجموعة من المعايير والمواصفات التي يتمّ في ضوئها تقويم هذا العنصر أو ذاك، وفيما يأتي عرضٌ لأهمّ معايير تقويم كلّ عنصر على حدة:

- **معايير تقويم الأهداف:**

يُمكن القول إنّ الأهداف هي أُولى عناصر المنهاج التي تعرّضت للتّقويم والنّقد اللّاذع، حيث كان محور الأبحاث التّربويّة الأوربيّة هو ما يجب أن تكون عليه أهداف التّعليم، ومدى ملاءمة الأهداف للتّطوّرات الحاصلة في المجتمعات، وكان هذا هو المنحى الأوّل لتقويم التّطوّر التّربويّ، في حين اتّجه المنحى الثّاني إلى تقويم الوسائل والأساليب المُستخدمة في التّعليم (فالوقي، ١٩٩٧، ١٨٩-١٩٠).

ومن الجدير بالذّكر أنّه لا معنى لتحديد الأهداف– مهما بلغت هذه الأهداف من أهميّة– ما لم يتمّ تقويمها، وأن يشمل التّقويم جميع أنواع ومستويات هذه الأهداف (مينا، ٢٠٠٣، ١٤٢).

وقد حدّد "ديوي" أهمّ المعايير والخصائص التي يجب أخذها بالحُسبان عند تقويم الأهداف وهي: أن تتمتّع الأهداف بالواقعيّة؛ فتكون منبثقةً من الظّروف الحاليّة للمجتمع وما فيه من أحداثٍ وصعوباتٍ وإمكانات، واتّصافها بالمرونة؛ من خلال قابليتها للتّغيير في ضوء الظّروف الطّارئة، إضافةً إلى انسجامها مع حاجات المتعلّم وقدراته واهتماماته (ديوي، ١٩٥٤، ١٠٨-١١٢).

كما أنّ لوضوح صياغة الأهداف أهميّةً كبيرة، يُضاف إلى ذلك ضرورة ومراعاتها لطبيعة المجتمع، وما يسوده من عاداتٍ وتقاليدَ وقيم، وتركيزها على تنمية مهارات التّفكير العليا لدى المتعلّم، من خلال تشجيعه على طرح الأسئلة المتنوّعة(سعادة، وابراهيم، ٢٠٠١، ٣٦٢-٣٦٣).

ولا بدّ من أن تتّفق الأهداف مع الفلسفة التّربويّة للبلاد، وتنسجم مع أهداف المرحلة التّعليميّة، وأهداف المواد الدّراسيّة الأخرى، وأن تؤكّد على أهمية الرّبط بين المعرفة المُقدّمة للمتعلّم ومشكلات بيئته، بحيث تُساعده على إيجاد حلولٍ لهذه المشكلات (بشارة، والياس، ٢٠٠٦، ٣٢٧-٣٢٨).

ومن الضّروري أن تواكب الأهداف كلّ جديد في ميدان المعرفة والتّكنولوجيا بشكلٍ عام، وفي ميدان التّربية بشكلٍ خاص، وأن تكون شاملةً لجميع جوانب شخصيّة المتعلّم ونموّه (قنديل، ٢٠٠٨، ٢٧٦).

إضافةً إلى أهميّة مُناسبة الأهداف لمستويات نضج المتعلّمين ونموّهم وما لديهم من خبراتٍ سابقة (موسى، ٢٠٠٢، ١٨٤).

كما أنّ من المهمّ أن تعمل هذه الأهداف على إعداد المواطن الصّالح القادر على تحقيق أهداف المجتمع (الخوري، ٢٠٠٨، ٨٩).

- **معايير تقويم المحتوى:**

إنّ عمليّة اختيار المحتوى بما يشمل عليه من خبرات هي عمليّةٌ منظّمة تخضع لضوابط ومعايير عديدة، حتّى لا تكون هذه العمليّة عشوائيّةً خاضعةً لأهواء واضعيّ المنهاج وميولهم، ممّا يؤدّي إلى عجز هذا المحتوى عن إحداث الأثر المرغوب لدى المتعلّمين (سليم وآخرون، ٢٠٠٦، ١٦١).

ومن أهمّ هذه المعايير: ارتباط المحتوى بالأهداف الموضوعة للمنهاج، واتّصافه بالمرونة بحيث يكون قابلاً للتّغيير في ضوء تغيّر أهداف وأسس المنهاج التي تتبع التّغيّرات الحاصلة في المجتمع (فرج، ٢٠٠٨، ١١٠-١١٢).

إضافةً إلى ضرورة مراعاة المحتوى لطبيعة المادّة الدّراسيّة وطريقة تدريسها، وأن يستثير تفكير المتعلّمين ويشجّعهم على الابتكار وحلّ المشكلات وتنمية مهارات التّعلّم الذّاتي واتخاذ القرار، ويساعد على توظيف التّقنيّات الحديثة (حاسوب- انترنت)، وضرورة أن تكون لغة المحتوى سليمةً ملائمةً لمستوى المتعلّمين (عبد الحليم وآخرون، ٢٠٠٩، ١٧٨-١٨١).

كما أنّ من المعايير والخصائص المهمّة التي ينبغي توفّرها في المحتوى هي أهميّة المحتوى؛ ويتحقّق ذلك بأن يكون ذا قيمة بالنّسبة للمتعلّم والمجتمع في آنٍ معاً، وأن يكون المحتوى صادقاً؛ بأن تكون الحقائق والمعلومات التي يقدّمها صحيحة، دقيقة، وحديثة (NAHE, n.d, 20).

يُضافُ إلى ذلك معياران آخران هما ضرورة تنوّع الخبرات التي يضمّها المحتوى وشمولها، بحيث تحقّق التّكامل بين مجالات الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة، والتّوازن بين الجانب العمليّ والنّظريّ لهذه الخبرات، وأهميّة احتواء المحتوى على أنشطة إثرائيّة للمتعلّمين المتميّزين، وأخرى بسيطة تساعد المتعلّمين الضّعفاء والعاديّين على التّمكّن من المحتوى (شحاتة، ٢٠٠٣، ٧٧-٧٩).

كما أنّ من الضّروريّ أن يُراعي المحتوى قدرات المتعلّمين ومستويات نموّهم ونضجهم وخبراتهم السّابقة (سعادة، ٢٠٠١، ٣٦٧).

ومن المهمّ أن يربط المحتوى المتعلّم بمجالات الحياة السّياسيّة، الاقتصاديّة، والاجتماعيّة، وأن يُساعد على تعريفه بمشكلات مجتمعه وآماله، بحيث يحقّق التّوازن بين حاجات الفرد والمجتمع (المسعودي، الجبّوري، والجبّوري، ٢٠١٥، ٣٠-٣١).

- **معايير تقويم الأنشطة التّعليميّة:**

كثيراً ما تتضمّن الكتب المدرسيّة نشاطاتٍ تعليميّةً خاطئة لا تمثّل أهميّةً بالنّسبة للمتعلّم، فبعض هذه الأنشطة لا تعدو كونها مجرّد انشغالٍ بعملٍ معيّنٍ من دون وجود هدفٍ محدّدٍ تسعى لتحقيقه، وبعضها ما يعجز

المتعلّمون عن أدائه كونهم لا يملكون الأساس المعرفيّ اللّازم للقيام بها، وأخرى تُقدَّم في الوقت والمكان الخاطئ من دون مراعاةٍ لخصائص المتعلّمين، في حين أنَّ النّشاطات الجيّدة هي تلك التي تستثير تفكير المتعلّمين، وتساعدهم على تحقيق الأهداف ذات الأهميّة لهم، وتناسب مستوياتهم المختلفة، وفي الوقت ذاته تتحدّى قدراتهم بشكلٍ يجلب لهم المتعة لا الإحباط (مكنيل، ٢٠٠٨، ٣٠٨).

وتحتاج الأنشطة التّعليميّة إلى التّقويم، وذلك من خلال ملاحظة أداء المتعلّمين، ذلك الأداء الذي يُمكن أن يتجسّد على شكل مشروعٍ يقوم به المتعلّمون جماعيّاً أو فرديّاً، أو على شكل معرضٍ مدرسيّ يحوي نماذجَ من أعمالهم (محمود، ٢٠٠٦، ٤٣٩).

ويتمّ اختيار الأنشطة التّعليميّة وتقويمها في ضوء مجموعة من المعايير، كأن تكون الأنشطة ذات فائدة وأهميّة تربويّة للمتعلّمين، وأن تتمحور حول المتعلّمين؛ بحيث يقومون بتنفيذها وتسييرها وعرضها بأنفسهم (مينا، ٢٠٠٣، ١٤١).

كما أنّه من الضّروريّ أن تُشجّع الأنشطة التّعليميّة على تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ والنّاقد وحلّ المشكلات لدى المتعلّمين، وأن تحثّهم على البحث والاستكشاف، وإمكانيّة تقويم نتائجها بعد الانتهاء من تنفيذها من خلال أسئلةٍ تُلحَق بها (بدوي، ٢٠٠٤، ٧٧-٧٨).

يُضافُ إلى ذلك ضرورة أن ترتبط الأنشطة بالموضوع المدروس وتُثريه، وأن تتناسب مع الوقت المخصّص لتطبيقها، وأن يتوفّر فيها عنصر الأمان؛ بحيث لا تشكّل خطورةً على المتعلّمين(عطيّة، ٢٠٠٩ ب، ١٠١).

ومن معايير تقويم الأنشطة التّعليميّة أيضاً أن تكون اقتصاديّة؛ بحيث تساعد على توفير الوقت والجهد والمال، وأن تُراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وتعمل على اكتشافها وإبرازها (بحري، ٢٠١٢، ١٦٦).

إضافةً إلى ضرورة تنوّع الأنشطة ما بين فرديّة وجماعيّة، بما يناسب الموضوع المدروس، وإمكانيّة تطبيقها في ضوء الإمكانات المُتاحة في البيئة (اللّقاني، ٢٠١٣، ١٢٠-١٢١).

- **معايير تقويم الوسائل التّعليميّة:**

تعدُّ الوسائل التّعليميّة أدواتٍ مُكمّلةً لمحتوى الكتاب المدرسيّ، تُساعد على إثراء هذا المحتوى وزيادة وضوحه لدى المتعلّمين، لذا فهي بحاجةٍ إلى التّقويم المستمرّ، شأنها في ذلك شأن أيّ عنصرٍ من عناصر المنهاج والكتاب المدرسيّ.

ويتمُّ تقويم الوسائل التّعليميّة في ضوء مجموعة من المعايير، من أهمّها ضرورة أن تتّسم هذه الوسائل بالبساطة والخلوّ من التّعقيد، حتّى لا تؤدّي إلى تشتّت انتباه المتعلّمين، وأن تُثير اهتمام المتعلّمين بالدّرس، وتُيسّر إيصال معلوماته إليهم (ابراهيم، ١٩٩١، ٤٠-٤١)

يُضافُ إلى ذلك ضرورة ملاءمة الوسيلة التّعليميّة لطبيعة المادّة الدّراسيّة، وأن تتميّز بالوضوح والقابليّة للقراءة، بشكلٍ يسهل فهمه من قِبَل المتعلّمين، وأن تكون ألوانها جذّابة، قريبةً من الواقع، بحيث تُساعد على تشويق المتعلّمين للدّرس، وأن يتناسب حجم الصّور والرّسوم مع حجم المادّة المكتوبة وحجم صفحة الكتاب المدرسيّ (بدوي، ٢٠٠٤، ٥٤-٦٠).

كما أنّ من المهمّ أن تتناسب الوسيلة التّعليميّة مع مستويات تفكير المتعلّمين ونضجهم، وأن يتوفّر فيها عنصر الدّقّة العلميّة؛ من حيث صحّة ما تحويه من معلوماتٍ وحقائق، وأن تكون على صلةٍ وثيقة بمحتوى المنهاج الدّراسيّ (بحري، ٢٠١٢، ١٧٣- ٢٤٦).

ومن الضّروريّ أيضاً أن يُتيح استخدام الوسيلة التّعليميّة الفرصة لأوسع مشاركةٍ من قِبَل المتعلّمين؛ كقراءة رسم بيانيّ موجود في الدّرس، أو مشاركتهم في إنتاج وسيلة تعليميّة واستخدامها (اللّقاني، ١٩٩٥، ١٧٥-١٧٦).

يُضافُ إلى ذلك ضرورة أن تُحفّز الوسيلة التّعليميّة المتعلّمين على التّفكير، وتنمّي لديهم مهاراته، إضافةً إلى تنمية دقّة الملاحظة لديهم(شحاته، ٢٠٠٣، ١٨٩- ١٩٩).

- **معايير تقويم التّقويم:**

يخضع التّقويم ذاته لعمليّةٍ تقويميّة في ضوء مجموعةٍ من المعايير والخصائص الواجب توفّرها فيه، لضمان سيره في الاتّجاه المطلوب، وقيامه بالدّور المنوط به.

ويكتسب التّقويم في المنهاج الدّراسيّ أهميّةً كبيرة، فهو معيار الحكم على مدى تحقّق أهدافه، لذلك لا بدَّ من إعطاء أهميّةٍ كبيرة لوضع أسئلة وتدريبات الكتاب، بحيث تكون مرتبطةً ارتباطاً وثيقاً بالأهداف، وتحقّق التّنوّع من خلال شمولها أسئلةً وتدريباتٍ مقاليّةً وموضوعيّة، وقياسها للجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة، وتحدّيها تفكير المتعلّمين لتدفعهم إلى مزيدٍ من البحث والاستكشاف (عليمات، ٢٠٠٦، ٤٣).

ومن أهمّ معايير تقويم التّقويم هو تمتّعه بالصّدق؛ وذلك بأن يكون التّقويم منسجماً مع أهداف المنهاج، شاملاً لها، وأن تتوفّر في أدواته الأسس العلميّة؛ كالصّدق والثّبات والموضوعيّة والتّنوّع، واتّصافه بالتّوازن؛ بأن يكون موجّهاً لتقويم التّلميذ والمنهاج بشكلٍ متوازن، إضافةً إلى ضرورة أن يكون التّقويم شاملاً؛ بأن يقوّم نواحي التّعلّم المختلفة؛ المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة، كلٌّ باستخدام الأسلوب المناسب لها، وأن يكون التّقويم موضوعيّاً: بحيث يُراعي شخصيّة المتعلّم، والفروق الفرديّة بين مختلف المتعلّمين (سلامة، ٢٠٠٨، ٢٠٥-٢٠٦).

ولا بدّ من الإشارة إلى ضرورة احتواء الكتاب المدرسيّ على أسئلةٍ وتدريباتٍ واختباراتٍ متنوّعة تقيس مستويات التّفكير المختلفة (العليا والدّنيا)، دون تركيزها على مستوىً واحدٍ فقط (الكسباني، ٢٠١٠، ١٤٩).
ومن المهمّ أن تتناسب الأسئلة والتّدريبات مع الصّف الذي حُدّد له الكتاب، وأن تتّسم بالدّقّة والوضوح في صياغتها (بحري، ٢٠١٢، ٢٤٨).

والمشروع هو أحد أساليب التّقويم الحديثة، ويُعرّف بأنّه: "عملٌ ميدانيّ يقوم به المتعلّم بطريقةٍ علميّةٍ تُغني المحتوى العلميّ، يهدف إلى تنمية مهارات الحياة المُتعدّدة مثل: (إدارة الوقت، العمل التّعاونيّ، التّقويم الذّاتيّ، التّواصل، القيادة...). ويتطلّب تصحيحه وتنفيذه تدريب المتعلّم على كيفيّة ممارسة هذه المهارات وتطبيقها في الحياة اليوميّة" (مركز القياس والتّقويم التّربويّ، ٢٠١٧، ٢٦).
وفيما يخصُّ تقويم المشروعات فيتمّ التّركيز على قيمتها التّربويّة بالنّسبة للمتعلّم أكثر ممّا تحقّقه من إنتاج، ويتمّ تقويم المشاريع في ضوء عددٍ من المعايير؛ أهمّها ملاءمة هذه المشاريع لاهتمامات المتعلّمين ومستوياتهم، ومتطلّبات نموّهم، وقدرتها على تنمية روح العمل التّعاونيّ الجماعيّ، وغرس حبّ العمل لدى المتعلّمين (أبو حويج، ٢٠٠٦، ١٧٨).
ومن المهمّ أن تتميّز المشاريع في الكتاب بالواقعيّة والقابليّة للتّطبيق بما يتناسب مع الإمكانات المُتاحة في المدارس، وأن تُشجّع حبّ الاستطلاع والتّقصّي والاستكشاف لدى المتعلّمين (بدوي، ٢٠٠٤،٧٧-٧٨).
كما أنّ من معايير تقويم المشاريع أن تُعزّز لدى المتعلّم احترام وطنه ومعالمه الأثريّة (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، ٢٠١٧، ٨١٢-٨١٨).

ومن الضّروريّ أن توجّه المشاريع المتعلّمين إلى الاستعانة بالمصادر والمراجع الإضافيّة وأن تُساعد على ظهور الجانب الإبداعيّ لدى المتعلّمين(الحقيبة التّدريبيّة المركزيّة للمناهج المطوّرة، ٢٠١٨، ٧٩).

فلكلّ عنصرٍ من عناصر المنهاج والكتاب المدرسيّ معايير محدّدة يتمّ تقويمها في ضوئها، لكن من الملاحظ أنّ هذه المعايير تكاد تكون واحدةً لكلّ من تلك العناصر؛ ففي كلّ عنصرٍ يتمّ التّأكيد على الحداثة، ومواكبة آخر المستجدّات العلميّة، مع مراعاة الدّقّة في المعلومات، إضافةً إلى تعزيز دور المتعلّم ومشاركته الإيجابيّة، والعمل على تنمية مهارات التّفكير العليا لديه، وتعزيز روح العمل التّعاوني الجماعي، وإطلاع المتعلّم على واقع مجتمعه ومشكلاته، وإعداده للتّعامل مع هذه المشكلات، إضافةً إلى التّأكيد على غرس القيم الإيجابيّة لديه، فكلّ ذلك دليلٌ على ترابط عناصر المنهاج ومكوّناته.

٣-٣- الدّراسات الاجتماعيّة:

في هذا المحور يتمّ عرض مفهوم الدّراسات الاجتماعيّة، أهميّتها، أهدافها العامّة، وأهدافها على مستوى الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، كما تناولت تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة، وخصائص ومعايير منهاج الدّراسات الاجتماعيّة الجيّد.

٣-٣-١- مفهوم الدّراسات الاجتماعيّة:

يحاول الأطفال بعد ولادتهم اكتشاف العالم من حولهم في كلّ مرحلةٍ من مراحل نموّهم المبكّر؛ سواء في مرحلة الرّضاعة أم الطّفولة المبكّرة وما قبل المدرسة، حيث ينظرون حولهم في محاولةٍ لفهم بيئتهم الاجتماعيّة والماديّة، فتزداد معارفهم حول مجتمعهم الآخذ في التّوسّع، ليكوّنوا في النّهاية صورةً واضحةً عن أنفسهم كمواطنين في هذا المجتمع (Mindes, 2005, 1).

وعُرّف المجتمع بأنّه: "مجموعةٌ من الأفراد يعيشون معاً بتعاونٍ وتضامن، ويرتبطون بتراثٍ ثقافيّ أو معتقدٍ معيّن، ولديهم الإحساس بالانتماء بعضهم لبعض والولاء لمجتمعهم وعقائدهم" (داغستاني، ٢٠٠١، ٩٥).

لذلك فقد جاءت الدّراسات الاجتماعيّة لتساعد المتعلّمين على فهم مجتمعهم، وإعدادهم ليكونوا مواطنين فاعلين فيه، قادرين على مواجهة مشكلاته ووضع الحلول المناسبة لها، وإقامة علاقاتٍ طيّبةٍ مع من حولهم فيه.

فعرّف "جروس" (Gross) الدّراسات الاجتماعيّة بأنّها: "الإحاطةُ بدراسة موضوعاتٍ لها علاقةٌ بفهم المجتمع والعيش فيه" (نزّال، ٢٠١٦، ١٠).

كما تُعرّف الدّراسات الاجتماعيّة بأنّها: دراسةٌ متكاملة للعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة تعتمد على دراساتٍ منهجيّة في تخصصّات متعدّدة من مثل: علم الإنسان، علم الآثار، علم الاقتصاد، والجغرافيا، والتّاريخ، والقانون، والفلسفة، والعلوم السياسيّة، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع وغيره، لتحقيق هدفٍ أساسيّ هو مساعدة المتعلّمين على اتّخاذ قراراتٍ منطقيّةٍ لخدمة المصلحة العامّة، وتكوين مواطنين متمثّلين لأسس المواطنة، قادرين على العيش

بسلامٍ وأمانٍ ووئامٍ ومحبةٍ في مجتمعٍ ديمقراطيّ يتّسم بالتنوّع الثّقافيّ ضمن عالمٍ مترابطٍ إنسانيّاً (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، ٢٠١٧، ص٨٠٧).

وفي الماضي لم تُعطَ أهميّةٌ كبيرة لمادّة الدّراسات الاجتماعيّة في المدارس على مستوى العالم؛ خاصّةً الابتدائيّة منها، وكان التّركيز الأكبر على موادَّ أخرى؛ كالرّياضيّات والقراءة واللّغة، على الرّغم من أنّ المناهج الدّراسيّة كانت غنيّةً بالمواقف الاجتماعيّة التي تجلّت في دروس القراءة والأناشيد، إضافةً إلى ما يمكن أن يواجهه المتعلّم من تلك المواقف سواء داخل الصّف أم خارجه (تيرنر، د.ت، ٢٨-٢٩).

فقد اختلفت النّظرة نحو مادة الدّراسات الاجتماعيّة باختلاف نمط التّربية السّائد، فقد كان يُنظر إليها على أنّها مضيعةٌ للوقت، وعبءٌ إضافيٌّ على كاهل المعلّم والمتعلّم معاً، وقد يعود ذلك إلى عدم فهم طبيعة هذه المادّة ودورها الحقيقيّ، إضافةً إلى الطّريقة التّقليديّة التي كانت متّبعةً في تعليمها، وقد تغيّرت هذه النّظرة في ظل التّربية الحديثة التي اتّخذت من المتعلّم محوراً لها (الزّبيدي، ٢٠٠٩، ٤٥-٤٦).

ثمّ بدأ الاهتمام بهذه المادّة مع تشكيل المجلس الوطنيّ للدّراسات الاجتماعيّة (NCSS) في الولايات المتحدة الأمريكيّة الذي عرّف الدّراسات الاجتماعيّة بأنّها: "دراسة معتقدات المجتمع وطرق حياته المتنوّعة والمهارات الفعليّة والبيئيّة والتّأثيرات الجغرافيّة" (أبوديّة، ٢٠١١، ٢١).

ولم يقتصر مفهوم الدّراسات الاجتماعيّة على أنّها تعريف للمتعلّم بمجتمعه، بل تعدّى ذلك إلى عدّها وسيلةً لإعداد المتعلّم لحلّ مشكلات مجتمعه.

فقد عُرّفت بأنّها: دراسةٌ لمشكلات المجتمع بهدف إعداد المتعلّم للتّكيّف مع هذا المجتمع، ويتحقّق ذلك عن طريق دمج المعارف المُستمدّة من الجغرافيا والتّاريخ وعلم الاجتماع وعلم النّفس والاقتصاد والتّربية المدنيّة بطريقةٍ تساعد المتعلّمين على فهم مجتمعهم بصورةٍ أفضل تمكّنهم من معرفة كيفيّة عمل مؤسّساته، وأساليب الحياة فيه، وتطوير ذهنيّةٍ تُسهم في تحوّل هذا المجتمع نحو الأفضل وتطوّره (Ministry Of Education Science And Sports, 2007, 2).

كما شمل مفهوم الدّراسات الاجتماعيّة تدريب المتعلّم على اتّخاذ القرارات حول المسائل المتعلّقة بهم وبمجتمعهم، فعُرّفت بأنّها: دراسة الكيفيّة التي يتخذ بها المواطنون في مجتمعٍ ما قراراتٍ معيّنة بشأن القضايا التي تؤثّر في حياتهم وحياة الآخرين، والبيئة من حولهم، وكيفيّة استخدام هذه المعرفة التي يتلقّونها في الدّراسات الاجتماعيّة لاتّخاذ قراراتٍ حكيمة في المستقبل (Farris, 2015, 2).

ولعلّ أكثر تعريفات الدّراسات الاجتماعيّة انتشاراً هو تعريف "ادجار ويزلي" (Edgar Wesely) حيث رأى أنّ الدّراسات الاجتماعيّة هي: تلك الأجزاء أو الجوانب من العلوم الاجتماعيّة التي اختيرت وعُدّلت للاستخدام في المدرسة أو في مواقف تدريسيّة أخرى، كما يُشير هذا المفهوم إلى موادّ محتواها وهدفها أساساً اجتماعيّ، فهي العلوم الاجتماعيّة مُبسّطة لأغراضٍ تربويّة (ريان، ٢٠٠٤، ٤٣).

وعلى مستوى الجمهوريّة العربيّة السّوريّة عُرّف منهاج الدّراسات الاجتماعيّة في دليل التّقويم التّخصّصي للمادّة على النّحو الآتي: "هو المنهاج المطوّر وفق المعايير الوطنيّة التي اعتمدتها وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة الذي يُعطى بمعدّل ثلاث حصص أسبوعيّاً" (وزارة التّربية، ٢٠١٨، ٦).

فالدّراسات الاجتماعيّة هي المادّة الدّراسيّة التي تتّخذ من دراسة المجتمع محوراً لها؛ بما يتمتّع به من خصائص ومقوّمات وبما فيه من مشكلات وقضايا وحاجات متجدّدة ومتغيّرة، وبما يسود بين أفراده من علاقات، لتعمل على إعداد المتعلّم لتمثّل قيم المواطنة، والقيام بدورٍ فعّالٍ في حلّ مشكلات مجتمعه، واتّخاذ القرارات المناسبة في القضايا الفرديّة والاجتماعيّة والعالميّة.

٣-٣-٢- أهميّة الدّراسات الاجتماعيّة:

تُعدّ الدّراسات الاجتماعيّة التّسمية الحديثة لِمَا كان يُسمّى سابقاً "المواد الاجتماعيّة"، وقد غدت هذه المادّة إحدى أهمّ المواد التي دخلت المناهج الدّراسيّة، وأولتها السّلطات التّربويّة في بعض الدّول العربيّة أهميّةً كبيرةً لإيمانها المُطلق بالدّور الذي تلعبه في تشكيل شخصيّة المتعلّم، وإعداده ليكون مواطناً صالحاً فعّالاً في مجتمعه (الزّبيدي، ٢٠٠٩، ٣٩-٤٢).

كما تُساعد الدّراسات الاجتماعيّة على إكساب المتعلّمين المهارات اللّغويّة؛ من خلال اطّلاعهم على المراجع والمصادر التي توجّههم إليها هذه المادّة، إضافةً إلى مهارة رسم الخرائط الجغرافيّة التي يُمكن استخدامها كوسائل تعليميّة أثناء الدّرس، ومهارات البحث العلميّ، وكتابة البحوث والتّقارير (الجبّوري، الحارثي، والكسّار، ٢٠١١، ١٣).

يُضاف إلى ما سبق أنّ المتعلّمين يُمكن أن يكتسبوا من خلال الدّراسات الاجتماعيّة مهارات التّواصل مع الآخرين؛ من خلال تدريبهم على الإصغاء والتّحدّث والإقناع، إضافةً إلى مهارات الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والإلقاء، كما يُمكن من خلال هذه المادّة تنمية مهارات التّفكير العليا؛ كمهارة التّصنيف، ومهارة تحديد العلاقات من خلال الإشارة إلى السّبب والنّتيجة في موقفٍ أو ظاهرةٍ معيّنة،

إضافةً إلى مهارة التّقويم من خلال التّمييز بين الآراء والحقائق، وتقويم مدى صدق المصادر والتّنبؤ بالنّتائج (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠١٤، ١٤-١٨).

وتُعدّ مادة الدّراسات الاجتماعيّة من الموادّ دائمة التّغيّر والتّطوّر، نظراً لحساسيتها وارتباطها الشّديد بالمجتمعات، وما يدور فيها من تطوّرات وأحداث ومشكلات، لذلك فهي من الموادّ التي تُثير تفكير المتعلّم وتشجّعه على الجدل والتّساؤل (خاطر، وسبيتان، ٢٠١٠، ٣).

كما يُمكن لمناهج الدّراسات الاجتماعيّة مساعدة المتعلّمين على تعديل وجهات نظرهم تجاه أنفسهم، ونهجهم الخاص تجاه القضايا الأخلاقيّة؛ كقضايا الصّدق والعدل واحترام الآخرين، إضافةً إلى تطوير السّلوكات والقيم الاجتماعيّة لديهم (Mindes, 2005, 3- 4)).

وتعمل الدّراسات الاجتماعيّة من خلال المعارف التي تقدّمها للمتعلّمين على تعزيز المواقف الإيجابيّة لديهم تجاه القضايا الإنسانيّة؛ كالدّيمقراطيّة وكرامة الإنسان وتكافؤ الفرص بين الأفراد (Ministry Of Education, 2013, 3).

فالدّراسات الاجتماعيّة من أكثر مواد المنهاج الدّراسيّ التي تُسهم في تنمية المواطنة لدى المتعلّمين وتطويرها لديهم، إضافةً إلى دورها في تقديم مفاهيم أساسيّة؛ كسيادة القانون، والحقوق والواجبات وتحمّل المسؤوليّة، كما تساعد المتعلّمين على بناء تصوّرٍ قائمٍ على احترام التّعدّديّة الثّقافيّة وتنوّع الهويّة والمعتقدات في مجتمعهم (Department Of Education And Early Childhood Development, 2018, 19).

وتكتسب الدّراسات الاجتماعيّة أهميّتها من دورها البالغ في تطوير قدرة المتعلّمين على العيش في مجتمعهم وبيئتهم في ظلّ الظّروف العاديّة، أو في ظلّ الأزمات والحالات الطّارئة، وكيفيّة التّعامل مع مثل هذه الظّروف، إضافةً إلى مساعدتهم على فهم العادات والتّقاليد والقيم التي تميّز مجتمعه (لجنة تطوير المنهج وإعداد المعايير الوطنيّة لمادّة الاجتماعيّات في دولة الكويت، ٢٠١٦، ص١٧).

لكنّ ذلك لا ينفي استمرار الإجحاف الذي يلحق بهذه المادّة، فكثيراً ما تُخصّص حصصها لإعطاء موادّ أخرى يَعُدّها أغلب المعلّمين على رأس مواد المنهاج الدّراسيّ؛ كالرّياضيّات واللّغات والعلوم، مُتناسين أنّ إعداد المتعلّم للحياة في مجتمعه هو في مقدّمة أولويّات بناء شخصيّته المُتكاملة.

٣-٣-٣- الأهداف العامّة للدّراسات الاجتماعيّة:

يتمّ تحديد أهداف الدّراسات الاجتماعيّة بناءً على المحتوى الذي يُراد تقديمه للمتعلّمين، ونوعيّة هؤلاء المتعلّمين (تيرنر، د.ت، ص٣٣).

ومن أهمّ الأهداف العامّة للدّراسات الاجتماعيّة كما حدّدها "أولدفيلد وكامبل" (Oldfield And Campbell, 1970):

-أن يتعرّف المتعلّم على العمليّات والإجراءات الخاصّة بالمؤسّسات المحليّة والحكوميّة على الصّعيد الوطنيّ والإقليميّ والعالميّ، بالشّكل الذي يُمكّنه من المشاركة الإيجابيّة في مجتمعه.

-إكساب المتعلّم معلوماتٍ عن الثّقافات الأخرى، وفهم تركيبها وتنظيمها، وتقييم هذه المعلومات، إضافةً إلى التّعرّف على دور هذه الثّقافات في تطوير الحضارة الإنسانيّة، والإسهامات التي قدّمتها الأقليّات والمجموعات العرقيّة والإثنيّة لثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلّم، وتحليل المواقف والأحكام التي أُطلِقَت بشأن هذه الجماعات، وانتقادها (Oldfield And Campbell, 1970, 9).

كما أشار (سعادة، ٢٠٠١) إلى أهداف أخرى للدّراسات الاجتماعيّة أهمّها:

-إعداد المتعلّمين لمواجهة المشكلات الاجتماعيّة المختلفة من خلال تنمية مهارة حلّ المشكلات لديهم ومهارات التّفكير النّاقد.

-تنمية شعور الانتماء للوطن لدى المتعلّمين، وتشجيعهم على تمثّله في حياتهم اليوميّة، وإدراك حقوقهم وواجباتهم كمواطنين فعّالين في مجتمعهم.

-تكوين الوعي لدى المتعلّمين بحاجات مجتمعهم وآماله وتطلّعاته نحو المستقبل.

-تشجيع المتعلّمين على العمل اليدويّ، وبيان أهميّته، والاتجاه نحو العمل الجماعيّ والتّعاونيّ.

-تحفيز المتعلّمين على إنتاج الوسائل التّعليميّة؛ كالخرائط الجغرافيّة والتّاريخيّة، والمُساهمة في إنجاز المعارض المدرسيّة ذات العلاقة بالدّراسات الاجتماعيّة (سعادة، ٢٠٠١، ٧٤- ٨٢).

كما أنّ من أهمّ أهداف الدّراسات الاجتماعيّة إعداد متعلّمين يملكون رؤية عالميّة تتجاوز حدود بلدهم إلى باقي دول العالم (تيرنر، د.ت، ٣٠-٣١).

ومن أهداف الدّراسات الاجتماعيّة أيضاً إعداد مواطنين قادرين على تحمّل المسؤوليّة، ومستعدّين للمساهمة الفعّالة في تقدّم مجتمعهم (Ministry Of Education Science And Sports, 2007, 2).

يُضاف إلى ذلك تعزيز التّكيّف الاجتماعيّ لدى المتعلّم، من خلال التّركيز على تعليم المحتوى والسّلوكات والقيم التي تعكس الآراء ووجهات النّظر المقبولة من قِبَل المجتمع المحيط به (Ross, 2001, 24).

وتجدر الإشارة إلى أنّه من الضّروريّ أن تتوافق أهداف الدّراسات الاجتماعيّة مع الواقع الحاليّ للمجتمع المحلّي والإقليميّ بما فيه من أحداث وظروف، وما يحدث فيه من تغيّرات، والإمكانات المتوفّرة في المدارس، إضافةً إلى انسجامها مع الأهداف التّربويّة التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها، وما يطرأ على هذه الأهداف من تعديلات وتغيّرات (برهم، ٢٠٠٥، ١٦).

كما لا بدّ أن تتكامل أهداف الدّراسات الاجتماعيّة مع أهداف باقي المواد الدّراسيّة، لتعمل مجتمعةً على تحقيق الأهداف التّربويّة العامّة (أبوديّة، ٢٠١١، ٢٧).

٣-٣-٤- أهداف الدّراسات الاجتماعيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة:

تهدف الدّراسات الاجتماعيّة في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة إلى تنمية قدرات المتعلّم الاجتماعيّة والمعرفيّة، وتفعيل العمليّات الفكريّة لديه، وإكسابه مظاهر السّلوك القائم على احترام حقوق الأفراد والمجتمع والتّنوّع الثّقافيّ فيه، كما تهدف هذه المادّة إلى بناء المواطن القادر على المشاركة الفعّالة في مجتمعه المحلّي والمجتمع العالميّ ككلّ؛ من خلال تنمية قدرته على البحث والتّقصّي، وجمع البيانات وتحليلها ونقدها، وتوظيفها بالشّكل الذي يُسهم في تطوّر مجتمعه(المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، ٢٠١٧، ٨٠٧-٨٠٨).

وقد عملت وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة على ترجمة هذه الأهداف في كتب الدّراسات الاجتماعيّة لصفوف الحلقة الأولى، ومن بينها كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع؛ حيث يُفسح هذا الكتاب المجال للمتعلّم لتكوين نظام قيميّ سلوكيّ من خلال انخراطه في الأنشطة المتنوّعة التي يوفّرها الكتاب، وتعرّضه للقضايا الواردة فيه، فقد احتوى الكتاب على وحدات دراسيّة عديدة منها ما تناول موضوع السّلامة الشّخصيّة بهدف تدريب المتعلّم على الالتزام بقواعدها، وهدفت وحداتٌ أخرى إلى تعريف المتعلّم بالبيئة المحيطة به، وتعزيز الشّعور لديه بالانتماء للوطن (كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع، ٢٠١٨، ٢).

وقد حدّدت وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة في دليل المعلّم للصّفوف من الرّابع وحتّى السّادس للعام (٢٠١٩) الهدف من الدّراسات الاجتماعيّة في تكوين متعلّم ذو شخصيّة متميّزة قادر على ما يأتي:

- التّعبير عن رأيه الشّخصيّ، واحترام آراء الآخرين.
- الدّفاع عن آرائه وأفكاره بتقديم الحجج والأدلّة.
- التّعاون مع الآخرين في إنجاز المهام المطلوبة.

- حماية نفسه، وبيئته الطّبيعيّة.
- الحفاظ على تراث وطنه وآثاره.
- معرفة حقوقه وواجباته في المجتمع (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، د.ت ب، ٥).

من هنا يُلاحَظ حرص وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة على الابتعاد عن الأهداف التي تركّز على الحفظ والتّلقين في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر، وتركيزها على بناء متعلّمٍ قادرٍ على التّفاعل الإيجابيّ مع محيطه الاجتماعيّ من خلال إكسابه مهارات التّواصل وحلّ المشكلات، إضافةً إلى مهارات التّفكير، مع الاهتمام بتعزيز الجانب الوطنيّ لدى المتعلّم ليكون عنصراً فعّالاً في مجتمعه.

٣-٣-٥- تقويم مناهج الدّراسات الاجتماعيّة:

اهتمّ المؤلّفون وناشرو الكتب المدرسيّة بإدخال العديد من التّحسينات والتّغييرات فيها، بشكلٍ يعكس الاهتمام المتزايد بسلامة التّعليم وجودته، ممّا جعل هذه الكتب مختلفةً عن سابقاتها (Michigan State Board Of Education, 1989, 12)

ويمكن القول إنّ حركة التّقويم والإصلاح في ميدان الدّراسات الاجتماعيّة قد بدأت ما بين العقدين السّادس والسّابع من القرن العشرين، حيث وُجّهت انتقادات إلى المناهج السّائدة، منها أنّ معلّمي المادّة يهتمّون بمقدار حفظ المتعلّمين للحقائق والمعلومات المُقدّمة لهم، كما وُجّهت انتقاداتٍ إلى الموضوعات المُتضمّنة في هذه المناهج؛ كإهمالها للتّعدّديّة الثّقافيّة والعرقيّة (تيرنر، د.ت، ١١٨-١١٩)

وقد قُدّمت مجموعةٌ من التّوصيات المتعلّقة بالكتب المدرسيّة عامّةً وكتب الدّراسات الاجتماعيّة خاصّةً في المؤتمر الثّقافي العربي الثّالث الذي عُقد في بغداد عام (١٩٥٧) والمؤتمر الثّقافي العربيّ الخامس الذي عُقد في الرّباط عام (١٩٦١)، أشار (برهم، ٢٠٠٥) إلى أبرزها، ومنها:

-الحرص على تطوير مادّة الكتاب المدرسيّ بالتّوافق مع التّطورات العلميّة، وتأليفها اعتماداً على أكثر المصادر أصالةً ومصداقيّة.

-توحيد المصطلحات التّاريخيّة والجغرافيّة في الكتب المدرسيّة، والتّقليل قدر الإمكان من التّواريخ وأسماء العَلَم وأرقام الارتفاعات وأطوال الأنهار.

-تزويد الكتب المدرسيّة بالوسائل التّعليميّة اللّازمة، وتضمينها الأسئلة والتّدريبات في آخر كلّ وحدةٍ دراسيّة.

-أن يعمل الكتاب المدرسيّ على تنمية اتّجاهاتٍ روحيّةٍ وعقليّةٍ واجتماعيّةٍ مرغوب بها لدى المتعلّمين؛ كاتّباع الأسلوب العلميّ في التّفكير ومعالجة المشكلات التي تواجههم (برهم، ٢٠٠٥، ٤٧-٤٩).

وتجدر الإشارة إلى أنّ المعلّم يجب أن يكون شريكاً أساسيّاً في عمليّة وضع وتطوير المناهج الدّراسيّة، ومن ضمنها منهاج الدّراسات الاجتماعيّة، وعلى عاتقه تقع مسؤوليّة نجاح المنهاج المُنفَّذ، حيث يمكن للمعلّم اكتشاف إمكانات المناهج القائمة، وقدرتها على إحداث التّغيير المطلوب، كما يمكنه اقتراح بدائل جديدة تناسب الظّروف التي يعمل فيها (Ross, 2001, 35).

والجدير بالذّكر أنّه من خلال متابعة المعلّم لأداء تلاميذه أثناء تقديمه مادّة الدّراسات الاجتماعيّة لهم يستطيع معرفة ما يواجهونه من صعوبات، وأن يلاحظ ما يُثير اهتمامهم وانتباههم، ويُغذّي ميولهم، فهو الأقدر على تحديد مدى مناسبة كتاب الدّراسات الاجتماعيّة لتلاميذه، يُشاركه في ذلك الموجّه التّربويّ.

٣-٣-٦- خصائص منهاج الدّراسات الاجتماعيّة الجيّد:

حتّى يتمّ تكوين مواطنين يشاركون بفعاليّة في مجتمع الدّيمقراطيّة والعالم المُتّسم بالتّنوّع المُستمرّ، ينبغي أن تُشكّل الدّراسات الاجتماعيّة جزءاً أساسيّاً من منهاج المرحلة الابتدائيّة، وأن يُنظَرَ إلى هذه المادّة كأساسٍ مهمّ للنّجاح في هذه المرحلة شأنها في ذلك شأن القراءة والكتابة والحساب، يُضاف إلى ذلك ضرورة أن يُركّز محتوى هذه المادّة على تقديم مفاهيمَ مُستمدّةٍ من الفروع الرّئيسة الأربعة للدّراسات الاجتماعيّة، وهي: التّربية المدنيّة، الاقتصاد، الجغرافيا، التّاريخ (National Council For The Social Studies, 2017, 186).

وحتّى تحقّق مناهج الدّراسات الاجتماعيّة وكتبها الغايات والأهداف التي وُضِعت لأجلها، لا بدّ من تمتّعها بجملةٍ من الخصائص حدّدها (أبوديّة، ٢٠١١) في الآتي:

- أن تزيد من فهم واستيعاب المتعلّمين لِما يُحيط بهم من ظروف اجتماعيّة، وما يواجههم من مشكلاتٍ في حياتهم اليوميّة.
- أن تتمتّع بالمصداقيّة والأهميّة فيما تُقدّمه من معرفةٍ (حقائق، مفاهيم، تعميمات، نظريّات) للمتعلّمين.
- أن تُتيح الفرصة للمتعلّمين للمشاركة العمليّة من خلال ما تقدّمه من أنشطةٍ متنوّعة.
- أن تُفسح المجال للمتعلّمين لفهم أساسيّات الحياة والتّكيّف معها.
- أن تُشجّع المتعلّمين على تحمّل المسؤوليّة، من خلال مدّهم بالخبرات المُلائمة لذلك.
- أن تُركّز على مفاهيم مُهمّة في حياة المُتعلّم؛ كالكرامة الإنسانيّة، والحقوق والواجبات (أبوديّة، ٢٠١١، ٢٣).

كما أنّ هناك جملةً من العوامل التي تقلّل من قيمة وجودة الكتاب المدرسيّ عامّةً، وكتاب الدّراسات الاجتماعيّة بصورةٍ خاصّة، ممّا يُضعف إقبال المتعلّمين على تعلّمه، وقد أشار (برهم، ٢٠٠٥) إلى أهمّها:

– عرض الأفكار الجديدة في الكتاب بشكلٍ مُختصر دون توضيحها بما يتناسب مع فهم المتعلّمين، أو المبالغة في عرض أفكار مُفصّلة دون مُراعاة المرحلة العمريّة للمتعلّمين وخبراتهم وقدراتهم.

– عدم وضوح الوسائل التّعليميّة المُدرجة في الكتاب من حيث طباعتها، أو ازدحامها بالبيانات، أو عدم وجود ارتباط بينها وبين معلومات الكتاب، ممّا يحول دون إفادة المتعلّم منها.

– عدم اهتمام مؤلّفي الكتاب بإثارة تفكير المتعلّم وتدريبه على حلّ المشكلات، ودفعه للتّأمّل والملاحظة والبحث في مصادر أخرى غير الكتاب المدرسيّ.

– عدم تزويد الكتاب بقدرٍ كافٍ من الأسئلة والتّدريبات التي تُفيد في إيضاح محتوى الكتاب للمتعلّمين، وتدفعهم إلى التّفكير واستخلاص المعلومات منه (برهم، ٢٠٠٥، ٣٧–٤٤).

فالدّراسات الاجتماعيّة ليست مُجرّد تلقين الحقائق للمتعلّمين وتحفيظها لهم، بل تتعدّى ذلك إلى تعليمهم كيفيّة التّفكير، بحيث يتمكّنون من وضع الفروض، والتّحقّق من صحّتها، والبحث عن إجاباتٍ للأسئلة المختلفة، كما يجب أن تقوم على نشاط المتعلّم، من خلال انخراطه في تجاربَ مباشرة عن طريق العمل والغناء والرّحلات الميدانيّة، وتتطلّب الدّراسات الاجتماعيّة ضرورة مراعاة مصالح المتعلّمين وحاجاتهم في مناهج الدّراسات الاجتماعيّة وخلال تعليمها، وتنظيم الوحدات التّعليميّة فيها بصورةٍ تُساعد المتعلّمين على ممارسة الأنشطة التّعليميّة، والاستفادة منها على أتمّ وجه (Zarrillo, 2012 , 7).

ومناهج وكتب الدّراسات الاجتماعيّة الجيّدة هي تلك التي تحقّق أفضل ربطٍ للمتعلّم بمجتمعه وبيئته، وتُعدّه الإعداد المناسب ليأخذ دوره الحقيقيّ كمواطنٍ في هذا المجتمع، وتُكسبهُ إدراكاً لِما يدورُ في محيطه من أحداث ومشكلاتٍ وقضايا وتطوّرات، فيُراكمها وينتقدها ويُحلّلها مُستخدماً مُختلف أساليب التّفكير، كما يُبدي رأيه ويحترمُ في ذات الوقت آراء الآخرين، ويتواصل معهم بفعاليّةٍ ليعمل معهم على بناء المجتمع وتحقيق غاياته وأهدافه الكبرى إضافةً إلى أهدافه الشّخصيّة، مُؤمناً أنّ الاختلاف ليس خلافاً، بل هو ما يزيدّ تماسكَ المجتمع وقوّته.

الفصل الرّابع: منهج الدّراسة وإجراءاتها	
مقدّمة	٦٠
٤-١- الدّراسة الاستطلاعيّة	٦٠
٤-٢- منهج الدّراسة	٦١
٤-٣- مجتمع الدّراسة	٦١
٤-٤- عيّنة الدّراسة	٦٢
٤-٥- أداة الدّراسة	٦٤
٤-٦- الأساليب الإحصائيّة	٦٩
٤-٧- إجراءات الدّراسة	٧٠
٤-٨- صعوبات الدّراسة	٧١

الفصل الرّابع: منهج الدّراسة وإجراءاتها

مقدّمة:

يتضمّن هذا الفصل عرض الدّراسة الاستطلاعيّة التي ساعدت في بلورة مشكلة الدّراسة والتّعريف بالمنهج الذي تمّ اتّباعه في الدّراسة الحاليّة، وتحديد مجتمعها وعيّنتها ، إضافةً إلى الحديث عن أداة الدّراسة وكيفيّة تصميمها، والطّرائق التي تمّ اتّباعها في التّحقّق من صدقها وثباتها، والخطوات التي مرّت بها الدّراسة، ثمّ المعالجات الإحصائيّة التي تمّ استخدامها في معالجة البيانات التي جُمعت باستخدام أداة الدّراسة للتّوصّل إلى النّتائج.

٤-١- الدّراسة الاستطلاعيّة:

من خلال عمل الباحثة معلّمةً في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في محافظة طرطوس واحتكاكها بمعلّمي الصّف الرّابع والمُوجّهين التّربويّين تبيّن لها اختلاف وجهات نظرهم حول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر، فمنها الإيجابيّ ومنها السّلبيّ، لذا قامت الباحثة في الفترة ما بين ٢٠١٩/١/٢٨ و ٢٠١٩/٢/٤ بإجراء دراسةٍ استطلاعيّةٍ على عددٍ من مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدينة طرطوس، وهذه المدارس هي: (ذات النّطاقين، هنانو، ٦ تشرين، المتنبّي، مراد عيزوقي، رجب صالح، فاطمة العلي) إضافةً إلى دائرة التّوجيه التّابعة لمديريّة التّربية في محافظة طرطوس بهدف استطلاع وجهات نظر معلّمي الصّف الرّابع والمُوجّهين التّربويّين في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة من (١٨) من معلّمي الصّف الرّابع و(٤) من المُوجّهين التّربويّين، وتمّ استثناء هذه العيّنة من العيّنة الأساسيّة للدّراسة، وقد أجرت الباحثة معهم مقابلة استطلاعيّة تضمّنت أسئلة حول الإيجابيّات والسّلبيّات التي يرونها في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع ومقترحاتهم لتحسين الكتاب وتطويره، والملحق رقم (٢) يُظهر أسئلة المقابلة الاستطلاعيّة، وكانت نتائج المقابلة على النّحو الآتي:

(٢٧,٢٪) من أفراد العيّنة رأوا أنّ موضوعات الكتاب تُناسب الفئة العمريّة لتلاميذ الصّف الرّابع من حيث سهولتها وبساطتها وخلوّها من الحشو، واعتماد الكتاب على التّعلّم الذّاتي، ورأى (٢٢,٧٪) من أفراد العيّنة أنّ موضوعات الكتاب تهتمّ بتنمية مهارات التّفكير العليا وحلّ المشكلات ومهارات اتّخاذ القرارات لدى

المتعلّم، أمّا عن النّقاط السّلبيّة في الكتاب فقد رأى (٥٠٪) من أفراد العيّنة صعوبة تحقيق أهداف الكتاب في ظلّ الإمكانات المُتاحة في المدارس، إضافةً إلى صعوبة مضمون بعض دروس الكتاب وعدم تقبّل التّلاميذ لها لعدم ارتباطها بمعلوماتٍ وخبراتٍ سابقة كدرس (قضايا بيئيّة)، ورأى (٤٠,٩٪) من أفراد العيّنة قلّة الجانب النّظريّ (المعرفيّ) في الكتاب مقارنةً بالجانب المهاريّ، وصعوبة تطبيق بعض أنشطة الكتاب، كما رأى (٣٦,٣٪) من أفراد العيّنة عدم كفاية الوسائل التّعليميّة (الإيضاحيّة) في الكتاب، وصعوبة قراءة بعض المُصوّرات، إضافةً إلى عدم وضوح ألوانها، وأشار (٢٧,٢٪) من أفراد العيّنة إلى قلّة الأسئلة والتّدريبات (التّقويم النّهائي) التي تختبر مدى فهم المتعلّمين في نهاية الدّروس والوحدات الدّراسيّة، ورأى (٢٢,٧٪) من أفراد العيّنة عدم مواكبة الكتاب للقضايا المُعاصرة في المجتمع السّوريّ، وندرة تطرّقه إلى مواضيع الشّهداء والأبطال المُعاصرين.

٤-٣- منهج الدّراسة:

تمّ اتّباع المنهج الوصفي التّحليليّ لملاءمته لأهداف وطبيعة الدّراسة الحاليّة، حيث يُعرّف بأنّه:"مجموعة الإجراءات البحثيّة التي تتكامل لوصف الظّاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظّاهرة" (الرّشيدي، ٢٠٠٠، ٥٩).

فالمنهج الوصفيّ التّحليليّ يقوم على دراسة طبيعة الظّاهرة موضوع البحث من خلال تحليل بنيتها ودراسة العلاقات القائمة بين عناصرها، والفئات أو الأنساق الموجودة فيها؛ أي بمعنى دراسة آليّة عمل الظّاهرة، كما يشمل جمع الآراء ووجهات النّظر والاتّجاهات نحو تلك الظّاهرة (أبو حطب، وصادق، ٢٠١٠، ١٠٤-١٠٥).

٤-٣- مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من قسمين:

أ. **مجتمع معلّمي الصّف الرّابع:** وتكوّن من جميع معلّمي الصّف الرّابع في مدينة طرطوس، وبلغ عدد أفراده (٨٢) معلّماً ومعلّمة موزّعين على (٢٥) مدرسة في مدينة طرطوس حسب إحصائيّات مديريّة تربية طرطوس للعام الدّراسيّ ٢٠١٩/٢٠٢٠.

ب. **مجتمع الموجّهين التّربويّين:** وتكوّن من جميع الموجّهين التّربويّين الذين يُشرفون على مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدينة طرطوس، وبلغ عدد أفراده (٢٥) موجّهاً وموجّهة حسب إحصائيّات دائرة التّوجيه التّربويّ في مدينة طرطوس للعام الدّراسيّ ٢٠١٩/٢٠٢٠.

٤-٤- عيّنة الدّراسة:

تكوّنت عيّنة الدّراسة من قسمين:

أ. **عيّنة معلّمي الصّف الرّابع:** وقد شملت كافّة أفراد مجتمع معلّمي الصّف الرّابع في مدينة طرطوس للعام الدّراسيّ ٢٠١٩/٢٠٢٠ نظراً لصغر حجمه، حيث بلغ عدد أفراده (٨٢) معلّماً ومعلّمة، تمّ استثناء (٢٣) منهم كعيّنةٍ استطلاعيّة لحساب صدق أدوات الدّراسة وثباتها و(٦) لم يستجيبوا للدّراسة، لتصبح العيّنة الأساسيّة للدّراسة (٥٣) معلّماً ومعلّمةً من معلّمي الصّف الرّابع.

والجدول (١) يُظهر توزّع معلّمي الصّف الرّابع على مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدينة طرطوس، كما يُظهر الجدولان رقم (٢) و (٣) خصائص العيّنة الأساسيّة لمعلّمي الصّف الرّابع وفقاً لمتغيّري المؤهّل العلمي وسنوات الخبرة.

الجدول (١): توزّع معلّمي الصّف الرّابع على مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدينة طرطوس:

مدارس الحلقة الأولى في مدينة طرطوس	عدد معلّمي الصّف الرّابع
العجمي	٤
حطّين	٢
هاشم يوسف	٧
نبيل حمّادي	٥
٦ تشرين	٢
١٦تشرين	٤
ميسلون	٣
سيف الدّين بلال	٤
خليل خليفة	٤
المنصور	٢
الخنساء	١
ذات النّطاقين	٦
رأس الشّغري	٣
ذات النّطاقين	٦
هنانو	٣

مراد عيزوقي	٣
المتنبّي	٣
أبو فراس الحمداني	٢
رجب صالح	٣
فاطمة العلي	٣
الشّنبور	٥
الضّاحية	٣
الطّليعة	١
الرّادار	٥
وادي الشّاطر	٤
المجموع	٨٢

الجدول (٢): خصائص العيّنة الأساسيّة لمعلّمي الصّف الرّابع في مدينة طرطوس وفقاً لمتغيّر المؤهّل العلمي

المؤهّل العلميّ	عدد معلّمي الصّف الرّابع	النّسبة المئويّة
أهليّة التّعليم	٩	%١٦,٩٨
إجازة في التّربية	٤٢	%٧٩,٢٤
دبلوم تأهيل تربوي	٢	%٣,٧٧
المجموع	٥٣	%١٠٠

الجدول (٣): خصائص العيّنة الأساسيّة لمعلّمي الصّف الرّابع في مدينة طرطوس وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	عدد معلّمي الصّف الرّابع	النّسبة المئويّة
أقل من خمس سنوات	–	–
٥–١٠سنوات	٢٤	%٤٥,٢٨
أكثر من عشر سنوات	٢٩	%٥٤,٧١
المجموع	٥٣	%١٠٠

ب.عيّنة الموجّهين التّربويّين: وقد شملت كافّة أفراد مجتمع الموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس نظراً لصغر حجمه، حيث بلغ عدد أفراده (٢٥) موجّهاً وموجّهة، تمّ استثناء (٤) منهم كعيّنةٍ استطلاعيّة لحساب صدق أداة الدّراسة وثباتها و(٢) لم يستجيبوا للدّراسة، لتصبح العيّنة الأساسيّة للموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس (١٩). والجدولان (٤) و(٥) يُظهران خصائص العيّنة الأساسيّة للموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس وفقاً لمتغيّري المؤهّل العلميّ وسنوات الخبرة.

الجدول (٤): خصائص العيّنة الأساسيّة للموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي

المؤهّل العلميّ	عدد الموجّهين التّربويّين	النّسبة المئويّة
أهليّة التّعليم	–	–
إجازة في التّربية	١٦	٪٨٤,٢١
دبلوم تأهيل تربوي	٣	%١٥,٧٨
المجموع	١٩	%١٠٠

الجدول (٥): خصائص العيّنة الأساسيّة للموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	عدد الموجّهين التّربويّين	النّسبة المئويّة
أقل من خمس سنوات	٦	٪٣١,٥٧
٥-١٠سنوات	١١	%٥٧,٨٩
أكثر من عشر سنوات	٢	٪١٠,٥٢
المجموع	١٩	%١٠٠

٤-٥- أداة الدّراسة:

تمّ استخدام الاستبانة (Questionnaire) كأداة للدّراسة الحاليّة، وذلك لملاءمتها لأهداف الدّراسة وطبيعتها.

أ. بناء الأداة:

تمّ بناء أداة الدّراسة الحاليّة اعتماداً على الآتي:

- العودة إلى الأدب التّربويّ؛ مثل: (بدوي،٢٠٠٤)، (برهم،٢٠٠٥)، (أبو حويج،٢٠٠٦)،(بشارة، والياس،٢٠٠٧).
- الاستفادة من منشورات وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة والمركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، مثل: (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، ٢٠١٧).
- العودة إلى الدّراسات السّابقة كدراسة: (الشّخشير،٢٠٠٤)، (بخيتان،٢٠٠٦)، (أحمد،٢٠٠٩)، (الزّرعه،٢٠١٥)، (الكويكبي،٢٠١٧) وتحليلها واختيار المحاور الأكثر تكراراً لتحديد محاور الأداة.
- الاستفادة أيضاً من نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة في تحديد محاور تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع.

واعتُمِدَ مقياس ليكرت الخُماسي، وحُدّدت البدائل والقيم الموافقة لها، كما في الجدول (٦):

الجدول (٦): بدائل الاستبانة والقيم المُوافقة لها

البدائل	موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة
القيم	٥	٤	٣	٢	١

ب. صدق الأداة:

وهو: " أن يقيس الاختبار أو المقياس ما وُضع من أجل قياسه" (عطيّة، ٢٠٠٩أ، ٢٠٩).

تمّ حساب صدق الاستبانة من خلال:

١- صدق المحتوى:

حيث عُرِضت الاستبانة على عدد من الأساتذة في قسم تربية الطّفل في كليّة التّربية من جامعة طرطوس وعددهم (١٢) محكّماً لإبداء آرائهم ووضع ملاحظاتهم حول بنود الاستبانة فيما يخصّ أهميّتها، وملاءمتها لموضوع الدّراسة وأهدافها، ووضوح صّياغتها اللّغويّة، ومدى صلتها بمحاور الاستبانة، والمُلحق رقم (١) يُبيّن أسماء السّادة المحكّمين واختصاصاتهم.

وقد تكوّنت الاستبانة في صورتها الأوّليّة من قسمين:

-**القسم الأوّل:** وضمّ معلوماتٍ حول أفراد عيّنة الدّراسة؛ وهي الصّفة التّربويّة والمؤهّل العلميّ وسنوات الخبرة.

-**القسم الثّاني:** وضمّ (٨٨) بنداً موزّعاً على أربعة محاور على النّحو الآتي:

المحور الأول: الأهداف (٢٢) بنداً.

المحور الثّاني: المحتوى (٢٩) بنداً.

المحور الثّالث: الأنشطة والوسائل التّعليميّة (٢٢) بنداً.

المحور الرّابع: التّقويم (١٥) بنداً.

حيث يُظهر الملحق رقم (٣) الاستبانة في صورتها الأوليّة عند العرض على السّادة المُحكّمين.

وبعد الإطّلاع على ملاحظات المحكّمين تمّ إجراء التّعديلات اللّازمة التي أوصوا بها على بنود الاستبانة، حيث تمّ حذف بعض البنود، ودمج بعضها الآخر، وإضافة بنود أخرى، والجدول (٧) يُبيّن بعض التّعديلات التي أُجريت على بنود الاستبانة في ضوء ملاحظات السّادة المحكّمين:

الجدول (٧): بعض التّعديلات التي أُجريت على بنود الاستبانة في ضوء ملاحظات السّادة المحكّمين

المحور	البند قبل التّعديل	البند بعد التّعديل
الأهداف	٢- تتوافق أهداف الكتاب مع الأهداف العامّة لمرحلة التّعليم الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.	٢- تؤكّد أهداف الكتاب على تعميق الشّعور الوطني وروح الانتماء للوطن.
	٤- أهداف الكتاب واضحة.	٣- أهداف الكتاب محدّدة بوضوح.
	٩- تتناسب أهداف الكتاب مع حاجات المتعلّمين واستعداداتهم واهتماماتهم.	٨- تُراعي أهادف الكتاب مستوى نموّ المتعلّمين.
	١٨- تعمل أهداف الكتاب على ترسيخ أسس المواطنة الإيجابيّة.	١٦- تؤكّد أهداف الكتاب على ترسيخ أسس المواطنة.
المحتوى	٣- يعدّ محتوى الكتاب حديثاً بما يقدّمه من مفاهيم وموضوعات.	٢- يُوضح محتوى الكتاب المفاهيم الاجتماعيّة الحديثة.
	١٣- يعمل محتوى الكتاب على تنمية مهارات التّفكير العليا.	١١- يعزّز محتوى الكتاب مهارات التّفكير العليا (النّاقد- الإبداعيّ).
	١٦- ينمّي محتوى الكتاب المفاهيم والمعلومات والمهارات الحياتيّة الاجتماعيّة لدى المتعلّمين.	١٤- ينمّي محتوى الكتاب المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة لدى المتعلّمين.
	٢٩- يُساعد محتوى الكتاب على توظيف أحدث التّقنيّات من حاسوب وانترنت.	٢٥- يُساعد محتوى الكتاب على توظيف التّقنيّات الحديثة (حاسوب وانترنت).
الأنشطة والوسائل التّعليميّة	٣- تُتيح أنشطة الكتاب الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن مشاعره وأحاسيسه.	٢- تُتيح أنشطة الكتاب الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن وجهة نظره.
	٧- تُراعي أنشطة الكتاب الإمكانات المتوفّرة في المدرسة.	٦- تُراعي أنشطة الكتاب الإمكانات الماديّة والبشريّة المتوفّرة في المدرسة.
	٢٠- تساعد الوسائل التّعليميّة في الكتاب المتعلّمين على الفهم واكتساب المعرفة.	١٨- تُسهم الوسائل التّعليميّة في الكتاب في توضيح المعلومات الواردة فيه.
التّقويم	٢- تتميّز أسئلة وتدريبات الكتاب بالشّموليّة والتّنوّع.	١- أسئلة وتدريبات الكتاب شاملة لمحتواه. ٢- تتنوّع أسئلة وتدريبات الكتاب ما بين المقاليّة والموضوعيّة.
	٧- تقيس أسئلة وتدريبات الكتاب مستويات التّعلّم المختلفة (المعرفيّة، المهاريّة، الوجدانيّة).	٦- تقيس أسئلة وتدريبات الكتاب مستويات التّعلّم المعرفيّة المختلفة.
	١٤- تساعد مشاريع الكتاب على تعزيز احترام المتعلّم لوطنه ومعالمه الأثريّة.	١٤- تساعد مشاريع الكتاب على تعزيز الشّعور بالانتماء للوطن لدى المتعلّم.

ليصبح عدد بنود الاستبانة نتيجةً لذلك (٧٩) بنداً موزّعاً على النّحو الآتي:

محور الأهداف (٢٠) بنداً، محور المحتوى (٢٥) بنداً، محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة (١٩) بنداً، محور التّقويم (١٥) بنداً.

٢- صدق الاتساق الدّاخلي (الصّدق التّكوينيّ):

طُبّقت الاستبانة على عيّنةٍ استطلاعيّة مكوّنة من قسمين:

- القسم الأوّل: ضمّ (٢٣) من معلّمي الصّف الرّابع في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدينة طرطوس من المدارس الآتية: ذات النّطاقين، هنانو، مراد عيزوقي، المتنبّي، فاطمة العلي، رجب صالح، الكرامة(٦ تشرين)، استجاب منهم (١٨) معلّماً ومعلّمة، وتمّ استثناء هذه المدارس من مدارس العيّنة الأساسيّة للدّراسة.
- القسم الثّاني: ضمّ (٤) من الموجّهين التّربويّين في مديريّة تربية طرطوس، وقد تمّ استثناؤهم أيضاً من العيّنة الأساسيّة للدّراسة، ثمّ قامت الباحثة بتفريغ البيانات التي جمعتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائيّة Statistical Package For The Social Sciences (SPSS).

ولدراسة صدق الاتّساق الدّاخلي (الصّدق التّكويني) للاستبانة تمّت دراسة مدى ارتباط كل محور بالاستبانة ككلّ، باستخدام معامل الارتباط "سبيرمان" (Spearman)، عن طريق برنامج الحزم الإحصائيّة (SPSS)، والجدول (٨) يُبيّن قيمة معامل ارتباط كل محور بالاستبانة ككلّ.

الجدول (٨): قيم مُعامل الارتباط "سبيرمان" للمحاور مع الاستبانة ككلّ

	محاور الاستبانة	قيمة مُعامل الارتباط "سبيرمان" (Spearman)	مستوى الدّلالة sig	النّتيجة
١	**محور الأهداف**	**٠,٥٦٧**	**٠,٠٠٦**	**يوجد ارتباط**
٢	**محور المحتوى**	**٠,٧٩٦**	**٠,٠٠٠**	**يوجد ارتباط**
٣	**محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة**	**٠,٦٦٧**	**٠,٠٠١**	**يوجد ارتباط**
٤	**محور التّقويم**	**٠,٦٨٢**	**٠,٠٠٠**	**يوجد ارتباط**

(**) مُعامل الارتباط دال إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (٠,٠١) باتجاهين.

نلاحظ أنّ قيمة مُعامل الارتباط تراوحت ما بين ٠,٥٦ و ٠,٧٩، وهي قيم تدلّ على علاقة ارتباط قويّة، ممّا يدلّ على صدق الاتّساق الدّاخليّ لمحاور الاستبانة مع الاستبانة ككلّ.

ج. ثبات الأداة:

والثّبات يعني: "الاستقرار، بمعنى أنّه لو كُرّرت عمليّات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الاستقرار، كما أنّ الثّبات يعني الموضوعيّة، بمعنى أنّ الفرد يحصل على نفس الدّرجة مهما اختلف الباحث الذي يُطبّق الاختبار أو الذي يُصحّحه" (جبريل، وجبريل، ٢٠٠٧، ١٩٠).

وقد تمّ استخدام نوعين من الثّبات في الدّراسة الحاليّة، هما:

١- التّجزئة النّصفيّة:

حيث يُطبّق الاختبار أو الاستبانة على مجموعة من أفراد العيّنة، ثمّ يتمّ تقسيم بنوده إلى نصفين، ويتمّ الحصول على درجات كلّ فردٍ من أفراد العيّنة في النّصفين، ويُحسَب مُعامل الارتباط بين كلا النّصفين (آري، جاكوبز، ورازافيه، ٢٠١٣، ٣٠٦).

وكانت نتائج اختبار التّجزئة النّصفيّة للاستبانة كما هو مُبيّن في الجدول (٩):

الجدول (٩): نتائج اختبار التّجزئة النّصفيّة للاستبانة:

الأجزاء	مُعامل "ألفا كرونباخ" Cronbach's Alpha	التّباين Varince	مُعامل "سبيرمان- براون" Spearman- Brown	مُعامل "جيثمان" Guthman Split- Half Coefficient
الجزء ١	٠,٩٠٣	١٨٤,٠٨٧	٠,٥٢٣	٠,٥٢٢
الجزء ٢	٠,٨٩١	١٥٥,٠٢٢		

من الجدول السّابق نلاحظ أنّ: قيمة مُعامل "سبيرمان- براون" (Spearman- Brown)= ٠,٥٢٣

وقيمة معامل التّصحيح "جيثمان" (Guthman Split- Half Coefficient)= ٠,٥٢٢

وهي قيم مقبولة؛ حيث كلّما اقترب مُعامل الثّبات من القيمة (١) كان أفضل ودلّ هذا على مُعامل ثبات مقبول وبالتّالي صلاحيّة الاستبانة للتّطبيق.

٢- ألفا كرونباخ:

للتّحقّق من ثبات الاستبيان استُخدِم مُعامل الثّبات "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha)، وهو "أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المُستخدمة في البحوث المسحيّة كالاستبيانات أو مقاييس الاتجاه حيث يوجد مدى من الدّرجات المُحتملة لكلّ مُفردة" (أبو علّام، ٢٠٠٤، ٤٤٠)

والجدول (١٠) يُوضح قيم معامل الثّبات "ألفا كرونباخ" لكلّ محورٍ من محاور الاستبانة وللاستبانة ككلّ:

الجدول (١٠): قيم معامل الثّبات "ألفا كرونباخ" لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككلّ

المحور	معامل الثّبات "ألفا كرونباخ"
الأهداف	**٠,٨٠٠**
المحتوى	**٠,٨٣٤**
الأنشطة والوسائل التّعليميّة	**٠,٨٣٩**
التّقويم	**٠,٨٤٩**
الاستبانة ككلّ	**٠,٩١٩**

نلاحظ من الجدول (١٠) أنّ قيم معامل الثّبات لمحاور الاستبانة جميعها مرتفعة، وتقترب من الواحد، فهي قيم مقبولة.

وبعد حساب صدق الاستبانة وثباتها، أصبحت جاهزةً للتّطبيق في صورتها النّهائيّة، والملحق رقم (٤) يُظهر الاستبانة في صورتها النّهائيّة.

٤-٦- الأساليب الإحصائيّة:

بعد تفريغ الاستبيانات وإدخال البيانات التي تمّ الحصول عليها إلى جهاز الحاسوب، تمّت الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائيّة (SPSS) لمعالجة البيانات والحصول على النّتائج، حيث أنّ: "كلمة SPSS هي اختصار للأحرف اللّاتينيّة الأولى من Statistical Package For The Social Sciences أي "الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة"، وهي حزم حاسوبيّة متكاملة لإدخال البيانات وتحليلها" (الفقي، ٢٠١٤، ١٧)

واستُخدِمت القوانين والمُعاملات والاختبارات الإحصائيّة الآتية:

١) . المتوسّط الحسابيّ
٢) . الانحراف المعياريّ

٣) . الوزن النّسبيّ

٤) . مُعامل الارتباط "سبيرمان"

٥) . مُعامل الثّبات "ألفا- كرونباخ"

٦) . مُعادلة التّجزئة النّصفيّة

٧) . مُعامل "مان- ويتني"

٨) . اختبار "كروسكال- واليس"

٤-٧- إجراءات الدّراسة:

طُبّقت الدّراسة من خلال اتّباع الخطوات الآتية:

- العودة إلى الأدب التّربويّ والاطّلاع على أكبر قدرٍ من المراجع العربيّة والأجنبيّة فيما يتعلّق بتقويم المناهج والكتب المدرسيّة والدّراسات الاجتماعيّة، إضافةً إلى الدّراسات السّابقة في المجالات المذكورة لإعداد الجانب النّظري للدّراسة وأداتها.

- عرض الأداة (الاستبانة) على المحكّمين.

- الحصول على كتاب من عمادة كليّة التّربية في جامعة طرطوس موجّهة إلى مديريّة التّربية في مدينة طرطوس بهدف تسهيل مهمّة الباحثة، والمُلحق رقم (٥) يُبيّن ذلك.

- الحصول على موافقة مديريّة التّربية في مدينة طرطوس لتطبيق الدّراسة في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي، والمُلحق رقم (٦) يُبيّن ذلك.

- توزيع الاستبانة على سبع مدارس تضمّ (٢٣) من معلّمي الصّف الرّابع كعيّنة استطلاعيّة لحساب صدق أداة الدّراسة وثباتها، تمّ استرداد (١٨) استمارةً منها، كما وُزّعت الاستبانة على (٤) موجّهين تربويّين، و تمّ جمعها خلال أسبوعين.

- تفريغ بيانات العيّنة الاستطلاعيّة باستخدام برنامج الحزم الإحصائيّة (SPSS) لحساب صدق الاستبانة وثباتها والتّحقّق من صلاحيتها للتّطبيق.

- توزيع الاستبانة في صورتها النّهائيّة على العيّنة الأساسيّة للدّراسة بعد استثناء العيّنة الاستطلاعيّة منها، حيث وُزّعت الاستبيانات على معلّمي الصّف الرّابع في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدينة طرطوس بالتّعاون مع مديريّ المدارس ومعاونيهم وبإشرافهم، والموجّهين التّربويّين بالتّعاون مع دائرة التّوجيه التّربوي في مدينة طرطوس.

- جمع الاستبيانات ثمّ تفريغها باستخدام برنامج الحزم الإحصائيّة (SPSS)
- إجراء المعالجات الإحصائيّة المناسبة للبيانات للتّحقّق من صحّة فرضيّات الدّراسة، والتّوصّل إلى النّتائج.
- مناقشة النّتائج، والتّوصّل إلى الاستنتاجات، ووضع المُقترحات.

٤-٨- صعوبات الدّراسة:

أثناء تطبيق الدّراسة تمّت مواجهة الصّعوبتين الآتيتن:

- عدم تعاون بعض معلّمي الصّف الرّابع في مدارس الحلقة الأولى في مدينة طرطوس.
- صعوبة التّواصل مع بعض الموجّهين التّربويّين.

الفصل الخامس: نتائج الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها	
مقدّمة	٧٣
٥-١- الإجابة عن أسئلة الدّراسة	٧٣
٥-٢- اختبار صحّة فرضيّات الدّراسة	٩٥
٥-٣- الاستنتاجات	١٠٩
٥-٤- المُقترحات	١١٠

الفصل الخامس: نتائج الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها

مقدّمة:

في هذا الفصل تمّت الإجابة عن أسئلة الدّراسة، واختبار صحّة فرضيّاتها، ومناقشة النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها من خلال التّحليل الإحصائيّ لبيانات الدّراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائيّة (SPSS).

٥-١- الإجابة عن أسئلة الدّراسة:

في البداية تمّ تحديد توزيع فئات المتوسّط الحسابيّ وتقديراتها التي ستتمّ الاستفادة منها في الإجابة عن السّؤالين الأوّلَين من أسئلة الدّراسة استناداً إلى دراسة (يغمور، والعبيدات، ٢٠١٨)، على النّحو الآتي:

٥-١-١-حساب المدى:

المدى= أكبر قيمة في بدائل الاستبانة – أصغر قيمة فيها

= ٥- ١= ٤

٥-١-٢-حساب طول الفئة:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد بدائل الاستبانة}} = \frac{٤}{٥} = ٠,٨$$

فئات قيم المتوسّط= طول الفئة + قيمة البديل الأصغر

فكان توزيع فئات المتوسّط وتقديراتها كما هو وارد في الجدول (١١):

الجدول (١١): توزيع فئات المتوسّط الحسابي وتقديراتها لبنود الاستبانة

الفئات	التّقدير
من١- أقل من ١.٨	تقويم منخفض جدّاً
من ١,٨- أقل من ٢,٦	تقويم منخفض
من ٢,٦- أقل من ٣,٤	تقويم متوسّط
من٣,٤- أقل من٤,٢	تقويم مرتفع
من ٤,٢- ٥,٠٠	تقويم مرتفع جدّاً

٣-١-٥-توزيع فئات المتوسّط الحسابيّ وتقديراته للمحاور:

استناداً إلى القانون:

$$\text{تقدير المحور} = \frac{\text{قيمة المتوسّط للمحور}}{\text{عدد بنود المحور}}$$

٤-١-٥-قانون الوزن النّسبي:

$$\text{قانون الوزن النّسبي لبنود الاستبانة} = \frac{\text{المتوسّط الحسابيّ للبند}}{\text{أعلى درجة في المقياس}} * ١٠٠$$

٥-١-٥- الإجابة عن السّؤال الأوّل: ما وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع في مدينة طرطوس في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّف الرّابع في كلّ من المحاور الآتية: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة لإجابات معلّمي الصّف الرّابع على بنود كلّ محور من محاور الإستبانة وإدراجها في جداول، على النّحو الآتي:

- **مستوى الأهداف من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع:**

يُوضح الجدول (١٢) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على بنود محور الأهداف:

الجدول (١٢): درجات معلّمي الصّف الرّابع على محور الأهداف

الرّقم	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّقدير
١	تتوافق أهداف الكتاب مع الأهداف العامّة لمرحلة التّعليم الأساسي.	٣,٨٣	٠,٦٧٢	%٧٦,٦	مرتفع
٢	تؤكّد أهداف الكتاب على تعميق الشّعور الوطني وروح الانتماء للوطن.	٣,٤٠	١,٢٦١	%٦٨	مرتفع
٣	أهداف الكتاب محدّدة بوضوح.	٣,٤٧	٠,٨٩٠	%٦٩,٤	مرتفع
٤	أهداف الكتاب واقعيّة قابلة للتّحقّق.	٣,٦٤	٠,٩٦٣	%٧٢,٨	مرتفع
٥	يُمكن تحقيق أهداف الكتاب خلال العام الدّراسي.	٣,٩٢	٠,٨٠٥	%٧٨,٤	مرتفع
٦	تتوافق أهداف الكتاب مع الإمكانات المتاحة في مدارس الحلقة الأولى.	٢,٦٢	١,١٨٠	%٥٢,٤	متوسّط
٧	تحقّق أهداف الكتاب التّوازن بين جوانب نمو المتعلّم	٣,٦٠	٠,٩٢٧	%٧٢	مرتفع

	المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة.				
٨	تُراعي أهداف الكتاب مستوى نمو المتعلّمين.	٣,٧٤	٠,٩٠٢	%٧٤,٨	مرتفع
٩	تتناسب أهداف الكتاب مع حاجات المجتمع.	٣,٥٨	٠,٩٨٩	%٧١,٦	مرتفع
١٠	تواكب أهداف الكتاب التّطورات العلميّة.	٣,٥٧	٠,٩١٠	%٧١,٤	مرتفع
١١	تعتمد أهداف الكتاب على التّعلّم الذّاتي.	٣,٥٣	٠,٩٥٣	٧٠,٦	مرتفع
١٢	تؤكّد أهداف الكتاب على تنمية مهارات العمل الجماعي.	٤,٠٦	٠,٩٢٩	%٨١,٢	مرتفع
١٣	تؤكّد أهداف الكتاب على تنمية مهارات الحوار والاستماع واحترام الرّأي الآخر.	٤,١٣	٠,٨٥٦	%٨٢,٦	مرتفع
١٤	تعمل أهداف الكتاب على امتلاك مهارات التّواصل مع الآخرين.	٤,١٥	٠,٦٣٢	%٨٣	مرتفع
١٥	تعمل أهداف الكتاب على تنمية مهارتيّ اتخاذ القرار وإصدار الأحكام لدى المتعلّم.	٣,٧٥	٠,٨٩٧	%٧٥	مرتفع
١٦	تؤكّد أهداف الكتاب على ترسيخ أسس المواطنة.	٣,٤٢	١,١٦٧	%٦٨,٤	مرتفع
١٧	تعمل أهداف الكتاب على تنمية اتجاه إيجابي لدى المتعلّم نحو آثار وطنه.	٣,٥٧	١,١٠١	%٧١,٤	مرتفع
١٨	تؤكّد أهداف الكتاب على احترام حقوق الإنسان.	٤,٢١	٠,٦٣١	%٨٤,٢	مرتفع جدّاً
١٩	تعمل أهداف الكتاب على تنمية قيم التّعاون والتّعاطف والخدمة الاجتماعيّة.	٤,١٥	٠,٧٧٠	%٨٣	مرتفع
٢٠	تؤكّد أهداف الكتاب على اكتساب القيم الإيجابيّة.	٤,٢١	٠,٦٨٩	%٨٤,٢	مرتفع جدّاً
	المحور	**٧٤,٢٦**	**٩,٦٧٤**	**%٧٤,٤**	**مرتفع**
		٣,٧٢			

والشّكل رقم (١) يُبيّن المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف على محور الأهداف من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع:

الشّكل رقم (١): المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع لمحور الأهداف

من الجدول (١٢) والشّكل رقم (١) يتبيّن أنّ:

محور الأهداف قد حصل على تقديرٍ مرتفع من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع، وهذه النّتيجة تتّفق مع نتائج كلّ من دراسة (البلوي،٢٠١٣)،(حبيب، ٢٠١٤)، "فلاحي وآخرون" (Fallahi And Others, 2013)، (الياس، وحمراء، ٢٠١٥)، وتختلف مع نتائج دراسة (سيّد عبد الرّحيم وآخرون، ٢٠١٩)، حيث بلغ المتوسّط الكلّي للمحور (٣,٧٢)، وهي قيمة مرتفعة، وحصل كلّ من البند (١٨- تؤكّد أهداف الكتاب على احترام حقوق الإنسان) والبند (٢٠- تؤكّد أهداف الكتاب على اكتساب القيم الإيجابيّة) على أعلى متوسّط حسابي، وقد عزت الباحثة هذه النّتيجة إلى اهتمام وزارة التّربية – خاصّةً في ظلّ الأزمة والظّروف الرّاهنة التي تمرّ بها الجمهوريّة العربيّة السّوريّة- بتضمين مناهج الدّراسات الاجتماعيّة القيم الإيجابيّة ومفاهيم حقوق الإنسان نظراً للدّور الذي تؤدّيه هذه المادّة في غرس هذه القيم والمفاهيم في نفوس المتعلّمين.

فقد حدّدت وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة الهدف من الدّراسات الاجتماعيّة في تنمية القدرة الاجتماعيّة للمتعلّم، وتشجيعه على السّلوك القائم على احترام حقوق الإنسان والمجتمع، وتعليمه الالتزام بالقيم الأخلاقيّة وترجمتها في سلوكه اليوميّ خلال حياته الاجتماعيّة (المركز الوطني لتطوير المناهج التّربويّة، ٢٠١٧، ص٨٠٧).

بينما حصل البند (٦- تتوافق أهداف الكتاب مع الإمكانات المتاحة في مدارس الحلقة الأولى) على أدنى تقدير بمتوسّط قدره (٢,٦٢)، حيث لاحظت الباحثة من خلال تحليلها لإجابات المعلّمين أنّ نسبة (٤٣,٤%) من عيّنة المعلّمين يرون عدم وجود توافق بين الأهداف المرجوّة من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة وبين ما هو متوفّر في مدارس الحلقة الأولى من إمكانات ماديّة وبشريّة، حيث يهدف الكتاب إلى إكساب المتعلّم مهارات التّعلّم الذّاتي ومهارات الحياة والتّواصل مع الآخرين، إضافةً إلى مهارات التّفكير المختلفة، وهي أهداف ذات أهميّة كبيرة، لكنّ مدارس الحلقة الأولى تفتقر في معظمها إلى وسائل تحقيق هذه الأهداف؛ سواء فيما يتعلّق بالمعدّات والوسائل التّعليميّة والكوادر المدرّبة.

- **- مستوى المحتوى من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع:**

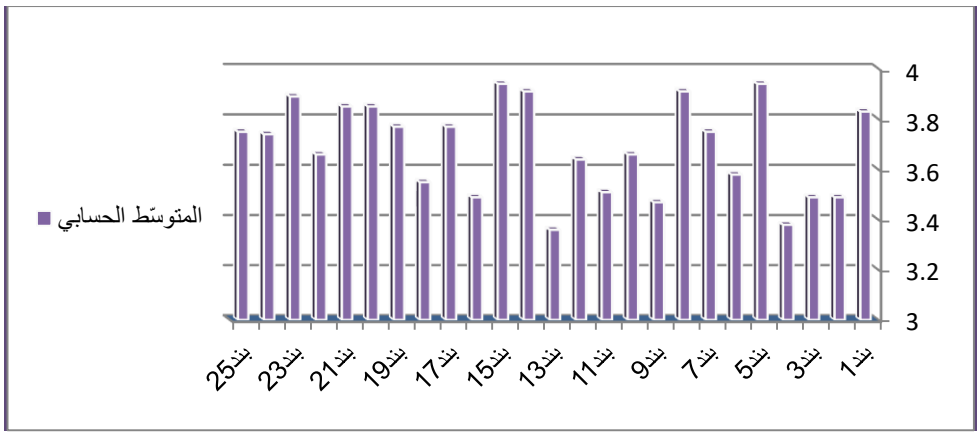
يُوضح الجدول (١٣) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على بنود محور المحتوى:

الجدول (١٣): درجات معلّمي الصّف الرّابع على محور المحتوى

الرّقم	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّقدير
١	يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف الموضوعة له.	٣,٨٣	٠,٥٨٠	%٧٦,٦	مرتفع
٢	يُوضح محتوى الكتاب المفاهيم الاجتماعيّة الحديثة.	٣,٤٩	٠,٨٦٩	%٦٩,٨	مرتفع
٣	يُواكب محتوى الكتاب التّطورات التي تحدث في المجتمع المحلّي.	٣,٤٩	٠,٨٢٣	%٦٩,٨	مرتفع
٤	يخلو محتوى الكتاب من الحشو والتّكرار.	٣,٣٨	١,٠٧٨	%٦٧,٦	متوسّط
٥	يرتبط محتوى الكتاب بمحتوى كتب الدّراسات الاجتماعيّة في صّفوف مرحلة التّعليم الأساسي.	٣,٩٤	٠,٥٦٩	%٧٨,٨	مرتفع
٦	يتناسب محتوى الكتاب مع عدد الحصص المخصّصة لتعليمه.	٣,٥٨	١,٢٠٠	%٧١,٦	مرتفع
٧	يُثير محتوى الكتاب اهتمام المتعلّمين ودافعيّتهم للتّعلّم.	٣,٧٥	٠,٩٣٩	%٧٥	مرتفع
٨	يتناسب محتوى الكتاب مع مستوى نمو المتعلّمين.	٣,٩١	٠,٨٦١	%٧٨,٢	مرتفع
٩	يتناسب محتوى الكتاب مع الواقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّمين.	٣,٤٧	٠,٩٧٣	%٦٩,٤	مرتفع
١٠	يحقّق محتوى الكتاب التّوازن بين الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة لدى المتعلّم.	٣,٦٦	١,٠١٨	%٧٣,٢	مرتفع
١١	يعزّز محتوى الكتاب مهارات التّفكير العليا (النّاقد- الإبداعي)	٣,٥١	٠,٩٩٣	%٧٠,٢	مرتفع

١٢	يشجّع محتوى الكتاب على تنمية مهارات التّعلّم الذّاتي.	٣,٦٤	٠,٨٣٤	%٧٢,٨	مرتفع
١٣	يتّصف محتوى الكتاب بالدّقة العلميّة فيما يقدّمه من معلومات.	٣,٣٦	٠,٨٥٧	%٦٧,٢	متوسّط
١٤	ينمّي محتوى الكتاب المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة لدى المتعلّمين.	٣,٩١	٠,٦٨٧	%٧٨,٢	مرتفع
١٥	يُساعد محتوى الكتاب في التّعرّف على عوامل الخطر في المجتمع.	٣,٩٤	٠,٨٨٦	%٧٨,٨	مرتفع
١٦	ينمّي محتوى الكتاب الشّعور بالانتماء للوطن لدى المتعلّم.	٣,٤٩	١,١٧١	%٦٩,٨	مرتفع
١٧	يعمل محتوى الكتاب على تعزيز علاقة المتعلّم بمجتمعه.	٣,٧٧	٠,٨٩١	%٧٥,٤	مرتفع
١٨	يُبرز محتوى الكتاب النّواحي الجماليّة في البيئة السّوريّة المحيطة بالمتعلّم.	٣,٥٥	٠,٩٩٢	%٧١	مرتفع
١٩	يُساعد محتوى الكتاب على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابيّة المرغوبة.	٣,٧٧	٠,٨٠٠	%٧٥,٤	مرتفع
٢٠	يُسهم محتوى الكتاب في تعديل القيم الاجتماعيّة غير المرغوبة.	٣,٨٥	٠,٦٦٢	%٧٧	مرتفع
٢١	تضمّ كل وحدة من وحدات محتوى الكتاب في بدايتها قائمة بالأهداف الخاصّة بها.	٣,٨٥	٠,٩٠٧	%٧٧	مرتفع
٢٢	يتميّز أسلوب عرض محتوى الكتاب بالجاذبيّة والتّشويق.	٣,٦٦	٠,٩١٩	%٧٣,٢	مرتفع
٢٣	لغة الكتاب ملائمة لمستوى نمو المتعلّمين.	٣,٨٩	٠,٨٤٧	%٧٧,٨	مرتفع
٢٤	يُناسب محتوى الكتاب استخدام استراتيجيّات التّعليم والتّعلّم الحديثة.	٣,٧٤	٠,٩٠٢	٧٤,٨	مرتفع
٢٥	يُساعد محتوى الكتاب على توظيف التّقنيات الحديثة (حاسوب وانترنت).	٣,٧٥	٠,٩٣٩	%٧٥	مرتفع
	المحور	**٩٢,١٢**	**١١,٠٧٩**	**%٧٣,٦**	**مرتفع**
		٣,٦٨			

والشّكل رقم (٢) يُبيّن المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف على محور المحتوى من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع:



الشّكل رقم (٢): المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على محور المحتوى

يتبيّن من الجدول (١٣) والشّكل رقم(٢) أنّ:

محور المحتوى قد حصل على تقديرٍ مرتفع من قبل معلّمي الصّف الرّابع بمتوسّطٍ قدره (٣,٦٨)، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (البلوي،٢٠١٣)، "فلاحي وآخرون" (Fallahi And Others, 2013)، (حبيب، ٢٠١٤)، (النّجّار، ٢٠١٧)، ويختلف مع نتائج دراسة (سيّد عبد الرّحيم وآخرون، ٢٠١٩).

وقد حصل البند (٥- يرتبط محتوى الكتاب بمحتوى كتب الدّراسات الاجتماعيّة في صفوف مرحلة التّعليم الأساسي) على أعلى تقدير بمتوسّط قدرهُ (٣,٩٤)، وتعزو الباحثة ذلك إلى اعتماد وزارة التّربية مبدأي التّتابع والتّكامل في بناء المناهج التّربويّة الجديدة.

بينما حصل البند (١٣- يتّصف محتوى الكتاب بالدّقة العلميّة فيما يقدّمه من معلومات) على أدنى تقدير بمتوسّط قدره (٣,٣٦)، وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى ارتباط مفهوم الدّقة العلميّة بغنى المحتوى المعرفي للكتاب بالمعلومات النّظريّة، وهذا ما يفتقر إليه الكتاب حسب وجهات نظر معلّمي الصّف الرّابع خلال الدّراسة الاستطلاعيّة والتّطبيق النّهائيّ للاستبانة، كما حصل البند (٦- يتناسب محتوى الكتاب مع عدد الحصص المخصّصة لتعليمه) على تقديرٍ مرتفع، وتختلف هذه النّتيجة مع نتائج دراسة (المُطلق، ٢٠١٤) التي حصل فيها هذا البند على درجة تقويم متوسّطة.

- **مستوى الأنشطة والوسائل التّعليميّة من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع:**

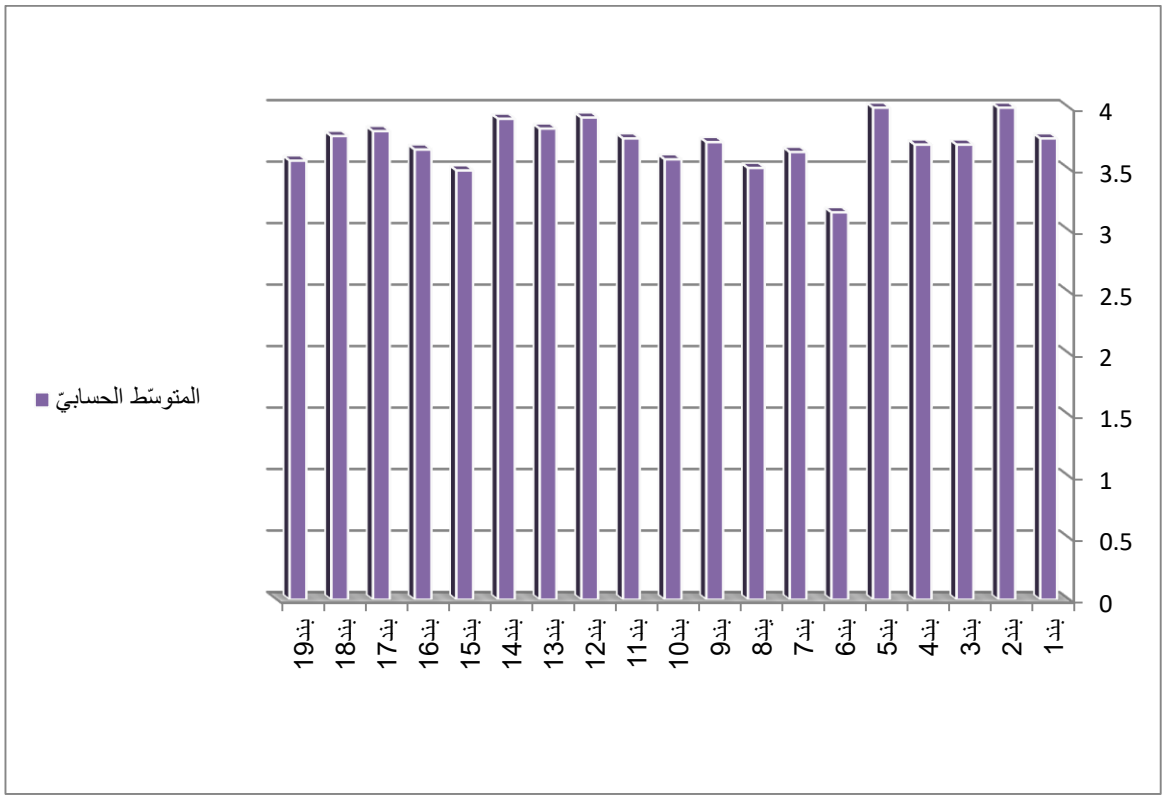
يُوضح الجدول (١٤) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على بنود محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة:

الجدول (١٤): درجات معلّمي الصّف الرّابع على محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة

الرّقم	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّقدير
١	تُغني أنشطة الكتاب محتواه وموضوعاته.	٣,٧٥	٠,٨٠٦	%٧٥	مرتفع

٢	تُتيح أنشطة الكتاب الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن وجهة نظره.	٤,٠٠	٠,٧٠٧	%٨٠	مرتفع
٣	توجّه أنشطة الكتاب المتعلّمين إلى إنتاج بعض الوسائل التّعليميّة اللّازمة للدّروس.	٣,٧٠	٠,٨٤٥	%٧٤	مرتفع
٤	تحفّز أنشطة الكتاب المتعلّمين على تعلّم مادّة الدّراسات الاجتماعيّة.	٣,٧٠	٠,٨٩٠	%٧٤	مرتفع
٥	تتنوّع أنشطة الكتاب بين الفرديّة والجماعيّة.	٤,٠٠	٠,٧٨٤	%٨٠	مرتفع
٦	تُراعي أنشطة الكتاب الإمكانات الماديّة والبشريّة المتوفّرة في المدرسة.	٣,١٥	١,٠٨١	%٦٣	متوسّط
٧	أنشطة الكتاب قابلة للتّنفيذ من قبل المتعلّمين.	٣,٦٤	٠,٩٢٢	%٧٢,٨	مرتفع
٨	تُراعي أنشطة الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.	٣,٥١	١,٠١٢	%٧٠,٢	مرتفع
٩	أيقونات الكتاب مناسبة للمرحلة العمريّة للمتعلّمين.	٣,٧٢	٠,٨١٨	%٧٤,٤	مرتفع
١٠	تُثير أيقونات الكتاب اهتمام المتعلّمين وتحفّزهم على تعلّم مادّة الدّراسات الاجتماعيّة.	٣,٥٨	٠,٧٩٥	%٧١,٦	مرتفع
١١	توجّه أيقونات الكتاب المتعلّمين إلى النّشاط المطلوب بنجاح.	٣,٧٥	٠,٨٠٦	%٧٥	مرتفع
١٢	الوسائل التّعليميّة (صور– جداول– رسوم) في الكتاب مشتقّة من البيئة الاجتماعيّة للمتعلّمين.	٣,٩٢	٠,٧٨١	%٧٨,٤	مرتفع
١٣	تُساعد الوسائل التّعليميّة في الكتاب على تحقيق أهداف الدّروس.	٣,٨٣	٠,٨٧١	%٧٦,٦	مرتفع
١٤	تُسهم الوسائل التّعليميّة في الكتاب في مساعدة المتعلّمين على استنتاج معلومات الدّروس.	٣,٩١	٠,٨١٥	%٧٨,٢	مرتفع
١٥	تتميّز الوسائل التّعليميّة في الكتاب بالوضوح والدّقة والجاذبيّة.	٣,٤٩	٠,٨٩١	%٦٩,٨	مرتفع
١٦	تساعد الوسائل التّعليميّة في الكتاب على إثارة تفكير المتعلّمين.	٣,٦٦	٠,٩٧٩	%٧٣,٢	مرتفع
١٧	ترتبط الوسائل التّعليميّة في الكتاب بمحتوى الكتاب.	٣,٨١	٠,٧٣٥	%٧٦,٢	مرتفع
١٨	تُسهم الوسائل التّعليميّة في الكتاب في توضيح المعلومات الواردة فيه.	٣,٧٧	٠,٨٤٧	%٧٥,٤	مرتفع
١٩	تُراعي الوسائل التّعليميّة في الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.	٣,٥٧	٠,٨٨٨	%٧١,٤	مرتفع
	المحور	٧٠,٣٠	١٠,٠٧٠	**%٧٤**	**مرتفع**
		٣,٧			

والشّكل رقم (٣) يُبيّن المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف على محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع:



الشّكل رقم (٣): المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة

يتبيّن من الجدول (١٤) والشّكل رقم (٣) أنّ:

محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة قد حصل على تقديرٍ مرتفع من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع بمتوسّطٍ قدره (٣,٧)، وهذه النّتيجة تتفق مع نتائج دراسة (بشير، ٢٠٠٩)، "فلاحي وآخرون" (Fallahi And Others.2013)، و(حبيب، ٢٠١٤)، وتختلف مع نتائج كلّ من دراسة (البلوي،٢٠١٣)، (الياس؛ حمراء، ٢٠١٥)، و "ماجداس ودرينجو"(Magdas And Dringu. 2016) التي حصل فيها هذا المحور على تقديرٍ متوسّط، وقد حصلت جميع بنود المحور في الدّراسة الحاليّة على تقديرٍ مرتفع باستثناء البند (٦- تُراعي أنشطة الكتاب الإمكانات الماديّة والبشريّة المتوفّرة في المدرسة)، حيث حصل هذا البند على أدنى المتوسّطات (٣,١٥)، ومن خلال تحليل الباحثة لإجابات المعلّمين تبيّن وجود (١٧) معلّماً لا يوافق على هذا البند و(٢) لا يوافق بشدّة و(٩) محايد، وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى طبيعة أنشطة كتاب الدّراسات الاجتماعيّة التي تتطلّب في بعض الأحيان استخدام وسائل متنوّعة؛ كأجهزة العرض، الحاسوب والشّابكة، زيارات ميدانيّة (كما في درس نافذةٌ على

مجتمعي)، ورق مقوّى (كما في درس أُعدّل خطّتي لتحقيق هدفي)، إضافةً إلى الحاجة إلى وجود معلّمٍ مُدرَّبٍ قادرٍ على استخدام هذه الوسائل، وهذا ما تفتقر إليه معظم مدارس الحلقة الأولى، ممّا يُعيق تنفيذ أنشطة كتاب الدّراسات الاجتماعيّة بالشّكل الأمثل، وهذه النّتيجة تختلف مع نتائج دراسة (المُطلق،٢٠١٥) التي حصل فيها البند (مُراعاة صَوغ الأنشطة التّعليميّة بطريقة قابلة للتّنفيذ في البيئة التّعليميّة) على درجة تحقّق كبيرة.

وحصل كلٌّ من البند (٢-تُتيح أنشطة الكتاب الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن وجهة نظره) والبند (٥-تتنوّع أنشطة الكتاب بين الفرديّة والجماعيّة) في الدّراسة الحاليّة على أعلى متوسّط (٤,٠٠).

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى طبيعة أنشطة كتاب الدّراسات الاجتماعيّة التي ركّزت على النّشاط الفردي للمتعلّم، ثمّ النّشاط الجماعيّ ضمن المجموعات للوصول إلى معلومات الدّروس، كما تضمّن الكتاب أنشطةً تشجّع المتعلّم على التّعبير عن وجهة نظره، كالكتابة عن مشكلةٍ واجهته وتصرّفه إزاءها (في درس لكلّ مشكلةٍ حل)، وإعطاء رأيه حول المنافسة التي جرت بين الأصدقاء (في درس أُعدّل خطّتي لتحقيق هدفي)، وسؤاله عن رأيه في سبب تسمية سورية أرض الحضارة (في درس بوّابة الشّمس).

وهذا يتفق مع توجّهات وزارة التّربية حيث حدّدت الأهداف العامّة للمنهاج الوطنيّ في وثيقة الإطار العام في تنمية روح الدّيمقراطيّة والعمل الجماعيّ لدى المتعلّم، وتدريبه على احترام وجهات نظر الآخرين، والتّعبير عن وجهة نظره الخاصّة (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، ٢٠١٦، ص١٩).

- مستوى التّقويم من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع:

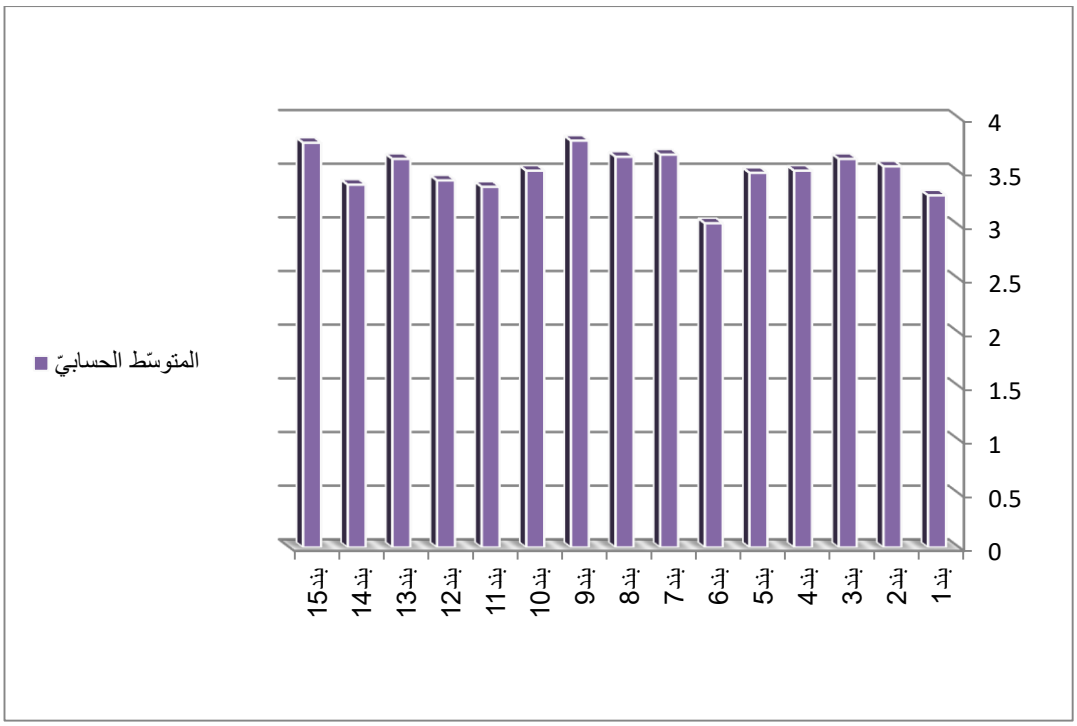
يُوضح الجدول (١٥) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على بنود محور التّقويم

الجدول (١٥): درجات معلّمي الصّف الرّابع على محور التّقويم

الرّقم	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّقدير
١	أسئلة وتدريبات الكتاب شاملة لمحتواه.	٣,٢٨	١,٠٠٧	%٦٥,٦	متوسّط
٢	تتنوّع أسئلة وتدريبات الكتاب ما بين المقاليّة والموضوعيّة.	٣,٥٥	١,٠٤٨	%٧١	مرتفع
٣	تتناسب أسئلة وتدريبات الكتاب مع مستويات نموّ المتعلّمين.	٣,٦٢	٠,٨٦٠	%٧٢,٤	مرتفع
٤	تُراعي أسئلة وتدريبات الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.	٣,٥١	١,٠٣١	%٧٠,٢	مرتفع
٥	تُثير أسئلة وتدريبات الكتاب مختلف المستويات في التّفكير لدى المتعلّمين.	٣,٤٩	١,٠٣١	%٦٩,٨	مرتفع

٦	تقيس أسئلة وتدريبات الكتاب مستويات التّعلّم المعرفيّة المختلفة.	٣,٠٢	١,٠٨٣	%٦٠,٤	متوسّط
٧	تُساعد أسئلة وتدريبات الكتاب على تنمية المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة لدى المتعلّمين.	٣,٦٦	٠,٨٩٨	%٧٣,٢	مرتفع
٨	تُتيح أسئلة وتدريبات الكتاب الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن أحاسيسه ومشاعره.	٣,٦٤	١,٠٢١	%٧٢,٨	مرتفع
٩	تساعد مشاريع الكتاب على ربط المتعلّم بمجتمعه.	٣,٧٩	٠,٨٨٥	%٧٥,٨	مرتفع
١٠	تساعد مشاريع الكتاب على تحقيق الأهداف المحدّدة لمادّة الدّراسات الاجتماعيّة.	٣,٥١	٠,٩٣٣	%٧٠,٢	مرتفع
١١	تتميّز مشاريع الكتاب بالواقعيّة والقابليّة للتّطبيق بما يتناسب والإمكانات المُتاحة.	٣,٣٦	١,٠٣٩	%٦٧,٢	متوسّط
١٢	تُراعي مشاريع الكتاب اهتمامات المتعلّمين.	٣,٤٢	٠,٩٦٩	%٦٨,٤	مرتفع
١٣	تنمّي مشاريع الكتاب حبّ الاستطلاع والتّقصّي والاستكشاف لدى المتعلّمين.	٣,٦٢	١,٠٦٠	٧٢,٤	مرتفع
١٤	تُساعد مشاريع الكتاب على تعزيز الشّعور بالانتماء للوطن لدى المتعلّم .	٣,٣٨	١,١٦٤	%٦٧,٦	متوسّط
١٥	تُساعد مشاريع الكتاب في تكوين اتجاهات إيجابيّة لدى المتعلّمين نحو العمل.	٣,٧٧	٠,٨٢٤	%٧٥,٤	مرتفع
	المحور	**٥٢,٦٨**	**٩,٥١٥**	**%٧٠**	**مرتفع**
		٣,٥١			

والشّكل رقم (٤) يُبيّن المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف على محور التّقويم من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع:



الشّكل رقم (٤): المتوسّطات الحسابيّة لدرجات معلّمي الصّف الرّابع على محور التّقويم

يتبيّن من الجدول (١٥) والشّكل رقم (٤) أنّ:

تقدير بنود محور التّقويم قد تفاوت ما بين المتوسّط والمرتفع، ليأتي تقدير المحور ككلّ مرتفعاً بمتوسّطٍ قدره (٣,٥١)، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (البلوي، ٢٠١٣)، (حبيب، ٢٠١٤)، و (يغمور، والعبيدات،٢٠١٨)، ويختلف مع نتائج دراسة (الياس، وحمراء، ٢٠١٥) التي حصل فيها محور التّقويم على أدنى المتوسّطات، وبالتّالي على أدنى تقدير، وقد حصل البند (٦- تقيس الأسئلة والتّدريبات مستويات التّعلّم المعرفيّة المختلفة) على أدنى المتوسّطات (٣,٠٢)، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (المُطلق،٢٠١٥) التي حصل فيها البند (أسئلة التّقويم تقيس المستويات المعرفيّة جميعها) على درجة تحقّقٍ كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى قلّة الأسئلة والتّدريبات في محتوى كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع، وافتقاره إلى التّقويم النّهائي في نهاية كلّ درسٍ ووحدةٍ دراسيّة.

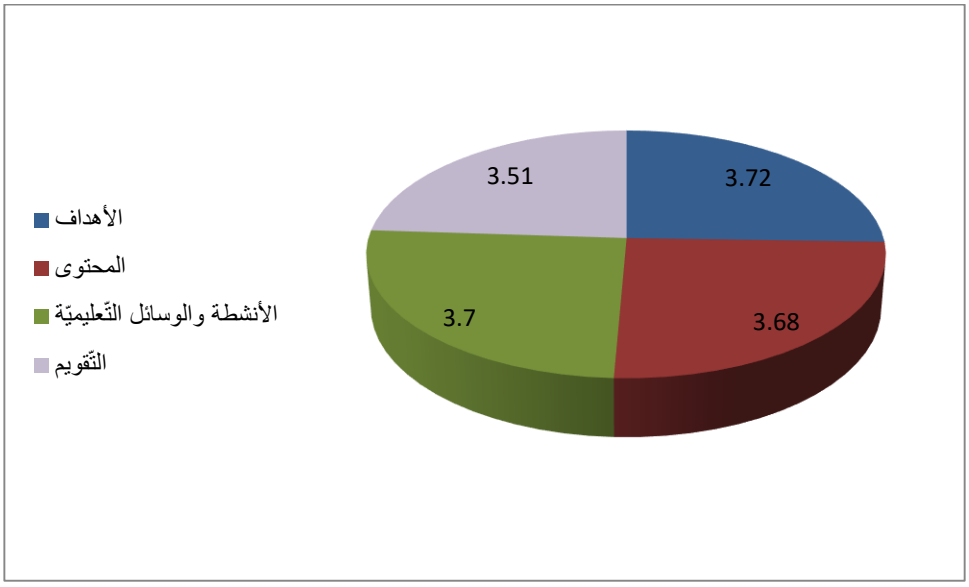
وحصل البند (٩- تساعد مشاريع الكتاب على ربط المتعلّم بمجتمعه) على أعلى متوسّط (٣,٧٩)؛ حيث تضمّن الكتاب سبعة مشروعات تُنفّذ على مدار العام الدّراسيّ، ركّزت أربعةٌ منها على موضوعاتٍ تتعلّق بالمجتمع العربي السّوريّ؛ وهي: مهرجانٌ للتّراث الشّعبي، معرضُ سورية تاريخٌ وحضارة، مهرجانُ حماة الدّيار، وتصميمُ أطلسٍ جغرافيّ.

ويُلاحظُ من عناوين هذه المشروعات ارتباطها ببيئة المتعلّم ومجتمعه ووطنه، وهذا يُترجم تطلّعات وزارة التّربية إلى إعداد المتعلّم المُتمثّل لأسس المواطنة، المرتبط بمجتمعه، القادر على الإسهام الفعّال

فـي بنائـه،حيث بيّنـت وزارة التّربيـة فـي وثيقـة الإطـار العـام أنّ الهـدف مـن المنهـاج المُطـوّر هـو إعـداد جيـلٍ قـادرٍ علـى التّعامـل مـع مشـكلات مجتمعـه وحلّهـا، ليصـبح الهـدف مـن التّعلـيم هـو إعـداد المتعلّمـين للحياة والعمل والمواطنة (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، ٢٠١٦، ٨)

حيـث عملـت وزارة التّربيـة علـى تعـديل أسـاليب وطرائـق التّقـويم وتطويرهـا تزامنـاً مـع تطـوير المنـاهج التّربويّـة، لتنتقـل بالعمليّـة التّقويميّـة مـن قيـاس مـدى حفـظ المـتعلّم للمعلومـات وقدرتـه علـى اسـترجاعها، إلـى قيـاس مهاراتـه ومقـدار تطـوّره خـلال العـام الدّراسـيّ، ومـن ضـمن أدوات التّقـويم الجديـدة التـي اعتمـدتها وزارة التّربيـة فـي مناهجهـا المطـوّرة المشـروعات، التـي تشـجّع المـتعلّم علـى البحـث والاستقصـاء بنفسـه، وتنميـة المهـارات الحياتيّـة لديـه؛ كالعمـل التّعـاوني، التّواصـل مـع الآخـرين، تنظـيم الوقـت، والمهارات القياديّة (الحقيبة التّدريبيّة المركزيّة للمناهج المطوّرة، ٢٠١٨، ٦٢-٧٨).

والشّكل رقم (٥) يوضح متوسّطات درجات تقويم عيّنة معلّمي الصّف الرّابع لمحاور الكتاب ككلّ حيثُ يُلاحَظ التّقارب الواضح بينها، وحصول محور الأهداف على أعلى متوسّط، بينما حصل محور التّقويم على أدنى متوسّط:



الشّكل رقم (٥): المتوسّطات الحسابيّة لدرجات تقويم معلّمي الصّف الرّابع لمحاور الكتاب

من الشّكل رقم (٥) يتبيّن أنّ تقدير كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع جاء مرتفعاً، وهذه النّتيجة تتّفق مع نتائج دراسة (البلوي،٢٠١٣)، (الكويكبي،٢٠١٧)، (يغمور، والعبيدات،٢٠١٨)، و"موكوندان وكلاجي" (Mukundan And Kalajhi, 2013).

وتختلف هذه النّتيجة مع نتائج دراسة "ماجداس ودرينجو"(Magdas And Dringu, 2016) التي جاء فيها تقدير الكتاب في المستوى المتوسّط، ونتائج دراستَي (سيّد عبد الرّحيم وآخرون، ٢٠١٩) و"أصلان وشيكار" (Aslan And Cikar, 2017) التي جاء فيها تقدير الكتاب المُقوّم ضعيفاً، وجاء محور الأهداف في المرتبة الأولى

من حيث التّقدير، يليه محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة، ثمّ محور المحتوى، ليحتلّ محور التّقويم المرتبة الأخيرة.

وترى الباحثة أنّ من المُمكن تفسير التّناقض بين وجهات نظر معلّمي الصّف الرّابع في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر في الدّراسة الاستطلاعيّة ووجهات نظرهم حول الكتاب أثناء التّطبيق الفعليّ للدّراسة في أنّ المُعلّم يُظهر قلقاً شخصيّاً وإداريّاً في بداية تطبيق مشروع المنهاج الجديد، ويبدأ بالتّساؤل حول الكيفيّة التي سيؤثّر بها على المنهاج الجديد والكيفيّة التي سيؤمّن بها المواد اللّازمة لتطبيقه، وبعد تدريب المعلّم على المنهاج الجديد بصورةٍ كافيةٍ تتكوّن لديه توقّعاتٌ مرتفعة بنجاحه بعد تطبيق هذا المنهاج، وهذا ما أشارت إليه نظريّة "مراحل القلق" التي طرحها "لوك وهول" (جلاتهورن، ١٩٩٥، ٣٦٠ -٣٦٢).

٥-١-٦-الإجابة عن السّؤال الثّاني: ما وجهة نظر الموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّف الرّابع في كلّ من المحاور الآتية: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم؟

للإجابة عن هذا السّؤال قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة لإجابات الموجّهين التّربويّين على بنود كلّ محورٍ من محاور الاستبانة وإدراجها في جداول، على النّحو الآتي:

- **مستوى الأهداف من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين:**

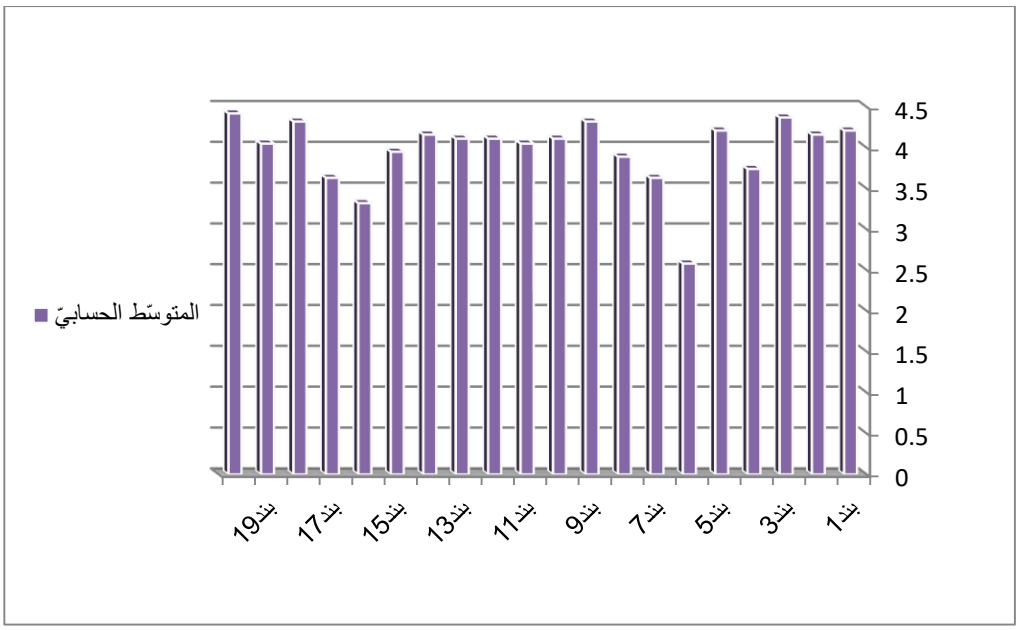
يُوضح الجدول (١٦) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على بنود محور الأهداف:

جدول (١٦): درجات الموجّهين التّربويّين على محور الأهداف

الرّقم	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّقدير
١	تتوافق أهداف الكتاب مع الأهداف العامّة لمرحلة التّعليم الأساسي.	٤,٢١	٠,٤١٩	%٨٤,٢	مرتفع جداً
٢	تؤكّد أهداف الكتاب على تعميق الشّعور الوطني وروح الانتماء للوطن.	٤,١٦	٠,٦٨٨	%٨٣,٢	مرتفع
٣	أهداف الكتاب محدّدة بوضوح.	٤,٣٧	٠,٥٩٧	%٨٧,٤	مرتفع جداً
٤	أهداف الكتاب واقعيّة قابلة للتّحقّق.	٣,٧٤	١,٠٩٨	%٧٤,٨	مرتفع
٥	يُمكن تحقيق أهداف الكتاب خلال العام الدّراسي.	٤,٢١	٠,٥٣٥	%٨٤,٢	مرتفع جداً
٦	تتوافق أهداف الكتاب مع الإمكانات المتاحة في مدارس الحلقة الأولى.	٢,٥٨	٠,٨٣٨	%٥١,٦	منخفض
٧	تحقّق أهداف الكتاب التّوازن بين جوانب نمو المتعلّم	٣,٦٣	٠,٧٦١	%٧٢,٦	مرتفع

	المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة.				
٨	تُراعي أهداف الكتاب مستوى نمو المتعلّمين.	٣,٨٩	٠,٧٣٧	%٧٧,٨	مرتفع
٩	تتناسب أهداف الكتاب مع حاجات المجتمع.	٤,٣٢	٠,٨٨٥	%٨٦,٤	مرتفع جداُ
١٠	تواكب أهداف الكتاب التّطورات العلميّة.	٤,١١	٠,٨٠٩	%٨٢,٢	مرتفع
١١	تعتمد أهداف الكتاب على التّعلّم الذّاتي.	٤,٠٥	٠,٩١١	%٨١	مرتفع
١٢	تؤكّد أهداف الكتاب على تنمية مهارات العمل الجماعي.	٤,١١	٠,٨٠٩	%٨٢,٢	مرتفع
١٣	تؤكّد أهداف الكتاب على تنمية مهارات الحوار والاستماع واحترام الرّأي الآخر.	٤,١١	٠,٦٥٨	%٨٢,٢	مرتفع
١٤	تعمل أهداف الكتاب على امتلاك مهارات التّواصل مع الآخرين.	٤,١٦	٠,٦٠٢	%٨٣,٢	مرتفع
١٥	تعمل أهداف الكتاب على تنمية مهارتيّ اتخاذ القرار وإصدار الأحكام لدى المتعلّم.	٣,٩٥	٠,٦٢١	%٧٩	مرتفع
١٦	تؤكّد أهداف الكتاب على ترسيخ أسس المواطنة.	٣,٣٢	١,٢٥٠	%٦٦,٤	متوسّط
١٧	تعمل أهداف الكتاب على تنمية اتجاه إيجابي لدى المتعلّم نحو آثار وطنه.	٣,٦٣	١,١٦٥	%٧٢,٦	مرتفع
١٨	تؤكّد أهداف الكتاب على احترام حقوق الإنسان.	٤,٣٢	٠,٥٨٢	%٨٦,٤	مرتفع جداً
١٩	تعمل أهداف الكتاب على تنمية قيم التّعاون والتّعاطف والخدمة الاجتماعيّة.	٤,٠٥	٠,٥٢٤	%٨١	مرتفع
٢٠	تؤكّد أهداف الكتاب على اكتساب القيم الإيجابيّة.	٤,٤٢	٠,٦٠٧	%٨٨,٤	مرتفع جداً
	المحور	**٧٩,٣٢**	**٦,٧١٧**	**%٧٩,٢**	**مرتفع**
		٣,٩٦			

والشّكل رقم (٦) يُبيّن المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين لمحور الأهداف:



الشّكل رقم (٦): المتوسّطات الحسابيّة لدرجات تقويم الموجّهين التّربويّين لمحور الأهداف

يتبيّن من الجدول (١٦) والشّكل رقم (٦) أنّ:

محور الأهداف قد حصل على تقديرٍ مرتفع من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين بمتوسّطٍ قدره (٣,٩٦)، وقد اتّفقت هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦)، وتراوح تقدير بنود المحور المذكور ما بين منخفض ومرتفع جداً، وقد حصل البند (٢٠- تؤكّد أهداف الكتاب على اكتساب القيم الإيجابيّة) على أعلى تقدير بمتوسّط قدره (٤,٤٢)، وقد اتّفقت هذه النّتيجة مع وجهات نظر عيّنة معلّمي الصّف الرّابع.

وحصل البند (٦- تتوافق أهداف الكتاب مع الإمكانات المتاحة في مدارس الحلقة الأولى) على أدنى تقدير بمتوسّط قدره (٢,٥٨)، وهذا يتّفق مع وجهة نظر المعلّمين حول ذات البند، وهذا يؤكّد ضرورة الاهتمام بالمدارس، وتزويدها بما يلزم لتنفيذ المنهاج المطوّر، فتطوير المنهاج وحده لا يكفي لإعداد المُخرجات المرغوبة ما لم يدعم هذا التّطوير توفّر المعلّم المُعَد أكاديميّاً ومهنيّاً والمُلمّ باستراتيجيّات التّدريس الحديثة المُلائمة للمنهاج المُطوّر، كما يتطلّب تطوير المنهاج توفّر الظّروف الملائمة والتّجهيزات الماديّة في المدارس، ويتطلّب أيضاً أن تتمتّع هذه التّجهيزات بالصّلاحيّة والكفاية والقدرة على الاستجابة لمتطلّبات تنفيذ المنهاج المُطوّر (المساعدي، ٢٠١١، فقرة١٠)

- مستوى المحتوى من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين:

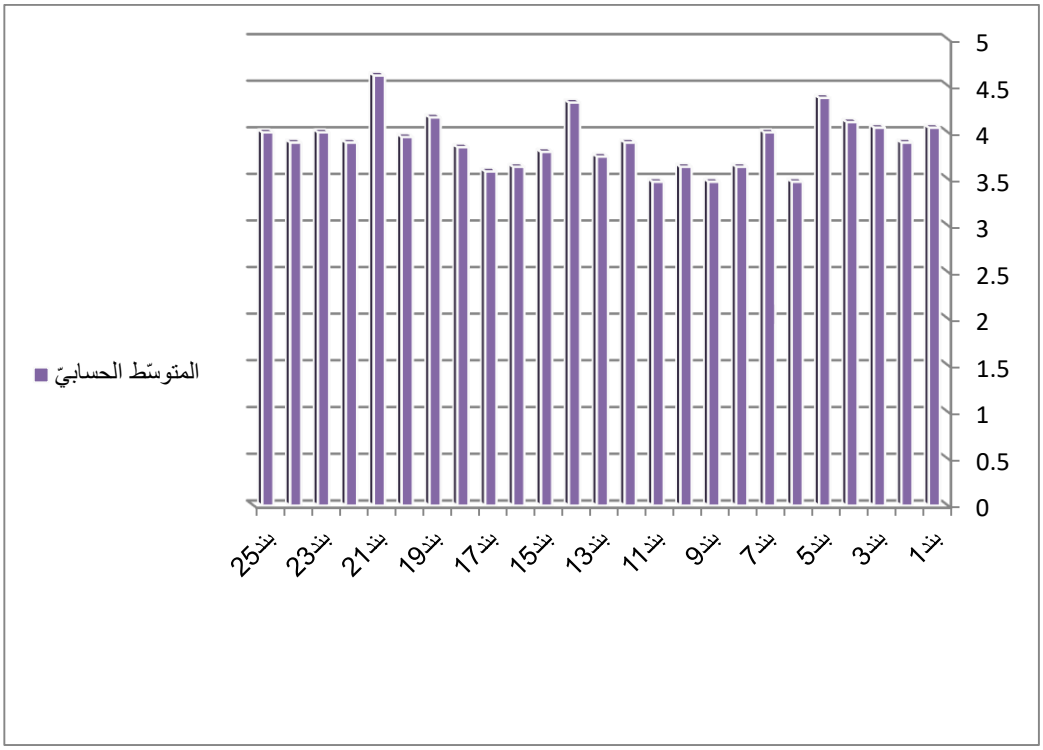
يُوضح الجدول رقم (١٧) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على بنود محور المحتوى.

جدول (١٧): درجات الموجّهين التّربويّين على محور المحتوى

الرّقم	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحرا ف المعياري	الوزن النّسبي	التّقدير
١	يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف الموضوعة له.	٤,٠٥	٠,٤٠٥	%٨١	مرتفع
٢	يُوضح محتوى الكتاب المفاهيم الاجتماعيّة الحديثة.	٣,٨٩	٠,٦٥٨	%٧٧,٨	مرتفع
٣	يُواكب محتوى الكتاب التّطورات التي تحدث في المجتمع المحلّي.	٤,٠٥	٠,٧٨٠	%٨١	مرتفع
٤	يخلو محتوى الكتاب من الحشو والتّكرار.	٤,١١	٠,٧٣٧	%٨٢,٢	مرتفع
٥	يرتبط محتوى الكتاب بمحتوى كتب الدّراسات الاجتماعيّة في صّفوف مرحلة التّعليم الأساسي.	٤,٣٧	٠,٥٩٧	%٨٧,٤	مرتفع جداً
٦	يتناسب محتوى الكتاب مع عدد الحصص المخصّصة لتعليمه.	٣,٤٧	٠,٩٦٤	%٦٩,٤	مرتفع
٧	يُثير محتوى الكتاب اهتمام المتعلّمين ودافعيّتهم للتّعلّم.	٤,٠٠	٠,٧٤٥	%٨٠	مرتفع
٨	يتناسب محتوى الكتاب مع مستوى نمو المتعلّمين.	٣,٦٣	٠,٤٩٦	%٧٢,٦	مرتفع
٩	يتناسب محتوى الكتاب مع الواقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّمين.	٣,٤٧	٠,٦١٢	%٦٩,٤	مرتفع
١٠	يحقّق محتوى الكتاب التّوازن بين الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة لدى المتعلّم.	٣,٦٣	١,٠٦٥	%٧٢,٦	مرتفع
١١	يعزّز محتوى الكتاب مهارات التّفكير العليا (النّاقد– الإبداعي)	٣,٤٧	٠,٦١٢	%٦٩,٤	مرتفع
١٢	يشجّع محتوى الكتاب على تنمية مهارات التّعلّم الذّاتي.	٣,٨٩	٠,٧٣٧	%٧٧,٨	مرتفع
١٣	يتّصف محتوى الكتاب بالدّقة العلميّة فيما يقدّمه من معلومات.	٣,٧٤	٠,٤٥٢	%٧٤,٨	مرتفع
١٤	ينمّي محتوى الكتاب المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة لدى المتعلّمين.	٤,٣٢	٠,٦٧١	%٨٦,٤	مرتفع جداً
١٥	يُساعد محتوى الكتاب في التّعرّف على عوامل الخطر في المجتمع.	٣,٧٩	١,١٨٢	%٧٥,٨	مرتفع
١٦	ينمّي محتوى الكتاب الشّعور بالانتماء للوطن لدى المتعلّم.	٣,٦٣	١,٤٢٢	%٧٢,٦	مرتفع
١٧	يعمل محتوى الكتاب على تعزيز علاقة المتعلّم بمجتمعه.	٣,٥٨	١,١٧٠	%٧١,٦	مرتفع
١٨	يُبرز محتوى الكتاب النّواحي الجماليّة في البيئة السّوريّة المحيطة بالمتعلّم.	٣,٨٤	٠,٨٣٤	%٧٦,٨	مرتفع
١٩	يُساعد محتوى الكتاب على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابيّة المرغوبة.	٤,١٦	٠,٦٨٨	%٨٣,٢	مرتفع
٢٠	يُسهم محتوى الكتاب في تعديل القيم الاجتماعيّة غير المرغوبة.	٣,٩٥	٠,٧٠٥	%٧٩	مرتفع
٢١	تضمّ كل وحدة من وحدات محتوى الكتاب في بدايتها قائمة بالأهداف الخاصّة بها.	٤,١٦	٠,٦٠٢	%٨٣,٢	مرتفع
٢٢	يتميّز أسلوب عرض محتوى الكتاب بالجاذبيّة والتّشويق.	٣,٨٩	٠,٦٥٨	%٧٧,٨	مرتفع
٢٣	لغة الكتاب ملائمة لمستوى نمو المتعلّمين.	٤,٠٠	٠,٤٧١	%٨٠	مرتفع
٢٤	يُناسب محتوى الكتاب استخدام استراتيجيّات التّعليم والتّعلّم	٣,٨٩	٠,٥٦٧	%٧٧,٨	مرتفع

	الحديثة.				
٢٥	يُساعد محتوى الكتاب على توظيف التّقنيات الحديثة (حاسوب وانترنت).	٤,٠٠	٠,٨١٦	%٨٠	مرتفع
	المحور	**٩٧,١٦**	**٩,١٢٤**	**%٧٧,٤**	**مرتفع**
		٣,٨٨			

والشّكل رقم (٧) يُبيّن المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على محور المحتوى:



الشّكل رقم (٧): المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على محور المحتوى

يتبيّن من الجدول (١٧) والشّكل رقم (٧) أنّ:

محور المحتوى قد حصل على تقديرٍ مرتفع من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين بمتوسّطٍ قدره (٣,٨٨)، وهذا يتّفق مع وجهات نظر معلّمي الصّف الرّابع حول المحور ذاته، وقد حصل البند (٥- يرتبط محتوى الكتاب بمحتوى كتب الدّراسات الاجتماعيّة في صفوف مرحلة التّعليم الأساسي) على أعلى تقدير بمتوسّط قدره (٤,٣٧)، وهذا يتفق مع وجهة نظر المعلّمين حول نفس البند، بينما حصل البندان (٩- يتناسب محتوى الكتاب مع الواقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّمين) و (١١- يعزّز محتوى الكتاب مهارات التّفكير العليا (النّاقد- الإبداعي)) على أدنى تقدير بمتوسّط قدره (٣,٤٧)، وهذا يختلف مع وجهة نظر عيّنة المعلّمين، وتُرجع الباحثة ذلك إلى كون المعلّمين أكثر اطّلاعاً على الكتاب،

وهم بحكم عملهم أكثر احتكاكاً بالمتعلّمين أثناء تنفيذ المنهاج المطوّر، بالتّالي هم الأقدر على معرفة مدى مناسبته لواقعهم وقدرته على تنمية مهارات التّفكير العليا لديهم.

– مستوى الأنشطة والوسائل التّعليميّة من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين:

يُوضح الجدول (١٨) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على بنود محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة:

الجدول (١٨): درجات الموجّهين التّربويّين على محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة

الرّقم	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّقدير
١	تُغني أنشطة الكتاب محتواه وموضوعاته.	٣,٧٩	٠,٥٣٥	%٧٥,٨	مرتفع
٢	تُتيح أنشطة الكتاب الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن وجهة نظره.	٣,٨٩	٠,٧٣٧	%٧٧,٨	مرتفع
٣	توجّه أنشطة الكتاب المتعلّمين إلى إنتاج بعض الوسائل التّعليميّة اللّازمة للدّروس.	٣,٨٤	٠,٣٧٥	%٧٦,٨	مرتفع
٤	تحفّز أنشطة الكتاب المتعلّمين على تعلّم مادّة الدّراسات الاجتماعيّة.	٣,٨٤	٠,٣٧٥	%٧٦,٨	مرتفع
٥	تتنوّع أنشطة الكتاب بين الفرديّة والجماعيّة.	٤,٢١	٠,٤١٩	%٨٤,٢	مرتفع جداً
٦	تُراعي أنشطة الكتاب الإمكانات الماديّة والبشريّة المتوفّرة في المدرسة.	٢,٧٩	٠,٩٧٦	%٥٥,٨	متوسّط
٧	أنشطة الكتاب قابلة للتّنفيذ من قبل المتعلّمين.	٣,٦٨	٠,٥٨٢	%٧٣,٦	مرتفع
٨	تُراعي أنشطة الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.	٣,٣٧	٠,٧٦١	%٦٧,٤	متوسّط
٩	أيقونات الكتاب مناسبة للمرحلة العمريّة للمتعلّمين.	٣,٩٥	٠,٤٠٥	%٧٩	مرتفع
١٠	تُثير أيقونات الكتاب اهتمام المتعلّمين وتحفّزهم على تعلّم مادّة الدّراسات الاجتماعيّة.	٣,٨٤	٠,٣٧٥	%٧٦,٨	مرتفع
١١	توجّه أيقونات الكتاب المتعلّمين إلى النّشاط المطلوب بنجاح.	٤,١٦	٠,٣٧٥	%٨٣,٢	مرتفع
١٢	الوسائل التّعليميّة (صور– جداول– رسوم) في الكتاب مشتقّة من البيئة الاجتماعيّة للمتعلّمين.	٤,٠٠	٠,٦٦٧	%٨٠	مرتفع
١٣	تُساعد الوسائل التّعليميّة في الكتاب على تحقيق أهداف الدّروس.	٤,٠٠	٠,٠٠	%٨٠	مرتفع
١٤	تُسهم الوسائل التّعليميّة في الكتاب في مساعدة المتعلّمين على استنتاج معلومات الدّروس.	٤,٠٠	٠,٦٦٧	%٨٠	مرتفع
١٥	تتميّز الوسائل التّعليميّة في الكتاب بالوضوح والدّقة والجاذبيّة.	٣,٦٨	٠,٤٧٨	%٧٣,٦	مرتفع
١٦	تساعد الوسائل التّعليميّة في الكتاب على إثارة تفكير المتعلّمين.	٣,٤٢	٠,٨٣٨	%٦٨,٤	مرتفع

١٧	ترتبط الوسائل التّعليميّة في الكتاب بمحتوى الكتاب.	٣,٨٤	٠,٥٠١	%٧٦,٨	مرتفع
١٨	تُسهم الوسائل التّعليميّة في الكتاب في توضيح المعلومات الواردة فيه.	٣,٥٣	٠,٨٤١	%٧٠,٦	مرتفع
١٩	تُراعي الوسائل التّعليميّة في الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.	٣,٦٣	٠,٤٩٦	%٧٢,٦	مرتفع
	المحور	**٧١,٠٥**	**٣,١٥٣**	**%٧٥,٢**	**مرتفع**
		٣,٧٣			

والشّكل (٨) يُبيّن المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة:

الشّكل رقم (٨): المتوسّطات الحسابيّة لدرجات تقويم الموجّهين التّربويّين لمحور الأنشطة والوسائل التّعليميّة

يتبيّن من الجدول (١٨) والشّكل رقم (٨) أنّ:

محور الأنشطة والوسائل التّعليميّة قد حصل على تقديرٍ مرتفع من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين بمتوسّطٍ قدره (٣,٧٣)، وهذا يتّفق مع وجهات نظر معلّمي الصّف الرّابع حول نفس المحور، وقد حصل البند (٥- تتنوّع أنشطة الكتاب بين الفرديّة والجماعيّة) على أعلى تقدير بمتوسّط قدره (٤,٢١)، وهذا يتّفق مع وجهة نظر المعلّمين حول نفس البند، وحصل البند (٦- تُراعي أنشطة الكتاب الإمكانات الماديّة والبشريّة المتوفّرة في المدرسة) على أدنى تقدير بمتوسّط قدره (٢,٧٩)، وهذا يتفق أيضاً مع وجهة نظر المعلّمين حول البند ذاته، وتختلف هذه النّتيجة مع نتائج دراسة (المُطلق،٢٠١٥)، وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ الموجّهين التّربويّين على اطّلاعٍ بإمكانات المدارس من خلال جولاتهم وإشرافهم على تنفيذ المنهاج المطوّر، وهم يُساهمون مع

معلّمي الصّف في تحديد جوانب القوّة والضّعف في المنهاج المُنفّذ، والعوائق التي تقف في وجه تنفيذه بالصّورة المطلوبة.

– مستوى التّقويم من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين:

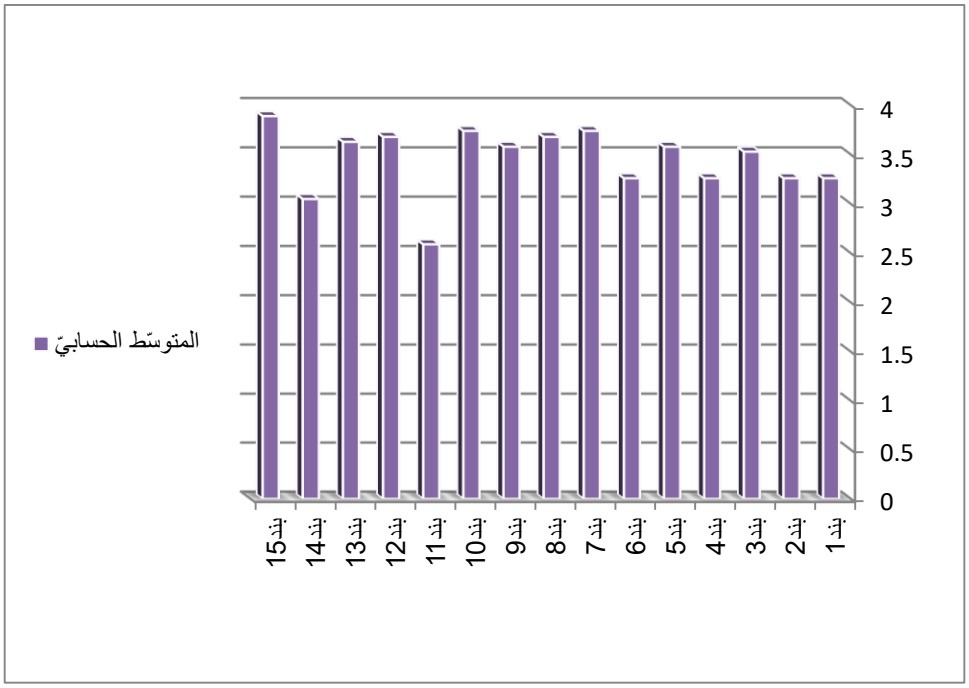
يُوضح الجدول (١٩) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على بنود محور التّقويم:

الجدول رقم (١٩): درجات الموجّهين التّربويّين على محور التّقويم

الرّقم	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبيّ	التّقدير
١	أسئلة وتدريبات الكتاب شاملة لمحتواه.	٣,٢٦	٠,٧٣٣	%٦٥,٢	متوسّط
٢	تتنوّع أسئلة وتدريبات الكتاب ما بين المقاليّة والموضوعيّة.	٣,٢٦	١,٠٤٦	%٦٥,٢	متوسّط
٣	تتناسب أسئلة وتدريبات الكتاب مع مستويات نموّ المتعلّمين.	٣,٥٣	٠,٦١٢	%٧٠,٦	مرتفع
٤	تُراعي أسئلة وتدريبات الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.	٣,٢٦	٠,٥٦٢	%٦٥,٢	متوسّط
٥	تُثير أسئلة وتدريبات الكتاب مختلف المستويات في التّفكير لدى المتعلّمين.	٣,٥٨	٠,٦٠٧	%٧١,٦	مرتفع
٦	تقيس أسئلة وتدريبات الكتاب مستويات التّعلّم المعرفيّة المختلفة.	٣,٢٦	١,٠٤٦	%٦٥,٢	متوسّط
٧	تُساعد أسئلة وتدريبات الكتاب على تنمية المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة لدى المتعلّمين.	٣,٧٤	٠,٤٥٢	%٧٤,٨	مرتفع
٨	تُتيح أسئلة وتدريبات الكتاب الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن أحاسيسه ومشاعره.	٣,٦٨	٠,٦٧١	%٧٣,٦	مرتفع
٩	تساعد مشاريع الكتاب على ربط المتعلّم بمجتمعه.	٣,٥٨	١,٠١٧	%٧١,٦	مرتفع
١٠	تساعد مشاريع الكتاب على تحقيق الأهداف المحدّدة لمادّة الدّراسات الاجتماعيّة.	٣,٧٤	٠,٨٠٦	%٧٤,٨	مرتفع
١١	تتميّز مشاريع الكتاب بالواقعيّة والقابليّة للتّطبيق بما يتناسب والإمكانات المُتاحة.	٢,٩٥	٠,٩٧٠	%٥٩	متوسّط
١٢	تُراعي مشاريع الكتاب اهتمامات المتعلّمين.	٣,٦٨	٠,٦٧١	%٧٣,٦	مرتفع
١٣	تنمّي مشاريع الكتاب حبّ الاستطلاع والتّقصّي والاستكشاف لدى المتعلّمين.	٣,٦٣	٠,٤٩٦	%٧٢,٦	مرتفع
١٤	تُساعد مشاريع الكتاب على تعزيز الشّعور بالانتماء للوطن لدى المتعلّم .	٣,٠٥	١,٣٥٣	%٦١	متوسّط
١٥	تُساعد مشاريع الكتاب في تكوين اتجاهات إيجابيّة لدى المتعلّمين نحو العمل.	٣,٨٩	٠,٣١٥	%٧٧,٨	مرتفع

	المحور	٥٢,٧٩	٧,٩١٣	%٦٩,٤	مرتفع
		٣,٥١			

والشّكل رقم (٩) يُبيّن المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على محور التّقويم:



الشّكل رقم (٩): المتوسّطات الحسابيّة لدرجات تقويم الموجّهين التّربويّين لمحور التّقويم

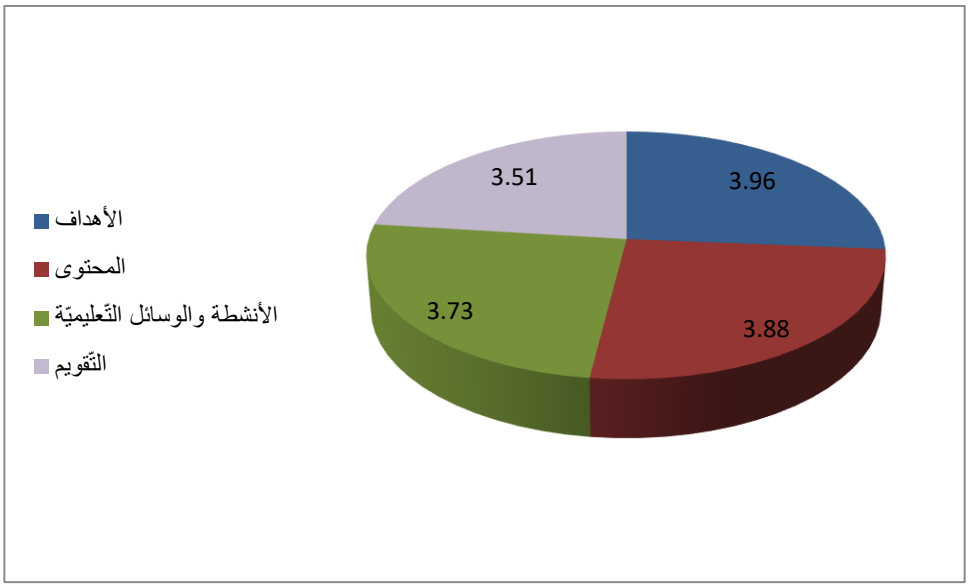
يتبيّن من الجدول (١٩) والشّكل رقم (٩) أنّ:

محور التّقويم قد حصل على تقديرٍ مرتفع من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين بمتوسّط قدره (٣,٥١)، وهذا يتفق مع وجهات نظر معلّمي الصّف الرّابع.

وحصل البند (١٥- تساعد مشاريع الكتاب في تكوين اتجاهات إيجابيّة لدى المتعلّمين نحو العمل) على أعلى تقدير بمتوسّط قدره (٣,٨٩)، وهذا يختلف مع وجهة نظر المعلّمين.

بينما حصل البند (١١- تتميّز مشاريع الكتاب بالواقعيّة والقابليّة للتّطبيق بما يتناسب والإمكانات المُتاحة) على أدنى تقديرٍ بمتوسّط قدره (٢,٩٥)، وهذا يختلف مع وجهة نظر المعلّمين أيضاً، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف في وجهات النّظر بين الموجّهين التّربويّين ومعلّمي الصّف الرّابع إلى أنّ المعلّمين على احتكاكٍ مباشرٍ بالكتاب المطوّر، والمشاريع الموجودة فيه، وبالمتعلّمين أثناء تنفيذهم لهذه المشاريع، وانعكاسها عليهم، والصّعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذها، بالتّالي يُمكن القول إنّ المعلّمين أقدر على تقويم ونقد هذه المشاريع من الموجّهين التّربويّين، وهذا يُفسّر اختلافهم في وجهات النّظر حول هذه النّقطة.

والشّكل رقم (١٠) يُوضح متوسّطات درجات الموجّهين التّربويّين على محاور الكتاب ككلّ، حيثُ يُلاحَظ أيضاً التّقارب الواضح بين هذه المتوسّطات، وحصول محور الأهداف على أعلى متوسّط، ومحور التّقويم على أدنى متوسّط، وهذه النّتيجة تتفق مع نتيجة عيّنة معلّمي الصّف الرّابع:



الشّكل رقم (١٠): المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الموجّهين التّربويّين على محاور الكتاب

من الشّكل رقم (١٠) يتبيّن أنّ تقدير كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين جاء مرتفعاً، وهذه النّتيجة تتّفق مع وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع من الكتاب أيضاً، كما تتّفق مع نتيجة دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦) التي جاء فيها تقدير الكتاب جيّداً من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين، وتختلف النّتيجة الحاليّة مع نتيجة كلّ من دراسة (المُطلق،٢٠١٥) التي تراوح فيها تقدير الكتاب ما بين جيّد ومتوسّط وضعيف، و دراسة (سيّد عبد الرّحيم وآخرون، ٢٠١٩) التي جاء فيها تقدير الكتاب ضعيفاً، وقد نالَ محور الأهداف المرتبة الأولى من حيث التّقدير من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين، تلاه محور المحتوى، فمحور الأنشطة والوسائل التّعليميّة، وأخيراً محور التّقويم.

وتعزو الباحثة حصول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع على تقديرٍ مرتفع من وجهة نظر معلّمي الصّف والموجّهين التّربويّين إلى حرص وزارة التّربية على أخذ ملاحظات المعلّمين والموجّهين التّربويّين حول المنهاج والكتب المدرسيّة المُطوّرة ومقترحاتهم لتطويرها بشكلٍ دوريّ.

٥-٣- اختبار صحّة فرضيّات الدّراسة:

٥-٢-١-الفرضيّة الأولى: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

بما أنّ بيانات الدّراسة جميعها من النّوع الرّتبي، فإنّ الباحثة ستعتمد في اختبار صحّة فرضيّات الدّراسة على الإحصاء اللّابارامتريّ ؛ وهو: أحد أنواع الأساليب الإحصائيّة الاستدلاليّة التي لا تتقيّد بالشّروط الواجب توافرها لاستخدام الإحصاء البارامتري، فهو لا يشترط التّوزّع الطّبيعيّ للمجتمع الأصليّ الذي أُخِذَت منه العيّنة ولا يهتمّ بمَعلَماته، كما لا يتقيّد بحجم العيّنة، ويصلح لمعالجة البيانات التّصنيفيّة والرُّتبيّة (الدّردير، ٢٠٠٦، ٣٦).

ولاختبار صحّة الفرضيّة الأولى استخدمت الباحثة اختبار "كروسكال واليس" (Kruskal-Wallis) وهو من قوانين الإحصاء اللّابارامتري، حيثُ "يُعتبر تعميماً لاختبار مان ويتني وهو يُستخدم لمقارنة توزيع ٣عيّنات فأكثر من المجتمعات المستقلّة، وعادةً ما يُطبّق عندما لا تتوفّر شروط تطبيق اختبار تحليل التّباين الأحادي أو عندما تكون البيانات المتوافرة هي بيانات ترتيبيّة" (نشوان، ٢٠٠٥، ١٢٤).

والجدول (٢٠) يبيّن نتائج الاختبار على محاور الاستبانة:

الجدول (٢٠):نتائج اختبار "كروسكال –واليس" لعيّنة معلّمي الصّف الرّابع حول محاور الاستبانة والكتاب ككل وفقاً لمتغيّر المؤهّل العلميّ:

المحور	المؤهّل العلميّ	العدد	متوسّط الرُّتب	قيمة (Kruskal-Wallis)	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة	القرار
الأهداف	أهليّة التّعليم	٩	٢٣,٩٤	١,٥١٥	٢	٠,٤٦٩	غير دال
	إجازة في التّربية	٤٢	٢٨,١٥				
	دبلوم تأهيل تربوي	٢	١٦,٥٠				
المحتوى	أهليّة التّعليم	٩	٢١,٩٤	١,٦٩٧	٢	٠,٤٢٨	غير دال
	إجازة في التّربية	٤٢	٢٨,٤٠				
	دبلوم تأهيل تربوي	٢	٢٠,٢٥				
الأنشطة والوسائل التّعليميّة	أهليّة التّعليم	٩	١٩,٩٤	٢,٩٧٥	٢	٠,٢٢٦	غير دال
	إجازة في التّربية	٤٢	٢٨,٨٧				
	دبلوم تأهيل تربوي	٢	١٩,٥٠				
التّقويم	أهليّة التّعليم	٩	١٦,٠٠	٥,٩٨١	٢	٠,٠٥٠	دال
	إجازة في التّربية	٤٢	٢٩,٦٠				
	دبلوم تأهيل تربوي	٢	٢٢,٠٠				
الكتاب ككل	أهليّة التّعليم	٩	١٩,٦١	٣,١٩٦	٢	٠,٢٠٢	غير دال
	إجازة في	٤٢	٢٨,٩٤				

	التّربية						
	دبلوم تأهيل تربوي	٢	١٩,٥٠				

من الجدول (٢٠) يتبيّن أنّ:

– مستوى الدّلالة لمحور الأهداف= ٠,٤٦٩>٠,٠٥ وبالتّالي الفرضيّة مُحقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج كلّ من دراستَي (بشير، ٢٠٠٩)، (المُطلق،٢٠١٥)، ويختلف مع نتائج دراسة (البلوي،٢٠١٣) و(حبيب، ٢٠١٤).

– مستوى الدّلالة لمحور المحتوى= ٠,٤٢٨>٠,٠٥ وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج كلّ من دراستَي (بشير، ٢٠٠٩)، (المُطلق، ٢٠١٥)، ويختلف مع نتائج دراسة (البلوي،٢٠١٣) و(حبيب، ٢٠١٤).

– مستوى الدّلالة لمحور الأنشطة والوسائل التّعليميّة= ٠,٢٢٦ >٠,٠٥ وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج كلّ من دراسة (بشير، ٢٠٠٩)، (المُطلق،٢٠١٥)، (يغمور، والعبيدات،٢٠١٨)، ويختلف مع نتائج دراسة (حبيب، ٢٠١٤).

– مستوى الدّلالة لمحور التّقويم= ٠,٠٥=٠,٠٥ وبالتّالي الفرضيّة غير محقّقة، حيث نرفض الفرضيّة الصّفريّة ونقبل الفرضيّة البديلة؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات تقويم معلّمي الصّف الرّابع لمحور التّقويم تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ، ولصالح المتوسّط الأعلى؛ أي لصالح حملة الإجازة في التّربية، وهذا يتّفق مع نتائج كلّ من دراسة (بخيتان،٢٠٠٦)، (بشير، ٢٠٠٩) ، و(البلوي، ٢٠١٣). ويختلف مع نتائج دراستيّ (المُطلق،٢٠١٥)، و(يغمور، والعبيدات،٢٠١٨).

– مستوى الدّلالة للكتاب ككلّ=٠,٢٠٢ >٠,٠٥ وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (حبيب، ٢٠١٤) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات تقويم المعلّمين لمنهاج الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلمي لصالح حَمَلة الإجازة الجامعيّة.

وتعزو الباحثة النّتائج السّابقة – من حيث عدم وجود فروق بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع على استبانة التّقويم لكلّ من محور (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة) وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ– إلى حرص وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة على إقامة دورات تدريبيّة للمعلّمين في ضوء المناهج المطوّرة، ممّا يساعد المعلّمين – على اختلاف مؤهلاتهم– على الإطلاع على الأُطر النّظريّة والجوانب العمليّة المتعلّقة بهذه المناهج، مُعزّزةً ذلك بطرح وثيقة الإطار العام ووثيقة المعايير الخاصّتَين بالمنهاج المطوّر، إضافةً إلى أدلّة المعلّم (دليل الكتب المدرسيّة، دليل المعلّم الدّراسات الاجتماعية من الصّف الرّابع حتّى السّادس الأساسيّ، دليل التّقويم التّخصّصي لمادّة الدّراسات الاجتماعيّة، دليل الأنشطة الدّراسات الاجتماعيّة من (١– ٦))، وقد ساعد كلّ ذلك على ردم الفجوة التي قد يُحدثها اختلاف

المؤهّل العلميّ للمعلّمين، ممّا أدّى إلى تقارب وجهات نظرهم حول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّف الرّابع، وجعل هذه الوجهات إيجابيّة في مجملها.

أمّا بالنّسبة لوجود فروق بين متوسّطات درجات تقويم معلّمي الصّف الرّابع لمحور التّقويم تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ ولصالح حملة الإجازة في التّربية، وقد يعود ذلك إلى أنّهم لم يتّبعوا دوراتٍ تدريبيّةً حول أساليب التّقويم الحديثة تُساعد في زيادة خبرتهم في المجال المذكور، فمن الممكن أن يؤدّي ذلك إلى عدم قدرتهم على الحكم بشكلٍ منطقيّ على هذا المجال.

٥-٢-٢-الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

ولاختبار صحّة الفرضيّة استخدمت الباحثة اختبار "مان- ويتني" (Mann- Whitney) حيث "يُعتَبر بديلاً عن اختبار T المَعلَمي الذي يختبر الفرق بين متوسّطَي مجتمعَين طبيعيّين مستقلَّين، حيث في حالة تعذّر تطبيق الاختبار المَعلَمي يتمّ تطبيق اختبار مان- ويتني والذي يستخدم رُتَب المشاهدات لاختبار وجود فروق بين وسيطَي المجتمعَين" (الهوبي، ٢٠١٤، ص١٧٦).

والجدول (٢١) يبيّن نتائج الاختبار على محاور الاستبانة:

الجدول (٢١): نتائج اختبار "مان- ويتني" لعيّنة معلّمي الصّف الرّابع حول محاور الاستبانة والكتاب ككلّ وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	عدد أفراد المجموعة	متوسّط الرّتب	مجموع الرّتب	قيمة معامل (Mann-whitney)	مستوى الدّلالة	القرار
الأهداف	٥- ١٠ سنوات	٢٤	٢٤,١٩	٥٨٠,٥٠	٢٨٠,٥٠٠	٠,٢٢٧	غير دال
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٢٩,٣٣	٨٥٠,٥٠			
المحتوى	٥- ١٠ سنوات	٢٤	٢٤,٩٠	٥٩٧,٥٠	٢٩٧,٥٠٠	٠,٣٦٦	غير دال
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٢٨,٧٤	٨٣٣,٥٠			
الأنشطة والوسائل التّعليميّة	٥- ١٠ سنوات	٢٤	٢٧,٢٥	٦٥٤,٠٠	٣٤٢,٠٠٠	٠,٩١٤	غير دال
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٢٦,٧٩	٧٧٧,٠٠			
التّقويم	٥- ١٠	٢٤	٢٦,٦٧	٦٤٠,٠٠	٣٤٠,٠٠٠	٠,٨٨٦	غير دال

	سنوات						
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٢٧,٢٨	٧٩١,٠٠			
الكتاب ككل	٥- ١٠ سنوات	٢٤	٢٥,٥٦	٦١٣,٥٠	٣١٣,٥٠٠	٠,٥٣٨	غير دال
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٢٨,١٩	٨١٧,٥٠			

من الجدول (٢١) يتبيّن أنّ:

– مستوى الدّلالة لمحور الأهداف=٠,٢٢٧>٠,٠٥(غير دالّ)، بالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج كلّ من دراسة (البلوي،٢٠١٣)، (المُطلق، ٢٠١٥)، (الكويكبي، ٢٠١٧)، ويختلف مع نتائج دراسة "أوزيسينار وكومنوجلو"(Ozcinar And Comunoglu. 2012).

– مستوى الدّلالة لمحور المحتوى= ٠,٣٦٦>٠,٠٥(غير دالّ)، بالتّالي الفرضيّة محقّقة، ، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (البلوي،٢٠١٣)، (المُطلق، ٢٠١٥)، (الكويكبي، ٢٠١٧).

– مستوى الدّلالة لمحور الأنشطة والوسائل التّعليميّة= ٠,٩١٤>٠,٠٥(غير دالّ)، بالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (البلوي، ٢٠١٣)، (المُطلق، ٢٠١٥)، (الكويكبي، ٢٠١٧)، ويختلف مع نتائج دراسة (يغمور، والعبيدات،٢٠١٨).

– مستوى الدّلالة لمحور التّقويم= ٠,٨٨٦>٠,٠٥(غير دالّ)، بالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج كلّ من دراسة (البلوي،٢٠١٣)،(المُطلق، ٢٠١٥)، (الكويكبي،٢٠١٧)، ويختلف مع نتائج دراسة (يغمور، والعبيدات، ٢٠١٨).

–مستوى الدّلالة للكتاب ككل= ٠,٥٣٨>٠,٠٥(غير دالّ)، بالتّالي الفرضيّة محقّقة،وهذه النّتيجة تتّفق مع نتائج كلّ من دراستَي (الكويكبي، ٢٠١٧) و(البلوي، ٢٠١٣)، وتختلف مع نتائج كل من دراستَي (بشير، ٢٠٠٩)، (يغمور، والعبيدات،٢٠١٨) اللتان بيّنتا وجود فروق بين متوسّطات درجات تقويم عيّنة المعلّمين للكتب المُقوّمة تُعزى إلى سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة النّتائج السّابقة – من حيث عدم وجود فروق بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع على استبانة التّقويم لكلّ من محور (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة إلى حرص الوزارة على إشراك المعلّمين – على اختلاف شرائحهم– في عمليّة تقويم المناهج والكتب المطوّرة من خلال توجيهاتها عبر مديريّات التّربية في المحافظات إلى المدارس والتي تطلب فيها من المعلّمين تدوين ملاحظاتهم (سلباً وإيجاباً) حول المناهج والكتب المدرسيّة المطوّرة، ممّا يُعزّز ثقافتهم وقدرتهم على إبداء وجهات نظرٍ منطقيّة حول هذه الكتب، إضافةً إلى اتّباعهم دوراتٍ تدريبيّة في ضوء المناهج المطوّرة،

واطّلاعهم على الأدلّة المُرفقة بها، كلّ ذلك يُساعد على اكتسابهم مهارة التّقويم وإبداء وجهات النّظر على اختلاف سنوات خبرتهم في مجال التّعليم.

٥-٢-٣-الفرضيّة الثّالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات الموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

بيانات العيّنة من النّوع الرُّتبي ، وعدد أفرادها أقلّ من (٣٠)، بالتّالي اختلّت شروط الإحصاء البارامتريّ، لذلك استخدمت الباحثة الإحصاء اللّابارامتري. ونظراً لوجود عيّنتين مستقلّتين نستخدم اختبار "مان- ويتني" (Mann-whitney) لدراسة الفروق بين متوسّطات درجات تقويم الموجّهين التّربويّين لمحاور الاستبيان بالنّسبة لمتغيّر المؤهّل العلميّ، والجدول (٢٢) يبيّن نتائج الاختبار:

الجدول (٢٢): نتائج اختبار "مان- ويتني" لعيّنة الموجّهين التّربويّين حول محاور الاستبانة والكتاب ككل وفقاً لمتغيّر المؤهّل العلميّ

المحور	المؤهّل العلميّ	عدد أفراد المجموعة	متوسّط الرّتب	مجموع الرّتب	قيمة معامل Mann-(whitney)	مستوى الدّلالة	القرار
الأهداف	إجازة في التّربية	١٦	٨,٥٦	١٣٧,٠٠	١,٠٠٠	٠,٠٠٩	دالّ
	دبلوم تأهيل تربوي	٣	١٧,٦٧	٥٣,٠٠			
المحتوى	إجازة في التّربية	١٦	٩,٧٨	١٥٦,٥٠	٢٠,٥٠٠	٠,٦٩٤	غير دالّ
	دبلوم تأهيل تربوي	٣	١١,١٧	٣٣,٥٠			
الأنشطة والوسائل التّعليميّة	إجازة في التّربية	١٦	١٠,٤١	١٦٦,٥٠	١٧,٥٠٠	٠,٤٦٥	غير دالّ
	دبلوم تأهيل تربوي	٣	٧,٨٣	٢٣,٥٠			
التّقويم	إجازة في التّربية	١٦	٩,٩٧	١٥٩,٥٠	٢٣,٥٠٠	٠,٩٥٥	غير دالّ
	دبلوم تأهيل تربوي	٣	١٠,١٧	٣٠,٥٠			
الكتاب ككل	إجازة جامعيّة	١٦	٩,١٩	١٤٧,٠٠	١١,٠٠٠	٠,١٤٦	غر دال
	دبلوم تأهيل تربوي	٣	١٤,٣٣	٤٣,٠٠			

من الجدول (٢٢) يتبيّن أنّ:

- قيمة معامل "مان ويتني"(Mann-whitney) لمحور الأهداف=١,٠٠٠ عند درجة حريّة (حجم العيّنة-٢)= ١٩- ٢= ١٧، وبمستوى دلالة (sig)= ٠,٠٠٩>٠,٠٥، بالتّالي الفرضيّة غير محقّقة، حيث نرفض الفرضيّة الصّفريّة ونقبل الفرضيّة البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات تقويم عيّنة الموجّهين التّربويّين لمحور الأهداف تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ لصالح المتوسّط الأعلى؛ أي لصالح حملة دبلوم التّأهيل التّربويّ (بمتوسّط= ١٧,٦٧)، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (المُطلق، ٢٠١٥) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تقويم الموجّهين التّربويّين لمحور الأهداف تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ، وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ الموجّهين التّربويّين من حملة الدّبلوم يُعدّون أكثر خبرةً واطلاعاً على الأدبيّات التّربويّة بحكم دراستهم، وبالتّالي يكونون أكثر قدرةً على إبداء آراءٍ أكثرَ دقّةً حول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر، وتحديداً حول أهدافه، وهذه النّتيجة تختلف مع نتيجة دراسة الفروق بين متوسّطات درجات تقويم عيّنة معلّمي الصّف الرّابع لمحور الأهداف بالنّسبة لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

- قيمة معامل (Mann-whitney) لمحور المحتوى= ٢٠,٥٠٠عند درجة حريّة (١٧) بمستوى دلالة (sig)=٠,٦٩٤>٠,٠٥، بالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (المُطلق، ٢٠١٥).

- قيمة معامل (Mann-whitney) لمحور الأنشطة والوسائل التّعليميّة= ١٧,٥٠٠عند درجة حريّة (١٧) بمستوى دلالة (sig)= ٠,٤٦٥>٠,٠٥، بالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (المُطلق، ٢٠١٥).

- قيمة معامل (Mann-whitney) لمحور التّقويم= ٢٣,٥٠٠عند درجة حريّة (١٧) بمستوى دلالة (sig)= ٠,٩٥٥>٠,٠٥، بالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (المُطلق،٢٠١٥).

- قيمة معامل (Mann-whitney) للكتاب ككل= ١١,٠٠٠ عند درجة حريّة (١٧) بمستوى دلالة (sig)= ٠,١٤٦>٠,٠٥، بالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (المُطلق،٢٠١٥).

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق بين متوسّطات درجات الموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من محور (المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم) تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ إلى خضوع الموجّهين التّربويّين لدوراتٍ تدريبيّةٍ تجعلهم على اطّلاعٍ على هذه المحاور، على اختلاف مؤهّلاتهم العلميّة، ممّا يؤدّي إلى تقارب وجهات نظرهم حول كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر، كما أنّ إشراكهم في وضع المنهاج المطوّر وتقويمه قد يُساعد في جعل وجهات نظرهم إيجابيّة في مجملها في هذا المنهاج، وهذه النّتيجة تتّفق مع نتيجة دراسة الفروق بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع على استبانة التّقويم حول لكلّ من محور(المحتوى، الأنشطة

والوسائل التّعليميّة، التّقويم) التي أظهرت عدم وجود فروق بين درجات تقويمهم لهذه المحاور تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

٥-٢-٤-الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات الموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة؟

لاختبار صحّة الفرضيّة الرّابعة استخدمت الباحثة الاختبارات اللّامعلَميّة (اللّابارامتريّة)، ونظراً لوجود ثلاث عيّنات مستقلّة نستخدم اختبار "كروسكال-واليس" (Kruskal-Wallis) لدراسة الفروق بين متوسّطات درجات تقويم الموجّهين التّربويّين لمحاور كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع وللكتاب ككلّ بالنّسبة لمتغيّر سنوات الخبرة، والجدول (٢٣) يبيّن نتائج الاختبار:

الجدول (٢٣): نتائج اختبار "كروسكال- واليس" لعيّنة الموجّهين التّربويّين حول محاور الاستبانة والكتاب ككل وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسّط الرُتب	قيمة (Kruskal-Wallis)	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة	القرار
الأهداف	أقل من ٥ سنوات	٦	١١,٦٧	٣,٧٨٣	٢	٠,١٥١	غير دالّ
	٥-١٠ سنوات	١١	٨,٠٩				
	أكثر من ١٠سنوات	٢	١٥,٥٠				
المحتوى	أقل من ٥ سنوات	٦	١١,٨٣	٠,٩٤١	٢	٠,٦٢٥	غير دالّ
	٥-١٠ سنوات	١١	٩,١٤				
	أكثر من ١٠سنوات	٢	٩,٢٥				
الأنشطة والوسائل التّعليميّة	أقل من ٥ سنوات	٦	٩,٧٥	١,٠٠٥	٢	٠,٦٠٥	غير دالّ
	٥-١٠ سنوات	١١	١٠,٧٧				
	أكثر من ١٠سنوات	٢	٦,٥٠				
التّقويم	أقل من ٥ سنوات	٦	١٤,٧٥	٦,٨٧٣	٢	٠,٠٣٢	دالّ
	٥-١٠ سنوات	١١	٨,٣٢				
	أكثر من ١٠سنوات	٢	٥,٠٠				
الكتاب ككل	أقل من ٥ سنوات	٦	١٤,٥٨	٥,٨٣٨	٢	٠,٠٥٤	غير دالّ
	٥-١٠ سنوات	١١	٧,٨٢				
	أكثر من ١٠سنوات	٢	٨,٢٥				

من الجدول (٢٣) يتبيّن أنّ:

- قيمة مُعامل"كروسكال- واليس"(Kruskal-Wallis) لمحور الأهداف= ٣,٧٨٣ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,١٥١>٠,٠٥ وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتيجة دراسة الفروق بين متوسّطات درجات تقويم عيّنة معلّمي الصّف الرّابع للمحور ذاته تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، كما يتّفق مع نتائج دراسة (المُطلق،٢٠١٥).
- قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور المحتوى= ٠,٩٤١ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,٦٢٥> ٠,٠٥ وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتيجة دراسة الفروق بين متوسّطات درجات تقويم عيّنة معلّمي الصّف الرّابع للمحور ذاته تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، كما يتّفق مع نتائج دراسة (المُطلق،٢٠١٥).
- قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور الأنشطة والوسائل التّعليميّة= ١,٠٠٥ وبمستوى دلالة (sig)=٠,٦٠٥>٠,٠٥ وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتيجة دراسة الفروق بين متوسّطات درجات تقويم عيّنة معلّمي الصّف الرّابع للمحور ذاته تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، كما يتّفق مع نتائج دراسة (المُطلق، ٢٠١٥).
- قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور التّقويم= ٦,٨٧٣ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,٠٣٢>٠,٠٥ وبالتّالي الفرضيّة غير محقّقة، حيث نرفض الفرضيّة الصّفريّة ونقبل الفرضيّة البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات تقويم الوجّهين التّربويّين لمحور التّقويم تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة لصالح المتوسّط الأعلى (فئة أقل من ٥سنوات)، وهذا يختلف مع نتيجة دراسة الفروق بين متوسّطات درجات تقويم عيّنة معلّمي الصّف الرّابع حول المحور ذاته تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، كما يختلف مع نتائج دراسة (المُطلق، ٢٠١٥).
- قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) للكتاب ككلّ=٥,٨٣٨ وبمستوى دلالة (sig)=٠,٠٥٤>٠,٠٥ وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة الفروق بين متوسّطات درجات تقويم معلّمي الصّف الرّابع للكتاب ككلّ تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة، كما تتّفق مع نتائج دراسة (المُطلق،٢٠١٥).

وتعزو الباحثة وجود فروق بين متوسّطات درجات تقويم الموجّهين التّربويّين لمحور التّقويم تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة إلى أنّ الموجّهين التّربويّين ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) قد يكونون أكثر قدرة على إبداء آراء منطقيّة فيما يتعلّق بمجال التّقويم من خلال اطلاعهم على الأدبيّات التّربويّة بشكلٍ أكثرَ تعمّقاً خلال دراستهم في كليّة التّربية، فقد يكونون حديثي التّخرّج مقارنةً بزملائهم، ممّا يجعل معلوماتهم حديثةً بشكلٍ أكبر، خاصّةً أنّ التّقويم في كتب الدّراسات الاجتماعيّة قد طرأ عليه التّطوير وأُدخلت فيه أساليب ووسائل جديدة تحتاج إلى دراسةٍ مُركّزة وحُسن اطّلاع.

٥-٢-٥-الفرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى إلى متغيّر الصّفة التّربويّة.

لاختبار صحّة الفرضيّة استخدمت الباحثة اختبار "مان- ويتني" (Mann- Whitney) لوجود عيّنتين مستقلّتين، والجدول (٢٤) يبيّن ذلك:

الجدول (٢٤): نتائج اختبار "مان- ويتني" لعيّنة الدّراسة حول محاور الاستبانة والكتاب ككل وفقاً لمتغيّر الصّفة التّربويّة

المحور	الصّفة التّربويّة	عدد أفراد المجموعة	متوسّط الرّتب	مجموع الرّتب	قيمة معامل Mann-(whitney)	مستوى الدّلالة	القرار
الأهداف	معلّم	٥٣	٣٣,٣٦	١٧٦٨,٠٠	٣٣٧,٠٠٠	٠,٠٣٣	دالّ
	موجّه تربويّ	١٩	٤٥,٢٦	٨٦٠,٠٠			
المحتوى	معلّم	٥٣	٣٣,٧٣	١٧٨٧,٥٠	٣٥٦,٥٠٠	٠,٠٦٠	غير دالّ
	موجّه تربويّ	١٩	٤٤,٢٤	٨٤٠,٥٠			
الأنشطة والوسائل التّعليميّة	معلّم	٥٣	٣٧,٤٢	١٩٨٣,٠٠	٤٥٥,٠٠٠	٠,٥٣٥	غير دالّ
	موجّه تربويّ	١٩	٣٣,٩٥	٦٤٥,٠٠			
التّقويم	معلّم	٥٣	٣٦,٧١	١٩٤٥,٥٠	٤٩٢,٥٠٠	٠,٨٨٨	غير دالّ
	موجّه تربويّ	١٩	٣٥,٩٢	٦٨٢,٥٠			
الكتاب ككلّ	معلّم	٥٣	٣٤,٧٠	١٨٣٩,٠٠	٤٠٨,٠٠٠	٠,٢٢٢	غير دالّ
	موجّه تربويّ	١٩	٤١,٥٣	٧٨٩,٠٠			

من الجدول (٢٤) نلاحظ أنّ:

- قيمة معامل "مان- ويتني" (Mann- Whitney) لمحور الأهداف= ٣٣٧,٠٠٠ عند درجة حريّة (١٧) وبمستوى دلالة= ٠,٠٣٣>٠,٠٥ ، وبالتّالي الفرضيّة غير محقّقة، حيث نرفض الفرضيّة الصّفريّة ونقبل الفرضيّة البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات تقويم عيّنة الدّراسة لمحور الأهداف تُعزى إلى متغيّر الصّفة التّربويّة ولصالح المتوسّط الأعلى؛ أي لصالح الموجّهين التّربويّين، حيث متوسّط درجات تقويم معلّمي الصّف= ٣٣,٣٦ و متوسّط درجات تقويم الموجّهين التّربويّين= ٤٥,٢٦، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦)، ودراسة (المُطلق،٢٠١٥) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجات تقويم المعلّمين والموجّهين التّربويّين عند مستوى دلالة (٠,٠١) على محور الأهداف ولصالح الموجّهين التّربويّين.

– قيمة معامل "مان– ويتني" (Mann- Whitney) لمحور المحتوى= ٣٥٦,٥٠٠ عند درجة حريّة (١٧) وبمستوى الدّلالة ٠,٠٥<٠,٠٦٠ (غير دالّ)، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦)، ودراسة (المُطلق، ٢٠١٥).

– قيمة معامل "مان– ويتني" (Mann- Whitney) لمحور الأنشطة والوسائل التّعليميّة=٤٥٥,٠٠٠ عند درجة حريّة (١٧) وبمستوى الدّلالة =٠,٠٥<٠,٥٣٥(غير دالّ)، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦)، ودراسة (المُطلق،٢٠١٥)، حيث توصّلت كلا الدّراستين إلى وجود فروقٍ بين متوسّطات تقويم المعلّمين والمشرفين (الموجّهين) التّربويّين لمحور الأنشطة لصالح المشرفين (الموجّهين) التّربويّين.

– قيمة معامل "مان– ويتني" (Mann- Whitney) لمحور التّقويم= ٤٩٢,٥٠٠عند درجة حريّة (١٧) وبمستوى دلالة =٠,٠٥<٠,٨٨٨، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦)، ويختلف مع نتائج دراسة (المُطلق،٢٠١٥) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات تقويم المعلّمين والموجّهين التّربويّين عند مستوى دلالة (٠,٠١) على محور التّقويم ولصالح الموجّهين التّربويّين.

– قيمة معامل "مان– ويتني" (Mann- Whitney) للكتاب ككلّ= ٤٠٨,٠٠٠ عند درجة حريّة (١٧) وبمستوى دلالة =٠٢٢٢<٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (المُطلق،٢٠١٥)، ويختلف مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط تقويم المشرفين (الموجّهين) التّربويّين لفاعليّة منهاج العلوم الفلسطينيّ ومتوسّط تقويم المعلّمين له لصالح المشرفين (الموجّهين) التّربويّين.

وتعزو الباحثة وجود فروقٍ بين متوسّطات درجات تقويم معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين لمحور الأهداف وعدم وجود فروق بينها فيما يتعلّق بباقي المحاور إلى أنّ معلّمي الصّف الرّابع هم من يقومون بتنفيذ العمليّة التّعليميّة، ومن ضمن عناصرها المنهاج المُطوّر والكتب المدرسيّة، فهم يحكمون بما هو قائم ومُحقّق فعليّاً، وبالتّالي هم الأقدر على تقويم المنهاج والكتب المدرسيّة، بينما يضطلع الموجّهون التّربويّون بمهمّة الإشراف على العمليّة التّعليميّة إضافةً إلى المنهاج المُطوّر والكتب المدرسيّة، فيكون حكمهم عليها من مُنطلق ما يجب أن يكون وما ينبغي أن يتحقّق، وهذا ما أكّدت عليه دراسة (المُطلق، ٢٠١٥).

٥-٢-٦-الفرضيّة السّادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم حول كلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

لاختبار صحّة الفرضيّة استخدمت الباحثة اختبار "كروسكال- واليس" (Kruskal-Wallis)، لوجود ثلاث عيّناتٍ مستقلّة، والجدول (٢٥) يبيّن نتائج الاختبار:

الجدول (٢٥): نتائج اختبار "كروسكال- واليس" لعيّنة الدّراسة حول محاور الاستبانة والكتاب ككل وفقاً لمتغيّر المؤهّل العلمي

المحور	المؤهّل العلميّ	العدد	متوسّط الرُّتب	قيمة (Kruskal-Wallis)	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة	القرار
الأهداف	أهليّة التّعليم	٩	٢٨,٦١	٣,٠١٦	٢	٠,٢٢١	غير دال
	إجازة في التّربية	٥٨	٣٦,٦٦				
	دبلوم تأهيل تربويّ	٥	٤٨,٨٠				
المحتوى	أهليّة التّعليم	٩	٢٦,٥٦	٢,٣٢٦	٢	٠,٣١٣	غير دال
	إجازة في التّربية	٥٨	٣٧,٩١				
	دبلوم تأهيل تربويّ	٥	٣٨,١٠				
الأنشطة والوسائل التّعليميّة	أهليّة التّعليم	٩	٢٦,١١	٣,٥٦٩	٢	٠,١٦٨	غير دال
	إجازة في التّربية	٥٨	٣٨,٧٧				
	دبلوم تأهيل تربويّ	٥	٢٨,٩٠				
التّقويم	أهليّة التّعليم	٩	٢١,٣٣	٥,٧٧٦	٢	٠,٠٥٦	غير دال
	إجازة في التّربية	٥٨	٣٩,١٣				
	دبلوم تأهيل تربويّ	٥	٣٣,٣٠				
الكتاب ككلّ	أهليّة التّعليم	٩	٢٣,٦١	٣,٩٩٠	٢	٠,١٣٦	غير دال
	إجازة في التّربية	٥٨	٣٨,١١				
	دبلوم تأهيل تربويّ	٥	٤١,٠٠				

من الجدول (٢٥) نجد أنّ:

- قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور الأهداف=٣,٠١٦ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,٢٢١>٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦).
- قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور المحتوى=٢,٣٢٦ وبمستوى دلالة (sig)=٠,٣١٣> ٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة

إحصائيّة في تقييم منهاج العلوم الفلسطينيّ للمرحلة الأساسيّة من قِبَل المعلّمين والموجّهين التّربويّين على أساس متغيّر المؤهّل العلميّ بالنّسبة لمحور المحتوى ولصالح فئة (أقلّ من بكالوريوس) (أقلّ من إجازة جامعيّة).

– قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور الأنشطة والوسائل التّعليميّة=٣,٥٦٩ وبمستوى دلالة (sig) =٠,١٦٨>٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦).

– قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور التّقويم= ٥,٧٧٦ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,٠٥٦>٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦) التي أظهرت وجود فروقٍ في تقويم محور التّقويم من منهاج العلوم الفلسطينيّ من قِبَل المعلّمين والموجّهين التّربويّين على أساس متغيّر المؤهّل العلميّ ولصالح فئة (أقل من بكالوريوس) (أقل من إجازة جامعيّة).

– قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) للكتاب ككلّ=٣,٩٩٠ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,١٣٦>٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذه النّتيجة تختلف مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦).

وتعزو الباحثة عدم وجود فروقٍ بين متوسّطات درجات تقويم عيّنة الدّراسة (معلّمو الصّف الرّابع والموجّهون التّربويّون) لمحاور الكتاب ككلّ ولكلّ محورٍ على حدة تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ، وذلك لخضوعهم جميعاً – سواء من معلّمين أو موجّهين تربويّين– لدوراتٍ تدريبيّة على اختلاف مؤهّلاتهم العلميّة، وهذه الدّورات قد تُسهم في إثراء معلوماتهم النّظريّة، وتدعم ثقافتهم بشكلٍ يجعلهم يُبدون وجهات نظر مُتقاربة حول المنهاج المطوّر، خاصّةً مع حرص وزارة التّربية على إشراك المعلّمين والموجّهين التّربويّين في وضع الملاحظات حول الكتب المُطوّرة.

٥–٢–٧–الفرضيّة السّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات تقويم معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

لاختبار صحّة الفرضيّة استخدمت الباحثة اختبار "كروسكال– واليس" (Kruskal-Wallis)، لوجود ثلاث عيّنات مستقلّة، والجدول (٢٦) يبيّن نتائج الاختبار:

الجدول(٢٦): نتائج اختبار"كروسكال- واليس" لعيّنة الدّراسة حول محاور الاستبانة والكتاب ككل بالنّسبة لمتغيّر سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسّط الرُّتب	قيمة Kruskal-) (Wallis	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة	القرار
الأهداف	أقل من ٥ سنوات	٦	٥٢,٠٠	٤,٥٩٦	٢	٠,١٠٠	غير دالّ
	من ٥–١٠ سنوات	٣٥	٣٢,٦٧				

	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٣٧,٨٢				
المحتوى	أقل من ٥ سنوات	٦	٤٩,٣٣	٢,٦٢٧	٢	٠,٢٦٩	غير دالّ
	من ٥-١٠ سنوات	٣٥	٣٤,٣٦				
	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٣٦,٤٤				
الأنشطة والوسائل التّعليميّة	أقل من ٥ سنوات	٦	٣٣,٩٢	٠,١٢١	٢	٠,٩٤١	غير دالّ
	من ٥-١٠ سنوات	٣٥	٣٧,٠٩				
	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٣٦,٣٤				
التّقويم	أقل من ٥ سنوات	٦	٥٣,٦٧	٤,٥١٨	٢	٠,١٠٤	غير دالّ
	من ٥-١٠ سنوات	٣٥	٣٤,١٧				
	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٣٥,٨١				
الكتاب ككلّ	أقل من ٥ سنوات	٦	٥٢,٥٠	٤,١٢٢	٢	٠,١٢٧	غير دالّ
	من ٥-١٠ سنوات	٣٥	٣٣,٧٣				
	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٣٦,٥٣				

من الجدول (٢٦) نجد أنّ:

-قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور الأهداف= ٤,٥٩٦ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,١٠٠>٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦).

-قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور المحتوى= ٢,٦٢٧ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,٢٦٩>٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦).

-قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور الأنشطة والوسائل التّعليميّة= ١,١٢١ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,٩٤١>٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦).

-قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) لمحور التّقويم= ٤,٥١٨ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,١٠٤>٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦).

-قيمة مُعامل (Kruskal-Wallis) للكتاب ككلّ= ٤,١٢٢ وبمستوى دلالة (sig)= ٠,١٢٧>٠,٠٥، وبالتّالي الفرضيّة محقّقة، وهذا يتّفق مع نتائج كلّ من دراستَي (بخيتان، ٢٠٠٦) و(المُطلق، ٢٠١٥).

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة (عدم وجود فروقٍ بين متوسّطات درجات تقويم معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين للكتاب ككلّ ولكلّ محورٍ على حدة تّعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة) إلى حرص وزارة التّربية على إشراك المعلّمين والموجّهين التّربويّين في إبداء الملاحظات حول الكتب المطوّرة، ممّا يزيد من قدرتهم على إبداء آرائهم ووجهات نظرهم في المناهج المطوّرة وعناصرها، كما أنّ خضوع كلّ من المعلّمين والموجّهين التّربويّين لدوراتٍ تدريبيّة على المناهج المُطوّرة على اختلاف سنوات خبرتهم ساهم في إغناء معرفتهم وخبرتهم بالمنهاج المُطوّر، فتشكّلت لديهم وجهات نظرٍ متقاربة نحوه، خاصّةً أنّ ذوي الخبرة القصيرة غالباً ما يتأثّرون بخبرات من هم أطول خبرةً منهم، وهذا ما أكّدت عليه دراسة (بخيتان، ٢٠٠٦).

٥-٣- الاستنتاجات:

تمّ التّوصّل من خلال الدّراسة الحاليّة إلى النّتائج الآتية:

١- حصل كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع على تقديرٍ مرتفعٍ من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع والموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس.

٢- حصل محور الأهداف على أعلى تقديرٍ من وجهة نظر معلّمي الصّف الرّابع ، بينما حصل محور التّقويم على أدنى تقديرٍ من وجهة نظرهم.

٣- حصل محور الأهداف على أعلى تقديرٍ من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين، بينما حصل محور التّقويم على أدنى تقديرٍ من وجهة نظرهم.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّميّ الصّف الرّابع على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، ووجود فروق بين درجات تقويمهم لمحور التّقويم تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ لصالح حَمَلة الإجازة في التّربية.

٥- عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات معلّميّ الصّف الرّابع على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، التّقويم وللكتاب ككلّ تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

٦- وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات الموجّهين التّربويّين لمحور الأهداف تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ لصالح حَمَلة دبلوم التّأهيل التّربويّ، وعدم وجود فروق بين درجاتهم على استبانة التّقويم لكلّ من محور: المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى لنفس المتغيّر.

٧- عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات الموجّهين التّربويّين على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، وللكتاب ككل ووجود فروق بين متوسطات درجات تقويمهم لمحور التّقويم تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح فئة (أقل من ٥ سنوات).

٨- وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات عيّنة الدّراسة (معلّميّ الصّف والموجّهين التّربويّين) لمحور الأهداف تُعزى لمتغيّر الصّفة التّربويّة لصالح الموجّهين التّربويّين، وعدم وجود فروق بين متوسّطات درجاتهم على استبانة التّقويم لكلّ من محور: المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى لذات المتغيّر.

٩- عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات عيّنة الدّراسة (معلّميّ الصّف والموجّهين التّربويّين) على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

١٠- عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات عيّنة الدّراسة (معلّميّ الصّف والموجّهين التّربويّين) على استبانة التّقويم لكلّ من محور: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل التّعليميّة، والتّقويم وللكتاب ككل تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

٥-٤- المُقترحات:

تمّ التّوصّل من خلال الدّراسة الحاليّة إلى وضع عددٍ من المُقترحات على النّحو الآتي:

١). الحرص على عرض أهداف المنهاج المُطوّر- ومن ضمنها منهاج الدّراسات الاجتماعيّة- في الدّورات التّدريبيّة التي تُقام للمعلّمين والموجّهين التّربويّين وتعريفهم بها ليكونوا على بيّنة بما يُراد تحقيقه من هذه المناهج والكتب .

٢). إجراء دورات تدريبيّة للموجّهين التّربويّين يطّلعون من خلالها على محتوى المنهاج الدّراسيّ المُطوّر.

٣). الاهتمام بالأنشطة التّعليميّة وتوفير مستلزمات تنفيذها في المدارس، من خلال تجديد المُصوّرات الجغرافيّة، وتوفير جهازَي عرض – على الأقل- في كل مدرسة.

٤). مُراجعة الجانب التّقويميّ في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع بحيث يقيس جوانب التّعلّم المختلفة (المعرفيّة، المهاريّة، الوجدانيّة)، ويحقّق التّوازن في قياس مستويات المجال المعرفيّ لدى المتعلّم.

٥). إجراء دراسات تقويميّة مُماثلة على كتب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّرة في المراحل الدّراسيّة كافّةً، وعلى كتب المواد الدّراسيّة الأخرى في مختلف المراحل.

المراجع:

المراجع العربيّة:

– ابراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٠). *دراسات في المنهج التّربوي المعاصر: رؤية لمنهج حديث من أجل جيل جديد في عصر العولمة*. ط.٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

– ابراهيم، محمود أبو زيد. (١٩٩١). *المنهج الدّراسيّ بين التّبعيّة والتّطوّر*. مصر الجديدة: مركز الكتاب للنّشر.

– أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال. (٢٠١٠). *مناهج البحث وطرق التّحليل الإحصائيّ في العلوم النّفسيّة والتّربويّة والاجتماعيّة*. (دون مكان نشر): مكتبة الأنجلو المصريّة.

– أبو حويج، مروان. (٢٠٠٦). *المناهج التّربويّة المُعاصرة مفاهيمها. عناصرها. أسسها وعمليّاتها*. عمّان: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

– أبو ديّة، عدنان أحمد. (٢٠١١). *أساليب مُعاصرة في تدريس الاجتماعيّات*. عمّان: دار أسامة للنّشر.

– أبو علّام، رجاء. (٢٠٠٤). *مناهج البحث في العلوم النّفسيّة والتّربويّة*. ط.٤. مصر: دار النّشر للجامعات

– أحمد، فيصل بكر. (٢٠٠٩). *تقويم محتوى مناهج القراءة للصّفين الثّالث والرّابع الابتدائيّين في جمهوريّة القمر المتحدة في ضوء معايير الجودة الشّاملة ومؤشّراتها*. رسالة ماجستير غير منشورة. تخصّص مناهج وأصول التّدريس، كليّة التّربية، جامعة دمشق: سوريا.

– أحمد، محمّد رشاد. (٢٠١١/١٤٣٢). الكتاب المدرسيّ في العالم العربيّ. *مجلّة الأمن والحياة*، العدد (٣٥٢)، ٦٠-٦٥.

– آري، د.؛ جاكوبز، ل. ت؛ رازافيه، أ. (٢٠١٣). *مقدّمة للبحث في التّربية*. (سعد حسيني، مُترجم). العين: دار الكتاب الجامعيّ.

–آل لوتاه، سعيد بن أحمد. (٢٠٠٨, ٣١ مارس– ٢ إبريل). *تحديث التّعليم وتطوير المناهج*.ا لمؤتمر السّنوي الثّالث عشر لمركز الإمارات للدّراسات والبحوث الاستراتيجيّة: الخليج العربيّ بين المُحافظة والتّغيير. قاعة زايد بن سلطان آل نهيان: أبو ظبي.

– الياس، أسما، وحمراء، روز. (٢٠١٥). دراسة تحليليّة تقويميّة لكتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة في ضوء المعايير المُعاصرة. *مجلّة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلميّة– سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيّة*، ٣٧(٢)، ١٨١–٢٠٢.

– الياس، أسما جريس، ومرتضى، سلوى "محمّد علي". (٢٠١٥). *اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال*. عمّان: دار الإعصار العلميّ للنّشر والتّوزيع.

– أنيس، ابراهيم، منتصر، عبد الحليم، الصّوالحي، عطيّة، وأحمد، محمّد خلف الله. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*. ط.٤. (دون مكان نشر): مجمع اللّغة العربيّة– مكتبة الشّروق الدّوليّة.

– بحري، منى يونس. (٢٠١٢). *المنهج التّربويّ (أسسه وتحليله)*. عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

– بخيتان، صفاء محمّد محمود. (٢٠٠٦). *تقييم "منهاج العلوم الفلسطينيّ الجديد" للمرحلة الأساسيّة من وجهة نظر مشرفي ومعلّمي المدارس الحكوميّة في محافظات شمال الضّفّة الغربيّة*. رسالة ماجستير. تخصّص المناهج وطرق التّدريس، كليّة الدّراسات العليا، جامعة النّجاح الوطنيّة.

– بدوي، منال شوقي. (٢٠٠٤). معايير تصميم وإنتاج الكتاب المدرسيّ لمرحلة رياض الأطفال من منظور تكنولوجيا التّعليم. *مجلّة تكنولوجيا التّعليم*، المجلّد الرّابع عشر. الجزء الثّاني، ٤٥–٨٢.

– برهم، نضال عبد اللّطيف. (٢٠٠٥). *أساليب تدريس الاجتماعيّات*. عمّان: مكتبة المجتمع العربيّ للنّشر.

– بشارة، جبريل؛ الياس، أسما. (٢٠٠٦). *المناهج التّربويّة*. سوريا: جامعة دمشق.

– بشير، معاذ نظمي. (٢٠٠٩). *تحليل محتوى كتب التّربية الوطنيّة وتقويمها للصّفوف الخامس، السّادس، السّابع من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات محافظات شمال الضّفّة الغربيّة*. رسالة ماجستير. تخصّص المناهج وطرائق التّدريس، كليّة الدّراسات العليا، جامعة النّجاح الوطنيّة.

– البلوي، مراد مطلق سالم. (٢٠١٣). تقويم كتاب العلوم المُطوّر للصّف الرّابع الابتدائيّ في المملكة العربيّة السّعوديّة من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات. *مجلّة دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس (ASEP)*، العدد (٣٧). الجزء الثّاني، ١٠٣–١١٥.

– بوشامب، ج. (١٩٨٧). *نظريّة المنهج*. (ممدوح محمّد سليمان، بهاء الدّين السّيد نجّار، ومنصور أحمد عبد المنعم، مُترجم). (دون مكان نشر): الدّار العربيّة للنّشر والتّوزيع. (العمل الأصليّ نُشر في عام ١٩٨١).

– تيرنر، ت. ن. (د.ت). *أساسيّات التّدريس الصّفّي: الدّراسات الاجتماعيّة في المرحلة الابتدائيّة*. (فخري رشيد خضر، مُترجم).

– جبر، سعد محمّد، والعرنوسي، ضياء عويد حربي. (٢٠١٥). *المناهج البناء والتّطوير*. عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

– جبريل، فاروق السّعيد، وجبريل، مصطفى السّعيد. (٢٠٠٧). *مقدّمة في البحث التّربويّ والنّفسيّ (الجزء الأوّل)*. المنصورة: عامر للطّباعة والنّشر.

– الجبّوري، صبحي ناجي عبد الله، الحارثي، جبّار خلف راهي، والكسّار، ياس خضر أحمد. (٢٠١١). *استراتيجيّات وطرائق تدريس المواد الاجتماعيّة*. بغداد: مكتبة التّربية الأساسيّة.

– جلاتهورن، أ.أ. (١٩٩٥). *قيادة المنهج*. (ابراهيم محمّد الشّافعي، سلام سيّد أحمد سّلام، ربيع أحمد حمّودة، وموفّق فوّاز الرّويلي، مُترجم). الرّياض: جامعة الملك سعود –عمادة شؤون المكتبات.

– جلوب، سمير خلف. (٢٠١٧). *الوسائل التّعليميّة*. (د.ط). المملكة الأردنيّة الهاشميّة: دار من المحيط إلى الخليج للنّشر والتّوزيع.

– جنسن، إيريك. (٢٠٠٧). *التّدريس الفعّال*. الرّياض: مكتبة جرير

– حبيب، علا. (٢٠١٤). *تقويم تجربة تطوير منهاج الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع من الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من وجهة نظر المعلّمين في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة*. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرائق التّدريس، كليّة التّربية، جامعة دمشق

– حسن، شوقي حساني محمود. (٢٠٠٩). *تطوير المناهج رؤية معاصرة*. القاهرة: المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر

– الحقيبة التّدريبيّة المركزيّة للمناهج المُطوّرة. (٢٠١٨). (إعداد إيمان برادعي، تغريد عز الدّين، جمانة الدّرا، ونداء علي). دمشق: وزارة التّربية.

– حمدان، محمّد زياد.(١٩٨٦). *تقييم المنهج: معالجة شاملة لمفاهيمه وعمّاله وطرقه*. عَمّان: دار التّربية الحديثة.

– الحيلة، محمّد محمود. (٢٠٠٤). *تكنولوجيا التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق*. ط.٤. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

– خاطر، نصري ذياب، وسبيتان، فتحي ذياب. (٢٠١٠). *أساليب وطرائق تدريس الاجتماعيّات*. عمّان: دار الجنادريّة للنّشر والتّوزيع.

– الخوالدة، محمّد محمود. (٢٠٠٧). *أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليميّ*. ط.٢. عَمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

– الخوري، توما جورج. (٢٠٠٨). *القياس والتّقويم في التّربية والتّعليم*. بيروت: مجد المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع.

– داغستاني، بلقيس اسماعيل. (٢٠٠١). *التّربية الدّينيّة والاجتماعيّة للأطفال*. الرّياض: مكتبة العبيكان.

– الدّردير، عبد المنعم أحمد. (٢٠٠٦). *الإحصاء البارامتري واللّابارامتري في اختبار فروض البحوث النّفسيّة والتّربويّة والاجتماعيّة*. القاهرة: عالم الكتب.

– دعمس، مصطفى نمر. (٢٠٠٨). *التّقويم التّربوي الحديث وأدواته*. عمّان: دار غيداء للنّشر والتّوزيع.

– الدّليمي، طه حسين، وعبد الهاشمي، عبد الرّحمن. (٢٠٠٨). *المناهج بين التّقليد والتّجديد (تخطيطاً، وتقويماً، وتطويراً)*. عمّان: دار أسامة للنّشر والتّوزيع.

– ديوي، ج. (١٩٥٤). *الدّيمقراطيّة والتّربية*. (منى عفراوي؛ وزكريّا ميخائيل، مُترجم). ط.٢. القاهرة: مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر.

– ديوي، ج. (١٩٧٨). *المدرسة والمجتمع*. (أحمد حسن الرّحيم، مُترجم). ط.٢. بيروت: دار مكتبة الحياة بالمشاركة مع مؤسّسة فرانكلين للطّباعة والنّشر /بغداد– نيويورك/. (العمل الأصليّ نُشر عام ١٩٤٣).

– الرّبيعي، محمود داوود. (٢٠١٦). *المناهج التّربويّة المُعاصرة*. عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

– الرّشيدي، بشير صالح. (٢٠٠٠). *مناهج البحث التّربويّ*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

– ريان، فكري حسن. (٢٠٠٤). *التّدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته*.ط.٤. القاهرة: عالم الكتب.

– الزّبيدي، صباح حسن. (٢٠٠٩). *أسس بناء وتصميم مناهج المواد الاجتماعيّة وأغراض تدريسها*. جامعة بغداد: كليّة التّربية.

– الزّرعه، ليلى بنت ناصر. (٢٠١٥). تقويم كتب مقرّر التّوحيد في الصّفوف الثّلاثة الأوّليّة من المرحلة الابتدائيّة من وجهة نظر المعلّمات والمعلّمين في محافظة الأحساء. *المجلّة الدّوليّة التّربويّة المُتخصّصة*، ٤(١١)، ٧٠–٨٨.

– ساري، سعده قاسم، وحمدان، ميساء محسن. (٢٠١٦). *المناهج التّربويّة للمرحلة الأوليّة*. كليّة التّربية: منشورات جامعة تشرين.

– السّاعدي، حسن حيال محيسن، والمياحي، مقداد ستّار جراد. (٢٠٢١). المنهج التّكاملي (مفهومه– نظرياته– طرائق تدريسه– تحليله– دليل بنائه). بغداد: مكتب اليمامة للطّباعة والنّشر.

– السّامرّائي، قصي محمّد، والخفّاجي، رائد ادريس. (٢٠١٤). *الاتجاهات الحديثة في طرائق التّدريس*. عمّان: دار دجلة ناشرون وموزّعون.

– سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠١). *صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة*. عمّان: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

– سعادة، جودت، وابراهيم، عبد الله محمّد. (٢٠٠١). *تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها*. عمّان: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

– سلامة، عادل أبو العز. (٢٠٠٨). *تخطيط المناهج المعاصرة*. عمّان: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

– سليم، محمّد صابر، سليمان، يحيى عطيّة، مينا، فايز مُراد، عفيفي، يسري عفيفي، شحاته، حسن سيّد، وفراج، محسن حامد. (٢٠٠٦). *بناء المناهج وتخطيطها*. (دون مكان نشر): دار الفكر ناشرون ووزّعون.

– سنقر، صالحة. (٢٠٠٠). *المناهج التّربويّة*. جامعة تشرين– كليّة التّربية: مديريّة الكتب والمطبوعات الجامعيّة (طُبع بإذن جامعة دمشق).

– السيّد علي، محمّد. (٢٠١١ أ). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس*. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

– السيّد علي، محمّد. (٢٠١١ ب). *موسوعة المصطلحات التّربويّة*. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

– السّيد، ماجدة مصطفى، خطر، صلاح الدّين، فرماوي، فرماوي محمّد، أمين، مانيرفا رشدي، وأبو زيد، عادل حسين. (٢٠١٠). *المناهج ومهارات التّدريس*. (سلسلة العلوم التّربويّة). القاهرة: الدّار العربيّة للنّشر والتّوزيع.

– شحاته، حسن. (٢٠٠٣). *المناهج الدّراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق*. ط.٣. القاهرة: مكتبة الدّار العربيّة للكتاب.

– الشّخشير، محمود. (٢٠٠٦). تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصّف السّابع الأساسيّ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة لمحافظة نابلس. *مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث والعلوم الإنسانيّة*، ٢٠ (١)، ٨٠–١٠٨.

– شفيقة، كحول. (د.ت). *مطبوعة من مقياس المناهج التّعليميّة – محاضرات أُلقيت على طلبة السّنة الثّانية*. جامعة محمّد خيضر بسكرة: كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.

– طلافحة، حامد عبد الله. (٢٠١٣). *المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها*. (ط١). عمّان: الرّضوان للنّشر والتّوزيع.

– عبد الحليم، أحمد المهدي، طعيمة، رشدي أحمد، النّاقة، محمود كامل، المفتي، محمّد أمين، مدكور، علي أحمد، سرور، عايدة عبد الحميد، اسماعيل، الغريب زاهر، السّبحي، عبد الحي بن أحمد، الشّيخ، سليمان الخضري، الوكيل، حلمي أحمد، الجزار، عبد اللّطيف الصّفي، السّيد علي، محمّد، والعدل، بدر محمّد. (٢٠٠٩). *المنهج المدرسيّ المعاصر أسسه بناؤه تنظيماته تطويره*. (ط.٢). عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

– عبد الحميد، آلاء. (٢٠٠٧). *الأنشطة المدرسيّة*. الطّبعة العربيّة. عمّان: دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع.

– عبد الدّائم، عبد الله. (٢٠٠٠). *نحو فلسفةٍ تربويّةٍ عربيّة الفلسفة التّربويّة ومستقبل الوطن العربيّ*. ط.٢. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة.

– عبد الرّحيم، دعاء محمّد سيّد، الحربي، عايض بن طريفان، والحربي، لطيفة بنت عبد الله. (٢٠١٩). تقويم مناهج الدّراسات الاجتماعيّة واللّغة الانجليزيّة بالمرحلة الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معايير الجودة. *مجلّة مستقبل التّربية العربيّة*. العدد (١٢١)، ١٥٣-٣٦٤.

– عطيّة، محسن علي. (٢٠٠٩أ). *البحث العلميّ في التّربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائيّة*. عمّان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

– عطيّة، محسن علي. (٢٠٠٩ب). *المناهج الحديثة وطرائق التّدريس*. عمّان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

– عطيّة، محسن علي. (٢٠١٣). *المناهج الحديثة وطرائق التّدريس*. عَمّان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

– علّام، صلاح الدّين محمود. (٢٠٠٠). *القياس والتّقويم التّربويّ والنّفسيّ: أساسيّاته وتطبيقاته وتوجّهاته المُعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

– عليمات، عبير راشد. (٢٠٠٦). *تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة للمرحلة الأساسيّة (كتب التّربية الاجتماعيّة والوطنيّة)*. عمّان: دار الحامد للنّشر والتّوزيع.

– عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديميّ. (٢٠١٣). *استراتيجيّات التّعلّم والتّعليم والتّقويم*. المملكة العربيّة السّعوديّة: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن.

– الغامدي، ماجد بن سالم. (٢٠١٨). *الشّامل في المناهج وطرق التّدريس في ٣٠٠ معلومة*.

– فالوقي، محمّد هاشم. (١٩٩٧). *بناء المناهج التّربويّة: سياسة التّخطيط واستراتيجيّة التّنفيذ*. طرابلس– ليبيا: المكتب الجامعيّ الحديث.

– الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠٠٦). *المنهاج التّعليميّ والتّدريس الفاعل*. عمّان: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

–فرج، عبد اللّطيف حسين. (٢٠٠٨). *تخطيط المناهج وصياغتها*. عمّان: دار الحامد للنّشر والتّوزيع.

– الفقي، عبد اللاه ابراهيم. (٢٠١٤). *الإحصاء التّطبيقيّ باستخدام برنامج spss*. عمّان: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

– قنديل، أحمد ابراهيم. (٢٠٠٨). *المناهج الدّراسيّة الواقع والمستقبل*. القاهرة: مصر العربيّة للنّشر والتّوزيع.

– قنديلجي، عامر ابراهيم. (٢٠١٤). *البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التّقليديّة والالكترونيّة*. ط.٥. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

– كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّف الرّابع. (٢٠١٨). الجمهوريّة العربيّة السّوريّة: وزارة التّربية.

– الكسباني، محمّد السيّد علي. (٢٠١٠). *المنهج المدرسيّ المُعاصر بين النّظريّة والتّطبيق*. الاسكندريّة: مؤسّسة حورس الدّوليّة للنّشر.

– كوجك، كوثر حسين. (٢٠٠١). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس التّطبيقات في مجال التّربية الأسريّة (الاقتصاد المنزليّ)*. ط.٢. القاهرة: عالم الكتب للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

– الكويكبي، مرشد قياض. (٢٠١٧). تقييم كتاب التّربية الاجتماعيّة والوطنيّة للصّف الرّابع الابتدائيّ من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات محافظة القريات بالمملكة العربيّة السّعوديّة. *المجلّة الدّوليّة التّربويّة المتخصّصة*، ٦ (٣)، ٧٣-٨٧.

– لجنة تطوير المنهج وإعداد المعايير الوطنيّة لمادّة الاجتماعيّات في دولة الكويت. (٢٠١٦). *المنهج الدّراسيّ والمعايير لمادّة الدّراسات الاجتماعيّة*.

– اللّقاني، أحمد حسين. (١٩٩٥). *المنهج: الأسس، المكوّنات، التّنظيمات. القاهرة:* دار عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

– اللّقاني، أحمد حسين. (٢٠١٣). *المناهج بين النّظريّة والتّطبيق*. ط.٤. القاهرة: دار عالم الكتب للطّباعة.

– مجلس الشّعب. (٢٠١٣). *المرسوم التّشريعيّ ٣ لعام٢٠١٣: إحداث المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة*. تمّ الاسترجاع في ٢٠١٩/٢/٥السّاعة ١٢:٠٥ صباحاً من:

www.parliament.gov.sy/arabic/index.php?node=5567& cat=4291

– محمّد، ظاهر محمّد الهادي. (٢٠١٢). *أسس المناهج المعاصرة*. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

– محمود، صلاح الدّين عرفة. (٢٠٠٦). *مفهومات المنهج الدّراسيّ والتّنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة رؤى تربويّة لتنمية جدارات الإنسان العربيّ وتقدّمه في بيئة متغيّرة*. القاهرة: عالم الكتب نشر توزيع طباعة.

– محمود، عبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن. (٢٠٠٨). *أسس بناء المنهج وعناصره*. ج.١. جامعة الفيّوم: كليّة التّربية– قسم المناهج وطرق التّدريس.

– مراشدة، حسين أحمد، وغباري، ثائر أحمد. (٢٠٠٥، ١٢-١٤تشرين الثّاني). *تقويم كتاب التّربية الوطنيّة للصّف الثّامن من مرحلة التّعليم الأساسيّ في الأردن. مؤتمر* "الكتاب المدرسيّ دوره، مضمونه، جودته"، بيروت.

– مرعي، توفيق أحمد؛ الحيلة، محمّد محمود. (٢٠٠٤). *المناهج التّربويّة الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها*. ط.٤. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

– مركز القياس والتّقويم التّربويّ. (٢٠١٧). *الدّليل الوطنيّ للتّقويم من أجل التّعلّم دليل مرجعيّ في عمليّات التّقويم*. الجمهوريّة العربيّة السّوريّة: وزارة التّربية.

– المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة. (د.ت أ). دليل الكتب المدرسيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة. سوريا: وزارة التّربية.

– المركز الوطني لتطوير المناهج التّربويّة. (د.ت ب). *دليل المعلّم للدّراسات الاجتماعيّة من الصّف الرّابع حتّى السّادس الأساسيّ*. الجمهوريّة العربيّة السّوريّة: وزارة التّربية.

– المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة. (٢٠١٦). *المنهاج الوطنيّ للجمهوريّة العربيّة السّوريّة- وثيقة الإطار العام*. الجمهوريّة العربيّة السّوريّة: وزارة التّربية.

– المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة. (٢٠١٧). *المعايير الوطنيّة لمناهج التّعليم العام ما قبل الجامعيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة*. الجمهوريّة العربيّة السّوريّة: وزارة التّربية.

– المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة. (٢٠١٨). *دليل الأنشطة الدّراسات الاجتماعيّة من (١-٦)*. الجمهوريّة العربيّة السّوريّة: وزارة التّربية.

- المساعدي، رياض هاتف عبيد. (٢٠١١). *العوامل المؤثّرة في المنهج*. كليّة التّربية الأساسيّة: جامعة بابل. تمّ الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢٠/٨/٦ السّاعة ١٢:١٩ظهراً من:www.uobabylon.edu.iq

– المسعودي، محمّد حميد مهدي، الجبّوري، مشرق محمّد مجول، والجبّوري، عارف حاتم هادي. (٢٠١٥). *المناهج وطرائق التّدريس في ميزان التّدريس*. عمّان: دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع.

– مصطفى، صلاح عبد الحميد. (٢٠٠٠). *المناهج الدّراسيّة عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*. الرّياض: دار المرّيخ للنّشر.

– المُطلق، فرح سليمان. (٢٠١٥). تقويم كتاب (العربيّةُ لغتي) لتلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ من وجهة نظر الموجّهين التّربويّين ومعلّمي الصّف الرّابع الأساسيّ في مدينة دمشق. *مجلّة جامعة دمشق*. ٣١ (٢)، ٤٩-١٠٤.

– معلوف، لويس. (د.ت). *المُنجد*. بيروت: المطبعة الكاثوليكيّة.

– مكتب اليونسكو في بيروت. (٢٠١٥). *ورشة عمل: مُراجعة المناهج في سوريا*. تمّ الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٩/٢/٤ السّاعة ٧:٣٣ مساءً من:

www.unesco.org/new/ar/syria-crisis-response/regional-response/singleview/news/training-workshop-curriculum-review-in-syria/

– مكسي، محمّد. (٢٠١٠). تقويم الكتب المدرسيّة بين اتخاذ القرار ومشكلة المعايير. مجلّة *دفاتر التّربية والتّكوين*، العدد (٣)، ٢٣-٢٨.

– مكنيل، ج. د. (٢٠٠٨). *المنهاج المُعاصر في الفكر والفعل*. (عبد الإله الملّاح، مُترجم). الرّياض: شركة العبيكان للأبحاث والتّطوير.

– موسى، فؤاد محمّد. (٢٠٠٢). *المناهج: أسسها– عناصرها– تنظيماتها*. جامعة المنصورة.

– موسى، فؤاد محمّد. (٢٠٠٧). *علم مناهج التّربية الأسس العناصر التّطبيقات*. مصر المنصورة: دار الكلمة للنّشر والتّوزيع.

– المؤتمر العلميّ الثّالث. (٢٠١٦). بغداد ٢١ أيّار ٢٠١٦. *مجلّة إشراقات تنمويّة*. العدد (٣) الخاص بالمؤتمر.

– مينا، فايز مراد. (٢٠٠٣). *قضايا في مناهج التّعليم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

– ناصر، يونس. (١٩٩١). *المناهج*. دمشق: جامعة دمشق.

– النّجّار، المهدي علي. (٢٠١٧). تقويم كتاب اللّغة العربيّة للصّف الأوّل الابتدائيّ من وجهة نظر معلّمي المادّة بمدينة مصراتة. *المجلّة العلميّة لكليّة التّربية*. ٢ (٨)، ٢٣٨– ٢٦٥

– نزّال، شكري حامد. (٢٠١٦). *مناهج الدّراسات الاجتماعيّة وأصول تدريسها*. الإمارات العربيّة المُتحدة– الجمهوريّة اللّبنانيّة: دار الكتاب الجامعيّ.

– نشوان، عماد. (٢٠٠٥). *الدّليل العلميّ المقرّر الإحصاء التّطبيقيّ ٥٢٦٣*. جامعة القدس المفتوحة.

– الهاشمي، عبد الرّحمن، وعطيّة، محسن علي. (٢٠١٤). *تحليل مضمون المناهج المدرسيّة*. ط.٢. عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

– الهوبي، إياد محمّد. (٢٠١٤). *الإحصاء التّطبيقيّ*. الكليّة الجامعيّة للعلوم والتّكنولوجيا.

– وزارة التّربية. (د.ت). دليل عمل المشرف التّربويّ والاختصاصيّ: الإشراف التّربويّ وبرامج التّنمية المهنيّة للمعلّمين/المدرّسين: الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

– وزارة التّربية. (٢٠٠٤). *النّظام الدّاخليّ لمدارس مرحلة التّعليم الأساسيّ*. الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

– وزارة التّربية. (٢٠١٦). وزير التّربية يفتتح ورشة عمل حول "القياس والتّقويم وفق المعايير والمناهج المُطوّرة". تمّ الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٩/٢/٥ السّاعة ٨:٥٢ مساءً من: moed.gov.sy/site/

– وزارة التّربية. (٢٠١٨). *دليل التّقويم التّخصّصي لمادّة الدّراسات الاجتماعيّة*. الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

– وزارة التّربية. (٢٠١٩، ٢٦–٢٩أيلول). *حصيلة للبحوث وأوراق العمل المُقدّمة في مؤتمر التّطوير التّربويّ "رؤية تربويّة مستقبليّة لتعزيز بناء الإنسان والوطن*. دمشق: سوريا.

– وزارة التّربية والتّعليم. (٢٠١٤). *الدّراسات الاجتماعيّة والوطنيّة١: دليل المعلّم*. المملكة العربيّة السّعوديّة.

– الوكيل، حلمي، والمفتي، محمّد. (٢٠٠٨). *أسس بناء المناهج وتنظيماتها*. ط.٣. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

– يغمور، خلود صبحي محمّد، وعبيدات، لؤي طالب مفلح. (٢٠١٨). تقويم كتاب لغتنا العربيّة للمرحلة الأساسيّة الدّنيا من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة في تربية بني كنانة. *مجلّة دراسات، العلوم التّربويّة*. ٤٥ (٤). ملحق (٤)،٣٥٧-٣٧٥.

المراجع الأجنبيّة:

- Aslan, M.; Cikar, I. (2017). Evaluation Of The 4th Grade Mathematics Curriculum By Tyler's Objective Based Evaluation Model. Necatibey Faculty Of *Education Electronic Journal Of Science And Mathematics Education*, 11(٢), ١٧٢- ١٩٦.

-Department Of Education And Early Childhood Development. (2018). *Social Studies Curriculum Guide***.** Newfoundland- Labrador: Canada.

-Dewey, J. (1956). *The Child And The Curriculum*. The University Of Chicago Press: The R.W.B Jackson Library OISE.

-Fallahi, V., Gholtash, A. & Ghaemi, N. (2013). Evaluation The Social Science Textbook (1st Grade Of Guidance School Of Iran) In Terms Of Optimum Features And Criterion Of Textbooks. *Mevlana International Journal Of Education (MIJE), 3*(٢), ١٢- ١٨.

-Farris, P.J. (2015). *Elementary And Middle School Social Studies*. (7th ed.). United States Of America: Waveland Press, Inc

-Guven, S. (2010). Evaluation Of Life Science Teachers' Books According To Teachers' Opinions. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, vol (٢), ١٩١٤ – ١٩١٨.

-Ivic, I., Pesikan, A.& Antic, S.. (2013**).** *Textbook Quality A Guide To Textbook Standards*. Gottingen: Germany.

-Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum Theory And Practice*. London: SAGE Publications Limited.

-Magdas, I.& Dringu, M-c. (2016). Primary School Teachers' Opinion On Digital Textbooks. *Acta Didactica Napocensia*, *9*(٣), ٤٧-٥٤.

-Michigan State Board Of Education. (1989). *Michigan Social Studies Textbook Study (1988): A Review And Evaluation Of Selected Middle School Textbooks (Grades 6-7.).*

-Mindes, G. (2005). *Social Studies In Today's Early Childhood Curricula*. National Association For The Education Of Young Children.

-Ministry Of Education Science And Sports. (2007). *Teaching Syllabus For Social Studies (Senior High School).* Acraa: Ghanna.

-Ministry Of Education. (2013). *Primary School Curriculum: Social Studies (ss) Primary 6*. Bermuda.

-Mukundan, J.& kalajhi, S. A. R. (2013). Evaluation of The Malaysian English language Teaching Textbook. *International Journal Of Education & Literacy Studies, 1*(١), ٣٨- ٤٦.

-NAHE. (n.d*). Module III: Curriculum Development Assessment And Evaluation*. Pakistan: Higher Education Commission.

-National Council For The Social Studies. (2017). *Powerful, Purposeful Pedagogy In Elementary School Social Studies. Social Education, 81*(٣), ١٨٦- ١٨٩.

-Naunan, D. (1988). *Syllabus Design*. New York: Oxford University Press.

–Oldfield, w. &Campbell, E.G. (1970). *A Curriculum Guide In Elementary Social Studies Grade One- Theme: Man In Family. Clarksville- Maryland*: Home County Public Schools.

-Ozcinar, Z. & Comunoglu, N. (2012). Evaluation Of Social Studies Curriculum In Primary Education Systems According To Teachers' Perspectives. *Procedia- Social And Behavioral Sciences*,vol (٤٦),١٩٥- ١٩٨

-Thornton, S. J.& Houser, N. O. (1996). A Status Of The Elementary Social Studies In Deleware: Views From The Field. *Educational Resources Information* Center (ERIC), 1- 46.

-Tok, H. (2010). TEFL Textbook Evaluation: From Teachers' Perspectives. *Educational Research And Review, 5* (٩), ٥٠٩- ٥١٧.

-Ross, E.w. (2001). *The Social Studies Curriculum Purposes, Problems, And Possibilities*. (Revised Edition). United States Of America: State University Of New York.

- Stake, R.E. (1973, October). *Program Evaluation Particulary Responsive Evaluation. Paper Presented At A Conference On "New Trends In Evaluation"*. Goteborg: Sweeden.

-Zarrillo, J.J. (2012). *Teaching Elementary Social Studies: Principles And Applications*. (4th ed.). Boston: Pearson Education.

الملاحق

الملحق رقم (١):

أسماء السّادة المحكِّمين

الاسم	الاختصاص	المرتبة العلميّة
أ.د. ريم سليمون	علم نفس تربوي	أستاذ
د. هيثم أبو حمّود	طرائق تدريس الفلسفة وعلم الاجتماع	أستاذ مُساعد
د. أنور حميدوش	أصول تدريس وطرائق تدريس التّربية	أستاذ مُساعد
د. نايفة علي	تربية مُقارنة وتربية في الوطن العربيّ	أستاذ مُساعد
د. هيفاء ابراهيم	إدارة تربويّة وتربية مُقارنة	مُدرّس
د.آمنة شعبان	تقنيّات التّعليم	مُدرّس
د. عبير كوسا	علوم أحياء وبيئة	مُدرّس
د.نجوى خضر	رياض الأطفال	مُدرّس
د. فاطمة الزّهراء شيخ خميس	تربية مهنيّة	مُدرّس
د.غيثاء سلامة	إدارة تربويّة	مُدرّس
د. ريما المودي	إدارة صفيّة ومدرسيّة	مُدرّس
د.سوسن أحمد	علم نفس/ قسم القياس والتّقويم	هيئة فنيّة /قائم بالأعمال/

الملحق رقم (٢):

المقابلة الاستطلاعيّة

مقابلة لاستطلاع آراء معلّميّ الصّف والموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع

يعدّ منهاج الدّراسات الاجتماعيّة واحداً من أهمّ المناهج المُطوّرة في الجمهوريّة العربيّة السّورية، الذي جاء تلبيةً لتوصيات المؤتمرات وورشات العمل التي عقدتها وزارة التربية محليّاً ودوليّاً حول تقويم المناهج والكتب المدرسيّة وتطويرها ، بهدف الإرتقاء بمستوى المخرجات التّعليميّة، وإعداد متعلّمين قادرين على مواكبة التّطورات العالميّة والإسهام في بناء الوطن، فالتّطوير ينبغي أن يعقبه التّقويم بهدف تسليط الضّوء على جوانب القوّة في المناهج والكتب المُطوّرة لتعزيزها، واستكشاف نقاط الضّعف لعلاجها وتلافيها، ليكون التّقويم منطلقاً نحو تطوير جديد، وانطلاقاً من أنّ معلّميّ الصّف هم القائمون على تنفيذ المناهج والكتب المُطوّرة، رأت الباحثة ضرورة استطلاع آرائكم حول كتاب الدّراسات الإجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع، من خلال عدد من الأسئلة، لذا نرجو منكم الإجابة عنها بموضوعيّة، مع التّأكيد على سريّة الإجابات، واستخدامها لأغراض البحث العلميّ فقط، شاكرين حسن تعاونكم.

الأسئلة

السّؤال الأوّل: ما النّقاط الإيجابيّة التي تراها في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع؟

الجواب: _____

_____

_____

_____

السّؤال الثّاني: ما النّقاط السّلبيّة التي تراها في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المُطوّر للصّف الرّابع؟

الجواب: _____

_____

الملحق رقم (٣):

الاستبانة في صورتها الأوليّة

الجمهوريّة العربيّة السّوريّة

جامعة طرطوس

كليّة التّربية

قسم تربية الطّفل

Syrian Arab Republic

Tartous University

Faculty Of Education

Dept. Of Child Education

استمارة تحكيم استبيان

السيّد الدّكتور: ..... الاختصاص: .....

تحيّة طيبة وبعد:

تقوم الطّالبة بإجراء دراسة بعنوان: " **تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّف الرّابع من وجهة نظر معلّمي الصّف والموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس**"، بهدف تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية المطوّر للصّف الرّابع من وجهة نظر معلّمي الصّف والموجّهين التّربويّين من حيث: الأهداف، المحتوى، الأنشطة الوسائل التّعليميّة، والتّقويم.

لذا نرجو من سيادتكم التّكرّم بوضع ملاحظاتكم على الاستبيان، وإبداء الرّأي في عباراته من حيث ملاءمتها للموضوع والهدف المنشود من ذلك.

الطّالبة: **عفراء خليل قاسم**

العام الدّراسي: **٢٠١٨/٢٠١٩**

ضع إشارة (√) في الحقل الذي تراه مناسباً برأيك:

المحور الأوّل: الأهداف							
	العبارة	وضوح العبارة		صلتها بالمحور		درجة أهميّتها	
		واضحة	غير واضحة	متصلة	غير متصلة	مهمة	غير مهمة
١	أهداف الكتاب مشتقّة من الأهداف التّربويّة العامّة في المجتمع السّوري.						
٢	تتوافق أهداف الكتاب مع الأهداف العامّة لمرحلة التّعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.						
٣	أهداف الكتاب قابلة للملاحظة والقياس.						
٤	أهداف الكتاب واضحة.						
٥	أهداف الكتاب واقعيّة قابلة للتّحقّق.						
٦	تتوافق أهداف الكتاب مع الإمكانات المتاحة في مدارس الحلقة الأولى.						
٧	ترتبط أهداف الكتاب مع محتواه والطّرائق المتّبعة في تدريسه.						
٨	تحقّق أهداف الكتاب التّوازن بين جوانب نمو المتعلّم المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة.						
٩	تتناسب أهداف الكتاب مع حاجات المتعلّمين واستعداداتهم واهتماماتهم.						
١٠	تتناسب أهداف الكتاب مع حاجات المتعلّم والمجتمع في ذات الوقت.						
١١	تعمل أهداف الكتاب على مواكبة التّطورات العلميّة.						
١٢	تشجّع أهداف الكتاب على التّعلّم الذّاتي.						
١٣	تعمل أهداف الكتاب على تنمية مهارات العمل الجماعي.						
١٤	تعمل أهداف الكتاب على امتلاك المتعلّم لمهارات التّفكير العليا.						
١٥	تعمل أهداف الكتاب على تنمية مهارات الحوار والاستماع واحترام الرّأي الآخر.						
١٦	تشجّع أهداف الكتاب على امتلاك مهارات التّواصل مع الآخرين.						
١٧	تنمّي أهداف الكتاب مهارتيّ اتخاذ القرار وإصدار الأحكام لدى المتعلّم.						
١٨	تعمل أهداف الكتاب على ترسيخ أسس المواطنة الإيجابيّة.						
١٩	تشجّع أهداف الكتاب على مشاركة المتعلّم في الحفاظ على آثار وطنه ومعالمه التّاريخيّة.						
٢٠	تشجّع أهداف الكتاب على احترام حقوق الإنسان.						
٢١	تعمل أهداف الكتاب على تعزيز قيم التّعاون والتّعاطف والخدمة الاجتماعيّة.						
٢٢	تعمل أهداف الكتاب على تنمية القيم الإيجابيّة.						

ملاحظات السيّد المحكّم على المحور الأوّل:

المحور الثّاني: المحتوى							
العبارة		وضوح العبارة		صلتها بالمحور		درجة أهميّتها	
		واضحة	غير واضحة	متّصلة	غير متّصلة	مهمّة	غير مهمّة
١	يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف الموضوعة لهذا الكتاب.						
٢	يعكس محتوى الكتاب فلسفة منهاج الدّراسات الاجتماعيّة وأهدافه.						
٣	يعدّ محتوى الكتاب حديثاً بما يقدّمه من مفاهيم وموضوعات.						
٤	يُواكب محتوى الكتاب التّطورات المحليّة والدّوليّة والعالميّة.						
٥	يخلو محتوى الكتاب من الحشو التّكرار.						
٦	يرتبط محتوى الكتاب بمحتوى كتب الدّراسات الاجتماعيّة في الصّفوف المختلفة.						
٧	يتناسب محتوى الكتاب وعدد الحصص المخصّصة لتدريسه.						
٨	يُثير محتوى الكتاب اهتمام المتعلّمين ودافعيّتهم للتّعلّم.						
٩	يتناسب محتوى الكتاب مع مستوى نمو المتعلّمين وحاجاتهم وقدراتهم.						
١٠	يُراعي محتوى الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.						
١١	يتناسب محتوى الكتاب مع الواقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّمين.						
١٢	يحقّق محتوى الكتاب التّوازن بين الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة لدى المتعلّم.						
١٣	يعمل محتوى الكتاب على تنمية مهارات التّفكير العليا.						
١٤	يشجّع محتوى الكتاب على التّعلّم الذّاتي.						
١٥	يتميّز محتوى الكتاب بالدّقة العلميّة فيما يقدّمه من معلومات.						
١٦	ينمّي محتوى الكتاب المفاهيم والمعلومات والمهارات الحياتيّة الاجتماعيّة لدى المتعلّمين.						
١٧	يُكسب محتوى الكتاب المتعلّم مهارات تحديد عوامل الخطر (مخلّفات الحروب)						
١٨	يُكسب محتوى الكتاب المتعلّم عادات جيّدة لإدارة الوقت وتنظيمه.						
١٩	ينمّي محتوى الكتاب الإحساس بالانتماء للوطن لدى المتعلّم.						
٢٠	يعمل محتوى الكتاب على تعزيز علاقة المتعلّم بمجتمعه.						
٢١	يُبرز محتوى الكتاب النّواحي الجماليّة في البيئة السّوريّة المحيطة بالمتعلّم.						

٢٢	يساعد محتوى الكتاب على تنمية قيم المجتمع واتجاهاته.						
٢٣	يعمل محتوى الكتاب على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابيّة المرغوبة.						
٢٤	يُسهم محتوى الكتاب في تعديل القيم الاجتماعيّة غير المرغوبة.						
٢٥	تضمّ كل وحدة من وحدات محتوى الكتاب في بدايتها الأهداف الخاصّة بها.						
٢٦	يتميّز أسلوب عرض محتوى الكتاب بالجاذبيّة والتّشويق.						
٢٧	لغة الكتاب سليمة وملائمة لمستوى المتعلّمين.						
٢٨	يُشجع محتوى الكتاب على استخدام استراتيجيّات التّدريس الحديثة.						
٢٩	يُساعد محتوى الكتاب على توظيف أحدث التّقنيات من حاسوب وانترنت.						

ملاحظات السّيد المحكّم على المحور الثّاني:

المحور الثّالث: الأنشطة والوسائل التّعليميّة							
	العبارة	وضوح العبارة		صلتها بالمحور		درجة أهميّتها	
		واضحة	غير واضحة	متّصلة	غير متّصلة	مهمّة	غير مهمّة
١	تتّفق أنشطة الكتاب مع أهداف مادة الدّراسات الاجتماعيّة						
٢	تُثري أنشطة الكتاب محتوى هذا الكتاب وموضوعاته.						
٣	تُتيح أنشطة الكتاب الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن مشاعره وأحاسيسه.						
٤	توجّه أنشطة الكتاب المتعلّمين إلى إنتاج الوسائل التّعليميّة بأنفسهم.						
٥	تحفّز أنشطة الكتاب المتعلّمين على تعلّم مادّة الدّراسات الاجتماعيّة.						
٦	تتنوّع أنشطة الكتاب بين الفرديّة والجماعيّة.						
٧	تُراعي أنشطة الكتاب الإمكانات المتوفّرة في المدرسة.						
٨	أنشطة الكتاب قابلة للتّنفيذ من قبل المتعلّمين.						
٩	أيقونات الكتاب مناسبة للمرحلة العمريّة للمتعلّمين.						
١٠	تُثير أيقونات الكتاب اهتمام المتعلّمين وتحفّزهم على تعلّم مادّة الدّراسات الاجتماعيّة.						
١١	توجّه أيقونات الكتاب المتعلّمين إلى النّشاط المطلوب بنجاح.						
١٢	الوسائل التّعليميّة في الكتاب ذات صلة وثيقة بموضوعات محتوى هذا الكتاب.						
١٣	الوسائل التّعليميّة مشتقّة من البيئة الاجتماعيّة للمتعلّمين.						
١٤	تُساعد الوسائل التّعليميّة في الكتاب (صور– جداول– رسوم) على تحقيق أهداف الدّروس.						

١٥	تُسهم الوسائل التّعليميّة في مساعدة المتعلّمين على استنتاج المعلومات.						
١٦	تتميّز الوسائل التّعليميّة بالوضوح والدّقة والجاذبيّة.						
١٧	تساعد الوسائل التّعليميّة على إثارة تفكير المتعلّمين.						
١٨	تتميز الوسائل التّعليميّة في الكتاب بالحداثة والدّقة العلميّة.						
١٩	ترتبط الوسائل التّعليميّة في الكتاب بمحتوى هذا الكتاب.						
٢٠	تساعد الوسائل التّعليميّة في الكتاب المتعلّمين على الفهم واكتساب المعرفة.						
٢١	تُراعي الوسائل التّعليميّة في الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.						
٢٢	تساعد الوسائل التّعليميّة في الكتاب على إثارة التّفكير لدى المتعلّمين.						

ملاحظات السيّد المحكّم على المحور الثّالث:

المحور الرّابع: التّقويم

العبارة		وضوح العبارة		صلتها بالمحور		درجة أهميّتها	
		واضحة	غير واضحة	متّصلة	غير متّصلة	مهمّة	غير مهمّة
١	ترتبط أسئلة وتدريبات الكتاب بأهداف مادّة الدّراسات الاجتماعيّة.						
٢	تتميّز أسئلة وتدريبات الكتاب بالشّموليّة والتّنوّع.						
٣	تتّسم أسئلة وتدريبات الكتاب بالموضوعيّة.						
٤	تتناسب أسئلة وتدريبات الكتاب مع مستويات نموّ المتعلّمين المختلفة.						
٥	تُراعي أسئلة وتدريبات الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.						
٦	تُثير أسئلة وتدريبات الكتاب المستويات العليا للتّفكير لدى المتعلّمين.						
٧	تقيس أسئلة وتدريبات الكتاب مستويات التّعلّم المختلفة (المعرفيّة، المهاريّة، الوجدانيّة).						
٨	تُتيح أسئلة الكتاب وتدريباته الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن أحاسيسه ومشاعره.						
٩	تساعد مشاريع الكتاب على ربط المتعلّم بمجتمعه.						
١٠	تساعد مشاريع الكتاب على تحقيق الأهداف المحدّدة لمادّة الدّراسات الاجتماعيّة.						
١١	تتميّز مشاريع الكتاب بالواقعيّة والقابليّة للتّطبيق بما يتناسب والإمكانات المُتاحة.						
١٢	تلائم مشاريع الكتاب اهتمامات المتعلّمين.						
١٣	تشجّع مشاريع الكتاب حبّ الاستطلاع والتّقصّي والاستكشاف لدى التّلاميذ.						
١٤	تساعد مشاريع الكتاب على تعزيز احترام المتعلّم لوطنه ومعالمه الأثريّة.						

١٥	تنمّي مشاريع الكتاب الاتجاهات الإيجابيّة لدى المتعلّمين نحو العمل.						

ملاحظات السيّد المحكّم على المحور الرّابع:

الملحق رقم (٤):

الاستبانة في صورتها النّهائيّة

استبيان لتقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّف الرّابع من وجهة نظر معلميّ الصّف والموجّهين التّربويّين في مدينة طرطوس

مقدّمة:

زميلي المعلّم / الموجّه التّربوي

نضع بين أيديكم الاستبيان الآتي بهدف تقويم كتاب الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر للصّف الرّابع، ويتكوّن من قسمين: الأوّل يحتوي المعلومات الخاصّة بأفراد عيّنة البحث (معلّمو الصّف- الموجّهون التّربويّون)، والثّاني يتكوّن من (٧٩) عبارة موزّعةً على أربعة محاور، ولكل عبارة خمسة بدائل؛ هي:

أوافق بشدّة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدّة.

لذا نرجو منكم الإجابة عن عبارات الاستبيان، مع مراعاة الدّقة والموضوعيّة في الإجابة، علماً أنّ هذه الإجابات ستُستخدم لأغراض البحث العلميّ فقط، مع الحفاظ على السّريّة التّامّة.

ولكم جزيل الشّكر على حُسن تعاونكم....

القسم الأوّل: المعلومات الشّخصيّة:

ارسم دائرة حول الإجابة التي تناسبك:

١- **الصّفة التّربويّة:** أ. معلّم ب. موجّه تربوي

٢- **المؤهّل العلميّ:** أ. أهليّة التّعليم ب. إجازة في التّربية ج. دبلوم تأهيل تربوي

٣- **سنوات الخبرة:** أ. (أقل من ٥ سنوات) ب. (٥- ١٠سنوات) ج. (أكثر من ١٠ سنوات)

القسم الثّاني: وجهات النّظر في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة:

ضع إشارة (√) في الحقل الذي تراه مناسباً من وجهة نظرك:

المحور الأوّل: الأهداف						
الرّقم	العبارة	البدائل				
		موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة
١	تتوافق أهداف الكتاب مع الأهداف العامّة لمرحلة التّعليم الأساسي.					
٢	تؤكّد أهداف الكتاب على تعميق الشّعور الوطني وروح الانتماء للوطن.					
٣	أهداف الكتاب محدّدة بوضوح.					
٤	أهداف الكتاب واقعيّة قابلة للتّحقّق.					
٥	يُمكن تحقيق أهداف الكتاب خلال العام الدّراسي.					
٦	تتوافق أهداف الكتاب مع الإمكانات المتاحة في مدارس الحلقة الأولى.					
٧	تحقّق أهداف الكتاب التّوازن بين جوانب نمو المتعلّم المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة.					
٨	تُراعي أهداف الكتاب مستوى نمو المتعلّمين.					
٩	تتناسب أهداف الكتاب مع حاجات المجتمع.					
١٠	تواكب أهداف الكتاب التّطورات العلميّة.					
١١	تعتمد أهداف الكتاب على التّعلّم الذّاتي.					
١٢	تؤكّد أهداف الكتاب على تنمية مهارات العمل الجماعي.					
١٣	تؤكّد أهداف الكتاب على تنمية مهارات الحوار والاستماع واحترام الرّأي الآخر.					
١٤	تعمل أهداف الكتاب على امتلاك مهارات التّواصل مع الآخرين.					
١٥	تعمل أهداف الكتاب على تنمية مهارتيّ اتخاذ القرار وإصدار الأحكام لدى المتعلّم.					
١٦	تؤكّد أهداف الكتاب على ترسيخ أسس المواطنة.					
١٧	تعمل أهداف الكتاب على تنمية اتجاه إيجابي لدى المتعلّم نحو آثار وطنه.					
١٨	تؤكّد أهداف الكتاب على احترام حقوق الإنسان.					
١٩	تعمل أهداف الكتاب على تنمية قيم التّعاون والتّعاطف والخدمة الاجتماعيّة.					
٢٠	تؤكّد أهداف الكتاب على اكتساب القيم الإيجابيّة.					

المحور الثّاني: المحتوى						
الرّقم	العبارة	البدائل				
		موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة
١	يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف الموضوعة له.					
٢	يُوضح محتوى الكتاب المفاهيم الاجتماعيّة الحديثة.					
٣	يُواكب محتوى الكتاب التّطورات التي تحدث في المجتمع المحلّي.					
٤	يخلو محتوى الكتاب من الحشو والتّكرار.					
٥	يرتبط محتوى الكتاب بمحتوى كتب الدّراسات الاجتماعيّة في صّفوف مرحلة التّعليم الأساسي.					
٦	يتناسب محتوى الكتاب مع عدد الحصص المخصّصة لتعليمه.					
٧	يُثير محتوى الكتاب اهتمام المتعلّمين ودافعيّتهم للتّعلّم.					
٨	يتناسب محتوى الكتاب مع مستوى نمو المتعلّمين.					
٩	يتناسب محتوى الكتاب مع الواقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّمين.					
١٠	يحقّق محتوى الكتاب التّوازن بين الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة لدى المتعلّم.					
١١	يعزّز محتوى الكتاب مهارات التّفكير العليا (النّاقد- الإبداعي)					
١٢	يشجّع محتوى الكتاب على تنمية مهارات التّعلّم الذّاتي.					
١٣	يتّصف محتوى الكتاب بالدّقة العلميّة فيما يقدّمه من معلومات.					
١٤	ينمّي محتوى الكتاب المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة لدى المتعلّمين.					
١٥	يُساعد محتوى الكتاب في التّعرّف على عوامل الخطر في المجتمع.					
١٦	ينمّي محتوى الكتاب الشّعور بالانتماء للوطن لدى المتعلّم.					
١٧	يعمل محتوى الكتاب على تعزيز علاقة المتعلّم بمجتمعه.					
١٨	يُبرز محتوى الكتاب النّواحي الجماليّة في البيئة السّوريّة المحيطة بالمتعلّم.					
١٩	يُساعد محتوى الكتاب على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابيّة المرغوبة.					
٢٠	يُسهم محتوى الكتاب في تعديل القيم الاجتماعيّة غير المرغوبة.					

٢١	تضمّ كل وحدة من وحدات محتوى الكتاب في بدايتها قائمة بالأهداف الخاصّة بها.					
٢٢	يتميّز أسلوب عرض محتوى الكتاب بالجاذبيّة والتّشويق.					
٢٣	لغة الكتاب ملائمة لمستوى نمو المتعلّمين.					
٢٤	يُناسب محتوى الكتاب استخدام استراتيجيّات التّعليم والتّعلّم الحديثة.					
٢٥	يُساعد محتوى الكتاب على توظيف التّقنيات الحديثة (حاسوب وانترنت).					

المحور الثّالث: الأنشطة والوسائل التّعليميّة						
الرّقم	**العبارة**	**البدائل**				
		موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة
١	تُغني أنشطة الكتاب محتواه وموضوعاته.					
٢	تُتيح أنشطة الكتاب الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن وجهة نظره.					
٣	توجّه أنشطة الكتاب المتعلّمين إلى إنتاج بعض الوسائل التّعليميّة اللّازمة للدّروس.					
٤	تحفّز أنشطة الكتاب المتعلّمين على تعلّم مادّة الدّراسات الاجتماعيّة.					
٥	تتنوّع أنشطة الكتاب بين الفرديّة والجماعيّة.					
٦	تُراعي أنشطة الكتاب الإمكانات الماديّة والبشريّة المتوفّرة في المدرسة.					
٧	أنشطة الكتاب قابلة للتّنفيذ من قبل المتعلّمين.					
٨	تُراعي أنشطة الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.					
٩	أيقونات الكتاب مناسبة للمرحلة العمريّة للمتعلّمين.					
١٠	تُثير أيقونات الكتاب اهتمام المتعلّمين وتحفّزهم على تعلّم مادّة الدّراسات الاجتماعيّة.					
١١	توجّه أيقونات الكتاب المتعلّمين إلى النّشاط المطلوب بنجاح.					
١٢	الوسائل التّعليميّة (صور– جداول– رسوم) في الكتاب مشتقّة من البيئة الاجتماعيّة للمتعلّمين.					
١٣	تُساعد الوسائل التّعليميّة في الكتاب على تحقيق أهداف الدّروس.					
١٤	تُسهم الوسائل التّعليميّة في الكتاب في مساعدة المتعلّمين على استنتاج معلومات الدّروس.					
١٥	تتميّز الوسائل التّعليميّة في الكتاب بالوضوح والدّقة والجاذبيّة.					
١٦	تساعد الوسائل التّعليميّة في الكتاب على إثارة تفكير المتعلّمين.					
١٧	ترتبط الوسائل التّعليميّة في الكتاب بمحتوى الكتاب.					

١٨	تُسهم الوسائل التّعليميّة في الكتاب في توضيح المعلومات الواردة فيه.					
١٩	تُراعي الوسائل التّعليميّة في الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.					

المحور الرّابع: التّقويم						
الرّقم	**العبارة**	**البدائل**				
		موافق بشدّة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة
١	أسئلة وتدريبات الكتاب شاملة لمحتواه.					
٢	تتنوّع أسئلة وتدريبات الكتاب ما بين المقاليّة والموضوعيّة.					
٣	تتناسب أسئلة وتدريبات الكتاب مع مستويات نموّ المتعلّمين.					
٤	تُراعي أسئلة وتدريبات الكتاب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.					
٥	تُثير أسئلة وتدريبات الكتاب مختلف المستويات في التّفكير لدى المتعلّمين.					
٦	تقيس أسئلة وتدريبات الكتاب مستويات التّعلّم المعرفيّة المختلفة.					
٧	تُساعد أسئلة وتدريبات الكتاب على تنمية المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة لدى المتعلّمين.					
٨	تُتيح أسئلة وتدريبات الكتاب الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن أحاسيسه ومشاعره.					
٩	تساعد مشاريع الكتاب على ربط المتعلّم بمجتمعه.					
١٠	تساعد مشاريع الكتاب على تحقيق الأهداف المحدّدة لمادّة الدّراسات الاجتماعيّة.					
١١	تتميّز مشاريع الكتاب بالواقعيّة والقابليّة للتّطبيق بما يتناسب والإمكانات المُتاحة.					
١٢	تُراعي مشاريع الكتاب اهتمامات المتعلّمين.					
١٣	تنمّي مشاريع الكتاب حبّ الاستطلاع والتّقصّي والاستكشاف لدى المتعلّمين.					
١٤	تُساعد مشاريع الكتاب على تعزيز الشّعور بالانتماء للوطن لدى المتعلّم .					
١٥	تُساعد مشاريع الكتاب في تكوين اتجاهات إيجابيّة لدى المتعلّمين نحو العمل.					

الملحق رقم (٥):

كتاب تسهيل مهمّة الباحثة من كليّة التّربية في جامعة طرطوس

الجمهورية العربية السورية
جامعة طرطوس
كلية التربية

الرقم: ٦٣٠/ص ب
التاريخ: ٢٠١٩/٣/٢٢
الموضوع:

SYRIAN ARAB REPUBLIK
Tartous university

YOR REFRENCE:
OUR REFRENCE

Date: / /2019

إلى ..... مديرية التربية في جامعة طرطوس .....

يرجى تسهيل مهمة الطالبة: ميرفت علي حاسمي .....التي سيقوم بها
في مدارس مديرية طرطوس.. علماً أن الطالب من طلاب كلية التربية قسم
الدراسات العليا / ماجستير تربية الطفل / السنة الثانية .....في جامعة طرطوس
وبأن نتائج مهمته مخصصة للبحث العلمي.

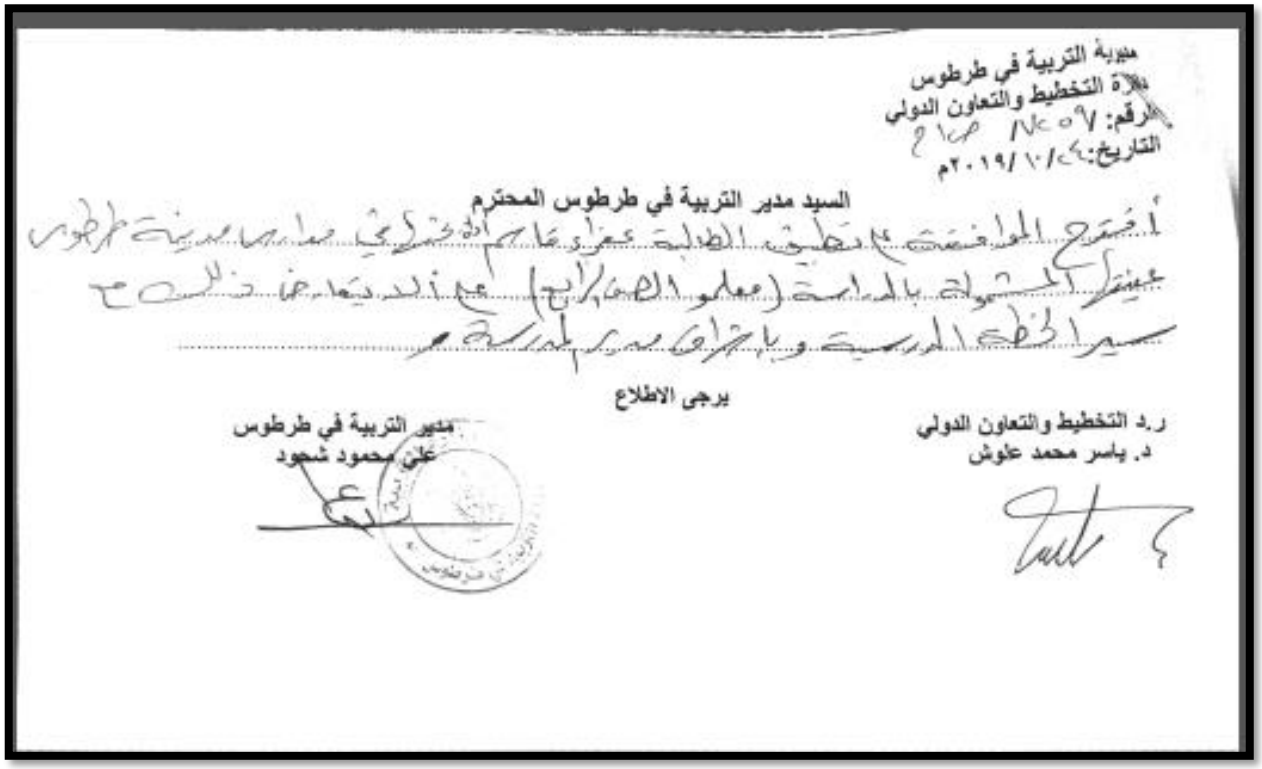
شاكرين لكم حسن تعاونكم

عميد كلية التربية
أ.د ريم سليمون

مدير التربية في طرطوس
علي محمود شحود

الملحق رقم (٦):

كتاب تسهيل مهمّة الطّالبة من مديريّة التّربية في محافظة طرطوس



مديرية التربية في طرطوس
دائرة التخطيط والتعاون الدولي
الرقم: ٧/ ٨٤٠٩ /ص ١٤
التاريخ: ٢٠١٩/١٠/٢٤م

السيد مدير التربية في طرطوس المحترم

أتقدم الحاضنة بطلب الطالبة عفراء عاصم الخليل من مدينة طرطوس
عينة الدراسة (معلمو الصف الرابع) عن الدراسة في ذلك
سير الخطة الدراسية وباشراف مدرسة

يرجى الاطلاع

ر.د التخطيط والتعاون الدولي
د. ياسر محمد علوش

مدير التربية في طرطوس
علي محمود شحود

Abstract

The current study aimed at: - evaluating the developed social studies book for the fourth grade from the point view of fourth grade teachers and educational supervisors in sections of: objectives, content, educational activities and means, and evaluation.
- identifying differences between the averages of views of fourth grade teachers and educational supervisors in the developed social studies book for the fourth grade in sections of: (objectives, content, activities and educational means, and evaluation) due to variables: educational capacity, scientific qualification, and the years of experience.

The study approach: The researcher distributed in her study the analytical descriptive approach for its suitability to the objectives and nature of the study
The study community: The study community consisted of all fourth grade teachers in Tartous City for the year 2019/2020, their number was (82) teacher, and of all educational supervisors who supervise the schools of the first episode of basic education in the Tartous City for the year 2019/2020, their number was (٢٥) educational supervisors, and the community has been taken completely as a
The study tool: sample for the study.
The researcher used questionnaire as a tool of her study which consisted of four sections: (objectives, content, activities and educational means, and evaluation).

The study results: The results of this study was as follows:

-The developed social studies book for the fourth grade has received a high rating from the point view of fourth grade teachers and educational supervisors.

- There were statically significant at the level of significance (0.05) between the mean score of the evaluation for the study sample (class teachers and educational supervisors) for the section of Objectives attributable to the educational capacity variable in favor of the educational supervisors, and there were no differences between the mean scores of the evaluation for each section of: content, educational activities and means, evaluation and the book as a whole are attributable to the same variable.
-There were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the evaluation of the study sample (class teachers and educational supervisors) for each section of: objectives, content, educational activities and means, the evaluation and for the book as a whole attributable to the scientific qualification variable.
- there were no statistically significant

differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the study sample evaluation (class teachers and educational supervisors) for each section of: The objectives, The content, the educational activities and means, the evaluation and the book as a whole attributable to the years of experience variable.

Syrian Arab Republic
Ministry Of Higher Education
Tartous University
Faculty of Education
Department of Child Education

Evaluation The Social Studies Book For The 4th Grade In The Point View Of Class Teachers And Educational supervisors In Tartous City

A Thesis Submitted for the degree of Master in Child Education

Prepared by:

Afraa Khalil Qasem

Supervised by:

Dr. Olfat Watfe

Assistant Professor at Department of Child Education In Tartous University

Dr. Fatima Farha

Lecturer at Department of Child Education in Tartous University

٢٠٢٠/٢٠٢١