بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة شندي
كلية الدراسات العليا

بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في التربية

بعنوان

دراسة تحليلية لتحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في أسئلة الخريطة الكنتورية

إعداد الطالب
عمر علي بشير أرباب
إشراف الدكتور
عبدالحميد السجاد الشيخ

نوفمبر 2009م

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

قال تعالي : ﴿الله نور السموات والأرض مثل نوره كمشكاة فيها مصباح المصباح في زجاجة الزجاجة كأنها كوكب دري يوقد من شجرة مباركة زيتونة لا شرقية ولا غربية يكاد زيتها يضئ ولو لم تمسسه نار نور علي نور يهدي الله لنوره من يشاء ويضرب الله الأمثال للناس والله بكل شئ عليم﴾

صدق الله العظيم

سورة النور الآية 35

الإهداء ....

إلي كل من أحب السودان

وعمل علي رفعته وعزته

إلي من يجسد الإسلام

في أروع صوره

إلي كل معلم ومعلمة

أفنى عمره من اجل الأجيال

إلي من أمدني بالرعاية

وأوصاني بالإخلاص والصبر

أبي وأمي 00

إلي من هم سندي في الحياة 00

أخواني وكافة أسرتي 00

إلي فلذات كبدي أبنائي وزوجتي 00

شكر وعرفان

الحمد لله الذي علمنا ما لم نعلم والصلاة والسلام علي معلمنا وقدوتنا سيدنا محمد (ص) وعلي آله وصحبه أجمعين

وبعد

أتقدم بالشكر والعرفان لإدارة جامعة شندي واخص بالشكر من علا جاهه وطاب ذكره ولزم شكره سعادة دكتور يحيي فضل الله عميد كلية الدراسات العليا

كما أتقدم بالشكر وخالص الامتنان الي من حباه الله بخلق رفيع وأحسن معاملته وأفشى ذكره الأستاذ الفاضل دكتور عبد الحميد السجاد الشيخ عميد كلية التربية جامعة وادي النيل ، مشرف البحث الذي أمدني بالصبر والعزيمة

والشكر الي كل من أسهم وشارك في إنجاح هذا البحث

وشكري وتقديري بلا حدود الي ابن أخي معتز عثمان علي الذي بذل قصارى جهده في طباعة وتصميم هذا البحث

والشكر أولاً وأخيراً لله تعالى

الباحث

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث الي الوصول للأسباب الحقيقية التي تؤدي الي تدني تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في أسئلة الخريطة الكنتورية في امتحان الشهادة الثانوية .

منهج البحث وأدواته :

استخدمت في هذا البحث المهج الوصفي ، أما الأدوات فكانت هي الاستبيان علي معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا كما أخذت عينات عشوائية لدرجات بعض الطلاب في أسئلة الخريطة الكنتورية من امتحان الشهادة الثانوية مارس 2009م .

المجتمع وعينة البحث :

يمثل مجتمع البحث معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية ، اما عينة الدراسة كانت لمعلمي ومعلمات مادة الجغرافيا المشاركين في تصحيح امتحانات الشهادة الثانوية مارس 2009م والمجتمعين بمدرسة الخرطوم القديمة النموذجية بنين ببري، وكان عددهم 465 معلم ومعلمة واختار الباحث منهم 210 معلم ومعلمة للإدلاء بآرائهم عن الاستبيان الخاص بالبحث .

المعالجات الإحصائية :

استخدمت برنامج SPSS في الأشكال البيانية كما استخدمت نظام كا2 والنسب المئوية .

أهم النتائج :

1. عدم وجود المعلم المدرب كان له اكبر الأثر علي تدني تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في أسئلة الخريطة الكنتورية .
2. معظم الطلاب يعتمدون علي الجانب النظري ويهملون الجانب العملي عند مراجعتهم لمفردات مقرر الخريطة الكنتورية .
3. قلة الوسائل التعليمية كان لها اثر واضح في إضعاف تدريس الخريطة الكنتورية .
4. الطلاب يجدون صعوبة في فهم أسئلة الخريطة الكنتورية في امتحانات الشهادة الثانوية .

Abstract

This research aims to find out the reasons that lead to the decline and determination in learning of the third year students in the secondary schools in the questions of the contour map in the secondary school certificate examinations .

The method and tools of the research :

In this research I used the descriptive method and I did a questionnaire among the teachers of geography in the secondary schools . I also took random samples from the marks of some students March 2009 .

The society and sample of the research :

The society of this research is the teachers of geography in the secondary schools ,and the sample of the research is the markers of geography secondary certificate examinations . Who were marking in Khartoum old secondary school .

Statistical treatments :

I used programme (SPSS) and (K^2) system besides the percentage system in March 2009 .

The main results :

1. Lack of trained and experienced teachers led to decline determination in learning of the contour map among the third year students .
2. Most of the students depend on the theoretical side and they neglect the practical side of the contour map .
3. Lack of educational aids affected the learning of the contour map .
4. Students find difficulty in understanding the questions of the contour map in the secondary school examinations .

فهرس المحتويـــــــات

	الموضوع	الصفحة
	الفصل الأول	
	الإطار العام للبحث	
1-1	المقدمة	
2-1	مشكلة البحث	
3-1	أهداف البحث	
4-1	أهمية البحث	
5-1	أسئلة البحث	
6-1	فروض البحث	
7-1	منهج البحث	
8-1	مجتمع البحث	
9-1	أدوات البحث	
10-1	حدود البحث	
11-1	مصطلحات البحث	
	الفصل الثاني	
	الإطار النظري والدراسات السابقة	
1-2	المقدمة	
2-2	طرق تمثيل الارتفاع	
3-2	إنشاء الخريطة الكنتورية	
4-2	بعض الفوائد التطبيقية للخريطة الكنتورية	
5-2	أهمية دراسة مادة الجغرافيا	
6-2	القياس والتقويم	
7-2	التقويم في المرحلة الثانوية	
8-2	التحصيل	

	الموضوع	الصفحة
9-2	التطور التاريخي لتقويم التحصيل	
10-2	أنواع تقييم التحصيل	
11-2	أغراض تقييم التحصيل	
12-2	معايير تقييم التحصيل	
13-2	أنواع ووسائل تقييم التحصيل	
14-2	نظام الامتحانات الحالي وعيوبه	
15-2	الدراسات السابقة	
الفصل الثالث		
	إجراءات البحث	
1-3	المقدمة	
2-3	منهج البحث	
3-3	مجتمع البحث وعينته	
4-3	بيانات أساسية عن عينة البحث	
5-3	أدوات الدراسة	
6-3	الاستبيان	
7-3	عينات عشوائية لدرجات الطلاب	
الفصل الرابع		
	عرض ومناقشة وتحليل وتفسير النتائج	
1-4	المقدمة	
2-4	عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
3-4	عدم وجود المعلم المدرب	
4-4	اهتمام المعلم بالجانب العملي	
5-4	اعتبار موضوع الخريطة الكنتورية مراجعة	
6-4	قلة الوسائل التعليمية	

	الموضوع	الصفحة
4–7	عدم وضوح مفردات مقرر الخريطة الكنتورية	
4–8	ضعف مفردات مقرر الخريطة الكنتورية	
4–9	انعكاس ضعف المقرر في مرحلة الأساس علي الثانوي	
4–10	الطلاب يجدون صعوبة في فهم أسئلة الخريطة الكنتورية	
4–11	ضعف مستوى الطلاب في الرياضيات	
4–12	تركيز الطلاب علي الجانب النظري	
4–13	تنال الخريطة الكنتورية درجات قليلة في الامتحان	
4–14	عرض وتحليل الدرجات العشوائية	
الفصل الخامس		
	ملخص الدراسة ونتائجها وتوصياتها	
5–1	ملخص الدراسة	
5–2	النتائج	
5–3	التوصيات	
5–4	المقترحات	
5–5	المراجع – الكتب	
	المراجع – الرسائل الجامعية	
5–6	الملاحق	
	ملحق رقم (1) نماذج الامتحانات	
	ملحق رقم (2) صورة من الاستبيان	
	ملحق رقم (3) خطاب مدير الامتحانات	
	ملحق رقم (4) لجنة المحكمين	

فهرس المحتويات

الرقـم	الموضـــــــــــوع	الصفحـــة
.1	**الآية**	**أ**
.2	**إهداء**	**ب**
.3	**شكر والتقدير**	**ج - د**
.4	**فهرس الموضوع**	**هـ**
.5	**ملخص البحث باللغة العربية**	**و - ز**
.6	**ملخص البحث باللغة الإنجليزية**	**ح - ط**
.7	**المقدمة**	**1**
.8	**خطة البحث**	**2- 3**
الفصل الأول: الحرف لغة واصطلاحاً		
.9	**المبحث الأول: تعريف الحرف لغة واصطلاحاً**	**5- 14**
.10	**المبحث الثاني: حروف المعاني**	**15- 27**
.11	**المبحث الثالث: حروف المباني**	**28- 33**
الفصل الثاني: اللام العاملة وغير العاملة ودلالتها		
.12	**المبحث الأول: تعريف اللام لغة واصطلاحاً**	**35 - 42**
.13	**المبحث الثاني: اللامات عند النحاة**	**43- 57**
.14	**المبحث الثالث: اللام العاملة**	**58- 72**
.15	**المبحث الرابع: اللام غير العاملة**	**73 - 77**
الفصل الثالث: أنواع اللام في القرآن الكريم دراسة تطبيقية		
.16	**المبحث الأول: ما يدخل على الأسماء**	**79 - 95**
.17	**المبحث الثاني: ما يدخل على الأفعال**	**96- 105**
.18	**المبحث الثالث : ما يدخل على الحرف**	**106- 117**
.19	**الخاتمة**	**118 - 119**
.20	**الفهارس (المراجع والمصادر – فهرس الآيات – الأحاديث - الأعلام)**	**120- 149**

الفصل الأول

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

المحتويات:

1-1 المقدمة

1-2 مشكلة البحث

1-3 اهداف البحث

1-4 اهمية البحث

1-5 اسئلة البحث

1-6 فروض البحث

1-7 منهج البحث

1-8 مجتمع البحث

1-9 ادوات البحث

1-10 حدود البحث

1-11 مصطلحات البحث

1-12 هيكل البحث

المقدمة

البحث العلمي اضحي قبله العالم والمحور الرئيسي الذي تدور من حوله صروح العلم ، ومؤسسات التجارة والصناعة والانتاج ، بل كان مناشط الحياة الجادة التي تنشد التقدم النماء المستمر.

ولا غرو ان نجد دول العالم لاسيما المتقدم منها ترعي البحث العلمي كل الرعاية ، وتبذل في سبيله القسط الاوفر من المال والوقت والاهتمام، بل تتباري في جزب البحاث من في جميع انحاء العالم وتستحوز عليهم بشتي الوان الجذب والاغراء ، اذ تأكد بلا مراء انه السبيل الناجح في تجاوز المعيقات الي الازدهار المستمر ، والقوة والمنعة في جميع مجالات الحياة من هنا تتباري الامم اليوم الي السبق في هذا المجال حتي تحرز المراتب العليا او ان تحافظ علي مكانتها ووجودها.

وموضوع هام كعلم الخرائط من اهم الجوانب الاساسية التي ينبغي ان تقدم لمختلف الدارسين في اطار محدد وشامل ومبسط في ان واحد.

ولاشك ان اهمية دراسة هذا الفن بدأ ياخذ سبيله الي مجال العلوم المختلفة لا يخفي علي الدارسين في كثير من القطاعات.

فالجغرافيون والجيولوجيون والعسكريون والمهندسون والرحالة وغيرهم لا ينكرون اهيمة هذا الجانب في دراساتهم كاساس لازم لهم.

ولقد تزايد الاهتمام بهذا الموضوع مع تزايد الحاجة الي التخطيط في معظم المجالات ان لم يكن في مجموعها الا ان الجغرافيون يجدون في الخرائط وسيلة للتعبير عن مادتهم وعملهم اكثر من غيرهم.

فالجغرافيا قراءة خريطة قبل ان تكون قراءة سطور من كتب او مراجع ولقد كتب الدكتور مل (Mill B.R) في معرض حديثه بصدد تحديده لبعض الاطر المنهجية لعلم الجغرافيا (ان ما يمكن اثباته علي الخرائط لا يمكن وصفه) وقراءة الخريطة في الحقيقة ذات جانبين الاول خاص بانشائها والثاني خاص بقراءتها واستخدامها.

ولا شك ان انشاء الخريطة يعتبر من الجوانب الهندسية البحتة حيث يترك المهندس المدني وضع المساحات المختلفة من الارض بما عليها ، في حين يصبح الجغرافي هو المرشد الوحيد في كيفية استخدام الخرائط واستخلاص النتائج منها واستقصاء الناقص المجهول من بعض العلاقات الكارتوجغرافية فيها والعمل علي تخليص وبلورة المقري الاكاديمي للخريطة بما يؤهله لاعادة رسمها واخراجها من جديد في اطار جغرافي سليم.

والخريطة الكنتورية تبين شكل سطح الارض بابعاده الثلاثة وتختلف المساحات في الطبيعة عنها علي الخريطة فالمساحة الحقيقية هي المساحة المقاسة علي الارض مباشرة والتي يقطعها الانسان عند الانتقال بين اي نقطتين بغض النظر عن الاختلاف بين منسوب كل منهما وهنالك فرق بين المسافتين الحقيقية والأفقية ويزداد هذا الفرق بين منسوب النقط المختلفة التي تحدد المسافة المعينة .

واذا رجعنا الي امتحانات الشهادة السودانية الثانوية في مادة الجغرفيا نجدها تحتوي علي اسئلة عن الخريطة الكنتورية بصورة متعددة من انماط الاسئلة واذا حللنا درجات الاسئلة الاخري مع اسئلة الخريطة الكنتورية نجد هنالك تدني واضح وبصورة تدعو الي التساؤل وذلك حسب تجربة الباحث الشخصية وذلك من خلال اشتراكية في تصحيح امتحانات الشهادة الثانوية في مادة الجغرافيا لاكثر من عشرين مرة.

وعليه سوف يقوم الباحث باجراء دراسة لتحليل درجات طلاب الشهادة الثانوية في اسئلة الخريطة الكنتورية لكي يصل الي الاسباب والدواعي الحقيقية وراء هذا التدني الواضح

بين الدرجات التي يتحصل عليها الطالب في اسئلة الخريطة الكنتورية مقارنة بدرجاته في بقية الاسئلة الاخري من الامتحان.

مشكلة البحث:

هل هنالك اتفاق بين معلمي ومعلمات مادة لجغرافيا وخاصة الذين يدرسون الصف الثالث ويشاركون في تصحيح امتحانات الشهادة الثانوية بان درجات الطلاب في اسئلة الخريطة ضعيفة الي الحد الذي يدعو للتساؤل؟.

1. هل هذا التدني يرجع لعدم توفر الوسائل التعليمية؟.
2. هل هذه التدني يرجع لصعوبة اسئلة الخريطة الكنتورية؟.
3. هل هذه التدني يرجع لعدم توفر المعلم المدرب؟.
4. هل هذه التدني يرجع لاهمال الطلاب؟.
5. هل هذه التدني يرجع لعدم توفر الكتابي المدرسي؟.

اهداف البحث

يسعي الباحث هنا الي تحقيق الاهداف التالية :

1- التعرف علي مستوي التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية.

2- التعرف علي اسباب ضعف التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية.

تقديم توصيات لمعالجة ضعف تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية.

اهمية البحث:

تاتي اهمية هذا البحث في الوصول الي الاسباب والدوافع الحقيقية وراء ضعف تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية.

لان معرفة هذه الاسباب سوف يؤدي الي نتائج يستفيد منها كل من المعلمين والطلاب لان هذا سوف يزيد من تحصيلهم ورفع مستواهم وزيادة الاعداد في الدخول الي الجامعات والمعاهد العليا.

وهذا البحث وحسب علم الباحث ومجهوداته لم يطرقه احد من قبل بالدراسة وقد لاحظ الباحث ان كل الدراسات السابقة كانت محصورة في الوسائل التعليمية وطرق التدريس ولذا سوف ينال هذا البحث اهتمام كبير من قبل الادارات التعليمية والمعلمين والطلاب.

اسئلة البحث:

1- مامستوي التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية؟.

2- ما اسباب ضعف تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية؟.

3- ما المقترحات التي سوف تؤدي الي تحسن تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية؟.

فروض البحث:

1- يوجد ضعف في تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية.

2- هنالك عدة اسباب تسهم في تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية.

منها ما يتعلق بالكتاب المدرسي ومنها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالوسائل التعليمية ومنها ما يتعلق بنوعية الاسئلة ومنا ما يتعلق بالطالب نفسه ومنها ما يتعلق بالمقرر الدراسي ومنا ما يتعلق بطريقة التدريس ومنا ما يتعلق بالتدريب والتاهيل بالنسبة للمعلمين.

منهج البحث:

اتبع الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي وذلك لان المنهج الوصفي يقدم وصفاً للظواهر والاحداث موضع الدراسة دون ان تسعي لتفسير الاحداث والظواهر او تحليلها والخروج بنظريات وقوانين بقصد التعميم..

مجتمع البحث وعينته:-

مجتمع البحث معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية السودانية.

وعينة البحث معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية والمشاركين في تصحيح امتحانات الشهادة السوودانية مارس 2009م بمدرسة الخرطوم القديمة النموزجية بنين ، سوف يستخدم الباحث هنا العينة العمدية او القصدية لانها تختصر عليه الوقت والجهد والمال ومناسبتهالبحث درجة الماجستير وخاصة ان الباحث طرق موضوعاً لا يعرفه الا اصحاب التخصص والخبرة .

أدوات البحث:

استخدم الباحث الاستبيان لمعلمي ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية وخاصة الذين يدرسون الصف الثالث الثانوي.

كما قام الباحث بتحليل درجات عينات عشوائية من طلاب الشهادة السودانية في مادة الجغرافيا عن أسئلة الخريطة الكنتورية مارس 2009م.

حدود البحث:

الحدود الزمانية:

مارس 2003 الي مارس 2009م.

الحدود المكانية :

معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية والمشاركين في تصحيح امتحانات الشهادة السودانية مارس 2009 بمدرسة الخرطوم القديمة النموزجية بنين .

مصطلحات البحث:

تحصيل : يقصد به الدرجات التي يتحصل عليها الطالب في اسئلة الخريطة الكنتورية .

تحليل : يقصد به في هذا البحث تفسير النتائج التي حققها الطالب في الامتحان.

الصف الثالث :

يقصد به السنة الثالثة بالمرحلة الثانوية والتي ينتقل اليها الطالب من اتمام الثماني سنوات في مرحلة الاساس.

الخريطة الكنتورية :

فرع من فروع مادة الجغرافيا يهتم بدراسة الظواهر الطبيعية.

هيكل البحث:

يتكون هيكل البحث من:

- صفحة العنوان.
- صفحة الاهداء.
- صفحة الشكر والعرفان.
- صفحات المحتويات.
- صفحة التلخيص Abstract.
- فصول البحث.

الفصل الاول : الاطار العام

الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة.

الفصل الثالث :

منهج البحث واجراءاته .

الفصل الرابع :

عرض ومناقشة وتحليل النتائج وتفسيرها.

الفصل الخامس:

خلاصة البحث ونتائجه والتوصيات والمقترحات.

- خاتمة البحث.
- فهرست الكلمات المفتاحية والاسماء والمصطلحات.
- الملاحق

الفصل الثاني

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1 مقدمة .

2-2 طرق تمثيل الارتفاع .

2-3 انشاء الخريطة الكنتورية.

2-4 بعض الفوائد التطبيقية للخريطة الكنتوية .

2-5 القياس والتقويم.

2-6 التطور التاريخي لحركة التقويم.

2-7 القياس والتقويم – مفهومه وتطوره.

2-8 التقويم في المرحلة الثانوية .

2-9 التحصيل.

2-10 التطور التاريخي لتقويم التحصيل.

2-11 انواع تقييم التحصيل .

2-12 اغراض تقييم التحصيل.

2-13 معايير تقييم التحصيل .

2-14 انواع ووسائل تقييم التحصيل.

2-15 الدراسات السابقة.

مقدمة :

تعتبر خرائط التضاريس من اهم الخرائط التي يستخدمها الجغرافي في دراسته لسطح الارض ، ويقسم الجغرافي مظاهر السطح الي ظاهرات موجبة مثل الجبال والهضاب واخري سالبة مثل السهول والاحواض ،وهو يعامل سطح الارض في دراسته معاملة المسرح الذي تلعب عليه العوامل الجغرافية الاخري دورها ويتحدد في تفاعل هذه العوامل مع بعضها ومع مسرح الشخصية الجغرافية للمكان ، وهذا ما ترمي اليه الجغرافيا في النهاية .

وتبرز أهمية مظاهر السطح من وجهة النظر الجغرافية في ناحيتين :

1- المنسوب : اي مدي ارتفاع وانخفاض السطح عن متوسط مستي سطح البحر ، وتبرز دراسة امنسوب الظاهرات لتضاريسية حتي يمكن تصنيفها ، كما انها تضفي علي المكان نمطاً تضاريسياً معيناً ولا يخفي ايضاً ما للمنسوب من اثر علي المناخ .

2- الانحدار : يؤثر الانحدار في شكل جريان المياه السطحية وما يتبع ذلك من توفر هذه المياه او قلتها من مكان لآخر ، وهذا بدوره يؤثر علي امكانية استقرار وتركز الانسان في مكان معين .

كما نجد اثر الانحدار المباشر علي ظاهرة انجراف التربة واثر الانحدار علي وسائل المواصلات وحركة الانسان وانتقاله علي سطح الارض .

ولقد حاول الانسان منذ القدم تمثيل سطح الارض علي الخرائط وقد اعترضته مشكلات تمثيل المظهر ذي الابعاد الثلاثة علي اللوحة ذات البعدين ، وقد اتبعت عدة طرق وكانت كل طريقة تحقق شرط من شروط عناصر السطح الثلاثة الي ان اكتشفت طريقة خطوط الكنتور فحققت كل الشروط.

وقبل ان نتعرض لهذه الطريقة يمكن ان نستعرض سريعاً الطرق الخرائطية الاخري.

اولاً : طريقة الرسم المنظور:

وتبين هذه الطرقة ظاهرات سطح الارض حسب المسقط الجانبي لها وهي وان دلت عن مواقع تلك الظاهرات بصورة تقريبية وبينت انماط اشكال المنحدرات بصورة تقريبية فانها لا تبين عنصري المنسوب وقيمة الانحدار ، وتعتمد هذه الطريقة علي دقة ووعي الشخص الذي يقوم بها وهي اقرب الي الفن منها الي الطرق العلمية التي لها اصول وقواعد.

ثانياً: نقط المناسيب :

نقطة المنسوب هي نقطة سجل عندها البعد الرأسي عند متوسط منسوب سطح البحر وهي النقطة التي يبدأ منها تسلسل القياس بين مستوي سطح البحر وبين نقط اخري وذلك عن طريق اجراء ميزانيات دقيقة لغرض تثبيت هذه النقطة من الطبيعة وتحديد مناسيبها في شتي انحاء الدولة.

ثالثاً : خطوط الهاشور:

وهي عبارة عن خطوط تختلف في سمكها وطولها وكثافتها تبعاً لاختلاف قيمة الانحدار وشكل المنحدر ،فهي تقل وتتباعد ويزداد طولها ويقل سمكها في المناطق بطيئة الانحدار ، وينعدم وجودها تماماً اذاكان سطح الارض مستوياً ، وتظهر المناطق شديدة الانحدار في شكل مساحات سوداء.

وهذه الطريقة تعطي انطباعاً سريعاً وواضحاً عن التضاريس وتبين تفاصيل لا توضحها الخرائط التضاريسية الاخري ، وهي تبين شكل المنحدر الا انها لا تبين قيمته ولا يمكن استخدامها وحدها ان تحدد مدي الارتفاع والانخفاض عن مستوي سطح البحر.

رابعاً : الكنتور

علي الرغم من ان طريقة خطوط الكنتور قد استخدمت لتمثيل سطح الارض لاول مرة في القرن الثامن عشر عام 1791 الا انها ما زالت تستخدم اكثر من غيرها في الوقت الحاضر بل انه في كثير من الاحيان لا يستخدم غيرها ، وخط الكنتور هو خط متساوي القيمة يمر ويربط نقاط متساوية في قيمة منسوبها، ويتم انشاء الخريطة الكنتورية علي اساس نقط المناسيب سالفة الذكر .

ولكن يشترط ان تكون هذه النقط كافية لامكان تمثيل المظهر الحقيقي لاشكال سطح البحر وخاصة اذا كانت المنطقة شديدة التضرس.

وتمتد خطوط الكنتور علي شكل حلقات علي ابعاد افقية متفاوتة وتتقارب لتعطي انواعاً من المنحدرات وتستقيم وتنثني داخال بعضها البعض باوضاع متباينة وبذلك توضح بعض ظاهرات سطح مثل الاودية والحافات والبروز والجبال والهضاب والتلال وغيرها(احمد احمد مصطفي،19–23).

وهنا يري الباحث اهمية توضيح الطرق التي تم اتباعها لتمثيل خرائط التضاريس منذ القدم وحتي في عصرنا هذا لان ذلك يساعد كثيراً في تسهيل مهمة القارئ ويعطي خلفية عن انماط في الاشكال التضاريسية وكيفية قراءة الخريطة الكنتورية التي هي محور موضوعنا البحثي.

انشاء الخريطة الكنتورية :

تنشأ الخريطة الكنتورية عن طريق لوحة المناسيب ، ويتم اعداد لوحة المناسيب من طريق عمليات مساحية تعرف بالميزانية الشبكية وتهدف هذه العمليات الي تعيين مناسيب نقط علي سطح الارض ورفعها ثم توقيعها.

وتختلف طرق تنفيذ الميزانية الشبكية ومنها :

1. طريقة المربعات او المستطيلات او المعينات .
2. طريقة الاشعاع .
3. طريقة النقط المبعثرة.
4. الطريقة المباشرة.

استخدام خطوط الكنتور في تمثيل الاشكال التضاريسية لسطح الارض:

لما كانت خطوط الكنتور هي انسب الوسائل الحالية لبيان مظاهر سطح الارض المختلفة ، فان كل مظهر من اشكال هذا السطح يظهر بصورة معينة اذا ما رسم بخطوط كنتور ويمكن معرفة هذه من فحص ودراسة خطوط الكنتور إنشاءاتها وامتداداتها وطبيعة مناسيبها وملاحظة تقاربها وتباعدها عن بعضها.

ولا يمكن ان تظهر عدة اشكال مختلفة من تضاريس سطح الارض بصورة واحدة من خطوط الكنتور.

بعض الفوائد التطبيقية للخرائط الكنتورية:

1. الخريطة الكنتورية وتخطيط الطرق:

كما عرفنا ان الخريطة الكنتورية تبين شكل سطح الارض بابعاده الثلاثة وتختلف المسافات في الطبيعة عنها علي الخريطة فالمسافة الحقيقية او الارضية هي المسافة المقاسة علي الارض مباشرة والتي يقطعها الانسان فعلاً عند الانتقال بين نقطتين علي الطبيعة مهما اختلف خط السير ، اما بالمسافة علي الخريطة فهي المسافة الافقية وهي عبارة عن البعد الافقي بين نقطتين بغض النظر عن الاختلاف بين منسوب كل منهما ،

وهنالك فرق بين المسافتين الارضية اوالحقيقية والافقية ويزداد هذا الفرق كلما زاد الفرق بين منسوب النقط المختلفة التي تحدد المسافة المعينة.

ويظهر الفرق في المنسوب بين مختلف النقط يظهر انحدار سطح الارض الذي يقدر اما بالدرجات او الزاوية بين المستوي الافقي والسطح المائل للارض او بالنسبة اي بنسبة الفرق في المنسوب الي المسافة الافقية.

وتلعب درجة الانحدار وتغيرها علي طول المنحدرات دوراً هاماً عند تحيد وسائل النقل وتخطيطها باختيار انسب الخطوط لانشاء طريق او مد خط سكة حديد.

2. الخريطة الكنتورية والاغراض العسكرية:

تعتبر الخريطة الكنتورية من الوثائق الهامة في الميدان العسكري فهي توضح انسب الطرق لتحريك الات الخرب ، كما توحي بالخطوط التي يحتمل للعدو ان يسلكها ، كما تبيّن افضل المواقع لاقامة المعسكرات ، الا ان اهم الاهداف العسكرية التي تحققها الخريطة الكنتورية هو تحديد امكانية الرؤية في المناطق المتضرسة من نقطة لاخري لما لذلك من اهمية في الاستطلاع والتجسس وتحديد نوع القصف المناسب بالمدفعية لموقع العدو وتحديد المناطق المحتجبة غير المرئية التي يمكن ان يختفي فيها العدو.

3. الخريطة الكنتورية وتسوية الارض:

يتعبر موضوع تسوية الاراضي من الموضوعات الهامة حيث يجري استصلاح مئات الالاف من الافدنة وتتطلب العمليات الزراعية المختلفة ارضا يتسير للمياه ان تسري فوقها بالتساوي دون ان تسبب نحراً وتآكلاً في الارض .

فالارض ينبغي ان يكون لها انحداراً مستمراً منتظماً لمسافات طويلة بقدر الامكان وفي اي اتجاه (احمد احمد مصطفي ،199–209).

القياس والتقويم:

حظي موضوع القياس والتقويم التربوي والنفسي باهتمام كثير من علماء التربية وعلم النفس والمؤسسات التربوية الخاصة باعداد المعلمين الذين ساهموا مساهمة فاعلة في تطوير نظريات القياس والتقويم وتصميم الاختبارات النفسية والتربوية والاجتماعية واهتمت بعض المؤسسات التربوية بفتح برامج دراسات عليا يتخصص فيها الطالب في هذا المجال ،كما قامت تلك المؤسسات ايضا بتنفيذ العديد من الورش التدريبية لسد حاجة المعلمين الماسة لاساسيات هذا المجال لا سيما عملية تصميم او بناء الاختبارات المقننة التي يجهلها بعض المعلمين ، والاحتفاظ بنماذج من الاسئلة ذات المستوي الجيد من حيث معامل الصعوبة ومعامل التميز، علماً بان الكثير من مدارس الدول المتقدمة وبعض مدارس الدول العربية اصبحت تهتم بايجاد مايسمي ببنك الاسئلة (علي جاسم واخرون،21).

التطور التاريخي لحركة التقويم:

بداية التقويم في الصين واليونان :

ان تاريخ التقويم في الحقيقة اطول بكثير مما يتصور البعض عندما يعيدون جزوره الي مرحلة زمنية قريبة ، ان مفهوم تقويم الافراد والبرامج كان معروفاً منذ حوالي (2000) سنة قبل الميلاد عندما كان الصينيون يستخدمون في نظامهم التعليمي امتحانات خاصة لاختيار الأفراد لبعض الخدمات والوظائف المدنية العليا ، وفي عهد النهضة اليونانية (500 ق.م) كان المعلمون ومنهم (سقراط) يستخدمون اساليب تقويمية شفهية كجزء مهم من عملية التعليم والتعلم.

التقويم في اوربا:

في انحاء من اوربا انشئ في اوائل القرن التاسع عشر ما يشبه نظام الامتحانات المركزي بهدف تحقيق المزيد من المساواة والعدالة في التقويم في فرنسا بقي هذا الامتحان شفهياً لمدة طويلة ، ولم يتحول في انجلترا الي امتحان كتابي حتي اواسط القرن التاسع عشر ، وفي هذه الفترة اخذ المربون يدركون مساوئ الاعتماد الكلي علي الامتحانات الشفوية ، وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين شهد ميدان التقويم والاختبارات تطوراً جديداً عندما ظهرت الي الوجود (اختبارات الذكاء) علي اثر الابحاث التي قام بها بعض علماء النفس والتربية ومنهم العالم الفرنسي(الفردبنيه، عام1905) والذي قيل عن اختباره انه لا يوجد في العالم اختبار نال عناية علماء النفس كالعناية التي نالها هذا الاختيار الذي يتالف من 30 مشكلة او سؤالاً تتدرج في مستوي صعوبتها.

التقويم في الولايات المتحدة:

في عام 1916م نشرت في الولايات المتحدة صورة معدلة لاختبار الذكاء هذا عرفت باسم (اختبار ستافورد – بنيه)نسبة الي الجامعة التي كان يعمل فيها العالم الشهير (تيرمان Terman) وهو الذي طور هذا المقياس الفرنسي الاصل.

ولقد اتسعت حركة اختبارات الذكاء والاستعدادات في مطلع القرن العشرين رافقها او تبعها نشوء حركة بناء (اختبارات التحصيل المقننة) واتساع مفهوم القياس والتقويم في التربية والتعلم بفضل جهود عدد من العلماء البارزين من امثال (مان Man) ورايز Rice وثور ترايك الذي يعتبر بحق الرائد الحقيقي للقياس والتقويم ويعود له الفضل في وضع اسس بناء الاختبارات الموضوعية.

التقويم في الوطن العربي:

اما حركة التقويم في الوطن العربي فانها لم تكن بعيدة عما كان حولها من بلدان العالم المتقدم، ولم تشهد نوعاً من التطور الرسمي الا في حدود الستينات من القرن العشرين علي الرغم من ومضات بسيطة حدثت في الثلاثينات عندما توجه الاهتمام بالامتحانات واقتراح ادخال اساليب جديدة من اسس التقويم ومصادره ، واعتماد البطاقة المدرسية والملف الشخصي للطالب لاسيما في مصر والعراق.

وكانت اول دراسة جدية للامتحانات في البلاد العربية تمت عام 1961م ، عندما انعقد في بيروت مؤتمر تربوي ضم العديد من ممثلي الدول العربية حيث كان الهدف منه دراسة واقع الامتحانات المدرسية العربية والخروج بتوصيات موحدة بهذا الشأن ثم تبع ذلك مؤتمر الجزائر عام 1964م ، وكذلك حلقة نظم الامتحانات المدرسية في القاهرة عام 1970م (واجتماع خبراء تطوير نظم الامتحانات في البلاد العربية) الذي عقد في الكويت عام 1974م.

لقد اكدت هذه الاجتماعات علي جملة من التوصيات منهاضرورة شمول عملية التقويم جميع جوانب شخصية الطالب وتاكيدها علي مسئولية معلم الصف في اجراء تقويمات مستمرة لطلبته خلال العام الدراسي يكون لها دور في التقويم النهائي للطالب.

ومن الامورالاخري التي وردت التاكيد علي وضع مجموعة من الاختبارات المقننة في المواضيع الدراسية المختلفة واستخدام انواع من الاختبارات النفسية مثل اختبارات الذكاء والاستعداد والميول لتقويم جوانب معينة في شخصية الطالب.

كما اكدت بعض البلدان العربية علي وزارات التربية بضرورة الاهتمام بعملية تقويم الطلبة اهتماماً واضحاً من خلال استخدام المعلمين لاكثر من اسلوب لتقويم شخصية الطالب وتحصيله علي صياغة الاسئلة الامتحانية والتنوع في اساليب التقويم (علي جاسم واخرون،27–34).

ويري الباحث ان التقويم في الوطن العربي تاثر كغيره من دول العالم بالتطور التدريجي وذلك بحكم موقع الوطن العربي الجغرافي ولكن هذا التطور شمل في البداية دول معينة ولكنه بعد انعقاد بعض المؤتمرات في البلدان العربية وما قامت به من توصيات لوزارات التربية والتعليم كان له بالغ الاثر في تطور عملية التقويم وخاصة تدريب المعلمين.

القياس والتقويم مفهومه وتطوره:

ان للقياس والتقويم في المدرسة الحديثة دورا كبيرا ولذا فهو من اهم فروع علم النفس التربوي ، ولقد عني القائمون باعداد المعلمين بالعمل علي تدريب الطلبة في معاهد وكليات المعلمين علي وسائل التقويم الحديث وعلي فهم الوضع الحديث لهذا النوع الهام ، حتي اذا تخرجوا الي الحياة كمعلمين كانوا قادرين علي تقويم تلاميذهم تقويما سليما.

ماذا نقصد بالتقويم:

قوّم الشئ قدر قيمته ،قوم الشئ وزنه وفي التربية قوم المعلم اداء التلميذ اي اعطاه قيمة ووزنا بقصد معرفة الي اي حد استطاع التلاميذ الافادة من عملية التعلم المدرسية والي اي مدي ادت هذه الافادة الي احداث تغيير في سلوكهم وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية.

والتقويم يتضمن الحكم علي الشئ المقوم، ولهذا فهو في مفهومه بعض الشئ عن القياس ، فاذا ذهب الفرد لشراء شئ معين سأل عن ثمنه وقيل له ان ثمنه كذا فانه يعمد دون قصد الي ان يحكم عليه بانه رخيص ام غال ويستعين في هذا الحكم بارجاعه الي اطار عام من القوي والعلاقات قوامه مقدار ما في جيبه من نقود ومقدار حاجته اليه وندرته

او كثرته في السوق ومقارنته بغيره من الاشياء المطلوبة وهكذا وبالمثل ان حاول معلم تقويم تلاميذه فانه يستخدم لذلك اختبارات معينة يحرص علي تسجيل نتائجها تسجيلاً دقيقاً ثم يبدأ في دراسته هذه النتائج وارجاعها الي اطار تحصيل عام ، ان كان يقوم تحصيلاً والي اطار عقلي ان كان يقوم استعداداً عقلياً ولا بد من استخلاص مجموعة من العلاقات المعقدة قبل اصدار حكمه علي هذا التحصيل.

هذا ويلاحظ ان عملية التقويم شاملة تتناول نواحي متعددة من الشئ المقوم وليس من الضروري ان تكون طرق التقويم موضوعية خاضعة للقياس الموضوعي المباشر،بل نلاحظ ان التقويم يستخدم طرق التقدير الموضوعية كما يستخدم طرق التقدير الذاتية ايضاً.

التقويم في المرحلة الثانوية:

تتضمن العملية التعليمية ثلاث جوانب الاول هو تحديد الاهداف والثاني هو التخطيط والوسائل المتبعة لتحقيق الاهداف ومتابعة التنفيذ والثالث هو تقديم الوسائل المستخدمة والاشخاص المتقدمين والحكم علي مدي تحقيق الاهداف والتقويم السليم يمر بالمراحل الاتية:-

اولاً: تحديد الاهداف:

وذلك حتي يصبح المجال واضحاً وما يرمز تقديمه مفهوما منها للتغيرات المختلفة والتاويلات غير الصحيحة التي لا تتفق والمدلول الحقيقي للتقويم ، فتقويم الطالب او المعلم او المنهج او النشاط المدرسي..الخ لا يتم بصورة مرضية الا اذا كان هناك هدف محدد وكذلك تقويم مرحلة تعليمية معينة يتطلب تحديد اهداف هذه المرحلة ثم ترجمتها الي

مقدمات سلوكية في صورة اساليب نشاط يمارسها التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة لاكسابهم العادات السلوكية والاتجاهات المرغوب فيها.

وتحديد الاهداف يجعل الفرد مدركاً لعمله فيستطيع ادراك ابعاد المجال المراد تقويمه ، والالمام بكل ما يتعلق به من بيانات وعوامل ومؤثرات تعين في تحليل النشاط او الموقف الراهن مما يساعد كثيراً في نتائج التقديم.

ثانياً : اعداد وسائل التقويم:

تعتمد هذه المرحلة علي الدراسة والفحص بحيث تعد الوسائل الملائمة عما يراد تقويمه ، فان كان هناك وسائل ظهر عجزها يجب تعديلها كما يلزم تجربتها الي ان يثبت صحتها ، وهذا الاجراء يتطلب مراجعة جميع الادوات والوسائل قبل استخدامها كما يتطلب التدريب عليها قبل تطبيقها للتحقق من سلامتها ، وينبغي الاستفادة من المتخصصين عند اعداد وسائل التقويم ضماناًً للحصول علي احسن النتائج واصدقها.

ثالثاً : تفسير النتائج:

وهي مرحلة لا تتم الا اذا راجع الفرد الاهداف وقام بدراسة الوضع الراهن وتحليله ليتم له تشخيص الموقف بطريقة سليمة، ثم ربط نتائج التقويم بالاهداف للتاكد من ملاءمتها لها فان كانت النتائج تتفق والاهداف المرجوة دل ذلك علي ان خطة العمل والتنفيذ يسيران في اتجاه واحد مع الهدف الحقيقي اما اذا ثبت عكس ذلك فدليل علي ان هناك نقصاً حال دون تحقيق الاهداف مما يتطلب التعديل لمراجعة الموقف مواجهة سليمة.

رابعاً: المتابعة:

اذا كان التقويم عملية تهدف الي التاكد من تحقيق هدف معين فان المتابعة مرحلة لازمة للتقويم بمعني دوام دراسة الموقف والظروف والتغيرات والنتائج واثارها دراسة مستمرة

فعلي ضوء نتائج التقويم تستمر متابعة نقط القوة والعمل علي تدعيمها ومتابعة نقاط الضعف والعمل علي علاجها بما يحقق النمو فالمتابعة في الواقع هي استمرار لعملية التقويم ذاتها.

كما ينبغي ان يكون التقويم شاملاً ، والشمول يعني العناية بالعمل التعليمي ككل، اي الاهتمام بجوانبه واوجه مجالات النشاط فيه ويترجم هذا الي الاهتمام بكافة العوامل والمؤثرات في الموقف التعليمي.

وشمول التقويم في العملية التعليمية لا يعتمد علي الاهتمام بالمادة الدراسية فحسب او بالطرق التعليمية وحدها بل يتضمن العناية والاهنمام بالطالب ككل من جوانبه المختلفة الجسمية والعقلية والخلقية والروحية واهتماماته وخبراته ومهاراته وسلوكه وميوله وعاداته ومطالب نموه.

وبالمعلم ككل ايضاً شخصيته وثقافته وخبراته ومستوي ادائه وهواياته ومهاراته وعلاقته بزملائه وعلاقته بطلابه واهل البيئة واثرها في المجتمع بالنتائج التربوية والتعليمية وبكل ماي دور في مجال العمل التربوي.

ولما كان النشاط الانساني لا نهاية له ، ولما كانت الحياة متجددة، واهدافها مثمرة فمن هنا يجب ان يكون التقويم عملية ملازمة ومستمرة.

واستمرار التقويم في المرحلة الثانوية معناه استمرار العمل وتضافر الجهود فيتم تقويم الطلاب في مختلف نواحي نموهم علي فترات العام الدراسي المختلفة ، فيقوم المعلم بملاحظة الطالب طوال ايام الدراسة في مجالات النشاط المختلفة والمتعددة مع الزملاء ومع المدرسين ، وان يكون الغرض من هذه الملاحظة المستمرة تتبع نمو شخصية الطالب ككل وعدم الاقتصار علي الجانب التحصيلي وحده.

هذا وتجدر الاشارة الي ضرورة استخدام الاساليب العلمية والموضوعية في التقويم باتباع الاختبارات المختلفة في قياس القدرات العقلية والجوانب الشخصية الاخري وان تؤدي هذه الاختبارات الي الكشف عن امكانية تطبيق حصيلة التلاميذ نظرياً في المواقف الجديدة التي تواجههم.

وبذلك لم تعد الامتحانات التقليدية التي تقيس مدي تحصيل التلاميذ للمعلومات المدونة في كراساتهم او كتبهم المدرسية اسلوباً ملائماً للعصر،كما لا ينبغي ان يكون الاسلوب الوحيد الذي يتوقف عليه مستقبل التلميذ.

وحتي يعاد النظر في موضوع الامتحانات كوسيلة من وسائل التقويم يجب ان تتغير صييغة الاسئلة بحيث تؤدي الي قياس مدي تفكير الطالب وابتكاره وقدرته علي الربط والمقارنة وعلي التعرف.

كما يجب ان تتسع وتتنوع اساليب التقويم بالنسبة للتعليم الثانوي بحيث لا تقتصر علي الامتحانات النظرية والعملية التي تجري في نهاية العام بل يجب استخدام درجات اعمال السنة وامتحانات الفترات ودرجات السلوك والاختبارات الخاصة بالقدرات العامة والخاصة وان يشترك في تقويم هؤلاء الطلبة خبراء في المجالات الفنية المختلفة.

هذا ويشمل التقويم ايضاً تقويم المدرس والمدرسة والمنهج وان يبني هذا التقويم علي اساس عملي ، فالمدرس فعلاً ليس موصلاً للمعارف والمعلومات فحسب ولكنه فوق ذلك قدوة يحتذي بها ويتأثر به التلاميذ بدرجات مختلفة ومن الواجب ان يهتم القائمون علي تقويم المدرس ليس فقط بالتعرف علي مدي قدرته علي الشرح وتوصيل المعارف والمعلومات لاذهان الطلاب فهذا جزء من رسالته ولكن الجزء الاكبر والاهم والذي يجب ان ياتي في مقدمة واجباته هو مدي قدرة هذا المدرس علي احداث التغيرات المرغوب فيها من جوانب شخصية التلاميذ وتعويدهم طريقة التفكير المنطقي العلمي السليم ، وامدادهم بنواحي الثقافة

المعاصرة المتنوعة ويستلزم ذلك اعطاء المدرس الحرية التي تمكنه من التدريس بفاعلية (ابراهيم عصمت مطاوع ،248،225).

ومن خلال خبرة الباحث وتجربته الطويلة يري ان التقويم الذي نقوّم به مدارسنا وخاصة بالمرحلة الثانوية التي يعمل بها هو التقويم الذي يعتمد علي الامتحانات التي تعطي للطلاب علي فترتين فترة في منتصف العام الدراسي والامتحان النهائي في نهاية العام الدراسي وتجمع درجتي الامتحانين وتعتبر الدرجة التي تحصل عليها الطالب من هذين الامتحانين هي الدرجة التي يحاسب عليها بالنجاح في المادة الدراسية ،وهذه لا يعطي مستوي الطالب الحقيقي لانه قد تطرأ علي الطالب اي ظروف تقلل من تحصيله خلال هذه الامتحانات وعليه يري الباحث ضرورة وجود سجل للطالب تشمل فيه كل الملاحظات عن الطالب من حيث السلوك ومدي مشاركته واعمال السنة والمواظبة وعلاقته بالمعلمين وبزملائه الطلاب والاختبارات الشهرية وهذه الملاحظات تكون لها درجة معلومة ثم بعد ذلك ياتي دور الامتحان الذي يكون في نهاية العام الدراسي ويكون الامتحان مكمل لهذه الدرجات.

والتقويم الذي ورد التعليق عليه هذا بالنسبة للصفين الاول والثاني ، اما بالنسبة للصف الثالث الثانوي فمازال التقويم هو الامتحان الذي يتم في نهاية العام الدراسي وتحسب منه الدرجة الكلية.

التحصيل:

يستخدم كثير من المعلمين مفهوم التحصيل كمرادف لمفهوم التعليم وعلي الرغم من ارتباط المفهومين ، الا انها يختلفان اختلافات جوهرية، فالتعريف الكلاسيكي للتعليم يؤكد التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم فقد عرفه (جاجني ،1970) بانه التغير الذي يحدث في استعدادات او امكانات الفرد ويتميزها التغير بالاحتفاظ ولا يرجع الي عملية النضج

وينعكس هذا التغير الذي يطلق عليه التعليم في السلوك ويستدل علي التعليم من مقارنة سلوك الفرد قبل ان يتعرض لموقف تعلم ، والسلوك الذي يمكن ان يحدث بعد معالجة معينة، غير التطورات الذي حدثت في علم النفس المعاصرة اسبعدت الاشارة الي السلوك وركزت علي التغير المعرفي اي العمليات المتضمنة في التغير المستدام من خلال الخبرة سواء في الاتجاهات او الفهم او المعرفة او المهارة فالتعلم اذن هوعملية داخلية وحدث معرفي لا يتساوي مع الاداء الملاحظ ، وقد اوضح (جود بروفي ،1986) انه علي الرغم من ان التعلم يؤدي الي تغيرات في امكانات الفرد في الاداء التي تكتسب من خلال التعلم ليس مماثله لاعادة انتاجها او تطبيقها من موقف ادائي معين ،وهذا يجعل التحصيل والتعلم مفهومين متمايزين فالتعلم من خلال هذا المتطور المعاصر يمكن اعتباره اعادة تنظيم البني المعرفية تنظيماً يتسم بالاستقرار النسبي ويحدث هذا التعلم نتيجة خبرة الفرد داخليا أو خارجيا مثل نتائج عملية التعليم او التفاعل مع الاقران واستبعاد جانب الاداء الملاحظ.

فالتحصيل الاكاديمي مثلاً يعد من المفاهيم التي تنال اهتماماً كبيراُ في المؤسسات التربوية ويشجع الطلاب علي التحصيل المتميز، وكثير من الاختبارات الصفية تحمل عنوان التحصيل، ومع هذا فانه لا يوجد تعريف محدد لمفهوم التحصيل في مراجع علم النفس التربوي، وانما يغلف ضمن مفاهيم مثل دافعية الانجاز ومفهوم الذات الاكاديمي.

وان وجد هذا المفهوم في احد القواميس فانه يعرف بانه الانجاز او كفاءة الاداء في مهارة معينة او مجموعة من المعارف او انه المعرفة المكتسبة او المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة وتتمثل في درجات الاختبار او العلامات التي يضعها المعلم لطلابه، وعلي الرغم من تقادم هذه التعريفات الا ان بعضها يشير الي فكرة ان التحصيل يتطلب اداء او اظهاراً وهو الفرق الرئيسي بين التحصيل والتعلم.

وهنا يتفق الباحث مع الرأي الذي يري ان امكانات الاداء المكتسبة من خلال عملية التعلم ليست هي نفسها اعادة انتاجها او تطبيقها في اي موقف ادائي ، وان اكتساب الاداءات والاظهارات للمعرفة او المهارة يمكن ترتيبها وتقدير درجات لها، اما اعادة التنظيم المعرفي فانه لايمكن عادة موضوعاً للقياس المعياري او التقويم.

وهذه العلاقة غير التامة بين التعلم والتحصيل تفيد في الحث علي ممارسات تربوية مناسبة،فالاهتمام بالتكيز في الصف الدراسي بدرجة اكبر علي التعلم يؤدي الي اقتراح اهمية وجود نمازج جديدة للعلاقة ببين التدريس والتعلم والتقويم.

ونظراً لان العلاقة بين التعلم والتحصيل غير مباشرة فان هذا يلقي مزيداً من الضوء علي الطبيعة الاستدلالية للتقويم بمختلف انواعه مما يتطلب من المعلم محض العلاقات القائمة بين التعلم والتحصيل والتقويم.

تقويم التحصيل:

يهدف تدريس اي موضوع بوجه عام الي احداث تغير سلوكي – ادراكي او عاطفي اوحركي او اجتماعي لدي التلاميذ نسميه عادة بالتعلم، وللتحقق من حدوث وكفاية هذا التعلم يلجأ المعلمون في الغالب الي ملاحظة واختبار التلاميذ لتحديد درجته لديهم وقيمته لنموهم ولمستقبلهم الشخصي والوظيفي.

والتعلم Learning هو عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الادراكي للتلاميذ ، ونتعرف عليه بواسطة التحصيل Achievement فالتحصيل هو نتاج للتعلم ومؤشر محسوس لوجوده في الوقت نفسه اما عمليات ملائمة التحصيل وعده الكمي ثم الحكم علي قيمته العامة فنطلق عليها عموماً بالتقويم Evaluation .

وتقويم التحصيل بما يفرزه من قرارات تقويمية هو وسيلة موجهة للتعلم ثم التدريس والمنهج وكافة العوامل والعمليات التربوية الاخري التي تشترك في العادة بانتاجه وعليه بقدر ما يكون التقويم موضوعاً هادفاً بقدر ما تكون نتائجه صالحة وموثوقة وفعالة في توجيه التربية المدرسية للتلاميذ وتحسينها دائماً للافضل.

وفي هذا الفصل نستعرض بإيجاز علي قدر من المفاهيم والقضايا العامة التي تهتم تقييم التحصيل ،تمهيداً لمعالجة اختباراته وعملياته الاساسية.

تقويم التحصيل – مفهومه ومكوناته في التربية:

التقويم في اللغة هو تقدير قيمة الشئ او الحكم في قيمته وتقويم التحصيل لم يختلف كثيراً عن قرينه في اللغة ، حيث يجسد تعيين قيمة او كفاية او كفاية نتائج التعلم او حصيلته او هو عملية تربوية يتم بواسطتها تكوين الحكم في قيمة اوكفاية ظاهرة سلوكية تحصيلية تحفي تعلم التلاميذ بالمقارنة بمعايير كمية – نوعية– كيفية مقترحة.

ومفهوم تقومي التحصيل هوالذي يخص نفسه في الحكم علي كفاية نتائج التعلم كماً ونوعاً وكيفاً في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة بالمقارنة مع المواصفات المعيارية المحدث لكل منها.

وحتي يتمكن التقويم من تكوين الحكم اعلاه يسلتزمه توفر كمية كافية من البيانات المناسبة بخصوص موضوع التحصيل ليستطيع بذلك اجراء المقارنات المطلوبة وصناعة القرارات التقييمية البناءة علي اساسها.

ولنقوم بهذا الدور لا بد من توفر اربع عمليات رئيسية هي: الملاحظة Observation والقياس Measurement ثم التقدير او التثمين Assessment والحكم Judgment والملاحظة والقياس والتقدير والحكم هي عمليات اساسية لتقويم التحصيل.

والملاحظة نوع من عمليات القياس يجمع بواستطتها البيانات الخاصة بموضوع التحصيل ، وتشمل الملاحظة جمع وتبويب البيانات المطلوبة ثم تدوينيها بصيغ منتظمة تنسجم مع طبيعة الادارة المستخدمة في اعمال الملاحظة.

والقياس في تقويم التحصيل هو عملية تركز في العموم علي عد السلوك المطلوب او تحديد درجة حدوثه او حصر المواصفات كمياً بصيغة درجة او علامة او مقدار حسب قواعد حسابية محددة تتلائم مع طبيعة التحصيل المطلوب ، فالقياس بهذا وصف كمي لمكونات اوخصائص او مواصفات موضوع التحصيل.

اما التقدير او التثمين فهو خطوة سابقة لتكوين الحكم بقيمة ظاهرة التحصيل اي خطوة تمهيدية للحكم التقييمي ،والتقدير في الاقتصاد يختص بتثمين الممتلكات او الدخل مثلاً لاغراض جمع الجباية الضريبية المناسبة.

وبينما تتلازم الملاحظة والقياس نظرياً وتطبيقاً ، فان عملتي الحكم والتقدير تقترنان وتتداخلان معاً، لدرجة تعتبر معها الاولي مقدمة ضمنية للثانية.

وعلي كل حال ،فان العمليات الاربعة المكونة لمفهوم تقييم التحصيل تبدو معاً علي شكل معادلة كالاتي:-

ملاحظة + قياس + تقدير (تثمين) + حكم = تقويم

التطور التاريخي للتقويم التحصيل في التربية:

ان تقييم التحصيل بمعناه الواسع هو عملية تربوية ترشيدية نشأت وتطورت مع وجود الانسان وتطوره ، فالانسان الاول الذي اعتمد التجربة والتقليد والملاحظة في تعلمه وتحصيله للسلوك والمفاهيم والاشياء اعتماد تقييم سلوكه الذي اتصف بالحركة غالباً من خلال نتائجه الواقعية علي حياته اليومية ،وبهذا نجد ان الانسان قد تحصل علي وسائل عيشه ولوازم حياته اليومية ، من مأكل ومشرب ومسكن وملبس وعادات وعلاقات اجتماعية ومهارات دفاعية بواسطة اساليب تقييمية غلبت عليها الذاتية والفطرة والملاحظة العشوائية.

ومع ظهور الكتابة في العصور التاريخية المبكرة ونشوء الحضارات المتقدمة في الشرق القديم ، برزت انواع مختلفة من الممارسات والاحكام الدينية والاجتماعية والتشريعية التي تبني الملوك وكهنتهم مسئولية لتعليمها لافراد رعاياهم ، ولما كان هذا التعليم يتعين في مجمله بالشفوية المباشرة والشرح العملي ، فان تقييم التحصيل المطلوب قد اتخذ تنميته من الملاحظة والاجابات الشفوية والتطبيقات العملية والحكم الشخصي للكاهن (المعلم) وسائل هامة.

وبقي تقييم التحصيل شخصياً غير منظماً في اهدافه وتطبيقاته حتي عام 2000م حيث سجلت اولي حادثة لتقييم الرسمي في التربية الصينية، واعتاد الرسميون الصينيون آنذاك إجراء اختبارات مقننة في مجالات الخدمة المدنية ،للذين تقدموا لشغل وظائف الدولة المختلفة للتحقق من استمرار كفاياتهم العملية ، وقد مارست هذه الاختبارات ونتائجها دوراً واضحاً في توجيه الحياة اليومية العامة ووظائفها وحاجاتها المختلفة ،حيث كانت التعيينات الوظيفية بكافة مجالاتها واختصاصاتها تتم في العموم من خلال ذلك، وكانت الاختبارات العينية تأتي بدرجات متنوعة في مستوياتها وشهاداتها.

وفي الهند كانت هنالك صيغ من الاختبارات العامة لم يتعد الناجحون فيها نسبة 30% من مجمل المتقدمين.

اما في مصر القديمة فقد اتخذت الاختبارات صفتين رئيستين:التلمذة المهنية غير الرسمية غالباً ،ثم الدينية التي كان يسير مقدارها الكهنة بشكل كامل.وفي اليونان قبل الميلاد كان المعلمون من امثال سقراط وافلاطون وارسطو يعلمون الشباب ويقيمون معرفتهم باساليب لفظية حوارية تتصف بالحدة والمباشرة والتتابع.

اما في التربية العربية فعلي الرغم من تقييم الادباء والشعراء والعلماء والفلاسفة بدأ مبكراً في العصر الجاهلي وامتد بعد ذلك بصورة اسواق كعكاز او ندوات ومؤتمرات حوارية شعرية وادبية وفلسفية وعلمية في العهود الاموية والعباسية وغيرها.

الا ان تقييم التحصيل بقي يعتمد بدرجة رئيسية علي اختبارات التسميع والاسئلة الشفوية.

وفي التربية الاوربية فقد نسخ الاوربيون نتيجة إتصالهم مع الصين خلال القرن السادس عشر الميلادي نظام الاختبرات المكتوبة كوسيلة لضبط نوعية المتقدمين لوظائف الخدمة المدنية العامة ،وكانت بريطانيا في الصدد اول الدول الاوربية التي ثبتت هذا النظام رسمياً مع بداية القرن التاسع عشر.

وكان التطور الهام في علم التقييم علي يد عالم انجليزي هو السير فرانسيس غالتون الذي اكد مبدأ الفروق الفردية في المواصفات الانسانية الجسمية والنفسية علي السواء ، كما طرح عدد من اختبارات الذكاء وابتكر طريقة (فهرس العلاقة الثنائية) لمعالجة البيانات الاحصائية التي اعتاد جمعها خلال ابحاثه والتي تركت لتلميذه كارل بيرسون لتطويرها فيما يسمى بمعامل ارتباط بيرسون.

وفي الولايات المتحدة فقد ظهرت اول بوادر الاهتمام بتقييم التحصيل عام 1845م عندما قامت لجنة مدرسية بزيارة المدرسة الانجليزية العليا في مدينة بوسطن للتحقق من كفاية معرفة التلاميذ في مواد الجبر والهندسة والفرنسية (محمد زياد حدان ،31–35).

الأصول العلمية لتقييم التحصيل:

ان كل شئ في حياتنا له بالضرورة جزور واصول وتقييم التحصيل كعلم تطبيقي حديث لم تتبلور هويته الحاضرة من العدم ،بل ترجع في مقوماتها النظرية والعملية لاصول علمية متعددة مباشرة وغير مباشرة هي:–

1. الاصول العلمية غير المباشرة : هي العلوم الانسانية والاجتماعية والطبيعية العامة.
2. الاصول العلمية المباشرة واهمها علي الاطلاق : التربية وعلم النفس التربوي وما يتبعها من علوم فرعية متخصصة كالمناهج والتدريس والادارة والتوجيه والتحفيز والتعلم والقياس والفروق الفردية والذكاء .

انواع تقييم التحصيل:–

ينقسم تقييم التحصيل حسب غرضه ومرحلته الي ثلاثة انواع هي : تحليلي Analytic وبنائي مرحلي Formative ثم نهائي كلي Summative.

(1) التقييم التحليلي:

يجري التقييم التحليلي قبل التدريس عادة ويهدف في العموم لتحديد قدرات وحاجات افراد التلاميذ للتعلم الجديد ، ان اختبارات المتطلبات الاساسية التي تكشف مدي استعداد التلاميذ للتعلم ثم اختبارات المادة الدراسية التي تحدد مدي معرفتهم السابقة لمادة هذا التعلم هي امثلة هامة للتقييم التحليلي.

التقييم البنائي المرحلي :

يتم هذا التقييم اثناء قيام التلاميذ بتحصيل المادة الدراسية ويهدف لامرين هامين تحديد كفاية التعلم المتوقع من التلاميذ ثم تصحيح ما يلزم فيه او ما يلزم في العوامل المنتجة له.

ان الاختبارات التي تجري اثناء التدريس كالاختبارات الشهرية والاسبوعية والقصيرة باول الحصة عادة هي الوسائل السائدة للتقييم الحالي.

(3) التقييم النهائي الكلي

يحدث هذا التقييم في اخر مرحلة للتعلم او التدريس ، ويتعرف من خلاله المعلم علي الكفاية العامة لتحصيل افراد التلاميذ، مؤدياً بالطبع لمنح ما يسمي بالتقارير او الرتب النوعية.

ينتج عن التقييم النهائي الكلي ترفيع التلاميذ لمستويات تحصيلية اعلي والاحتفاظ ببعضهم بنفس المستوي لمزيد من التعلم والتحصيل كما يتم تعويض عوامل التحصيل مواطن ضعفها بالتحسين والتعديل والتغيير ،وذلك حسبما تشير اليه عادة نتائج عمليات التحليل والتفسير والحكم التقيمية(محمد زياد حمدان،37-38).

ويري الباحث انه لا يستطيع معلم ان يستغني عن الاختبارات التحصيلية في قياس اداء الطلاب وتقييمه لهذا الاداء فمن المعروف ان الاختبارات تمثل ركناً وركيزة هامة من ركائز عملية التدريس الصفي.

فالمعلم بعد ان يقوم بتحضير مادته الدراسية يعمل علي تنفيذها وفق مستوي الطلاب ولكل معلم اسلوبه الخاص في اعطاء المادة وقد يتغير اسلوب تنفيذ المادة حسب طبيعة المادة الدراسية من جهة وحسب نوعية المتعلمين من جهة اخري ، وبغض النظر نوع الاسلوب فانه لابد من التعرف علي مواطن الضعف والقوة ويتم ذلك بطريقة مباشرة من خلال الاختبارات التحصيلية التي يعطيها المعلم للطلاب.

ويري الباحث انه علي المعلم اعطاء اختبار للطلبة في نهاية كل وحدة دراسية ليتاكد من تحقيق الاهداف ولكي يتعرف علي مواطن الضعف والقوة ، ويعتبر هذا النوع من الاختبارات بمثابة رصد للتقدم الذي يظهره خلال تنفيذ العملية الترويسية وهذه تسمي بالاختبارات التكوينية.

اما اذا نظرنا الي انواع التحصيل الثلاثة المذكورة سابقاً فاننا نلاحظ اهميتها بصورها الثلاثة:التحليلي والبنائي والنهائي لاننا نري اهمية التقييم التحليلي الذي يتم عادة قبل التدريس وهذا يعطي المعلم خلفية عن قدرات الطالب وحاجاته اما التقييم البنائي المرحلي وايضاً له اهميته لانه يتم بصورة متقاربة او مستمرة.

اما التقييم النهائي وهو الذي يحدث في آخر مرحلة التعليم ويتم علي اساسه تربيع الطلاب من فصل لاخر او من مرحلة لاخري.

ويري الباحث ان التقييم الذي يستخدم في مدارسنا هو التقويم النهائي لاننا نقوم باعداد امتحانات نهاية العام الدراسي ويتم من خلالها الحكم علي اداء الطلاب ومن ثم يتم التقييم علي اساسها سواء كانت صفية او من مرحلة الي مرحلة اخري.

اغراض تقييم التحصيل في التربية :

تتلخص اغراض تقييم التحصيل في القائمة التالية:

1. ترشيد تعلم التلاميذ، حيث يبادر المعلم نتيجة معرفته لمدي كفاية التحصيل الي توجيه افراد التلاميذ لقراءات وخبرات اضافية او نشاطات حرفية او بيتية او حتي تشجيعهم بالاستمرار نحو الافضل.

2. نقل او ترفيع افراد التلاميذ من مرحلة دراسية الي اخري ، ويتم هذا في الغالب نتيجة الاختبارات الفصلية والنهائية، نتعارف عليها في تربيتنا المحلية باختبارات النقل.

3. معرفة مستوي التلاميذ ومقدار معرفتهم للمادة قبل التدريس ، حيث يفيد ذلك ترشيد مكونات التربية الصفية من اهداف ومعارف وانشطة ومواد وواسئل وتو جيه وتنظيم وخطط تحضيرية.

4. معرفة درجة فعالية المواد والطرق التدريسية المستخدمة في احداث التعلم والتحصيل ، حييث تتمثل مهمة التقييم هنا في تزويد المعلم بتغذية مراجعة بخصوص ملاءمة هذه المواد والطرق لمستوي التلاميذ ، وقدراتهم ورغباتهم الفردية ، مثل تعديل مل يلزم علي اساس ذلك.

5. تعديل وتنقيح المناهج والوسائل التعليمية وتحسين التسهيلات المدرسية واساليب التفاعل مع التلاميذ،ونمازج تنظيمهم واداراتهم للتعلم والتحصيل ، حسبما تمليه نتائجهم التحصيلية.

6. توفير بيانات تربوية ودعائية عما تحققه المدرسة من رسالة اجتماعية وما تقوم به من واجبات ومسئوليات، لدي بعض الانتقادات الموجهة للتربية المدرسية احياناً، وللحصول علي دعم الجهات المحلية احياناً اخري .

خطوات عامة لتقييم التحصيل:

يتم التقييم البناء للتحصيل بخطوات عامة نوردها موجزه كما يلي:

1. تخطيط تقييم التحصيل ويقوم خلاله المعلم بالمهمات التالية

- تحليل خلفيات افراد التلاميذ المختبرين ونجاحاتهم وصعوباتهم، ومادة تعلمهم المنهجية ومعطيات البيئة الصفية والمدرسية المرتبطة بعمليات تقييم التحصيل وذات التاثير المباشر عليه.
- تحديد اهداف تقييم التحصيل ، وهنا يسال المعلم نفسه : لماذا ساختبر التلاميذ؟ وماذا سيكون موضوع الاختبار؟وماهي النتائج التي تعود علي تحصيل التلاميذ من جرائه؟ ولتوضيح ما يمكن ان تبدو عليه الاهداف من هذه العملية تقترح الاهداف التالية:-

- تحديد الدرجة التي يتحصل عليها التلاميذ للمادة الدراسية في الكتاب المقرر.
- تحفيز التلاميذ للدراسة والاطلاع والتعلم.
- تحديد مواطن ضعف التحصيل لمعالجتها بالخبرات والاساليب والمواد التربوية المناسبة.
- كشف فعالية التدريس في احداث تعلم وتحصيل التلاميذ، وترشيد طرقه ومواده حسبما يلزم نتيجة ذلك.
- تحديد انواع ومجالات التحصيل التي يراد اختبار كفاية التلاميذ بها، وتتمثل هذه في العموم بمراجعة المعلم للمواضيع والخبرات التي يقوم بتدريسها للتلاميذ او المتمثلة في مناهج سابقة لديهم كانوا قد درسوها قبلاً.

- اختيار تطوير وسائل القياس المناسبة التي ستتولي جمع بيانات التحصيل المطلوبة ، ان ادوات الملاحظة المتنوعة والمقابلات والاستطلاعات والاختبارات المقالية والموضوعية والمعيارية والعملية الانجازية.

- تحضير إرشادات تقييم التحصيل لدي التلاميذ وجدولة مواعده الزمنية المناسبة، ويراعي بهذا الصدد شمول ووضوح هذه الإرشادات وخاصة ما يرتبط منها بالتلاميذ.

وان تكون أوقات التقييم في فترات نشطة يتمتع خلالها أفراد التلاميذ بحيوية ويقظة ادراكية عادية كما هو الحال في الصباح والمساء من كل يوم ،كما يراعي ايضاً بعد مواعيد التقييم عن المناسبات الاجتماعية والرياضية العامة كلما أمكن ذلك، لتوفير فرص كافية للدراسة والتركيز علي مادة الاختبار المطلوبة.

2. إجراء تقييم التحصيل ، وذلك باستعمال وسائل الملاحظة او إدارة الاختبارات علي التلاميذ واجاباتهم عليها خلال المدة الزمنية المحددة لذلك..

3. تحليل البيانات المتوفرة من وسائل واختبارات التحصيل وتفسيرها، باستخدام واحد او اكثر من الاجراءات المقترحة.

4. الحكم علي كتابة التحصيل واعطائه قيماً او تقادير نوعية مناسبة.

5. كتابة تقارير التحصيل لافراد التلاميذ ورفعها للجهات المعنية المدرسية والاسرية المتنوعة بما في ذلك التلاميذ انفسهم.

6. الاستفادة من نتائج تقييم التحصيل في تحسين التربية المدرسية.

مواصفات عامة لتقييم التحصيل:-

يتم تقييم التحصيل كعملية تربوية تثمينية بالمواصفات التالية:-

1- ان يستلزم مواقف انجازية وعملية خاصة ،ففي الاختبارات عموماً يطلب من التلاميذ الاجابة عن الاسئلة التي تقدم لهم حسب شروط وتعليمات وفترات زمنية مقننة.

2- انه يتم بمعايير كمية ونوعية وكيفية محددة مسبقاً يكشف بها المعلم مدي كفاية التحصيل ويحكم من خلالها عليه بتقادير نوعية تشير عموماً لقيمته التربوية.

3- ان نتائجه تؤدي في العادة لسجلات ذاتية دائمة لافراد التلاميذ، تلازمهم طيلة حياتهم،كما تمارس ايجاباً او سلباً دوراً واضحاً في صناعة مستقبلهم.

معايير تقييم التحصيل:

ان المعايير هي عبارة عن مراجع انجازية تستخدم لمقارنة نتائج التحصيل وتفسيرها تمهيداً،للحكم علي كفايته وتنقسم المعايير الي نوعين رئيسيين هما:

1. معايير المستوي النسبي او المعدل العام او القيمة العامة السائدة للتحصيل او معايير العينة التحصيلية الممثلة لانجاز مجموع التلاميذ Norm –Refernced Stanards (المعياري).

يقارن المعلم هنا تحصيل افراد التلاميذ بمثل اقرانهم في سنهم او صفهم دون اي اعتبار لنوعية هذا التحصيل او كفايته لمتطلبات الحياة العملية الواقعية.

2. معايير المستوي المطلق Criterion Referenced Standards (محكي) يقارن المعلم ويفسر تحصيل افراد التلاميذ من خلال مواصفات سلوكية ثانية عامة تضمن بوجه عام كفايته لمستويات مدرسية او اجتماعية محددة.

وهنا كلما ارتفعت قيمة التحصيل وضرورات دقته الانجازية كلما ارتفعت بذلك مستويات المعايير المطلقة ومالت اكثر للتفصيل والتحديد ، قبينما تكون المعايير عالية ودقيقة جداً في مواصفاتها السلوكية والكمية والنوعية والكيفية لتصل الي مهارات كقيادة الطائرات وغيرها وقد تتدني عند تقييم بعض المهارات التحصيلية الاكاديمية لتصل 60 او 70% (محمد زياد حمدان،41،42)

ومن وجهة نظر الباحث انه عندما يقوم المعلم بوضع الاختبارات الصفية وتصميمها لطلابه وقد يكون ذلك بصورة شفوية او كتابية وقد تكون ادائية وهنا لابد من تفسير نتائج هذه الاختبارات وذلك يعطي المعلم المقدرة علي اعطاء الحكم المناسب علي العلامات او الدرجات التي يتحصل عليها الطلاب المفحوصين في هذه الاختبارات التحصيلية.

وكما هو معلوم ان هنالك نوعان من الاختبارات هما :

(1) الاختبارات محكية المرجع:

وهي التي تقوم اداء الطالب في ضوء محك معين ياخذ مستوي الطالب بعين الاعتبار وتتصف هذه الاختبارات بالاتي:-

- يحدد المحك لهذه الاختبارات بناء علي خبرة المعلم ومعرفته بتلاميذه.
- في الاختبارات المحكية المرجع من وسائل التقويم التكويني.
- وقد تكون الاختبارات محكية المرجع صفية او محكية للطالب.
- يقوم المعلم بتحديد درجات هذه الاختبارات.

(2) الاختبارات معيارية المرجع:

وتعرف الاختبارات معيارية المرجع بانها تلك الاختبارات التي تقوم اداء الطالب في ضوء معايير معينة بحيث تسمح هذه المعايير بمقارنته اداء الطالب باداء غيره من الطلاب من المستوي نفسه.

ويتم تحديد الاختبارات المعيارية المرجع بواسطة لجان متخصصة وفي هذا النوع من الاختبارات ينظر الي المادة المدرسية ككل لا كأجزاء ، كما انه في هذا النوع من الاختبارات لا تحدد في العادة علامة النجاح والعلامة العليا، كما ان الاختبارات معيارية المرجع تعتبر من وسائل التقويم الختامي.

ويري الباحث ان الاختبارات التي توجد في مدارسنا هي الاختبارات محكية المرجع حيث نجد ان المعلم يحدد الدرجة الكلية للامتحان كما يحدد كذلك درجة النجاح لهذه الاختبارات وكما يري الباحث ان الاختبارات محكية المرجع افضل من الاختبارات معيارية المرجع لان الطالب في الاختبارات محكية المرجع يكون علي علم بدرجة الامتحان ولذلك فهو يحاول بقدر الامكان ان يتحصل علي درجة تؤهل الي مستوي بين زملائه ولا نجد ذلك في المعيارية.

انواع ووسائل تقييم التحصيل:

يمكن تبويب وسائل تقييم التحصل عموماً للفئات التالية :-

1-حسب نوعية المعايير المستخدمة في تحليله وتفسيره وتكون وسائل تقييم التحصيل هنا نسبية مقارنة ومطلقة ثابتة.

2-حسب جهة صناعتها او تطويرها وتكون ايضاً في نوعين مصنوعة او موضوعة من المعلم.

3-حسب صيغ تنفيذها او الاجابة عليها من التلاميذ، وتكون شفوية وكتابية وانجازية عملية.

4-حسب موضوعية او تخصيص الاجابة المطلوبة وتكون في نوعين موضوعية مثل الاختبارات الموضوعية والمعيارية والانجازية العملية ثم مفتوحة نسبياً كما هو الحال مع الاختبارات المقالية ووسائل الملاحظة والمقابلات والاستطلاعات.

5-حسب عدد التلاميذ المختبرين وتكون فردية وجماعية.

6-حسب حدوثها من المتعلم وتكون في نوعين اختبارات مرحلية بنائية Formative Tests تهدف عادة لتحسين التحصيل ثم اختبارات نهائية Summative Testing تكشف كفاية التحصيل لتوجيه التعلم والتدريس والمنهج وغيرها من عوامل وعمليات التربية المدرسية.

7-حسب الغرض الذي ترمي الي تحقيقه وتكون تحليلية يحدد بواسطتها المعلمون مواطن الصعوبة او الضعف او القوة لتوجيه التعلم والتدريس علي اساسها كما في اختبارات قبل التدريس او قبل التعلم Pre –Tests ثم تحصيلية كما في الاختبارات الموضوعية والمقالية والمعيارية والعملية الانجازية.

8-حسب التخصص وتكون هنا في نوعين: اختبارات القدرات كما في مقاييس الذكاء والاستعداد والشخصية ثم اختبارات التحصيل.

اختبار وسائل تقييم التحصيل:

يمكن للمعلم عند اختباره لوسائل تقييم التحصيل مراعاة المعايير الاتية :-

1/ **عرض تقييم التحصيل:** هل يهدف التقييم لتحديد معارف افراد التلاميذ السابقة للتدريس ، اولتحديد كفاية تحصيلهم خلاله او بعده؟ ومن ناحية اخري اذا كان غرض التقييم اختبار القدرة علي التذكر ،فان اختبارات ملئ الفراغ والمقالية القصيرة هي الافضل واذا كان الغرض يتمثل في تحديد القدرة علي تمييز مفاهيم محددة او انتماء المعارف لبعضها البعض، فان اختبارات الصح والخطأ والمطابقة هي الاكثر ملاءمة لذلك.

- وفي حالة الحاجة لقياس مدي توفر مواصفات سلوكية اساسية لدي التلاميذ ،تكون الاختبارات المعيارية انجح ما يمكن اختباره لتحقيق هذا الغرض ،اما اذا اريد اختبار القدرة علي دمج الافكار ، فان الاختبارات المقالية الطويلة هي الافضل وفي حالة اختبار القدرات الاداراكية المركبة فان الاختبارات الاختيار المتعدد تكون مناسبة لذلك.

2/ **ماهية نوع التحصيل:**

اذا كان موضوع التحصيل تجربة معملية كيميائية او فيزيائية مثلاً فالاختبار يكون بهذا عملياً او انجازياً ،واذا كان الموضوع اكاديمياً مرتبطاً بمادة مدرسية محددة ادبية او رياضية يكون الاختبار شفوياً او كتابياً.

3/ **خصائص وقدرات التلاميذ:** يتميز التلاميذ عن بعضهم البعض بخصائص جسمية وعقلية وشخصية ، الامر الذي يؤثر مباشرة علي انواع الاختبارات المناسبة لكل منهم فاختبارات المعوقين عقلياً وجسمياً تكون ذات طبيعة خاصة واختبارات عادي التحصيل هي ايضاً غيرها للمتفوقين ، وبينما تكون اختبارات التلاميذ العاديين عادية في اهدافها ومحتواها فان قريناتها لزملائهم ذوي المشاكل والصعوبات السلوكية والتحصيلية تكون في الغالب علاجية تصحيحية .

عليه نقترح بالاضافة للاعتبارات اعلاه اختيار الصيغ التنفيذية للاختبارات حسبما يلي:-

- تلاميذ رياض الاطفال تكون اختباراتهم عملية حركية بحتة مع بعض الشفوية المبسطة.
- تلاميذ المدرسة الابتدائية تكون اختباراتهم شفوية وعملية وكتابية بسيطة.
- تلاميذ المدرسة الاعدادية تكون اختباراتهم شفوية وكتابية معتدلة المتطلبات ،ثم عملية.
- تلاميذ المدرسة الثانوية فاعلي تكون اختباراتهم كتابية وشفوية وعملية مركبة.

4/ **عدد التلاميذ المختبرين:** اذا تراوح عدد التلاميذ المختبرين بين 1-5 ،فانه يفضل بهذا الاختبارات الفردية المتنوعة في صيغها ومواعيدها وفي العموم تميل هذه الشفوية غالباً مع استخدام الاسئلة المباشرة والمقابلة ،اللهم اذا اريد اختبار التلاميذ في مهارات كتابية او حركية محددة، اما اذا زاد ععدهم عن خمسة فتكون الاختبارات جماعية تدار بالجملة عليهم بصفة واحدة وخلال وقت واحد.

5/ **نوع مصدر الادراك السائد لدي افراد التلاميذ:**هناك من التلاميذ من يدركون بدرجة رئيسية بالكلمة المكتوبة والعدد المكتوب واخرون بالكلمة المسموعة والعدد المسموع ،وفئة ثالثة بالاشكال المرئية ،ورابعة بالاصوات المسموعة وخامسة بالحركة والعمل الجسمي وعليه يفضل من المعلم في مثل هذه الحالات اختبار وتطوير اختبارات ذات صيغ تنفيذية تتفق مباشرة مع انواع مصادر الادراك لكل فئة من تلاميذه.

6/ **الوقت المتوفر للتقييم** : تميل الاختبارات للطول والتفصيل في متطلباتها كلما ارتفع الوقت المتوفر لتقييم التحصيل ،وللايجاز كلما كان بالمقابل محدوداً ، والمهم هنا مراجعة المعلم للمدة الزمنية المتوفرة للاختبارات كأن تكون نصف ساعة او خمس واربعون دقيقة او ساعة او اكثر او اقل ثم اختيار وتطوير الاختبار الذي يتناسب مباشرة من حيث طول اجاباته المطلوبة مع ذلك.

7/ **خصائص القاعة الاختبارية:** تتحكم القاعة الاختبارية في نوع الاختبار الذي يتبناه المعلم لتقييم تحصيل التلاميذ فاذا كان لديه علي سبيل المثال اربعين تلميذاً وقاعة دراسية اختبارية بمساحة 3×3م كما نشاهد احياناً في بعض المدارس فانه من غير الممكن لتقييم تحصيلهم استخدام الاختبارات الكتابية، وذلك لعدم قدرته علي تنظيم التلاميذ وضبطهم المطلوب خلال اخذ الاختبار ومن هنا يفضل اختبارهم شفوياً في هذه الحالة حيث يميز المعلم اكثر بين قدراتهم الحقيقية.

وبالمثل اذا كانت القاعة الاختبارية متمثلة بمعمل في العلوم، ولم يكن هذا المعمل مزوداً بالمواد الضرورية لاجراء التجربة المطلوبة، او كان عدد التلاميذ كبيراً لدرجة يصعب معها اجراؤهم للتجربة لصغر حجم المعمل او عدم كفاية تجهيزاته لاستيعاب اعدادهم في الوقت الوحيد المتوفر ، حينئذ قد يضطر المعلم لاجراء اختبار شفوي او كتابي يصف فيه افراد التلاميذ كيفية قيامهم بالتجربة المطلوبة.

8/ **شمول الاختبارات للمهارات** والمعارف والقدرات المطلوبة، اي مراعاة كون الاختبار صالحاً يجسد في محتواه مباشرة وبالكامل المادة الدراسية للتلاميذ.

9/ **موضوعية عبارات الاسئلة** اي الفهم الواحد للمطلوب منها لدي كل التلاميذ ،دون حاجة لمزيد من التفسيرات.

10/ **لغة الاختبار**: يتوجب ان تكون لغة الاختبار من حيث المقررات والصياغة في متناول التلاميذ المختبرين لا سهلة جداً او صعبة جداً بحيث لا يفهمون المطلوب منها الا بعد تغيير عباراتها او تعريف بعض مفرداتها ، ان التلاميذ في كل مرحلة دراسية يتصفون بقدرات لغوية محددة يجب مراعاتها بالطبع من المعلم طمعاً في الحصول علي نتائج صالحة معبرة ومميزة لقدراتهم التحصيلية.

11/ **طول الاختبار**: ان اهم فضيلة يؤديها طول الاختبار لنتائج تقييم التحصيل تتمثل في شمولة للمادة الدراسية ، ثم ارتفاع درجة موثوقيته اي ارتفاع قدرته علي اعطاء نتائج متقاربة في قيمها لتحصيل التلاميذ وذلك بالتقليل من فرص المصادفة والتخمين واتاحة المجال لهم بالتعبير عن انفسهم وقدراتهم الفردية.

12/ **سهولة التصحيح**: يجب ان لا ياخذ في الاختبار الذي يتبناه المعلم لتقييم تحصيل التلاميذ وقتاً طويلاً او اجراءات مركبة متعددة، وخاصة ونحن نعيش عصر السرعة في كل شئ او سلوك في حياتنا، مع ما يصاحب هذا من تداخل وتعقيد للمصالح والرغبات وتنوع المشاغل والمسئوليات المدرسية والاسرية والاجتماعية.

انوع علامات التحصيل:

تنقسم العلامات التحصيلية Achievement Scores حسب نوعها ومرحلة معالجتها الاحصائية لثلاث فئات رئيسية:

1- علامات تحصيلية خام Rear Scores وهي التي تنتج لدي المعلم مباشرة من اجابات التلاميذ تمثل هذه العلامات مجموع الاسئلة او العناصر التي اجاب عليها هؤلاء كما هو مطلوب.

2- علامات تحصيلية معدلة Corrected Scores وهي العلامات الناتجة من عملية التصحيح او المحاسبة علي التخمين.

3- علامات تحصيلية مشتقة Derived Scores التي تتوفر من معالجة سابقاتها الخام او المعدلة نتيجة للمقارنات والعمليات الاحصائية المتنوعة.

انواع بيانات التحصيل:

تتوفر بيانات التحصيل في نوعين رئيسيين هما :متصلة Continuous Data ثم متقطعة Discrete Data .

1. **البيانات المتصلة:** البيانات المتصلة هي قيم احصائية مستمدة غير منفصلة عن بعضها البعض بمعني يمكن ان يقع بين اية قيمتين عدداً كبيراً جداً او لا نهائي من القيم الاخري ، ومن هنا يصعب لدقتها المتناهية، تحديدها الحقيقي الا بتمثيل الواحدة منها بعدد لا نهائي من الخانات العشرية الامر الذي يجسد عبئاً احصائياً ثقيلاً لا يمكن التحقيق منه الا بتبني مبدا التقريب عادة.

وتكون البيانات المتصلة بهيئة علامات التحصيل سواء كانت هذه خاماً او مصححة للتخمين او مشتقة فالعلامة 15 مثلاً قد تكون علي درجة الدقة النسبية لا المطلقة ابداً ، اي واحد مما يلي :

15،5،15،3،15،15،1،15،14،9،8،14،6،14،5 وجمع هذا فان اخطاء القياس والاقتناع بالموجود غالباً ما يثنينا عن تنقيحها وغربلتها لقيمتها المتصلة الحقيقية مكتفين بدل ذلك بالقيمة العملية المقربة وهي 15 .

2. **البيانات المتقطعة** :اما البيانات المتقطعة فتمثل قيماً مستقلة الهوية بذاتها ومتميزة في الغالب عن بعضها البعض بمواصفات نوعية محددة يتقرر علي اساسها وجود القيمة المنقطعة المقصودة من عدمها.

ان تقارير التحصيل عموماً هي في مجملها نوعاً من البيانات الحالية ، فالتقدير (أ) علي سبيل المثال يتميز عن تقدير (ب) او (ج) وذلك حسب درجة توفر المواصفات التقديرية المقترحة فيه، ان التصنيفات التحصيلية ناجح – راسب ، الاول والثاني ....والعاشر ، ثم ممتاز وجيد جداً... وضعيف هي امثلة اخري للبيانات المتقطعة.

وعلي العموم تكون البيانات التحصيلية التي يتعامل بها المعلم خلال عمليات القياس والتحليل والتفسير من النوع المتصل الي بيانات الحكم علي قيمة او كفاية التحصيل فتنتمي للنوع الثاني المتقطع.

انواع مقاييس الاحصاء التربوي:

مهما اختلفت الطرق الاحصائية التي يعالج بها المعلم علامات تلاميذه التحصيلية فانها تقوم علي توظيف واحد او اكثر من المقاييس الاربعة التالية:

1- المقايس الاسمي Nominal Scale

ويجسد ادني المقاييس صلاحية واستعمالاً لمعالجة العلامات احصائياً ، فهو يقوم علي تصنيف الناس والاشياء في فئات نوعية تجمع افرادها مواصفات عامة مشتركة فقد يكون الافراد بهذا المقياس بيض او سمر ،عرب او غير عرب ،فقراء او اغنياء، دون اي تضمين بطبيعة الحال بافضلية فئة علي اخري ، ان كل ما يعنيه تصنيف الناس والأشياء بالمقياس الاسمي هو ان فئة محددة تختلف عن الاخري في مواصفة او معطية تخصها وتجعلها بالتالي تنتمي للفئة المعنية دون غيرها.

اما بخصوص التلاميذ وعلاماتهم التحصيلية فان اكثر الاستعمالات الممكنة للمقياس الاسمي تتمثل في تبويبنا لهم في فئات مثل : تلاميذ حضروا الاختبار وتلاميذ تغيبوا عنه، ناجحين وراسبين وتحصيل قبل التدريس ثم بعد التدريس ، او تحصيل مجموعة (1) ومجموعة (2) ومجموعة (3).

2- المقياس الترتيبي Ordinal Scale

يتقدم المقايس علي قرينه السابق في تدريجه المتتابع لافراد التلاميذ او العلامات التحصيلية حسب تفوقها علي بعضها، فالتلاميذ الذين حضروا الاختبار او الناجحين فيه قد يرتبون حسب علاماتهم علي انهم : الاول والثاني.... والعاشر وهكذا حتي اخر علامة تلميذ نجح او حضر الاختبار وبينما لم يستطيع المعلم في المقياس الاسمي تتميز ماهية التحصيل لافراد التلاميذ الناجحين او الراسبين فانه يتمكن مبدئياً من ذلك، باستخدامه للمقياس الحالي ليكون التلميذ الاول مثلاً اكثر تحصيلاً من الثاني والثالث..

3- مقياس الفئات الحسابية المتساوية Interval Scale

بينما يشمل المقياس في طياته علي عمليات المقياس الاسمي والترتيبي فانه يتقدم عنهما في تحديد لمقدار الفرق الذي يفصل العلامات عن بعضها البعض فاذا توفر لدي المعلم مثلاً علامات 5-8-9-10-25 نتيجة اختبار بحد اعلي يساوي 30 فلا يستطيع المعلم فقط القول بان العلامة 25 هي الاولي والعلامة 10 هي الثانية ..... او ان العلامة 25 هي متفوقة التحصيل بالمقارنة بالعلامة 10 او العلامة 5 بل ايضاً ان الفرق بين العلامتين 25 و10 هو ثلاث مرات الفرق بين العلاميتين 10 و5 او البعد الحسابي بين العلامتين 8و9 هو نفسه بين العلامتين 9و10 ، ومع هذا فمن غير المناسب التنويه علي سبيل المثال بان محتوي تحصيل العلامة 25 هو خمس مرات لقرينه للعلامة 5 او ان تحصيل التلميذ لصغر

يعني عدم معرفته المطلقة لاشئ في المادة ، وان تحصيل 30 يعني معرفة التلميذ التامة لها.

ان الذي تعنيه العلامات بالقياس الحالي هي ان الواحد فيها تزيد او تقل او تكثر عن علامة محددة وان التحصيل او المعرفة التي تتجسد في كل منها هي نسبية مثل صفر هي قيم اجتهادية مؤقتة وغير مطلقة ،تتغير من حالة اختبارية لاخري وتشير في الغالب الي ان ادني تحصيل ممكن في الاختبار هو صفر او 2 او خمسة مثلاً ، وان اعلاه هو 30 او غير ذلك.

4- المقياس النسبي Ratio Scale

يتصف المقياس النسبي بمرونة وتفصيل الاستخدام بحيث يمكن للمعلم به معالجة العلامات التحصيلية للتلاميذ بكافة العمليات والمزايا المتمثلة في المقاييس الثلاثة السابقة بالاضافة لامكانية توظيفه كمفهوم النسبة الاحصائية التي يمثلها المقياس الحالي، فيقول المعلم بهذ الصدد بان العلامة 25 هي ناجحة او متفوقة (مقياس اسمي)

وان ترتيبها الاولي (مقياس ترتيبي) وانها اكثر من العلامة 10 بمقدار 15 (مقياس الفئات الحسابية المتساوية) ثم انها تمثل 2 مرة او 25% من العلامة 10.

يمكن للمعلم الان الاشارة الي ان تحصيل العلامة 25 هو مرتين ونصف اكثر من تحصيل العلامة 10 كما ان افتراض القيمة الصفرية الحقيقية او (لا تحصيل) يصبح ممكناً بالمقياس النسبي.

كفايات المعلم الناجح في تقييم التحصيل :

يمتلك المعلم الناجح في تقييم التحصيل الكفايات الوظيفية التالية:

1- **الكفاية الاكاديمية في المادة الدراسية المنهجية** :ان المعلم المؤهل في مادة تخصصه،المعمق في معرفته الاكاديمية يستطيع تدريسها بفعالية اكثر والسؤال عنها بصيغ متنوعة وسلسلة وبناءة لتحصيل التلاميذ ، والمعلم الضعيف في مادة تخصصه لا يستطيع في المقابل تدريس شئ يذكر او تقييمه (ان فاقد الشئ لا يعطيه).

2- **الكفاية النظرية والتطبيقية التقيميمية** : وتضم هذه الاهلية الاساسية في ثناياها الكفايات الفرعية التالية:-

- معرفة انواع الاختبارات والادوات المتوفرة لتقييم التحصيل.
- المهارة العملية في تطوير هذه الاختبارات والادوات.
- المهارة العملية في ادارة وتصحيح هذه الاختبارات والادوات.
- المهارة العملية والتربوية في تحليل وتفسير نتائج الاختبارات والادوات.
- القدرة علي اصدار الاحكام التقييمية المناسبة وتبني الاساليب المناسبة والاتصال بالجهات المعنية بتقييم التحصيل.

3- **الكفاية النفسية:** ان معرفة المعلم يعلم النفس والنفس التربوي وخصائص التلاميذ لديه تؤهله لاختبار وتطوير اختبارات متناغمة مع قدراتهم ورغباتهم ومناسبة من حيث اللغة والادراك لمرحلة النمو التي يعيشون فيها والحاجات والاهتمامات المرحلية التي تشغلهم ان الكفاية النفسية للمعلم تمكنه في العادة من الاستخدام البناء لكفايته الاكاديمية والتقييمية في اختبار وتطور اختبارات صالحة وموثوقة وعملية منتجة لتحصيل التلاميذ ونموهم.

مبادئ بناءة لتقييم التحصيل:

حتي لا يكون التحصيل بناءاً ومفيداً لتوجيه وتحسين التربية المدرسية عموماً يتوجب من المعلم مراعاة المبادئ التالية :-

1. يفضل ملاحظة التحصيل عدة مرات للمساعدة علي تكوين صورة متكاملة لماهيته ومكوناته وانوع السلوك التي يلزم اختبارها لسلوك التدريس المطلوب.
2. يفضل استعمال الملاحظة المبكرة والاختبارات التحليلية المتنوعة الادراكية والشخصية والسلوكية التحصيلية في اوائل السنةالدراسية قبل التعلم والتعليم بغرض توجيهها مباشرة لتحصيل انواع السلوك المطلوبة من التلاميذ.
3. يجب ان يتبني تقييم التحصيل اساليب وادوات ومجالات متنوعة للاستجابة للفروق الفردية للتلاميذ.
4. يجب استعمال اكثر من نوع واحد من وسائل الملاحظة والاختبارات كلما امكن الي ذلك سبيلا.
5. يجب ان تكون الادوات والاختبارات المعتمدة لقياس وتقييم التحصيل صالحة وموثوقة وعملية لضمان الحصول علي بيانات وقرارات تقييمية موجهة لتعلم التلاميذ.
6. يجب ان تكون اهداف وعمليات ومجالات التقييم معروفة تماماً من التلاميذ قبل اختبارهم.
7. يجب مراعاة الاهمية التربوية لانواع السلوك التحصيلي التي ستجري ملاحظتها وتقييمها.

8. يجب ان يركز تقييم التحصيل علي القرارات الادراكية العالية لدي التلاميذ دون التزكر او الصم الحرفي للمادة الدراسية.

9. يجب ان تتم جميع اعمال المراقبة والملاحظة والقياس لتحصيل التلاميذ خلال جو عادي مفتوح ، حر من التخويف والترهيب والضغوط النفسية.

10. يجب ان يتحقق تقييم التحصيل قبل الشروع الفعلي بتطبيقه من توفر القوي العاملة المناسبة والوقت والمواد والوسائل الضرورية لاعمال تنفيذه ولنجاحها في الوصول لغايتها.

11. يفضل توزيع عمليات الملاحظة والاختبارات علي فترات متتابعة ومنتظمة ولكن متفرقة خلال السنة الدراسية.

12. يجب ان يمتلك المعلم خلفية علمية وعملية كافية لاستخدام مبادئ وادوات ووسائل الملاحظة والتقييم.

13. يجب من المعلم تبني الموضوعية خلال تقييم التحصيل، دون السماح لميول الشخصية بممارسة دور ايجابي او سلبي في تقرير نتائجه لافراد التلاميذ، يجب ان يتم التقييم خلال بيئة مضبوطةمنظمة في معطياتها الشكلية والنفسية والتربوية.

14. يجب ان يتم تقييم التحصيل واعطاء الحكم النهائي حول كفايته من خلال تحليله ومقارنته المباشرة بالمعايير المقترحة مسبقاً لذلك.

15. يجب تزويد التلاميذ دائماً بعد الانتهاء من ملاحظة وقياس وتقييم تحصيلهم تغذية راجعه شفوية علي هيئة مناقشة موجزة او مكتوبة بصيغة تقرير يجمع

مظاهر القوة والضعف التي ظهرت لديهم نتيجة التقويم(محمد زياد حمدان 43-51).

الدراسات السابقة:

وقد قام الباحث بمجهودات كبيرة للحصول علي دراسات سابقة لموضوع البحث الذي تناوله بالدراسة وحسب ما توصل اليه الباحث لم يجد احداً طرق هذا الموضوع بالدراسة ، وعليه فقد استعان الباحث بالدراسات السابقة لمواضيع تتداخل مع هذا الموضوع تتعلق بالوسائل وطرق التدريس وتحصيل الطلاب فقد نلاحظ ذلك في الاتي:-

1. **دراسة (عبد الله عبد العظيم السيد)** بعنوان (تقويم طرق التدريس من حيث التأثير علي التحصيل الدراسي لطلاب الصف الاول الثانوي من مادة الجغرافيا لنيل درجة الماجستير في التربية من جامعة (ام درمان الاسلامية عام 1979م).

استعرض الباحث في اطروحاته الدراسات العربية والاجنبية السابقة بموضوع دراسته طبيعة الجغرافيا كعلم ومادة دراسية وتحليل اهداف التدريس للجغرافيا في المدرسة الثانوية.

نتائج البحث:

1- تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة الاستقصائية علي المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وذلك في مجال اكتساب وتنمية مهارات البحث العلمي بفراق له دلالة احصائية.

2- هنالك فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل المعلومات بين طلاب المجموعتين وهذا الفرق من صالح المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

الباحث اتبع المنهج التجريبي.

ادوات البحث:-

استخدم الباحث اختبار الذكاء المصور والاختبار التحصيلي الذي قام بتصميمه وبلغ معامل ثباته 0,74 واستخدم معادلة الصدق الذاتي والتجريبي.

2. **دراسة (فايزة محجوب حسن طه)** بعنوان (العلاقة بين التحصيل الدراسي واستخدام الوسائل السمعية والبصرية في تدريس مادة الجغرافيا) لنيل درجة الماجستير في التربية من (جامعة ام درمان الاسلامية)عام 1996م.

أهم النتائج:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الذين درسوا باستخدام الوسائل السمعية والبصرية وذلك في مادة الجغرافيا.

3. **دراسة (عادل عوض محمد حسن)** بعنوان (الوسائل التعليمية واستخدامها في تطوير العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم)لنيل درجة الماجستير من (جامعة ام رمان الاسلامية) عام 1998م.

هدف الدراسة :

التعرف علي اهمية الوسائل التعليمية في التدريس ودورها في تنمية مهارات التلميذ ودعم موهبته وامكانياته المستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة في التعليم.

عينة الدراسة:-

بلغت عينة الدراسة 25 مدرسة ثانوية:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية في ولاية الخرطوم.

ادوات الدراسة:

استخدم الباحث الاستبيان كاداة لجمع المعلومات.

اهم النتائج:

- ان 12,8% من مجموع المعلمين تلقوا دورات تدريسية في مجال استخدام الوسائل التعليمية.
- اما بالنسبة لتوفر الوسائل التعليمية اوضحت الدراسة ان 92.7% من المدارس الخاصة بالعينة تفتقر للوسائل التعليمية.
- اكد 90% من افراد العينة اهمية وفاعلية الوسائل التعليمية لتحقيق التعليم.
- اثبتت الدراسة وجود معوقات تحول دون استخدام الوسائل التعليمية مثل شح الامكانيات – عدم وجود الوسائل نفسها – كثرة اعباء المعلم.

4. **دراسة (السيدة علي الخضر)** بعنوان (تقويم طرائق واساليب تدريس مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية) لنيل درجة الماجستير من (جامعة ام درمان الاسلامية) عام 2004م.

استعرضت الباحثة في اطروحاتها مفهوم وعناصر طرق التدريس علاقتها بالمنهج والمحتوي والوسائل التعليمية والكتاب المدرسي والنشاط المدرسي والتقويم وناقشت الباحثة اهمية مادة الجغرافيا من حيث المفهوم والوظيفة والمميزات ومكانتها بين العلوم.

المنهج المتبع: المنهج الوصفي:

اهم النتائج:-

من اهم النتائج التي قد توصلت اليها الدراسة هي ان الاستمرار من استخدام الطرق التقليدية في تدريس ماد الجغرافيا لن يؤدي الي تحقيق اهداف الجغرافيا.

وقد اوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بكراسة التحضير واستخدام الطرق الحديثة في تدريس مادة الجغرافيا مثل طريقة حل المشكلات وطريقة المشروع والتعلم الذاتي بالاضافة لاعداد برامج صيفية وورش عمل لتدريب المعلمين علي الطرق الحديثة.

5. **دراسة (فتحي سعد محمد سعد)** بعنوان (دور وسائل التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية) لنيل درجة الماجستير م (جامعة ام درمان الاسلامية) عام 2006م.

استعرض الباحث في اطروحاته الوسائل التعليمية في القرآن والسنة النبوية والوسائل السمعية والبصرية وتكنولوجيا التعليم والسبورات والخرائط الجغرافية والاطالس وعلم الجغرافيا.

اهداف الدراسة:

- التعرف علي مدي قدرة المعلمين علي استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا.
- الكشف عن اهم المعوقات التي تحول بين المدارس واستخدام وسائل التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا
- التعرف علي انواع الوسائل التعليمية المستخدمة فعلاً في تدريس مادة الجغرافيا.
- التعرف علي فروق الاتجاه لدي معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية نحو الوسائل التعليمية بحسب التأهيل الاكاديمي والخبرة العلمية.

مجتمع الدراسة:-

معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالسودان .

عينة الدراسة:

معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا (المرحلة الثانوية بالسودان) المجتمعين لتصحيح امتحانات الشهادة الثانوية بالمدرسة الثانوية الفنية بامدرمان.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي:

طريقة الحصول علي البيانات:

استخدم الباحث الاستبيان لجمع المعلومات من المعلمين.

6. **دراسة (اللقية خضر مالك حاج الخضر)** بعنوان (برامج مقترح لتحديد الاحتياجات التدريسية لمعلم الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في السودان) لنيل درجة الماجستير من (جامعة امدرمان الاسلامية) عام 2008م.

استعرضت الباحثة مفهوم التدريب واهميته واهدافه خاصة في تدريب المعلمين اثناء الخدمة والاحتياجات التدريسية لهم وكيفية اعداد المعلم الاعداد السليم.

وخلصت الدراسة الي ضرورة اجراء ملفات تدريبية متواصلة ومستمرة الي المعلم واطلاعه علي كل جديد.

اهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الي تحليل وتقويم الاداء المهني لمعلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم من خلال استطلاع اراء المعلمين والطلاب ، بالاضافة الي فعاليات مع بعض موجهي مادة الجغرافيا حول الصفات المعنية المتوفرة لدي معلمي الجغرافيا بالاضافة الي معرفة المهارات الاساسية التي يحتاج اليها المعلم داخل غرفة الصف بالإضافة الي معرفة آراءهم حول المناهج ثم معرفة اراء الموجهين بالمرحلة الثانوية حول أداء معلمي مادة الجغرافيا.

المنهج المتبع: اتبع الباحث المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة :-

- معلمو ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم.
- طلاب المرحلة الثانوية ولاية الخرطوم.
- موجهو مادة الجغرافيا ولاية الخرطوم.

عينة الدراسة :-

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية علي محليات الولاية:

ادوات : استعانت الباحثة في جميع المعلومات عن طريق الاستبيان.

تعليق الباحث علي الدراسات السابقة:

1) دراسة عبد الله عبد العظيم بعنوان تقويم طرق التدريس من حيث التأثير علي التحصيل الدراسي لمادة الجغرافيا وقد قام الباحث بمقارنة طرق التدريس التقليدية بطرق التدريس الحديثة وحسب نتائج الدراسة والتجربة التي اجريت لاحظ الدارس تفوق الطريقة الحديثة علي التقليدية وهنا يتفق الباحث مع الدراسة في ان الطرق الحديثة في تدريس الجغرافيا لها اثر كبير في جذب الطلاب واثارة دافعتهم للتحصيل ولكن الباحث يختلف مع الدراسة من النتيجة التي ذكر فيها الدارس انه يوحد فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل المعلومات بين المجموعتين وهذا الفرق في صالح المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية وهذا بيان ما ذكر في النتيجة الاولي.

2) اما تعليق الباحث علي دارسة فايزة محجوب حسن –1996م بعنوان العلاقة بين التحصيل الدراسي واستخدام الوسائل السمعية والبصرية في تدريس مادة الجغرافيا وخلصت الدراسة الي ان استخدام الوسائل السمعية والبصرية يزيد من التحصيل الدراسي ، وهنا الباحث يتفق مع نتائج هذه الدراسة لان الوسائل السمعية والبصرية تجعل الطالب اكثر انتباهاً وكذلك نجد ان كل الحواس عند الطالب تشترك وهذا بدوره يزيد من التحصيل الدراسي ، ولكن المشكلة الاساسية هي عدم توفر هذه الوسائل وتحتاج الي تدريب المعلمين علي استخدامها وقد تواجهنا مشكلة الطاقة الي نشغل بها هذه الوسائل في بعض المدارس.

3) اما دراسة عادل عوض محمد حسن بعنوان (الوسائل التعليمية واستخدامها في تطوير العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم) وخلصت الدراسة الي اهمية الوسائل التعليمية ودورها في التحصيل بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية والباحث يتفق مع

نتائج هذه الدراسة ولكنه يختلف مع صاحب الدراسة في المعوقات التي ذكرها ويعتبرها تعرقل استخدام الوسائل التعليمية ومنها التكلفة العالية للوسائل التعليمية وهذا غير صائب لان الوسائل التعليمية يمكن توفرها باقل تكلفة قطعة قماش او ورق بوستر او خشب ..الخ وكذلك اعباء المعلم الكثيرة اي اعباء هذه التي تمنع المعلم من استخدام الوسائل التعليمية التي اصلاً تعتبر في تدريس الجغرافيا جزءاً من الحصة نفسها.

4) اما دراسة السيدة علي الخضر2004م بعنوان (تقويم طرائق واساليب تدريس مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية) والباحث يتفق مع ما جاء في هذه الدراسة من اهمية الوسائل التعليمية ودورها في تطوير عملية التدريس واهتمام المعلم بالتحضير، كما ان الدراسة ذكرت بعض الطرق التي يمكن الاستفادة منها وهي حل المشكلات والتعلم الذاتي والمشروع وهذه طرق فعلاً لها اهميتها ولكن قد لا نجد الوقت والمستوي الذي يمكن ان يساعدنا عليها لان الحصة عندنا زمنها محدود وهذه الطرق تحتاج الي مساحة من الزمن.

5) اما عند دراسة فتحي سعد محمد سعد بعنوان (دور وسائل التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية) والباحث يتفق مع اطروحات الدراسة من حيث اهمية الوسائل التعليمية ودرورها الفاعل في ترقية العملية التعليمية وخاصة لمادة الجغرافيا التي تعتبر الوسيلة التعليمية جزءاً من تدريسها.

6) اما عن دراسة اللقية خضر مالك 2008م، بعنوان (برامج مقترح لتحديد الاحتياجات التدريسية لمعلم الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في السودان) الباحث اتفق مع ما استعرضته الدراسة من حيث مفهوم التدريس واهميته واهدافه وخاصة بتدريب المعلمين اثناء الخدمة وكيفية اعداد المعلم الاعداد السليم ، وكذلك لابد من وجود حلقات تدريبية متواصلة للمعلم واطلاعه علي كل جديد.

خلاصة استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

وقد استفاد الباحث في الدراسات السابقة في الاتي:-

1. ساعدت الباحث علي فهم المشكلة.
2. ساعدت الباحث في تحديد المشكلة تحديداً دقياقاً
3. ساعدت في دراسة التطور التاريخي للمشكلة.
4. ساعدت الباحث علي ما يوجد من تناقضات في مجال المشكلة.
5. تساعد الدراسات السابقة الي نحيب التكرار.
6. تؤدي الي معرفة الباحث اهم مناهج البحث واكثرها فائدة.
7. تساعد الباحث علي اختبار المقاييس والطرق المناسبة.
8. استفادة الباحث من ربط النتائج بالعرفة القائمة واقتراح بحوث جديدة.

الفصل الثالث

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة

3–1 المقدمة

3–2 منهج الدراسة

3–3 مجتمع البحث وعينته

3–4 ادوات الدراسة

3–5 الاستبيان

3–6 عينات عشوائية لدرجات بعض الطلاب

المقدمة:

يثار عادة كثير من النقد حول نظام الامتحانات واول هذه الانتقادات يتعلق بانه بصورته الحالية لا يحقق الهدف المنشود من العملية التربوية وهي التنمية المتكاملة لشخصية الطلاب وتنمية قدرتهم علي النقد والتفكير الخلاق ، فالامتحانات عادة تركز علي التحصيل وتهمل الجوانب الفكرية والعقلية والشخصية الاخري .

وهي ايضا ليست دقيقة في حكمها علي مستوي الطالب وتحصيله وهي بهذا تبعد عن الموضوعية بدرجة كبيرة وتختلف نتائجها باختلاف الظروف بالنسبة للمعلم والطالب علي السواء .

كما ان الاهمية الكبيرة التي تعطي للامتحانات علي ما فيها من عيوب جعلتها تتحكم في كل العملية التعليمية بصورة يمكن القول معها ان العملية التعليمية انقلبت الي مجرد اعداد التلميذ للامتحانات وتدريبية علي نماذج من الاسئلة للامتحانات حتي يكتسب المهارة في معالجة هذه الاسئلة.

وترتب علي ذلك ان اصبحت الامتحانات عملية مزعجة للطلاب وابائهم والمعلمين والادارة المدرسية علي وجه سواء واصبحت الامتحانات هي في الواقع عملية عقاب لكل هؤلاء جميعاً.

ولكن وعلي الرغم من كل هذه المآخذ فما زالت الامتحانات اكثر وسائل التقويم شيوعاً ويمكن الاستفادة منها اذا ادخلت عليها بعض التعديلات وفي مقدمة هذه التعديلات ان تكون الامتحانات مستهدفة التعرف علي الجوانب القوية والجوانب الضعيفة حتي يمكن مساعدة الطالب وتوجيهه وفي ظل هذا ينبغي التخلص من تصنيف الطلاب الي ناجحين او راسبين ، كما يجب ان تكون الامتحانات عملية متكررة وليست واحدة يحكم في نهايتها علي الطالب وربما يكون الحكم قاسياً ، يضاف الي ذلك ايضاً ضرورة التحقيق من الاهمية

الكبري التي تحاط بالامتحانات العادية وان يستخدم بجانبها وسائل اخري للتقويم مثل اراء المعلمين والتقارير المدرسية والاختبار الموضوعية والعملية وغيرها.

ويجب ايضاً تطوير اسئلة الامتحان نفسها بحيث تكون مستهدفة قياس قدرة الطالب علي التفكير لا مجرد التحصيل و الاستظهار وان تشمل شخصية الطالب من جوانبها المختلفة السلوكية والمعرفية واهتمامات الطالب وميوله (وهيب سمعان، 1972).

ومن خلال ملاحظة الباحث اثناء قيامه بعملية التدريس بالمرحلة الثانوية لفترة تفوق الخمس وعشرون عام ومن خلال اشتراكه في تصحيح امتحانات الشهادة الثانوية لاكثر من عشرين عاماً الا انه لاحظ ان هنالك تدني واضح في درجات طلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية ونتيجة لذلك جاءت رغبة الباحث الاكيدة في تناول هذا الموضوع بالتحليل والدراسة.

منهج البحث :

وفضل الباحث المنهج الوصفي عن المنهج التاريخي والمنهج التجريبي نسبة لان المنهج الوصفي يركز علي الوصف الدقيق والتفصيلي للظاهرة موضوع الدراسة (البحث) بهدف التعرف عليها او توقعها من خلال جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها.

والمنهج الوصفي عبارة عن اسلوب من اساليب التحليل المرتكز علي معلومات كافية ودقيقة عن الظاهرة في خلال فترة او فترات زمنية معلومة وذلك من اجل الحصول علي نتائج علمية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما يتسم مع المعطيات العملية (عبد العزيز عبد الرحيم ،62).

والبحوث الوصفية بدأت في منتصف القرن التاسع عشر بوصف الرحالة الاوربيون لمنابع النيل والقبائل الافريقية والممالك م تطورت المناهج الوصفية مستفيدة من المنهج العلمي التجريبي فاخذت بالتحليل واللغة الكمية (لغة الرياضيات) بدلاً من اللغة الكيفية (عبد الرحمن احم،63)

مجتمع البحث وعينته:

وتمثل مجتمع البحث معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في السودان.

وعينة البحث تتمثل في معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية والمجتمعين لتصحيح الشهادة الثانوية مارس 2009م بمدرسة الخرطوم القديمة النموذجية بنين ببري.

ولقد اختار الباحث العينة القصدية او العمدية وفحواها هو اختيارها بشكل مقصود من الباحث لتحقيق هدف معين او الحصول علي اراء او معلومات معينة لا يمكن الحصول عليها الا من تلك الفئة المقصودة .

ولقد اختار الباحث اسلوب العينة عن اسلوب المسح الشامل لان اسلوب العينة يتميز بالاتي:-

- اسلوب العينة يوفر التكاليف المادية والوقت والجهد
- اسلوب العينة يقلل من الاخطاء
- اسلوب العينة يمكن ان يحقق في الحصول علي بيانات تختلف عن نتائج المسح الشامل.
- التطور في الاساليب العلمية والاحصائية والرياضية واستخدام الحاسوب والوعي الثقافي والاجتماعي باهمية المعلومات (كل ذلك مكن من بناء التقديرات والتوقعات بدقة متناهية عن اختيار العينات .

وقد اختار الباحث العينة القصدية بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات الجغرافيا المشاركين في تصحيح امتحانات الشهادة الثانوية.

أدوات الدراسة :

وقد اختار الباحث من ادوات البحث الاستبيان كما قام الباحث باخذ عينات عشوائية من درجات طلاب الشهادة الثانوية في اسئلة الخريطة الكنتورية مارس 2009م.

اولاً : الاستبيان :

يعتبر الاستبيان احد الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في جميع البيانات والمعلومات من مصادرها ويعتمد اسلوب الاستبيان علي استناط الافراد المستهدفين بالبحث من اجل الحصول علي اجاباتهم عن الموضوع والتي يتوقع الباحث بانها شافية بالتمام مما تجعله يعمم احكامه من خلال النتائج المتوصل المتوصل اليها علي اخرين لم يشتركوا في الاستنطاق الاستبياني.

وقد استخدم الباحث هنا الاستبيان المباشر وهو الذي يوزع باليد مباشرة من الباحث وتتم عملية تعبئة الاستمارة مباشرة من قبل المبحوثين (عقيل حسين ،153).

ولقد اختار الباحث اسلوب الاستبيان لعدة اسباب منها :

- نسبة المردود منه عالية ونسبة الفاقد قليلة .
- انما اقل الوسائل تكلفة.
- يعطي فرصة التاكد من ان المبحوث هو الذي يجيب علي الاستمارة.
- يساعد علي اعطاء معلومات او بيانات قد تكون حساسة نتيجة عدم كتابة الاسم علي الاستمارة.

ولقد قام الباحث بتصميم الاستبيان ثم عرضه علي الاستاذ المشرف والذي اطلع عليه وعرضه علي لجنة تحكيم من أساتذة الجامعات(أنظر ملحق رقم 4) وبعد اجراء بعض التعديلات قام الباحث بطباعة الاستبيان وقبل توزيع الاستبيان علي المبحوثين قام الباحث بالاتي:-

ثبات الاستبيان:

ثبات الاستبيان يعني درجة الاتساق الداخلي بين بنوده ومعرفة دقتها في القياس اي انها تعطي نفس النتائج اذا طبقت مرة اخري علي المجموعة نفسها .

وللتأكد من ثبات الاستبيان قام الباحث بإجراء اختبار علي خمسة من المعلمين ثم قام بإعادة نفس الاختبار علي نفس المعلمين بعد أسبوع واحد قبل طرح هذا الاستبيان بصورته النهائية ووجد الباحث ان نسبة ثبات الاستبيان بعد إعادته بلغت نسبة 95%.

صدق الاستبيان:-

والصدق هو مدي قياس الاستبيان لما وضع لقياسه ويتحدد الصدق تبعاً لاقتراب او ابتعاد الاستبيان عن تقدير الصفات التي تهدف الي قياسها .

وبعد التاكد من ثبات وصدق الاستبيان قام الباحث بتوزيع 210 (مئتان وعشرة استمارة علي معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية والمشاركين في تصحيح امتحانات الشهادة الثانوية مارس 2009م وبطريقة عشوائية حسب توزيع المعلمين في غرف التصحيح.

كما ان الباحث قام باخذ عينات عشوائية لدرجات الطلاب في سؤال الخريطة الكنتورية مارس 2009م وبلغ عدد الطلاب الذين تم اختيارهم عشوائياً 5500 طالباً مقسومين علي مجموعتين .

المجموعة الاولي : وتضم 3000 (ثلاثة الف طالب) وزعت علي ثلاث فئات .

المجموعة الثانية : من العينات التي تضم 2500 طالب تم توزيعهم علي 15 فئة وهذا التوزيع في المجموعتين تم علي حسب توزيع درجات سؤال الخريطة الكنتورية في الامتحان.

الفصل الرابع

الفصل الرابع :

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج :

4-1 المقدمة

4-2 بيانات أساسية عن المعلمين والمعلمات المستهدفين في الاستبيان

4-3 عدم وجود المعلم المدرب

4-4 يهتم المعلم بالجانب العملي في تدريس الخريطة الكنتورية

4-5 المعلم عند تدريسه الخريطة الكنتورية للصف الثالث يعتبرها موضوه مراجعة

4-6 قلة الوسائل التعليمية تضعف تدريس الخريطة الكنتورية

4-7 عدم وضوح مفردات مقرر الخريطة الكنتورية بالصف الثالث

4-8 ضعف مفردات مقرر الجغرافيا بمرحلة الاساس

4-9 انعكس ضعف مفردات مقرر الجغرافيا بمرحلة الاساس علي الطالب بالمرحلة الثانوية

4-10 الطلاب يجدون صعوبة في فهم اسئلة الخريطة الكنتورية

4-11 ضعف مستوى الطلاب في الرياضيات انعكس علي تحصيلهم في اسئلة الخريطة الكنتورية

4-12 يركز الطلاب علي الجانب النظري عند مراجعة الخريطة الكنتورية

4-13 نظراً لان الخريطة الكنتورية تنال درجات قليلة في الامتحان لا يعطيها الطالب الاهتمام الكافي

4-14 عرض وتحليل لدرجات الطلاب العشوائية

مقدمه:-

الإحصاء في اللغة هو العد الشامل ومن المجاز قول العرب لم أر أكثر منهم أي لم أر أكثر منهم عددا وقولهم هذا أمراً لا أحصيه أي لا اطيقه أي لا اضبطه .

وقد نشاء علم الإحصاء في التنظيم السياسي للدولة علي يد البارون بيفلد F VonBiefet عام 1970م وترجع النشأة ألرياضية الصحيحة لهذا العلم الي أبحاث العالم لابلاس Laplace الرياضي الفرنسي جاوس Gaus الرياضي الألماني وجولتون Golton العالم الانجليزي وكارل بيرسون Karl Pearson الرياضي الإنجليزي .

وللإحصاء كما يفهمه اغلب الناس لا يخرج عن كونه جمع معلومات رقميه وعرضها في جداول ورسوم بيانيه وقد تفهمه طائفة قليلة من الناس في إطار حساب المتوسطات والنسب المختلفة .

والإحصاء في صورته الحديثة هو احدي الدعامات ألحديثه التي تقوم عليها ألطريقة ألعلمية في بحثها للعلوم الإنسانية والعلوم المنفصلة بأي لون من ألوان الحياة .

وهكذا تعتمد الأبحاث ألحديثه في العلوم المختلفة علي الطريقة العلمية التي تقوم غلي الملاحظة الدقيقة والتجريب العلمي والتحليل الرياضي والاستنتاج المنطقي . وبهذه الطريقة وحدها تصبح العلوم المختلفة علوم تجريبية موضوعية وتودي الملاحظة من ناحية والتجريب من ناحية أخري الي جمع معلومات عدة هادفة عن الظواهر التي تنطوي تحت التقسيمات المختلفة للعلوم ولعل أحسن طريقة لتركيز هذه المعلومات هي الطريقة العددية التي تعتمد في جوهرها علي رصد النتائج رصدا موجزا وواضحا .

ولكن الأعداد وحدها وبصورتها الخام الأولية لا تكفي لتفسير الظاهرة العلمية تمثيلا صحيحا .

ولهذا يلجأ الباحث الي تحليل نتائجه تحليلا إحصائيا ليدرك مدي تجميعها وتشتتها وارتباطها وغير ذلك من ضروب التحليل الإحصائي . وهو يهدف لهذا التحليل الي فهم العوامل الأساسية الي تؤثر علي الظاهرة التي يدرسها .

وقد يصل من هذا كله الي الكشف عن الفكرة الجوهرية أو القانون العام الذي يصلح لتفسير تلك الظاهرة او الظواهر التي تنتمي إليها .

لهذا كان الإحصاء من أهم الرسائل التي يستعين بها الباحث وتستعين بها العلوم المختلفة في الوصول الي نتائجها وفي تحليل هذه النتائج وتطبيقها ونقدها .

لقد شهد هذا القرن والقرن الماضي ظهور علوم جديدة نشأت من اقتران الإحصاء بالعلوم المختلفة فاقترن الإحصاء بالرياضة البحتة والميكانيكا وعلم النفس وعلم الحياة وعلم الاقتصاد وغيرها .

لتنشئ من ذلك علوم جديدة مثل علم الإحصاء الرياضي والميكانيكا الإحصائية وعلم النفس الإحصائي وعلم الاقتصاد الإحصائي وهكذا ما يزال العلم يكشف عن تطبيقات جديدة للإحصاء من الأبحاث النظرية التجريبية من جميع ضروب الحياة .

عرض وتحليل النتائج وتفسيرها :-

ولقد قام الباحث بتحليل نتائج الاستبيان بعد ان قام بجمعها بنفسه من المعلمين الذين شاركوا في عملية التصويت علي العبارات التي يحويها الاستبيان وقد وزع الباحث 210 استبيان ((مئتان وعشرة)) علي معلمين ومعلمات المرحلة الثانوية في مادة الجغرافية الذين كانوا يشاركون في تصحيح امتحانات الشهادة السودانية مارس 2009م بمدرسة الخرطوم القديمة النموذجية وعندما حصر الباحث الاستبيانات بعد عملية التصويت وجد أنها 200 استمارة ((مئتان)) وهذا يعني ان نسبة الفاقد كانت قليلة جدا .

المعالجات الإحصائية :

وقد قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائياً باستخدام برامج spss والنسب المئوية وكذلك استخدام اختبار كا2 في تحليل وعرض ومناقشة البيانات .

وقبل أن يخوض الباحث في تحليل نتائج الاستبيان وتفسيرها لابد من إعطاء فكرة عن المعلمين الذين شاركوا في عملية التصويت .

أولا :- من الناحية عدد سنوات الخدمة :

وقد قام الباحث بتوزيع المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في الاستبيان الي أربع مجموعات وذلك حسب مدة خدمة المعلمين والمعلمات .

الفئة الأولي تضم المعلمين والمعلمات الذين تقل خبرتهم عن 6 سنوات .

والفئة الثانية تضم المعلمين والمعلمات الذين تتراوح خبرتهم عن 6 – 10 سنوات .

والفئة الثالثة تضم المعلمين والمعلمات الذين تتراوح خبرتهم مابين 11–20 سنة .

الفئة الرابعة فهي تضم المعلمين والمعلمات الذين تفوق خبرتهم 20عاما .

وجدول رقم (1) يوضح هذا التوزيع

سنوات الخدمة	اقل من 6 سنوات	6–10 سنة	11–20 سنة	اكثر من 20 سنة	العدد الكلي
عدد المعلمين والمعلمات	8	63	89	40	200

جدول رقم (1) يوضح توزيع المعلمين والمعلمات عدد سنوات الخدمة .

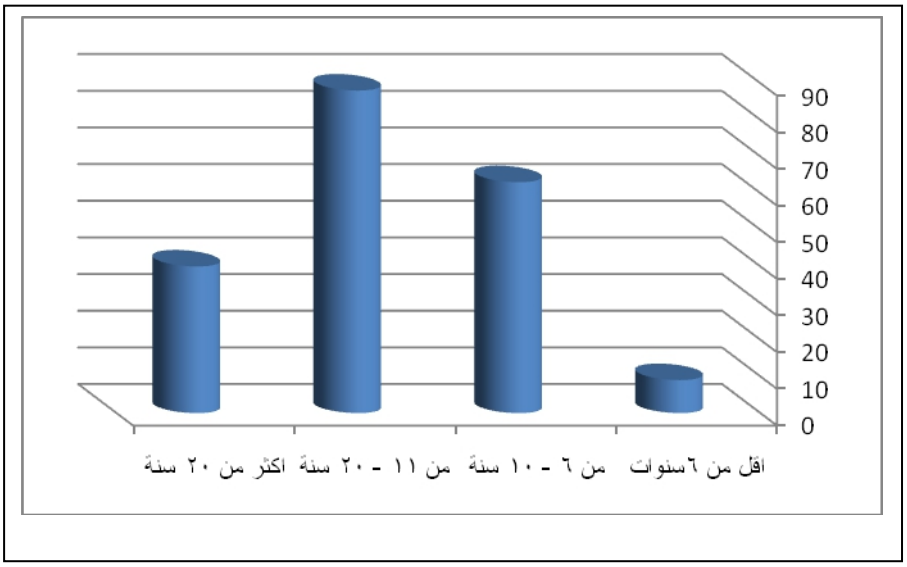
وهنا يري الباحث انه إذا نظرنا الي توزيع المعلمين والمعلمات والمشاركين في هذا الاستبيان حسب سنوات الخدمة نجد أن معظمهم من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال التدريس مما يودي الي

نتائج يمكن الاستفادة منها في التوصل الي حلول مشكلات تدني درجات الطلاب في أسئلة الخريطة الكنتورية في امتحانات الشهادة الثانوية .

وإذا رجعنا الي التوزيع نجد أن الفئة الأولي التي تعتبر اقل الفئات خبرة في مجال التدريس نجد انها تمثل اقل الفئات عددا من المعلمين والمعلمات وهي تحوي 8 من المعلمين والمعلمات فقط بنسبة مئوية لا تتعدي 4% من عدد المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان وهذا يؤكد أن نتائج الاستبيان اعتمدت علي خبرات عالية جدا .

أما إذا نظرنا الي الفئة الثانية فنجدها تحوي عدد 63 معلم ومعلمة أي بنسبه مئوية بلغت 31,5% عدد المشاركين أما الفئة الثالثة فقد شارك فيها 89 معلم ومعلمة من عدد المشاركين في الاستبيان أي بنسبة مئوية بلغت 44,5% أما الفئة الرابعة فكانت تمثل 40 معلم ومعلمة بنسبة مئوية بلغت 20% من المشاركين في الاستبيان .

وهذا التحليل يقودنا الي أن هذه النتائج تم الحصول عليها من معلمين ومعلمات ذوي خبرة وكفاءة في مجال التدريس لا يستهان بها ونجد ذلك واضحا في الشكل البياني رقم (2) حيث نجد أن هذا التوزيع واضحا في ان معظم المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في الاستبيان كانت لا تقل خبرتهم عن 6 سنوات في مجال التدريس



شكل بياني رقم (2) يوضح المعلمين حسب سنوات الخبرة

أما إذا رجعنا الي المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في الاستبيان من ناحية الوظيفة الحالية التي يؤديها المعلم فنجد ان الباحث قام بتوزيع المعلمين و المعلمات المشاركين في الاستبيان واضحة في الجدول (3)

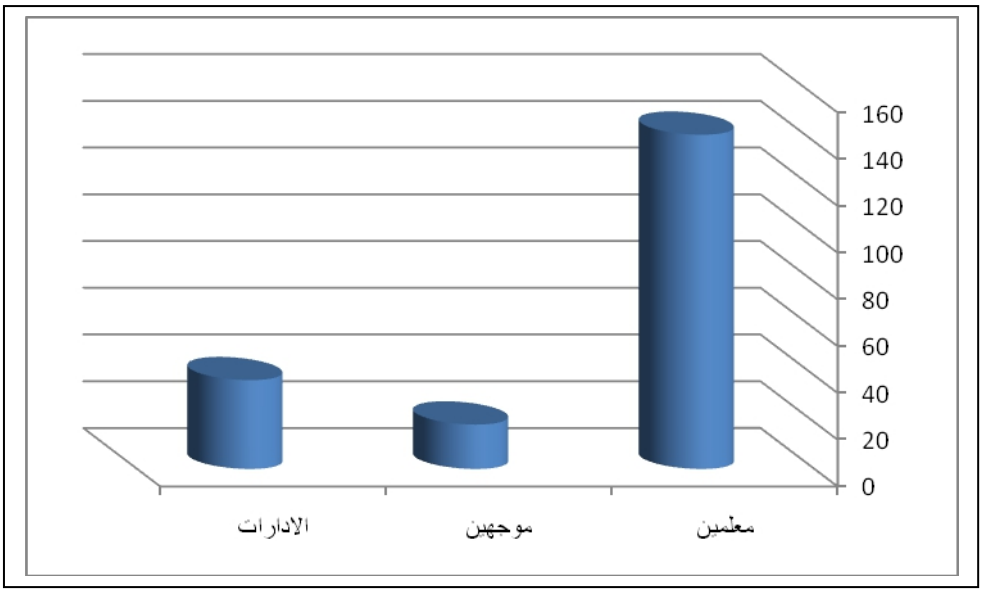
الوظيفة	معلمين ومعلمات	توجيه فني	إدارات	العدد الكلي
العدد	145	18	37	200

جدول رقم (3)يوضح توزيع المعلمين و المعلمات حسب الوظيفة الحالية .

وإذا رجعنا الي جدول رقم (3) نجد ان القسم الأول يحوي المعلمين و المعلمات الذين يعملون حاليا في مجال التدريس بلغ عددهم 145 معلم ومعلمة من اصل 200 معلم ومعلمة شاركوا في الاستبيان أي بنسبة مئوية بلغت 72,5% أما القسم الثاني فيقسم المعلمين و المعلمات الذين يعملون حاليا في التوجيه الفني وبلغ عددهم 18 معلم ومعلمة أي بنسبة مئوية بلغت 9%أما القسم الثالث فيضم المعلمين و المعلمات الذين يعملون حاليا في الإدارات بلغ عددهم 37 معلم ومعلمة بنسبة مئوية 18,5% .

وإذا رجعنا الي هذا التحليل نجد أن معظم المعلمين و المعلمات الذين شاركوا في هذا الاستبيان كانوا من الذين يعملون حاليا في مجال تدريس الطلاب وهذا يعطينا مؤشرا الي ان هذا الاستبيان اعتمد علي نتائج أكثر صدقا لأنه اعتمد علي نسبة كبيرة جدا من المعلمين و المعلمات الذين يعملون حاليا في تدريس الطلاب وهم ادري بمستويات هؤلاء الطلاب أكثر من غيرهم أي أنهم هم المكتوون بنار التدني في التحصيل .

وإذا نظرنا الي الشكل البياني رقم (4) فإننا سوف نلاحظ هذا التوزيع أكثر وضوحا .



شكل بياني رقم (4) يوضح المعلمين حسب الوظيفة

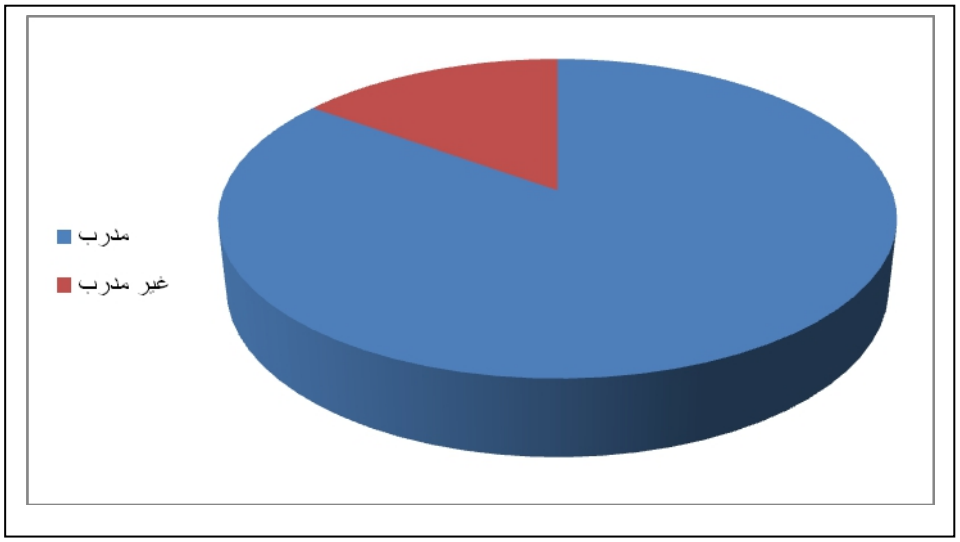
أما إذا نظرنا الي المعلمين و المعلمات الذين شاركوا في الاستبيان من ناحية التدريب نجد ان الباحث قام بتوزيعهم الي قسمين كما هو موضح بالجدول رقم (5) .

الفئة الأولي تضم المعلمين و المعلمات المدربين وبلغ عددهم 170 معلم ومعلمة من اصل 200 أي بنسبة مئوية بلغت 85% أما الفئة الثانية فتضم المعلمين و المعلمات غير المدربين وبلغ عددهم 30 معلم ومعلمة من اصل 200 أي بنسبة مئوية 15%

مدرب	170	العدد الكلي
غير مدرب	30	200

جدول رقم (5) يوضح توزيع المعلمين و المعلمات حسب التدريب .

وهذا يشير الي أن النتائج التي تحصل عليها الباحث كانت من معلمين ومعلمات مقتدرين وذوي خبرات وتجارب كبيرة وهذا واضح من العددية الكبيرة لعدد المدربين مقارنة بغير المدربين من المعلمين و المعلمات الذين شاركوا في الاستبيان والشكل البياني رقم (6) يوضح لنا هذا التوزيع بصورة أكثر وضوحا .



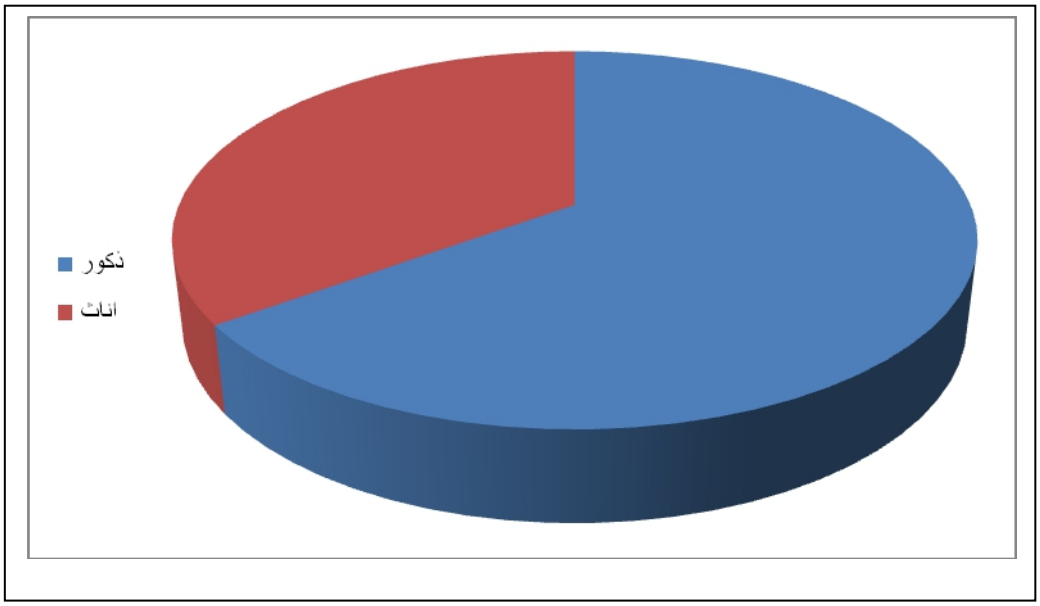
شكل بياني رقم (6) يوضح توزيع المعلمين و المعلمات حسب التدريب

كما أن الباحث قام بتوزيع المعلمين و المعلمات الذين شاركوا الاستبيان من ناحية النوع ووجد الباحث أن عدد المعلمين الماركين كانوا 130 معلم في حين ان عدد المعلمات كان 70 معلمة وهذا واضح من جدول رقم (7)

ذكور	130	العدد الكلي
إناث	70	200

جدول رقم (7) يوضح التوزيع حسب النوع

وإذا نظرنا الي جدول رقم (7) الذي يوضح توزيع المعلمين و المعلمات الذين شاركوا في الاستبيان نجد ان نسبة المعلمين الذكور بلغ 65% أي أن عددهم 130 معلم في حين بلغ عدد المعلمات 70 معلمة بنسبه مئوية بلغت 35% والشكل البياني رقم (8) يوضح هذا التوزيع .



شكل بياني رقم (8) يوضح توزيع المعلمين حسب النوع

أما عن عرض ومناقشة وتحليل وتفسير النتائج :

فقد قام الباحث بعرض ومناقشة وتحليل وتفسير عبارات الاستبيان كما هو وارد من نتيجة استفتاء المعلمين و المعلمات الذين ساهموا في ملء الاستبيان ونجد ذلك واضحا من خلال عرض عبارات الاستبيان البالغ قدرها احدي عشر عبارة سوف يقوم الباحث بعرضها في صورة مفصلة عن أي عبارة من هذه العبارات .

وإذا نظرنا الي العبارة الأولي فإننا نجد :

العبارة : عدم وجود المعلم المدرب :

فان آراء المعلمين والمعلمات في الاستبيان موضحة في جدول (9-1)

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
59	63	19	41	18

جدول (9-1)

فإذا اعتبرنا أوافق بشدة وأوافق إجابة واحدة وارفض وأرفض بشدة إجابة واحدة تكون نتيجة الاستبيان كما هو موضح في جدول (9–2)

أوافق بشدة+أوافق	محايد	ارفض + ارفض بشدة
122	19	59

جدول (9–2)

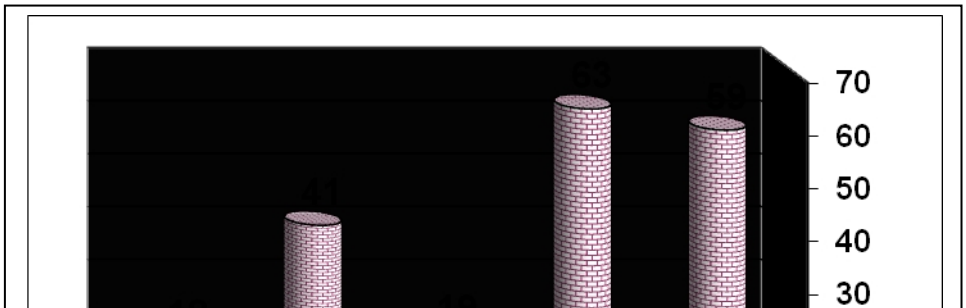
وإذا رجعنا الي نتيجة الاستبيان نجد أن المعلمين والمعلمات الذين يؤيدون عبارة أن عدم وجود المعلم المدرب كان سبباً واضحاً في تدني درجات طلاب الشهادة الثانوية في أسئلة الخريطة الكنتورية حيث أن نسبة المؤيدون 61% في حين أن نسبة الرافضين 29.5% ونسبة الحياد هي 9.5%

وكذلك عندما نقوم بإجراء (كا^2) فإننا نلاحظ الآتي :

كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية	كا^{2}المقروءة	درجة الحرية	المتوسط	الميل
45,4	42,8	0,995	4	3,52	اوافق

جدول (9–3)

واذا نظرنا الي نتيجة كا^2 فاننا نجد ان المتوسط اعلي من 3 اذا يميل رأي المعلمين والمعلمات المبحوثين الي اوافق وهذا يعني ان عدم وجود المعلم المدرب له اثر واضح علي تحصيل الطلاب في أسئلة الخريطة الكنتورية في امتحان الشهادة الثانوية . ويمكن ملاحظة هذا التحليل في الرسم البياني في الشكل (10) .



شكل بياني رقم (10)يوضح أراء المعلمين علي عدم وجود المعلم المدرب

وحسب تجربة الباحث الشخصية وخبرته الطويلة في تدريس وتوجيه مادة الجغرافيا في عدة ولايات سودانية بالمدارس الثانوية وجد ان عملية التدريب لا تعني فقط ان المعلم المدرب هو المعلم الذي تخرج من كلية التربية وان المعلم غير المدرب هو الذي تخرج من الكليات النظرية الأخرى .وانما الأهم من ذلك وخاصة في المرحلة الثانوية بعد ثورة التعليم العام والتوسع في المدارس الثانوية في المدن والأرياف أصبح بعد ان يتم تعيين المعلم لا يتلقى أي تدريب بل يعطى خطاب مباشرة عمله بالمدارس الثانوية وغالباً ما تكون هذه المدارس صغرى قوة الشعبة فيها لا تتعدى المعلم الواحد ويطلب من هذا المعلم الذي يفتقر لادنى خبرة بان يقوم بتدريس الصفوف الثلاثة بالمدرسة فهو في الغالب لا يجد أي معلم يسبقه في الشعبة ليقدم له النصح والإرشاد ويساعده الي ان يشتد ساعده ولذا هذا المعلم يعتمد علي إمكانياته اذا نجح او حتى فشل . وهذا الأمر لم يكن موجوداً من قبل في المرحلة الثانوية أي قبل التوسع في التعليم العام لأنه في السابق كان المعلم الجديد يجد في الشعبة عدد من المعلمين الأكفاء ذوي الخبرة الذين يساهمون الي حد كبير في مساعدته وصقله ثم بعد ذلك يعتمد علي نفسه .

وعليه يرى الباحث ان وجود المعلم المدرب أمر لا مناص عنه .

أما العبارة الثانية :

***يهتم المعلم بالجانب العملي في تدريس الخريطة الكنتورية** وكانت النتائج كما يلي :

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
31	39	10	71	49

جدول رقم (9–4)

اما اذا جمعنا اوافق بشدة واوافق معاً وارفض بشدة وارفض معاً فان النتائج في استفتاء المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان تكون كما يلي :

أوافق بشدة+أوافق	محايد	ارفض + ارفض بشدة
70	10	120

جدول رقم (9–5)

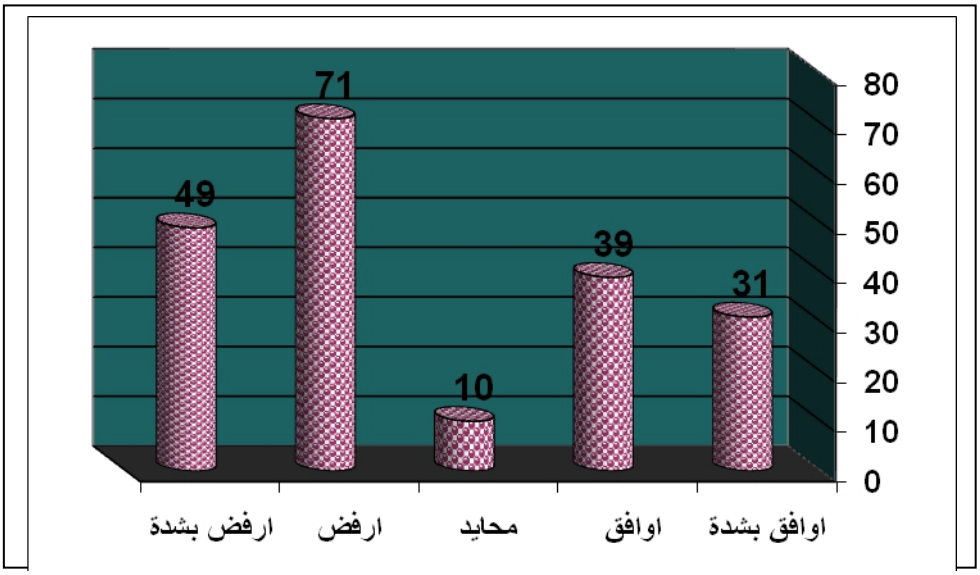
واذا نظرنا الي نتيجة الاستبيان نجد ان المعلمين والمعلمات الذين يوافقون علي ان المعلم يهتم بالجانب العملي في تدريس الخريطة الكنتورية عددهم اقل بكثير من المعلمين والمعلمات الذين لا يوافقون علي ذلك ونجد ان نسبة الذين يوافقون 25% في حين ان نسبة الذين لا يوافقون 60% وبينما نسبة الـ 5% كانت في الحياد . والإجراء التالي يوضح لنا نتيجة كا^2 :

كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية	كا^{2}المقروءة	درجة الحرية	المتوسط	الميل
50,6	48,3	0,999	4	2,66	لا اوافق

جدول (9–6)

واذا لاحظنا نتيجة كا^2 فاننا نجد ان المتوسط اقل من 3 اذ يميل رأي المعلمين والمعلمات المبحوثين الي لا اوافق وهذا يشير الي ان المعلم عند تدريسه الخريطة الكنتورية لا يهتم

بالجانب العملي مما يؤدي الي تدني تحصيل طلاب الشهادة الثانوية في أسئلة الخريطة الكنتورية . والرسم الموضح بالشكل (11) للأعمدة البيانية يوضح لنا هذه النتائج .



شكل بياني رقم (11)يوضح أراء المعلمين علي اهتمام المعلم بالجانب العملي

والخريطة الكنتورية تعتمد كثيراً علي الجانب العملي ولذا يفاجأ الطالب بالرسم ويكون عاجزاً تماماً عن تطبيقه علي ورقة الامتحان .

***اما عبارة ان المعلم عند تدريسه الخريطة الكنتورية في الصف الثالث الثانوي** يعتبرها موضوع مراجعة .

ونلاحظ في الجدول (9–7) التالي نتيجة التصويت من قبل المعلمين والمعلمات علي الاستبيان .

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
49	64	12	32	42

جدول (9–7)

اما اذا اعتبرنا ان اوافق بشدة واوافق اجابة واحدة وارفض وارفض بشدة اجابة واحدة فان النتائج تكون كما هي موضحة في جدول (9–8) ادناه :

أوافق بشدة+أوافق	محايد	ارفض + ارفض بشدة
113	12	75

جدول (9– 8)

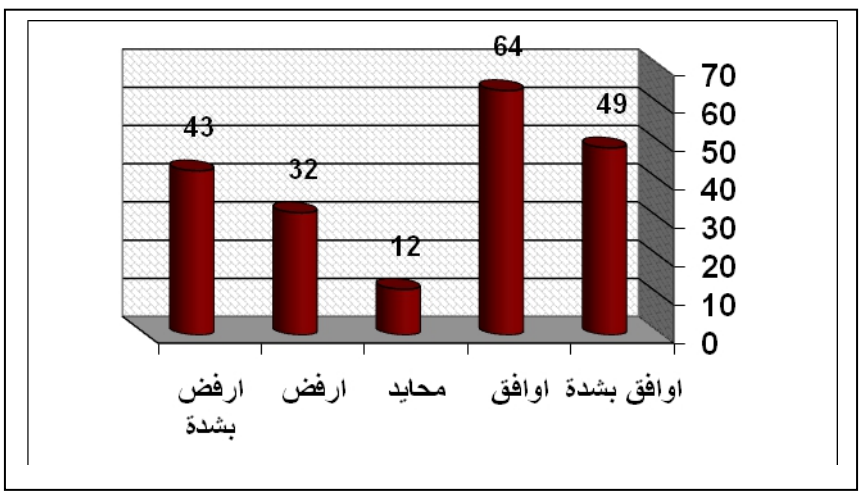
ومن خلال نتيجة جدول (9– 8) نجد ان نسبة الموافقة 56,5% بينما نسبة عدم الموافقة 37,5% وهذا يعني ان المعلمين والمعلمات الذين يمثلون الموافقة كانت نسبتهم اعلى من الذين يمثلون الرفض وهذا يؤكد ان المعلم عند تدريسه الخريطة الكنتورية بالصف الثالث يعتبرها موضوع مراجعة ويمر عليها مروراً سريعاً بحجة ان الطلاب اصلاً درسوها من قبل ، ويمكن ملاحظة نتيجة الاستبيان من خلال الرسم البياني رقم(12) .

وبالنظر الي نتيجة كا^2 فاننا نجد الآتي كما هو موضح بالشكل (9–9) :

كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية	كا^{2}المقروءة	درجة الحرية	المتوسط	الميل
37,8	36,8	0,975	4	3,22	اوافق

جدول (9– 9)

واذا رجعنا الي نتيجة كا^2 نجد نها تميل الي اوافق أي ان المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان يؤيدون الرأي الذي يقول ان المعلم عند تدريسه الخريطة الكنتورية بالصف الثالث يعتبرها موضوع مراجعة .



شكل بياني رقم (12) يوضح اراء المعلمين حول تدريس الخريطة الكنتورية في الصف الثالث الثانوي

ويرى الباحث وحسب تجربته بالتدريس والتوجيه الفني يرى ان المعلم عندما يدرس الخريطة الكنتورية بالصف الأول الثانوي يهتم بمواضيع محددة في اول الكتاب ويرى ان الطالب سوف يدرسها بالصف الثالث وعندما يصل الطالب للصف الثالث لا يجد من المعلم الاهتمام الكبير بتدريس الخريطة الكنتورية بالتفصيل بل يمر المعلم عليها سريعاً ضمن موضوعات المراجعة مما ينعكس علي أداء الطلاب في امتحانات الشهادة الثانوية .

*اما عبارة قلة الوسائل التعليمية تضعف تدريس الخريطة الكنتورية ونجد ذلك واضحاً حسب آراء المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان كما موضح بالشكل (9–10)

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
97	67	4	20	12

جدول (9– 10)

اما اذا اعتبرنا ان اوافق بشدة واوافق اجابة واحدة وارفض وارفض بشدة اجابة واحدة فان النتائج تكون كما هي موضحة في جدول (9–11) أدناه :

أوافق بشدة+أوافق	محايد	ارفض +ارفض بشدة
164	4	32

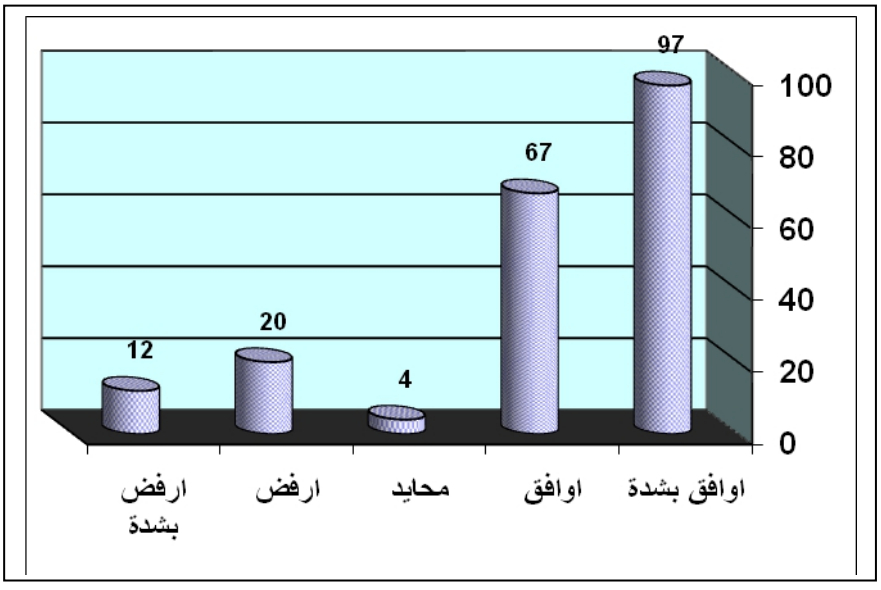
جدول (9–11)

اذا لاحظنا جدول (9–11) نجد ان 164 معلم ومعلمه من اصل 200يوافقون علي انه لقله الوسائل التعليمية اثر كبير في ضعف تدريس الخريطة الكنتورية ووصلت نسبة الموافقين الي 82% اما المعلمين والمعلمات الذين لا يوافقون علي ذلك فقد بلغ عددهم 32 معلم ومعلمة أي نسبة مئوية بلغت 16% فقط . واذا نظرنا الي الجدول (9–12) فاننا نجد ان كا^2 تميل الي الموافقة أي المعلمين والمعلمات مشاركين في الاستبيان يؤيدون ان قلة الوسائل التعليمية تضعف تدريس الخريطة الكنتورية

كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية	كا^{2}المقروءة	درجة الحرية	المتوسط	الميل
161,4	48,3	0,999	4	4,08	اوافق

جدول (9–12)

ويمكن ان نري ذلك واضحا في الأعمدة البيانية كما هو في الشكل رقم (13) وهنا يري الباحث وخاصة عندما يقوم ببعض الجولات التوجيهية ان معظم المعلمين والمعلمات لا يحملون معهم أي وسيلة تعليمة عندما يدرسون الخريطة الكنتورية علما بان الوسيلة التعليمية بالرغم من بساطتها الا انها تقلل من الملل عند الطلاب وتركز المعلومة وتكسر حاجز الكلام الكثير أثناء سير التدريس .



شكل بياني رقم (13) يوضح أراء المعلمين عن قلة الوسائل التعليمية تضعف تدريس الخريطة الكنتورية

***اما عبارة عدم وضوح مفردات مقرر الجغرافية** للصف الثالث الثانوي فاننا نجد ان اراء المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان كانت كما هو موضح في جدول (9–13)

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
56	59	15	39	31

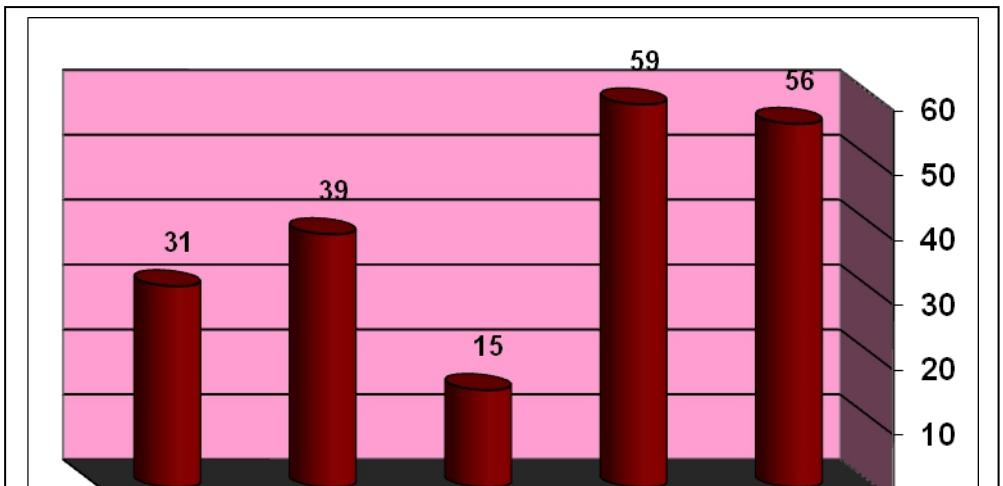
جدول (9–13)

اما اذا اعتبرنا نتيجة اوافق بشدة واوافق معا وارفض وارفض بشدة معا فاننا نجد ان نتيجة استفتاء المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان كانت كما يوضحها جدول (9–14) أدناه

أوافق بشدة+ أوافق	محايد	ارفض بشدة +ارفض
115	15	70

جدول (9–14)

واذا رجعنا الي التحليل السابق كما هو موضح في جدول رقم (9–13) وجدول (9–14) نجد ان 115 معلم ومعلمه يوافقون علي عدم وضوح مفردات مقرر الجغرافية بالصف الثالث الثانوي بنسبة مئوية 57,5% اما الذين لا يوافقون علي ذلك بلغ عددهم 70 معلم ومعلمة أي بنسبة مئوية 35% والشكل البياني رقم (14) يوضح ذلك .



شكل بياني رقم (14) يوضح أراء المعلمين حول عدم وضوح مفردات مقرر الجغرافية

اما نتيجة كا^2 فإنها تميل الي الموافقة أي ان معظم آراء المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في الاستبيان كانوا يميلون الي عدم وضوح مفردات مقرر الجغرافيا بالصف الثالث الثانوي ونجد ذلك واضح في جدول رقم (9–15) أدناه

كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية	كا^{2}المقروءة	درجة الحريه	المتوسط	الميل
33,1	33,9	0,950	4	3,35	أوافق

جدول (9–15)

والباحث يتفق مع رأي الأغلبية بان مفردات مقرر الجغرافيا بالصف الثالث الثانوي غير واضحة لأننا اذا رجعنا الي الكتاب المقرر بالصف الثالث الثانوي نجده كتاب الجغرافيا الاقتصادية والدراسات البيئية ولكي يكون المقرر واضحا كان من المفترض تحديد موضوعات المراجعة بالصفين الأول والثاني بصورة دقيقة وتوضع مع مفردات الصف الثالث في كتاب واحد او حتي كتاب يحوي موضوعات المراجعة يكون معروفا بالنسبة للمعلم وهذا يسهل علي الطلاب كثيرا عند المذاكرة وحتي من ناحية الاهتمام به وهذا يعطي فرصة عدم وجود أسئلة خارج المقرر في الامتحانات كما كان يحدث خاصة وانه هنالك من يضع الامتحانات ويكون بعيدا عن المقرر وبعيدا عن مستوي الطلاب .

كما ان عدم وجود أسئلة تختص بالخريطة الكنتورية كما حدث في أعوام سابقة كان له الاثر الكبير علي عدم اهتمام الطلاب بحجة انه لا توجد اسئلة من ذلك .

*عبارة ضعف مفردات مقرر الجغرافيا في الانسان والكون في مرحلة الاساس كانت النتائج الواردة من المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان كما هو موضح ادناه في جدول رقم (9-16)

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
154	23	5	11	7

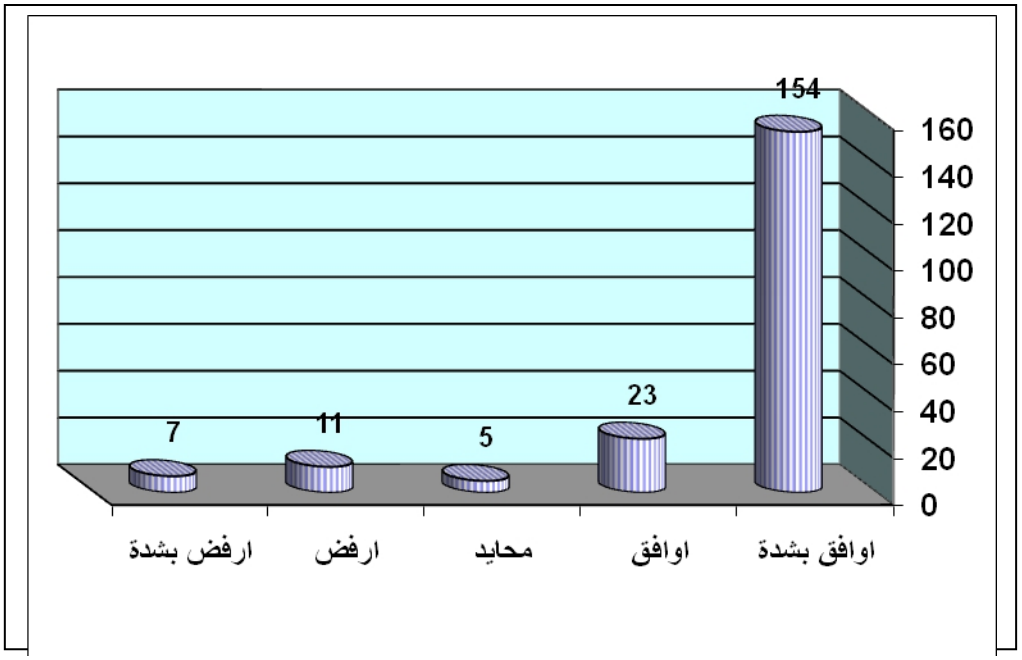
جدول (9-16)

اما اذا اعتبرنا نتيجة أوافق بشدة وأوافق معا وارفض وارفض بشدة معا فاننا نجد ان نتيجة استفتاء المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان كانت كما هو موضح في جدول (9-17) ادناه :

أوافق بشدة+ أوافق	محايد	ارفض بشدة +ارفض
177	5	18

جدول رقم (9-17)

واذا لاحظنا جدول رقم (9-17) نجد ان المعلمين والمعلمات الذين يوافقون علي ضعف مفردات مقرر الجغرافيا بمرحلة الأساس كان عددهم 177 معلم ومعلمة من اصل 200 أي بنسبة مئوية 88,5% اما الذين لا يوافقون فقد بلغ عددهم 18 معلم ومعلمة فقط أي بنسبة 9% الشكل البياني رقم (15) يوضح ذلك .



شكل بياني رقم (15) يوضح أراء المعلمين حول ضعف مفردات مقرر الجغرافيا في مرحلة الأساس

اما اذا لاحظنا نتيجة كا^2 كما هو موضح في الجدول رقم (9–18) فإننا نجد انها تميل الي اتجاه الموافقة أي المعلمين والمعلمات والمشاركين في الاستبيان يميلون الي انه هنالك ضعف في مفردات مقرر الجغرافيا في مرحلة الأساس .

كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية	كا^{2}المقروءة	درجة الحرية	المتوسط	الميل
411	48,3	0,999	4	4و51	اوافق

جدول (9–18)

***عبارة انعكس ضعف مفردات مقرر الجغرافيا** بمرحلة الأساس علي الطالب في المرحلة الثانوية فكانت النتائج حسب آراء المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان كما هو موضح في جدول (9–19) أدناه

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
150	28	3	12	7

جدول (9–19)

وكما هو واضح في جدول (9–19) ان 150 معلم ومعلمة يوافقون بشدة و28 معلم ومعلمة يوافقون و3 من المعلمين والمعلمات في الحياد و12 معلم ومعلمة يرفضون و7 من المعلمين والمعلمات يرفضون بشدة .

اما اذا اعتبرنا ان أوافق بشدة وأوافق إجابة واحدة وارفض وارفض بشدة إجابة واحدة فان نتائج الاستبيان سوف تكون كما هو موضح في جدول (9–20) ادناه

أوافق بشدة+أوافق	محايد	ارفض+ارفض بشدة
178	3	19

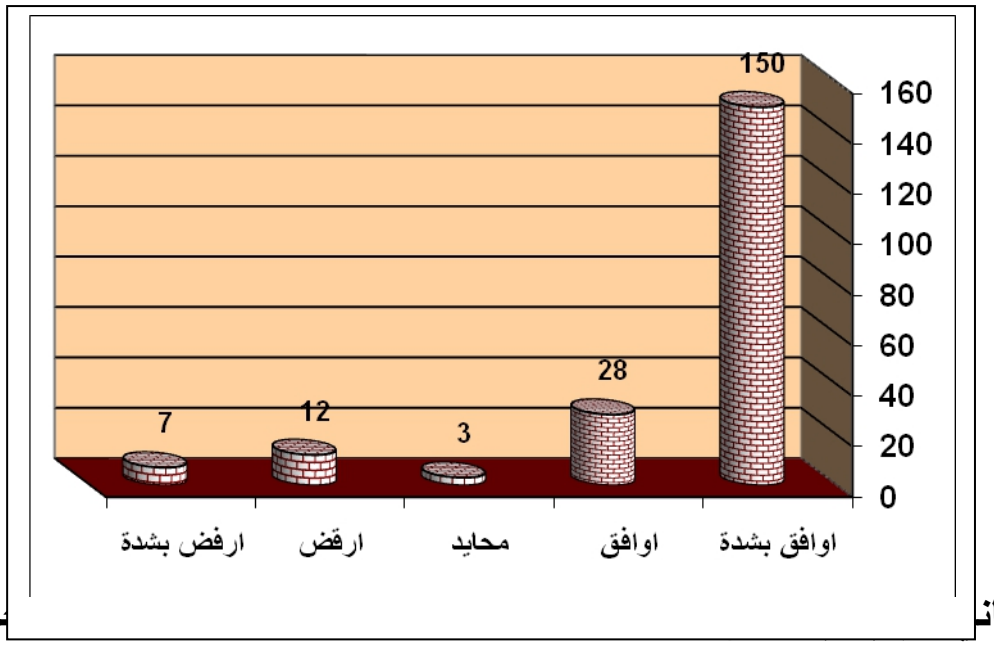
جدول (9–20) فاذا نظرنا الي نتيجة جدول (9–20) فإننا نجد ان عدد المعلمين والمعلمات الذين يوافقون علي انعكاس ضعف مفردات مقرر الجغرافيا في مرحلة الأساس علي الطالب في المرحلة الثانوية 178 معلم ومعلمة أي بنسبة مئوية بلغت 89% بينما عدد الذين لا يوافقون علي ذلك 19 معلم ومعلمة بنسبه مئوية 9,5% .

اما عن نتيجة كا^2 فإننا نلاحظ كما هو موضحة أدناه في جدول (9–21)

كا^{2}المحسوبة	كا^{2}الجدولية	كا^{2}المقروءة	درجة الحرية	المتوسط	الميل
387	48,3	0,999	4	4,51	أوافق

جدول (9–21)

وبالرجوع الي جدول (9–21) فإننا نجد ان نتيجة كا^2 تميل الي ان المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان مؤيدون وانعكاس ضعف مفردات مقرر الجغرافيا بمرحلة الأساس علي تحصيل الطالب في المرحلة الثانوية والرسم البياني رقم (16) يوضح لنا ذلك .



شكل بيان غرافيا

بمرحلة الأساس

ويري الباحث الأثر الكبير الذي خلفه ضعف مقرر الجغرافيا في مرحلة الأساس علي الطالب بالمرحلة الثانوية حيث ان الطالب ياتي الي المرحلة الثانوية وهو يفتقر الي ادني معلومات حتي خريطة السودان وعن بعض المفاهيم الجغرافية التي كان يتلقاها بالمرحلة المتوسطة سابقا وهذا الضعف يعتبر هو احدي إفرازات دمج المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

***أما عبارة الطلاب يجدون صعوبة في فهم أسئلة الخريطة الكنتورية** في امتحانات الشهادة الثانوية فكانت النتائج كما يوضح جدول (9–22) حيث عدد المعلمين والمعلمات الذين يوافقون بشدة كانوا 99 والذين يوافقون 77 والمعلمين والمعلمات في الحياد 6 والذ1ين يرفضون 11 والذين يرفضون بشدة 7 .

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
99	77	6	11	7

جدول رقم (9–22)

اما اذا اعتبرنا أوافق وأوافق بشدة معا وارفض وارفض بشدة معا فان نتيجة الاستبيان تكون كما موضح في الجدول (9–22) حين ان المعلمين والمعلمات الذين يؤيدون ذلك كان عددهم 176 معلم ومعلمة بنسبة مئوية 88% اما الذين لا يوافقون فكان عددهم 18 معلم ومعلمة بنسبة مئوية 9% فقط

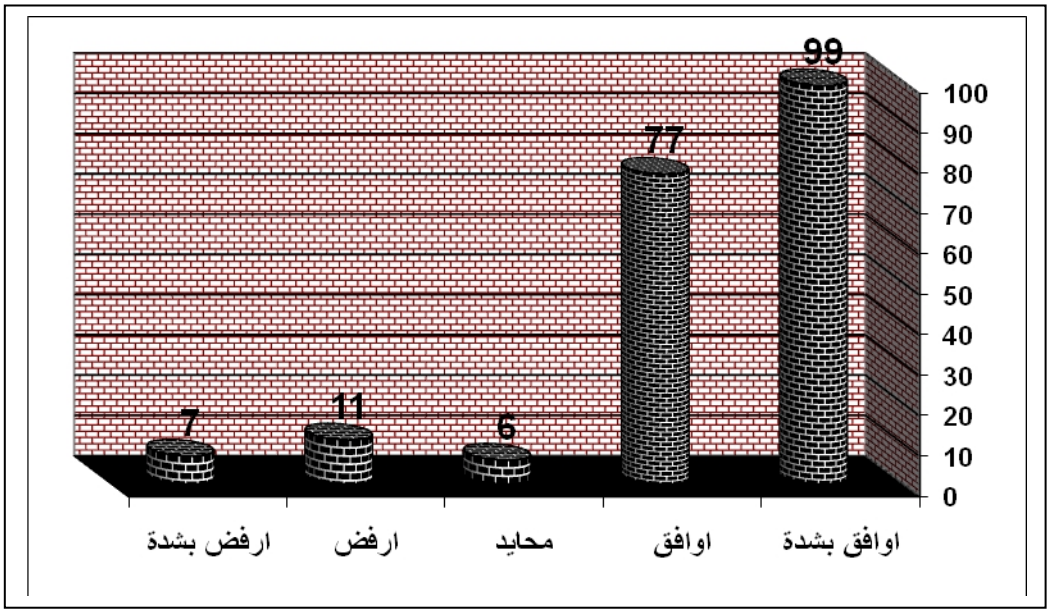
أوافق بشدة+أوافق	محايد	ارفض+ارفض بشدة
176	6	18

جدول (9–23)

اما اذا نظرنا الي جدول (9–24) أدناه فإننا سوف نلاحظ ان نتيجة كا^2 كانت تميل الي الموافقة أي المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في الاستبيان يؤيدون الرأي الذي يقول ان الطلاب يجدون صعوبة في فهم أسئلة الخريطة الكنتورية في امتحانات الشهادة الثانوية . الشكل البياني رقم (17) يوضح لنا ذلك

كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	كا^2 المقروءة	درجة الحرية	المتوسط	الميل
198,4	48,3	0,999	4	4,24	اوافق

جدول (9–24)



شكل بياني رقم (17) يوضح أراء المعلمين حول صعوبة في فهم أسئلة الخريطة الكنتورية في امتحانات الشهادة الثانوية

***اما عبارة ضعف مستوي الطلاب في مادة الرياضيات** ينعكس علي تحصيلهم في أسئلة الخريطة الكنتورية فنجد النتائج كانت هي 85 من المعلمين والمعلمات يوافقون بشدة و71 من المعلمين والمعلمات يوافقون و19 في الحياد في حين ان 12 من المعلمين والمعلمات يرفضون و13 من المعلمين والمعلمات يرفضون بشدة جدول (9–25) ادناه يوضح ذلك

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
85	71	19	12	13

جدول (9–25)

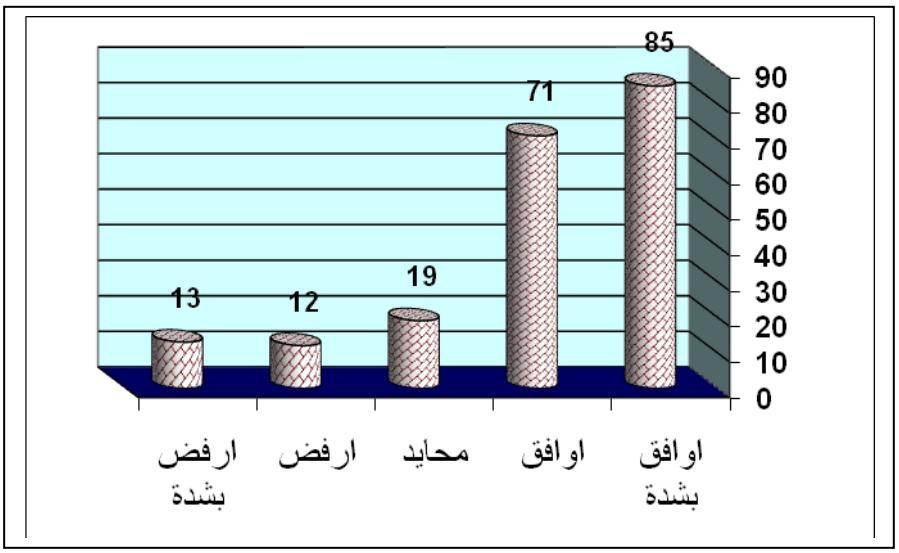
اما اذا اعتبرنا أوافق ووافق بشدة معا وارفض وارفض بشدة معا فان النتيجة تكون هي 156 معلم ومعلمة يؤيدون ان ضعف الطلاب في الرياضيات ينعكس علي تحصيلهم في أسئلة الخريطة الكنتورية بنسبة مئوية بلغت 78% اما الذين لا يوافقون كان عددهم 25

معلم ومعلمة بنسبة مئوية بلغت 12,5% اما المعلمين والمعلمات الذين كانوا في الحياد فكانت نسبتهم 8,5 % وهي نسبه لا يستهان بها جدول (9–26) يوضح ذلك

أوافق +أوافق بشدة	محايد	ارفض + ارفض بشدة
156	19	25

جدول (9–26)

اما اذا لاحظنا جدول (9–27) ادناه فاننا سوف نجد ان نتيجة كا^2 تسير الي الموافقة أي ان المعلمين والمعلمات المشاركين نتيجة الاستبيان يؤيدون ان ضعف مستوي الطلاب في الرياضيات ينعكس علي تحصيلهم في أسئلة الخريطة الكنتورية في امتحانات الشهادة الثانوية رسم بياني رقم (18) يوضح لنا ذلك



شكل بياني رقم (18) يوضح أراء المعلمين حول ضعف مستوي الطلاب في مادة الرياضيات

كا^{2}المحسوبة	كا^2 الجدولية	كا^2 المقروءة	درجة الحرية	المتوسط	الميل
123,5	48,3	0,999	4	4,01	اوافق

جدول (9–27)

ويتفق الباحث مع رأي ان ضعف المستوي في الرياضيات له اثر كبير علي التحصيل لان الكثير من أسئلة الخريطة الكنتورية تحتاج الي عمليات حسابية دقيقة .

*اما عبارة يركز الطلاب علي الجانب النظري ويهملون الجانب العملي وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (9–28) أدناه

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
98	87	5	2	8

جدول (9–28)

اذا نظرنا الي الجدول (9–28) فاننا نلاحظ ان 98 معلم ومعلمة يوافقون بشدة و87 معلم ومعلمة يوافقون و5 في الحياد و2معلم ومعلمة يرفضون و8 معلم ومعلمة يرفضون بشدة ، اما اذا اعتبرنا اوافق بشدة واوافق معاً وارفض وارفض بشدة معاً فان النتيجة تكون ان 185 معلم ومعلمة يؤيدون ان الطلاب يهملون الجانب العملي بنسبة مئوية 92,5% اما الذين يرفضون ذلك كان عددهم 10 من المعلمين والمعلمات أي بنسبة مئوية 5% فقط . وجدول (9–29 يوضح ذلك).

أوافق +أوافق بشدة	محايد	ارفض + ارفض بشدة
185	5	10

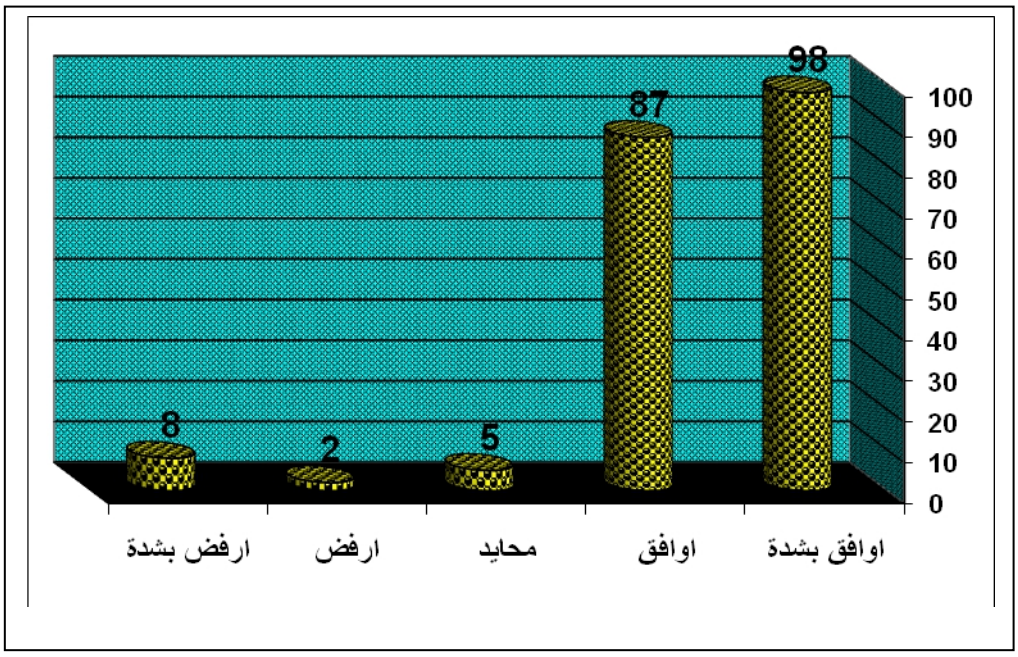
جدول (9–29)

اما اذا رجعنا الي جدول (9–30) فاننا سوف نلاحظ ان نتيجة كا^2 تميل الي الموافقة أي ان المعلمين والمعلمات المشاركين في الاستبيان يؤيدون ان الطلاب يركزون علي الجانب النظري ويهملون الجانب العملي في اسئلة الخريطة الكنتورية .

كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	كا^2 المقروءة	درجة الحرية	المتوسط	الميل
231,6	48,3	0,999	4	4,32	اوافق

جدول (9–30)

وهنا يري الباحث ان هذا الاخفاق هو مسئولية المعلم الذي يقوم بعملية تدريس الخريطة الكنتورية لانه من المفترض ان يدرب هذا الطالب علي الجانب العملي وان يعطيه واجبات منزلية تحتوي علي بعض المعلومات العملية ومن ثم يقوم بمتابعة ذلك متابعة دقيقة والرسم البياني رقم (19) يوضح ذلك .



شكل بياني رقم (19)يوضح أراء المعلمين حول تركيز الطلاب علي الجانب النظري

***اما عبارة ان الخريطة الكنتورية تنال درجات قليلة في امتحان الشهادة الثانوية** لذا الطالب لا يعطيها الاهتمام الكافي .

فان النتائج كانت هي ان 84 معلم ومعلمة يوافقون بشدة علي ذلك و79 معلم ومعلمة يوافقون و10 في الحياد و15 معلم ومعلمة يرفضون ذلك و12 معلم ومعلمة يرفضون ذلك بشدة ويكون ذلك واضحاً في جدول (9–31) ادناه :

أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
84	79	10	15	12

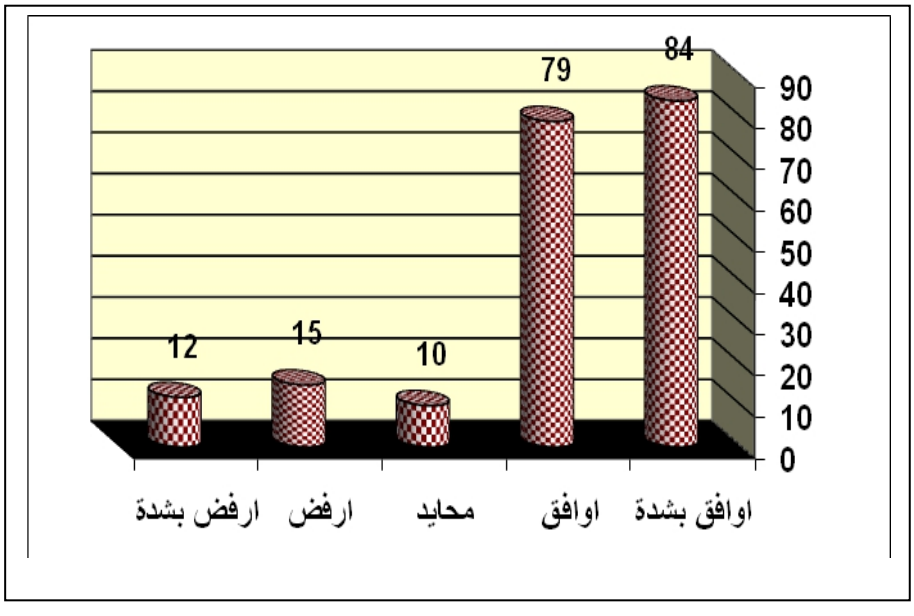
جدول (9–31)

أما اذا اعتبرنا ان أوافق بشدة وأوافق معا وارفض وارفض بشدة معا فان نتيجة الاستبيان سوف تكون هي 163 معلم ومعلمة يؤيدون ان الخريطة الكنتورية تنال درجات قليلة في امتحان الشهادة الثانوية لذا لا يعطيها الطلاب الاهتمام الكافي وبلغت هذه نسبة 81,5% من المعلمين والمعلمات ، أما الذين يرفضون ذلك هم 27 معلم ومعلمة بنسبة مئوية بلغت 13,5% وجدول (9–32) يوضح ذلك .

أوافق +أوافق بشدة	محايد	ارفض + ارفض بشدة
163	10	27

جدول (9–32)

اما اذا نظرنا الي جدول (9–33) أدناه فإننا نجد أن كا^2 تميل للموافقة أي ان المعلمين والمعلمات المشاركين ف الاستبيان يؤيدون ان الخريطة الكنتورية تنال درجات قليلة في امتحان الشهادة الثانوية لذا لا يعطيها الطلاب الاهتمام الكافي ، والرسم البياني رقم (20) يوضح ذلك .



شكل بياني رقم (20)يوضح أراء المعلمين حول قلة درجات أسئلة الخريطة في الامتحان

كا2المحسوبة	كا2الجدولية	كا2المقروءة	درجة الحرية	المتوسط	الميل
144,1	48,3	0,999	4	4,04	أوافق

جدول (9-33)

ويري الباحث أن الدرجات القليلة التي تعطى للخريطة الكنتورية في امتحانات الشهادة الثانوية كان لها اثر كبير علي عدم اهتمام الطالب بدراستها الدراسة المتأنية والدقيقة لأنه يقض لان يعطي هذا الوقت الي جزء آخر من المقررات أكثر سهولة من الخريطة الكنتورية طالما أن درجاتها لا تتعدى ثماني درجات من درجات أسئلة الامتحان الكلية وعليه لابد من زيادة هذه الدرجات لتتناسب مع الوقت والمساحة التي تحتاجها الخريطة الكنتورية من دراسة .

ثانياً : العينات :

قام الباحث باختيار عينات عشوائية من طلاب الشهادة الثانوية مارس 2009م وتحتوي هذه العينات علي عدد 5500 طالباً في شكل مجموعتين ، المجموعة الأولي تحوي3000 طالب موزعة علي ثلاثة أقسام وهي حسب درجات الخريطة الكنتورية كما يلي :

القسم الأول من صفر-2 درجة

القسم الثاني من 2,5 – 4,5 درجة

القسم الثالث من 5 – 7 درجات

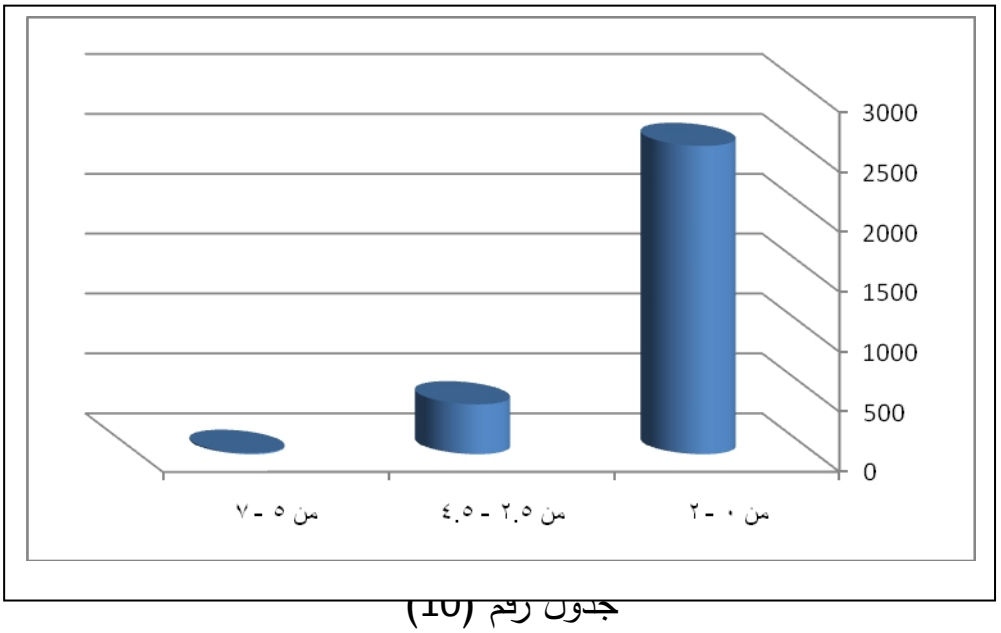
وذلك حسب توزيع درجات أسئلة الخريطة الكنتورية في امتحانات الشهادة الثانوية مارس 2009م حيث كانت الدرجة الكلية هي 7 درجات ، وإذا نظرنا الي جدول رقم (10) نلاحظ الآتي :

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي الدرجات من صفر–2 درجة عددهم 2573 طالب من عدد 3000 طالب أي بنسبة مئوية بلغت 85,8% .

*وان الطلاب الذين تحصلوا علي الدرجات من 2,5–4,5 درجة عددهم 416 طالب من عدد 3000 طالب أي بنسبة مئوية بلغت 13,9% .

*وان الطلاب الذين تحصلوا علي الدرجات من 5–7 درجة عددهم 11 طالب فقط من عدد 3000 طالب بنسبة مئوية بلغت 0,36% .

*ونجد هذا واضحاً في الرسم البياني رقم (21)



شكل بياني رقم (21)يوضح الدرجات العشوائية لمجموعة 3000 طالب

جدول رقم (10)

رقم الظرف	من صفر–2	من 2,5 – 4,5	من 5–7	العدد الكلي
ظرف رقم1	65	23	2	90

ظرف رقم2	89	6	–	95
ظرف رقم3	76	11	–	87
ظرف رقم4	91	6	–	97
ظرف رقم5	84	9	1	94
ظرف رقم6	72	11	–	83
ظرف رقم7	82	7	–	89
ظرف رقم8	56	13	1	70
ظرف رقم9	53	14	–	67
ظرف رقم10	64	12	–	76
ظرف رقم11	94	6	–	100
ظرف رقم12	57	16	1	74
ظرف رقم13	62	6	–	68
ظرف رقم14	89	10	–	99
ظرف رقم15	66	13	–	79
ظرف رقم16	86	7	–	93
ظرف رقم17	75	9	–	84
ظرف رقم18	79	18	2	99
ظرف رقم19	74	15	–	89
ظرف رقم20	53	9	–	62
ظرف رقم21	73	4	–	77
رقم الظرف	**من صفر–2**	**من 2,5 – 4,5**	**من 5–7**	**العدد الكلي**
ظرف رقم22	54	45	–	99
ظرف رقم23	61	15	–	76

ظرف رقم24	87	7	–	94
ظرف رقم25	78	2	–	80
ظرف رقم26	49	8	–	57
ظرف رقم27	77	7	–	84
ظرف رقم28	43	8	–	51
ظرف رقم29	56	12	1	69
ظرف رقم30	23	5	–	28
ظرف رقم31	54	19	3	76
ظرف رقم32	76	12	–	88
ظرف رقم33	75	9	–	84
ظرف رقم34	88	3	–	91
ظرف رقم35	43	27	–	70
ظرف رقم36	86	3	–	89
ظرف رقم37	83	9	–	92
المجموع	2573	416	11	3000

اما المجموعة الثانية من العينات العشوائية تحتوي علي عدد 2500 طالب وطالبة ، وهذه المجموعة موزعة علي 15 قسم كل قسم يمثل درجة الطالب التي تحصل عليها وهي من صفر–7 درجات ، واذا نظرنا الي جدول رقم (11) نلاحظ الآتي :

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي صفر 814 طالب من عدد 2500 طالب بنسبة بلغت 32,6%

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي 0,5 درجة عددهم 590 طالب أي بنسبة مئوية 23,6%

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي 1 درجة عددهم 385 طالب بنسبة مئوية 15,4%

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي 1,5 درجة عددهم 264 طالب بنسبة مئوية 10,6%

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي 2 درجة عددهم 170 طالب بنسبة مئوية 6,8%

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي 2,5 درجة عددهم 119 طالب بنسبة مئوية 4,8%

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي 3 درجات عددهم 77 طالب بنسبة مئوية 3,08%

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي 3,5 درجة عددهم 40 طالب بنسبة مئوية 1,6%

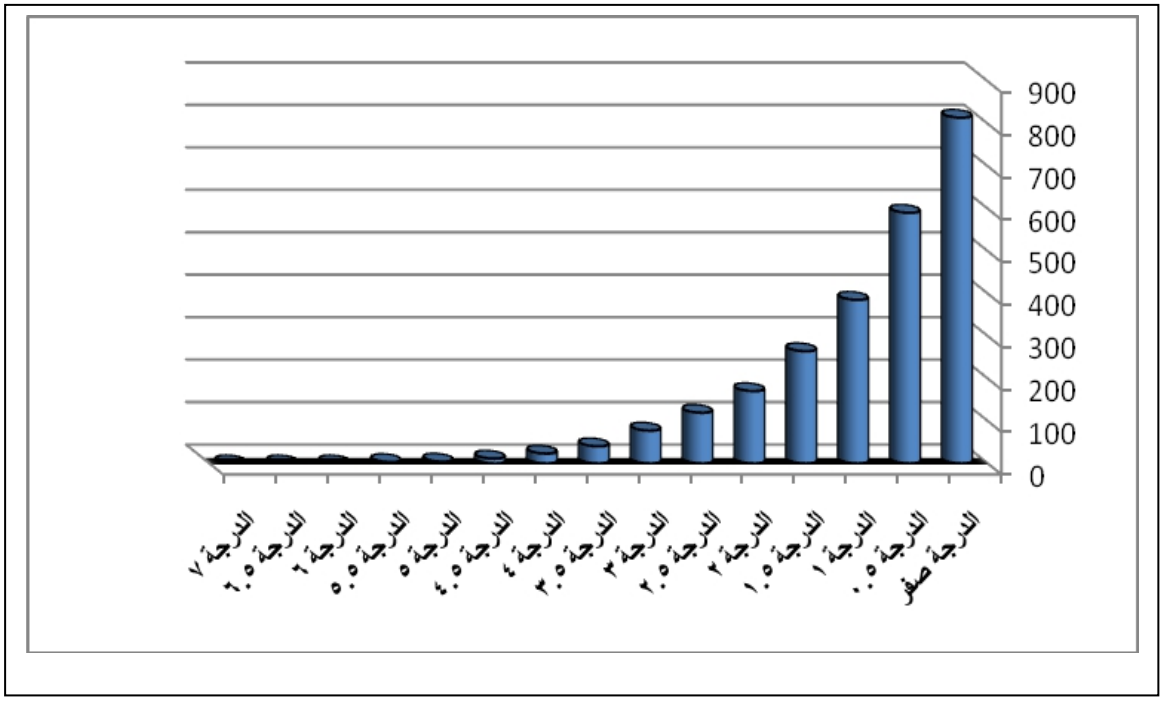
*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي4 درجات عددهم 23 طالب بنسبة مئوية 0,92%

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي 4,5 درجة عددهم 11 طالب بنسبة مئوية 0,44%

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي 5 درجات عددهم 4 طالب بنسبة مئوية 0,16%

*عدد الطلاب الذين تحصلوا علي 5,5 درجة عددهم 3 طالب بنسبة مئوية 0,12%

*اما بقية الدرجات فهي 6 ، 6,5 ، 7 درجة لم يتحصل عليها أي طالب من اصل 2500 طالب ، ونجد ذلك واضحاً في الرسم البياني رقم (22) الموضح أدناه :



شكل بياني (22) يوضح الدرجات العشوائية لمجموعة 2500 طالب

جدول (11) يوضح الدرجات العشوائية لمجموعة 2500 طالب

رقم الظرف	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	العدد
1	23	13	19	8	2	2	2	–	–	–	–	–	–	–	–	69
2	26	28	10	7	10	3	1	4	1	–	–	–	–	–	–	90
3	25	12	7	6	4	2	3	–	–	–	–	–	–	–	–	59
4	10	15	5	11	7	6	3	2	1	–	–	–	–	–	–	60
5	14	15	14	7	10	3	4	6	2	1	–	–	–	–	–	76
6	16	19	12	5	6	3	–	1	1	–	–	1	–	–	–	64
7	4	3	2	5	1	4	4	5	4	–	–	–	–	–	–	32
8	15	15	14	11	4	4	3	–	1	1	–	–	–	–	–	68
9	25	16	16	9	5	7	4	1	1	–	–	–	–	–	–	84
10	16	14	9	6	3	3	3	3	2	–	–	–	–	–	–	59
11	24	24	14	10	8	2	3	–	–	–	–	–	–	–	–	85
12	15	20	12	3	7	2	2	1	1	–	–	–	–	–	–	63
رقم الظرف	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**	**2,5**	**3**	**3,5**	**4**	**4,5**	**5**	**5,5**	**6**	**6,5**	**7**	**العدد**
13	31	15	12	11	7	6	6	–	–	–	–	–	–	–	–	88
14	34	14	10	6	6	3	2	2	1	1	–	1	–	–	–	80
15	15	16	14	5	8	7	3	1	2	–	1	–	–	–	–	72
16	30	24	13	8	6	2	2	1	–	–	–	–	–	–	–	86
17	23	28	7	8	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	67
18	12	12	4	4	1	3	–	1	–	–	–	–	–	–	–	37

89	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2	6	6	18	21	34	19
34	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2	3	11	16	20
55	–	–	–	–	–	1	2	–	–	3	3	7	11	16	12	21
71	–	–	–	–	–	1	1	–	–	3	5	7	8	18	28	22
96	–	–	–	–	–	–	–	–	2	5	3	6	16	32	32	23
65	–	–	–	1	–	1	–	2	4	2	7	10	16	11	11	24
99	–	–	–	–	1	–	–	–	–	3	3	12	10	18	52	25
75	–	–	–	–	–	1	–	3	6	8	8	7	15	10	17	26
91	–	–	–	–	–	–	–	–	2	4	6	14	23	14	28	27
81	–	–	–	–	–	1	–	–	1	3	4	9	9	15	39	28
82	–	–	–	–	1	1	–	3	6	4	4	8	14	18	23	29
99	–	–	–	–	1	1	1	1	9	9	10	15	11	25	16	30
86	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1	13	14	24	12	31
84	–	–	–	–	–	1	1	–	–	1	4	6	9	19	43	32
85	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4	5	6	15	22	33	33
79	–	–	–	–	–	–	1	1	–	3	6	6	9	13	40	34
2500	–	–	–	3	4	11	23	40	77	119	170	264	385	590	814	المجموع

مقارنة بين درجات الطلاب وأسئلة الخريطة الكنتورية :

لقد قام الباحث بمقارنة درجات عينات عشوائية لبعض طلاب الشهادة الثانوية مارس 2009م في أسئلة الخريطة الكنتورية كما ذكر سابقاً واذا تأملنا في أسئلة الشهادة الثانوية في السنوات السابقة نجد ان أسئلة الخريطة الكنتورية تأخذ شكلين هما :

*يعطي الطلاب خريطة كنتورية لمنطقة ما ثم توضع مجموعة من الأسئلة عن هذه الخريطة مثل الآتي :

حدد نوع مقياس الرسم – حول هذا المقياس الي صور اخرى – ان يذكر الطالب انواع الانحدارات – ان يبين الطالب الأودية والأنهار – إيجاد المساحات والأطوال .

*يسال الطالب عن بعض الظواهر التضاريسية مثل :

مستعيناً بالخطوط الكنتورية والقطاعات التضاريسية عرف ما يأتي بإيجاز :

هضبة – تل مخروطي – جبل – خط تقسين مياه – انواع الانحدارات وغيره . ونجد ذلك واضحاً في الملاحق .

أما اذا رجعنا الي امتحان الشهادة الثانوية مارس 2009م وتأملنا الأسئلة نجد انها ليست بالصعبة او المعقدة ولكن اذا قارنا درجات الطلاب مع هذه الأسئلة نجد أنها درجات بسيطة ومتدنية لأبعد الحدود حيث ان 814 طالباً من اصل 2500 طالب أحرزوا الدرجة صفر وهذا ما لا يتناسب مع هذه الأسئلة البسيطة وان 590 طالباً أحرزوا نصف درجة فقط اما الطلاب الذين أحرزوا درجة واحدة 385 طالباً وهذا يصور لنا ان من صفر الي درجة واحدة كانوا عدد الطلاب المتحصلين عليها 1789 طالباً من اصل 2500 طالب ، أي ان أكثر من 71% من الطلاب الذين تم اختيارهم عشوائياً تحصلوا علي الدرجات من صفر الي واحد درجة وهذا هو الشئ الذي يدعو الي القلق من ضعف مستوى التحصيل لطلاب الشهادة الثانوية في أسئلة الخريطة الكنتورية .

واذا رجعنا الي العينة العشوائية الأخرى نجد ان الطلاب الذين تحصلوا علي الدرجات من صفر الي درجتين كان عددهم 2573 طالباً من اصل 3000 طالب أي بنسبة مئوية بلغت أكثر من 85% من الطلاب .

واذا رجنا عالي النوعين من العينات العشوائية السابقة التي تم اختيارها نجد ان درجات الطلاب تدعو الي التساؤل لان هذا الإخفاق الكبير في التحصيل لا يتناسب مع نوعية أسئلة الخريطة الكنتورية في هذا الامتحان ، وهذا يعني انه بجانب الافتراضات المذكورة في البحث يمكن القول بان هنالك عدم مبالاة من الطلاب لأنه لا يعقل ان تكون الدرجات بهذا المستوى مهما يكن من أمر فان العديد من الأسئلة الواردة في الامتحان قد لا تحتاج الي كثير عناء وجهد إذا كان الطالب أصلاً مستعد ذهنياً بل إذا اعتمد الطالب فقط علي معلومات الحصة والحقائق التي تعطى أثناء العام الدراسي يمكنه الإجابة علي الكثير من هذه الأسئلة بل يمكن التحصل علي درجات لا يستهان بها في أسئلة الخريطة الكنتورية .

وحسب تجربة الباحث في مجال التدريس يجد ان معظم هذا الإخفاق يمكن إرجاعه الي عدم فهم الأسئلة او التسرع في الإجابة علي الأسئلة وقد يكون ذلك بالإهمال واللا مبالاة .

الفصل الخامس

الفصل الخامس

ملخص الدراسة ونتائجها وتوصياتها ومقترحاتها

5-1 ملخص الدراسة

5-2 النتائج

5-3 التوصيات

5-4 المقترحات

5-5 المراجع

- الكتب
- الرسائل الجامعية

5-6 الملاحق

- امتحان الشهادة السودانية مارس 2003م
- امتحان الشهادة السودانية مارس 2006م
- امتحان الشهادة السودانية مارس 2007م
- امتحان الشهادة السودانية مارس 2008م
- امتحان الشهادة السودانية مارس 2009م
- صورة من الاستبيان
- صورة من خطاب مدير عام امتحانات السودان
- ملحق لجنة المحكمين

ملخص الدراسة :

خلصت دراسة الباحث الي وجود تدني واضح في درجات طلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية في امتحانات الشهادة الثانوية ونجد ذلك واضحاً اذا رجعنا الي درجات الطلاب العشوائية التي قام الباحث برصدها من امتحانات الشهادة الثانوية مارس 2009م واذا رجعنا الي تحليل درجات الطلاب العشوائية نجد ان 814 طالباً من اصل 2500 طالب قد تحصلوا علي درجة الصفر من مجموع درجات السؤال التي تبلغ سبع درجات ، كما ان 590 طالباً احرزوا نصف درجة فقط و385 طالباً احرزوا درجة واحدة فقط وهذا دليل واضح علي تدني درجات الطلاب في اسئلة الخريطة الكنتورية بصورة مزعجة ومقلقة للمعلمين وخاصة معلمي مادة الجغرافيا .

النتائج :

وقد توصل الباحث الي عدة نتائج من خلال دراسته التي اجراها علي المعلمين والطلاب معاً وكانت آراء المعلمين واضحة من خلال الاستبيان أما الطلاب فقد وضح ذلك من خلال درجاتهم التي تحصلوا عليها في امتحان الشهادة الثانوية مارس 2009م ، واهم

النتائج هي :

- ❖ عدم وجود المعلم المدرب كان له اثر واضح علي تحصيل الطلاب في الامتحان .
- ❖ لا يهتم المعلم بالجاني العملي في تدريس الخريطة الكنتورية .
- ❖ يعتبر المعلم عند تدريسه الخريطة الكنتورية انها موضوع مراجعة .
- ❖ قلة الوسائل التعليمية تضعف تدريس الخريطة الكنتورية .

- ضعف مفردات مقرر الجغرافيا بمرحلة الاساس الذي اثر علي اداء الطلاب في المرحلة الثانوية .

- مستوى الطلاب المتدني في مادة الرياضيات اثر علي تحصيلهم في اسئلة الخريطة الكنتورية .

- الطلاب لا يعطون جزئية الخريطة الكنتورية وقتاً كافياً واهتماما واضحاً وذلك بحجة انها لا تعطي درجات كبيرة في امتحان الشهادة الثانوية .

- معظم الطلاب يهتمون بالجانب النظري عند المذاكرة ويهملون الجانب العملي .

- معظم الطلاب يجدون صعوبة في فهم اسئلة الخريطة الكنتورية في امتحانات الشهادة الثانوية .

التوصيات :

وقد خلص الباحث من نتيجة الدراسة والحقائق التي توصل اليها الي هذه التوصيات :

- لابد من وجود المعلم المدرب وخاصة في المدارس الصغرى التي لا يوجد بالشعبة فيها اكثر من معلم .

- توفير الوسائل التعليمية شيئ ضروري وملزم لكل معلم .

- الاهتمام بالجانب العملي في التدريس وان تكون هنالك واجبات منزلية تعتمد علي الجانب العملي ، علي ان يقوم المعلم بمتابعة ذلك بصورة مستمرة ومحاسبة الطلاب علي ذلك .

- ان تعطى اسئلة الخريطة الكنتورية اعلى درجات مما هي عليه الآن لان ذلك يلزم الطلاب بالاهتمام بها .

❖ ان يكون لاسئلة الخريطة الكنتورية وجود واضح في كل الامتحانات كما كان في السابق ، حيث كان السؤال الاول في كل الامتحانات السابقة خاص بالخريطة الكنتورية .

المقترحات :

❖ قيام دورات تدريبية للمعلمين في العطلات الصيفية او دورات تنشيطية خلال العام الدراسي .

❖ عمل سجل تراكمي لدرجات الطلاب ومتابعة ذلك خلال العام الدراسي علي ان يطلع عليها ولي الامر .

❖ الاهتمام بدراسة مادة الجغرافيا بمرحلة الاساس علي ان تكون مادة قائمة بذاتها بدلاً من ان تكون جزء من مادة كما هي عليه الآن .

❖ ان يطبع كتاب واحد للصف الثالث الثانوي يحوي كل مفردات المقرر بدلا من ان تكون هنالك اجزاء مراجعة تابعة للصفين الاول والثاني .

❖ الالتزام بتوزيع درجات الاسئلة في امتحان الشهادة الثانوية حسب ما هو وارد في دليل الامتحانات .

❖ ان يعطى الطالب درجته الحقيقية التي تحصل عليها من خلال تصحيح امتحانات الشهادة الثانوية دون المعالجات المعيارية التي تعطى الطلاب درجات حتى لا يحلمون بها .

المراجع :

أولاً : الكتب :

1. ابراهيم عصمت مطاوع ، اصول التربية ، دار الفكر المصري ، 1995م.
2. احمد احمد مصطفى ، الجغرافيا العلمية والخرائط ، الاسكندرية ، 1986م.
3. احمد احمد مصطفى ، الخرائط الكنتورية ، دار المعرفة السويس ، ب– ت.
4. احمد بدر ، اصول البحث العلمي ومناهجه ، الكويت دار المعرفة الجامعية ، 1977م .
5. الامام وآخرون ، التقويم والقياس ، بغداد دار الحكمة ، 1995م .
6. الزويعي وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، الموصل 1987م .
7. عبد الرحمن احمد عثمان ، مناهج البحث العلمي وطرق كتابة الرسائل الجامعية ، جامعة افريقيا العالمية الخرطوم 1995م .
8. عبد الرحمن بدوي ، مناهج البحث العلمي ،القاهرة دار النهضة 1963م .
9. عبد العزيز عبد الرحيم ، مناهج البحث العلمي ، الخرطوم 2006م
10. عقيل حسين عقيل ، فلسفة مناهج البحث العلمي ، مكتبة مدبولي القاهرة 1999م
11. علي ادريس ، مناهج البحث العلمي لكتابة الرسائل الجامعية ،طرابلس1985م
12. علي جاسم وآخرون ، مفاهيم وتطبيقات في القياس والتقويم التربوي ، جامعة السلطان قابوس 2009م .

13. فؤاد البهي السيد ، علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة 1979م .

14. محمد زيات حمدان ، تقييم التحصيل ، دار التربية الحديثة الاردن 1986م.

15. محمد فريد فتحي ، المساحة للجفرافيين ، دار الجامعات المصرية الاسكندرية ب–ت

16. وهيب سمعان ، الادارة المدرسية الحديثة ، مصر الجديدة 1975م .

ثانياً : الرسائل الجامعية :

1. عبد الله عبد العظيم السيد ، تقويم بعض طرق التدريس ، جامعة امدرمان الاسلامية 1979م .

2. عادل عوض محمد ، الوسائل التعليمية واستخداماتها ، جامعة امدرمان الاسلامية 1998م .

3. فائزة محجوب حسن ، العلاقة بين التحصيل واستخدام الوسائل السمعية والبصرية ، جامعة امدرمان الاسلامية 1996م.

4. السيدة علي الخضر ، تقويم طرائق واساليب تدريس مادة الجغرافيا ، جامعة امدرمان الاسلامية 2004م.

5. فتحي سعد محمد ، دور الوسائل التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا ، جامعة امدرمان الاسلامية 2006م .

6. اللقية خضر مالك ، برامج مقترحة لتحديد الاحتياجات التدريسية لمعلم الجغرافيا ، امدمان الاسلامية 2008م .

الملاحق : **ملحق رقم (1) :**

نماذج لامتحانات الشهادة الثانوية :

ومن خلال ملاحظة الباحث اثناء قيامه بعملية التدريس بالمرحلة الثانوية لمادة الجغرافيا لفترة ليست بالقصيرة ومن خلال اشتراكه في تصحيح امتحانات الشهادة الثانوية لاكثر من 20 عاماً الا انه لاحظ تدني درجات طلاب الصف الثالث الثانوي في اسئلة الخريطة الكنتورية ، ونتيجة لذلك جاءت رغبة الباحث الاكيدة في تناول هذا الموضوع بالتحليل والدراسية ولكي نتعرف علي هذه المشكلة لابد من عرض بعض اسئلة الخريطة الكنتورية في امتحانات الشهادة الثانوية لبعض الاعوام ويظهر ذلك في الآتي :

اولا : امتحان الشهادة الثانوية مارس 2003م :

مستعيناً بخطوط الكنتور عرف بايجاز ما ياتي :

الظاهرة	مكان مخصص للرسم
1/ هضبة	
2/ تل منعزل	
3/ خط تقسيم مياه.....	
4/ انحدار منتظم	

ثانياً : امتحان الشهادة الثانوية مارس 2006م :

ادرس خريطة بورتسودان الكنتورية ثم اجب علي الآتي :

أ/ علي الخريطة :

1/ ظلل المنطقة التي يزيد ارتفاعها علي 1500 متر

2/ اكمل تسمية خطوط الكنتور في الجزء الجنوبي الشرقي بكتابة ارتفاعها .

ب/

1/ اوجد ارتفاع جبل اربا بالتقريب

2/ ما هو اتجاه مدينة بورتسودان من سنكات؟

3/ في أي اتجاه تتدفق الخيران ؟

4/ سم الظاهرة التضاريسية المشار اليها بالرمز (×××) .

5/ احسب المساحة التي تغطيها الخريطة بالكيلومترات المربعة .

6/ صف بايجاز المنطقة التي تغطيها الخريطة .

ثالثاً : امتحان الشهادة الثانوية مارس 2007م :

ادرس خريطة ام بريمبيطة ثم اجب علي الاسئلة التالية :

1/ ما هو ارتفاع جبل متمر بالتقريب ؟

2/ احسب المساحة التي تغطيها الخريطة بالكيلومترات المربعة .

3/ ما هو اتجاه قرية ام عبد الله من قرية امباشي الطوال؟

4/ سم ثلاث مرتفعات تمثل تلال منعزلة .

5/ ما نوع كل من الانحدارات الموضحة هكذا (⟵⟶) والمرقمة (أ) و (ب) و (ج)

6/ من دراستك للخريطة اذكر دليلاً واحداً يؤكد كل من الحقائق التالية :

أ/ يزرع القطن في منطقة ام بريمبيطة .

ب/ يعتمد سكان ام بريمبيطة علي المياه الجوفية للشرب.

ج/ يصعب علي السيارات التحرك في موسم الامطار في منطقة ام بريمبيطة .

رابعاً : امتحان الشهادة الثانوية مارس 2008م :

مستعيناً بخطوط الكنتور عرف بايجاز ما يلي :

تعريف الظاهرة التضاريسية	الرسم التوضيحي
1/ الهضبة	
2/ الانحدار المنتظ.....	
3/ الجبل	
4/ الارض الميتة	

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان لنيل درجة الماجستير في التربية

جامعة شندي

عن أسباب ضعف تحصيل طلاب الشهادة الثانوية في أسئلة الخريطة الكنتورية

الإخوة والأخوات معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا المشاركين في تصحيح امتحانات الشهادة السودانية مارس 2009م لكم مني تحية طيبة مباركة متمنياً لكم دوام التقدم والرقي . وأتمنى منكم مساعدتي في الإدلاء الصادق بالمعلومات عن هذا الاستبيان .

أولاً : معلومات عامة :

عدد سنوات الخدمة ☐ **مدرب** ☐ **غير مدرب** ☐

النوع : ذكر ☐ **أنثى** ☐ **الوظيفة الحالية** ☐

ثانياً :الرجاء وضع علامة (✓) إمام ما تراه مناسباً

المعلومات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	ارفض	ارفض بشدة
عدم وجود المعلم المدرب					
يهتم المعلم بالجانب العملي في التدريس					
المعلم لا يقوم بتدريس الخرائط بالصف الثالث ويعتبرها موضوع مراجعة					
قلة الوسائل التعليمية تضعف تدريس الخريطة الكنتورية					
المعلومات	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**ارفض**	**ارفض بشدة**

عدم وضوح مفردات مقرر الخريطة الكنتورية بالصف الثالث					
ضعف مفردات مقرر الجغرافيا في الإنسان والكون بمرحلة الأساس					
انعكس ضعف مفردات مقرر الجغرافيا بمرحلة الأساس علي الطالب بالمرحلة الثانوية					
الطلاب يجدون صعوبة في فهم أسئلة الخريطة الكنتورية في امتحان الشهادة الثانوية					
ضعف مستوى الطلاب في الرياضيات ينعكس علي تحصيلهم في أسئلة الخريطة الكنتورية					
يركز الطالب علي الجانب النظري ويهمل الجانب العملي					
نظراً لأن الخريطة الكنتورية تنال درجات قليلة في امتحان الشهادة الثانوية لا يعطيها الطالب الاهتمام الكافي					

تنويه : هذا الاستبيان خصص للغرض أعلاه ولا يستفاد منه في أي مجال آخر .

ولـكم الـشكـر و الـتقـديـر

عمر علي بشير أرباب

توجيه محلية شندي

ملحق رقم (3)

ملحق رقم (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة وادي النيل

كلية التربية – عطبرة

لجنة المحكمين

لقد تمت موافقة كل من الاساتذة الآتية اسماؤهم ادناه علي تحكيم الاستبيان الخاص بنيل درجة الماجستير في التربية عن اسباب ضعف تحصيل طلاب الشهادة الثانوية في اسئلة الخريطة الكنتورية في امتحان الشهادة الثانوية .

1/ د.انعام عبد الله بشير – نائب عميد كلية التربية جامعة وادي النيل للشئون الاكاديمية

2/د. يحيي احمد الماحي – رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية جامعة وادي النيل

3/ د.خديجة امام عثمان – استاذ مشارك جامعة وادي النيل

د. عبد الحميد السجاد الشيخ

المشرف علي البحث

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة شندي
كلية الدراسات العليا

بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في التربية

بعنوان

دراسة تحليلية لتحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في أسئلة الخريطة الكنتورية

اعداد الطالب:

عمر علي بشير ارباب

اشراف الدكتور:

عبد الحميد السجاد

0918227790

عميد كلية التربية

جامعة وادي النيل عطبرة

نوفمبر 2009م