



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه

في المدارس الحكومية في محافظة الخليل

خلود يوسف عبد الكريم شراونة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1439هـ - 2018م

تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه
في المدارس الحكومية في محافظة الخليل

إعداد:

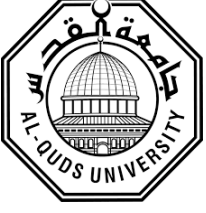
خلود يوسف عبد الكريم شراونة

بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية من جامعة القدس
المفتوحة/فلسطين

المشرف : الدكتور إبراهيم عرمان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب
التدريس من كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1439هـ - 2018م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميها في المدارس الحكومية في
محافظة الخليل

اسم الطالبة: خلود يوسف عبد الكريم شراونة

الرقم الجامعي: 21611314

المشرف: د. إبراهيم محمد عبد الرحمن عرمان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 17 / 7 / 2018م من لجنة المناقشة المدرجة اسماؤهم
وتواقيعهم:

التوقيع..... إبراهيم محمد عرمان	1. رئيس لجنة المناقشة
التوقيع..... زياد محمد قباجة	2. ممتحناً داخلياً
التوقيع..... ميسون التميمي	3. ممتحناً خارجياً

القدس - فلسطين

1439هـ - 2018

الإهداء

إلى الشهداء الأبرار الأحرار,,, الذين رَوَّوا بدمائهم الزكية أرض فلسطين المباركة.....

إلى الذين باعوا أنفسهم في سبيل الله,,, ينتظرون إحدى الحسنين.....

إلى والديّ العزيزين اللذين ربّاني,,, فأحسننا تربيتي.... فلهما مني كل الحب والتقدير والامتنان.....

إلى زوجي المخلص الذي تحمّل معي عناء البحث والدراسة, وإلى أبنائي وقرة عيني, محمد وناصر الدين وجمال الدين.....

إلى إخواني و أخواتي,,, الذين أكن لهم كل الحب والتقدير.....

وإلى جميع أصدقائي و أحبائي..... الذين يسرون معي نفس الدرب.....

إلى كل من طلب العلم,,, لينال رضا الله في الدنيا والآخرة....

الباحثة: خلود شراونة

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع.....

الاسم: خلود يوسف عبد الكريم شراونة

التاريخ: 17 / 7 / 2018م

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً يليق بجلال وجهه الكريم، وعظيم سلطانه القديم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين.

أحمد الله عز وجل أن سدّد لي خطاي ووقفني إلى إتمام هذه الدراسة التي أسأل الله أن ينفع بها الإسلام والمسلمين.

واعترافاً بالفضل لأهله، ومكافأة، ووفاءً لمن قدم لي معروفاً، وتمسكاً بقول رسول الله الكريم عليه الصلاة والسلام: (لا يشكر الله من لا يشكر الناس)، كان لزاماً علي أن أبادر بتسجيل شكري لجامعة القدس وعمادة الدراسات العليا وكلية التربية ممثلة بعميدتها وأساتذتها وعموم القائمين عليها، كما أتوجه بخالص شكري وعظيم امتناني للأستاذ الدكتور: إبراهيم محمد عبد الرحمن عرمان، لتفضله بقبول الإشراف على هذه الدراسة، ولتوجيهاته المفيدة، وإرشاداته السديدة، فقد كان لصبره العظيم وحلمه الجليل، وعلمه الوفير الأثر الكبير في خروج هذه الدراسة على الوجه المشرف المرضي، فأسأل الله تعالى أن يبارك له في علمه وعمره ووقته، وأن يجعله ذخراً للإسلام والعلم.

كما أتوجه بخالص الشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضلين المربيين عضوي لجنة المناقشة على تفضلهما بطيب نفس ورحابة صدر بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإثرائها بالتوجيهات النافعة، والإرشادات الصائبة، فأسأل الله أن يحفظهما، وأن يجزل لهما المثوبة وحسن الجزاء، وأن يبارك لهما في عملهما.

كما أتوجه بالشكر والعرفان للسادة محكّمي أداة الدراسة لما بذلوه من جهد ووقت جعله الله في ميزان حسناتهم وبارك في علمهم وعمرهم.

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى كل من مدّ يد العون والمساعدة لي، وأسدى لي النصح والتوجيه وأخصّ بالذكر كلاً من الأستاذ الدكتور زياد قباجة، و الأستاذ الدكتور محسن عدس.

وختاماً لا يسعني إلا أن أتقدم بأسمى آيات الشكر وأبلغ عبارات التقدير إلى الشموع التي أضاءت سبيلي ولم تذب، إلى الزهور الفواحة بعطر الألفة والمحبة والدعاء إلى أسرتي الغالية حفظها الله ورعاها.

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. طبّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017-2018)، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخليل بمديريّاتها الأربع (جنوب الخليل، يطا، شمال الخليل، الخليل). حيث بلغ مجتمع الدراسة (300) معلم ومعلمة.

تكونت عينة الدراسة من (151) معلماً ومعلمة بما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة، تمّ اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة.

استخدمت الباحثة أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة مكونة من (72) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي (الشكل الفني للكتاب، والأهداف في الكتاب، والمحتوى، والوسائل التعليمية والأنشطة، و أسلوب التدريس، والأسئلة التقويمية). تمّ عرض الأداة على مجموعة من المحكّمين للتأكد من صدقها، وتمّ حساب الثبات عن طريق توزيعها على عينة استطلاعية حيث بلغ معامل الثبات عن طريق كرونباخ ألفا (0.79).

وقد أظهرت الدراسة أن درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل كانت متوسطة، وبيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة للمعلم، المديرية).

وفي ضوء نتائج الدراسة خرجت الباحثة بالعديد من التوصيات أهمها: أن تقوم وزارة التربية والتعليم بإعادة النظر في كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي كون الكتاب طبعة تجريبية بحيث يتم تلافي نقاط الضعف التي وردت في فقرات الاستبانة، وزيادة حصص اللغة العربية لتناسب عدد صفحات ومحتوى كتاب اللغة العربية من أجل إعطاء جميع فروع اللغة العربية حقها في الشرح والتحليل والمتابعة، بالإضافة إلى ضرورة الأخذ بآراء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تحسين هذا الكتاب وإشراكهم في لجان التأليف والتطوير، ، كذلك جعل الكتاب أكثر ملاءمة لبيئة الطالب المحلية ولعمره وخبراته السابقة وتكامله مع المواد الدراسية الأخرى ، والعمل على إعداد دليل المعلم للكتاب بشكل أسرع و إيصاله إلى المدارس مع الكتاب.

Evaluation of the Arabic Language Book for 8th Grade Based on the Arabic Language Teachers' Perspective in the Governmental Schools in Hebron District

Prepared by: kholoud Yousef Sharawneh

Supervisor: Dr. Ibrahim Arman

Abstract

The present study aimed at identifying the degree of evaluating the Arabic Language Book for 8th Grade from the perspective of Arabic Language Teachers in governmental schools in Hebron Governorate. It was conducted in the second semester of the academic year (2017-2018). The population of the study consisted of all 8th grade Arabic language teachers in governmental schools that are affiliated by the Directorates of Education in Hebron governorate (Directorates of Education in South of Hebron, Yatta, North of Hebron, & Hebron). The study population consisted of (300) male and female teachers.

The study sample consisted of (151) teachers representing (50%) of the study population that was randomly chosen. The researcher utilized the survey descriptive stratified methodology.

The study used the questionnaire as an instrument which consisted of (72) paragraph distributed on six fields as follows: (Technical form of the book, objectives, contents, educational techniques and activities, style of teaching, and evaluative questions). Then, the instrument was given for a group of referees to verify its validity. The study's reliability was calculated by distributing the questionnaire on a survey sample where the reliability coefficient scored (0.79) via Cronbach's Alpha.

The study showed that the degree of evaluating the Arabic Language Book for 8th Grade from the perspective of Arabic Language Teachers in governmental schools in Hebron Governorate was moderate. The results also showed no statistically significant differences at the significant level ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of evaluating the Arabic Language Book for 8th Grade from the perspective of Arabic Language Teachers in

governmental schools in Hebron Governorate that are attributed to the variable of (sex, academic qualification, teachers' years of experience, and the directorate of education).

In light of the study results, the researcher concluded to the following recommendations. It is important for the Ministry of Education to reconsider the 8th Grade Arabic Language Book since it is an experimental version that requires modification of weakness points mentioned in the questionnaire. It is also vital to increase the number of Arabic language lessons to suit the number of pages and contents of the book, and allow the language to have a chance for proper explanation, analysis, and follow up. It is imperative to consider the views of Arabic language teachers' to improve this book and engage them in development committees. It is essential to adjust the book to be more appropriate with the student's local environment, age, previous experience, and the integration with other educational subjects, and to work on the preparation of teacher's guide that need to be delivered to the school with the book.

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

إن العالم مليء بالفلسفات والأيدلوجيات المختلفة التي ينقلها الإنسان عبر الزمن، بعملية تسمى العملية التعليمية التربوية والتي تلقى على عاتقها إكساب الأفراد المعارف و المفاهيم والاتجاهات والقيم وتعديل السلوك السيئ إلى سلوك حسن، كما تسعى التربية بكل مناهجها المختلفة إلى تنشئة أجيال صالحة قادرة على خوض معارك الحياة بكل جد واجتهاد، وفكر ومواهب ابتكارية لتنمية قدرات أفرادها ورفع مستويات المجتمعات من النواحي الفكرية والاجتماعية والعلمية والإنسانية، وقادرة على إعطاء واجباتهم وتحمل مسؤوليتهم نحو أنفسهم وأسرهم ومجتمعاتهم وخدمة أوطانهم وأحبائهم وحماية معتقداتهم وأديانهم والدفاع عنهم أمام كل متناولٍ أو معتدٍ طامع (محجز، 2009).

ويعد بناء المنهاج من العمليات التي تهتم بها أطراف العملية التربوية كافة، فأولياء الأمور والمعلمون، والطلبة والإدارات المدرسية كلها أجمعون يطمحون إلى أن يكون المنهاج مليباً لاحتياجات مجتمعهم الحالية والمستقبلية، لذا ينبغي أن يبنى المنهاج بناءً محكماً لتحقيق مخرجاته وأهدافه (Posner,1995).

ويتطلب المنهاج الدراسي بعض الأدوات لتحقيق أهدافه المرجوة، ومن تلك الأدوات (الكتاب المدرسي) الذي يعد أحد عناصر تنفيذ المنهاج، وركناً أساسياً من أركان المنهج (سعادة وإبراهيم، 1991).

فالكتاب المدرسي يعتبر مرجعاً أساسياً للطلاب والمعلم على السواء وهو يعد أداة تعليمية بالغة الأهمية إذ أنه يضمن حداً أدنى للمادة التعليمية بين يدي الطالب والمعلم تمكّنهم من الاستفادة منه والاستهداء به في إعداد وتنظيم الدروس (زيدان، 1999) وهو الوسيط الفعلي للتواصل بين المعلم والمتعلم فهو بين يدي المتعلم يعيد النظر فيه متى شاء، بالإضافة إلى أنه يشرك الطلبة جميعهم في الأنشطة والتدريبات ويوفر لهم فرصاً متساوية من التعليم تناسب قدراتهم المختلفة (عبد الخالق والعملة، 2000).

والكتاب المدرسي بإلزاميته وتوافره لجميع الطلبة يعد العامل الحاسم في العملية التعليمية حيث يتوقف على جودته العلمية والمنهجية نجاح العملية التربوية أو فشلها (الدواهيدي، 1997) كما أنه يعتبر من العوامل الرئيسة التي تجعل الطلاب أكثر استعداداً وتشوقاً وتحمساً لعملية التعلم.

ويرى جاكوبسن (Jacobson, 1986) أن الكتاب المدرسي بالنسبة للطالب دليله الذي يقوده نحو اكتمال معلوماته والارتقاء بقدراته، وترتيب طرق تفكيره وتغذية عقله بالمعلومات بما يساعده في التغلب على المشاكل والصعاب.

والكتاب المدرسي مصدر من مصادر التعلم المقروء، ويشتمل بطريقة منظّمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلم، بأقل جهد ووقت وكلفة، وبأعلى إنتاجية.

ومما يزيد من أهمية الكتاب المدرسي في العالم العربي المعاصر، الاعتماد في المناهج، "مناهج المواد المنفصلة" وتقضي طبيعة هذه المناهج أن يؤلّف لها كتاب مدرسي خاص يغطي مفرداتها (دمعة ومرسي، 1982).

ويظل الكتاب المدرسي متمتعاً بمكانة مرموقة فهو أهم مصدر من مصادر تعلم الطالب وتقويمه ومراجعته وهو سهل الاستعمال، قليل التكاليف مقارنةً بالإبدال التكنولوجية الأخرى، كما أنه يقدّم الحد الأدنى على الأقل من محتوى المناهج المطلوبة ويمكن التحكم بعناصره الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، كما أنه من السهل تطويره والتحكم في إخراجهِ وإثرائهِ بالرسوم والصور (فرحان ومرسي، 1990).

ونظراً للتغير السريع والتطور المذهل في العلوم الطبيعية والاجتماعية والرياضية فإن عملية تقويم الكتب المدرسية والمناهج الدراسية وتحديثها وتطويرها أصبحت مهمة ولازمة إذ أن التغير والتقدم يحتمّ علينا إعادة النظر في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة من أجل مواكبة التطورات الحاصلة.

ويشير (خاطر وآخرون، 1981) إلى أن عملية تقويم الكتاب المدرسي عملية ضرورية؛ لأن عملية التقويم تحدد مدى صلاحية الكتاب وهو الخطوة الأولى نحو أي تطوير أو تحديث، ففي ضوء نتائج عملية التقويم يتحدد مسار عمليتي التحديث والتطوير، فالتقويم هو الذي يزوّد القيادات التربوية بمعلومات دقيقة حول فعالية العملية التعليمية والتي يتم في ضوءها إصدار قرارات وتحديد استراتيجيات تتعلق بتطوير وتجديد النظام التعليمي (العامرية، 1994).

وفي ظل عالم متسارع التغيرات العلمية والأيدلوجية كان لابد أن يصاحبها عملية تطوير للمناهج وخصوصاً المناهج الفلسطينية؛ وذلك لأهميتها في تشكيل شخصية المواطن وبنائها المتوازن، وانطلاقاً من أهمية بناء المناهج وتطويرها لتكون قادرة على استيعاب التدفق الهائل في المعارف والعلوم و تطبيقاتها ومواجهة المشكلات المعاصرة.

وتعتبر عملية تحديث المناهج والكتب الدراسية ضرورية حتى يستطيع النظام التعليمي أن يواجه المسؤوليات الثقيلة الملقاة على عاتقه؛ وحتى يتمكن من مواجهة التغيرات المجتمعة التي تواجهه ولبناء أجيال يمكنها التكيف بسهولة مع متغيرات العصر، ويجب أن يرتبط هذا التطوير والتحديث بآليات نقل المعرفة إلى الأفراد أي طرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم التي يجب أن تساير محتوى الدراسة المطور، ذلك أن استخدام طرق تدريس ومتابعة وتقويم وتكنولوجيا تعليمية أكثر فعالية يؤدي إلى تفعيل العملية التربوية برمتها(علي،1999).

ولقد كان موضوع المناهج الدراسية وتقويم الكتب المدرسية محل اهتمام مستمر من قبل التربويين في الوطن العربي بصفة عامة وفي فلسطين بصفة خاصة، فلقد أجريت خارج فلسطين الكثير من الدراسات في تقويم الكتب والمناهج على مستوى رسائل الماجستير والدكتوراة والأبحاث والمؤتمرات والكتابات المتنوعة ومن تلك الدراسات دراسة(فساريو،2014) بعنوان تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي للمجلس الإسلامي السنغافوري ودراسة (حمادنة2012) تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق ودراسة (العمرى،2010) بعنوان تقويم محتوى كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات الاتصال اللغوي وكتابات(صادق،1992) حول أسس تقويم المنهاج إضافة إلى الجهود المقدّمة للمؤتمرات العلمية مثل دراسة (جامل،1988) والتي قدّمت للمؤتمر العلمي العاشر الذي أقامته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أما في فلسطين فقد تم عقد الكثير من المؤتمرات التي عنت بالمناهج والأساليب والوسائل التعليمية وتحديثها المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني الذي عقد في جامعة بيت لحم من 2-3 تشرين الأول عام 1991، بالإضافة إلى مؤتمر تطوير المناهج الفلسطينية الذي عقد في جامعة بيرزيت 1993 بعنوان نحو فهم متجدد لتخطيط وإعداد المناهج الفلسطينية هذا بجانب الكثير من

الأبحاث والرسائل الجامعية المتعلقة بتقويم الكتب المدرسية ومنها دراسة (أبو عنزة، 2009) ودراسة (الحشاش، 2001) .

وإذا كانت عملية تقويم الكتب المدرسية ضرورية ومهمة، فإن عملية تقويم كتب اللغة العربية أهم، ذلك أن مناهج اللغة العربية تلعب دوراً مميزاً في تشكيل شخصية الطالب المعرفية العلمية والثقافية فاللغة هي وسيلة الإنسان في التعبير، وهي أدواته في التفكير والقراءة والتواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه، كما أنها الأداة التي يؤدي بها المتعلم نشاطه التعليمي ككل.

فاللغة العربية مكانتها بين اللغات من حيث ترتيبها وكذلك سعة انتشارها والتحدث بها في العالم فزيادة المحصول اللغوي من اللغة العربية يؤدي إلى زيادة القدرة على تعلم المواد الأخرى، كالرياضيات و العلوم والمواد الاجتماعية. فإتقان اللغة العربية يؤدي إلى إتقان المواد الأخرى وكذلك أن من يجيد قراءة القرآن العظيم فإنه يجيد القراءة في اللغة العربية بطلاقة وإتقان وسهولة فائقة فقال تعالى (قرءاناً عربياً غير ذي عوج لعلمهم يتقون) الزمر 28 فبالقرآن الكريم وصلت هذه اللغة إلى المجد والعظمة والإنفراد بين جميع اللغات الأخرى.

ولغتتنا العربية من أشهر اللغات الحيّة في العالم وأعلاها منزلة، ليس فقط لأن الله شرفها بجعلها لغة القرآن الكريم، وإنما أيضاً لأنها لغة تمتلك من الخصائص والمميزات ما لم يتوفر للغة سواها، مما جعلها قادرة دائماً على النمو والتطور بما يتلاءم مع كل المستجدات وهي محتفظة بأصالتها.

فهي أدق اللغات تصويراً لما يقع تحت الحس، وأوسع تعبيراً كما يجول في النفس، وذلك لمرونتها على الاشتقاق، وقبولها التهذيب، وسعة صدرها للتعريب، فليس هناك معنى من المعاني ولا فكرة من الأفكار، ولا نظرية من النظريات تعجز اللغة العربية عن تصويرها بالأحرف والكلمات تصويراً صحيحاً، حسن المقاطع واضح السمات (الحشاش، 2001).

ونظراً لأهمية اللغة العربية ومكانتها فقد حظيت باهتمام كبير من جانب المسؤولين عن التعليم والقائمين على وضع المناهج الدراسية، إذ خصصوا لها مساحات واسعة في المناهج الدراسية المقررة على الطلاب وبالذات في المرحلة الثانوية، حيث بلغ نصابها نسبة تراوحت ما بين 10%-25% من المجموع الكلي للحصص الأسبوعية المقررة على الطلبة في كل المواد الدراسية .

من هذا المنطلق ارتأت الباحثة أن تقوم بتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن، لمعرفة جوانب القوة والضعف فيه من خلال معرفة وجهة نظر معلمي اللغة العربية للصف الثامن، وذلك لأنهم يتعاملون مع هذا الكتاب يومياً ولوجهة نظرهم أهمية كبيرة في تحديد نقاط القوة والضعف فيه. خاصة وأن مناهج اللغة العربية في فلسطين تم بناؤها حديثاً وتعتبر تجريبية، وبحاجة ماسة إلى التحليل والتقييم القائمين على أساس البحث العلمي، بما يقدم رؤية علمية صحيحة والارتقاء بمستوياتها وتحديث محتوياتها لذلك لا بد أن تخضع هذه المناهج الدراسية للتقويم.

2.1 مشكلة الدراسة

تعد اللغة العربية لغة حضارة وفكر، وتاريخ وقد شرفها الله (سبحانه وتعالى) بأن جعلها لغة القرآن الكريم، وتمتعت بخصائص كونت شخصيتها العلمية والمنطقية من بين لغات العالم فاتصفت بثراء مفرداتها ودقتها في التعبير عن المعنى المراد، فهي لغة متطورة بقياسها، وسماعها، ولغة علمية وأدبية شاعرة(عزوان،2000).

فاللغة لا تدرّس بوصفها غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لبلوغ غاية أكبر ألا وهي تربية الأجيال وإعدادها إعداداً يتناسب مع ظروف الحياة وتطورها، وتعد عملية التربية والتعليم من أهم وسائل تطوير المجتمع، ورفقيه، وإصلاحه، وتحقيق تقدمه، وتشكل المناهج - ومنها مناهج اللغة العربية- عملاً مهماً وأساسياً في بناء الأفراد ومن ثم المجتمعات، وتسهم في تحقيق التقدم المنشود، فالمناهج تعد حلقة الوصل بين المجتمع والتطورات العلمية والتكنولوجية.

ولأن المناهج الفلسطينية مناهج تم وضعها حديثاً، وجاءت لتعالج نقاط الضعف والتراكمات الموجودة في المناهج القديمة، فإن من أهم أهدافها الحالية بناء الإنسان الفلسطيني القادر على مواجهة التحديات المحلية والعالمية، وتحقيق الذات والهوية الفلسطينية، ورفع مكانة المجتمع الفلسطيني بين الأمم المتحضرة بعامة؛ من هنا جاءت هذه الدراسة بهدف تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميها في محافظة الخليل للوقوف على درجة مواكبته للتطورات الحديثة في مجال الدراسات العلمية وتوظيف مادته توظيفاً علمياً؛ لتخدم المعلمين والمعلمات لهذا الكتاب، والوقوف على مدى ملاءمة بنية كتاب اللغة العربية وخطوطه العريضة في النواحي التالية: (أهداف الكتاب،

المحتوى، أسلوب التدريس، الشكل الفني للكتاب وإخراجه، الوسائل التعليمية والأنشطة، والأسئلة التقويمية). وتناولت هذه الدراسة الصف الثامن الأساسي في فلسطين، لما له ولهذه المرحلة من أهمية كبرى في إعداد هذا الجيل للحياة العلمية والخوض في معترك الحياة.

3.1 أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الرئيس الأول:

ما درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

السؤال الرئيس الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى (للجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤال الرئيس الثاني تمّ تحويله إلى فرضيات صفرية .

الفرضية الصفرية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس".

الفرضية الصفرية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

الفرضية الصفرية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية الصفرية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية".

5.1 أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من ارتباطها بمبحث اللغة العربية، وذلك لتمتع كتب اللغة العربية بأهمية خاصة ومميزة، إذ تحتل مركزاً مرموقاً وحساساً بين الكتب الدراسية للمباحث الدراسية المختلفة، وذلك للدور الذي تؤديه في تعليم الطلبة القراءة والكتابة؛ فإذا أتقن الطلاب القراءة والكتابة في اللغة العربية تمكنوا من اكتساب المعرفة في المواد الدراسية الأخرى.

كما تتبَّه هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى أهم المشكلات التي يواجهها معلمو اللغة العربية للصف الثامن، عند تنفيذهم للمناهج الجديد مما يتيح لهم فرصة علاج هذه المشكلات في الطبقات التالية، و قد تضع هذه الدراسة المسؤولين عن تخطيط المناهج الفلسطينية على طريق تطوير كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثامن الأساسي في فلسطين.

كما توفر هذه الدراسة أداة موضوعية لمعايير الكتاب الجيد يمكن استخدامها من قبل الباحثين ومراكز تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تكتسب أهميتها كونها تتعرض لاستقصاء آراء المعلمين الذين يقومون بتطبيق الكتاب مما يجعل لآرائهم أهمية بالغة في تقديم التغذية الراجعة المطلوبة لتحسين الكتاب في الطبقات اللاحقة.

وقد تسهم الدراسة في فتح آفاق الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات تناول تطويرية مناهج اللغة العربية الفلسطينية، ويمكن أن يستفيد منها الباحثون في استخدام منهجيتها وأدواتها لإجراء دراسات مشابهة لها على مناهج دراسية أخرى.

6.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل في ضوء المجالات الآتية (أهداف الكتاب، المحتوى، أسلوب التدريس، الشكل الفني للكتاب وإخراجه، الوسائل التعليمية والأنشطة، والأسئلة التقويمية) .

كما تهدف أيضاً إلى معرفة الفروق في المتوسطات الحسابية للمعلمين والمعلمات في كل من متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي ، المديرية).

7.1 حدود الدراسة

تتنحصر حدود الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تقويم كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثامن في محافظة الخليل.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الثامن في محافظة الخليل.

الحدود المكانية: اقتصرَت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

الحدود الزمانية: اقتصرَت هذه الدراسة على تقويم كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثامن في محافظة الخليل للعام الدراسي (2017 _ 2018).

8.1 المصطلحات والتعريفات الإجرائية

تُعرّف مصطلحات الدراسة كما يأتي:

1. التقويم لغوياً:

عرف "ابن منظور" التقويم في اللغة في كتابه لسان العرب بمعنى التقدير، وقوم السلعة استقامها، وقدرها، وقومت الشيء فهو قويم أي مستقيم. (ابن منظور، 1993).

وذكر "الرازي" في مختار الصحاح التقويم لغة بمعنى: قوم الشيء (تقويماً) فهو قويم أي مستقيم (الرازي، 1967).

وقد عرف التقويم لغة على أنه بيان قيمة الشيء وهو يعني الإصلاح بعد التشخيص (العبادي، 2006).

2. التقويم:

عرف كل من عفانة واللولو (2004) التقويم التربوي بأنه " عملية دراسة وتشخيص مستمر، تستهدف: التعرف على نواحي القوة والضعف، بقصد تحسينها وتطويرها في ضوء أهداف محددة مسبقاً".

ويعرف الوكيل والمفتي (2007) التقويم بشكل عام بأنه " العملية التي يقوم بها الفرد، أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح، أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة، والضعف حتى يمكن البلوغ إلى تحقيق الأهداف وذلك في أفضل صورة ممكنة

3. تقويم المنهاج:

يعرفه برنامج التعليم المفتوح (1998) بأنه: تحديد قيمة المنهاج أو بعضه لتوجيه مسيرة تصميم المنهاج ومسيرة تنفيذه، ومسيرة تطويره نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً.

ويعرف الخليفة (2005) بأنه تحديد صلاحيته وقيمه صلاحيته المنهاج بوصفه وثيقة للتعلم والتدريس ثم قيمته في أحداث التغيرات السلوكية المطلوبة في الطلبة نتيجة دراستهم له.

ويعرف صبري (2002) تقويم المنهاج بأنه: تقويم يهدف إلى تشخيص وعلاج جميع جوانب وعناصر المنهاج بما تشمله من: أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس، ووسائل تعليمية، وأنشطة مصاحبة للمنهاج، ووسائل تقويم المنهاج، ومروراً بمرحلة تنفيذ المنهاج في المؤسسات التعليمية، وانتهاء بنواتج التعلم التي يحققها المتعلم الذي تعلم وفقاً لهذا المفهوم.

وتعرف الباحثة تقويم المنهاج إجرائياً بأنه: هو عملية إصدار حكم على الخبرات التي يتضمنها منهاج اللغة العربية، تهدف إلى معرفة مدى فاعلية المنهاج أو بعضه ويتم ذلك بتشخيص نقاط القوة والضعف وفق معايير محددة يتم استخدامها في التحليل لمحتوى المنهاج واختبار مستوى الطلبة.

وتعرف الباحثة التقويم إجرائياً بأنه: عملية دراسة وتشخيص لمنهاج "اللغة العربية" المطور في فلسطين بقصد تحسينه وتطويره في ضوء أهداف ومعايير محددة مسبقاً.

4. كتاب اللغة العربية:

كتاب مقرر للصف الثامن الأساسي في فلسطين صادر عن دائرة المناهج الفلسطينية في العام الدراسي (2017-2018) مقسم إلى جزأين، جزء أول ويبلغ عدد صفحاته (131) صفحة، وجزء ثاني ويبلغ عدد صفحاته (144) صفحة (وزارة التربية والتعليم، 2017).

5. طلبة الصف الثامن الأساسي:

أحد صفوف المرحلة الأساسية العليا من مراحل التعليم العام الإلزامي، حيث يكون الطلبة اجتازوا سبعة سنوات سابقة، ويتراوح أعمارهم في هذا الصف بين (14-15) س

الفصل الثّاني:

الأدب التربوي والدراسات السابقة

1.2 الأدب التربوي

تتناول الباحثة في الفصل الحالي الإطار النظريّ للدراسات والذي يتضمن التقييم: (تعريفه، دواعي التقييم، أهداف التقييم، أهميته، وظائفه، وخصائصه، وأدوات تقييم المنهج).

وبعد ذلك سوف يتم الحديث عن الكتاب المدرسي من حيث (تعريفه، مرتكزات الكتاب المدرسي، ومواصفاته، ووضعية وكيفية استخدام الكتاب المدرسي، وأهمية الكتاب، وشروطه، وأسس الكتاب المدرسي، وطرق تأليف الكتاب المدرسي).

ومن ثم تنتقل الباحثة للحديث عن اللغة العربية من حيث (مفهوم اللغة، نشأة اللغة العربية، أهمية اللغة، خصائص اللغة، عالمية اللغة، وظائف اللغة، وأهداف تدريس اللغة).

ثم استعرضت الباحثة أهم البحوث والدراسات التربوية السابقة التي تناولت تقييم كتاب اللغة العربية بشكل خاص، وتقييم المناهج الدراسية المختلفة، ثم تعقب على الدراسات السابقة.

1.1.2 تقييم الكتاب

تشكل عملية التقييم إحدى العمليات الحيوية والضرورية في مجالات الحياة المختلفة نظراً لما ينتج عن تلك العملية من مراجعة للحسابات وتعديل للمسارات للوصول إلى أفضل القرارات.

وعملية التقييم قديمة قدم الإنسان نفسه، وهي مسابرة لجميع الأنشطة الإنسانية المختلفة فلقد استخدم الإنسان التقييم منذ القدم في إصدار الأحكام على قيمة الأشياء والمواقف المختلفة من أجل تحسين نمط حياته(عمليات،2006).

وتعد عملية تقييم الكتب المدرسية عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تطوير، وتحسين المناهج، والكتب المدرسية، وقد تفيد كذلك في فهم الكتب، وتحسين عملية التدريس، وتوضيح ما في الكتب من وسائل.

وليس عملية تقييم المناهج عملية سهلة أو بسيطة، بل إنها تستند إلى منهجية علمية موضوعية، وأدوات صادقة وثابتة للكشف عن طبيعة محتوى المناهج المدرسية من حيث الشكل والمضمون بهدف تحديثها، وتطويرها، وتنقيحها(العبد،2010).

وترى الباحثة أن عملية التقييم ضرورية للمنهج؛ وذلك للتأكد من درجة صلاحية هذه المناهج لتحقيق الأهداف، ومدى ملاءمة هذه المناهج للطلاب الذين يستهدفهم هذا المنهج، والهدف من تقييم المناهج هو تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف فيها.

وهذه العملية تتطلب استمرارية تقييم المناهج التعليمية حيث يتناول التقييم جميع عناصر المنهج لكي يبقى المنهج صالحاً لكل وقت.

1. تعريف التقييم:

يحتل التقييم مكانة بارزة بين مكونات العملية التعليمية، حيث تشكل عملية التقييم إحدى العمليات الحيوية في مجالات الحياة المختلفة، ويعد عنصراً هاماً من عناصر المنهج، ويرتبط مع عناصر المنهج ارتباطاً وثيقاً، فمن خلاله يتم تحديد مدى التقدم والنجاح في كل عنصر من تلك العناصر، ومن خلاله يتم اتخاذ القرارات التربوية، بهدف التحسين والتطوير في العملية التعليمية.

ولقد شاعت في ميادين التربية العديد من المصطلحات لمفهوم التقييم بصفة عامة، فمنها ما يرتبط بالعملية التربوية، ومنها ما يرتبط بالمنهج، وأياً كان نوع الارتباط فإن لهذا المصطلح مفهوماً واحداً يتفق عليه جميع المختصين في مجال العلوم التربوية والاجتماعية وفيما يلي عرض، لأهم التعريفات التي تتعلق بمفهوم التقييم.

2. تعريف التقويم لغة:

جاءت كلمة "قوم" في الاستخدام اللغوي بمعنى "عدل" والتقويم على زنة التفعيل مشتق من الفعل الثلاثي " قام" الذي أصله " قوم" ومنه قوله تعالى "لقد خلق الإنسان في أحسن تقويم" (سورة التين، آية 4) أي في أحسن صورة وشكل.

وجاءت فيه أيضاً بمعنى: " قوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة " (ظافر، 1984).

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

3. التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم بصفة عامة:

يعرف بلوم (Bloom) التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد، ويعرفه ستفليم (Stuffle Beam) بأنه العملية التي يتم من خلالها تخطي وجمع معلومات مفيدة للحكم على بدائل القرارات (الخطيب، 1988).

ويعرفه (الوكيل والمفتي، 2007) بأنه العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح، أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف فيه حتى يمكن البلوغ إلى تحقيق الأهداف المنشودة وذلك في أفضل صورة ممكنة.

وتعرّف الباحثة التقويم على أنه عملية منهجية منظمة وهادفة تسعى إلى إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف من أجل اتخاذ قرارات؛ لاستخدامها كتغذية راجعة في العلاج، والتحسين، والتطوير من أجل التصحيح والتعديل.

4. التعريفات التي تناولت التقويم التربوي:

تعرف رافدة الحريري التقويم التربوي بأنه عملية إصلاح وتعديل وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف، وهو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف مواطن القوة في العملية التربوية وتعزيزها، والتقويم عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لكل أركان العملية التربوية وذلك بغية تحقيق الأهداف المرجوة (الحريري، 2007).

وعرفه مورلي (Murley,2010) بأنه عملية تحديد فعالية أداء الموظفين المعتمدة في التدريس والتعلم أو تحديد وضع القيادة والإدارة، استناداً إلى معايير محددة سلفاً من خلال المراقبة الدورية وغيرها من الوثائق.

ويعرفه (شحاتة،1998) بأنه مجموعة الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم ونشخص بها نقاط القوة والضعف بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها.

وتعرّف الباحثة التقويم التربوي بأنه عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي ومن ثم تحديد جوانب الضعف والقوة في كل منها تمهيداً لاتخاذ القرارات المناسبة للإصلاح.

5. التعريفات التي تناولت تقويم المنهاج:

يعرفه مرعي والحيلة(2000) عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه ومسيرة تنفيذه، ومسيرة تطويره، وتوجيه عناصره وأسس نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً.

ويعرفه (عفانة، واللولو،2004)عملية دراسة وتشخيص مستمر تستهدف التعرف إلى نواحي القوة والضعف في المنهاج بقصد تحسينه وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة ومتعارف عليها مسبقاً.

وترى الباحثة أن جميع التعريفات السابقة الذكر تؤكد على أن التقويم هو عملية منهجية، وعملية منظمة لجمع المعلومات حول الموضوع المراد تقويمه في ضوء معايير محددة ينتج عنها حكم معين يفيد في صناعة القرار التربوي.

2.1.2 دواعي تقويم المناهج الدراسية

هناك الكثير من الأسباب التي تدعو إلى القيام بعملية التقويم التربوي بشكل عام والمناهج الدراسية بشكل خاص كما ذكر قورة (1979) وأهم تلك الأسباب :

- أن مراجعة العمليات التربوية من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذ هذه العمليات ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها، والمنهاج التعليمي من أكثر الجوانب حاجة إلى التقويم المستمر.
- كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات التي تقتضي إعادة النظر في المناهج وتقويم آثارها.
- زيادة المعارف والمعلومات وتضخمها بشكل كبير.
- انتشار مفاهيم تكنولوجيا التعليم التي تنادي بتطوير التعليم وفق الاتجاهات العالمية.
- اهتمام الناس بالتربية والتعليم اهتماما متزايدا وتساؤلهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة.
- عدم رضا الناس عن نتائج أبنائهم بسبب تقصير التربية في إكسابهم السلوكيات المرغوبة وإعدادهم للحياة.
- المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية من أجل مواكبة المستجدات في المجتمعات (الشافعي، 1996) حيث إن تطور العلم والمعرفة وظهور نظريات وآراء ومبادئ جديدة تدفعنا إلى أن نقيّم المناهج التربوية للتأكد من أنها تتضمن آخر ما توصلت إليه الدراسات العلمية والتجريبية في مجالات العلوم المختلفة (دروزة، 1999).

وترى الباحثة أن من دواعي تقويم منهاج اللغة العربية الكشف عن مواطن القوة والضعف في محتوى هذه المادة لتواكب متطلبات العصر والقضايا العالمية، أدى ذلك إلى ضرورة تقويم منهاج اللغة العربية من خلال توظيف بعض الاتجاهات العالمية الحديثة خاصة لتطوير العصر الذي نعيش فيه عصر المعلومات والتكنولوجيا، والعمل على تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف ومواطن القصور، وما تقدمه أهمية التقويم للمتخصصين والخبراء في هذا المجال من أجل تطوير وإثراء محتوى المناهج عامة والمناهج الفلسطينية بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية خاصة.

3.1.2 أهداف تقويم المنهج

يشمل التقويم أسس المنهج وعناصره كافة، وهو بذلك يسعى إلى تحقيق مجموعة من الوظائف والأهداف منها كما يذكر نهرو (2013):

١- معرفة ما حققه التربويون من بناء المنهج والمنفذين له، الأمر الذي يرفع من معنوياتهم من جهة، ويزوّدهم بمؤشرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.

٢- التعرف إلى آثار المنهج لدى المتعلمين في ضوء الأهداف التربوية؛ الأمر الذي يساعد في تطوير المنهج.

٣- جمع البيانات التي تساعد متخذ القرار في اتخاذ موقف من المنهج تطويراً أو استمراراً أو إلغاء.

٤- تطوير أساليب التقويم وإجراءاته ونظرياته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.

ويضيف حمدان(2000):

١- التعرف إلى مدى ما تحقق من أهداف المنهج وما لم يتحقق.

٢- التعرف إلى مواطن الصعوبة المنهجية التي واجهت التلاميذ خلال تعلمهم.

٣- التعرف إلى مدى ملاءمة المعارف والقدرات المنهجية لمستوى التلاميذ الإدراكي وحاجاتهم الإدراكية.

٤- التعرف إلى مدى تمثيل المعلومات والأنشطة للأهداف المنهجية.

وبالإضافة إلى ما ذكر من أهداف، فإن عملية تقويم المنهج تهدف أيضاً من وجهة نظر الباحثة التعرف إلى مدى التقدم والتطور الذي أحدثه المنهج في سلوك المتعلمين بصورة صادقة، الأمر الذي يساعد في تطوير إنجازاتهم، وتوفير أفضل الظروف من خلال التوجيه والإرشاد للأخذ بيدهم نحو التميز والتفوق، والتأكد من توافر المعايير السليمة في الأسس التي استند إليها المنهج كأساس الفلسفي والأساس الاجتماعي والأساس النفسي والمعرفي، وكذلك المساعدة في تطوير عناصر المنهج والأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.

4.1.2 أهمية التقويم

يعد التقويم من أكثر عناصر النظام التعليمي أهمية؛ لما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتطوير هذا النظام ، فإن لم تكن عمليات التقويم على درجة عالية من الدقة والإتقان والموضوعية جاءت النتائج مضللة وغير صحيحة، مما يترتب عليه اتخاذ قرارات وإجراءات خاطئة تضر النظام التعليمي أكثر مما تفيده. ويرى عسيلان(2011) أن أهمية التقويم وتأثيره لا يقتصر على منظومة التعليم في صورتها

الكلية، بل يمتد تأثيره إلى المنهج المدرسي الذي يمثل التقويم مكوناً أساسياً من مكوناته الستة المعروفة، بل يتبادل (التقويم) مع هذه المكونات التأثير لتحقيق أهداف المنهج.

وقد حدد عسيلان (2011) أهمية التقويم في النقاط الآتية:

١- يعد التقويم مهماً للمتعلمين؛ لأنه يلقي الضوء على مدى تحصيلهم للمواد الدراسية، ومدى التقدم الذي أحرزوه أولاً بأول.

٢- يعد التقويم مهماً لدى المعلمين؛ فهو يلقي الضوء على كفاياتهم التدريسية ويساعد في تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف لديهم.

٣- للتقويم أهمية خاصة لدى الآباء فعن طريقه يمكن التزود بمعلومات عن درجة التقدم الذي أحرزه أبنائهم وتوضيح جوانب القوة والقصور لديهم.

٤- يساعد التقويم في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة، والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلم وطبيعته، ولفلسفة المجتمع وحاجاته، وطبيعة المادة الدراسية.

٥- بالتقويم يمكن الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة على نطاق ضيق، وذلك قبل تعميمها على مستوى المجتمع.

٦- يمثل التقويم عملية غاية في الأهمية بالنسبة لمطوري المناهج؛ وذلك لأنه يعرفهم بفعالية البرامج الدراسية، إضافة إلى أنه يساعد مؤلفي الكتب الدراسية في تحسين مؤلفاتهم، كما يساعد وزارة التربية على اتخاذ القرارات الصائبة في ضوء المعلومات التي يقدمها عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية.

5.1.2 وظائف وأغراض التقويم التربوي:

إن التقويم التربوي يحقق عدداً من الوظائف والأغراض الهامة التي تعود بالفائدة لكل المعنيين بالعملية التربوية سواء أكانوا أفراداً، أم جماعات أم مؤسسات، ومن أهم الوظائف والأغراض التربوية تزويد الطلاب بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه اتجاه بلوغ الأهداف المنشودة مما يساعدهم في التعرف إلى جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك المرغوب فيه وحذف الأخطاء واستبعادها، والتعرف إلى نواحي القوة والضعف في تحصيل

الطلاب للمواد الدراسية ليعمل على تدعيم نواحي القوة ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه(أبوحويج وآخرون،2002).

ومن أغراض التقويم أيضاً إعادة النظر في الأهداف التربوية وفي الكتاب المدرسي وفي طرائق وأساليب التدريس، فإذا عجز طلاب الفصل عن الإجابة عن أسئلة موضوع معين فمعنى هذا أن تعلمهم له كان ناقصاً، وإعطاء الطالب صورة لمكانته بين زملائه فيحاول الطالب الضعيف اللحاق بزملائه، وإجازة الطالب من صف إلى صف أو من مرحلة دراسية إلى أخرى(خضر،1987).

ومن أهم وظائف وأغراض التقويم التربوي تحديد نواتج التعلم فإن قياس تحصيل الطالب بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية أو أكثر، أو في نهاية فصل دراسي هو من الممارسات الأكثر شيوعاً عند المعلمين، وهو جزء لا يتجزأ من سياسة ونظام التعليم في جميع المؤسسات التربوية، وقياس تحصيل الطلبة يكون بغرض إعطاء علامات وتقديرات للطلبة أي تقويم نواتج التعلم والتحصيل الذي اكتسبه هؤلاء.

والتقويم لأغراض الإرشاد والتوجيه، إن نجاح برنامج الإرشاد والتوجيه في النظام التربوي مرهون بتوفير اختبارات مقننة أو معدة إعداداً محكماً حتى يمكن من خلالها دراسة الطالب وتحديد قدراته وميوله وغير ذلك مما يفيد في توجيهه وإرشاده، وتجاوز الصعوبات والمشكلات التي تواجهه في حياته.

وكذلك تحسين مستوى الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين، باستخدام التقويم التربوي بشكل جيد وصحيح، يمكن أن يحسن أداء المعلمين، ممثلاً ذلك باستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة تتناسب مع قدرات وإمكانات الطلبة من حيث إمكانية الحكم على هذه الطرائق بأنها ناجحة في أداء المعلمين من ناحية، واستيعاب المتعلمين والفروق الفردية بينهم من ناحية أخرى (عبد الهادي،2001).

والتقويم يوفر الأسس الواقعية، والمعلومات الدقيقة التي تساعد في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج فهو يلزمه في كل مراحل وعملياته من تخطيط، وتجريب، وتنفيذ، وتطوير وذلك من خلال أنواع التقويم المتعددة (التمهيدي، والتكويني، والختامي):

أ- ففي مرحلة تخطيط المنهج يؤدي التقويم وظيفة هامة، حيث يمكن من خلاله معرفة النتائج الخاصة بمدى كفاية الأهداف التعليمية، ومدى فاعلية الاستراتيجيات، وصدق المحتوى

ومناسبته لطبيعة المتعلمين، وغير ذلك من المعلومات الضرورية اللازمة لنجاح تخطيط المنهج.

ب- وفي مرحلة تجريب المنهج يواصل التقويم أداءه لوظيفته المتمثلة في جمع المعلومات التقويمية عن مدى فاعلية وملاءمة المنهج لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة من خلال تقويم النتائج التي يتم الحصول عليها من عملية التجريب.

ت- وفي مرحلة تنفيذ المنهج وتعميمه يؤدي التقويم وظيفة هامة أيضاً تتمثل في تحديد مدى كفاءة وفاعلية هذا المنهج في البيئات والظروف المختلفة، ومدى اتساقه مع المقومات الأساسية للمناهج ومدى تكامله معها، ومعرفة مدى توافر الإمكانيات اللازمة له سواء كانت مادية، أو بشرية، أو فنية، أو غيرها مما يزيد من فاعلية تنفيذ المنهج ويعمل على نجاحه.

ث- وفي مرحلة التطوير والمتابعة يتم الاعتماد بشكل أساسي على التقويم لتحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، والكشف عن جوانب القوة والضعف في هذا المنهج وذلك للعمل على علاج جوانب الضعف وتطوير جوانب القوة فيه، اعتماداً على أسس صحيحة، ومعلومات موثوقة (صلاح، 2009).

ومن وظائف وأغراض التقويم أيضاً المساعدة في التخطيط لنشر الأنشطة المدرسية والجامعية والمعلومات التي يحتاجها أولياء الأمور، والمساعدة في إجراء المفاضلات بين المدارس أو بين المؤسسات التعليمية المختلفة، وذلك من خلال التقويم التربوي الذي يقوم به المتخصصون لتحديد أفضل مؤسسة تعليمية يمكن أن يلتحق بها المتعلمون (خضر، 2007).

وترى الباحثة أن وظائف وأغراض التقويم التربوي تتضمن المساعدة في تقديم تغذية راجعة للقائمين على العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية عن النظام التربوي ككل والبرامج الدراسية، والتحصيل الدراسي للطلاب، ومستوى المعلمين، وطرائق التدريس، والمناهج الدراسية وأنظمة التقويم والامتحانات وتقدير الدرجات، وجميع الأنشطة الصفية واللاصفية بالمؤسسات التعليمية.

6.1.2 خصائص التقويم التربوي الجيد:

هناك مجموعة من الخصائص التي يجب توافرها في التقويم الجيد بإجماع الكثير من رجال التربية ومن أهمها ما يأتي:

ارتباط التقييم بأهداف المنهج: إذ أن من تعريفات التقييم أنه "عملية التأكد من تحقيق الأهداف" وهذا يبين مدى الترابط الوثيق بين التقييم وبين الأهداف فأهداف المنهج هي التي تحدد أدوات التقييم وترشده، وهي التي تحدد الخطوات والإجراءات التي ينبغي اتباعها عند البدء بعملية التقييم ومن هنا فالتقييم ينبغي أن يكون ملائماً للأهداف ومستوياتها وأنواعها، وأن يراعي التغييرات الوقتية التي تطرأ على تلك الأهداف نتيجة التطوير المستمر في عناصر المنهج ومكوناته وبمقدار ما يكون الارتباط وثيقاً بين التقييم وبين أهداف المنهج بمقدار ما تكون النتائج المترتبة على هذا التقييم مفيدة للمنهج وللعملية التعليمية (عفانة،1996).

الشمول: ويقصد به تغطية التقييم لجميع الجوانب المراد قياسها وتقييمها بحيث لا تكون النتائج جزئية أو متحيزة أو مضللة وهذا يعني أن تقييم المنهج لكي يكون فعالاً ومحققاً للنتائج المطلوبة فإنه يجب أن يشمل المنهج بعناصره الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية ، والتقييم، كما يجب أن يشمل جميع مجالات الأهداف، والمستويات في كل مجال (الحشاش،2001).

التوازن: وهي صفة ملازمة لصفة الشمول، فعندما تتعدد الجوانب المراد قياسها والمهارات المراد تقييم اكتسابها فإن خطة متوازنة لا بد أن توضع لبيان القدر المطلوب من الاهتمام بكل جزء من الأجزاء أو جانب من الجوانب، فلا يطغى جانب على آخر (الأغا وعبد المنعم،1997).

التكامل: وهي صفة مرتبطة بصفتي الشمول والتوازن وهي تعني أن يتم تناول الجوانب المراد تقييمها من المنهج في إطارها الكلي بحيث يتم التعامل معها كوحدة واحدة وليس كأجزاء متفرقة متعارضة، فعند تقييم منهج معين مثلاً، فإن هذا التقييم يجب أن يتعامل مع أجزاء المنهج وعناصره كوحدة مترابطة، بحيث يتم تقييم الأهداف مثلاً في إطارها التكاملي مع غيرها من عناصر المنهج كالمحتوى والأنشطة، إذ أن كل عنصر من هذه العناصر مكمل للآخر ومرتبطة به ارتباطاً وثيقاً ومن ثم فإن تقييم كل عنصر أو جزء من المنهج يجب أن يكمل تقييم العناصر أو الأجزاء الأخرى منه (الحشاش،2001).

التنوع: إن تنوع جوانب القياس يستدعي تنوعاً في أدوات القياس، إذ أن قياس عدة جوانب من جوانب المجال المراد قياسه تجعل من الصعب إيجاد وسيلة أو أداة واحدة تصلح لمثل هذا القياس (الأغا وعبد المنعم،1997).

الاستمرارية: وهي تعني استمرار النشاط التقييمي وملازمته للنشاط التعليمي وعدم تأجيله حتى نهاية العام الدراسي، فالنشاط التعليمي والعملية التعليمية مستمرة من المهد إلى اللحد لا تتقطع ولا تتوقف إلا لظروف خاصة، ومن هنا فإن التقييم كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية يصبح أيضاً عملية مستمرة، وهذا يعني أن يكون التقييم ملازماً للمنهج ومستمرًا معه في عملياته المختلفة من تخطيط، وتجريب، وتنفيذ، وتقييم، وتطوير متخذاً في ذلك أشكالاً متنوعة من تقييم تمهيدي وتكويني وختامي وغيرها) خاطر وآخرون، (1981).

التعاونية: ويقصد بها تعاون أكثر من جهة أو هيئة في عملية التقييم، فالتقييم عملية تعاونية مشتركة بين كل الأطراف المعنية، يشترك فيه جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية من معلمين ومشرفين وطلبة وإدارة وأولياء أمور (فالوقي، 1996).

القيمة الشخصية والقدرة التمييزية: وهذه الخاصية هي من الخصائص المهمة للتقييم حيث يجب أن تكون نتائجه تشخيصية، وهذا يعني أن تميز بين المستويات المختلفة وأن تكشف عن خصائص كل مستوى وأن تشخص نواحي القوة والضعف في الظاهرة التربوية المراد تقييمها (هندام وجابر، 1978).

اقتصادي: فالتقييم الجيد هو الذي يبني على أساس اقتصادي في نفقاته، فلا يكلف نفقات أكثر مما يجب، بل إنه يجب أن يكون بأقل تكلفة ممكنة، ويأخذ أقل وقت ممكن من أوقات التلاميذ، فينبغي ألا يقضي الطلاب وقتاً طويلاً في الامتحانات كما يحدث في بعض المدارس، حيث يخصص فترة طويلة لإجراء امتحانات الفترة، وكذلك الحال بالنسبة للمعلم، حيث ينبغي ألا يضيع وقتاً أطول في الامتحانات وتصحيحها، وفي هذا الجانب قد يكون اقتراح لحل هذا الجانب مثلاً مواكبة التطور العلمي والتقني حيث تصبح الامتحانات عن طريق الكمبيوتر، وتكون النتيجة فورية فمن الممكن أن لا تهدر هذه الطريقة مدة طويلة من الزمن (الحشاش، 2001).

7.1.2 أدوات تقييم المنهاج:

تقييم المنهاج يعتمد بشكل أساسي على وسائل جمع المعلومات حول تنفيذه وتطبيقه في الميدان وتتعدد أدوات تقييم المنهاج وتختلف بتعدد واختلاف مصادر التقييم ومن أهمها ما يأتي:

1. الملاحظة المباشرة:

ويقصد بها التعرف على أثر المنهاج في تحقيق أهدافه من خلال زيارة الصفوف وملاحظة ما يجري فيها، وكيف يتم تنفيذ المنهاج بقصد جمع المعلومات التي تتصل بإمكانية بلوغ التلاميذ للأهداف، وقدرتهم على تنفيذ الأنشطة المقترحة في المنهاج، وقدرة المعلمين على تنفيذ هذه الأنشطة، ومساعدتهم التلاميذ على دراسة المقررات وفهم واستيعاب الحقائق والمفاهيم الواردة فيها.

والملاحظة المباشرة نوعان:

_ الملاحظة المباشرة المنظمة.

_ الملاحظة المباشرة غير المنظمة.

ويبرر عبيدات وآخرون استخدام الملاحظة المنظمة كأداة لجمع البيانات كما يأتي:

- أنها وسيلة لجمع البيانات عن السلوك اللفظي وغير اللفظي للمعلم في البيئة الصفية.
- أنها طريقة يخطط لها بعناية بحيث يحدد الملاحظ مسبقاً ما يريد تسجيله.
- أنها أكثر موضوعية حيث لا يفرض الملاحظ تأثيره على المواقف التعليمية.

ومن عيوب هذه الطريقة أن الأنظمة القائمة على المعايير تؤدي إلى إدراك القليل عما يجري في غرفة الصف، و الأنظمة القائمة على المعايير تزودنا فقط بوصف جزئي عن السلوك الصفّي، وتكشف الملاحظة المنظمة القليل من الاهتمام بالمعاني المرتبطة بسلوك التلاميذ والمعلمين لأنها تعطي وصفاً كمياً ولا تعطي وصفاً كيفياً (نشوان، 1992).

2. الملاحظة غير المنظمة: وفي هذه الحالة يقوم الملاحظ برصد كافة ما يجري داخل غرفة الصف

طبقاً للموقف التعليمي وليس ضمن معايير محددة مسبقاً، وإنما بحسب طبيعة الموقف التعليمي الصفّي، بحيث يلاحظ السلوك اللفظي وغير اللفظي للتلاميذ، واستجاباتهم للمعلم والمادة التعليمية والمنهاج ككل والمعلومات التي يحصل عليها الملاحظ غالباً وصفية وليست كمية، وهذه المعلومات تجعل المقوم قادراً على تكوين صورة واضحة عن جوانب القوة والضعف في المنهاج.

3. **الملاحظة غير المباشرة:** إذا كان المقوم لا يستطيع ملاحظة كافة الصفوف التي يجري فيها تجريب المنهاج أو تنفيذه، يلجأ إلى استخدام وسائل أخرى للوصول إلى آراء التلاميذ والمعلمين والإداريين وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالمنهاج وفيما يلي عرض لأبرزها:

1. **الاستبيانات:** تعتبر الاستبيانات من أدوات جمع المعلومات، وقد كثر استخدامها في الدراسات التربوية كوسيلة لاستطلاع آراء المعلمين والتلاميذ و أولياء الأمور نحو المنهاج، وقد تكون الاستبانة مفيدة أكثر من المقابلة خاصة إذا كانت العينة كبيرة فهي تختصر الوقت والجهد.

حيث تعرّف الاستبانة على أنها: أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع أو بحث ما من خلال استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب (ملحم، 2000).

ويمكن تقسيم الاستبانات حسب طبيعة الأسئلة والأجوبة المتوقعة إلى أربعة أنواع رئيسة هي:

١- الاستبانة المغلقة بحيث يطلب من المفحوص اختيار الإجابة الصحيحة من مجموعة من الإجابات مثل (نعم، لا، غالباً، أحياناً نادراً).

٢- الاستبانة المفتوحة وهي الذي يترك للمفحوص حرية التعبير عن آرائه بالتفصيل مما يساعد الباحث في التعرف إلى العوامل والدوافع التي تؤثر على الآراء والحقائق.

٣- الاستبانة المغلقة والمفتوحة معاً وهي تتكون من أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة .

٤- الاستبانة المصورة حيث تقدّم فيه الأسئلة على شكل رسوم أو صور بدلاً من العبارات المكتوبة وتستخدم للأطفال بشكل كبير (ملحم، 2000).

2. **المقابلات:** تساعد المقابلات الرسمية وغير الرسمية في تقييم ما تعلّمه الطلاب، حيث تساعد المقابلات غير الرسمية في التحدث عن المشكلات الراهنة وتحديد الصعوبات، في حين تتطلب المقابلات الرسمية استخدام مجموعات الأسئلة وقوائم التقدير والتدقيق التي تمّ إعدادها من قبل وينبغي على المعلم أن يصغي جيداً أثناء المقابلة وأن يعمل على تحقيق الأهداف المنشودة منها.

وتلعب المقابلات الفردية دوراً أساسياً في تدريس اللغة العربية بوجه خاص فهي تكشف في بعض الأحيان عن بعض المواهب اللغوية وعن بعض أنماط التفكير الإبداعي، كما أنها في نفس الوقت تكشف أحياناً عن عدم فهم بعض المفاهيم أو المبادئ الأساسية مما يترتب عليه أنماط من الأخطاء

تتطلب العلاج في حينها قبل أن يستفحل أمرها فينعكس أثرها بصورة سيئة على النمو في اللغة العربية (أبو العباس والعطروني، 1986).

3. قوائم الشطب: هي عبارة عن قوائم تحتوي على كلمات أو عبارات، أو جمل تصف سمة ما أو أداء معيناً، أو منتجاً من منتجات الطلبة، وتسمى بقائمة التدقيق حيث تستخدم لتسجيل الملاحظات، ومن ثم تتخذ هذه الملاحظات كأساس للتقويم مثلها مثل الاختبارات (أبو لبد، 1979).

4. سلم التقدير: هي أدوات تتضمن مجموعة من السمات أو الخصائص التي تتوافر في الشيء الخاضع لعملية التقويم بدرجات متفاوتة، حيث يتم تحديد درجة توافر هذه السمة على كل سلم فرعي، والتحديد قد يكون كمياً أو نوعياً، وبذلك يمتاز السلم عن القائمة بأنه يسعى لتحديد مقدار توافر السمة. وقد يكون سلم التقدير على شكل خط متصل يمثل أحد طرفيه انعدام السمة ويعطي الدرجة صفر، بينما يمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها ويعطي الدرجة النهائية التي قد تكون خمسة أو سبعة أو أي قيمة مناسبة يحددها مُعد المقياس، ويتم تحديد مدى توافر السمة من خلال وضع نقطة على هذا الخط في مكان يعبر عن درجة توافرها (أبو لبد، 1979).

5. السجلات القصصية: السجل القصصي عبارة عن وصف لسلوك يقوم به الطالب سواء كانت لفظياً أو عملياً.

فكثيراً ما يلاحظ المعلم عدداً من السلوكيات، فيقوم بتسجيلها على بطاقات خاصة يصف فيها السلوك، وزمن القيام به، ومن قام به مع التعليق على هذا السلوك من قبل المعلم، حيث يمكن الاستفادة من تسجيل هذه السلوكيات وجمعها في ملف خاص لكل طالب، في عملية الإرشاد والتوجيه في المدرسة، كما تخدم برامج مجالس أولياء أمور الطلبة والمعلمين وفي تطوير المناهج الدراسية، بالإضافة إلى أنها قد تساعد في دراسة الحالات الفردية التي تحتاج معالجتها إلى الكشف عن السلوك في بعض المواقف وفي تعرف دوافعها، وما يترتب عليها من إيجابيات وبالتالي تعزيزها، وما يترتب عليها من سلبيات ومن ثم تصحيحها (عودة، 1998).

6. البطاقة التراكمية: البطاقة التراكمية هي بطاقة أو كراسة تشتمل على بيانات شاملة عن المتعلم في كل ناحية من النواحي، وفي المراحل التعليمية السابقة للمرحلة التي هو فيها. وفيها بيانات عن تطور المتعلم صحياً من الناحية النفسية والجسمية، ونموه المعرفي والتحصيلي، وسلوكه العادي في مختلف

المجالات والهدف من تلك السجلات هو التعرف إلى المتعلم بصورة كاملة في لمحات خاطفة، بالإضافة إلى التوجيه الناجح للمتعم في جميع الأوقات علمياً ومهنياً، مع إعطاء المعلومات اللازمة حول المتعلم ضعفاً وقوة مما يعين على التخطيط الدراسي المناسب له، ومن الجدير بالذكر أن تلك السجلات لم تعد تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها، وذلك بسبب شعور المعلمين بأنها تشكل عبئاً ثقيلاً لما تحتويه من بيانات كثيرة لا بد من تعبئتها، الأمر الذي يدفعهم إلى التكاسل في إنجاز هذه السجلات (قورة، 1982).

7. الاختبارات: تعد الاختبارات من أهم أدوات التقويم التي تحدث عنها الأدب التربوي والسبب في ذلك يعود إلى العلاقة الوثيقة بينها وبين العملية (التعليمية)، فمن خلالها يمكن إصدار أحكام يعتمدون عليها في تحديد مستويات طلبتهم، وفي تعرف مدى التقدم الذي أحرزوه خلال العام الدراسي والاختبارات تحتل المركز الأول والأهم من بين أدوات التقويم التي تستخدم في المدرسة.

وتصنّف الاختبارات إلى اختبار مقال، واختبار موضوعي، واختبار المقال فيه إجابة قصيرة أو طويلة وهي أسئلة يطلب فيها من المستجيب أن يصف أو يشرح أو يناقش أو يقارن، ويكون الوقت في التفكير والكتابة.

والاختبار الموضوعي يستخدم للتخلص من عيوب أسئلة المقال، فتطلب فيه إجابات قصيرة ومحددة، ووضع الأسئلة الخاصة بمعلومة معينة والتصحيح يكون دقيقاً، ومن أهم الاختبارات الموضوعية أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة التكميل، وأسئلة المزوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة التجميع وأسئلة إعادة الترتيب (أبو عنزة، 2009).

ولقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الاستبانة وذلك حتى تتمكن من الوصول إلى أكبر عدد ممكن من المعلمين والمعلمات وإعطاء فرصة لهم للكشف عن وجهات نظرهم الحقيقية حول المنهاج وإبداء آرائهم الحقيقية حول معايير ومنطلقات المنهاج السليم والأهداف والمحتوى والأنشطة وأسلوب العرض والأسئلة التقويمية وذلك لأن هذه العناصر تعتبر ضرورية جداً لسير العملية التعليمية والتربية بنجاح، وبحيث يخطط لها بشكل سليم ودقيق.

8.1.2 الكتاب المدرسي

يعد الكتاب المدرسي هام جداً للمعلم والمتعلم على حد سواء، ويعتبر من أهم مصادر التعلم المنظمة، والبسيطة الغنية بالحقائق، والقيم المنتقاة، فهو يساعد المعلمين على تنظيم عملية التعلم وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها، ومن جهة أخرى يساعد المتعلمين على التعلم حسب الأهداف التربوية المراد تحقيقها، ويساعد أولياء أمور الطلاب بالتعرف إلى المادة التعليمية التي يتعلمها أبنائهم، ويتيح لهم الفرصة لتقديم المساعدة وقت الحاجة، ولقد شهدت السنوات الأخيرة تغييراً كبيراً في دور الكتاب المدرسي، ففي التربية القديمة يعد الكتاب أصلاً من أصول العملية التعليمية، وليس وسيلة معينة بل وصل الأمر بالبعض إلى اعتبار الكتاب المدرسي مرادفاً للتعليم ذاته، أما التربية الحديثة فاعتبرته خطة للعمل داخل الفصل، ومساعداً لكل من الطالب والمعلم (ابو عنزة، 2009).

تعريف الكتاب المدرسي:

هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل على عدة عناصر الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المنشودة كما حددها المنهاج (مرعي والحيلة، 2000).

ويعرفه أبو عنزة (2009) بأنه "مجموعة من الخبرات المختلفة التي تقدم للطلاب لتساعده في النمو الشامل والمتكامل في جميع النواحي (التعليمية، التربوية، العلمية، الاجتماعية، الثقافية، الرياضية، الصحية والسياسية)".

وهو من المرتكزات الأساسية في تحسين تعلم الطلاب، وتيسير عملية التدريس، فقد ازدادت الحاجة إلى تطويره في ظل المنافسة القوية من المواد التعليمية الأخرى التي فرضتها طبيعة التطورات التقنية المتمثلة في الوسائط التقنية المتعددة، فهو الذي يعتمد عليه كل من المعلم والطالب في معرفة أهداف المنهج وموارده، فالطالب يعتبره المرجع الذي يعتمد عليه كلاً من المعلم والطالب في معرفة أهداف المنهج وموارده فالطالب يعتبره المرجع الذي يعتمد عليه في أغلب الحالات لتوضيح المنهج وعرض المادة التعليمية (ابن سلمة والحارثي، 2005).

وتعرّف الباحثة الكتاب المدرسي بأنه: هو تلك الحواضن التي تحتضن المعلومات و الخبرات بشتى أنواعها وصورها، لتضعها بين يدي القارئ؛ حتى يتسنى له الاستفادة منها، وهي فوق ذلك تمتاز

بترتيب محتوياتها؛ بحيث تتدرج مع القارئ وتنتقل به من جزء إلى آخر، وهذا الترتيب يساعد القارئ على الإلمام بكافة الجوانب التي يحتاج إلى التعرف إليها، والمتعلقة بالموضوع العام للكتاب.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص ما يأتي:

- ١- الكتاب هو المصدر الرئيس لتعلم المتعلمين، وهو مصدر مقروء، ويجب أن يشتمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي يستعملها المتعلمون.
- ٢- يحتوي الكتاب المدرسي على مجموعة من الخبرات التي تساعد المتعلم في تحقيق أهداف التعليم المحددة.
- ٣- الكتاب هو الترجمة والتطبيق الحقيقين للمنهاج، أو هكذا يجب أن يكون.
- ٤- الكتاب نظام رباعي عناصره أربعة كالمنهاج تماماً.
- ٥- يجب أن يعبر الكتاب تماماً عن المنهاج، وفي حالة قصوره عن ذلك لابد من رده بدليل يكمل المشوار.
- ٦- الكتاب المدرسي يجب أن يراعي مستويات الطلبة ويراعي ميولهم وحاجاتهم لتحقيق النمو المتكامل لديهم.
- ٧- الكتاب المدرسي هو لاستخدام الطالب أولاً ثم المعلم.
- ٨- يجب أن يؤلف الكتاب في ضوء جميع المبادئ التربوية والنفسية التي روعيت في تصميم المنهاج.
- ٩- الكتاب هو مسرح عمليات المنهاج (عمليات التصميم والتنفيذ والتقويم والتطوير).

9.1.2 مرتكزات الكتاب المدرسي ومواصفاته:

لاشك أن الكتاب المدرسي عرف في السنوات الأخيرة نقلة نوعية سواء من حيث المادة التي يحتويها، أو من حيث تنظيم هذه المادة وطرق تقديمها للمتعلم، حيث وضعت مجموعة من المعايير والمواصفات التي تستجيب لحاجات المتعلم الوجدانية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، وللتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمعلوماتية المتسارعة. ويمكن حصر هذه المواصفات في العناصر الآتية كما ذكر (مرعي والحيلة، 2000):

أ- مادته: ينبغي أن تكون مناسبة لمستوى الطالب حتى يستطيع إدراكها وفهمها، وأن تعرض بوضوح وإتقان، وبطريقة سهلة مشوقة بعيدة عن التعاريف الجافة، والتلخيص المخل، أو التطويل الممل، وهذا يفترض في المؤلف أن يهضم عناصر الموضوع وتفصيله ثم يبررها في صورة واضحة مناسبة للمرحلة التي يوضع لها الكتاب بطريقة إنشائية مبتكرة، وأن يصوغها في أسلوب شائق جذاب، وعليه أن يكون أوسع أفقاً من القارئ حتى يجد فيه كل طالب ما يلبي حاجته ويرضي رغبته، وأن يعمل على توضيح الفكرة التي يرمي إليها حتى يستطيع المتعلم العثور عليها بسهولة، على ألا يغض النظرات عن الحاجات النفسية لطلبة كل مرحلة من المراحل التعليمية، بل عليه أن يكون واعياً بخصائص المتعلم السيكولوجية التي تتطلب تلبينات واستجابات من نوع خاص. كما يحسن به أن يستمد مادته مما يجري من أحداث حول الطالب في بيئته، رابطاً بين تلك المعلومات وبين ما في كتب المواد الدراسية الأخرى كالربط بين كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية بأن تكون النصوص القرآنية منطلقاً لاستنباط القواعد اللغوية.

ب- لغته وأسلوبه: يختلف مستوى لغة الكتاب المدرسي باختلاف مراحل التعليم وأقسامه، وهذا يفرض على مؤلف الكتاب المدرسي أن يتوخى اختيار العبارات والألفاظ التي يدركها ويفهمها طلبة متوسط أعمار المرحلة الواحدة، وأن يتحرى في عباراته الوضوح والإحكام والضبط، وأن يكون الأسلوب سهلاً، سلساً، واضحاً، يساعد على رقي أسلوب الطالب في كتاباته، فلا يضم كلمات عويصة ولا تراكيب غريبة. وعليه أن يتجنب التكرار في العبارات والأساليب، وإن احتاج ذلك إلى التوضيح والشرح فليستعين بالمثال.

ت- وسائل الإيضاح في الكتاب المدرسي: إلى زمن قريب لم يكن مؤلفو الكتب المدرسية يعيرون أي اهتمام لوسائل الإيضاح، والتعليم، بل كانوا يعرضون المادة العلمية للكتاب عرضاً جافاً خالياً من أي صور أو رسوم، مما ينفّر الطلبة منها بسهولة لخلوها مما يجذبهم أو يستهويهم. إلا أنه في السنين الأخيرة، واستجابة لنداء المربين ولعلماء النفس، بدأ المؤلفون يضمون كتبهم بعض تلك الوسائل اقتناعاً منهم بأهميتها وقيمتها التربوية، ومع ذلك فإنهم لم يوفروها ما تستحقه من عناية واهتمام إذ لم يراعوا فيها عنصر التشويق ومناسبتها لرغبات وميول الفئة المستهدفة، فليس المقصود هو وجود تلك الصور والأشكال، وإنما المقصود هو أن تؤدي وظيفتها التربوية في الإيضاح واستمالة أذهان الطلبة وجذب انتباههم.

ث- حجم الكتاب وطبعه وإخراجه: ينبغي أن يكون حجمه مناسباً حتى يسهل استعماله، وأن يكون متن الغلاف حتى لا يتمزق بسرعة، وأن يراعى في طبعه وإخراجه أفضل شوط الطباعة العصرية بأن يكون جذاباً يشمل الصور الملونة والأحرف الواضحة ذات الأحجام المختلفة والترتيب المنطقي الصحيح، وأن يطبع على ورق جيد لونه مريحاً غير براق حتى لا يؤدي النظر، وأن تضبط الكلمات بالشكل عند الضرورة. ولا بد من مراجعته وتصحيحه قبل إخراجه ونشره تجنباً للأخطاء المطبعية لما لها من أثر سلبي على قيمة الكتاب وتكوين المتعلمين.

10.1.2 وضعية وكيفية استخدامه وكيفية استخدام الكتاب المدرسي:

إن من الخطأ الشائع والتداول بين أساتذتنا هو الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي فنلاحظ أن الكتاب لا يفارقهم ولو للحظة من بداية الدرس إلى نهايته، فيعتمدون عليه في الشرح والأسئلة وحتى إعطاء التمارين، والغريب حتى في طرح أسئلة الامتحانات ويمكن للمدرس أن يستعمل الكتاب في وضعيات وحالات مختلفة، أو أنك تجد واقعاً سيئاً لاستخدام الكتاب المدرسي فلا يسمح بعض معلمي التربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، واللغة العربية، والعلوم للطلاب باستخدام الكتاب المدرسي في الصف ويقتصر استخدام الكتاب المدرسي في البيت على نسخ الدرس مرة أو أكثر ويحرص بعض معلمي المواد الاجتماعية والتربية الإسلامية والعلوم على تلخيص مادة الكتاب على السبورة، والطلب من الطلاب نسخ ما قام بتلخيصه في دفاترهم ويتجاهل بعض المعلمين استخدام الرسوم البيانية، والرسوم والصور والخرائط التي تشتمل عليها الكتب المدرسية، ولذا عمد المعلم إلى استخدامها فانه يقوم بشرحها بنفسه، ويعاقب بعض المعلمين الطالب الذي يحاول أن يسرق النظر إلى مادة الكتاب في أثناء شرح المعلم على بقاء ذهن الطالب مشدوداً إليه وإلى السبورة ويحاول المعلم أن يغطي مادة الكتاب ما استطاع إلى ذلك سبيلاً وقلما يربط مادة الكتاب المقرر بالمكتبة أو مصادر المعرفة الأخرى، كوسائل الإعلام المرئية والمسموعة ويوجه المعلم أسئلة للطلاب من النوع الذي يتطلب حفظاً كما وردت المادة في الكتاب دون محاولة إعادة تنظيمها أو تطبيقها أو إجراء عملية عقلية عليها، ويهمل بعض المعلمين الأنشطة والأسئلة الواردة في نهاية الموضوع أو الوحدة ولكنها زائدة ولا يقدم المعلم الكتاب إلى الطلاب ولا يعرفهم عليه في بداية العام الدراسي وفي بداية كل مرحلة وفي بداية كل فصل، ويعلم المعلم الكتاب المدرسي دون الالتفات إلى الأهداف التربوية وفلسفة التربية، وقد يهتم

المعلم بالأجزاء الصغرى والتفصيلات والمعلومات الجزئية على حساب المفاهيم الرئيسة والمبادئ والتعميمات (الجيلالي وفوزي، 2014).

ويجب أن تتسجم هذه الوضعيات كما ذكره الهاشمي وعطية (2011) مع ما يأتي:

١- **الوضعية التقليدية:** هذه الطريقة مرتبطة بالمنهج التقليدي المرتبط بالأساس على التلقين والحفظ والمعلم هو مصدر المعلومات المنتقاة من الكتاب، وللطالب الدور السلبي، يحفظ ويستذكر.

٢- **طريقة ثانية:** يعتمد الكتاب بالإضافة إلى بعض الوسائل التعليمية، فتتطلب هذه الطريقة إلى التنوع في مجالات التعليم.

٣- **طريقة ثالثة:** تعتمد على إثراء الكتاب المدرسي بمجموعة من الصور والخرائط والإحصائيات وغيرها من البيانات التي تدعم وتوضح وتشرح بعض الأفكار الواردة في متن الكتاب.

بالإضافة إلى تلك الطرق هناك طريقة إضافية تعمل على تزويد المتعلم ببعض الكتب الشارحة والمفسرة لمحتوى المنهاج. هذا وترى الباحثة إنه من الضروري أن يحقق الكتاب المدرسي الأهداف التربوية الآتية:

- يثري تعلم الطلاب ويعززه.
- يساعد الطالب في إدراك بنية المادة النفسية والمنطقية المفاهيمية.
- يوفر الدافعية للتعلم ويعززها.
- يراعي الفروق الفردية والزمنية بين الطلبة.
- يساعد الطلاب في اكتساب العادات الدراسية السليمة.
- ينمّي قدرة الطالب على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.

11.1.2 أهمية الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي من أحد عناصر الموقف التعليمي الضرورية، وهو يشكّل حلقة الوصل بين المادة التعليمية والطالب، فهو أداة رئيسة في عملية التعليم لا يمكن الاستغناء عنه مهما تعددت الوسائل التعليمية التعلمية والمصادر التي يمكن الرجوع إليها لتنفيذ المنهاج. فهو ليس مجرد وسيلة تعين على التعليم بل هو صلب عملية التعليم وجوهرها، لأنه يحدد للطلبة ما سيدرسونه من معلومات

وما يَمرون به من خبرات تربوية هادفة ومنظمة، وهو المرجع الأساسي للطالب يستسقي منه المعلومات والأفكار والقيم والمفاهيم ويستذكر منه دروسه ويعود إليه عند الحاجة.

وهو يمثل الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه وهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية بوصفها الأداة التي تمكن الطلبة من بلوغ الأهداف وهو الأساس الذي يستند إليه المدرّس في إعدادة للدرس.

وهو القاسم المشترك وحلقة الوصل بين المعلم والطالب، كما أنه أقل الوسائل تكلفة وأكثرها فعالية في رفع المستويات الأكاديمية للطلبة.

والكتاب المدرسي هو مرآة الدولة وصورة حضارتها وحركة تقدمها، وهو بهذا يحظى برعاية واهتمام السلطات التعليمية والسياسية باعتباره أداة تربوية اجتماعية مهمة تتنافس على السيطرة عليها وتوجيهها تيارات فكرية متعددة، وتتخذ السلطات السياسية اليوم الكتاب المدرسي وسيلة تثبت من خلالها أيديولوجياتها وتوجهاتها السياسية ومذاهبها الفكرية (أبو عنزة، 2009).

وللكتاب المدرسي أهمية لكل من المنهاج والمعلم والمتعلم، وتتبع أهميته للمنهاج من حيث أنه ترجمة له، فهو سجل يدوّن فيه ما يختار للطلبة من الحقائق والقيم والمفاهيم والمعلومات والمهارات التي تناسبهم، وهو الأداة التنفيذية التطبيقية للمنهاج، كما أنه أفضل وسيلة لتقويم المنهاج وتحسينه، وما تقويم الكتاب المدرسي وتحسينه وتحديثه في واقع الأمر إلا تقويم للمنهاج وتحسينه وتحديثه أيضاً وبهذا يمكننا القول بأن الكتاب المدرسي هو مرآة للمنهاج (الجمبلاطي، 1981).

وبالنسبة لأهميته للمعلم فتتبع من كونه يشكل الحد الأدنى لثقافة المعلم وهو خير مرشد ومعين له، فهو يعتبر الساعد الأيمن الذي لا يمكن الاستغناء عنه، حيث يستخدمه المعلم في مراحل التدريس المختلفة وهو يعتبر أداته لبلوغ الأهداف المتوقعة كما رسمها المنهاج، كما أنه يساعد المعلم في إعداد دروسه ويسترشده في الانتقال من موضوع إلى موضوع ومن فكرة إلى فكرة حسب الخطة المرسومة للدرس بشكل يجعل المدرس مطمئناً لما فيه من معلومات وأفكار وحقائق (الجمبلاطي، 1981).

أما أهمية الكتاب المدرسي للطالب فتكمن في أنه مرجعه الأساسي للتزود بالمعارف والخبرات إضافة لكونه سهل التعاطي مؤكداً الثقة لا يمكن الاستغناء عنه، وهو يكسب الطالب عادة القراءة ومهارة المطالعة وينمي فيه العادات والقيم السليمة وهو يعتبر مقوماً من مقومات المذاكرة والنقوية والاستزادة

من التحصيل والمراجعة وتثبيت المعلومات، كما يعمل الكتاب المدرسي على إمتاع وإدخال السرور إلى قلب الطالب مما يجعله يقبل عليه ويقتنيه ويحافظ عليه.

وإذا كان الكتاب المدرسي بهذه الأهمية، فإن تلك الأهمية تزداد عندما يتصدى البحث لكتاب اللغة العربية لأن اللغة العربية هي الوسيلة التي تساعد في النمو المعرفي والاجتماعي والنفسي للطالب وتجعله يقف بقوة لمواجهة الحياة، حيث أن المقررات والكتب اللغوية ألصق بهذه الوظائف من مقررات وكتب أخرى كالتاريخ والجغرافيا والعلوم، كما أن لتعلم اللغة العربية تأثيراً مباشراً على تعلم باقي المواد الأخرى إذ أن الضعف في اللغة العربية يترتب عليه ضعف الطالب في بقية المواد الأخرى (فساربيو، 2014).

12.1.2 شروط الكتاب المدرسي:

كما أشرنا سابقاً إن الكتاب المدرسي له أهمية بالغة وكبيرة في العملية التعليمية باعتباره أهم الأدوات التعليمية التي يستخدمها المعلم في تعليمه المواد الاجتماعية والعلمية، كما أنه منتشر بصورة واسعة في جميع المجالات والأقطار لذا كان من الضروري العناية به والعمل الدائم على تحسينه وتطويره من أجل تحقيق مزيد من الفائدة ولكي يحقق الكتاب المدرسي دوره الحقيقي في العملية التعليمية وجب أن يتوفر فيه مجموعة من الشروط والأسس التي يجب مراعاتها ونظراً لهذه الأهمية والخطورة للكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية أساسية فإنه يخضع في إخراجها إلى عملية ضبط دقيق، وفق جملة من المعايير تتدرج من المعايير العامة وهي تلك التي تعني بالكتاب كوحدة وهدف وصولاً إلى المعايير الخاصة وهي التي تهتم بالجانب التقني كاللغة ووظيفة المادة العلمية.... الخ ومن جملة تلك المعايير كما يرى الجيلالي وفوزي (2014):

- أن يكون مساهماً في تربية الطالب وتعليمه.
- أن يكون مساهماً في فهم العالم من حوله ويعدده للحياة العملية.
- أن تكون لغة سليمة وتتلاءم مع مستوى التلاميذ.
- أن تكون المادة العلمية صحيحة حديثة مشروحة بإيفاء وتتضمن التذليل بالأمثلة وأن تكون مربوطه بباقي المواد الدراسية وبالحياة المجتمعية.

- أن يكون الكتاب المدرسي غنياً بالوسائل التوضيحية (الصور، الخرائط، الصور التوضيحية البيانية).
- أن يحترم التدرج في عرض الموضوع أي الانتقال من الإطار العام إلى التفاصيل، ثم الانتهاء بخلاصة تتضمن مغزى الدرس ككل.
- أن يكون محترماً للمواصفات المتعارف عليها (الحجم، نوع الورق، حجم الخط والكتابة، الخلو من الأخطاء المطبعية، جمال الألوان).

13.1.2 أسس بناء المنهج:

تُعرّف أسس بناء المنهج بأنها الأطر والمبادئ والقواعد التي يجب على مصمم المنهج أن يراعيها عند بناءه للمناهج، وتنقسم إلى:

أولاً: الأساس الاجتماعي الثقافي:

وذلك بأن يراعي عند وضع الكتاب المدرسي مركز الثقل في ثقافة المجتمع الذي يعمل الكتاب المدرسي على إعداد الطلبة له، وهو مركز يتغير بتغير ظروف المجتمع بحيث تكون قابلة للاستخدام الاجتماعي، وبالتالي يساعد الناشئ على تكوين إطار عقلي وتخطيط فكري يستخدمه كأساس في مواجهة الحياة، وبالتالي يساعده على تحويل المشكلات المعقدة والمواقف الغامضة إلى علاقات واضحة وسلوك حميد موجه، وهذه غاية التربية (الخلوطي، 2000).

ثانياً: الأساس الفلسفي التربوي:

هذا الأساس لا ينفصل عن الأساس السابق بل يكمله ويتممه؛ لأن التربية الحديثة ترى أن مادة الكتاب المدرسي وطريقة عرضها ينبغي أن تعبر عن أهداف المجتمع وصورته الجديدة التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها، وعليه أن يجمع بين المادة والطريقة فيكون وسيلة لترجمة الأهداف إلى وحدات سلوكية لدى المتعلمين (الخلوطي، 2000).

ثالثاً: الأساس السيكولوجي:

خلافاً لما سارت عليه التربية التقليدية، فإن التربية الحديثة جعلت المتعلم مركز العملية التعليمية، فنادت بمراعاة خصائصه السيكولوجية سواء أثناء بناء المناهج أو تأليف الكتب المدرسية أو تحديد الطرق التعليمية. ومن أهم الشروط التي يلح هذا الاتجاه على توفرها في الكتب المدرسية ما يأتي:

أ- أن يخاطب التلميذ ككائن نشط متكامل، ولا يتحقق هذا إلا إذا كان المؤلف مرتبطاً بما جد في علم النفس ونظرته للإنسان ككائن حي يستمد نشاطه الجسمي والعقلي من تفاعله مع البيئة المحيطة به مدفوعاً بحاجاته وعواطفه وتفكيره.

ب- أن يكون أداة لإثارة التفكير وتعميقه، وذلك بأن يتجنب المؤلف الذاتية في المادة المقدمة، وأن يعرضها بطريقة تنمّي عند المتعلم عادة حل المشكلات وكيفية مواجهة الحياة.

ت- أن يساهم في تكوين الاتجاهات والقيم وتنميتها.

رابعاً: الأساس العلمي:

وذلك بأن يراعي المؤلف الدقة العلمية، لأن أي خطأ علمي في مادة الكتاب يؤدي إلى قتله ويمنع وضعه بين أيدي المعلمين الذين يجب أن تبنى معارفهم على الحقيقة التامة (الجيلالي وفوزي، 2014).

ولهذا ترى الباحثة أن تأليف الكتاب المدرسي يسند إلى المتخصصين لما له من دور أساسي في تنشئة الجيل وتزويده بمعارف يقينية تؤهله للاندماج الاجتماعي. وإصدار حكم صادق على صلاحية الكتاب المدرسي يجب تجربته ميدانياً قبل نشره نهائياً، بل ومتابعته بالتقويم قصد تعديله كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

كما يشترط في الكتاب المدرسي أن يحقق الإيجابية في العديد من المجالات التي تعتبر عناصر له ومن هذه المجالات كما يرى (سعادة وإبراهيم، 2004) :

أولاً : مجال الأهداف

١- استخدام الكتاب في الفصل وخارجه استخداماً هادفاً ففراءة المعلم الجهرية للهدف، والقراءة الصامتة لهدف يوضحه المعلم مسبقاً لطلابه تساعد في ترسيخ هذا الهدف.

- ٢- الحرص على أن يحقق استخدام الكتاب في الصف وفي خارجه نتائج التعلم في المجالات المعرفية الإدراكية والوجدانية والأدائية.
- ٣- ربط استخدام الكتاب بالأعمال الكتابية والواجبات المنزلية وبالنشطة غير الصفية.
- ٤- ربط استخدام الكتاب بالمكتبة، بجميع مصادر البيئة عامة.
- ٥- التأكد من أن الطالب يعي الغرض من استخدامه للكتاب.
- ٦- تنمية عادة المطالعة الحرة من خلال الاستخدام السليم الفعّال للكتاب المدرسي.

ثانياً : في مجال مضمون الكتاب

- ١- التعامل مع مادة الكتاب على أنها الحد الأدنى من المعلومات.
- ٢- تأكيد البنية المفاهيمية لمادة الكتاب.
- ٣- استخدام الرسوم البيانية، والجداول والأشكال والصور كمصدر للتعلم.
- ٤- ربط طريقة استخدام الكتاب التعليمي، بالعمل الكتابي والتعيينات البيئية والأنشطة غير الصفية.
- ٥- مساعدة الطلاب في اكتساب مهارة وضع الأسئلة من الكتاب مباشرة في الصف وخارجه.
- ٦- التأكد على أن الطلاب يعرفون بنية مادة الكتاب المدرسي الكلية، والاتجاهات والمبادئ التي روعيت في تأليفه.
- ٧- تدريب الطلاب على مهارة تشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف في الكتاب.
- ٨- تحديث مادة الكتاب لاسيما في مجال الإحصاءات والأرقام والاكتشافات والاختراعات.
- ٩- اعتبار الكتاب مفتوح النهاية يسمح بإثرائه باستمرار.

ثالثاً: مجال الأنشطة التعليمية

- ١- استخدام الكتاب استخداماً تعليمياً في كل خطوة من خطوات التدريس.
- ٢- توظيف القراءة الصامتة الهادفة، توظيفاً فعالاً مرة على الأقل في الحصة الواحدة.
- ٣- استخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم ومن قبل الطلاب استخداماً وظيفياً.
- ٤- اختيار الوقت المناسب والمدة المناسبة عند استخدام الكتاب المدرسي.
- ٥- تشجيع استخدام الطلاب للكتاب المدرسي استخداماً تعاونياً.

٦- تنمية مهارة القراءة بسرعة مع الفهم.

رابعاً: في مجال التقويم والتغذية الراجعة

- ١- إتاحة الفرصة للطلاب ليقوم نفسه بنفسه.
- ٢- توضيح إجراءات استخدام الكتاب وشروط هذا لاستخدام.
- ٣- التوفيق بين طريقة استخدام الكتاب ونوع الاختبارات وأغراضها.
- ٤- استخدام الأسئلة المقالية والموضوعية استخداماً متوازناً.
- ٥- إتاحة الفرص للطلاب لتحديد الكلمات الملتبسة، والأفكار الغامضة، والعبارات الضعيفة.

14.1.2 طرق تأليف الكتاب المدرسي:

لتأليف الكتاب المدرسي طرق عدة قد أجمع التربويون على ثلاث طرق ذكرها مرعي والحيلة (2000):

طريقة التكليف:

تقوم الجهة أو الهيئة المسؤولة بتكليف شخص أو عدد من الأشخاص بتأليف كتاب معين أو عدد من الكتب في مدة زمنية محددة، مقابل مكافآت مالية مناسبة، وتتم عملية التأليف في ضوء المنهاج، وقد تحدد للمؤلفين المبادئ التي يجب أن يتم التأليف بها وقد لا تحدد. تعد هذه الطريقة من الطرق الجيدة الفاعلية والسريعة حيث تسمح للجهة المعنية أن تختار الشخص أو الأشخاص المناسبين ولكن من عيوبها أن الاختيار قد لا يكون موفقاً، حيث أن الاعتماد على سمعة الشخص المكلف أو مركزه في الدولة أو وظيفته، قد لا تكفي لاختيار الأشخاص المناسبين.

طريقة الإعلان أو المسابقة:

وهي طريقة شائعة، حيث تقوم الجهة المعنية بعملية التأليف بالإعلان عن مسابقة تأليف الكتب نظير أجر معين، ويوضع في الإعلان: المواد الدراسية التي ستؤلف، والصفوف، والمراحل التعليمية والشروط والمواصفات والأجور. ميزة هذه الطريقة أنها أكثر موضوعية وتخلو من المجاملة والمحسوبية، لأن المؤلفين غير معروفين، ويتم تقويم ما يؤلفونه من كتب بطريقة فنية وبصورة سرية. يعاب على هذه الطريقة أنها لا تجذب المؤلفين المرموقين المشهود لهم بالجدارة، كما أن شكوكاً تحوم

حول عملية تقييم التأليف واختيار الأفضل، بالإضافة إلى أن المجموعة الواحدة التي قامت بالتأليف قد تختبئ خلف بعض الأسماء اللامعة التي قد تشترك اشتراكاً اسماً.

طريقة اللجان :

تعتمد الهيئة المسؤولة إلى تشكيل عدد من لجان التأليف: لجنة للغة العربية في المرحلة الأساسية مثلاً، ولجنة للعلوم، ولجنة للرياضيات وهكذا. تتقاسم اللجنة العمل فيما بينها، كما تشكل لجان أخرى للتقييم، ولجان إصدار الأحكام. من عيوب هذه الطريقة أنها تحتاج إلى أوقات طويلة، وقد لا يكون الإنتاج بالمستوى المطلوب، حيث تكثر الحساسيات بين المؤلفين.

إن عملية التأليف عملية كبرى، وتحتاج إلى التخطيط وإلى المتخصصين في المواد الدراسية وفي طرق التعليم وفي الوسائل وفي القياس والتقويم، بالإضافة إلى الفنيين والمحررين واللغويين وخبراء الإخراج والطباعة.

وتشمل عملية التأليف والإخراج على عدة عمليات فرعية مثل: التخطيط لتأليف الكتاب، وعملية التأليف نفسها، وعملية إعداد مشرع الكتاب، وعملية إخراج الكتاب، وعملية تجريب الكتاب، وعملية متابعة الكتاب وعملية تقييم الكتاب، وأخيراً عملية تطوير الكتاب أو إلغائه.

15.1.2 اللغة العربية:

نظراً لأن اللغة هي أساس اللسانيات أو هي موضوعات اللسانيات وأن لها خصائص وسمات عدة وأنها وسيلة التخاطب بين البشر وغير البشر.

ولقد خص الله الإنسان من دون الكائنات بالعقل أولاً، والقدرة على التعبير الصوتي عما يريد أو يشعر، فاللغة شأن اجتماعي، ومظهر من مظاهر السلوك البشري، وبها يتواصل الأفراد والجماعات، وتنتقل المعلومات والخبرات من فرد إلى فرد أو أفراد وجماعات، ومن مجتمع إلى مجتمع، ومن جيل إلى جيل. وبها يتم تبادل المشاعر والأحاسيس، وبها يتم الإقناع، والفهم والإفهام، ويعدّل السلوك.

16.1.2 مفهوم اللغة:

لقد اختلف العلماء في تعريف اللغة ومفهومها، وليس هناك اتفاق شامل على مفهوم محدد للغة ويرجع سبب كثرة التعريفات وتعددتها إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم.

ويعد تعريف اللغة عند ابن جني (حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.)، وهذا تعريف دقيق يذكر كثيراً من الجوانب المميزة للغة.

أكد ابن جني أولاً الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر، وذكر أيضاً أنها تستخدم في مجتمع فكل قوم لغتهم.

ويقول الباحثون المحدثون بتعريفات مختلفة للغة، وتؤكد كل هذه التعريفات الحديثة الطبيعة الصوتية للغة والوظيفة الاجتماعية للغة، وتنوع البنية اللغوية من مجتمع إنساني لآخر.

ويعرف ابن خلدون: اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم من مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهي اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم. واللغة ملكة في اللسان وكذلك الخط صناعة ملكتها في اليد (ابن خلدون، 1979).

وقد عرّف كارول اللغة العربية على النحو الآتي:

أية لغة من اللغات هي نظام بنيوي Structural System من الأصوات المعرفية المنطوقة Arbitrary Vocal Sounds ومن تتابعات الأصوات Sequences of Sounds التي تستخدم أو التي يمكن أن تستخدم في التعامل بين الأفراد Interpersonal communication عند مجموعة من البشر، ويصنف الأشياء والأحداث والعمليات التي تتم في البيئة الإنسانية (مصطفى، 2011).

17.1.2 نشأة اللغة العربية:

اختلف علماء اللغة العربية حول نشأتها عند الإنسان إلى ثلاثة آراء وكل رأي من هذه الآراء بين مؤيد، ومعارض ومستقل كل له أدواته.

الرأي الأول: يرى أصحاب هذا الرأي بأنها توفيقية أي توقيف وإلهام من الله تعالى ودليلهم قوله تعالى (وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين) (٣١)) (البقرة 31) ففسروا الأسماء باللغة العربية أي يسمى الأشياء بأسمائها وهذا الرأي أول رأي حاول تفسير المشكلة.(أبو عنزة،2009).

الرأي الثاني: ويقول أصحاب هذا الرأي أن اللغة هي اصطلاح ومواضعة ومنهم ابن جني الذي يقول "هذا موضوع محوج إلى فضل تأمل، غير أن أكثر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما تواضع واصطلاح لا وحي وتوقيف".

ويرى فريق ثالث أن نشأة اللغة: أن أصل اللغات هي تلك الأصوات المسموعة كدوي الريح وخرير الماء، ونحو ذلك وظل الإنسان على تلك الحال فترة من الزمن، ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد، ومعنى ذلك أن اللغة بات إلهامية ثم نمت وتطورت عن طريق التواضع والاصطلاح.(أبو الهيجاء،2002).

ويظل اختلاف الآراء حول نشأة اللغة العربية وأصلها دليلاً على عظمة اللغة العربية كأنه معجزة من آيات الله تعالى. فاللغة هي "ذلك السر الإلهي العظيم الذي أودعه الله تعالى في هذا الكائن البشري، وهو سلمه مقاليد الخلافة، سر القدرة على الرمز بالأشياء للمسميات، سر القدرة على تسمية الأشخاص والأشياء بأسماء يجعلها، وهي ألفاظ منطوقة رموزاً لتلك الأشخاص، والأشياء المحسوسة" (قطب،1986).

18.1.2 اللغة العربية وأهميتها:

اللغة العربية هي لغة الفكر والثقافة والعقيدة معاً من حيث كونها أداة التفكير ووسيلة لنقله للآخرين وحفظه من الضياع، وهي لغة للثقافة من حيث كونها الوعاء الذي يستوعب عناصر الثقافة العربية والإسلامية ويساعد على حفظها ونقلها للآخرين، وهي لغة للعقيدة لأن الله عز وجل شرفها واختصها بأن كانت لغة الوحي فنزل القرآن الكريم هدى للعالمين، ليخرج الناس من ظلمات الكفر والضلال إلى نور الحق المبين فكان الرباط الأبدي بين اللغة العربية وبين العقيدة، وقد اكتسبت هذه اللغة قدسية خاصة ضمننت لها البقاء حية متجددة في كل العصور والأزمان، وأصبح التمسك بها والحفاظ عليها والذود عن صياغاتها وتعلمها والتحدث بها أمراً واجباً على كل مسلم (إذ أن العبادة لا تتم إلا بها) والله

عز وجل وصف الإنسان العربي بالمبين بعد ما شرف اللغة العربية بأن جعلها لغة القرآن فقال عز وجل (نزل به الروح الأمين(١٩٣)على قلبك لتكون من المنذرين(١٩٤) بلسان عربي مبين(١٩٥)) (الشعراء ١٩٣-١٩٥).

ويقول عمر بن الخطاب: "تعلموا العربية فإنها من دينكم"، ويقول ابن منصور الثعالبي: "من أحب الله تعالى أحب رسوله محمداً (صلى الله عليه وسلم)، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية، ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها وصرف همته إليها". (اللحام، 2010).

وللغة العربية دور عظيم في حياة الأمة العربية الإسلامية، فهي وسيلة الإنسان في التفكير، بها يتم التواصل والتفاعل بينه وبين أفراد مجتمعه، وهي أدواته للتعبير عما يجول في خاطره من أفكار وما في وجدانه من مشاعر وانفعالات، كما أنها وسيلته للتعلم والتعليم.

واللغة العربية وعاء للفكر والحضارة فلا يمكن الفصل بين اللغة والفكر والحضارة حيث أن اللغة هي ما في النفس وما تحصل به الفائدة سواءً كان لفظاً أم خطأً، فالمعاني تقوم في النفس قبل أن ينطق بها الإنسان، والإنسان لا يفكر حتى فيما بينه وبين نفسه إلا في أثواب اللغة (اللحام، 2010).

واللغة العربية هي الوسيلة لحفظ التراث العقائدي و الثقافي للأمة العربية الإسلامية، بواسطتها تنتقل الأفكار والمعارف من الآباء إلى الأبناء، لولاها لانقطعت الأجيال بعضها عن بعض ولاندثرت الحضارات والسير، فهي الخزانة التي تحفظ للأمة رصيدها الفكري وهي الجسر الذي تعبر عليه الحضارة عبر الأجيال.

واللغة العربية من أهم مظاهر منعة الأمة وعزتها وهي مقياس لما وصلت إليه الأمة من تقدم وتطور، فكلما ارتقت الأمة زاد اعتمادها على اللغة وكانت لغتها قوية، وهي وسيلة فعّالة من وسائل الدعوة للأمة الإسلامية، بواسطتها تمّ جذب الكثيرين للدين الإسلامي عن طريق فنون القول في تأييد الآراء والحجج وفي دحض حجج أعداء الدين (السيد، 1980).

ولقد امتلكت اللغة العربية من الدعامات الكبرى ما مكّنها من البقاء والنمو والحركة والعطاء، وتتمثل هذه الدعامات في أنها لغة فكر عالمي إنساني ضخم المعطيات والآثار ومتصل بكل قضايا الإنسان

والحياة والمجتمع، ذلك هو الفكر الإسلامي الذي يتمثل في القرآن الكريم كلام الله عز وجل (مصطفى، 2011).

ونلخص إلى القول بأن اللغة العربية أهمية ومكانة كبيرة لها تتوافر في أي لغة من لغات الشعوب الأخرى، فلغتنا العربية ترتبط بها ديناً ودنياً، فارتباطنا بها دينياً ينبع من إنها لغة الإسلام الذي ارتضاه الله للناس جميعاً.

وأما ارتباطنا بها دنيوياً، فينبع من حاجتنا إلى التعبير والتواصل والتفاهم والإقناع ونقل التراث الحضاري واكتساب العلوم والمعارف ولأنها الوسيلة لوحدة الأمة وانبعث قوتها وإعادة مجدها.

من هنا ينبغي بذل الجهود الفردية والجماعية من أجل رفع شأن اللغة العربية والحفاظ عليها وتعلمها وتعليمها والتمسك والاعتزاز بها، لأن الحفاظ على اللغة العربية وسلامتها يحافظ على الأمة ووحدتها من كيد الأعداء ودفاع عن الإنسانية وتقدمها والتمسك بها أول إلى الوحدة الكبرى.

19.1.2 خصائص اللغة العربية:

للغة العربية خصائص كثيرة كما ذكرها هلال (2004) منها:

١- الخصائص الصوتية

إن اللغة العربية تملك أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، حيث تتوزع مخارج الحروف بين الشفتين إلى أقصى الحلق. وقد تجد في لغات أخرى غير العربية حروفاً أكثر عدداً ولكن مخارجها محصورة في نطاق أضيق ومدرج أقصر، كأن تكون مجتمعة متكاثرة في الشفتين وما والاهما من الفم أو الخيشوم في اللغات الكثيرة الغنة، أو تجدها متزاحمة من جهة الحلق. وتتوزع هذه المخارج في هذا المدرج توزعاً عادلاً يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات. ويراعي العرب في اجتماع الحروف في الكلمة الواحدة وتوزعها وترتيبها فيها حدوث الانسجام الصوتي والتآلف الموسيقي. فمثلاً لا تجتمع الزاي مع الظاء والسين والصاد والذال. ولا تجتمع الجيم مع القاف والطاء والظاء والغين والصاد، ولا الحاء مع الهاء، ولا الهاء قبل العين، ولا النون قبل الراء، ولا اللام قبل الشين.

وأصوات العربية ثابتة على مدى العصور والأجيال منذ أربعة عشر قرناً. ولم يعرف مثل هذا الثبات في لغة من لغات العالم في مثل هذا اليقين والجزم. إن التشويش الذي طرأ على لفظ

الحروف العربية في اللهجات العامية قليل محدود، وهذه التغيرات مفرقة في البلاد العربية لا تجتمع كلها في بلد واحد. وهذا الثبات، على عكس اللغات الأجنبية يعود إلى أمرين القرآن، ونزعة المحافظة عند العرب.

ولأصوات في اللغة العربية وظيفة بيانية وقيمة تعبيرية فالغين تفيد معنى الاستتار والغيبة والخفاء كما نلاحظ في: غاب، غار، غاص وغيرها.

٢- الاشتقاق:

الكلمات في اللغة العربية لا تعيش فرادى منعزلات بل مجتمعات مشتركات كما يعيش العرب في أسر وقبائل. وللكلمة جسم وروح، ولها نسب تلتقي مع مثيلاتها في مادتها ومعناها: كتب- كاتب- مكتوب- كتابة- كتاب. فتتشارك هذه الكلمات في مقدار من حروفها وجزء من أصواتها. وتتشارك الألفاظ المنتسبة إلى أصل واحد في قدر من المعنى وهو معنى المادة الأصلية العام. أما اللغات الأخرى كالأوروبية مثلاً فتغلب عليها الفردية.

وثبات أصول الألفاظ ومحافظة على روابطها الاشتقاقية يقابل استمرار الشخصية العربية خلال العصور، فالحفاظ على الأصل واتصال الشخصية واستمرارها صفة يتصف بها العرب كما يتصف بها لغتهم، إذ تمكن الخاصة الاشتقاقية من تمييز الدخيل الغريب من الأصل. إن اشتراك الألفاظ، المنتمية إلى أصل واحد في أصل المعنى وفي قدر عام منه يسري في جميع مشتقات الأصل الواحد مهما اختلف العصر أو البيئة، يقابله توارث العرب لمكارم الأخلاق والمثل الخلقية والقيم المعنوية جيلاً بعد جيل. إن وسيلة الارتباط بين أجيال العرب هي الحروف الثابتة والمعنى العام.

والروابط الاشتقاقية نوع من التصنيف للمعاني في كلياتها وعمومياتها، وهي تعلم المنطق وترتبط أسماء الأشياء المرتبطة في أصلها وطبيعتها برابط واحد، وهذا يحفظ جهد المتعلم ويوفر وقته.

إن خاصية الروابط الاشتقاقية في اللغة العربية تهدينا إلى معرفة كثير من مفاهيم العرب ونظراتهم إلى الوجود وعاداتهم القديمة. وتوحي بفكرة الجماعة وتعاونها وتضامنها في النفوس عن طريق اللغة.

٣- خصائص الكلمة العربية (الشكل والهيئة أو البناء والصيغة أو الوزن).

إن صيغ الكلمات في العربية هي اتحاد قوالب للمعاني تصبّ فيها الألفاظ فتختلف في الوظيفة التي تؤديها فالناظر والمنظور تختلف في مدلولها مع اتفاقها في أصل المفهوم العام الذي هو النظر. الكلمة الأولى فيها معنى الفاعلية والثانية المفعولية والثالثة المكانية.

وللأبنية والقوالب وظيفة فكرية منطقية عقلية. لقد اتخذ العرب في لغتهم للمعاني العامة أو المقولات المنطقية قوالب أو أبنية خاصة: الفاعلية-المفعولية-المكان-السببية-الحرفة-الأصوات-المشاركة-الآلة-التفضيل-الحدث.

إن الأبنية في العربية تعلم تصنيف المعاني وربط المتشابه منها برياط واحد، ويتعلم أبناء العربية المنطق والتفكير المنطقي مع لغتهم بطريقة ضمنية طبيعية فطرية.

وللأبنية وظيفة فنية، فقوالب الألفاظ وصيغ الكلمات في العربية أوزان موسيقية، أي أن كل قالب من هذه القوالب وكل بناء من هذه الأبنية ذو نغمة موسيقية ثابتة.

فالقالب الدال على الفاعلية من الأفعال الثلاثية مثلاً هو دوماً على وزن فاعل والدال على المفعولية من هذه الأفعال على وزن مفعول.

وإن بين أوزان الألفاظ في العربية ودلالاتها تناسباً وتوافقاً، فصيغة (فَعَال) لمبالغة اسم الفاعل تدل بما فيها من تشديد الحرف الثاني على الشدة أو الكثرة، وبألف المد التي فيها على الامتداد والفاعلية الخارجية.

وتتميز اللغة العربية بالموسيقية فجميع ألفاظها ترجع إلى نماذج من الأوزان الموسيقية، والكلام العربي نثراً أم شعراً هو مجموع من الأوزان ولا يخرج عن أن يكون تركيباً معيناً لنماذج موسيقية.

٤- التعريب

يتشابه نظام العربية مع نظام المجتمع العربي. وقبائله بصلات القرى والنسب والتضامن والتعاون، ترتبط ألفاظها في نسق خاص في حروفها وأصواتها، ومادتها وتركيبها، وهيئتها وبنائها.

وحين يدخل غريب على المجتمع فلا طباعه لكي يصبح عضواً فيه من أن يلتزم بأخلاقه وعاداته، فكذلك اللفظة الأعجمية إذا دخلت يجب أن تسير على أوزان العربية و هيئاتها وصيغها لكي تصبح عضواً كامل العضوية في الأسرة اللغوية.

ويستعمل في العربية مصطلح التعريب بينما في اللغة الأجنبية استعارة. والتعريب أحد مظاهر التقاء العربية بغيرها من اللغات على مستوى المفردات. وكانت الألفاظ الدخيلة في العصر الجاهلي قليلة محدودة تتصل بالأشياء التي لم يعرفها العرب في حياتهم وهي محصورة في ألفاظ تدل على أشياء مادية لا معنوية مثل: كوب-مسك-مرجان-درهم، وتعود كلمة الدخيل إلى سببين انغلاقهم على أنفسهم واعتدادهم بأنفسهم وبلغتهم.

أما بعد الإسلام فقد اتصلت العربية باللغات الأخرى فانقلبت إليها ألفاظ جديدة تتعلق كلها بالمحسوسات والماديّات مثل أسماء الألبسة والأطعمة والنباتات والحيوان وشؤون المعيشة أو الإدارة. وقد انعدم التأثير في الأصوات والصيغ والتراكيب. إن هذا الداخل على الغالب لم يبق على حاله بل صيغ في قالب عربي، ولذلك كانت المغالاة والإكثار من الغريب وفتح المجال من غير قيد مظهراً من مظاهر النزعة الشعبوية في الميدان اللغوي قديماً وحديثاً.

٥- الإيجاز:

الإيجاز صفة واضحة في اللغة العربية. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم. (أوتيت جوامع الكلم) ويقول العرب (البلاغة الإيجاز) (خير الكلام ما قل ودل) وفي علم المعاني إيجاز قصر وإيجاز حذف. والإيجاز يكون في الحرف والإيجاز في الكلمات، والإيجاز في التراكيب والإيجاز في اللغة المكتوبة.

20.1.2 عالمية اللغة:

عالمية اللغة العربية وموقعها بين اللغات الأخرى. إن إيجاد لغة عامة يتفاهم بها البشر طموح إنساني مشروع، ولكن هذا الطموح صار في عداد المستحيلات باختلاف ألسنة البشر أصبح واقعياً، معالمنا يتكلم ما يزيد عن ثلاثة آلاف لغة، إلا أن اللغة العربية تجاوزت كل العقبات، وصارت لغة عالمية رسمية إلى جانب اللغات الخمس المعتمدة وهي (الإنجليزية-الفرنسية-الروسية-الصينية-الإسبانية) في هيئة الأمم المتحدة عام 1963 (زاهد، 2000).

وإن كانت اللغات العالمية خاصة بمجتمعات دون أخرى، فإن اللغة العربية وإن كانت خاصة بالعرب إلا أنها لغة المسلمين في جميع بقاع العالم وجب عليهم فهمها، لتقصّي أمور دينهم وعقيدتهم، واللغة العربية تعد من أهم أسباب منعة الأمة العربية وعزّتها وتعتبر مقياساً لما وصلت إليه من تطور وتقدم (السيد، 1980).

لقد كانت اللغة العربية هي اللغة العالمية الأولى في مختلف العلوم والفنون، في عصر ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، منذ القرن الثالث الهجري، وقد ظهرت عالميتها واضحة عندما كانت البعثات العلمية في مختلف الأقطار الأوروبية تؤم مراكز الإشعاع الثقافي في قرطبة واشبيلية، وغرناطة، وفارس، والقيروان وغيرها من مراكز العلم، للدراسة في مختلف العلوم والفنون باللغة العربية، حيث كانت لغة التدريس والبحث، ولغة المصادر العلمية (خوري، 1991).

وقد تركت أثارها الواضحة في مختلف الجوانب اللغوية والحضارية في العالم، حتى العصر الحاضر، فكثير من المصطلحات وجدت طريقها إلى اللغة الإنجليزية، مما يعد إسهاماً علمياً أصيلاً في النهضة الأوروبية الحديثة. فاللغة العربية والحروف العربية، باتت تحتل - في نظر جماهير هذه الشعوب - مكانة الاحترام والقداسة، فأصبحت هذه العالمية تنفرد بها هذه اللغة من بين جميع لغات الأمم الأخرى، إذ أصبحت لغة الثقافة، والإدارة، والتجارة، والمراسلات، ووسيلة الاتصالات الدولية (خليفة، 2003).

وفي مقال نشره فرجسون، بدائرة المعارف البريطانية عن اللغة العربية قال "إن اللغة العربية سواء بالنسبة إلى عدد الناطقين بها، أو إلى مدى تأثيرها، تعد - إلى حد بعيد - أعظم اللغات السامية جميعاً، كما ينبغي أن ينظر إليها كأحد اللغات العظمى في عالم اليوم"

(Ferguson, 1971)

ويتجلى صدق هذه العبارة، إذا نظرنا إليها استراتيجياً وخصوصيتها، قرّرت الجمعية العامة للأمم المتحدة في جلستها العام رقم (2006)، بتاريخ 18 كانون الأول/ديسمبر عام 1973 ما يأتي "إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية، أي لغات العمل المقررة في الجمعية العامة، ولجانها الرئيسية" فاللغة العربية لغة عالمية، والعديد من لغات العالم تستخدم الأبجدية العربية في حروفها ومنها الفارسية، والأردية، والتركية قبل أن يستبدلها (أتاتورك) بالحروف اللاتينية.

وتؤكد الباحثة أن هذا النسيج الإنساني لعالمية اللغة العربية جاء من خصائصها الذاتية، ومن ترابطها بالقرآن الكريم.

21.1.2 وظائف اللغة:

يتفق أغلبية علماء اللغة المحدثين على أن وظيفة اللغة هي التعبير أو التواصل أو التفاهم رغم أن بعضهم يرفضون تقييد وظيفة اللغة بالتعبير أو التواصل، فالتواصل إحدى وظائفها إلا أنه ليس الوظيفة الرئيسية.

وقد حاول "هاليداي" Halliday تقديم حصر بأهم وظائف اللغة فتمخّضت محاولاته عن الوظائف الآتية:

١- الوظيفة النفعية (الوسيلية):

وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها "أنا أريد" فاللغة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم أن يعبروا عن رغباتهم (زقوت، 1997).

٢- الوظيفة التنظيمية:

وهي تعرف باسم وظيفة "أفعل كذا ولا تفعل كذا" من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يتحكم في سلوك الآخرين، لتنفيذ المطالب أو النهي وكذلك اللافتات التي نقرأها وما تحمل من توجيهات وإرشادات (مصطفى، 2002).

٣- الوظيفة التفاعلية:

وهي وظيفة "أنا وأنت" تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع الفكك من أسر جماعته، فتستخدم اللغة في المناسبات والاحترام، والتأدب مع الآخرين (زقوت، 1997).

٤- الوظيفة الشخصية:

من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن رؤاه الفريدة، ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة وبالتالي يثبت هويته وكيانه الشخصي ويقدم أفكاره للآخرين (خاطر وآخرون، 1981).

٥- الوظيفة الاستكشافية:

وهي التي تسمى الوظيفة "الاستفهامية" بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في البيئة المحيطة به حتى يستكمل النقص عن هذه البيئة (مصطفى، 2001)

٦- الوظيفة التخيلية:

تتمثل فيما ينسج من أشعار في قوالب لغوية، كما يستخدمها الإنسان للترويح، أو لشحن الهمة والتغلب على صعوبة العمل، وإضفاء روح الجماعة، كما هو الحال في الأغاني والأهازيج الشعبية (مصطفى، 2002).

٧- الوظيفة الإخبارية (الإعلامية):

باللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية خصوصاً بعد الثورة التكنولوجية الهائلة ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية، اقناعية، لحث الجمهور على الإقبال على سلعة معينة أو العدول على نمط سلوكي غير محبب (مصطفى، 2002).

٨- الوظيفة الرمزية:

يرى البعض أن ألفاظ اللغة تمثل رموزاً تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي، وبالتالي فإن اللغة تخدم كوظيفة رمزية. وترى الباحثة أن اللغة كالكائن الحي، فهي تنمو وتترعرع وتشب وتشيخ وقد تموت إذا لم تتوفر لها عوامل الديمومة والاستمرار، مرهونة في ذلك بتنوع الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية فعندما يتطور المجتمع حضارياً وإنتاجياً تتطور اللغة والعكس، فهي في الطور البدوي تختلف عنها في المدينة والحضارة، وهي في أهل الصحراء خلافاً في الجبال والسهول.

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية كما ذكر أبو عنزة (2009):

تحدد الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية فيما يأتي:

- ١- الحفاظ على كتاب الله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم وإدراك مبادئ الإسلام وأسس شريعته والاعتزاز بحضارة الأمة الإسلامية.

- ٢- تقوية القدرة اللغوية لدى الطلاب وإكسابهم مهارة التعبير الصحيح.
- ٣- تقوية ملكة الطلاب الأدبية لتذوق أساليب اللغة وإدراك مواطن الجمال فيها.
- ٤- تعويد الطلاب على الاستفادة من المكتبة العربية والرجوع إلى أمهات الكتب.
- ٥- تعويد الطلاب على فهم المادة المقروة والتعبير عنها بلغتهم الخاصة بحيث يشجعهم ذلك على التفكير والابتكار.
- ٦- تنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم الخطية والإملائية بحيث يستطيعون الكتابة الصحيحة مع ضرورة استعمال علامات الترقيم.
- ٧- تدريب الطلاب على استخدام القواعد النحوية والصرفية أثناء القراءة والكتابة والتعبير.
- ٨- النهوض بلغة أمتهم والسعي لنشرها.

الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية:

بالإضافة إلى الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية، هناك أهداف خاصة بكل مرحلة دراسية ويقصد بها "تلك الخصال والخبرات اللغوية التي تأتي نتيجة حتمية طبيعية لتدريس اللغة ذاتها باعتبارها مادة من مواد الدراسة ذات فروع متعددة، ومناهج معينة، ومقررات معلومة وخطط مرسومة (سمك، 1979)".

ومن أهم الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة كما ذكرها اللحام (2010) ما يأتي:

- ١- غرس الأخلاق الكريمة في نفوس الطلاب.
- ٢- ترسيخ المثل العليا، والمبادئ الفكرية والروحية والوطنية في نفوس الطلاب.
- ٣- تنمية عواطف الإيثار والخير والتضحية وحب العمل في نفوس الأبناء.
- ٤- تنمية الثروة اللغوية عند الطلاب.
- ٥- المحافظة على الفصحى والابتعاد عن العامية ومعالجة الأخطاء الشائعة.
- ٦- الارتقاء بأسلوب الطلاب في جميع المهارات.
- ٧- تنمية ملكة تركيب الجمل العربية تحدثاً وكتابة.
- ٨- الارتقاء بمهارة الإعراب لدى الطلاب ومعرفته أهميته لفهم قواعد اللغة العربية.

- ٩- تنمية ملكة الحفظ عند الطلاب.
- ١٠- المحافظة على اللغة الفصحى والابتعاد عن العامية بحفظ أكبر قدر من النصوص.
- ١١- الارتقاء بأسلوب الإنشاء، والشرح، والتفسير عند الطلاب.
- ١٢- تنمية الذوق الجمالي في الكتابة، ودقة الموازنة، وقوة الانتباه لرسم الحروف.
- ١٣- مساعدة الطالب على الكتابة الخالية من الأخطاء الإملائية.
- ١٤- الرغبة في القراءة الذاتية والتوسع القرائي عند الطلبة.
- ١٥- معالجة بعض المفاهيم الخاطئة، والمحافظة على سلامة اللغة عند الطلاب.
- ١٦- زيادة الحصيلة اللغوية لدى الطلاب.
- ١٧- أن تنمو قدرة الطلاب على التعبير السليم عن مشاعره وأفكاره وحاجاته.
- ١٨- أن يكتسب الطالب القدرة على التفكير المنظم من حيث تسلسل العناصر، وحسن عرضها، وربطها بعضها ببعض.
- ١٩- أن يكتسب الطالب بعض الفنون التعبيرية، الوظيفي منا والإبداعي، مراعيًا الأسس الفنية لكل منها .

2.2 الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الباحثة للدراسات والأبحاث التي تتناول موضوعات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، تناولت الباحثة هذه الدراسات التي تكون ذات علاقة مباشرة بموضوع الدراسة أو أنها مرتبطة بها.

1.2.2 الدراسات العربية:

أجرى النجار (2017) دراسة بعنوان تقويم كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة. وهدفت الدراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة. وقد أعد الباحث لذلك استبانة من خمسة محاور، يندرج تحت كل محور مجموعة من الفقرات المتعلقة بذلك المحور، ثم قام الباحث بتوزيع الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة الدراسة المكونة من (91) من معلمي المادة لمعرفة تقديراتهم التقويمية،

وأظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية الإجمالية للكتاب تميزت بمواصفات الكتاب المدرسي الجيد. وأوصى الباحث بمحاولة تلافي النقاط السلبية للكتاب، والتأكيد على النقاط الإيجابية، والتوسع في مثل هذه الدراسات بحيث تجري على كتب وصفوف دراسية أخرى.

وأجرى غوادة (2014) دراسة بعنوان تقويم منهاج اللغة العربية (اللسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى تقويم منهاج اللغة العربية (اللسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كما استخدم استبانة مكونة من ثمانية أبعاد (الشكل العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، والأهداف، ومحتوى الكتاب، والأساليب المستخدمة في عرض المادة، ووسائل التقويم في الكتاب، وتنمية مادة الكتاب لاتجاهات إيجابية، ومدى ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها)، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (119) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج أن مجال الشكل العام للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى وفي المرتبة الثانية مجال مدى ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها، وجاءت في المرتبة الثالثة مقدمة الكتاب ومن ثم تبعها المرتبة الرابعة وسائل التقويم في الكتاب، وأخيراً جاءت في المرتبة الخامسة الأهداف وفي جميع المجالات السابقة جاءت القيم متوسطة، في حين جاءت كل من محتوى الكتاب وتنمية مادة الكتاب للاتجاهات الإيجابية والأساليب المستخدمة في عرض المادة ذات قيم منخفضة، كما خلصت النتائج الدراسية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، وتعزى (للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وقام الطورة (2014) بدراسة بعنوان تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميه. وهدفت الدراسة إلى تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميه، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها لهذا الصف في مديريات محافظة معان، وهي مديريات كل من (معان، والشوبك، والبتراء، والبادية الجنوبية) البالغ عددهم (128) معلماً ومعلمة وجاءت العينة لتشمل أفراد المجتمع جميعهم. ولتحقيق أهداف الدراسة طُوّر

الباحث استبانة من (48) فقرة شملت أربعة مجالات هي: (الأهداف، والمحتوى، والتقييم، والإخراج الفني)، وأظهرت النتائج أن معدل فقرات الاستبانة جاء متوسطاً، وجاء مجال الإخراج الفني عالياً، تلاه باقي المجالات بالمرتبة المتوسطة، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي والجنس.

وجاءت دراسة التوجيهي (2014) بعنوان تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي بدولة الكويت في ضوء آراء معلمي وموجهي مادة اللغة العربية. وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين لمادة اللغة العربية في مدارس دولة الكويت، والكشف عن مواطن القوة ونقاط الضعف في المنهج، والوقوف على مقترحاتهم الرامية إلى تحسين بناء المنهج وتطويره. وقامت الباحثة كذلك بتصميم استبانة استناداً إلى معايير تقويم المنهج والأدب التربوي السابق. تكونت الأداة من (50) عبارة، وتغطي المجالات الآتية: الأهداف، والمحتوى، والمهارات اللغوية، ولغة الكتاب، والرسومات والصور، ودليل المعلم. وعلى أثر التأكد من ثبات الأداة وصدقها بالطريق المناسبة، عمدت الباحثة إلى تطبيقها على (268) معلماً، و(45) موجهاً للغة العربية للصف الأول الابتدائي بالكويت. وكان من أهم نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين والموجهين لمجالات الاستبانة وعباراتها كانت في المستوى المرتفع بوجه عام، غير أن المعلمين والموجهين قدموا عدداً من المقترحات المهمة لتطوير المنهج وأبرزها المواءمة بين محتوى المنهج وعمر الطالب، وخبراته السابقة؛ ودمج كتب اللغة العربية في كتاب واحد؛ وإعادة النظر في الطريقة الصوتية، والانتقال إلى الطريقة التوليفية في عرض المحتوى.

أجرى الزيدي (2011) دراسة بعنوان تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية في كليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد وكانت تهدف إلى تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، استعمل الباحث الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات من العينة وتضمنت (173) فقرة وتضمنت معايير كل عنصر ومؤشراته وبسبعة مجالات هي (المرامي، المحتوى، طرائق وأساليب التدريس، الأنشطة المصاحبة، التقويم، الأعداد والتأليف، ولغة الكتاب وإخراجه). وعرضها على لجنة من المحكمين والخبراء ثم تثبت من صدقها وتمييز فقراتها وثباتها وقد بلغ عدد العينة (300) تدريسي من المجتمع الأصلي ثم أجرى التطبيق النهائي للأداة ولغرض

تحليل البيانات التي حصل عليها استعمل مجموعة من الإجراءات الإحصائية وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات منها أن المناهج في قسم اللغة العربية في كليات التربية في العراق لا تتصف بالجودة ولا توجد معايير لمناهج اللغة العربية تتصف بالجودة والمعايير التي وضعتها وزارة التعليم العالي لم تطبق بعد وان مناهج أقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية لا تتصف بالجودة، وهناك قلة اهتمام بالنواحي النفسية والتربوية مثل التنويع والتشويق والتحفيز.

كما أجرى اللامي (2010) بعنوان تقييم كتاب القراءة للصف الثاني في ضوء الأهداف التعليمية. أجريت هذه الدراسة سنة 2010 في كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية، ورمت إلى تقييم كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي في ضوء الأهداف التعليمية الموضوعية له. واقتصرت على تحليل محتوى كتاب القراءة ومجتمع البحث محتوى كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي والبالغ عدد صفحاته (133) صفحة . واستعملت طريقة تحليل المحتوى ، وبنيت تصنيف اشتمت الأهداف التعليمية الموضوعية لمادة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من وزارة التربية، وتم تحليلها إلى أهداف فرعية، وتحققت من صدق التصنيف بعرضه على لجنة من الخبراء والمختصين. وحسبت الثبات باختيار عينة عشوائية حللتها الباحثة مرتين، ثم حل محلان خارجيان العينة نفسها. واستعملت الفكرة وحدة للتحليل والتكرار وحدة للتعداد واستعملت الباحثة النسبة المئوية لحساب التكرار. وأظهرت النتائج أن هناك (374) فكرة في كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي موزعة بين اثنتي عشر هدفاً بشكل متباين، فقد صنفتها الباحثة إلى صنفين: أهداف متحققة وغير متحققة، فالأهداف المتحققة هي: الهدف السادس وحصل على ونسبة مئوية(16.04%) والثاني عشر حصل على نسبة مئوية (15.51%)، والأهداف الغير محققة هي الهدف الأول حصل على (صفر). والثاني بنسبة (0.27%). والثالث بنسبة (0.27%)، والرابع بنسبة (5.35%) والخامس بنسبة (5.88%)، والسبع بنسبة (6.15%)، والسادس بنسبة(6.42%) وفي نهاية الدراسة أوصت بعدة توصيات ومقترحات.

أما دراسة الطائي (2010) بعنوان تقييم كتاب اللغة العربية للصفوف الأولى من المدارس المهنية وبناء وحدات تعليمية. حيث أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية، ورمت إلى تقييم كتاب اللغة العربية للصفوف الأولى من المدارس المهنية الطبعة 2005، وبناء وحدات تعليمية بديلة، بالأسلوب التكاملي. حيث اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى، وذلك على وفق تصنيف اشتقية من الأهداف العامة لكتاب اللغة العربية للصف الأول المهني بواقع (8) أهداف رئيسية، اشتقت

أهدافاً فرعية منها، وتحققت من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، أما الثبات فقد حصلت عليه باختيار عينة عشوائية بنسبة مئوية مقدارها (20%) من المحتوى حللتها الباحثة مرتين، بفارق زمني. أظهرت الدراسة أن (42.28%) من الفكر التي تضمنها كتاب اللغة العربية للصفوف الأولى المهنية تتسجم مع الهدف العام للمجال الوجداني، و(30.38) من الفكر تتسجم مع الهدف العام للمجال النفس حركي، و(22.34%) من الفكر تتسجم مع الهدف العام للمجال المعرفي، وحصول المجالين المعرفي والنفس حركي على هذه النسب الضئيلة يشكل ضعفاً حقيقياً في تأليف الكتاب، إذ يعكس مدى ابتعاد الفكر عن الأهداف، وهذا يعني إهمال مؤلفي الكتاب للأهداف التربوية واللغوية الموضوعية له، والتي يسعى الكتاب إلى تحقيقها.

وقام صلاح (2009) بدراسة بعنوان دراسة تقويمية لمنهج العروض للمرحلة الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهج العروض للمرحلة الثانوية في محافظات غزة وتحديد جوانب القوة والضعف في ذلك المنهج بعناصره الأربعة (الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، التقويم) وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ يمكن عن طريقه وصف الواقع القائم، وتحديد كفاءته عن طريق مقارنته بمستويات أو معايير تم إعدادها. ولإغراض الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بالمعايير الواجب توافرها في منهج العروض للمرحلة الثانوية، معتمداً في ذلك على بعض الدراسات السابقة، ومستقيماً من آراء وتوجهات بعض الخبراء التربويين من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وخاصة اللغة العربية. وقد قام الباحث بتحويل تلك القائمة إلى أداة للدراسة في صورة استبانة مكونة من أربعة مجالات تمثل عناصر المنهج، وتشمل على (100) فقرة وبعد تأكد الباحث من صدق الاستبانة، قام بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من مجموع معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظات غزة والبالغ عددهم (252) معلماً ومعلمة. وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها بناء قائمة بالمعايير الواجب توافرها في منهج العروض للمرحلة الثانوية وصياغتها في شكل استبانة يمكن الاستعانة بها في تقويم ذلك المنهج والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية في تقديراتهم لمدى ملاءمة منهج العروض للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة للمعايير الواجب توافرها فيه تعزى إلى متغير الصف الدراسي لصالح الصف الحادي عشر.

أجرى أبو عنزة (2009) دراسة بعنوان دراسة تقييمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب اللغة العربية المطالعة والأدب والنقد للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، وذلك من خلال تعرف التقديرات التقييمية للمعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر للمجالات الأربعة التالية: الإخراج الفني للكتاب، وطريقة عرض المادة، والمادة المعروضة وخصوصيات مادة اللغة العربية؛ بهدف تحديد أوجه القصور فيه وكشفها، ومن أجل تجنبها والابتعاد عنها، وكذلك تحديد أوجه القوة بهدف تعزيزها وتدعيمها، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للصف الثاني عشر الذين يدرسون الكتاب البالغ عددهم (200) معلم ومعلمة موزعين على مدارس محافظات غزة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية منظمة. وقد أظهرت النتائج التقييمية الإجمالية للكتاب في المستوى الجيد، وهي درجة ملاءمة لمعايير الجودة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقر للصف الثاني عشر بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة تعزى للجنس والفروق لصالح المعلمات في (الإخراج الفني والمادة المعروضة). كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقر للصف الثاني عشر بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة تعزى إلى الخبرة. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقر للصف الثاني عشر بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والخبرة.

وأجريت دراسة الهويل (2009) التي هدفت إلى تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي بمدارس مديريات تربية الكرك، للتعرف إلى تقديرات المعلمين لسبعة مجالات هي: (النتائج، والمحتوى، ولغة الكتاب، والاقتصاد المعرفي، والتقييم، والإخراج الفني، والوسائل المعينة) فبينت نتائجها أن متوسط التقدير جاء عالياً، وتقدمها مجال الإخراج الفني، وبينت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وأجرت الحميدي (2007) دراسة هدفت إلى تقييم كتابي اللغة العربية المقرر تدريسهما للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظة المفرق، وتكونت أداة الدراسة من استبانة اشتملت

على (61) فقرة موزعة على ست مجالات تقييمية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها شكل الكتاب وإخراجه الفني ومحتواه حصلاً على متوسطات عالية، بينما حصل مجال الوسائل التعليمية على أدنى التقديرات التقييمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دلالة تعزى لأثر الجنس في مجال الوسائل التعليمية، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة لأثر متغير المؤهل العلمي في مجال لغة الكتاب، لصالح مؤهل البكالوريوس، وفي مجال الوسائل التعليمية لصالح الماجستير ، ووجود فروق لأثر متغير الخبرة في مجال المحتوى، وأسلوب عرض المادة التعليمية، لصالح سنوات الخبرة (7) سنوات فأكثر، وفي مجال الوسائل التعليمية، لصالح أقل من (4) سنوات

وقام حمادنة (2006) بدراسة بعنوان تقييم كتاب (لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب (لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية قصبة المفرق. وقد تكونت عينة الدراسة من (77) معلماً ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من (54) فقرة موزعة على خمسة مجالات ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة ؛ جرى استخدام: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، واختبار توكي للمقارنات البعدية. وقد أشارت النتائج إلى أن (15) فقرة من فقرات الاستبانة حققت مواصفات الكتاب المدرسي الجيد، وأن (39) فقرة لم تحقق مواصفات الكتاب المدرسي الجيد، كما أظهرت النتائج أن مجال الإخراج الفني للكتاب جاء في المستوى القوي، في حين صنفت المجالات الأخرى (لغة الكتاب ، والأهداف، والمحتوى، والرسوم، والصور) في المستوى المتوسط، أما بالنسبة للتقديرات الإجمالية للكتاب فقد جاءت في المستوى المتوسط. وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث. مع وجود فروق وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة أقل من 5 سنوات في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي .

أجرى الشخشير (2005) دراسة بعنوان تقييم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس. هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من العام 2004-2005، والتعرف إلى التقديرات التقييمية للمعلمين والمعلمات لمجالات الكتاب الستة. وكذلك معرفة درجة التقييم الكلية لهذه المجالات. حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي

التحليلي مستخدماً استبانة موزعة على الأبعاد بعد حساب صدقها وثباتها وقام بتطبيقها على عينة الدراسة العشوائية في محافظات نابلس، المكونة من مجموع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة نابلس، والبالغ عددهم (88) معلماً ومعلمة، تم اختارهم من مائة وسبع مدارس. وقد أظهرت النتائج أن متوسط التقدير التقويمي لمجالات البحث (4.14%) بنسبة (82.8%) ويعني هذا أن الكتاب تقديره التقويمي مرتفع جداً، مما يدل على جودة وقبول فرضية البحث. وأيضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي والخبرة، وقد وجدت فروق لصالح متغير الخبرة.

وفي دراسة قام بها حلس (2004) بعنوان دراسة تقييمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في محافظة غزة، هدفت إلى التعرف على الأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في محافظات غزة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والوصفي التقويمي، مستخدماً الاستبانة المعيارية، والمقابلة، وبطاقة ملاحظة، والاختبار التشخيصي، وطبقهما على عينة الدراسة (432) طالباً وطالبة من الصف السادس الأساسي (حكومة-وكالة) و(50) معلماً ومعلمة من معلمي الحكومة، و(50) معلماً ومعلمة من معلمي الوكالة، و(17) مشرفاً تربوياً من مشرفي (الحكومة- الوكالة) للمرحلة الأساسية العليا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الخبرة وعدد الحصص التي يدرسها كل فرد من أفراد العينة، وعدد الصفوف، وعدد الطلاب لم تؤثر على رأي أفراد العينة، و أن إغفال الأساليب الحديثة لتدريس الرسم الكتابي عند كثير من معلمي اللغة العربية كالتعليم التعاوني والذاتي ولعب الأدوار. وكذلك أساليب التقويم المستخدمة في تدريس الرسم الكتابي في معظمها تعتمد على الأسلوب الاختباري لا التعليمي.

أما دراسة جرار (2004) بعنوان تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب اللغة العربية المدرسية في مرحلة التعليم الأساسية الأولى لصفوف (الأول، الثاني، الثالث) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في محافظات الضفة الغربية من العام 2003-2004 والتعرف إلى التقديرات التقييمية للمعلمين، والمعلمات، والمشرفين للمجالات الستة لهذه الكتب، وهي: (الشكل والإخراج الفني، المحتوى، اللغة، طريقة العرض، الأسئلة، الأشكال والرسوم) وكذلك معرفة درجة التقويم الكلية لهذه المجالات الستة. حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي

مستخدماً استبانة مكونة من (69) فقرة موزعة على الأبعاد بعد حساب صدقها وثباتها وقام بتطبيقها على عينة الدراسة العشوائية التطبيقية في محافظات الضفة الغربية، المكونة من مجموع معلمي اللغة العربية ومعلماتها ومشرفيها في محافظات الضفة الغربية والبالغ عددهم (668) معلماً ومعلمة، منهم (316) معلماً، و(352) معلمة. وقد أظهرت النتائج أن أفضل مجالات الكتاب عند المعلمين والمشرفين هو المجال الأول (الشكل والإخراج الفني)، ونسبته (76%)، ويليه المجال السادس (الأشكال والرسوم) ونسبته (75.8%)، ويليه المجال الثالث (اللغة) ونسبته (74.2%)، ويليه المجال الرابع (طريقة العرض) ونسبته (73%)، ويليه المجال الخامس (الأسئلة) ونسبته (72.8%) ويليه المجال الثاني (المحتوى) ونسبته (70.8%). ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقييمية للمعلمين والمعلمات والتقديرات التقييمية للمعلمين والمعلمات والتقديرات التقييمية للمعلمين على جميع المجالات ما عدا مجال الأسئلة. وأظهرت الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقييمية للمعلمين والمعلمات لمجالات (الشكل، والمحتوى، واللغة، والعرض، والأسئلة)، تعزى لمتغير الصف، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً لمجال الرسوم والأشكال. وكذلك لمتغير الجنس والخبرة (لأكثر من 15 سنة). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقييمية للمعلمين والمعلمات للمؤهل العلمي في مجال (الشكل، اللغة، الرسوم) بينما كانت فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات : (المحتوى، العرض، الأسئلة). أما بالنسبة لمتغير مكان العمل، فكانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع المجالات ما عدا طريقة العرض.

وأجرى طموس(2002) بعنوان تقييم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس الأساسي بمحافظات غزة، كما هدفت إلى معرفة علاقة تلك التقديرات باتجاهاتهم نحو التحديث(تحديث المناهج) وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أداتين قام بتطويرها للإجابة عن أسئلة الدراسة وهما: استبانة لتقويم أبعاد الكتاب، ومقياس للاتجاهات نحو تحديث المناهج، وزعتا على المعلمين وذلك بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، حيث تم التأكد من صدقهما وثباتهما، حيث تم التأكد من صدقهما وثباتهما، حيث تم التأكد من صدق الأدوات عن طريق صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية، كما تم التأكد من ثباتهما بطريقة التجزئة النصفية وطريقة كرونباخ. وتكونت عينة الدراسة من

(205) من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الكتاب قيد الدراسة موزعين على مدارس قطاع غزة وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية منظمة وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين التقويمية الإجمالية للكتاب بلغت (75.7%) وتعتبر تلك النسبة عن مستوى عال حسب المستويات التي اعتمدها الدراسة وأن أفضل جوانب أو أبعاد الكتاب هو بعد الإخراج الفني حيث حصل على نسبة (84.2%)، ويليه البعد المتعلق بخصوصيات مادة اللغة العربية وحصل على نسبة (76.3%) ويليه البعدان المتعلقان بالمادة المعروضة وطريقة عرض المادة وحصل كل بعد منهما على نسبة (73.1%). كما أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو تحديث المناهج كانت ايجابية بشكل عام. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين معدل تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب لغتنا الجميلة وبين اتجاهاتهم نحو تحديث المناهج.

وأجرى الحشاش (2001) بعنوان تقويم منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين وهدفت الدراسة إلى تقويم منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة؛ لتحديد جوانب القوة والضعف من خلال عناصر المنهج الأربعة وهي (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، والتقويم) واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة مكونة من (120) فقرة موزعة على الأبعاد بعد حساب صدقها وثباتها وقام بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من مجموع معلمي اللغة العربية للصف (11،12) بالمدارس الثانوية بمحافظة غزة، والبالغ عددهم (236) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة لا يتلاءم مع المعايير الواجب توافرها فيه إلا بنسبة منخفضة لا تتجاوز (75%) من الدرجة الكلية. وقد أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المعلمين تعزى لمتغير الصف الحادي عشر وأوصى الباحث بعدة توصيات أهمها: أن يهتم مخطوط المناهج وغيرهم من المعلمين والمشرفين بمادة البلاغة بما يتناسب مع أهميتها، وزيادة حصص مادة البلاغة وتطوير منهاج البلاغة والارتقاء به، كما اقترح الباحث القيام بعدة دراسات أخرى تتناول مادة البلاغة في المراحل الأخرى

وأجرى جرار، (1988) دراسة تقويمية لكتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (الثامن والتاسع والعاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة جنين، وحاولت دراسته التعرف إلى التقديرات التقويمية للمعلمين لكتب قواعد اللغة العربية الثلاث، وذلك لمعرفة مدى ملاءمتها كأداة أساسية من أدوات التعلم، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها. وقد طور الباحث

استبانة مكونة من (66) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (الأهداف، والمحتوى، وأسلوب العرض، والأسئلة التقويمية، والإخراج الفني للكتاب. وقد وزعت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (140) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفضل هذه المجالات هو الإخراج الفني للكتاب ويليه المحتوى، ويليه الأهداف، أما الأسئلة التقويمية فقد حصلت على المرتبة الأخيرة.

وهناك دراسة مسلم (1996) بعنوان تقويم منهج اللغة العربية للصف التاسع من وجهة نظر المعلمين. حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى ملاءمة منهج اللغة العربية للصف التاسع مع المعايير الواجب توافرها فيه من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة حيث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة استبانة بعد حساب صدقها وثباتها وقامت الباحثة بتطبيقها على عينة الدراسة، لمعرفة ما المعايير الواجب توافرها في منهج اللغة العربية للصف التاسع للحكم على مدى صلاحيته، ولمعرفة نسبة تحقيق المعايير في كل من (الأهداف، المحتوى، الأساليب، والطرائق، عنصر التقويم) واختبار فرضيات الدراسة استخدمت الباحثة النسب المئوية لبيان توافر المعايير في المنهاج. وأظهرت النتائج أن درجة تحقيق المعايير في منهج اللغة العربية في الصف التاسع تراوحت ما بين (59%-75%) بشكل عام حيث حصل عنصر المحتوى على نسبة (59%)، وحصلت الطرائق والأساليب على نسبة توافر (62%)، أما التقويم فقد حصل على نسبة توافر (75%).

وأجرى شنطاوي (1995) دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر الأساسي في الأردن وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى ملاءمة الكتاب باعتباره أداة من أدوات التعلم، وللكشف عن مواطن القوة والضعف فيه، من خلال استبانة وضعها الباحث للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (12) وحدة من أصل (24)، وقد تم اختيارها عشوائياً، أما أداة الدراسة فهي استبانة تكونت من (74) فقرة، تم تصميمها لقياس أبعاد الكتاب الأربعة: (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم) وأظهرت الدراسة النتائج التالية: بلغت درجة ملاءمة الكتاب بشكل عام (76.36%) وتعد هذه النسبة عالية حسب المستوى المعتمد في الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أفضل أبعاد الكتاب هو المحتوى ونسبته (80.55%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم مواطن القوة تتمثل في مقدمة الكتاب التي توضح أهدافه، وتحقيق المحتوى لأهداف الكتاب، ارتباط الأنشطة بالأهداف التعليمية، وتقويم أسئلة التقويم ما بين موضوعية، ومقالية، وشمولها للجانبين المعرفي والانفعالي. أما جوانب الضعف فاشتملت على نقاط منها: عدم صياغة الأهداف العامة للكتاب صياغة سلوكية، وعدم تحديد

الأهداف السلوكية لكل وحدة في بدايتها، صعوبة تطبيق بعض الأنشطة لما تطلبه من القيام برحلات، و كذلك انعدام قياس أساليب التقويم للجانب النفس حركي.

وهناك دراسة قامت بها الخموس(1994)، هدفت إلى الكشف عن مواطن القوة في كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي في الأردن، وتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها، لدى تحليله وتقويمه لهذا الكتاب، وقد تناولت الدراسة ستة مجالات هي (الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني، والمقدمة، والمحتوى التعليمي، وأسلوب العرض، ووسائل التقويم)، وقد أعدت الباحثة استبانة مكونة من (86) فقرة، شملت المجالات الستة، وقد تم توزيعها على (1000) معلم ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية للصف الخامس، أما النتائج التي توصلت إليها الباحثة هي: أن الكتاب اعتمد أسلوب مؤسسية التأليف، وتوفرت فيه جودة الغلاف والإخراج الفني والورق، ووضوح الطباعة وتمييز العناوين الرئيسية والفرعية، كما تضمن الكتاب تدريبات لغوية متنوعة ركزت على المهارات الأساسية، إلا أن المهارات الفرعية، كالنطق والضبط السليمين، واستخدام المعاجم اللغوية، والكتاب الوظيفية لم تكن واضحة، وقدم الكتاب تراكيب لغوية جديدة، إلا أنه لم يراع التدرج في مقروئية الكتاب والجمل، وظهرت أن وسائل التقويم المستخدمة مناسبة لقياس الأهداف ومستوياتها، وتظهر من خلال الأسئلة التي تعقب دروس القراءة والمحفوظات، ومن خلال التدريبات، أن الكتاب لا يشمل على مراجعة أو نشاط ختامي أو تقويم شامل لكل وحدة أو مجموعة من الوحدات.

وأجرى العيساوي (1992) دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الأردن، وقد هدفت الدراسة إلى بيان جوانب القوة ومواطن الضعف فيه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وللكشف عن مدى ملاءمة الكتاب بوصفه أداة من أدوات التعلم. وقد تناولت هذه الدراسة المجالات التالية: (الخصائص العامة لشكل الكتاب وإخراجه الفني، والمحتوى، ودقة الكتاب، وطريقة العرض، والوسائل التعليمية ، والتقويم)، واستخدم الباحث استبانة مكونة من سبع وسبعين فقرة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن أفضل الأبعاد للكتاب هو المجال المتعلق بالشكل العام للكتاب وإخراجه الفني، ثم المحتوى، ثم الوسائل التعليمية، ثم طريقة العرض، كما نالت المجالات جميعها تقديرات عالية حسب المستويات التي اعتمدها الدراسة ما عدا المجال المتعلق بلغة الكتاب فكانت نسبه متوسطة، وملائمة الكتاب كأداة من أدوات التعلم.

وجاءت دراسة إبراهيم أحمد بهلول (1992) بعنوان تقويم الصياغة اللغوية لأسئلة كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية في ضوء عوامل صعوبة فهم الجملة العربية. وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم الصياغة اللغوية لأسئلة كتب اللغة العربية المقررة على طلاب الصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية في ضوء العوامل اللغوية التي تؤدي إلى صعوبة فهم المقروء بالنسبة لهؤلاء التلاميذ وذلك لبيان مدى مناسبة هذه الأسئلة بما هي عليه من صياغة لغوية لطلاب هذه المرحلة. ولتحقيق ذلك قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية قوامها (20%) من أسئلة كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ كل صف من الصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية (القراءة والنصوص الأدبية ، وقواعد اللغة العربية، والقصة المقررة ذات الموضوع الواحد)، وقد بلغ إجمال عدد هذه الأسئلة بالصفوف الثلاثة مجتمعة (308) أسئلة، اشتملت على (619) جملة ثم قام بتحليلها وتقويمها في ضوء العوامل اللغوية التي تؤدي إلى صعوبة فهم المادة المقروءة بالنسبة لتلاميذ هذه المرحلة.

ومن أهم النتائج التي أسفر عنها البحث ما يلي: بلغت نسبة صعوبة الجمل الاسمية المصاغ بها أسئلة كتب اللغة العربية بالصف الأول الإعدادي (254.39%)، وبالصف الثاني الإعدادي (205.3%)، وبالصف الثالث الإعدادي (286.62%) وبالصفوف الثلاثة مجتمعة (247.95%)، وبلغت نسبة صعوبة الجمل الفعلية المصاغ بها هذه الأسئلة بالصف الأول الإعدادي (193.9%)، وبالصف الثاني الإعدادي (76.5%)، وبالصف الثالث الإعدادي (98.2%) وبالصفوف الثلاثة مجتمعة (122.84%).

وأجرى علاونة (1990) دراسة بعنوان تقويم كتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف العاشر في الأردن، وهدفت الدراسة إلى تقويم كتاب قواعد اللغة العربية، من خلال الكشف عن مواطن الضعف والقوة فيه، واستخدام الباحث استبانتيين أحدهما للمعلمين والأخرى للطلبة، واشتملت كل استبانة على مجالات ثلاثة: (المحتوى، وأسلوب العرض، ووسائل التقويم)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين التقويمية للمجال الأول والثاني أعلى من المستوى المقبول تربوياً، بينما كان تقديرهم للمجال الثالث أدنى من المستوى المقبول تربوياً، وجاءت تقديرات الطلاب للمجالات الثلاثة أعلى من المستوى المقبول تربوياً، في حين لم تظهر اختلافات بين تقديرات المعلمين والطلبة على المجالات الثلاثة.

دراسة عبد الرحمن (1988) حيث قام بتناول تقييم كتابي اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي في الأردن. من حيث الجوانب التالية: (الأهداف التعليمية، والأنشطة، ومدى ملاءمة النصوص القرائية وعلاقتها بحياة التلاميذ، ومدى قدرة التلاميذ على تقليد نماذج الخط الموجودة في كتاب اللغة العربية،

وتدرج القضايا الإملائية المطروحة ومناسبتها لمستوى التلاميذ، وأسلوب الكتابين وملاءمتهما لمستوى التلاميذ، ولغة الكتابين وخلوه من الأخطاء اللغوية والإملائية، ومدى تدرج التدريبات القواعدية وانسجامها مع مستويات التلاميذ المختلفة، وطبيعة العلاقة بين أسئلة التقويم والمجالات المعرفية والانفعالية، والحس حركية، وأضاف إلى فقرة تسأل المستجيب إضافة أية معلومات أخرى يراها مناسبة. وقد توصل الباحث إلى أن الأهداف التعليمية غير المتوازنة وغير الشاملة للمجالات (المعرفية، والانفعالية، والحس حركية)، ولا توجد إشارات واضحة لاستخدام القواميس والمعاجم العربية، وأن الخطوط غير الملونة وغير مستقيمة، ولا يوجد تدرج منطقي عند القضايا الإملائية، ولا توجد معايير خاصة لتعليم البصيرة، وأن الموضوعات غير حديثة، وأن درجة تشويقها وجذبها للطلاب غير كافية، إضافة إلى عدم تدرج التدريبات وتنظيمها وفق مبدأ معين، وعدم تنوع الأسئلة التقويمية لقياس مختلف المهارات التعليمية.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة كريشان (Kraishan,2016) إلى تقويم كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي في الأردن من وجهة نظر المعلمين الذين درسوا هذا الكتاب. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (51) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية الأردنية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (62) فقرة، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لتقييم كتاب العلوم للصف الثالث كانت متوسطة (70.6%)، وأوصت الدراسة بأن يشارك المعلمون في تصميم كتب العلوم لأنهم هم الذين يتعاملون معها.

وفي الرياضيات استهدفت دراسة رينان وآخرون (Renan et at,2012) معرفة تقديرات معلمي الرياضيات للصف الرابع الأساسي في تركيا لنتائج الطلبة في اختبار (TIMSS.2011)، وكذلك معرفة التغييرات للحصول على ترتيب أفضل في المستقبل، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة وزعت على (202) من معلمي الرياضيات للصف الرابع ممن يمثل طلابهم تركيا في (TIMSS,2011)، وأظهرت النتائج أن تقدير المعلمين لمعرفة طلابهم كانت أقل من مستوى المرحلة كما تم تقدير توقعات المعلمين للأسئلة التي سيجيب عنها الطلاب في كل مجال للرياضيات وكل

مستوى معرفي كما تم تحليل معدل نجاح الطلاب المتوقع بالاعتماد على المناطق الجغرافية وخبرة المعلمين .

وهدفت دراسة كارلوز وفشنتي (Kariluz, Vicente, 2010) إلى تقويم الأسئلة والمشكلات المتضمنة في نهاية كتب الكيمياء العامة في الكليات الجامعية، وبيان أثرها في تدريس هذه المقررات واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تحليل الأسئلة والمشكلات وفقاً لتصنيف (الفهم، التركيب، التقويم، التحليل، التطبيق). وكشفت الدراسة عن شيوع أسئلة التطبيق والتحليل، فيما كانت نسبة أسئلة الفهم والتقويم والتركيب ضعيفة جداً. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين أسئلة ومناقشات بنسب متوازنة.

أما دراسة بنس (Binns, 2009) فقد هدفت الدراسة إلى تقييم مدى توافر المنهجية العلمية التي تركز على دور المتعلم في كتب العلوم المقررة وكيفية عرضها في الكتب. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (8) كتب مقررة في العلوم، وشملت العينة كتب الطالب والمعلم للمرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج عدم اتفاق الكتب الثمانية حول وصف المنهجية العلمية، وأظهرت أعلى نسبة لتوافر المنهجية العلمية في كتاب الأحياء، وأقلها في كتاب الفيزياء. وأوصت الدراسة بدراسة المنهجية العلمية في كتب العلوم والتركيز عليها لتأثيرها الكبير على تعلم العلوم.

وسعت دراسة فان وزو (Fan & Zhu, 2007) إلى تقويم تسعة كتب دراسية لمادة الرياضيات في المستويات الدنيا بالمدارس الثانوية في الصين وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من كتب الرياضيات في المستويات الدنيا. وأظهرت النتائج بأن السلسلة الصينية اتبعت الطريقة الأكثر وضوحاً وتحديداً، بينما السلسلة السنغافورية قدمت درجات هامة أقل لتمييز بين المراحل المختلفة بحل المسائل، وأن تقديم وعرض الوسائل التعليمية في الكتب الدراسية بسنغافورة كان الأكثر وضوحاً.

وهدفت دراسة (Zorbaz, 2007) إلى تحديد مستوى الانقرائية وتنوع طول الكلمة والجملة للقصص المقررة بمستويات صفوف مختلفة من المرحلة الابتدائية في تركيا. وقد بينت النتائج أن نصوص القصص في الكتب المقررة بالمرحلة الابتدائية لا تتغير في طول الكلمة والجملة في مستويات الصف، وكان الفارق الوحيد في مستوى طول الجملة الانقرائية في الصف السادس. وبشكل عام ، فإن مستويات الانقرائية لقصص الكتب المقررة في اللغة التركية كانت مقبولة.

وأجرى (Russell,2005) بدراسة حول تقويم أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلبة المرحلة الأساسية في بلجيكا. حيث استخدم الباحث لهذا الغرض المنهج التجريبي لعينة من الطلبة وبلغ عدد العينة (310) طالبة. منهم (150) طالبة في العينة التجريبية و(160) طالبة في العينة الضابطة. وقام الباحث بإعداد أداة البحث وهي تحليل بيانات التعداد السكاني لعام (2005) من الناحية التاريخية وأوضحت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبية كانت نتائج تحليل المعلومات لديهم دقيقة وواضحة جداً وتطبق الكثير من التطبيقات وتخلو من الأخطاء، أما المجموعة الضابطة فكانت نتائج تحليل المعلومات لديهم ضعيفة وتتضمن الأخطاء. وأوصت الدراسة على فعالية استخدام الحاسب الآلي في تدريس الدراسات الاجتماعية.

واستهدفت دراسة سانجستير وشولمان (Sangster & Shutman.2004) تقويم (14) وحدة دراسية في مجالات متعددة منها العلوم لتطبيق نموذج (4mat) من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وأعدت الدراسة استبانة للمعلمين وأخرى للطلاب وبطاقة وبطاقة مقابلة للمعلمين. وأظهرت النتائج أن نظام (4mat) إيجابياً لكل من المعلمين والطلاب من حيث زيادة الوعي بأساليب التعلم، وأهمية التعليم للطلاب ولنظام (4mat).

أجرى كالداز (Caldas ,1997) دراسة بعنوان العنوان العوامل الثقافية التي تؤثر في استخدام اللغة الأولى. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الثقافية التي تؤثر في استخدام اللغة الأولى. اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وقد أجريت هذه الدراسة على ثلاثة أطفال في بيئة إنجليزية يتحدثون اللغات الفرنسية والإنجليزية، واستمرت الدراسة مدة (24) شهراً، واستخدم الباحث خلالها التسجيلات الصوتية بشكل عشوائي خلال الحوار الذي يدور في فترة تناول طعام الغداء، واستطاع الباحث حساب الكلمات المنطوقة بالفرنسية مقابل الإنجليزية. وأظهرت النتائج إلى أن زيادة الاتصال باللغة الفرنسية في الأحاديث خارج البيت تعطي نتائج لا تختلف عما لو كان الفرد في بيئة فرنسية.

أجرى هلموت (Helmut ,1996) دراسة بعنوان مفهوم إدارة الجودة الشاملة وطرق قياسها وتطويرها في التعليم العالي بألمانيا. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم، وخصائص، وأدوات إدارة الجودة الشاملة، وطرق قياسها، ووسائل تطويرها في التعليم العالي بألمانيا. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمجموعة من الجامعات والكليات في التعليم العالي الألماني. كما أظهرت النتائج إلى زيادة اهتمام التعليم العالي للجودة في التسعينات أكثر منه في الستينات والسبعينات، وذلك

من خلال المقارنة بين المدخلات والمخرجات. وتزداد المنافسة في التحليل كلما كان معيار الكفاءة هو الأساس في تقييم الجودة. وكلما زادت الجودة في الأداء ازداد تحسين مستوى العملية التعليمية

أجرى فريتزيك (Fritzsche, 1995) دراسة بعنوان في البحث عن لغة جديدة في ألمانيا. دراسة تحليلية للكتب الدراسية في ألمانيا الديمقراطية سابقاً، حيث أوضح الباحث أن الخطاب السياسي بين المواطنين تغير بشكل سريع بعد سقوط دولة الشيوعية في ألمانيا الشرقية عام 1989م، حيث أصبح هناك حديث عن الديمقراطية - التحمل - الفرد والشيوعية الديمقراطية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى تأثير الخطاب الجديد على التربية الوطنية. وبصورة محددة هدفت إلى التغيرات التي جرت في الكتب المدرسة فيما يتعلق بالتربية الوطنية. وأظهرت النتائج إلى أن الكتب السابقة كانت مليئة بمحاولات غرس أمور نمطية صارمة مثل: زيادة الكره والنفور من الإمبريالية في نفوس الطلبة، بينما الكتب الجديدة عملت على إعادة النظر في المواقف السابقة، وعملت على التغيير في الإيديولوجية واللغة، ولكن بشكل بطيء.

قام لين شين هوا (Lin Shean Huei, 1990) بدراسة بعنوان تحليل كتب علوم الأرض المستخدمة في المدارس العالمية بتايوان. هدفت الدراسة إلى تحليل كتب علوم الأرض المستخدمة في المدارس العالمية بتايوان من خلال الأهداف الجديدة لتدريس العلوم، ومقارنتها بتلك الجوانب التالية لأغراض التحليل: طبيعة العلم، العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع، وانفتاح الأنشطة المخبرية، ونوع نمط الأسئلة. وأظهرت النتائج إلى أن أقل من (26%) من حيز السرد في الصفحة كرس لطبيعة العلم، ونادراً ما عرضت أمور تجريبية، وأن أقل من (17.14%) من حيز السرد في الصفحة كرس لغرض العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع، وأن معظم الأنشطة العملية في كتب العلوم تقدم المشكلة والإجراءات والنتائج قبل تنفيذ الطالب للتجربة، كما أظهرت النتائج أن الأسئلة تقيس مستويات معرفية متدنية كالتذكر، وأن الامتحانات تركز على المعلومات التي تتعلق بالمفردات والأسماء والحقائق، فهي لا تشجع الطالب على الاستقصاء والبحث والتحليل.

جاءت دراسة أشتون (Ashton, 1988) بعنوان تقويم برنامج الرياضيات المتقدم لطلاب الصف السادس في كولومبيا. هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج الرياضيات المتقدم لطلبة الصف السادس في كولومبيا، ومدى تأثيره على رفع مستوى التحصيل. وكانت عينة الدراسة مكونة من (58) طالباً وطالبة في مجموعتين، مجموعة تجريبية شاركت في دراسة استطلاعية لبرنامج الرياضيات المتقدم للصف

السادس في ثلاث مدارس ابتدائية في المقاطعة، والأخرى ضابطة تم اختيارها من بين اثنتي عشرة مدرسة ابتدائية، وتتكون كل مجموعة من اثنتي عشرة طالبة وسبعة عشر طالباً، وروعي أن تكون المجموعتان متشابهتين من الناحية الاقتصادية والاجتماعية. وأظهرت النتائج أن التأكيد على حل المشكلات في برنامج الرياضيات المتقدم للصف السادس كان له أثر كبير في رفع مستويات التحصيل في المفاهيم والتطبيقات، وأن الوضع الصفي يعتمد على المشاركة في برنامج الرياضيات المتقدم، كما أن نتائج الدراسة اتفقت مع المعايير التي وضعها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) .

وجاءت دراسة ستيفر و بي (**Staver & Bay,1987**) بعنوان توجيه مشروع موجه لسلسلة الأهداف الأساسية، والتحقق الاستقرائي من كتاب العلوم للمرحلة الابتدائية في شيكاغو. وقد هدفت الدراسة إلى تقويم كتب العلوم وطريقة عرض المادة في الكتاب لأهداف معينة سلفاً، ولقد تم فحص وحدات من كتب العلوم تم اختيارها من بين سلسلة كتب العلوم المتوفرة بهدف تحليلها، وقد استخدم الباحثان أسلوب وضع أسئلة رئيسية في هذه الدراسة، بحيث تشمل الكتب على الأبعاد مختلفة مثل: الأسئلة الموجودة في الكتب وطريقة عرض المادة فيها، واشتمالها على الأنشطة المصاحبة من تجارب ووسائل وغيرها. وأظهرت النتائج إلى أن الكتب تركز على الناحية الأكاديمية دون الاهتمام بالناحية التربوية. وأن الكتب لا تهتم بالنواحي المهنية والاجتماعية المفيدة للطلبة في حياته. وأن الأسئلة لا تحفز الطلبة على التساؤل وتقتصر على الحفظ.

قام رزونثال (**Rosenthal,1984**) بدراسة بعنوان تحليل كتب الأحياء لتحديث مدى احتوائها واهتمامها بالموضوعات والقضايا الاجتماعية في أمريكا. هدفت الدراسة إلى تحليل كتب الأحياء، لتحديث مدى احتوائها، واهتمامها بالموضوعات والقضايا الاجتماعية في أمريكا. اختارت الباحثة (22) كتاباً لأحياء انتشرت ضمن الفترة ما بين 1963 -1986م، وتم تحليلها؛ لتحديد اهتمامها بالموضوعات والقضايا الاجتماعية. وأظهرت النتائج إلى أن اهتمام كتب الأحياء بالموضوعات والقضايا الاجتماعية متباينة، وبصورة عامة، فإنّ هناك اهتماماً أكبر في موضوع التطور، وبعد ذلك المنحى الاجتماعي للعلم، ثم الطاقة ومصادرها، ثم صحة الإنسان ويليها الوراثة، وتأتي بعد ذلك في مرتبة واحدة التغذية وإنتاج الغذاء وتتاسل الإنسان والبيئة، كما بينت النتائج قلة الاهتمام بموضوعات طبيعة العلم وسلوك الإنسان وأبحاث الفضاء.

جاءت دراسة أزار (Azar, 1982) بعنوان تحليل كتب العلوم الإيرانية في المرحلة الثانوية في إيران. هدفت الدراسة إلى تحليل كتب العلوم الإيرانية في المرحلة الثانوية، وذلك لتحديد مدى اشتراكية الكتاب للطالب ومقروئته، وكذلك الاهتمام بالأسئلة المتضمنة مقياس الأسئلة التابعة. اعتمد الباحث مجموعة من المعايير كان من أبرزها صيغة رومي (Romey's F)، لحساب المقروئية، واستخدام تصنيفات بلوم لتحليل أسئلة الكتاب المتضمنة والتابعة. وأظهرت النتائج أن كتاب الأحياء أغفل التحدث عن بعض الموضوعات المهمة مثل: موضوع التطور، وأن كتاب الجيولوجيا لا يهتم بتاريخ الأرض، وأن كتاب الأحياء لا يدعو الطالب للبحث والاستقصاء، أما بالنسبة لأسئلة كتاب الأحياء فإنها تهتم بالمستويات العقلية العليا، وتقود الطالب إلى الاستكشاف بحرية دون قيود.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، فبعض الدراسات تناولت موضوع الكتب المدرسية المتعلقة بمناهج اللغة العربية أو فروعها، ومنها ما يتعلق بمناهج وكتب المواد الدراسية الأخرى، كما أظهرت الدراسات المتعلقة بتقويم الكتب والمناهج الدراسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة المكانة الرفيعة التي يتحلى بها الكتاب المدرسي، والدور الذي يقوم به في عملية التعلم والتعليم.

واستخدمت جميع الدراسات المتعلقة بتقويم الكتب والمناهج الدراسية من وجهة نظر المعلمين والطلاب استبانة تم توجيهها إلى المعلمين والمشرفين والطلاب تهدف إلى تحسين وإتقان فعاليتها وتطويرها، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تدور حول تقويم وتحليل الكتب التدريسية في تقويم وتحليل كتب ومناهج اللغة العربية، تبين أنها اتبعت أكثر من أسلوب لتحليل وتقويم الكتب، فبعضها اهتم بانقرائية الكتاب مع اشراكية الطالب مثل دراسة أزار (1982)، كما ركزت بعض الدراسات على الخصائص للكتاب وإخراجه الفني ومحتواه ولغته وأسلوب عرضه والأسئلة التقويمية والأنشطة..... الخ.

كما جاءت بعض الدراسات المتعلقة بتقويم الكتب والمناهج الدراسية من وجهة نظر المعلمين ملائمة شكل وإخراجه مثل دراسة التويجري (2014)، ودراسة الطوري (2014)، ودراسة النجار (2017). وهناك

دراسات كشفت عن وجود فروق لتقديرات المعلمين بصفة عامة تعزى للخبرة التدريسية مثل دراسة دراسة جرار (2004)، ودراسة الشحشيري (2005) ودراسة الحميدي (2007).

كما كشفت بعض الدراسات عن وجود فروق لتقديرات المعلمين بصفة عامة تعزى للجنس مثل دراسة حمادنة (2006)، ودراسة أبوعنزة (2009)، ودراسة غوادرة (2014). كما اتفقت معظم الدراسات الحالية من حيث الفئة المستهدفة في عملية التقويم، وهي فئة المعلمين، بصفتهم أقدر الناس على تقويم الكتاب، وأكثرهم احتكاكاً به، بينما أشركت بعض الدراسات فئات أخرى في عملية التقويم مثل الطلبة والمشرفين كما في دراسة التويجري (2014)، ودراسة اللامي (2010)، ودراسة الطائي (2010)، ودراسة حلس (2004)، ودراسة جرار (2004)، ودراسة بهلول (1992).

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات مثل دراسة (أبوعنزة، 2009)، ودراسة (الحشاش، 2001)، ودراسة النجار (2017)، ودراسة الطوري (2014)، في التعرف على أداة البحث التي استخدمتها، والتحليلات الإحصائية والمتغيرات التي تمت دراستها وكذلك المصطلحات الواردة فيها.

وقد اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في ذكر مجالات أخرى، كما اختلفت في العينات وحجمها والبيئة التي أجريت فيها، وأن نتائجها كانت مختلفة، كما أن هذه الدراسة ركزت على المجالات الستة (الشكل الفني، الأهداف، المحتوى، الأساليب التعليمية والأنشطة وأسلوب التدريس والأسئلة التقويمية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. وجاءت الدراسة الحالية مختلفة عن الدراسات السابقة في أن المنهاج المقرر للصف الثامن الأساسي منهاج تم اعتماده حديثاً بعد تطوير المناهج في فلسطين للوقوف على نقاط القوة والضعف في منهاج المطور.

الفصل الثالث :

الطريقة والإجراءات:

1.3 المقدمة

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي اتبعت في هذه الدراسة بما في ذلك منهج الدراسة ، ومجتمعها، وعينتها، وأداة الدراسة، وصدقها وثباتها، وإجراءات التطبيق ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمتها الباحثة لاستخراج النتائج.

2.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، وذلك للكشف عن درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل.

3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الثامن في المدارس الحكومية في محافظة الخليل بمديرياتها الأربعة (الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل، يطا) ، للعام الدراسي 2017-2018، والبالغ عددهم (300) معلما ومعلمة، منهم (148) معلما و(152) معلمة وذلك حسب السجلات الرسمية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل كما في الجدول (1.3)

الجدول (1.3): توزيع مجتمع الدراسة على مديريات محافظة الخليل 2017-2018

المجموع	الجنس		المديرية
	أنثى	ذكر	
96	48	48	جنوب الخليل
51	22	29	يطا
62	32	30	شمال الخليل
91	50	41	الخليل
300	152	148	المجموع

4.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وقد بلغ عددها (151) معلماً ومعلمة بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة تم تعيينهم عشوائياً موزعين على (48) معلماً ومعلمة من مديرية الجنوب، و (26) معلماً ومعلمة من مديرية يطا، و (31) معلماً ومعلمة من مديرية الشمال، و (46) معلماً ومعلمة من مديرية الوسط كما يبين الجدول (2.3)

الجدول (2.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	75	50%
	أنثى	76	50%
	المجموع	151	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	23	15%
	بكالوريوس	106	70%
	ماجستير فأعلى	22	15%
	المجموع	151	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	20	13%
	من 5-10 سنوات	51	34%
	أكثر من 10 سنوات	80	53%
	المجموع	151	100%
نوع المديرية	جنوب الخليل	48	32%
	يطا	26	17%
	شمال الخليل	31	21%
	الخليل	46	30%
	المجموع	151	100%

5.3 أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة في التعرف إلى درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، قامت الباحثة بالإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل أبو عنزة (2009) ودراسة علاونة (1998) ودراسة عقل (2003) ودراسة غوادرة (2016) ودراسة الحشاش (2001) ، مما ساعدها في بناء أدواتها وهي عبارة عن استبانة مكونة في صورتها الأولية من (62) فقرة.

وتكونت في صورتها النهائية من:

القسم الأول: معلومات عامة عن المستجيب وتشمل متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، خبرة المعلم، المديرية).

القسم الثاني: تكون من مجالات الاستبانة وفقراتها، حيث تكونت من (72) فقرة موزعة على ستة مجالات هي :

- مجال الشكل الفني للكتاب.
- مجال الأهداف في الكتاب.
- مجال المحتوى.
- مجال الوسائل التعليمية والأنشطة.
- أسلوب التدريس.
- مجال الأسئلة التقويمية.

6.3 صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص ومن العاملين في مجال التربية والتعليم، والبالغ عددهم (10) محكماً ومحكمة (ملحق 3) حيث طلبت الباحثة منهم ملاحظة مدى مناسبة الفقرات من حيث صياغتها، ومدى مناسبتها للمجال الذي تنتمي إليه، وتدوين أي ملاحظات.

وفي ضوء الملاحظات التي أشار إليها المحكمون وإشاراتهم قامت الباحثة بإعادة الصياغة لبعض الفقرات وحذف بعضها وبذلك بنيت الاستبانة بصورتها النهائية حيث تكونت من (72) فقرة موزعة على ستة مجالات.

7.3 ثبات أداة الدراسة :

تم التحقق من ثبات الأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (15) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وقد تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة، والاستبانة ككل، كما في الجدول (3.3).

الجدول (3.3): قيمة معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة وقيمة الثبات الكلي.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مجال الشكل الفني للكتاب	10	0.75
2	مجال الأهداف للكتاب	14	0.78
3	مجال المحتوى	13	0.85
4	مجال الوسائل التعليمية والأنشطة	11	0.81
5	أسلوب التدريس	10	0.75
6	مجال الأنشطة التقييمية	14	0.84
	الثبات الكلي	72	0.79

8.3 إجراءات تطبيق الدراسة

أجرت الباحثة الدراسة وفق الخطوات الآتية :

١- الحصول على كتاب تسهيل مهمة لإجراء الدراسة من الدراسات العليا في جامعة القدس (ملحق 5، ملحق 6، ملحق 7، ملحق 8).

٢- الحصول على إحصائيات بأعداد معلمي مجتمع الدراسة للعام (2017-2018) من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

٣- اخذ موافقة مديريات التربية والتعليم لتطبيق الدراسة داخل مدارس الجنوب (ملحق 9) ، ومدارس يطا (ملحق 10)، ومدارس الشمال (ملحق 11) ، ومدارس الوسط (ملحق 12).

٤- تحكيم أداة الدراسة.

٥- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

٦- تحديد أفراد عينة الدراسة.

٧- توزيع أداة الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الثامن غير أفراد عينة الدراسة لمعرفة آرائهم في الاستبانة من حيث القبول والرضا.

٨- توزيع وجمع أداة الدراسة من وإلى العينة من قبل الباحثة وإرشادهم إلى طريقة الإجابة عليها.

٩- تيويب البيانات ومعالجتها إحصائياً.

9.3 مفتاح التصحيح

اعتمدت الباحثة الدرجات الآتية من اجل تفسير النتائج:

- متوسط حسابي أقل أو يساوي (2.33) درجة منخفضة.
- متوسط حسابي من 2.34 إلى متوسط حسابي أقل أو يساوي 3.66 درجة متوسطة.
- متوسط حسابي أكثر من 3.67 درجة كبيرة.

10.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية :

١- المتغيرات المستقلة وهي :

أ- الجنس : وله مستويان وهما : ذكر و أنثى.

ب- المؤهل العلمي : وله ثلاثة مستويات وهي : دبلوم، بكالوريوس، وماجستير .

ت-سنوات الخبرة : ولها ثلاثة مستويات وهي : أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر

سنوات، أكثر من عشر سنوات.

ث-نوع المديرية : ولها أربعة مستويات وهي : جنوب الخليل، يطا، شمال الخليل، الخليل.

٢- المتغير التابع وهو :

أ- درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس

الحكومية في محافظة الخليل.

11.3 التحليل الإحصائي

استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للمعالجة الإحصائية للبيانات

حيث قامت الباحثة باستخراج النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، واختبارات للعينات المستقلة

(Independent t-test) واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل

الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpa)

1.4 المقدمة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت التعرف إلى درجة تقييم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وما إذا كانت درجة التقييم تختلف باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، وخبرة المعلم، ونوع المديرية، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة وجمع بياناتها، استخدمت الباحثة التحليلات الإحصائية المناسبة، وفيما يلي عرضاً للنتائج بالتسلسل حسب أسئلة الدراسة.

2.4 نتائج الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول:

ما درجة تقييم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة وللدرجة الكلية كما يوضح الملحق (4).

يتضح من ملحق (4) ومن الدرجة الكلية ل فقرات الاستبانة أن درجة تقييم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في محافظة الخليل كانت درجتها متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.35).

وقد رتبت فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات الفقرة (الأهداف مرتبطة بطبيعة بيئة الطلبة) بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (0.74) يليها الفقرة (الأهداف تتمي الناحية المهارية للطلبة) بمتوسط حسابي (4.01)، وانحراف معياري (0.74). ويليهما الفقرة (تتصف عناوين الكتاب بالوضوح) بمتوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري (0.79). في حين كانت أقل الفقرات درجة هي (يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية) بمتوسط حسابي (2.94)، وانحراف معياري (0.90).

2.2.4 مجالات التقويم

لقد رتبت مجالات التقويم تنازلياً حسب درجة التقويم عند معلمي اللغة العربية للصف الثامن في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، حيث جاء في البداية مجال الأهداف في الكتاب، ثم مجال الشكل الفني للكتاب، ويليهما مجال الأسئلة التقويمية، ثم يليها مجال أسلوب التدريس، ويليهما مجال الوسائل التعليمية والأنشطة، وآخر شيء مجال المحتوى.

الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ومجالاتها

الدرجة	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	مجالات التقويم	ترتيب المجال
كبيرة	0.47	3.72	الأهداف في الكتاب	1
كبيرة	0.62	3.67	الشكل الفني للكتاب	2
متوسطة	0.38	3.57	الأسئلة التقويمية	3
متوسطة	0.35	3.51	أسلوب التدريس	4
متوسطة	0.40	3.50	الوسائل التعليمية والأنشطة	5
متوسطة	0.54	3.39	المحتوى	6
متوسطة	0.35	3.58	الدرجة الكلية	

يتبين من الجدول (1.4) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة كلها وهي التي تقيس درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول إلى أن درجة التقويم كانت متوسطة حسب المعيار المعتمد، حيث يعتبر مقبولاً تربوياً، غير أنه بحاجة لبعض التحسين .

حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (3.58) مع انحراف معياري مقداره (0.35) مما يدل على درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الثامن بدرجة متوسطة، وقد كانت أهم المجالات في تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن هو مجال الأهداف في الكتاب بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.47)

يليهما مجال الشكل الفني للكتاب بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.62) ، ولقد كان أقل مجالات التقويم هو المجال المتعلق بالمحتوى بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.35).

3.2.4 النتائج المتعلقة بفقرات مجال الشكل الفني للكتاب:

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشكل الفني للكتاب مرتبة تنازلياً

الرقم التسلسلي	الرقم في الاستبانة	مجال الشكل الفني للكتاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	تتصف عناوين الكتاب بالوضوح	3.99	0.79	كبيرة
2	6	حجم الحروف التي كتب بها الكتاب يناسب الطلبة	3.98	0.83	كبيرة
3	7	الصور في أماكن مناسبة للدرس	3.91	0.84	كبيرة
4	3	لغة الكتاب تناسب الطلبة	3.91	3.29	كبيرة
5	2	ورق الكتاب من النوع المصقول الجيد	3.81	3.32	كبيرة
6	8	يحتوي الكتاب على قائمة مناسبة بالموضوعات	3.73	0.78	كبيرة
7	1	تبدو ألوان الغلاف جذابة للطلبة	3.71	0.71	كبيرة
8	9	يحتوي الكتاب على قائمة المراجع المستخدمة في تأليف الكتاب	3.49	1.13	متوسطة
9	5	يخلو الكتاب من الأخطاء النحوية	3.33	0.94	متوسطة
10	4	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية	2.94	0.90	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.67	0.62	متوسطة

يوضح الجدول (2.4) أن عدد فقرات المجال (10) فقرات، حيث بلغ المتوسط الحسابي إلى (7) فقرات منها على تقديرات بدرجة كبيرة، واعتبرت مواطن قوة في الكتاب، وهذه الفقرات هي (10,6,7,3,2,8.1)، وقد حصلت ثلاث فقرات منها على درجة متوسطة وهذه الفقرات هي (8,5,4)، كما أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مجال الشكل الفني لكتاب اللغة العربية للصف الثامن، مرتبة تنازلياً حسب الدرجة، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول إلى أن وجهات نظر المعلمين والمعلمات المتعلقة بالشكل الفني لكتاب اللغة العربية للصف الثامن كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.67) مع انحراف معياري (0.62)، مما يدل على درجة تقويم الشكل الفني لكتاب اللغة العربية بدرجة كبيرة حسب المعيار المعتمد، حيث يعتبر مقبولاً تربوياً.

ورتبت فقرات هذا المجال تنازلياً حسب الدرجة، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات الفقرة التي تشير إلى (تتصف عناوين الكتاب بالوضوح) بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.79)، في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة التي تشير إلى (يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية) بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (0.90).

4.2.4 النتائج المتعلقة بفقرات مجال الأهداف في الكتاب

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأهداف في الكتاب مرتبة تنازلياً:

الرقم التسلسلي	الرقم في الاستبانة	مجال الأهداف في الكتاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	16	الأهداف مرتبطة بطبيعة بيئة الطلبة	4.06	0.74	كبيرة
2	22	الأهداف تنمي الناحية المهارية للطلبة	4.01	0.74	كبيرة
3	11	الأهداف واضحة	3.96	0.72	كبيرة
4	23	تتصف الأهداف بالمرونة	3.83	0.85	كبيرة
5	12	الأهداف محددة	3.77	0.83	كبيرة
6	20	الأهداف تنمي الناحية المعرفية للطلبة	3.72	0.78	كبيرة
7	19	كل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن قياسه	3.72	0.75	كبيرة
8	17	تحت الأهداف على قيم إيجابية	3.70	0.81	كبيرة
9	24	تركز أهداف الكتاب على تعميق الحس الوطني الفلسطيني	3.64	0.82	متوسطة
10	15	الأهداف تشتمل على المهارات الأساسية للمادة	3.62	0.81	متوسطة
11	14	الأهداف تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.61	0.74	متوسطة
12	18	كل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن ملاحظته	3.53	0.76	متوسطة
13	21	الأهداف تنمي الناحية الوجدانية للطلبة	3.52	0.69	متوسطة
14	13	ترتبط أهداف الكتاب بأهداف المرحلة التعليمية	3.43	0.88	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.72	0.47	كبيرة

يوضح الجدول (3.4) أن عدد فقرات المجال (14) فقرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي إلى (8) فقرات منها على تقديرات بدرجة كبيرة، واعتبرت مواطن قوة في الكتاب، وهذه الفقرات هي (16,22,11,12,20,19.17)، وقد حصلت (6) فقرات منها على درجة متوسطة وهذه الفقرات هي (24,15,14,18,21,13)، كما أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مجال التقويم المتعلقة بالأهداف في كتاب اللغة العربية للصف الثامن، مرتبة تنازلياً حسب الدرجة، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول إلى أن وجهات نظر المعلمين والمعلمات المتعلقة بالأهداف في كتاب اللغة العربية للصف الثامن كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.72) مع انحراف معياري (0.47)، مما يدل على درجة تقويم الأهداف لكتاب اللغة العربية بدرجة كبيرة حسب المعيار المعتمد، حيث يعتبر مقبولاً تربوياً.

ورتبت فقرات هذا المجال تنازلياً حسب الدرجة، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات الفقرة التي تشير إلى (الأهداف مرتبطة بطبيعة بيئة الطلبة) بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.74)، في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة التي تشير إلى (ترتبط أهداف الكتاب بأهداف المرحلة التعليمية) بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (0.88) .

5.2.4 النتائج المتعلقة بفقرات المحتوى:

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المحتوى مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال المحتوى	الرقم في الاستبانة	الرقم التسلسلي
كبيرة	0.84	3.69	تم عرض المحتوى بطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	32	1
متوسطة	0.86	3.66	يتخلل المادة تدريبات ملائمة تمثل جزءاً أساسياً من عرض المادة	27	2
متوسطة	0.83	3.62	ترتبط موضوعات المحتوى ببيئة الطلبة	33	3
متوسطة	0.82	3.56	يرتبط بالأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها	25	4
متوسطة	0.74	3.53	تمت صياغة المحتوى بلغة تناسب مستوى الطلبة	31	5
متوسطة	0.66	3.50	يتحدث الكتاب في مادته عن كتابات الأدباء الفلسطينيين	29	6
متوسطة	0.81	3.49	موضوعات الكتاب متسلسلة بطريقة موضوعية	26	7
متوسطة	0.68	3.48	يوسع محتوى الكتاب خيال الطلبة	36	8
متوسطة	0.75	3.44	يلتزم المحتوى خصائص الطلبة	37	9
متوسطة	0.74	3.44	يوثق المحتوى النصوص الأصلية من مصادرها	34	10
متوسطة	0.75	3.35	يسهم المحتوى في زيادة الثروة اللغوية لدى الطلبة	35	11
متوسطة	0.74	3.35	الوقت المخصص لتدريس محتوى الكتاب كافٍ	30	12
متوسطة	1.01	3.06	تقدم المادة التعليمية مواقف تتحدى تفكير الطلبة المتفوقين	28	13
متوسطة	0.54	3.39	الدرجة الكلية		

يوضح الجدول (4.4) أن عدد فقرات المجال (13) فقرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرة واحدة منها على تقدير بدرجة كبيرة، واعتبرت مواطن قوة في الكتاب، وهذه الفقرة هي (27)، وقد حصلت (11) فقرات منها على درجة متوسطة وهذه الفقرات هي (27,33,25,31,29,26,36,) كما أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى لكتاب اللغة العربية للصف الثامن، مرتبة تنازلياً حسب الدرجة، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول إلى أن وجهات نظر المعلمين والمعلمات المتعلقة بالمحتوى لكتاب اللغة العربية للصف الثامن كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.39) مع انحراف معياري (0.54)، مما يدل على درجة تقويم المحتوى لكتاب اللغة العربية بدرجة متوسطة حسب المعيار المعتمد، حيث يعتبر مقبولاً تربوياً، غير أنه بحاجة لبعض التحسين .

ورتبت فقرات هذا المجال تنازلياً حسب الدرجة، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات الفقرة التي تشير إلى (تم عرض المحتوى بطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة) بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (0.84) في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة التي تشير إلى (تقدم المادة التعليمية مواقف تتحدى تفكير الطلبة المتفوقين) بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (1.01).

6.2.4 النتائج المتعلقة بفقرات مجال الوسائل التعليمية والأنشطة:

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوسائل التعليمية والأنشطة مرتبة تنازلياً

الرقم التسلسلي	الرقم في الاستبانة	مجال الوسائل التعليمية والأنشطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	47	يتمكن الطلبة من تحقيق النشاطات المقترحة بسهولة	3.78	0.75	كبيرة
2	48	تراعي الأنشطة إمكانات المدرسة	3.74	0.67	كبيرة
3	43	تساعد الوسائل التعليمية على إثارة التفكير عند الطلبة	3.53	0.71	متوسطة
4	41	تكفي الوسائل التعليمية التي في الكتاب لمساعدة الطلبة على التعلم	3.50	0.77	متوسطة
5	42	تتصف الوسائل بالوضوح	3.49	0.81	متوسطة
6	46	يتوفر عنصر التشويق في الأنشطة	3.49	0.79	متوسطة
7	40	تتنوع الأنشطة بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.42	3.73	متوسطة
8	44	تساعد الأنشطة على إثارة التفكير عند الطلبة	3.41	0.66	متوسطة
9	38	الوسائل التعليمية في الكتاب مرتبطة بالمحتوى	3.37	0.74	متوسطة
10	45	ترتبط الأنشطة ببيئة الطلبة	3.34	0.74	متوسطة
11	39	تتنوع الوسائل التعليمية بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.33	0.79	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.50	0.40	متوسطة

يوضح الجدول (5.4) أن عدد فقرات المجال (11) فقرة وبلغ المتوسط الحسابي لفقرتين منها على تقديرات بدرجة كبيرة، واعتبرت مواطن قوة في الكتاب، وهاتان الفقرتان هما (47,48)، وقد حصلت

(9) فقرات منها على درجة متوسطة وهذه الفقرات هي (39,45,38,44,40,46,42,41,43,48) كما أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مجال الوسائل التعليمية والأنشطة لكتاب اللغة العربية للصف الثامن، مرتبة تنازلياً حسب الدرجة، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول إلى أن وجهات نظر المعلمين والمعلمات المتعلقة بالوسائل التعليمية والأنشطة لكتاب اللغة العربية للصف الثامن كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.50) مع انحراف معياري (0.40)، مما يدل على درجة تقويم الوسائل التعليمية والأنشطة لكتاب اللغة العربية بدرجة متوسطة حسب المعيار المعتمد، حيث يعتبر مقبولاً تربوياً، غير أنه بحاجة لبعض التحسين .

ورتبت فقرات هذا المجال تنازلياً حسب الدرجة، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات الفقرة التي تشير إلى (يمكن الطلبة من تحقيق النشاطات المقترحة بسهولة بمتوسط حسابي) (3.78) وانحراف معياري (0.75)، في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة التي تشير إلى (تتنوع الوسائل التعليمية بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة) بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.79).

7.2.4 النتائج المتعلقة بفقرات مجال أسلوب التدريس:

الجدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أسلوب التدريس مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال أسلوب التدريس	الرقم في الاستبانة	الرقم التسلسلي
متوسطة	0.76	3.62	يستخدم أسلوب العرض تعابير سليمة	49	1
متوسطة	0.74	3.61	الكتاب يتجنب في عرضه للمادة التكرار الممل	58	2
متوسطة	0.78	3.60	يستخدم في المادة أنماط متنوعة ذات علاقة مباشرة بالمحتوى	57	3
متوسطة	0.76	3.58	يحفز أسلوب العرض تفكير الطلبة على الاستكشاف	55	4
متوسطة	0.78	3.52	يراعي أسلوب العرض الفروق الفردية بين الطلبة	52	5
متوسطة	0.77	3.49	يساعد أسلوب العرض الطلبة على التعلم الذاتي	53	6
متوسطة	0.76	3.42	يستخدم أسلوب العرض لغة واضحة	50	7
متوسطة	0.70	3.41	يشوق أسلوب العرض المتعلم على التعلم	51	8
متوسطة	0.73	3.36	يحفز أسلوب العرض تفكير الطلبة على البحث	54	9
متوسطة	0.89	3.23	يتناسب أسلوب العرض مع المستوى العقلي للطلبة	56	10
متوسطة	0.35	3.51	الدرجة الكلية		

يوضح الجدول (6.4) أن عدد فقرات المجال (10) فقرات، حيث لم تتل ولا فقرة منها تقديرات بدرجة كبيرة، وقد حصلت كل الفقرات على تقديرات متوسطة وهذه الفقرات هي (49,58,57,55,52,53,50,51,54,56) كما أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مجال أسلوب التدريس لكتاب اللغة العربية للصف الثامن، مرتبة تنازلياً حسب الدرجة، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول إلى أن وجهات نظر المعلمين والمعلمات المتعلقة بأسلوب التدريس لكتاب اللغة العربية للصف الثامن كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.51) مع انحراف معياري (0.35)، مما يدل على درجة تقييم أسلوب التدريس لكتاب اللغة العربية بدرجة متوسطة حسب المعيار المعتمد، حيث يعتبر مقبولاً تربوياً، غير أنه بحاجة لبعض التحسين .

ورتبت فقرات هذا المجال تنازلياً حسب الدرجة، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات الفقرة التي تشير إلى (يستخدم أسلوب العرض تعابير سليمة) بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.76)، في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة التي تشير إلى (يتناسب أسلوب العرض مع المستوى العقلي للطلبة) بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.89)

8.2.4 النتائج المتعلقة بفقرات مجال الأسئلة التقويمية:

الجدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسئلة التقويمية مرتبة تنازليا

الرقم التسلسلي	الرقم في الاستبانة	مجال الأسئلة التقويمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	68	تنمي أسئلة الكتاب التذوق الأدبي لدى الطلبة	3.86	0.74	كبيرة
2	69	تراعي أسئلة الكتاب توظيف مصادر التعلم المختلفة	3.81	0.65	كبيرة
3	71	تساعد أسئلة الكتاب الطلبة على فهم المادة	3.62	0.73	متوسطة
4	66	تقيس الأسئلة مهارة استخدام المعجم	3.60	0.71	متوسطة
5	67	تعد الأسئلة مناسبة لمستوى الطلبة	3.58	0.71	متوسطة
6	70	الأسئلة مصاغة بلغة سليمة	3.58	0.69	متوسطة
7	72	تساعد أسئلة الكتاب المعلمين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمها	3.56	0.72	متوسطة
8	61	شمول أسئلة الكتاب على مجال التعلم الإنفعالي	3.54	0.81	متوسطة
9	63	تراعي أسئلة الكتاب الفروق الفردية	3.52	0.68	متوسطة
10	62	شمول أسئلة الكتاب على مجال التعلم النفس حركي	3.49	0.72	متوسطة
11	59	تغطي الأسئلة الأهداف التعليمية المحددة	3.47	0.70	متوسطة
12	65	تنثير الأسئلة دافعية الطلبة للتعلم	3.45	0.75	متوسطة
13	60	شمول أسئلة الكتاب على مجال التعلم المعرفي	3.43	0.78	متوسطة
14	64	تشجع أسئلة الكتاب الطلبة على التفكير العلمي الناقد	3.42	0.82	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.58	0.35	متوسطة

يوضح الجدول (7.4) أن عدد فقرات المجال (14) فقرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2) منها على تقديرات بدرجة كبيرة، واعتبرن مواطن قوة في الكتاب، وهما (8,69)، وقد حصلت (12) فقرة منها على درجة متوسطة وهذه الفقرات هي (71,66,67,70,72,61,63,62,59,65,60,64) كما أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مجال الأسئلة التقييمية لكتاب اللغة العربية للصف الثامن، مرتبة تنازلياً حسب الدرجة، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول إلى أن وجهات نظر المعلمين والمعلمات المتعلقة بالأسئلة التقييمية لكتاب اللغة العربية للصف الثامن كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.58) مع انحراف معياري (0.35)، مما يدل على درجة تقويم الأسئلة التقييمية لكتاب اللغة العربية بدرجة متوسطة حسب المعيار المعتمد، حيث يعتبر مقبولاً تربوياً، غير أنه بحاجة لبعض التحسين.

ورتبت فقرات هذا المجال تنازلياً حسب الدرجة، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات الفقرة التي تشير إلى (تتمي أسئلة الكتاب التذوق الأدبي لدى الطلبة) بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.74)، في حين كانت أدنى الفقرات الفقرة التي تشير إلى (تشجع أسئلة الكتاب الطلبة على التفكير العلمي الناقد) بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.82).

9.2.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى (للجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويل السؤال الرئيس الثاني إلى فرضيات صفرية كما يأتي:

الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس"

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس كما في الجدول (8.4) .

الجدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج (ت) للعينات المستقلة لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الأول	ذكر	75	3.69	0.63	149	0.34	0.72
	أنثى	76	3.66	0.61			
الثاني	ذكر	75	3.70	0.45	149	0.56	0.57
	أنثى	76	3.74	0.49			
الثالث	ذكر	75	3.47	0.57	149	1.76	0.08
	أنثى	76	3.31	0.51			
الرابع	ذكر	75	3.53	0.42	149	0.81	0.41
	أنثى	76	3.47	0.48			
الخامس	ذكر	75	3.53	0.36	149	0.69	0.48
	أنثى	76	3.49	0.33			
السادس	ذكر	75	3.61	0.41	149	1.30	0.19
	أنثى	76	3.53	0.34			
المجموع الكلي	ذكر	75	3.60	0.37	0.83	149	0.41
	أنثى	76	3.55	0.33			

يتبين من الجدول (8.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.41)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من

وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة.

حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.60)، وكان بدرجة متوسطة وبانحراف معياري (0.37)، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث (3.55)، وانحراف معياري (0.33).

كما يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المجالات الستة (الشكل الفني للكتاب، الأهداف في الكتاب، المحتوى، الوسائل التعليمية والأنشطة، أسلوب التدريس، الأسئلة التقويمية) لكتاب مبحث اللغة العربية للصف الثامن في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت مستوى الدلالة المحسوبة للمجالات الستة كما يلي (المجال الأول 0.72، والمجال الثاني 0.57، والمجال الثالث 0.08، والمجال الرابع 0.41، والمجال الخامس 0.48، والمجال السادس 0.19) ويلاحظ من ذلك أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وعليه تقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل لجميع مجالات التقويم تعزى لمتغير الجنس .

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة "

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة. كما في الجدول (10.4)

الجدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير
0.38	3.09	20	أقل من 5 سنوات
0.33	3.61	51	من 5-10 سنوات
0.35	3.55	80	أكثر من 10 سنوات
0.35	3.58	151	المجموع

يلاحظ من الجدول (9.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ولتحقق من دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة.

الجدول (10.4) : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الأول	بين المجموعات	0.80	2	0.40	1.03	0.35
	داخل المجموعات	57.91	148	0.39		
	المجموع	58.72	150			
الثاني	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.09	0.91
	داخل المجموعات	33.62	148	0.22		
	المجموع	33.67	150			
الثالث	بين المجموعات	0.49	2	0.24	0.81	0.44
	داخل المجموعات	44.50	148	0.30		
	المجموع	44.99	150			
الرابع	بين المجموعات	0.21	2	0.10	0.64	0.52
	داخل المجموعات	23.95	148	0.16		
	المجموع	24.16	150			
الخامس	بين المجموعات	0.07	2	0.04	0.31	0.72
	داخل المجموعات	18.48	148	0.12		
	المجموع	18.56	150			
السادس	بين المجموعات	0.36	2	0.18	1.26	0.28
	داخل المجموعات	21.50	148	0.14		
	المجموع	21.87	150			
المجموع	بين المجموعات	0.11	2	0.05	0.43	0.64
	داخل المجموعات	18.51	148	0.12		
	المجموع	18.62	150			

يلاحظ من الجدول (10.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.64) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة .

كما يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المجالات الستة (الشكل الفني للكتاب، الأهداف في الكتاب، المحتوى، الوسائل التعليمية والأنشطة، أسلوب التدريس، الأسئلة التقويمية) لكتاب مبحث اللغة العربية للصف الثامن في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت مستوى الدلالة المحسوبة للمجالات الستة كما يلي (المجال الأول 0.35، والمجال الثاني 0.91، والمجال الثالث 0.44، والمجال الرابع 0.52، والمجال الخامس 0.72، والمجال السادس 0.28) ويلاحظ من ذلك أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وعليه تقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل لجميع مجالات التقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي"

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما في الجدول (12.4).

الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	23	3.53	0.43
بكالوريوس	106	3.58	0.34
ماجستير فأعلى	22	3.59	0.31
المجموع	151	3.58	0.35

يلاحظ من الجدول (11.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ولتحقق من دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول (12.4) : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الأول	بين المجموعات	0.81	2	0.40	1.39	0.35
	داخل المجموعات	57.91	148	0.39		
	المجموع	58.72	150			
الثاني	بين المجموعات	0.23	2	0.11	0.51	0.59
	داخل المجموعات	33.43	148	0.22		
	المجموع	33.67	150			
الثالث	بين المجموعات	0.12	2	0.06	0.21	0.80
	داخل المجموعات	44.86	148	0.30		
	المجموع	44.99	150			
الرابع	بين المجموعات	0.20	2	0.10	0.63	0.53
	داخل المجموعات	23.96	148	0.16		
	المجموع	24.16	150	0.63		
الخامس	بين المجموعات	0.07	2	0.36	0.28	0.75
	داخل المجموعات	18.49	148	0.12		
	المجموع	18.56	150			
السادس	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.22	0.80
	داخل المجموعات	21.81	148	0.14		
	المجموع	21.87	150			
المجموع	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.19	0.82
	داخل المجموعات	18.57	148	1.26		
	المجموع	18.61	150			

يلاحظ من الجدول (12.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.82) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة.

كما يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المجالات الستة (الشكل الفني للكتاب، الأهداف في الكتاب، المحتوى، الوسائل التعليمية والأنشطة، أسلوب التدريس، الأسئلة التقويمية) لكتاب مبحث اللغة العربية للصف الثامن في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت مستوى الدلالة المحسوبة للمجالات الستة كما يلي (المجال الأول 0.35، والمجال الثاني 0.59، والمجال الثالث 0.80، والمجال الرابع 0.53، والمجال الخامس 0.75، والمجال السادس 0.80) ويلاحظ من ذلك أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وعليه تقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل لجميع مجالات التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية"

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية. كما في الجدول (14.4).

الجدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا لمتغير المديرية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير
0.34	3.60	48	جنوب الخليل
0.48	3.43	26	يطا
0.34	3.67	31	شمال الخليل
0.23	3.57	46	الخليل
0.35	3.58	151	المجموع

يلاحظ من الجدول (13.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ولتحقق من دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

الجدول (14.4) : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الأول	بين المجموعات	0.84	3	0.28	0.71	0.54
	داخل المجموعات	57.88	147	0.39		
	المجموع	58.72	150			
الثاني	بين المجموعات	2.50	3	0.83	3.93	*0.01
	داخل المجموعات	31.16	147	0.21		
	المجموع	33.67	150			
الثالث	بين المجموعات	3.80	3	1.26	4.52	*0.01
	داخل المجموعات	41.19	147	0.28		
	المجموع	44.99	150			
الرابع	بين المجموعات	1.36	3	0.45	2.94	*0.03
	داخل المجموعات	22.79	147	0.15		
	المجموع	24.16	150			
الخامس	بين المجموعات	0.98	3	0.32	2.75	*0.04
	داخل المجموعات	17.57	147	0.12		
	المجموع	18.56	150			
السادس	بين المجموعات	0.78	3	0.26	1.82	0.14
	داخل المجموعات	21.08	147	0.14		
	المجموع	21.87	150			
المجموع	بين المجموعات	0.84	3	0.28	2.32	0.07
	داخل المجموعات	17.78	147	0.12		
	المجموع	18.62	150			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (14.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.07) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية في الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة.

كما يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم كتاب اللغة العربية على مجالات (الشكل الفني للكتاب، والأسئلة التقويمية) تعزى لمتغير المديرية عند المعلمين والمعلمات، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً على مجال (الأهداف في الكتاب، والمحتوى، والوسائل التعليمية والأنشطة، وأسلوب التدريس)، ومن أجل تحديد بين أي المديريات كانت الفروق، استخدم اختبار أقل فرق دال (L.S.D) ونتائج الجداول (15.4)، (16.4)، (17.4)، (18.4) تبين ذلك:

مجال الأهداف في الكتاب:

الجدول (15.4): نتائج اختبار (L.S.D) لدلالة الفروق للتقويم على مجال الأهداف في الكتاب تبعاً لمتغير المديرية

المديرية	جنوب الخليل	يطا	شمال الخليل	الخليل
جنوب الخليل	0.00	-0.25*	0.01	-0.13
يطا	-0.25*	0.00	-0.24	-38*
شمال الخليل	-0.01	0.24	0.00	-0.14
الخليل	0.13	0.38	0.14	0.00

يلاحظ من الجدول (16.4) أن الفروق كانت بين مديرية جنوب الخليل ومديرية يطا لصالح جنوب الخليل مما يعني أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات للصف الثامن للأهداف في الكتاب لمديرية جنوب الخليل أفضل من مديرية يطا.

الجدول (16.4): نتائج اختبار (L.S.D) لدلالة الفروق للتقويم على مجال المحتوى تبعاً لمتغير المديرية

المديرية	جنوب الخليل	يطا	شمال الخليل	الخليل
جنوب الخليل	0.00	0.20	-0.18	0.22*
يطا	-0.20	0.00	-0.38*	0.02
شمال الخليل	0.18	0.38*	0.00	0.41*
الخليل	-0.22*	-0.22	-0.41	0.00

يلاحظ من الجدول (16.4) أن الفروق كانت بين مديرية جنوب الخليل ومديرية الخليل لصالح الخليل مما يعني أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات للصف الثامن للمحتوى في مديرية الخليل كانت أفضل من مديرية جنوب الخليل، وكانت فروق بين مديرية يطا ومديرية شمال الخليل لصالح يطا مما يعني أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات للصف الثامن للمحتوى في مديرية يطا كانت أفضل من مديرية شمال الخليل.

الجدول (17.4): نتائج اختبار (L.S.D) لدلالة الفروق للتقويم على مجال الوسائل التعليمية والأنشطة تبعاً لمتغير المديرية

المديرية	جنوب الخليل	يطا	شمال الخليل	الخليل
جنوب الخليل	0.00	0.17	-0.11	0.09
يطا	-0.17	0.00	-0.28*	-0.08
شمال الخليل	0.11	0.28*	0.00	0.20*
الخليل	-0.09	0.08	-0.20*	0.00

يلاحظ من الجدول (17.4) أن الفروق كانت بين مديرية يطا ومديرية شمال الخليل لصالح يطا مما يعني أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات للصف الثامن للوسائل التعليمية والأنشطة في مديرية يطا كانت أفضل من مديرية شمال الخليل، وكانت فروق بين مديرية الخليل ومديرية شمال الخليل لصالح الخليل.

الخليل مما يعني أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات للصف الثامن للوسائل التعليمية والأنشطة في مديرية الخليل كانت أفضل من مديرية شمال الخليل.

الجدول (18.4): نتائج اختبار (L.S.D) لدلالة الفروق للتقويم على مجال أسلوب التدريس تبعاً لمتغير المديرية

المديرية	جنوب الخليل	يطا	شمال الخليل	الخليل
جنوب الخليل	0.00	0.15	-0.08	-0.04
يطا	0.15	0.00	-0.24*	-0.20*
شمال الخليل	0.08	0.24*	0.00	0.04
الخليل	0.04	0.20*	-0.04	0.00

يلاحظ من الجدول (18.4) أن الفروق كانت بين مديرية يطا ومديرية شمال الخليل لصالح يطا مما يعني أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات للصف الثامن لأسلوب التدريس في مديرية يطا كانت أفضل من مديرية شمال الخليل ، وكانت فروق بين مديرية يطا ومديرية الخليل لصالح يطا مما يعني أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات للصف الثامن لأسلوب التدريس في مديرية يطا كانت أفضل من مديرية الخليل.

10.2.4 ملخص النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في محافظة الخليل كانت متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.35)، حيث تمثلت نواحي القوة في نقاط من أهمها: (الأهداف مرتبطة بطبيعة بيئة الطلبة، الأهداف تتمي الناحية المهارية للطلبة، تتصف عناوين الكتاب بالوضوح، حجم الحروف التي كتب بها الكتاب يناسب الطلبة)، وتظهر جوانب الضعف في الكتاب في نقاط أهمها: (تنوع الوسائل التعليمية بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، يتناسب أسلوب العرض مع المستوى العقلي للطلبة، تقدم المادة التعليمية مواقف تتحدى تفكير الطلبة المتفوقين، يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية).

وقد أظهرت النتائج أن أفضل مجالات الكتاب عند المعلمين والمعلمات هو المجال الثاني (الأهداف في الكتاب)، بمتوسط حسابي (3.72)، ويليه المجال الأول (الشكل الفني للكتاب)، بمتوسط حسابي (3.67)، ويليه المجال السادس (الأسئلة التقويمية)، بمتوسط حسابي (3.57)، ويليه المجال الخامس (أسلوب العرض)، بمتوسط حسابي (3.51)، ويليه المجال الرابع (الوسائل التعليمية والأنشطة) بمتوسط حسابي (3.50)، ويليه المجال الثالث (المحتوى) بمتوسط حسابي (3.39).

وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للمعلم، والمديرية).

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة:

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، ويتضمن التوصيات التي يراها البحث في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

2.5 مناقشة النتائج

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس الأول:

ما درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة، واعتماداً على سلم الاستجابة فقد اعتمدت ثلاثة مستويات للاستجابات (كبيرة، متوسطة، قليلة).

وقسمت درجة تقويم كتاب اللغة العربية إلى ستة مجالات حسب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال، وذلك لتسهيل معرفة درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن، يتضح أن متوسطات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات على المجالات الستة حيث بلغ المتوسط الكلي لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة (3.58) بدرجة متوسطة، فهذا يعني أن درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل كانت متوسطة.

كم أظهرت النتائج إلى أن أعلى فقرات حصلت على متوسط حساب (4.06) بدرجة كبيرة، هي الفقرة (الأهداف مرتبطة بطبيعة الطلبة)، تليها الفقرة (الأهداف تنمي الناحية المهارية للطلبة) بمتوسط

حسابي (4.01) بدرجة كبيرة، تليها الفقرة (تتصف عناوين الكتاب بالوضوح) بمتوسط حسابي (3.99) بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ظهور هذه النتيجة إلى اهتمام مؤلفي المناهج ووزارة التربية والتعليم بالأهداف التعليمية المرتبطة ببيئة الطلبة ، والأهداف التي تنمي الناحية المهارية، وكذلك الاهتمام بوضوح عناوين الكتاب، لأن ذلك يتضمن الاستمرارية والفاعلية، وتصل إلى طالب متميز التحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي، وكذلك توفر فرصاً قيادية للطالب من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، وكذلك تؤدي هذه النوعية من الأهداف إلى جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية وتعمل على تنمية حواس المتعلم واستثارة تصوراته الذهنية والوجدانية وتعمل على تفاعله مع مكونات هذه البيئة فيثمر عن ذلك تحصيل معرفي واداء مهاري قد ينتج عنه عملاً فنياً مبتكراً وابداعياً.

وأن أقل الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي هي الفقرة (يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية) بمتوسط حسابي (2.94) بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (تقدم المادة التعليمية مواقف تتحدى تفكير الطلبة المتفوقين) بمتوسط حسابي (3.60) بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (يتناسب أسلوب العرض مع المستوى العقلي للطلبة) بمتوسط حسابي (3.32) وبدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة السبب في حصول هذه الفقرات على أقل متوسط حسابي إلى أن هذه الأخطاء المطبعية ربما وقعت سهواً من قبل القائمين على طباعة الكتاب، وقد غفل عنها من قام بمراجعتها أيضاً، وهذا أمر وارد وعادة ما يحدث ، كما تعزو الباحثة حصول هذه الفقرات على متوسط حسابي قليل إلى أسلوب العرض الغير مناسب إلى المستوى العقلي للطلاب لان ذلك يؤدي إلى تشتت الطالب وعدم فهمه إلى ما يقال داخل حجرة الفصل الدراسي، كما يؤدي إلى انقطاع تركيز الطالب وشعوره بالملل من الحصة، بالإضافة إلى قلة وجود مواقف تتحدى تفكير الطلبة المتفوقين في المادة التعليمية لأن ذلك يحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة وإلى معلمين متدربين للقيام بذلك.

واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة التي قام بها (النجار، 2017)، التي أظهرت تقويم كتاب اللغة العربية للصف الأول من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة، في مجال الشكل الفني وإخراجه، المحتوى ، أسلوب العرض، لغة الكتاب) ، واتفقت كذلك مع دراسة كل من (الطوري، ٢٠١٤)، (ودراسة غوادر، ٢٠١٤)، ودراسة (أبو عنزة، ٢٠٠٩) ودراسة (الحشاش، ٢٠٠٠).

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالشكل الفني للكتاب:

احتل المجال المتعلق بالشكل الفني للكتاب المرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.67) بدرجة كبيرة، وعدد فقراته (10) فقرات، وقد رتبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ترتيباً تنازلياً، وقد حصلت الفقرة (تتصف عناوين الكتاب بالوضوح) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.99) بدرجة كبيرة، يليها الفقرة (حجم الحروف التي كتب بها الكتاب يناسب الطلبة) بمتوسط حسابي (3.98) بدرجة كبيرة.

وأن أقل الفقرات هي (يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية) بمتوسط حسابي (2.94) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة السبب في حصول هذا المجال على المرتبة الثانية أن المسؤولين في قسم المناهج، قد بذلوا جهوداً من أجل إخراج هذا الكتاب، ووصله إلى هذا المستوى، وتدل هذه النتائج على أن الكتاب قد تم تأليفه وتنظيمه وإخراجه وفق أسس تربوية جديدة، تبنتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، فهناك أمور عديدة أدت إلى مثل هذه النتائج، وهو أن الكتاب جديد، و إعطاء المعلمين تقديرات متوسطة لهذا الكتاب، هو إيمانهم بالتغيير، وأن التغيير يعود إلى التقدم، وأن هذا التغيير والتقدم والتطور يكون بتغيير المناهج القديمة بمناهج حديثة، تواكب التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، ويلبي حاجات الشعب الفلسطيني، ويكون لصالح أبناء فلسطين.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة النجار (2017) فقد حصل هذا المجال على نسبة (73%) حيث أظهرت النتائج أنا الإخراج الفني للكتاب جاء بشكل مرتفع جداً، واتفقت هذه النتائج مع دراسة علاونة (1990) فقد كانت النتائج أعلى من المستوى المقبول تربوياً، واتفقت كذلك مع دراسة شطناوي (1995) والتي أظهرت ملائمة الكتاب ووصله إلى مستوى عالٍ جداً، واتفقت أيضاً مع دراسة العيساوي (1992)، والتي أظهرت أن مجالات الكتاب نالت تقديراً عالياً، واتفقت مع دراسة غوادة (2014) حيث أظهرت النتائج أن مجال الشكل العام للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى، كما اتفقت مع دراسة كل من أبو عنزة (2009)، ودراسة حمادنة (2006).

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمجال الأهداف:

احتل المجال المتعلق بأهداف الكتاب المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.72) بدرجة كبيرة، وعدد فقراته (14) فقرة، وقد رتبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ترتيباً تنازلياً، وقد حصلت الفقرة (الأهداف مرتبطة ببيئة الطلبة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.06) بدرجة كبيرة، يليها الفقرة (الأهداف تنمي الناحية المهارية للطلبة) بمتوسط حسابي (4.01) بدرجة كبيرة.

وأن أقل الفقرات هي (ترتبط أهداف الكتاب بأهداف المرحلة التعليمية) بمتوسط حسابي (3.43) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة السبب في حصول هذا المجال على أعلى المتوسطات الحسابية إلى اهتمام المسؤولين بالأهداف التربوية، وحرصهم الشديد على صياغتها بشكل ملائم ومناسب، واهتمامهم بتعميق الحس الوطني الفلسطيني، وأن تكون ذات علاقة بالتدريبات، وتتصف بالمرونة وإمكانية المراجعة، والاهتمام بالمجالات المعرفية والانفعالية والنفس حركية، ولكن يجب الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلبة في أثناء وضع الأهداف في الكتب الأخرى.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة كل من جرار (1988) حيث احتل مجال الأهداف المرتبة الثالثة ، وتخالف نتائج دراسة شطناوى (1995) والتي خلصت إلى عدم صياغة الأهداف العامة للكتاب بشكل صحيح، وعدم تحديد الأهداف لكل وحدة في بدايتها، كذلك تخالف نتائج دراسة جرار (1998)، والتي احتل فيها بعد الأهداف المرتبة الرابعة، بنسبة مئوية (70%) وهي متوسطة.

6.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمجال المحتوى:

احتل المجال المتعلق بالمحتوى المرتبة السادسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.39) بدرجة متوسطة، وعدد فقراته (13) فقرة، وقد رتبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ترتيباً تنازلياً، وقد حصلت الفقرة (تم عرض المحتوى بطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.69) بدرجة كبيرة، يليها الفقرة (الكتاب يتجنب في عرضه للمادة التكرار الممل) بمتوسط حسابي (3.66) بدرجة كبيرة.

وأن أقل الفقرات هي (تقدم المادة التعليمية مواقف تتحدى تفكير المتفوقين) بمتوسط حسابي (3.06) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة حصول المحتوى على المرتبة الأخيرة إلى قلة اهتمام واضعي المنهاج على التركيز على وضع مقدمة للكتاب تعطي صورة مبدئية للطلبة عن أهداف ومحتوى الكتاب، بالإضافة إلى قلة التركيز على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم وذلك أنه عندما تتجه أفكار الكتاب بشكل مشوش نحو تلبية ميول ورغبات الطلبة يقل شد انتباه الطلبة، فلا يتحقق الانسجام بين الطالب ومحتوى الكتاب، وبذلك لا تتحقق الأهداف التربوية المحددة، وأيضاً عدم تركيز المسؤولين على مناسبة المحتوى للعدد الحصص المخصص؛ وقد يرجع سبب ذلك إلى هدر عدة حصص لعدة أسباب منها كثرة العطلات المدرسية، مما يتسبب في تقلص الحصص إلى درجة العجز عن تغطية محتوى الكتاب، أيضاً عدم تدرج المادة بطريقة تناسب طلبة هذه المرحلة وذلك لوجود تفاوت كبير في مستوى الذكاء وتلقي المعلومة، حيث يوجد تلاميذ يتميزون بفهم المعلومة بشكل سريع، وهناك من يعاني من بطء الفهم، بالإضافة لوجود بعض مشكلات وصعوبات التعلم.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة صلاح (2009) في حصول المحتوى على نسبة (67.98%) ودراسة حمادنة (2006)، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة علاونة (1990) إذ ظهر أن مجال المحتوى كان أعلى المستويات، وكذلك العيساوي (1998) إذ جاء بعد المحتوى أفضل الأبعاد، كذلك دراسة شطناوي (1995) إذ كان أفضل الأبعاد هو المحتوى.

7.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمجال الوسائل التعليمية والأنشطة:

احتل المجال المتعلق بالوسائل التعليمية والأنشطة المرتبة الخامسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.50) بدرجة متوسطة، وعدد فقراته (11) فقرة، وقد رتبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ترتيباً تنازلياً، وقد حصلت الفقرة (يتمكن الطلبة من تحقيق النشاطات المقترحة بسهولة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.78) بدرجة كبيرة، يليها الفقرة (تراعي الأنشطة إمكانات المدرسة) بمتوسط حسابي (3.74) بدرجة كبيرة.

وأن أقل الفقرات هي (تتنوع الوسائل التعليمية بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة) بمتوسط حسابي (3.33) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة حصول مجال الوسائل التعليمية والأنشطة على المرتبة الخامسة بين مجالات التقويم إلى عدم اهتمام المسؤولين بشكل كافٍ بهذا المجال وإن حصل على نسبة جيدة فيمكن استنتاج جوانب القوة وهي يتمكن الطلبة من تحقيق النشاطات المقترحة بسهولة، و تراعي الأنشطة إمكانات المدرسة فهذا أمر ايجابي، ولكن نقاط ضعف هذا المجال تتمثل عدم اتصاف الأنشطة بالوضوح، وعدم توفر عنصر التشويق في الأنشطة، وعدم تنوع الأنشطة بشكل يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، كذلك عدم قدرة الأنشطة على إثارة التفكير عند الطلبة بدرجة كافية، وقلة الأنشطة المرتبطة ببيئة الطلبة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحمن (1988) الذي وجد أن الوسائل التعليمية والأنشطة لم تكن أدنى التقديرات بل كانت لغة الكتاب أدنى بكثير، وتتفق كذلك مع دراسة الحشاش (2000) التي أظهرت أن منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة لا يتلاءم مع المعايير الواجب توافرها فيه إلا بنسبة منخفضة لا تتجاوز (57%) من الدرجة الكلية.

8.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمجال أسلوب التدريس:

احتل المجال المتعلق بأسلوب التدريس المرتبة الرابعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.51) بدرجة متوسطة، وعدد فقراته (10) فقرات، وقد رتبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ترتيباً تنازلياً، وقد حصلت الفقرة (يستخدم أسلوب العرض تعابير سليمة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.62) بدرجة متوسطة، يليها الفقرة (الكتاب يتجنب في عرضه للمادة التكرار الممل) بمتوسط حسابي (3.61) بدرجة متوسطة.

وأن أقل الفقرات هي (يتناسب أسلوب العرض مع المستوى العقلي للطلبة) بمتوسط حسابي (3.23) بدرجة متوسطة.

تعزو الباحثة حصول أسلوب التدريس على المرتبة الرابعة بين مجالات التقويم وذلك لقلة اهتمام المسؤولين بعرض المادة بشكل جيد، وأيضاً تجنب التكرار الممل في المادة، وقلة الاهتمام بالتدرج في عرض المادة من السهل إلى الصعب، ومراعاة الفروق الفردية، بالإضافة إلى قلة تشجيع أسلوب

التدريس إلى مشاركة الطلبة بشكل فعال، لذلك يجب على المسؤولين الاهتمام بأسلوب التدريس بشكل أفضل من أجل تلاشي نقاط الضعف الموجودة والحصول على أسلوب تدريس أفضل وذلك من خلال تميز الكتاب بعرض المادة بطريقة تثير التفكير، فمن الملاحظ على أكثر التلاميذ تحمسهم لما يثير تفكيرهم حيث يعتبر ذلك سبيلاً إلى معرفة مستوياتهم لتنمية مهاراتهم.

وتفعيل دور جميع التلاميذ داخل غرفة الصف. أيضاً التدرج من السهل إلى الصعب؛ واهتمام واضعي المناهج بالتنظيم المنطقي والسيكولوجي، وربط المعرفة الحالية للطلاب بما يعرفه سابقاً وعرض المحتوى بطريقة مشوقة لتلاشي شعور الطلبة بالممل، وتوضيح معاني المفردات الصعبة، وكذلك خلو الكتاب من التكرار والحشو الزائدة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العيساوي (1992) حيث احتل مجال العرض وأسلوبه المرتبة الرابعة وكان من ضمن أفضل الأبعاد للكتاب وكذلك تتفق مع نتائج جرار (1998).

9.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمجال الأسئلة التقويمية للكتاب:

احتل المجال المتعلق بأهداف الكتاب المرتبة الثالثة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.58) بدرجة متوسطة، وعدد فقراته (14) فقرات، وقد رتبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ترتيباً تنازلياً، وقد حصلت الفقرة (تنمي أسئلة الكتاب التذوق الأدبي لدى الطلبة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.86) بدرجة كبيرة، يليها الفقرة (تراعي أسئلة الكتاب توظيف مصادر التعلم المختلفة) بمتوسط حسابي (3.81) بدرجة كبيرة.

وأن أقل الفقرات هي (تشجع أسئلة الكتاب الطلبة على التفكير العلمي الناقد) بمتوسط حسابي (3.42) بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة حصول هذا المجال على المرتبة الثالثة على قلة اهتمام المسؤولين بالأسئلة التقويمية، فهذه النتائج تدعو إلى الاهتمام بوضع أسئلة شاملة في نهاية الكتاب، فقد اتفقت هذه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخموس (1994) والتي وجدت أن الكتاب لايشمل مراجعة أو أسئلة تقويمية شاملة، وتخالف دراسة جرار (1998) التي حصلت فيها الأسئلة التقويمية على المرتبة الأخيرة.

10.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسي الرئيس الثاني:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس"

تبين من خلال فحص الفرضية باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، ويتضح من الجدول (8.4) انه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغير الجنس في جميع المجالات، حيث انه لم تكن لمتغير الجنس أي اثر في درجة التقويم، وتشابهت مدارس الذكور والإناث في درجة التقويم لديهم ، كانت الدرجة الكلية للمجالات جميعاً متوسطة، وان كلا الجنسين يتشابهان في درجة التقويم في المجال المتعلق بالأهداف، ومجال الشكل الفني والإخراج، ومجال الأسئلة التقويمية، وأسلوب التدريس، ومجال الوسائل التعليمية والأنشطة، والمحتوى.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى تشابه الظروف والإمكانيات السائدة في كل من مدارس الذكور ومدارس الإناث، وهذه الإمكانيات والظروف أثرت على المعلمين والمعلمات على حد سواء، بالإضافة إلى ذلك فان جميع مدارس محافظة الخليل بمديرياتها الأربعة (جنوب الخليل، يطا، شمال الخليل، الخليل) جميعها تتبع لنفس نظام التعليم والمناهج الدراسية نفسها، فالمعلمين والمعلمات سوف يواجهون درجة التقويم لأنهما يتعرضان لنفس ظروف العمل.

وجاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة الطورة (2014) التي أظهرت أنه لا يوجد فروق تعزى للجنس في تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميه .

واتفقت مع دراسة حمادنة (2006) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس في تقويم كتاب (لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة أبو عنزة (2009) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقر للصف الثاني عشر بمحافظة غزة في ضوء معايير الجودة تعزى للجنس والفروق لصالح المعلمات في (الإخراج الفني والمادة المعروضة).

واختلفت كذلك مع دراسة جرار (2004) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لمجال الرسوم والأشكال. وكذلك لمتغير الجنس والخبرة (لأكثر من ١٥ سنة).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة "

تبين من خلال فحص الفرضية باستخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويتضح من الجدول (10.4) أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغير الخبرة في جميع المجالات، حيث انه لم تكن لمتغير الخبرة أي أثر في درجة التقويم، وتشابهت مستويات الخبرة الثلاث في درجة التقويم لديهم ، حيث كانت الدرجة الكلية للمجالات جميعاً متوسطة، وان كل مستويات الخبرة تتشابه في درجة التقويم في المجال المتعلق بالأهداف، ومجال الشكل الفني والإخراج، ومجال الأسئلة التقييمية، وأسلوب التدريس، ومجال الوسائل التعليمية والأنشطة، والمحتوى.

وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه الظروف والإمكانيات والدورات التدريبية المقدمة للمعلمين والمعلمات على مدار سنوات التدريس، كما تعزو ذلك إلى تشابه النظام التعليمي الجامعي الذي تلاقه جميع المعلمين والمعلمات في فترة تعلمهم في الجامعات وهذه الأمور جميعها أثرت على المعلمين والمعلمات على حد سواء، بالإضافة إلى ذلك فان جميع مدارس محافظة الخليل بمديرياتها الأربعة (جنوب

الخليل، يطا، شمال الخليل، الخليل) جميعها تتبع لنفس نظام التعليم والمناهج الدراسية نفسها، فالمعلمين والمعلمات سوف يواجهون درجة التقويم لأنهما يتعرضان لنفس ظروف العمل.

وجاءت هذه الدراسة منققة مع دراسة أبو عنزة (2009) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة تعزى إلى الخبرة.

واتفقت أيضاً مع دراسة غوادة (2014) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، تعزى (للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) في تقويم منهاج اللغة العربية (اللسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل .

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة حمادنة (2006) التي أظهرت نتائجها وجود فروق وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة أقل من 5 سنوات في تقييم كتاب (لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.

واختلفت كذلك مع دراسة الحميدي (2007) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دلالة تعزى لأثر متغير الخبرة في مجال المحتوى، وأسلوب عرض المادة التعليمية، لصالح سنوات الخبرة (7) سنوات فأكثر، وفي مجال الوسائل التعليمية، لصالح أقل من (4) سنوات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي"

تبين من خلال فحص الفرضية باستخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويتضح من الجدول (12.4) أنه لم

تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في جميع المجالات، حيث انه لم تكن لمتغير المؤهل العلمي أي اثر في درجة التقويم، وتشابهت مستويات المؤهل العلمي الثلاث في درجة التقويم لديهم ، حيث كانت الدرجة الكلية للمجالات جميعاً متوسطة، وان كل مستويات المؤهل العلمي تتشابه في درجة التقويم في المجال المتعلق بالأهداف، ومجال الشكل الفني والإخراج، ومجال الأسئلة التقييمية، وأسلوب التدريس، ومجال الوسائل التعليمية والأنشطة، والمحتوى.

وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه الإعداد والتدريب المهني الذي يتلقاه المعلمين والمعلمات الذين مؤهلهم العلمي دبلوم، أو بكالوريوس، أو ماجستير أو أعلى من ماجستير في المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم الفلسطيني.

واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها الشخشير (2005) التي أظهرت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي والخبرة، وقد وجدت فروق لصالح متغير الخبرة.

كما اتفقت أيضاً مع نتائج الدراسة التي أجراها غوادة (2014) التي أظهرت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، وتعزى (للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) في تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل.

واتفقت مع دراسة جرار (2004) التي أظهرت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقييمية للمعلمين والمعلمات للمؤهل العلمي في مجال (الشكل، اللغة، الرسوم) في تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية.

جاءت هذه الدراسة مختلفة عن دراسة الحميدي (2007) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دلالة تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في مجال لغة الكتاب، لصالح مؤهل البكالوريوس، وفي مجال الوسائل التعليمية لصالح الماجستير .

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية"

تبين من خلال فحص الفرضية باستخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية، ويتضح من الجدول (14.4) أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغير المديرية في الدرجة الكلية لجميع المجالات بينما ظهرت فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بعض المجالات، ولبيان مصدر الفروق تبعا لمتغير المديرية تم استخدام اختبار (L.S.D) للمقارنة البعدية وكانت نتائجه وجود فروق في مجال الأهداف بين مديرية جنوب الخليل ومديرية يطا لصالح الجنوب، ووجود فروق في مجال المحتوى بين مديرية جنوب الخليل ومديرية الخليل لصالح مديرية الخليل و بين مديرية يطا ومديرية شمال الخليل لصالح مديرية يطا، وكذلك وجود فروق في مجال الوسائل التعليمية والأنشطة بين مديرية يطا ومديرية شمال الخليل لصالح مديرية يطا، وبين الخليل لصالح الخليل، بالإضافة إلى وجود فروق في مجال أسلوب التدريس بين يطا وشمال الخليل لصالح يطا، وبين يطا والخليل لصالح يطا.

واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها الهويمل التي هدفت إلى تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي بمدارس مديريات تربية الكرك، للتعرف إلى تقديرات المعلمين لسبعة مجالات هي: (النتائج، والمحتوى، ولغة الكتاب، والاقتصاد المعرفي، والتقويم، والإخراج الفني، والوسائل المعينة) فبينت نتائجها أن متوسط التقدير جاء عالياً، وتقدمها مجال الإخراج الفني، وبينت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى تشابه الظروف المكانية والجغرافية والثقافية والفكرية بين المعلمين في المديريات الأربعة جنوب الخليل، ويطا، وشمال الخليل، ووسط الخليل.

التوصيات والمقترحات:

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بجملة من الأمور منها:

- ١- إعادة النظر في كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي، كون الكتاب طبعة تجريبية بحيث يتم تلافي نقاط الضعف التي وردت في فقرات الاستبانة.
- ٢- زيادة حصص اللغة العربية لتناسب عدد صفحات ومحتوى كتاب اللغة العربية من أجل إعطاء جميع فروع اللغة العربية حقها في الشرح والتحليل والمتابعة.
- ٣- ضرورة الأخذ بأراء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تحسين هذا الكتاب وإشراكهم في لجان التأليف والتطوير.
- ٤- إعادة النظر في محتوى موضوعات كتاب اللغة العربية لتعديلها بما يتناسب مع قدرات الطالب ومستواه العقلي.
- ٥- جعل الكتاب أكثر ملاءمة لبيئة الطالب المحلية ولعمره وخبراته السابقة، وتكامله مع المواد الدراسية الأخرى.
- ٦- الاهتمام بمتانة الكتاب وجودته بما يتناسب مع استعمال تلاميذ هذه المرحلة.
- ٧- ضرورة وضع أسئلة تقييمية في نهاية كل فصل، ونهاية كل وحدة من وحداته.
- ٨- العمل على إعداد دليل المعلم للكتاب بشكل أسرع، و إيصاله إلى المدارس مع الكتاب.

كما تقترح الباحثة أيضاً:

- ١- إجراء دراسات تقييمية في ضوء معايير الجودة الشاملة سواء في كتب اللغة العربية أو غيرها من كتب المواد الدراسية الأخرى.
- ٢- إجراء دراسة مماثلة على بقية صفوف المراحل الدراسية في فلسطين.
- ٣- إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات المشرفين والطلبة وأولياء الأمور نحو كتب اللغة العربية في المراحل المختلفة.
- ٤- إجراء دراسة بهدف التعرف إلى مشكلات والصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية خلال تدريسهم مبحث اللغة العربية.

٥- إجراء دراسة مقارنة بين كتب اللغة العربية في فلسطين وكتب اللغة العربية في إحدى البلدان العربية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو حويج، مروان وملحم، سامي (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الطبعة الثانية، الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو العباس، أحمد والعطروني، محمد (1986). تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الابتدائية. الطبعة الثالثة، دار القلم، الكويت.
- أبو عنزة، يوسف عوض (2009). دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبوليدة، سبع محمد (1979). مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي. الطبعة الأولى، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن.
- أبو الهيجاء، فؤاد (2002). أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية. الطبعة الثانية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (1997). التربية العلمية وطرق التدريس. الطبعة الرابعة، غزة، فلسطين.
- ابن خلدون، عبد الرحمن (1979). المقدمة. المجلد الأول، الطبعة الثانية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1993). لسان العرب، دار الكتب، بيروت، لبنان.
- برنامج التعليم المفتوح (1998). "المنهاج التربوي المعاصر". جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.
- بن جني، أبو الفتح عثمان (1931). الخصائص، الجزء الأول، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية.

بن سلمة، منصور والحارثي، إبراهيم (2005). المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته. الطبعة الثانية، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض.

بهلول، إبراهيم أحمد (1992). تقويم الصياغة اللغوية لأسئلة كتب اللغة العربية المقررة بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية في ضوء عوامل صعوبة فهم الجملة العربية، مجلة التربية، جامعة المنصورة، العدد 18 .

التويجري، نوال عبد الكريم (2014). تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بدولة الكويت في ضوء آراء معلمي وموجهي مادة اللغة العربية ، مجلة الطفولة العربية الكويت، مجلد 16، ص 31-9.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام (1998). دراسة تقييمية لكتب المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 53، ص 213.

جرار، نعيم (1998). تقويم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (الثامن، التاسع، العاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة جنين.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

جرار، نعيم محمود صادق (2004). تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الجبلاطي، علي (1981).الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية. دار نهضة مصر، القاهرة.

الجيلالي، حسان ولوحيدي، فوزي (2014). أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 9، ص 210-194.

الحريري، رافد (2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية. دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

الحشاش، غانم سعادة (2000). **تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حضر، عادل سعد (2007). **بنوك الأسئلة بين النظرية والتطبيق**. الطبعة الأولى، دار السحابة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

حضر، فخري رشيد (1987). **التقويم التربوي**. دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية.

حلس، داوود درويش (2004). **دراسة تقييمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في محافظة غزة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرموم.

الحوطي، عبد إله (2000). **منهجية تأليف كتاب التربية الإسلامية بالسلك الثاني أساسي**. مطبعة الإبداعي القانوني، الدار البيضاء.

حمادنة، أديب (2006). **تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد 1، ص 187-218**.

حمدان، محمد (2000). **تقييم المنهج معالجة شاملة لمفاهيمه وطرقه**. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

حواشين، زيدان (1997). **اتجاهات حديثة في تربية الطفل الطبعة الثانية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

الحميدي، نادية لطفي (2007). **تقويم كتابي اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

خاطر، محمود رشد (1981). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. الطبعة الثانية، دار المعرفة، القاهرة، مصر.

الخطيب، أحمد محمود (1988). اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها على تقويم طلبته التعليم العام، المجلة العربية للتربية من أجل تربية عربية موحدة الاتجاه والهدف، المجلد 8، ص 114.

خليفة، عبد الكريم (2003). عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم.

الخليفة، حسن جعفر (2005). المنهج المدرسي المعاصر، ط5، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

الخموس (1994). دراسة تحليلية لكتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الخوري، يوسف قزما (1991). نجاح الأمة العربية في لغتها، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

دروزة، أفنان نظيرة (1999). معايير لتقييم المناهج وتطويرها. مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 36، ص 131.

دمعة، مجدي ومرسي، محمد (1982). الكتاب المدرسي ومدى ملائمته لعمليتي التعلم والتعليم في المراحل الابتدائية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

الدواهيدي، محمود (1997). تقويم كتب رياضيات الصفوف الثلاثة الأخرى من المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر (1967). مختار الصحاح. ط1، دار الكتاب، لبنان.

زاهد، زهير (2000). العربية والأمن اللغوي. مؤسسة الوراق، عمان الأردن.

زقوت، شحادة (1997). المرشد في تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، غزة، فلسطين.

زيدان، محمد (1999). تقويم كتاب علم النفس السلوك الإنساني وتتميته لطلاب الصف الثالث الثانوي أدبي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 61، ص 179.

الزبيدي، رائد يونس (2011). **تقويم المناهج الدراسية لإقسام اللغة العربية في كليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد ، العراق.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (1991). **المنهج المدرسي الفعال**. الطبعة الأولى، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سمك، محمد صالح (1979). **فن التدريس للتربية اللغوية**. مكتبة الأنجلو المصري، القاهرة، مصر.

السيد، محمود أحمد (1980). **الموجز في طرائق اللغة العربية وآدابها**. الجزء الثاني، الطبعة الأولى، دار العودة، بيروت، لبنان.

الشافعي، إبراهيم (1996). **المنهج المدرسي من منظور جديد**. الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

شحاتة، حسن (1998). **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**. مكتبة الدار العربية للكتاب، عمان، الأردن.

الشخشير، محمود (2005). **تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد 20، عدد 1**.

شطناوي، ضيف الله (1990). **دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صادق، عبد العزيز (1992). **أسس تقويم المنهج، مجلة البيان، المنتدى الإسلامي، لندن، عدد50، ص 36**.

صبري، ماهر إسماعيل (2002). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، ط1، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.

صلاح جواد (2009). دراسة تقويمية لمنهج العروض للمرحلة الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

طموس، رجاء الدين حسن (2002). تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الطائي، رابعة خلف (2010). تقويم كتاب اللغة العربية للصفوف الأولى من المدارس المهنية وبناء وحدات تعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

الطورة، هارون محمد علي (2014). تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميه. رسالة ماجستير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

ظافر، محمد إسماعيل (1984). التدريس في اللغة العربية. دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

العامة، شهلة إبراهيم (1994). دراسة تقويمية لكتب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في منطقتي عمان التعليمية الأولى والثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العبادي، رائد (2006). الاختبارات المدرسية. مكتبة المجتمع العربي.

عبد الخالق، عصام والعملة، محمود (2000). تقويم كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين الشمالية، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، مجلد 8، العدد 2، ص 203.

عبد الرحمن، أحمد (1988). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأعدادي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الهادي، نبيل (2001). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. الطبعة الثانية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

عسيلان، بندر بن خالد (2011). تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عفانة، عزو (1996). تخطيط المناهج وتقويمها. الطبعة الثالثة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عفانة، عزو، اللولو، فتحية (2004). المنهاج المدرسي. الطبعة الأولى، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

علاونة، محمد (1990). تقويم كتاب مذكرة قواعد اللغة العربية للصف العاشر في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

علي، علي حسين (1999). قضية التحديث في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية، مؤتمر جامعة القاهرة، لتطوير التعليم الجامعي رؤية لجامعة المستقبل، 22-24 مايو، القاهرة، مصر.

العمرى، ماجد بن صالح (2010). تقويم محتوى كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات الاتصال اللغوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

عمليات، عبير (2006). تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية وكتب التربية الاجتماعية والوطنية. الطبعة الثانية، دار الحامد، الأردن.

عورة، أحمد (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الطبعة الثانية. دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

العبد، وسام حسن (2010). تحليل النشاطات التقييمية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العيساوي، وليد محمد (1992). دراسة تقييمية لكتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.

غزاونة، عناد (2000). دراسات أدبية ونقدية. منشورات اتحاد دار الكتاب العربي.

غوادرة، نضال (2014). تقويم منهاج اللغة العربية الفلسطيني الجديد للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 26.

فرحان، إسحق ومرسي، توفيق (1990). المنهاج التربوي. الوحدة السابعة، جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.

فساريبو، بحر الدين (2014). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي للمجلس الإسلامي السنغافوري MUIS. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ملانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، سنغافورية.

قطب، سيد (1986). في ظلال القرآن. دار الشروق، مصر.

قورة، حسين سليمان (1979). الأصول التربوية في بناء المنهاج. الطبعة الأولى، دار المعارف، القاهرة، مصر.

قورة، حسين سليمان (1982). الأصول التربوية في بناء المناهج. الطبعة السابعة، دار المعارف، القاهرة، مصر.

اللامي، فاطمة عباس (2010). تقويم كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي في ضوء الأهداف التعليمية. كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.

اللحام، شبل عودة (2010). دراسة تقييمية لمحتوى الأصوات اللغوية في منهاج اللغة العربية في ضوء المعايير الواجب توافرها فيه. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

محجز، إبراهيم (2009). تقييم محتوى مناهج علوم الصحة والبيئة للمرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير التربية البيئية ومدى اكتساب الطلاب لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

محمد، هويدا محمد (2014). تقييم الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ضوء معايير الجودة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 2، العدد 45، ص 72-11.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد محمود (2000). المناهج التربوية الحديثة. الطبعة الأولى، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

مسلم، هيفاء مصطفى (1996). تقييم منهج اللغة العربية للصف التاسع من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مصطفى، داودي (2011). نشأة وتطور اللغة العربية، جامعة زيان عاشور، الجلفة.

ملحم، سامي (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الطبعة الأولى. دار الميسر للنشر، عمان، الأردن.

المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني (1991). التعليم الفلسطيني إلى أين، جامعة بيت لحم، 2-3 تشرين أول، بيت لحم، فلسطين.

مؤتمر تطوير المناهج الفلسطينية (1993). نحو فهم متجدد لتخطيط وإعداد المناهج الفلسطينية، جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين.

النجار، مهدي علي (2017). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة، *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد 3، العدد 8، ص 238-265*.

نشوان، يعقوب (1992). *المنهج التربوي من منظور إسلامي*. الطبعة الأولى، دار الفرقان، عمان، الأردن.

نهر، محمد إبراهيم (2013). *تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في فلسطين وفق متطلبات TIMSS*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي (2011). *تحليل مضمون المناهج الدراسية*. الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

هلال، عبد الغفار (2004). *العربية خصائصها وسماتها*. الطبعة الخامسة، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر.

هندام، يحيى وجابر، جابر (1978). *المناهج أسسها، وتخطيطها تقويمها*. الطبعة الثالثة، دار النهضة، القاهرة، مصر.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد (2007). *بناء المناهج وتنظيمه*. الطبعة الثانية، دار الميسر، عمان، الأردن.

Ashoton, Carol.(1988):" **An Evaluation Of An Advanced Mathematics Program for sixth grad students**". Dissertation Abstract International. Vol.48, No.9p.2230.A.

Azar, Fathi.(1982):" Analysis o Science Text books Used in Iranian upper **Secondary School "**. **Dissertation Abstract International**. Vol.42, No.9p.3975.A.

Binns, Ian C. (2009). Representation of Scientific Methodology in Science Textbooks. **ERIC**. ED515762.

Caldas, Stephen and Caron, Suzanne, (1997):" Cultural In Fluences on Franch/ English Language Dominance of Three Louisiana Children " **Language Culture and Curriculum**, 10(2) Pp(139-155).

Fan, L. & Zhu, Y. (2007). Representation of problem-solving mathematics procedures: A comparative look at China, Singapore, and textbook. **Educational Studies in Mathematics**. (66), (61-75).

Ferguson, (**Arabic Language Encyclopedia Britanica**. 2/1971/p.p 182-183)

Fritzsche, K, Peter, (1995):" **In Search of A new Language : Textbook in the GDR "**. Clearing house – No: So 030462, Eric Document Reproduction services No. ED 330638.

Helmut De Ruder, (1996) : " The quality issuein German Lither Education Policy ", **European Journal of education**, Vol. 29, No. 1. Pp: 112-135.

Kraishan, Osama M. & Almaamah, Ismail (2016). Evaluation of the Third Class Science Text Book from the Teachers Perspective at Madaba Municipality. **International Education Studies**,9,No. 3, 9039-1913.

Lin Sheen, Huei. (1990) : " An Analysis of the Earth Science. Textbooks Used in Junior school in Taiwan in terms of New Goals for Science in U. S. Education and a comparison of with Similar Textbook " **Dissertation Abstract International**. Vol. 51, No.5.p742.A.

Loveridg, A, J, & Others, **Preparing text book manuscript**, UNESCO, Paris (1970). 10-68.

Renan, S., Necdet, G. & Akkus, I. (2011). Teachers Perspective on whether the Mathematics Reform Will Change Turkey is ranking in TIMSS. **Educational Sciences Theory & Practice**,133 (2),(391-411).

Richard, A.(1991):" **Learning to teach "**. second edition, Mc Graw-Hill, Inc.

Rosenthal, D.B. (1984) : " Social Issues in high school biology textbook ". **Journal of Research in Science Teaching**. 21, 8819-831.

Saleim, S. and EL-Kagy, R (1994) : " **In-Use Evaluation of The 8th Grad English Language Textbook in the Basic Educational Technology, 4(2) "** .

Sangster, S. & Shulman, R. (2004). **Impact of the 4mat System as a Curriculum Delivery Model**. Research Report. North York Board of Education, Ontario.

Staver, J.P and Bay, M, (1987) : " Analysis of the Project elementary goal cluster orientation and inquiry emphasis elementary research in science textbook ". **Journal of Research in Science Teaching**. Vol. 24, No.7-p.629-643.

Zorbaz, K. Z.(2007). An evaluation of the word-sentence lengths and readability levels of tales on Turkish textbooks. **Journal of Theory and practice in Education**, 3(1),87-101.

الملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا



استبانة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميها في المدارس الحكومية في محافظة الخليل " وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

يُرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة على جميع فقرات الاستبانة، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة، علماً بأن جميع إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وشكراً لكم على حسن تعاونكم

الباحثة : خلود يوسف شراونة

القسم الأول:

المعلومات العامة : الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المناسب لوضعك.

الجنس: ذكر أنثى

المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس ماجستير فأعلى

خبرة المعلم: أقل من ٥ سنوات من ٥-١٠ سنوات أكثر من ١٠ سنوات

المديرية: جنوب الخليل يطا شمال الخليل الخليل

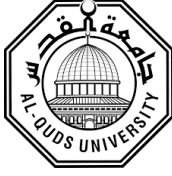
أولاً: مجال الشكل الفني للكتاب						
م	الفقرة	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	تبدو ألوان الغلاف جذابة ومشوقة للطلبة					
٢	يتصف ورق الكتاب بالجودة من حيث اللون والحجم ومساحة الصفحات					
٣	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية، النحوية، الإملائية					
٤	يستخدم الكتاب حيل الإخراج المناسبة لخصائص الطلبة (الخطوط الغامقة، إبراز المفاهيم الرئيسة بألوان مميزة)					
٥	توجد الصور والرسومات والأشكال في أماكن مناسبة للدروس					
٦	يحتوي الكتاب على قائمة مناسبة بالموضوعات					
٧	يحتوي الكتاب على قائمة بالمراجع المستخدمة في تأليف الكتاب					
ثانياً: مجال الأهداف						
٨	الأهداف واضحة ومحددة					
٩	ترتبط أهداف الكتاب بأهداف المرحلة					
١٠	أهداف الكتاب تراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
١١	أهداف الكتاب تشتمل على المهارات الأساسية للمادة					
١٢	أهداف الكتاب مرتبطة بطبيعة مجتمع الطلبة					
١٣	أهداف الكتاب تحث على قيم فاضلة وإيجابية					
١٤	كل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن ملاحظته وقياسه					
١٥	تقع أهداف الكتاب في المجالات التالية: المعرفية، النفس حركي، الانفعالي					
١٦	تتصف الأهداف بالمرونة وإمكانية مراجعتها					
١٧	تركز أهداف الكتاب على تعميق الحس الوطني الفلسطيني وروح الانتماء					
ثالثاً: مجال المحتوى						
١٨	يرتبط المحتوى بالأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها					
١٩	موضوعات الكتاب متسلسلة بطريقة موضوعية و منطقية					
٢٠	يتخلل المادة أسئلة و أنشطة وتدرجات ملائمة تمثل					

					جزءاً أساسياً من عرض المادة
٢١					تقدم المادة التعليمية مواقف و أنشطة تتحدى تفكير الطلبة المتفوقين
٢٢					يتحدث الكتاب في مادته عن الأدباء الفلسطينيين وكتاباتهم
٢٣					الوقت المخصص لتدريس محتوى الكتاب كاف
٢٤					تمت صياغة المحتوى بلغة تتناسب مستوى الطلبة
٢٥					تم عرض المحتوى بطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ترتبط موضوعات المحتوى ببيئة الطلبة
٢٦					يساعد المحتوى على تنمية القيم المرغوب فيها
٢٧					يوثق المحتوى النصوص الأصلية والأقوال المأثورة من مصادرها
٢٨					يسهم المحتوى في زيادة الثروة اللغوية لدى الطلبة
٢٩					يوسع محتوى الكتاب خيال الطلبة
٣٠					يلائم المحتوى خصائص الطلبة وقدراتهم العقلية
٣١					يتصف محتوى الكتاب بالتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الواضح إلى المبهم
رابعاً: مجال الوسائل التعليمية و الأنشطة					
٣٢					الوسائل التعليمية في الكتاب مرتبطة بالمحتويات الواردة في الكتاب
٣٣					تتنوع الوسائل التعليمية والأنشطة بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة
٣٤					تكفي الوسائل التعليمية التي في الكتاب لمساعدة الطلبة على التعلم
٣٥					تتصف الوسائل بالدقة والوضوح
٣٦					تساعد الوسائل التعليمية و الأنشطة على إثارة التفكير عند الطلاب
٣٧					ترتبط الأنشطة ببيئة الطالب
٣٨					يمكن الطلبة من تحقيق النشاطات المقترحة وتنفيذها بسهولة ويسر
٣٩					يتوفر عنصر التشويق في الأنشطة
٤٠					تراعي الأنشطة إمكانات وظروف المدرسة
خامساً: مجال أسلوب العرض					
٤١					يستخدم أسلوب العرض تعابير سليمة ولغة سهلة و

					واضحة	
					يشوق أسلوب العرض المتعلم ويشجعه على التعلم	٤٢
					يراعي أسلوب العرض الفروق الفردية بين الطلبة	٤٣
					يساعد أسلوب العرض الطلاب على التعلم الذاتي	٤٤
					يحفز أسلوب العرض تفكير الطلاب على البحث والاستكشاف	٤٥
					يناسب أسلوب العرض مع المستوى العقلي للطلاب	٤٦
					يستخدم في المادة أنماط متنوعة من العرض وذات علاقة مباشرة بالمحتوى	٤٧
					يتجنب الكتاب في عرضه للمادة التكرار الممل	٤٨
سادساً: مجال الأسئلة التقويمية						
					تغطي الأسئلة والتدريبات الأهداف التعليمية المحددة	٤٩
					شمول أسئلة الكتاب وتدريباته على مجالات التعلم الثلاث (المعرفية، الانفعالية، النفس حركية)	٥٠
					تراعي أسئلة الكتاب الفروق الفردية	٥١
					تتوافر في الكتاب أسئلة تدريبات تتعلق بمستويات العملية المعرفية المختلفة (تذكر، استيعاب، تطبيق، تحليل، تقسيم)	٥٢
					تشجع أسئلة الكتاب الطلبة على التفكير العلمي الناقد والبحث	٥٣
					تثير الأسئلة دافعية الطلبة للتعلم	٥٤
					تقيس أسئلة الكتاب مهارة استخدام المعجم	٥٥
					تنوع التدريبات والأسئلة في الكتب (مقالي، موضوعي بأنواعها)	٥٦
					تعد الأسئلة والتدريبات مناسبة لمستوى الطلبة	٥٧
					تنمي أسئلة الكتاب التذوق الأدبي لدى الطلبة	٥٨
					تراعي أسئلة الكتاب توظيف مصادر التعلم المختلفة (مكتبة، أعمال كتابية)	٥٩
					الأسئلة دقيقة ومصاغة بلغة سليمة	٦٠
					تساعد أسئلة الكتاب الطلبة على فهم المادة واستيعابها	٦١
					تساعد أسئلة الكتاب المعلمين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها	٦٢

ملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

استبانة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميها في المدارس الحكومية في محافظة الخليل " وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس .

يُرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة على جميع فقرات الاستبانة، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة، علماً بأن جميع إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وشكراً لكم على حسن تعاونكم

الباحثة : خلود يوسف شراونة

القسم الأول:

المعلومات العامة : الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المناسب لوضعك.

الجنس: ذكر أنثى

المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس ماجستير فأعلى

خبرة المعلم: أقل من ٥ سنوات من ٥-١٠ سنوات أكثر من ١٠ سنوات

المديرية: جنوب الخليل يطا شمال الخليل الخليل

أولاً: مجال الشكل الفني للكتاب					
الرقم	الفقرة	بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
١	تبدو ألوان الغلاف جذابة للطلبة.				
٢	ورق الكتاب من النوع المصقول الجيد.				
٣	لغة الكتاب تناسب الطلبة.				
٤	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية.				
٥	يخلو الكتاب من الأخطاء النحوية.				
٦	حجم الحروف التي كتب بها الكتاب يناسب الطلبة.				
٧	الصور في أماكن مناسبة للدرس.				
٨	يحتوي الكتاب على قائمة مناسبة بالموضوعات.				
٩	يحتوي الكتاب على قائمة المراجع المستخدمة في تأليف الكتاب.				
١٠	تتصف عناوين الكتاب بالوضوح.				
ثانياً: مجال الأهداف في الكتاب					
١١	الأهداف واضحة.				
١٢	الأهداف محددة.				
١٣	ترتبط أهداف الكتاب بأهداف المرحلة التعليمية.				
١٤	الأهداف تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.				
١٥	الأهداف تشتمل على المهارات الأساسية للمادة.				
١٦	الأهداف مرتبطة بطبيعة بيئة الطلبة.				
١٧	تحت الأهداف على قيم إيجابية.				
١٨	كل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن ملاحظته.				
١٩	كل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن قياسه.				
٢٠	الأهداف تنمي الناحية المعرفية للطلبة.				
٢١	الأهداف تنمي الناحية الوجدانية للطلبة.				
٢٢	الأهداف تنمي الناحية المهارية للطلبة.				
٢٣	تتصف الأهداف بالمرونة .				
٢٤	تركز أهداف الكتاب على تعميق الحس الوطني الفلسطيني.				
ثالثاً: مجال المحتوى					
٢٥	يرتبط بالأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها.				

					موضوعات الكتاب متسلسلة بطريقة موضوعية.	٢٦
					يتخلل المادة تدريبات ملائمة تمثل جزءاً أساسياً من عرض المادة.	٢٧
					تقدم المادة التعليمية مواقف تتحدى تفكير الطلبة المتفوقين.	٢٨
					يتحدث الكتاب في مادته عن كتابات الأدباء الفلسطينيين.	٢٩
					الوقت المخصص لتدريس محتوى الكتاب كافٍ.	٣٠
					تمت صياغة المحتوى بلغة تناسب مستوى الطلبة.	٣١
					تم عرض المحتوى بطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	٣٢
					ترتبط موضوعات المحتوى ببيئة الطلبة.	٣٣
					يوثق المحتوى النصوص الأصلية من مصادرها.	٣٤
					يسهم المحتوى في زيادة الثروة اللغوية لدى الطلبة.	٣٥
					يوسع محتوى الكتاب خيال الطلبة.	٣٦
					يلائم المحتوى خصائص الطلبة.	٣٧
رابعاً: مجال الوسائل التعليمية و الأنشطة						
					الوسائل التعليمية في الكتاب مرتبطة بالمحتوى.	٣٨
					تتنوع الوسائل التعليمية بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	٣٩
					تتنوع الأنشطة بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	٤٠
					تكفي الوسائل التعليمية التي في الكتاب لمساعدة الطلبة على التعلم.	٤١
					تتنصف الوسائل بالوضوح.	٤٢
					تساعد الوسائل التعليمية على إثارة التفكير عند الطلبة.	٤٣
					تساعد الأنشطة على إثارة التفكير عند الطلبة.	٤٤
					ترتبط الأنشطة ببيئة الطلبة.	٤٥
					يتوفر عنصر التشويق في الأنشطة.	٤٦
					يمكن الطلبة من تحقيق النشاطات المقترحة بسهولة.	٤٧
					تراعي الأنشطة إمكانات المدرسة.	٤٨
خامساً: أسلوب التدريس						
					يستخدم أسلوب العرض تعابير سليمة.	٤٩
					يستخدم أسلوب العرض لغة واضحة.	٥٠
					يشوق أسلوب العرض المتعلم على التعلم.	٥١
					يراعي أسلوب العرض الفروق الفردية بين الطلبة.	٥٢
					يساعد أسلوب العرض الطلبة على التعلم الذاتي.	٥٣
					يحفز أسلوب العرض تفكير الطلبة على البحث.	٥٤

					يحفز أسلوب العرض تفكير الطلبة على الاستكشاف.	٥٥
					يتناسب أسلوب العرض مع المستوى العقلي للطلبة.	٥٦
					يستخدم في المادة أنماط متنوعة ذات علاقة مباشرة بالمحتوى.	٥٧
					الكتاب يتجنب في عرضه للمادة التكرار الممل.	٥٨
سادساً: مجال الأسئلة التقويمية						
					تغطي الأسئلة الأهداف التعليمية المحددة.	٥٩
					شمول أسئلة الكتاب على مجال التعلم المعرفي.	٦٠
					شمول أسئلة الكتاب على مجال التعلم الإنفعالي.	٦١
					شمول أسئلة الكتاب على مجال التعلم النفس حركي.	٦٢
					تراعي أسئلة الكتاب الفروق الفردية.	٦٣
					تشجع أسئلة الكتاب الطلبة على التفكير العلمي الناقد.	٦٤
					تنير الأسئلة دافعية الطلبة للتعلم.	٦٥
					تقيس الأسئلة مهارة استخدام المعجم.	٦٦
					تعد الأسئلة مناسبة لمستوى الطلبة.	٦٧
					تنمي أسئلة الكتاب التذوق الأدبي لدى الطلبة.	٦٨
					تراعي أسئلة الكتاب توظيف مصادر التعلم المختلفة.	٦٩
					الأسئلة مصاغة بلغة سليمة.	٧٠
					تساعة أسئلة الكتاب الطلبة على فهم المادة.	٧١
					تساعد أسئلة الكتاب المعلمين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها.	٧٢

الملحق (3)

أسماء المحكمين

قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ.د. عفيف زيدان	جامعة القدس
2	أ.د. محمود أبو سمرة	جامعة القدس
3	د. إبراهيم صليبي	جامعة القدس
4	د. محسن عدس	جامعة القدس
5	د. خالد كتلو	جامعة القدس المفتوحة
6	د. نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة
7	د. حكم حجة	كلية العروب الزراعية
8	د. أشرف أبو خيران	جامعة القدس
9	د. إيناس ناصر	جامعة القدس
10	د. محمود حريبات	جامعة القدس المفتوحة

الملحق (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم في الاستبانة	الرقم التسلسلي
كبيرة	0.74	4.06	الأهداف مرتبطة بطبيعة بيئة الطلبة	16	1
كبيرة	0.74	4.01	الأهداف تنمي الناحية المهارية للطلبة	22	2
كبيرة	0.79	3.99	تتصف عناوين الكتاب بالوضوح	10	3
كبيرة	0.83	3.98	حجم الحروف التي كتب بها الكتاب يناسب الطلبة	6	4
كبيرة	0.72	3.96	الأهداف واضحة	11	5
كبيرة	3.29	3.91	لغة الكتاب تناسب الطلبة	3	6
كبيرة	0.84	3.90	الصور في أماكن مناسبة للدرس	7	7
كبيرة	0.74	3.86	تنمي أسئلة الكتاب التذوق الأدبي لدى الطلبة	68	8
كبيرة	0.85	3.83	تتصف الأهداف بالمرونة	23	9
كبيرة	3.32	3.81	ورق الكتاب من النوع المصقول الجيد	2	10
كبيرة	0.65	3.81	تراعي أسئلة الكتاب توظيف مصادر التعلم المختلفة	69	11
كبيرة	0.75	3.78	يمكن الطلبة من تحقيق النشاطات المقترحة بسهولة	47	12
كبيرة	0.83	3.77	الأهداف محددة	12	13
كبيرة	0.67	3.74	تراعي الأنشطة إمكانات المدرسة	48	14
كبيرة	0.78	3.73	يحتوي الكتاب على قائمة مناسبة بالموضوعات	8	15
كبيرة	0.78	3.72	الأهداف تنمي الناحية المعرفية للطلبة	20	16
كبيرة	0.75	3.72	كل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن قياسه	19	17
كبيرة	0.71	3.71	تبدو ألوان الغلاف جذابة للطلبة	1	18
كبيرة	0.81	3.70	تحت الأهداف على قيم إيجابية	17	19
متوسطة	0.84	3.66	الأهداف تنمي الناحية الوجدانية للطلبة	21	20
متوسطة	0.84	3.66	تم عرض المحتوى بطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	32	21
متوسطة	0.82	3.64	تركز أهداف الكتاب على تعميق الحس الوطني الفلسطيني	24	22
متوسطة	0.83	3.62	ترتبط موضوعات المحتوى ببيئة الطلبة	33	23
متوسطة	0.81	3.62	الأهداف تشتمل على المهارات الأساسية للمادة	15	24
متوسطة	0.76	3.62	يستخدم أسلوب العرض تعابير سليمة	49	25

متوسطة	0.73	3.62	تساعد أسئلة الكتاب الطلبة على فهم المادة	71	26
متوسطة	0.74	3.61	الأهداف تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	14	27
متوسطة	0.74	3.61	الكتاب يتجنب في عرضه للمادة التكرار الممل	58	28
متوسطة	0.78	3.60	يستخدم في المادة أنماط متنوعة ذات علاقة مباشرة بالمحتوى	57	29
متوسطة	0.71	3.60	تقيس الأسئلة مهارة استخدام المعجم	66	30
متوسطة	0.76	3.85	يحفز أسلوب العرض تفكير الطلبة على الإستكشاف	55	31
متوسطة	0.71	3.85	تعد الأسئلة مناسبة لمستوى الطلبة	67	32
متوسطة	0.69	3.58	الأسئلة مصاغة بلغة سليمة	70	33
متوسطة	0.82	3.56	يرتبط بالأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها	25	34
متوسطة	0.81	3.56	شمول أسئلة الكتاب على مجال التعلم الإنفعالي	61	35
متوسطة	0.72	3.56	تساعد أسئلة الكتاب المعلمين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها	72	36
متوسطة	0.76	3.53	كل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن ملاحظته	18	37
متوسطة	0.74	3.53	تمت صياغة المحتوى بلغة تناسب مستوى الطلبة	31	38
متوسطة	0.71	3.53	تساعد الوسائل التعليمية على إثارة التفكير عند الطلبة	43	39
متوسطة	0.78	3.52	يراعي أسلوب العرض الفروق الفردية بين الطلبة	52	40
متوسطة	0.69	3.52	الأهداف تنمي الناحية الوجدانية للطلبة	21	41
متوسطة	0.68	3.52	تراعي أسئلة الكتاب الفروق الفردية	63	42
متوسطة	0.77	3.50	تكفي الوسائل التعليمية التي في الكتاب لمساعدة الطلبة على التعلم	41	43
متوسطة	0.66	3.50	يتحدث الكتاب في مادته عن كتابات الأدباء الفلسطينيين	29	44
متوسطة	1.13	3.49	يحتوي الكتاب على قائمة المراجع المستخدمة في تأليف الكتاب	9	45
متوسطة	0.81	3.49	موضوعات الكتاب متسلسلة بطريقة موضوعية	26	46
متوسطة	0.81	3.49	تتصف الوسائل بالوضوح	42	47
متوسطة	0.79	3.49	يتوفر عنصر التشويق في الأنشطة	46	48
متوسطة	0.77	3.49	يساعد أسلوب العرض الطلبة على التعلم الذاتي	53	49
متوسطة	0.72	3.49	شمول أسئلة الكتاب على مجال التعلم النفس حركي	62	50
متوسطة	0.68	3.48	يوسع محتوى الكتاب خيال الطلبة	36	51
متوسطة	0.70	3.47	تغطي الأسئلة الأهداف التعليمية المحددة	59	52

متوسطة	0.75	3.45	تثير الأسئلة دافعية الطلبة للتعلم	65	53
متوسطة	0.75	3.44	يلائم المحتوى خصائص الطلبة	37	54
متوسطة	0.74	3.44	يوثق المحتوى النصوص الأصلية من مصادرها	34	55
متوسطة	0.88	3.43	ترتبط أهداف الكتاب بأهداف المرحلة التعليمية	13	56
متوسطة	0.78	3.43	شمول أسئلة الكتاب على مجال التعلم المعرفي	60	57
متوسطة	0.72	3.42	تشجع أسئلة الكتاب الطلبة على التفكير العلمي الناقد	64	58
متوسطة	0.76	3.42	يستخدم اسلوب العرض لغة واضحة	50	59
متوسطة	0.73	3.42	تتنوع الأنشطة بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	40	60
متوسطة	0.70	3.41	يشوق اسلوب العرض المتعلم على التعلم	51	61
متوسطة	0.66	3.41	تساعد الأنشطة على إثارة التفكير عند الطلبة	44	62
متوسطة	0.74	3.37	الوسائل التعليمية في الكتاب مرتبطة بالمحتوى	38	63
متوسطة	0.73	3.36	يراعي اسلوب العرض الفروق الفردية بين الطلبة	52	64
متوسطة	0.76	3.35	الوقت المخصص لتدريس محتوى الكتاب كافٍ	30	65
متوسطة	0.75	3.35	يسهم المحتوى في زيادة الثروة اللغوية لدى الطلبة	35	66
متوسطة	0.74	3.34	ترتبط الأنشطة ببيئة الطلبة	45	67
متوسطة	0.94	3.33	يخلو الكتاب من الأخطاء النحوية	5	68
متوسطة	0.79	3.33	تتنوع الوسائل التعليمية بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	39	69
متوسطة	0.89	3.32	يتناسب اسلوب العرض مع المستوى العقلي للطلبة	56	70
متوسطة	1.01	3.06	تقدم المادة التعليمية مواقف تتحدى تفكير الطلبة المتفوقين	28	71
متوسطة	0.90	2.94	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية	4	72

فهرس الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	استبانة التحكيم.....	132
٢	الاستبانة بصورتها النهائية.....	136
٣	أسماء المحكمين.....	140
٤	المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لفقرات الأداء مرتبة.....	141
٥	كتاب تسهيل مهمة لمديرية تربية جنوب الخليل.....	144
٦	كتاب تسهيل مهمة لمديرية تربية يطا.....	145
٧	كتاب تسهيل مهمة لمديرية تربية شمال الخليل.....	146
٨	كتاب تسهيل مهمة لمديرية تربية الخليل.....	147
٩	كتاب توزيع استبانة من مديرية جنوب الخليل.....	148
١٠	توزيع استبانة من مديرية يطا.....	149
١١	توزيع استبانة من مديرية شمال الخليل.....	150
١٢	توزيع استبانة من مديرية الخليل.....	151

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة على مديريات محافظة الخليل 2017-2018.....	73.....
2.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.....	74.....
3.3	قيمة معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة وقيمة الثبات الكلي.....	76.....
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ومجالاتها.....	80.....
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشكل الفني للكتاب.....	81.....
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأهداف في الكتاب.....	83.....
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المحتوى.....	85.....
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوسائل والأنشطة.....	87.....
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أسلوب التدريس.....	89.....
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسئلة التقويمية مرتبة	
	مرتبتنازليا.....	91.....
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج (ت) للعينات المستقلة لدرجة تقويم كتاب	
	اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى	
	لمتغير الجنس.....	93.....
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الخبرة.....	95.....
10.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر	
	معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.....	96.....

- 11.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.....98
- 12.4 نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي99
- 13.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المديرية.....101
- 14.4 نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.....102
- 15.4 نتائج اختبار (L.S.D) لدلالة الفروق للتقويم على مجال الأهداف في الكتاب تبعاً لمتغير المديرية 103
- 16.4 نتائج اختبار (L.S.D) لدلالة الفروق للتقويم على مجال المحتوى تبعاً لمتغير المديرية.....104
- 17.4 نتائج اختبار (L.S.D) لدلالة الفروق للتقويم على مجال الوسائل التعليمية والأنشطة تبعاً لمتغير المديرية104
- 18.4 نتائج اختبار (L.S.D) لدلالة الفروق للتقويم على مجال أسلوب التدريس تبعاً لمتغير المديرية105

فهرس المحتويات

الصفحة	المبحث
.....	إجازة الرسالة
.....	الإهداء
أ	الإقرار
ب	شكر وتقدير
ت	ملخص الدراسة
ج	Abstract
	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
1	المقدمة
5.....	مشكلة الدراسة
6.....	أسئلة الدراسة
6.....	فرضيات الدراسة
7.....	أهمية الدراسة
8.....	أهداف الدراسة
8.....	حدود الدراسة
9.....	مصطلحات الدراسة
	الفصل الثاني: الأدب التربوي والدراسات السابقة
10.....	الأدب التربوي
10.....	تقويم الكتاب
11.....	تعريف التقويم
13.....	دواعي تقويم المنهج

14.....	أهداف تقويم المنهج.....
15.....	أهمية التقويم.....
16.....	وظائف وأغراض التقويم التربوي.....
18.....	خصائص التقويم التربوي الجيد.....
20.....	أدوات تقويم المنهاج.....
24.....	الكتاب المدرسي.....
25.....	تعريف الكتاب المدرسي.....
26.....	مرتكزات الكتاب المدرسي ومواصفاته.....
28.....	وضعية وكيفية استخدام الكتاب المدرسي.....
29.....	أهمية الكتاب المدرسي.....
31.....	شروط الكتاب المدرسي.....
35.....	طرق تأليف الكتاب المدرسي.....
35.....	اللغة العربية.....
36.....	المقدمة.....
37.....	مفهوم اللغة.....
38.....	نشأة اللغة العربية.....
39.....	اللغة العربية وأهميتها.....
41.....	خصائص اللغة العربية.....
44.....	عالمية اللغة.....
45.....	وظائف اللغة.....
	الدراسات السابقة
50.....	الدراسات العربية.....
65.....	الدراسات الأجنبية.....
70.....	تعقيب على الدراسات السابقة.....

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

72.....	المقدمة
72.....	منهج الدراسة
71.....	مجتمع الدراسة
73.....	عينة الدراسة
75.....	أداة الدراسة
75.....	صدق أداة الدراسة
76.....	ثبات أداة الدراسة
77.....	إجراءات تطبيق الدراسة
77.....	متغيرات الدراسة
78.....	التحليل الإحصائي

الفصل الرابع: عرض النتائج

79.....	المقدمة
79.....	نتائج الدراسة
80.....	مجالات التقويم
81.....	النتائج المتعلقة بفقرات مجال الشكل الفني للكتاب
83.....	النتائج المتعلقة بفقرات مجال الأهداف في الكتاب
85.....	النتائج المتعلقة بفقرات المحتوى
87.....	النتائج المتعلقة بفقرات مجال الوسائل التعليمية والأنشطة
89.....	النتائج المتعلقة بفقرات مجال أسلوب التدريس
91.....	النتائج المتعلقة بفقرات مجال الأسئلة التقويمية
92.....	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني
92.....	الفرضية الصفرية الأولى
94.....	الفرضية الصفرية الثانية

97.....	الفرضية الصفريية الثالثة.....
100.....	الفرضية الصفريية الرابعة.....
	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
106.....	المقدمة.....
106.....	مناقشة النتائج.....
106.....	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول.....
108.....	مناقشة النتائج المتعلقة بالشكل الفني للكتاب.....
109.....	مناقشة النتائج المتعلقة بمجال الأهداف.....
109.....	مناقشة النتائج المتعلقة بمجال المحتوى.....
110.....	مناقشة النتائج المتعلقة بمجال الوسائل التعليمية والأنشطة.....
111.....	مناقشة النتائج المتعلقة بمجال أسلوب التدريس.....
112.....	مناقشة النتائج المتعلقة بمجال الأسئلة التقويمية للكتاب.....
113.....	مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسي الرئيس الثاني.....
113.....	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريية الأولى.....
114.....	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريية الثانية.....
115.....	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريية الثالثة.....
117.....	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريية الرابعة.....
118.....	التوصيات والمقترحات.....
120.....	المصادر والمراجع العربية.....
130.....	المصادر والمراجع الأجنبية.....