عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهة نظر المعلمين في الخليل

دانا كامل طه الأطرش

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1437هـ-2016م

تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهة نظر المعلمين في الخليل

إعداد:

دانا كامل طه الأطرش

بكالوريوس: لغة عربية وأساليب تدريسها من جامعة الخليل

المشرف: د. محسن محمود عدس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة من برنامج أساليب التدريس/عمادة الدراسات العليا/ جامعة القدس

1437هـ/ 2016 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

إجازة الرسالة

تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهة نظر المعلمين في الخليل

اسم الطالبة: دانا كامل الأطرش

الرقم الجامعي : (21312647)

المشرف : د.محسن محمود عدس

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ : 30 / 3 / 2016 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعاتهم أدناه:

1- رئيس لجنة المناقشة : د. محسن محمود عدس التوقيع:.....

2- ممتحناً داخلياً: د. بعاد محمد فرج الخالص التوقيع :.....

3- ممتحناً خارجياً: د. علي محمد أبو راس التوقيع :.....

القدس – فلسطين

1437 هـ/ 2016 م

الإهداء

إلى أرواح شهداء فلسطين الطاهرة منارات الحرية على طريق تحرير الأقصى.

إلى والدي الطيب أطال الله في عمره.

إلى والدتي التي كانت وما زالت منبع الخير والمحبة الدائمة.

إلى من نقشوا بداخلي المحبة والعمل والعطاء إلى إخوتي الأعزاء.

إلى كل الشرفاء في أمتنا وشعبنا المناضل.

إلى المهتمين بالبحث عن الأفضل.

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع مع عظيم الامتنان والمحبة

دانا كامل الأطرش

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

الاسم: دانا الأطرش

التاريخ: 30 / 3 / 2016

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

فيطيب لي أن أتوجه بالشكر أولاً لله – سبحانه وتعالى– الذي أمدني برعايته وفضله في إنجاز هذه الرسالة.

ويشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الدكتور محسن عدس لما بذله من جهد في الإشراف على هذا العمل، ولما قدمه من مساعدة وتوجيهات لإنجاز هذه الرسالة.

ويسعدني أن أشكر والدي الطيب أطال الله في عمره، وأمي الغالية التي كانت معي خطوة بخطوة، والتي قدمت لي الدعم الدائم، والتي لولاها لم أتمكن من الوصول إلى هنا.

كما أتوجه بخالص شكري وامتناني إلى السادة الأساتذة في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس على حسن اهتمامهم بالعطاء الكبير، لما بذلوا من جهود ودعم لا محدود، على مدار سنوات الدراسة .

كما أشكر الأساتذة المحكمين كلاً باسمه وصفته على تحكيم الاستبانة وتقديم مشورتهم وملاحظاتهم المفيدة، وأيضا أتقدم بالشكر إلى جميع مدراء ومديرات المدارس لتعاونهم الطيب، وجميع العاملين في وزارة التربية والتعليم ممن قدموا المساعدة في إنجاز هذه الدراسة، كما أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الأساتذة الأفاضل.

وأخيرا أتقدم بالشكر إلى صديقاتي العزيزات اللواتي قدمن يد العون والدعم المستمر لإتمام هذه الدراسة.

الباحثة:

دانا كامل الأطرش

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهه نظر المعلمين في الخليل.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتبني استبانة وتطويرها، وتم تطبيقها على عينه مكونة من (345) معلما ومعلمة في الفصل الاول من العام الدراسي2016،2015.

وبعد جمع البيانات وتحليها أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

أن درجة تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل جاءت بدرجة متوسطة. ولقد حصل مجال المعرفة بالغايات والفلسفات على أعلى متوسط حسابي، ويليه مجال الأنشطة والتقويم، ثم المعرفة البيداغوجية العامة، ثم مجال المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى، ومن ثم مجال معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين

كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال المعرفة بالغايات والفلسفات، وكانت الفروق لصالح الإناث. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال المعرفة البيداغوجية العامة، وكانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم لصالح البكالوريوس. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير التخصص او خبرة المعلم.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة تضمين مكونات المعرفة البيداجوجية بشكل افضل في كتب اللغة العربية للمرحلة الاساسية الدنيا.

Evaluation Of The basic stage Arabic language books in The light of The pedagogical Content knowledge from Teachers point of view in Hebron District

Prepared by: Dana Alatrash

Supervisor: Dr.Mohsen Adas

Abstract

This study aimed at evaluating the basic stage Arabic language books in light of the pedagogical content knowledge from teachers point of view in Hebron District.

To achieve the objectives of the study the researcher adopted and developed questionnaire which has been applied to the sample of (345) teachers in the first quarter of the academic year 2015.2016.

After the data were collected and analyzed, the study showed the following results:

The degree of teachers evaluating of Arabic language books for basic stage in the light of the pedagogical content knowledge in the Hebron Teachers point of view has com moderately. And the domain knowledge goals and philosophies was highest mean, followed by the field of activities and evaluation, followed by general Pedagogical knowledge, knowledge structural components of the content, and the domain of knowledge of the learning context and characteristics of learners

The results also showed that there were no statistically significant differences in the evaluation of Arabic language books for basic stage in light of pedagogical knowledge due to gender, except the knowledge domain of goals and philosophies, in favor of females. there were no statistically significant differences due to educational qualification variable, exception of general pedagogical knowledge, in which the differences between the bachelor and diploma on favor of BA. there were no statistically significant differences due to the variable specialization or teacher experience.

In light of the results of the study the researcher recommended to include the components pck in explicit way in Arabic language books .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 محددات الدراسة

7.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تعد اللغة قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة فهي الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم؛ وتُقيم روابط الإتصال بين أبناء الأمة الواحدة، وبها يتقاربون ويتشابهون وينسجمون. فهي أساس وحدة الأمة ومستودع حضارتها ومرآة فكرها، وفي إطارها يتم التواصل ونقل العلم والثقافة, وفي نظام رموزها يتم التعبير عن التنظيم الكامل لحياة الحضارات. وكذلك تعد اللغة من أهم المظاهر الاجتماعية التي أغنت التفكير البشري، فهي سمة إنسانيه، لذلك يجب أن تكون في خدمة أهداف الإنسان وأغراضه الحقيقية. فرقي الإنسان ومجتمعه مرتبط بنمو لغته ونهضتها، ولولاها لما استطاع الإنسان الحفاظ على التراث والثقافة والمعرفة، وبالنظر إلى اللغة العربية فهي تمتلك من الخصائص والمميزات ما لم تتوفر في سواها من اللغات الأخرى مما جعلها قادرة على النمو والتطور ومواكبة مستجدات العصر–مع احتفاظها بأصالتها– وذلك لمرونتها على الاشتقاق وسعة صدرها للتعريب مما جعلها لغة العلم والمعرفة بالإضافة لكونها لغة الأدب والدين؛ ومما يزيد مادة ومنهاج اللغة العربية أهمية أنها تؤثر تأثيرا مباشرا على تعلم بقية المواد الدراسية الأخرى، إذ يستحيل بدون إتقان اللغة العربية ومهاراتها أن يتقدم المتعلم في المواد الأخرى أو يسيطر عليها(مسلم، 1996؛ سمك، 1979؛ الديلمي والوائلي، 2005).

وتعد المناهج المدرسية من أهم المكونات لأي نظام تربوي في كل مجتمع بشري، فعليها تعتمد المؤسسات التعليمية في بلوغ أهدافها؛ ومن خلالها يتم ترسيخ قيم المجتمع ومبادئه وأهدافه، مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية وبدنية من أجل بلوغ رغباتهم وطموحاتهم، ولما كان المجتمع يتغير ويتطور تبعا لتغيرات البيئة والثقافة والعلم، فلا بد للمناهج أن تتطور؛ ليكون باستمرار صورة واضحة

تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته؛ لذلك يحرص خبراء المناهج على بيان العلاقة بين المنهاج والكتاب المدرسي باعتباره وعاء لمحتوى يمثل عناصر المنهاج؛ فعلى الرغم من تعدد مصادر التعليم إلا أن الكتاب المدرسي عنصر أساسي من عناصر المنهاج، ويمثل القاسم المشترك لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة لدرجة أنه يكون أحيانا المصدر الوحيد للمعلم والمتعلم لإتمام العملية التعليمية، وبذلك فإن الكتاب المدرسي يعتبر مرجعا أساسيا للطالب والمعلم على حد السواء وهو يعد أداه تعليمية بالغة الأهمية إذ أنه يضمن حداً أدنى للمادة التعليمية بين يدي الطالب والمعلم تمكنهما من الاستفادة منه والاستهداء به في إعداد وتنظيم الدروس، فهو الوسيط الفعلي للتواصل بين المعلم والمتعلم (زيدان،2000؛ سعدية 2011 ؛عبد العزيز، 1992؛ الأغا، 1997).

وتعتبر عملية تحديث المناهج والكتب الدراسية ضرورة حتى يستطيع النظام التعليمي أن يواجه المسؤوليات الثقيلة الملقاة على عاتقه، وحتى يتمكن من مواجهة التغيرات المجتمعية التي تواجهه، لبناء أجيال يمكنها التكيف بسهولة مع متغيرات العصر، ويجب أن يرتبط هذا التطوير والتحديث بآليات نقل المعرفة إلى الأفراد، وطرائق 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؛ فعملية تقييم الكتب المدرسية عملية تشخيصية علاجية تقود إلى فهم محتوى الكتب وتحسين عملية التدريس، وتوضيح ما في الكتب من وسائل وأنشطة مما يزيد من فعالية استخدامها، وتوضيح الأهداف التعليمية؛ وبذلك يتم تحسين محتوى الكتب من خلال الحذف والإضافة والتعديل المقترح من تقويمها، وهذا بدوره يؤدي إلى الهدف المقصود آلا وهو تطوير المناهج (أيوب، 1999؛ علي، 1999).

ويعد تقويم الكتب المدرسية من الأدوات المهمة التي يتم من خلالها مراجعة هذه الكتب؛ لتباين مدى تلبيتها لحاجات المعرفة، وهو عنصر أساسي في الصناعة المنهاجيه، ولهذا كانت الكتب المدرسية محل اهتمام التربويين في الوطن العربي بصفة عامة، وفلسطين بصفة خاصة، فقد بحثت الكتب المدرسية في ضوء العديد من المعايير مثل دراسة(محمد وسروكتي والنورابي، 2013)، والتي بحثت في تحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم محافظة بحرى، ودراسة (سعدية، 2011) والتي بحثت في تقويم كتاب اللغة العربية للصف العاشر من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، ودراسة(طموس، 2002) والتي بحثت في معرفة مستوى

تقديرات معلمي اللغة العربية لكتاب" لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي بمحافظة غزة، ودراسة (الشخشير، 2005)؛ والتي بحثت في إلى تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بمدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، إلا أن أي منها لم يقوم هذه الكتب في ضوء معرفة المحتوى البيداغوجي.

واعتماداً على التوجيهات التربوية الحديثة، التي تؤكد دور كلٍ من المتعلم والمعلم، ولكي يكون المعلم قادرا على لعب الدور، لا بد أن تكون لدية الخلفية العلمية الكافية عن الكيفية التي يتعلم بها المتعلم، والإطلاع بعمق على المحتوى التعليمي، ومعرفة عملية التعلم ومهارات تدريس المحتوى، وقد كان من الأمور الشائعة، التي كادت أن تكون من المسلمات في الوسط التربوي، تمكّن المعلم من مادته التعليمية معرفة المحتوى Content Knowledge(CK) التدريس، وتحديد قدرته على التدريس، وقد اعتُبرت في السابق الجانب الأهم في التعليم، وإنها الكفاءة المطلوبة للمعلم للتأثير على تعلم الطلبة، إلا أن هذه ليست في الحقيقة المطلقة؛ فالكفاءة التدريسية تمثل بعدا آخر يفوق في أهميته وتأثيره بعد المادة التعليمية معرفة المحتوى Content Knowledge(CK)، وقد تم الدمج بين معرفة المعلم بمحتوى المادة، وكيفية التدريس، ومعرفة المنهاج، وأفكار الطلبة، ووسائل التقييم، تحت مصطلح "المعرفة البيداغوجية للمحتوى Pedagogical Content Knowledge (PCK)، حيث انصب الاهتمام على هذه المعرفة، والتي أصبحت مهمة للتعليم الفعال، فالمعرفة البيداغوجية للمحتوى هي معرفة معقدة، ويمكن قياسها بأكثر من طريقة منها:الطرق المباشرة، والطرق التي تعتمد على تحليل اللغة الوصفية، وكذلك طرق التأمل الذاتي، وتلك التي تعتمد على التقييم متعدد الطرق، وكذلك الخارطة المفاهيمية (Hung, 2008. Shulman, 1987).

وقد أجريت أبحاث كثيرة حول جوانب مختلفة من معرفة المعلم بالمحتوى(CK)، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى(PCK) منها ما يدور حول أثر إلمام المعلم بالمادة على تدريسه؛ وأخرى تدور حول المعرفة السابقة، وأثرها في بناء المفاهيم الجديدة؛ وأجريت أبحاث أخرى حول طرق حل المشكلات، وأخرى حول أثر المعتقدات المعرفية عند المعلمين على معرفتهم بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى

.(Goos, 2005 ؛Rochelle, 2001)

وأصبح المفهوم الجديد للكفاءة التعليمية يعني: أن المعلمين الفاعلين بحاجة للمعرفة البيداغوجية للمحتوى(PCK) وليس فقط معرفة تلك المادة، فلا يكفي أن تكون خبيراً في المادة التعليمية بل ما يميزك هو القدرة على مساعدة الآخرين لتعلمها؛ ومعرفة المعلمين بكيفية تعليم المحتوى (PCK) هي معرفة معقدة ناتجة عن تفاعل عدد من العوامل مع بعضها، من هذه العوامل نظام المعتقدات، والقيم ومعرفة المحتوى، وطرق التدريس والدافعية، ويتشكل بعض هذه المنظومات داخل المدرسة، وبعضها لا يتم تعلمها بشكل مباشر بل تكون كحصيلة للتفاعل بين المعلم والبيئة والمنهاج والكتاب المقرر(Roth&Roychoudhry, 1994 ؛Bransford& Rodney, 2000).

وطرح شولمان في مقالاته عام 1986 و1987، مفهوم معرفة المحتوى التربوي نتيجة لما وصفه أنه تجاهل غير مستحق من قبل الأبحاث الجارية للأسئلة التي تتعامل مع محتوى الدرس الذي يعلم، وأن هذه الأبحاث الدائرة حول التعلم لا تزال تعرض التعلم كنشاط عام؛ ويشير هذا المفهوم إلى تفسيرات المعلم لمعرفة الموضوع الدراسي في سياق تسهيل فهم الطالب.

وفي مقالته الأولى قدم شولمان مفهوم معرفة المحتوى التربوي (PCK) على أنه فئة فرعية من معرفة المعلم بالمحتوى، حيث أظهرها كشكل خاص من معرفة المحتوى ذات الصلة بتدريسها، وبأنها متخصصة بالمحتوى، ووصفها بأنها مزيج خاص بين المحتوى وطرق التدريس، أما في مقالته الثانية فقد قام شولمان بتطوير هذا المفهوم ليصبح فئة ضمن سبع فئات تشكل قاعدة المعرفة لدى المعلم، وهذه الفئات هي: معرفة المحتوى، ومعرفة طرق تدريس عامة، ومعرفة المنهاج، ومعرفة المحتوى التربوي، ومعرفة خصائص المتعلمين، ومعرفة السياق التعليمي، ومعرفة الأهداف التعليمية والقيم وقاعدتها الفلسفية والتاريخية (Shulman, 1987).

وفي ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة لتقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهة نظر المعلمين.

2.1 مشكلة الدراسة

يعد تدريس اللغة العربية ضرورة لا غنى عنها؛ فهي اللغة الرسمية في العملية التعليمية في مراحل التعليم كافة في فلسطين، وبها يتلقى الطلبة سائر العلوم والمعارف الأمر الذي يؤكد على أهميتها في التعليم على وجه عام، وأهميتها في تعليم المرحلة الأساسية العليا على وجه خاص لما تشكله هذه المرحلة من أهمية في إعداد الطلبة، فهي تمثل نهاية مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث يتسم الطلبة بالنمو الواضح والمستمر في كافة جوانبه الشخصية ويكون تصوراته المستقبلية.

ومن خلال تخصص الباحثة في مادة اللغة العربية، ودراستها في برنامج أساليب التدريس، وممارستها لمهنة التدريس لمادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، لاحظت الباحثة قصوراً في فهم الكثير من المعلمين للمعرفة البيداغوجية في مناهج اللغة العربية، وضعف في توظيفها وتطبيقها، كما لاحظت أن الكثير من المعلمين غير قادرين على توظيف المعرفة البيداغوجية كأداة ربط بين المنهج والحياة، ولاحظت الباحثة تدني المهارات والقدرات المكتسبة لديهم حول المعرفة البيداغوجية واللغة، ونظراً للأهمية التي يوليها الأدب التربوي لموضوع المعرفة البيداغوجية، ومن خلال ما قدمه الأدب التربوي لاحظت الباحثة قلة هذا النوع من الدراسات حول مناهج وكتب اللغة العربية، وأن الدراسات السابقة بمجملها بحثت في فهم المعلمين ومستواهم في موضوع PCK ، ولهذا تحددت هذه الدراسة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء معرفة المحتوى البيداغوجي PCK.

3.1 أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤاليين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة تقديرات المعلمين لكتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية؟

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات تقدير المعلمين لكتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية باختلاف الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وخبرة المعلم؟

4.1 فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن السؤال الثاني تم تحويله إلى الفرضيات التاليه:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير المعلمين لكتب المرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير المعلمين لكتب المرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير المعلمين لكتب المرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير المعلمين لكتب المرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية تعزى لمتغير خبرة المعلم.

5.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب اللغه العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهه نظر المعلمين في الخليل، ومعرفة اذا كانت تختلف بإختلاف الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وخبرة المعلم.

6.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعالجه، فهي تنسجم مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد فعالية استخدام المعرفة البيداغوجية (PCK) في التدريس، وأيضاً بما تضيفه إلى المجتمع التربوي نظرياً وعلمياً وبحثياً، فعلى الصعيد النظري تساعد هذه الدراسة المعلمين على الاهتمام بكتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية، ويمكن لهذه الدراسة أن تفيد المشرفين التربويين في مجال اللغة العربية وذلك من خلال تبصيرهم بأهمية المعرفة البيداغوجية (PCK) وأهمية توافرها بشكل واضح في الكتب، وعرض هذه الدراسة على المعلمين لإثارة حماستهم لتبنيها والمساهمة في تحسين طرق تدريس اللغة العربية وتركيزها على تنمية تفكير المتعلم والاهتمام به.

وعلى الصعيد العلمي فهي تضيف معرفة علمية في مجال المعرفة البيداغوجية في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، وتسعى هذه الدراسة لإيجاد طرق أكثر فعالية لتدريس اللغة العربية كما أنها تبصر القائمين على التعليم الى ضرورة إعداد كوادر ذات جودة مهنية عالية ملمة بالأساليب التربوية الحديثة في التدريس، كما أنها يمكن أن تخدم قسم المناهج، اذ يمكن توظيف نتائجها في خطط تطوير المناهج.

وعلى الصعيد البحثي قد تفتح آفاقا لدراسات أخرى تتناول جوانب مختلفة لم تتطرق اليها الدراسة الحالية. وقد تسهم هذه الدراسة في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعليم والكشف عن قدراتهم وتوظيفها في سياقات تربوية جديدة.

7.1 محددات الدراسة

- **محدد مكاني:** تم إجراء هذه الدراسة في مدارس الخليل للصفوف الأساسية العليا(الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر) التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي.
- **محدد زماني:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015.
- **محدد بشري:** معلمو المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.
- **محدد مفاهيمي:** تتحدد هذه الدراسة بالمفاهيم والمصلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة

المحتوى:

ما تضمنته دفتا الكتاب من معلومات وحقائق وافكار ومفاهيم، تحملها رموز لغوية، يحكمها نظام معين من أجل تحقيق هدف ما (طعيمة، 2004). ويقصد به في هذه الدراسة : المفاهيم الرئيسية والمهارات والحقائق المتضمنة ومستوى العمليات المعرفية في كتب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا والمقررة لعام 2016/2015.

المعرفة البيداغوجية:

هي المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس مثل المناحي العملية لإدارة الصف، ومهارات التدريس، وزمن التعلم الأكاديمي، ووقت الانتظار والنظام الإجتماعي والمدرسي، ومبادئ التفاعل الصفي(Shulman, 1987).

المعرفة البيداغوجية للمحتوى:

هي المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا وقابلا للتعلم من خلال الشروحات، والتوضيحات، والحوارات، وضرب الأمثلة، والعروض العملية، وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من الطلبة على اختلاف أفهامهم وبياناتهم وخلفياتهم (أبو لطيفة، 2005).

وتعرف الباحثة المعرفة البيداغوجية للمحتوى في كتب اللغة العربية إجرائيا: درجة تضمين محتوى كتب اللغة العربية للغايات والفلسفات العامة، والأنشطة والتقويم، والسياق التعلمي وخصائص المتعلمين، والمعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى، والمعرفة البيداغوجية العامة.

مجال معرفة الغايات والفلسفات:

المعرفة بالأهداف التربوية والخلفيات التاريخية والمعايير الأخلاقية والمهارات اللغوية والحياتية بطريقة شمولية واقعية تعكس الأهداف العامة والخاصة والتكامل المنطقي بين عناصر المحتوى المختلفة.

مجال الأنشطة والتقويم:

يركز على جميع عناصر المحتوى التعليمي الأساسية، والنظرية التي تم بناءاً عليه، وطرق تنفيذ تقويمه(إجراءات التقويم التكويني، أسئلة التقويم الذاتي، واستخدام أدوات التقويم الحقيقي)، وتقديم التغذية الراجعة، ومعرفة تنظيم الأنشطة واستمرارية طرحها لتأكيد التعلم.

مجال معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين:

هي المعرفة التي تهتم بالمتعلمين من حيث احتياجاتُهم، وخصائصُهم النمائية، والمرحلةُ العمرية، والسياق الثقافي والإجتماعي الذي قدم منه المتعلمون، وأفكارهم وخبراتهم السابقة، أنماط التعلم المختلفة لهم(سمعي، بصري، حسي)، كما وتهتم بالإدارة الصفية، والمدرسة كمؤسسة إجتماعية.

مجال المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى:

هي المعرفة المتكاملة بمكونات المحتوى كالخطوط العريضة، والطرق والعمليات التي يتم فيها توليد المعرفة، والشروحات والتوضيحات والأمثلة، لتمكين المعلم من تدريس المواقف الصفية الفعلية.

مجال المعرفة البيداغوجية العامة:

هي القواعد الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس والتي تساعد المعلم على تنظيم البيئة الصفية، وتوظيف إستراتيجيات تدريس متنوعة، وتوظيف تقنيات ونظريات ومصادر تعليمية تعلمية تراعي خصائص المتعلمين وتساعد المعلم على توفير تفاعل إيجابي مع المتعلمين.

الكتاب:

هو الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة الدراسية وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة ويضم مقدمة وفهرس لعرض المقرر (العرجا، 2009).

كتب اللغة العربية:

محتوى منهاج اللغة العربية المحدد بالكتاب المدرسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للصفوف الأساسية: الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر للعام الدراسي 2016/2015.

المرحلة الأساسية العليا:

مرحلة تعليمية ممتدة من الصف الخامس وحتى الصف العاشر الأساسي في سلم التعليم الفلسطيني.

التقويم:

هو الذي يضم مجموعة من العمليات المتداخلة وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات باستخدام معايير علمية حول ظاهرة أو موقف في ظروف ومعيات محيطة وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية أو اقتراح حلول واضحة تساعد في تحقيق الأهداف (زقوت، 2005).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2: الإطار النظري ويتضمن المحاور الآتية:

1.1.2: اللغة العربية

2.1.2: تعريف اللغة العربية

3.1.2عالمية اللغة العربية وموقعها بين اللغات الأخرى

4.1.2 وظائف اللغة العربية

5.1.2 خصائص اللغة العربية ومميزاتها

6.1.2 أهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي

7.1.2 أهداف تدريس اللغة العربية

8.1.2 المعرفة البيداغوجية للمحتوى

9.1.2 مكونات المعرفة البيداغوجية

10.1.2 مفهوم البيداغوجية

11.1.2 الطرق البيداغوجية

12.1.2 تطوير مكونات دولية للمعرفة البيداغوجية للمحتوى

13.1.2الأساليب البيداغوجية

14.1.2 الاتصال البيداغوجي

15.1.2 التقويم

16.1.2 دواعي تقويم المناهج الدراسية

17.1.2 وظائف تقويم المنهاج

18.1.2 مبادئ التقويم التربوي

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات التي قيمت كتب اللغة العربية في من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات معينة

2.2.2 الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين للمحتوى البيداغوجي

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية لموضوع الدراسة، تضمنت الإطار النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية.

عرضت الباحثة الإطار النظري الذي تضمن الموضوعات المتعلقة باللغة العربية وأهميتها وأهدافها، إضافة إلى الموضوعات المتعلقة بالمعرفه البيداغوجية والتقويم، كما عرضت مجموعة من الدراسات السابقة التي تمكنت من الحصول عليها والتي لها صلة بموضوع الدراسة. وقد قامت الباحثة بتقسيم الدراسات إلى قسمين: دراسات عربية وأجنبية، حيث تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم ثم تلاها تعقيبا على الدراسات السابقة.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 اللغة العربية:

للغة العربية دور عظيم في حياة الأمة العربية والإسلامية، فهي وسيلة الإنسان في التفكير، بها يتم التواصل والتفاعل بينه وبين أفراد مجتمعة، وهي أداته للتعبير عما يجول في خاطره من أفكار وما في وجدانه من مشاعر وانفعالات، كما أنها وسيلته للتعلم والتعليم؛ وهي وعاء للفكر والحضارة فلا يمكن الفصل بين اللغة وبين الفكر والحضارة، حيث أن اللغة هي ما في النفس وما تحصل به الفائدة سواء أكان لفظا أم خطا فالمعتني تقوم في النفس قبل أن يلفظ بها الإنسان، والإنسان لا يفكر حتى فيما بينه وبين نفسه إلا في أثواب اللغة؛ 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(السيد 1980؛ طموس 2002؛ معروف 1985).

2.1.2 تعريف اللغة العربية:

اختلف العلماء في تعريف اللغة ومفهومها، وليس هناك اتفاق شامل على مفهوم محدد للغة، ويرجع سبب كثرة التعريفات وتعددها إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم، فانتقاء تعريف واحد لها ليس بالعملية اليسيرة(الفلق، 2004).

فعرفها دي سوسير: بأنها نظام من الرمز جوهره الوحيد الربط بين المعاني والصور الصوتية(زاهد، 2000).

عرفها ماكس مولر: بأنها تستعمل رموزا مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر(عاشور وحوامدة ومحمد ،2003).

3.1.2 عالمية اللغة العربية وموقعها بين اللغات الأخرى:

إن إيجاد لغة عامة يتفاهم بها البشر طموح إنساني مشروع، ولكن هذا الطموح صار في عداد المستحيلات فاختلاف ألسنة البشر أصبح واقعيا، فعالمنا 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، والفرنسية، والروسية، والصينية، والأسبانية) في هيئة الأمم المتحدة عام 1973؛ وإن كانت اللغات العالمية خاصة بمجتمعات دون أخرى فإن اللغة العربية كانت خاصة بالعرب، إلا إنها لغة المسلمين في جميع بقاع العالم وجب عليهم فهمها، لتقصي أمور دينهم وعقيدتهم، واللغة العربية تعد من أهم أسباب منعة الأمة العربية وعزتها وتعتبر مقياسا لما وصلت إليه من تطور وتقدم(السيد 1980؛ زاهدة،2000).

ولقد شرف الله –عز وجل– اللغة العربية واختصها بأن كانت لغة الوحي، التي نزل بها القرآن هدى للعالمين، ليُخرِج الناس من ظلمات الكفر إلى نور الحق المبين، فكان الرباط الأبدي بين اللغة العربية وبين العقيدة، حيث حصلت هذه اللغة على قدسية خاصة، ضمنت لها البقاء حية متجددة في كل العصور والأزمان، وأصبح التمسك بها، والحفاظ عليها، وتعلمها والتحدث بها، أمر واجب على كل مسلم(الأستاذ، 2006).

يقول عمر بن الخطاب:" تعلموا العربية، فإنها من دينكم" ويقول أبو منصور الثعالبي:" من أحب الله تعالى أحب رسول الله صلى الله علية وسلم، ومن أحب الرسول(علية الصلاة والسلام) العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية، ومن أحب العربية عني بها، وثابر عليها وصرف همته إليها" (طموس، 2002).

وهكذا وبسبب انتشارها وعالميتها، وخصوصيتها قررت الجمعية العامة للأمم المتحدة في جلستها العامة رقم(2006)، بتاريخ18 كانون الأول/ ديسمبر عام1973 ما يلي: 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 (النجار، 2000).

4.1.2 وظائف اللغة العربية:

للغة العربية وظائف كثيرة ومتنوعة في حياة الفرد والمجتمع:

1. **اللغة أداة للتفكير**: أنها وسيلة الفرد لضبط تفكيره، ولنقل معارف للآخرين، والاستفادة من تجارب الآخرين. فالعلاقة بين اللغة والتفكير علاقة إرتباطية، يصل من خلالها إلى المدركات العقلية لأن التفكير عملية خفية تتم وفق ألفاظ محددة تدل على معان معينة، والإنسان لا يستطيع أن يفكر تفكيرا سليما إلا إذا كان مجموعة من الألفاظ والعبارات دقيقة المعنى وواضحة المفهوم(زقوت، 1997).

2. **اللغة أداة للتسجيل**: فعن طريق اللغة المكتوبة يتم تسجيل خبرات وتجارب، وأفكار ومعلومات الآخرين، فالإنسان يستطيع أن ينقل أفكاره على اختلاف العصور فهي تتجاوز حدود الزمان والمكان

(خاطر ومحمود ، 1981).

3.**اللغة أداة للاتصال**: فاللغة وسيلة الفرد للاتصال بغيرة من الناس ووسيلة ليتمتع بأوقات فراغه عن طريق القراءة والاستماع، فقد أصبح من الثابت والمعروف أن اللغة تتكون من أربعة مهارات هي: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، وأن اكتسابها يتم بالمران والممارسة، أو باستخدامها لا بحفظها وقوانينها(مصطفى، 2002).

أما عن وظائف اللغة في حياة المجتمع فهي تتمثل بأنها: أداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات، وأداة لنشر الثقافة بين الأفراد، وأنها وسيلة لحفظ التراث الثقافي والحضاري، والرابط القوي الموحد الذي يربط ويوحد أفراد المجتمع مهما اختلفت بيئاتهم وتباعدت أوطانهم(أبو الهيجا، 2002).

وينظر المفكرون إلى اللغة على أنها تحقق فكرة التقارب العالمي، ذلك عن طريق تبادل الآداب المختلفة، والدراسات الاجتماعية وغير ذلك مما يساعد على تقريب وجهات النظر بين الشعوب المختلفة(إبراهيم، 1969).

5.1.2 خصائص اللغة العربية ومميزاتها:

تعد اللغة العربية خير اللغات والألسنة والإقبال على تفهمها من الديانة إذ هي أداة العالم، ومفتاح التفقه في الدين وسبب إصلاح المعاش والمعاد، ثم هي لإحراز الفضائل، والاحتواء على المروءة وسائر المناقب فهي كالينبوع في للماء والزند للنار، ولو لم يكن الإحاطة بخصائصها والوقوف على مجاريها وتصاريفها، والتخير في حلائلها ودقائقها إلا قوة اليقين في معرفة إعجاز القرآن(الثعالبي، 2000). ولقد اختصت اللغة العربية بالكثير من الخصائص التي ضمنت لها البقاء، ومن أهم هذه الخصائص:

1.**اللغة العربية لغة الإيجاز:** الذي يعد من أهم سمات الكلام البليغ وبهذا الإيجاز حققت اللغة كثيرا من الأهداف واختصرت كثيرا من الجهد والوقت(مطلوب، 1984).

2. **اللغة العربية متميزة من الناحية الصوتية:** حيث أن العربية أكثر أخواتها احتفاظا بالأصوات السامية، فلقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها أخواتها السامية ما عدا (الباء والفاء) بل وزادت عليها بأصوات كثيرة لا وجود لها في واحدة منها مثل(الثاء والذال والغين والذال)، كما أن للحروف العربية مخارجها الدقيقة والتي قد يقع الخلط في نطقها نتيجة لتقارب المخارج (خاطر، 1981)، كما أن تميزها من الناحية الصوتية يتمثل أيضا في ثبات أصوات الحروف فيها لدقة مخارجها، الأمر الذي جعل طريقة نطق الأصوات ثابتة عبر العصور والأزمان(زقوت، 1999).

3. **اللغة العربية لغة الاشتقاق:** بمعنى أن يشتق من المصدر الثلاثي في اللغة صيغ متعددة، وهذا النوع من الاشتقاق أكبر مصدر لثراء اللغة العربية، وأن جميع مشتقاتها تقبل التصريف إلا فيما ندر،

مما يجعلها طيعة للمتكلمين، وموفية لحاجاتهم، ولاستيعاب كثير من المستحدثات والمعاني الجديدة(خاطر، ومحمود رشدي، 1981).

4. **ظاهرة الترادف في اللغة العربية:** إن اللغة العربية لغة واسعة دقيقة غنية بمفرداتها، وغناها ودقتها يجعلانها قادرة على الوفاء بالمعاني الدقيقة حية متطورة تواكب التغيرات الحضارية ومطالب العصر(الناقة، 1991).

5. **اللغة العربية تكتب كما تقرأ:** فمن يتعلم حروفها وحركاتها يسهل عليه أن يكتب، ويقرأ بها حيثما شاء دون مشقة(الحشاش،2001).

6. **اللغة العربية تتميز بالثبات والخلود عبر مراحل تاريخها الطويل:** بحيث يمكن لأبنائها اليوم أن يقرؤوا ويفهموا أو يتذوقوا تراث العرب في الجاهلية وما بعدها وهذا غير متوفر في اللغات الأخرى التي تغيرت عبر القرون(معروف، 1985).

7. **القدرة على التوليد في اللغة:** فهي لغة اشتقاق ومع أن هذه الظاهرة موجودة في بعض اللغات الأخرى إلا أنها في العربية أوسع وأغنى(زقوت، 2000).

8. **اللغة العربية تميزت بظاهرة(المثنيات التي لا تفرد):** وهي قسمان: تلقيني وتغليبي، فالتلقيني هو ما إذا أفرد لم يفد المعنى الموضوع له في التثنية فلا يصح إطلاقه على أحد المسميين مقل الثقلان(الجن والإنس) والجديدان (الليل والنهار)، أما ألتغليبي فهو ما إذا أفراد صح إطلاقه على المتغلب من الاثنين ومن هذه المثنيات الأبوان، القمران، العمران، المشرقان(معروف،1985).

9. **اللغة العربية غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية:** إن الزمن النحوي يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة، فمن الممكن استعمال النواسخ الفعلية مع الأفعال، وكذلك بعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن(طعيمة، 2001).

10.**تتميز اللغة العربية بسعة مدرجها الصوتي:** وتوزيع حروفها على هذا المدرج وتوزيعها عادلا من أقصى الحلق إلى ما بعد الشفتين وفد أدى ذلك إلى عذوبة موسيقية وانسجام صوتي وتوازن وثبات هذه الأصوات على مدى العصور والتاريخ(شاهين، 1980).

وهناك خصائص أخرى للغة العربية أهمها: التركيز على تنمية المهارات اللغوية، والتركيز على تنمية القدرة على التعبير بأنواعه، وسلامة مادة الكتاب من الناحية اللغوية والنحوية، والتزام قواعد الترقيم والتنقيط، والتزام التشكيل النحوي، وتحث على البحث والاستقصاء في المراجع والمعاجم، وتنمية التذوق الأدبي، والتركيز على اللغة الفصحى، وإثراء لغة الطلاب، والعمل على تغذية خيال الطلبة وتوسعة مداركهم، والقدرة على استيعاب المصطلحات المستجدة(الجديدة) وإضافة هذه المصطلحات من خلال مجامع اللغة (طموس، 2002).

6.1.2 أهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي:

1_ تكمن أهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في أنها ليست مادة دراسية قائمة بذاتها، فتدريس اللغة العربية وسيلة يعتمد عليها في تربية طفل المرحلة الأساسية تربية متكاملة، إذ أن اللغة العربية هي الأداة التي يؤدي بها المتعلم نشاطه التعليمي في المدرسة وخارجها ويُحصل بها جميع الخبرات والأفكار في المواد الدراسية الأخرى (سمك، 1979).

2_ تكمن أهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في أنه يتم بوساطتها ترسيخ المثل، والاتجاهات الخلقية والدينية والقيم العليا في نفوس أطفال المرحلة الأساسية؛ لما تتركه هذه المادة من أعمق الأثر وأطوله لتنوع موضوعاتها ونصوصها وحكاياتها(العيساوي، 1992).

3_ إن مادة اللغة العربية هي الوسيلة التي تساعد على النمو المعرفي والاجتماعي والنفسي لطفل المرحلة الأساسية وتجعله يقف بقوة لمواجهة الحياة، فالمقررات اللغوية ألصق بها الوظائف من أية مقررات أخرى كالتاريخ والجغرافيا والفيزياء على سبيل المثال(العامرية، 1994).

4_ تكمن أهمية تعلم وتعليم مادة اللغة العربية في ان الضعف في هذه المادة وقلة استيعاب الطلاب لها سوف يؤثر سلبا على تعلمهم لباقي المواد العلمية الأخرى، فلقد أثبتت التجارب أن الطلبة أصحاب التحصيل المرتفع في لغتهم –قراءةً وكتابةً وحديثاً واستماعاً– غالباً ما يكونون أقوياء في المواد الدراسية الأخرى(زقوت، 1999).

7.1.2 أهداف تدريس اللغة العربية:

أولاً: الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية:

هناك أهداف عامة وأهداف خاصة لتدريس اللغة العربية، أما عن الأهداف العامة فيقصد بها" تلك الأهداف التي تشترك في تحقيقها اللغة العربية مع غيرها من المواد الدراسية الأخرى"(سمك، 1979). ويمكن إجمال الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية فيما يلي:

1_ تنمية خبرات الطلبة بصورة عامة، وتمكينهم من تنظيم أفكارهم عند بحث موضوع من الموضوعات، أو مسألة من المسائل العامة أو الخاصة، فيتسنى لهم التجاوب مع المجتمع تجاوبا فكريا ومشاركته مشاركة وجدانية (سمك، 1979).

2_تعزيز تمسك الطلبة بعقيدتهم الإسلامية من خلال ربطهم بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف باعتبارهما منبع العقيدة الإسلامية وقمة البيان اللغوي والإعجاز البلاغي (الحشاش، 2001).

3_تعريف الطلبة بوطنهم العربي والإسلامي وما يعترضهما من أحداث تاريخية وسياسية من خلال ما يعرض من مواضيع في القراءة والأدب والنصوص والتعبير(زقوت، 1999).

4_ تقويم ألسنة الطلبة، والعمل بالتدريج على تضييق الشق بين اللغة الدارجة التي تصطنعها الجماهير في المحادثات وبين اللغة الفصحى التي هي لغة العلم والأدب والتدوين(سمك، 1979)

5_بناء شخصية الطلبة بناءا متكاملا في جميع النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية(زقوت، 1999).

6_ تنمية قدرات الطلبة على إدراك بعض نواحي الجمال والتناسب والنظام فيما تقع عليه أعينهم وتدركه حواسهم وعقولهم في الحياة(سمك، 1979).

7_اقتناع الطلبة بقيمة التعلم في بناء شخصيته ونموها، وقدرتها على استيعاب المعارف والثقافات المختلفة(عامر، 1992).

8_ تنمية قدرات الطلبة على إدراك بعض نواحي الجمال والتناسب والنظام فيما تقع عليه أعينهم وتدركه حواسهم وعقولهم في الحياة(سمك، 1979).

9_تزويد الطلبة بوعي اجتماعي، يدركون به الروابط الإنسانية والأهداف التي ينشدها المجتمع لتحقيق حياة كريمة لجميع أبنائه حتى يشبوا على تفهم المبادئ الاجتماعية، والتمرس بالقيم الروحية والمثل الإنسانية والعواطف النبيلة نحو أسرهم ومجتمعهم، مما يدعم وحدة هذا المجتمع وتماسكه، ويساعد في تقدمه وازدهاره(سمك، 1979).

ثانياً: الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية:

بالإضافة إلى الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية هناك أهداف خاصة بكل مرحلة دراسية، ويقصد بها" تلك الخصائص والخبرات اللغوية التي تأتي نتيجة طبيعة لتدريس اللغة ذاتها باعتبارها مادة من مواد الدراسية ذات فروع، ومناهج معينة، ومقررات معلومة، وخطط مرسومة"(سمك، 1979). ويمكن إجمال الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية فيما يأتي:

1_ تنمية قدرة الطلاب على القراءة الصحيحة، وتمكينهم من مهاراتها المتعددة، كالسرعة في القراءة، وفهم المقروء، والتعبير عنه بأسلوب ملائم، والتمييز بين الأفكار الفرعية والرئيسة فيه، والانتفاع به في الحياة العملية(الحشاش، 2001).

2_ نماء الثروة اللغوية بما تحتاج مراحل النمو المختلفة من ألفاظ تُمكّنُ الطلاب من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بيسر ووضوح(الهاشمي، 1983).

3_ تنمية قدرة الطلاب على الأداء التمثيلي للمعنى بتنويع الصوت فيما يقرؤونه من موضوعات أو يلقونه من خطب أو ينشدونه من أشعار وبوضع علامات الترقيم والكتابة (سمك، 1979).

4_ تنمية مهارات البحث والاستقصاء والكشف عن مصادر المعرفة واستخدام المعاجم(رضوان ومدكور وموسى وعلي، 1985).

5_ الارتقاء بالجانب الوجداني لدى الطلاب بحيث تسمو عواطفهم وترق مشاعرهم، وتنمو أخيلتهم(الحشاش، 2001).

6_ تنمية مهارات الطلاب ومهاراتهم الإملائية والخطية، بحيث يستطيعون الكتابة كتابة صحيحة من الناحية الهجائية بخط واضح ومنسق مع استعمال علامات الترقيم بشكل مناسب(سمك، 1979).

7_توعية الطلاب بأهمية اللغة العربية باعتبارها أداه للتفكير ووسيلة للتعبير والاتصال بينهم وبين مجتمعهم، فيقبلون على تعلمها بقناعة واهتمام(زقوت، 1997).

8_توعية الطلاب بتراثهم الأدبي واللغوي في عصوره المختلفة وتعريفهم بأحواله وفنونه وما يصوره من مظاهر اجتماعية وحضارية وإنسانية وجمالية وما يحتويه من أساليب بلاغة(زقوت، 1999).

9_الكشف عن الموهوبين من الطلاب في المجالات اللغوية والأدبية وتعهدهم بالتشجيع والرعاية وإفساح مجال أرحب لمواهبهم حتى تتفتح وتزدهر (عامر، 1992).

8.1.2 المعرفة البيداغوجية للمحتوى:

أشار جوتير وأخرون إلى فكرة جعل البيداغوجيا علما ظهرت منذ نهاية القرن التاسع عشر، فقد برزت في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية على حد سواء، وكان غرضها المشترك أن تجعل البيداغوجيا تطبيقا يرتكز على علم النفس الذي يعتبر علما أساسيا (Gauthier et al, 2002).

فقد سادت البيداغوجيا تعليم عصر الصناعة فقد انشغل هذا التعليم بصورة أساسية بانتقاء المادة التعليمية، وطرق تقديمها ووسائلها، وشاع الحديث عن المنهاج، وتأهيل المعلمين، وتقييمهم.
فإن مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت التعليم الفعال لتحديد الأسباب التي تؤدي إلى تباين الممارسات التعليمية لدى المعلمين، تظهر في أربعة مناحي رئيسة تتعلق بهذا الموضوع: قام(حوامدة) بتحديدها:

أولا: سمات المعلمين وخصائصهم:

وظهر هذا المنحى في النصف الأول من القرن العشرين بحثا عن صفات المعلم الجيد، وذلك للاعتقاد السائد في تلك الفترة بأن نجاح المعلم يرتبط على وجه الخصوص بسمات شخصية مثل الحماسة، والود، والاستقبال الحار، والاهتمام...، ويظهر أن البواعث الكامنة وراء هذا المنحى إدارية تتعلق بتحسين اصطفاء المعلمين.

ثانيا: فعالية المعلمين والتدريس الفعال:

يبحث هذا المنحى في الاستراتيجيات والإجراءات التدريسية التي يستخدمها المعلم الفعال، وقد برز هذا المنحى في العقد الخامس من القرن العشرين، وتطور ليتخذ شكل البحث النوعي، وهدفه التوصيل إلى سمات المعلم الفعال، وسلوكياته الصفية، والتفاعل الصفي.

ثالثا: العمليات والنواتج:

يبحث هذا المنحى في المخرجات المرتبطة بتعليم المعلمين، وتعليم طلبتهم، وكيفية قياس هذه المخرجات والأشخاص المعنيين بقياسها، وأغراض ذلك القياس.

رابعا: معرفة المعلم:

نشأ هذا المنحى في العقد السادس، وبلغ ذروته في العقد السابع من القرن العشرين، وقد نمت حركة مهنة التعليم والتركيز على القاعدة المعرفية للمعلمين(ما يعرفه المعلم، وما يحتاجه إلى معرفته) ومصادر معرفته وكيفية تنظيمه لهذه المعرفة.

ويركز هذا المنحى على القاعدة المعرفية المهنية للمعلمين من حيث ما يعرفة المعلم، وما يحتاج إلى معرفته، ومصادر معرفته، وكيفية تنظيمها. وتطور هذا المنحى أو السياق Context الذي يعد ويُؤهل المعلمون به؛ مما أوجد سياقات جديدة للإعداد والتطوير المهني للمعلمين في الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي وما بعد ذلك (حوامدة، 2010).

وفي هذا الإطار وضمن منظور معرفه المعلم، فإنّ ثمةَ توجيهات فكرية حديثة في الإعداد والتطوير المهني للمعلمين لا تقل أهمية عن حركة إصلاح المناهج وتوازنها، تبحث في المعرفة(Knowledge) التي يحتاجها المعلم والتي تم التركيز عليها (معرفة المحتوى) تاريخيا في برامج إعداد المعلمين؛ وتم التحول رئيسيا إلى البيداغوجيا Pedagogy على حساب معرفة المحتوى. وفي هذا طور شولمان Shulman إطارا جديدا لإعداد المعلم من خلال إدخال مفهوم معرفة المحتوى البيداغوجي (PCK) Pedagogical Content Knowledge مفضلا ذلك على رؤية إعداد المعلم من منظور المحتوى والبيداغوجية. ولذلك اعتقد أن برامج إعداد المعلمين يجب أن تضم استخدام المنحيين في أساسيات المعرفة من أجل الإعداد الفعال للمعلم من جهة، وفهم عملية التعليم والتعلم من جهة أخرى. لقد ازداد الاهتمام باستخدام مفهوم (PCK) كموضوع للبحث والمناقشة في البحث Research حول طبيعة المعرفة المناسبة استنادا إلى التطور المهني للمعلمين في ضوء حركة إصلاح المناهج. فقد أوردت الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم(NSTA, 1998) معايير أظهرت أهمية تطور (المعرفة البيداغوجية

للمحتوى) في إعداد المعلمين، واعتمادها في برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني لهم (زيتون، 2007).

لقد اقترح شولمان (Shulman) هذا المفهوم (PCK) وطوره مع زملائه في مشروع نمو المعرفة في التعليم، وكمنظور ونموذج لفهم التعليم والتعلم. لقد درس هذا المشروع كيف يكسب المعلم المبتدئ فهما جديدا للمحتوى، وكيف أن هذا المفهوم الجديد يؤثر في تعليمه. لقد وصف الباحثون أن (PCK) بمثابة المعرفة التي تتكون من ثلاثة أنواع أساسية من المعرفة (Shulman, 1986) وهي:

1. المعرفة المرتبطة بالموضوع Subject – Matter Knowledge (SMK)
2. المعرفة البيداغوجية Pedagogical Knowledge (PK)
3. المعرفة السياقية(CK) Context Knowledge

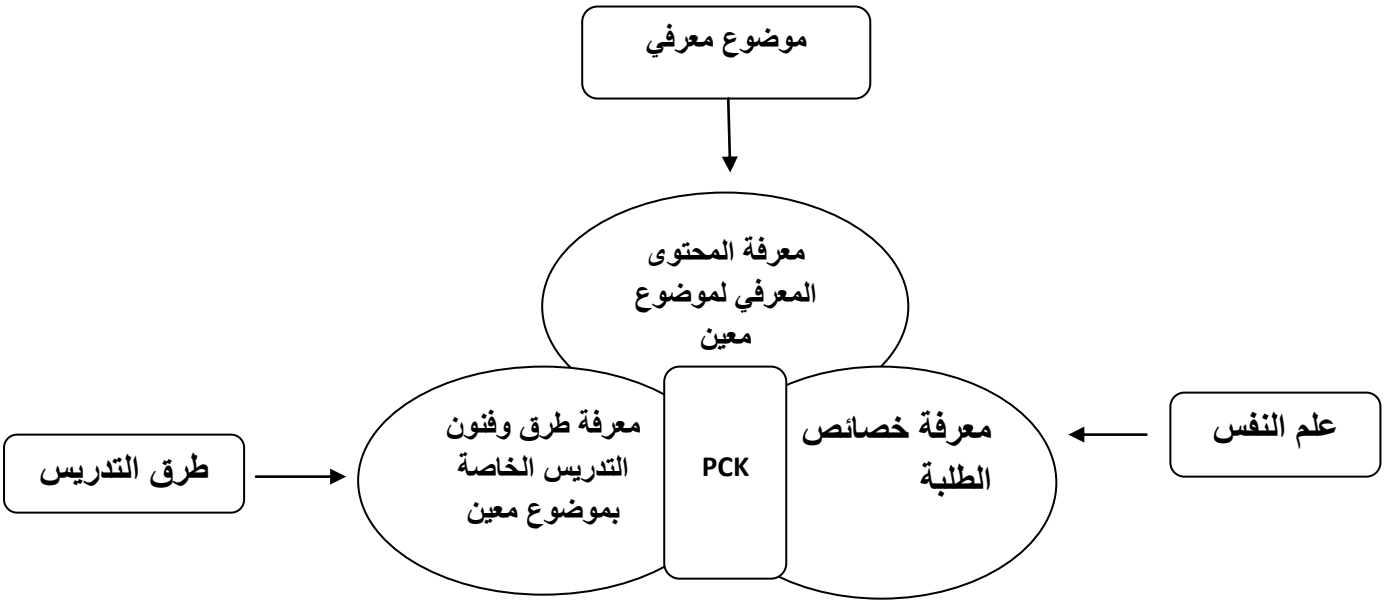
وفي السياق يرى (Geddis) أن معرفة المحتوى البيداغوجي(PCK) مجموعة من الصفات الخاصة التي تساعد على نقل معرفة المحتوى إلى الآخرين(زيتون، 2007).

وعام 1987 بعد أن كانت المعرفة البيداغوجية للمحتوى تندرج تحت معرفة المحتوى، قام شولمان (Shulman) بوضعها كصنف مستقل من بين سبعة أصناف يرى أنها تكون معرفة المعلم؛ وهي: المعرفة البيداغوجية العامة, والمعرفة المنهاجية، ومعرفة المحتوى، ومعرفة المحتوى البيداغوجية، ومعرفة خصائص المتعلمين، ومعرفة البيئات التعليمية، ومعرفة الفلسفات والأهداف العامة والخاصة، وهذا الكل المتكامل من المعارف السابقة يجعل التعليم فنا يبنى على ما ينبغي أن يتعلمه الطلبة وكيفية تعلمهم له، وهو ما يطلق عليه البيداغوجيا(Pedagogy) كمرادف لمصطلح فن التدريس (Shulman,1987).

وقد عرف شولمان المعرفة البيداغوجية للمحتوى على أنها" المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى البيداغوجي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا وقابلا للتعلم من خلال الشروحات، والتوضيحات، والحوارات، وضرب الأمثلة، والعروض العلمية، وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من قبل الطلبة على اختلاف بياناتهم وخلفياتهم وأضاف الى ذلك تعريف المعرفة البيداغوجية العامة بأنها المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس مثل المناحي العلمية لإدارة الصف، ومهارات التدريس وزمن التعلم الأكاديمي ووقت الانتظار، والنظام الاجتماعي/ الصفي والمدرسي، ومبادئ التفاعل في الصف (أبو لطيفة، 2005).

حيث إن مفهوم ال (PCK) الذي أطلقة شولمان عام 1986 أوجد لغة تقنية للتربويين للحديث بها، فهذا المصطلح يشير إلى أن معرفة المعلم متنوعة ومتداخلة وتتضمن العديد من المعارف هي: معرفة المعلم بالمحتوى المعرفي لموضوع معين، ومعرفة الطرق الفعالّة في عرض ذلك الموضوع لجعله سهلا على الطلبة، وبصيرة بالإشكاليات التي تواجه الطلبة في ذلك الموضوع وخبرة بما يحضره الطلبة معهم من أفكار حول الموضوع وذلك من خلال تكرار تدريس الموضوع نفسه للطلبة (صيام، 2014).

وفيما يلي تصور مفاهيمي لما تعنيه البيداغوجية المحتوى (PCK) من خلال تمثيله بالخريطة المفاهيمية الموضحة في الشكل(1_1):



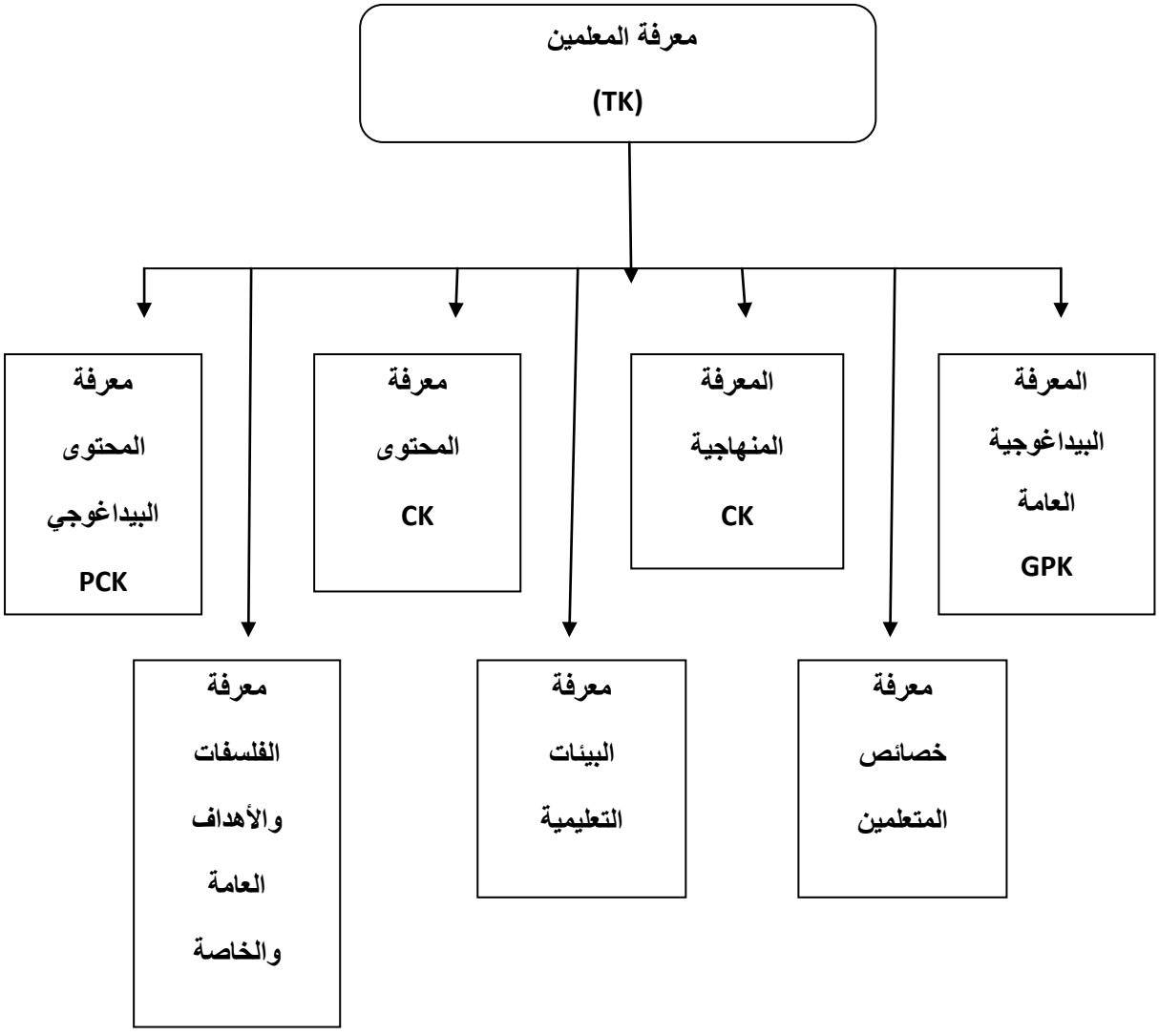
شكل (1.1) تصور مفاهيمي لمعنى (PCK)

فيعرف حشوة (Hashweh) تلك المعرفة البيداغوجية للمحتوى على أنها مجموعة من المعارف أو الوحدات التي تهتم ببناء شخصية المعلم البيداغوجية Techer Padagogical Contructions TPC الخاصة والشخصية، الخاصة بتعليم موضوع معين والتي طورها المعلم الخبير كنتيجة لإعادة تعليم موضوع معين، وفي تشبية كيميائي لتلك المعرفة يرى أن تلك البنى تشكل جزيئات والمعرفة البيداغوجية للمحتوى على أنها خليط من الجزيئات المختلفة ولكنها ليس مركبة جيدا(صيام، 2014) وإن لمعرفة المحتوى البيداغوجي عناصر تكونها وتشكلها، ويتمثل أولها في معرفة المحتوى الدراسي وتشمل نوعين من المعرفة هما: المعرفة المادية والمعرفة التركيبة، وأما العنصر الثاني من عناصر معرفة المحتوى البيداغوجي فيتمثل في معرفة خصائص الطلبة كالفروق الفردية بينهم، وقدراتهم، واستعداداتهم للتعلم، وأساليب تعلمهم، ودافعيتهم للتعلم، وحالاتهم النفسية، والصعوبات التي يواجهونها

أثناء تعلمهم المحتوى الدراسي، وتقبل ارائهم، وتشجيعهم على التفاعل الذهني والتعبير عن خبراتهم الذاتية، ويتمثل العنصر الثالث في المعرفة البيداغوجية العامة؛ وهي معرفة أصول التدريس، وما يتعلق بالإدارة الصفية، إدارة التعلم، وكيفية التعامل مع الطلبة، والاستراتيجيات التدريسية، ومعرفة دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وأما العنصر الرابع فهوة معرفة بيئات التعلم، ومفهومه، وكيفية تهيئتها والتخطيط لها، والتباين في الممارسات التعليمية هو انعكاس للتباين في معرفة المحتوى البيداغوجي واستخدامه (أبو لطيفة، 2005).

9.1.2 مكونات المعرفة البيداغوجية:

وبعد أن كانت معرفة المحتوى البيداغوجي (PCK) تندرج تحت معرفة المحتوى، قام(Shulman) بوضعها كنوع مستقل من سبعة أنواع من(المعرفة) يرى أنها تكون(معرفة المعلم) التي يحتاجها للتدريس وهي كما مبينة في الشكل (2) (زيتون، 2007).



شكل (2.1) نموذج شولمان للمعرفة التي يحتاجها المعلم للتدريس

أولا:المعرفة البيداغوجية العامة: General Pedagogical Knowlede (GPK)

وتضم هذه المعرفة المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية التدريس (أصول التدريس)، وما يتعلق بالإدارة الصفية، وإدارة التعلم، وكيفية التعامل مع الطلبة، والاستراتيجيات التدريسية، ومعرفة دور كل من المعلم والمتعلم في عملية التعلم والتعليم. وتشمل:

المناحي العلمية لإدارة الصف، وزمن التعلم الأكاديمي، وقت الانتظار، النظام الاجتماعي الصفي والمدرسي، مبادئ التفاعل في الصف.

ثانيا: المعرفة المنهاجية أو معرفة المنهاج (CK) Curriculum Knowledge

وتركز على معرفة المعلم بالمنهاج الرسمي ومعرفة وخطوطه العريضة، معرفة عناصره الأساسية، والنظرية التي تم بناؤه عليها، وطرق تنفيذ تقويمه،ومعرفة تنظيم الخبرات والأنشطة التربوية، والتخطيط لها، وعمل الاختبارات والوسائل والمواد(التكنولوجية) التعليمية.

ثالثا:المعرفة البيداغوجية للمحتوى Pedagogical Content Knowledge (PCK)

معرفة المحتوى بصورة تمكن المعلم من تدريس المواقف الصفية الفعلية، فالمعرفة المجردة لا تكفي لشرح المفهوم وتدريسه وكذلك معرفة المعلم لطرق التدريس العامة لا تجدي نفعا فعليه إيجاد معرفة تشمل الأمرين معا وهي المعرفة المذكورة أعلاه.

ويعتبرها شولمان ذات أهمية خاصة؛ ذلك لأنها تمثل المزج بين المحتوى (C) والبيداغوجيا (P) وتكوين (PCK) وما تقتضيه من معرفة خاصة بكيفية تنظيم المحتوى وتمثيله وتكييفه وتقديمه بما يتناسب مع التنوع في قدرات الطلبة وميولهم. وهكذا تتمثل(PCK) في فهم المعلم وكيفية تنظيم موضوعات المادة الدراسية وقضاياها، وكيفية تمثيلها للتدريس، وهي تحدد بعاملين هما:

1. معرفة المادة الدراسية Subject – Matter Knowledge.
2. المعرفة البيداغوجية العامة(GPK) .

رابعا: المعرفة في المحتوى أو معرفة المحتوى (CK) Content Knoeledge

وهي تتضمن معرفة المادة العلمية الدراسية، وتضم:

فهم المعلم لبناء المادة التعليمية ، فهم المفاهيم الأساسية والمبادئ العلمية وإدراكها، معرفة الطرق والأساليب التي ترتبطط بها هذه المفاهيم والتعميمات معا، فهم شمولي تركيبي للمادة، وطريقة تنظيم المعرفة فيها المادة والطريقة، المنطق الذي بنيت عليه، ومصداقية بناء المادة صدقا داخليا.

خامسا:معرفة خصائص المتعلمين knowledge of Characteristices of the lerners

وتشمل المعرفة المتعلقة بالطلبة (المتعلمين) وعلم نفس الطالب من حيث:

حاجاتهم التعليمية، واهتماماتهم، والفروق الفردية بينهم،ومعرفة خبراتهم,والتعليم السابق لهم,وأنماط تعلمهم المفضلة,ودافعيتهم, وحالاتهم النفسية، والصعوبات التي يواجهونها في أثناء تعلمهم المحتوى العلمي، وتقبل آرائهم وأفكارهم، وتشجيعهم على التفاعل الذهني، والتعبير عن خبراتهم الذاتية.

سادسا: معرفة البيئات التعليمة (معرفة السياقات التعليمية) Knowledge of Educational Context

وتشمل الأشكال المحتملة المحتملة للإدارة الصفية، المعرفة عن المدرسة، كمؤسسة إجتماعية لها ثقافاتها وتميزها، التنوع الثقافي في المجتمع الذي قدم منه الطالب (المتعلم)، معرفة متطلبات المنطقة التعليمية، معرفة السياق الاجتماعي للطلبة، اهتماماتهم، وخلفياتهم الثقافية، ونقاط القوة والضعف لديهم.

فيرى إيليسون "أن معظم التأثيرات المهمة في معرفة المعلمين بمهنتهم تتكون وتصاغ داخل الغرفة الصفية، ويتطلب ذلك أصنافا محددة من المعرفة المشتقة من الاستخدامات التي يتوجب على هذه المعرفة أن تؤديها" (Ellison, 2007).

سابعا:معرفة الفلسفات والغايات العامة والأهداف الخاصة ,Knowledge of Philosophies Goals, and Objectives

ويهتم هذا الجانب بمعرفة القيم، والمعايير الأخلاقية، والفلسفات التربوية، والخلفيات التاريخية...، وأثر كل ذلك وما سبق في التدريس.

إن جميع المؤثرات السابقة تدعو المعلم ليعتقد بأنه يعرف الكيفية التي يتم بها التدريس، وعليه فإنه سيقاوم أي إرشاد أو توجيه يقدم له من قبل الآخرين وبالذات المشرفين الرسميين، فعند أغلب المعلمين يعد التدريس مشكلة حيث يستطيع الفرد تعلم التدريس من خلال المحاولة والخطأ باعتبار أن المهمة الأساسية للتدريس هي فقط نقل المعلومات للطلبة بصورة سلسة وبسيطة (Ball et al, 2008).

ونجاح التدريس يعتمد على مدى قدرة المعلم على الإستعانة بأشكال من المعرفة البيداغوجية لتحويل ونقل المحتوى المعرفي إلى الطلبة، ليكون تخطيط المعلم في المستقبل أكثر تفصيلا وأغنى ترابطا من المعلم حاليا. تنمو معرفة المحتوى البيداغوجي من خلال الخبرات الصفية، وممارسات التدريس، والتأمل في السلوك داخل الموقف الصفي، ويكون لأساليب تفاعل المعلم مع الطلبة دور بارز في

تطوير بعض الجوانب الخاصة بمعرفة المتعلم وخاصة فيما يتعلق بمعرفة إحتياجات الطلبة، والصعوبات التي يواجهونها، وتساعد كل من المقررات الدراسية في برامج إعداد المعلمين، وبرامج الإنماء المهني إذا ما تم تصميمها بشكل جيد على تطوير المحتوى البيداغوجي لدى المعلم ما تؤثر في معرفة المعلم بالمحتوى العلمي تأثيرا إيجابيا في تطور معرفته البيداغوجية بذلك المحتوى (الحجرية، 2009).

كما تؤكد جريفن وزملاؤها حاجة المعلمين لهذه المعرفة (PCK) ليتمكنوا من جمع كل ما يفهمون حول المتعلمين، والأنشطة، والأهداف، المدرسية ليساعدوا الطلبة على التعلم، كما تزعم أيضا أن المعلمين ذوي المعرفة الغنية بتعلم المحتوى يعملون على تكامل أربعة أنواع من أشكال المعرفة في حياتهم الشخصية(Griffin et al, 1996) هي :

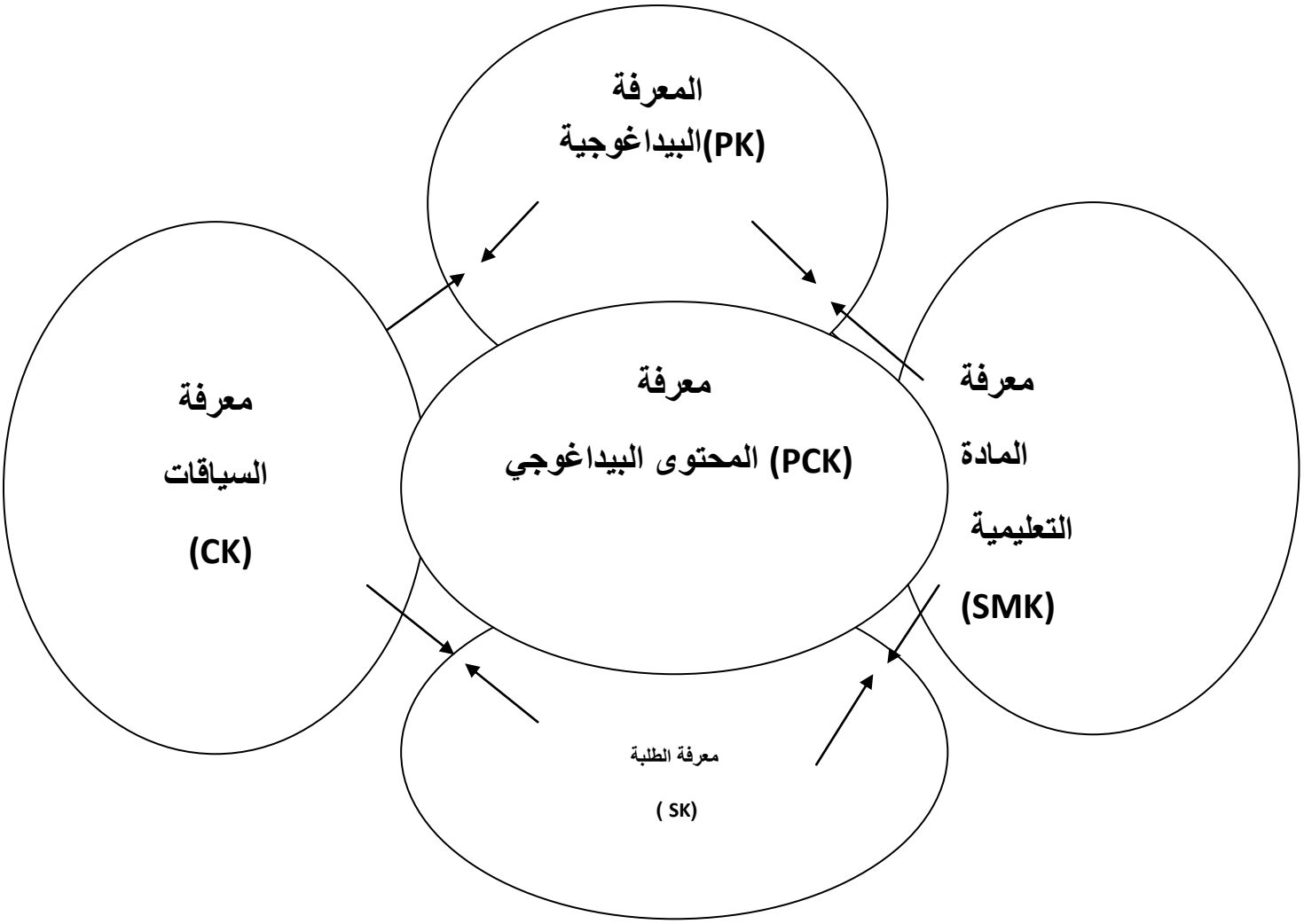
- حفظ الأهداف العريضة الخاصة بموضوع التعلم بوضوح.
- سهولة فهم ماذا يعرف مختلف الطلبة وماذا يستطيعون أن يفعلوا.
- معرفة عالية بمحتوى المنهاج.
- يغيرون استراتيجية التعلم لمساعدة المتعلمين.

وفي إطار التطور على المعرفة البيداغوجية قامت جروسمان (Grossman) بتطوير نموذج شولمان (1987) لمعرفة المعلمين واشتمل نموذجها المطور على معرفة التعلق بالمادة الدراسية:
وتتضمن معرفة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات في مادة معينة أو مجال معرفي معين ومعرفة العلاقات القائمة بين هذه المكونات، وتضم أيضا مبادئ الاستقصاء والقيم الملازمة للمادة أو المجال والأساليب التي تضاف فيها المعارف الجديدة وتحل الأفكار التي تنتج المعرفة في ذلك المجال محل الأفكار القاصرة، وتتكون من البنى التركيبية والمحتوى والبنى المادية، والمعرفة البيداغوجية: وتتكون من معرفة المتعلمين واستراتيجيات التعلم، وإدارة الصف، والمنهاج والتدريس، والمعرفة المحتوى البيداغوجية: Pedagogical Content Knowledge تحدد معرفة المحتوى التربوي بأنها مزج المحتوى والتربية في فهم كيفية تنظيم موضوعات أو مشكلات أو قضايا معينة، وتمثيلها وتكيفها مع الحاجات المتنوعة للمتعلمين وقدراتهم، وتقديمها للتعليم، ومعرفة المحتوى التربوي هي الفئة التي يرجح أن تميز المختص في مادة معينة عن التربوي بأنها مزج المحتوى والتربيه في فهم كيفية تنظيم موضوعات أو مشكلات أو قضايا معينة، وتمثيلها وتكييفها مع الحاجات المتنوعة للمتعلمين وقدراتهم، وتقديمها للتعليم، وتشمل فهم أهداف تدريس المادة وترجمتها لواقع تعليمي في غرفة الصف بشكل يضمن تحقيق لهذه الأهداف، ومعرفة خصائص المتعلمين وتتضمن، معارفهم، ودوافعهم، وتطوراتهم،

والمعرفة المنهاجية الخاصة بالمادة، تضم المعرفة المنهجية معرفة الموضوعات المختلفة التي تعلم في صف معين وسنة محددة ومعرفة ما تم تعليمه وما سيعلم في الموضوع نفسه في سنوات سابقة أو لاحقة، ومعرفة استراتيجيات التدريسسة الخاصة بالمادة، ومعرفة السياق، وتشمل الطلبة والمدرسة والمنطقة التعليمية والمجتمع (خلاف، 2014).

وعرفت كوكران وزملائها معرفة المحتوى البيداغوجي(PCK) بأنها الطريقة التي يربط فيها المعلم معرفته البيداغوجية (PK) مع معرفته لمحتوى المادة (CK) أو الموضوع في السياق المدرسي أو الصفي في أثناء تعليمه لمجموعة معينة خاصة من الطلاب. وفي ضوء هذا التعريف عدلت كوكران وزملاؤها نموذج Shulman ليكون أكثر اتساقا مع المنحى البنائي، وتم اقتراح نموذج لمعرفة المحتوى البيداغوجي(PCK) ينتج من تفاعل وتكامل أربعة مكونات أساسية الشكل(3.1) (زيتون، 2007):

أولا: معرفة المادة (العلمية) أو الموضوع Subject – Matter Knowlge (SMK)
ثانيا: المعرفة البيداغوجية Knowlede of Pedagogy.
ثالثا: معرفة الطلاب Knowlede of Students وتشمل على معرفة المعلم لقدرات الطلاب، وأنماط تعلمهم، والمستويات النمائية، والدافعية، والمعرفة القبلية للمفاهيم، والتجاهات والاهتمامات.
رابعا: معرفة السياقات البيئية knowledge of Environmental Context ، وتتضمن بيئة التعلم، .Learning E والبيئات الاجتماعية والثقافية التي تجري فيها عملية التعلم والتعليم.



الشكل(3.1) نموذج كوكران وزملائها المعدل للعناصر المتداخلة لمعرفة المحتوى البيداغوجي (PCK) للمعلم.

وقد أضيفت لاحقا **المعرفة التكنولوجية (TK) Technohogy Knowledge** كمكون أساسي ورئيسي للمعرفة البيداغوجية. فالمعرفة التكنولوجية تنقسم إلى مجالين هما(المحتوى والمعرفة البيداغوجية) مما جعل من تحديدها وتعريفها أمر صعب للغاية، ولكن التكنولوجيا تتغير بشكل دائم ومستمر والاطلاع المستمر على التطورات التكنولوجية يجعلها وظيفة كاملة بحد ذاتها (المعيوي, 2015).

إلا أن هناك طرقا معينة للعمل بتكنولوجيا المعرفة والتي من الممكن أن تطبق على كل الوسائل التكنولوجية. وتبعا لذلك فإن تعريفنا ل (TK) قريب من تعريفنا للمعلومات التكنولوجية والمعّرفة بإسم (FITNESS) الذي اقترحته لجنة محو الأمية لتكنولوجيا المعلومات لمجلس الأبحاث الوطني (National Research Council, 2000).

المعرفة التكنولوجية البيداغوجية Technological Pedagogical Knowledge (TPK)

المعرفة التكنولوجية هي التغير في نمط التعليم والتعلم عند استخدام تقنيات معينة، يشمل هذا معرفة الإمكانيات والقيود ضمن الأدوات التكنولوجية والتي تتعلق بتصميمات واستراتيجيات بيداغوجية مناسبة من ناحية، والانضباط والتطور من ناحية أخرى، يتطلب ذلك فهم أعمق لتكنولوجيا معينة والنصوص التعليمية، والتي من خلالها تعمل بشكل أفضل ومن المهم تطوير مرونة إبداعية مع وجود الأدوات المتوفرة لتوظيفها لأغراض بيداغوجية معينة. فعلى سبيل المثال استخدام اللوح الأبيض كمادة تعليمية (National Research Council, 2000).

10.1.2 مفهوم البيداغوجية:

هي مجموعة من النظريات والقواعد التي تساعد المدرسين والمربيين وتوجههم في مهامهم اليومية، ولا تهتم بالمواضيع والأهداف المراد تحقيقها فقط، بل تهتم بالأفراد والجماعات المشاركة في العملية التربوية والوسائل المعتمد عليها لتحقيق تلك الأهداف(عبد السلام، 2007).

أما العلاقة البيداغوجية وهي تفاعل يضع العلاقة بين المعلم والمتعلم من أجل تحقيق العملية التعليمية، مع مراعاة حقوق وواجبات كل طرف، إذ أن هذه العلاقة تيسر إيصال المعلومات ويكون هذا التفاعل إيجابيا إذ أخذنا بعين الاعتبار مستوى المعلمين وقدراتهم على الاستيعاب دون إهمال حق المتعلم في إبداء رأيه، لإيجاد وفاق بينهما، ونقصد بها الحالة التي يكون فيها المربي في احتكاك مع المتعلم، وتعني الاتصال، تبادل الاحتكاكات، الفعل ورد الفعل ... بين المربي والمتعلم وطبيعه هذه العلاقة تختلف من تيار بيداغوجي لأخر(عبد الرحمن، 1994).

وعرفت البيداغوجية أيضا بأنها مجموعة من الوسائل والتقنيات يمكن إتباعها داخل الصف لتلافي ما قد يتعرض له بعض التلاميذ من صعوبات تعليمية تحول دون إبراز الكفاءات الحقيقية لدعمهم والتعبير عن الإمكانيات الفعلية(الزاوي، 2008).

11.1.2 الطرق البيداغوجية:

الطريقة البيداغوجية التقليدية:

إن التعلم في هذه يتعامل مع المتعلم بشدة وقسوة وكل ما يتكلم به فهو على شكل أوامر فقط حتى يصل إلى الانضباط والهدوء، بحيث أن الفعالية هنا تعني الأمر والأمر يعني الحماية والهدوء(سعداوي، 1995).

الطريقة البيداغوجية الحديثة:

يوجد تطابق بين إمكانيات الطفل واحتياجاته التي تجلب انتباهه، وعليه نستطيع أن نغرس في نفسية الطفل هدف واحد وهو اللعب، يبدأ شيئا فشيئا، يأخذ أشكالا مختلفة حسب العمر(الزاوي، 2008).

الطريقة البيداغوجية الموجهة:

في كثير من الأحيان ترتكب بعض الأخطاء التي لا تحتاج إلى كثير من الشرح وإنما تحتاج إلى توجيه يصحح الخطأ أو يعيد الأمور إلى نصابها، أي أن الأوامر عبارة عن توجيهات مرتبة بأوصاف وقيادات للهيئة الخارجية للطفل ولمجموعة من الأطفال(عبد السلام، 2007).

الطريقة البيداغوجية غير الموجهة:

وهي الصفة أو مجموعة من الصيغ والمواضيع التربوية التي تتكفل بمجموعة العلاقات البيداغوجية، وهذا يعني أن لها حرية مطلقة (غير مشروطة) وهذا يمنع التحديد أو التنبؤ المنهجي، والطريقة غير الموجهة تتحدد بامتناع المعلم أو المدرب عن التوجه وباستعماله لهذه الطريقة يجعل التلميذ يوجه نفسه ويدرك أهمية هذا التعليم الذاتي الذي يكتسبه بحضور المدرب والمعلم (عبد الرحمن، 1994).

12.1.2 تطوير مكونات دولية للمعرفة البيداغوجية للمحتوى:

كيف يمكن للمعلمين الحصول على فهم عملياتي للعلاقات الضمنية بين المحتوى البيداغوجي؟ أن المعلمين في المناهج التقليدية بحاجة لأن يتدربوا على استخدام تكنولوجيا تعليمية معينة يتعرضوا لاستخدامات ترتكز على المنهج التعليمي لهذه الأدوات والمصادر، فالمناهج التي تعلم المهارات غير كافية(المعيوي، 2015).

إن التعلم عن تعليم المهارات البيداغوجية يسهم قليلا بمساعدة المعلمين لتطوير معرفتهم حول استخدامه للتعلم بشكل أكثر فعالية حول علاقة هذا النوع من المعرفة للمحتوى الانضباطي أو كيفية مساعدة الطلاب لتلبية معايير محتوى معين، وباستخدامه بشكل مناسب خلال تعلمهم (بسيوني والشاطئ، 1992).

إن تطبيق هذا النوع من المعرفة يسهم في تطوير معرفة المعلم وعلى سبيل المثال فإنّ معلما واحدا يكون مهتما في البيداغوجيا في التاريخ قد يأخذ بالحسبان استخدام المصادر الرئيسة والمتوفر على الانترنت، وقد يطلب معلم آخر من الطلاب الذهاب إلى النصوص الاكترونية والتي تكشف علاقات متعددة مثل السبب والتأثير بين احداث تاريخية مترابطة. وقد يختار معلم الرياضيات أن يستخدم القدرات التمثيلية لبرمجيات الرياضيات والبنائية والجداول والرموز لمساعدة طلابه في اكتشاف الأساليب الديناميكية لدالات جبرية رقمية. فتنمية وعرض لمعرفة(PCK) معلمين تتطلب المرونة والمهارة ليس فقط مع معرفة المنهج الذي يرتكز على المحتوى ولكن أيضا معرفة البيداغوجيا. مع التذكر بأن كل منها يؤثر في الآخر بطرق مختلفة (Pfundt, &Duit, 2000).

13.1.2 الأساليب البيداغوجية:

الأسلوب الأول:

السُلطوي المعلم هو المسؤول عن التعليم كيفية تعلم التعليم، فهناك علاقة مسيطر ومسيطر عليه، فالمتعلم يبحث عن مواجهة المتطلبات والخصائص المرسلة من طرف المعلم، والتحكم الايجابي في المتطلبات والخصائص المرسلة من طرف المعلم، والتحكم الايجابي في المتطلبات، وفيها المتعلم يقيم بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها(بسيوني، والشاطئ، 1992).

الأسلوب الثاني:

يمكن للمتعلم من خلاله أخذ القرار الذي يتوقعه وهذا الانتقال في القرار يحدث خللاً في تصرف المعلم والمتعلم، فمراقبه تعليم المتعلم انطلاقا من هذا الاختلاف، فالمعلم يشعر بأكثر راحة والمتعلم يشعر بأنه مقبول، فالمعلم ليس له القدرة في تعليم نفس الشيء للكل، وفي نفس الوقت يتلقى هذه الاختلافات الفردية في الجوانب البدنية، النفسية والاجتماعة. وباعتبار أنّ المعلّم ليس المسؤول عن النموذج الكامل فإنّه بذلك يخلق وضعيات عمل، ويلعب بذلك دور المنبه من خلال التوجيه وتصحيح الأخطاء وهذا بداية الانضباط الذاتي، أما فيما يخص التقييم فالمتعلمم هو الذي يقيم نفسه بالمقارنة مع الفوج الذي ينتمي إليه(عبد الرحمن، 1994).

الأسلوب الثالث:

أسلوب التعليم المتبادل. ويقوم على أنَّ المتعلّم مساعدٌ للمعلّم، فالمعلم يحدد الأدوار والمعلمين الصغار" كمساعدين" بحيث يسمح لهم بالنقاش وإبداء الآراء للوصول إلى فكرة الغير ويتم تحديد وبوضوح مهمة كُلّ معلم صغير، كلاهما يشعر بأنه ملاحظٌ، الشئ الذي يسمح بالتقييم، وفي هذا الأسلوب المتعلم له دور المعلّم، يلاحظ وَينفّذ ويدخل الأستاذ بواسطة المعلم الصغير(بسيوني والشاطئ، 1992).

الأسلوب الرابع:

التعليم بموجهات صغيرة تدخل هنا شخصية الإداري الذي يلعب دور الملاحظ، الأداء في هذا الأسلوب لا يختلف عن الأسلوب السابق إلا أن الشرح والملاحظة تكون ثلاثيه، فيما يكون دور الإداري مكمل لنتائج ملاحظة الفوج، فالفوج يسير طبقا لوظيفة ثلاثية يتم فيها التنفيذ والملاحظة التي يختارها الإداري(سعداوي، 1995).

الأسلوب الخامس:

التعليم ببرنامج فردي. ففي هذا النمط من التعلم يكون المتعلمون قد بلغو مستوى الوعي والنضج ويسمح لهم بأخذ القرار التقييمي الخاص بهم، فالمعلم يعتبر أن كل المتعلمين ليس لهم نفس المستوى، الموقف الملائم لكل متعلم ومتطلباته فالإداري يجب أن تكون لديه درجة عالية من الملاحظة وتقييم الانضباط عند المتعلم والمعلم بدرجة عالية بحكم هيكلية وتنظيم اختصاصه التقني البيداغوجي(عبد الرحمن، 1994).

الأسلوب السادس:

التعليم باكتشاف الفكرة. كالأساليب السابقة مرتكزة على أحادية التسيير، إذن عملية النشا الفكري لم تحفز منهجيا فكيف يتم تجاوز هذه العقبة، أنها نظرية الخلل المعرفي(بسيوني والشاطئ، 1992).

14.1.2 الاتصال البيداغوجي:

ليعّرف بأنّه الاتصال الشخصي الذي يحدث بين الأستاذ والطالب، بهدف تحقيق الأهداف البيداغوجية، عن طريق نقل المعلومات للطالب، ويمثل العدد(555) البعد المعرفي للعلاقة البيداغوجية وكذا من خلال التفاعلات الشفوية(تبادل الرسائل الكلامية) والغير شفوية(حركات الرأس، الإيماءات، إشارات) بين الطرفين وتعبير عن البعد العلائقي ببعلاقة البيداغوجية(غضبان، 2000).

تهدف عملية الاتصال البيداغوجي إلى أن يؤثر المعلم في التلميذ، فينتج عن هذا التأثير في سلوك التلميذ، وبعبارة أخرى إن العملية التعليمية عملية إتصال مقصود بين المعلم وطلابه لإحداث تغيير إيجابي في سلوك الأبناء عن طريق إستخدام اللغة، وغيرها من الوسائل التعليمية(سليمان، 2003).

أهمية الاتصال البيداغوجي:

1. تدريب وتنظيم المتعلمين عن طريق تزويدهم بالمعلومات والمفاهيم والمهارات التي تؤهلهم للقيام بوظائف معينة.

2. حداث أثر في نفوس المتعلمين عن طريق الإقناع.

3. لفت إنتباه المتعلم إلى ما يحيط به من ظواهر وأحداث ليفهمها.

4. تزويد المتعلم بخبرات ومعلومات جديدة من النوع الذي يستثير تفكيره ويدعوه إلى التأمل والتفكير العميق مما يؤصل عنده القدرة على التبصير في المهمات والمشكلات الحياتيه التي تواجهه، فيكون قادرا على التوصل إلى الحلول المناسبة لها.

5. إذا كان الاتصال بين المعلم أو تلاميذه في جو يسوده الطمأنينة والعدل، مصحوبا بوسائل تعليمية، كالمذياع أو تلفاز أو فيلم، فإن ذلك_لا شك_ يوفر جوا من الراحة والمتعة في داخل حجرة الدرس، مما يبعد عن كلا المعلم والتلاميذ الملل والجو الرتيب.

6. توثيق الصلة بين المعاني والرموز التي تكون مفهومة قبل عملية الاتصال ويتضح ذلك في حالة إكتساب الطفل للغة، حيث يتم ربط المعنى بالكلمة التي تدل عليه(سليمان، 2003).

7. إن عملية الاتصال تمثل العملية الهادفة إلى نقل وتبادل المعلومات بين الأفراد والجماعات بهدف التأثير على سلوكهم وتوجيههم الوجهة المطلوبة.

8. عملية حيوية تساعد على اتخاذ القرار السليم الذي يتوقف بدرجة كبيرة على كمية المعلومات والبيانات وتدفقها وسلامتها، فإذا ما توقف تدفق المعلومات والبيانات لسبب أو لآخر، فإن صانع القرار يقف عاجزا أمام المواقف التي تتطلب تصرفا من نوع ما يتفق مع ذلك الموقف(محمد، 2006).

عناصر عملية الاتصال البيداغوجي:

المرسل:

وهو منشئ الرسالة والمسؤول عنها، والراغب في إحداث تغيير معين بعد نقلها أو التشارك فيها، وفي غرفة الصف يلعب المعلم دور المرسل لعدد كبير من المرات لفترات زمنية تطول وتقصر حسب طريقة التدريس المستخدمة وحسب المناخ الصفي السائد، أيضا فإن الطلبة يلعبون دور المرسل من وقت لآخر وتبعا للمتغيرات السابقة(هارون، 2003).

وقد يكون مصدر الإتصال هو الكمبيوتر أو العروض الضوئية، أو أجهزة الإستماع فمن طرق استخدام هذا النوع من الوسائل التعليمية في المواقف التعليمية المختلفة أمكن المتعلم ان يشاهد الموقف التعليمي عدة مرات حتى يتمكن المتعلم من استعياب الفكرة أو الموضوع فالموقف التعليمي في حالة الاتصال الذي يتم بين المعلم والمتعلم مباشرة يتسم بالتفاعل ومن أهم نتائجه تحليل السلوك وتحديث العملية التعليمية(أحمد، 2005).

المستقبل:

المستقبل هو هدف عملية الاتصال، اي الشخص الذي يراد مشاركته في فكرة أو موقف أو اتجاه أو انفعال، أو هو الشخص الذي يريد إحداث تغيير ما في مواقفه أو إتجاهاته أو انفعالاته أو سلوكاته وذلك كنتيجة لعملية الاتصال، وقد يكون أحد الطلبة أو عدد منعهم هم المستهدفون من عملية الاتصال في غرفة الصف، وقد يحدث اتصال معاكس يكون فيه المعلم هو المستهدف(هارون، 2003).

الرساله:

وهي في مجال التربية مجموع المعلومات والمفاهيم والمهارات والمبادئ والقيم التي يهتم بها المرسل (المعلم) ويوجهها لمن يهمهم(الطلبة) في موقف معين(سليمان، 2003).

الوسيلة:

هي القناة أو الممر الذي تمر من خلاله الرسالة من المرسل إلى المستقبل(أحمد، 2005).

وتتنوع أدوات وقنوات الاتصال التي يستخدمها المعلم والطلبة في الاتصال، فقد يكتب المعلم على اللوح، وقد يعرض صورا على جهاز الشرائح، أو قد يستخدم الخرائط أو المسجل او غيرها(هارون، 2003).

التغذية الراجعة:

وهي عملية قياس وتقويم مستمرة لفعالية العناصر الأخرى، كما أن لها دورا في انجاح عملية الاتصال كما أنها الوسيلة التي من خلالها يستطيع أن يتعرف المرسل اي المعلم لأو الأستاذ ما أحدثه من أثر قبل الطالب من خلال المادة العلمية التي نقلها المعلم للتلميذ، وهو عبارة عن ردود فعل تنعكس على المستقبل في فهمه، أو عدم فهمه للرسالة، وذلك من خلال علامات عدم الإرتياح، المتبدية على وجهه، مما يعني أنه بحاجة إلى إعادة صياغة أفكارها ومعلوماتها بشكل أكثر إفهاما، ويوجد نوعان من رجع الصدى إيجابي دلالة على وصول الرسالة، وسلبي دلالة على عدم وصول الرسالة، أي عدم فهمها(لكحل، 2012).

التشويش:

هو الإضراب أو الخلل الذي يحدث أثناء نقل الرسالة مما يعيق وصولها للمستقبل، ويعزى هذا الخلل إما إلى عوامل فيزيائية كدرجة الحرارة داخل غرفة الصف، من حيث شدة إرتفاعها، أو إنخفاضها أو الإضاءة المتذبذبة، أو التهوية السيئة، أو الجلوس غير المريح بسبب عدم صلاحية الأدراج، أو قد يكون المعوق دلاليا يحدث داخل المستقبل نفسه، وذلك ينتج عن عدم فهمه لمعنى كلمة أو عبارة (سليمان، 2003).

التأثير:

هو المحصلة النهائية للإتصال، ويتم بتغيير معلومات المستقبل، أو بإضافة معلومات جديدة له، أو بتغيير اتجاهاته أو إنفعالاته وذلك بما يتفق مع أهداف المرسل، فالمعلم الذي قد يحقق التأثير المرجو من عملية الاتصال الصفي عندما يتمكن الطالب من توظيف قاعدة لغوية علَّمه إياها أو عندما يلفظ لفظا صحيحا، والتأثير المرجو في الاتصال البيداغوجي بالنسبة للطالب عندما يلعب دور المرسل قد يكون إشعار المعلم بعدم فهمه، أو لفت نظرة إلى شعوره بعدم الراحة (هارون، 2003).

15.1.2 التقويم:

أن عملية تقويم المنهاج التربوي تهدف إلى قياس فعالية محتوى المنهاج، ولأن الغاية النهائية من هذه العملية هي نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف المرجوة، وفي هذا الصدد يشير(العمرية) إذ كانت وظيفة التقويم تحقيق الأهداف المرجوة، فلا بد أن يكون هناك أساس نبني علية أحكامنا، وكون أن الأهداف يتم وضعها لتعبر عن رؤية مشتركة وتوقعات يمتلكها المتعلم ولكن ليس ليتم قياسها الأمر الذي يتطلب معايير يمكن قياسها (سعيد،2011).

ويحتل التقويم التربوي مكانة بارزة جديرة بالدراسة والبحث والتحليل فمن خلال التقويم التربوي يتم تحديد الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق التقدم نحو أهداف العملية التربوية بهدف تحسين وتطوير تلك العملية؛ فهو يمثل قاعدة الأساس لأي خطوة تطويرية أو تحسينية لواقع العملية التربوية. والعملية التربوية المدرسية بحاجة إلى تقويم ستمر يتناول أهدافها ومناهجها وطرق التدريس فيها وإدارتها وجميع أوجه النشاط المختلفة فيها لتحديد درجة فعاليتها ورفعها إلى أعلى المستويات في ضوء الإمكانات المتوفرة (طموس، 2002).

تعريف التقويم:

التقويم هو عملية منهجية علمية منظمة لجمع المعلومات حول الموضوع المراد تقويمه –أياً كان نوعه– في ضوء معايير محدد ينتج عنها حكم معين يفيد في صناعة القرار(طموس، 2002).

أما **تقويم المنهج** والذي عرفه (اللقاني والجمل) بأنه مجموعة الإجراءات والأساليب التي تتخذ لتعرف مدى صلاحية المنهج بكافة أبعاده: أهدافه، محتواه، أنشطته، مصادر تعلمه، أساليب تقويمه ومدى تحقيقيه للأهداف التي وضع من أجلها(اللقاني والجمل، 1999).

16.1.2 دواعي تقويم المناهج الدراسية:

هناك الكثير من الأسباب التي تدعو إلى القيام بعملية التقويم التربوي بشكل عام والمناهج الدراسية بشكل خاص وأهم تلك الأسباب والتي أوضحتها (سعيد) في ما يلي:

1. أن مراجعة المنشورات من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذ هذه المشروعات ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها، والمنهج التعليمي من أكثر المشروعات حاجة إلى التقويم المستمر.

2. كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات والتي تقضي إعادة النظر في المناهج وتقويم آثارها.

3. زيادة المعارف والمعلومات وتضخمها بشكل كبير.

4. اهتمام الناس بالتربية والتعليم اهتماماً متزايداً وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة.

5. ثورة الحاسوب والمعلومات والاتصالات وظهور شبكة الإنترنت العالمية وتطور مهارات وأساليب مختلفة للتواصل اللإنساني تطور وسائل الإعلام المختلفة.

6. وجود نزاعات وخلافات في الرأي بين المربين حول أفضل العوامل أو العمليات أو أكثرها فعالية في إحداث تعلم اللغة.

7. عدم رضا الناس عن نتائج أبنائهم بسبب تقصير التربية في إكسابهم السلوكات المرغوبة إعدادهم للحياه.

هذا بالإضافة لكثير من الوظائف التي يؤديها التقويم والتي تدعو لتقويم كافة جوانب العملية التربوية ومن ضمنها المناهج الدراسية والكتب المدرسية (سعيد، 2011).

17.1.2 وظائف تقويم المنهاج:

إن وظائف تقويم المناهج عديدة وكثيرة، ولا بد أن تكون ذات فعالية، وتعطي نتائج تفيد المهتمين بالتقويم ومجالاته، ولاسيما الباحثين في التقويم التربوي والتقويم الفعلي للمناهج، ولقد اهتم كثير من الباحثين في تحديد وظائف تقيم المنهاج التربوي وأهميته (المدهون، 2004).

فقد اهتم سمعان وآخرون في تحديد وظائف المنهاج والتي شملت على وظيفتين رئيسيتين هما:

وظائف تعليمية: ومن خلالها يتم الكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم بقصد التكييف مع المنهج تبعا لما يحصل عليه من نتائج، وكذلك يتم تحديد ما حصل عليه.

وظائف تنظيمية: من خلال الحصول على المعلومات اللازمة لتقييم التلاميذ وقبولهم وتوجيههم تعليميا أو مهنيا، وكذلك من خلال الحصول على بيانات عن مدى كفاية المعلم في وظيفته وقياس مدى كفاية أجهزة المدرسة ووسائلها، وكذلك من خلال الحصول على معلومات لكتابة التقارير إلى الآباء(سمعان وهيب ولبيب ورشدي، 1982).

وقسم **باتتريس بلبل Patrice Pelpel** وظائف التقويم إلى ثلاثة وظائف رئيسية وأساسية:

الوظيفة الاجتماعية:

التي تنطلق من الوظيفة الكلية للنظام التعليمي في تهيئة الشروط اللازمة والملائمة لكل من يلج المدرسة لكي يندمج في المجتمع الذي ينتمي إليه، والعلاقة بين التقويم والعالم الاجتماعي تظهر بكيفية مباشرة في توزيع الأفراد على شكل فئات ملائمة لمستويات التكوين، وهذا البعد الاجتماعي تظهر نتاجات المؤسسة التعليمية وقيمتها في سوق العمل والإنتاج وكذلك في نوع الإنسان الفرد الذي تكونه(المدهون، 2004).

الوظيفة البيداغوجية:

التي تحتل مركز الفعل التعليمي وبخاصة في غياب البعد الاجتماعي للتعليم، وينطلق التقويم في وظيفته التربوية أولا من تقيم المظهر العام للتعلم أي معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وثانيا من تقيم عملية التعليم في حد ذاتها أي الحكم على المعلم ومجهوداته التدريسية. إن الهدف من الوظيفة البيداغوجية يكمن في ضبط التعليم وتكييفيه مع المستوى الحقيقي للمتعلمين، وتحليل الصعوبات التي تواجههم أثناء التعلم (المدهون، 2004).

الوظيفة المؤسسية:

التي تمثل السلطة، وتشكل النظام وتحافظ عليه، تلك السلطة المندرجة بشكل هرمي وبطريقة غير قابلة لإنعكاس العلاقات بين الشركاء في العملية التعليمية، فالمعلم يبقى دائما الممارس الفعلي وربما الوحيد لسلطة التقويم، للتجاوز وظيفة التقويم نطاق العلائق التي تربط بين المعلم والتلاميذ غير واضحه المعنى، وليكتسب التقويم مكانا مرموقا ووزنا متميزا(المدهون، 2004)

18.1.2 مبادئ التقويم التربوي:

حدد(مصطفى) مبادئ خاصة للتقويم التربوي وشملت على ما يأتي:

1. أن يكون التقويم هادفا: أي يرتبط بالأهداف التعليمية إرتباطا وظيفيا بحيث إذا تغير الهدف تغيرت تبعا لأغراض التقويم، وأن يكون التقويم محققا لهذه الأهداف.

2. أن يتصف التقويم بالشمول، أي أنه يقوم جميع الجوانب المراد تقويمها في الأهداف(العقلية، والنفسية، والجسمية، والاجتماعية).

3. أن تتنوع أساليب التقويم أدواته حتى تساعد على إنجاح الهدف من التقويم وتساعد على التقويم من جميع الجوانب.

4. أن يكون التقويم مستمرا: حتى يساعد على تغطية الجوانب المراد تقويمها، وحتى يحدد نقاط القوة والضعف في حينها مما يختصر الوقت والجهد، وكذلك حتى يتيح الفرصة لاستعمال وسائل التقويم أكثر من مرة مما يساعد على الحصول على نتائج أكثر موضوعية.

5. أن يكون التقويم عملا تعاونيا.

6. أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت والجهد والمال، فيراعي التقويم وقت المعلم ووقت التلميذ والوقت المخصص للعملية التعليمية.

7. أن يكون التقويم على أساس علمي، بمعنى أن تتوافر في الوسائل المستخدمة مجموعة من الخصائص لصدق والثبات والموضوعية والتنوع، ويقصد بالصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه بالفعل/ كما يقصد بالثبات أن تتشابه نتائج التقويم عند اعادته مرة ثانية، ويقصد بالموضوعية ألا تتأثر عملية التقويم بالعوامل الشخصية للمقومين، بينما يقصد بالتنوع استخدام أدوات عديدة، لأنه كلما زادت معلوماتنا عن المجال الذي تقويمه، كلما كان التقويم ناجحاً.

8. أن تكون عملية التقويم إنسانية: بمعنى أن يكون هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، وأن يكون التقويم وسيلة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وليس وسيلة لإرهاب التلاميذ، وأسلوبا من أساليب عقابهم، بل أن يترك أثرا طيبا في نفوس التلاميذ (مصطفى، 2003).

2.2 الدراسات السابقة

يمكن تقسيم الدراسات التي تناولت الموضوع إلى مجالين:

المجال الاول: الدراسات التي قيمت كتب اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات معينة

المجال الثاني: الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين للمحتوى البيداغوجي.

1.2.2الدراسات التي قيمت كتب اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات معينة

أجرت محمد وسروكتي والنورابي (2013) دراسة هدفت إلى تحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم محافظة بحرى، واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي، وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من (1080) معلما ومعلمة، وأعدت الباحثة استبانه كأداة لجمع بيانات الدراسة، وخلصت الدراسة بعدد من النتائج أهمها أن منهاج الحلقة الثانية واضحة وشاملة ومرتبطة بأهداف التربية السودانية، وتقيس الأهداف الموضوعة لها، وأن الإخراج الفني لكتب اللغة العربية ملائم، وأن معلمي اللغة العربية يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم مناهج اللغة العربية للحلقة الثانية.

أما أبو شاوييش (2012) أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على القيم المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع ومن ثم الكشف عن أهم الأساليب المستخدمة في تدريس القيم، وعن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب تدريس القيم التي تسهم في تنمية القيم عند الطلاب، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة والبالغ عددهم(232) كما تكونت أيضا من كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع في الفصل الأول، واستخدم الباحث أداتين للدراسة هما: الإستبانة، وبطاقة تحليل محتوى لتحليل، وخلصت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلمي اللغة العربية للأساليب المستخدمة في تدريس القيم المتضمنة لكتاب لغتنا الجميلة تعزى لمتغير الخبرة ومتغير الجنس.

وأجرى حمادنة(2012) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب(لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية(قصبة المفرق)، طبقت على عينة مكونة من(77) معلماً ومعلمة، حيث استخدم الباحث إستبانة مكونة من(54) فقرة موزعة على خمسة مجالات كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة أن مجال الإخراج الفني للكتاب جاء في المستوى القوي في حين صنفت المجالات الأخرى في المستوى المتوسط أما التقديرات الإجمالية للكتاب فقد جاءت في المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.

كما وأجرت سعدية (2011) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف العاشر من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمجلس التعليم في أبو ظبي والبالغ عددهم(264) معلم ومعلمة و(28) موجه وموجهة تربوي، وتكونت عينة الدراسة من(132) معلم ومعلمة و(20) موجه وموجهة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن تقديرات الموجهين جاءت بدرجة مرتفعة، وأن تقديرات المعلمين أيضاً جاءت بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج أيضا لوجود فروق دالة إحصائيا لتقديرات كل من المعلمين والموجهين التربويين على مجالات تقويم كتاب اللغة العربية مجتمعة تبعا لمتغير الجنس.

أما أبو عنزة (2009) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقويم 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 التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر التابعين لوزارة التربية والتعليم في محافظات غزة والبالغ عددهم(200) معلم ومعلمة، وشكلت العينة نسبة(90%) من المجتمع الأصلي تم اختيارها بطريقة عشوائية منتظمة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة بأن النتائج التقديرية الإجمالية للكتاب جاءت في المستوى الجيد، وهي درجة ملائمة لمعايير الجودة، وأن أفضل معايير الكتاب عند المعلمين هو معيار الإخراج الفني.

أجرى الشخشير (2005) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بمدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، للتعرف إلى تقديراتهم التقويمية على ستة مجالات للكتاب، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من(88) معلما ومعلمة تم اختيارهم من بين(107) مدارس بطريقة طبقية عشوائية، حيث استخدم الباحث الإستبانة كأداة لدراسته والتي عكست فقراتها تقييم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي، وخلصت إلى أن تقدير الكتاب التقويمي مرتفع جداً مما يدل على جودته، وقبول فرضيات الدراسة، وقد وجدت فروق لصالح متغير الخبرة.

أما طموس (2002) الذي أجرى دراسة هدفت إلى معرفة مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية لكتاب" لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي بمحافظة غزة، كما هدفت إلى معرفة علاقة تلك التقديرات باتجاهاتهم نحو التحدث، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، فقام الباحث بإختيار عينة مكونة من(205) من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الكتاب موزعين على مدارس قطاع غزة وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة. ولجأ الباحث إلى استخدام أداتين قام بتطويرهما وهما: استبانة لتقويم أبعاد الكتاب، ومقياس للاتجاهات نحو تحديث المناهج. وخلصت الدراسة أن تقديرات المعلمين التقويمية الإجمالية للكتاب تعبر عن مستوى عالٍ حسب المستويات التي اعتمدتها الدراسة، وأن أفضل أبعاد الكتاب هو بعد الإخراج الفني، وأن اتجاهات المعلمين نحو تحديث المناهج كان إيجابيا بشكل عام.

وأجرى الحشاش (2001) دراسة هدفت إلى تقويم مناهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، فقام الباحث بإختيار عينة مكونة من جميع معلمي اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة والبالغ عددهم(236) معلماً ومعلمة، حيث استخدم الباحث الإستبانة كأداة للدراسة والتي تكونت من (120) فقرة، وخلصت الدراسة إلى أن منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة لا يتلائم مع المعايير الواجب توافرها فيه إلا بنسبة منخفضة، كما وأظهرت النتائج فروقا دالة احصائيا بين متوسطات تقديرات المعلمين تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الحادي عشر.

وأجرت عامر (2000) دراسة تقويمية هدفت إلى تقويم كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة لمعرفة مدى ملائمة الكتب للطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من(81) معلماً ومعلمة و(328) طالباً وطالبة، حيث استخدمت الباحثة ببناء وتطوير استبانة مكونة من(40) فقرة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة بعدد من النتائج أهمها أن تقدير المعلمين التقويمي حصل على (3.48) أي بنسبة(69.6%) وان تقدير الطلبة التقويمي حصل على(3.42) أي بنسبة(68.4%) .

2.2.2 الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين للمحتوى البيداغوجي

فقد أجرى صيام (2014) دراسة بحثت في التعرف إلى واقع المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي عند معلمي الرياضيات للصف الثامن الأساسي المتعلقة بوحدة الهندسة، وركزت على تقصي تلك المعرفة المتعلقة بوحدة الهندسة، ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج الكمي، فقام الباحث بإختيار عينة مكونة من معلم ومعلمة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات، للصف الثامن الأساسي، في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة رفح للعام الدراسي 2013/ 2014، ولجأ الباحث إلى استخدام أربع أدوات وهي: استبانة للكشف عن طبيعة معتقدات معلمي الرياضيات والمقابلات الفردية والإختبار المعرفي والملاحظات الصفية. وخلصت الدراسة إلى تحديد أبعاد المعرفة البيداغوجية لمحتوى وحدة الهندسة الواجب توافرها لدى معلمي الصف الثامن الأساسي، كما أوصت الدراسة بإعداد معلم الرياضيات معرفياً وتربوياً، والعمل على ضرورة إطلاع المعلمين سواء أثناء الخدمة أو أثناء التأهيل على التطوير المعرفي للطلبة، مع إعادة النظر في المساقات التربوية التي تدرس في الكليات التربوية.

أجرى عواد (2014) دراسة هدفت إلى اكتشاف أثر برنامج تدريبي في تطوير معرفة معلمي ومعلمات الرياضيات البيداغوجية بالمحتوى لوحدة الهندسة الفراغية للصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (6) معلمين، 3 ذكور و3 إناث ممن يدرسون الصف، وتم اختيارهم بشكل قصدي. حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات للصف العاشر في محافظة القدس وضواحي القدس، واعتمدت الدراسة أداتين؛ الأولى: استبانة المعرفة البيداغوجية بمحتوى وحدة الهندسة الفراغية للصف العاشر الأساسي، التي قام المعلمون بالإجابة عليها مرة قبل البرنامج التدريبي، ومرة أخرى بعده. أما الأداة الثانية: هي التأملات التي كتبها المعلمون بعد كل لقاء من لقاءات البرنامج، وملاحظة الحصص، استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج الكمي، وخلصت الدراسة أن البرنامج التدريبي أثر بشكل إيجابي على معرفة المعلمين البيداغوجية بمحتوى وحدة الهندسة الفراغية، وظهر بشكل كبير في

تطوير معرفة المعلمين بالمحتوى الرياضي للوحدة أكثر من باقي عناصر المعرفة البيداغوجية بالمحتوى.

وأجرى أمبوسعيدي والحجري (2013) دراسة هدفت إلى إستقصاء تقدير درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي في مادة العلوم لدى عينة من المعلمين الذين يدرسون المادة في الصفوف (5–10) بسلطنة عمان، في ضوء متغيرات جنس المعلم، وتخصصة الدقيق، وخبرته التدريسية. وتكونت عينة الدراسة من(102) من معلمي العلوم من الجنسين، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مادة العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (5–10) والذين بلغ عددهم(353) معلما ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد إستبانة من قبل الباحثين تقيس درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي الخاصة بمادة العلوم مكونة من (39) عبارة في صورتها النهائية. وأظهرت نتائج الدراسة حول محور "المعرفة بمتعلم مادة العلوم" على الترتيب الأول، وصل محور "المعرفة بإستراتيجيات التدريس" على الترتيب الثاني بينما جاء محور "المعرفة بمناهج العلوم" في الترتيب الثالث والأخير. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تقدير درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي لدى المعلمين تُعزى إلى متغير الجنس في محور "المعرفة بمناهج العلوم" ووجود فروق دالة إحصائية في محتوى "المعرفة بمتعلم مادة العلوم"، و "المعرفة بإستراتيجيات التدريس" وفي مجمل محاور معرفة المحتوى البيداغوجي بالنسبة لمتغير الخبرة التدريسية، وأخيراً عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير التخصص الدقيق والتفاعل بين المتغيرات الثلاثة. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنة من نتائج.

وأجرى حامدة (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة معلمي العلوم بكيفية تعليم محتوى مادة العلوم للصف الثامن، حيث استخدمت الباحثة المنهج الكيفي في تطبيق الدراسة، لدى عينة من معلمي العلوم للصف الثامن الأساسي من الجنسيين والذين تتفاوت خبراتهم في التدريس، ويحملون مؤهلات علمية مختلفة وعددهم 130 معلما ومعلمة في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة، واتبعت طريقة التثليث في تحليل نتائج المقابلة والمشاهدة، وخلصت الدراسة إلى وجود ضعف في معرفة المعليمن لكيفية تعليم وحدة الحركة الموجية في الجانب التطبيقي، حيث كانت معرفة المعلمين بالمحتوى والمادة النظرية جيدة نوعا ما، إلا أن طريقة عرض المحتوى وكيفية تقديمه للطلاب كان ضعيفا نظرا لإختلاف السياق والخبرة والبيئة التعليمية لكل من معلمي العينة، وعدم معرفتهما الكافية بالمصادر وطرق أساليب التدريس المناسبة لعرض المحتوى، وخاصة وأن المادة المطروحة في المحتوى بعيدة كل البعد عن تخصصهما. وهذا بدورة يثبت أهمية كل عنصر من عناصر المعرفة بكيفية تعليم المحتوى وأن كل منهما يتأثر ويؤثر على الآخر.

وأجرت سعاد (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي، حيث تكونت عينة الدراسة من ثمانيين معلما لمادة الرياضيات الذين يدرسون صفوف السنة الأولى الثانوي، ولجأت الباحثة لإستخدام أداة الإختبار المعرفي للكشف عن مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنه رغم أهمية البيداغوجية لمعلمي الرياضيات، إلا أن هذه المعارف تجاوزت مستوى المعرفة الأساسية إلى المستوى الثاني الأكثر تعقيدا والمتميز بالتطور والدقة. وخلصت أيضا إلى أن مهنة التعليم لم تعد تنظر في مجرد تنفيذ مناسب للعمل المقرر، بل هي إبداع لنشاطات مهنة التدريس بأشكال جديدة. فالمدرسون يمارسون قرارات مهنية معقدة، إنها تظاهرات لكفاءاتهم ولمسؤوليتهم والتي تعبر عن الفروق بين العمل المقرر والعمل المنجز المتأثر بعدة عوامل أساسية، أهمها المعرفة البيداغوجية المكتسبة من طرفهم.

وأما دراسة حوامدة (2010) التي هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي اللغة العربية للمحتوى البيداغوجي، من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإختيار (30)معلماً ومعلمة تم إختيارهم بالطريقة القصدية كعينة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش للعام الدراسي 2007/2006 م والبالغ عددهم (302) معلما وممعلمة. وقد لجأ الباحث لإستخدام المقابلة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج تباينا في المعرفة البيداغوجية العامة لعدة معلمي ومعلمات اللغة العربية، من حيث المحتوى الدراسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، وقد أوصت الدراسة بتطوير معرفة المعلمين البيداغوجية للمحتوى الدراسي وللمحتوى بصورة عامة، وبتطوير المناهج المدرسية بما يتفق مع المحتوى البيداغوجي العام، وبتطوير البرامج التدريبية للمعلمين الجدد لتعريفهم على المحتوى البيداغوجي العام، وبإجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على مواد (مباحث) أخرى.

أما دراسة حباس (2009) والتي هدفت إلى بحث أثر المعرفة البيداغوجية على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي، حيث تم اختيار موضوع تعليم الكثافة لطلبة الصف السابع ليكون محور البحث، فاعتمد الباحث على نموذج الحشوة (Hashweh, 2005) والذي بين أن معرفة المعلم للمحتوى تتكون من أربعة عناصر هي معرفة المحتوى، ومعرفة الاستراتيجيات، ومعرفة الأهداف، ومعرفة خصائص الطلبة، ومعرفة المنهاج، ومعرفة السياق، ومعرفة المصادر. حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للصف السابع الأساسي الذين يعلمون في المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية وضواحي القدس والبالغ عددهم (37) معلماً ومعلمة، وقد قبل منهم (29) معلماً ومعلمة المشاركة في اختبار المعلمين، بالإضافة إلى جميع طلبتهم البالغ عددعم (768) طالباً وطالبة للمشاركة في اختبار تحصيل الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة ضعف معرفة المعلمين بالمعرفة

البيداغوجية للمحتوى، حيث بلغ متوسط معدلات المعلمين 49.8%، وهذا ناتج عن ضعفهم في معرفة العناصر السبعة جميعها، إلا أن المؤثر الأكبر هو ضعفهم الشديد في معرفة كل من الأهداف وخصائص الطلبة.

أجرت إساك (Usak, 2009) دراسة هدفت إلى استكشاف معرفة المحتوى البيداغوجي لعدد من معلمي العلوم في دروس الخلية، واستخدمت عدة أدوات لجمع بيانات الدراسة حول المعرفة بتدريس المحتوى لدى (6) من الطلبة المعلمين في تركيا، من مثل خطط الدروس والمختبر، والمقابلات مع المعليمن، وخرائط المفاهيم، بهدف وصف معرفة المحتوى البيداغوجي في عدة عناصر هي: المعرفة بمحتوى مادة العلوم، ومنهاجها، والمعتقدات الخاصه بمادة العلوم، والمعرفة باستيعاب المتعلمين لمادة العلوم، والمعرفة بأساليب تقويم مادة العلوم، وبحسب نتائج الدراسة فإن الطلبة المعلمين يستخدمون طرق تدريس متمحورة حول العلم، كما يكون تركيزهم على المادة العلمية.

وأجرى كرامارسي (karamarsk, 2009) دراسة هدفت إلى مقارنة أثار البرامج الداعمة للتفكير مقابل برنامج التفكير الخطابي Reflection Discourse Training (R_D) وبرنامج الإستجواب الذاتي Questioning Training Self (S_Q) على المعرفة البيداغوجية للمعلمين في حل المشكلات الرياضية والثاني؛ لقياس ما وراء المعرفة المتعلقة بمعرفة ومعتقدات المعلمين الخاصة بالمعرفة التقريرية، الإجرائية والشرطية، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) معلم من معلمي التعليم الأساسي في (16) مدرسة، تم إختياره (32) معلم منهم للتدريب على برنامج (R_D) و (30) معلم للتدريب على برنامج (S_Q) وجميعهم شارك في برنامج التنمية المهنية التي ترعاها حكومة الكيان الصهيوني لمدة ثلاث سنوات بغرض تعزيز المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات تبعا لمعايير NCTM، وفي بداية الدراسة لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المتغيرات التالية: عدد سنوات الخبرة لمعلمي الرياضيات في معرفة المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية للمحتوى التي تم تقيمها من قبل الإجراءات الحكومية، وقد أشارت النتائج إلى أن برنامج (S_Q) كان أكثر فاعلية لتطوير المعرفة البيداغوجية لمحتوى الرياضيات، وتعزيز ما وراء المعرفة الرياضية من برنامج (R_D)، وأشارت النتائج أيضا إلى أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في تطوير المعتقدات حول تدريس الرياضيات في حل المشكلات بإستخدام طريقة العرض، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنة من نتائج.

وأجرى العدوى (2008) دراسة هدفت إلى وصف معرفة معلمي رياضيات بنائيين اجتماعيين بالمعرفة البيداغوجية لمحتوى وحدة الجبر في منهاج الصف الثامن الأساسي ، حيث تألف مجتمع الدراسة من

جميع معلمي الرياضيات للصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة الفلسطينية في محافظة رام الله، أما العينة التي استخدمت في الدراسة فكانت معلمي رياضيات بنائيين(معلم ومعلمة) تم اختيارهما بناءاً على إجاباتهما على إستبانة المعتقدات المعرفية، واستخدم أربعة أدوات بحثية للإجابة عن سؤال الدراسة تمثلت في إستبانة المعتقدات البحثية لتحديد عينة الدراسة، واختبار فحص المحتوى، والمقابلات الفردية، والمشاهدات الصفية للعينة، وخلصت الدراسة إلى أن المعلمة تمتلك معرفة مقبولة لكن غير كافية بتعليم وحدة الجبر، وأن معرفة المعلم كانت معرفة جيدة بالمعرفة البيداغوجية لمحتوى الجبر لكنها لم تكن غنية كما يجب، وأن معرفتة كانت نوعا ما أفضل من معرفة المعلمة، وبشكل عام مال كلا المعلمين إلى استخدام الطريقة التقليدية في التعليم رغم اعتقادهما بغير ذلك.

كما أجرى بلوم وكراوس (Blum,&Krauss, 2008) دراسة هدفت إلى وصف معرفة المعلمين الألمان للمرحلة العليا من خلال إمتحانات مصممة خصيصا لهذا الغرض، فتُلخص هذه الورقة دراستين معمقتين من قبل مشروع COACTIV (Cognitive Activation Classroom) وأخرى حول أداء صفوف PISA (وهي صفوف المرحلة الثانوية الألمانية) الألمانية من أجل وصف المعرفة المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية الألمانية إعتمادا على هاتين الدراستين. فمشروع (Cognitive Activation Classroom) COACTIV التنشيط المعرفي في الصف تم تأسيسه من قبل مؤسسة الأبحاث الألمانية (DFG) من 2002–2006 وهو يبحث في تعليم معلمي الرياضيات للصفوف (PISA) الألمان للأعوام 2003–2004، ومن أهداف المشروع تحديد مفهوم المعرفة المهنية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية، وبناء إمتحانات معتمدة تفحص معرفة أولئك المعلمين بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى (PCK) ومعرفة المحتوى لديهم (CK). إضافة لإمتحانات المعرفة تلك تم تطوير مجموعة واسعة من الأدوات (board battery of instruments) التي كان ضمن أهدافها معرفة السير الذاتية للمعلمين، الدافعية، المعتقدات المهنية، وتنظيم الذات. وتكون الإختبار من(35) بند، و(22) منها لفحص المعرفة البيداغوجية للمحتوى (PCK) (13) بند لفحص معرفة المحتوى (CK) Content Knoeledge البنود التي إختصت في المعرفة البيداغوجية للمحتوى تم إعتماد (3) جوانب فيها إعتبرت مهمة في الحصول على تعليم رياضيات ناجح، فكانت النتيجة الجديرة بالملاحظة أن معرفة المحتوى تدعم بقوة تطور المعرفة البيداغوجية للمحتوى، وكانت النتائج تبدي تطور المعرفة وكأنة يتوقف بعد تعليم المعلم، في بيانات COACTIV لم يظهر أي إرتباط إيجابي بين أنواع المعارف والخبرة المهنية لدى المعلمين، كما بينت أن هناك علاقة وثيقة بين معرفة المحتوى والمعرفة البيداغوجية للمحتوى، فالمعرفة البيداغوجية للمحتوى بحاجة لأساس متين من المعرفة بالمحتوى .

وأجرى هيونج (Hung, 2008) دراسة هدفت لبحث المعرفة بالمفاهيم الرياضية لدى معلمي الصفين الخامس والسادس ومعرفتهم حول صعوبات تعلم الأطفال ومعرفتهم بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي اليومي كما تتحرى الدراسة إمكانية وجود علاقة بين معرفة المعلمين للمفاهيم الرياضية ومعرفتهم بصعوبات تعلم الطلبة والمعرفة البيداغوجية للمحتوى. تكونت عينة الدراسة من (201) معلم من معلمي الصفوف الخامس والسادس من (39) مدرسة حكومية شرق وجنوب وشمال ووسط تايوان. تم جمع المعلومات من خلال مقابلات غير رسمية عن الممارسات التعليمية وتصنيفها كما تم تطوير إستبانة تكونت من 8 مشكلات رياضية مختلفة إستخدمت في دراسة سابقة وكان لكل مشكلة ثلاثة مقاييس. وأظهرت النتائج أن أكثر من نصف المعرفة المفاهيمية للمعلمين كانت أقل من المعدل أي أن القليل من معلمي صفوف الخامس والسادس كانت لديهم معرفة كافية بموضوع التعلم وأوضاع تعليمية مختلفة. كما أظهرت النتائج أيضا أن معرفة المعلمين المهنية بمستوياتها المختلفة لا تؤثر بشكل مباشر على معرفتهم بصعوبات تعلم الطلبة والممارسات التعليمية، وقد فسر الباحث هذه الظاهرة بإعتماد نتيجة سابقة توصلت لها الباحثة Lampert أن المعلمين الذين لديهم معرفة محدودة بالمادة التعليمية لا يمكن إعادة بنائها أثناء تعليمهم، بينما المعلومات التي تم الحصول عليها من المقابلات أشارت إلى ميل المعلمين الشديد للإعتماد على الكتب التعليمية والإرشادية في التعليم الصفي وإهمال صعوبات التعلم.

كما قام (Mulhal&Berry&Lougharn, 2008) بدراسة لمحاولة توثيق المعرفة بكيفية تعليم المحتوى من خلال مشاهدات ومقابلات فردية وجماعية لمعلمي الصفوص من 7-12 ممن يعلمون في المدارس الأسترالية واعتبرو معلمين ناجحين بالمقارنة مع نظرائهم، حيث تم اختيار موضوع التفاعلات الكيميائية لوصف معرفة المعلمين بكيفية تعليم هذا الموضوع، وتلخصت أهم النتائج لهذه الدراسة أن معرفة المعلمين بكيفية تعليم المحتوى تقتصر على المنهاج وما ورد فيه من معرفة ولا تتعدى ذلك.

وأجرى خصاونة والبركات (2007) دراسة هدفت إلى تقصي المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية الخاصة بها، لدى(152) من الطلبة/المعلمين، حيث كشفت الدراسة عن العلاقة بين إلمامهم بالمعرفة الرياضية للمعرفة البيداغوجية في الرياضيات، وعلاقة بعض المتغيرات بكل منهما، حيث جمعت البيانات من خلال اختباريين، يقيس الأول المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الصفوف الثلاثة الأولى، ويقيس الثاني المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي. وخلصت الدراسة إلى أن طلبة معلم الصف لم يحققوا درجة الإتقان(80%) على كل من الإختباريين، وكان الوسطان الحسابيان لأدائهم على كل من الإختبارين بمستوى علامة النجاح(50%)، وسجلت نتائج الدراسة علاقة إيجابية متوسطة بين كل من

علاماتهم على الإختبارين، وكان المعدل التراكمي في الجامعة متغيرا، والمسار الأكاديمي في الثانوية العامة من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بمعرفة عينة الدراسة في الرياضيات وبيداغوجيا الرياضيات، وهذا من بين مجموعة المتغيرات لطلبة معلم الصف.

أما مريبع (2007) فقد أجرت دراسة هدفت إلى البحث في معرفة معلمي الرياضيات بالمعرفة البيداغوجية لوحدة الهندسة للصف الثامن الأساسي، ولقد ركزت على مجاليين واسعيين للمعرفة؛ الأول: معرفة المعلم بأهداف التعليم ، ومعتقداتة حول التعلم، والتعليم والمتعلمين، والثاني هو معرفته بمحتوى الوحدة الهندسية للصف الثامن الأساسي، وأصول تدريسها، حيث تكونت عينة الدراسة من معلمين اثنين من ذوي المعتقدات المعرفية البنائية الاجتماعية، ولجأت الباحثة لإستخدام ثلاث أدوات وهي: الإستبانة، المقابلات الفردية والملاحظات الصفية، كما أشارت نتائج الدراسة أن هناك توافقا كبيرا بين معتقدات المعلم، وأقواله، وممارساته الصفية المتعلقة بأبعاد النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم، وخلصت الدراسة إلى أن معرفة المعلم بمحتوى الموضوع تؤثر في دقة المعلومات التي يقدمها، كما تؤثر في نوعية الأسئلة التي يطرحها، من ناحية أخرى تؤثر معرفة المحتوى في قدرة المعلم على تحديد الأهداف.

وأجرى تومولكو ويسيدير (Tumuklu, &Yesildere, 2007) دراسة هدفت إلى تحديد كفاءات معلمي ما قبل الخدمة في المعرفة البيداغوجية لمحتوى الرياضيات في التعليم الأساسي، وقد تم جمع البايانات عن طريق تعرض المعلمين المشاركين في أربع مشاكل (أسئلة مفتوحة) والبالغ عددهم (45) معلم رياضيات في التعليم الأساسي. وقد تم تحليل استجابات المرشحين على أساس معايير محددة مسبقا. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعرفة الرياضية عند المعلمين المشاركين موجودة ولكن غير كافية لتدريس الرياضيات.

أجرى كل من أنجل، وريدر، وسكوت(Angel, Ryder & Scott, 2005) دراسة هدفت لمعرفة طبيعة المعرفة البيداغوجية بالمحتوى في كل من المادة العلمية، وإستراتيجيات التدريس، وتأثرها بعامل الخبرة، حيث شملت عينة الدراسة (41) معلماً متدرباً، و(24) معلماً لديهم خلفية واسعة في تدريس مادة الفيزياء، و(17) معلماً مبتدئاً، واستخدمت استبانة مفتوحة تحتوي (8) مواقف تعالج قضايا إشكالية في تدريس مادة الفيزياء كأداه للدراسة، ويتطلب تقديم تفسيرات لهذه المواقف، أظهرت الدراسة أن معرفة المعليمن ذوي الخبرة كانت أكثر تربوية، وتأخذ في الإعتبار تفكير الطلبة مقارنة بالمعلمين المبتدئيين.

وأجرى أبو موسى (2004) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع المعرفة البيداغوجية عند معلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي المتعلقة بموضوع الإقتراحات، كما سعت إلى تحديد النماذج التدريسية التي يستخدمونها في تدريسهم لوحدة الإقترانات، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام عينية قصدية من المعلمين والمعلمات ذوي خبرات ومؤهلات متنوعة بحيث يظهر أفراد الدراسة أكبر قدر ممكن من الفروق. ولجأ الباحث لإستخدام ثلاث أدوات لتحقيق هدف الدراسة: الإستبانة، والمقابلات الفردية والملاحظات الصفية. ووضحت نتائج الدراسة المعرفة التي يمتلكها المعلمون والمعلمات لموضوع الإقتراحات بأنها معرفة مجردة، وأنها معرفة إجرائية عالية المستوى. كما بينت النتائج أن معرفتهم بالتمثيلات المختلفة لإقترانات معرفة متقنة، وكان لديهم القدرة على ربط الإجراء الحسابي المتمثل في بناء جدول للأقران مع التمثيل الهندسي بشكل فعال.

وأجرى ريتانو(Reitano, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة التغير المفاهيمي حول المعرفة البيداغوجية للمحتوى للمعلمين المشاركين في هذه الدراسة والبالغ عددهم عشر معلمين قبل الخدمة ينتقلون من سنتهم النهائية(الرابعة) كطلاب لسنتهم الأولى للتعليم، فقد استمرت الدراسة اثنا عشر شهرا، ستة أشهر كانت في دراسة تأهيل المعلمين، والستة أشهر الأخرى لمعلمين مهنيين، حيث استخدمت الخارطة المفاهيمية وأشرطة الفيديو لاسترجاع المثير Video Stimulated Recall مع التفكير بصوت عال أثناء المشاهدة لتحديد الفهم لدى المعلمين المبتدئيين على مدى اللإثنى عشر شهرا. فقد أظهرت النتائج حاجة المعلمين لمعرفة مهنية محددة وفهم للمعرفة البيداغوجية للمحتوى (PCK) وتضمنت تلك المعرفة تغيرا في تفكير المعلمين، كما تأكيد المعلمين على أهمية ربط المعرفة الجديدة بالسابقة واستخدام الخبرة الحياتية لتعزيز المعرفة التي يتم تعليمها في الصف.

وفي دراسة ديريل وديفوس(Driel, Verloop& De vo, 2000) التي هدفت إلى التعرف على مفهوم المعرفة بتعليم المحتوى من خلال مراجعة الدراسات حول تعريفها، وحول معرفة المعلمين المهنية في تعليم العلوم، وأيضا السعي إلى دراسة تجريبية لتطوير المعرفة بكيفة تعليم المحتوى، وقد تم اختيار موضوع الموازنة الكيمياوية، وتم تطبيق الطريقة الكيفية بجمع البيانات وشارك 12 معلما ممن يحملون مؤهلات أكاديمية في الكيمياء أكثر من 5 سنوات خبرة بالتعليم، وتم توجيه أسئلة للمعلمين حول المفاهيم التي يمكن أن يحملها طلبتهم، وما هي الطرق والتمثيلات التي يستخدمونها في توضيح المادة العلمية، وأجابوا عن ذلك من خلال المقابلات، وأهم نتائج الدراسة تمثلت في أن هذه الدراسة ساهمت في زيادة المعرفة حول الطرق التي يمثل بها المعلمون المعرفة، وكيف يربطون بين تمثيلاتهم وفهم طلابهم وبالتالي التمكن من مساعدة المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

أما دراسة جيذر وزملاؤها (Geddis et al, 1998) التي استخدمت مفهوم PCK بحسب نموذج شولمان لتوضيح كيف يقوم معلمو الكيمياء بتحويل محتوى مادة النظائر إلى شكل مقبول للطلبة وأظهرت الدراسة أن هناك أربعة عوامل تعمل هذا التحويل وهي: المعرفة المسبقة بمفاهيم الطلبة، الاستراتيجيات الفعالة، التمثيلات المختلفة، المعرفة بالمنهاج. كما بينت الدراسة أن هناك فروقا بين المبتدئ والخبير من المعلمين في معرفتهم بكيفية تعليم المحتوى.

وأجرى الحشوة (Hashweh, 1985) دراسة هدفت إلى التعرف على المعرفة البيداغوجية والتي سماها (Subject–Matter)(Pedagogical Knowledge) حيث تكونت عينة الدراسة من ستة معلمين (3) منهم معلمي فيزياء و (3) منهم معلمي أحياء، وقد سألهم عن المادة وطرح لهم مفاهيم فيزيائية ومفاهيم عن الأحياء وقد وجد أن المعلمين لديهم معرفة عميقة بتخصصهم بينما لديهم معرفة عامة بالفروع الأخرى التي توجد لدى المعلمين جميعهم (معرفة عامة بالمحتوى وأساليب التدريس) إلا أن هناك معرفة خاصة يمتلكها المعلمون وهي المعرفة بكيفية تعليم المحتوى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ بعد مراجعة الدراسات السابقة أن هناك دراسات بحثت في تقويم كتب اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات متعددة مثل دراسة(محمد، 2013) ودراسة(حمادنة، 2012) ودراسة (سعدية، 2011) ودراسة(أبوعنزة، 2009) وغيرها من الدراسات، وأن هناك دراسات بحثت في تقويم معرفة المعلم في المحتوى البيداغوجي في مادة اللغة العربية كدراسة(حوامدة، 2010)، وفي مواد أخرى مثل دراسة(صيام، 2014) ودراسة(عواد، 2014) في مادة الرياضيات، وودراسة(عبدالله وأخرون، 2013) ودراسة(حامدة، 2012) في مادة العلوم، وفي الوقت الذي تتشابه به هذه الدراسة في جوانب معينة مع الدراسات السابقة حيث تشابهت في منهجية البحث بإستخدامها المنهج الوصفي في أغلب الدراسات كدراسة (طموس،2002) ودراسة (أبوشاوييش، 2012)، واستخدام الاستبانة كأداه للدراسة كما في دراسة(صيام، 2014) ودراسة(أمبوسعيدي والحجرية، 2013) ودراسة(الحشاش، 2001)، إلا أنها تختلف معها في أنها من أوائل الدراسات التي تبحث في تقويم كتب اللغة العربية في ضوء المحتوى البيداغوجي حسب علم الباحثة، كما أنها من أوائل الدراسات التي أخذت المرحلة الأساسية العليا بأكملها ولم تكتفي في صف معين.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 متغيرات الدراسة

1.4.3المتغيرات المستقلة

2.4.3 المتغيرات التابعة

5.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

6.3 أداة الدراسة

7.3 صدق الأداة

8.3 ثبات الدراسة

9.3 إجراءات الدراسة

10.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، في منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة(الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج.

1.3 منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لكونه المنهج المناسب للوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل والبالغ عددهم (1140) معلماً ومعلمة موزعين على المدارس الحكومية في أربع مديريات هي مديرية شمال الخليل وعدد المعلمين فيها(103 ذكور و108 إناث)، ومديرية جنوب الخليل وعدد المعملين فيها (169 ذكور و169 إناث)، ومديرية وسط الخليل وعدد المعلمين فيها(141 ذكور و175 إناث)، ومديرية يطا وعدد المعلمين فيها(159 ذكور و116 إناث).

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية بنسبة (30%) وبلغ عددها (345) معلماً ومعلمة موزعين على مديريات التربية في محافظة الخليل، حيث تكونت العينة في مديرية شمال الخليل من(31 معلم و 33معلمة)، وفي مديرية جنوب الخليل(51 معلم و51 معلمة)، وفي مديرية وسط الخليل(43 معلم و53 معلمة)، وفي مديرية يطا(48 معلم و35 معلمة)، والجدول(1.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	163	50.2
	أنثى	162	49.8
التخصص	لغة عربية	264	81.2
	أخرى	61	18.8
المؤهل العلمي	دبلوم	27	8.3
	بكالوريوس	268	82.5
	دبلوم عالي فأعلى	30	9.2
خبرة المعلم	أقل من 5 سنوات	50	15.4
	من 5–10 سنوات	109	33.5
	أكثر من 10 سنوات	166	51.1

4.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

1.4.3 المتغيرات المستقلة:

1. الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).

2. التخصص وله مستويان: (لغة عربية، أخرى).

3. المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: (دبلوم، باكالوريوس، دبلوم عالي فأعلى).

4. خبرة المعلم ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5سنوات، 5سنوات إلى10سنوات، أكثر من10 سنوات).

2.4.3 المتغيرات التابعة:

المعرفة البيداغوجية.

5.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة:

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، ويظهر أن نسبة 50.2% للذكور، ونسبة 49.8% للإناث. ويبين متغير التخصص أن نسبة 81.2% لغة عربية، ونسبة 18.8% لتخصصات أخرى. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة 8.3% للدبلوم ، ونسبة 82.5% للبكالوريوس، ونسبة 9.2% للدبلوم العالي فأكثر. ويبين متغير خبرة المعلم أن نسبة 15.4% لأقل من 5 سنوات، ونسبة 33.5% من 5–10 سنوات، ونسبة 51.1% لأكثر من 10 سنوات.

6.3 أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتبني وتطوير استبانة وذلك بإتباع الخطوات الآتية:

1. مراجعة الدراسات والبحوث في الأدب التربوي السابق والمؤلفات ككتاب(زيتون، 2007)، والرسائل العلمية كدراسة(صيام، 2014) ودراسة(أبو لطيفة، 2005)، وفي مقالتا(Shulman, 1986– 1987)، والبحوث ذات العلاقة كبحث(خلاف، 2014)، وشبكة

الإنترنت والتي اهتمت بتحليل وتقويم مناهج اللغة العربية بشكل عام وبالمعرفة البيداغوجية بشكل خاص.

2. في ضوء ما سبق تم تحديد الأبعاد أو المجالات التي سوف تبنى عليها الاستبانة، وتم اختيار الأبعاد التالية:
   - البعد الأول: المعرفة بالغايات والفلسفات.
   - البعد الثاني: الأنشطة والتقويم.
   - البعد الثالث: السياق التعلمي وخصائص المتعلمين.
   - البعد الرابع: المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى.
   - البعد الخامس: المعرفة البيداغوجية العامة.

3. قامت الباحثة بإضافة بعض القضايا الرئيسة والفرعية لتناسب المرحلة والواقع الفلسطيني بناءاً على توجيهات المحكمين.
4. تم صياغة عدد من الفقرات أو المعايير تصف كل بعد من الأبعاد الخمسة التي تم تحديدها وتغطيتها، حيث روعي عند صياغة تلك الفقرات أن تكون سهلة وواضحة لا تحتاج إلى إيضاح أو تفسير للمعلمين والمعلمات المستفتين.
5. وضع الإستبانة في صورتها الأولية.
6. تم عرض الإستبانة على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص، حيث سلم كل منهم نسخة من الإستبانة، ليدونوا ملاحظاتهم عليها. وقد عدلت الإستبانة بناءا على ملاحظات المحكمين وثم إخراجها بشكلها النهائي ملحق(4).

7.3 صدق الأداة:

قامت الباحثة بتصميم الإستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة ملحق(1)، حيث وزعت الباحثة الإستبانة على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الإستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الإستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الإستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الإستبانة ويدل على أن هناك الاتساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	4.40**	0.00	22	.540**	0.00	43	.490**	0.00
2	5.50**	0.00	23	.650**	0.00	44	.540**	0.00
3	2.40**	0.00	24	.610**	0.00	45	.660**	0.00
4	.390**	0.00	25	.450**	0.00	46	.610**	0.00
5	.430**	0.00	26	.570**	0.00	47	.630**	0.00
6	.550**	0.00	27	.640**	0.00	48	9.60**	0.00
7	.590**	0.00	28	.690**	0.00	49	.620**	0.00
8	.520**	0.00	29	.490**	0.00	50	.610**	0.00
9	.570**	0.00	30	.490**	0.00	51	.590**	0.00
10	.560**	0.00	31	.560**	0.00	52	.660**	0.00
11	.590**	0.00	32	.480**	0.00	53	.600**	0.00
12	.620**	0.00	33	.610**	0.00	54	.650**	0.00
13	.590**	0.00	34	.620**	0.00	55	.670**	0.00
14	.580**	0.00	35	.640**	0.00	56	.640**	0.00
15	.570**	0.00	36	1.60**	0.00	57	.590**	0.00
16	.610**	0.00	37	9.50**	0.00	58	.570**	0.00

17	.58**0	0.00	38	**9.50	0.00	59	.58**0	0.00
18	.58**0	0.00	39	**5.60	0.00	60	.62**0	0.00
19	.56**0	0.00	40	**2.60	0.00	61	.61**0	0.00
20	.49**0	0.00	41	**3.60	0.00			
21	.58**0	0.00	42	**9.50	0.00			

8.9 ثبات الدراسة:

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لتقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل (0.967)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات:

المجالات	معامل الثبات
المعرفة بالغايات والفلسفات	0.875
الأنشطة والتقويم	0.890
معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين	0.834
المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى	0.927
المعرفة البيداغوجية العامة	0.842
الدرجة الكلية	0.967

9.3 إجراءات الدراسة:

لتطبيق مراحل هذه الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

1. الحصول على كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا بجامعة القدس موجه إلى مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل موجه إلى المدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها.

3. الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والبحوث العلمية حول الموضوع للاستفادة منها.

4. إعداد الأداة الخاصة بالدراسة والتحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من الأخصائيين وذوي الخبرة، وتم الحذف والتعديل والإضافة حسب ما أوصى به المحكمون.

5. إعداد أداه الدراسة في شكلها النهائي بعد التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المبينة سابقا.

6. اختيار عينة الدراسة، والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الخليل.

7. تم تطبيق الأداة على العينة المختارة.

8. تم جمع البيانات من أفراد العينة وبعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة تبين للباحثة أن عدد الاستبانات المستردة والصالحة(325) استبانة من أصل(345).

9. تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا والخروج بالنتائج وتفسيرها بشكل علمي وموضوعي ومقنع.

10. تم كتابة التوصيات والمقترحات.

10.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل حيث تم حصر(325) استبانة مستردة، وجرى ترميزها (إعطاؤها أرقاما معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة وبيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الإستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.4 ملخص نتائج الدراسة

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " **تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل** " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية(1.4) :

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة تقديرات المعلمين لكتب المرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يوضح المحتوى الأهداف العامة	3.84	0.64	**عالية**
2	يوضح المحتوى الأهداف الخاصة	3.62	0.69	**متوسطة**
3	ترتبط الأهداف بفلسفة التعليم في المجتمع الفلسطيني	3.45	0.74	**متوسطة**
4	ترتبط الأهداف والغايات بالحياة وواقعها	3.37	0.80	**متوسطة**
5	تنمي الأهداف مهارات اللغة العربية المتنوعة (الكتابة، القراءة، التحدث، الاستماع)	3.84	0.71	**عالية**
6	تنمي الأهداف لدى المتعلم مهارات حياتية معينة (مهارات القرن 21)	3.38	0.80	**متوسطة**
7	الأهداف مصوغة بطريقة شمولية قابلة للملاحظة والقياس	3.60	0.77	**متوسطة**
8	الأهداف مصوغة بشكل واضح ومتنوع (المجال المعرفي، الوجداني، المهاري)	3.57	0.79	**متوسطة**
9	تتصف الأهداف بالواقعية والقابلية للتحقق	3.54	0.76	**متوسطة**
10	تتناسب الأهداف مع المستويات المختلفة للمتعلمين	3.29	0.79	**متوسطة**
11	تصف الأهداف المخرجات التي يجب أن يحققها المتعلم بدقة	3.36	0.75	**متوسطة**
12	تعكس الأهداف العامة والخاصة الخطوط العريضة للمنهاج	3.54	0.72	**متوسطة**

13	تعكس الأهداف العامة والخاصة فلسفة المنهاج الفلسطيني(الوطنية، الاجتماعية، الفكرية، الاقتصادية)	3.45	0.89	**متوسطة**
14	تظهر الأهداف التكامل المنطقي بين عناصر المحتوى المختلفة	3.51	0.79	**متوسطة**
15	يدعم المحتوى استراتيجيات التعلم المتنوعة للكشف عن الأخطاء المفاهيميه (خرائط المفاهيم، التداعي الحر)	3.36	0.74	**متوسطة**
16	الأنشطة الواردة تتيح فرصة الممارسة الفردية والجماعية	3.47	0.80	**متوسطة**
17	يراعي المحتوى استمرارية طرح الأنشطة لتأكيد التعلم (استبقائه)	3.45	0.77	**متوسطة**
18	يدعم المحتوى الاستراتيجيات المناسبة لحاجات المتعلمين	3.31	0.74	**متوسطة**
19	وضوح الأنشطة ومناسبتها للوقت المخصص لها	3.30	0.82	**متوسطة**
20	يدعم المحتوى إستراتيجية "الخطأ" كإستراتيجية للتعليم والتعلم	3.15	0.82	**متوسطة**
21	يتضمن المحتوى إجراءات التقويم التكويني	3.58	0.76	**متوسطة**
22	يتضمن المحتوى أسئلة وتدريبات على كل وحدة	3.80	0.85	**عالية**
23	يتضمن المحتوى استخدام أدوات التقويم الحقيقي(الملاحظة، سلالم التقدير)	3.53	0.84	**متوسطة**
24	يعزز المحتوى لدى المتعلمين مهارات التقويم الذاتي	3.38	0.87	**متوسطة**
25	يعالج المحتوى إجراءات التقويم و(التغذية الراجعة)	3.33	0.81	**متوسطة**
26	تتميز أسئلة المحتوى بالقدرتين التشخيصية والتمييزية	3.38	0.81	**متوسطة**
27	يعتمد المحتوى على توظيف استراتيجيات متنوعة في التقويم التربوي	3.52	0.76	**متوسطة**
28	تعكس الأسئلة سير المتعلم نحو التعلم المنشود	3.43	0.79	**متوسطة**
29	يكشف المحتوى عن مستويات المتعلمين المختلفة	3.48	0.78	**متوسطة**
30	يَظهر المحتوى ملائما لاحتياجات المتعلمين وفق خصائصهم النمائية والمرحلة العمرية	3.39	0.80	**متوسطة**
31	يكشف المحتوى عن أفكار المتعلمين وخبراتهم السابقة	3.51	0.86	**متوسطة**
32	يحدد المحتوى المعارف التي يجد المتعلمين صعوبة في فهمها	3.36	0.79	**متوسطة**
33	يساعد المحتوى على زيادة دافعية المتعلمين واستعداداتهم للتعلم	3.28	0.81	**متوسطة**

34	يحث المحتوى الدراسي المتعلمين على التفاعل الذهني	3.28	0.73	**متوسطة**
35	يراعي المحتوى أنماط تعلم المتعلمين المختلفة (سمعي، بصري، حسي)	3.25	0.89	**متوسطة**
36	يراعي المحتوى السياق الثقافي والاجتماعي الذي قَدِم منه المتعلمين	3.34	0.83	**متوسطة**
37	ينطلق المحتوى من معارف سابقة عبر تصحيحها وبناء معرفة جديدة قد تكون بدورها معرفة أساسية لمعرفة أخرى	3.44	0.80	**متوسطة**
38	يتكامل المحتوى مع المعرفة في بنائه	3.37	0.78	**متوسطة**
39	يظهر المحتوى مصفوفة المدى والتتابع الخاصة بتعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا(5_10)	3.38	0.80	**متوسطة**
40	يميز المحتوى بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات	3.43	0.83	**متوسطة**
41	يحقق المحتوى التوازن الكمي النوعي	3.28	0.86	**متوسطة**
42	يشتمل المحتوى على المعارف والمهارات والأفكار الرئيسية المطلوبة	3.62	0.74	**متوسطة**
43	يشتمل المحتوى التعليمي على الشروحات المناسبة	3.51	0.77	**متوسطة**
44	يشتمل المحتوى التعليمي على التوضيحات والأمثلة	3.59	0.80	**متوسطة**
45	يشتمل المحتوى التعليمي على عروض توضيحية على شكل حوارات	3.40	0.86	**متوسطة**
46	يشمل المحتوى على مواقف تنقل التعلم خارج سياق الغرفة الصفية	3.34	0.90	**متوسطة**
47	يشمل المحتوى على الخطوط العريضة في المنهاج	3.59	0.77	**متوسطة**
48	يوضح المحتوى الطرق والعمليات التي يتم فيها توليد المعرفة	3.39	0.80	**متوسطة**
49	يظهر المحتوى ملائما للتعلم والفهم	3.41	0.76	**متوسطة**
50	يتلاءم المحتوى مع متطلبات المرحلة الزمنية (والاتجاهات المعاصرة)	3.30	0.76	**متوسطة**
51	ينمي المحتوى مهارات التفكير العليا	3.34	0.84	**متوسطة**
52	يظهر المحتوى الترابط المنطقي بين الوحدات	3.30	0.91	**متوسطة**
53	يتيح المحتوى فرص توظيف مصادر متعددة للمتعلم	3.34	0.84	**متوسطة**
54	يؤكد المحتوى على النظرة المتكاملة للفرد والمجتمع	3.31	0.81	**متوسطة**
55	يؤكد المحتوى على مهارات الملاحظة والمقارنة والتركيب والتمثيل	3.42	0.83	**متوسطة**
56	يساعد المحتوى المعلم على تنظيم بيئة الصف التعليمية التعلميه بشكل غير تقليدي	3.28	0.84	**متوسطة**

57	يساعد المحتوى المعلم على توظيف تقنيات تعليمية تعلميه حديثة	3.45	0.84	**متوسطة**
58	يساعد المحتوى المعلم على توظيف مصادر تعليمية تعلميه تراعي خصائص المتعلمين	3.44	0.77	**متوسطة**
59	يظهر المحتوى إمكانية توظيف المعلم نظريات تربوية حديثة في التعليم والتعلم	3.38	0.77	**متوسطة**
60	يساعد المحتوى المعلم توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة	3.44	0.75	**متوسطة**
61	يحدد المحتوى مهمات العمل التي تساعد على توفير التعامل الإيجابي مع المتعلمين	3.51	0.75	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**3.43**	**0.46**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (2.4) أن تقديرات كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل جاء بدرجة متوسطة. ولقد حصل مجال المعرفة بالغايات والفلسفات على أعلى متوسط حسابي، ويليه مجال الأنشطة والتقويم، يليه المعرفة البيداغوجية العامة، يليه مجال المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى، ومن ثم مجال معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين.

جدول(3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	**المعرفة بالغايات والفلسفات**	**3.53**	**0.47**	**متوسطة**
2	**الأنشطة والتقويم**	**3.43**	**0.52**	**متوسطة**
5	**المعرفة البيداغوجية العامة**	**3.41**	**0.59**	**متوسطة**
4	**المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى**	**3.41**	**0.54**	**متوسطة**
3	**معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين**	**3.36**	**0.55**	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**3.43**	**0.46**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول(3.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.43) وانحراف معياري (0.463) وهذا يدل على أن تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل جاء بدرجة متوسطة. ولقد حصل مجال المعرفة بالغايات والفلسفات على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.52)، ويليه مجال الأنشطة والتقويم، يليه المعرفة البيداغوجية العامة، يليه مجال المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى، ومن ثم مجال معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المعرفة بالغايات والفلسفات.

جدول(4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعرفة بالغايات والفلسفات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يوضح المحتوى الأهداف العامة	**3.84**	**0.65**	**عالية**
5	تنمي الأهداف مهارات اللغة العربية المتنوعة (الكتابة، القراءة، التحدث، الاستماع)	**3.84**	**0.72**	**عالية**
2	يوضح المحتوى الأهداف الخاصة	**3.62**	**0.70**	**متوسطة**
7	الأهداف مصوغة بطريقة شمولية قابلة للملاحظة والقياس	**3.60**	**0.78**	**متوسطة**
8	الأهداف مصوغة بشكل واضح ومتنوع (المجال المعرفي، الوجداني، المهاري)	**3.57**	**0.79**	**متوسطة**
9	تتصف الأهداف بالواقعية والقابلية للتحقق	**3.54**	**0.77**	**متوسطة**
12	تعكس الأهداف العامة والخاصة الخطوط العريضة للمنهاج	**3.54**	**0.72**	**متوسطة**
14	تظهر الأهداف التكامل المنطقي بين عناصر المحتوى المختلفة.	**3.51**	**0.79**	**متوسطة**
3	ترتبط الأهداف بفلسفة التعليم في المجتمع الفلسطيني	**3.45**	**0.74**	**متوسطة**

13	تعكس الأهداف العامة والخاصة فلسفة المنهاج الفلسطيني(الوطنية، الاجتماعية، الفكرية، الاقتصادية)	**3.45**	**0.89**	**متوسطة**
6	تنمي الأهداف لدى المتعلم مهارات حياتية معينة (مهارات القرن 21)	**3.38**	**0.81**	**متوسطة**
4	ترتبط الأهداف والغايات بالحياة وواقعها	**3.37**	**0.80**	**متوسطة**
11	تصف الأهداف المخرجات التي يجب أن يحققها المتعلم بدقة	**3.36**	**0.76**	**متوسطة**
10	تتناسب الأهداف مع المستويات المختلفة للمتعلمين	**3.29**	**0.79**	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**3.53**	**0.47**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول(4.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المعرفة بالغايات والفلسفات أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.52) وانحراف معياري (0.473) وهذا يدل على أن مجال المعرفة بالغايات والفلسفات جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول(4.4) أن فقرتين جاءتا بدرجة عالية، و(12) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يوضح المحتوى الأهداف العامة " والفقرة " تنمي الأهداف مهارات اللغة العربية المتنوعة (الكتابة، القراءة، التحدث، الاستماع)" على أعلى متوسط حسابي (3.84)، ويليها فقرة " يوضح المحتوى الأهداف الخاصة "بمتوسط حسابي (3.62). وحصلت الفقرة " تتناسب الأهداف مع المستويات المختلفة للمتعلمين " على أقل متوسط حسابي (3.29)، يليها الفقرة " تصف الأهداف المخرجات التي يجب أن يحققها المتعلم بدقة " بمتوسط حسابي (3.36).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الأنشطة والتقويم.

جدول(5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأنشطة والتقويم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
22	يتضمن المحتوى أسئلة وتدريبات على كل وحدة	3.80	0.85	عالية
21	يتضمن المحتوى إجراءات التقويم التكويني	3.58	0.76	متوسطة
23	يتضمن المحتوى استخدام أدوات التقويم الحقيقي(الملاحظة، سلالم التقدير)	3.53	0.84	متوسطة
27	يعتمد المحتوى على توظيف استراتيجيات متنوعة في التقويم التربوي	3.52	0.76	متوسطة
16	الأنشطة الواردة تتيح فرصة الممارسة الفردية والجماعية	3.47	0.81	متوسطة
17	يراعي المحتوى استمرارية طرح الأنشطة لتأكيد التعلم (استبقائه)	3.45	0.78	متوسطة
28	تعكس الأسئلة سير المتعلم نحو التعلم المنشود	3.43	0.80	متوسطة
24	يعزز المحتوى لدى المتعلمين مهارات التقويم الذاتي	3.38	0.88	متوسطة
26	تتميز أسئلة المحتوى بالقدرتين التشخيصية والتمييزية	3.38	0.82	متوسطة
15	يدعم المحتوى استراتيجيات التعلم المتنوعة للكشف عن الأخطاء المفاهيميه (خرائط المفاهيم، التداعي الحر)	3.36	0.75	متوسطة
25	يعالج المحتوى إجراءات التقويم و(التغذية الراجعة)	3.33	0.82	متوسطة
18	يدعم المحتوى الاستراتيجيات المناسبة لحاجات المتعلمين	3.31	0.75	متوسطة
19	وضوح الأنشطة ومناسبتها للوقت المخصص لها	3.30	0.82	متوسطة
20	يدعم المحتوى إستراتيجية "الخطأ" كإستراتيجية للتعليم والتعلم	3.15	0.83	متوسطة
الدرجة الكلية		3.43	0.53	متوسطة

يلاحظ من الجدول(5.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الأنشطة والتقويم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.42) وانحراف معياري (0.515) وهذا يدل على أن مجال الأنشطة والتقويم جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول(5.4) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية، و(13) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يتضمن المحتوى أسئلة وتدريبات على كل وحدة " على أعلى متوسط حسابي (3.80)، ويليها فقرة " يتضمن المحتوى إجراءات تقويم تكويني " بمتوسط حسابي (3.58). وحصلت الفقرة " يدعم المحتوى إستراتيجية "الخطأ" كإستراتيجية للتعليم والتعلم " على أقل متوسط حسابي (3.15)، يليها الفقرة " يراعي المحتوى وضوح الأنشطة ومناسبتها للوقت المخصص لها" بمتوسط حسابي (3.30).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
31	يكشف المحتوى عن أفكار المتعلمين وخبراتهم السابقة	3.51	0.86	متوسطة
29	يكشف المحتوى عن مستويات المتعلمين المختلفة	3.48	0.78	متوسطة
30	يَظهر المحتوى ملائما لإحتياجات المتعلمين وفق خصائصهم النمائية والمرحلة العمرية	3.39	0.80	متوسطة
32	يحدد المحتوى المعارف التي يجد المتعلمين صعوبة في فهمها	3.36	0.79	متوسطة
36	يراعي المحتوى السياق الثقافي والاجتماعي الذي قَدِم منه المتعلمين	3.34	0.83	متوسطة
33	يساعد المحتوى على زيادة دافعية المتعلمين واستعداداتهم للتعلم	3.28	0.81	متوسطة
34	يحث المحتوى الدراسي المتعلمين على التفاعل الذهني	3.28	0.73	متوسطة
35	يراعي المحتوى أنماط تعلم المتعلمين المختلفة (سمعي، بصري، حسي)	3.25	0.89	متوسطة
الدرجة الكلية		63.3	50.5	متوسطة

يلاحظ من الجدول(6.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.36) وانحراف معياري (0.554) وهذا يدل على أن مجال معرفة السياق التعليمي وخصائص المتعلمين جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول (6.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يكشف المحتوى عن أفكار المتعلمين وخبراتهم السابقة " على أعلى متوسط حسابي (3.51)، ويليها فقرة " يكشف المحتوى عن مستويات المتعلمين المختلفة " بمتوسط حسابي (3.48). وحصلت الفقرة " يراعي المحتوى أنماط تعلم المتعلمين المختلفة (سمعي، بصري، حسي)" على أقل متوسط حسابي (3.25)، يليها الفقرة " يراعي المحتوى الدراسي المتعلمين على التفاعل الذهني " والفقرة " يساعد المحتوى على زيادة دافعية المتعلمين واستعداداتهم للتعلم " بمتوسط حسابي (3.28).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعرفة بالمكونات بالبنائية للمحتوى

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
42	يشتمل المحتوى على المعارف والمهارات والأفكار الرئيسية المطلوبة	3.62	0.75	متوسطة
44	يشتمل المحتوى التعليمي على التوضيحات والأمثلة	3.59	0.80	متوسطة
47	يشمل المحتوى على الخطوط العريضة في المنهاج	3.59	0.78	متوسطة
43	يشتمل المحتوى التعليمي على الشروحات المناسبة	3.51	0.77	متوسطة
37	ينطلق المحتوى من معارف سابقة عبر تصحيحها وبناء معرفة جديدة قد تكون بدورها معرفة أساسية لمعرفة أخرى	3.44	0.81	متوسطة
40	يميز المحتوى بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات	3.43	0.84	متوسطة

55	يؤكد المحتوى على مهارات الملاحظة والمقارنة والتركيب والتمثيل	3.42	0.83	متوسطة
49	يظهر المحتوى الملائمة للتعلم والفهم	3.41	0.77	متوسطة
45	يشتمل المحتوى التعليمي على عروض توضيحية على شكل حوارات	3.40	0.86	متوسطة
48	يوضح المحتوى الطرق والعمليات التي يتم فيها توليد المعرفة	3.39	0.80	متوسطة
39	يظهر المحتوى مصفوفة المدى والتتابع الخاصة بتعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا(5_10)	3.38	0.80	متوسطة
38	يتكامل المحتوى مع المعرفة في بنائه	3.37	0.79	متوسطة
46	يشمل المحتوى على مواقف تنقل التعلم خارج سياق الغرفة الصفية	3.34	0.90	متوسطة
51	ينمي المحتوى مهارات التفكير العليا	3.34	0.84	متوسطة
53	يتيح المحتوى فرص توظيف مصادر متعددة للتعلم	3.34	0.84	متوسطة
54	يؤكد المحتوى على النظرة المتكاملة للفرد والمجتمع	3.31	0.81	متوسطة
30	يتلائم المحتوى مع متطلبات المرحلة الزمنية (والاتجاهات المعاصرة)	3.30	0.77	متوسطة
52	يظهر المحتوى الترابط المنطقي بين الوحدات	3.30	0.92	متوسطة
41	يحقق المحتوى التوازن الكمي النوعي	3.28	0.86	متوسطة
الدرجة الكلية		3.40	0.54	متوسطة

يلاحظ من الجدول(7.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.40) وانحراف معياري (0.538) وهذا يدل على أن مجال معرفة المحتوى جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول (7.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يشتمل المحتوى على المعارف والمهارات والأفكار الرئيسية المطلوبة" على أعلى متوسط حسابي (3.62)، ويليها فقرة "يشتمل المحتوى التعليمي على التوضيحات والأمثلة " بمتوسط حسابي (3.59). وحصلت الفقرة " يحقق المحتوى التوازن الكمي النوعي "على أقل متوسط حسابي (3.28)، يليها الفقرة " يظهر المحتوى الترابط المنطقي بين الوحدات " بمتوسط حسابي (3.30).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المعرفة البيداغوجية العامة.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعرفة البيداغوجية العامة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
61	يحدد المحتوى مهمات العمل التي تساعد على توفير التعامل الإيجابي مع المتعلمين	3.51	0.76	متوسطة
57	يساعد المحتوى المعلم على توظيف تقنيات تعليمية تعلميه حديثة	3.45	0.85	متوسطة
58	يساعد المحتوى المعلم على توظيف مصادر تعليمية تعلميه تراعي خصائص المتعلمين	3.44	0.77	متوسطة
60	يساعد المحتوى المعلم توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة	3.44	0.76	متوسطة
59	يظهر المحتوى إمكانية توظيف المعلم نظريات تربوية حديثة في التعليم والتعلم	3.38	0.78	متوسطة
56	يساعد المحتوى المعلم على تنظيم بيئة الصف التعليمية التعلميه بشكل غير تقليدي	3.28	0.84	متوسطة
الدرجة الكلية		3.41	0.60	متوسطة

يلاحظ من الجدول(8.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المعرفة البيداغوجية العامة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.41) وانحراف معياري (0.592) وهذا يدل على أن مجال المعرفة البيداغوجية العامة جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول(8.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يحدد المحتوى مهمات العمل التي تساعد على توفير التعامل الإيجابي مع المتعلمين " على أعلى متوسط حسابي (3.51)، ويليها فقرة " يساعد المحتوى المعلم على توظيف تقنيات تعليمية تعلميه حديثة " بمتوسط حسابي (3.45). وحصلت الفقرة " يساعد المحتوى المعلم على تنظيم بيئة الصف التعليمية التعلميه بشكل غير تقليدي " على أقل متوسط حسابي (3.28)، يليها الفقرة " يظهر المحتوى إمكانية توظيف المعلم نظريات تربوية حديثة في التعليم والتعلم " بمتوسط حسابي (3.38).

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف متوسطات تقديرات المعلمين لكتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية باختلاف الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وخبرة المعلم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير المعلمين لكتب المرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية تعزى لمتغير الجنس "

تم فحص الفرضية الأولى ثم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحسابه اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل حسب متغير الجنس.

جدول (9.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
المعرفة بالغايات والفلسفات	ذكر	163	3.47	0.46	2.312	0.021
	أنثى	162	3.59	0.48		
الأنشطة والتقويم	ذكر	163	3.39	0.52	1.260	0.208
	أنثى	162	3.46	0.51		
معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين	ذكر	163	3.34	0.55	0.724	0.470
	أنثى	162	3.38	0.56		
المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى المحتوى	ذكر	163	3.38	0.54	0.800	0.424
	أنثى	162	3.43	0.54		
المعرفة البيداغوجية العامة	ذكر	163	3.39	0.56	0.897	0.370

	أنثى	162	3.44	0.62		
الدرجة الكلية	ذكر	163	3.40	0.46	1.379	0.169
	أنثى	162	3.47	0.47		

يتبين من خلال الجدول(9.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.379)، ومستوى الدلالة (0.169)، وهي أكبر من($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال المعرفة بالمنهاج والفلسفات والغايات، وكانت الفروق لصالح الإناث. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقدير المعلمين لكتب المرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية تعزى لمتغير التخصص "

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل حسب لمتغير التخصص.

جدول (10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل حسب متغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
المعرفة بالغايات والفلسفات	لغة عربية	264	3.55	0.47	1.911	0.057
	أخرى	61	3.42	0.49		
الأنشطة والتقويم	لغة عربية	264	3.44	0.50	0.582	0.561
	أخرى	61	3.39	0.58		
معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين	لغة عربية	264	3.38	0.56	1.109	0.268
	أخرى	61	3.29	0.52		
المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى	لغة عربية	264	3.41	0.52	0.016	0.988
	أخرى	61	3.41	0.61		
المعرفة البيداغوجية العامة	لغة عربية	264	3.45	0.55	1.739	0.086
	أخرى	61	3.27	0.74		
الدرجة الكلية	لغة عربية	264	3.45	0.45	1.036	0.301
	أخرى	61	3.38	0.51		

يتبين من خلال الجدول(10.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.036)، ومستوى الدلالة (0.301)، أي أنه لا توجد فروق في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين متوسطات تقدير المعلمين لكتب المرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية تعزى لمتغير المؤهل العلمي "

ولفحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بالغايات والفلسفات	دبلوم	27	3.45	0.41
	بكالوريوس	268	3.54	0.48
	دبلوم عالي فأكثر	30	3.47	0.50
الأنشطة والتقويم	دبلوم	27	3.30	0.50
	بكالوريوس	268	3.44	0.51
	دبلوم عالي فأكثر	30	3.43	0.59
معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين	دبلوم	27	3.31	0.64
	بكالوريوس	268	3.37	0.54
	دبلوم عالي فأكثر	30	3.30	0.61
المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى	دبلوم	27	3.17	0.52
	بكالوريوس	268	3.43	0.53
	دبلوم عالي فأكثر	30	3.42	0.62

المعرفة البيداغوجية العامة	دبلوم	27	3.20	0.56
	بكالوريوس	268	3.45	0.58
	دبلوم عالي فأكثر	30	3.28	0.72
الدرجة الكلية	دبلوم	27	3.29	0.44
	بكالوريوس	268	3.45	0.46
	دبلوم عالي فأكثر	30	3.40	0.52

يلاحظ من الجدول (11.4) وجود فروق ظاهرية في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول(12.4):

جدول(12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة "ف" المحسوبة**	**مستوى الدلالة**
المعرفة بالغايات والفلسفات	بين المجموعات	0.28	2	0.14	0.62	0.54
	داخل المجموعات	72.29	322	0.23		
	المجموع	72.57	324			
الأنشطة والتقويم	بين المجموعات	0.45	2	0.23	0.85	0.43
	داخل المجموعات	85.81	322	0.27		
	المجموع	86.27	324			
معرفة السياق التعلمي	بين المجموعات	0.19	2	0.10	0.31	0.73

وخصائص المتعلمين	داخل المجموعات	99.34	322	0.31		
	المجموع	99.54	324			
المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى	بين المجموعات	1.73	2	0.86	3.01	0.05
	داخل المجموعات	92.36	322	0.29		
	المجموع	94.09	324			
المعرفة البيداغوجية العامة	بين المجموعات	2.21	2	1.11	3.19	0.04
	داخل المجموعات	111.43	322	0.35		
	المجموع	113.65	324			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.71	2	0.35	1.66	0.19
	داخل المجموعات	68.79	322	0.21		
	المجموع	69.50	324			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(1.656) ومستوى الدلالة (0.193) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال المعرفة البيداغوجية العامة، وكانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم لصالح البكالوريوس. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة. والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (13.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
المعرفة البيداغوجية العامة	دبلوم	بكالوريوس	-.250*	.0330
		دبلوم عالي فأكثر	-.080	.6070
	بكالوريوس	دبلوم	.250*	.0330
		دبلوم عالي فأكثر	.170	.1250
	دبلوم عالي فأكثر	دبلوم	.080	.6070
		بكالوريوس	-.170	.1250

نتائج الفرضية الرابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين متوسطات تقدير المعلمين لكتب المرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية تعزى لمتغير خبرة المعلم "

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير خبرة المعلم.

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير خبرة المعلم

المجال	خبرة المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بالغايات والفلسفات	أقل من 5 سنوات	50	3.57	.420
	من 5–10 سنوات	109	3.53	.480
	أكثر من 10 سنوات	166	3.50	.480
الأنشطة والتقويم	أقل من 5 سنوات	50	3.47	.520
	من 5–10 سنوات	109	3.43	.500
	أكثر من 10 سنوات	166	3.41	.510
معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين	أقل من 5 سنوات	50	3.42	.530
	من 5–10 سنوات	109	3.34	.570
	أكثر من 10 سنوات	166	3.35	.540
المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى	أقل من 5 سنوات	50	3.45	.550
	من 5–10 سنوات	109	3.40	.540
	أكثر من 10 سنوات	166	3.39	.530
المعرفة البيداغوجية العامة	أقل من 5 سنوات	50	3.40	.630
	من 5–10 سنوات	109	3.38	.550
	أكثر من 10 سنوات	166	3.44	.600
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	50	3.47	.450
	من 5–10 سنوات	109	3.43	.450
	أكثر من 10 سنوات	166	3.42	.470

يلاحظ من الجدول(14.4) وجود فروق ظاهرية في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير خبرة المعلم، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (15.4):

جدول(15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير خبرة المعلم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المعرفة بالغايات والفلسفات	بين المجموعات	.220	2	.110	.490	.610
	داخل المجموعات	72.35	322	.220		
	المجموع	72.57	324			
الأنشطة والتقويم	بين المجموعات	.160	2	.080	.290	.740
	داخل المجموعات	86.10	322	.260		
	المجموع	86.26	324			
معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين	بين المجموعات	.230	2	.110	.380	.680
	داخل المجموعات	99.30	322	.300		
	المجموع	99.53	324			
المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى	بين المجموعات	.160	2	.080	.280	.750
	داخل المجموعات	93.92	322	.290		

	المجموع	94.08	324			
المعرفة البيداغوجية العامة	بين المجموعات	.230	2	.110	.330	.710
	داخل المجموعات	113.40	322	.350		
	المجموع	113.64	324			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.120	2	.060	.280	.750
	داخل المجموعات	69.37	322	.210		
	المجموع	69.50	324			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.287) ومستوى الدلالة (0.751) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير خبرة المعلم، وكذلك للمجالات، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة.

ملخص نتائج الدراسة:

1. أوضحت النتائج أن تقديرات كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل جاءت بدرجة متوسطة. ولقد حصل مجال المعرفة بالغايات والفلسفات على أعلى متوسط حسابي، ويليه مجال الأنشطة والتقويم، يليه المعرفة البيداغوجية العامة، يليه مجال المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى، ومن ثم مجال معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين.

2. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال المعرفة بالغايات والفلسفات، وكانت الفروق لصالح الإناث.

3. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات.

4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال المعرفة البيداغوجية العامة، وكانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم لصالح البكالوريوس.

5. لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير خبرة المعلم، وكذلك للمجالات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

2.5 التوصيات والاقتراحات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج:

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة تقديرات المعلمين لكتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية للمحتوى؟

أظهرت نتائج الدراسة أن تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل جاء بدرجة متوسطة. وقد حصل مجال المعرفة بالغايات والفلسفات على أعلى متوسط حسابي، ويليه مجال الأنشطة والتقويم، يليه المعرفة البيداغوجية العامة، يليه مجال المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى، ومن ثم مجال معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين.

وترى الباحثة حصول مجال المعرفة بالغايات والفلسفات على أعلى متوسط حسابي يعود إلى أهمية الأهداف التربوية في العملية التعليمية التعلمية، والتدريب ودورات التأهيل التي حصل عليها المعلمون في هذا المجال، كما أن الأهداف تتطور مع تطور الحياة الإنسانية ويجب تطور الأهداف التربوية بما يتناسب مع هذا التطور المستمر، وأيضا يعود السبب إلى أن صياغة الأهداف التعليمية في مقرر اللغة العربية؛ قد تكون سهلة التنفيذ وذلك لوضوح مصادرها مع اختلاف الزمان والمكان.

وتعتقد الباحثة أن حصول مجال معرفة السياق التعلمي، وخصائص المتعلمين على أدنى متوسط حسابي؛ يعود إلى اتساع في الفجوة بين احتياجات الطلاب التعليمية التربوية، وبين قدرات المعلمين المهنية، على مواكبة التغيرات العلمية السريعة؛ حيث برزت الحاجة من خلال النتائج إلى توظيف

العديد من الوسائل، والأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة، للسعي نحو تطوير مهارات الطلاب على التفكير، والبحث والنقد والإصغاء والانضباط، إلى الحد الأقصى الممكن.

ومن أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة؛ فعلى المعلم تطوير مهاراته في كافه المجالات التربوية، والاتجاهات المتعلقة بسبر أعماق الطلاب، ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم وقلوبهم، وقد غدت المسيرة التعليمية في عصرنا هذا، مشروعا إنسانياً طويل الأمد، يحتاج إلى تحريك طاقات الإبداع الداخلية للطالب؛ من أجل تحقيق ذاته. في حين أن النظام التربوي السائد في المؤسسة التربوية الحالية ما زال يعتمد على طرق التلقين، والتعليم التلقيني، وعدم مراعاة احتياجات الطلبة وخصائصهم، وهذا يقلل من شأن الطالب، ويصنع منه متعلما إتكاليا، مما يؤدي إلى كبت الطالب ومواهبه، وإطفاء الشعلة الإبداعية لديه؛ ومن أجل جَسر الفجوة في التواصل التعليمي في التدريس بين المعلم والطالب تؤكد هذه النتيجة على أهمية تبني استخدام البيداغوجية.

كما وأشارت النتائج المتعلقة بالمعرفة بالغايات والفلسفات إلى أن مجال المعرفة بالغايات والفلسفات جاء بدرجة متوسطة، حيث ترتبت فقرتين بدرجة عالية، و(12) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يوضح المحتوى الأهداف العامة" والفقرة "تنمي الأهداف مهارات اللغة العربية المتنوعة (الكتابة، القراءة، التحدث، الاستماع)" على أعلى متوسط حسابي، ويليها فقرة" يوضح المحتوى الأهداف الخاصة". وحصلت الفقرة" تتناسب الأهداف مع المستويات المختلفة للمتعلمين "على أقل متوسط حسابي، يليها الفقرة " تصف الأهداف المخرجات التي يجب أن يحققها المتعلم بدقة".

ترى الباحثة أنّ البيداغوجية تحقق وضوح الأهداف ومحتوى المنهاج حيث أجاب المبحوثون على أمل أن تعكس البيداغوجية تحديدا دقيقا قابلا للأداء والملاحظة والقياس ذلك من خلال تطبيقها وتوظيفها في العملية التعليمية، عدا عن خدمتها لأنماط التفكير مثل التفكير الناقد والتفكير الابتكاري واختيار البدائل في حل المشكلات اللازمة، حيث تساعد المعلم من ناحية عملية في التطبيق وفهم المضامين اللغوية المحددة للأهداف وتحديد الاحتياجات والمطالب المستقبلية بالنسبة للطلاب لتنمية مهارات اللغة العربية (الكتابة، القراءة، التحدث، الاستماع) من خلال وضع تصور ذا قيمة وتجديد الإجراءات المناسبة لتحقيق ذلك، فالأهداف التربوية في أي مجتمع ما تستند في صياغتها إلى عقائد وقيم وتراث ودين وآمال واحتياجات ومشكلات هذا المجتمع مما يتطلب بناء الإنسان المتكامل بعقله ومهاراته

ووجدانه في المجالات المختلفة، وهذا ما أشارت إليه النتائج بحصول الفقرة " يوضح المحتوى الأهداف العامة " والفقرة " تنمي الأهداف مهارات اللغة العربية المتنوعة (الكتابة، القراءة، التحدث، الاستماع)" على أعلى متوسط حسابي.

وترى الباحثة أن حصول الفقرة "تتناسب الأهداف مع المستويات المختلفة للمتعلمين "على أقل متوسط حسابي، يعود للإعتقاد الحذر للمعلمين؛ بأن البيداغوجية في تطبيقها، قد لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب أو أنها تخدم طلاب متجانسين من الناحية العقلية وتحرم الطلاب الأقل ذكاء من زملائهم، فمثلا الطالب الضعيف يحتاج إلى صبر ورفق في الشرح والتعليم من قبل المعلم بينما يحتاج الطالب الذكي المنصوف إلى نشاطات تتحدى إمكاناته وقدراته حتى يستمر في تفوقه وتطوير إمكاناته.

وتؤكد الباحثة على أن البيداغوجية تراعي الاحتياجات والفروق الفردية بين الطلاب داخل الصف، وبالتالي سيرتفع مستوى المخرجات العلمية والتعليمية ويقلل من الفاقد التعليمي المنهدر. وهذا يتفق مع دراسة مريبيع (2007) ودراسة أبو موسى(2004).

جاءت النتائج المتعلقة بمجال الأنشطة والتقويم بدرجة متوسطة، وأن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية، و(13) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يتضمن المحتوى أسئلة وتدريبات على كل وحدة "على أعلى متوسط حسابي، ويليها فقرة " يتضمن المحتوى إجراءات التقويم التكويني ". وحصلت الفقرة "يدعم المحتوى إستراتيجية "الخطأ" كإستراتيجية للتعليم والتعلم "على أقل متوسط حسابي، يليها الفقرة " وضوح الأنشطة ومناسبتها للوقت المخصص لها".

تشير الباحثة إلى أن حصول الفقرة " يتضمن المحتوى أسئلة وتدريبات على كل وحدة " على أعلى متوسط حسابي، وهذه دلاله على إشارة ايجابية لاستعداد المعلمين للاهتمام لتطبيق فكرة جديدة في العملية التعليمية من خلال تطبيق البيداغوجية وتوظيفها، حيث أن البيداغوجية تسهل من عملية التقويم التي هي من أولويات فهم المعلمين للحكم على مجهوداته التدريسية وملائمة تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

وتعزو الباحثة حصول فقرة " يدعم المحتوى إستراتيجية "الخطأ" كإستراتيجية للتعليم والتعلم " على أقل متوسط حسابي بسبب أن فكرة إستراتيجية الخطأ التي تمنح الطلاب حق الحرية من خلال السماح لهم بحرية التفكير وابتكار الخطأ ثم تدعوهم للبحث عن الحقيقة من خلال توجيه المعلم في مساعدة

الطلاب وإنارة الطريق لهم وفق مسار صائب يعيد التوازن لهم، وهذا الأسلوب يحتاج إلى تدريب عالي على التقنيات البيداغوجية والتي لا زالت غير مطبقة والتي تحتاج من المعلم إلى رصد الخطأ والمساعدة لتجاوز العوائق ثم اتخاذ القرار لتقديم الدواء المناسب في الوقت المناسب ليعود الطالب إلى توازنه الطبيعي.

أظهرت النتائج المتعلقة بمعرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين حيث جاءت بدرجة متوسطة، حيث أن جميع الفقرات المتعلقة بهذا المجال أيضا جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يكشف المحتوى عن أفكار المتعلمين وخبراتهم السابقة " على أعلى متوسط حسابي، ويليها فقرة " يكشف المحتوى عن مستويات المتعلمين المختلفة". وحصلت الفقرة " يراعي المحتوى أنماط تعلم المتعلمين المختلفة (سمعي، بصري، حسي)" على أقل متوسط حسابي، يليها الفقرة " يحث المحتوى الدراسي المتعلمين على التفاعل الذهني " والفقرة " يساعد المحتوى على زيادة دافعية المتعلمين واستعداداتهم للتعلم ".

ترى الباحثة حصول الفقرة "يكشف المحتوى عن أفكار المتعلمين وخبراتهم السابقة " على أعلى متوسط حسابي حيث أن لذلك أهمية بالنسبة للمعلم لمعرفة المعلومات والمهارات العقلية السابقة المتوفرة لدى الطلاب والمتصلة بموضوع الدرس وخصوصا أن المواد الدراسية تتكرر في الصفوف السابقة فتلك المعلومات والتي تعد ضرورية للبدء في تعلم مادة الدرس الجيد من خلال الاستفادة من تلك الخبرات في التمهيد للدرس كي يستطيع المعلم ربط موضوع الدرس بخبرات الطلاب السابقة، والذي يعطي للحقائق معنى ويجعل التعليم عملية متكاملة، كما أن معرفة مستوى النمو العقلي للطلاب يعد هاما لتحديد مستوى الأهداف التي يمكن بلوغها وكذلك طرق التدريس الملائمة.

وترى الباحثة حصول الفقرة " يراعي المحتوى أنماط تعلم المتعلمين المختلفة (سمعي، بصري، حسي)" على أقل متوسط حسابي بسبب ضعف اهتمام وتركيز العملية التعليمية على هذا الجانب في تصنيف وفهم شخصية الطالب وإزالة الغموض عن محددات السلوك وأسبابه والتقسيمات الخاصة بأنماط التعلم ومميزات وعيوب هذه الشخصية للوصول إلى أقرب احتمال في وصف وفهم شخصية الطالب، فأنماط التعلم تكسب كمية كبيرة من المعلومات في كل لحظات الحياة، فهناك صور تدخل إلى العقل وهناك أصوات وأيضا مشاعر وأحاسيس تختلف من شخص إلى آخر حسب آلية استقباله لهذه المعلومات حيث تفتقر العملية التربوية إلى استخدام الأساليب المتنوعة لمراعاة أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة.

كما وأشارت النتائج أن مجال المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى جاء بدرجة متوسطة وأن جميع الفقرات في هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يشتمل المحتوى على المعارف والمهارات والأفكار الرئيسية المطلوبة" على أعلى متوسط حسابي، ويليها فقرة " يشتمل المحتوى التعليمي على التوضيحات والأمثلة". وحصلت الفقرة " يحقق المحتوى التوازن الكمي النوعي " على أقل متوسط حسابي، يليها الفقرة " يظهر المحتوى الترابط المنطقي بين الوحدات".

ترى الباحثة حصول الفقرة " يشتمل المحتوى على المعارف والمهارات والأفكار الرئيسية " على أعلى متوسط حسابي يعود إلى أن المحتوى البيداغوجي الدراسي يقدم للمعلمين مفردات المقرر الدراسي و حصر المعلومات الأساسية في هذا المقرر وتجزئته إلى مكوناته التفصيلية مما يجعل المعلم على اطلاع ومعرفة بكل جزيئات الموضوع و سهل فهم المعارف و المهارات و أفكار الدرس الرئيسة و ينمي الفكرة لدى المعلم بكل ما تحتويه المادة العلمية و يفتح المجال أمام المعلم لتسهيل عملية تنفيذ الدرس.

تعزى الباحثة أسباب حصول الفقرة " يحقق المحتوى التوازن الكمي النوعي " على اقل متوسط حسابي وذلك لاعتماد المحتوى على التقدير الكمي الذي يميز كثير من أساليب التدريس وترجمة الملاحظات إلى أرقام عددية أو تقديرات كمية مثل (قليل، كثير) أو رصد تكرار ظاهرة في المناهج الدراسية و تحويل المعاني النوعية الشائعة إلى مقادير كمية في صيغة رياضية يحقق بسهولة فحص وصدق و ثبات تحليل المحتوى من خلال وصف النقاط و تنسيقها التي تحويها المادة لتسهيل الفهم و الحكم عليها فترى الباحثة أن إحدى نقاط الضعف التعليمية القصور في فهم و معرفة أهمية التوازن الكمي والنوعي في المحتوى لدى المعلمين، وهذا يتفق مع دراسة(حامدة، 2012).

كما أشارت النتائج في مجال المعرفة البيداغوجية العامة جاء بدرجة متوسطة وأن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة وحصلت الفقرة "يحدد المحتوى مهمات العمل التي تساعد على توفير التعامل الإيجابي مع المتعلمين " على أعلى متوسط حسابي، ويليها فقرة " يساعد المحتوى المعلم على توظيف تقنيات تعليمية تعلميه ". وحصلت الفقرة " يساعد المحتوى المعلم على تنظيم بيئة الصف التعليمية التعلميه بشكل غير تقليدي " على أقل متوسط حسابي، يليها الفقرة " يظهر المحتوى إمكانية توظيف المعلم نظريات تربوية حديثة في التعليم والتعلم ".

ترى الباحثة أن حصول الفقرة" يحدد المحتوى مهمات العمل التي تساعد على توفير التعامل الإيجابي مع المتعلمين " يعود إلى أن المعلم المتمكن الذي يفهم المحتوى والمواضيع المركزية والنقاط الرئيسية في كل موضوعات المادة يتعرف بسهولة على الصعوبات التي تواجد الطلاب ويساعده في رسم نماذج توضيحية و مقياسيه وشرحيه ايجابية مناسبة تلبي رغبة واحتياجات الطلاب كما أن إظهار مشاعر المعلمين الايجابية نحو الطلاب يزيد ثقة الطلاب بأنفسهم ويزيد دافعيتهم لتّعلم فالمعلمون غير منعزلين ويتفاعلون مع الطلاب نحو مادتهم الدراسية مما يقود إلى أسلوب تدريس فعال يعزز الانتماء للمهنة و الإخلاص للعمل و هذا ينعكس ايجابيا على اهتمام الطلاب بالمادة و يدعم مهمات التدريس وتنوعها والإعداد الجيد لها و توظيفها في المواقف الصفية.

وترى الباحثة أن المعلم هو المسؤول الأول عن توفير نمط إدارة الصف الناجح؛ كما أن مشاركة الطلاب في تحديد التفاعل مع نمط الإدارة لا يقلان أهمية في تيسير إدارة الصف، وتحقيق عمليتي التعليم والتعلم داخل وخارج حدود الصف، وبالتالي على المعلم أن يعمل على توفير المناخ النفسي و الإنساني والاجتماعي لقيادة الموقف التعليمي، إلا أن النظام التربوي يحتاج إلى تنسيق جهود كبيرة و اهتمام مشترك بين الجهات المقررة للمنهاج والمعلمين بحيث تصبح هناك صيغة تربط بين إدارة البيئة الصفية ايجابيا مع المحتوى لتحقيق الأهداف التعليمية، وهذه الأسباب تسببت في حصول الفقرة " يساعد المحتوى المعلم على تنظيم بيئة الصف التعليمية التعلميه بشكل غير تقليدي "على أقل متوسط حسابي.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بنتائج السؤال الثاني:

هل تختلف متوسطات تقدير المعلمين لكتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية باختلاف الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وخبرة المعلم؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال المعرفة بالغايات والفلسفات، وكانت الفروق لصالح الإناث، وهذا يتفق مع دراسة(أبو شاويش، 2012).

وترى الباحثة أن المعلمين الذكور يميلون الى النشاطات والحركة في التدريس؛ بينما الاناث المعلمات اكثر تركيزاً واهتماماً بالتفاصيل، مما يجعل الاناث اكثر حماساً في قبول تطبيق وتوظيف البيداغوجية، ومن واقع ارتباط البيداغوجية بعلم النفس والاجتماع فإن التركيبة الاجتماعية، والسيكولوجية للمعلمات تضفي أهمية تربوية تقليدية في دعم وتقديم دور المعلمات على المعلمين في التدريس للمراحل الاساسية للطلاب؛ لأن الإناث في الغالب أكثرُ صبراً وتحمُل في هذه المرحلة من التعليم، وفي التعامل مع الطلاب في سن مبكر من العمر، كما أن الاناث أكثر تركيزاً في التدريس عند المقارنة مع الذكور في تحمل أعباء الحياة اليومية التي في غالبها تقع على عاتق الذكور، وهذا ما أظهرته النتيجة في امكانية الاستجابة لدى الاناث في معالجة الفجوة التعليمية بين المعرفة لدى المعلمين وتوصيلها الى الطلاب .

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل تعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات وهذا يتفق مع دراسة عبدالله أبو سعدي، وفاطمة الحجري(2013).

وترى الباحثة أن تطبيق المعرفة البيداغوجية في العملية التعليمية ليست حصرا على تخصص معين، ويمكن تطبيقها على كافة التخصصات، وفي كل المراحل التعليمية مما جعل النتيجة تؤكد أن تطبيق

الفكرة يحتمل الشمول لكافة التخصصات، وهذا ما اثبتته التجربة في نهاية القرن التاسع عشر في كل من أمريكا وأوروبا في ايجاد حلول للمشاكل التعليمية لما تتضمن البيداغوجية من نظرة ابداعية ترتكز على المنهجية والتطبيق والحفاظ على مكتسبات المجتمع والمساهمة الكبيرة في اثراء التفكير الانساني وتعزيز يقدم مستوى الطلاب في المعرفة ورفع المستوى العلمي لهم باعتبار ان البيداغوجية أيضا هي تقنية تحتمل حالة من الشمول في العملية التعليمية. وهذا يتفق مع دراسة خصاونة وبركات (2007).

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال المعرفة البيداغوجية العامة، وكانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم لصالح البكالوريوس، وهذا يتفق مع دراسة(حمادنة، 2012).

وترى الباحثة أنّه كلما إرتفع المستوى العلمي يكون الإدراك والمعرفة البيداغوجية للمعلمين أكثر وتقبل الفكرة بشكل أفضل وأسهل في تطبيق المعرفة البيداغوجية، لارتباطها الوثيق باختلاف المستوى التعليمي حيث تزيد من نقاط القوة لدى المستوى التعليمي الأعلى في تطبيق البيداغوجية ورغبة المعلمين في تحديد الصعوبات التي تعترض المسيرة التعليمية والكشف عن المشكلات والمعوقات لتقديم تصور للطموح المأمول والتوجيهات المستقبلية اتجاه تطوير العملية التربوية في المستقبل وهذا يتفق مع دراسة سعاد(2011).

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير خبرة المعلم، وكذلك للمجالات.

ترى الباحثة أن الخبرة لدى المعلم في هذه الدراسة جاءت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا يعود إلى الإعداد الجيد للمعلم قبل دخولة للمهنة، حيث يشكل إعداد المعلم وتأهيله علمياً ومعرفياً وتربوياً عنصراً أساسياً في العملية التربوية الحديثة، وبما أن العالم في القرن الحادي والعشرين يشهد تطورا هائلا في المعرفة المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات، لذا تم إعداد المعلم المبتدئ إعداداً خاصاً ومستمراً نمى لدية القدرة على التعلم الذاتي والتطور المستمر واستخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس لمضاهات المعلم الخبير.

2.5 التوصيات والإقتراحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بالآتي:

_ تضمين مكونات المعرفة البيداغوجية في محتوى منهاج اللغة العربية.

_ تدريب المعلمين على استخدام المعرفة البيداغوجية في التعليم وإعداد دورات وبرامج تعليمية خاصة بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى، وزيادة وعيهم إلى أهمية مكونات المعرفة البيداغوجية.

_ ضرورة مراعاه مصممي المناهج للمعرفة البيداغوجية للمحتوى وتزويد المقررات الدراسية الخاصة بمادة اللغة العربية بها عند تطوير مناهج اللغة العربية.

_ إجراء دراسات جديدة خاصة بمنهاج اللغة العربية في ضوء المعرفة البيداغوجية للمحتوى في مراحل آخرى.

قائمة المصادر والمراجع:

إبراهيم، عبد العليم. (1969). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط10، دار المعارف: القاهرة.

الأستاذ، نبيلة سعيد. (2006). **تحليل كتاب النصوص والمطالعة للصف التاسع الأساسي في ضوء معايير الأدب الإسلامي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو شاوييش، أيمن. (2012). **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القيم المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بفلسطين**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

أبو عنزة، يوسف. (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.

أبولطيفة، رائد. (2005). **مقارنة معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية الجيدين وغير الجيدين في المرحلة الأساسية العليا**، أطروحة دكتوراة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.

أبوموسى، مفيد. (2004). **المعرفة البيداغوجية للمحتوى عند معلمي الرياضيات في الصف العاشر الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو الهيجا، فؤاد. (2002). **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية إعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية**، ط3، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.

أمبوسعيدي، عبدالله، والحجري فاطمة. (2013). تقدير درجة اهميةمعرفة المحتوى البيداغوجي في مادة العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي المادة في سلطنة عمان، **دراسات العلوم التربوية**، مجلد(40)، ص328-343.

أحمد، محمد عبد الباقي، (2005). **المعلم والوسائل التعليمية**، دون طبعة، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الأغا، إحسان خليل. (1997). تقييم لكتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي بقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، **مجلة الجامعة الإسلامية**، غزة ، عدد(1)، ص79_82.

أيوب، عبد الكريم. (1999). **تقويم كتاب الفيزياء للصف الاول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة في مدارس محافظات شمال فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين.

بسيوني، والشاطئ. (1992). **نظريات وطرق التربية البدنية**، ديوان المطبوعات الجامعية.

حامدة، أنوار. (2012). **مدى معرفة معلمي العلوم بكيفية تعليم المحتوى للصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، فلسطين.

حباس، محمد. (2009). **معرفة معلمي العلوم بكيفية نعليم موضوع الكثافة للصف السابع وعلاقتها بتحصيل الطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، فلسطين.

الحجرية، فاطمة. (2009). **واقع ممارسات الطالبات المعلمات تخصص العلوم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس لعمليات تداول المعرفة التربوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، السلطان قابوس.

الحشاش، غانم. (2001). **تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حمادنة، أديب. (2012). تقويم كتاب(لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الاردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، عدد (1)، ص187-218.

حوامدة، باسم. (2010). **المعرفة البيداغوجية لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية**، بحث منشور ، جامعة جرش الخاصة، الأردن. متوفر على: (http://www.startimes.com/f.aspx?t=21117874,12.10.2015)

خاطر، ومحمود رشدي. (1981). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ط2، القاهرة: دار المعرفة.

خصاونة، أمل والبركات، علي. (2007). المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى الطلبة / المعلمين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد (3)، عدد (3)، ص:287 _300.

خلاف، ابتسام. (2014). **المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات العلوم (5_10) في مديرية جنوب الخليل** (بحث غير منشور)، مديرية تربية الجنوب، الخليل، فلسطين.

الدليمي، طه والوائلي، وسعاد. (2005). **اللغة العربية منهجها وطرق تدريسها**، دار الشروق، عمان.

رضوان، ومدكور، وموسى، وعلي. (1985). **الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية للصفين الرابع والخامس بدور المعلمين والمعلمات**، غزة.

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

الزاوي، عبد الناصر. (2008). **بيداغوجية الدعم**، مطبعة غرداية، الجزائر.

زقوت، حنان فلاح. (2000). **الاتجاهات نحو التحديث لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة في ضوء بعض القيم السائدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

زقوت، محمد شحادة. (1999). **المرشد في تدريس اللغة العربية**، ط2، غزة: مكتبة الأمل.

زقوت، محمد شحادة. (1997). **المرشد في تدريس اللغة العربية**، ط1، غزة، الجامعة الإسلامية.

زقوت، محمد شحادة. (2005). **دراسات في المناهج**، غزة: الجامعة الإسلامية.

زيتون، عايش. (2007). **النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

زيدان، سعيد.(2000). تقويم كتاب علم النفس في فهم السلوك الانساني وتنمية الطلاب للصف الثالث الثانوي(أدبي)، **مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(61)، ص169-180.

سعاد، عباسي. (2011). مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، **مجلة العلوم الأنسانية والجتماعية**، جامعة محمد خيضر – سكرة (الجزائر). ص406_420.

سعداوي، محمد. (1995). **تحليل التعليم في التربية البدنية والرياضية**، الأسلوب البيداغوجي للمدرب والمعلم، معهد التربية البدنية الرياضية بالي إبراهيم، جامعة الجزائر.

سعدية، سميرة. (2011). **دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف العاشر من وجهة نظر المعلمين والموجهين في دولة الإمارات العربية المتحدة**، أبو ظبي، المارات العربية المتحدة.

سعيد، تهاني. (2011). **تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية**. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.

سليمان، نايف. (2003). **الوسائل التعليمية**، ط2، عمان، دار الصفا للنشر والتوزيع.

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

سمعان، وهيب ولبيب، رشدي. (1982). **دراسات في المناهج**. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

السيد، محمود أحمد. (1980). **الموجز في طرائق اللغة العربية وآدابها**، الجزء الأول، ط1، دار العودة: بيروت

شاهين، توفيق محمد. (1980). **عوامل تنمية اللغة العربية**، ط1، مطبعة الدعوة الإسلامية: القاهرة.

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

صيام، محمد. (2014). **المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي لدى معلمي الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

طعيمة، رشدي. (2001). **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومة_ أسسة_ إستخدامة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

طموس، رجاء. (2002). **تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس في فلسطين وعلاقتة بإتجاهاتهم نحو التحديث**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

العامرية، 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.

عاشور، راتب والحوامدة ومحمد. (2003). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظريةوالتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الاردن.

عامر، فخر الدين. (1992). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية**، ط1، ليبيا: منشورات جامعة الفاتح.

عامر، نادية. (2000). **دراسة تقويمية لكتاب البلاغة والعروض للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والطلبة في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عبد الخالق، وعصام العملة، محمود وسالم. (2000). تقويم كتب الفيزياء المدرسية للمرلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين الشمالية، **مجلة الجامعة الإسلامية:** غزة، مجلد8، العدد (2)، ص203_220.

عبد الرحمن، شلغوم (1994). **إبراز أهمية الاتصال في العلاقة البيداغوجية ودوره في تدريس التربية البدنية الرياضية**، معهد التربية البدنية الرياضية بدالي، جامعة الجزائر.

عبد السلام، زاوي. (2007). **علاقة بيداغوجية التدريب بمدربي السباحة فئة المبتدئين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.

عبد العزيز، سليمان. (1992). تقويم كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي العام، **مجلة دراسات في المناهج كلية التربية**، جامعة عين شمس، عدد(16)، ص 34_40.

العدوى، سهير. (2008). **معرفة معلمي الرياضيات كيفية تعليم وحدة الجبر للصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت ، فلسطين.

العرجا، محمد حسين. (2009). **مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية ومدى إكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العيساوية، وليد . (1992). **دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.

علي، علي. (1999). قضية التحديث في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية، **مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعلم الجامعي**، رؤية لجامعة المستقبل، القاهرة.

عواد، دعاء. (2014). **استكشاف إثر برنامج تدريبي في تطوير معرفة معلمي الرياضيات البيداغوجية بمحتوى وحدة الهندسة الفراغية للصف العاشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة بير زيت.

اللقاني، أحمد والجمل، علي.(1999). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط2. عالم الكتب.

الفلق، سالم مبارك. (2004). **اللغة العربية التحديات والمواجهة**، حضر موت، اليمن،
المدهون، منال عمر. (2004). **تقويم منهج الاقتصاد المنزلي لالبات الصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس قطاع غزة**. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

غضبان، سمية. (2000). **الاتصال البيداغوجي وبعض العوامل المؤثرة في تيسيير الاعلاقة البيداغوجية**، رسالة ماجستير، قسم علوم الاتصال، جامعة عنابة.

لكحل، وهيبة. (2012). **الاتصال البيداغوجي استاذ_طالب محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفسية واجتماعية**، رسالة ماجستير، كلية الأدب والعلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة باجي مختار، عنابة،الجزائر.

محمد، أميرة. (2006). **الاتصال التربوي**، ط1، الدار العلمية للنشر والتوزيع.

محمد، بدرية وسروكتي، حسن والنورابي، سعيد. (2013). تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم، **مجلة شرق النيل**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، مجلد14، العدد(2)،ص151-160.

مربيع، وجيهة. (2007). **معرفة معلمي الرياضيات بكيفية تعليم وحدة الهندسة في الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بير زيت، فلسطين.

مسلم، هيفا. (1996). **تقويم منهج اللغة العربية للصف التاسع من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

المعوي، إيمان. (2015). **أثر برنامج يستند إلى منحى معرفة المحتوى البيداغوجي(PCK) في اكتساب المفاهيم العلمية وفهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

معروف، نايف. (1985). **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، ط1، بيروت: دار النفائس.

مصطفى، صلاح. (2003). **المناهج الدراسية عناصرها وتطبيقاتها، الطبعة الثانية**، دار المريخ للنشر والتوزيع.

مصطفى، عبد الله. (2002). **مهارات اللغة العربية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

مطلوب، أحمد. (1984). **من خصائص اللغة العربية" اللغة العربية والوعي القومي**"، بحوث ومناقشات وندوات فكرية، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

النجار، فريد. (2000). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**، أتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

الناقة، محمود.(1991). اللغة العربية والولاء والوحدة الوطنية والقيم والتقويم العلمي والتكنولوجي، **مجلة دراسات تربوية من أجل وعي تربوي عربي مستمر**، مجلد(6)، جزء(31).

نايف، سليمان. (2003). **الوسائل التعليمية**، ط2، عمان، دار الصفا للنشر والتوزيع.

هارون، رمزي.(2003). **الإدارة الصفية**، ط1، عمان: دار وائل للطابعة والنشر.

الهاشمي، عابد. (1983). **الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربي**ة، ط3، بيروت: مؤسسة الرسالة.

المراجع الأجنبية:

Angell,C., Ryder, J. & Scott, P.(2005**). Becoming an expert teacher; Novics physics tachers development of conceptual and pegagogical Knowledge.** Paper presented at the European Science Education Research Association Confereren, Barcelona, Spain, 2005.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008) Content knowledge for teaghing: What makes it special? **Journal of Teacher Education**, Vol. (59), No.(5), pp 389_407.

Blum, Werner & Krauss, Stefan (2008). **The professinal Knowledge of German Secondary Mathematics Techers Investigations in the Context of the COACTIV Project**. University of Kassel. Graduate studies (PhD. Sudies). Available at file: 2/8/2015 www.tav.ac.il\edvactation\toor3\archieve\etakzir-z.html

Bransford, John D, Brown, Annl 8 Cocking, Rodney R.(2000**). How People Learn.** National Academy Press, washingtou, DCU.S.A

Driel van,J,H, Verloop, N.,devos, W.(2000). Developing science teachers pedagogical content knowledge. **Journal of research in Science Teaching**, 35(6), 637-695.

Ellison, Vickie, R. (2007). Radical Pedagogy A preliminary investigation of pedagogical content Knowledge and techniques in the teaching of Spanish to native speaker State University. Available at 5/9/2015 http://reducedpedagogoycaap.org/content/issueqellion.html

Gauthier, I., James, T.W., Curby, K.M., Tarr, M.J. (2002). The Influence of Conceptual Knowledge on visual discrimintion. **Cognitive Neuropsychogical,** 3/4/5/6: 507-523.

Geddis, A.N.Onslow.B,.Beynon.C.,&Oesch, J.(1998). Trasformingl Content Knowledge: Lerning to teach about ixotopes. **Science Education**, 77(6), 575-591.

Griffin, Linda; Dodds, Patt & Rovengo, Inez(1996). Pedagogical content knowledge for Teachers, JOPERD-**The Journal of Physical Education, Reaction and Dance**, available at: www.articlearchieves.com/education-training/students-studentlife/1483821-1.html.

Goos, Merrilyn. (2005). Lerning Mathematics in an Classroom Community of Inquiry. **Journal for Resarch in Mathematics Education**. VOL. (35), NO. (4), Pp 258-291.

Hashweh,M. Z (1985). **An exphoratory Study of Teacher Knowledge and Teching; the effects of Science teachers Knowledge of tgeir Subject matter and their Conceptions of Learning on their teaching**. Unpublished doctiral dissertation, Stanford Graduate School of Educational, Stanford, CA.

Hung,Husin- Me- E, (2008). **Investigating of the 29 conference of Teachers Mathematical Conception and Pedagogical Content Knowledge in Mathemitics**. Available at; <www.nkv,edu thphyd.html>.

Kapyla,M.; Heikkinen,J. & Asunta, T.(2009). **Influence of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge; The Case of Teaching Photosynthesis and Plant Growth**.

Kramarski, Bracha(2009). Developing a pedagogical problem solving view for mathematics teachers with two reflection programs, **International Electronic Journal of Elementary Education**. Vol. (2), No. (1). Pp 137_153.

National Research Council, (2000). H**ow people Iearn: Brain, mind, experience, and school.** Wasgington, D.C:National Academy Press.

National Research Council, (1999) Being fluent with information technology literacy. **Computer cience and telecommunications boaed commission on physical sciences,** mathematics, and applications. Washington, DC: National Academy Press.

Pfundt, H., &Duit, R (2000**). Binliography: Studants alteranative framework and science egucation** .Kiel. Germany:university of Kiel

Reitano, P. (2004). **From Preseves to in serivice teaching; A study of Conceptual change and Knowledge in action**. Unpublished doctoral thesis, Griffith Universy. Australia Available at;10/11/2015
http;//kl.ive.ac.ul\novem2015\paperypaul Reithono, paper.

Roschell,j.(2001).**Learning in interactive evironments: Prior Knowledge and new experience**, available at: file://A:\Prior%20Knowledge.htm retrieved: 1/6/2015.

Roth,W.M. ,&Roychoudhry,A. (1994). **Physics students epistemologies and views about.**

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and taeching: foundation of The new reform**, Harvard Eductional Review**. VOL. (57), No. (1), Pp 1_21.

Shulman, L. S. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teching, **Educational Reserch**, 15(2), pp4-14.

Turnuklu, Elif B. &Yesildere, Sibel.(2007). The Pedagogical Content Kowledge in Mathematics: Preservice Primawy Mathematics Teachers, Prespectives in TURKEY. **Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers (IUMPST) Journal,** Vol(1)No, Pp1-13.

Usak, M. (2009). Pre-servic Science and Technology Teachers, Pedagogical Content Knowledge on Cell Topics. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / **Educational Sciences: Theory & Practice** 9 (4) Pp:2033-2046

الملاحق

ملحق(1): أسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
1	د. محسن عدس	جامعة القدس
2	د.زياد قباجة	جامعة القدس
3	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
4	د.محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
5	أ.ابتسام خلاف	مشرفة علوم / تربية جنوب الخليل
6	أ.نبال لطفي اللحسة	مشرفة لغة عربية / تربية جنوب الخليل
7	أ.منى طهبوب	مشرفة لغة عربية / تربية جنوب الخليل
8	أ.علي الأطرش	مشرف لغة عربية/ تربية جنوب الخليل
9	دعاء الفقيات	معلمة لغة عربية
10	نورة ذياب	معلمة لغة عربية

ملحق 2 : خطاب تحكيم الاستبانة

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

حضرة الدكتور المحترم

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى " **تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهة نظر المعلمين في الخليل**" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

ونظراً لما عهدناه فيكم من خبرة علمية وعملية يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الأداة وإبداء الرأي في فقراتها وإضافة و حذف ما ترونه مناسباً.

مع الشكر والتقدير

الباحثة :

دانا كامل الأطرش

ملحق3 : الكتب الموجهة من جامعة القدس إلى مديريات التربية في الخليل، والكتب الموجهة من مديريات التربية في الخليل إلى المدارس لتسهيل مهمة الباحثة.

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education /North Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية و التعليم / شمال الخليل

الرقم: ت.ش.خ/ 2644/1/30
التاريخ: 2015/12/15م
الموافق:1437/03/04هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة /(توزيع استبيان)

نُهديكم أطيب التحيات و بخصوص الموضوع أعلاه، أرجو السماح للدارسة: (دانا كامل الاطرش) بتوزيع استبيان بعنوان "تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الاساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهة نظر المعلمين في الخليل ". على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ . سامي كامل مروة
مدير التربية و التعليم

أ ع/ م.ع (التعليم العام)

مديرية التربية و التعليم – شمال الخليل هاتف Tel. (+972-2-2292892/3/4) فاكس Fax (+972-2-2292891)

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education &Higher Education
Directorate of Education/ Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم الخليل

الرقم: ت .خ/3353/60/30
التاريخ: 28 صفر، 1437
الموافق: الخميس، 10 كانون الأول، 2015

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: (استبانة)

نهديكم اطيب تحياتنا ، ويرجى مساعدة الطالبة "دانا كامل الأطرش" من جامعة ابو ديس في تسهيل مهمتها في توزيع بحث التخرج بعنوان " تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهة نظر المعلمين في الخليل" ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول 2016/2015م بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. بسام مدحت طهبوب
مدير التربية والتعليم

ع. خ/التعليم العام

تلفون (2-2227863 + 2226429+2295295+2215173) فاكس (2228990) الإشراف (4-2215175/ فاكس 2226428) ص ب 3

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry Of Education & Higher Education
Directorate Of Education\ Yatta

دولة فلسطين
وزارة التربيـــة والتعليـــم العالي
مديريّة التربيـة والتعليـــم/ يطـا

الرقم : يطا / 1365/1/32 التاريخ: 2015/10/27

حضرات مديري و مديرات مدارس التربية والتعليم/يطا المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

رقم ب د ع/15/12/269

بعد التحية،،،

تهديكم مديريّة التّربية والتّعليم/يطا أطيب التحيّات، بالإشارة للموضوع أعلاه لا مانع من تسهيل مهمة الطالبة **دانا كامل الأطرش** من جامعة القدس في موضوع الدراسة التي تتعلق برسالة الماجستير والتعاون معها لتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول 2016/2015م .

مـــع الاحتـــرام

مدير التربية والتعليم

أ. خالد أبو شرار

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم - يطا

هواتف المديرية: عام 02-2273755 ، 02-2273772 المدير: 02-2273776 فاكس:02-2273778

بسم الله الرحمن الرحيم

State Of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education
Southern Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل

الرقم: ج خ/48/4/ 2511 التاريخ: 2015/10/27م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

المبحث: الدراسة الميدانية

الإشارة: كتاب جامعة القدس رقم (ب د ع/269/12/15) بتاريخ (2015/10/24)

بعد التحية،،،

لا مانع لدي من توزيع استبانات الباحثة " دانا كامل الأطرش " وتعبئتها من قبل معلمي اللغة العربية في مدرستكم، بعنوان " تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهة نظر المعلمين في الخليل ".

،،،،،،،،، مع الاحترام ،،،،،،،،،

مدير التربية والتعليم
أ.فوزي أبو هليل

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم/جنوب الخليل

■ نسخة الباحث/ة.

قسم التعليم العام
م.ف/ج.ع/2282366/☎118.

ملحق 4: الاستبانة

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

تحية طيبة وبعد:

ستقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى "**تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجهة نظر المعلمين في الخليل**"

راجية التكرم بتحكيم الاستبانة نظرا لما عهدناه منكم من خبرة .

شكرا لحسن تعاونكم

الباحثة:

دانا كامل الأطرش

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

تحية طيبة وبعد:

ستقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى "**تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل**"

راجية التكرم بالإجابة عن الاستبانة بكل صراحة وموضوعية علما بأن المعلومات التي تقدمها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا لحسن تعاونكم

الباحثة:

دانا كامل الأطرش

أولا: المتغيرات المستقلة:

1_ الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

2_التخصص: لغة عربية ☐ **أخرى** ☐

3_المؤهل العلمي: دبلوم ☐ **بكالوريوس** ☐ **دبلوم عالي فأعلى** ☐

4_خبرة المعلم: أقل من 5سنوات ☐ **من 5سنوات إلى 10سنوات** ☐ **أكثر من 10سنوات** ☐

ثانيا: يرجى الإجابة على الأسئلة بوضع إشارة (x) في المكان الذي تراه مناسبا.

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
المجال الأول: المعرفة بالغايات والفلسفات						
1	يوضح المحتوى الأهداف العامة					
2	يوضح المحتوى الأهداف الخاصة					
3	ترتبط الأهداف بفلسفة التعليم في المجتمع الفلسطيني					
4	ترتبط الأهداف والغايات بالحياة وواقعها					
5	تنمي الأهداف مهارات اللغة العربية المتنوعة (الكتابة، القراءة، التحدث، الاستماع)					
6	تنمي الأهداف لدى المتعلم مهارات حياتية معينة (مهارات القرن 21)					
7	الأهداف مصوغة بطريقة شمولية قابلة للملاحظة والقياس					
8	الأهداف مصوغة بشكل واضح ومتنوع (المجال المعرفي، الوجداني، المهاري)					
9	تتصف الأهداف بالواقعية والقابلية للتحقق					
10	تتناسب الأهداف مع المستويات المختلفة للمتعلمين					
11	تصف الأهداف المخرجات التي يجب أن يحققها المتعلم بدقة					
12	تعكس الأهداف العامة والخاصة الخطوط العريضة					

	للمنهاج					
13	تعكس الأهداف العامة والخاصة فلسفة المنهاج الفلسطيني(الوطنية، الاجتماعية، الفكرية، الاقتصادية)					

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
14	تظهر الأهداف التكامل المنطقي بين عناصر المحتوى المختلفة.					
المجال الثاني: الأنشطة والتقويم						
15	يدعم المحتوى استراتيجيات التعلم المتنوعة للكشف عن الأخطاء المفاهيميه (خرائط المفاهيم، التداعي الحر)					
16	الأنشطة الواردة تتيح فرصة الممارسة الفردية والجماعية					
17	يراعي المحتوى استمرارية طرح الأنشطة لتأكيد التعلم (استبقائه)					
18	يدعم المحتوى الاستراتيجيات المناسبة لحاجات المتعلمين					
19	وضوح الأنشطة ومناسبتها للوقت المخصص لها					
20	يدعم المحتوى إستراتيجية "الخطأ" كإستراتيجية للتعليم والتعلم					
21	يتضمن المحتوى إجراءات التقويم التكويني					

22	يتضمن المحتوى أسئلة وتدريبات على كل وحدة					
23	يتضمن المحتوى استخدام أدوات التقويم الحقيقي(الملاحظة، سلالم التقدير)					
24	يعزز المحتوى لدى المتعلمين مهارات التقويم الذاتي					
25	يعالج المحتوى إجراءات التقويم و(التغذية الراجعة)					
26	تتميز أسئلة المحتوى بالقدرتين التشخيصية والتمييزية					
27	يعتمد المحتوى على توظيف استراتيجيات متنوعة في التقويم التربوي					
28	تعكس الأسئلة سير المتعلم نحو التعلم المنشود					
المجال الثالث: معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين						
29	يكشف المحتوى عن مستويات المتعلمين المختلفة					
30	يَظهر المحتوى ملائما لإحتياجات المتعلمين وفق خصائصهم النمائية والمرحلة العمرية					
31	يكشف المحتوى عن أفكار المتعلمين وخبراتهم السابقة					
32	يحدد المحتوى المعارف التي يجد المتعلمين صعوبة في فهمها					
33	يساعد المحتوى على زيادة دافعية المتعلمين واستعداداتهم للتعلم					

34	يحث المحتوى الدراسي المتعلمين على التفاعل الذهني					
35	يراعي المحتوى أنماط تعلم المتعلمين المختلفة (سمعي، بصري، حسي)					
36	يراعي المحتوى السياق الثقافي والاجتماعي الذي قَدِم منه المتعلمين					
المجال الرابع: المعرفة بالمكونات البنائية للمحتوى						
37	ينطلق المحتوى من معارف سابقة عبر تصحيحها وبناء معرفة جديدة قد تكون بدورها معرفة أساسية لمعرفة أخرى					
38	يتكامل المحتوى مع المعرفة في بنائه					
39	يظهر المحتوى مصفوفة المدى والتتابع الخاصة بتعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا(5_10)					
40	يميز المحتوى بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات					
41	يحقق المحتوى التوازن الكمي النوعي					
42	يشتمل المحتوى على المعارف والمهارات والأفكار الرئيسية المطلوبة					
43	يشتمل المحتوى التعليمي على الشروحات المناسبة					
44	يشتمل المحتوى التعليمي على التوضيحات والأمثلة					
45	يشتمل المحتوى التعليمي على عروض توضيحية					

	على شكل حوارات					
46	يشمل المحتوى على مواقف حياتية تتقل التعلم خارج سياق الغرفة الصفية					
47	يشمل المحتوى على الخطوط العريضة في المنهاج					
48	يوضح المحتوى الطرق والعمليات التي يتم فيها توليد المعرفة					
49	يظهر المحتوى ملائما للتعلم والفهم					
50	يتلائم المحتوى مع متطلبات المرحلة الزمنية (والاتجاهات المعاصرة)					
51	ينمي المحتوى مهارات التفكير العليا					
52	يظهر المحتوى الترابط المنطقي بين الوحدات					
53	يتيح المحتوى فرص توظيف مصادر متعددة للتعلم					

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
54	يؤكد المحتوى على النظرة المتكاملة للفرد والمجتمع					
55	يؤكد المحتوى على مهارات الملاحظة والمقارنة والتركيب والتمثيل					
المجال الخامس: المعرفة البيداغوجية العامة						
56	يساعد المحتوى المعلم على تنظيم بيئة					

	الصف التعليمية التعلميه بشكل غير تقليدي					
57	يساعد المحتوى المعلم على توظيف تقنيات تعليمية تعلميه حديثة					
58	يساعد المحتوى المعلم على توظيف مصادر تعليمية تعلميه تراعي خصائص المتعلمين					
59	يظهر المحتوى إمكانية توظيف المعلم نظريات تربوية حديثة في التعليم والتعلم					
60	يساعد المحتوى المعلم توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة					
61	يحدد المحتوى مهمات العمل التي تساعد على توفير التعامل الإيجابي مع المتعلمين					

فهرس الملاحق

ملحق(1): أسماء المحكمين 108

ملحق 2 : خطاب تحكيم الاستبانة.....109

ملحق 3 : الكتب الموجهة من جامعة القدس إلى مديريات التربية 110

ملحق 4: الاستبانة.....114

فهرس الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
1.1	تصور مفاهيمي لمعنى(PCK)	24
2.1	نموذج شولمان للمعرفة التي يحتاجها المعلم للتدريس	25
3.1	نموذج كوكران وزملائها المعدل للعناصر المتداخلة لمعرفة المحتوى البيداغوجي(PCK) للمعلم	30

فهرس الجداول

(1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة..... 56

(2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل 59

(3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات:..... 60

(2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل..... 65

(3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل. 68

(4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعرفة بالغايات والفلسفات 69

(5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأنشطة والتقويم 71

(6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معرفة السياق التعلمي وخصائص المتعلمين 72

(7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعرفة بالمكونات بالبنائية للمحتوى..... 73

(8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المعرفة البيداغوجية العامة..... 75

(9.4): نتائج اختبار "ت" للعينات لاستجابة أفراد العينة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل حسب متغير الجنس 76

(10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات لاستجابة أفراد العينة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل حسب متغير التخصص..... 78

(11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي..... 79

(12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي.....80

(13.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي 82

(14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير خبرة المعلم..... 83

(15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعرفة البيداغوجية من وجه نظر المعلمين في الخليل يعزى لمتغير خبرة المعلم. 84

فهرس المحتويات:

إقرار ..... أ

شكر وعرفان ..... ب

الملخص بالعربية ..... ج

الملخص بالانجليزية ..... د

الفصل الأول :مشكلة الدراسة وأهميتها 2

1.1المقدمة 2

2.1 مشكلة الدراسة 6

3.1 أسئلة الدراسة 6

4.1 فرضيات الدراسة: 7

5.1 أهداف الدراسة 7

7.1 محددات الدراسة 8

8.1 مصطلحات الدراسة 9

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة: 13

1.2الإطار النظري 13

1.1.2 اللغة العربية: 13

2.1.2 تعريف اللغة العربية: 14

3.1.2عالمية اللغة العربية وموقعها بين اللغات الأخرى: 14

4.1.2 وظائف اللغة العربية: 15

7.1.2 أهداف تدريس اللغة العربية: 19

8.1.2 المعرفة البيداغوجية للمحتوى:.....21
9.1.2 مكونات المعرفة البيداغوجية: 25
10.1.2 مفهوم البيداغوجية: 31
11.1.2 الطرق البيداغوجية:.....32
12.1.2 تطوير مكونات دولية للمعرفة البيداغوجية للمحتوى:.....32
13.1.2الأساليب البيداغوجية: 33
14.1.2 الاتصال البيداغوجي: 34
15.1.2 التقويم:.....37
16.1.2 دواعي تقويم المناهج الدراسية:.....38
17.1.2 وظائف تقويم المنهاج: 39
18.1.2مبادئ التقويم التربوي: 40
2.2 الدراسات السابقة 42
التعقيب على الدراسات السابقة:.....53
الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها 55
1.3 منهج الدراسة.....55
2.3 مجتمع الدراسة:.....55
3.3عينة الدراسة: 56
1.4.3 المتغيرات المستقلة:.....57
2.4.3 المتغيرات التابعة: 57
5.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة: 57
6.3 أداه الدراسة:.....57

7.3 صدق الأداة:.....58

8.9 ثبات الدراسة:.....60

10.3 المعالجة الإحصائية.....62

الفصل الرابع: نتائج الدراسة.....64

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:.....65

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:.....76

ملخص نتائج الدراسة:.....86

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات.....88

1.5 مناقشة النتائج:.....88

2.5التوصيات والإقتراحات:.....96

قائمة المصادر والمراجع :.....97

فهرس الملاحق.....122

فهرس الأشكال.....123

فهرس الجداول.....124

فهرس المحتويات:.....126