عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

دراسة تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين

منوى سعدي شلالفة

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

١٤٣٢ هـ - ٢٠١١م

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

دراسة تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين

إعداد
منوى سعدي شلالفة

بكالوريوس أساليب تدريس لغة عربية من جامعة الخليل/ فلسطين

المشرف: الدكتور زياد قباجة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من كلية العلوم التربوية/ عمادة الدراسات العليا/ جامعة القدس

١٤٣٢ هـ -٢٠١١م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

دراسة تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين

اسم الطالبة: منوى سعدي شلالفة
الرقم الجامعي: ٢٠٩١٢٦٤٦
المشرف: الدكتور زياد قباجة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت ٢٠١١\٧\٣٠ بتاريخ من لجنة المناقشة المدرجة أسمائهم وتواقيعهم:

١- الدكتور زياد قباجة: رئيس المناقشة التوقيع.....
٢- الدكتور ابراهيم محمد عرمان: ممتحنا داخليا التوقيع.....
٣- الدكتور كمال خليل مخامرة: ممتحنا خارجيا التوقيع.....

القدس – فلسطين

١٤٣٢ هـ - ٢٠١١م

الإهداء

إلى النور الساطع الذي ينير لي الدرب.....أبي

إلى القلب الصادق والحب الدافئ.....أمي

إلى القلب الرقيق الشفاف.....أختي وزوجها

إلى قطرات الندى.....أخوتي الأعزاء

إلى كل الصادقين والأوفياء في هذه الدنيا

إلى كل هؤلاء أهدي هذه الرسالة

الباحثة:
منوى سعدي شلالفة

إقرار

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

التوقيع:.....

منوى سعدي شلالفة

التاريخ: ٢٠١١\٧\٣٠

الشكر والتقدير

الحمد الله رب العالين والصلاة على سيدنا محمد الرسول العربي الأمين وعلى صحبه والتابعين...

يسعدني وقد وفقني الله لانجاز هذا البحث إن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى مشرفي الدكتور زياد قباجة لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة ، وعلى كل ما قدمه لي من توجيه وإرشاد وما بذله من جهد لإخراج هذا العمل إلى حيز الوجود...

وأتقدم بوافر الشكر والامتنان إلى الأساتذة الكرام الذين شرفوني بمناقشة هذا البحث، والى المحكمين الذين حكموا أدوات الدراسة ولم يبخلوا علي بالمساعدة.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني في انجاز هذا العمل.

الباحثة:

منوى سعدي شلالفة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين، وذلك باستخدام أسلوب المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، وقد استخدمت الباحثة في الدراسة أداتان: تحليل محتوى الكتاب من حيث (الأهداف التعليمية، مكونات المعرفة، الأنشطة التعليمية، أسئلة التقويم)، واستبانه موزعة على مجالات (الأهداف التعليمية، المحتوى وعناصره، الأنشطة التعليمية، التقويم، الشكل والإخراج الفني للكتاب) لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة، وقد تحققت الباحثة من صدق الأداتين وثباتهما بالطرق المناسبة، وقد تكون مجتمع الدراسة من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، ومن جميع المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي للعام الدراسي (2011) في مدينة الخليل، والبالغ عددهم (313) معلما ومعلمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (105) معلما ومعلمة بنسبة ٣٢%، قد اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية من حجم المجتمع الأصلي، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم اختبار"ت"(t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One ANOVA Way)، لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية، وكذلك اختبار توكي (Tukey test) لمعرفة دلالات الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

لا يوجد توازن بين الأهداف المعرفية والنفس حركية والانفعالية، حيث تم التركيز في الكتاب على الأهداف المعرفية وإهمال الأهداف النفس حركية والانفعالية ، ولا يوجد توازن بين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية، حيث تم التركيز في الكتاب على الأنشطة الصفية وإهمال الأنشطة اللاصفية، ولا يوجد توازن بين الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير الدنيا و التي تنمي مهارات التفكير العليا وخاصة التي في مستوى التركيب والتقويم، أما النتائج المتعلقة بمكونات المعرفة ،فقد بلغت متوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة الحقائق27.2%، متوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة المفاهيم 41.9 %، ومتوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة القيم والاتجاهات20.3%، متوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة المبادئ10.4%، و من نتائج الدراسة أيضا إن التقديرات التقويمية الكلية للمعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، قد جاءت بدرجة تقويم كبيرة.

وأظهرت التقديرات التقويمية لمجالات الدراسة الخمسة أن مجال الشكل والإخراج الفنـي للكتـاب، احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى، فقد جاءت درجة تقديره كبيرة، أما مجـال التقـويم احتل المرتبة الثانية، فكانت درجة تقديره كبيرة، كما أن مجال الأهداف جاء في المرتبـة الثالثـة، فجاءت درجة تقديره كبيرة، كذلك مجال المحتوى وعناصره احتل المرتبة الرابعة، فجاءت درجـة تقديره متوسطة، وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة مجال الأنشطة التعليمية، وجاءت درجة تقديره متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصـف الخامس الأساسي، لم تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي، في حين اختلفت باختلاف سـنوات الخبرة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية إلى جانـب الأنشـطة الصفية. والاهتمام بالأسئلة التقويمية التي تتطلب مهارات التفكير العليـا، وخاصـة الاهتمـام بمستويي التركيب والتقويم في الأسئلة التقويمية المرتبطة بجانب مهـارات التفكيـر العليـا، و إشراك المعلمين في إعداد المناهج وتطويرها.

Abstract

This study aims at analyzing and evaluating the Arabic language textbook of grade 5 from the teachers perspectives using the descriptive methodology. To collect data from the sample of the study, the researcher used two instruments: analyzing the textbook itself (learning objectives, knowledge components, activities and evaluation) and a questionnaire with five aspects: (learning objectives, content, activities, evaluation the layout of the textbook). The researcher tested the validity and reliability of the two instruments with the suitable methods.

The population of the study consists from the Arabic Language textbook of grade 5 and all teachers of Arabic language who teach grade 5 in Hebron in the year 2011 with about 313 teachers. The sample consists of 105 teacher chosen randomly. T- test is used to get the results of the study and One way ANOVA to find the differences between the means . Tukey test is used to show the significances of the differences between the means for the variables of the study and the standard deviations and the percentages.

The main results of the study are as follows:

There is no balance in the cognitive, psycho- motor and affective objectives. The book focuses on the cognitive objectives more than the psycho- motor and objectives.

There is no balance in the in- classroom activities and the out- classroom activities, the textbook focuses more on the in- classroom activities.

There is no balance in the questions that reinforce the low thinking skills and the questions that reinforce the high thinking skills specially synthesis and evaluation.

The order of the knowledge components in the textbook came as follows: facts constitute 27.2% , concepts constitute 41.9% , values and attitudes constitute 20% and principles constitute 10.4 %.

The general evaluative estimates of teachers for the textbook were high

The evaluative estimates for the five aspects of the book showed that the layout of the book got the first class within the other aspects, evaluation got the second class, and then came the learning objectives, after that the content and its elements and finally the learning activities.

The results of the study also showed that the estimates of teachers for the fifth grade textbook do not differ according to sex and academic qualification, but they differ according years of experience for those who have more than 10 years in teaching.

In the lights of these results the researcher recommended that more attention should be given to out- classroom activities, evaluative questions that focus on the high thinking skills especially synthesis and evaluation. The researcher recommended to give teachers chances to participate in designing and developing the curriculum as well.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

١.١المقدمة:-

تعتبر اللغة العربية وسيلة التفكير والتعبير والاتصال والتعلم، ووسيلة لحفظ التراث الثقافي، ومـن أهدافها إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح والسليم، رغم ما تحمله من صعوبات لا تجدها مجتمعة في لغة من اللغات الأخرى كاجتماعها في العربية، فقواعدها متشعبة ومبنيـة فـي تشعبها على أسس منطقية لا يكاد يدخل إليها الدارس ليكشف تشعبها حتى يصل إلى متاهـات قـد يضل فيها، ولم يستطع علماء اللغة العربية حتى الآن أن يخففوا من الضلال فـي متاهـات اللغـة العربية، وأن يحددوا معالمها ويختصروا مسارها للمتعلم في مراحل دراسته العامة، بما هي أهل له فتكون أسهل في دراستها، لهذا فان اللغة العربية بحاجة مستمرة إلى الدراسـة والتحليـل والتقـويم باعتبارها لغة قومية لا تقل شأنا عن اللغات القومية الأخرى، ومن هنا فان عملية تعلم اللغة العربية وتعليمها أصبحت ضرورة ملحة لما لها من أهمية كبرى في حفظ التراث وتوارثه بين الأجيال من خلال المؤسسات التعليمية والكتب والمقررات الدراسية (الربايعة، ٢٠٠٣).

وتعد اللغة العربية وسيلة التواصل بين الناس أفرادا، وجماعات، وتعد من أهم وسائل التواصل والتفاهم بين الأبناء لغة يتبادلون ويعبرون عن الرغبات والحاجات والآلام والأحاسيس لذلك تعتبر من أهم العوامل التي تربط بين الفرد والجماعة، وهي وسيلة اجتماعية تتمثل في: التعبير عن المشاعر والأحاسيس اتجاه الآخرين، والتواصل الاجتماعي في مواقف الحياة، والتعبير عن الحاجات الاجتماعية، والتأثير في عقول الآخرين، وعواطفهم، وخلق القناعات. فاللغة بذلك تؤدي دورا مهما في اندماج أبناء المجتمع مع مجتمعهم (عطية والهاشمي، 2009).

وللمنهاج دورا هاما وبارزا في حياة البشر فهو الأداة الفعالة التي تستخدمها المجتمعات فـي بنـاء وتشكيل شخصية الأفراد المنتمين لها، وفقا لفلسفتها وثقافتها ومعتقداتها، ومن المعروف أن المناهج الدراسية تعكس تطلعات المجتمعات وأمالها في أجيالها القادمة، كما وتعكس الواقع التي تعيشه هـذه المجتمعات وما تعاني منه من أحداث وما يمر بها من أزمات (الشمري، ٢٠٠٤).

كما يحتل المنهاج مركزا حيويا في العملية التربوية لا بل يعتبر إلى حد ما العمود الفقري للتربية، والمنهاج هو المرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته وهو الصورة التي تنفذ بها سياسة الدول في جميع أبعادها السياسية والاجتماعية والثقافيـة والتربويـة والاقتصـادية (العسيلي، ٢٠٠٥).

ويأتي الكتاب المدرسي في مقدمة الوسائل التعليمية التي تسهم في تنفيذ المنهاج وتحقيـق أهدافـه، حيث أنه عامل مؤثر في العملية التربوية، فهو أداة تحقيق الأهداف التربوية التي خطط لها المنهج، ويعتبر أحد العناصر المكونة للنظام التعليمي وركيزة أساسية لإنجاح العمليـة التربويـة وتحقيـق أهدافها.

والكتاب المدرسي يراعي في مادته العلمية وطريقة عرضها حاجات المتعلمين واستعداداتهم، ويعتبر الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة لأنه يتم تقديمها للمتعلم فـي شـكل مكتـوب أو مرسوم أو مصور والتي تسهم في جعل المتعلم قادرا على بلوغ أهداف المنهاج المحددة سلفا (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠١).

ويمكن أن يعتبر الكتاب المدرسي في المدارس العربية بشكل عام بأنه المـرادف للمنهـاج، إذ أن المدرسة في واقعها التعليمي تستخدم الكتاب المدرسي باعتباره مصدرا أساسيا، وربما وحيدا للتعليم (أبو غزالة، ٢٠٠٢).

ويشكل المقرر الدراسي مرجعا أساسيا لكل من المعلم و المتعلم، بالنسبة للمعلم يعتبر خير مرشـد ومعين له في مهمته التعليمية، و كما أنه خير أداة في يده يسـتعمله كمصـدر لتخطـيط العمليـة التدريسية، وكمرجع منظم للمعرفة (شاهين، ١٩٩١).
كما يقدم الكتاب للمعلم عدة تسهيلات مثل تحديد الأهداف للوحدة الدراسية المتواخاه، وإبراز المفاهيم الأساسية واقتراح الأنشطة والتدريبات وكذلك قضايا النقاش ووسائل التقويم وغيرهـا (المعايطـة، ١٩٩٧)، كما ورد في عبد النور (١٩٩٤) أن الكتاب المدرسي يؤثر علـى طريقـة المعلـم فـي

التدريس، وذلك من خلال أسلوب عرضه للمعرفة العلمية، وكذلك من خـلال نوعيـة النشـاطات والتجارب والأسئلة التقويمية الواردة فيه.

أما بالنسبة للمتعلم، فيستطيع من خلاله تحديد ما سيدرسه بدقة ويمكنه اللجوء إليه في كل مكـان و زمان ليطلع على كافة ألوان التدريس الصفي كالحوار والنقاش والدراسة(الناشف، ١٩٩٦)، وهـو مرجعه الأساسي الذي يعتمد عليه في إثراء معارفه و خبراته،حيث يرجـع إليـه فـي المـذاكرة والاختبار باعتباره سجلا مطبوعا (المعايطة،١٩٩٧).

و هذا ما أكده جاكوبسن (Jacobson, ١٩٨٦) من أن الكتاب المدرسي بالنسبة للطالب دليلة الذي يقوده نحو اكتمال معلوماته والارتقاء بقدراته، وترتيب طرق تفكيره وتغذية عقلة بما يساعده علـى التغلب على المشاكل والصعاب.

كما يعتبر الكتاب المدرسي مصدرا أساسيا من مصادر التعليم المقروءة، ويشتمل بطرق منظمة على الجانب المعرفي الواجب إكسابه للمتعلم، وعلى جوانب مساندة علـى اكتسـاب المـتعلم للجوانـب المعرفية بأقل وقت وجهد وكلفة وبأعلى إنتاجية (جامعة القدس المفتوحة ، ١٩٩٢).

والكتاب المدرسي يساعد الطالب على استكشاف الأفكار الرئيسة في العلوم التـي أدت إلـى فهـم الإنسان للكون من حوله، والتي قادت البشرية إلى هذا التقدم التكنولوجي المذهل الذي نعيشه هـذه الأيام ، كما أن الكتاب يشرك الطالب في إيجاد حلول للمشاكل الاجتماعية والأخلاقية والبيئية علـى المستويين المحلي والعالمي، ويجابهه ببعض تحديات المستقبل وبوعيه بالدور الذي يقوم به العلماء في تطوير وتحسين مستقبل البشرية (١٩٨١ ، Lucas).

من هنا ينظر الطلاب إلى الكتاب المدرسي نظرة مقدسة لأنه يسعفهم باستمرار داخـل الصـف و خارجه، ويعتبر مرجعهم في معظم الأحيان، فالتعلم داخل غرفة الصف يعتمد بدرجة كبيـرة جـدا على الكتاب المدرسي ويؤدي الكتاب المدرسي دوره بوصفه أساس لعملية التعليم بطريقة منهجيـة، وبوصفه من مقومات التقوية المراجعة والاستزادة من التحصيل (العمر وآخرون، ١٩٨٠).

وقد اكتسب الكتاب المدرسي منذ القدم أهمية بالغة: فقد كان المدرس شبه ملازم ومقيد بتـدريس مـا يحتويه الكتاب المدرسي من حقائق ومعلومات ومفاهيم وأفكار (الوكيل، ١٩٨٦).

ويعتبر الكتاب المدرسي أحد أهم المدخلات في نظام المناهج، لذا فان عمليـة تغيـر الظـروف و المتغيرات المتسارعة في الحياة تتطلب من المنهاج المدرسي تغيرات عديدة في طبيعته و تنظيمـه شكلا و مضمونا، لذا ينبغي أن يكون المنهاج مرنا إضافة إلى ضرورة الأخذ بالتطوير المستمر في المناهج، لأن أي تغير يجب أن يتصف بالاستمرارية حتى يستطيع مواكبـة متطلبـات العصـر و احتياجاته المتسارعة ، ومن هنا فانه أصبح لزاما على المناهج أن تتغير عاما بعد عام حتى تواكب هذه التغيرات المحيطة، كذلك فان الكتاب المدرسي هو الأداة الرئيسة في العمليـة التربويـة، وقـد حظي عبر العصور باهتمام المعلم والطالب وولي الأمر(جرادات و آخرون، ١٩٨٣).

وهناك العديد من العوامل الداعية لتطوير المناهج، وهي متمثلة في الانفجـار المعرفـي ، وتقـدم الدراسات التربوية والنفسية والتزاوج بين النظرية والتطبيق والانفجار السكاني (جامل، ٢٠٠٠).

كما إن المنهج يتأثر بالمتعلمين والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية ، حيث أن كل عامـل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغيير المتلاحقة، فلا المتعلم ثابت على حاله ولا البيئة سـاكنه ولا المجتمع جامد في مكانه ولا الثقافة صلبة متحجرة ولا نظريات التعليم باقية على حالها، لذلك لاغني عن تطوير المنهج ولا مفر من ذلك (الوكيل، ١٩٨٦).

ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي فقد أولاه المسؤولون في مجال التعليم اهتماما ليكون أداة فاعلة في عمليتي التعلم والتعليم، لذا فقد اعتبرت المتابعة المستمرة للكتاب، والقيام بعملية تقويمه في غاية الأهمية. لأن التقويم وسيلة من الوسائل المهمة في معرفة مدى صلاحيته وجودته ومناسبته لحاجات الطلاب والمجتمع المحلي، فهو بالنسبة للمنهج سجل يدون فيه ما يختار للطلبة من الحقائق والمعلومات والموضوعات المشروحة والمفصلة في ضوء خصائصهم النفسية والاجتماعية، فالكتب الدراسية تعتبر ركنا أساسيا من أركان العملية التربوية التي تخضع لعمليات التحليل والتقييم المستمر، وتهدف من وراء ذلك إلى تحسينها وتطويرها لان المنهج الذي لا يتم تطويره وتعديله سوف ينظر إليه بعد حين على انه منهج لا يراعي روح العصر (الحيلة ومرعي، 2000).

ويرى فيليب وجيل أن معظم الكتب المدرسية في البلاد العربية لم توضع بناء على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية حقيقية طبقت على واقع الطلاب المستهدفين في الكتاب المدرسي. مما يستدعي القيام بالدراسات على الكتب المدرسية لوضعها بشكلها النهائي وإقرارها في التدريس كي تتلاءم ومستويات الطلاب (مصطفى، ٢٠٠٣).

لذلك فان عملية تحليلها وتقويمها عملية ضرورية للتأكد من جودتها ومن مدى ملائمتهـا لتحقيـق الأهداف والفوائد المرجوة منها.

يشير جود سون (goodson , ١٩٨٩) وكثير من مصـممي المنـاهج إلـى أن عمليـة تحليـل المناهج،هي عملية هامة وضرورية وذلك لما لها دور في تطوير المناهج،حيث يمكن اعتبار التقويم والتحليل للكتب المدرسية عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تغيير المناهج، وتحسين محتوى الكتب المدرسية المقررة من خلال الحذف والتعديل مما يؤدي إلى توضيح الأهداف ومصادر اشتقاقها.

إن عملية تحليل المنهاج والمحتوى التعليمي وتنظيمه، من الخطوات الضرورية والهامة، حيث، يتم بواسطتها التعرف على خصائص الفرد المتعلم وقدراته الإدراكية وخبراته السابقة و كيفيـة تعلمـه لكي تتهيأ له الطريقة المثلى في عملية تعلمه (دروزة، ١٩٩٥)، كمـا أن عمليـة تحليـل الكتـب المدرسية يساعد المؤلفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب جديدة و ذلك بتزويدهم بما ينبغـي تضمينه أو تجنبه(طعيمة، ١٩٨٧)، كما يضع أمامهم المزيد من الثوابت والاستراتيجيات، و يقـدم لهم خطة موضوعة على أسس علمية واضحة في ضوئها يمكن تطوير المنهاج والكتاب المدرسـي بعيدا عن التخبط والعشوائية والذاتية (استيتية، ١٩٨٥).

وتعرف دروزة (١٩٩٥)عملية التحليل للمحتوى التعليمي على أنه كافة الإجراءات التي يقـوم بهـا المصمم التعليمي لتجزئة المهام التعليمية إلى العناصر التي تتكون منها حتى يتوصل المصمم إلـى العنصر الذي يمتلكه المتعلم و ضمن معرفته السابقة، وتسفر نتيجة هذه العملية عن قائمة تتضـمن هذه العناصر كما تتضمن أشكالا وخرائط توضح كيفية تعلمها والتدرج في إجرائها و بشكل مرتب ومتسلسل إلى أن يتحقق الهدف النهائي المرغوب فيه.

إن عملية تحليل المحتوى هي أسلوب علمي موضوعي منظم يصـف المضـمون الظـاهر لمـادة الاتصال، ويدرسها دراسة كمية دقيقة، توضح العلاقة القائمة بين الظاهرة لتلك المادة، ولكي يحقـق الباحث كل ذلك عليه أن يضع خطة علمية واضحة تستوفي جميع عناصر الموضوع وتقوم علـى دراسة الظواهر إحصاء واستقراء واستنتاجا وتفسيرا (المعايطة، ١٩٩٧).

وتعتبر عملية التقويم للمناهج عملية ديناميكية مستمرة، ينبغي أن تسير جنبا إلى جنب مـع عمليـة تطبيق المناهج، لكي تؤدي باستمرار إلى إعادة النظر بتنظيمها ومعالجة ما تعاني منه مـن نقـاط ضعف وتطويرها. ومن أجل أن يكون التقويم وافيا ينبغي أن يكون واسعا وهـو بـذلك يمكـن أن

يغطي الأهداف، والخبرات المنهجية ، وطرق التدريس، والوسائل التعليمة، والإدارة، والإشـراف، ومجالس الآباء، والأمهات، وعلاقات المدرسة بالبيئة المحلية وأبنية المدرسة وتجهيزاتها (حبيـب، وعايف، ١٩٨٥).

لذلك تعتبر دراسة الكتب المدرسية و تحليلها من الدراسات المهمة في ميـدان المنـاهج و طـرق التدريس، لان الكتاب المدرسي أحد العناصر المكونة للنظام التعليمي، وهو أداة المنهاج في تحقيـق أهدافه، وأداة أساسية في عمليتي التعلم و التعليم بما يوفره من مادة علمية وخبرات متنوعـة. وقـد اهتم المربون في العصر الحديث بالكتاب المدرسي، وعقدوا له الندوات و المؤتمرات، وحددوا لـه الأسس التي يقوم عليها، والمواصفات التي ينبغي أن تتوفر في الكتاب المدرسي لها دور أساسي في تحديد موضوعات الدراسة وطرق تدريسها، وأساليب تقويم الطلبة مما يعين المعلم على أداء مهمته، و يحدد له الدور الذي ينبغي للطالب أن يقوم به باعتباره محور العملية التعليمية (سرحان، ١٩٩٨).

لذلك تزداد أهمية تقويم و تحليل الكتب المدرسية عندما يكون مجالها كتب اللغة العربية ، حيث إن إخضاع منهاج اللغة العربية لعمليات التحليل والتقويم المستمر يعتبر ركنا أساسيا من أركان العملية التربوية التعليمية وتهدف من وراء ذلك إلى تحسينها وتطويرها، كما أن تحليل منهاج اللغة العربية يفيد كل من له علاقة بالكتاب مثل المعلم والطالب والجهات المختصة في وزارات التربية والتعلـيم (العامرية، ١٩٩٤) .

من هنا برزت الحاجة إلى تحليل وتقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي سيما وأنـه كغيره من مقررات المنهاج لا زال تحت التجريب، إذ لابد أن يخضع هذا المنهـاج وغيـره مـن المناهج للدراسة والتحليل في ضوء متغيرات العصر العلمية بسبب التعديل الذي طرأ على المناهج في الآونة الأخيرة، لذا جاءت هذه الدراسة لاستكمال الدراسات ذات العلاقة بتحليل وتقـويم كتـب اللغة العربية.

2.1 مشكلة الدراسة و أسئلتها:

لمست الباحثة من خلال خبرتها في التدريس ضرورة القيام بهذه الدراسة، نظرا للآراء المتباينة حول محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، ونظرا لأن المناهج المطبقة في المدارس الفلسطينية هي مناهج حديثة وتجريبية، فهي بحاجة إلى تعديل وتطوير لأن عملية تقويم الكتب المدرسية وتحليلها من حين إلى أخر تفيد في الكشف عن نقاط الضعف والعمل على إزالتها ونقاط القوة للإبقاء عليها بل ودعمها، وبما أن كتاب الصف الخامس الأساسي تحت التجريب، فهو بحاجة إلى وجهات نظر وملاحظات الميدان المتعددة من أجل الإثراء والتمحيص وبيان نواحي القوة من أجل إثرائها، ونقاط الضعف لتزويد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتلك النقاط لتلافيها في الطبعات اللاحقة للوصول بالكتاب إلى أفضل صورة .

وفي وضوء كل المؤشرات السابقة تولدت لدى الباحثة القناعة بأهمية تحليل وتقويم محتوى كتاب اللغة العربية بجزأيه الأول والثاني، وفي حدود علم الباحثة لم تجر أي دراسة تحليلية تقويمية لذلك الكتاب.

وتحديدا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:-

١- كيف توزعت الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة (المعرفية، الانفعالية، النفسحركية) في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي؟
٢- كيف توزعت مكونات المعرفة (الحقائق، و المفاهيم، والقيم الاتجاهات ، والمبادئ) في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي؟
٣- كيف توزعت الأنشطة الصفية واللاصفية في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي ؟
٤- كيف توزعت الأسئلة التقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي؟
٥- ما تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظرهم في المجالات التالية:- الأهداف التعليمية و مكونات المعرفة و الأنشطة التعليمية و التقويم ؟
٦- هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي باختلاف الجنس و الخبرة والمؤهل العلمي؟

3.1 أهداف الدراسة:-

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الكيفية التي توزعت بها الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة (المعرفية، الانفعالية، النفسحركية) في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي
٢. التعرف على الكيفية التي توزعت بها مكونات المعرفة (الحقائق، و المفاهيم، والقيم الاتجاهات، والمبادئ) في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي
٣. معرفة الكيفية التي توزعت بها الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.
٤. معرفة مستويات التفكير التي تتطلبها الأسئلة التقويمية في المجال المعرفي.
٥. معرفة تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.
٦. معرفة أثر الخبرة التدريسية و المؤهل العلمي و الجنس للمعلمين على تقديراتهم التقويمية لكتاب اللغة العربية.

4.1 أهمية الدراسة :-

استمدت هذه الدراسة أهميتها من أهمية اللغة العربية نفسها، إذ إن منهـاج اللغـة العربيـة فـي المرحلة الأساسية، له أهمية خاصة ومميزة، إذ يمثل مركزا مرموقا بين الكتب المدرسـية وذلـك للدور الذي تلعبه في تعليم الطلاب القراءة والكتابة، فإذا أتقن الطالب، القراءة والكتابة، فانه يـتمكن من اكتساب المعرفة في المواد الدراسية الأخرى. فمنهاج اللغة العربية يقـف وراء كـل المنـاهج الأخرى.

كما استمدت هذه الدراسة أهميتها من أهمية الكتاب المدرسي نفسه، والذي يعتبر بالنسبة للطالب من أهم مصادر المعلومات التي بوساطتها يستطيع استكمال بنيته المعرفية وتوظيفها في الحياة العمليـة ليتمكن من حل مشكلاته عن طريق استخدام المنهج العلمي وتنظيم طرق تفكيره.

وللدراسة أهمية على الصعيد العملي في أنها تضع بين أيدي صانعي القرار في قسم المناهج ومركز المناهج الفلسطينية صورة عن نقاط القوة والضعف في جوانب مختلفة لمحتوى هذا الكتاب، وذلـك من أجل الرقي بالمناهج والكتب المدرسية الفلسطينية إلى المراتب العليا ليكون محققا للإسـتراتيجية الفلسطينية الخاصة، كما تبرز أهمية هذه الدراسة أيضا في تقديم معايير لتحليل الكتـب المدرسـية ومؤشرات تقويمية حيث يمكن الاهتداء بها عند التأليف أو التجريب قبل التعميم .

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها مهمة بالنسبة للمعلم أيضا الذي يقود العملية التعليمية وذلك من خلال إشراكه والآخذ برأيه نحو محتوى الكتاب المدرسي، وبذلك ينكشف للمعلم مـواطن الضـعف والقوة في الكتاب المقرر فيعمل على معالجتها ، وذلك في سبيل تحقيق تعلم أكثر فاعلية.

أما على الصعيد البحثي يمكن أن تنير هذه الدراسة الطريق للباحثين الآخرين إلى دراسات شبيهه بمتغيرات ومستويات وصفوف أخرى.

5.1 حدود الدراسة :-

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود التالية:

١- حدود زمانية: اقتصرت الحدود الزمانية لهذه الدراسة الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١١.
٢- حدود مكانية: اقتصرت الحدود المكانية لهذه الدراسة على منطقة الخليل التعليمية و مديرياتها التربوية التابعة لها (شمال، وسط، جنوب).
٣- حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع أراء معلمي اللغة العربية الذين يدرسـون اللغة العربية.
٤- حدود مفاهيمية: تتحدد هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

6.1 مصطلحات الدراسة : -

١- التحليل: القدرة على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو أجزائه(عميرة،١٩٩١).وسيتم تحليل كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي مـن حيـث عناصـر المنهـاج، وهـي (الأهداف، مكونات المعرفة، الأنشطة التعليمية، الأسئلة التقويمية).

٢- التقويم:هو عملية تشخيصيه وقائية علاجية هدفها الكشف عن نقاط القـوة والضـعف بقصـد تطوير عمليات التعلم والتعليم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهـداف التربويـة المنشـودة (كراجة،١٩٩٧).

٣- الصف الخامس الأساسي : صف ضمن الصفوف في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين.

٤- كتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي : هو الكتاب الذي تم إعداده من قبل فريق تأليف فلسطيني متكامل والذي يدرس لأول مرة منذ بداية العام٢٠٠٤-٢٠٠٥،حيث اعتبرت الطبعة الأولى منه تجريبية.

٥- الأسئلة التقويمية : جميع الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من محتوى كتاب لغتنا الجميلة.

٦- الأنشطة التعليمية : كل ما ورد في دروس محتوى كتاب لغتنا الجميلة تحت عنوان (نشاط أو مشكلة للبحث أو المناقشة أو سؤال أو أي قضية أخرى تتطلب من الطالب بشـكل مباشـر أو غير مباشر أن يقوم بعمل ما خارج نطاق الكتاب المدرسي سواء كان ذلك عمـل مكتبـي أو بيتي).

٧- التقديرات التقويمية للمعلمين: هي استجابات المعلمين المشاركين في عملية تقويم كتاب اللغـة العربية للصف الخامس الأساسي على استبانة أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

٨- تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي: هي عمليـة تشخيصـية لنقـاط القـوة والضعف لهذا الكتاب عن طريق تعبئة الاستبانه التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض مـن قبـل المعلمين المشاركين في عملية التقويم، بهدف التوصل إلى نتائج يمكن بواسطتها الحكم علـى هذا الكتاب.

الفصل الثاني

الإطار النظري و الدراسات السابقة:

1.2 الإطار النظري:

أدى ظهور التعليم النظامي في العصور الحديثة إلى الحاجة إلى الكتاب المدرسي الذي يتناول المادة التعليمية للمواد الدراسية المختلفة، وقد ساعد على ظهور الكتاب المدرسي انتشار الطباعة، ولا شك أن الكتاب المدرسي بمفهومه الحديث كان أسبق في الظهور في العالم الغربي منه في العالم العربي، فتشير الوثائق إلى أن المربي التشكيلي يوهان اموراس كومنيوس (١٥٩٢ -١٦٧٠م) كان أول مؤلف للكتب المدرسية في عصر الطباعة، وقد استطاع هذا المربي تطوير طباعة الكتاب المدرسي بحيث استخدم فيه الصور التوضيحية، ومن ثم أخذت الدول تعمل على تطوير هذا الكتاب خاصة بعد المؤتمر الوطني الذي عقدته فرنسا عام١٧٩٤م و نادى فيه المجتمعون بضرورة إجراء مسابقة لتأليف الكتب المدرسية وخصصت لها جوائز ضخمة ومن ثم بدأت مشكلات الكتاب في الظهور، أما بالنسبة للدول العربية فقد نشأ التعليم الحديث نشأة أجنبية مستوردة فاستخدمت فيه المفاهيم والنظم والوسائل الأجنبية واعتمادا كبيرا على المدرسين الأجانب، ومن هنا لم يكن مستغربا وعجيبا أن يكون الكتاب المدرسي أجنبيا مستوردا في لغته ومادته ومؤلفه، وباستمرار الأوضاع السياسية في الدول العربية و بزيادة الرخاء الاقتصادي بين أنحاء الدول العربية باتساع التعليم و انتشاره في ربوعها اتجهت كل دولة من الدول العربية إلى تأليف كتبها المدرسية الخاصة بها (البدوي، ١٩٩٨).

وعرف الكتاب المدرسي من قبل (سعادة وإبراهيم،٢٠٠١) بأنه مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخراجها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية، ويتدرج في عرضه لتلك الوحدات المعرفية (مصطلحات-مفاهيم- حقائق –نظريات- مبادئ- و أحكام عامة) وفقا للأعمار الزمنية للمتعلمين حتى يسهم في تحقيق نموهم المتكامل(جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا وروحيا) بما يحقق تكيفهم مع ذاتهم ومجتمعهم.

وعرف الكتاب المدرسي بأنه هو الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي من شأنها تحقيق أهداف تربوية محددة سلفا (معرفية، ووجدانية، ونفس حركية) وتقدم في الكتاب بشكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين لمدة زمنية محددة (دندش، 2003).

بينما يرى الحيلة و مرعي (٢٠٠٠) بأنه نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما في مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهج.

وبالنظر إلى تعريفات الكتاب المدرسي نجد أن معظمها تركز على نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية.

1.2.2 أهمية الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم وسائل تحقيق أهداف المنهاج، على الرغم من تعدد الأنشطة التربوية و التعليمية في داخل المدرسة الحديثة، ورغم التطور الكبير الذي حدث في تكنولوجيا التعليم و التوصل إلى وسائل تعليمية بديلة ومتنوعة كالفيديو والتلفاز والتعليم المبرمج و غيرها، فما زال الكتاب المدرسي يحتل الأهمية الكبرى بينها، ليس في مجتمعنا العربي فحسب بل في المجتمعات الغربية أيضا، ففي تقرير لدراسة تحليلية في الولايات المتحدة الأمريكية تبين أن جميع المعلمين الذين شملتهم الدراسة قد استخدموا الكتاب المقرر في التخطيط وتنفيذ الحصص داخل الغرف الصفية، فإذا كان الكتاب واضحا ومتسلسلا وتراكميا، فانه يعمل على دفع المعلمين إلى تطبيق المنهاج (أيوب، ١٩٩٩). واعتبر الكتاب المدرسي من بين عناصر المنهاج، فهو مصدر هام

للمعرفة، ولكن العيوب في الكتاب المدرسي بحد ذاته، تكمن في كيفية استخدامه (الحسن و القايد، ١٩٩٠).

و يحتل الكتاب المدرسي مكانة مرموقة، حيث يعتبر من أهم مصادر التعليم المقروء، إذ أنه يحتوي على الجانب المعرفي المنوي اكتسابه من قبل الطالب بطريقة منظمة، حتى تنسجم مع إستراتيجية أن الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، والبعد عن التلقين. ويبقى الكتاب المدرسي متمتعا بهذه المكانة، إذ انه من أهم مصادر تعلم الطالب، لأنه يقدم الحد الأدنى من المنهج المطلوب، ومن السهل تحديثه وتطويره، بحيث يصبح مثيرا ومشوقا وممتعا، كما أنه يشكل الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يرجع إليها المعلم والمتعلم، حيث يقدم للمعلم التسهيلات الكثيرة منها: إبراز المفاهيم الأساسية، واقتراحه للتمارين والتدريبات والأنشطة (أبو غزالة، ٢٠٠٢).

ويعد الكتاب المدرسي أداة ضرورية للتعلم، وهذا لا يعني جعل التلميذ يلجأ إلى استخدامه، بقصد استيعابه، وحفظه، على انه مصدر للمعرفة، ولكن يعني إكساب التلميذ مهارة القدرة على قراءته، وقراءة أي كتاب أخر، بحيث يتاح له فرصة التدرب على النقد، والاستنتاج، والتحليل، والمقارنة، وغير ذلك من مهارات القراءة (عليان و آخرون، ١٩٩٩).

و قد لخص ايزنر(١٩٩٤، Eisner) أهمية الكتاب المدرسي في الجوانب التالية:

١- يقدم خبرة ذات مستوى في المحتوى لا يملكها إلا قليل من المعلمين.
٢- ينظم المحتوى حول بعض الموضوعات تنظيما منطقيا بما يكفل ترتيب المادة للأهداف التعيلمية.
٣- يزود المعلمين والطلاب بنوع من الأمان، من خلال توضيحة للرحلة التي سيسير فيها كل من المعلمين و الطلاب فيعرفون ماذا سيأتي في المنهاج وماذا سيتبع وأين تنتهي
بهم الرحلة.
٤- يقدم للمعلمين الأسئلة إلي يجب أن تسأل للطلاب، ويزودهم بمادة الامتحان ويقترح أنشطة ينهمك بها الطلبة، ويزود المعلمين بالإجابات الصحيحة.

إذا كانت للكتب المدرسية الأهمية التي ذكرناها فإن لكتب اللغة العربية أهمية تتقدم بها على أهمية ما سواها من الكتب المدرسية، وذلك للأسباب الآتية:

١- أن كتب اللغة العربية معنية باللغة وتزويد المتعلمين بمهارات الاتصال التي تلزمهم في الحياة.
٢- إذا كانت القراءة مفتاح الفرد على المعارف والعلوم فإن كتب اللغة العربية معنية بتعليم القراءة.
٣- إذا كان التفكير وقدراته أمرا لازما للمتعلم فإن لغة التفكير عند المتعلم العربي هي العربية وكتب اللغة العربية معنية بها.
٤- إذا كانت اللغة هوية الأمة فان كتب اللغة العربية معنية بالحفاظ على هوية الأمة.
٥- إذا كانت اغلب مواد التعليم تعلم باللغة العربية فإن حسن استيعابها والتمكن منها يتوقف على التمكن من اللغة العربية وهذا أمر مرهون بكتب اللغة العربية زد على ذلك أنها معنية بتعليم لغة القرآن الذي أعزها الله به وأعز أهلها بحمل المبادئ التي جاءت بها أخر رسالاته إلى جميع الأمم (عطية والهاشمي ، ٢٠٠٩).

وبما أن الباحثة قامت بتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من حيث عناصر المنهاج، سوف يتم التحدث عن هذه العناصر.

2.1.2عناصر المنهاج:

هناك مجموعة من العناصر الأساسية المكونة للمنهج الدراسي، وتتمثل هذه العناصر في:

1.2.1.2 الأهداف التربوية:

يخلط الكثير من عامة الناس و الكثير من المربين و المختصين في التربية بين مفاهيم عديدة ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف التربوية، فبعضهم يستخدم مفهوم الإغراض التربوية في حين يستخدم البعض الأخر مفهوم الأهداف التربوية في الوقت الذي يستخدم فيه فريق أخر من المعلمين أو المربين مفهوم الأهداف الخاصة التربوية ليشير إلى مدلول معين لديهم، و لكل مفهوم من هذه المفاهيم معان متعددة و مختلفة تميزها عن غيرها (سعادة وابراهيم، ٢٠٠١).

تمثل الأهداف التربوية الأهداف أهم عنصر من عناصر المنهاج المدرسي، وذلك لان بقية العناصر الأخرى كالمحتوى، والأنشطة والوسائل وأساليب التدريس والتقويم تعتمد عليها، وتعرف الأهداف التربوية بأنها نتائج تعليمية كبرى مخطط لها يسعى المجتمع، والنظام التعليمي، والمدرسة، إلى

مساعدة التلميذ على بلوغها من خلال المقررات الدراسية، وبالمقدرة التي تسمح بها إمكانياته (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٤).

وترجع أهمية الأهداف التربوية في أنها تساعد على اختيار المحتوى التعليمي تنظيمه وترتيبه بطريقة تتفق مع استعداد التلميذ ودوافعه وقدراته وخلفيته الأكاديمية والاجتماعية، وتساعد المصمم على التعرف على الطرق التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف، والتعرف على الأدوات والمواد والمراجع والمصادر اللازمة لتعلم المادة المراد تصميمها، كما حدد طرق التقويم والقياس اللازمة لتحديد مدى نجاح تعلم المادة المصممة (دروزة، ١٩٩٥).

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

تشتق الأهداف التربوية العامة من المجتمع الإنساني والفلسفة التربوية وحاجات المجتمع وأهدافه وتراثه الثقافي وخصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم وخلفياتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية، وطرق تفكيرهم وتعلمهم ومكونات عملية التعليم واقتراحات المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس ودوافع معدي المناهج (محمود، ٢٠٠٦).

مستويات الأهداف التربوية:

تصاغ الأهداف التربوية على أربعة مستويات، و هي:-

١- المستوى الأول: أهداف بعيدة المدى، عبارات عامة تصف الخطوط العريضة للسياسة التعليمية للدولة وما يتوخى تحقيقه من تدريس المناهج في المراحل التعليمية المختلفة، أي أنها ترسم الصورة المستقبلية للفرد في ضوء قيمي واجتماعي معين ومصوغة بشكل شامل وبصورة غير إجرائية (محمود، ٢٠٠٦).
٢- المستوى الثاني: أهداف عامة مرحلية و هي الأهداف التي يتم اشتقاقها من الأهداف بعيدة المدى، وتكون اقل عمومية وتحديدا منها (عليان وهندي، ١٩٩٥).
٣- المستوى الثالث: الأهداف التعليمية، و هي فئة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في فترة زمنية اقل من الفترة المخصصة للهدف العام، كالأهداف التي يرمي إلى تحقيقها مساق دراسي في فصل معين، أو وحدة تعليمية في فترة زمنية وذلك لتحقيق مهارات أساسية، وقدرات

خاصة في موضوع معين، كدراسة مساق في قواعد اللغة العربية لمرحلة المبتدئين في تخصص اللغة العربية (الدراويش، ١٩٩٧).

٤- المستوى الرابع: الأهداف السلوكية (الخاصة)، وهي عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة أو بعد الإنهاء. و يحاول المعلم جاهدا تحقيقها مع التلاميذ داخل الحجرة الدراسية (سعادة و إبراهيم، ٢٠٠١).

تصنيف الأهداف التربوية:

تصنف الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مجالات رئيسة هي:

١- المجال المعرفي: ويتضمن الأهداف التي تركز على النواحي الفكرية، كالمعرفة والتذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم (الدراويش، ١٩٩٧).

٢- المجال الانفعالي العاطفي: هذا المجال يتضمن الأهداف إلي تتعلق بالميول والاتجاهات والقيم وكل ما يتصل بالعواطف والوجدان من المشاعر والأحاسيس والقيم التي تؤثر في سلوك المتعلم وأنشطته (عطية، ٢٠٠٧).

٣- المجال النفس حركي: هو المجال الذي يكتسب فيه التلميذ المهارات الحركية ذات العلاقة بالحركات العضلية وتوافقها مع الجهاز العصبي (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧).

2.2.1.2 المحتوى التعليمي:

يعد المحتوى التعليمي احد عناصر المنهاج، ويعرف بأنه مجموعة من الخبرات التي تقدم من خلال المقررات الدراسية لتحقيق التنمية الشاملة للمتعلم من خلال ما يكسبه من معلومات ومفاهيم ومهارات واتجاهات وقيم، والتي يحتاج إليها المتعلم ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة والتي تعدها المؤسسة التربوية للمتعلمين من أجل دراستها (شاهين، ٢٠٠٦).

معايير اختيار المحتوى:

١- صدق المحتوى: و يقصد به العلاقة بين المحتوى والأهداف المنشودة. وأن يكون المحتوى خاليا من الأخطاء العلمية ولا يتناقض مع المنطق والواقع والدين.
٢- دلالة المحتوى : من حيث أهميته بالنسبة للمجال المعرفي وتتضمن دلالة المحتوى تضمنه لمعلومات أساسية وضرورية لحياة المتعلم.
٣- تلبية احتياجات المتعلم: حيث يوضح ارتباط المحتوى بحاجات المتعلم وخبراته السابقة ومدى قدرة المحتوى على مساعدة المتعلم على النمو المتكامل وفق قدراته واستعداداته النفسية والاجتماعية والبيولوجية وأن تؤدي إلى حل مشكلاتهم.
٤- وظيفة المحتوى: من حيث أهميته وقيمته التربوية والحياتية ووظيفته في مساعدة المتعلم على التعامل مع مكونات بيئته وأفراد مجتمعه.
٥- قابلية المحتوى للتعلم: بمعنى مدى ملائمة ومناسبة المحتوى لقدرات المتعلم وخصائص نموه.
٦- التوازن بين خبرات المحتوى: بمعنى شمول المحتوى للمادة التعليمية ونظامها وعمقه من حيث التركيز على الجوانب الأساسية للمادة العلمية وقابليتها للتطبيق.
٧- الاستمرارية: فالخبرات التعليمية ترتبط ببعضها غير منفصلة عن غيرها فالخبرة لاتبدأ من فراغ ولا تقف عند حد معين وإنما تؤدي إلى خبرات جديدة ويمثل معيار الاستمرارية العلاقة الرأسية بين الخبرات الدراسية كأجزاء أو مقررات.
٨- التتابع و التسلسل: يؤكد على معيار التتابع والتسلسل لمحتوى المنهج الدراسي على فكرة التعمق التدريجي والتوسع في المعرفة. من خلال التنظيم المنطقي من السهل للصعب كما يتم من خلال التتابع والتنظيم الزمني للحوادث أثناء وقوعها أو التتابع والتنظيم السيكولوجي الذي يراعى خصائص النمو والقدرات والاستعدادات. وكل هذا يوضح لنا أهمية مراعاة المتطلبات السابقة للمواد من خلال ترتيب المواد حسب ارتباطها واعتمادها على بعض .
٩- التكامل: يقصد به وحدة المعرفة وتناغمها وعدم تجزئتها فالخبرات مكملة لبعضها والتكامل ضروري من اجل عدم طغيان مقرر على أخر أو موضوعا على أخر وفلسفة التكامل هنا تعمد على النظرة الشمولية والموحدة للمعرفة بحيث تتكامل جوانب الخبرة معرفيا ووجدانيا وإذا كان التتابع والتنظيم يهتم بالعلاقة الرأسية للخبرات فإن التكامل يهتم بالعلاقات الأفقية للخبرات بين الموضوعات أو المقررات أو المجالات المختلفة.
١٠- التناغم والانسجام في المحتوى: أي عدم تنافر وتناقض الخبرات أو تضاربه في شتى المقررات من جهة وبين الخبرات في أجزاء المادة من ناحية أخرى حتى لا تتدخل بعض المعلومات أو تتكرر.

١١-المرونة: أي قدرة المحتوى على التعامل مع المتغيرات البيئية والاجتماعية والثقافية في المجتمع.
١٢-التوازن: بما يعطي لجوانب الخبرة وزنها الحقيقي فلا تطغى خبرة على أخرى أو جانب على أخر أو مقرر على أخر.
١٣-التنوع: بحيث يراعي المحتوى تنوع الخبرات الذي يساعد على زيادة الدافعية ويؤكد على النحو الشامل ويصرف عن المتعلمين الملل والسأم من التكرار من الملل غير المطلوب (محمود، ٢٠٠٦).

مكونات محتوى المنهج المدرسي:

١- الحقائق:

تستعمل كلمة الحقيقة في العادة كي تشير إلى أية جملة أو عبارة يعتقد بأنها صحيحة. وتتكون المعرفة المتعلقة بالحقائق من بيانات أو معلومات خاصة بالأشياء أو الأشخاص أو الظواهر أو الحوادث التي تم التحقق منها بالحواس.

٢- التعميمات:

التعميمات هي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم. ويتمثل هدفها في توضيح العلاقات بين المفاهيم، بينما تتلخص أهميتها في تزويد المتعلمين بأدوات يستطيعون بموجبها استخدام هذه التعميمات في تشكيل أو طرح فرضيات تعمل على إيجاد حلول للمشكلات العديدة التي تواجههم أو تواجه مجتمعهم، كما تفيدهم أيضا في عمل استنتاجات من بيانات جديدة (سعادة وابراهيم، ٢٠٠١).

٣- المبادئ:

المبدأ عبارة عن علاقة ثابتة بين مفهومين أو أكثر وهو عبارة عن تعميمات تم التأكد من صدقها، وإثباتها عن طريق تجربتها أكثر من مرة.

٤- القوانين:

القانون هو عبارة عن صياغة كمية لظاهرة، أو مجموعة من الظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ عليها تحت ظروف كمية، وكيفية معينة محددة، فهي تمثيل رياضي رمزي للعلاقة بين المفاهيم مثل: قانون المسافة = السرعة*الزمن.

٥- النظريات:

النظرية هي علاقة بين مبدأين أو أكثر أو عبارة عن جملة أو تقرير يشرح أحداث كثيرة متنوعة تشمل عددا من الفروض العلمية، والفرض هو عبارة عن تصور ذهني معين تجاه ظاهرة، أو مشكلة معينة مثل نظرية فيثاغورث.

٦- القيم:

القيم فهي عبارة عن التقدير الذاتي للفرد إزاء ما هو صالح أو جدير بأن يتبع من تصرفات أفراد الجماعة التي ينتمي إليها كما هو الحال في احترام المنطق السليم، والتحقق من الأمور قبل البت فيها، والالتزام بآداب المجالسة والحوار، وغير ذلك من القيم السلوكية والعملية (عطية، ٢٠٠٧).

٧- المفاهيم:

عرفت المفاهيم بأنها أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية، ومفهوم الفئة في الرياضيات، (الحيلة و مرعي ، ٢٠٠٠).

إن تعليم المفاهيم له أهمية كبيرة لأنها تقع في مركز البنية المعرفية لدى الإنسان فهي تقع فوق المعلومات والحقائق، وتحت المبادئ والقوانين؛ فهي تتكون من لبنات الحقائق، وتشكل أوسع قاعدة في البنية المعرفية، فمنها تتشكل المبادئ والقوانين التصميمات فهي تمثل أوسع عنصر في مكونات النظام المعرفي الإنساني. لذلك فإن النجاح في تعليمها للطلبة من خلال المنهاج الدراسي يعني أن الطلبة سيملكون٧٠% من النظام المعرفي وهذه تشكل أكبر نسبة في حجم النظام المعرفي (الخوالدة، ٢٠٠٤).

٨- الاتجاهات:

عرفت الاتجاهات بأنها: حالة استعداد لدى الفرد تدفعه إلى تأييد أو عدم تأييد موضوع اجتماعي كالاتجاه نحو التعليم أو الاتجاه نحو الأعمال ويختلف الاتجاه عن الميل في أنه أكثر ثباتا، ويتضمن المعتقدات كما يتضمن الميل العاطفة، ويتصل بموضوع اجتماعي (غانم، ١٩٩٧).

٩- الإجراءات:

تعرف الإجراءات بأنها: المهارات أو الطرق أو أساليب أو الخطوات التي يؤدي تنفيذها بتسلسل معين إلى تحقيق هدف ما ، و الإجراءات إما أن تكون نظرية أو عملية، ومثالها عملية الاتصال الهاتفي من مكان إلى أخر حيث يجب أن يقوم المتصل بعدة خطوات متسلسلة ومتتابعة ومنتظمة مناجل تحقيق الهدف وضمان نجاح عملية الاتصال، وإذا لم يتم تنفيذ خطوات العملية بصورة منتظمة، فإن المتصل لن ينجح في أداء مهمة الاتصال (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠٠٢).

3.2.1.2 الأنشطة التعليمية:-

وهي أيضا من عناصر المنهاج التعليمي واستخدامها يحقق ايجابية للمتعلمين ولعملية تفاعلهم في الموقف التعليمي، وان كان ذلك يتوقف على الأهداف التربوية للمنهج، والمنهج بمفهومه الحديث يركز على استخدام الأنشطة التعليمية، لما لها من دور في إكساب المتعلمين العديد من المعارف والمعلومات وكذلك في تنمية المهارات العقلية والاجتماعية والقيم التي يصعب أن يكتسبوها خارج نطاق البيئة المدرسية.

مفهوم الأنشطة:-

تعرف على أنها مجموعة الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة (الفتلاوي وهلالي، ٢٠٠٦).

أهمية الأنشطة التعليمية وفوائدها للطالب:-

تتجلى أهمية الأنشطة التعليمية في الأهداف التربوية المتنوعة التي تسعى لتحقيقها منها:-

١- إتاحة الفرصة للكشف عن قدرات الطلبة الإبداعية ومواهبهم والعمل على تنميتها.
٢- المساهمة في إثراء محتوى المنهاج المدرسي والمادة التعليمية.
٣- تنمي العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والآخرين على أساس من التقدير والاحترام.
٤- تعود الطلبة العمل الجماعي وتحمل المسؤولية.
٥- تساعد الطالب على تحقيق الذات وإتاحة الفرصة له للتعبير عن نفسه بحرية.
٦- احترام العمل اليدوي وتنمية الميول المهنية لدى الطلبة.
٧- تنمية المثابرة والتصميم والشجاعة وضبط النفس، وهذه كلها عوامل إرساء قواعد الثقة بالنفس.
٨- تحقيق نوع من التوازن بين التربية المعرفية والثقافية من جهة ، والتربية الروحية والجمالية من جهة أخرى وتنشئة الطالب على تذوق الفن والحس بالجمال.
٩- الانتقال بالعملية التعليمية من المستوى النظري إلى المستوى العملي التطبيقي.
١٠- تثبت المعلومات المدروسة في الذاكرة طويلة الأمد، مما يساعد على بقاء المعلومات لفترة طويلة من الزمن.
١١- تساعد الطلبة على استثمار أوقات فراغهم بما يعود عليهم بالنفع حاضرا ومستقبلا.
١٢- توسيع خبرات الطلبة في مجالات متعددة من شأنها أن تساعدهم بناء شخصياتهم وإتاحة الفرصة لهم لممارسة النشاط العملي واليدوي والتطبيقي مما يؤدي إلى تكامل الخبرات (الخطة السنوية للنشاطات التربوية، ١٩٩٧).

أنواع الأنشطة التعليمية التعلمية:-

إن الأنشطة التي تستخدم في العملية التعليمية التعلمية كثيرة ومتنوعة وتصنف ضمن المجال إلى نوعين أساسيين هما:

الأنشطة المنهجية الصفية:

وهي تخص الأنشطة التعليمية التعلمية داخل الموقف التعليمي في الفصل الدراسي، وتتمثل بالأنشطة العقلية في الملاحظات الصفية والقصص التشويقية، وتبادل الأسئلة والأجوبة التعليمية والتخيلات الذهنية والتلخيصيات ورؤوس الأقلام.....وسواها.

الأنشطة المنهجية غير الصفية:

وتشمل مجموعة الفعاليات غير الصفية التي يقوم بها المتعلمون خارج نطاق المدرسة من أجل تحقيق أهداف تربوية لا يمكن تحقيقها في أغلب الأحيان بصورة مقبولة من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية، ومن الضروري اعتبار الأنشطة غير الصفية امتدادا للعملية التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي ، بحيث تكون ممارسة التدريب أو النشاط أو الهواية متشكلة بالقيم والعادات السلوكية المرغوبة ومشبعة بروح الإنتاج والإبداع والترويح وتعود بالنفع على المتعلم عقليا وسلوكيا وماديا، كما تفيد المجتمع وتستهدف تقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع، ومن أمثلة الأنشطة المنهجية غير الصفية الزيارات والرحلات العملية والدراسات الميدانية وأنشطة
اجتماعية وإقامة مشاريع جغرافيا أو اقتصادية أو فنية خارج حدود المؤسسة التعليمية وحملات نظافة البيئة ومكافحة الحشرات...وغيرها (الفتلاوي وهلالي، ٢٠٠٦).

معايير اختيار الأنشطة:

- تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية.
- تثير المتعلم وتجعله نشطا في عملية التعلم.
- تلائم مستوى نضج الطلبة وقدراتهم.
- تنمي القدرة على التفكير وحل المشكلات.
- تكون ممكنة التطبيق في البيئة التعليمية.
- توظف في ممارساتها التقنيات الحديثة.
- تشتمل على تعليمات واضحة حول ممارستها وتنفيذها.
- توفر تغذية راجعة للمتعلم.
- تساعد على استرجاع التعلم السابق ودمجه بالتعلم الجديد.

- تساعد على تثبيت التعلم في ذهن المتعلم.
- تتسم بالتنوع والشمول ولا تقتصر على مجال واحد من مجالات التعلم.
- تساعد الطالب على ملاحظة الأحداث الجارية بوصفها مكملة للمنهاج المدرسي (عطية والهاشمي، 2009).

4.2.1.2 التقويم (الأسئلة التعليمية):

تعتبر الأسئلة التعليمية من الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعالة. ويقصد بالوسائل الإدراكية المعرفية بأنها المعينات العقلية التي تعتمد على الرمز، واللغة، والإشكال، والصور، في تسهيلها لعملية التعلم، كالقصص التشويقية، والمقارنات التشبيهية، والملاحظات الصفية، والملخصات، والخطوط، والصور بالإضافة إلى الأسئلة التعليمية (Weinsten, 1978).

ويعرف السؤال التعليمي بأنه عبارة عن مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدرا من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزنة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح(Ander).

وللأسئلة التعليمية أهمية في أنها تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة المدروسة، وتلخص له هذه المادة، وتحثه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، ثم الاستفادة منها في المستقبل (دروزة، 2005).

مصادر اشتقاق الأسئلة التعليمية:

تشتق الأسئلة التعليمية من نظامين تعليميين اثنين هما: النظام التعليمي المعتمد على المعلم، والنظام التعليمي.

ويقصد بنظام التعليمي المعتمد على المعلم بأنه ذلك النظام التعليمي الذي يحث المتعلم على دراسة الوسيلة الإدراكية التي يقدمها المعلم، أو واضع المنهاج، أو الشخص التربوي المسؤول، واستعمالها في المواقف المناسبة. كأن يطلب المعلم من المتعلم الإجابة عن الأسئلة الشفوية التي يطرحها في

غرفة الصف، أو الإجابة عن الأسئلة المطروحة في كتابه المدرسي. مثال "بعد أن درست موضعا عن الدول العربية، اذكر عاصمة كل من الدول العربية التالية: مصر، المغرب، الأردن، السودان؟. أما الأسئلة التعليمية التي تعتمد على النظام التعليمي تعرف بأنها: التي يزود فيها المتعلم بتعليمات وإرشادات تحثه على التفكير واشتقاق المعلومات من تلقاء ذاته، كأن يطلب من المتعلم أن يفكر في وضع أسئلة تعليمية في أثناء دراسته أو قراءته لدرس تعليمي، ثم الإجابة عنها. مثال: "بعد أن درست موضوعا عن عواصم عربية، ضع أسئلة تساعدك على استظهارها"(دروزة، 2005).

مستوى العمليات العقلية التي تتطلبها الأسئلة التعليمية:

افترض الباحثون التربويون الذين عالجوا موضوع الأسئلة التعليمية أن هناك مستويات عقلية مختلفة تقيسها الأسئلة التعليمية تتراوح بين المستوى البسيط إلى المستوى المعقد وذلك تبعا للعمليات العقلية الي يوظفها المتعلم لدى إجابته لمثل هذه الأسئلة، وعليه فالأسئلة التعليمية المتنوعة من شأنها أن تقيس أهدافا تعليمية مختلفة وتنمي عمليات عقلية متنوعة(دروزة، 2005).

ويعرف السؤال التعليمي السهل بأنه السؤال الذي لا يحتاج إلى عمليات عقلية عليا، أو جهد ووقت كبيرين للإجابة عنه. إن مثل هذا السؤال هو الذي يطلب من المتعلم تذكر حقائق ومعلومات محددة وجزئية، وتذكر معلومات عامة سبق له تعلمها، في حين يحتاج السؤال ذو المستوى التعليمي الصعب إلى عمليات عقلية علي، وجهد ووقت كبيرين لدى الإجابة عنه. إن مثل هذا السؤال هو الذي يطلب من المتعلم أن يفسر، أو يحلل، أو يركب، أو يطبق أو يقيم، أو يكتشف (Shavelson,1974).

وهناك تصنيفات مختلفة في المجال المعرفي للمستويات العقلية شاع استعمالها في القرن كأساس لوضع للأسئلة التعليمية منها تصنيف بلوم الهرمي (Bloom, 1956) الذي يبدأ بمستوى المعرفة والتذكر كأدنى العمليات العقلية وابسطها ويمر بمستويات الفهم والاستيعاب، فالتطبيق، فالتركيب، وينتهي بمستوى التقويم وإصدار الحكم باعتبارها أعلى العمليات العقلية.

معايير اختيار أسئلة التقويم:

- تغطي أسئلته جميع النقاط الرئيسة والأفكار والمفاهيم الأساسية التي وردت في الفصل.
- تستثير أسئلته تفكير المتعلم وتعزز نشاطه.

- توفر التغذية الراجعة الفورية للمتعلم من خلال وجود إجابات عن الأسئلة في مكان ما في الوحدة التعليمية.
- تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة لتقويم المتعلم ذاتيا في تلك الوحدة.
- تشتق أسئلته من الأهداف الخاصة للوحدة.
- تتوزع أسئلته على مختلف مجالات التعلم.
- أسئلته متنوعة (مقاليه وموضوعية) وشاملة.
- توجد إجابات نموذجية لأسئلته في مكان ما من الكتاب.
- يوجد معيار إتقان محدد لاختبار الوحدة التعليمية (الخوالدة، 2004).

3.1.2 تقويم المناهج:-

إن تقويم و تحليل الكتب المدرسية عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير المناهج، وتحسين مستوى الكتب من خلال الحذف والإضافة والتعديل وقد تفيد كذلك في فهم الكتب وتحسين عملية التدريس، وتوضح ما فيها من وسائل وأنشطة وتقويم مما يزيد من فاعلية استخدامها كما يؤدي التحليل إلى توضيح الأهداف ومجالاتها المختلفة ومصادر اشتقاقها، وليست عملية تحليل الكتب عملية سهلة، بل أنها تستند إلى منهجية علمية موضوعية وأدوات صادقة وثابتة للكشف عن طبيعة محتوى الكتب المدرسية من حيث الشكل والمضمون بهدف تحديثها وتطويرها (عليمات، ٢٠٠٦).
ظهر حديثا علم تقويم المنهاج وهو المجال الذي يتعلق بالتحقق من مدى فاعلية خطة المنهاج في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ومن ثم الحكم على مدى فاعلية المنهاج المعد، وجودته من حيث تصميمه، وإعداده، وتنظيمه، وطرق تعليمه، وطرق إدارته، وطرق تقويمه، وفيما إذا كان يحقق الأهداف التربوية التي وضع من أجلها، ومن ثم فالتقويم يهدف إلى التعرف على نقاط القوة والعمل على تدعيمها، والتعرف على نقاط الضعف والعمل على معالجتها (دروزة، ٢٠٠٦).

وعملية تقويم المنهاج هي عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة، والبحث، والتثمين للموضوع المراد تقييمه، وهذا يتطلب جمع المعلومات بطريقة صادقة، وموضوعية، وذلك بهدف التوصل إلى نتائج، يمكن بواسطتها الحكم على قيمة الموضوع، وبيان حسناته وسيئاته، وذلك لسد النقص، والإصلاح (دروزة، 2005).

ويركز في عملية التقويم على قضايا تتعلق بتعلم المتعلم والاستراتيجيات التي يستند إليها و أسلوب استخدام المعلم لهذه الاستراتيجيات، وتنظيم موقف التعلم وتهيئته لكي يضمن نجاح الطلاب بممارسة هذه الاستراتيجيات بفعالية، و دقة. ويركز كذلك في التقويم على التأكد من نجاح ممارسة المعلم، باستخدام العمليات الأربع الرئيسية، وهي: الاختيار، والتتابع، والترتيب، و التلخيص ا لتعلمي، والإستراتيجية المستخدمة في ذلك لتهيئة الطلاب، وإثارة استعدادهم، وكذلك تعنى عملية التقويم بمدى نجاح الطلاب في ممارسة عمليات المشابهة في المواقف ، والخبرات التي تعرض لهم، بهدف زياد الفهم، وتعميقه، وكذلك بمدى نجاح المعلم في إعداد مقدمات شاملة، وتنظيم المحتوى، وفق عدد من الأفكار، وتنظيمه وفق علاقة متقدمة (قطامي، ١٩٩٨).

ويؤكد ماكنيل (Mc neil,1990) على أهمية التقويم لمجموعة من الأطراف فأصحاب القرار في المناهج المدرسية يهمهم معرفة مواطن القوة والضعف في المنهج حتى يستطيعوا أن يتخذوا قرارات صحيحة، وكذلك أولياء الأمور والمعلمين يستفيدون من عملية التقويم لمعرفة التأثيرات التي حدثت عند المتعلمين بسبب المنهج.

إن عملية التقويم يجب أن تكون من العمليات المستمرة والمتنوعة والمتتابعة فهي مستمرة لأن الحياة والعمل في تحرك وتطور مستمر، ومتنوعة نظرا للتنوع والتعدد والاختلاف في خصائص المتعلمين، ومتطورة ومهمة نظرا للتطور المستمر في المجال المعرفي والاجتماعي والانفعالي بهدف قياس مدى تحقق الأهداف التربوية بصورة مباشرة (ربايعة، ٢٠٠٣). و يضيف تانر وتانر(Tanner & Tanner, 1998) إن عملية التقويم جزء مكمل لعملية تحسين المنهج، و لذلك فإن التقويم ضروري بصورة مستمرة قبل وأثناء وبعد عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج.

وعلى هذا النحو يتبين لنا أنه لا يمكن أن تحدث عملية تطوير حقيقي إلا بعد عملية تقويم واسعة، للمنهج، ولا يتحقق هذا التقويم ثم التطوير إلا بعد تطبيق المنهج فترة معقولة من الزمن تكفي لاستيعاب التجربة، ومراجعة شاملة لخبرات التلميذ المتحققة، ومعرفة مدى ملاءمتها للحاجات والأهداف المشتقة من فلسفة المجتمع وحاجاته وتطورات الحياة والعلم والفن ومتغيرات العالم التي تصب في إعداد إنسان لعالم متغير، ولا بد من إجراء اختبارات تشخيصية دقيقة، تحدد نقاط الضعف والقوة في المنهج.

وإلا فإن عملية التطوير ستظل تدور في حلقة مفرغة من إعادة خطوات لا حاجة لها، أو الاستمرار في منهج مثقل بالثغرات، أو اتخاذ قرارات جوهرية تتطلب جهودا و ميزانيات ضخمة

من دون الاتكاء على عمليات تقويم تبرر مثل هذه القرارات (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ٢٠٠٨).

تحليل المحتوى:

امتد تحليل المحتوى إلى المجال التربوي ، نتيجة التطور الذي حصل في العلوم الاجتماعية والإنسانية حيث أصبح تحليل المحتوى أداة بحث تستخدم لفهم الظواهر، أوالمضامين، ووصفها من خلال جمع المعلومات، والبيانات، وتحليلها، وتبويبها، وتفسيرها. وقد اختلف العلماء في تعريف تحليل المحتوى، فعرف اللقاني تحليل المحتوى بأنه" أسلوب يستخدم في وصف المواد التعليمية، وتقويم المناهج من أجل تطويرها يعتمد على تحديد أهداف التحليل، ووحدة التحليل؛ للتوصل إلى معرفة مدى شيوع ظاهرة، أو مفهوم، أو فكرة، واعتماد النتائج مؤشرات تحدد اتجاه التطوير. كما أن تحليل المحتوى أو المضمون يطلق على الأسلوب البحثي الذي يتضمن: تحليل الخصائص اللغوية، أو الدلالية للرموز الاتصالية المستخدمة، وتحديد تكرارات ظهور، أوحدوث هذه الخصائص بطريقة تتسم بالدقة والضبط المحكم في تحديد القيم الكمية للتكرارات التي يتم تحديدها، وإمكانية هذه الخصائص بمصطلحات ذات صيغة عامة، والضبط الدقيق المحكم للمصطلحات المستخدمة في تعريف الخصائص الرمزية التي تمت دراستها (عطية والهاشمي، 2008).

وتحليل المحتوى: هو أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحث متنوعة لوصف المحتوى الظاهر، والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث شكلها ومحتواها تلبية لحاجات البحث المصاغة في تساؤلات البحث، أو فروضه الأساسية وفق التصنيفات الموضوعية التي يحددها الباحث بقصد استخدام البيانات في وصف المادة العلمية التي تعكس السلوك الاتصالي للقائمين بالاتصال، أو اكتشاف الخلفية الفكرية، أو الثقافية، أو السياسية، أو العقائدية التي تنبع منها المادة العلمية، أو بقصد تعرف مقاصد القائمين بالاتصال من خلال الكلمات، والجمل، والرموز، والصور، وأساليب التعبير الأخرى شكلا ومضمونا التي يعبر بها المتواصلون عن أفكارهم، ومفاهيمهم على شرط أن تتم عملية التحليل بصورة منظمة وفق أسس منهجية ومعايير موضوعية، وأن تستند في جمع البيانات، وتبويبها، وتحليلها إلى الأسلوب الكمي بشكل أساسي (سمير، 1983).

وتنحصر إجراءات تحليل المحتوى في أربع خطوات أساسية هي:

- التعرف إلى أنماط المحتوى من مفاهيم، ومبادئ، وحقائق، وإجراءات.
- التعرف إلى العلاقات التي تنظم فيها هذه المفاهيم، والمبادئ، والإجراءات، والحقائق.
- التعرف إلى طرق تحليل المحتوى والإلمام بالأسلوب الإجرائي، والأسلوب الهرمي، والطريقة الانتقالية.
- الانخراط الفعلي في تحليل المحتوى، وموضوعاته (مرعي والحيلة، 2000).

واستخدم تحليل المحتوى في مجال التربية والتعليم بشكل واسع ولأغراض كثيرة منها:

- التعرف على مدى تمثيل المحتوى للمنهاج التعليمي بوصف المحتوى يمثل المادة التي تعبر عن النتاجات التعليمية المخطط لها في المنهاج.
- تزويد واضعي المنهاج بما ينبغي فعله من أجل تطوير المنهج.
- الكشف عن مواطن القوة والقصور من خلال استخدام تحليل المحتوى لأغراض تقويم المنهج.
- إثراء المنهج أو محتوى الكتاب بما يجعله أكثر فعالية في تحقيق الأهداف من خلال ما يتوصل إليه من نتائج عن طريق التحليل.
- مساعدة المعلمين على إعادة تنظيم المواد التعليمية وتزويدهم بما ينبغي فعله من أجل تنفيذ المنهج على مستوى التخطيط، واختيار الوسائل وتحسين الأداء.
- مساعدة المعلمين على بناء الاختبارات التحصيلية، واختيار طرق التدريس المناسبة.
- مساعدة مصممي الكتب المدرسية على إخراجها بالشكل الذي يجعلها أكثر جذبا للمتعلمين فضلا عن اختيار محتواها وتنظيم المحتوى (طعيمة، 2004)

2.2 الدراسات السابقة:

لقد شهدت السنوات الماضية، دراسات وبحوثا مختلفة في مجال تقويم الكتب المدرسية وتحليلها، وقد أمكن للباحثة أن تجمع معلومات عنها وتطلع على العديد منها أو على ملخصاتها، ويمكن تصنيف تلك الدراسات- كما ترى الباحثة- إلى قسمين أساسيين هما :

١- الدراسات العربية.
٢- الدراسات الأجنبية.

2.2 .1 الدراسات العربية:

قامت **قباجة (2011)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الأسس الاجتماعية والمعرفية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وذلك باستخدام أسلوب المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) لكتب اللغة العربية، وقد استخدمت الباحثة أدتين: قائمة بمعايير الأسس الاجتماعية والمعرفية، واستبانه موزعة على مجالات الأسس الاجتماعية والمعرفية لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة، وقد تحققت الباحثة من صدق الأداتين وثباتهما بالطرق المناسبة. وقد تكون مجتمع الدراسة من كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين (٥-١٠)، ومن جميع المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠)، والبالغ عددهم (١٣٣٢) معلما ومعلمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٠)معلما ومعلمة، قد اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية من حجم المجتمع الأصلي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: أن توزيع معايير الأسس الاجتماعية والمعرفية في كتب اللغة العربية عينة الدراسة لم يخضع لنظام معين يوازن ويربط بينها، وان أعلى تكرار لمعايير الأسس، هو تكرار معايير للأسس المعرفية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا. وكانت التكرارات للأسس المعرفية والاجتماعية في الصف السابع أعلى من تكرارات الصف الخامس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والخبرة (للأسس الاجتماعية) والمؤهل العلمي حول مدى مراعاة الكتب عينة الدراسة للأسس المعرفية والاجتماعية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الأسس المعرفية لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات.

وأجرت **الجعبة (2009)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الأسس النفسية والمعرفية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، وذلك باستخدام أسلوب المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وقد استخدمت الباحثة أداتين: قائمة بمعايير الأسس المعرفية والنفسية، واستبانه موزعة على مجالات الأسس المعرفية والنفسية لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وقد تحققت من صدق الأداتين وثباتهما. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، والبالغ عددهم (1061) معلما ومعلمة، ومجتمع العينة، وقد تكونت عينة الدراسة من (159) معلما ومعلمة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية من حجم المجتمع الأصلي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: أن توزيع معايير الأسس النفسية والمعرفية في كتب اللغة العربية عينة الدراسة لم يخضع لنظام معين يربط بينها، وأن أعلى تكرار لمعايير الأسس، هو تكرار معايير الأسس المعرفية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية. وكانت التكرارات للأسس المعرفية والنفسية في الصف الثالث أعلى ما يمكن وللصف الأول أقل ما يمكن، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي حول مدى مراعاة الكتب عينة الدراسة للأسس المعرفية والنفسية.

ورمت دراسة **جلو (2008)** إلى دراسة توصيفيه للأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية التي نصت عليها المناهج الجديدة في وزارة التربية ، في واقعها، وفي ضوء مواصفات الأهداف التي جاءت في كتب المنهاج المختلفة و بناء معيار للأهداف العامة و الخاصة لتعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء الأهداف العامة الموجودة، قابلا لأن يتم من خلال تحليل محتوى كتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية وتحليل محتوى كتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معيار الأهداف الذي تم بناؤه وبناء وحدات تعليمية جديدة في ضوء نتائج تحليل المحتوى.

وقد تكون مجتمع الدراسة من كتب اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي المطبوعة و المطبقة في العام الدراسي(٢٠٠٣-٢٠٠٤)، ولتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة بإعداد أداة معايير تحليل المحتوى. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية كما نصت عليها إدارة المنهاج في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ، لم تكن دائما مصاغة صياغة واضحة ولم تكن دائما مصاغة صياغة سلوكية قابلة للقياس بالإضافة إلى أنها لم تكن دائما مصاغة بشكل محدد ولم تكن دائما منصبة على ما يقوم به المتعلم وإنما على ما يقوم به المعلم، ولم تصغ بأسلوب موحد

فتارة كانت تصاغ بالمصدر الصريح، وأخرى بالمصدر المؤول ومن نتائجها أيضا تطابق الأهداف العامة والخاصة في بعض الصفوف، وفي صفوف أخرى تطابقت إلى حد ما، وفي صفوف لم تتطابق .

أما دراسة **البديرات (2007)** هدفت إلي تقويم كتابي اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين في المجالات التالية: الأسئلة التقويمية، الوسائل التعليمية التدريبات المستخدمة، محتوى الوحدات الدراسية و تنظيمها، مجال الإخراج الفني، مقدمة الكتاب، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين و المشرفين التربويين في الأردن، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٣٢)معلما ومعلمة و(٢٠)مشرفا ومشرفة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المشرفين التربويين على مجالات تقويم كتابي اللغة العربية للصف الثامن الأساسي كانت بدرجة مرتفعة، وقد احتل مجال الأسئلة التقويمية المرتبة الأولى، يلي ذلك الوسائل التعليمية والتدريبات المستخدمة، وجاء في المرتبة الثالثة محتوى الوحدات الدراسية وتنظيمها، في حين جاء في المرتبة الرابعة مجال الإخراج الفني وجاء في المرتبة الأخيرة مجال مقدمة الكتاب أما تقديرات المعلمين على مجالات تقويم كتابي اللغة العربية للصف الثامن الأساسي كانت بدرجة مرتفعة و قد احتل الإخراج الفني المرتبة الأولى يلي ذلك الأسئلة التقويمية وجاء في المتربة الثالثة مجال محتوى الوحدات الدراسية وتنظيمها في جين جاء في المرتبة الرابعة مجال المقدمة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الوسائل والتدريبات المستخدمة. وأيضا أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات كل من المعلمين والمشرفين التربويين على مجالات تقويم كتابي اللغة العربية للصف الثامن الأساسي مجتمعة . كذلك وجود فروق لتقديرات المعلمين على مجالات كتابي اللغة العربية للصف الثامن الأساسي مجتمعة تبعا لمتغير الجنس.

أما **عفل (2003)** فقد قامت بدراسة هدفت إلي تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس سلفيت الحكومية في المجالات التالية:أهداف الكتاب، والمحتوى، وأسلوب عرض المادة فيه، والأسئلة التقويمية، والشكل الفني للكتاب وإخراجه ، والوسائل التعليمية والأنشطة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة سلفيت ، والبالغ عددهم ٣٣معلما ومعلمة، وقد أخذت الباحثة جميع أفراد المجتمع، وذلك لصغر حجمه. و قد أعدت استبانه مكونة من ٨١ فقرة، موزعة على مجالات الدراسة السابقة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين للكتاب مرتفع جدا، مما يدل على جودته، كما أظهرت التقديرات التقويمية لمجالات الدراسة الستة أن مجال الشكل والإخراج الفني للكتاب، احتل المرتبة

الأولى بين المجالات الأخرى، وان مجال الأهداف احتل المرتبة الثانية، كما أن مجال المحتوى جاء في المرتبة الثالثة، كذلك مجال أسلوب العرض احتل المرتبة الرابعة، تلاه مجال الأسئلة التقويمية، واحتل المرتبة الخامسة، وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة مجال الوسائل التعليمية والأنشطة.

دراسة **سالم (2003)** والتي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية. ولتحقيق هذا الهدف تم بناء معايير للوقوف على مدى مراعاة محتوى كتاب لغتنا العربية المقرر على تلاميذ الصف السادس في الأردن وفقا للمعيار المبني على أساسه، أسلوب تحليل المحتوى. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتاب لم يوضع على أساس موضوعي ودراسات ميدانية للتعرف على نوعيه الجمهور المستهدف، ولم يحتوي الكتاب على مجموعة من الأهداف المحددة الواضحة لتدريسه والمراد تحقيقها، وأن محتوى الكتاب قد آسهم في تزويد التلاميذ بالمفاهيم والقيم والعادات المرغوب فيها إسلاميا، وإن محتوى الكتاب قد آسهم بشكل ما في تزويد التلاميذ بالمعارف، والاتجاهات، والمهارات الأساسية في فنون الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، والقواعد، وإن طبيعة الاتجاهات السائدة في محتوى الكتاب تشير إلي تقوية العقيدة الدينية في نفوس التلاميذ، وتنمية الوازع الديني لديهم وتنمية مجموعه من القيم وأن محتوى الكتاب يعكس معان كامنة بين السطور تتمثل في: الدعوة إلي تنمية مفهوم الاستشهاد في نفوس التلاميذ، والدعوة إلي الجهاد، والربط بين قضية القدس وبغداد، والدعوة إلي عدل الحاكم، وعدم تضمين محتوى الكتاب ما ينمي لدى التلاميذ مهارات التحليل، والنقص، والتقويم، للمادة المسموعة والمقروءة، وكذلك عدم تكامل محتوى الكتاب مع نفسه تكالما داخليا، وعدم كفاية وتنوع الوسائل التعليمية المستخدمة في الكتاب، وإن الكتاب مطابق لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد من حيث مناسبة حجمه للتلاميذ، وتميز عناوينه، ومناسبة ورقة، ومن حيث شموله على فهرس، وقائمة مراجع ومصادر، غير أن غلافه لا يعد عامل جذب لتلاميذ الصف .

هناك دراسة أجراها **الربايعة (2003)** هدفت إلى تحليل و تقويم مقرر اللغة العربية للصف الأول أساسي، من خلال تحديد اتجاهات معلمي اللغة العربية للصف الأول أساس، ومشرفي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، وأعضاء لجنة التأليف نحو المقرر، وإلى التعرف على أثر مجموعة من المتغيرات المستقلة كالجنس، والوظيفة، والخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي في في تحديد اتجاهات أفراد عينة البحث نحو مقرر اللغة العربية للصف الأول أساس بفلسطين.استخدم الباحث المنهج الوصفي الميداني، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للصف الأول الأساسي، ومن أعضاء لجنة تأليف المقرر، وبلغ المجموع الكلي لأفراد مجتمع البحث (٢٠١) فردا، وقد استخدم الباحث في دراسته أداتين هما: الاستبانه والمقابلة لجمع المعلومات من

أفراد عينة البحث التي حصل عليها الباحث بطريقة الحصر الشامل، والتي تمثلت بجميع المعلمين والمشرفين التربويين الذين استرجعت استباناتهم والبالغ عددهم(١٦١) معلما و مشرفا، إضافة إلى مؤلفي المقرر الأربعة الذين تم جمع المعلومات منهم بواسطة أداة المقابلة ليكون بذلك المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة(١٦٥) فردا. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم المقرر جاءت ايجابية على جميع محاوره، كما أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين والمشرفين وأعضاء لجنة التأليف جاءت ايجابية بصورة كلية نحو مقرر اللغة العربية للصف الأول أساسي بفلسطين، وقد اختلفت اتجاهاتهم باختلاف: الجنس، والوظيفة، والخبرة،والتخصص، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة **السفاسفة (2003)** إلى بناء نموذج لتطوير كتب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن استنادا إلى معايير الكتاب المدرسي الجيد، ونتائج تحليل هذه الكتب وتقويمها، من خلال كشف مواطن القوة والضعف فيها، وتحديد مستوى مقروئيتها، ودرجة اشراكية الطالب فيها، ودرجة تركيز أسئلتها على مهارات التفكير عند الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام مجموعة من الأدوات، استبانة للمعلمين حول نقاط القوة والضعف في الكتب الأربعة موضوع الدراسة، واختبارات الاستيعاب لتحديد مستوى مقروئية تلك الكتب، وصيغة رومي (Ramey's formula) لتحديد درجة اشتراكية الطالب في كلّ من الكتب الأربعة، وتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، لتحديد درجة تركيز أسئلة الكتب المذكورة على مهارات التفكير عند الطلبة. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: عد المعلّمون جميع فقرات الاستبانة نقاط قوة في كلّ من كتب اللغة العربية الأربعة المقررة على طلبة الصف الثامن الأساسي باستثناء (7) فقرات عدها المعلّمون نقاطا متوسطة القوة في الكتب الأربعة مجتمعة، كما عد المعلّمون جميع مجالات تقويم الكتاب مجالات قوة، باستثناء مجال الإخراج الفني للكتاب. وأظهرت نتائج اختبارات الاستيعاب أن مستوى مقروئية الكتب الأربعة أعلى من مستوى فهم الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن درجة اشتراكية الطالب في الكتب الأربعة من خلال عرض المادة التعليمية ومن خلال النشاطات، أنها كانت مناسبة من خلال عرض المادة التعليمية ومن خلال الأنشطة، وهذا يعطي الطالب قدرا من المشاركة، ويحفزه إلى البحث والاستقصاء، وأشارت الدراسة أيضا إلى أن أسئلة كتابي المطالعة والنصوص الأدبية والتطبيقات اللغوية قد ركزت على مستويات التفكير الدنيا.

وهدفت دراسة **الشراري** إلي **(2002)** تقويم كتب قواعد اللغة العربية للصوف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمي المادة التابعين لإدارة التعليم بمنطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك اثر في تقويم معلمي المادة لكتب قواعد اللغة العربية تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، و سنوات الخبرة. وقد تكون مجتمع

الدراسة من جميع المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة قواعد اللغة العربية للصفوف الرابع و الخامس و السادس من المرحلة الابتدائية، وبلغت عينة الدراسة(١٩٢) معلما من أصل (١٨٨) معلما، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحث استبانة قام ببنائها،و قد تضمنت (٦١) فقرة موزعة على المجالات الخمسة التالية:شكل الكتاب، والمحتوى، والوسائل التعليمية، ووسائل التقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقويم المعلمين لكتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية جاءت متوسطة وبنسبة (٧٣.٣%)، وان أعلى درجة للتقويم كانت على المجال الأول (الشكل العام) حيث بلغت (٨٦.٦%)، وان أدنى درجة تقويم كانت على مجال (الوسائل التعليمية)، حيث بلغت (٥٣.٣%)وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين ممن يحملون درجة الدبلوم، والمعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس على جميع المجالات وبشكل عام، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دلالة في تقديرات المعلمين ممن كانت خبراتهم أكثر من خمس سنوات، والمعلمين الذين خبراتهم اقل من خمس سنوات في جميع المجالات وبشكل عام.

وفي دراسة **العمارنة (2002)** التي هدفت إلي التعرف إلى خصائص المكونات التعليمية التي اشتملت عليها كتب قواعد اللغة العربية للصفوف: الثامن والتاسع والعاشر في الأردن، تمهيدا لمعرفة أوجه القوة وملامح الضعف في مكوناتها التعليمية، ولتحقيق أهداف الدارسة، قام الباحث بإعداد قائمة معايير تتصل بالمكون التعليمي الأول: الأمثلة (النصوص والشواهد اللغوية) والمكون التعليمي الثاني: القواعد النحوية والصرفية والمكون التعليمي الثالث: التدريبات اللغوية ومحاولة لتحقيق أقصى درجات الموضوعة تم تحديد مؤشرات دالة على كل معيار من المعايير المتصلة بالمكونات السابقة، وتم تحديد ثلاثة مجالات لتلك المعايير هي: المجال اللغوي والمجال النفسي والمجال الثقافي. وفيما يتعلق بالمكون التعليمي الرابع: المناقشة (طريقة التدريس) تم تحليلها وتقويمها وفق الطريقة المتبعة في عرض المادة النحوية والصرفية في الكتب السابقة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك نقاط ضعف وخللا في تلك المكونات .

وهدفت دراسة **الأعرج (2001)** إلى التعرف على مدى فعالية منهاج اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، في المدارس الحكومية في محافظات الشمال من فلسطين من منظوره الحديث، وحددت ثمانية أبعاد هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والوسائل التعليمية، والمنشطات العقلية، وعملية التقويم، والأسئلة التعليمية وطريقة التدريس، وكان الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن نقاط القوة والضعف كما يراها معلمو اللغة العربية ومعلماتها لهذا الصف، ومشرفوا اللغة العربية للمرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة استبانه مكونة من (١٠٥) فقرات تقيس الأبعاد السابقة وطبقتها على عينة عشوائية مكونة من (١٤٤) معلما ومعلمة، و(٦) مشرفين، وشكلت العينة نسبة(٧٠%)

من المجتمع الأصلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الحكم على فعالية منهاج اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، من وجهة نظر العينة المدروسة من معلمي و معلمات ومشرفي ومشرفات اللغة العربية، كانت في حدود الجيد. أما بالنسبة لأبعاد المنهاج التي تناولتها الدراسة، فقد تفاوتت تقديراتهم لها، وكانت على التوالي: طريقة التدريس، والأسئلة التعليمية، تلاه أهداف المنهاج، ثم المنشطات العقلية، ثم عملية التقويم، ثم مضمون المنهاج، والوسائل التعليمية فالأنشطة التربوية.

أما دراسة **عامر (2000)** هدفت إلي استطلاع آراء معلمي الصف الأول الثانوي الأدبي والتجاري وطلبته في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات رام الله والبيرة وضواحي القدس حول كتاب البلاغة والعروض ومعرفة مدى ملائمته كأداة للتعلم والحصول على تغذية راجعة تنمي جوانب القوة، وتعالج جوانب الضعف كما هدفت إلى تحديد الصعوبات التي يواجهها الطلبة أثناء دراستهم لهذا الكتاب ومعرفة الموضوعات البلاغية والعروضية التي تناسب طلبة الصف الأول ثانوي وتزويد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم بمعلومات خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة. وقد استخدمت استبانه طبقت على المعلمين ، وأخرى طبقت على الطلبة وتوصلت إلي أن مادة البلاغة لا تراعي حاجات الطلبة وأن الأمثلة الموجودة في الكتاب بعيدة عن مستوى الفهم كما أن المادة المقررة غير موزعة بالتساوي على الفصلين الدراسيين فمادة الفصل الأول أطول وأصعب من مادة الفصل الثاني وخصوصا علم المعاني الذي يحتاج فصلا كاملا لإتمامه لعدم وجود الخلفية البلاغية عند الطلبة لتمكنهم من استيعاب هذه المادة كما أظهرت الدراسة عددا من جوانب القوة في الكتاب ومنها مناسبة الكتاب للطلبة من حيث شكله العام، وإسهام المحتوى في زيادة الثورة اللغوية لدى الطلبة، واتسام لغة الكتاب بالدقة والوضوح، واشتمال طريقة العرض على مقدمة تعرف كلا من الطالب والمعلم بتنظيم الكتاب وموضوعاته وتركيز كل وحده على موضوع معين .

و دراسة **جرار (1998)** هدفت إلي معرفة مدى ملائمة كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (الثامن والتاسع والعاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة جنين باعتبارها أداة أساسية من أدوات التعلم ، وقد تكون مجتمع الدارسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين والبالغ عددهم (٤٠٩) معلمين ومعلمات في العام الدراسي ٩٨/٩٧ وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٤٠) معلما ومعلمة منهم (٨٠) و(٦٠) معلمة وقد اعد الباحث استبانة اشتملت على (٦٦) فقرة توزعت على خمسة مجالات لهذه الكتب وهي: الأهداف، والمحتوي ، وأسلوب العرض ، والأسئلة التقويمية ، والإخراج الفني للكتاب. وأظهرت نتائج الدراسة أن أفضل المجالات هو المجال الخامس (شكل الكتاب وإخراجه) يليه المجال الثالث

(أسلوب العرض) ثم المجال الثاني (المحتوي) يليه المجال الأول (الأهداف) وتعد هذه النسب الأربعة كبيرة حسب المحتويات المعتمدة في الدراسة أما المجال الرابع (الأسئلة التقويمية) فقد حصل على المرتبة الأخير .

في دراسة **شطناوي (1995)** هدفت إلي تحليل وتقويم محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر الأساسي في الأردن، لمعرفة مدى ملائمته باعتباره أداة من أدوات التعلم ولكشف مواطن القوة ومواطن الضعف فيه من خلال استبانة وضعها الباحث، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة التي تتعلق بأربعة جوانب من الكتاب وهي: الأهداف العامة للكتاب ، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) وحدة من أصل (٢٤) وقد تم اختيارها عشوائيا أما أداة الدراسة فهي استبانه تكونت من (٧٤) فقرة تم تصميمها لقياس أبعاد الكتاب الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن أفضل أبعاد الكتاب هو المحتوى يليه التقويم، ثم الأنشطة، وأخيرا تأتي الأهداف في الرتبة الأخيرة، كما كشفت الدراسة أن أهم مواطن القوة تتمثل في مقدمة الكتاب التي توضح أهدافه وتحقيق المحتوى لأهداف الكتاب، وارتباط الأنشطة بالأهداف التعليمية ، وتنوع آلية التقويم ما بين موضوعية ومقالية وشموليها للجانبين المعرفي والانفعالي، أما مواطن الضعف فاشتملت على عدة نقاط منها: عدم صياغة الأهداف العامة للكتاب صياغة سلوكية، وعدم تحديد الأهداف السلوكية لكل وحده في بدايتها وعدم تحقيق الأنشطة لمعيار التوازن بين النشاطات المتعلقة بالطالب وبين النشاطات المتعلقة بالمجتمع، وصعوبة تطبيق بعض الأنشطة لما تتطلبه من القيام برحلات، وانعدام قياس أساليب التقويم للجانب النفس حركي.

وأجرى **السفاسفة (1994)** دراسة تقويمية لكتاب (لغتنا العربية) للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الإقليم الجنوبي من الأردن وقد طور الباحث استبانه شملت ستة مجالات تقويمية لكتاب (لغتنا العربية) للصف الخامس الأساسي هي: أهداف الكتاب ، والمحتوى، واللغة ، وطرق التدريس، والأسئلة التقويمية، والإخراج الفني. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات الاستبانة نقاط قوة في الكتاب باستثناء الفقرات المتعلقة بدرجة مراعاة محتوى الكتاب لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم ودرجة تصويب مؤلف الكتاب للأخطاء العلمية والطباعية وقد اعتبرت هذه الفقرات نقاط متوسطة الفاعلية، وأظهرت الدراسة أن جميع مجالات تقويم الكتاب قوية.

2.2.2 ثانيا:الدراسات الأجنبية:

دراسة شن وانج لوهيو(chcm- wang lu-hui ,1997) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهداف برنامج اللغة الانجليزية المستخدم في المدارس الثانوية العليا في فونج شن بتايوان في الصين ومدى تطابق هذه الأهداف وانسجامها مع الأهداف القومية للمنهاج في فونج شن بتايوان، وكذلك التعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف فعليا ومن ثم التوصل إلى ما تم تحقيقه من أهداف، وما هو مرتقب تحقيقه. وقام الباحث بجمع المعلومات عن طريق المقابلات الشخصية مع كل من المعلمين والطلبة ومراقبة الصفوف بواسطة الفيديو وترجمة دليل المعلم ومراجعة العلامات المدرسية"علامات الاختبارات"وبعد ذلك قام بتصنيفها تحت نموذج ستك(stake s model)،وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن النشاطات الصفية والتدريسية السائدة هي نشاطات الترجمة والقواعد ومهارات القراءة، وان هناك تدني في المهارات القرائية، وهذا يتعارض مع الأهداف القومية للمداس الثانوية ومناهجها في "فونج شن"وكذلك مع منهاج اللغة الانجليزية(efl)الذي استخدم في المدارس،لمساعدة الطلاب في التدرب على مهارات الاستماع والمخاطبة والقراءة والكتابة بالتساوي، وان هناك علاقة قوية ما بين اختبارات المدارس واختبار الدخول للكلية، إذ أن كل من الاختبارين، اختبر مهارات القراءة و مهارات الكتابة، وتوصلت أيضا إلى ضرورة مناسبة هذا البرنامج لأخلاق وقيم المجتمع الصيني لذلك فان الإدارة المدرسية والطواقم التدريسية تنفذ المنهاج كما يتطلب دليله، وأن المنهاج يجب أن يتماشى مع ما تحتاجه وزارة التربية لضبط التناقضات التي وجدت في معايير ومحتوى مادة المنهاج، والاختبارات التي استخدمت في ذلك.

وأجرى **و يلي (willy -1994)** دراسة هدفت إلى مشاهدة وتحليل وتنفيذ وحدة لتعليم القراءة والكتابة في ثلاثة صفوف لرياض الأطفال، وقد جمعت معلومات هذا البحث عن طريق الملاحظة الميدانية، وأشرطة الفيديو، والاستبيانات، والمقابلات مع المعلمين والطلبة، واستخدام نموذجا خاصا لتعليم القراءة والكتابة تم تطويره في جامعة أوهايو الحكومية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن بناء المنهاج هو عملية تتأثر بمدرسي الصفوف وعناصر التعلم، وكذلك تبين أن نموذج التعليم الخاص استطاع أن يحقق أهدافه التعليمية في الفترة الزمنية المحددة.

وقام **ياجر(Yager -1993)** بدراسة هدفت إلى تحديد مستويات المقروئية في كتب العلوم المستخدمة في المداس الثانوية في أمريكا علما بأن مادة العلوم في تلك المدارس تشتمل على كتب الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا. وقد اختار الباحث (١٢) مقررا من كتب العلوم المستهدفة بالدراسة، ثم اختار بطريقة عشوائية(٩) فقرات كعينة من كل كتاب،بحيث تكون: (٣) فقرات من أول الكتاب

و(٣) من وسطه و(٣) من أخره. ولقياس مستوى المقروئية في تلك الكتب استخدم الباحث الرسوم البيانية المطورة من قبل روجر وفري(roger and fry) وبموجب هذه الرسوم البيانية المطورة، فان تحديد مستوى المقروئية في الكتب، يتم من خلال تحديد صعوبة الكلمة، وصعوبة وتعقيد الجملة، هذا وتحدد صعوبة الكلمة بعدد المقتطع التي تتكون منها الكلمات التي يزيد طولها عن خمسة مقاطع. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الكتب – موضوع الدراسة- تظهر صعوبة عالية في مستوى مقروئيتها للغالبية العظمى من الطلاب.

أما **بروفي** قام (**Brophy, 1992**) بدراسة هدفت إلى تقويم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان محور اهتمام الدراسة بالمجالات الرئيسية الآتية: الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، والوسائل التعليمية والأنشطة، والواجبات، والتقويم، وأشارت النتائج إلى أن الأهداف لم تكن مصاغة بدلالة سلوكية عند المتعلمين، وعدم تركيزها على مستويات التفكير العليا، كالتركيب وإصدار الأحكام، وكان جل تركيزها على التعميمات والحقائق.

3.2.2 التعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال ما قامت به الباحثة من مراجعة للدراسات السابقة أن هناك اهتمام من قبل الباحثين العرب بالدراسات التقويمية، حيث حظيت مناهج اللغة العربية في الدول العربية بعدد من الدراسات التحليلية والتقويمية ومن هذه الدراسات: دراسة قباجة (2011)، ودراسة الجعبة (2009)، ودراسة جلو (2008)، ودراسة البديرات (2007)، ودراسة عقل (2003)، ودراسة سالم (2003).

ومن الدراسات أيضا دراسة الربايعة (2003)، ودراسة السفاسفة (2003)، ودراسة الشراري (2007)، ودراسة العمارنة (2002)، ودراسة الأعرج (2001)، ودراسة عامر (2000)، ودراسة جرار(1998)، ودراسة شطناوي، (1995)، ودراسة السفاسفة، (1994). بالإضافة للدراسات الأجنبية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في زيادة فهمها لموضوع بحثها ومعرفة وسائل وآليات جمع البيانات وطرق اختيار العينات، كما واستفادت الباحثة من هذه الدراسات في التعرف على المنهجية العلمية للأبحاث التربوية ومجرياتها المتمثلة في صياغة الأسئلة ، كما واستفادت الباحثة من هذه الدراسات في التعرف على الكيفية التي تعرض فيها نتائج دراستها، وكذلك في التعرف على الطرق والأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات أدوات هذه الدراسة للوصول إلى نتائج بحث علمية يمكن الاعتماد عليها وتعميمها.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها: دمجت بين أداتين من أدوات البحث العلمي، وهما الاستبانه، وتحليل المحتوى، بحيث ينظر إلى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من زاويتين، الكمية المتحققة بالاستبانة، والنوعية المتحققة بمنهج تحليل المحتوى.

وقد جاءت فكرة الربط والتكامل بينهما من خلال ما وردفي الدراسات السابقة، فقد بحثت معظمها في واحد من موضعي الدراسة، إما تقويم الكتب المدرسية، أو تحليل محتواها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل، المنهج المتبع في هذه الدراسة ويتضمن وصفا تفصيليا للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذها ، من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة التي اختيرت بها، وأدوات الدراسة وطرق إعدادها وإجراءات الصدق والثبات وخطوات تطبيقها، وتصميم الدراسة وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة اللازمة لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

1.3. منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى)، لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني، ومن جميع المعلمين والمعلمات البالغ عددهم (٣١٣)، معلما ومعلمة حيث بلغ عدد المعلمين (١٣٠) معلما، وعدد المعلمات (١٨٣) معلمة، والذين يدرسون منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي

في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل للعام الدراسي (2011). والجدول (1.3) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس.

الجدول (1.3) توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس

المديرية	ذكر	أنثى	المجموع
جنوب الخليل	٦٥	٧٦	١٤١
وسط الخليل	٣٥	٥٩	٩٤
شمال الخليل	٣٠	٤٨	٧٨
المجموع	١٣٠	١٨٣	٣١٣

3.3. عينة الدراسة:

اختيرت عينة من المعلمين والمعلمات بالطريقة الطبقية العشوائية، قدرها (32%) من حجم المجتمع الأصلي، حيث بلغ عدد المعلمين والمعلمات (١٠١) معلما ومعلمة، منهم (٤٢) معلما، و(٥٩) معلمة موزعين على مستويات المتغيرات الدراسية المختلفة.

الجدول (٢.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	42	41.6%
أنثى	59	58.4%
المجموع	101	100%

الجدول (3.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	27	27%
من 5 – 10سنوات	15	15%
أكثر من 10سنوات	59	59%
المجموع	101	100%

الجدول(4.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	22	22%
بكالوريوس	74	74%
أعلى من بكالوريوس	5	5%
المجموع	101	100%

متغيرات الدراسة:

أولاً :- المتغيرات المستقلة و تشمل كل مما يأتي :-

- الجنس بمستوياته (ذكر، أنثى) .
- سنوات الخبرة و لها ثلاث مستويات (اقل من ٥ سنوات ، ٥ - ١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات)
- المؤهل العلمي و له ثلاث مستويات (دبلوم، بكالوريوس،أعلى من بكالوريوس)

ثانياً :- المتغيرات التابعة :تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.

أدوات الدراسة:-

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة قامت الباحثة بإعداد أداتين لتنفيذ الدراسة:-

1.3.3. أداة تحليل المحتوى:

طورت الباحثة قائمة من المعايير في تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وقد تفرع عن هذه الأداة أربعة أدوات فرعية هي: أداة تحليل الأهداف إلى مجالاتها (المعرفية، الانفعالية، النفسحركية)، وأداة تحليل مكونات المعرفة إلى (حقائق، مفاهيم، مبادئ، اتجاهات وقيم)، وأداة تحليل الأنشطة (أنشطة صفية، وأنشطة لاصفية)، وأداة تحليل (مستويات التفكير التي تتطلبها الأسئلة التقويمية في المجال المعرفي)،كما في الملحق (٢).

صدق أداة تحليل المحتوى:

قامت الباحثة بعمل صدق لأداة التحليل بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص إلى أن أخرجت بصورتها النهائية.

ثبات التحليل:-

قامت الباحثة بعمل ثبات التحليل بالطرق الآتية:

الثبات الضمن شخصي: هو أن يتوصل المحلل نفسه إلى نتائج متقاربة عند تحليله للمحتوى نفسه. وقد قامت الباحثة بإعادة عملية التحليل خلال فترة من الزمن ووجدت تقاربا بين التحليل الأول والثاني لكتاب عينة الدراسة.

الثبات البين شخصي: هو أن يتوصل محللون آخرون إلى نتائج متقاربة عند تحليلهم للمحتوى نفسه. وقد استعانت الباحثة بأحد المعلمين كمحلل إضافي وكان هناك اتفاق بين تحليل الباحثة وبين المحلل الأخر، وقد بلغت نسبة الاتفاق ٩٧%.

3.3.3. الاستبانة:

قامت الباحثة ببناء استبانه مكونة من (٥٨) فقرة، موزعة فقراتها على خمسة مجالات هي الأهداف التعليمية، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، والأسئلة التقويمية، والشكل والإخراج الفني للكتاب، لمعرفة وجهة نظر المعلمين في الكتاب. وقد أعدت الاستبانة بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأدب التربوي السابق الذي له علاقة بالموضوع كما في الملحق (١).

4.3.3. صدق الاستبانة:

تأكدت الباحثة من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية، وطلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة من حيث مناسبتها للهدف الذي أعدت من أجله، وملاءمتها من حيث الصياغة اللغوية وشموليتها حيث أجريت التعديلات المناسبة بناء على اقتراحاتهم إلى أن أخرجت في صيغتها النهائية.

5.3.3. ثبات الاستبانة

تحققت الباحثة من ثبات أداة الدراسة بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) على عينة الدراسة الكلية حيث بلغت قيمة الثبات 0.92.

5.3. إجراءات الدراسة

١. حصلت الباحثة على كتاب رسمي، من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس، ووجه إلى الجهة المختصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ليسمح للباحثة

بتطبيق دراستها على أفراد عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية العليا في العام الدراسي (2011) في محافظة الخليل.

٢. كما حصلت الباحثة على موافقة الجهة المختصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للقيام بإجراء الدراسة في المدارس التي وقع عليها الاختيار لتنفيذ الدراسة.

٣. وقد تم توزيع الاستبانه على أفراد عينة الدراسة (101) استبانه.

٤. وبعد جمع الاستبانات قامت الباحثة بتفريغ البيانات على جداول أعدتها لغرض الدراسة ثم قامت بتفريغها على الحاسوب الالكتروني لاستخراج النتائج.

7.3. المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية، للإجابة عن أسئلة الدراسة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس تقديرات كل من المعلمين والمعلمات ، واختبار ت (T-test)، لمعرفة متغير أثر الجنس، وتحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)، لمعرفة أثر متغير الخبرة والمؤهل العلمي، واختبار توكي (Tukey test)، والتكرارات والنسب المئوية: استخدمت لمعرفة كيفية توزيع الأهداف التعليمية، وأسئلة التقويم على مستويات التفكير في المجال المعرفي، والأنشطة التعليمية، ومكونات المعرفة، في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss).

ولتفسير النتائج وإعطاء درجة لاستجابات المعلمين والمعلمات اعتمدت التوزيعات التالية:

(1.33 - 2.33) منخفضة.

(2.34 - 3.67) متوسطة.

(3.68 - 5.00) كبيرة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من حيث عناصر المنهاج الأربعة: الأهداف التعليمية، و مكونات المعرفة، و الأنشطة التعليمية، والأسئلة التقويمية، ويتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مرتبة حسب أسئلة الدراسة:-

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

كيف توزعت الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة (المعرفية، الانفعالية، النفسحركية) في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي؟

بلغ عدد الأهداف التعليمية الخاصة التي تم رصدها في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني٢٥٠ هدفا موزعة على الفصلين الدراسيين كما في الجدول (1.4)

جدول (1.4): توزيع الأهداف على الفصلين الدراسيين.

الجزء	عدد الأهداف	النسبة المئوية
الأول	129	%51 ,6
الثاني	121	%48,4
المجموع	250	%100

و كان عدد الأهداف التعليمية الخاصة للفصل الدراسي الأول ١٢٩ هدفا تعليميا، وللفصل الدراسي الثاني ١٢١ هدفا تعليميا خاصا.

جدول(2.4): توزيع الأهداف الخاصة على مجالات الأهداف الثلاثة.

مجالات الأهداف الثلاث	التكرارات		النسب المئوية		المجموع	النسب المئوية
	الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني		
الأهداف المعرفية	**89**	**77**	**53.6%**	**46.4%**	**166**	**66.4%**
الأهداف الفسحركية	**25**	**25**	**50%**	**50%**	**50**	**20%**
الأهداف الوجدانية	**15**	**19**	**44.1%**	**55.9%**	**34**	**13.6%**

ويتضح من الجدول (**2.4**)، أن النسبة المئوية للأهداف المعرفية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني قد بلغت 66.4%، وللأهداف النفس حركية 20%، وللأهداف الانفعالية 13.6%.

وعند تصنيف الأهداف السلوكية في المجال المعرفي إلى مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، فإن النتائج تظهر في الجدول (3. 4).

جدول (3.4): توزيع الأهداف السلوكية على مستويات بلوم.

توزيع الاهداف السلوكية على مستويات بلوم	التكرارات		النسب المئوية		المجموع	النسب المئوية
	الجزء الاول	الجزء الثاني	الجزء الاول	الجزء الثاني		
التذكر	**34**	**39**	**47.6%**	**53.4%**	**73**	**44%**
الفهم	**12**	**13**	**48%**	**52%**	**25**	**15%**
التطبيق	**18**	**14**	**56.2%**	**43.8%**	**32**	**19.3%**
التحليل	**13**	**12**	**52%**	**48%**	**25**	**15%**
التركيب	**7**	**3**	**70%**	**30%**	**10**	**6.1%**
التقويم	**0**	**1**	**0**	**1%**	**1**	**0.006%**

ويتضح من الجدول(4 .3) النسبة المئوية للأهداف المعرفية في مستوى التذكر قد بلغت**44%** والنسبة المئوية للأهداف المعرفية في مستوى الفهم**15%**، وفي مستوى التطبيق**19.3%**، وفي مستوى التحليل**15%** وفي مستوى التركيب **6.1%**، وفي مستوى التقويم أقل من واحد بالمائة.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كيف توزعت على مكونات المعرفة (الحقائق، و المفاهيم، والقيم الاتجاهات ، والمبادئ) في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي؟

تم في هذه الدراسة تحليل مكونات المعرفة الأربع (الحقائق، المفاهيم، القيم والاتجاهات، والمبادئ) وذلك للإجابة على السؤال الثاني للدراسة، وهو كيف توزعت على مكونات المعرفة (الحقائق، و المفاهيم، والقيم الاتجاهات ، والمبادئ) في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي ؟ وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مكون من مكونات المعرفة الأربع. وتظهر نتائج هذا التحليل في الجدول (4.4).

جدول (4.4) :التكرارات والنسب المئوية لمكونات المعرفة.

مكونات المعرفة	**التكرارات**		**النسب المئوية**		المجموع	النسب المئوية
	الجزء الاول	**الجزء الثاني**	**الجزء الاول**	**الجزء الثاني**		
الحقائق	**87**	**107**	**44.8%**	**55.2%**	**194**	**28.5%**
المفاهيم	**117**	**181**	**39.3%**	**60.7%**	**298**	**43.7%**
القيم والاتجاهات	**54**	**61**	**46.9%**	**53.1%**	**115**	**16.9%**
المباديء	**45**	**29**	**60.8%**	**39.2%**	**74**	**10.9%**

ويتضح من الجدول (4.4) ما يلي:

- متوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة الحقائق في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني، قد بلغت 28.5%، ومتوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة المفاهيم بلغت 43.7%، أما متوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة القيم والاتجاهات قد بلغت 16.9 %، ومتوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة المبادئ 10. 9%

4. 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

كيف توزعت الأنشطة الصفية واللاصفية في كتاب محتوى اللغة العربية للصف الخامس الأساسي؟

يمكن عرض نتائج الدراسة التي تتعلق بتحليل الأنشطة التعليمية التي وردت في الكتاب إلى أنشطة صفية وأنشطة اللاصفية، وتظهر نتائج هذا التحليل في جدول (4. 5).

جدول (4. 5): التكرارات والنسب المئوية للأنشطة التعليمية.

الانشطة التعليمية	التكرارات		النسب المئوية		المجموع	النسب المئوية
	الجزء الاول	**الجزء الثاني**	**الجزء الاول**	**الجزء الثاني**		
الانشطة الصفية	**97**	**86**	**53.1%**	**46.9%**	**183**	**92.8%**
الانشطة اللاصفية	**6**	**8**	**42.9%**	**57.1%**	**14**	**7.2**

يتضح من الجدول (5.4) أن الأنشطة الصفية قد بلغت 92.8% والأنشطة اللاصفية قد بلغت7.2%.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

كيف توزعت الأسئلة التقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي **؟**

تم في هذه الدراسة تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي التي وردت في نهاية كل درس وذلك للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة وهو كيف توزعت الأسئلة التقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التقويمية ثم حسب متوسط التكرارات والنسب المئوية لها.

وعند تصنيف أسئلة التقويم إلى أسئلة تقيس مهارات التفكير الدنيا وأسئلة تقيس مهارات التفكير العليا، كان عدد الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير الدنيا235 سؤالا أي ما يقارب نسبة81.8%، وعدد الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا 52 سؤالا، أي ما يقارب نسبة18.1%.

وعند توزيع الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير الدنيا التذكر الفهم والتطبيق والأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا إلى مستويات التحليل والتركيب والتقويم، فان النتائج تظهر في الجدول (6.4).

جدول (6.4): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الأسئلة التقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي.

مستويات التفكير في المجال المعرفي		التكرارات		النسب المئوية		المجموع	النسب المئوية
		الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني		
مستويات التفكير الدنيا	التذكر	85	102	45.5%	54.5%	187	79.6%
	الفهم	9	3	75%	25%	12	5.1%
	التطبيق	13	23	36.1%	63.9%	36	15.3%
المجموع (235)							85.4%
مستويات التفكير العليا	التحليل	16	17	48.5%	51.5%	33	82.5%
	التركيب	0	0	0	0	0	0
	التقويم	2	5	28.5%	71.5%	7	17.5%
المجموع (40)							14.5%

يتضح من الجدول (6.4) أن النسبة المئوية للأسئلة في مستويا ت التفكير الدنيا (85.4 %)، والنسبة المئوية للأسئلة في مستويا ت التفكير العليا (14.5 %).

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ما تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظرهم في المجالات التالية:- الأهداف التعليمية، والمحتوى وعناصره ، والأنشطة التعليمية، والتقويم، الشكل والإخراج الفني للكتاب ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الاستبانه.

والجدول (7.4): يلخص نتائج السؤال، ويوضح نتائج درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، في جميع المجالات، والدرجة الكلية للتقويم.

الجدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، في جميع المجالات، والدرجة الكلية للتقويم، مرتبة تنازليا، وفق المتوسط الحسابي للمجال.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
١	الشكل والإخراج الفني للكتاب	3.90	0.34	كبيرة
٢	التقويم	3.73	0.42	كبيرة
٣	الأهداف التعليمية	3.70	0.32	كبيرة
٤	محتوى الكتاب وعناصره	3.66	0.46	متوسطة
٥	الأنشطة التعليمية	3.43	0.56	متوسطة
الدرجة الكلية للتقويم		**٣.٦٨**	**٠.٣٤**	**كبيرة**

يتضح من الجدول (7.4): أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، في جميع المجالات، قد أتت بمتوسط حسابي، (٣.٦٨)، وانحراف معياري (٠.٣٤)، وهذا يدل على درجة تقويم كبيرة للكتاب.

1.54النتائج المتعلقة بمجال الأهداف التعليمية، كما هو موضح في الجدول (8.4).
حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف التعليمية، كما هو موضح في الجدول (8.4).

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للأهداف التعليمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي مرتبة ترتيب تنازلي وفق المتوسط الحسابي للفقرات.

الرقم	الفقرات	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	Q1	أهداف الكتاب واضحة ومحددة	4.08	0.48	كبيرة
2	Q4	تنمي الأهداف اتجاهات وقيم إيجابية نحو مادة اللغة العربية	4.04	0.61	كبيرة
3	Q6	اشتقت الأهداف من طبيعة المادة التعليمية	3.90	0.66	كبيرة
4	Q3	أهداف الكتاب متنوعة في مستوياتها	3.84	0.67	كبيرة
5	Q2	كل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن ملاحظته وقياسه	3.83	0.56	كبيرة
6	Q9	أهداف الكتاب قابلة للتطبيق على أرض الواقع	3.77	0.67	كبيرة
7	Q8	تم اشتقاق أهداف الكتاب من فلسفة المجتمع الفلسطيني	3.66	0.79	متوسطة
8	Q10	تراعي أهداف الكتاب مظاهر التفكير المختلفة عند الطلبة	3.56	0.78	متوسطة
9	Q5	تراعي أهداف الكتاب الفروق الفردية للمتعلمين	3.42	0.88	متوسطة
10	Q7	تبتعد الأهداف عن ميول الطالب واهتماماته	2.89	0.85	متوسطة
الدرجة الكلية			3.70	0.32	كبيرة

يتضح من الجدول (8.4)، أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مجال الأهداف، قدجاءت بمتوسط حسابي(3.70)، وبانحراف معياري(0.32)، وهذا يدل على درجة تقويم كبيرة في مجال الأهداف، ، حيث جاء في المرتبة الثالثة من بين المجالات الخمسة.

حيث حصلت معظم الفقرات على درجة تقويم كبيرة، وكان من أبرز الفقرات التي حصلت على درجة تقويم كبيرة، الفقرة (1)، (أهداف الكتاب واضحة ومحددة) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي مقداره (4.08)، وبانحراف معياري مقداره(0.48)، بدرجة (كبيرة)، ثم تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (4)،(تنمي الأهداف اتجاهات وقيم إيجابية نحو مادة اللغة العربية)، بمتوسط حسابي (4.04)، وبانحراف معياري (0.61)، بدرجة (كبيرة)، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (6)،(اشتقت الأهداف من طبيعة المادة التعليمية)، بمتوسط حسابي (3.90)، وبانحراف معياري (0.66)، بدرجة (كبيرة)، كما وأظهرت نتائج الدراسة أن الفقرات (7- 10) جاءت بدراجات تقويم (متوسطة)، حيث جاءت الفقرة (8)، (تم اشتقاق أهداف الكتاب من فلسفة المجتمع الفلسطيني)، أعلى درجات التقويم المتوسطة، بمتوسط حسابي (3.66)، وانحراف المعياري (0.79)، بدرجة (متوسطة)، ثم تلاها الفقرة (10)، (تراعي أهداف الكتاب مظاهر التفكير المختلفة عند الطلبة)، بمتوسط حسابي (3.56)، وبانحراف معياري (0.78)، بدرجة (متوسطة) ثم تلاها الفقرة (5)، (تراعي أهداف الكتاب الفروق الفردية للمتعلمين)، بمتوسط حسابي (3.42)، وبانحراف معياري (0.88)، بدرجة (متوسطة)، ثم تلاها الفقرة (7)، (تبتعد الأهداف عن ميول الطالب واهتماماته)، بمتوسط حسابي (2.89)، وبانحراف معياري (0.85)، بدرجة (متوسطة).

2.5.4النتائج المتعلقة بمجال المحتوى وعناصره، كما هو موضح في جدول (9.4).

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى وعناصره، كما هو موضح في الجدول (**9.4**).

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية لمحتوى الكتاب وعناصره في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي مرتبة ترتيب تنازلي وفق الموسط الحسابي للفقرات.

الرقم	الفقرات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	Q22	يركز محتوى الكتاب على تنمية الروح الوطنية لدى المتعلمين	3.92	0.74	كبيرة
2	Q23	يركز محتوى الكتاب على تعزيز فهم واستيعاب الطلبة	3.87	0.67	كبيرة
3	Q16	يطرح محتوى الكتاب أمثلة على أنواع المفاهيم المختلفة	3.85	0.71	كبيرة
4	Q15	يشتمل محتوى الكتاب على المفاهيم الأساسية المكونة لخبرات المتعلمين	3.83	0.66	كبيرة
5	Q12	يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف المنشودة	3.83	0.60	كبيرة
6	Q18	يتناسب محتوى الكتاب مع عدد الصفحات المعدة له	3.76	0.83	كبيرة
7	Q13	يرتبط محتوى الكتاب بواقع المتعلمين وبيئتهم	3.71	0.77	كبيرة
8	Q17	محتوى الكتاب متسلسل ومنظم تنظيما منطقيا	3.66	0.88	متوسطة
9	Q20	يراعي محتوى الكتاب مستويات المعرفة عند المتعلمين	3.60	0.78	متوسطة
10	Q19	يتناسب محتوى الكتاب مع حاجات ومتطلبات المتعلمين	3.58	0.79	متوسطة
11	Q21	يراعي محتوى الكتاب إثارة وتشويق المتعلمين	3.56	0.86	متوسطة
12	Q14	يراعي محتوى ا لكتاب الفروق الفردية للمتعلمين	3.52	0.89	متوسطة
13	Q11	يلائم محتوى الكتاب أعمار المتعلمين	3.38	1.00	متوسطة
14	Q24	يتناسب محتوى الكتاب كميا مع عدد الحصص المقررة له	3.24	1.13	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.66	0.46	متوسطة

يتضح من الجدول (**9.4**)، أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الأساسي في مجال الأهداف، قد أتت بمتوسط حسابي(3.66)، وبانحراف معيار(0.46)، وقد جاء في مرتبة متأخرة نسبيا من بين المجالات الخمسة، حيث جاء في المرتبة الرابعة.

وهذا يدل على درجة تقويم متوسطة في مجال المحتوى، وكان من أبرز الفقرات التي حصلت على درجة تقويم كبيرة، الفقرة (22)، (يركز محتوى الكتاب على تنمية الروح الوطنية لدى المتعلمين)، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.92)، وبانحراف معياري (0.74)، بدرجة تقويم (كبيرة)، ثم تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (23)، (يركز محتوى الكتاب على تعزيز فهم واستيعاب الطلبة)، بمتوسط حسابي (3.87)، وبانحراف معياري (0.67)، بدرجة (كبيرة)، ثم تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (16)،(يطرح محتوى الكتاب أمثلة على أنواع المفاهيم المختلفة)، بمتوسط حسابي (3.85)، وبانحراف معياري (0.71)، بدرجة (كبيرة). كما وأظهرت النتائج أن الفقرات (8-14) جاءت بدرجة تقويم (متوسطة)، حيث جاءت الفقرة (17)، (محتوى الكتاب متسلسل ومنظم تنظيما منطقيا) أعلى درجات التقويم المتوسطة، بمتوسط حسابي، (3.66)، وبانحراف معياري، (0.88)، بدرجة (متوسطة)، ثم تلاها في المرتبة الفقرة (20)، (يراعي محتوى الكتاب مستويات المعرفة عند المتعلمين)، بمتوسط حسابي، (3.60)، وبانحراف معياري (0.78)، بدرجة (متوسطة)، ثم تلاها الفقرة (19)، (يتناسب محتوى الكتاب مع حاجات ومتطلبات المتعلمين)، بمتوسط حسابي(3.58)، وانحراف معياري (0.79)، بدرجة (متوسطة)، وبانحراف معياري (0.86)، بدرجة تقويم (متوسطة)، معياري (0.89)، أما أقل هذه الفقرات من حيث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتي جاءت بدرجة (متوسطة) هي الفقرة (24)، (يتناسب محتوى الكتاب كميا مع عدد الحصص المقررة له)، بمتوسط حسابي (3.24)، وبانحراف معياري(1.13)، بدرجة متوسطة.

3.5.4النتائج المتعلقة بمجال التقويم الأنشطة التعليمية، كما هو موضح في جدول (10.4).

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة **من** فقرات مجال الأنشطة التعليمية، كما هو موضح في الجدول (10.4).

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للأنشطة التعليمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي مرتبة ترتيب تنازلي وفق المتوسط الحسابي للفقرات.

الرقم	الفقرات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	Q32	ترتبط الأنشطة المستخدمة ارتباطا وثيقا بالأهداف	3.67	0.75	متوسطة
2	Q31	تمتاز الأنشطة في الكتاب بالتنوع	3.54	0.87	متوسطة
3	Q25	أنشطة الكتاب تشجع الطلاب على استخدام المكتبة المدرسية والانترنت كمصادر للتعلم	3.51	0.96	متوسطة
4	Q28	تستثير الأنشطة دافعية المتعلمين نحو التعلم	3.48	0.76	متوسطة
5	Q30	تعتبر الأنشطة كافية وملائمة لتحقيق أهداف الكتاب	3.42	0.83	متوسطة
6	Q33	تتصف الأنشطة بقابليتها للتطبيق من قبل المتعلمين باختلاف مستوياتهم	3.40	0.90	متوسطة
7	Q26	أنشطة الكتاب شائقة وتثير انتباه المتعلمين	3.37	0.89	متوسطة
8	Q29	تراعي أنشطة الكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين	3.35	0.85	متوسطة
9	Q27	تراعي الأنشطة إمكانيات المتعلمين وقدراتهم	3.31	0.83	متوسطة
10	Q34	تحتوي الأنشطة على معلومات توضيحية تتعلق بكيفية تنفيذها	3.31	0.92	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.43	0.56	متوسطة

يتضح من الجدول (10.4)، أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مجال الأنشطة ، قد أتت بمتوسط حسابي(3.43)، وبانحراف معيار(0.56)، وقد جاء في مرتبة متأخرة من بين المجالات الخمسة، حيث جاء في المرتبة الخامسة .

وهذا يدل على درجة تقويم متوسطة في مجال الأنشطة ، وكان من أبرز الفقرات التي حصلت على أعلى درجات التقويم المتوسطة، الفقرة(32)، (ترتبط الأنشطة المستخدمة ارتباطا وثيقا بالأهداف)، بمتوسط حسابي (3.67)، وبانحراف معياري (0.75)، بدرجة متوسطة، وتلاها في المرتبة الثانية من الدرجات المتوسطة الفقرة (31)، (تمتاز الأنشطة في الكتاب بالتنوع)، بمتوسط حسابي (3.54)، وبانحراف معياري (0.87)، بدرجة متوسطة، ثم تلاها في المرتبة الفقرة (25)، (أنشطة الكتاب تشجع الطلاب على استخدام المكتبة المدرسية والانترنت كمصادر للتعلم)، بمتوسط حسابي (3.51)، وبانحراف معياري، (0.96)، بدرجة متوسطة، ، أما أقل هذه الفقرات من حيث

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتي جاءت بدرجة (متوسطة) هي الفقرة (34)، (تحتوي الأنشطة على معلومات توضيحية تتعلق بكيفية تنفيذها)، بمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري (0.92) بدرجة متوسطة.

4.5.4النتائج المتعلقة بمجال التقويم، كما هو موضح في جدول (11.4).

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التقويم، كما هو موضح في الجدول (11.4).

الجدول (11.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للفقرات المتعلقة بمجال التقويم في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي مرتبة ترتيب تنازلي وفق المتوسطات للفقرات.

الرقم	الفقرات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	Q43	تساعد الأسئلة على تثبيت فهم الطلبة لمادة الكتاب	4.02	0.56	كبيرة
2	Q37	أسئلة التقويم متنوعة ومتعددة	3.99	0.71	كبيرة
3	Q36	ترتبط الأسئلة بالأهداف	3.99	0.59	كبيرة
4	Q35	أسئلة الكتاب واضحة ودقيقة	3.89	0.80	كبيرة
5	Q45	الأسئلة تثير الحصيلة اللغوية للمتعلمين	3.82	0.70	كبيرة
6	Q47	تكشف الأسئلة عن القدرات والمهارات والكفايات لدى الطلبة بحيث يكون التقويم شاملا	3.74	0.66	كبيرة
7	Q41	أسئلة التقويم تستثير دافعية المتعلمين للمشاركة	3.74	0.77	كبيرة
8	Q40	أسئلة التقويم تقيس جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين	3.71	0.67	كبيرة
9	Q38	أسئلة التقويم تراعي الفروق الفردية للمتعلمين	3.69	0.71	كبيرة
10	Q46	أدوات التقويم مناسبة لتقدير درجة اكتساب المتعلمين للمعرفة	3.68	0.69	كبيرة
11	Q39	أسئلة التقويم تراعي مستويات التفكير العليا للطلبة	3.60	0.81	متوسطة
12	Q48	تغطي الأسئلة جميع عناصر محتوى الكتاب	3.60	0.76	متوسطة
13	Q42	أسئلة التقويم تراعي مستويات التفكير العلمي للطلبة	3.50	0.78	متوسطة
14	Q44	أسئلة التقويم تشجع الطلبة على الاكتشاف والابتكار	3.28	0.85	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.73	0.42	كبيرة

يتضح من الجدول (11.4)، أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مجال التقويم ، قد أتت بمتوسط (3.73)، وبانحراف معيار(0.42)، وقد جاء في مرتبة متقدمة نسبيا من بين المجالات الخمسة، حيث جاء في المرتبة الثانية، وهذا يدل على درجة تقويم كبيرة في مجال التقويم، حيث حصلت معظم الفقرات على درجة تقويم كبيرة، وكان من أبرز الفقرات التي حصلت على درجة تقويم كبيرة، الفقرة (43)، (تساعد الأسئلة على تثبيت فهم الطلبة لمادة الكتاب)، أعلى درجات التقويم الكبيرة، بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (0.56)، بدرجة كبيرة، ثم تلاها في المرتبة من الدرجات الكبيرة الفقرة (37)، (أسئلة التقويم متنوعة ومتعددة)، بمتوسط حسابي (3.99)، وبانحراف معياري (0.71)، بدرجة كبيرة، ثم تلاها الفقرة (36)، (ترتبط الأسئلة بالأهداف)، بمتوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري (0.59) بدرجة كبيرة. كما وأظهرت النتائج أن الفقرات (11-14)،جاءت بدرجة تقويم (متوسط)، حيث جاءت الفقرة (39)، (أسئلة التقويم تراعي مستويات التفكير العليا للطلبة)، أعلى درجات التقويم المتوسطة، بمتوسط حسابي (3.60)، وبانحراف معياري (0.81)، بدرجة متوسطة، ثم تلاها في المرتبة الفقرة (48)، (تغطي الأسئلة جميع عناصر محتوى الكتاب)، بمتوسط حسابي (3.60)، وبانحراف معياري (0.76)، بدرجة متوسطة، ثم تلاها في المرتبة الفقرة (42)، (أسئلة التقويم تراعي مستويات التفكير العلمي للطلبة)، بمتوسط حسابي (3.50)، وبانحراف معياري (0.78)، بدرجة متوسطة.)، أما أقل هذه الفقرات من حيث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتي جاءت بدرجة (متوسط) هي الفقرة (44)، (أسئلة التقويم تشجع الطلبة على الاكتشاف والابتكار)، بمتوسط حسابي (3.28)، وبانحراف معياري (0.85)، بدرجة متوسطة.

5.5.4 مناقشة النتائج المتعلقة بمجال الشكل والإخراج الفني للكتاب، كما هو موضح في الجدول(12.4).

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الشكل والإخراج الفني للكتاب ، كما هو موضح في الجدول (12.4).

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للفقرات المتعلقة بالشكل والإخراج الفني للكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي مرتبة ترتيب تنازلي وفق المتوسطات الحسابية للفقرات.

الرقم	الفقرات	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	Q55	يحوي الكتاب على فهرست في الموضوعات التي تناولها	4.37	0.63	كبيرة
2	Q54	يلتزم الكتاب قواعد الترقيم	4.26	0.70	كبيرة
3	Q58	العناوين الرئيسية والفرعية في الكتاب واضحة	4.21	0.57	كبيرة
4	Q53	طباعة الحروف والكلمات في الكتاب واضحة	4.15	0.76	كبيرة
5	Q51	الورق المستخدم في الكتاب جيد من حيث اللون والمتانة	4.05	0.83	كبيرة
6	Q52	تعبر رسومات الكتاب عن المحتوى وهي مناسبة للدرس	3.83	0.86	كبيرة
7	Q50	طول الكتاب وعرضه وسمكه مناسب لطلاب هذه المرحلة (الصف الخامس)	3.83	0.98	كبيرة
8	Q49	الغلاف الخارجي جذاب	3.80	0.81	كبيرة
9	Q57	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية، النحوية، الإملائية.	3.35	1.04	متوسطة
10	Q56	يحتوي الكتاب على قائمة بالمراجع المستخدمة في تأليفه	3.18	1.33	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.90	0.34	كبيرة

يتضح من الجدول (12.4)، أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مجال الشكل والإخراج الفني للكتاب ، قد أتت بمتوسط حسابي (3.90)، وبانحراف معيار(0.34)، وقد جاء في مرتبة متقدمة من بين المجالات الخمسة، حيث جاء في المرتبة الأولى، وهذا يدل على درجة تقويم كبيرة في مجال الشكل والإخراج الفني للكتاب ، حيث حصلت جميع الفقرات على درجة تقويم كبيرة، عدا فقرتان حصلن على درجة تقويم متوسطة هما: (9 و10)، حيث جاءت الفقرة (57)، (يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية، النحوية، الإملائية.)،بمتوسط حسابي (3.35)، وبانحراف معياري (1.04)، بدرجة متوسطة، ثم تلاها الفقرة (56)، (يحتوي الكتاب على قائمة بالمراجع المستخدمة في تأليفه)، بمتوسط حسابي (3.18)، وبانحراف معياري (1.33)، بدرجة متوسطة.

6.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي باختلاف (الجنس و الخبرة والمؤهل العلمي)؟

1.6.4النتائج المتعلقة بالجنس:

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار "ت" (T-test)، كما يلي :

جدول(١٣.٤): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية حول كتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأهداف التعليمية	ذكر	42	3.77	0.30	99	2.022	0.046
	أنثى	59	3.64	0.34			
محتوى الكتاب وعناصره	ذكر	42	3.70	0.53	99	0.713	0.478
	أنثى	59	3.63	0.42			
الأنشطة التعليمية	ذكر	42	3.49	0.55	99	0.791	0.431
	أنثى	59	3.40	0.57			
التقويم	ذكر	42	3.69	0.46	99	0.816	0.417
	أنثى	59	3.76	0.41			
الشكل والإخراج الفني للكتاب	ذكر	42	3.86	0.42	99	0.716	0.476
	أنثى	59	3.92	0.44			
الدرجة الكلية	ذكر	42	3.70	0.36	99	0.385	0.701
	أنثى	59	3.67	0.33			

يتضح من الجدول (13.4)، أنه لا تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، باختلاف الجنس، حيث أظهرت نتائج الجدول (13.4)، أن مستوى الدلالة لمتوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، كانت (0.701)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (α=0.05)، أي عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (α=0.05)، في تقديرات المعلمين والمعلمات اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير الجنس. ويتضح أيضا من الجدول أن هناك اختلاف في تقديرات المعلمين والمعلمات في مجال الأهداف، حيث جاءت مستوى الدلالة أقل من (α=0.05)، وقد بلغت (0.046)، لصالح الذكور.

2.6.4النتائج المتعلقة بالخبرة:

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول (14.4):

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية حول كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير الخبرة.

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأهداف التعليمية	أقل من ٥ سنوات	27	3.72	0.33
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.63	0.36
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٩	3.71	0.32
محتوى الكتاب وعناصره	أقل من ٥ سنوات	27	3.51	0.54
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.57	0.50
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٩	3.76	0.42
الأنشطة التعليمية	أقل من ٥ سنوات	27	3.32	0.65
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.27	0.59
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٩	3.54	0.50
التقويم	أقل من ٥ سنوات	27	3.72	0.40
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.50	0.63
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٩	3.80	0.36
الشكل والإخراج الفني للكتاب	أقل من ٥ سنوات	27	3.77	0.50
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.78	0.34
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٩	3.99	0.41
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	27	3.61	0.34
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.55	0.44
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٩	3.76	0.31

وللمعرفة هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة للصف الخامس الأساسي باختلاف الخبرة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة للصف الخامس الأساسي حسب متغير الخبرة. وذلك كما هو واضح من الجدول (15.4).

جدول (15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية حول كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأهداف التعليمية	بين المجموعات	0.083	2	0.041	0.382	0.684
	داخل المجموعات	10.517	97	0.108		
	المجموع	10.600	99			
محتوى الكتاب وعناصره	بين المجموعات	1.270	2	0.635	2.942	0.057
	داخل المجموعات	20.931	97	0.216		
	المجموع	22.200	99			
الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	1.441	2	0.721	2.305	0.105
	داخل المجموعات	30.322	97	0.313		
	المجموع	31.764	99			
التقويم	بين المجموعات	1.098	2	0.549	3.090	0.050
	داخل المجموعات	17.230	97	0.178		
	المجموع	18.328	99			
الشكل والإخراج الفني للكتاب	بين المجموعات	1.092	2	0.546	3.042	0.052
	داخل المجموعات	17.417	97	0.180		
	المجموع	18.510	99			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.774	2	0.387	3.413	0.037
	داخل المجموعات	10.998	97	0.113		
	المجموع	11.772	99			

يتضح من الجدول (15.4)، أنه لا تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، باختلاف الخبرة ، في مجالات الأهداف التعليمية، ومحتوى الكتاب وعناصره، والأنشطة التعليمية، والشكل والإخراج الفني للكتاب، بينما أظهرت نتائج الجدول

(15.4) ،وجود اختلاف في تقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي باختلاف الخبرة، في مجال التقويم، والدرجة الكلية، حيث كانت (0.037)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة

(α=0.05)، وللكشف عن مصدر الفروق في مجال التقويم، تم استخدام اختبار توكي، كما في الجدول (16.4).

جدول(16.4): اختبار توكي للفروق البعدية حسب متغير الخبرة.

المجال	المقارنات	أقل من 5 سنوات	من 5-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
التقويم	أقل من 5 سنوات		0.224	0.078
	من 5-١٠ سنوات			0.303*
	أكثر من ١٠ سنوات			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات		0.064	0.151
	من 5-١٠ سنوات			0.215*
	أكثر من ١٠ سنوات			

يتضح من الجدول (16.4): وجود اختلاف في تقديرات المعلمين باختلاف الخبرة، في مجال التقويم، بين المعلمين ذوي الخبرة من 5-١٠، والمعلمين ذوي الخبرة أكثر من ١٠سنوات، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من ١٠سنوات. وتوضح الدرجة الكلية للمقياس، بأنه كانت هناك فروق بين المعلمين ذوي الخبرة من 5-١٠ سنوات، والمعلمين ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، والذين كانت متوسطات استجاباتهم نحو التقديرات التقويمية للكتاب أعلى شيء. كما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول (14.4). أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في تقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٠سنوات.

3.6.4النتائج المتعلقة بالمؤهل العلمي:

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول (17.4):

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية حول كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأهداف التعليمية	دبلوم	22	3.74	0.33
	بكالوريوس	74	3.70	0.33
	أعلى من بكالوريوس	0	3.55	0.24
محتوى الكتاب وعناصره	دبلوم	22	3.80	0.39
	بكالوريوس	74	3.65	0.48
	أعلى من بكالوريوس	0	3.20	0.59
الأنشطة التعليمية	دبلوم	22	3.55	0.57
	بكالوريوس	74	3.44	0.53
	أعلى من بكالوريوس	0	2.90	0.94
التقويم	دبلوم	22	3.64	0.42
	بكالوريوس	74	3.76	0.44
	أعلى من بكالوريوس	0	3.66	0.33
الشكل والإخراج الفني للكتاب	دبلوم	22	3.98	0.39
	بكالوريوس	74	3.89	0.44
	أعلى من بكالوريوس	0	3.68	0.51
الدرجة الكلية	دبلوم	22	3.74	0.31
	بكالوريوس	74	3.69	0.35
	أعلى من بكالوريوس	0	3.40	0.25

وللمعرفة هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة للصف الخامس الأساسي باختلاف المؤهل العلمي، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق في

متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة للصف الخامس الأساسي حسب متغير المؤهل العلمي. ، كما هو واضح من الجدول (18.4).

جدول (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية حول كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأهداف التعليمية	بين المجموعات	0.128	2	0.064	0.593	0.555
	داخل المجموعات	10.472	97	0.108		
	المجموع	10.600	99			
محتوى الكتاب وعناصره	بين المجموعات	1.298	2	0.649	3.011	0.054
	داخل المجموعات	20.903	97	0.215		
	المجموع	22.200	99			
الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	1.455	2	0.728	2.328	0.103
	داخل المجموعات	30.309	97	0.312		
	المجموع	31.764	99			
التقويم	بين المجموعات	0.260	2	0.130	0.698	0.500
	داخل المجموعات	18.068	97	0.186		
	المجموع	18.328	99			
الشكل والإخراج الفني للكتاب	بين المجموعات	0.345	2	0.172	0.920	0.402
	داخل المجموعات	18.165	97	0.187		
	المجموع	18.510	99			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.389	2	0.194	1.657	0.196
	داخل المجموعات	11.383	97	0.117		
	المجموع	11.772	99			

يتضح من الجدول (18.4)، أنه لا تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، باختلاف المؤهل العلمي ، حيث أظهرت نتائج الجدول (17.4)، أن مستوى الدلالة لمتوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، كانت (0.196)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (α=0.05)، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، في تقديرات المعلمين لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفصل الخامس

منافشة نتائج الدراسة والتوصيات

تناولت هذه الدراسة تحليل وتقييم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من حيـث عناصـر المنهاج الأربعة: الأهداف التعليمية ومكونات المعرفة والأنشطة التعليمية الأسئلة التقويمية، وسـتتم مناقشة هذه النتائج حسب أسئلة الدراسة:

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول.

كيف توزعت الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة (المعرفية، الانفعالية، النفسحركية) في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي؟

كان هناك توازن في توزيع الأهداف الخاصة السلوكية على الفصلين الدراسيين، حيـث أن النسـبة المئوية للأهداف الخاصة في الفصل الدراسي الأول 51.6% وفي الفصل الدراسي الثاني48.4%.

وعند تصنيف الأهداف الخاصة السلوكية إلى مجالات الأهداف الثلاثـة (المعرفيـة، والوجدانيـة، والنفس الحركية) للإجابة على السؤال الأول للدراسة، وهو كيـف توزعـت الأهـداف التعليميـة للمجالات الثلاثة (المعرفية، الانفعالية، النفسحركية) في كتاب اللغـة العربيـة للصـف الخـامس الأساسي؟

نجد النسبة المئوية للأهداف المعرفية قد بلغت 66.4% والنسبة المئوية للأهداف الانفعاليـة 20%، والنسبة المئوية للجانب النفسحركي13.6%.

وبهذا يظهر خلل في توزيع الأهداف الخاصة السلوكية على مجالات الأهداف الـثلاث (المعرفيـة، النفس حركية، والوجدانية).

حيث من الملاحظ الاهتمام برفع نسبة الأهداف المعرفية والعمل على حشو ذهن المتعلم بالمعلومات والحقائق، والتي ليست بالضرورة أن تكون وظيفية. وبالتالي إهمال الجانب المهاري والوجداني.

وترى الباحثة يجب على واضعي المناهج ومصمميها أن يتخطوا الأهداف النظرية الجامدة، وينتقلوا إلى الاهتمام بشخصية الطالب ككل، لأنه إذا أردنا أن نثقف الإنسان فيجب أن نعنى بعقلة وعاطفتـه ومهاراته على حد سواء، وإلا أنتج لنا النظام التربوي شخصيات غير متكاملة وغير قـادرة علـى العطاء.

وعند توزيع الأهداف المعرفية على مستويات التذكر والفهم والتطبيق وهي العمليات الذهنية الـدنيا للأهداف السلوكية وعلى مستويات التحليل والتركيب والتقييم، وهي العمليات الذهنية العليا المرتبطة بالعمليات الذهنية العليا المرتبطة بالأهداف المعرفية فقد بلغت النسبة المئوية للأهـداف المعرفيـة المرتبطة بالعمليات الذهنية الدنيا 78.3 %، بينما النسبة المئوية للعمليـات الذهنيـة العليـا بلغـت 21.7%. وبالتالي فإن الأهداف التعليمية وهي الأساس في بنـاء المحتـوى والأنشـطة التعليميـة والأسئلة التقويمية لا تستثير المستويات العقلية العليا عند الطالب المتعلقة بقدرته على تحليل مشكلة أو فكرة إلى مكوناتها وفهم العلاقات بين تلك المكونات أو قدرته على وضع عـدة عناصـر معـا لانجاز نموذج جديد يتميز بالأصالة و الإبداع أو قدرته على اتخاذ القـرارات وإصـدار الأحكـام بالنسبة للأفكار.

وقد كانت النسبة المئوية للأهداف المعرفية في مستوى التذكر44%، وهي نسبة عالية وتدل علـى التركيز على جانب الحفظ والاستظهار للمادة وليس فهمها. وقد انعكس ذلك أيضـا علـى الأسـئلة التقويمية حيث بلغت النسبة المئوية للأسئلة في مستوى التذكر79.5% من مجمل عدد الأسئلة البالغة 275 سؤالا معرفيا.

وبالرجوع إلى الأدب التربوي السابق فقد وجدت الباحثة أن نتيجة هذه الدراسة اتفقت مع دراسة بروفي (Brophy, 1992).

2. 5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

كيف توزعت على مكونات المعرفة (الحقائق، و المفاهيم، والقيم الاتجاهات ، والمبادئ) في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي؟

أظهرت نتائج تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي وفقا لمكونـات المعرفـة (الحقائق، المفاهيم، القيم والاتجاهات، المبادئ) كما لوحظ من الجدول(**4.4**) والبالغ مجملها بشـكل عام في هذا الكتاب (771) مكونا معرفيا منها 194 حقيقة أي ما يقارب 28.5 % و298 مفهومـا أي ما يقارب نسبة 43.7%، و115 اتجاهات وقـيم أي مـا نسـبة 16.9%، و74 مبـدأ أي مـا نسبة 10.9 %.

3.4 مناقشة نتائج السؤال الثالث

كيف توزعت الأنشطة الصفية واللاصفية في كتاب محتوى اللغة العربية للصف الخامس الأساسي؟

تم تصنيف الأنشطة إلى أنشطة صفية وأنشطة لاصفية، حيث بلغت عدد الأنشطة الصفية 183نشاطا موزعة على الفصلين الفصل الأول 97 أي بنسبة 53.1% والفصل الثاني ٨٦ نشـاطا أي بنسـبة 46.9%، وبلغ عدد الأنشطة اللاصفية 14 نشاط موزعة على الفصلين الفصـل الأول 6 والفصـل الثاني 8.

أظهرت نتائج الدراسة أن الأنشطة الصفية بلغت نسبتها 92.8%، بينما الأنشطة الاصفية فقد بلغـت نسبتها 7.2%، وبالتالي لا يوجد توازن بين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية، وإهمال الأنشـطة اللاصفية بشكل كبير.

ومن اللافت للنظر أن معظم الأنشطة الصفية جاءت على شكل ملاحظة وقراءة وتدريبات وإعـادة ترتيب فقرات ، وأيضا جاءت على شكل أنشطة فردية تخاطب في نصها المتعلم الفرد للقيام بهـا،

مع أن بعضها يمكن أن تكون أنشطة جماعية لا تتم إلا بمشاركة مجموعة من المتعلمين، وذلك لإبراز وترسيخ قيم التعاون والمساندة والعمل ضمن الفريق إلى جانب البحث والاكتشاف.

أما الأنشطة اللاصفية غلب عليها طابع النشاط الكتابي ولم تكن هناك أنشطة تتطلب من الطالب الرجوع إلى المكتبة أو شبكة الانترنت للقيام بها.

وترى الباحثة السبب في ذلك لعل مؤلفي الكتاب اخذوا بعين الاعتبار صغر سن الطلبة في هذه المرحلة، حيث يصعب عليهم العودة إلى المكتبة واستخدام المراجع والمصادر الموجودة فيها، وصعوبة استخدام شبكة الانترنت من قبلهم أيضا.

4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

كيف توزعت الأسئلة التقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي ؟

من الملاحظ أن الأسئلة التقويمية التي تقيس مهارات التفكير العليا قليلة إذا ما قارناها مع الأسئلة التقويمية التي تقيس مهارات التفكير الدنيا، حيث بلغت نسبتها 14.5%، بينما بلغت نسبة الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير الدنيا 85.5 %

ومن الملاحظ أيضا أن الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا قد ركزت على مستوى التحليل، حيث بلغت نسبتها82.5 %، وكانت نسبة الأسئلة في مستوى التركيب أقل من ١% والتقويم 17.5%.

وترى الباحثة أن ذلك يؤدي إلى قلة استثارة مستويات التفكير العليا عند الطالب والمتعلقة بقدرته على وضع عدة عناصر معا لانجاز نموذج جديد أو فكرة جديدة تتميز بالأصالة والإبداع للأفكار.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السفاسفة (2003).

5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

ما تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهـة نظرهم في المجالات التالية:- الأهداف التعليمية، والمحتوى وعناصـره ، والأنشـطة التعليميـة، والتقويم، الشكل والإخراج الفني للكتاب ؟

أولا: مناقشة نتائج مجال الأهداف التعليمية

تم حساب درجات التقويم لكل فقرة من فقرات (الأهداف) من وجهة نظر المعلمين، وقد كانت درجة التقويم الكلية لهذا المجال الكبيرة، وترتيبه جاء في المرتبة الثالثة، ويمكن إرجاع السبب في ذلك أن معظم فقرات هذا المجال حصلن على درجة تقويم كبيرة، وهي الفقرات ذوات الأرقـام (1، 2، 3، 4، 6، 9) المتعلقة بأهداف الكتاب واضحة ومحددة، وتنمي الأهداف اتجاهات وقيم إيجابيـة نحـو مادة اللغة العربية، واشتقت الأهداف من طبيعة المادة التعليمية، وأهـداف الكتـاب متنوعـة فـي مستوياتها، وكل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكـن ملاحظتـه وقياسه، وأهداف الكتاب قابلة للتطبيق على أرض الواقع.

ولم تحصل سوى أربع فقرات على درجة تقـويم متوسـطة، وهـي الفقـرات ذوات أرقـام (8، 7،5،10) المتعلقة بتم اشتقاق أهداف الكتاب من فلسفة المجتمع الفلسطيني، وتراعي أهداف الكتـاب مظاهر التفكير المختلفة عند الطلبة، وتراعي أهداف الكتاب الفروق الفرديـة للمتعلمـين، وتبتعـد الأهداف عن ميول الطالب واهتماماته.

وقد عزت الباحثة ذلك إلى حرص مؤلفين الكتاب على توضيح الأهداف المراد تحقيقها من تـدريس منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، والتنوع في مستويات الأهداف ومراعاتهـا للفـروق الفردية بين المتعلمين، وانبثاقها من فلسفة المجتمع الفلسطيني، والتي ارتبطت ارتباطا وثيقا مع بيئة التي يعيش فيها الطلاب، إضافة إلى ذلك ، فان غالبية العينة معلمي اللغة العربية مـن أصـحاب الخبرات التدريسية التي تزيد عن عشر سنوات..

ثانيا: مناقشة نتائج مجال محتوى الكتاب وعناصره

تم حساب درجات التقويم لكل فقرة من فقرات المجال الثاني (محتوى الكتاب وعناصره) من وجهة نظر المعلمين، وقد كانت درجة التقويم الكلية له متوسطة، وقد جاء ترتيبه في المرتبة الرابعة مـن

بين المجالات الخمس، حيث حصلت ست فقرات على درجة تقويم كبيـرة، وهـي ذوات الأرقـام (13،18،12،15،16،23،22) التي تشير إلى أن محتوى الكتاب يركز على تنمية الروح الوطنيـة لدى المتعلمين، و يركز محتوى الكتاب على تعزيز فهم واستيعاب الطلبة، ويطرح محتوى الكتـاب أمثلة على أنواع المفاهيم المختلفة، ويشتمل محتوى الكتاب على المفاهيم الأساسية المكونة لخبرات المتعلمين، ويرتبط محتوى الكتاب بالأهداف المنشودة، ويتناسب محتوى الكتاب مع عدد الصـفحات المعدة له، ويرتبط محتوى الكتاب بواقع المتعلمين وبيئتهم.

وحصـلت سـبع فقـرات علـى درجـة تقـويم متوسـطة، وهـي الفقـرات ذوات الأرقـام (24،11،14،21،19،20،17) التي تشير إلى إن محتوى الكتاب متسلسل ومنظم تنظيما منطقيـا، ويراعي محتوى الكتاب مستويات المعرفة عند المتعلمين، ويتناسب محتوى الكتاب مـع حاجـات ومتطلبات المتعلمين، ويراعي محتوى الكتاب إثارة وتشويق المتعلمين، ويراعي محتوى ا لكتـاب الفروق الفردية للمتعلمين،ويلاءم محتوى الكتاب أعمار المتعلمين، ويتناسب محتوى الكتاب كميا مع عدد الحصص المقررة له.

فهذا يدل على عدم معرفة المؤلفين للطلبة، وحاجاتهم، وميولهم، وقدراتهم بشكل صـحيح، وعـدم ملائمة المحتوى لواقع المتعلمين وأعمارهم.

وتعتقد الباحثة انه يجب على المؤلفين إعادة النظر في محتوى الكتاب عند إعادة تطـويره مـرة أخرى.

ثالثا: مناقشة النتائج مجال الأنشطة التعليمية

تم حساب درجات التقويم لكل فقرة من فقرات المجال الثالث (الأنشطة التعليمية)، وقد كانت درجة التقويم الكلية لهذا المجال متوسطة، وقد حصلت على ترتيب المرتبة الخامسة من بـين المجـالات الخمس، حيث لم تحصل أي فقرة في هذا المجال على درجة مرتفعة، كما هو موضح في الجـدول (9.4).

وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم التنوع والتعدد في الأنشطة في الكتاب، وتعزو ذلـك أيضـا إلـى أن منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي عمل على عزل الطلبة عن البيئة الخارجية المحيطـة بهم، وحصر تفكيرهم بالمعرفة التي يحصلون عليها داخل الغرفة الصفية فقط.

ويعني ذلك ضرورة إعادة النظر بمجال الأنشطة التعليمية في ضوء الأهداف، والتنوع، وكفايتها، ومراعاتها لقدرات التلاميذ، والفروق الفردية ،واستخدام مصادر التعلم، وان تكون مثيـرة لانتبـاه المتعلمين.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البديرات (٢٠٠٧)، ودراسة عقل (٢٠٠٣)، ودراسة الأعرج (٢٠٠١)، واختلفت مع دراسة سالم (٢٠٠٣)، ودراسة الشراري (٢٠٠٢)، ودراسة جرار (١٩٩٨).

رابعا: مناقشة نتائج مجال التقويم

تم حساب درجات التقويم لكل فقرة من فقرات المجال الرابع (التقويم)، وقد كانت درجـة التقـويم الكلية لهذا المجال كبيرة وقد حصل على ترتيب المرتبة الثالثة من بين المجالات الخمس، ويمكـن إرجاع السبب في ذلك إن معظم فقرات هذا المجال حصلت على درجة تقويم كبيرة، وهي الفقـرات ذوات الأرقام (46،38،40،41،47،45،35،36،37،43) التي تشير إلى أن الأسئلة تسـاعد علـى تثبيت فهم الطلبة لمادة الكتاب، أسئلة التقويم متنوعة ومتعددة ترتبط الأسئلة بالأهداف،وأسئلة الكتاب واضحة ودقيقة، والأسئلة تثير الحصيلة اللغوية للمتعلمين،وتكشف الأسئلة عن القدرات والمهـارات الكفايات لدى الطلبة بحيث يكون التقـويم شـاملا، وأسـئلة التقـويم تسـتثير دافعيـة المتعلمـين للمشاركة،وأسئلة التقويم تقيس جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين ، أسئلة التقويم تراعي الفروق الفردية للمتعلمين، وأدوات التقويم مناسبة لتقدير درجة اكتساب المتعلمين للمعرفة.

ولم تحصل سوى أربع فقرات على درجـة تقـويم متوسـطة، وهـي الفقـرات ذوات الأرقـام (44،42،48،39) التي تشير إلى أن أسئلة التقويم تراعي مستويات التفكير العليا للطلبة ، وتغطي الأسئلة جميع عناصر محتوى الكتاب، وأسئلة التقويم تراعي مستويات التفكير العلمي للطلبة، وأسئلة التقويم تشجع الطلبة على الاكتشاف والابتكار.

وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام مؤلفي منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، بأسئلة الكتاب ووضوحها، وتنوعها، وارتباطها بالأهداف، وتكشف عن نواحي القوة والضعف لدى الطلبة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الأعرج (٢٠٠١)، ودراسة شطناوي (١٩٩٥)، واختلفت مع دراسة سالم (٢٠٠٣)، ودراسة **الشراري (٢٠٠٢)**، ودراسة جرار (١٩٩٨).

خامسا: مناقشة نتائج مجال الشكل والإخراج الفني للكتاب

تم حساب درجات التقويم لكل فقرة من فقرات مجال (الشكل والإخراج الفني للكتاب) من وجهة نظر المعلمين، وقد كانت درجة التقويم الكلية لهذا المجال مرتفعة، ويرجع السبب في ذلك إلى حصول جميع فقرات هذا المجال على درجة تقويم كبيرة كما هو موضح في جدول (11.4) ، عدا فقرتان حصلتا على درجة تقويم متوسطة، وهما ذوات الأرقام (56،57) التي تشير إلى أن الكتاب يخلو من الأخطاء المطبعية، النحوية، الإملائية، ويحتوي الكتاب على قائمة بالمراجع المستخدمة في تأليفه.

وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام المسؤولين في قسم المناهج بموصفات الكتاب الجيد في مجال الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني، ويتضح هذا من احتلال هذا المجال على المرتبة الأولى من بين المجالات الخمسة، وإدراكهم أهمية إخراج الكتاب بشكل جيد له دور مهم في إنجاح العملية التربوية، وتشويق الطالب للدراسة، ويدل أيضا أن الكتاب تم إخراجه وفق أسس تربوية جديدة، وإلى تمرس الفنين الذين ساهموا في إخراج الكتاب، والتطور التقني في الأدوات والأجهزة التي استخدمت في الإنتاج والى إمكانية وجود مواصفات خاصة لطباعة الكتب المدرسية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سالم (٢٠٠٣)، ودراسة **الشراري (٢٠٠٢)**، ودراسة البديرات (٢٠٠٧)، ودراسة عقل (٢٠٠٣)، ودراسة جرار **(١٩٩٨)**، واختلفت مع دراسة السفاسفة (2003).

6.5 مناقشة نتائج السؤال السادس

هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي باختلاف الجنس و الخبرة والمؤهل العلمي؟

منافشة النتائج المتعلقة بالجنس:

أشارت نتائج الجدول (13.4)، إلى عدم اختلاف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، باختلاف الجنس، حيث أظهرت نتائج الجدول (13.4)، أن مستوى الدلالة لمتوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، كانت (0.701)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (∝=0.05)، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05)، في تقديرات المعلمين والمعلمات اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه الظروف التعليمية والدورات التدريبية التي يخضع لها كلا الجنسين، كما تعزو الباحثة عدم الاختلاف إلى أن المنهج موضوع البحث منهاج جديد.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قباجة (2011)، ودراسة الجعبة (2009)، واختلفت مع دراسة البديرات (٢٠٠٧)، ودراسة الربايعة (2003).

منافشة النتائج المتعلقة بالخبرة:

أشارت نتائج الجدول (15.4)، إلى اختلاف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، باختلاف الخبرة ، في مجالات الأهداف التعليمية، ومحتوى الكتاب وعناصره، والأنشطة التعليمية، والشكل والإخراج الفني للكتاب، بينما أظهرت نتائج الجدول (15.4)، وجود اختلاف تقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي باختلاف الخبرة، في مجال التقويم، والدرجة الكلية، حيث كانت (0.037)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (∝= 0.05)،وللكشف عن مصدر الفروق في مجال التقويم، تم استخدام اختبار توكي، كما في الجدول (16.4).

ويتضح من الجدول (16.4): وجود اختلاف في تقديرات المعلمين باختلاف الخبرة، في مجال التقويم، بين المعلمين ذوي الخبرة من ٥-١٠، والمعلمين ذوي الخبرة أكثر من ١٠سنوات، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من ١٠سنوات. أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05)، في تقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير الخبرة.

وقد يعزى السبب في ذلك أن أفراد العينة من هذه الفئة هم من أصحاب الخبرة التراكمية في التدريس وفي التعامل مع المقررات الدراسية بأنواعها بشكل أفضل من نظرائهم من ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، وذوي الخبرة من ٥- ١٠ سنوات، مما يمكنهم من تقييم المقرر بصورة أكثر ايجابية من ذوي الخبرة الأقل من(5) سنوات، وذوي الخبرة من ٥- ١٠ سنوات، كما أن هؤلاء الأفراد قد قاموا بتدريس مقررين مختلفين في فترة خدمتهم، مما يمكنهم من إجراء مقارنة بين المقرر الجديد والمقرر القديم، وبالتالي تكوين خلفية كافية عن المقرر الجديد.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قباجة (2011)، ودراسة الربايعة (2003)، واختلفت مع دراسة الجعبة (2009)، ودراسة الشراري (٢٠٠٢).

مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤهل العلمي:

أشارت نتائج الجدول (18.4)، إلى عدم اختلاف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، باختلاف المؤهل العلمي ، حيث أظهرت نتائج الجدول (17.4)، أن مستوى الدلالة لمتوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، كانت (0.196)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (α=0.05)، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05)، في تقديرات المعلمين لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى الدورات التدريبية التي تلقاها كل من حملة الدبلوم وحملة البكالوريوس وحملة الماجستير معا وانعكاساتها على العملية التربوية، وتعزو هذه النتيجة أيضا إلى أن عدد المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير أو الدبلوم، هم قلة مقارنة مع عدد المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قباجة (2011)، ودراسة الجعبة (2009)، ودراسة الشراري (٢٠٠٢)، واختلفت مع دراسة الربايعة (2003).

7.5التوصيات

وبناء على نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. ضرورة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية إلى جانب الأنشطة الصفية.
٢. الاهتمام بالأسئلة التقويمية التي تتطلب مهارات التفكير العليا وخاصـة الاهتمـام بمسـتويي التركيب والتقويم في الأسئلة التقويمية المرتبطة بجانب مهارات التفكير العليا.
٣. التوازن بين الأهداف الانفعالية والنفس حركية والأهداف المعرفية.
٤. إعادة النظر في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.
٥. إشراك المعلمين في إعداد المناهج وتطويرها.
٦. إجراء دراسات تحليلية تقويمية لكتب اللغة العربي التي تتعلق بصفوف المرحلة العليا.

المصادر والمراجع

المراجع العربية.

أبو غزالة، نبيه، (٢٠٠٢). **دراسة تقويمية مقارنة بين محتوى مناهج الرياضيات الفلسطيني والأردني والمصري للصف السادس الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

استيته، سمير، (١٩٨٥). **أساليب تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الدنيا.** وزارة التربية و التعليم وشؤون الشباب، سلطنة عمان .

الأعرج، زهرية، (٢٠٠١). **مدى فعالية منهاج اللغة العربية للصف الثاني الثانوي في محافظة شمال فلسطين من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

أيوب، عبد الكريم، (١٩٩٩). **تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة في شمال فلسطين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

البدوي، محمدين، (١٩٩٨). **تحليل وتقويم كتاب الأساس في القراءة للصف الأول بمرحلة الأساس،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

البديرات، أحمد، (2007). **تقويم كتابي اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الأردن،** رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عمان، الأردن.

جامعة القدس المفتوحة، (١٩٩٢) . **المنهاج التربوي** . ج ٢ ، عمان ، جامعة القدس .

جامعة القدس المفتوحة، (١٩٩٤). **تصميم التدريس،** عمان، جامعة القدس المفتوحة.

جامعة القدس المفتوحة، (١٩٩٧). **علم النفس التربوي،** عمان، جامعة القدس المفتوحة.

جامل، عبد الرحمن، (٢٠٠٠). **أساسيات المناهج التعليمية**.عمان، دار المناهج .

جرادات، عزت، وأبو غزالة،هيفاء، وعبيدان، زوقان، (١٩٨٣). **التدريس الفعال**.ط٤،عمان،المكتبة التربوية المعاصرة.

جرار، نعيم، (١٩٩٨). **تقويم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (الثامن، التاسع، العاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة جنين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

الجعبة، رنا، (2009). **الأسس النفسية والمعرفية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

جلو، باسلة ، (٢٠٠٧**). دراسة تحليلية تقويمية لكتب اللغة العربية في الجمهورية العربية السورية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي** . رسالة دكتوراه، غير منشورة ، جامعة دمشق، دمشق – سوريا.

حبيب، بحري، وعايف، منى، (١٩٨٥). **المنهج و الكتاب المدرسي**. كلية التربية، جامعة بغداد.

الحسن،هشام، والقايد، شفيق، (١٩٩٠). **تخطيط المنهج وتطويره.** عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد ، ومرعي ، توفيق ، (٢٠٠٠). **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وعملياتها** . ط ١ ، عمان – الأردن ، دار المسيرة .

الخطة السنوية للنشاطات التربوية **(١٩٩٧). وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،** رام الله، فلسطين.
الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية و آدابها للصفوف، (١٩٩٩).إعداد الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية و آدابها،وزارة التربية و التعليم،فلسطين.

الخوالدة، محمد محمود (2004**) أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي،** عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدراويش، محمود، (١٩٩٧)**. فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية**.ط٢.

دروزة، أفنان، (2005). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي.** دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.

دروزة، أفنان، (2006)**. المناهج ومعايير تقويمها**. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

دندش، فايز، (2003). **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**، الإسكندرية، دار وفاء.

دورزة، أفنان، (١٩٩٥).**إجراءات في تصميم المناهج** . ط ٥ ، مركز التوثيق و الأبحاث ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس –فلسطين .

الربايعة، مازن، (٢٠٠٣)**. تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة النيلين- السودان.

سالم، محمد، (٢٠٠٣). **تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية** . رسالة ماجستير، غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان- الأردن .

سرحان، ليلى، (١٩٩٨). **دراسة تحليلية لكتب المطالعة المقررة للغة العربية لتقويم علاقة المنهاج بالأهداف التي وضعت في دليل المعلم**. دراسة ضمن الخطة الثنائية التاسعة ، كلية العلوم التربوية ، رام الله ، وكالة الغوث الدولية .

سعادة،جودت، إبراهيم، عبد الله، (٢٠٠١)**.المنهج المدرسي في القرن الحادي و العشرين.**ط٣،مكتبة الفلاح، الأردن**.**

السفاسفة، عبد الرحمن، (١٩٩٤). **تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الإقليم من الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

السفاسفة، عبد الرحمن، (2003). **بناء نموذج مقترح لتطوير كتب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن استنادا إلى معايير الكتاب المدرسي الجيد ونتائج تحليل هذه الكتب وتقويمها**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

سمير، حسين، (1983). **تحليل المضمون، الطبعة الأولى**، عالم الكتب، القاهرة.

شاهين، نجوى، (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة والمنهج.** دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

شاهين، يوسف، (١٩٩١ **). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي سابقاً (الثاني الثانوي حالياً) في الأردن .** رسالة ماجستير **،** جامعة اليرموك ، اربد-الأردن .

الشراري، مقبول، (٢٠٠٧). **تقويم كتب قواعد اللغة العربية لصفوف المرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية** . الجامعة الأردنية ، رسالة ماجستير، غير منشورة ، عمان-الأردن .

شطناوي، ضيف الله، (١٩٩٥). **دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.

الشمري، فيصل، (٢٠٠٤**).** أسس المنهج و أركانه.**مجلة المعلم**،العدد(١٥٦)،القاهرة،مصر.

طعيمة، أحمد، (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة دار الفكر.

عامر، نادية، (٢٠٠٠). **دراسة تقويمية لكتاب البلاغة والعروض للصف الأول الثانوي (الأدبي والتجاري) من وجهة نظر المعلمين والطلبة في فلسطين** . رسالة ماجستير، غير منشورة ، جامعة القدس ، القدس-فلسطين .

العامرية، شهلة، (١٩٩٤). .**دراسة تحليلية لمحتوى كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في منطقتي عمان التعليمية الأولى و الثانية.**رسالة ماجستير ،غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

عبد النور، كمال، (١٩٩٤). **دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتاب العلوم لطلبة الصف السادس في مدارس الأردن ومقارنته بالكتاب القديم** . رسالة ماجستير ،غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان-الأردن.

العسيلي،علياء، (٢٠٠٥). **المنهج المدرسي أسسه الاجتماعية و الفلسفية ما بين المفهوم التقليدي و الحديث**.كلية التربية، رسالة ماجستير،غير منشورة،جامعة النجاح الوطنية،نابلس،فلسطين.

عطية، محسن، (2007)**. الجودة الشاملة والمنهج**، عمان، دار المناهج.

عطية، محسن، والهاشمي عبد الرحمن (2009)**. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية**، الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر.

عطية، محسن علي، والهاشمي عبد الرحمن (2008). **التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد المعلم**، المستقبل، عمان دار المناهج.

عقل، نهى، (٢٠٠٤)**. تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس** .رسالة ماجستير،غير منشورة جامعة النجاح الوطنية ، نابلس- فلسطين .

عليان، هشام، وهندي، صالح ،(١٩٩٤). **دراسات في المناهج و الأساليب العامة** . ط ٦ ، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع .

عليمات، عبير. (٢٠٠٦). **تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية**. دار حامد للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

العمارنة، عماد، (٢٠٠٢) .**تحليل المحتوى التعليمي اللغوي وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن** .رسالة ماجستير،غير منشورة، جامعة اليرموك عمان-الأردن.

العمر، نسرين و آخرون، (١٩٨٠). دور كتب العلوم التربية الصحية للمرحلة الابتدائية **في** تنمية مهارات التفكير الإبداعي **. مجلة العلوم والتربية النفسية** ، المجلد (٤) ، بغداد-العراق .

عميرة، إبراهيم، (١٩٩١) **.المنهج وعناصره** . بغداد ، دار المعارف.

غانم، محمود، (١٩٩٧). **القياس والتقويم**. دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية.

الفتلاوي، سهيلة، وهلالي، احمد، (٢٠٠٦). **المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي**.عمان، دار الشروق للنشر وتوزيع.

قباجة، سوسن، (٢٠١١)**. مدى مراعاة منهاج اللغة العربية الأساسية العليا للأسس الاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر المعلمين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس**.**

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة، (١٩٩٨). **نماذج التدريس الصفي**. ط٢،عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

كراجة، عبد القادر، (١٩٩٧)، **القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة**، عمان.

محمود، صلاح الدين، (٢٠٠٦). **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة.** نشر وتوزيع وطباعة عالم الكتب، القاهرة.

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، (٢٠٠٨). **اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير**.

مصطفى، خالد، (٢٠٠٣). **تقويم كتاب العلوم للصف السادس الأساسي "المنهاج الفلسطيني" من وجهة نظر معلمي العلوم للصف السادس الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

المعايطة ، إبراهيم ، (١٩٩٧). **دراسة تحليلية وتقويمية لكتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسية العليا (السابع ، التاسع، و العاشر) في الأردن** . رسالة ماجستير، غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان .

الناشف، عبد الملك، (١٩٩٦). **طرق تدريس التاريخ في المرحلة الإعدادية**، اليونسكو، دائرة التربية والتعليم، قسم تربية المعلمين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، (٢٠٠٢). **برنامج تدريب مديري ومعلمي المرحلة الأساسية من (١-٤)**، قسم تطوير المناهج، فلسطين، رام الله.

الوكيل، حلمي، (١٩٨٦). **تطوير المناهج**. مصر ، مكتبة الأنجلو المصرية .

المراجع الأجنبية : -

- Ander, (1979), Does answering higher level questions while reading fa- ciliate productive leaning? **Review of educational .**

- Bloom, B.S.ed. (1956), **Taxonomies of** education objectives, Hand-book 1:cognitivedomain, N.Y:Mekay. **research**, 49, 2, 280 -318.

-Brophy, J. (1992). "The Facto National Curriculum in U. S. Elementary social studies: Critique of a Representative Example" **Journal curriculum studies**,24(5).

- Carric ,T .(1977). **A comparison of recently published Biology Textbooks for first Examination .Journal of Biological Education.** 11(3).

- Chen –W, Lu –Hui .(1997). " **A formative evaluation of t**he **English Language Program in Fong shin –Senior Schools ,**Kaosing Country,Taiwan,China,dal-a,57\07 .

-Eisner, w. (1973). "putting it all together-inquiry, process, science concepts and the textbook" **science education**, 57(1),19-23.

- Goodson ,I ,(1989) , **Curriculum reform & curriculum theory : A case of historical amnesia**. **Cambridge Journal of Education,**19(2),131-141.

- Jacobson.W,& Doran.PL,(1986), **" What do our ninthgaders think of the science"** . **The science teacher**,53(5),59-61.

- Lucas, K .(1981). **Science curriculum objectives for the future**. **Science Education** ,56(3), 317-322.

-McNeil,J.D. (1990).**C urriculum, A Comprehensive lntroduction (fourth edition**). Library of congress,U.S.A.

- Shavelson, R.J., Berline,D.C., Ravitch, M.M., and Leading, D. (1974),..Effects of question on learning from brose ma- terial: lnteraction of teraments with individual differencesi**. Journal of Educational psychology, 6,1,40- 48**

-Tanner, Daniel & Tannr, Lanner, Laurel.N.(1998).**Curriculum Development:thory into practice**.Sixth edition.NewYork:Mc millan Book Company.

- Weinsteiein, C.E. (1978), Elaboration skills as a learning strategy, ln H.F. OINeig Ed, **Learningies Strategies**, N.: Academic press.

-Willy , B .(1994) .**" the Construction of Curriculum and the culture of Literancy in three Kidsgradens"** , the Ohio State University (0168) degree **: PHD : DAL**, order, no.AAC (9427828) .

-Yager ,R.E . (1993) .Readability Levels of the Science Textbooks Most **Used** in Secondary Schools, **Science and Mathematics93**(1) .

الملحق(١)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم / أختي المعلمة ،

تحية طيبة وبعد،،،

بين يديك استبانه لغرض إجراء دراسة تقوم بها الباحثة بعنوان " دراسة تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .

ونظراً لأنك أخي المعلم/أختي المعلمة أحد المتعاملين بشكل دائم مع الكتاب المدرسي، في تدريسه وتطبيقه، ولأنك عنصر رئيسي ومهم في العملية التعليمية مهما تطورت وسائل التعليم الحديثة، فإنني أضع بين يديك هذه الاستبانه، التي تهدف إلى تقويم الكتاب المذكور من حيث أربعة جوانب هي : أهداف الكتاب، محتوى الكتاب وعناصره، الأنشطة التعليمية، والتقويم .

ولأهمية الموضوع الذي تطرحه الاستبانه، أرجو منك تعبئة فقراتها بكل أناة وتفكير، لأن لرأيك أهمية كبرى في نتائج البحث. لذا أرجو توخي الأمانة والموضوعية في الإجابة عن فقرات هذه الاستبانه وذلك بوضع إشارة (x) في المكان المناسب لدرجة تقديرك أمام كل عبارة، وذلك باستخدام إحدى درجات التقدير التالية (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) شاكرةً لكم حسن تعاونكم .علما بأن هذه البيانات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط،و ستعامل بسرية تامة.

الباحثة :

منوى شلالفه

معلومات عامة :-

يرجى الكرم بتعبئة البيانات التالية بوضع إشارة (x) داخل المربع الذي يشير إلى ما ينطبق عليك في كل ما يلي : -

١- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

٢- الخبرة : ☐أقل من ٥ سنوا ت ☐ ٥-١٠ سنوات ☐ أكثر من ١٠سنوات

٣- المؤهل العلمي : ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐أعلى من بكالوريوس

المجال	الفقرات	درجة الاستجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الأهداف التعليمية	أهداف الكتاب واضحة و محددة					
	كل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن ملاحظته و قياسه					
	أهداف الكتاب متنوعة في مستوياتها					
	تنمي الأهداف اتجاهات و قيما ايجابية نحو مادة اللغة العربية					
	تراعي أهداف الكتاب الفروق الفردية للمتعلمين					
	اشتقت الأهداف من طبيعة المادة التعليمية					
	تبتعد الأهداف عن ميول الطالب و اهتماماته					
	تم اشتقاق أهداف الكتاب من فلسفة المجتمع الفلسطيني					
	قابلية أهداف الكتاب للتطبيق على أرض الواقع					
	تراعي أهداف الكتاب مظاهر التفكير المختلفة عند الطلبة					
محتوى الكتاب وعناصره	ملائمة محتوى الكتاب لأعمار المتعلمين					
	يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف المنشودة					
	يرتبط محتوى الكتاب بواقع المتعلمين و بيئتهم					
	يراعي محتوى الكتاب الفروق الفردية للمتعلمين					
	يشتمل محتوى الكتاب على المفاهيم الأساسية المكونة لخبرات المتعلمين					
	يطرح محتوى الكتاب أمثلة على أنواع المفاهيم المختلفة					
	محتوى الكتاب متسلسل و منظم تنظيما منطقيا					
	يتناسب محتوى الكتاب مع عدد الصفحات المعدة له					
	يتناسب محتوى الكتاب مع حاجات و متطلبات المتعلمين					
	يراعي محتوى الكتاب مستويات المعرفة عند المتعلمين					
	يراعي محتوى الكتاب إثارة و تشويق المتعلمين					
	يركز محتوى الكتاب على تنمية الروح الوطنية لدى المتعلمين					
	يركز محتوى الكتاب على تعزيز فهم و استيعاب الطلبة					
	يتناسب محتوى الكتاب كميا مع عدد الحصص المقررة له					

المجال	الفقرات	درجة الاستجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الأنشطة التعليمية	أنشطة الكتاب تشجع الطلاب على استخدام المكتبة المدرسية والانترنت كمصادر للتعلم					
	تراعي الأنشطة إمكانات وظروف المدرسة					
	أنشطة الكتاب مشوقة و تثير انتباه المتعلمين					
	تراعي الأنشطة إمكانيات المتعلمين و قدراتهم					
	تستثير الأنشطة دافعية المتعلمين نحو التعلم					
	تراعي أنشطة الكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين					
	تعتبر الأنشطة كافية و ملائمة لتحقيق أهداف الكتاب					
	تمتاز الأنشطة في الكتاب بالتنوع					
	ترتبط الأنشطة المستخدمة ارتباطا وثيقا بالأهداف					
	تتصف الأنشطة بقابليتها للتطبيق من قبل المتعلمين باختلاف مستوياتهم					
	تحتوي الأنشطة على معلومات توضيحية تتعلق بكيفية تنفيذها					
التقويم	أسئلة الكتاب واضحة ودقيقة					
	ترتبط الأسئلة بالأهداف					
	أسئلة التقويم متنوعة و متعددة					
	أسئلة التقويم تراعي الفروق الفردية للمتعلمين					
	أسئلة التقويم تراعي مستويات التفكير العليا للطلبة					
	أسئلة التقويم تقيس جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين					
	أسئلة التقويم تستثير دافعية المتعلمين للمشاركة					
	أسئلة التقويم تراعي مستويات التفكير العلمي للطلبة					
	تساعد الأسئلة على تثبيت فهم الطلبة لمادة الكتاب					
	أسئلة التقويم تشجع الطلبة على الاكتشاف والابتكار					
	الأسئلة تثير الحصيلة اللغوية للمتعلمين					
	أدوات التقويم مناسبة لتقدير درجة اكتساب المتعلمين للمعرفة					
	تكشف الأسئلة عن القدرات و المهارات و الكفايات لدى الطلبة بحيث يكون التقويم شاملاً					

المجال	الفقرات	درجة الاستجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	تغطي الأسئلة جميع عناصر محتوى الكتاب					
الشكل و الإخراج الفني للكتاب	الغلاف الخارجي جذاب					
	طول الكتاب وعرضه وسمكه مناسب لطلاب هذه المرحلة (الصف الخامس)					
	الورق المستخدم في الكتاب جيد من حيث اللون والمتانة					
	تعبر رسومات الكتاب عن المحتوى وهي مناسبة للدرس					
	طباعة الحروف والكلمات في الكتاب واضحة					
	يلتزم الكتاب بقواعد الترقيم					
	يحوي الكتاب على فهرست في الموضوعات التي تناولها					
	يحتوي الكتاب على قائمة بالمراجع المستخدمة في تأليفه					
	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية، النحوية، الإملائية					
	العناوين الرئيسية و الفرعية في الكتاب واضحة					

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المحكم/ة المحترم/ة،
تحية طيبة و بعد،،،،

تقوم الباحثة بدراسة"تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين". وبهدف القيام بعملية تحليل محتوى دروس كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، فقد سلكت الباحثة منهج تحليل المحتوى من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة الخاصة بعملية التحليل وقد تضمنت عملية تحليل الدروس أربعة عناصر هي:الأهداف التعليمية، مكونات المعرفة، الأنشطة التعليمية، التقويم .

و لتحقيق غرض الدراسة فقد أعدت الباحثة أداة تحليل محتوى، وقد تفرع عنها أربعة أدوات، ترجو من حضرتكم إبداء رأيكم في ملائمة هذه الأدوات و صلاحيتها.

شاكرة لكم تعاونكم.....

الباحثة:

منوى سعدي شلالفة

أولا:-

أداة تصنيف الأهداف حسب توزيعها على مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة.

الجزء	الدرس	رقم الصفحة	الموضوع	مجالات الأهداف		
				معرفي	نفسحركي	وجداني

ثانيا:أداة تحليل مكونات المعرفة إلى (الحقائق،المفاهيم،المبادئ، القيم والاتجاهات).

الجزء	الدرس	الموضوع	رقم الصفحة	الحقائق	المفاهيم	القيم والاتجاهات	المبادئ

ثالثا:أداة تحليل الأنشطة التعليمية: إلى أنشطة الصفية و أنشطة اللاصفية.

الجزء	الدرس	الموضوع	رقم الصفحة	نشاط صفي	نشاط لاصفي

رابعا:أداة توزيع الأسئلة التقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي

الجزء	الدرس	الموضوع	رقم الصفحة	مهارات التفكير الدنيا			مهارات التفكير العليا		
				تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم

المحاق (٣)

تسهيل مهمة

الملحق(٤)

أسماء المحكمين

أسماء من قاموا بتحكيم الاستبانه، وأداة معايير تحليل المحتوى

الرقم	القائمة	المؤهل العلمي	مكان العمل
1	أحمد فهيم جبر	دكتوراه	جامعة القدس
2	محسن عدس	دكتوراه	جامعة القدس
3	غسان سرحان	دكتوراه	جامعة القدس
4	إبراهيم عرمان	دكتوراه	جامعة القدس
5	علي الأعرج	ماجستير	جامعة القدس
6	هاني البطاط	دكتوراه	جامعة الخليل
7	عمرو اسعيفان	ماجستير	جامعة الخليل
8	نبيل الجندي	دكتوراه	جامعة الخليل
9	عبد المنعم قباجة	ماجستير	مشرف تربوي
10	إسماعيل أبو فارة	ماجستير	مشرف تربوي

فهرس الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس.	٤١
2.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	٤١
3.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة.	٤١
4.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.	٤٢
1.4	توزيع الأهداف على الفصلين الدراسيين.	٤٦
2.4	توزيع الأهداف الخاصة على مجالات الأهداف الثلاثة.	٤٧
3.4	توزيع الأهداف السلوكية على مستويات بلوم.	٤٧
4.4	التكرارات والنسب المئوية لمكونات المعرفة	٤٨
5.4	التكرارات والنسب المئوية لأنشطة التعليمية.	٤٩
6.4	التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الأسئلة التقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي	٥٠
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي للمجال.	٥١
٨.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للأهداف التعليمية	٥٢
٩.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية لمحتوى الكتاب وعناصره	٥٤
١٠.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للأنشطة التعليمية	٥٦
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للفقرات المتعلقة بمجال التقويم	٥٧
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للفقرات المتعلقة بالشكل والإخراج الفني للكتاب	٥٩
13.4	اختبار ت (t- test) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية حسب متغير الجنس.	٦٠

14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية حسب متغير الخبرة.	٦١
15.4	نتائج تحليل التباين الأحادي في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية حسب متغير الخبرة	٦٢
16.4	اختبار توكي للفروق البعدية حسب متغير الخيرة	٦٣
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية حسب متغير المؤهل العلمي	٦٤
18.4	نتائج تحليل التباين الأحادي في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية حسب متغير المؤهل العلمي.	٦٥

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	أداة الدراسة الأولى: الاستبانه	٨٦
2	أداة الدراسة الثانية: أداة تحليل المحتوى	٩٠
3	كتاب تسهيل مهمة	٩٣
4	أسماء المحكمين	٩٦

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
	الإهداء	أ
	إقرار	ب
	الشكر والتقدير	ت
	الملخص	ث
	Abstract	ح
	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	١
1.1	المقدمة	١
2.1	مشكلة الدراسة وأسئلتها	٧
3.1	أهداف الدراسة	٨
4.1	أهمية الدراسة	٨
5.1	حدود الدراسة	٩
6.1	مصطلحات الدراسة	٩
	الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة	١١
1.2	الإطار النظري	١١
1.2.2	أهمية الكتاب المدرسي	١٢
2.12	عناصر المنهاج	١٤
1.2.1.2	الأهداف	١٤
2.2.1.2	المحتوى	١٦
3.2.1.2	الأنشطة التعليمية	٢٠
4.2.1.2	التقويم	٢٣
1.3.1.2	تقويم المناهج	٢٥
2.2	الدراسات السابقة	٢٩
1.2.2	الدراسات العربية	٢٩
2.2.2	الدراسات الأجنبية	٣٧
٣.٢.٢	التعليق على الدراسات السابقة	٣٩
3.3	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	٤٠

1.3	منهج الدراسة	٤٠
2.3	مجتمع الدراسة	٤٠
3.3	عينة الدراسة	٤١
4.3	متغيرات الدراسة	٤٢
5.3	أدوات الدراسة	٤٢
1.5.3	أداة تحليل المحتوى	٤٣
2.5.3	صدق أداة التحليل	٤٣
3.53	ثبات التحليل	٤٣
4.5.3	الاستبانه	٤٤
5.5.3	صدق الاستبانه	٤٤
6.5.3	ثبات الاستبانه	٤٤
6.3	إجراءات الدراسة	٤٤
7.3	المعالجات الإحصائية	٤٥
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	٤٦
1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	٤٦
2. 4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	٤٨
3. 4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	٤٩
4. 4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	٤٩
5. 4	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	٥١
6. 4	النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	٦٠
1.6.4	النتائج المتعلقة بالجنس	٦٠
2.6. 4	النتائج المتعلقة بالخبرة	٦١
3.6. 4	النتائج المتعلقة بالمؤهل العلمي	٦٤
1.5	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	٦٦
1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	٦٦
2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	٦٨
3.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	٦٨
4.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	٦٩
5.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	٧٠

6.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	٧٣
1.6.4	مناقشة النتائج المتعلقة بالجنس	٧٤
2.6.4	مناقشة النتائج المتعلقة بالخبرة	٧٤
3.6.4	مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤهل العلمي	٧٥
7.5	توصيات الدراسة	٧٦
	المراجع العربية	٧٧
	المراجع الأجنبية	٨٤
	الملاحق	٨٦
	فهرس الجداول	٩٧
	فهرس الملاحق	٩٩
	فهرس المحتويات	١٠٠