دراسة تقويمية لمحتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل

مقدمة من الطالبة

نوره عبد الكريم نوح عقل

بكالوريوس تنمية أسرية من جامعة القدس المفتوحة

إشراف

د. عفيف حافظ زيدان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من قسم الدراسات العليا في التربية . جامعة القدس

1425هـ _2004م .

المقدمة

تكمن عملية التقويم في أنها مجموعه من الأساليب أو الطرق المصممة لتحديد كفاءة البرنامج التربوي في دفع الطلبة نحو الأهداف التربوية المطلوبة، كما تكشف عن درجة تلبية هذه البرامج لحاجات الطلبة ومطالبهم وتستخدم عمليات تقويم الطلبة البيانات الخاصة بكل طالب على حده، لتقييم نموه الفردي، أما عمليات تقويم البرامج المدرسية، فتستخدم البيانات الخاصة بكل الطلبة للوصول إلى أحكام عن مستوى فعاليتها.

كما تكمن أهمية تقويم المنهاج المدرسي، في التعرف على إيجابيات المنهاج وسلبياته وخصائصه، ومميزاته، فنجاح المنهاج يتوقف على مدى تحقيق الأهداف، التي صمم من أجلها، لذلك يجب أن ترتبط عملية تطوير المنهاج بالقيم الفلسفية، والاجتماعية، والاقتصادية والسياسية السائدة في المجتمع، ويجب أن تكون عملية التطوير لأية كتب مستمرة، تتأثر بالمتغيرات المحيطة به، من دراسات وأبحاث (اللقاني، 1989) .

فعملية التقويم " التفحص المستمرة لكلّ المعلومات المتوفرة الخاصة بالطالب، والمعلم والبرنامج المدرسي، والعملية/ التعليمية، للوقوف على درجة التغيير الحاصل عند الطلبة وتكوين أحكام صادقة عنهم، وعن فعالية البرامج المدرسية التي تقدم لهم " (برنامج التعليم المفتوح، 1994: 9) .

لذلك يجب أن ترتبط عملية تقويم المناهج بالتخطيط، لأن المنهاج يؤثر، ويتأثر بما يحيط به، والمعلم يؤثر، ويتأثر به، لذلك يجب أن يشارك المعلم في التخطيط، والتنفيذ للمنهاج، وفي هذه الحالة تظهر أهمية دور معلمي التكنولوجيا في التخطيط لمنهاج التكنولوجيا، والاستفادة من خبراتهم وآرائهم بالنسبة للمنهاج وتطويره، إذ لا بد من وضع منهج مناسب، وحاجة المجتمع والأفراد، بما يتناسب مع الظروف والإمكانيات المتوفرة .

إن عملّية التقويم " عملية تربوية تتطلب الدراسة العميقة، والبحث ، والنظر، والتمعن في الموضوع المراد تقويمه. وهي عملية ضرورية يمكن إجراؤها قبل العملية التعليمية، أو أثنائها أو بعدها، أو في المراحل جميعها، إذ إنّها عملية مستمرة، وهي وسيله يحكم بوسطاتها على حدوث التعلم " (دروزة،1995).

فعملية التقويم" تقدير لمدى صلاحية شيء ما أو ملاءمته في ضوء غرض ذي صلة "(هندي وآخرون، 1983 :119) .

كما أنها "عملية تشخيصية علاجية، تؤدي إلى تطوير المناهج، وتحسين مستوى الكتب المدرسية، وتوضيح ما في الكتب من أنشطة، ووسائل، مما يزيد من فاعلية استخدامها، وتوضيح الأهداف ومصادر اشتقاقها " (إبراهيم، 1967 :652).

أما عفانة (1996 :36) فيرى أن تقويم المنهج "هو عبارة عن عملية دراسية، وتشخيص مستمر، تستهدف التعرف على نواحي القوة والضعف، بقصد تحسين المنهج وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة ومتعارف عليها مسبقا ".

كما يرى شوق (1995: 92) أن التقويم هو هذا " الجزء من المنهج الذي به يمكن الوقوف على مدى تحقيق أهداف المنهاج، ثم إيجاد كافة السبل التي بها يمكن تحقيق هذه الأهداف على أفضل وجه ممكن، وتطبيق هذه السبل ومتابعتها " .

وترى تابا (Tabba,1962) بأن التقويم هو عبارة عن نوع من " النشاط الضروري اللازم لخدمة العملية التعليمية ، بل هو جزءٌ رئيسي في هذه العملية، وهو أكثر من مجرد إعطاء التلاميذ درجات".

ويرى ابن منظور أن التقويم لغة يعني "التقدير" (ابن منظور، مادة: قوم) .

أما في الاصطلاح فهي عملية الوصف الدقيق للحصول على المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرارات (عيد، 1983: 10).

أما مجاور وفتحي الديب (1984 :490) فيذكران عن تقويم المنهاج: أَنه هو" الوسيلة التي يمكن بوساطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها".

أما سرحان(1983 :125) فيقول: إن المفهوم الحديث للتقويم هو" تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات، والمعوقات بقصد تحسين العملية، ورفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها".

أما الحيلة (2000 :95) فيقول: إن التقويم هو" العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة".

أما حمدان (1985: 31) فيرى: أن التقويم" عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميم المنهاج، ومسيرة تنفيذه، ومسيرة تطويره، نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً".

ويقول الشلبي (1984: 19) أن التقويم هو" جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهاج لتحديد جدواها، وبيان موقع القوة والضعف فيها، لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها".

ويعرف سماره وآخرون (1989: 12) التقويم بأنّه يعني تلك" العملية المنهجية التي تتضمن جمع معلومات عن سمة معينة ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لنعرف مدى كفايتها".

مما سبق يتضح أن التقويم اصطلاحاً يعني تلك العملية التي بها يمكن الوقوف على مدى تحقيق الأهداف ثم اتخاذ كافة السبل لتحقيقها على أفضل وجه ممكن.

وطبقاً لهذا المعنى فإنّ عملية التقويم تكمن في الوقوف على ما في المنهاج من قوة وضعف في ضوء الأهداف المراد تحقيقها، وتنتهي باتخاذ سبل التنمية الشاملة، مروراً بتشخيص أسباب كلّ من القوة والضعف، ووضع خطط لعلاج الضعف، والوقاية ورفع المستوى التعليمي.

وترى الباحثة أن التقويم عملية أساسية في الوقوف على جدوى تطبيق المناهج، حيث تقوم بالكشف عن مواطن الضعف والقوة، وتساعد على اتخاذ القرار، بالنسبة إلى الاختيار بين مختلف البدائل الممكنة.

ولم يعد دور الكتاب المدرسي في عالمنا المعاصر مجرد وسيلة عادية من وسائل التعلم في هذا العالم المتفجّر بالمعرفة في شتى مجالات الحياة، والمتسم بالتطور الواسع والسريع في مجال تقنيات التعليم وطرائق التدريس، بل أصبح دوره التعليمي هاماً، وركناً أساسياً من أركان العملية التربوية، فهو موقع تلاقٍ وتفاعل في عناصر هذه العملية التربوية، وبهذا فهو عنصر فاعل في العملية التربوية، ومتمم لها، ومتكامل بها (فرحان، 1967).

هذا ويعتبر الكتاب المدرسي من أكثر وسائل التعليم والتعلم استخداماً فهو سهل الاستعمال، وقليل التكلفة، ويمكن التحكم في محتواه وأنشطته حيث وصفه كومنيوس بأنه أكثر من أداة بل هو معلم صامت (شاهين، 1991).

فالكتاب المدرسي هو أداة ترجمة وركيزة أساسية، ففيه الحدّ الأدنى من المعارف وأحياناً يرادف الكتاب المدرسي في المدارس العربية مفهوم المنهاج؛ إذ إنّ الواقع التعليمي في المدارس العربية يدعو إلى استخدام الكتاب مصدراً أساسياً ووحيداً للتعلم (اللقاني ورضوان، 1988).

والكتاب المدرسي هو من أهم أدوات المعلم ووسائله فهو أداته التعليمية المعتمدة ومرجعه للتخطيط والتنفيذ ، ومرجع منظم للمعرفة يساعد المعلم في تحديد الأهداف السلوكية والأهداف العامة، وإبراز المفاهيم الأساسية، وانتقاء الوسائل التعليمية، ووسائل التقويم، وطريقة التدريس ويؤثر الكتاب المدرسي في طريقة التدريس للمعلم، أو أنه على الأقل يوحي بها من خلال أسلوب

عرضه للمعرفة العلمية من خلال نوعية النشاطات والتجارب والأسئلة، حتى إنّ المعلم الجيد لا يمكنه الاستغناء عن الكتاب الجيد، علماً أن الكتاب الجيد لا يصلح ضعف المعلم (جردات، 1984).

وهناك إجماع من التربويين على أن الكتاب المدرسي مهم أيضاً للطلبة، إلى جانب أهميته للمعلمين، فهو مصدر رئيسي للمعلومات، ووسيلة اتصال واسعة الانتشار، وكثيرة الاستعمال في المقررات الدراسية فهو ينقل قدراً كبيراً من المعرفة التي يتلقاها الطلبة كما أنه ذو أثر كبير في مدى فهم الطلبة لمادة المقرر وكفايتها ، ويعد الكتاب المدرسي بالنسبة للطلبة دليلهم الذي يقودهم إلى اكتمال معلوماتهم، والارتقاء بقدراتهم، وترتيب طرق تفكيرهم، وتغذية عقولهم بالمعلومات التي تفيدهم في التغلب على الصعاب والمشكلات العلمية (Jacobsonad& Doran,1986).

كما ويجمع التربويون على أهمية الكتاب المدرسي لكلّ من المنهاج والمعلم والطالب، لذا كان محطّ اهتمامهم فعملوا على دراسته، وتعهدوه بالتقييم، وفيما يلي عرضٌ لأداء بعض التربويين في دلالات التقويم للكتاب المدرسي :

عرّف فيري كرونباخ(chronbach) التقويم بأنه جزء رئيس في عملية تطوير المنهاج، فالتقويم يشير إلى الحقائق التي يستطيع مطورو المناهج استخدامها لإنتاج عمل أفضل ولتجسيد فهم أعمق للعملية التربوية، بينما يرى ستفلبيم أن التقييم هو عملية يتم بها التخطيط، والجمع، والتوفير لمعلومات مفيدة للحكم على أشياء محددة، لتحسين صناعة القرارات(سيف، 1994).

فالكتاب المدرسي عامل رئيس في نقل أثر التعلم إلى واقع الحياة من خلال ما يقدمه من أمثلة، وتطبيقات، وأنشطة ترتبط بين ما يتعلمه الطالب في المدرسة، وما يواجهه من خبرات يومية (فرحان، 1967).

وترى الباحثة أنه لا يمكن الاستغناء عن الكتاب المدرسي، فما زال الكتاب المدرسي أحد عناصر المنهاج، ومن أهم المواد التعليمية، التي يتم توفيرها، حيث يعتبر أهم أداة تعليم ،

بالإضافة إلى أنه حلقة وصل بين المعلم والطالب، فيوفر فرصاً تعليمية متساوية للطلبة بمختلف قدراتهم، إذ يعرض المحتوى بشكل متكامل ومتناسق ، ليحث على التفكير والاستنتاج.

هذا وعندما تولت السلطة الوطنية الفلسطينية مسؤولية الإشراف على جهاز التربية والتعليم كاملاً، أخذت ببناء منهاج فلسطيني خاص بها، فاستمدت جذوره من المجتمع المحلي، وحاجة المتعلمين، والفلسفة العامة للمجتمع، المتمثلة بالأسس الفكرية، والوطنية، والاجتماعية، والمعرفية، والنفسية فقامت بتأسيس مركز تطوير المناهج الذي اخذ ببناء منهاج فلسطيني شامل، وتغيير المناهج المستخدمة في مدارسها من أجل:

١ - توحيد المناهج في فلسطين.

٢ - تكييف المناهج لتناسب الواقع الحالي .

٣ - ترسيخ القيم في المجتمع الفلسطيني.

٤ - مواكبة الارتفاع في معدل النمو السكاني.

٥ - تحسين الأوضاع الاقتصادية.

6-توفير التعليم الجيد. (خطة المنهاج الفلسطيني الأول ، 1998) .

ومن هنا يمكن القول أن للمعلم دوراً هاماً في تقويم الكتاب المدرسي الذي أنيط به أمر تدريسه، فهو المنفذ الأول للمنهاج، والكتاب المدرسي، بحكم ممارسته للمهنة، ولهذا أعدت أداة التقويم لكتب التكنولوجيا للصفوف (السابع والثامن والتاسع) الأساسية التي تم من خلالها طرح أسئلة حول هذه الكتب للتعرف على صلاحيتها لعمليتي التعلم والتعليم من خلال وجهات نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

تبحث هذه الدراسة في تقويم محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا (سابع، وثامن، وتاسع)، كما تهدف إلى معرفة وجهة نظر معلمي التكنولوجيا ومعلماتها في المدارس الحكومية نحو هذه الكتب، من خلال ممارستهم الفعلية، واتصالهم المباشر بها، وتدريسهم لها، ومن أجل التعرف على مدى مواكبة الكتب الثلاثة، للتطورات الحديثة، حتى توظف المادة العلمية لتخدم المعلم والطالب، لذلك لابد من التعرف على مدى ملاءمة المنهاج للنواحي الآتية:

الشكل الفني للكتاب، ومقدمة الكتاب، والأهداف، والمحتوى، وأسلوب العرض، والأساليب والوسائل والأنشطة، ووسائل التقويم، وتنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة.

أهمية الدراسة :

١. تكمن أهمية الدراسة في تزامنها مع عملية إعداد المناهج الفلسطينية التجريبية، وإعدادها من قبل وزارة التربية والتعليم، إذ إنّ نتائج هذه الدراسة تبين وتوضح الأمور والجوانب التي يجب مراعاتها، عند إعداد الكتب الجديدة وتطويرها، وذلك بعد الاطلاع على جوانب الضعف والقوة في هذه الكتب، حتى تساعدهم على تطوير المنهاج التجريبي.

٢. إنّ الدراسة تعود بالفائدة على من له علاقة بالكتاب المدرسي، وخاصة المعلم، والطالب، والمختصين في المناهج، والمشرفين، ووزارة التربية والتعليم.

٣. إنّ الدراسة، تعكس وجهة نظر القائمين، والمهتمين بالكتب والمناهج المدرسية، وخاصة المعلمين، إذ تعتبر هذه الدراسة الأولى في فلسطين التي تتعلق بتقويم كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا للصفوف(السابع والثامن والتاسع)، حيث تكشف عن نقاط القوة والضعف، ومن ثم الوصول إلى تعليم فعّال.

سؤال الدراسة الرئيسي:

قامت الباحثة بتحويل سؤال الدراسة الرئيسي (تم تحوي سؤال الدراسة الرئيسي إلى أسئلة فرعية حسب متغيرات الدراسة) إلى فرضيات صفرية لاختباه عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ما درجة تقويم كتب التكنولوجيا للصف السابع، والثامن، والتاسع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في فلسطين من حيث: الشكل الفني للكتاب، ومقدمة الكتاب، والأهداف، والمحتوى، وأسلوب العرض، والأساليب والوسائل والأنشطة، ووسائل التقويم، وتنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة؟

ومن أجل الحصول على إجابة لهذا السؤال اعتمدت الدراسة على تقويم كتب التكنولوجيا للصف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات حسب متغيرات الدراسة التالية: (التخصص، والجنس، والصف، والمؤهل العلمي، وحضور الدورات التدريبية للتكنولوجيا، ووجود مختبر التكنولوجيا، وسنوات الخبرة).

فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة باختبار الفرضيات الصفرية عند مستوى الدلالة(α=0.05):

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى للخبرة.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى للمؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى للتخصص.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى لمستوى الصف.

حدود الدراسة:

١. تتحدد نتائج الدراسة، بالاعتماد على درجة صدق الأداة وثباتها، ومدى واقعية أفراد العينة، وتعاونهم وعلى مدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

٢. اقتصار الدراسة على إجراء دراسة تقويمية لكتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا (السابع، والثامن، والتاسع) من خلال الجوانب الآتية: الشكل الفني للكتاب، ومقدمة الكتاب ، والأهداف ، والمحتوى، وأسلوب العرض، والأساليب والوسائل والأنشطة، ووسائل التقويم ، وتنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة نحو كتب التكنولوجيا.

٣. لقد انحصرت على مجموعة من المفاهيم في استخدام بعضها والتي وضح معناها في بند تعريف المصطلحات حيث أن هذه المفاهيم لا يجوز تعميمها خارج هذه الدراسة لأنها مفاهيم مختصة بهذه الدراسة ولا تنطبق على غيرها من الدراسات.

٤. اقتصار هذه الدراسة على معلمي التكنولوجيا ومعلماتها، لصفوف المرحلة الأساسية العليا (السابع، والثامن، والتاسع) في محافظة الخليل "الطبعة التجريبية" في المدارس الحكومية، في فلسطين للفصل الثاني من العام الدراسي 2004/2003 م.

التعريفات الإجرائية:

المرحلة الأساسية العليا: مرحلة التعليم الأساسية التي تبدأ من الصف الخامس الأساسي، وتمتد إلى نهاية الصف العاشر الأساسي .

كتب التكنولوجيا: الكتب التي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسها في مدارسها، حيث تم إعداد طبعة تجريبية من قبل فريق فلسطيني ابتداء من عام 2001 .

الخبرة : وهي التجربة الحية التي يعيشها الإنسان في مواقف حياته المتعددة(سرحان، 1983: 31).

المؤهل العلميّ: مستوى التحصيل العلمي الأكاديمي (دبلوم، بكالوريوس، دبلوم عالي فاكثر) للمعلم المشارك

تكنولوجيا: نظام متكامل من المهارات، والتطبيقات، والأدوات، تعمل معاً لإنجاز عمل ما، يساعد الإنسان على التكيف مع بيئته، وما يحيط به من العالم الآخر (الحيلة، 1998).

التقويم: هو العملية " المتدرجة النامية المستمرة التي تتوسلها المدرسة والعاملون فيها للتحقق من مدى ملاءمة المحتوى، وفعالية الطرائق والأنشطة، والخبرات، في تحقيق الأهداف، ومعرفة مدى تحقق تلك الأهداف" (برنامج التعليم المفتوح، 1992 :30).

المحتوى: المادة العلمية، والأنشطة التعليمية، والأسئلة التقويمية، التي تتضمنها كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية(سابع، ثامن، تاسع).

الإخراج الفني : طريقة تصميم الكتاب من حيث الرسومات، والترجمة،والمعلومات المرافقة للرسومات، وحجم الكتاب، والعناوين، والغلاف، والأخطاء المطبعية.

الأنشطة التعليمية : وسائل يختارها المعلم لتحقيق أهداف تربوية، وتعليمية تصلح لتعليم المادة العلمية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

أ . دراسات في مجال التخصصات العلمية

ب . دراسات في مجال التخصصات غير العلمية

ثانياً: الدراسات الأجنبية

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

حظي موضوع تقويم الكتب المدرسية باهتمام عدد من الباحثين لأن الكتب المدرسية تمثل مصدراً أساسياً للمادة التعليمية في النظام التعليمي في فلسطين حيث أجريت الدراسات والأبحاث في مجال تقويم الكتب المدرسية لمختلف المواد التعليمية، وقد تمّ تصنيف الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

أولاً: الدراسات العربية.

أ . دراسات في مجال التخصصات العلمية.

ب . دراسات في مجال التخصصات غير العلمية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أولاً: الدراسات العربية

دراسات في مجال التخصصات العلمية:

قام المتوكل (1989) بدراسة هدفت إلى معرفة تقديرات المعلمين، والطلبة للكتب الثلاثة، وكذلك تقديراتهم لكل مجال من المجالات التالية: (المظهر العام والإخراج للكتاب، ومقدمة الكتاب ومحتواه، وأسلوب الكتاب، وأساليب التقويم والأنشطة، وتنمية الاتجاهات والمهارات لدى الطلبة، والموضحات)، وكذلك معرفة فيما إذا كان هناك فرق بين تقديرات المعلمين والطلبة من جهة، وبين الطلاب والطالبات من جهة أخرى، وإبراز جوانب القوة، وجوانب الضعف، في هذه الكتب لوضعها بين أيدي صانعي القرار بوزارة التربية والتعليم. هذا وتكونت عينة الدراسة من (67) معلماً و(592) طالباً وطالبة حيث تم اختيار جميع معلمي الأحياء واختيار أربع مدارس

عشوائياً ، وتكونت أداة البحث من استبانتين أحداهم ا للمعلمين والأخرى للطلبة أعدهما الباحث لأغراض الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

. أنّ تقديراتهم للكتب الثلاثة على مجالات مقدمة الكتاب ومحتواه، والأنشطة، وتنمية الاتجاهات والمهارات لدى الطلبة نالت تقديرات منخفضة.

. وجود فروق في التقديرات التقويمية لكتاب الصف الأول لصالح الطلبة، ولكتاب الصف الثاني لصالح الطالبات،بينما لم تظهر فروق في التقدير لكتاب الصف الثالث، وعن تقديرات المعلمين والطلبة للمجالات السبعة بشكل عام فقد تبين أنّ مجالات مقدمة الكتاب، ومحتواه، والأنشطة، والاتجاهات والمهارات لدى الطلبة نالت تقديرات منخفضة .

وعلى ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بضرورة إشراك المعلم في تطوير المنهاج، وإعداد الكتب المدرسية، وتجريب الكتب قبل إقرارها، وأن تتجه الكتب المدرسية اتجاها متميزاً في تقنيات إعدادها وإخراجها بحيث تراعي المتطلبات والخصائص النفسية لكل مرحلة، مع توجيهها للطالب نحو الاستثمار الواعي للبيئة، كما أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات التقويمية لتشمل كتب العلوم في المراحل الأخرى،.

قام يوسف (1994) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب الأحياء للصف العاشر من وجهة نظر المعلمين والطلبة في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان، وحاولت الدراسة التعرف على التقديرات التقويمية لكل من المعلم، والطلبة، للكتاب برمته، ولأبعاده الثمانية (المقدمة، والمحتوى، والأسلوب، والأنشطة، ووسائل الإيضاح، ووسائل التقويم، ولغة الكتاب، وشكل الكتاب، وطريقة إخراجه) كما حاولت التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية، تعود إلى جنس المعلم والطالب، أما مجتمع الدراسة فتكوّن من جميع معلمي الأحياء ومعلماتها للصف العاشر، وكانت عينة الدراسة (74) معلماً ومعلمة واستخدم الباحث

أداتين للدراسة استبانه للمعلمين تضمنت (58) فقرة واستبانه للطلبة تضمنت (32) فقرة وأظهرت نتائج الدراسة أن: متوسط التقدير التقويمي الذي أعطي لكتاب الأحياء من المعلمين بلغ (3.85) درجة وتراوحت النسب المئوية للتقديرات التقويمية لأبعاد الكتاب ما بين(82.8%) لبعد شكل الكتاب وطريقة إخراجه (71.2%) لبعد المقدمة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للكتاب كله، وبين تقديراتهم لكل بعد من أبعاده المختلفة تعزى لمتغير الجنس،

كما أجرى سيف (1994) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الفيزياء المقرر تدريسه على طلبة الصف التاسع الأساسي بشكل تجريبي من وجهة نظر معلمي هذه المادة، ومن وجهة نظر مشرفي الفيزياء وحاولت الدراسة الإجابة عنّ الأسئلة التالية:

. ما وجهة نظر مشرفي الفيزياء في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي، من حيث المحتوى، والوسائل، والأنشطة، والأسئلة التقويمية، والشكل العام؟

. هل تختلف وجهة نظر معلمي الفيزياء في تقويم الكتاب باختلاف الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة التدريسية؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها الخمس، تكونت عينة المعلمين من (50) معلماً و (50) معلمة ، حيث طور الباحث استبانه مكونة من (70) فقرة مصنفة في أربعة مجالات هي: المحتوى، والوسائل والأنشطة، والأسئلة التقويمية، والشكل العام، كما ضمت بالإضافة الى ذلك سؤالاً مفتوحاً يتعلق بالصعوبات التي يواجهها المعلمون في أثناء قي تدريسهم الفيزياء للصف التاسع.وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

. لم تجد فرقاً ذا دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين، وتقديرات المعلمات إلا في مجال المحتوى، والكتاب ككل لصالح المعلمات.

. لم تجد فرقاً ذا دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين يمكن أن يعزى لمتغير الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة وإعادة النظر في محتوى الكتاب ليلائم مستوى الطلبة العقلي وزيادة وتوفير المواد، والأدوات، والأجهزة المخبرية في مختبرات المدارس، كما أوصت بإجراء ودراسات أخرى مستقلة، تبحث في الصعوبات التي يواجهها المعلمون في أثناء تدريسهم للفيزياء بشكل عام.

أما دراسة السر (1994) فقد هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف التاسع من وجهة نظر المعلمين والطلبة في مدارس منطقة تربية عمان الأولى، من خلال تحديد تقديراتهم التقويمية لجوانب الكتاب الأربعة: المحتوى، والوسائل الإيضاحية والأنشطة، والمعينات على استخدام الكتاب، ووسائل التقويم، والشكل العام للكتاب وطريقة إخراجه، وذلك من أجل:التعرف على نواحي القوة والضعف في الكتاب.

وقد تحقق ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

. ما تقديرات المعلمين التقويمية للكتاب من مختلف جوانبه الأربعة؟

. ما أثر الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي للمعلمين على تقديراتهم التقويمية لجوانب الكتاب الأربعة؟

تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (50) مدرسة، و (64) معلماً ومعلمة، كما أعد الباحث استبانتين واحدة للمعلمين، وأخرى للطلبة اشتملت الأولى على (63) فقرة، والثانية على (42) فقرة موزعة على جوانب التقويم الأربعة في الكتاب. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ:

. تقديرات المعلمين التقويمية الإجمالية للكتاب كبيرة

. لا يوجد أثر للخبرة التدريسية للمعلمين على تقديراتهم التقويمية بينما للمؤهل العلمي أثر على تقديراتهم التقويمية لوسائل التقويم، والوسائل الإيضاحية، والأنشطة، والمعينات.

كشفت نتائج الدراسة عن أنّ الكتاب يعاني من نقاط ضعف ككثافة المادة العلمية وضعف ارتباط مادة الكتاب بخبرات الطلبة وطريقة، عرض المادة غير الشائق،وعدم التدرج الواضح في خبرات المحتوى، وعدم وجود علاقة واضحة بين مادة الرياضات، ومادة العلوم والأنشطة غير المتنوعة، وغير الكافية والتمارين التي لا تشتمل على حلّ المشكلات، وحجم الكتاب غير المناسب.

كما أجرى الصوص (1996) دراسة هدفت إلى تقويم كتب الرياضيات المدرسية في مرحلة التعليم الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كما حاولت التعرف على التقديرات التقويمية للمعلمين، والمعلمات لكل كتاب من كتب الرياضيات الأربعة التي تدرس في فلسطين، في مرحلة التعليم الأساسية العليا، وكذلك التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات للأبعاد الستة:(المظهر العام، ومقدمة الكتاب، والمحتوى العام، والأساليب والوسائل، والأنشطة في الكتاب ووسائل التقويم، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة) ، في كل كتاب من كتب الرياضيات الأربعة، وكذلك حاولت الدراسة معرفة درجة كفاية كل مجال من المجالات الستة لكل كتاب، ودرجة الكفاية لكل فقرة من فقرات الاستبانه، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات ومعلماتها البالغ عددهم (1050) معلم ومعلمة أما عينة الدراسة فتكونت من (200) معلماً ومعلمة وتكونت أداة الدراسة من استبانه أعدها الباحث لأغراض الدراسة مكونة من (64) فقرة موزعة على مجالاتها الستة الرئيسية، كما أظهرت نتائج الدراسة:

أنه لا أثر للجنس في تقويم كل كتاب من كتب الرياضيات الأربعة، وكذلك لكل مجال من مجالات الدراسة الستة على مستوى الدلالة (α=0.05)، وكانت التقديرات التقويمية المعطاه من

قبل المعلمين والمعلمات لكل كتاب من كتب الرياضيات الأربعة أعلى من المستوى المطلوب تربوياً في كل من المظهر العام للكتاب، ومحتوى الكتاب، والأساليب والوسائل، والأنشطة في الكتاب ووسائل التقويم، بينما كان التقدير التقويمي للمعلمين والمعلمات للمجالين مقدمة الكتاب وتنميته لاتجاهات الطلبة قريبة من المستوى المطلوب، وأظهرت النتائج أنه يوجد أثر للخبرة التدريسية للمعلم في تقويم الكتب المدرسية كوحدة واحدة، وكذلك أظهرت الدراسة أنه ليس للمؤهل العلمي أثر في تقويم الكتب المدرسية.

وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بضرورة عقد دورات ولقاءات بين واضعي المناهج ومصمميها والمعلمين أيضاً، وإشراكهم في إعداد الكتب المدرسية وتطويرها .

وقام علي (1998) بدراسة هدفت إلى تحليل كتب كيمياء وتقويمها للمرحلة الثانوية بجمهورية السودان في ضوء مفهوم الثقافة العلمية والإشراكية من خلال السؤال الآتي: (ما درجة اشتمال كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية على محاور أربعة للثقافة العلمية؟ وما درجة اشراكيتها للطلبة)؟ وتكون مجتمع الدراسة من كتب الصفوف الثانوية (ثلاثة) وتكونت عينة الدراسة من (15%) من مجموع عدد صفحات كل كتاب لتحليل المحتوى لمكونات الثقافة العلمية ومن عدد محدد من محتويات هذه الكتب، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

إنّ معظم محتوى كتب كيمياء الصفوف الثلاثة على مكون المعرفة العلمية بنسبة كبيرة، ولم تتفق درجات الاشتمال في هذه الكتب لأي من مكونات الثقافة العلمية مع المعايير التربوية، باستثناء مكون العلم كطريقة للبحث، والاستقصاء في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وانخفاض معاملات اشراكية عرض المحتوى، والنشاطات لكتب كيمياء الصفوف الثلاثة، وانعدامها لمجالات الرسومات والأشكال وخلاصات الفصول، كما بينت اختلافاً بين درجات اشتمال كتب الكيمياء الثلاثة على مكون المعرفة العلمية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة المعلمين بممارسة أساليب تدريسية لها القدرة في إنماء الثقافة العلمية لدى طلبتهم، كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التحليلية لكتب علوم المرحلتين الثانوية والأساسية لتشكيل صورة جلية عن واقع مناهج العلوم في السودان.

كما قام عبد الخالق (1998) بدراسة تقويمية لكتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات شمال فلسطين، هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتابي الفيزياء في مرحلة التعليم الأساسية العليا، وكذلك التقديرات التقويمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات للمجالات الستة: (المظهر العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، ومحتوى الكتاب، والأساليب والوسائل والأنشطة، ووسائل تقويم الكتاب، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة).و معرفة النسب المئوية لكل مجال من المجالات الستة لكل كتاب ولكل فقرة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدّرسون مبحث الفيزياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية شمال فلسطين وعددهم(344) معلماً ومعلمة موزعين على (196) مدرسة حيث تكونت عينة الدراسة من (260) معلماً ومعلمة موزعين على(154) مدرسة وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

. أن التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات كانت أعلى من المستوى المقبول تربوياً لكل من الكتابين وكذلك لكل مجال.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات تعزى إلى متغير الصف، والمؤهل العلمي، ومتغير الخبرة التدريسية.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات تعزي لكل مجال من المجالات الستة باستثناء وسائل التقويم حيث كانت لصالح المعلمات ومجال

الأساليب، والأنشطة فكانت لصالح حملة الدبلوم المتوسط، ومجال المظهر العام، ووسائل التقويم لصالح ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة اختيار رسومات الغلاف المعبرة بدقة عما يحتويه كتاب الفيزياء، وطرح الموضوعات الفيزيائية بشكل يثير اهتمام الطالبة بالتخصص في علم الفيزياء، وإعادة النظر في المقدمة، وتزويد المدارس بالأدوات والأجهزة المخبرية اللازمة.

قام أيوب (1999) بدراسة تقويمية لكتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين، والمعلمين، والطلبة في شمال فلسطين هدفت إلى:

. التعرف على التقديرات التقويمية للمشرفين، والمعلمين، والطلبة للمجالات الستة: (المظهر العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، ومحتوى الكتاب، والأساليب والوسائل والأنشطة، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة) لكتاب الفيزياء.

. التعرف إلى أثر متغيرات الدراسة المستقلة على النتائج.

وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين، والمعلمين، والطلبة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين، والبالغ عددهم (4) مشرفين و(61) معلماً و(2198) طالباً وطالبة. وتكونت عينة الدراسة من (4) مشرفين و(51) معلماً ومعلمة و(195) طالباً وطالبة. استخدم الباحث استبانتين لأغراض الدراسة، إحداهما للمشرفين والمعلمين، والثانية للطلبة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

. أنّ درجة التقديرات التقويمية للمعلمين كانت أعلى من المستوى المقبول تربوياً وبدلالة إحصائية للمجالات الستة ككل، وكذلك لكل مجال عدا السادس.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي للمعلم أو جنس الطالب، أو الخبرة التدريسية للمعلم للمجالات الستة ككل، ولكل مجال من مجالات الدراسة عدا المجال الثاني لمتغير الخبرة، وهو مقدمة الكتاب ولصالح الخبرة القصيرة.

وعلى ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بضرورة إشراك المشرفين والمعلمين والطلبة في عملية إعداد المناهج، وتزويد المدارس بالأدوات المخبرية، وضرورة إعادة النظر في الكتاب من حيث المحتوى، والمقدمة.

كما أجرى ثابت (2000) دراسة هدفت إلى تحليل كتاب الرياضيات وتقويمه للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسية في الجمهورية اليمنية، وتم تحليل الكتاب وفق المجالات الآتية: (المقدمة، والمحتوى، وأسلوب عرض المادة التعليمية في الكتاب، والتقويم، والإخراج) كما تمّ التقويم وفق تقديرات الموجهين والمعلمين عن جميع المجالات السابقة.

وتكون مجتمع الدراسة من (1500) تلميذ وتلميذة و(36) ولي أمر و (12) مدرساً و(18) مشرفاً و (42) معلماً ومعلمة، أما أداة الدراسة فتكونت من استبانة (90) فقرة موزعة على مجالات التحليل الخاصة بتحليل الكتاب المدرسي، واستبانه مكونة من (12) فقرة للطلبة واستبانه خاصة بأولياء الأمور، واستبانه خاصة بالمشرفين والمعلمين مكونة من (20) فقرة واختبار تحصيلي طبق على التلاميذ.

وأوضحت نتائج الدراسة أن المتوسطات العامة لمجالات تقويم الكتاب كانت كما يلي:

تحققت معايير مجال المحتوى ، وأسلوب العرض، والتقويم، والإخراج في الكتاب ككل بدرجة فوق المتوسطة بنسبة (70%).

وعلى ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بتحسين كتاب الرياضيات للصف الثاني وما يتعلق به من منهاج ودليل معلم، ودورات تدريبية للموجهين، والمعلمين، كما عرضت الدراسة

وقام **بشارات (2000)** بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في محافظات شمال فلسطين، حيث حاولت هذه الدراسة التعرف إلى التقديرات التقويمية للمشرفين والمعلمين لكتاب الكيمياء المقرر تدريسه للصف الأول الثانوي العلمي، وكذلك التقديرات التقويمية للمشرفين والمعلمين للمجالات الستة لكتاب الكيمياء: (المظهر العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، ومحتوى الكتاب، والأساليب والوسائل والأنشطة، ووسائل تقويم الكتاب، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة) ، من أجل معرفة مدى ملاءمة كتاب الكيمياء باعتباره أداة أساسية من أدوات التعليم، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات الدراسة المستقلة على النتائج، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمعلمين للمدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين، حيث بلغ عدد المشرفين (4) والمعلمين (61) معلماً ومعلمة وتكونت أداة الدراسة من استبانه مكونة من (42) فقرة موزعة على المجالات السابقة أظهرت هذه الدراسة أنّ درجة التقويم الكلية كانت عند الذكور أفضل منها عند الإناث مما يدل على أن للجنس أثراً على التقديرات التقويمية وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وفي ضوء هذه النتائج فقد أوصى الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين في أساليب التدريس، وتزويد المدرس بالأدوات والأجهزة المخبرية اللازمة، وضرورة إعادة النظر في الكتاب من حيث المقدمة والوسائل والأنشطة.

قام جبر (2000) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب الفيزياء المقرر تدريسه للصف الثاني الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين، لمعرفة مدى ملاءمة كتاب الفيزياء باعتباره أداة التعلم، وللكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف من خلال وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

. هل يصل كتاب الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً إلى المستوى المقبول تربوياً في المجالات الستة الآتية: (المظهر العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، ومحتوى الكتاب، والأساليب والأنشطة، ووسائل التقويم في الكتاب، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة)؟

. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في متوسطات التقديرات التقويمية لكتاب الفيزياء تعزى إلى جنس المعلم أو المؤهل العلمي أو الخبرة؟

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات والبالغ عددهم (68) معلماً ومعلمه واعتبر الذين استجابوا للاستبانه البالغ عددهم (63) معلماً ومعلمه هم مجتمع الدراسة، أما أداة الدراسة فكانت استبانه عبد الخالق وتكونت من سبعين فقرة موزعة على مجالات الدراسة.

. كانت التقديرات التقويمية من قبل المعلمين والمعلمات لكتاب الفيزياء ضمن المستوى المقبول تربوياً في كلّ من : المظهر العام للكتاب، وسائل التقويم في الكتاب، بينما كان التقدير التقويمي للمعلمين والمعلمات للمجالين: مقدمة الكتاب، ومحتوى الكتاب قريبة من المستوى المقبول تربوياً، أما مجالي الأساليب والوسائل والأنشطة، ، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة فكانت أقل من المستوى المقبول تربوياً.

ـ لم يكن أثر للجنس في تقويم الكتاب بينما كان هناك أثر للمؤهل العلمي والخبرة في وحدة واحدة.

هذا وأوصى الباحث بضرورة تلافي نقاط الضعف التي كشفت عنها الدراسة وذلك من خلال الاهتمام بالوسائل التعليمية وإشراك المعلم في تصميم المنهاج وبنائه وتطويره وإعداد الكتب المدرسية، وتجهيز المختبرات القائمة في المدارس التي يتوافر فيها مختبرات.

قام احدوش (2001) بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي، ورصد اتجاهات معلمي العلوم ومعلماتها نحو واقع الكتاب، من حيث الأهداف التعليمية ، والمحتوى ، والأنشطة ، والتقويم. وتكوّن مجتمع الدّراسة من (88) معلماً ومعلمة، ممّن يدّرسون

العلوم للصف السادس من مجتمعين منفصلين، كتاب العلوم (الفصل الأول والثاني) عن طريق استبانه تألفت من (40) فقرة وقد اشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

. شكلت الحقائق العلميه (405) من عبارات الكتاب وجمله في المرتبة الأولى، ثم المفاهيم العلمية بنسبة (37%) تلاها التعليمات العلمية بنسبة (22%) ثم القوانين بنسبة (1%).

. أما الأنشطة فكانت صفية بنسبة (83%) وغير صفية (17%).

. مستويات التوجه حيث احتل مستوى التوجه الأول (48%) ثم مستوى التوجه الثاني (35%) ثم مستوى التوجه الثالث (17%).

. أسئلة الكتاب التقويمية، حيث احتل المجال المعرفي (95%) والمجال الانفعالي والنفس حركي (5%).

وقد خرج الباحث بعدة توصيات هي:

. إعداد طبعة جديدة مقننة تراعي احتياجات الطلبة بتضمينها قضايا ترتبط بالبيئة.

. إثراء المنهاج بالأنشطة الاستقصائية.

. إخضاع الكتب المؤلفة حديثاً إلى عمليتي التحليل والتقويم مع مراعاة مواكبتها للتطور.

كما أجرى الشراري (2001) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية، سيبين التقويم أيضاً نقاط القوة والضعف في الكتاب، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

. ما تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الرياضيات في الصف الأول من حيث محتوى الكتاب، والوسائل والأنشطة، ووسائل التقويم، والشكل العام للكتاب، وطريقة إخراجه؟

. ما أثر الخبرة التدريسية للمعلمين على تقديراتهم التقويمية لكل جانب من الجوانب الأربعة؟

هذا وقد طور الباحث استبانةً تكونت من (69) فقرة موزعة على المجالات السابقة، وأظهرت النتائج ما يلي:

. أن قيمة التقدير التقويمي للكتاب بصورة إجمالية كانت إيجابية، حيث إنّ (41) فقرة كانت في المستوى المرتفع وأن (26) فقرة كانت بالمستوى المتوسط وأنّ فقرتين اثنتين كانا بالمستوى المتدني.

. أما مجالات الكتاب فجاءت تقديرات التقويم لها بالمستوى المرتفع، باستثناء مجال المحتوى الذي جاء تقديره متوسطاً.

_أن مستوى التقدير التقويمي للمعلمين ذوي الخبرة الأعلى أعلى بفرق ذي دلالة إحصائية (α=0.05) عن تقديرات المعلمين ذوي الخبرات الأقل.

كما أجرى الدولات (2001) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء للعام الدراسي ، وقد حاولت هذه الدراسة التعرف على التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتاب العلوم المقرر تدريسه للصف الثامن الأساسي للأبعاد الأربعة: (المحتوى، والأنشطة والوسائل التعليمية، وأسئلة تقويم الكتاب، والشكل العام وإخراجه) من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

. ما تقديرات المعلمين والمعلمات التقويمية لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي لكل بعد من أبعاد الكتاب الأربعة وبشكل عام؟

. هل تختلف هذه التقديرات باختلاف جنس المعلم أو الخبرة أو المؤهل العلمي؟

وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدّرسون مادة العلوم للصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء والبالغ عددهم (133) معلماً ومعلمة،

وقد شكل مجتمع الدراسة عينتها باستثناء المعلمين والمعلمات الذين لم تسترد استبياناتهم وعددهم (20) معلماً ومعلمة.

تكونت أداة البحث من استبانه طورها الباحث وكان عدد فقراتها (70) فقرة موزعة على مجالات السابقة وأظهرت نتائج الدراسة:

. كان بعد الأسئلة التقويمية والشكل العام للكتاب في المستوى المرتفع.

. كان بعد المحتوى والوسائل والأنشطة للكتاب في المستوى المتوسط.

. وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) ويعزى إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

كما قام الزغارنة (2002) بدراسة هدفت إلى تحليل وتقويم كتاب العلوم الجزء، الأول للصف السابع الأساسي من حيث: الأهداف التعليمية، والمحتوى والأنشطة، والأسئلة التقويمية من وجهة نظر معلمي العلوم للصف السابع الأساسي.

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للصف السابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل وعددهم (32) معلماً ومعلمة وكذلك كتاب العلوم للصف السابع الأساسي حيث تمّ تحليل جميع صفحات الكتاب ومن النتائج التي توصل الباحث إليها:

. بلغ عدد الأهداف التعليمية(60) هدفاً ، وعدد الأسئلة التقويمية (269) سؤالاً ، وعدد الأنشطة التعليمية (87) نشاطاً

. أما بالنسبة الي تحليل المحتوى من حيث أشكال المعرفة فقد كانت الحقائق العلمية (47.1%)، والمفاهيم (43.6%)، والتعميمات (8%)،والقوانين والقواعد (0.8%)، والنظريات (0.6%).

. أما بالنسبة الي تحليل محتوى الكتاب فقد تمثل لأغلب معايير الكتاب التربوي الجيد ومواصفاته.

وقد أوصى الباحث بضرورة إشراك أكبر عدد من المعلمين في إعداد الكتاب،إخضاع الكتاب للتحليل والتقويم.

كما قام قطيط (2002) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب الفيزياء المقرر تدريسيه على طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر معلمي الفيزياء في الاردن، وكذلك التعرف إلى مستوى مقروئية الكتاب، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

. ما وجهة نظر معلمي الفيزياء في كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي؟

. ما مستوى مقروئية النصوص في كتاب الفيزياء المقرر تدريسه على طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي؟

وتكوّنت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة، من معلمي الفيزياء في مديريات التربية والتعليم الأربع، كما تكونت عينة الدراسة من (597) طالباً من طلبة الصف الثاني الثانوي، وقام الباحث بتطوير استبانه من (37) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (المحتوى، والوسائل التعليمية والأنشطة، ووسائل التقويم) وقام الباحث بإعداد اختبار كلوز الذي ضمّ ثلاثة نماذج، في كلّ نموذج أربعة نصوص متضمنة الشرح، والأنشطة، والأمثلة وأظهرت النتائج الآتي:

. الوسط الحسابي لتقديرات المعلمين والمعلمات فيما يخصّ محتوى الكتاب بلغت (3.28) والوسائل التعليمية والأنشطة بلغت(3.16)، وكذلك الوسائل التقويمية بلغت (3.48)، في حين أن الوسط الحسابي لتقديرات المعلمين والمعلمات فيما يخص الكتاب ككل بلغت (3.32).

وقد أوصى الباحث بضرورة إشراك المعلمين في تأليف الكتب المدرسية وتطويرها ، والاستفادة من خبراتهم، ومراجعة كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي لتحسين مستوى مقروئيته، والاهتمام بالوسائل التعليمية، والأنشطة، بحيث تغطي مجالات التعلم الثلاثة: المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية، حيث تتوافق مع مستوى الطلبة العمري والإدراكي، والتركيز على الوسائل والأنشطة التي تثير في الطالب التفكير العلمي، وتحفزه على التعلّم.

كما قام سلامة (2003) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المحافظات الشمالية من فلسطين والتعرف إلى التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لهذا الكتاب(المظهر العام، المقدمة، والأهداف، والمحتوى، والأساليب والوسائل والأنشطة، ووسائل التقويم، وتنمية اتجاهات الطلبة الإيجابية). ومعرفة درجة التقويم الكلية لكلّ مجال من المجالات السبعة، ودرجة التقويم لكل فقرة من فقرات الاستبانه التي أعّدت كأداة للبحث.والتعرف على أثر متغيرات الدراسة المستقلة على النتائج حيث تمثلت بالجنس، والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، والتخصص، والدورات التدريبية.

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المدارس التي تحوي الصف السادس الأساسي في محافظات شمال فلسطين البالغ عددها(602) مدرسة وكانت عينة الدراسة (120) مدرسة وأظهرت النتائج المتعلق بهذه الدراسة ما يلي:

. أفضل مجالات الكتاب هو المجال الأول حيث بلغت نسبة (71%) ويليه المجال الثالث ونسبته(69%)، ويليه المجال الخامس ونسبته(68%)، ثم يليه المجال الرابع ونسبته(65%) ثم المجال الثاني ونسبته (62%)، ثم المجال السابع(61%)، وآخر المجالات المجال السادس ونسبته(60%) .

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم كتاب الرياضيات موضوع الدراسة فيما يتعلق بالجنس المؤهل العلمي.

وعلى ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات التحليلية والتقويمية لكتب الرياضيات مع مراعاة الفروق الفردية. والإهتمام بوسائل التقويم والأنشطة وتنويعها .

ب- دراسات في مجال التخصصات غير العلمية

قام عبد الله (1991) بدراسة هدفت إلى تقويم كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية من خلال وجهتي نظر المعلمين والطلبة، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

. ما تقديرات المعلمين لكتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية من خلال الاستبانه الموجهة إليهم حول هذه الكتب؟

. ما تقديرات معلمي الجغرافيا لكل بعد من أبعاد الكتاب ؟

وقد تكوّنت عينة الدراسة من جميع معلمي الجغرافيا للمرحلة الثانوية ومعلماتها في مديريتي تربية عمان الثانية، وضواحي عمان، أما عينة الطلبة فتكونت من (325) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي و (311) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي.

أما أداة الدراسة، فتكونت من استبانتين تمّ تطويرهما من قبل الباحث، استبانه للمعلمين وأخرى للطلبة اشتقت من الأولى لتناسب الطلبة،وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

. أظهرت نتائج الدراسة أنّ كتب الجغرافيا تعاني من بعض المشاكل حيث تفتقر إلى تغليف متين يقاوم التلف، وأنّ جاذبية غلاف الكتب غير مناسبة للطلبة، ولا تراعي مشكلات البيئة المحلية، ولا يهتم بالنشاط المدرسي، ولا يبرز المفاهيم الأساسية في كلّ وحدة ولا تتوفر أهداف سلوكية للوحدة وأنّ محتوى الكتب لا يعكس آخر التطورات العلمية في مجال الجغرافيا، وكذلك يكثر فيه الحشو والتكرار، ولا يهتم بتبسيط المصطلحات والتعبيرات، ولا يشجع الطلبة على التعلّم وهو غير شائق ولا يعرض مواقف ونشاطات تحفّز الطالب على التفكير، ولا تحفّز الطلاب على القراءات الإضافية ولا يستخدم بيانات حديثة، وأن الوسائل التعليمية في الكتاب غير جذابة وشائقة وغير كافية ولا متنوعة، ولا تقيس المستويات العقلية العليا لأنها جاءت فقط من نوع التذكر.

وعلى ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بإجراء تغيير جذري لكتب الجغرافيا المقررة حالياً على طلبة المرحلة الثانوية آخذة بالحسبان توصيات هذه الدراسة.

كما قام الطورة (1994) بدراسة هدفت الى تقويم كتب التربية الاجتماعية، والوطنية للصف السادس الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين، للكشف عن نقاط القوة والضعف فيها.

ولقد اشتملت الدراسة على(100) معلم ومعلمة من الذين يدرّيسون هذه الكتب في مدارس محافظات جنوب الأردن. ولهذا الغرض طور الباحث استبانه مؤلفة من (57) فقرة غطّت مجالات :الإخراج الفني، والمقدمة، والمحتوى، وأسلوب العرض، والوسائل، والأنشطة، ووسائل التقويم. وأظهرت النتائج المتعلقة بهذه الدراسة ما يلي:

. كان أفضل مجالات الكتب الثلاثة تقديراً: مجال الإخراج الفني، واقلها تقديراً: مجال وسائل التقويم في كتابي الجغرافيا والتاريخ، ومجال مقدمة الكتاب في كتاب التربية الوطنية.

. نالت مجالات الإخراج الفني،والمقدمة، والمحتوى تقديرات قوية في كتاب التاريخ، أما بقية المجالات فنالت تقدير متوسط.

. جاءت جميع مجالات كتاب الجغرافيا في المستوى القوي ماعدا مجال المقدمة، ووسائل التقويم حيث جاءت في المستوى المتوسط.

وعلى ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بما يلي:

. زيادة الاهتمام بالفقرات التي نالت تقديرات متوسطة في مجالات: (المقدمة، وأسلوب العرض، ووسائل التقويم) لكلّ من الكتب الثلاثة، وذلك من أجل تحسينها وجعلها أكثر مناسبة للمعلمين والمتعلمين.

. إجراء دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في محتويات هذه الكتب، ومدى تمثل طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن لها.

كما أجرى الشاطر (1994) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب المطالعة والنصوص المدرسي في الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم عمان الأولى ومديرية التربية وتعليم عمان الثانية، ومديرية تربية وتعليم الضواحي، ومديرية التربية والتعليم الخاص من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين وتصدّت للإجابة عن الأسئلة التالية:

. ما التقديرات التقويمية، الإجمالية وتقديرات المشرفين لكتاب المطالعة والنصوص المدرسي في الصف التاسع ولكلّ بعد من أبعاد الكتاب التالية: (الإخراج الطباعي، واللغة والأسلوب، والمضمون ، وأساليب التقويم، والأنشطة الذاتية)؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة طوّر الباحث أداة لقياس تقديرات المعلمين وتقديرات المشرفين باستبانه مكونة من (67) فقرة ، وتكون مجتمع الدراسة من (200) معلماً ومعلمة، أما العينة فقد بلغت (16) مشرفاً وأظهرت نتائج الدراسة أنّه: عدم وجود فرق بين تقديرات المشرفين في ثلاثة أبعاد هي: (الإخراج الطباعي، وبعد المضمون، وأساليب التقويم والأنشطة الذاتية)، أما بعد اللغة وأسلوب العرض فقد أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي تقديرات المعلمين، وتقديرات المشرفين لصالح المعلمين.

أما أهمّ جوانب الضعف التي أشارت إليها النتائج فهي أنّ غلاف الكتاب لا يشوّق المتعلمين لقراءته، وأنّ الكتاب لا يخلو من الأخطاء الإملائية، كما أشارت إلى ضعف قدرة أساليب التقويم على تشخيص جوانب القوة، وجوانب الضعف لدى المتعلمين، وإلى قلة التنويع في هذه الأساليب، كما أنها لا تنمّي قدرة المتعلمين على التحليل والتعديل والنقد البّناء.

كما قام عواد (1994) بدراسة هدفت إلى تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الصف ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية وذلك من خلال إجاباتهم عن سؤالي الدراسة الآتيين:

. ما تقديرات كلّ من معلمي الصف الأول الأساسي، ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية، والوطنية للصف الأول الأساسي؟

. ما نقاط القوة والضعف في المنهاج نفسه ضمن كلّ مجال من مجالات تقويم المنهاج، حسب رأي كلّ من معلمي الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة؟

وللإجابة عن سؤالي الدراسة وتحقيق هدفها طّور الباحث استبانه مكونة من ستة مجالات تقويمية هي: أهداف المنهاج، ومحتواه، والأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم، والإخراج الفني للكتاب، ودليل المعلم.

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصف الأول الأساسي ومعلماتها في المدارس التابعة لمحافظات الجنوب وعددهم (446) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (157) معلماً ومعلمة و (17) مشرفاً تربوياً وكشفت النتائج الأتي:

. اجمع معلمو الصف ومشرفو المرحلة على اعتبار جميع مجالات تقويم المنهاج قوية باستثناء مجال التقويم، الذي عدّه معلمو الصف مجالاً متوسط الفعالية، في حين عدّه مشرفو المرحلة مجال قوة.

. أشارت نتائج اختبار (هتلنج) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (P>0.05) بين متوسطات تقديرات معلميي الصف ومشرفي المرحلة في المجالات الستة.

وانطلاقاً من نتائج الدراسة أوصى الباحث الجهات المهتمة بالتربية وفي مقدمتها وزارة التربية والتعليم وجوب الاهتمام بكل نقاط الضعف في المنهاج التي كشفت عنها الدراسة.

كما أجرى غزاوي (1995) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في الأردن، ، وكذلك للكشف عن نقاط القوة والضعف فيه، من خلال تقديرات المعلمين.وكزت هذه الدراسة على الإجابة عن الأسئلة التالية:

. ما مدى توافر معايير كلّ مجال من المجالات السبعة: (الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، وتنظيم الكتاب وهيكلته، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والتقويم)، وما مدى توافر معايير المجالات السبعة ؟

. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في درجة تقدير المعلمين لمدى توافر معايير كلّ مجال من المجالات السبعة، ولمدى توافرها مجتمعة في كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي تعزى إلى المؤهل العلميّ، والخبرة والتفاعل بينهما؟

تكوّنت عينة الدراسة من (100) معلمٍ ومعلمة، من الذين يدّرسون كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة إلى مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد.

أما أداة الدراسة فتكونت من استبانه طورها الباحث، اشتملت على (87) فقرة.وأظهرت نتائج الدراسة أنّ محتوى الكتاب يرتبط بأهداف منهاج الكتاب، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الوسائل التعليمية متنوعة ومثبتة في مكانها المناسب ومرتبطة بالمحتوى، إلا أنها غير كافية من حيث العدد والحيز الذي تشغله من حجم المحتوى ،أما فيما يتعلق بأنشطة الكتاب، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنها متنوعة، ومتوفرة بعد نهاية كل درس من دروسه، ومرتبطة بمحتوى الكتاب وأهدافه ومدعمة للمحتوى.

_وبيّنت نتائج الدراسة أنّ الأسئلة التقويمية ترتبط بأهداف الكتاب ومحتواه وشاملة للمحتوى.

_عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في درجة تقدير المعلمين لمدى توافر معايير كلّ مجال من المجالات السابقة، ولمدى توافر معايير المجالات السبعة مجتمعة في كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة والتفاعل بينهما.

كما قام ربايعة (1999) بدراسة هدفت إلى تقويم كتب التربية الوطنية للصفوف الأساسية الثلاثة(رابع، خامس، سادس) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

. ما هي درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتب التربية الوطنية الفلسطينية للصفوف الأساسية(الرابع، والخامس، والسادس) في محافظات شمال فلسطين؟

. هل هناك فرق في التقديرات التقويمية لكل مجال من مجالات الدراسة الخمسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ونوع الصف، وتدريس المادة للمرة الأولى.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير استبانه للكتب الثلاث تكونت من (56) فقرة موزعة على خمسة مجالات: أهداف الكتاب، والإخراج الفني، ومحتوى الكتاب، والوسائل التعليمية والأنشطة، والتقويم، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة التربية الوطنية ومعلماتها للصفوف الثلاثة في شمال فلسطين والبالغ عددهم (754) معلماً ومعلمة وتكونت عينة الدراسة من (302) معلمين ومعلّمات.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

. مجال الإخراج الفني للكتب الثلاثة احتلّ المرتبة الأولى، فقد جاءت درجة تقديره كبيرة جداً وأنّ مجال الأهداف احتلّ المرتبة الثانية، وكانت درجة تقديره كبيرة، وأنّ مجال المحتوى جاء في المرتبة الثالثة، ودرجة تقديره كبيرة أيضاً، بينما جاء مجال وسائل التقويم في المرتبة الرابعة بتقدير متوسط، وكذلك الوسائل التعليمية والأنشطة.

. أنّ نظرة معلمي منهاج التربية الوطنية لدرجات المراعاة اختلفت باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة فمتغير الصف، ومتغير تدريس المادة.

. كشف عن أنّ تقديرات الذكور أعلى منها عند الإناث على مجالات الدراسة، وأن هناك فروقاً في درجة التقدير بين المدرسين القدامى والمدرسين الجدد لصالح الجدد، على مجالي المحتوى والوسائل التعليمية.

. كما تبين أنّ هناك فروقاً في تقدير درجة المراعاة تعزى إلى لمؤهل لصالح حملة الدبلوم بينما فروق تعزى لمتغير الصف على مجالات الدراسة باستثناء مجال الإخراج الفني لصالح الصف الرابع.

. كما كشفت عن وجود فروق على مجالي المحتوى والوسائل التعليمية لصالح أصحاب الخبرة أقل من (5) سنوات وأصحاب الخبرة الذين هم أكثر من (10) سنوات

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، خلصت الباحث إلى مجموعة من التوصيات، كان أهمها: زيادة الاهتمام بالوسائل التعليمية الأكثر فعالية وجاذبية للطلاب، وضرورة زيادة قاعدة المشاركة في تأليف الكتب المدرسية، ومزيداً من الدراسات التقويمية والتحليلية من وجهات نظر مختلفة، ومتعددة.

وأجرت عامر (2000) دراسة هدفت إلى استطلاع آرائهم حول هذا الكتاب ، ومعرفة مدى ملاءمته كأداة لعمليتي التعلّم والتعليم، والحصول على تغذية راجعة تنمي جوانب القوة ، وتعالج جوانب الضعف فيه، من خلال تقديرات المعلمين والطلبة التقويمية الإجمالية للكتاب ولكلّ بعد من أبعاده ، وفق الاستبانه المعدة لذلك . وحاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

. ما تقديرات المعلمين والمعلمات التقويمية لكتاب البلاغة والعروض للصف الأول الثانوي؟

. ما تقديرات المعلمين والمعلمات التقويمية لكل بعد من أبعاد كتاب البلاغة والعروض للصف الأول الثانوي؟

وقد استخدمت الباحثة استبانتين طورتهما لأغراض الدراسة وتكونت عينة الدراسة من(81) معلماً ومعلمة، و(328) طالباً وطالبة من مديريات التربية والتعليم (رام الله، والبيرة، وضواحي القدس)، وأظهرت النتائج المتعلقة بهذه الدراسة ما يلي:

. أنّ التقديرات التقويمية للمعلمين والطلبة للكتاب كّلّه متوسطة.

. احتلّ المرتبة الأولى الشكل العام للكتاب وأدنى مرتبة كانت للمحتوى.

. لم تجد الدراسة اختلافاً بين تقديرات المعلمين التقويمية وتقديرات المعلمات للكتاب ككل أو لأبعاده تعزى إلى الجنس، أو الخبرة التدريسية، بينما وجد اختلاف لبعد اللغة وطريقة العرض لصالح المعلمين.

. ظهور عدد من جوانب القوة:(الشكل العام،المحتوى، الدقة والوضوح، تنظيم موضوعات الكتاب، تخصيص كل وحدة لموضوع معين.

وعلى ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في حجم مادة الكتاب والتخفيف منها ،ومعالجة الأخطاء الإملائية،وتوثيق النصوص،وتحسين طريقة العرض،وتنويع الأسئلة.

كما قام مناصرة (2001) بدراسة هدفت إلى تقويم منهاج التربية الرياضية للصفوف الثلاثة الأساسية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وكذلك التعرف على الفروق في درجة تقويم المنهاج تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي والخبرة والجنس.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمة طبيعة هذه الدراسة، حيث اشتملت على عينة قوامها (356) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانه اشتملت على (44) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية هي: (الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة) وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ هناك رضاً من قبل المدرسين والمدرسات على مجال الأهداف والمحتوى والوسائل والأساليب حيث حققت متوسطات تراوحت بين (2.82–2.64) درجة كما أظهرت النتائج أنّ مجال التقويم حقّق درجة تقويمية محايدة 2.46 كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم المتغيرات المستقلة التي تعزى إلى المؤهل العلمي ولصالح حملة الدبلوم وذوي الخبرة الذين هم أكثر من (11) سنة.

وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بمنهاج التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الدنيا وخاصة الصفوف الثلاثة الأولى من قبل وزارة التربية والتعليم، بالإضافة عقد ورشات عمل للمعلمين والمعلمات القائمين على تدريس منهاج التربية الرياضية.

كما أجرت جازية (2002) دراسة هدفت إلى تقويم دليل المعلم في اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا، وذلك من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس البادية الشمالية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

. ما هي آراء المعلمين والمعلمات حول مدى توفر معايير دليل المعلم الفعّال في دليل المعلم لمبحث اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في تربية لواء البادية الشمالية الأردنية؟

. هل تختلف آراء المعلمين والمعلمات حول مدى توفر معايير دليل المعلم الفعّال في دليل المعلم لمبحث اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا باختلاف المؤهل العلمي، أو الجنس، أو الخبرة، أو الصف؟

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة فقد طورت الباحثة أداة تكوّنت من (54) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: المقدمة، والمحتوى، والتخطيط، والتقويم، والقواعد والمهارات اللغوية، وإدارة المواقف الصفية والإخراج.

وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها في لواء البادية الشمالية.وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

. وجود فروق في مدى توافر معايير الدليل الفعّال في دليل المعلم لمبحث اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها في مدارس لواء البادية الشمالية لصالح أفراد العينة الذين

يحملون مؤهل (البكالوريوس) فأقل، لصالح الذكور، لصالح ذوي الخبرة، (أكثر من 6 سنوات)، والعينة الذين يدّرسون الصف الثامن.

انطلاقاً من نتائج الدراسة أوصت الباحثة بأن يحتوي دليل المعلم على عدد من الاقتراحات والإرشادات الإجرائية التي قد تعين المعلم على كيفية التعامل مع المشكلات غير المتوقع ظهورها في الموقف الصّفّيّ. وأن يتضمن الدليل آليات مختلفة لتسهيل العملية التدريسية

كما قام الشراري(2002) بدراسة هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك أثر ذو دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في تقويم معلمي المادة لكتب قواعد اللغة العربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي،وسنوات الخبرة. حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يدّريسون مادة قواعد اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ،حيث بلغت عينة الدراسة (162) معلماً من أصل (188) معلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانه قام ببنائها وتكوّنت من (61) فقرة موزعة على المجالات الخمسة التالية: شكل الكتاب ، والأهداف ، والمحتوى، والوسائل التعليمية والأنشطة، ووسائل التقويم الأسئلة والتدريبات التقويمية. وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

. ما تقديرات المعلمين التقويمية لكتب قواعد اللغة العربية بصفوف المرحلة الابتدائية العليا من حيث المجالات الخمسة عامةً؟

. ما أثر الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي على تقديراتهم التقويمية لكل من مجالات الكتاب؟

وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

. أظهرت الدراسة أن تقويم المعلمين لكتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية جاءت متوسطة

. كما أظهرت النتائج أنَ أعلى درجة للتقويم كانت على المجال الشكل العام حيث بلغت وأنّ أدنى درجة تقويم كانت على مجال الوسائل التعليمية حيث بلغت.

. كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين ممّن يحملون درجة (الدبلوم) والمعلمين الذين يحملون درجة (البكالوريوس) على جميع المجالات عامةً.

. كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين ممن كانت خبراتهم أكثر من خمس سنوات ، والمعلمين الذين كنت خبراتهم أقلّ من خمس سنوات على جميع المجالات عامةً.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتحسين الوسائل التعليمية المستخدمة من حيث مناسبة موقعها وتحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله ،ووضع لجنة مساعدة خاصة بالوسائل التعليمية والأنشطة إلى جانب فريق التأليف.

وقام ربايعة (2003) بدراسة هدفت إلى تحليل مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي وتقويمه من خلال تحديد اتجاهات معلمي اللغة العربية للصف الأول أساسي، ومشرفي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، وأعضاء لجنة التأليف نحو المقرر كما هدفت إلى التعرّف على أثر مجموعة من المتغيرات المستقلة كالجنس والوظيفة والخبرة والتخصص والمؤهل العلمي في تحديد اتجاهات أفراد عينة البحث نحو مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي. وتكون مجتمع البحث من جميع معلمي اللغة العربية للصف الأول الأساسي ومن مشرفي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين ومن أعضاء تأليف المقرر إذ بلغ المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة (201) من الأفراد واستخدم الباحث أداتي الاستبانه والمقابلة لجمع المعلومات من أفراد عينة البحث وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي:

. أنّ درجة التقويم للمقرر جاءت إيجابية على جميع محاوره.

. تختلف اتجاهات المعلمين والمشرفين نحو مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين باختلاف الجنس، والوظيفة، والخبرة، والتخصص، والمؤهل العلميّ.

. أن اتجاهات المعلمين والمشرفين نحو أساليب التقويم المستخدمة في المقرر كانت إيجابية.

وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث أن تقوم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتزويد معلمي الصف الأول الأساسي ومعلماتها بفلسطين بالدورات التدريبية والتأهيلية اللازمة، وأن تولي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مزيداً من الاهتمام بالتصميم والإخراج وبأساليب التقويم المستخدمة في مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين.

كما قام عبد الجليل (2003) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي في المنهاج الفلسطيني من وجهة نظر المعلمين . حيث وضع الباحث سبعة مجالات للتقويم هي : اتجاهات الكتاب وأهدافه ومحتواه وتقنياته التربوية وشكله وكشافة وأسئلته التقويمية. وقد هدفت الدراسة أيضاً إلى بيان أثر كلّ من المتغيرات الآتية : الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ، والتخصص ، ومكان المدرسة ، وسنوات التدريس للمادة ، في التقديرات التقويمية للمعلمين على الكتاب ككل ولكل مجال من المجالات السابقة .

وتألف مجتمع الدراسة من معلمي الصف السابع الأساسي للتربية الإسلامية في مدارس محافظة نابلس والبالغ عددهم (120) معلماً ومعلمة ، أما عينة الدراسة فتكونت من (40) معلماً ومعلمة . ومن أجل الإجابة عن الأسئلة وما يتعلّق بها من فرضيات ، قام الباحث بتطوير أداة لدراسته هي عبارة عن استبانة مكونة من (116) فقرة بصورتها النهائية وقد أظهرت النتائج ما يلي :

١. دلّت نتائج الدراسة على أنّ تقديرات المعلمين الذين يقومون بتدريس كتاب التربية الإسلامية للصف السابع لجميع مجالات الدراسة كانت عالية .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي للتقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات تعزى إلي

متغير الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ، والتخصص ، ومكان المدرسة ، وسنوات التدريس .

وقد أوصى الباحث بعد فرز النتائج بضرورة وضع الصور والرسوم والخرائط الدقيقة المناسبة للمادة الدراسية ، كما أوصى بضرورة مشاركة أكبر عدد ممكن من المعلمين والمشرفين بإعداد الكتاب وتقويمه بصفتهم الأشخاص الذين يطبقون المنهاج عملياً في المدارس ، وعقد ورشات عمل ودورات تدريبية لكلّ كتاب يصدر عن مركز المنهاج الفلسطيني

كذلك قامت عقل (2003) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس سلفيت، وقد حاولت الدراسة التعرف على التقديرات التقويمية الإجمالية للمعلمين والمعلمات لهذا الكتاب الجديد الذي يدرس في مدارس فلسطين ومن خلال التقديرات التقويمية للمجالات الستة وهي: (أهداف الكتاب، والمحتوى، وأسلوب العرض، والأسئلة التقويمية، والشكل الفني للكتاب وإخراجه، والوسائل التعليمية، والأنشطة) وذلك للتعرف إلى نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها.وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي كما يراه المعلمون والمعلمات في مدارس محافظات سلفيت الحكومية ؟

٢. ما واقع الأهداف التربوية في كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي كما يراه المعلمون والمعلمات في مدارس محافظات سلفيت الحكومية؟

وقد استخدمت الباحثة أداة مكونه من (81) فقرة موزعة على المجالات السابقة. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية للصف السادس الأساسي ومعلماتها في محافظة سلفيت والبالغ عددهم (33) معلماً ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. أنّ التقديرات التقويمية الكلية للمعلمين والمعلمات لكتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي جاءت قوية ومرتفعه جداً إذ بلغ متوسط تقدير المعلمين والمعلمات (82.8%).

٢. أظهرت التقديرات التقويمية لمجالات الدراسة الستة أنّ مجال الشكل الفني للكتاب وإخراجه احتل المرتبة الأولى بدرجة عالية جدا، وأنّ مجال الأهداف، ومجال المحتوى ، ومجال أسلوب العرض جاءت قوية ومرتفعه جداً ، وأنّ مجال الأسئلة التقويمية والوسائل التعليمية والأنشطة جاءت درجة تقديرها مرتفعة.

وعلى ضوء النتائج السابقة أوصت الباحثة بوضع أسئلة تقويمية شاملة في نهاية الكتاب والإكثار من الجمل الإعرابية ومناسبة المادة للحصص المقررة .

الدراسات الأجنبية:

قام آزار (**Azar,1982**) بدراسة تناولت تحليل كتب العلوم الوراثية في المرحلة الثانوية العليا، حيث شملت كتابي الأحياء والجيولوجيا لتحديد مدى إشراكية هذه الكتب للطالب ومستوى مقروئيتها ، والاهتمام أيضاً بالأسئلة المتضمنة والتابعة، وبنية المحتوى العلمي. وقد اعتمد مجموعة من المعايير منها: صيغة (رومي) لحساب إشراكية الكتاب للطالب ،وصيغة (فراى) لحساب المقروئية ، وصيغة (بلوم) لتحليل أسئلة الكتاب.وقد توصلت الدراسة إلى أنّ كتاب الأحياء لا يتطرق إلى بعض الموضوعات الهامة كموضوع التطور، أما كتاب الجيولوجيا فهو يهتمّ بموضوعات تاريخ الأرض. وبّين الباحث أن الكتابين يضعان الطالب في مستوى الإحباط من حيث مستوى مقروئيتهما، أي أنّهما لا يحققان الفائدة المرجوة منهما حتى بمساعدة المعلم .كما أظهرت الدراسة أن كتاب الأحياء لا يدعو إلى البحث والاستقصاء بينما جزء من كتاب (الجيولوجيا) يدعو إلى البحث والاستقصاء. وقد أظهرت الدراسة أن الأسئلة في كتاب الأحياء تركز على المستويات

المعرفية الدنيا حسب تصنيف بلوم ، بينما في كتاب الجيولوجيا جاءت الأسئلة مركزه على المستويات المعرفية العليا حسب تصنيف (بلوم).

أما دراسة (Ring,1983) فهدفت إلى تطوير طريقة يقاس بها مدى التطور المفاهيمي في كتب الكيمياء واقترح التطور المفاهيمي للأفكار الرئيسية في كتب الكيمياء لتحديد إن كانت هذه المفاهيم تتطور بشكل يساعد الطلبة على الفهم أم لا وقد استخدم مفهوم (المول) لأهميته كمثال لتوضيح هذه الطريقة التي يتم بها تحديد الجمل والعبارات وحصرها حيث تضمنت مفهوم محدداً (المول) في هذه الكتب ثم ترتيب هذه الجمل والعبارات في قائمة وبوضوح مقابل كل منها رقم الصفحة ويطلب تصنيف كل من هذه الجمل والعبارات بوحدة من فئات ثلاث حسب الوظيفة التي تؤديها الجملة أو العبارة للمفهوم موضع التحليل (المول) وهذه الفئات هي: الخلفية واتساع المعنى أفقياً وتعميق المعنى ومن ثم يستطيع تتالي هذه العبارات والجمل وتصنيفاتها حسب تتالي الصفحات الواردة بها أن يستنتج ما إذا كان تطور المفهوم يؤدي إلى مساعدة الطلبة على الفهم أم لا ، علماً بأنّ الدراسة لم تشر إلى المصدر الذي يمكن الحصول منه على تلك المعلومات.

أما دراسة فراهو وزابو (Farragher & Szabo,1986) فهي دراسة حول تعلم العلوم من كتاب بمساعدة استراتيجية تدريسية وصّفية وتشخيصية، أجريت هذه الدراسة في الجامعة الشرقية الكبرى في أمريكا (Major Eastrn University) وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تعلّم الطلاب من الكتب، ومدى استيعابهم للمعلومات التي يحصلون عليها، ويؤكد الباحثان أن العديد من الدراسات تؤكد الأهمية التعليمية لوضع أسئلة أساسية في الكتب المقررة، وتكمن هذه الأهمية في كون الأسئلة تقود المتعلم إلى معالجة عميقة للمادة الموجودة في الكتاب وبالتالي فإن هذه المعالجة تؤدي إلى نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، وكانت

النتائج تتمحور حول المعرفة التي تتم من الكتب، ويؤكد الباحثان أن الطلاب يمكنهم استيعاب أكبر قدر من المعرفة عن الكتب المقررة، شريطة أن يضعوا استراتيجية للقراءة الجيدة، التي توصلهم إلى التعلم الجيد، واعتبار الأسئلة الموجودة في الكتاب من العناصر المهمة في إثراء المعرفة التعليمية عند الطلاب.

أما دراسة زغول (Zughoul,1986) بعنوان كتب اللغة الإنجليزية المرجوة للمرحلة الإلزامية في الأردن، فقد بين الباحث أنّ سلسلة الكتب الحالية والمستخدمة لتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الإلزامية، كانت موضوع الكثير من النقد، وبينت نتائج الدراسة:

أنها لا تحتوي إلاعلى القليل من المواد الشائقة والمحفّزة، وأن المحتوى الوظيفي قليل، ليس ذا طابع أردني، إنما عنصر سطحي من الطابع الأردني، وأن سلسلة كتاب اللغة الإنجليزية، مفيدة للمعلم، داخل غرفة الصف ومتخمة بالمواضيع والمواد، وتم انتقاد الكتب، لفشلها في تعليم اللغة الإنجليزية في الأردن، حيث وجدت الدارسة، أنها غير ملاءمة للأهداف المطروحة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية.

وقدم الباحث المقترحات التالية لسلسلة الكتب الجديدة:

١. أن تكون مؤلّفة حسب أهداف سلوكية محددة.
٢. أن يكون فيها محتوى يشتمل على مادة ذات صلة بالحياة الأردنية جنباً إلى جنب مع الأفكار الأردنية.

أما دراسة ستافر وبي (Staver& Bay , 1987): فقد هدفت إلى تحليل كتب علوم المرحلة الأساسية لمعرفة مدى ملاءمتها لمشروع الأهداف المتجمعة وتأكيدها على الاستقصاء وهدفت هذه الدراسة إلي تحليل أحد عشر كتاباً من كتب علوم المرحلة الأساسية وتقويم في أمريكا وبلغت نسبة هذه الكتب إلى الكتب المطروحة في السوق (90%) وكان السؤال الرئيس في تحليل

هذه الكتب : ما مدى تركيز محتوى كتب العلوم على كلّ من مجموعات أربع لأهداف التأليف هي : أهداف الإعداد الأكاديمي وأهداف الحاجات الشخصية وأهداف مهنية وأهداف القضايا المجتمعية وكانت في الدراسة أسئلة أخرى وجّهت نحو الأنشطة والاستقصاء العلمي هذا وقد اتخذت الفقرة للتحليل وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ نسبة التوافق بين نتائج المحللين التي توصلوا إليها قد بلغت (94%) وكانت نسبة تركيز الكتب على الأهداف الأكاديمية (41.9–95 %) وعلى الأهداف الشخصية (3.8–37.8%) وعلى الأهداف المهنية (صفر– 6.7%) وعلى أهداف المسائل المجتمعية (صفر– 13.5%) وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لتقويم كتب العلوم بمجالاتها المختلفة.

أما دراسة مور (More,1991) التي هدفت إلى تحليل كتب الكيمياء التقليدية واسعة الانتشار ومقارنتها مع كتاب الكيمياء للمجتمع الذي طورته مؤخراً الجمعية الكيميائية الأمريكية لتحديد أي الكتب يحتوي أكثر من غيره على مجموعة الأهداف التي حددها مشروع التأليف وصنفت هذه الأهداف ضمن أربع مجموعات هي : أهداف الإعداد الأكاديمي وأهداف الحاجات الشخصية والأهداف المهنية وأهداف المسائل الاجتماعية واختبرت العينات من هذه الكتب بعناية وبطريقة منظمة واعتبرت نصوص المادة العلمية والأشكال والصور التوضيحية والأسئلة والتمارين كوحدات للتحليل وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكتابين فيما يتعلق باحتوائهما على مجموعة الأهداف المشار أليها وكذلك أشارت النتائج إلى أنّ الكتاب التقليدي قد ركز على الأهداف الأكاديمية المعرفية إلا أنّ الكتابين لم يعطيا اهتماماً للأهداف المهنية والوظيفة.

أما دراسة **شيابتا وآخرين (Chiappetta, etal, 1991a)** فقد هدفت إلى تطوير طريقة ثابتة للتحليل الكمي لكتب العلوم بالاعتماد على معايير الثقافة العلمية. وقد تكونت عينّة الدراسة

من خمسة كتب لمادة الأحياء، وعلوم الأرض، والكيمياء من التي استخدمت في تدريس العلوم في الثمانينات في تكساس، وأظهرت النتائج تركيز معظم هذه الكتب على العلم كمعرفة بنسبة (65.7%) ثم الطبيعة الاستقصائية بنسبة (24.2%) ثم التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع بنسبة (9%) وأخيراً العلم كطريق في التفكير بنسبة (1.1%).

وكذلك **درس شيابتا وآخرون (Chiappetta, etal, 1991b)** دراسة كانت تحليلية كمية لما تتضمنه كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية من مسائل الثقافة العلمية ولما تتضمنه من معينات إيضاحية للتعلّم. ولهذا الغرض اختيرت سبعة كتب من كتب الكيمياء المدرسية للمرحلة الثانوية وتمّ تحليل محتواها من حيث تركيزه على أربعة مظاهر من مظاهر الثقافة العلمية ومن حيث موازنتها بين هذه المظاهر الأربعة هي(العلم كجسم للمعرفة، والطبيعة الاستقصائية للعلم، والعلم كطريقة للتفكير، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع).

وقد بينت الدراسة أنّ ستة كتب من الكتب السبعة تشدد على كون العلم جسماً للمعرفة حيث خصصت معظم محتواها للحقائق والمفاهيم والمبادىء والقوانين المرتبطة بالكيمياء بينما كان كتاب واحد فقط يبدو موازناً للمظاهر الأربعة من مظاهر الثقافة العلمية ومبتعداً عن النسق التقليدي الذي تتبعه بقية الكتب، ولكنه مع هذا أغفل أو استثنى– إلى حد ما– التطور التاريخي لعلم الكيمياء، كما أظهرت الدراسة أن الكتب السبعة جميعها لم تؤكد كون العلم طريقة للتفكير مع أنه من أهم المظاهر التي تميز تطور الثقافة العلمية.

دراسة قام بها **دافيد سون وآخرون (Davids & Ritchie,1994)** حيث إشتملت على (475) طالباً، وقد سجلت هذه الدراسة اتجاهات إيجابية نحو الحاسوب فأشارت الدراسة إلى أن الاتجاه نحو الحاسوب أصبح أكثر إيجابية في السنة الثانية.

وفي دراسة **سوانسون (Swanson,1995)** التي قام بها أحد الأساتذة في المدارس الثانوية، بفحص كيف أنّ استعمال التكنولوجيا في تدريس الكيمياء يمكن أن يؤثر على اتجاهات الطلاب، ودافعيتهم، حيث أشارت الملحوظات والمقابلات وعمليات المسح، إلى أن الطلاب استغرقوا في المهمة وقتاً أطول، وطلبوا البقاء حتى إنهاء المختبر، وطلبوا أن يعرفوا كيف يمكن أن يبرهنوا أنهم فهموا بعض الأفكار بشكل أفضل.

وأجرى **شنادر (Schneider,1995)** دراسة هدفت إلى تقويم منهاج التكامل . وكان محور التقويم يدور حول ما إذا كان هذا المنهاج يحقق الأهداف المرجوة منه. وقد تم جمع المعلومات وتحليلها ، والإجراءات والعناصر الشرطية ، حيث طبق هذا المنهاج لمدة فصلين دراسيين في قسم الرياضيات بجامعة تكساس في أوستن.

وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب لم يقرأوا كثيراً من الكتاب المقرر كما هو متوقع، وأن التوضيحات الرقمية لاقت اهتماماً أقل من التوضيحات البيانية والتحليلية، كما أن الطلاب خرجوا من هذا المساق بميول إيجابية نحو مادة الرياضيات، ونحو المنهاج أيضاً ، وأن المعلومات المجموعة في هذه الدراسة لم تدعم حقيقة أن الطلاب ذوي القدرات الرياضية الضعيفة ليس بإمكانهم النجاح مع هذا المنهاج.

وأجرى أوكر **(Uecker,1996)** دراسة هدفت إلى استقصاء الإطار التقويمي الذي يستخدمه المعلمون عندما يقوّمون منهاجاً تابعاً لمجال تخصصهم واستخدمت هذه الدراسة مقابلات مركزه مع ستة معلميي رياضيات في مدارس عُليا، حيث انخرط هؤلاء المعلمون بدرجات متفاوتة في تطوير مساق خاص بهم ويعتبر هذا المساق متطلباً سابقاً لمساق الجبر، إذ استبدلوا المنهاج المرتكز على الأنشطة بالكتاب المقرر.

وقد توصلت الدراسة إلى أن وجهات نظر المعلمين حول معايير التقويم الفردي لم تكن متماثلة أو متناسقة، وأنّ هذه الآراء اعتمدت على مدى إسهام المعلمين في تطوير المنهاج، وقد أوصت الدراسة بمزيد من الأبحاث لتلقي الضوء على دور المعلم وإسهامه في عملية التقويم.

وهناك دراسة قام بها **هورلي، وفوسبرج، (Hurely & vosburge, 1997)** كانت بعنوان: العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التكنولوجيا، واتجاهاتهم نحو التعلم باستخدام التكنولوجيا الحديثة في جو دراسي، وفيما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الاتجاهات. وقد بينت الدراسة أثر الجنس ومستوى التعليم على اتجاهات الطلاب نحو التكنولوجيا، ونحو التعليم باستخدام التكنولوجيا.

وقد تمّ الحصول على البيانات المتعلقة بهذه الدراسة، بمسح طلاب الصف السابع والثامن في المدارس الأساسية في انتاريو –كندا، التي أوصلت التكنولوجيا الحديثة، في برنامج المدرسة، وقد تضمنت هذه البرامج الحاسوب بشكل مستمر بين جميع طلاب الصف، وقد تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

. أنّ الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو التكنولوجيا الحديثة وتعلمها.

. أنّه لم يكن هناك أثر للجنس على اتجاهات الطلاب نحو التكنولوجيا.

. أنّه لم يكن هناك أثر للتحصيل العلمي على اتجاهات الطلاب نحو التكنولوجيا.

وفي دراسة أجراها بشايره (Bashaireh,1998) على مناهج العلوم الجديدة في المرحلة الثانوية في المدارس الأردنية حيث تناولت هذه الدراسة مناهج الفيزياء والأحياء وعلوم الأرض مركزةً على الأنشطة العلمية والأهداف، والخصائص العامة للكتب المدرسية، والمحتوى والتوضيحات.

وهدفت هذه الدراسة إلى البحث في مناهج العلوم للمرحلة الثانوية كمشروع متكامل متتبعة الأهداف من حيث مدى انعكاسها في الكتب المدرسية وملاءمتها للمستوى العقلي والعملي للطلبة ومدى إمكانية تحقيقها على أرض الواقع ضمن الإمكانات المتوفرة.

وتناولت الدراسة خصائص الكتاب المدرسي ومحتواه وتوضيحاته وأنشطته العلمية، وتكونت عّينة الدراسة من(25) معلماً ومعلمة و(23) مشرفاً تربوياً فبينت نتائج الدراسة أن مواصفات الكتب من حيث الإخراج والمظهر العام حازت على تقديرات تقييمية عالية من قبل المعلمين، ولكنّ المعلمين أشاروا إلى أنّ محتوى كتب الفيزياء والكيمياء أعلى من مستوى الطلبة وأشارت النتائج أيضاً بما يخصّ الأنشطة والمهارات العلمية في تدريس العلوم إلى وجود محددات كثيرة منها قلة الأجهزة العلمية والمواد اللازمة لتنفيذ التجارب والأنشطة العلمية في المدارس.

وفي دراسة قام بها سانجر وجرينبوا **(Sanger & Greenbowe,1999)** تم خلالها تحليل(10) كتب كيمياء تدرس في الكليات العلمية، وذلك لمعرفة الأمثلة والرسومات والجمل التي تقود إلى تكوين مفاهيم خاطئة في الكيمياء الكهربائية.

وكان من أبرز نتائج الدراسة أن العديد من المفاهيم الخاطئة التي رصدت عند الطلبة على علاقة بجمل وأمثلة ورسومات في كتب الكيمياء المحللة، وظهر تباين بين الكتب العشرة من ناحية احتوائها على الجمل والرسومات والأمثلة التي تقود إلى المفاهيم الخاطئة. ومن توصيات الدراسة منع مؤلفي كتب الكيمياء من تبسيط بعض المفاهيم العلمية التي تؤدى إلى بناء مفاهيم خاطئة عند الطلبة.

ومن خلال عرض بعض الدراسات السابقة تبين ما يلي:-

نلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي قامت بتحليل الكتب المدرسية وتقويم ها أنها اتبعت عدة أساليب عند التقويم ومنها:

١. الدراسات التي اشتركت في تركيزها على تقييم الكتب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المجالات التالية:(المقدمة ،الأهداف ، المحتوى ، أسلوب العرض ، الوسائل والأنشطة ، التقويم ، الاتجاهات لدى الطلبة ، الشكل الفني للكتاب) على النحو التالي:

استخدام الاستبيانات المشتملة على قائمة معايير ومنها:

أ. استبانه للمعلمين والطلبة كدراسة (المتوكل ، 1998 ، عبد الله ، 1991 ، عامر ، 2000 ، السر ،1994).

ب .استبانه للمعلمين كدراسة (الصوص ، 1996 ، الشراري ، 2001 ، الدولات ، 2001 ، سلامة ،2003 ، الطوره ،1994 ، عواد ، 1994 ، غزاوي ، 1995 ، ربايعة ، 1999 ،مناصرة ،2001 ، جازية ، 2004 ، الشراري ،2002 ، سيف ، 1994).

ج. استبانه للمعلمين والمشرفين التربويين كدراسة (أيوب ، 1999 ،بشارات ، 2000 ، الشاطر ، 1994 ، ربايعة ،2003).

٢. فحص الكتب وتقويمها بالاعتماد على الخبرات الشخصية والمعايير المحددة مسبقاً كدراسة (الزغارنة، 2002، قطيط، 2002).

3. استخدام طرق الإشراكية ومفهوم الثقافة كدراسة (علي ، 1998 ، ثابت ، 2000 ، أحدوش ،2001، Azar، 1982 **Staver& Bay , 1987** **Staver& Bay , 1987**).

بعد عرض الأدب التربوي والدراسات السابقة يتضح أن الكتب المدرسية قد خطت خطوات متقدمة في التحليل والتقويم في العديد من بلدان الوطن العربي خاصة والعالم عامة وقد وضعت موضع طموح تربوي معاصر إلا أن كتب التكنولوجيا لم تتعرض للتحليل والتقويم بسبب حداثة المنهاج لذا كانت هذه المحاولة لتقويم كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا (سابع، ثامن، تاسع) والتي بلغ عددها ثلاث كتب واستخدمت استبانه موضع تفكيري.

وترى الباحثة بأنّ هذه الدراسة قد وفرت رؤية واضحة لمص ممي المناهج الفلسطينية في وزارة التربية والتعليم ومركز تطوير المناهج الفلسطينية حول واقع كتب التكنولوجيا (سابع، ثامن، تاسع) كون هذه الكتب تحت التجربة كما حاولت ا لإسهام في تحسين فعالية كتب التكنولوجيا (سابع، ثامن، تاسع) وتطويرها وذلك عن طريق أخذ وجهة نظر من لهم تماس مباشر بالكتب وهم المعلم ون والمعلمات واهتمت الدراسة أيضاً بدراسة أثر المؤهل العلمي والخبرة والجنس والدورات والصف وتوفر مختبر والتخصص للمعلمين في عملية التقويم مما يجعلها تنسجم مع بعض الدراسات التي اهتمت بدور المعلم في عملية التقويم.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أداة الدراسة

صدق أداة الدراسة وثباتها

إجراءات الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

في هذا الفصل تناولت الباحثة وصفاً لمنهج الدراسة ولمجتمع الدراسة المتمثل بالمعلمين والمعلمات الذين اشتركوا في عملية التقويم حيث تم اختيار عينة الدراسة منهم ووصف أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة وكذلك المعالجة الإحصائية التي استخدمتها في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدّرسون مبحث التكنولوجيا للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي، في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي محافظة الخليل وعددهم (262) معلماً ومعلمة موزعين على (189) مدرسة، حيث يدّرسون مادة التكنولوجيا خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2003/ 2004م

عينة الدراسة:

قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة (262) معلماً ومعلمة موزعين على (189) مدرسة أساسية من مدارس الذكور والإناث التي تشتمل على المرحلة الأساسية العليا للعام الدراسي 2003/ 2004 م في مديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل حسب مستوى الصف، ومتغير الجنس، وقد بلغ عددها (262) معلماً ومعلمة واسترجع من الاستبانا ت (170) استبانة وبنسبة(65%)من مجتمع الدراسة حيث اعتبرت عينة الدراسة، ويوضح الملحق رقم (1) عينة الدراسة.

وتبين الجداول (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وصفاً لخصائص عينة الدراسة.

جدول (1)

توزيع المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل	العدد	النسبة
دبلوم	41	%24.1
بكالوريوس	126	%74.1
دراسات عليا	3	%1.8
المجموع	170	%100

جدول(2)

توزيع المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	97	%57.1
أنثى	73	%42.9
المجموع	170	%100

جدول (3)

توزيع المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة حسب متغير الصف الدراسي

الصف	العدد	النسبة
السابع	46	%27.1
الثامن	42	%24.7
التاسع	32	%18.8

جميع الصفوف	50	%29.4
المجموع	170	%100

جدول (4)

توزيع المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة
علوم	46	%27.1
رياضيات	31	%18.2
حاسوب	60	%35.3
تخصص آخر	33	%19.4
المجموع	170	%100

جدول (5)

توزيع المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ثلاث سنوات	76	%44.7
من 3–5 سنوات	47	%27.6
أكثر من 5 سنوات	47	%27.6
المجموع	170	%100

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير أداة الطورة (1994) بشكل يتوافق وطبيعة الدراسة، كما قامت أيضا بتعديل بعض العبارات وإضافة المجال الثامن بما يتناسب مع الدراسة وقامت بتقسيم أداة الدراسة إلى ثمانية مجالات رئيسة إذ بلغ عدد الفقرات فيها (58) فقرة موزعة على المجالات الآتية :

١ -المجال الأول : يتمثل في الشكل الفني للكتاب واشتمل على (6) فقرات.

٢ -المجال الثاني : يتمثل في مقدمة الكتاب واشتمل على (7) فقرات.

٣ -المجال الثالث : يتمثل في الأهداف واشتمل على (8) فقرات.

٤ -المجال الرابع : يتمثل في المحتوى واشتمل على (8) فقرات.

٥ -المجال الخامس : يتمثل في أسلوب العرض واشتمل على (6) فقرات.

٦ -المجال السادس : يتمثل في الأساليب، والوسائل التعليمية، والأنشطة، واشتمل على(9) فقرات.

٧ -المجال السابع : يتمثل في وسائل التقويم واشتمل على(8) فقرات.

٨ -المجال الثامن : يتمثل في تنمية الاتجاهات، والميول لدى الطلبة واشتمل على (6) فقرات.

وطلب من كل مشارك في الإجابة عن الاستبانة بوضع إشارة (X) مقابل كل فقرة، والدرجة المناسبة لها وبناء على ذلك تكون أعلى درجة للاستجابة هي (5 × 58)= 290، وأدنى درجة هي (1× 58) =58 علماً بأن جميع الفقرات صيغت بشكل إيجابي.

صدق الأداة:

قامت الباحثة بتعديل استبانة الطوره(1994) وإضافة المجال الثامن (تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة)، كما عرضت الاستبانة على لجنة من المحكّمين في عدد من الجامعات الفلسطينية (جامعة القدس المفتوحة، وجامعة النجاح الوطنية، وجامعة الخليل، وجامعة القدس) ويبين الملحق (3) أسماء أعضاء لجنة المحكّمين إذ بلغ عدد المحكّمين تسعة محكّمين ممن لهم

خبرة بهذا المجال، وهم من حملة الدكتوراه كما عرضت الاستبانة على مجموعة من المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين لإبداء ملحوظاتهم وتعديلاتهم حول مدى مناسبة فقرات الاستبانة وانسجامها مع ما يفترض أن تقيسه وأشاروا إلى مناسبة الاستبانة لهذا الغرض. وحذفت الباحثة أيضاً بعض الفقرات وعدّلت بعضها الآخر بناءً على توصيات المحكمين. وقد استقرت الاستبانه بصورتها النهائية على (58) فقرة موزعة على المجالات الثمانية كما هو موضّح ومبيّن في الملحق رقم (2).

ثبات الاستبانة:

نظراً لتحديد معامل الثبات للأداة المستخدمة تمّ استخدام معامل (كرونباخ) ألفا لكل مجال من مجالات التقويم الثمانية : (الإخراج الفني للكتاب ، ومقدمة الكتاب، والمحتوى، والأهداف، والأساليب، والأنشطة ، ووسائل التقويم المستخدمة فيه، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة نحو التكنولوجيا) ثم للأداة ككل. وتوصلت الباحثة إلى أن معامل الثبات على مجالات الأداة الثمانية تراوح بين (0.61 –0.90). أما ثبات الأداة الكلي فقد وصل إلى (0.95) وهو معامل ثبات عالٍ ويفي بأغراض الدراسة والجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6)

يوضح الجدول ثبات أداة الدراسة(الاستبانة) وثبات كل مجال من المجالات الثمانية

الرقم	**المجال**	عدد الفقرات	نسبة معامل الثبات
1	الشكل الفني للكتاب	6	0.61
2	مقدمة الكتاب	7	0.87
3	الأهداف	8	0.87

4	المحتوى	8	0.80
5	أسلوب العرض	6	0.82
6	الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة	9	0.87
7	وسائل التقويم	8	0.90
8	تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة	6	0.87
	الكلي	58	0.95

إجراءات الدراسة:

١ -الحصول على الموافقة الرسمية المتعلقة بتسهيل المهمة من أجل القيام بهذه الدراسة.

٢ -قامت الباحثة بتطوير استبانه تقيس وجهة نظر معلمي التكنولوجيا ومعلماتها نحو كتب التكنولوجيا الثلاثة في عدد من المجالات : الإخراج الفني للكتاب ، ومقدمة الكتاب ، والمحتوى، والأهداف ، والأساليب ، والأنشطة ، ووسائل التقويم المستخدمة فيه ، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة نحو التكنولوجيا حيث تمّ التأكد من صدقها وثباتها.

٣ -أخذ الموافقة المسبقة من جامعة القدس لمديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل من أجل توزيع الاستبانة على المدارس التي وقع عليها الاختيار والملحقان (5)، (6) تبيّنان هذه الموافقة.

٤ -أخذ الموافقة المسبقة من مديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل من أجل توزيع الاستبانة على جميع المدارس والملحقان (7)، (8) تبيّنان هذه الموافقة.

٥ -حدّدت الباحثة مجتمع الدراسة الذي ستقوم عليه الدراسة.

٦ -وزّعت الباحثة الاستبانة الخاصة بالدراسة على جميع المدارس التي يوجد فيها صفوف السابع والثامن والتاسع الأساسية من محافظة الخليل في نهاية العام الدراسي 2004/2003 بعد تدريس المقرر.

٧ -وزّعت الاستبانة على المدارس من خلال مديري المدارس الذين أعادوها بعد تعبئتها إلى ديوان مديرتي التربية والتعليم.

٨ -فرزت وفرّغت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS).

متغيرات الدراسة:- متغيرات مستقلة وتشتمل على:

١ -المؤهل العلمي : **وله ثلاثة مستويات (دبلوم) ، (بكالوريوس) ، (دبلوم عالي فأعلى).**

٢ -الجنس : **وله مستويان (ذكر ،أنثى).**

٣ -الصف : **وله ثلاثة مستويات (سابع ،ثامن ، تاسع).**

٤ -التخصص : **وله أربعة مستويات (علوم، رياضيات ، حاسوب ، تخصص آخر).**

٥ -الخبرة : **ولها ثلاثة مستويات(أقل من 3 سنوات، من3-5 سنوات، أكثر من 5 سنوات).**

. **متغيرات تابعة :** درجة تقويم كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية :

١ -المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبانة والنسب المئوية لها ومن ثم استخراج الوسط الحسابي والنسب المئوية لكلّ مجال من المجالات الثمانية والنسب المئوية للاستبانة جميعها وقد استخدمت هذه المعالجة للإجابة عن السؤال الرئيس.

٢ -اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين.

٣ -تحليل التباين الأحادي.

٤ -اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع :نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة تبعاً لتسلسل أسئلتها وفرضياتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

ما درجة تقويم كتب التكنولوجيا للصفوف (سابع، ثامن، تاسع) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل من حيث : (الإخراج الفني والمقدمة والمحتوى والأهداف وأسلوب العرض والأنشطة ووسائل التقويم وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة).

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكلّ فقرة ولكلّ مجال من مجالات الدراسة وتطبيق إجراءات الدراسة على استبانه طورتها الباحثة مكونة من (58) فقرة موزعة على المجالات الثمانية السابقة.

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية و النسبة المئوية الآتية الخاصة بالاستجابة على الفقرات:

متوسط حسابي (4 فأكثر) أو (80%) فأكثر يدل على درجة كبيرة جداً.

متوسط حسابي (3.5 –3.99)أو (70–79.9%) يدل على درجة كبيرة.

متوسط حسابي (3 – 3.49) أو (60–69.9%) يدل على درجة متوسطة.

متوسط حسابي (2.5 –2.99) أو (50–59.9%) يدل على درجة قليلة.

متوسط حسابي (أقل من 2.5) أو (أقل من50%) يدل على قليلة جداً.

وقامت الباحثة بحساب النسب المئوية لكلّ فقرة من فقرات الاستبانة في المجالات الثمانية وذلك باستخدام المعادلة التالية:

النسبة المئوية للفقرة = المتوسط الحسابي للفقرة x 100%

—

5

وتم الحصول على النتائج التالية:

تضمنت نتائج التقويم تبعاً للمجالات المختلفة كلاً على حدة.

١. **الشكل الفني للكتاب:** استخراجت الباحثة المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية للفقرات على مجال الشكل الفني للكتاب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7)

توزيع المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقويم مجال الإخراج الفني لكتب التكنولوجيا الثلاثمن وجهة نظر المعلمين والمعلمات

الرقم	الفقرة الشكل الفني للكتاب	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية
1	ألوان الغلاف جذابة ومشوقة للطلبة.	3.60	%72
2	يتصف ورق الكتاب بالجودة من حيث اللون والحجم ومساحة الصفحة.	3.80	%76
3	عناوين الكتاب الرئيسة والفرعية واضحة.	3.85	%77
4	الصور والرسومات والأشكال موجودة في أماكن مناسبة للدرس.	3.59	%71.8
5	حجم الكتاب مناسب للصف المقرر له من حيث عدد صفحاته.	3.62	%72.4
6	يخلو الكتاب من الأخطاء العلمية والإملائية واالطباعية.	3.95	%79
الكلي		3.73	%74.6

ويتضح من الجدول (7) أنّ الفقرات على مجال الشكل الفني للكتاب عند المعلمين والمعلمات كانت كبيرة على جميع الفقرات حيث كانت النسب المئوية للاستجابة عليها أكثر من (71%) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لمجال الشكل الفني لكتاب التكنولوجيا للص فوف الثلاثة كانت عالية إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (74.4%).

٢. مقدمة الكتب:

استخراجت الباحثة المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية للفقرات على مجال مقدمة الكتاب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كما هو موضح في الجدول (8):

الجدول(8)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقويم مجال مقدمة الكتاب لكتب التكنولوجيا الثلاثةمن وجهة نظر المعلمين والمعلمات

الرقم	الفقرة مقدمة الكتاب	متوسط الاستجابة	**النسبة المئوية**
1	تعطي المقدمة فكرة عامة عن أهداف الكتاب.	3.59	%71.8
2	توضح المقدمة الأسلوب المناسب لاستخدام الكتاب.	3.16	%63.2
3	توجه المقدمة المعلمين إلى أساليب التدريس المناسبة.	2.96	%59.2
4	تعطي المقدمة فكرة واضحة عن محتوى الكتاب.	3.35	%67
5	توجه المقدمة القارئ للإفادة من النشاطات والوسائل المعينة.	3.19	%63.8
6	ترشد المقدمة المعلمين إلى أساليب التقويم المناسبة.	2.93	%58.6
7	تثير المقدمة دافعية الطلبة إلى التعلّم.	2.97	%59.4
الكلي		3.16	%63.3

ويتضح من الجدول (8) أن الفقرات على مجال مقدمة الكتاب عند المعلمين والمعلمات كانت كبيرة على الفقرة (1) حيث كانت النسبة المئوية (72%) وكانت متوسطة على الفقرات(2،4،5) فتراوحت النسب المئوية للاستجابة عليها بين (63-67%) بينما كانت درجة قليلة على الفقرات (3،6،7) وكانت النسبة المئوية للاستجابة عليها (59%) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية بمجال مقدمة الكتاب كانت متوسطة إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (63%).

3.مجال الأهداف:

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقويم مجال الأهداف لكتب التكنولوجيا الثلاثة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

الجدول(9)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقويم الفقرات على مجال الأهداف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

الرقم	الفقرة / الأهداف	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية
1	تتوفر لكل وحدة في الكتاب أهداف سلوكية كافية.	3.22	%64.4
2	ترتبط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمناهج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية.	3.35	%67
3	تشتمل الأهداف السلوكية على نتاجات التعلم الثلاثة: (المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية).	3.30	%66
4	تتصف أهداف الكتاب بالقابلية للتطبيق.	3.45	%69
5	تتصل أهداف الكتاب بحاجات المجتمع ومشكلاته.	3.54	%70.8
6	تراعي الأهداف الخصائص النمائية للطلبة.	3.31	%66.2
7	تساهم أهداف الكتاب في تعميق الحس الوطني وروح الانتماء.	2.93	%58.6
8	تتصف أهداف الكتاب بالقابلية للقياس والتقويم.	3.42	%68.4
الكلي		3.31	% 66.2

ويتضح من الجدول (9) أنّ الفقرات على مجال الأهداف عند المعلمين والمعلمات كانت كبيرة على الفقرة(5) حيث بلغت نسبة الاستجابة(71%) وكانت متوسطة على الفقرات (3،4،6،8،1،2) فتراوحت النسبة المئوية بين (64-69%) بينما كانت نسبة الإجابة قليلة على الفقرة(7) وكانت نسبة الإجابة ع نها (59%) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية إلى مجال الأهداف فقد بلغت (66%).

4.مجال المحتوى:

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات على مجال المحتوى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كما يتضح من الجدول(10):

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقويم الفقرات على مجال المحتوى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

الرقم	الفقرة المحتوى	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية
1	يتناسب حجم المحتوى مع عدد الحصص المقررة له.	3.55	%71
2	تتوزع مادة المحتوى على الفصلين بشكل ملائم.	3.55	%71
3	ترتبط مادة المحتوى بحاجات الطلبة وخبرتهم.	3.22	%64.4
4	تتدرج مفاهيم المحتوى من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرّد.	3.36	%67
5	تتصف مادة المحتوى بالحداثة.	3.71	%74.2
6	تتصف مادة المحتوى بالدقة العلمية.	3.60	%72
7	يساهم المحتوى في تنمية التفكير العلمي والإبداعي لدى الطلبة.	3.66	%73.2
8	يتلاءم المحتوى مع المستوى العقلي للطلبة.	3.17	%63.4
الكلي		3.48	%69.6

يتضح من الجدول (10) أنّ الفقرات على مجال المحتوى عند المعلمين والمعلمات كانت كبيرة على الفقرات (7,6,5,2,1) حيث تراوحت النسبة بين (71–74%)، بينما كانت متوسطة على الفقرات (8,4,3) وكانت النسبة (64،67،64%) على التوالي، في حين بلغ ت نسبة الاستجابة على الدرجة الكلية(69.6%).

5.مجال أسلوب العرض:

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات على مجال أسلوب العرض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كما يتضح من الجدول(11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات على مجال أسلوب العرض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

الرقم	الفقرة أسلوب العرض	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية
1	يستخدم أسلوب العرض تعابير سليمة ولغة سهلة وواضحة.	3.45	%69
2	يشوق أسلوب العرض المتعلّم ويشجعه على التعلم.	3.34	%66.8
3	يساعد أسلوب العرض الطلبة على التعلّم الذاتي.	3.00	%60
4	يحفّز أسلوب العرض تفكير الطلبة على البحث والاستكشاف.	3.33	%66.6
5	يتناسب أسلوب العرض مع المستوى العقلي للطلبة.	3.20	%64
6	يخلو أسلوب العرض من التكرار المملّ.	3.55	%71
الكلي		3.31	%66.2

يتضح من الجدول (11) أن الفقرات على مجال أسلوب العرض عند المعلمين والمعلمات كانت كبيرة على الفقرة (6) حيث بلغت نسبة الاستجابة عليها (71%) بينما كانت الاستجابة متوسطة على الفقرات (5,4,3,2,1) وتراوحت النسب بين (60-69%) في حين بلغت نسبة الاستجابة على الدرجة الكلية (66%).

6.مجال الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة:

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية للفقرات على مجال الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كما يتضح من الجدول(12).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات على مجال الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

الرقم	الفقرات الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية
1	تكفي الوسائل التعليمية في الكتاب لمساعدة الطلبة على التعلم.	3.14	%62.8
2	تتصف الوسائل التعليمية في الكتاب بالدقة والوضوح.	3.29	%65.8
3	ترتبط الوسائل التعليمية بالأهداف التعليمية الواردة في الكتاب.	3.56	%71.2
4	ترتبط الوسائل التعليمية بمادة محتوى الكتاب.	3.67	%73.4
5	تساعد الوسائل التعليمية على إثارة تفكير الطلبة.	3.57	%71.4
6	ترتبط النشاطات المقترحة بمادة محتوى الكتاب.	3.73	%74.6
7	تتناسب النشاطات المقترحة مع قدرات الطلبة في هذه المرحلة.	3.53	%70.6
8	تكفي النشاطات المقترحة في الكتاب لإثارة تعّلم الطلبة الذاتي.	3.18	%63.6
9	يمكن تحقيق النشاطات المقترحة في الكتاب بيسر وسهولة.	2.92	%58.4
الكلي		3.40	%68

يتضح من الجدول (12) أنّ الفقرات على مجال الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة عند المعلمين والمعلمات كانت كبيرة على الفقرات (7،6,5,4,3) فبلغت نسبة الاستجابة بين (71-75%) في الوقت الذي كانت فيه تلك النسبة متوسطة على الفقرات (8،2،1)فبلغت نسبة الاستجابة عليها (63، 64،66%) على التوالي بينما كانت نسبة الاستجابة قليلة على الفقرة (9) وكانت نسبة الاستجابة عليها (58%) أما الاستجابة على الدرجة الكلية فكانت متوسط ة حيث بلغت(68%).

7.مجال وسائل التقويم:

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات على مجال وسائل التقويم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كما يتضح من الجدول (13).

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات على مجال وسائل التقويم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

الرقم	الفقرة وسائل التقويم	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية
1	تتنوع وسائل التقويم في الكتاب.	3.32	%66.4
2	تثير وسائل التقويم الواردة في الكتاب دافعيه الطلبة إلى التعلّم.	3.22	%64.4
3	تشجع وسائل التقويم الطلبة على البحث والتفكير.	3.30	%66
4	تتوزع وسائل التقويم في الكتاب على المستويات العقلية المختلفة.	3.20	%64
5	تقيس وسائل التقويم الوارد ة في الكتاب مدى اكتساب الطلبة للمهارات المختلفة.	3.34	%66.8
6	تهتم وسائل التقويم الواردة في الكتاب بقياس الجوانب الانفعالية عند الطلبة.	3.01	%60.2
7	تقيس وسائل التقويم الواردة في الكتاب ما وضعت من أجله بدقة.	3.28	%65.6
8	تغطي وسائل التقويم الواردة في الكتاب جميع جوانب المحتوى.	3.09	%61.8
	الكلي	3.22	%64.4

يتضح من الجدول (13) أنّ الفقرات على مجال وسائل التقويم عند المعلمين والمعلمات كانت متوسطة على جميع الفقرات حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها بين (60-67%) أما الاستجابة على الدرجة الكلية فكانت متوسطة إذ بلغت (64%).

8.مجال تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة:

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات على مجال تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كما يتضح من الجدول (14).

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات على مجال تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات:

الرقم	الفقرة	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية
	تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة.		
1	يعزز الكتاب اتجاهات إيجابية نحو نظافة النظام البيئي.	3.34	%66.8
2	ينمي الكتاب مهارات السلامة العامة لدى الطلبة.	3.57	%71.4
3	يوجه الكتاب ميول الطلبة نحو محور من محاور التكنولوجيا.	3.71	%74.2
4	يعزز الكتاب روح العمل التعاوني لدى الطلبة.	3.69	%73.8
5	ينمي الكتاب تقبل الطلبة لآراء الآخرين.	3.77	%75.4
6	يعمل الكتاب على زيادة اهتمام الطلبة بحياة العلماء وتقديرهم.	3.55	%67
الكلي		3.57	%71.4

يتضح من الجدول (14) أن الفقرات على مجال تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة عند المعلمين والمعلمات كانت كبيرة على الفقرات (5،4،3،2) حيث تراوحت النسب المئوية للاستجابة عليها بين (71–75%) في الوقت الذي كانت فيه تلك النسب متوسطة على الفقرتين (6,1) حيث بلغت نسبة الاستجابة عليها (67%)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمجال تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة كانت كبيرة فوصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (71%).

9.ترتيب مجالات التقويم لكتب التكنولوجيا:

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات على الدرجات الكلية لجميع المجالات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كما يتضح من الجدول (15).

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات على الدرجة الكلية لجميع المجالات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

الرقم	المجال	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية	درجة التقييم
1	الشكل الفني للكتاب.	3.73	% 74.6	كبيرة
2	تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة.	3.57	%71.4	كبيرة
3	المحتوى.	3.48	% 69.6	متوسطة
4	الأساليب والوسائل التعليمية ولأنشطة.	3.40	% 68.0	متوسطة
5	الأهداف.	3.32	% 66.3	متوسطة
6	أسلوب العرض.	3.31	% 66.23	متوسطة
7	وسائل التقويم.	3.22	% 64.4	متوسطة
8	مقدمة الكتاب.	3.16	% 63.3	متوسطة
	درجة التقويم الكلية لجميع المجالات.	3.48	% 69.6	متوسطة

يتضح من الجدول (15) أن أفضل مجال في ترتيب مجالات التقويم كان مجال الشكل الفني للكتاب.(74.6%) و آخر مجال في الترتيب كان مجال مقدمة الكتاب (63.3%) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لكتب التكنولوجيا للصف السابع والثامن والتاسع كانت متوسطة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (69.6).

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

١. **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير الجنس.

للاجابة عن الفرضية استخدمت الباحثة (t-test) ونتائج الجدول (16) تبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقويم كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية تبعاً إلى متغير الجنس.

الجدول (16)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقويم كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية تبعاً إلى متغير الجنس

المجال	ذكر N=97		أنثى N=73		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف لمعياري		
الشكل الفني	3.5395	0.5305	3.5071	04573	0.42	0.68
مقدمة الكتاب	3.2234	05824	3.0956	0.6278	1.37	0.17
الأهداف	3.3439	0.5894	3.1822	0.6219	1.7	0.087
المحتوى	3.4207	0.5697	3.4871	0.5292	0.77	0.44
أسلوب العرض	3.3232	0.6309	3.2785	0.5026	0.45	0.62
الأنشطة	3.3264	0.5862	3.3404	0.5352	0.16	0.87
وسائل التقويم	3.1789	0.6671	3.2763	0.5391	1.02	0.31
تنمية الاتجاهات والميول	3.5409	0.7529	3.5274	0.6205	0.13	0.90
الكلي	3.3527	04663	3.300	0.4023	0.33	0.74

يتضح من الجدول (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) على مجالات الدراسة الثمانية تبعاً لمتغير الجنس ، وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية الأولى بالنسبة إلى المعلمين والمعلمات في هذه الدراسة.

٢. **النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية :** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير الخبرة.

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي ، ونتائج الجدول (17) تبين ذلك:

الجدول (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المجالات الثمانية، في متوسطات تقويم كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية تبعاً إلى متغير الخبرة عند المعلمين والمعلمات:

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الشكل الفني للكتاب	بين المجموعات	0.109	2	0.05	0.216	0.826
	داخل المجموعات	42.011	167	0.252		
	المجموع	42.120	169			
مقدمة الكتاب	بين المجموعات	0.536	2	0.268	0.733	0.482
	داخل المجموعات	61.090	167	0366		
	المجموع	61.626	169			
الأهداف	بين المجموعات	0.256	2	128	0.345	0.709
	داخل المجموعات	12.028	167	0.371		
	المجموع	62.284	169			
المحتوى	بين المجموعات	0.739	2	0.370	1.216	0.299
	داخل المجموعات	50.766	167	0.304		
	المجموع	51.505	169			
أسلوب العرض	بين المجموعات	2.357	2	1.178	3.635	* 0.028
	داخل المجموعات	54.132	167	0.324		
	المجموع	56.488	169			
الأنشطة	بين المجموعات	2.036	2	1.018	3.296	* 0.039
	داخل المجموعات	51.580	167	0.309		
	المجموع	53.616	169			
وسائل التقويم	بين المجموعات	1.867	2	0.934	2.508	0.084
	داخل المجموعات	62.169	167	0.372		
	المجموع	64.037	169			
تنمية الاتجاهات والميول	بين المجموعات	2.131	2	1.065	2.223	0.111
	داخل المجموعات	80.124	167	0.479		
	المجموع	82.124	169			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.972	2	0.486	2.572	0.079
	داخل المجموعات	31.572	167	0.189		
	المجموع	32.544	169			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (17) ما يلي:

1 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير الخبرة في مجالي أسلوب العرض والأنشطة .

2 . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير الخبرة في باقي المجالات والدرجة الكلية .

ولبيان مصدر الفرق في المجالات الدالة إحصائيا تمّ استخدام " L.S.D " (Least Significant Difference) ، والجدولان (18) (19) يظهران نتائج اختبار " L.S.D ".

الجدول (18)

نتائج اختبار " L.S.D " للتقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات على مجال أسلوب العرض لكتب التكنولوجيا حسب متغير الخبرة

المقارنات (I)	(J)	متوسط الفرو قات (I-J)	الدلالة الإحصائية
اقل من 3 سنوات	من 3- 5 سنوات	0.01	0.38
	أكثر من 5 سنوات	0.28	* 0.008
من 3- 5 سنوات	اقل من 3 سنوات	-0.01	0.38
	أكثر من 5 سنوات	0.19	0.112
أكثر من 5 سنوات	اقل من 3 سنوات	-0.28	* 0.008
	من 3- 5 سنوات	-0.19	0.112

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتبين من الجدول (18) أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لصالح المجموعة الأولى (أقل من 3 سنوات) على حساب المجموعة الثالثة (أكثر من 5 سنوات) ، حيث كان هذا الفرق (0.28) بينهما.

الجدول (19)

نتائج اختبار " L.S.D " للتقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات على مجال الأنشطة لكتب التكنولوجيا حسب متغير الخبرة

المقارنات (I)		(J)	متوسط الفرو قات (I-J)	الدلالة الإحصائية
اقل من 3 سنوات		من 3- 5 سنوات	0.17	0.1
		أكثر من 5 سنوات	0.25	0.015 *
من 3- 5 سنوات		اقل من 3 سنوات	-0.17	0.1
		أكثر من 5 سنوات	0.08	0.46
أكثر من 5 سنوات		اقل من 3 سنوات	-0.25	0.015 *
		من 3- 5 سنوات	-0.08	0.1

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتبين من الجدول (19) أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لصالح المجموعة الأولى (أقل من 3 سنوات) على حساب المجموعة الثالثة (أكثر من 5 سنوات) ، حيث كان هذا الفرق (0.25) بينهما.

3 . النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى المؤهل العلمي.

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي ونتائج الجدول (20) تبين ذلك:

الجدول(20)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق بين المجالات الثمانية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند المعلمين والمعلمات

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الشكل الفني للكتاب	بين المجموعات	1.078	2	0.539	2.192	0.115
	داخل المجموعات	41.042	167	0.246		
	المجموع	42.120	169			
مقدمة الكتاب	بين المجموعات	0.872	2	0.436	1.198	0.304
	داخل المجموعات	60.755	167	0.364		
	المجموع	61.626	169			
الأهداف	بين المجموعات	3.370	2	1.685	4.777	* 0.010
	داخل المجموعات	58.914	167	0.353		
	المجموع	62.284	169			
المحتوى	بين المجموعات	0.579	2	0.289	0.949	0.389
	داخل المجموعات	50.926	167	0.305		
	المجموع	51.505	169			
أسلوب العرض	بين المجموعات	0.218	2	0.109	0.324	0.724
	داخل المجموعات	56.270	167	0.337		
	المجموع	56.488	169			
الأنشطة	بين المجموعات	0.221	2	0.111	0.346	0.708
	داخل المجموعات	53.395	167	0.230		
	المجموع	53.616	169			
وسائل التقويم	بين المجموعات	0.277	2	0.138	0.362	0.697
	داخل المجموعات	63.760	167	0.382		
	المجموع	64.037	169			
تنمية الاتجاهات والميول	بين المجموعات	0.337	2	0.169	0.344	0.709
	داخل المجموعات	81.816	167	0.490		
	المجموع	82.154	169			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.487	2	0.243	1.267	0.284
	داخل المجموعات	132.058	167	0.192		
	المجموع	32.544	169			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (20) ما يلي:

1 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في مجال الأهداف .

2 . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير الخبرة في باقي المجالات والدرجة الكلية .

ولبيان مصدر الفرق في المجالات الدالة إحصائيا تم استخدام " L.S.D "(Least Significant Difference) والجدول (21) يظهر نتائج اختبار " L.S.D ".

الجدول (21)

نتائج اختبار " L.S.D " للتقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات على مجال الأهداف لكتب التكنولوجيا حسب متغير المؤهل العلمي.

المقارنات (I)	(J)	متوسط الفرو قات (I-J)	الدلالة الإحصائية
دبلوم	بكالوريوس	0.24	* 0.027
	دراسات عليا	0.56	0.115
بكالوريوس	دبلوم	-0.24	* 0.027
	دراسات عليا	0.8	* 0.022
دبلوم عالي فأعلى	دبلوم	0.56	0.115
	بكالوريوس	0.8	* 0.022

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتبين من الجدول (21) ما يلي:

1 . أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لصالح المجموعة الأولى (دبلوم) على حساب المجموعة الثانية (بكالوريوس) ، حيث كان هذا الفرق (24،.) بينهما.

2 . أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لصالح المجموعة الثالثة (دبلوم عالي فأعلى) على حساب المجموعة الثانية (بكالوريوس) ، حيث كان هذا الفرق (0.8) بينهما.

4 . النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى التخصص .

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي ونتائج الجدول (22) تبين ذلك.

الجدول(22)

نتائج تحليل التباين الأحادي واستخراج دلالة الفروق بين المجالات الثمانية تبعاً لمتغير التخصص عند المعلمين والمعلمات

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الشكل الفني للكتاب	بين المجموعات	1.9	3	0.63	0.26	0.53
	داخل المجموعات	39.7	165	0.24		
	المجموع	41.6	168			
مقدمة الكتاب	بين المجموعات	2.88	3	0.96	2.7	* 0.047
	داخل المجموعات	58.7	165	0.36		
	المجموع	61.6	168			
الأهداف	بين المجموعات	1.5	3	0.50	1.38	0.25
	داخل المجموعات	60.6	165	0.37		
	المجموع	62.1	168			
المحتوى	بين المجموعات	2.4	3	0.811	2.7	* 0.045
	داخل المجموعات	48.9	165	0.29		
	المجموع	51.3	168			
أسلوب العرض	بين المجموعات	1.5	3	0.511	1.54	0.21
	داخل المجموعات	54.7	165	0.32		
	المجموع	56.3	168			
الأنشطة	بين المجموعات	2.35	3	0.78	2.5	0.059
	داخل المجموعات	51.2	165	0.31		
	المجموع	53.5	168			
وسائل التقويم	بين المجموعات	4.1	3	1.38	3.8	0.12
	داخل المجموعات	59.8	165	0.36		
	المجموع	64	168			
تنمية الاتجاهات والميول	بين المجموعات	2.7	3	0.91	1.9	0.13
	داخل المجموعات	79	165	0.48		
	المجموع	81.7	168			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.00	3	0.67	3.6	* 0.014
	داخل المجموعات	30.4	165	0.184		
	المجموع	32.5	168			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (22) ما يلي:

1 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير التخصص في مجالات مقدمة الكتاب والمحتوى والدرجة الكلية.

2 . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير التخصص في باقي المجالات.

ولبيان مصدر الفرق في المجالات الدالة إحصائيا تم استخدام " L.S.D " (Least Significant Difference) والجداول (26) (27) (28) تظهر نتائج اختبار " L.S.D ".

الجدول (23)

نتائج اختبار " L.S.D " للتقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات على مجال مقدمة الكتاب لكتب التكنولوجيا حسب متغير التخصص

المقارنات (I)	(J)	متوسط الفرو قات (I-J)	الدلالة الإحصائية
علوم	رياضيات	0.11	0.41
	حاسوب	-0.32	* 0.006
	تخصص آخر	0.13	0.32
رياضيات	علوم	0.11	0.41
	حاسوب	0.21	0.11
	تخصص آخر	0.02	0.88
حاسوب	علوم	0.33	* 0.006
	رياضات	0.21	0.11
	تخصص آخر	0.19	0.15
تخصص آخر	علوم	0.13	0.32
	حاسوب	0.02	0.88
	رياضيات	0.19	0.15

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتبين من الجدول (23) أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) لصالح المجموعة الثالثة (حاسوب) على حساب المجموعة الأولى (علوم)، حيث كان هذا الفرق (0.33) بينهما.

الجدول (24)

نتائج اختبار " L.S.D " للتقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات على مجال المحتوى لكتب التكنولوجيا حسب متغير التخصص.

المقارنات (I)	(J)	متوسط الفرو قات (I-J)	الدلالة الإحصائية
علوم	رياضيات	0.4	0.7
	حاسوب	−0.27	* 0.012
	تخصص آخر	0.03	0.8
رياضيات	علوم	0.4	0.7
	حاسوب	0.22	0.07
	تخصص آخر	0.02	0.9
حاسوب	علوم	0.27	* 0.012
	رياضات	0.22	0.07
	تخصص آخر	0.24	* 0.04
تخصص آخر	علوم	0.03	0.8
	رياضيات	0.02	0.9
	حاسوب	−0.24	* 0.04

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05= α)

يتبين من الجدول (24) ما يلي:

1 . أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) لصالح المجموعة الثالثة (حاسوب) على حساب المجموعة الأولى (علوم)، حيث كان هذا الفرق (0.27) بينهما.

2 . أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) لصالح المجموعة الثالثة (حاسوب) على حساب المجموعة الرابعة (تخصص آخر)، حيث كان هذا الفرق (0.24) بينهما.

الجدول (25)

نتائج اختبار " L.S.D " للتقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات على الدرجة الكلية لكتب التكنولوجيا حسب متغير التخصص.

المقارنات (I)	(J)	متوسط الفروقات (I-J)	الدلالة الإحصائية
علوم	رياضيات	0.007	0.9
	حاسوب	−0.23	* 0.007
	تخصص آخر	0.001	0.99
رياضيات	علوم	0.007	0.9
	حاسوب	−0.23	* 0.007
	تخصص آخر	0.005	0.9
حاسوب	علوم	0.23	* 0.007
	رياضات	0.23	* 0.02
	تخصص آخر	0.23	* 0.015
تخصص آخر	علوم	0.001	0.99
	رياضيات	0.005	0.96
	حاسوب	−0.23	* 0.015

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05= α)

يتبين من الجدول (25) ما يلي:

1 . أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) لصالح المجموعة الثالثة (حاسوب) على حساب المجموعة الأولى (علوم) ، حيث كان هذا الفرق (0.23) بينهما.

2 . أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) لصالح المجموعة الثالثة (حاسوب) على حساب المجموعة الثانية (رياضيات) ، حيث كان هذا الفرق (0.23) بينهما.

3 . أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لصالح المجموعة الثالثة (حاسوب) على حساب المجموعة الرابعة (تخصص آخر) ، حيث كان هذا الفرق (0.23) بينهما.

5 . النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى مستوى الصف.

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي ونتائج الجدول (26) تبين ذلك.

الجدول(26)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق بين المجالات الثمانية تبعاً إلى متغير الصف عند المعلمين والمعلمات

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الشكل الفني للكتاب	بين المجموعات	0.879	2	0.439	1.784	0.17
	داخل المجموعات	28.810	117	0.246		
	المجموع	29.688	119			
مقدمة الكتاب	بين المجموعات	1.663	2	0.831	2.312	0.104
	داخل المجموعات	42.066	117	0.360		
	المجموع	43.729	119			
الأهداف	بين المجموعات	0.432	2	0.216	0.573	0.565
	داخل المجموعات	44.095	117	0.377		
	المجموع	44.527	119			
المحتوى	بين المجموعات	0.02480	2	0.01240	0.042	0.959
	داخل المجموعات	34.553	117	0.295		
	المجموع	34.577	119			
أسلوب العرض	بين المجموعات	0.536	2	0.268	0.827	0.440
	داخل المجموعات	37.907	117	0.324		
	المجموع	38.443	119			
الأنشطة	بين المجموعات	0.333	2	0.167	0.516	0.598
	داخل المجموعات	37.753	117	0.323		
	المجموع	38.087	117			
وسائل التقويم	بين المجموعات	0.08544	2	0.04272	0.001	0.999
	داخل المجموعات	46.069	117	0.394		
	المجموع	46.070	119			
تنمية الاتجاهات والميول	بين المجموعات	0.194	2	0.09715	0.209	0.812
	داخل المجموعات	54.412	117	0.465		
	المجموع	54.606	119			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.125	2	0.06269	0.354	0.703
	داخل المجموعات	20.734	117	0.177		
	المجموع	20.859	119			

يتضح من الجدول (26) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) على جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية لمتغير الصف وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية السادسة.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها حيث تهدف إلى التعرف على آراء المعلمين والمعلمات حول منهاج التكنولوجيا، وعلى ضوء النتائج نخرج بالتوصيات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

ما درجة تقويم كتب التكنولوجيا للصفوف (سابع، ثامن، تاسع) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل من حيث الإخراج الفني والمقدمة والمحتوى والأهداف وأسلوب العرض والوسائل والأساليب والأنشطة ووسائل التقويم وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة.

١. الشكل الفني:

كانت درجة التقويم كبيرة على جميع الفقرات حيث كانت النسب المئوية للاستجابة عليها أكثر من (71%) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لمجال الشكل الفني لكتب التكنولوجيا للصفوف الثلاثة كانت عالية إذ وصلت الاستجابة إلى(74.4%).

وترى الباحثة أنّ هذا يؤكد نجاح الشكل الفني للكتب كما يشير إلى نجاح مركز المناهج وحرصه على إنتاج الكتب الثلاثة بصورة فنية تتلاءم مع خصائص الطلبة النفسية بالإضافة إلى أنها تضيف بعض العناصر الايجابية وخاصة ألوان الغلاف وجاذبيتها.

وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كلّ من يوسف (1994)، الشراري (2001)، سيف (1994).

٢. مقدمة الكتاب:

كانت درجة التقويم عالية على الفقرة (1) حيث كانت النسبة المئوية (72%) وكانت متوسطة على الفقرات (5،4،2) فتراوحت النسب المئوية للاستجابة عليها بين (63-67%) بينما كانت قليلة على الفقرات (7،6،3) حيث كانت النسب المئوية للاستجابة (59%) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية بمجال مقدمة الكتاب كانت متوسطة فوصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (63%)، وترى الباحثة أنّ السبب في درجة تقويم مجال المقدمة جاءت كبيرة على بعض المجالات ومتوسطة على الأخرى وعدم الكفاية في مراعاة بعض الشروط التي يجب توافرها عند إعداد المادة التعليمية ومنها أن المقدمة لم توضّح الأسلوب المناسب لاستخدام الكتاب، وعدم إعطائها فكرة واضحة عن محتوى الكتاب، وعدم التوجيه الكافي للقارئ للإفادة من النشاطات والوسائل المعينة، وعدم إرشاد المعلمين إلى أساليب التقويم المناسبة، وعدم كفايتها لإثارة دافعيه الطلبة إلى التعلّم ، بينما تعطى المقدمة فكرة عامة عن أهداف الكتاب بشكل عام.

وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من بشارات (2000)، الصوص (1996) حيث توصّلا إلى أن مجال مقدمة الكتاب حصل على المرتبة الثامنة أو أدنى مرتبة بين مجالات التقويم.

٣. مجال الأهداف:

كانت درجة التقويم عالية على الفقرة (5) حيث بلغت نسبة الاستجابة (71%) وكانت متوسطة على الفقرات (8،5،4،3،2،1) فتراوحت النسبة المئوية بين (64- 69%) بينما كانت نسبة الإستجابة قليلة على الفقرة (7). وكانت نسبة الإجابة عنها (59%) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لمجال الأهداف فقد بلغت 66% ونلاحظ مما سبق أنّ أعلى درجة كانت على الفقرة (5) وأدنى درجة كانت على الفقرة (7).

وترى الباحثة أنّ السبب في كون درجة تقويم مجال الأهداف جاء كبيراً على بعض المجالات ومتوسطاً على الأخرى وذلك لعدم الربط الكافي للأهداف السلوكية بالأهداف العامة للمنهاج

وبنتاجات التعلم الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية) وكذلك لم تراع الأهداف بدرجة كافية الخصائص النمائية للطلبة ولم تساهم في تعميق الحس الوطني وروح الانتماء بشكل كافٍ بينما تتصل أهداف الكتاب بحاجات المجتمع ومشكلاته.

وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من جبر (2000)، ويوسف (1994)، ومناصرة(2001) حيث توصلوا إلى أن مجال مقدمة الكتاب حصل على المرتبة الخامسة.

٤. مجال المحتوى:

كانت درجة التقويم عالية على الفقرات (7,6,5,2,1) حيث تراوحت النسبة بين (71–74%) بينما كانت متوسطة على الفقرات (8،4،3) فكانت النسبة (64، 67، 64%) على التوالي في حين بلغت نسبة الاستجابة على الدرجة الكلية (69%)، ونلاحظ أنّ أعلى فقرة (5) والثانية (6) وأدنى فقرة على الفقرة (8).

وترى الباحثة أنّ السبب في كون درجة تقويم مجال المحتوى جاءت كبيرة على بعض المجالات ومتوسطة على الأخرى يعود إلى عدم المراعاة الكافية للفروق الفردية والبيئيّة والمتطلبات المحلية وملاءمة المحتوى مع المستوى العقلي للطلبة وعدم التدرج الكافي لمفاهيم المحتوى من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد وعدم الربط الكافي لمادة المحتوى بحاجات الطلبة وخبراتهم بشكل كافٍ، بينما يتناسب حجم المحتوى مع عدد الحصص وتوزّع المادة على الفصلين بشكل ملائم ويتصف المنهاج بالحداثة والدقة العلمية ويساهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من الشراري (2001)، ثابت (2000)، قطيط (2002)، بشارات (2000)، مناصرة (2001)، يوسف (1994).

٥. مجال أسلوب العرض:

كانت درجة التقويم عالية على الفقرة (6) حيث بلغت نسبة الاستجابة (71%) بينما كانت متوسطة على الفقرات (5،4،3،2،1) فتراوحت النسب بين (60-69%) في حين بلغت نسبة الاستجابة على الدرجة الكلية (66%).

ونلاحظ أنّ أعلى درجة تقويم كانت على الفقرة (6) وفي المرتبة الثانية على الفقرة (1) وأدنى درجة تقويم على الفقرة (3).

وترى الباحثة أنّ السبب في كون درجة تقويم مجال أسلوب العرض جاءت كبيرة على بعض المجالات، ومتوسطة على الأخرى وأنّ أسلوب العرض لم يساعد على التعلّم الذاتي ويشوق المتعلم ويشجعه على التعلّم بشكل كافٍ ولم يتناسب بشكل كافٍ مع المستوى العقلي للطلبة والتعبير السليم، وكذلك لم يحفّز أسلوب العرض تفكير الطلبة على البحث والاستكشاف بدرجة كافية بينما يخلو أسلوب العرض من التكرار الممل.

وتوصلت النتائج إلى أنّ مجال أسلوب العرض حصل على المرتبة السادسة.

٦. مجال الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة:

كانت درجة التقويم عالية على الفقرات (7،6،5،4،3) فبلغت نسبة الاستجابة بين (71-75%) في الوقت الذي كانت فيه تلك النسبة متوسطة على الفقرات (8،2،1) فبلغت نسبة الاستجابة عليها (63،64،66%) على التوالي بينما كانت نسبة الاستجابة قليلة على الفقرة (9) إذ كانت نسبة الاستجابة عليها(58%) أما الاستجابة على الدرجة الكلية فكانت متوسطة إذ بلغت النسبة المئوية (67%).

ونلاحظ أنّ أعلى درجة تقويم على الفقرة (6) وأدنى درجة تقويم على الفقرة (9).

وترى الباحثة أنّ السبب في كون درجة تقويم مجال الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة جاءت كبيرة على بعض المجالات ومتوسطةً على الأخرى بسبب عدم التمكّن من تحقيق النشاطات المقترحة في الكتاب بيسر وسهولة وأنّ النشاطات المقترحة في الكتاب لا تكفي لإثارة تعلّم الطلبة الذاتي وكذلك الوسائل التعليمية في الكتاب لا تتصف بالدقة والوضوح، بينما ارتبطت الوسائل التعليمية بالأهداف الواردة في الكتاب، وبمادة المحتوى، وتعمل على إثارة تفكير الطلبة وكذلك ترتبط النشاطات المقترحة بمادة المحتوى وتتناسب مع قدرات الطلبة في هذه المرحلة. وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كلّ من الصوص (1996)، وعبد الخالق (1998)، حيث توصّلوا إلى أن مجال الأساليب والوسائل والأنشطة حصل على المرتبة الرابعة بين مجالات التقويم.

٧. مجال وسائل تقويم:

كانت درجة التقويم متوسطة على جميع الفقرات حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها بين (60-67%) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لمجال وسائل التقويم كانت متوسطة فوصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (64,5%)

وترى الباحثة أنّ السبب في كون درجة تقويم مجال وسائل التقويم جاءت متوسطة في جميع المجالات إذ يعود إلى عدم الكفاية في تنّوع وسائل التقويم ولا تثير وسائل التقويم للطلبة بدرجة كافية على البحث والتفكير، ولا تقيس مدى اكتساب الطلبة للمهارات، والجوانب الانفعالية، وما وضعت من أجله بدقة بشكل كافٍ وكذلك وسائل التقويم لا تغطّي جميع جوانب المحتوى بشكل كافٍ.

وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من سيف (1994)، حيث توصلا إلى أن مجال وسائل تقويم الكتاب حصل على المرتبة السابعة بين مجالات التقويم.

٨. مجال تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة:

كانت درجة التقويم كبيرة على الفقرات (5،4،3،2) حيث تراوحت النسب المئوية للاستجابة عليها بين (71–75%) في الوقت الذي كانت فيه تلك النسب متوسطة على الفقرتين (7،1). وقد بلغت نسبة الاستجابة عليها (67%) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لمجال تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة كانت كبيرة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (71%).

ونلاحظ أنّ أعلى فقرة (5) وأدنى فقرة (1)، وترى الباحثة أن السبب في كون درجة تقويم مجال تنمية الاتجاهات والميول لدى طلبة جاءت كبيرة على بعض المجالات ومتوسطة على الأخرى لعدم الكفاية لتعزيز الكتاب لاتجاهات إيجابية نحو نظافة النظام البيئي بشكل كافٍ، ولا يزيد بدرجة كافية من اهتمام الطلبة بحياة العلماء وتقديرهم، بينما ينمّي مهارات السلامة العامة، ودرجة ميول الطلبة ويعزز روح العمل التعاوني وينمّى تقبل الطلبة لآراء الآخرين.

وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من الصوص (1996) حيث توصل إلى أنّ مجال تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة حصل على المرتبة الثانية بين مجالات التقويم.

٩. ترتيب مجالات التقويم لكتب (التكنولوجيا):

إنّ أفضل ترتيب لمجالات التقويم كان مجال الشكل الفني للكتاب (74.7%) وآخر مجال في الترتيب كان مجال مقدمة الكتاب (63.3%) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لكتب التكنولوجيا (سابع، ثامن، تاسع) كانت متوسطة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (69.6%).

وبشكل عام فإنّ نتائج هذه الدراسة جاءت منسجمة مع نتائج دراسة كلّ من الشراري (2002)، الصوص (1996) أما بالنسبة إلى نتائج مجال المقدمة فقد نال أدنى درجة تقويم ويعود ذلك إلى افتقار المقدمة الأسلوب المناسب لاستخدام الكتاب ولا توجه المعلمين إلى استخدام أساليب تدريس مناسبة ولا تعطي فكرة واضحة عن محتوى الكتاب، ولا توجه الطالب إلى الإفادة من النشاطات

والوسائل المعينة بعدم احتواء الكتاب على صفحة المراجع ولا ترشد المعلمين إلى أساليب تقويم مناسبة ولا تثير دافعية الطلبة إلى التعلّم.

إن درجة تقويم المنهاج للمجالات الثمانية كانت قريبة من الكبيرة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة الكلية (69.6) وهذا يدل على صلاحية المنهاج وملاءمته وقبوله تربوياً.

مناقشة الفرضيات:

مناقشة الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير الجنس.

دلت النتائج الدراسية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) على مجالات الدراسة الثمانية تبعاً إلى متغير الجنس.

وترى الباحثة أنّ السبب يعود إلى الانسجام في فقرات الاستبانة للمجالات الثمانية وأنّ الجنس لا يؤّثر على عملية التقويم للمعلمة أو المعلم الذي شارك في عملية التقويم هذا سواء أكان ذكراً أم أنثى، والسبب في ذلك أن واضعي المنهاج راعوا الأسس الصحيحة في تصميم المنهاج بمناسبتها للجنسين، ولكلّ مجال من مجالات التقويم الثمانية، واتفقت مع نتائج دراسة كل من أيوب(1999)، يوسف(1994) الصوص (1996) ولكنها تتعارض مع دراسة كل من الشراري (2002)، عامر(2000)، المتوكل(1989) ربايعة(1999).

مناقشة الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى لمتغير الخبرة.

دلّت نتائج تحليل التباين الأحادي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير الخبرة في مجالي الأنشطة وأسلوب العرض عند كلّ من المعلمين والمعلمات لصالح المجموعة الأولى (أقل من 3 سنوات) مقارنة بالمجموعة الثالثة (أكثر من 5 سنوات) في بعض المجالات (الأنشطة، وأسلوب العرض) إذ إنّ المعلمين والمعلمات من أصحاب الخبرة القصيرة همّ الذين ظهرت الفروق لصالحهم.

وترى الباحثة أنّ السبب في تفوق أصحاب الخبرة (أقل من 3 سنوات) هو أنهم نشيطون ومؤهلون جيداً حسب ما طلب من منهاج التكنولوجيا وأنهم شاركوا في دورات تدريبية اتبعت طرق التدريس الحديثة. كذلك لم يتعرضوا إلى الملل الناجم عن الروتين اليوميّ فلهم القابلية للعطاء وبالتالي متفاعلون للتعامل مع المنهاج، كذلك يحبون أن يتعرفوا على نتائج تجاربهم، فيعرضون المادة بأسلوب شائق كما أنهم شاركوا في دورات تربوية اتبعت طرق تدريس حديثة، كما أنهم يحاولون أن يثبتوا ذاتهم.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة كلّ من عبد الخالق (1998) ، وأيوب (1999)، وربايعة (1999)، ولكنها تتعارض مع دراسة كل من الصوص (1999)، وبشارات (2000)، والشراري(2001)، والشراري (2002).

ويستدلّ من هذه النتائج أنّ متغير الخبرة يلعب دوراً هاماً في عملية التقويم إذ إنّ سنوات الخبرة كان لها أثر واضح على درجة تقويم المعلمين والمعلمات خاصة أصحاب الخبرة القصيرة أما أصحاب الخبرة المتوسطة فما زال لديهم القابلية في العطاء، على عكس أصحاب الخبرة الطويلة الذين أثقلهم الروتين اليومي وعدم التغيير مما قلل من التفاعل مع المتعلمين وبخاصة أنّ المادة تحتاج إلى تفاعل وحيوية، فلم يكن هناك أي تأثير لهذه الخبرة على درجة التقويم.

مناقشة الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى المؤهل العلمي.

ودلّت النتائج على أنه يوجد فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) في تقويم كتب التكنولوجيا للصفوف سابع وثامن وتاسع تعزى إلى متغير المؤهل العلمي عند كل من المعلمين والمعلمات حيث كانت هذه الفروق بين المعلمين والمعلمات ذوي المؤهل العلمي (ودبلوم عالي فأعلى) مقارنة مع المؤهل العلمي (بكالوريوس) في مجال الأهداف إذ إنّ المعلمين والمعلمات ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالي) فأعلى هم الذين ظهرت الفروق لصالحهم.

وهذا يتفق مع دراسة الشراري (2000) وتعارضت مع دراسة كلّ من عبد الخالق (1998) وربايعة (1999) ومناصرة(2001).

وترى الباحثة أنّ السبب في تفوق المؤهل العلمي دبلوم عالي فأعلى هو أنهم مؤهلون جيداً وأنهم درسوا مساقاتٍ تربوية في الجامعات التي اتبعت طرق تدريس حديثة، وكذلك معلم التكنولوجيا لا يخضع لدورات قياس وتقويم فالدورات تقلل من وجود هذه الفجوات.

مناقشة الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى التخصص.

دلّت نتائج التحليل الإحصائي لاستخدام تحليل التباين الأحادي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير التخصص لصالح تخصص حاسوب على مجالات المحتوى والمقدمة والدرجة الكلية.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05)

في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى متغير التخصص على باقي المجالات.

وهذه الدراسة اختلفت مع دراسة سلامة (2003).

وترى الباحثة أنّ التخصص يؤثر على عملية التقويم إذ إنّ المعلّم أو المعلمة المشارك في عملية التقويم في تخصص الرياضات أو العلوم أو تخصّص آخر أو الحاسوب، قد أثر لصالح تخصص الحاسوب، والسبب في ذلك أنّ كلّ معلّم ملمّ بعمق بتخصصه، أما التخصّصات الأخرى فيعرف بمنهاج التكنولوجيا، ولكن ليس بعمق مثل التخصص، فالتخصص يهتم بما يوجد بين دفتي الكتاب، وكذلك تعتبر المقدمة جزءا من المنهاج في حين ترى الباحثة أنّ كلّ معلّم يحاول أن يوضّح ويفسّر وييسّر المحور الخاص بتخصصه وينسى المحاور الأخرى بأنها مهمة مثل تخصصه والسبب أنّ كلّ معلّم لا يعرف القيمة العلمية للتخصصات الأخرى.

مناقشة الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب التكنولوجيا تعزى إلى مستوى الصف.

ودلّت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية إلى متغير الصف.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة عبد الخالق (1998) وتتعارض مع دراسة ربايعة (1999)، والمتوكل (1989).

ويستدلّ أنّ المعلّم أو المعلمة المقيّم لمستوى الصف لا يؤثر على درجة تقويم الكتاب.

وترى الباحثة أنّ الصف لا يؤثر على عملية التقويم والسبب في ذلك أن كتب (سابع، ثامن، تاسع) لها المحاور نفسها وكأنها كتاب واحد ولكن مستوى المادة يختلف تبعاً لمستوى

الصف كذلك راعى واضعو المنهاج الأسس الصحيحة بما يتناسب مع المستوى العمري للطالب حيث كانت أهدافه واضحة وقابلة للقياس.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنّ الباحثة توصي بالآتي:

- ضرورة التأكيد المستمر على تفعيل ورّشات العمل حول الكتاب المدرسي والدورات التدريبية لجميع المعلمين والمشرفين ممّا يساعد على تعزيز اتجاهات سليمة نحو الكتاب، ومعرفةٍ أفضل بطريقة التدريس، وكذلك ييسر التعامل مع المحتوى من خلال تزويدهم بالكفاءات التدريسيه المرغوبة واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة .
- ضرورة ربط المحتوى بمشكلات البيئة المحلية .
- ضرورة إشراك المعّلم والمشرف والطالب في إعداد الكتب المدرسية تصميمها، وتطويرها وتقويمها بصفتهم الأشخاص الذين يطبقون المنهاج عملياً في المدارس.
- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التقويمية والتحليلية ودراسات تبحث في الصعوبات التي يواجهها المعلمون في أثناء تدريسهم للتكنولوجيا.
- ضرورة وضع برنامج علاجي لتلافي نقاط الضعف التي كشفت عنها الدراسة لاسيما وأنّ الكتب المدرسية الجديدة ما زالت قيد التجريب مثل المحتوى ، والأساليب والوسائل والأنشطة ، والأهداف ، وأسلوب العرض ، وسائل التقويم ، ومقدمة الكتاب .
- ضرورة إعداد طبعة جديدة مقننة تراعي مواطن الضعف التي كشفت عنها الدراسة.

المراجع العربية

إبراهيم، عبد اللطيف .(1967). **المناهج: أسسها وتنظيمها وتقويم أثرها**، مكتبة مصر،القاهرة.

ابن منظور، **لسان العرب .**(الجزء الخامس). ، القاهرة: دار المعارف، ص3783.

احدوش، عزام .(2001). **دراسة تحليله لمحتوى العلوم للصف السادس الأساسي ومعرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو واقع الكتاب** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

أيوب، عبد الكريم .(1999). **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.

بشارات، جميل .(2000). **تقويم كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم في مدارس محافظات شمال فلسطين** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

برنامج التعليم المفتوح .(1992) **المنهاج التربوي**،جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

برنامج التعليم المفتوح .(1994). **القياس والتقويم**، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

ثابت، زهراء .(2000). **تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.

جبر، بسام. (2000). **تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات وسط وجنوب فلسطين** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

جازيه، نهاية .(2002). **تقييم معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البادية الشمالية الأردنية لكتاب دليل المعلم في اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

جردات ، عزت. (1984) . **مجالات البحث ومجالات التطور الأكثر إلحاحاً في الأردن** ، وقائع ندوة البحث والتطوير التربوي- جامعة ليرموك- اربد، الأردن.

حمدان، محمد زياد .(1985). **تصميم المنهج**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

الحيلة، محمد محمود .(1998). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة، عمان، الأردن.

الحيلة، محمد، مرعي، أحمد .(2000) **المناهج التربوية الحديثة**،دار المسيرة، عمان.

خطة المنهاج الفلسطيني الأول .(1998). **الإدارة العامة للمناهج التربوية** ، وزرة التربية والتعليم ، مركز تطوير المناهج ، رام الله ، فلسطين

دروزة، أفنان .(1995) . **إجراءات في تصميم المناهج** ، ط2، مركز التوثيق والأبحاث، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

الدولات، عدنان .(2001). **تقويم كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

ربايعة، محمد .(1999). **تقويم كتب التربية الوطنية للصفوف الأساسية: الرابع، والخامس، والسادس، من وجهة نظرا لمعلمين** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

ربايعة، مازن .(2003). **تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأعضاء لجنة تأليف المقر** ر، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

الزغارنة، سليمان .(2002). **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب العلوم- الجزء الأول- للصف السابع الأساسي في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

سرحان، الدمرداش عبد المجيد.(1983). **المناهج المعاصرة** ، ط 4، مكتبة الفلاح، الكويت.

السر، خالد .(1994). **تقويم كتاب الرياضيات للصف التاسع من وجهة نظر المعلمين والطلبة في منطقة تربية عمان الكبرى الأولى** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

سلامه،عائد .(2003). **تقويم كتاب الرياضيات المدرسي للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في فلسطين** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

سماره، عزيز وآخرون .(1989). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر، عمان.

سيف، محمد .(1994). **تقويم كتاب الفيزياء المقرر تدريسه على طلبة الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر معلمي الفيزياء والمشرفين** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشاطر، غسان حسن .(1994). **تقويم كتاب المطالعة والنصوص للصف التاسع الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمشرفين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الشراري، عامر (2001). **تقويم كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الشراري، مقبول(2002). **تقويم كتب قواعد اللغة العربية لصفوف المرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

شاهين، يوسف.(1991). **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن.

الشلبي، إبراهيم مهدي .(1984). **تقويم المناهج باستخدام النماذج**، مطبعة المعارف، بغداد.

شوق، محمود .(1995). **أساسيات المنهج الدراسي ومهماته**، الرياض: دار عالم الكتب.

الصوص، عماد .(1996). **تقويم كتب الرياضيات المدرسية في مرحلة التعليم الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في فلسطين** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فاسطين.

الطوره، عبد الرحمن .(1994). **تقويم كتب مادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظات جنوب الأردن** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة، الكرك ،الأردن.

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

عبد الخالق، عصام .(1998). **تقويم كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات شمال فلسطين** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عبد الجليل ، محمد (2003) **تقويم كتاب التربية الإسلامية الفلسطيني للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس** ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .

عبد الله، فوزي .(1991). **تقويم كتب الجغرافيا المقررة في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلاب**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

عفانة، عزو إسماعيل .(1996). **تخطيط المناهج وتقويمها**، غزة: الجامعة الإسلامية.

عقل، نهى .(2003). **تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس سلفيت.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

علي، عوض .(1998). **دراسة تحليلية وتقويمية لكتب كيمياء المرحلة الثانوية بجمهورية السودان في ضوء مفهوم الثقافة العلمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عواد، خالد .(1994). **تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الصف ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة،الأردن.

عيد ، محمد .(1983). **مفاهيم التقويم أسسه ووظائفه** ، محاضرات التقويم التربوي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج،ص 10.

غزاوي، محمود .(1995). **دراسة تقويمية لكتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

فرحان، إسحاق احمد .(1967). **الكتاب المدرسي: تطوره واستعماله**، رسالة المعلم.

فرحان ، اسحق ومرعي، توفيق .(1990). **المنهاج التربوي**، جامعة القدس المفتوحة.

قطيط، غسان .(2002). **تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر معلمي الفيزياء ومستوى مقروئية الكتاب** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

اللقاني ، احمد، ورضوان، برنس .(1988). **تدريس المواد الاجتماعية** ، ط(3).عالم الكتب ،القاهرة، مصر.

اللقاني، أحمد .(1989). **المنهاج بين النظرية والتطبيق**، ط3، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

المتوكل، محمد .(1989). **تقويم كتاب علم الأحياء للصفوف الثلاثة الثانوية في الجمهورية العربية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

مجاور، صلاح والديب، فتحي .(1984). **المنهج المدرسي : أسسه وتطبيقاته التربوية** ، ط6. الكويت: دار القلم .

مناصره، محمد خير .(2001). **تقويم منهاج التربية الرياضية للصفوف الثلاث الأساسية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،الأردن.

هندي، صالح وآخرون .(1983). **دراسات في المنهاج والأساليب العامة** ، ط2، كلية عمان، عمان.

يوسف، عبد الرحمن .(1994). **تقويم كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والطلاب في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Azar, F.(1982). **Analysis of Science Textbook Used in Iranian Upper Secondary School**، Doctoral dissertation, University of Illinois champing, Dissertation Abstracts International ,3945A.

Bashaireh, Z, .(1998). **A study of New Science Curriculum in Jordanian Secondary Schools with Special Reference to Science Practical word.** unpublished PH.D thesis, Sheffield, England.

Chiappetta, E. Fillman، D.& Etal, G.H.(1991a). **A Method To Quantify Major Themes of Scientific Literacy in Science Textbooks**. **Journal of Research in Science Teaching**، 28,713-725.

Chiappetta, E. ,Fillman,D.A. & Etal، G.H. (1991b). **A Quantitative Analysis of high school chemistry text book For Scientific literacy themes of expository learning Aids.** Journal of Research in Science Teaching,vol. 30, no. l, pp.65-85.

Davids, G. V. & Ritchie, S.D.(1994**). How do Attitudes of Parents Teachers, and Students Affect the Integration of Technology in to School?** (ERIC Documets Reproduction Serviec ED 373710).

Farragher, P. & Szabo, M. (1986) **Learning Evironmental Science from Text Aided by a diagnostic and prescriptive instructional strategy. Journal of Research in Science Teaching** 23, 557-.

Jacobsonad , W .J. ,& Doran , R .L .(1986) .**What do our Ninth Graders Think of Science and School، The Science Teacher**، 53, 59 −61

Harding, J. & Rennie, L.J.(1993). **"Technology Education in Science and Mathematics. What Research Says to the science and Mathematics." Research Implications form Science and Mathematics teachers,** 1,57-62

Hurely, N. P. & Vosburg, J. D. (1997). **" Modern Technology: The Relationship Between Student Attitudes Toward Technology and Their Attitude Toward Teaching Using Modern**

Technology in an Every Day Setting". (ERIC Document & Reproduction Service ED 415841)

Mor, J. T.(1991). **A content Analysis of a Non-traditional Versus a Traditional High Chemistry Texts،** Dissertation Abstracts International .52-9.p.3168

Ring, j.w.(1983**). Technique for Assessing Conceptual Development in Chemistry Texts. Journal of Chemical Education**. 60, 891-892.

Sanger, M. & Greenbowe، T .(1999**). An analysis of College Chemistry Textbooks as Sources of Misconceptions and Errors in Electrochemistry.** Journal of Chemical Education. 76(6). Pp 85 3-860.

Schneider, E.M. (1995). **Testing the Rule of Three: A formative Evaluation of the Harvard Based Calculus Consortium Curriculum،** Dissertation Abstracts International,56(6), 2158A

Staver, J. R. & Bay, M. (1987), **Analysis of the Goal Cluster Orientation and Inquiry Emphasis of Elementary Science Textbooks. Journal of Research in Science Teaching**، 23, 629-643.

Swanson, C.B. (1996). **"How Technology in the Chemistry Classroom Affects Students Attitudes، and Motivation." Teaching and Change** 3 (1), 63-75.

Tabba ,H.(1962). **Curriculum Development Theory and Practice.** New York : Harcourt، Brace and world, Inc.

Uecke, J. (1996). **How Teachers، Evaluate a Curriculum Developed in- House. Focused Interviews with Six Teachers**. The University of Arizona(0009). Degree: Ed. D. PP. 218.

Zughoul, M. R. (19860, **The prospective English language Textbooks for the compulsory cycle in Jordan**, Amman-jordan.

الملاحق

ملحق (1)

المدارس التي شملتها العينة

مدارس الذكور

ذ. الراشدين الثانوية/ معلمان.	ذ. نوبا خاراس.	ذ. الدوارة الأساسية.
ذ. سعير الثانوية.	ذ. بئر القوس الأساسية.	ذ. الخليل الأساسية (ب).
ذ. ترقوميا الأسا.سية	ذ. الجعبري الأساسية.	ذ. الخليل الاساسية (أ).
ذ. الصرة.	ذ. عمر أحمد التميمي معلمان	ذ. شهداء الحرم الإبراهيمي.
ذ. طارق .بن زياد الثانوية معلمان.	ذ. الزعتري.	ذ. آمنة بنت وهب الأساسية (أ).
ذ. الراشدين الثانوية/ معلمان.	**ذ. شهداء حلحول الأساسية.**	ذ. العديسة الأساسية (ب).
ذ. سعير الثانوية.	**ذ. هدى عبد النبي.**	ذ. ابن رشد الثانوية.
ذ. بني نعيم الأساسية.	ذ. بيت كاحل الأساسية.	ذ. الملك خالد الثانوية (5) معلمين
ذ. عربية الأساسية المختلطة.	ذ. الجزائر الأساسية.	ذ. داود العطاونه الثانوية.
ذ. صوريف الثانوية.	ذ. الرشيد الأساسية.	ذ. كوزيبا الأساسية المختلطة.
ذ. بئر السبع الأساسية معلمان.	ذ. الخليل الأساسية (أ).	ذ. ترقوميا الثانوية.
ذ. جواد الهشلمون (أ).	ذ. نوبا خاراس.	ذ. الشيوخ الثانوية
ذ. الامام علي الأساسية (أ) معلمان.	ذ. طارق بن زياد الثانوية معلمان.	ذ. الإمام على الأساسية (ب) /معلمان.
ذ. المتنبي الأساسية.	ذ. صوريف الأساسية.	ذ. حمزه بن عبد المطلب الأساسية
ذ. تفوح الثانوية.	ذ. موسى بن النضير الأساسية.	ذ. الخوارزمي الأساسية.
ذ. الكندي الأساسية.	ذ. بيت أمر الأساسية.	**ذ. حلحول الثانوية/ معلمان.**
ذ. بيت أولا الأساسية.	ذ. كريسة الجديدة.	ذ. خرسا.
ذ. الزويدين الأساسية المختلطة.	ذ. جواد الهشلمون الأساسية (ب) معلمان.	ذ. الحاج عيسى المشني الأساسية.
ذ. الظاهرية الأساسية (أ).	ذ. البخاري الأساسية.	ذ. ابو علي إياد.
ذ. إذنا الأساسية (أ).	ذ. يطا الأساسية.	ذ. جعفر الأساسية/ معلمان.

ذ. حربي ابو الضبعات.	ذ. الشافعي الأساسية.	ذ. يطا الأساسية/ معلمان.
ذ. بيت أولا الثانوية/ معلمان.	ذ. سيدن ابراهيم الأساسية.	ذ. بيت الروش.
ذ. الكرمل الأساسية.	ذ. الجعبري الأساسية.	ذ. المثنى الثانوية.
ذ. هدى عبد النبي (ب).	ذ. صوريف الثانوية.	ذ. الصرايعة الثانوية المختلطة.
ذ. المجد الثانوية.	ذ. بيت عمرة الأساسية.	ذ. إذنا الأساسية.
ذ. تفوح الثانوية.	ذ. رافات الأساسية.	ذ. عناب الصغيرة.
ذ. عناب الكبيرة المختلطة.	ذ. بيت عوا الثانوية.	ذ. منيزل الأساسية المختلطة.
ذ. ابو جهاد الثانوية.	ذ. زيف الأساسية المختلطة.	ذ. ابو علي اياد الأساسية.
ذ. بيت عوا الأساسية.	ذ. النهضة الأساسية.	

مدارس البنات

ب. خلة الدار الأساسية/ معلمتان.	ب. شهداء بني نعيم الأساسية	ب. ابو الغزلان الأساسية المختلطة.
ب. اليعقوبية الأساسية 3 معلم	ب. تيسير مسودة (ب).	ب. خاراس الثانوية.
ب. تيسير مسوده (أ).	ب. قرطبة الأساسية.	ب. ابراهيم حسونة (ب).
ب. مصعب بن عمير.	ب. بيت عينون الثانوية.	ب. رشدية المحتسب الثانوية.
ب. بيت أمر الثانوية.	ب. أسماء الأساسية.	ب. صفية الأساسية.
ب. نصار العصافرة الثانوية	ب. مارية القبطية الأساسية.	ب. نوبا الثانوية.
ب. اليقظة الأساسية.	ب. زينب الأساسية.	ب. ابراهيم ابو الضبعات.
ب. الحاج طالب سلهب الأساسية (أ).	ب. عمر بن الخطاب الأساسية.	ب. الفيحاء الأساسية (3) معلمتان.
ب. القادسية.	ب. بيت كاحل الأساسية (أ)	ب. عبد الخالق يغمور.
ب. سعير الثانوية/ معلمتان.	ب. أحمد سدر الأساسية.	ب. القواسمي الثانوية.
ب. بني نعيم الأساسية.	ب. صافا لأساسية المختلطة.	ب. شويكة الأساسية المختلطة
ب. اسامة بن منقذ/ معلمتان.	ب. الحاج ياسين طه.	ب. خرسا الأساسية.
ب. إذنا الأساسية.	ب. سعير الأساسية.	ب. المجد الثانوية.
ب. الكوم الثانوية.	ب. خديجة بنت خويلد.	ب. دير العسل التحتا الأساسية
ب. رقعة الثانوية.	ب. الصرة الثانوية.	ب. بيت الروش الأساسية.
ب. دير سامت الأساسية.	ب. الشيوخ الثانوية.	ب. الهاجرية الأساسية.
ب. الطيفة الأساسية المختلطة	ب. بيت عمرة الأساسية.	ب. دير سامت الثانوية.
ب. الكرمل الثانوية.	ب. كرمة الأساسية المختلطة.	ب. اذنا الثانوية.
ب. دومة الثانوية.	ب. يطا الأساسية.	ب. ذات النطاقين الأساسية.
ب. الأقصى الأساسية.	ب. كرزا الثانوية.	ب. الكوم الثانوية/ معلمتان.
ب. شهداء يطا الأساسية/ معلمتان.	ب. أبو العرقان الأساسية. المختلطة.	ب. صدقيه أبو الضبعات الأساسية.

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة

أخي المعلم/ أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى تقويم كتب (التكنولوجيا) للمرحلة الأساسية العليا (السابع ، الثامن، التاسع) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس، يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وبيان درجة تقديركم لمدى تحقيقها في الكتاب، وذلك بوضع إشارة (X) في العامود المناسب، علما بان جميع إجاباتك ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحث وسوف تستعمل لغايات البحث العلمي فقط.

شكرا لكم لحسن تعاونكم

الباحثة

نورة عقل

يرجى تعبئة المعلومات التالية التي تساعد في فرز الإجابات وتحليلها.

اسم المدرسة التي تدرس بها: ..... المحافظة:.....

المؤهل العلمي: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الصف: ☐ السابع ☐ الثامن ☐ التاسع

التخصص: ☐ علوم ☐ رياضيات ☐ حاسوب ☐ تخصص آخر

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 3سنوات ☐ 3-5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات

الرقم	نص الفقرة	درجة التقدير				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	الشكل الفني للكتاب					
1	ألوان الغلاف جذابة ومشوقة للطلبة.					
2	يتصف ورق الكتاب بالجودة من حيث اللون والحجم ومساحة الصفحة .					
3	عناوين الكتاب الرئيسة والفرعية واضحة.					
4	الصور والرسومات والإشكال موجودة في أماكن مناسبة للدرس.					
5	حجم الكتاب مناسب للصف المقرر له من حيث عدد صفحاته .					
6	يخلو الكتاب من الأخطاء العلمية والإملائية والطباعية .					
	مقدمة الكتاب					
7	تعطي المقدمة فكرة عامة عن أهداف الكتاب.					
8	توضح المقدمة الأسلوب المناسب لاستخدام الكتاب.					
9	توجه المقدمة المعلمين إلى أساليب التدريس المناسبة.					
10	تعطي المقدمة فكرة واضحة عن محتوى الكتاب.					
11	توجه المقدمة القارىء للإفادة من النشاطات والوسائل المعينة.					
12	ترشد المقدمة المعلمين إلى أساليب التقويم المناسبة.					
13	تثير المقدمة دافعية الطلبة للتعلم.					
	الأهداف					
14	تتوفر لكل وحدة في الكتاب أهداف سلوكية كافية.					
15	ترتبط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمنهاج (التكنولوجيا) للمرحلة الأساسية .					
16	تشتمل الأهداف السلوكية على نتاجات التعلم الثلاثة: (المعرفية ،الوجدانية، النفسحركية).					
17	تتصف أهداف الكتاب بالقابلية للتطبيق.					
18	تتصل أهداف الكتاب بحاجات المجتمع ومشكلاته.					
19	تراعي الأهداف الخصائص النمائية للطلبة.					
20	تساهم أهداف الكتاب في تعميق الحس الوطني وروح الانتماء.					
21	تتصف أهداف الكتاب بالقابلية للقياس والتقويم.					

	نص الفقرة	درجة التقدير				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	المحتوى					
22	يتناسب حجم المحتوى مع عدد الحصص المقررة له.					
23	تتوزع مادة المحتوى على الفصلين بشكل ملائم.					
24	ترتبط مادة المحتوى بحاجات الطلبة وخبرتهم.					
25	تتدرج مفاهيم المحتوى من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.					
26	تتصف مادة المحتوى بالحداثة.					
27	تتصف مادة المحتوى بالدقة العلمية.					
28	يساهم المحتوى في تنمية التفكير العلمي والإبداعي لدى الطلبة.					
29	يتلاءم المحتوى مع المستوى العقلي للطلبة.					
	أسلوب العرض					
30	يستخدم أسلوب العرض تعابير سليمة ولغة سهلة وواضحة.					
31	يشوق أسلوب العرض المتعلم ويشجعه على التعلم.					
32	يساعد أسلوب العرض الطلبة على التعلم الذاتي.					
33	يحفز أسلوب العرض تفكير الطلبة على البحث والاستكشاف.					
34	يتناسب أسلوب العرض مع المستوى العقلي للطلبة .					
35	يخلو أسلوب العرض من التكرار الممل .					
	الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة					
36	تكفي الوسائل التعليمية في الكتاب لمساعدة الطلبة على التعلم.					
37	تتصف الوسائل التعليمية في الكتاب بالدقة والوضوح.					
38	ترتبط الوسائل التعليمية بالأهداف التعليمية الواردة في الكتاب.					
39	ترتبط الوسائل التعليمية بمادة محتوى الكتاب.					
40	تساعد الوسائل التعليمية على إثارة تفكير الطلبة.					
41	ترتبط النشاطات المقترحة بمادة محتوى الكتاب.					
42	تتناسب النشاطات المقترحة مع قدرات الطلبة في هذه المرحلة.					
43	تكفي النشاطات المقترحة في الكتاب لإثارة تعلم الطلبة الذاتي.					
44	يمكن تحقيق النشاطات المقترحة في الكتاب بيسر وسهولة.					

	نص الفقرة	درجة التقدير				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	وسائل التقويم					
45	تتنوع وسائل التقويم في الكتاب .					
46	تثير وسائل التقويم الواردة في الكتاب دافعية الطلبة للتعلم.					
47	تشجع وسائل التقويم الطلبة على البحث والتفكير .					
48	تتوزع وسائل التقويم في الكتاب على المستويات العقلية المختلفة.					
49	تقيس وسائل التقويم الواردة في الكتاب مدى اكتساب الطلبة للمهارات المختلفة .					
50	تهتم وسائل التقويم الواردة في الكتاب بقياس الجوانب الانفعالية عند الطلبة.					
51	تقيس وسائل التقويم الواردة في الكتاب ما وضعت من أجله بدقة .					
52	تغطي وسائل التقويم الواردة في الكتاب جميع جوانب المحتوى.					
	تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة					
53	يعزز الكتاب اتجاهات ايجابية نحو نظافة النظام البيئي.					
54	ينمي الكتاب مهارات السلامة العامة لدى الطلبة.					
55	يوجه الكتاب ميول الطلبة نحو محور من محاور التكنولوجيا.					
56	يعزز الكتاب روح العمل التعاوني لدى الطلبة.					
57	ينمي الكتاب تقبل الطلبة لآراء الآخرين.					
58	يعمل الكتاب على زيادة اهتمام الطلبة بحياة العلماء وتقديرهم.					

ملحق (3)

أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة:

د .غسان سرحان/ رئيس قسم الدراسات العليا في التربية / جامعة القدس

د .محمد شاهين/ جامعة القدس المفتوحة/ مدير منطقة الخليل التعليمية

د. عبد الناصر القدومي / جامعة النجاح الوطنية

د.علم الدين الخطيب/ جامعة القدس المفتوحة

د. تيسير أبو ساكور/ جامعة القدس المفتوحة

د. جمال أبو مرق / جامعة الخليل

د. نبيل الجندي/ جامعة الخليل

د. محمد العملة/ الدراسات العليا في التربية / جامعة القدس

د. محمود أبو سمره/ الدراسات العليا في التربية / جامعة القدس

أ . وليد البدوي / مشرف

أ . إبراهيم شاهين / مشرف

أ . سالم قباجة / معلم

أ . علي قديمات / معلم

أ . ربا التوايهة / معلمة

أ_ إيمان ربعي / معلمة

أ_ كوثر التلاحمه / معلمة

أ_ منال عوض / معلمة

أ_ إيمان قيسيه / معلمة

ملحق رقم (٤)

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ :١٠ /٥/ ٢٠٠٤
الرقم : د ع ت /٨٥ / ٢٠٠٤

السيد مدير تربية جنوب الخليل المحترم
الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة "توره عبدالكريم عقل" ورقمها الجامعي (٢٠١٢٠٣٢٥)

تحية طيبة،

تقوم الطالبة المذكوره اعلاه بالعمل على انجاز رسالة ماجستير بعنوان:" تقييم كتب تكنولوجيا سابع، ثامن،وتاسع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" في قسم الدراسات العليا/ التربية – جامعة القدس، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكوره أعلاه والتعاون معها في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق،،،

د. غسان سرحان
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

١١٤

هاتف : ٢٧٩٩٧٥٣
Tel.02-2799753

فاكس: ٠٢-٢٧٩٦٩٦٠، ص.ب٢٠٠٠٢
Fax: 02-2796960, P.O.Box:20002

ملحق رقم (٥)

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ :٥ /٥/ ٢٠٠٤
الرقم: د ع ت / ٧٧ / ٢٠٠٤

السيد مدير التربية والتعليم المحترم
الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة "نورة عبدالكريم عقل" ورقمها الجامعي (٢٠١٢٠٣٢٥)

تحية طيبة،

تقوم الطالبة المذكوره اعلاه بالعمل على انجاز رسالة ماجستير بعنوان:" تقييم كتب تكنولوجيا سابع، ثامن،وتاسع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" في قسم الدراسات العليا/ التربية – جامعة القدس، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق،،،

د. غسان سرجان
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

١١٥

Tel.02-2799753
Fax: 02-2796960, P.O.Box:20002

هاتف : ٢٧٩٩٧٥٣
فاكس: ٠٢-٢٧٩٦٩٦٠، ص.ب٢٠٠٠٢

ملحق رقم (٦)

Palestinian National Authority Ministry of Education & Higher Education Directorate of Education southern Hebron		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل

الرقم: ج خ/ ١٩٥/ ٢٧٧٢ التاريخ: ٢٠٠٤/٥/١٢

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: الدراسة الميدانية

بعد التحية ،،،

لا مانع من قيام الباحثة " **نورة عبد الكريم عقل**" من توزيع استبانتها بعنوان " **تقييم كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في جنوب الخليل** " على طلبة الصف السابع والثامن والتاسع في مدرستكم.

،،،،،،،،،،،،،،،،مع الاحترام ،،،،،،،،،،،،،،،،

مدير التربية والتعليم

أ.خليل الطميزي

وزارة التربية والتعليم العالي ★ مديرية التربية والتعليم - جنوب الخليل

ملاحظة: يرجى إعادة الاستبانة إلى التعليم العام في مديرية تربية الجنوب

١١٦

ملحق رقم (٧)

Palestinian National Authority Ministr of Education & Higher Edu Directorate of Education / Hebron		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم / الخليل

الرقم: ١٩/١١/ ١٢١٥
التاريخ :١٣ / ٥ / ٢٠٠٤م
الموافق : ٢٤ ربيع اول ١٤٢٥هـ

حضرات مدراء ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: استبانة

بعد التحية،،،

ارجو مساعدة الطالبة (نورة عبد الكريم عقل) والقادمة إلينا من جامعة القدس/ قسم الدراسات العليا في تعبئة استبانة بحثها المرفق من قبل المعلمين والمعلمات في مدرستكم وهو بعنوان (تقييم كتب تكنولوجيا سابع، ثامن وتاسع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات) وإعادتها إلى قسم التخطيط في موعد أقصاه يوم الخميس الموافق ٢٠/٥/٢٠٠٤م.

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
د.محمد عمران القواسمة

السلطة الوطنية الفلسطينية * وزارة التربية والتعليم العالي * مديرية التربية والتعليم الخليل

ت.د/ع.ج/التعليم العام

١١٧

ملحق رقم (٨)

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ :١٠ /٥/٢٠٠٤
الرقم : د ع ت / ٨٤ / ٢٠٠٤

السيد رئيس جامعة الخليل المحترم
الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة "توره عبدالكريم عقل" ورقمها الجامعي (٢٠١٢٠٣٢٥)

تحية طيبة،

تقوم الطالبة المذكوره اعلاه بالعمل على انجاز رسالة ماجستير بعنوان:" تقييم كتب تكنولوجيا سابع، ثامن،وتاسع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" في قسم الدراسات العليا/ التربية – جامعة القدس، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكوره أعلاه والتعاون معها في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق،،،

د. غسان سرحان
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

١١٨

Tel.02-2799753

Fax: 02-2796960, P.O.Box:20002

هاتف : ٢٧٩٩٧٥٣

فاكس: ٢٧٩٦٩٦٠-٠٢، ص.ب٢٠٠٠٢