تقويم كتاب (العربيّة لغتي) لتلاميذ الصفّ الرابع الأساسيّ من وجهة نظر الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع الأساسيّ في مدينة دمشق

د. فرح سليمان المطلق*

الملخّص

هدف البحث إلى تقويم كتاب (العربيّة لغتي) المقرّر على تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ من وجهة نظر الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع الأساسيّ في مدينة دمشق، ولتحقيق هدف البحث اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ والدراسة الميدانيّة، فصمّم استبانة مكوّنة من خمسة مجالات، هي: (إخراج الكتاب ولغته – الأهداف والأنشطة والتقويم – المحتوى – دليل المعلّم – المهارات والقيم)، واشتملت هذه المجالات على (42) اثنتين وأربعين فقرة، وأجرى الباحث العمليّات الإحصائيّة اللازمة للتحقّق من صدق الاستبانة وثباتها، ثم وزّعها على عيّنة عشوائيّة بلغ عددها (41) واحداً وأربعين موجّهاً وموجّهة، و(216) مئتين وستّة عشر معلّماً ومعلّمة من معلّمي الصفّ الرابع ومعلّماته، وبيّنت النتائج أنّ تقويم الموجّهين والمعلّمين للكتاب تراوح بين درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة في المجالات معظمها، باستثناء ما يتعلّق بمناسبة لغة الكتاب للمستويات العقليّة للتلاميذ وسهولة لغة عرض المعلومات ووضوحها، فقد تراوحت بين درجة التحقّق

* الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس– كليّة التربية – جامعة دمشق

المتوسّطة والقليلة. ولم تظهر فروق بين كلّ من المعلّمين والموجهين تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهّل العلميّ، وقد خرج البحث بمقترحات وتوصيات، منها: إعادة تقييم كتب اللغة العربية من قبل القائمين على أعمال التأليف في وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة، وتوجيه المعلّمين والمعلّمات جميعهم إلى الاستعانة بدليل المعلّم في المراحل الدراسيّة جميعها.

المقدمة:

يعدّ الكتاب المدرسي في ظل المفهوم الحديث للمنهج مكوّناً أساسيّاً من مكوّنات المنهج، وأداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية، فهو المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للتلاميذ، فضلاً عن أنه وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والتلميذ، تسهم في تهيئة بيئة تعليميّة خصبة وإيجابية قائمة على الحيويّة والتفاعل إذا استخدم الاستخدام الأمثل الذي يتناسب مع الأهداف التربويّة، والمحتوى، واستراتيجيّات التعليم والتعلّم، والوسائل التعليميّة، وأساليب التقويم. وبمقدار ما يتوافر فيه من عوامل الكفاءة والقوّة بمقدار ما يحكم على مخرجاته بالفاعليّة.

ولمّا كان التقويم عمليّة "يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامّة التي يتضمّنها المنهج، وكذلك نقاط القوّة والضعف به حتّى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة" (الوكيل والمفتي، 2008، 162) فإنّه من أهمّ الأسس التي ينبغي الاستناد إليها في عمليّة تطوير المناهج التربويّة.

وبناء المناهج وتطويرها يمرّ بعمليّات مستمرّة متجدّدة، تستند إلى مبرّرات وأدلّة؛ فهي بحاجة دائمة إلى تغذية راجعة تمدّها بجوانب القوّة لتعزيزها، وتبيّن لها جوانب الضعف لتلافيها، ولا سيّما أنّ التطوير ضرورة أملتها ظروف العصر الذي نعيش فيه؛ إذ إنّ تجدّد المعارف بهذه الصورة المتسارعة يفرض التقويم المستمرّ للمناهج التربويّة، ويدعو إلى تطويرها بشكل يتناسب مع كلّ معطىً جديد يضيف للمتعلّم زاداً معرفياً يمكّنه من التعامل مع هذا الجديد؛ فالتوصية "بالأخذ بمبدأ التجديد المستمرّ والمرونة في المناهج والملاءمة الدائمة لمناهج التربية وفقاً لمتطلّبات التطوّر المعرفيّ والتقني والاجتماعي" (ندوة بناء المناهج، 2004، 429) دليل واضح على الحاجة المستمرّة لهذا التجديد.

أولاً– مشكلة البحث:

عملت وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة على تطوير المناهج التعليميّة في المراحل الدراسيّة كافّة، انطلاقاً من وثيقة المعايير الوطنيّة، التي أعدّها فريق وطنيّ في وزارة التربية السوريّة، وكانت منطلقاً لعمليّة تطوير المناهج، وقد تمّ في ضوئها تطوير هذه المناهج انسجاماً مع التطوّرات التي يشهدها العالم عامّة، والمجتمع السوريّ خاصّة، بيد أنّ هذه المناهج لم تحظ بعمليّة تقويم شاملة، لاسيّما أنّ منهاج الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ تمّ تجريبه في أربع من محافظات الجمهوريّة العربيّة السوريّة في العام الدراسيّ (2009 – 2010)، وطلب إلى المحافظات التي جرّب فيها الكتاب عرض جميع ما يرونه من ملاحظات حوله سواء علمية أم منهجيّة، فقامت محافظات التجريب بتزويد وزراة التربية بهذه الملاحظات، فقام فريق المؤلفين برصد هذه الملاحظات وعملوا على تلافي الثغرات ليتمّ تطبيق المنهاج للمرة الأولى في العام الدراسيّ (2010– 2011)، لكنّه لم يخضع بعد تعميمه إلى دراسة تقويميّة شاملة.

ولكن ممّا استرعى اهتمام الباحث استمرار ورود ملاحظات إلى مكتب التوجيه الأوّل للّغة العربيّة في وزارة التربية حول هذه المناهج حتّى الآن، ومن جهات تربويّة مختلفة (معلّمين – موجّهين – أولياء أمور)، ولعلّ آخر ما اطّلع عليه الباحث ما ورد من فروع نقابة المعلّمين في عدد من المحافظات السوريّة التي وافت الوزارة في العام الحاليّ بملاحظات حول الكتب الجديدة، يمكن إجمالها في: طول النصوص، وكثرة التدريبات بما لا يتناسب مع الوقت المخصّص للحصّة، وابتعاد النصّ أحياناً عن البيئة التي يعيش فيها الطفل. ممّا استوجب إجراء دراسة تستقصي آراء الموجّهين التربويّين والمعلّمين حول هذه المناهج.

وعلى ذلك يمكن إجمال مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي:

- ما مواصفات كتاب (العربيّة لغتي) لتلاميذ الصفّ الرابع الأساسيّ من وجهة نظر الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع الأساسيّ؟

ثانياً– أهميّة البحث:

تتأتى أهميّة البحث من أهميّة الكتاب المدرسيّ الذي يعدّ أهمّ مصدر تعليمي، إذ يمثل قدراً من المنهاج التربوي المقرر، ويوفّر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية، وهو أداة مهمّة من أدوات التعليم والتعلّم يعتمد عليها المعلم في تنظيم تعليمه، والمتعلم في قراءاته وأنشطته لإحداث التغيرات المرغوبة في أنماط سلوكه.

كما تتأتّى أهميّته من أهميّة اللغة العربيّة، فمنهاج اللغة العربيّة ليس منهاجاً تعليميّاً فحسب، وإنّما هو منهاج للمادّة التي يستقي منها المتعلّم أنواع العلوم جميعها، فاللغة العربيّة بالنسبة إلى التلميذ العربيّ لغة العلم والتعلّم. ومما يزيدها أهمية تأثيرها في بقية المواد الدراسية الأخرى؛ إذ تعدّ الوسيلة لتعلّم هذه المواد، وإن كان بالإمكان الفصل بين مادّة دراسيّة وأخرى، فلا يمكن بأيّ حال من الأحوال الفصل بين اللغة وبقيّة المواد.

يضاف إلى ذلك أهميّة التقويم الشامل للمنهاج الدراسيّ، الذي يجمع التربويّون عليه، ويؤكدون قيام هذه العملية على أسس ومعايير علميّة وتربويّة ينبغي توافرها في المنهاج، ومن هذه المعايير ما يتعلّق بالأهداف والأنشطة والتقويم، والمحتوى، والمهارات التي ينبغي إكسابها التلاميذ، وكذلك الجوانب الفنّيّة المتعلّقة بوزن الكتاب واشتماله على رسوم وصور مناسبة للمستوى العمري للتلاميذ، وما يمكن أن يقدّمه دليل المعلّم من إرشادات حول تصميم الدروس وفق طرائق التدريس الحديثة، وبما يحقّق التكامل مع كتاب التلميذ.

ويمكن أن يفيد من نتائج هذا البحث:

1- مؤلّفو الكتب المدرسيّة: إذ يمكن أن يمدّهم البحث الحالي بتغذية راجعة للعمل على تعزيز جوانب القوّة في المنهاج الحاليّ، وتلافي جوانب الضعف فيه.
2- باحثون آخرون: إذ يمكن إجراء دراسات مماثلة على كتب الصفوف الأخرى، والاستفادة من أداة البحث في تقويم هذه الكتب.

ثالثاً – أهداف البحث:

لعلّ أصحاب الخبرة في الميدان التربويّ من موجّهين تربويّين ومعلمين، هم الأقدر على تقويم المناهج الدراسيّة؛ إذ إنّ الموجّه التربويّ هو المتابع لعمل المعلّم، والمعلّم هو الملاحظ الدقيق لهذه الوسيلة التعليميّة في ضوء ما يعلّمه وما يتلقّاه من تساؤلات حول الكتاب سواء من التلاميذ أم من أولياء أمورهم، أم ما يرصده بنفسه في ضوء تحضيره دروس الكتاب، وعلى ذلك سعى البحث إلى تقويم كتاب (العربيّة لغتي) المقرّر على تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ من وجهة نظر الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصف الرابع الأساسيّ في مدينة دمشق، لبيان ما يأتي:

1- مدى انسجام غلاف الكتاب مع محتوياته، وتقسيمه إلى جزأين، واشتماله على رسوم وصور مناسبة، وتخصيص دفتر يهتمّ بالمهارات الكتابيّة.
2- مدى ضبط الكتاب بالشكل المناسب، ومناسبة لغته للمستويات العقليّة للتلاميذ، واستخدامه لغة سهلة وواضحة في عرضه المعلومات.
3- مدى ارتباط أهداف الكتاب بحاجات المتعلّمين وتنوّع مستويات هذه الأهداف، ومدى تحقيق مادّة الكتاب لأهداف تعليم اللغة العربيّة.
4- مدى مراعاة الأنشطة للفروق الفرديّة للتلاميذ، ومراعاة هذه الأنشطة ميول التلاميذ وحاجاتهم.
5- مدى مراعاة عرض الأنشطة بطريقة قابلة للتنفيذ في البيئة التعليميّة، ومساعدتها على تنمية قدرة التلاميذ على التعلّم الذاتيّ.
6- مدى اشتمال أسئلة التقويم على المجالات والمستويات المعرفيّة كافّة، وتنوّعها بين المقاليّة والموضوعيّة.
7- مدى مناسبة المحتوى للحصص الدرسيّة المقرّرة لتعليمه.
8- مدى مراعاة المحتوى لتكامل مهارات اللغة فيما بينها، والتكامل مع بقيّة المواد الدراسيّة.

9- مدى خلوّ الكتاب من التكرار غير المدروس، وتركيزه على مواكبة اللغة مستجدّات الحياة، وعلى تنمية الذائقة اللغويّة للمتعلّم، وتنوّع نصوصه بين العلميّة والأدبيّة.

10- مدى تكامل دليل المعلّم مع كتاب التلميذ، ومساعدته المعلّم على تصميم دروس الكتاب.

11- مدى سعي الكتاب إلى تنمية المهارات اللغويّة جميعها لدى التلاميذ، وتنمية القيم لديهم.

رابعاً – أسئلة البحث: يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مواصفات كتاب (العربيّة لغتي) لتلاميذ الصفّ الرابع الأساسيّ من وجهة نظر الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع الأساسيّ؟

2- ما الفرق بين تقويم الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع لكتاب العربيّة لغتي؟

3- ما الفرق بين تقويم الموجهين التربويين تبعاً لمتغيّري البحث (المؤهّل العلمي والخبرة في التوجيه)؟

4- ما الفرق بين تقويم معلّمي الصفّ الرابع تبعاً لمتغيّري البحث (المؤهّل العلمي والخبرة في التعليم)؟

ويتفرّع عن السؤال الأوّل الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1- ما مدى انسجام غلاف الكتاب مع محتوياته، ومناسبة تقسيمه إلى جزأين، واشتماله على رسوم وصور مناسبة، وتخصيص دفتر يهتمّ بالمهارات الكتابيّة؟

2- ما مدى ضبط الكتاب بالشكل المناسب، ومناسبة لغة الكتاب للمستويات العقليّة للتلاميذ، واستخدامه لغة سهلة وواضحة في عرضه المعلومات؟

3- ما مدى ارتباط أهداف الكتاب بحاجات المتعلّمين وتنوّع مستويات هذه الأهداف، ومدى تحقيق مادّة الكتاب لأهداف تعليم اللغة العربيّة؟

4- ما مدى مراعاة الأنشطة للفروق الفرديّة للتلاميذ، ومراعاتها ميول التلاميذ وحاجاتهم؟

5- ما مدى مراعاة عرض الأنشطة بطريقة قابلة للتنفيذ في البيئة التعليميّة، ومساعدتها على تنمية قدرة التلاميذ على التعلّم الذاتيّ؟
6- ما مدى اشتمال أسئلة التقويم على المجالات والمستويات المعرفيّة كافّة، وتنوّعها بين المقاليّة والموضوعيّة؟
7- مامدى مناسبة المحتوى للحصص الدرسيّة المقرّرة لتعليمه؟
8- مامدى مراعاة المحتوى لتكامل مهارات اللغة فيما بينها، والتكامل مع بقيّة المواد الدراسيّة؟
9- مامدى خلوّ الكتاب من التكرار غير المدروس، وتركيزه على مواكبة اللغة لمستجدّات الحياة، وعلى تنمية الذائقة اللغويّة للمتعلّم، وتنوّع نصوصه بين العلميّة والأدبيّة؟
10- ما مدى تكامل دليل المعلّم مع كتاب التلميذ، ومساعدته المعلّم على تصميم دروس الكتاب؟
11- ما مدى سعي الكتاب إلى تنمية المهارات اللغويّة جميعها لدى التلاميذ، وتنمية القيم لديهم؟
12- ما المجال الأكثر تحقيقاً لمواصفات الكتاب الجيّد من بين المجالات الخمسّة المحدّدة في الاستبانة من وجهة نظر الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع؟
13- ما المجال الأقلّ تحقيقاً لمواصفات الكتاب الجيّد من بين المجالات الخمسّة المحدّدة في الاستبانة من وجهة نظر الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع؟

خامساً– مصطلحات البحث:

5-1- التقويم:عمليّة مقصودة ومنظّمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العمليّة التعليميّة بهدف تحديد جوانب القوّة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها.(شعلة، 2005، 23)

أما **تقويم الكتاب المدرسيّ فهو:** عملية جمع بيانات من الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع تمكّننا من إصدار حكم على مدى كفاءة كتاب العربيّة لغتي للصفّ الرابع الأساسيّ من حيث الإخراج واللغة والأهداف والأنشطة والتقويم والمحتوى ودليل المعلّم والمهارات والقيم الواردة فيه باستخدام الاستبانة المعدّة لهذا الغرض.

5-2- كتاب العربيّة لغتي: هو الكتاب الخاصّ بمادّة اللغة العربيّة الذي وضعته وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة لتلاميذ الصفّ الرابع الأساسيّ المكوّن من جزأين ويتضمّن المهارات الشفويّة، يُضاف إليه دفتر التلميذ الخاصّ بالمهارات الكتابيّة، ودليل المعلّم الخاصّ به.

5-3- تلاميذ الصفّ الرابع الأساسيّ: هم تلاميذ الصفّ الرابع والأخير من صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ، البالغ عمر أحدهم حوالي عشر سنوات.

5-4- الموجّهون التربويّون: هم المشرفون على سير العمليّة التعليميّة تربويّاً وعلمياً في الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ في مدينة دمشق.

5-5- معلّمو الصفّ الرابع الأساسيّ: هم الذين يعلّمون تلاميذ الصفّ الرابع في مدارس مدينة دمشق للعام الدراسي 2013- 2014

سادساً – الدراسة النظريّة:

6-1- التقويم لغة: قوّم المعوجّ: عدَّله وأزال عوجه، وقوّم السلعة: سعّرها وثمّنها، ويقال: قوّم الشيء: قدّر قيمته. (الوجيز، 1994، 521)

أمّا **اصطلاحاً** فهو "العمليّة التي نطلق فيها حكماً على مقدار أو أهميّة أو قيمة شيء" (swann & pratt, 2003, 199).

وتأتي أهميّة التقويم بوصفه أداة تحديد ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها؛ بحيث يكون عونًا لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات، والمعوقات؛ بقصد تحسين العملية التعليمية، ورفع مستواها؛ "فالتقويم بما يتضمّنه من عمليّات كشف وجمع للبيانات والمعلومات، باستخدام أدوات قياس متنوّعة، يساعد القائمين على تخطيط هذه البرامج وتنفيذها وإدارتها في توجيه هذه البرامج وتطوير مكوّناتها" (علام،2001، 42)

والكتاب المدرسيّ "نظام كلّي يتناول عنصر المحتوى في المنهج، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف، والمحتوى، والنشاطات، والتقويم. ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخّاة كما حددها المنهاج". (الحيلة، 2001، ص 303)، ويشكّل في المؤسّسة التربويّة "أهمّ مصدر تعليميّ؛ لأنّه يمثّل أكبر قدر من المنهاج التربويّ المقرّر، ويوفّر أعلى مستوى من الخبرات التعلّميّة الموجّهة لتحقيق الأهداف التعلّميّة المنشودة، لهذا فإنّ الكتاب التعليميّ يمثّل مكانة مركزيّة في النظام التربويّ عامّة، والنظام التربويّ العربيّ بخاصّة، وقد يعود ذلك إلى أنّ الكتاب التعليميّ هو أيسر المصادر التعليميّة العلميّة التي تتوفّر للدارس في بيئته العامّة والخاصّة" (الخوالدة، 2007، 310)

وتتركّز أهميّته فيما يأتي:

- يعدّ الكتاب المدرسي وسيلة ناجحة لعرض المفاهيم والحقائق والتعميمات في مجال أي موضوع من الموضوعات الدراسية.
- يمكن أن يتكامل الكتاب المدرسي مع وسائل التعليم والتعلم الأخرى وأساليبهما بسهولة ونجاح فهو لا يتعارض مع الأساليب الأخرى، بل قد يكون مكملاً لها ومتكاملاً معها.
- يعدّ الكتاب المدرسي أداة مرنة يمكن استخدامها داخل الصف الدراسي وخارجه، كذلك في التعلم الفردي، والتعلم الجمعي، كما يمكن استخدامه في أي وقت من دون قيود.

– يمكِّن بسهولة الاستجابة للتغييرات السريعة التي تطرأ على المعرفة لأن الكتب المدرسية يسهل تعديلها بما يتمشى مع هذه التغييرات. (المطلق، 2006، 76–77).

6–2– وتقويم الكتاب المدرسيّ يتناول الجوانب الآتية:

6–2–1– إخراج الكتاب ومواصفاته الفنيّة، ولغته: يعدّ إخراج الكتاب "عاملاً مهمّاً في إثارة انتباه المتعلّم، من خلال المؤشّرات الحسيّة والبصريّة، المتّصلة بالرسوم والأشكال والخطّ والألوان" (الخوالدة، 2007، 322)، كما أنّ وزن الكتاب من المعايير التي ينبغي أن تؤخذ بالحسبان في أثناء عمليّة تقويمه، فلا ينبغي أن يكون الكتاب ذا وزن ثقيل بحيث يصعب على التلميذ حمله. وتقسيم الكتاب إلى جزأين يجذب الطفل ويشعره أنّه بدأ مرحلة جديدة، وتخصيص دفتر للتلميذ يهتمّ بالمهارات الكتابيّة يدعّم هذه المهارات ويشعر التلميذ بأهميّتها ويكسبها قيمة مضافة، ويؤدّي الضبط المناسب لنصوص الكتاب دوراً أساسيّاً في تزويد الطفل بأنماط لغويّة يتعلّم من خلال محاكاتها وصولاً إلى لغة سليمة، ومن المهمّ أن تكون لغة الكتاب مبسّطة واضحة مناسبة للمستوى العمريّ للتلميذ، وأن تثري زاده اللغويّ في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ.

6–2–2– الأهداف والأنشطة والتقويم: "يسعى واضعو المنهج إلى صياغة الأهداف بدقّة وبأسلوب إجرائيّ، والغرض من ذلك هو استخدامها كأساس لاختيار المحتوى والخبرات التعليميّة وطرق التدريس المناسبة، وكذلك تزويد المتعلّم بمحكّ يساعده على التقويم الذاتيّ في أثناء دراسته للمنهج" (الوكيل والمفتي، 2008، 122) ، لذلك من المهمّ أن ترتبط الأهداف بحاجات التلميذ العمليّة والنفسيّة ممّا يشعره بأهميّة ما يتعلّمه، كما أنّها من الضروريّ أن تسعى إلى تمكين المتعلّم من المستويات العليا من التفكير، وينبغي أن تحقّق مادّة الكتاب أهداف تعليم اللغة العربيّة فتمكّن "المتعلّم من اكتساب اللغة العربيّة واستخدامها في تواصله وتعبيره بسهولة ويسر" (المعايير، 2007، 51)، ومن المهمّ أن تصمّم الأنشطة بشكل يراعي قدرات كلّ تلميذ على حدة، فتزيد من دافعيّة المتعلّم وتكسبه اتّجاهات إيجابيّة نحو المادّة، ومن الضروري أن يأخذ مصمّموها بالحسبان قابليّة تنفيذها في

بيئات تعليميّة متعدّدة. وإذا كان التقويم هو الحكم في تحقيق أهداف المنهج فإنّه من الضروري أن يقيس المستويات المعرفيّة المتنوّعة، وأن يوظّف الأسئلة بنوعيها (المقاليّة والموضوعيّة) توظيفاً يُظهر قدرات التلميذ جميعها.

6-2-3- المحتوى: عند التخطيط لبناء منهاج اللغة العربيّة ينبغي التركيز على جانبين: الأوّل اختيار المحتوى، والثاني تنظيمه، أمّا اختياره فمن الأساسيّ مراعاة مواكبة اللّغة مستجدّات العصر، والتطرقّ إلى جوانب حياة التلميذ، بالإضافة إلى تنمية الذائقة اللغويّة لديه. وأمّا من ناحية تنظيمه فمن المهمّ أن يتناسب توزيعه وعدد الحصص المقرّرة لتدريسه فلا يجد المعلّم عبئاً، ولا يشعر المتعلّم أنّه أمام كمٍّ يجب عليه حفظه أو استيعابه، ومن الجوانب المهمّة أن تتكامل اللغة مع المواد الدراسيّة الأخرى، إذ إنّ "التكامل المعرفيّ يتطلّب ربط منهج اللغة العربيّة بمناهج المواد الأخرى، ممّا يحدث نوعاً من الانسجام بين نوع المفردات، وكميّات التراكيب المقدّمة في كتب اللغة العربيّة وكتب المواد الأخرى ونوعها" (الحلاق، 2010، 56)، والوحدات شكل من أشكال التكامل وتصميم المنهاج على شكل وحدات مترابطة يحقّق وحدة اللّغة وتكامل مهاراتها؛ "لأنّ الاستخدام الهادف لهذه المهارات اللغويّة يمكن أن يزوّد المتعلّم بمخرجات فعّالة في التعليم اللغويّ" (Lapp& Flood,1986, 34).

6-2-4- دليل المعلّم: يعدّ ركناً أساسيّاً في "مساعدة المعلمين على تخطيط المواقف التعليميّة التعلّمية بما يتناسب وقدرات المتعلمين، عبر تكييف الخطة الدراسية وفق الأجواء، وابتكار استعمال الأساليب والطرائق لتناسب المواقف المستجدّة". (السيّد، 2009، 332).

6-2-5- المهارات والقيم: أساس بناء المهارة هو التعلّم المبنيّ على الفهم، ثمّ الممارسة الفعليّة لها. ولعلّ الاستماع أولى المهارات اللغويّة التي ينبغي تنميتها لدى المتعلّم، إذ ينبغي تدريبه على التركيز والانتباه المقصود لما يستمع إليه، وهنا على الكتاب أن ينمّي فهم المادّة المسموعة لدى التلميذ، بدءاً من تنمية قدرته على فهم معاني الكلمات التي يسمعها في السياق، ليكون هذا الاستماع رافداً لمهارة التعبير الشفويّ أو

التحدّث الذي يتمثّل في مهارات أدائيّة كتمثيل الأدوار واستخدام الوجه واليدين للتعبير الموحي في أثناء التحدّث، كما يتضمّن تنمية قدرة التلميذ على التحدّث في الموضوعات المختلفة كالوصف والسِّيَر الذاتيّة وغيرها من الموضوعات. ومن البدهيّ تكامل هذه المهارة مع مهارة القراءة التي تبدأ من نطق الحروف نطقاً صحيحاً سواء من حيث المخرج أم من حيث الضبط، مروراً بمهارة الوقوف على الساكن، وغير ذلك من المهارات، وصولاً إلى القراءة الصحيحة المعبّرة، وإذا كانت القراءة عمليّة تلقّي المعرفة، فإنّ الكتابة هي المنتج النهائيّ للّغة، ومن المهمّ أن يتضمّن الكتاب موضوعات وظيفيّة وأخرى إبداعيّة؛ لأنّ التلميذ في مرحلة التأسيس للمراحل التالية، وينبغي إكسابه أسس الكتابة في موضوعات تتعلّق بحياته كالرسالة والمعايدة، وبطاقة الدعوة، بالإضافة إلى العمل على تنمية الذائقة اللغويّة لديه بإعطائه الفرصة في التعبير الإبداعي في موضوعات تظهر قدراته الأدبيّة كالوصف، ومن الطبعيّ أن يكون منتج التلميذ متميّزاً بالسلامة اللغويّة المرتبطة بقواعد اللغة نحواً وإملاءً، بالإضافة إلى التميّز بالنواحي الجماليّة كتلك المتعلّقة بالخطّ وتنظيم الصفحة المكتوبة، " والتكامل بين هذه الفنون ينتج اللغة الكلية، التي يستخدمها الفرد في حياته وفي تعّلمه". (بصّيص، 2011، 16).

والجانب الذي لا يقلّ أهميّة عن الجانب المهاري هو الجانب القيميّ؛ فالقيم ينبغي ألا تنفصل عن المنظومة الفكريّة التي ينبغي تجسيدها عند المتعلّم، إذ تعمل المؤسّسة التربويّة على تكوين شخصيّة متكاملة فكريّاً وقيميّاً، بالإضافة إلى ما تغرسه من علوم، وقد ذهب بعضهم إلى أنّ "محتوى المناهج عموماً تقدّر قيمته بما يكسبه للتلاميذ من قيم مرغوب فيها على مستوى المجتمع" (قنديل، 2008، 119)

6-3- كتاب (العربيّة لغتي) لتلاميذ الصفّ الرابع:

- ألّفَ كتاب (العربية لغتي) للصفّ الرابع الأساسيّ وفق المداخل الثلاثة التي اعتمدتها وثيقة المعايير الوطنيّة للجمهوريّة العربيّة السوريّة، وهي: (مدخل أساسيّات المعرفة، والمدخل التكاملي، ومدخل المهارات) (المعايير، 2007، 36-38)، وانطلاقاً من أنّ

الوحدة "أنسب تنظيمات المناهج، وأكثرها ارتباطاً بالمنهج التكاملي" (الخيّاط ، 2001، 101)، اتّبع المؤلّفون استراتيجيّة الوحدات؛ فقسّم الكتاب إلى (12) اثتني عشرة وحدة دراسيّة موزّعة على فصلين دراسيّين، وضمّ كلّ فصل (6) ستّ وحدات دراسيّة، اشتملت كلّ وحدة على (4) أربعة دروس: درس استماع ومحفوظات في كلّ وحدتين درسيّتين، ودرسين للمعارف والمهارات في كلّ وحدة درسيّة، بالإضافة إلى أنشطة تقويميّة في نهاية كلّ ثلاث وحدات درسيّة، تتمحور أسئلتها حول ما تناوله التلميذ في الوحدات الثلاث، بهدف تقويم المعارف والمهارات التي اكتسبها التلميذ في هذه الوحدات.

وإلى جانب كتاب التلميذ الذي ضمّ المهارات الشفويّة: (القراءة، المعارف والمهارات، التعبير الشفوي، الاستماع، المحفوظات) خصّص دفتر التلميذ الذي يضمّ المهارات الكتابيّة: (التدريب اللغوي، الإملاء، الخطّ، التعبير الكتابيّ)، لتترابط بذلك المهارات الشفويّة والكتابيّة، وتكسب التلميذ مخزوناً لغوياً جيداً، يوظّفه في مواقف الحياة المختلفة، انطلاقاً من الموضوعات التي تطرّق إليها الكتاب، وهي: (حقوق الطفل، الهوايات، الصحّة والحياة، الطبيعة، الأسفار والرحلات، المدن، الآثار والتراث، الوطن، منجزات حضاريّة، غرائب وعجائب، العمل المنتج، العلم والاختراع).

– وختم الكتاب في الفصل الثاني بنشاط إثرائيّ مسرحيّ بعنوان (مسرحية صانع الفرح) هدف إلى تدريب التلاميذ على الأداء المسرحيّ كنشاط تعليميّ تربويّ ترفيهي.

سابعاً– بعض الدراسات السابقة:

أكّد الكثير من الباحثين أهميّة تقويم المناهج، واتّخذوا اتّجاهات عديدة في هذا الجانب، ومن هؤلاء الباحثين:

7-1- الدراسات العربيّة:

7–1–1– دراسة الطلافحة (1994): أنجز الباحث دراسة للحصول على درجة الماجستير، هدفت إلى تقويم كتب اللغة العربيّة المقرّرة على طلاب الصفّ العاشر في الأردن؛ للكشف عن نقاط القوّة، ونقاط الضّعف فيها، من خلال تقديرات المعلّمين،

ومشرفي مبحث اللغة العربيّة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة تقويميّة مكوّنة من (69) تسع وستّين فقرة تقويميّة، موزّعة على ستّة أبعاد، هي: (الشكل والإخراج الفنّيّ، والمقدّمة، والمحتوى، وأسلوب عرض المادّة التعليميّة، ووسائل التقويم). اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ والدراسة الميدانيّة، فطبّق الاستبانة – أداة الدراسة – على عيّنة بلغت (185) مئة وخمسة وثمانين معلّماً ومعلّمة من الذين يدرّسون اللغة العربيّة للصفّ العاشر الأساسيّ في المدارس الحكوميّة الواقعة في شمال المملكة الأردنيّة، و(30) ثلاثين مشرفاً من مشرفي مبحث اللغة العربيّة. أظهرت النتائج أنّ تقديرات كلّ من المعلّمين والمشرفين لكلّ من كتب اللغة العربية على الأبعاد التقويميّة الستّة كانت أعلى من المستوى المقبول تربويّاً بمستوى دلالة (0,05)، أمّا تقديراتهم لبعد الوسائل التعليميّة فكان أقلّ من المستوى المقبول. وأمّا الفروق بين تقديرات المعلّمين والمشرفين لكلّ بعدٍ من الأبعاد التقويميّة الستّة فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين تقديراتهم للبعد الأوّل (شكل الكتاب وإخراجه الفنّيّ) والبعد الثالث (محتوى الكتاب)، والبعد الرابع (أسلوب عرض المادّة التعليميّة) والبعد السادس (وسائل التقويم) وكانت الفروق لصالح المعلّمين، في حين أظهرت النتائج نفسها عدم وجود فروق للبعدين الثاني (مقدّمة الكتاب) والخامس (الوسائل التعليميّة).

7-1-2- دراسة طمّوس (2002): أنجز الباحث رسالة ماجستير هدفت إلى تعرّف مستوى تقديرات معلّمي اللغة العربيّة التقويميّة لكتاب " لغتنا الجميلة " المقرّر للصف السادس الأساسي بمحافظات غزّة، كما هدفت إلى تعرّف علاقة تلك التقديرات باتجاهاتهم نحو تحديث المناهج. اتّبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أداتين قام بتطويرهما، وهما: استبانة لتقويم أبعاد الكتاب، ومقياس للاتجاهات نحو تحديث المناهج، وزّعتا على (٢٠٥) مئتين وخمسة من المعلمين والمعلمات الذين يعلّمون الكتاب موزّعين على مدارس قطاع غزّة. أظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين التقويميّة الإجماليّة للكتاب بلغت (٧٥,٧ %)، وأنّ أفضل جوانب أو أبعاد الكتاب هو بعد الإخراج الفني،

يليه البعد المتعلّق بخصوصيّات مادة اللغة العربيّة، ويليه البعدان المتعلّقان بالمادّة المعروضة وطريقة عرض المادة.

7-1-3- دراسة الربيع (2003): أنجز الباحث دراسة ميدانيّة في مدينة (المكلا) اليمنيّة هدفت إلى تقويم كتاب التربية الإسلاميّة الجزء الأوّل المقرّر على طلاب الصف الثامن باليمن، ومدى تطابقه مع مواصفات الكتاب المدرسيّ الجيّد، ولتحقيق الهدف قام الباحث باستطلاع آراء عيّنة من مدرسي التربية الإسلاميّة في مدينة المكلا اليمنيّة بلغ عددها (42) اثنين وأربعين مدرّساً، طبّق عليهم استبانة قسمها إلى سبعة مجالات لمواصفات الكتاب (عيّنة البحث)، هي: (مادة الكتاب المدرسي ولغته وطريقة العرض وعناصر الكتاب ومواصفات الإخراج والأنشطة فيه، أما التقويم فكان ضمن المجالات السابقة ولاسيّما في مجالي مادة الكتاب وعناصره)، وقد توصّل الباحث إلى نتائج، منها: مادة الكتاب المدرسي مناسبة، وتحقق الأهداف التربوية المحددة، ولغة الكتاب سليمة وواضحة ومناسبة، وطريقة عرضه مناسبة وتحفز على القراءات الإضافية، ومواصفات إخراج الكتاب وعناصر الكتاب مناسبة وجيدة، وقد اشتمل الكتاب على أنشطة مناسبة، إلا أنّه لم يتضمن رسوماً وأشكالاً توضيحية، وأوصى الباحث بأهمية إيصال كتاب دليل المعلم لمعلمي المادة، وإقامة دورات تدريبية للمدرّسين، واقترح أن يقوم باحثون آخرون بدراسة تقويميّة لبقيّة الصفوف في مادة التربية الإسلاميّة.

7-1-4- قمر الدين وآخرون (2008): أنجز الباحثون دراسة هدفت إلى تقويم كتب الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسيّ تقويماً للجولات الميدانيّة التي قام بها المركز القومي للمناهج والبحث التربوي لبعض ولايات السودان، بغرض الوقوف على نقاط القوّة والضعف في تلك الكتب، وبعض المؤثرات الأخرى فيها، اتّبع الباحثون المنهج الوصفي التحليليّ، مستخدمين الاستبانة أداة للبحث، ثم قاموا بتحليل آراء المعلمين والموجهين وفق المحاور: (الأهداف والمحتوى ، التدريبات والأسئلة، الوسائل التعليمية، التقويم، ومحور إخراج الكتاب). وقد خلصت الدراسة إلى نتائج مفادها: أن هناك كتباً نالت

الموافقة من قبل المعلمين والموجهين في الصف السابع والثامن عن محاورها بنسبة ما بين (80% – 93%)، وهناك كتب نالت دون (80 %).

7-1-5- طيّوب وآخران (2011): أنجز الباحثون دراسة ميدانيّة في مدينة اللاذقيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة هدفت إلى تقويم مستوى جودة الكتب المدرسيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) وفق المعايير العالميّة "، اتّبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، والدراسة الميدانيّة، متّخذين من الاستبانة أداة للبحث، وقد ناقشت الأداة المعايير المتعلّقة بالمحاور الآتية: (إعداد الكتب وتأليفها، الأساس السيكولوجي والتربويّ، المادة العلميّة للكتاب، الأنشطة والأساليب التعليميّة، أساليب تقويم التلاميذ، لغة الكتاب وإخراجه)، وتكّونت عيّنة البحث من (334) معلّماً ومعلّمة من معلّمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ، وتوصّلت الدراسة إلى نتائج يذكر منها: توافق الكتب المدرسيّة مع المعايير العالميّة للجودة، تتراوح بين المتوسّط والجيّد في معظمها.

7-1- 6- محمّد وآخرون (2013): أنجز الباحثون دراسة هدفت إلى تحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسيّ بولاية الخرطوم محافظة بحري – محلية شرقي النيل. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أنّ مناهج الحلقة الثانية واضحة وشاملة ومرتبطة بأهداف التربية السودانية، وتقيس الأهداف الموضوعة لها، ومن الممكن استخدام وسائل تعليمية متعددة ومتنوعة في تدريس مناهج اللغة العربية الحلقة الثانية وطرائق التدريس المستخدمة متنوعة ومرتبطة بأهداف محتوى مناهج اللغة العربية، وأنّ الإخراج الفنّي لكتب اللغة العربية المذكورة ملائم، وأنّ معلمي اللغة العربية يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم مناهج اللغة العربية للحلقة الثانية، وبناء على نتائج الدراسة قُدّمت توصيات ومقترحات بتزويد المدارس بعدد من الإرشادات للمعلمين، والقيام بدراسات تتعلق بتحليل كتب اللغة العربية للحلقة الأولى والثالثة وتقويمها.

7-2- الدراسات الأجنبيّة:

7-2-1- دراسة ستيفر وبي (Staver & Bay,1987) بشيكاغو وهي بعنوان : توجيه مشروع موجه لسلسلة الأهداف الأساسية والتحقق الاستقرائي من كتب العلوم للمرحلة الابتدائية.

Analysis of the project elementary goal cluster orientation and inquiry emphasis of elementary research in science textbook

هدفت الدراسة إلى تقويم كتب العلوم وطريقة عرض المادة في الكتاب لأهداف معينة سلفاً، ولقد تم فحص وحدات من كتب العلوم تم اختيارها من بين سلسلة كتب العلوم المتوافرة بهدف تحليلها. استخدم الباحثان أسلوب وضع أسئلة رئيسة في هذه الدراسة، بحيث تشمل الكتب على أبعاد مختلفة، مثل: الأسئلة الموجودة في الكتب وطريقة عرض المادة فيها، واشتمالها على الأنشطة المصاحبة، من تجارب ووسائل وغيرها. وبيّنت النتائج أنّ الكتب تركّز على الناحية الأكاديميّة من دون الاهتمام الناحية التربويّة، كما أنّها لا تهتمّ بالنواحي المهنيّة والاجتماعيّة المفيدة للطلبة في حياتهم بالإضافة إلى أن الأسئلة لا تحفّز الطلبة على التساؤل وتقتصر على الحفظ، واقترحت الدراسة طريقة لتحسين استعمال الكتب عن طريق تعريف المعلم بمحتوى الكتاب والاهتمام به، ممّا يستدعي تشجيع المعلم على تطبيق الأنشطة ودمجها في العلوم التي يدرسها.

7-2-2- دراسة ماير وجرير (mayer, Greer, 1988**):** بعنوان "كتب العلوم للمرحلة الابتدائية: محتواها وخصائصها واستيعابها".

Elementary science textbooks: their contents, text characteristics, and comprehensibility

هدفت الدارسة إلى تعرف محتوى كتب العلوم وخصائصها في أمريكا، ومدى شمولية واستيعاب الطلبة لهذه الكتب، حيث قام الباحثون بتحليل برامج العلوم الثلاثة وهي: دراسة تحسين منهاج العلوم، دراسة العلوم الابتدائية، العلوم مدخل وعمليات. علماً أن هذه البرامج معدة للاستخدام في عدة ولايات في أمريكا، وقام الباحثان بمعرفة المحتوى والخصائص العامة لكلّ برنامج، ثم مقارنة هذه البرامج مع بعضها بعضاً، ثم اختيار الأفضل. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود اختلاف في محتوى هذه البرامج

الثلاثة، ووجود اختلاف بين دليل المعلم، والكتاب، من حيث الوسائل التعليمية المصاحبة للمنهاج وعدد الوسائل والأنشطة والتجارب. بالإضافة إلى وجود تباين بين كتاب المعلم (الدليل) وكتاب الطالب من حيث أسلوب التقويم المستخدم وأسئلة المراجعة.

7-2-3- دراسة جينا جيلو وكابلان (Giannaqelo & Kaplan, 1992): قدّم الباحثان لاجتماع جامعة تنسي الأمريكية ورقة عمل حول تحليل المقالات المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية بعنوان:

"Analysis and Critique of Selected Social Studies Text book "

هدفت إلى تقويم أربعة كتب جديدة من كتب الدراسات الاجتماعية المستخدمة في المدارس الحكومية في مدينة ممفيس التابعة لولاية تنسي الأمريكية، والكتب هي: جغرافيا العالم، وتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية والاقتصاد والحكومة في أمريكا، وتمّ تقويم كل كتاب باستخدام معايير تضمنت المجالات التالية: مستوى الانقرائية، وعدد المفاهيم المعروضة وتتابعها، ومدى التركيز على تنمية مهارات حل المشكلة، وتحليل أسئلة الكتب في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي، وأنماط التقويم في كل كتاب. وقد أشارت نتائج الدراسة أن الكتب الأربعة لم تراع المعايير التي قورنت في ضوئها إلا جزئيّاً.

7-3- التعليق على الدراسات السابقة:

- تشابهت الدراسة الحاليّة مع الدراسات السابقة في المنهج المتّبع والأداة، إذ اتّبعت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي التحليليّ، بوصفه المنهج المناسب لهذا النوع من الدراسات.
- لم تتطرق الدراسات السابقة إلى متغيّري سنوات الخبرة والمؤهّل العلمي لدى كلّ من الموجّهين التربويّين والمعلّمين، في حين اتخذتهما الدراسة الحالية متغيّرين لها.
- اقتصرت الدراسة الحاليّة على كتاب "العربيّة لغتي" لتلاميذ الصفّ الرابع كعيّنة موضوعيّة، في حين تناولت دراستان (قمر الدين وآخرون، 2008) و (طيّوب

وآخران، 2011) المواد جميعها، وتناولت دراسة (الربيع، 2003) التربية الدينيّة الإسلاميّة.

- اختلفت الدراسة الحاليّة عن دراسة ستيفر وبي (Staver & Bay,1987) التي تناولت تقويم الأسئلة الموجودة في الكتب وطريقة عرض المادة فيها، واشتمالها على الأنشطة المصاحبة، من تجارب ووسائل وغيرها، كما اختلفت في بعض متغيّراتها عن دراسة جينا جيلو وكابلان (Giannaqelo & Kaplan, 1992) التي تناولت مستوى الانقرائية، وعدد المفاهيم المعروضة وتتابعها، ومدى التركيز على تنمية مهارات حل المشكلة، وتحليل أسئلة الكتب في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي، وأنماط التقويم في كل كتاب.
- استفادت الدراسة الحاليّة من الدراسات السابقة في تصميم الأداة، وتطويرها بما يتناسب مع المرحلة العمريّة للعيّنة ولطبيعة المادّة.
- عيّنة الدراسة الحاليّة كتاب الصفّ الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسيّ، في حين كانت عيّنة الدراسات الواردة من الحلقة الثانية والمرحلة الثانويّة، يضاف إلى ذلك مجال (دليل المعلّم) الذي عدته الدراسة الحاليّة جزءاً من المفردات التي ينبغي تقويمها لتتكامل مع كتاب التلميذ ودفتره.

ثامناً – حدود البحث:

8-1- الحدود العلميّة: كتاب العربيّة لغتي لتلاميذ الصفّ الرابع الأساسيّ بجزأيه الأوّل والثاني، ودفتر التلميذ، ودليل المعلّم.

8-2- الحدود البشريّة: الموجّهون التربويّون ومعلمو الصفّ الرابع الأساسيّ.

8-3- الحدود الزمانيّة: العام الدراسيّ 2013 – 2014م.

8-4- الحدود المكانيّة: مدارس الحلقة الأولى في مدينة دمشق.

تاسعاً – منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفيّ التحليلي، وفق نمط الدراسات المسحيّة الميدانيّة الذي "يمثّل استقصاءً ينصبّ على ظاهرة من الظواهر التعليميّة كما هي قائمة فعلاً، بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها عن طريق رصد عدد تكراراتها ومعدّل تلك التكرارات، ومواطن التركيز عليها، وإلى تعرّف الواقع ودلالاته بما يفيد مستقبلاً" (الناجي والرواجفة، 2002، 15)، وذلك من أجل تقويم كتاب العربيّة لغتي في ضوء المجالات التي تضمنتها الاستبانة المعدّة لهذا الغرض. بالإضافة إلى الدراسة الميدانيّة، إذ تمّ تطبيق الاستبانة على عينة من الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع الأساسيّ.

عاشراً – المجتمع الأصليّ وعيّنة البحث:

تكوّن مجتمع البحث من الموجّهين التربويّين في مديريّة تربية دمشق، وعددهم (41) واحد وأربعون موجّهاً وموجّهة، ومن معلّمي الصفّ الرابع الأساسيّ البالغ عددهم (774) سبعمئة وأربعة وسبعين معلّماً ومعلّمة. واشتملت عيّنة الدراسة على الموجّهين جميعهم، وعلى عيّنة عشوائيّة من معلّمي الصفّ الرابع الأساسيّ ومعلّماته، بلغ عددهم (216) مئتين وستّة عشر معلّماً ومعلّمة وهم الذين تمكّن الباحث من التواصل معهم عن طريق الموجّهين المسؤولين عنهم، وقد حقّق هؤلاء ما نسبته (28%) من المجتمع الأصليّ للمعلّمين والمعلّمات.

حادي عشر – أداة البحث:

1- في ضوء ما اطّلع عليه الباحث من دراسات سابقة وأدبيّات تربويّة تناولت متغيّرات البحث، قام بإعداد استبانة للموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع الأساسيّ في مدينة دمشق، هدفت إلى تقصّي آراء الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع الأساسيّ، وتقويمهم لكتاب العربيّة لغتي لتلاميذ الصفّ الرابع الأساسيّ، وضمّت الاستبانة (42) اثنتين وأربعين فقرة، ثم عرضها على محكّمين اختصاصيّين من كليّة التربية ووزارة التربية، فأشاروا إلى دمج البنود في مجالات محدّدة؛ إذ كانت البنود مستقلّة بنفسها غير مصنّفة وفق مجالاتها، فقام بتصنيف هذه البنود في

خمسة مجالات، هي: (إخراج الكتاب ولغته، والأهداف والأنشطة والتقويم، والمحتوى، ودليل المعلّم، والمهارات والقيم)، والمقترحات التي يرونها مناسبة لتطوير الكتاب.

2- تمّ حساب صدق الاستبانة من ناحتي الصدق الظاهري (المحكّمين)، كما تمّ حساب الصدق الذاتي، عن طريق حساب الاتّساق الداخلي لبنود الاستبانة، إذ تم حساب ترابط كلّ بند مع مجموعة بنود المجال الذي ينتمي إليه، فكانت الترابطات – وفق ما هو موضّح في الجدول رقم (1) – على النحو الآتي:

الجدول (1) الصدق الذاتي للاستبانة

المجال	الترابط	الدلالة
إخراج الكتاب ولغته	0,795 -0.461	0,01
الأهداف والأنشطة والتقويم	0,618 -0,430	0,01
المحتوى	0,395	0,05
	0,929	0,01
دليل المعلم	0,915 – 0,866	0,01
المهارات والقيم	0,346	0,05
	0,757	0,01

يتبيّن من الجدول (1) أنّ كلّ بند من بنود الاستبانة جاء مترابطاً مع بنود المجال الذي ينتمي إليه بدلالة (0,01) باستثناء بعض بنود المحتوى والمهارات التي جاءت بدلالة مقدارها (0,05) وكلا النسبتين تشير إلى دلالة قويّة.

– تمّ حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، فكان – وفق ما هو موضّح في الجدول (2) – على النحو الآتي:

الجدول (2) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

المجال	قيمة ألفا كرونباخ
إخراج الكتاب ولغته	0,786
الأهداف والأنشطة والتقويم	0,725
المحتوى	0,846
دليل المعلم	0,731
المهارات والقيم	0,864
الاستبانة ككلّ	0,902

يتبيّن من الجدول (2) أنّ قيمة ألفا تراوحت بين (0,725 – 0,864) بين المجالات و(0,902) بين المجالات والاستبانة ككلّ، وهذا يدل على نسبة ثبات مرتفعة. وهكذا اطمأنّ الباحث لصدق الاستبانة وثباتها، لتصبح جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

ثاني عشر– نتائج البحث:

السؤال الأول: ما مواصفات كتاب (العربيّة لغتي) لتلاميذ الصفّ الرابع الأساسيّ من وجهة نظر الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع الأساسيّ؟

وتفرّع عن هذا السؤال أحد عشر سؤالاً فرعياً، ينصّ الأوّل والثاني منهما على الآتي:

1- ما مدى انسجام غلاف الكتاب مع محتوياته، ومناسبة وزن الكتاب للتلميذ، وتقسيم الكتاب إلى جزأين، واشتماله على رسوم وصور مناسبة، وتخصيص دفتر يهتمّ بالمهارات الكتابيّة؟

2- ما مدى ضبط الكتاب بالشكل المناسب، ومناسبة لغة الكتاب للمستويات العقليّة للتلاميذ، واستخدامه لغة سهلة وواضحة في عرضه المعلومات؟

للإجابة عن السؤالين تم حساب النسب المئويّة لبنود المجال الأول من الاستبانة **(إخراج الكتاب ولغته)**، وكانت النتائج – وفق ما هو موضّح في الجدول (3) – على النحو الآتي:

الجدول (3) النسب المئويّة لتقويم بنود إخراج الكتاب ولغته

م	الفقرات	معدّل التحقق					
		كبيرة		متوسّطة		قليلة	
	إخراج الكتاب ولغته:	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	غلاف الكتاب ينسجم مع محتوياته.	91	35,4	152	59,1	14	5,4
2	وزن الكتاب مناسب للتلميذ.	125	48,6	117	45,5	15	5,8
3	تقسيم الكتاب إلى جزأين مناسب.	143	55,6	79	30,7	35	13,6
4	اشتمال الكتاب على رسوم وصور مناسبة.	124	48,2	95	37,00	38	14,8
5	تخصيص دفتر للتلميذ يهتم بالمهارات الكتابيّة مناسب	129	50,2	79	30,7	49	19,1
6	نصوص الكتاب مضبوطة بالشكل المناسب.	148	57,6	90	35,00	19	7,4
7	لغة الكتاب مناسبة للمستويات	39	15,2	105	40,9	113	44,00

						العقليّة للتلاميذ.	
44,00	113	42,00	108	14,00	36	لغة عرض المعلومات سهلة وواضحة.	8

يتبيّن من الجدول (3) ما يأتي:

1- بالنسبة إلى انسجام غلاف الكتاب مع محتوياته: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (35,4%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (59,1%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (5,4%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة.

2- بالنسبة إلى مناسبة وزن الكتاب للتلميذ: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (48,6%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (45,5%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (5,8%)، ويلاحظ هنا تقارب بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة.

3- بالنسبة إلى تقسيم الكتاب إلى جزأين: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (55,6%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (30,7%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (13,6%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

4- بالنسبة إلى اشتمال الكتاب على رسوم وصور مناسبة: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (48,2%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (37%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (14,8%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة. لكنّ الذين رأوا تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة لم يفسّروا رأيهم فيما إذا كان ضعف مناسبة هذه الرسوم والصور من حيث العدد أو النوع.

5- بالنسبة إلى تخصيص دفتر للتلميذ يهتمّ بالمهارات الكتابيّة: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (50,2%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (30,7%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (19,1%)، ويلاحظ في هذه الفقرة

فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة. أمّا بالنسبة إلى من رأى درجة التحقّق متوسّطة أو قليلة فلم يفسّر أيّ منهما رؤيته لتخصيص دفتر للمهارات الكتابيّة.

6- بالنسبة إلى مناسبة ضبط نصوص الكتاب بالشكل المناسب: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (57,6%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (35%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (7,4%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

7- بالنسبة إلى مناسبة لغة الكتاب للمستويات العقليّة للتلاميذ: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (15,2%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (40,9%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (44%)، ويلاحظ في هذه الفقرة انخفاض كبير في نسبة تحقّقها بدرجة كبيرة، يقابله ارتفاع واضح في نسبة التحقّق بالدرجتين المتوسّطة والقليلة.

8- بالنسبة إلى سهولة لغة عرض المعلومات ووضوحها: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (14%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (42%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (44%)، ويلاحظ في هذه الفقرة انخفاض كبير في نسبة تحقّقها بدرجة كبيرة، يقابله ارتفاع واضح في نسبة التحقّق بالدرجتين المتوسّطة والقليلة.

- **التعليق على نتائج سؤال مجال (إخراج الكتاب):**

جاءت النتائج معظمها بين درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة، أمّا النسب التي تحقّقت بدرجة كبيرة فتراوحت بين (14%) و (57,6%)، وهي نسب لا تعبّر بشكل واضح عن مواصفات إخراج الكتاب الجيّد ولغته، وأمّا النسب التي تحقّقت بدرجة متوسّطة فتراوحت بين (30,7%) و(59,1%) وهي أيضاً نسب لا تحقّق المستوى المطلوب لهذا المجال، وقد سجّلت أعلى نسبة في هذا المجال (59,1%) – في الفقرة التي تنصّ على أنّ

(غلاف الكتاب ينسجم مع محتوياته) – وكانت بدرجة متوسطة، وبفارق كبير مع النسبة التي ترى أنّها محقّقة بدرجة كبيرة، وهذا يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في المواصفات التي عالجها هذا المجال.

والجدير بالاهتمام ما أشارت إليه نتيجة كلّ من الفقرتين المتعلّقتين بلغة الكتاب؛ إذ دلّت هاتان الفقرتان على نسبة (44%) متحقّقة بدرجة قليلة، وهما عاملان مهمّان في فاعليّة الكتاب، وهذا أيضاً يتطلّب إعادة النّظر في اللغة المستخدمة في عرض المعلومات لتكون أكثر سهولة ووضوحاً، وتناسباً للمستويات العقليّة للتلاميذ. وقد اختلفت نتائج البحث الحالي مع ما أوردته دراسة (محمد وآخرون، 2013) في هذا الجانب؛ إذ تبيّن أنّ الإخراج الفنّي لكتب اللغة العربية المذكورة كان ملائماً. كما اتّفقت مع نتائج دراسة (طيّوب وآخران، 2011) التي أظهرت توافق الكتب المدرسيّة مع المعايير العالميّة للجودة، تتراوح بين المتوسّط والجيّد في معظمها، ومن ذلك لغة الكتاب وإخراجه. كما اتّفقت – إلى حدّ ما– مع نتائج دراسة (الربيع، 2003) التي بيّنت أنّ مواصفات إخراج الكتاب وعناصر الكتاب مناسبة وجيدة، واختلفت مع هذه الدراسة في أنّ الكتاب في دراسة (الربيع، 2003) لم يتضمّن رسوماً وأشكالاً توضيحية.

وللإجابة عن أسئلة المجال الثاني (الأهداف والأنشطة والتقويم) التي تنصّ على:

- ما مدى ارتباط أهداف الكتاب بحاجات المتعلّمين وتنوّع مستويات هذه الأهداف، ومدى تحقيق مادّة الكتاب لأهداف تعليم اللغة العربيّة؟
- ما مدى مراعاة الأنشطة للفروق الفرديّة للتلاميذ، ومراعاتها ميول التلاميذ وحاجاتهم؟
- ما مدى مراعاة عرض الأنشطة بطريقة قابلة للتنفيذ في البيئة التعليميّة، ومساعدتها على تنمية قدرة التلاميذ على التعلّم الذاتيّ؟
- ما مدى اشتمال أسئلة التقويم على المجالات والمستويات المعرفيّة كافّة، وتنوّعها بين المقاليّة والموضوعيّة؟

تم حساب النسب المئويّة لبنود المجال الثاني من الاستبانة **(الأهداف والأنشطة والتقويم)** وكانت النتائج – وفق ما هو موضّح في الجدول (4) – على النحو الآتي:

الجدول (4) النسب المئويّة لتقويم بنود الأهداف والأنشطة والتقويم

م	الفقرات	معدّل التحقق					
		كبيرة		متوسّطة		قليلة	
م	الأهداف والأنشطة والتقويم	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	أهداف الكتاب مرتبطة بحاجات المتعلّمين.	107	41,6	138	53,7	12	4,7
2	أهداف دروس الكتاب متنوّعة في مستوياتها (تذكّر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)	160	62,3	77	30	20	7,8
3	مادّة الكتاب تحقّق أهداف تدريس اللغة العربيّة.	134	52,1	105	40,9	18	7
4	أنشطة الكتاب تراعي الفروق الفرديّة.	115	44,7	98	38,1	44	17,1
5	أنشطة الكتاب تراعي ميول التلاميذ وحاجاتهم.	116	45,1	131	51	10	3,9
6	طريقة صوغ أنشطة الكتاب تراعي قابليّة تنفيذها في البيئة التعليميّة.	120	46,7	100	38,9	37	14,4
7	أسلوب عرض أنشطة الكتاب يساعد على تنمية قدرة التلاميذ على التعلّم الذاتي.	81	31,5	147	57,2	29	11,3
8	أسئلة التقويم تقيس المستويات المعرفيّة جميعها.	104	40,5	82	31,9	71	27,6
9	أسئلة التقويم تتنوّع بين المقاليّة والموضوعيّة.	133	51,8	92	35,8	32	12,5

يتبيّن من الجدول (4) ما يأتي :

1- بالنسبة إلى أهداف الكتاب مرتبطة بحاجات المتعلّمين: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (41,6%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (53,7%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (4,7%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة.

2- أهداف دروس الكتاب متنوّعة في مستوياتها (تذكّر – فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم): بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (62,3%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (30%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (7,8%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

3- مادّة الكتاب تحقّق أهداف تدريس اللغة العربيّة: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (52,1%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (40,9%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (7%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

4- أنشطة الكتاب تراعي الفروق الفرديّة: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (44,7%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (38,1%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (17,1%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

5- بالنسبة إلى مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم في أنشطة الكتاب: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (45,1%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (51%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (3,9%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة.

6- بالنسبة إلى مراعاة صوغ الأنشطة بطريقة قابلة للتنفيذ في البيئة التعليمية: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (46,7%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (38,9%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (14,4%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

7- أسلوب عرض أنشطة الكتاب يساعد على تنمية قدرة التلاميذ على التعلّم الذاتي: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (31,5%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (57,2%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (11,3%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح المتوسّطة.

8- أسئلة التقويم تقيس المستويات المعرفيّة جميعها: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (40,5%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (31,9%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (27,6%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

9- أسئلة التقويم تتنوّع بين المقاليّة والموضوعيّة: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (51,8%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (35,8%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (12,5%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

- **التعليق على نتائج سؤال مجال (الأهداف والأنشطة والتقويم):**

تراوحت نتائج هذا المجال بين الكبيرة والمتوسّطة، وكانت فقرة (تنوّع مستويات أهداف دروس الكتاب) هي السمة الأكثر بروزاً بين فقرات هذا المجال، إذ بلغت نسبة تحقّقها بدرجة كبيرة (62,3%)، وهذا بدوره يشكّل ميزة في تنمية المهارات العقليّة العليا لدى التلاميذ، وربّما تزيد هذه النسبة في مراحل لاحقة عندما يتمكّن التلميذ من تحليل المعطيات وإصدار الأحكام المبنيّة على معايير يحدّدها لنفسه. ثمّ انخفضت نسبة تحقّق بقيّة الفقرات بدرجة كبيرة لتبلغ ما يزيد قليلاً على (50%) في فقرتين، هما: (مادّة الكتاب تحقّق أهداف تعليم اللغة العربيّة، وتنوّع أسئلة التقويم بين المقاليّة والموضوعيّة)، أمّا مادّة الكتاب فقد بنيت لتحقّق ما جاء في وثيقة المعايير الوطنيّة من أهداف تعليم اللغة العربيّة في هذه المرحلة الدراسيّة، وحرص المؤلّفون على تعزيز الأنشطة التي تحقّق هذه الأهداف بشكل مدروس، فلا يعدّ – أي النشاط – تكراراً مخلاً ولا يكتفى بإيراده مرّة واحدة في الكتاب. وأمّا تنوّع الأسئلة بين المقالية والموضوعيّة، فقليلاً ما يمّر درس في الكتاب لم يحتوِ سؤالاً موضوعيّاً أو أكثر، وإذا كانت الأسئلة الموضوعيّة تعلّم التلميذ الدقّة في التفكير فإن الأسئلة المقاليّة تمكّنه من استخدام المهارات التي يتعلّمها استخداماً فعليّاً. وهذا مفيد في هذه المرحلة العمريّة؛ لأنّ الطفل ما زال في مرحلة بناء

بنيته اللغويّة، وهو بحاجة إلى التزوّد بالأنماط والأساليب اللغويّة التي تمكّنه من التعبير عن فكره في المواقف التي يتعرّض لها. وتزايد الانخفاض في بقيّة الفقرات ليصل إلى (31,5%) في الفقرة التي أشارت إلى أنّ (أسلوب عرض أنشطة الكتاب من حيث تنمية قدرة التلاميذ على التعلّم الذاتيّ)، ليبلغ في الدرجة المتوسّطة (57,2%)، وقد يعود ذلك إلى أسلوب معالجة أنشطة الكتاب من قبل المعلّم، فالأنشطة صيغت بطريقة ترشد التلميذ إلى نصف الإجابة، كما تضمّنت أسئلة موضوعيّة (الاختيار من متعدّد) تسهّل على التلميذ الوصول إلى الإجابة. وأما نسبة التحقّق بالدرجة المتوسّطة فقد زاد قليلاً على (50%) في فقرتين، هما: (أهداف الدروس مرتبطة بحاجات المتعلّمين، أنشطة الكتاب تراعي ميول التلاميذ وحاجاتهم). وتقاربت – نوعاً ما – نتائج البحث الحاليّ مع ما أوردته دراسة (محمد، 2013) في هذه الجوانب، حيث تبيّن أنّ مناهج الحلقة الثانية واضحة وشاملة ومرتبطة بأهداف التربية السودانية، وتقيس الأهداف الموضوعة لها، ومرتبطة بأهداف محتوى مناهج اللغة العربية، كما اتّفقت مع نتائج دراسة (طيّوب وآخران، 2011) التي أظهرت توافق الكتب المدرسيّة مع المعايير العالميّة للجودة، تتراوح بين المتوسّط والجيّد في معظمها، من حيث إعداد الكتاب، ومادّته العلميّة، والأنشطة والأساليب، وأساليب التقويم. في حين اختلفت مع نتائج دراسة (الربيع، 2003) التي بيّنت أنّ مادة الكتاب المدرسي مناسبة، وتحقق الأهداف التربوية المحددة، ولغة الكتاب سليمة وواضحة ومناسبة، وقد اشتمل الكتاب على أنشطة مناسبة، وطريقة عرضه مناسبة وتحفز على القراءات الإضافية، كما اختلف الدراسة الحاليّة في مجال التقويم مع دراسة جينا جيلو وكابلان (Giannaqelo & Kaplan, 1992) التي تطرّقت إلى دراسة أنماط التقويم في كل كتاب وأشارت إلى أن الكتب الأربعة لم تراع المعايير التي قورنت في ضوئها إلا جزئيّاً، في حين بيّنت الدراسة الحاليّة أنّ التقويم تراوحت نسبته بين الكبيرة والمتوسّطة مع فرق لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

وللإجابة عن أسئلة المجال الثالث (المحتوى) التي تنصّ على:

- ما مدى مناسبة المحتوى للحصص الدرسيّة المقرّرة لتعليمه؟
- ما مدى مراعاة المحتوى لتكامل مهارات اللغة فيما بينها، والتكامل مع بقيّة المواد الدراسيّة من جهة أخرى؟
- ما مدى خلوّ الكتاب من التكرار غير المدروس، وتركيزه على مواكبة اللغة لمستجدّات الحياة، وعلى تنمية الذائقة اللغويّة للمتعلّم، وتنوّع نصوصه بين العلميّة والأدبيّة؟

تم حساب النسب المئويّة لتقويم بنود المجال الثالث من الاستبانة **(المحتوى)** وكانت النتائج – وفق ما هو موضّح في الجدول (5) – على النحو الآتي:

الجدول (5) النسب المئويّة لتقويم بنود المحتوى

م	الفقرات	معدل التحقق					
		كبيرة		متوسّطة		قليلة	
	المحتوى	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة %
1	محتوى الكتاب يتناسب مع عدد الحصص المقرّرة.	114	44,4	128	49,8	15	5,8
2	محتوى الكتاب يراعي التكامل مع المواد الدراسيّة الأخرى	93	36,2	122	47,5	42	16,3
3	نصوص الكتاب متنوّعة بين شعريّة (محفوظات) ونثرية.	129	50,2	121	47,1	7	2,7
4	طريقة عرض المحتوى شائقة.	108	42,00	134	52,1	15	5,8
5	الكتاب خالٍ من التكرار غير المدروس.	154	59,9	74	28,8	29	11,3
6	محتوى الكتاب مصمّم على شكل وحدات مترابطة.	123	47,9	124	48,2	10	3,9
7	محتوى الكتاب يركّز على مواكبة اللغة لمستجدّات الحياة.	115	44,7	118	45,9	24	9,3
8	محتوى الكتاب يركّز على تنمية الذائقة اللغويّة للتلميذ.	84	32,7	145	56,4	28	10,9
9	محتوى الكتاب يتنوّع بين الأسلوب العلميّ والأدبيّ.	83	32,3	141	54,9	33	12,8
10	محتوى الكتاب يقوم على تكامل مهارات اللغة.	76	29,6	134	52,1	47	18,3

يتبيّن من الجدول (5) مايأتي :

1- محتوى الكتاب يتناسب مع عدد الحصص المقرّرة: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (44,4%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (49,8%)،

أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (5,8%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة.

2- محتوى الكتاب يراعي التكامل مع المواد الدراسيّة الأخرى: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (36,2%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (47,5%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (16,3%)، ويلاحظ هنا فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة.

3- نصوص الكتاب متنوّعة بين شعريّة (محفوظات) ونثرية: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (50,2%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (47,1%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (2,7%)، ويلاحظ تقارب بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة مع فرق بسيط لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

4- طريقة عرض المحتوى شائقة: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (42%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (52,1%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (5,8%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة.

5- الكتاب خالٍ من التكرار غير المدروس: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (59,9%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (28,8%)، أمّا نسبة من يراها تحقّقها بدرجة قليلة فهي (11,3%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

6- محتوى الكتاب مصمّم على شكل وحدات مترابطة: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (47,9%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (48,2%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (3,9%)، ويلاحظ في هذه الفقرة تقارب بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة، وهذا مؤشر على نجاح وزارة التربية في السير نحو تصميم الوحدات الدرسيّة المترابطة والمتكاملة.

7- محتوى الكتاب يركّز على مواكبة اللغة لمستجدّات الحياة: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (44,7%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (45,9%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (9,3%)، ويلاحظ في هذه الفقرة تقارب بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة. وارتفاع طفيف لنسبة تحقّقها بدرجة قليلة.

8- محتوى الكتاب يركّز على تنمية الذائقة اللغويّة للتلميذ: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (32,7%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (56,4%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (10,9%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة، كما يلاحظ ارتفاع في نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة.

9- محتوى الكتاب يتنوّع بين الأسلوب العلميّ والأدبيّ: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (32,3%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (54,9%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (12,8%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة، كما يلاحظ ارتفاع في نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة.

10- محتوى الكتاب يقوم على تكامل مهارات اللغة: بلغت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (29,6%)، في حين بلغت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة (52,1%)، أمّا نسبة تحقّقها بدرجة قليلة فهي (18,3%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة.

- **التعليق على نتائج سؤال مجال (المحتوى):** لم تدلّ النتائج على فرق واضح بين من يرى محتوى الكتاب يتناسب مع عدد الحصص المقرّرة بدرجة كبيرة وبين من يراه محقّقاً بدرجة متوسّطة وربّما دلّ ذلك على كثافة في المنهاج سواء من حجم النصوص أم من زيادة في عدد الأنشطة. أمّا التكامل مع الموادّ الأخرى فبرزت درجة التحقّق متوسّطة

وبفارق واضح عن الدرجة الكبيرة، وربّما دلّ ذلك على تفاوت في الحكم على المرحلة العمريّة التي ينبغي أن يتناول فيها المتعلّم هذا المفهوم أو ذاك، وهذه المهارة أو تلك. أمّا تنوّع النصوص بين الشعريّة والنثريّة فلم تبدِ العيّنة حكماً قاطعاً؛ إذ تقاربت نسبتا تحقّق هذه الفقرة بين الكبيرة والمتوسّطة، مع الميل إلى تحقّقها بدرجة كبيرة، وربّما يعود ذلك إلى أنّ الموجّهين التربويّين يرون أنّ هناك توازناً بين نوعي النصوص، في حين يميل المعلّمون إلى وجود كثافة في النصوص النثريّة قياساً إلى النصوص الشعريّة (المحفوظات)، إذ يحتوي الكتاب على (20) عشرين نصاً نثرياً و(10) عشرة نصوص شعريّة، وربّما يكون الطفل في هذا العمر يميل إلى المحفوظات الشعريّة أكثر من ميله إلى النثر. أمّا تحقّق التشويق في طريقة عرض المحتوى فكانت الدرجة المتوسّطة هي الأكثر بروزاً، مع العلم أنّ الكتاب استند إلى الكثير من الوسائل الإيضاحيّة كالصور والخرائط المعرفيّة. وظهر الفرق واضحاً في الفقرة المعبّرة عن خلوّ الكتاب من التكرار غير المقصود؛ إذ تفوّقت نسبة تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة وبفارق واضح عن تحقّقها بنسبة متوسّطة، وربّما أراد من رأى التكرار غير مدروس أن يشير عن الأنشطة التعزيزيّة التي تعدّ بمثابة تأسيس للحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسيّ، وتقاربت نسبة من يرى أنّ المحتوى مصمّم على شكل وحدات مترابطة بين القويّة والمتوسّطة، مع العلم أنّ مخطّط الكتاب يدلّ على هذا الجانب بوضوح، ومن ناحية تركيز المحتوى على مواكبة اللغة لمستجدّات الحياة لم يكن هناك تفاوت بين من رأى تحقّق هذا الجانب بدرجة كبيرة ومتوسّطة، إلا أنّ هناك نسبة (9,3%) ترى أنّه لم يتحقّق إلا بدرجة ضعيفة، مع العلم أنّ الكتاب احتوى الكثير من الموضوعات الحياتيّة المعاصرة، وهذا بدوره يتطلّب لغة تواكب العصر الذي تتحدّث عنه، أمّا من حيث تركيز محتوى الكتاب على تنمية الذائقة اللغويّة للتلميذ، فقد تضمّن الكتاب عدداً من التدريبات التي تدرّب التلميذ على الجوانب الجماليّة في الاستخدامات اللغويّة، وعلى الرغم من ذلك لم يتحقّق هذا الجانب برأي النسبة الأعلى إلا بدرجة متوسّطة، وبفارق واضح عمّن يرى تحقّقه بدرجة كبيرة، وربّما

دلّ ذلك على قلّة تقديم التغذية الراجعة المناسبة في أثناء تنفيذ هذا النوع من الأنشطة لما يبديه التلميذ من رأي جماليّ. أمّا التنوّع بين الأسلوبين العلميّ والأدبيّ فقد تفوّقت بشكل واضح درجة التحقيق المتوسّطة على درجة التحقق الكبيرة، وربّما يعود ذلك إلى ميل الكتاب إلى مناقشة الكثير القضايا المعاصرة بطريقة علميّة، ممّا جعل اللغة ذات الطابع العلميّ هي السائدة. وعلى الرغم من أنّ الوحدات شكل من أشكال التكامل إلا أنّ الآراء لم تتطابق بين تصميم المحتوى على شكل وحدات وبين مراعاة محتوى الكتاب تكامل مهارات اللغة؛ إذ كانت النسبة الأعلى ترى أنّ الكتاب يراعي هذا الجانب بدرجة متوسّطة وبفارق واضح عمّن يراه بدرجة كبيرة، في حين ظهرت نسبة – وإن كانت منخفضة – ترى أنّ هذا الجانب لم يراعَ إلا بدرجة قليلة، وربّما لم يراعَ هذا التكامل كما ينبغي في أثناء تعليم مهارات اللغة، وهذا بدوره انعكس عن التصوّر الحقيقيّ للمنهاج. كما اتفّقت – إلى حدّ ما– مع نتائج دراسة (الربيع، 2003) التي بيّنت أنّ مادة الكتاب المدرسي مناسبة، وتحقق الأهداف التربوية المحددة، ولغة الكتاب سليمة وواضحة ومناسبة، وطريقة عرضه مناسبة.

وللإجابة عن سؤال المجال الرابع (دليل المعلّم) الذي ينصّ على:

– ما مدى تكامل دليل المعلّم مع كتاب التلميذ، ومساعدته المعلّم على تصميم دروس الكتاب؟

تم حساب النسب المئويّة لتقويم بندَي المجال الرابع من الاستبانة **(دليل المعلّم)** وكانت النتائج – وفق ما هو موضّح في الجدول (6) – على النحو الآتي:

الجدول (6) النسب المئويّة لتقويم بندي دليل المعلّم

الفقرات	معدل التحقق

		كبيرة		متوسّطة		قليلة	
	دليل المعلم	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	دليل المعلم يتكامل مع كتاب التلميذ.	103	40,1	123	47,9	31	12,1
2	دليل المعلم يساعد على تصميم الدروس.	103	40,1	127	49,4	27	10,5

يتبيّن من الجدول (6) ما يأتي:

1- بالنسبة إلى تكامل دليل المعلّم مع كتاب التلميذ: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (40,1%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (47,9%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (12,1%)، ويلاحظ وجود فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة، وارتفاع في نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة. وهذا يدعو إلى تقصّي خيوط التكامل بين الكتابين بدقّة أكبر.

2- دليل المعلّم يساعد على تصميم الدروس: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (40,1%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (49,4%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (10,5%)، ويلاحظ وجود فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة، كما يلاحظ ارتفاع في نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة. وهذا يدعو إلى إيلاء استخدام دليل المعلّم أهمية أكبر بوصفه معيناً للمعلّم في تحضير دروسه بالشكل الأفضل.

- **التعليق على نتائج سؤال مجال (دليل المعلّم):** تراوحت النتائج في هذا المجال بين درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة، مع تفوّق واضح للدرجة المتوسّطة، وارتفعت قليلاً في درجة التحقّق القليلة، وهذا يدعو إلى إعادة النّظر في بناء الدليل مع مراعاة توضيح الجوانب الإجرائيّة في تصميم الدروس ووضع طرائق مقترحة أساسيّة وبديلة لتنفيذها، وتوضيح خيوط التكامل مع كتاب التلميذ ودفتره. بما يحقّق فائدة أكبر للمعلّم والمتعلّم معاً، وقد أشارت دراسة ستيفر وبي (Staver & Bay,1987) إلى اقتراح طريقة لتحسين

استعمال الكتب عن طريق تعريف المعلم بمحتوى الكتاب والاهتمام به، ممّا يستدعي تشجيع المعلم على تطبيق الأنشطة ودمجها في العلوم التي يدرسها.

وللإجابة عن سؤال المجال الخامس (المهارات والقيم) الذي ينصّ على:

– ما مدى سعي الكتاب إلى تنمية المهارات اللغويّة جميعها لدى التلاميذ، وتنمية القيم لديهم؟

تم حساب النسب المئويّة لتقويم بنود المجال الخامس من الاستبانة **(المهارات والقيم)** وكانت النتائج – وفق ما هو موضّح في الجدول (7) – على النحو الآتي:

الجدول (7) النسب المئويّة لتقويم بنود المهارات والقيم

	الفقرات	معدّل التحقّق					
		كبيرة		متوسّطة		قليلة	
	المهارات والقيم	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
1	الكتاب يسعى إلى تنمية فهم المادّة المسموعة.	97	37,7	127	48,6	35	13,6
2	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على فهم معاني الكلمات الجديدة التي يسمعها في السياق.	127	49,4	90	35	40	15,6
3	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على تمثيل الأدوار شفوياً بأسلوب واضح ونطق سليم.	118	45,9	104	40,5	35	13,6
4	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على وصف ما يشاهده شفوياً.	126	49	117	45,5	14	5,4
5	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على استخدام اليدين والوجه استخداماً موحياً في أثناء تحدّثه.	117	45,5	117	45,5	23	8,9
6	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على قراءة الحروف من مخارجها الصحيحة.	164	63,8	84	32,7	9	3,5
7	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على تطبيق قواعد الوقف في أثناء قراءته.	118	45,9	129	50,2	10	3,9
8	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على كتابة بطاقة معايدة أو رسالة أو بطاقة دعوة.	135	52,5	91	35,4	10	12,1
9	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على كتابة وصف لمكان أو منظر طبيعيّ.	151	58,8	74	28,8	32	12,5
10	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على استخدام قواعد اللغة التي تدرّب عليها استخداماً سليماً.	132	51,4	112	43,6	13	5,1

11	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على الكتابة بخطّ واضح وجميل.	134	52,1	102	39,7	21	8,2
12	الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على استخدام القواعد الإملائيّة في كتابته.	126	49	110	42,8	21	8,2
13	الكتاب يهتمّ بتنمية القيم الاجتماعيّة (تقدير المجتمع والمواطنين والثقة بهم – تقديم المساعدة للآخرين بحسب قدراته وإمكاناته)	145	56,4	104	40,5	8	3,1

يتبيّن من الجدول (7) ما يأتي:

1- الكتاب يسعى إلى تنمية فهم المادّة المسموعة: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (37,7%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (48,6%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (13,6%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة، كما يلاحظ ارتفاع في نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة، وهذا يدعو إلى إيلاء هذه المهارة أهمية أكبر على اعتبارها إحدى مهارات اللغة الأساسيّة.

2- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على فهم معاني الكلمات الجديدة التي يسمعها في السياق: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (49,9%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (35%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (15,6%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة، وعلى الرغم من ذلك إلا أنّ هناك ارتفاعاً في نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة، وهذا يدعو إلى العمل على تنمية مهارة الفهم لدى التلاميذ.

3- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على تمثيل الأدوار شفوياً بأسلوب واضح ونطق سليم: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (45,9%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (40,5%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (13,6%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة

التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة، وعلى الرغم من تركيز الكتاب على تنمية قدرة التلميذ على تمثيل الأدوار شفوياً إلا أنّه من الملاحظ ارتفاع نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة.

4- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على وصف ما يشاهده شفوياً: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (49%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (45,5%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (5,4%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة، وعلى الرغم من الاهتمام بهذه المهارة إلا أنّ هذا الفرق لم يعبّر عن المستوى المطلوب لتحقّقها.

5- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على استخدام اليدين والوجه استخداماً موحياً في أثناء تحدّثه: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (45,5%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (45,5%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (8,9%)، ويلاحظ هنا تساوٍ بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة، أمّا من يرى درجة التحقّق قليلة فربّما مردّه إلى بعض موضوعات الكتاب التي لا تتطلّب تعبيراً حركيّاً.

6- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على قراءة الحروف من مخارجها الصحيحة: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (63,8%)، وبلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (32,7%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (3,5%)، ويلاحظ فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة.

7- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على تطبيق قواعد الوقف في أثناء قراءته: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (45,9%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (50,2%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة

فهي (3,9%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق المتوسّطة. وهذه النتيجة تدعو إلى إيلاء اهتمام أكبر بهذه المهارة القرائيّة.

8- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على كتابة بطاقة معايدة أو رسالة أو بطاقة دعوة: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (52,5%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (35,4%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (12,1%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة، كما يلاحظ ارتفاع في نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة، وهذا يقتضي الزيادة من التدريب على مهارات التعبير الوظيفيّ.

9- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على كتابة وصف لمكان أو منظر طبيعيّ: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (58,8%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (28,8%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (12,5%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة، كما يلاحظ ارتفاع في نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة، وهذا يقتضي الزيادة من التدريب على مهارات التعبير الإبداعيّ.

10- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على استخدام قواعد اللغة التي تدرّب عليها استخداماً سليماً: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (51,4%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (43,6%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (5,1%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة، وعلى الرغم من ذلك فإنّه ينبغي تمكين المتعلّم لاستخدام الأنماط اللغويّة استخداماً سليماً.

11- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على الكتابة بخطّ واضح وجميل: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (52,1%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (39,7%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (8,2%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق واضح بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة، مع شيء من ارتفاع نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة قليلة.

12- الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على استخدام القواعد الإملائيّة في كتابته: بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (49%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (42,8%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (8,2%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة، وعلى الرغم من ذلك إلا أنّه ينبغي إيلاء المهارات الإملائيّة أهميّة أكبر، لا سيّما أنّ التلميذ في المرحلة التأسيسيّة للمراحل التعليميّة التالية.

13- الكتاب يهتمّ بتنمية القيم الاجتماعيّة (تقدير المجتمع والمواطنين والثقة بهم – تقديم المساعدة للآخرين بحسب قدراته وإمكاناته): بلغت نسبة من يرى تحقّق هذه الفقرة بدرجة كبيرة (56,4%)، في حين بلغت نسبة من يرى تحقّقها بدرجة متوسّطة (40,5%)، أمّا نسبة من يراها متحقّقة بدرجة قليلة فهي (3,1%)، ويلاحظ في هذه الفقرة فرق بين نسبتي درجة التحقّق الكبيرة والمتوسّطة لصالح درجة التحقّق الكبيرة، وعلى الرغم من ذلك فإنّه ينبغي إيلاء الجانب القيميّ أهميّة أكبر في هذه المرحلة العمريّة، بغية تعزيز القيم الإيجابيّة في شخصيّة المتعلّم.

- **التعليق على نتائج سؤال مجال (المهارات والقيم):** تدلّ النتائج أنّ النسبة الأعلى تحقّقت للدرجة الكبيرة، باستثناء المهارة الأولى (تنمية فهم المادّة المسموعة) التي تفوّقت نسبة تحقّقها بدرجة متوسّطة على نسبة تحقّقها بدرجة كبيرة، وربّما يعود ذلك إلى أنّ

الطفل لمّا يعتد على اكتساب هذه المهارة، كما تساوت درجة تحقّق (استخدام اليدين والوجه استخداماً موحياً في أثناء التحدّث) بين الكبيرة والمتوسّطة، ويعود ذلك إلى طبيعة الدروس التي تضمّنتها مهارة التعبير الشفويّ؛ إذ تنوّعت هذه الدروس بين أداء الأدوار والوصف والمقابلة، وهذه الدروس ليس بالضرورة أن يتدرّب فيها التلميذ على هذه المهارة. وقد ارتفعت نسبة تحقّق مهارتين إلى درجة كبيرة بفارق واضح عن الدرجة المتوسّطة، وهما: (تنمية قدرة التلميذ على قراءة الحروف من مخارجها الصحيحة) و (تنمية قدرة التلميذ على كتابة وصف لمكان أو منظر طبيعيّ)، أمّا بروز المهارة الأولى فهذا مردّه إلى التدريبات القرائيّة المتوافرة في المنهاج، وأما بروز المهارة الثانية فمردّه إلى التكامل بين المهارات اللغويّة، فقد تضمّنت بعض دروس القراءة الوصف، كما ضمّ الكتاب دروساً في التعبير الشفويّ موضوعها الوصف، وعليه فإنّ الكتابة في هذا الموضوع أصبحت مكمّلة لبقيّة المهارات ونتيجة لها. ومن حيث القيم التي تضمّنها الكتاب فقد بيّنت النتائج أنّ الذين يرون محقّقة بدرجة كبيرة أكثر من (56%)، مع العلم أنّ الهدف القيميّ كان حاضراً في معظم دروس الكتاب، وإن كان التركيز على القيم الاجتماعيّة، فهذا يعود إلى أنّ الطفل في هذه المرحلة العمريّة يميل إلى تكوين صداقات مع أطفال آخرين، فجماعة المدرسة وجماعة الأسرة، محطتا اهتمامه الأكبر، إلا أنّ المنهاج خرج به إلى جماعات أكبر بغية تحضيره لاكتساب القيم الاجتماعيّة التي تؤسّس لمنظومة قيميّة متوازنة مع المنظومة الفكريّة. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (قمر الدين وآخرون، 2008) التي أظهرت أن هناك كتباً نالت الموافقة من قبل المعلمين والموجهين في الصف السابع والثامن عن محاورها بنسبة ما بين (80% - 93%)، كما اختلفت مع نتائج دراسة (طمّوس، 2002) التي بيّنت أنّ أفضل جوانب أو أبعاد الكتاب هو بعد الإخراج الفني، يليه البعد المتعلق بخصوصيات مادة اللغة العربية، ويليه البعدان المتعلقان بالمادة المعروضة وطريقة عرض المادة، فقد أظهرت نتائج البحث الحالي أنّ أعلى نسبة سجلّت – متحقّقة بدرجة كبيرة – لصالح مجال المهارات في الفقرة

التي تشير إلى أنّ الكتاب يسعى إلى تنمية قدرة التلميذ على قراءة الحروف من مخارجها الصحيحة، ثم تنوّع مستويات أهداف دروس الكتاب، وذلك في مجال (الأهداف والأنشطة والتقويم).

- وللإجابة عن السؤال:

– ما المجال الأكثر تحقيقاً لمواصفات الكتاب الجيّد من بين المجالات الخمسّة المحدّدة في الاستبانة من وجهة نظر الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع؟

تمّ ترتيب نسب التحقّق الكبيرة ترتيباً تنازلياً في كل مجال على حدة – وفق ما هو موضّح في الجدول (8) – على النحو الآتي:

الجدول (8) ترتيب المجالات تنازلياً بحسب درجة التحقّق الكبيرة

المجال	نسبة التحقق الكبيرة %	الرتبة
المهارات والقيم	63,8	1
الأهداف والأنشطة والتقويم	62,3	2
المحتوى	59,9	3
إخراج الكتاب ولغته	57,6	4
دليل المعلم	49,9	5

يتبيّن من الجدول (8) أنّ مجال المهارات والقيم جاء في الرتبة الأولى من حيث نسبة التحقّق الكبيرة تلاه مجال الأهداف والأنشطة والتقويم، ثمّ المحتوى ويليه إخراج الكتاب ولغته، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال دليل المعلّم.

- **وللإجابة عن السؤال:**

– ما المجال الأقلّ تحقيقاً لمواصفات الكتاب الجيّد من بين المجالات الخمسّة المحدّدة في الاستبانة من وجهة نظر الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع؟

تمّ ترتيب نسب التحقّق القليلة ترتيباً تنازلياً في كلّ مجال على حدة – وفق ما هو موضّح في الجدول (9) – على النحو الآتي:

الجدول (9) ترتيب المجالات تنازلياً بحسب درجة التحقّق القليلة

المجال	نسبة التحقق القليلة %	الرتبة
دليل المعلم	10,5	1
إخراج الكتاب	7,4	2
الأهداف والأنشطة والتقويم	3,9	3
المهارات والقيم	3,1	4

المحتوى	2,7	5

يتبيّن من الجدول (9) أنّ مجال دليل المعلّم جاء في المرتبة الأولى من حيث درجات التحقّق القليلة، وحصول هذا المجال على أعلى نسب التحقّق القليلة وأقلّ نسب التحقّق الكبيرة مردّه إلى ارتفاع نسبة التحقّق المتوسّطة في هذا المجال؛ إذ بلغت (49,9%)، تلاه إخراج الكتاب ولغته، ثمّ الأهداف والأنشطة والتقويم، ثمّ المهارات والقيم ليأتي المحتوى في المرتبة الأخيرة، وعلى الرغم من أنّه لم يحقّق أعلى نسب التحقّق الكبيرة، إلا أنّ الزيادة في نسبة التحقّق المتوسّطة في معظم بنود هذا المجال هو ما أدّى إلى نسبة تراجع نسبة التحقّق الكبيرة في هذا المجال.

السؤال الثاني:

– ما الفرق في تقويم كتاب الصفّ الرابع الأساسيّ بين الموجّهين التربويّين ومعلّمي الصفّ الرابع؟

للإجابة عن السؤال تمّ حساب قيمة (ت)، وكانت النتائج – وفق ما هو موضّح في الجدول (10)– على النحو الآتي:

الجدول (10) الفرق بين تقويم الموجّهين التربويّين وتقويم معلّمي الصفّ الرابع

المتغير / المجال	المهنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
إخراج الكتاب	معلم	216	28,03	4,13	0,28	0,581	255	0,562	غير دال
	موجّه	41	28,43	3,64	0,56				
الأهداف	معلم	216	20,58	3,40	0,23	2,559	255	0,011	دال

والأنشطة والتقويم	موجّه	41	22,04	3,02	0,47				عند 0,01
المحتوى	معلم	216	23,01	4,03	0,27	1,272	255	0,204	غير دال
	موجّه	41	23,87	3,54	0,55				
دليل المعلّم	معلم	216	3,22	1,25	0,08	5,636	255	0,01	دال عند 0,01
	موجّه	41	4,41	1,18	0,18				
المهارات	معلم	216	31,72	5,56	0,37	1,915	255	0,057	غير دال
	موجّه	41	29,95	4,65	0,72				
الاستبانة ككل	معلم	216	106,58	15,49	1,05	0,833	255	0,406	غير دال
	موجّه	41	108,73	12,85	2,00				

يتبيّن من الجدول (10) مايأتي:

1- بلغت قيمة (ت = 0,581) عند درجة حريّة (255) ومستوى دلالة (0,562) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الموجّهين والمعلّمين في مجال (إخراج الكتاب ومواصفاته).

2- بلغت قيمة (ت = 2,559) عند درجة حريّة (255) ومستوى دلالة (0,011) ، وهذا يدل على وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الموجّهين والمعلّمين في مجال (الأهداف والأنشطة والتقويم) لصالح الموجّهين التربويّين.

3- بلغت قيمة (ت = 1,272) عند درجة حريّة (255) ومستوى دلالة (0,204) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الموجّهين والمعلّمين في مجال (المحتوى).

4- بلغت قيمة (ت = 5,636) عند درجة حريّة (255) ومستوى دلالة (0,010) ، وهذا يدل على وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الموجّهين والمعلّمين في مجال (دليل المعلّم) لصالح الموجّهين التربويّين.

5- بلغت قيمة (ت = 1,915) عند درجة حريّة (255) ومستوى دلالة (0,057) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الموجّهين والمعلّمين في مجال (المهارات والقيم).

6- بلغت قيمة (ت = 0,833) عند درجة حريّة (255) ومستوى دلالة (0,406) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الموجّهين والمعلّمين في مجال (الاستبانة ككلّ).

- **التعليق على السؤال الثاني:**

إنّ عدم وجود فروق بين الموجّهين والمعلّمين في معظم فقرات الاستبانة يؤكّد نتائج السؤال الأوّل من أسئلة البحث، ممّا يدعو إلى العمل على تلافي الجوانب التي حقّقت جوانب متوسّطة أو قليلة، أمّا المجالان اللذان ظهرت فيهما فروق دالّة لصالح الموجّهين التربويّين، وهما (مجال الأهداف والأنشطة والتقويم، ومجال دليل المعلّم) فيرى الباحث أنّ المعلّم أقدر على تقويم هذين المجالَين من الموجّهين التربويّين؛ لأنّ الموجّه مهمّته الإشراف على العمليّة التعليميّة، وحكمه يأتي في إطار ما يجب أن يكون، أمّا المعلّم فهو المنفّذ لهذه العمليّة وهو الذي يحكم بما هو كائن. واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (الطلافحة، 1994) التي أظهرت أنّ تقديرات كلّ من المعلّمين والمشرفين لكتب اللغة العربية أعلى من المستوى المقبول تربويّاً، ووجود بعض الفروق بين تقديرات المعلّمين والمشرفين كالفرق في مجال (شكل الكتاب وإخراجه الفنّيّ) و مجال (محتوى الكتاب)، إذ لم تظهر في البحث الحاليّ فروق بين الموجّهين التربويّين والمعلّمين، في حين اتّفقت معها في مجال (أسلوب عرض المادّة التعليميّة) ومجال (وسائل التقويم) الذي يقابلهما في البحث الحاليّ (الأهداف والأنشطة والتقويم).

السؤال الثالث: ما الفرق بين تقويم الموجهين التربويين تبعاً للمتغيرين (سنوات الخبرة، والمؤهّل العلمي)؟

أ- بالنسبة إلى سنوات الخبرة في التوجيه: للإجابة عن السؤال تمّ إجراء إحصاء وصفي للفروق المتعلّقة بسنوات الخبرة في مجال التوجيه التربوي وفق ما هو موضّح في الجدول (11):

الجدول (11) الإحصاء الوصفي تبعاً لمتغير الخبرة في التوجيه التربوي

سنوات الخبرة / المجالات		إخراج الكتاب	الأهداف والأنشطة والتقويم	المحتوى	دليل المعلم	المهارات والقيم	الاستبانة ككل
من 1- 5 سنوات	المتوسط	28,29	21,67	23,71	4,14	29,80	107,62
	العدد	21	21	21	21	21	21
	الانحراف المعياري	4,13	3,31	3,38	1,28	4,97	14,33
من 5 – 10 سنوات	المتوسط	28,2	21,9	24,3	4,5	31,3	110,2
	العدد	10	10	10	10	10	10
	الانحراف المعياري	3,52	2,99	4,95	0,85	4,19	13,3
من 10- 15 سنة	المتوسط	29	23	23,8	4,9	28,9	109,6
	العدد	10	10	10	10	10	10
	الانحراف المعياري	2,83	2,45	2,39	1,19	4,53	9,74
المجموع	المتوسط	28,44	22,05	23,88	4,41	29,95	108,73
	العدد	41	41	41	41	41	41
	الانحراف المعياري	3,64	3,02	3,54	1,18	4,65	12,86

يتبيّن من الجدول (11) تقارب المتوسّط الحسابي في بنود الاستبانة – كلّ على حدة – وعلى مستوى الاستبانة ككلّ، وعلى الرغم من ظهور بعض الفروق إلا أنّها بقيت فروقاً بسيطة لا تعبّر عن دلالة معنويّة.

ولتعرّف دلالة هذه الفروق قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وكانت النتائج – وفق ما هو موضّح في الجدول (12) – على النحو الآتي:

الجدول (12) الفرق بين الموجهين التربويين تبعاً لمتغير الخبرة في التوجيه التربوي

المجال	الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
الإخراج	5-1	بين المجموعات	4,21	2	0,152	0,859	غير دال
	10-6	داخل المجموعات	525,88	38			

			40	530,09	الكلي	15-11	
غير دال	0,521	0,663	2	12,34	بين المجموعات	5 -1	الأهداف والأنشطة والتقويم
			38	353,57	داخل المجموعات	10-6	
			40	365,90	الكلي	15-11	
غير دال	0,913	0,091	2	2,41	بين المجموعات	5 -1	المحتوى
			38	499,99	داخل المجموعات	10-6	
			40	502,39	الكلي	15-11	
غير دال	0,246	1,455	2	3,98	بين المجموعات	5 -1	دليل المعلم
			38	51,97	داخل المجموعات	10-6	
			40	55,95	الكلي	15-11	
غير دال	0,516	0,674	2	29,66	بين المجموعات	5 -1	المهارات والقيم
			38	836,24	داخل المجموعات	10-6	
			40	865,90	الكلي	15-11	
غير دال	0,853	0,160	2	55,09	بين المجموعات	5 -1	الاستبانة ككل
			38	6554,95	داخل المجموعات	10-6	
			40	6610,05	الكلي	15-11	

يتبيّن من الجدول (12) عدم وجود فروق دالّة بين الموجّهين التربويّين تعود إلى سنوات الخبرة في مجال التوجيه التربويّ، سواء بحسب المجالات – كلّ على حدة – أم بحسب الاستبانة ككلّ، وهذا يدلّ على عدم تأثّر بنود التقويم بعامل الخبرة في المجال التربويّ، إذ يعكس توافق آراء الموجّهين بالجوانب التي تطرّقت إليها مجالات الاستبانة وفقراتها، وربّما يعود ذلك إلى وضوح الجوانب التي تطرّقت إليها الاستبانة في المنهاج سواء بالنسبة إلى الموجّهين ذوي الخبرة الطويلة أو الموجّهين الجدد.

ب- بالنسبة إلى المؤهّل العلميّ: لتعرّف الفروق بين الموجّهين التربويّين تبعاً لمؤهّلهم العلميّ قام الباحث بحساب هذه الفروق باستخدام اختبار العيّنة المستقلّة (Independent Sample Test) وجاءت النتائج وفق ما هو موضّح في الجدول (13) على النحو الآتي:

الجدول (13) الفرق بين الموجهين التربويين تبعاً للمؤهّل العلمي

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
إخراج الكتاب	معهد	12	29,17	3,33	0,96	0,87	39	0,417	غير دالّ
	إجازة جامعية	29	28,14	3,78	0,70				
الأهداف والأنشطة والتقويم	معهد	12	22,75	2,53	0,73	1,05	39	0,346	غير دالّ
	إجازة جامعية	29	21,76	3,20	0,59				
المحتوى	معهد	12	24,17	2,52	0,73	0,39	39	0,742	غير دالّ
	إجازة جامعية	29	23,76	3,92	0,73				
دليل المعلم	معهد	12	4,83	1,11	0,32	1,52	39	0,147	غير دالّ
	إجازة جامعية	29	4,24	1,18	0,22				
المهارات والقيم	معهد	12	29,41	5,18	1,49	– 0,47	39	0,664	غير دالّ
	إجازة جامعية	29	30,17	4,50	0,83				
الاستبانة ككل	معهد	12	110,33	11,05	3,19	0,56	39	0,614	غير دالّ
	إجازة جامعية	29	108,07	13,66	2,54				

يتبيّن من الجدول (13) عدم وجود فروق دالّة بين الموجّهين التربويّين تعود إلى المؤهل العلمي للموجّهين التربويّين، سواء بحسب المجالات – كلّ على حدة – أم بحسب الاستبانة ككلّ، وهذا يدلّ على عدم تأثّر بنود التقويم بعامل المؤهّل العلمي للمجيب عن الاستبانة، إذ يعكس توافق آراء الموجّهين بالجوانب التي تطرّقت إليها مجالات الاستبانة وفقراتها، وربّما يعود ذلك إلى مراعاة المنهاج الخصائص المناسبة لتناوله من المؤهلات العلميّة المختلفة (معهد – إجازة – أكثر من ذلك).

السؤال الرابع: ما الفرق بين تقويم معلّمي الصفّ الرابع تبعاً للمتغيرين (سنوات الخبرة، والمؤهّل العلمي)؟

أ- بالنسبة إلى سنوات الخبرة في التعليم: للإجابة عن السؤال تمّ إجراء إحصاء وصفي للفروق المتعلّقة بسنوات الخبرة في التعليم وفق ما هو موضّح في الجدول (14):

hgجدول (14) الإحصاء الوصفي تبعاً لسنوات الخبرة في التعليم

المجالات	إخراج الكتاب	الأهداف والأنشطة والتقويم	المحتوى	دليل المعلم	المهارات والقيم	الاستبانة ككل

سنوات الخبرة							
من 1- 5 سنوات	المتوسط	28,64	20,55	23,30	2,85	31,94	107,27
	العدد	33	33	33	33	33	33
	الانحراف المعياري	4,11	3,66	3,75	1,18	5,45	15,28
من 5 – 10 سنوات	المتوسط	28,34	20.60	23,16	3,60	32,41	108,09
	العدد	32	32	32	32	32	32
	الانحراف المعياري	3,59	3,35	3,43	1,58	5,23	13,67
من 10- 15 سنة	المتوسط	27,28	20,36	22,47	3,22	31,41	104,74
	العدد	74	74	74	74	74	74
	الانحراف المعياري	4,40	3,30	4,53	1,25	5,68	16,37
أكثر من 15 سنة	المتوسط	28,38	20,82	23,36	3,23	31,65	107,44
	العدد	77	77	77	77	77	77
	الانحراف المعياري	4,07	3,48	3,90	1,09	5,70	15,54
المجموع	المتوسط	28,04	20,59	23,02	3,22	31,72	106,59
	العدد	216	216	216	216	216	216
	الانحراف المعياري	4,14	3,41	4,04	1,25	5,56	15,49

يتبيّن من الجدول (14) تقارب المتوسّط الحسابي في بنود الاستبانة – كلّ على حدة – وعلى مستوى الاستبانة ككلّ، وعلى الرغم من ظهور بعض الفروق إلا أنّها بقيت فروقاً بسيطة لا تعبّر عن دلالة معنويّة، وهذا ماتبين للباحث عن طريق استخدام الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، إذ كانت النتائج – وفق ما هو موضّح في الجدول (15) – على النحو الآتي:

الجدول (15) الفرق بين المعلّمين تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم

المجال	الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
الإخراج	1-5	بين المجموعات	65,73	3	1,285	0,281	غير دال
	6-10	داخل المجموعات	3615,97	212			
	11-15	الكلي	3681,70	215			
	أكثر من 15						
الأهداف	1- 5	بين	7,825	3	0,222	0,881	غير

والأنشطة والتقويم		المجموعات					دال
	10-6	داخل المجموعات	212	2490,50			
	15-11	الكلي	215	2498,33			
	أكثر من 15						
المحتوى	5 -1	بين المجموعات	3	34,47	0,701	0,552	غير دال
	10-6	داخل المجموعات	212	3473,45			
	15-11	الكلي	215	3507,93			
	أكثر من 15						
دليل المعلم	5 -1	بين المجموعات	3	9,04	1,946	0,123	غير دال
	10-6	داخل المجموعات	212	328,29			
	15-11	الكلي	215	337,33			
	أكثر من 15						
المهارات والقيم	5 -1	بين المجموعات	3	24,37	0,260	0,845	غير دال
	10-6	داخل المجموعات	212	6622,97			
	15-11	الكلي	215	6647,33			
	أكثر من 15						
الاستبانة ككل	5 -1	بين المجموعات	3	395,96	0,547	0,651	غير دال
	10-6	داخل المجموعات	212	51192,37			
	15-11	الكلي	215	51588,33			
	أكثر من 15						

يتبيّن من الجدول (15) عدم وجود فروق دالّة بين المعلّمين تعود إلى خبرتهم في التعليم، سواء بحسب المجالات – كلّ على حدة – أم بحسب الاستبانة ككلّ، وهذا يدلّ على عدم تأثّر بنود التقويم بعامل الخبرة في مجال التعليم، إذ يعكس توافق آراء المعلّمين بالجوانب التي تطرّقت إليها مجالات الاستبانة وفقراتها، وربّما يعود ذلك إلى مراعاة الكتاب تعدّد الطرائق التي يمكن اتّباعها في تدريس الكتاب بما يقارب الرؤى التربويّة لدى المعلّمين تجاه المجالات التي تقيسها الاستبانة.

ب- بالنسبة إلى المؤهّل العلميّ للمعلّمين: لتعرّف الفروق بين المعلّمين تبعاً لمؤهّلهم العلميّ قام الباحث بحساب هذه الفروق باستخدام اختبار العيّنة المستقلّة (Independent Sample Test) وجاءت النتائج وفق ما هو موضّح في الجدول (16) على النحو الآتي:

الجدول (16) الفرق بين الموجهين التربويين تبعاً للمؤهّل العلمي

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
إخراج الكتاب	معهد	103	28,194	3,96	0,39	0,534	214	0,595	غير دالّ
	إجازة جامعية	113	27,89	4,31	0,41				
الأهداف والأنشطة والتقويم	معهد	103	20,59	3,57	0,35	0,018	214	0,986	غير دالّ
	إجازة جامعية	113	20,58	3,26	0,31				
المحتوى	معهد	103	23,49	3,91	0,39	1,632	214	0,105	غير دالّ
	إجازة جامعية	113	22,59	4,12	0,39				
دليل المعلم	معهد	103	3,22	1,14	0,11	0,012	214	0,990	غير دالّ
	إجازة جامعية	113	3,22	1,35	0,13				
المهارات والقيم	معهد	103	31,76	5,61	0,55	0,088	214	0,930	غير دالّ
	إجازة جامعية	113	31,69	5,54	0,52				
الاستبانة ككل	معهد	103	107,25	15,17	1,49	0,602	214	0,548	غير دالّ
	إجازة جامعية	113	105,98	15,82	1,49				

يتبيّن من الجدول (16) عدم وجود فروق دالّة بين المعلّمين تعود إلى مؤهلاتهم العلمية، سواء بحسب المجالات – كلّ على حدة – أم بحسب الاستبانة ككلّ، وهذا يدلّ على عدم تأثّر بنود التقويم بعامل المؤهّل العلميّ للمعلّمين، إذ يعكس توافق آراء المعلّمين بالجوانب التي تطرّقت إليها مجالات الاستبانة وفقراتها. وربّما يعود ذلك إلى وضوح الكتاب ومراعاة تدريسه من قبل المستويات المختلفة للمعلّمين التي تعود إلى مؤهّلهم العلميّ.

ثالث عشر – مقترحات البحث:

في ضوء ما خرج به البحث من نتائج يمكن اقتراح الآتي:

1- تزويد المؤلّفين في وزارة التربية بنتائج البحث للعمل على تعزيز جوانب القوّة، وتلافي جوانب الضّعف في كتب اللغة العربيّة.
2- إعادة تقييم كتب اللغة العربية من قبل شعب التوجيه الأوّل في وزارة التربية والمركز الوطني لتطوير المناهج التربويّة بالاستعانة بالأداة التي أعدّها الباحث، مع إمكانيّة تطوير هذه الأداة لتشمل جوانب أخرى لتقويم الكتب.
3- إجراء بحوث مماثلة على كتب الصفوف الأخرى.
4- إجراء بحوث في ضوء معايير الجودة الشاملة لكتب الحلقة الأولى.

المصادر والمراجع

أولاً – المصادر:

- **المعجم الوجيز**. (1994). مجمع اللغة العربيّة، جمهوريّة مصر العربيّة.

ثانياً – المراجع باللغة العربيّة:

- بصّيص، حاتم. (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة – استراتيجيّات متعدّدة للتدريس والتقويم*. وزارة الثقافة. دمشق: الهيئة العامّة السوريّة للكتاب.

- الحلاق، علي سامي. (2010). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعلومها*. طرابلس. لبنان: المؤسّسة الحديثة للكتاب.
- الحيلة، محمد محمود .(٢٠٠١). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*. عمّان– الأردن: دار المسيرة.
- الخوالدة، محمود محمد. (2007). *أسس بناء المناهج التربويّة وتصميم الكتاب التعليميّ*. الطبعة الثانية. عمّان: دار المسيرة.
- الخياط، عبد الكريم عبد الله. (2001). آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *المجلة التربوية*. العدد61.
- الربيع، علي أحمد حسن. (2003). تقويم كتاب التربية الإسلاميّة للصفّ الثامن بالجمهوريّة اليمنيّة من وجهة نظر المعلّمين، *مجلّة حضرموت للدراسات والبحوث*. جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا، السنة الثالثة، العدد الرابع.
- السيّد، محمود .(2009). المنهج المدرسي للّغة العربية. *مجلة مجمع اللغة العربيّة بدمشق*. المجلّد (84) الجزء (2).
- شعلة، الجميل محمّد عبد السميع. (2005). *التقويم التربوي للمنظومة التعليميّة – اتّجاهات وتطلّعات*. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- الطلافحة، مروان علي عبد القادر. (1994). *تقويم كتب اللغة العربية للصفّ العاشر الأساسيّ في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة. كليّة التربية. جامعة اليرموك. الأردن.
- طمّوس، رجاء الدين حسن زهدي.(2002). *تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب " لغتنا الجميلة " المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث"*. رسالة ماجستير غير منشورة. كليّة التربية. الجامعة الإسلاميّة – غزّة.

- طيّوب، محمود و ودرويش، رمضان وحسين، محمود حسن. (2011). تقويم مستوى جودة الكتب المدرسيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) وفق المعايير العالميّة "دراسة ميدانيّة في مدينة اللاذقيّة"، *مجلّة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلميّة*. سلسلة العلوم الاقتصاديّة والقانونيّة. المجلّد (33) العدد (5).
- علام محمود، صلاح الدين. (2000). *القياس والتقويم التربويّ والنفسيّ*. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- قمر الدين، عبد العظيم عثمان وخليفة، علي أحمد إبراهيم والتهامي، عبد الرحيم إمام محمّد والكنين، فاطمة محمّد مصطفى. (2008). تقويم كتب الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي. *دراسات تربويّة. العدد (20)*. دراسة متاحة بتاريخ 30/5/ 2014 على الرابط الإلكتروني:http://www.nccer.edu.sd/ rsconmanfiles/14.pdf

- قنديل، أحمد إبراهيم. (2008). *المناهج الدراسيّة – الواقع والمستقبل*. الطبعة الأولى. القاهرة: مصر العربيّة للنشر والتوزيع.
- محمّد، بدريّة أحمد البلاها وسوكرتي، حسن منصور أحمد والنورابي، سعيد محمّد أحمد. (2013). تحليل وتقويم كتب اللغة العربيّة في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسيّ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات بولاية الخرطوم – محليّة شرق النيل، *مجلّة العلوم الإنسانيّة*. جامعة السودان. العدد 14 (2). سبتمبر.
- المطلق، فرح .(2006). *الكتاب المدرسي*. الموسوعة العربية. المجلد السادس عشر الطبعة الأولى. هيئة الموسوعة العربية. رئاسة الجمهورية. الجمهورية العربية السورية.
- الناجي، حسن علي و الرواجفة، ذياب. (2002). دراسة تحليليّة للقيم المتضمّنة في كتاب العلوم العامّة للصفّ الثامن الأساسيّ في الأردن، *مجلة كليّة التربية. جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة*. العدد 19. السنة السابعة عشرة.

- نـدوة بنـاء المنـاهج – الأسـس والمنطلقـات. (2004). *مجلـة جامعـة أم القرى للعلـوم التربويّـة والاجتماعيّـة والإنسـانيّة* ، المجلّد السـادس عشـر ، العـدد الأول ، ذو القعـدة 1424هـ – يناير.
- وزارة التربيـة .(2007). *المعـايير الوطنيّـة لمنـاهج التعلـيم العـام مـا قبـل الجـامعي فـي الجمهوريّة العربيّة السوريّة*. المجلّد الثاني، الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- الوكيـل، حلمـي أحمـد و المفتـي، محمّـد أمـين. (2008). *أسـس بنـاء المنـاهج وتنظيماتها*. الطبعة الثالثة، عمّان: دار المسيرة.

ثانياً – المراجع باللغة الأجنبيّة:

- Giannaqelo ,Duane, And Kaplan, Mary Bene. (1992). *An Analysis and Critique of Selected Social Studies Text book* , "A paper Presented at Tennesses University meeting on text books Evaluation."
- Lapp, D, & Flood, J .(1986). *Teaching student to read*. New York:Macmillan publishing, co.
- Mayer, Al. Gtummey, L. and, Greer, E.A, (1988), Elementary science textbooks: their contents, text characteristics, and comprehensibility. *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (6) pp 435-469.
- Staver, J.P and Bay, M, (1987). Analysis of the project elementary goal cluster orientation and inquiry emphasis of elementary research in science textbook. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 24, No. 7-p. 629-643.
- Swann Joanna & Pratt John .(2003). *Educational Research in practice. Making sense of methodology.* Continuum, London & New York.