المجلد 18 العدد 1 مـــارس 2017

تقويم محتوى كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في دولة الكويت

د. إقبال عباس الحداد

كلية التربية الأساسية – الكويت

Eg.alhaddad@hotmail.com

تقويم محتوى كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في دولة الكويت

د. إقبال عباس الحداد
كلية التربية الأساسية
الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم محتوى كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الابتدائية، والكشف عن جوانب الضعف والقوة فيها، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد استبانة صممت بطريقة تفي أهداف الدراسة، وقسمت الاستبانة إلى سبعة أبعاد بهدف تقويم محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتطبيقها، في عدة مجالات هي: (أهداف المقرر، الخطة الدراسية، تقديم الكتاب، المحتوى العلمي للكتاب، تدريبات الدروس، إخراج الكتاب، أساليب التقويم) وكذلك تقويم دليل المعلم وذلك فيما يتعلق بكل من (تخطيط الوحدة التدريسية، تخطيط الدروس)، واستخرجت الباحثة النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، لاستجابات معلمي اللغة العربية، كما استخدمت تحليل التباين للفروق بين متوسطات تقويم المعلمين باختلاف الصف الدراسي، والمنطقة التعليمية. وأظهرت النتائج فيما يرتبط بالبعد الخاص بالأهداف، ارتباط أهداف المقرر بالأهداف العامة للتربية بدولة الكويت وكذلك بأهداف المرحلة الابتدائية، أيضًا أوضحت النتائج في البعد الخاص بالخطة الدراسية، أن الخطة الدراسية تناسب مستوى المتعلمين قد حصلت على أعلى متوسط، أما بخصوص البعد الخاص بتقديم الكتاب فقد أوضحت النتائج أن المحتوى ساعد على إثراء الموضوعات بالمفردات الجديدة، وتوافرت المفردات في بعد التدريبات بدرجة متوسطة في محتوى كتاب اللغة العربية، وفي بعد إخراج الكتاب فقد أوضحت النتائج أن أوراق الكتاب المدرسي تتصف بالجودة قد حازت على أعلى متوسط لاستجابات المعلمين، وعن البعد الخاص بأساليب التقويم، فقد أشارت النتائج إلى أن أعلى المتوسطات ارتبطت باتسام أساليب التقويم بالتنوع.

الكلمات المفتاحية: تقويم محتوى الكتاب المدرسي، المحتوى العلمي،الأهداف، الخطة الدراسية، إخراج الكتاب، التقويم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٤/١١/٢٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٥/٣/١٦م

An Evaluation of the Arabic Language Textbooks in the Primary Stage in Kuwait from Arabic Language Teachers' Point of View

Dr. Eqbal A. Alhaddad
College of Basic Education
Kuwait

Abstract

The current study aims to evaluate the upgraded Arabic language textbooks in the primary stage from Arabic language teachers' point of view. For this purpose, a questionnaire was applied to underpin the main objective of the study. The questionnaire was divided into seven sections: course objectives, syllabus, textbook presentation, content of the textbook, exercises, and assessment procedures. The researcher made use of percentages, standard deviations, and averages, which were calculated based on the participants' responses. A t-test and a multivariate–test for measuring the difference in averages were also used. The results of the study indicated that the course objectives are related to the general educational objectives in the primary stage in Kuwait. In relation to the study plan element, the results showed that the study plan is suitable for the teachers' level. In addition, the results indicated that the content of the textbook and the exercises helped in enriching the lessons with new terminologies. When it comes to the textbook presentation, the results revealed that the textbook papers were of high quality. Finally, the results of the study indicated that there is a variation in the assessment procedures used by the teachers.

Keywords: textbook evaluation, evaluation, textbook content, curriculum content, course objectives.

تقويم محتوى كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في دولة الكويت

د. إقبال عباس الحداد
كلية التربية الأساسية
الكويت

المقدمة

تعين اللغة الفرد على فهم ذاته، وفهم بيئته، وفهم العالم حوله، وتمكن الأفراد من فهم بعضهم البعض، ومن هنا فإن الطفل في تفاعله مع البيئة بمكوناتها كافةً، وفي مختلف مجالاتها إنما يكتسب من تلك التفاعلات المعاني، أو مجموعة من التجريدات، وهذا ما يستهدفه تعليم اللغة في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة المرحلة الابتدائية: إذ يجب أن تعد مواقف التعليم اللغوي بحيث تزود المتعلم بالعديد من المفاهيم. ولا يمكن لفرد ما أن يتعلم اللغة من مجرد الصمت ولا من الجلوس إلى من يعلمها دون تفاعل، مكتفيًا بالتفكير فيها دون ممارستها فعلاً وسلوكًا لغويًا، وهذا هو ما حدث في غالبية المدارس بالدول التي تعتمد على المنهج التقليدي حيث إن التلاميذ لا يتعلمون اللغة، وإنما يستمعون إلى معلومات عنها، ولا يمارسون اللغة ذاتها كما يجب أن تمارس؛ حيث يتسم تعليم اللغة في المدارس بنوعٍ من القصور في استخدام المواقف التي تتطلب ممارسة اللغة، كذلك تخلو الكتب من السياقات التي تدعم ممارسة اللغة (عصر، ١٩٩٧).

والكتاب المدرسي أحد أهم أدوات تنفيذ المنهج المدرسي، إذ إن محتوى المنهج يعد الوثيقة الأساسية لكل من المعلم والمتعلم، وعنصرًا أساسيًا في عمليتي التعليم والتعلم، وعلى ذلك فإن ما يراد إكسابه للمتعلمين لا بد وأن يمر أولاً من خلال الكتاب المدرسي، مما يعمل على توجيه تفكير المتعلمين وسلوكهم ومهاراتهم وفقًا لما يستهدفه المجتمع. وينبغي أن يقدم الكتاب المدرسي مجموعة متكاملة من الحقائق والأفكار والمقترحات. كما يجب أن توجه العناية الخاصة إلى المفردات اللغوية وقوالب التعبير والمصطلحات المستخدمة في الكتب المدرسية للمدارس الابتدائية حتى لا تضاف صعوبات الإدراك اللغوي إلى الصعوبات الناشئة عن المعلومات المراد استيعابها. ويجب أن تعكس الكتب المدرسية في المدرسة الابتدائية صورة التقدم الحادث في مجال العلوم التربوية. وأن تيسر تطبيق الطرق القائمة على علم نفس الطفل (ملحم، ٢٠٠٠).

وفيما يلي توضيح أهم المفاهيم المرتبطة بالعناصر الأساسية للكتاب المدرسي:

أولاً الكتاب المدرسي: يمثل الكتاب المدرسي أحد الوسائل الهامة لتطبيق المنهاج، لكنه ليس الوسيلة الوحيدة إذ أنه يجب أن يوضع في شكل إطار عام بحيث يشجع المعلم والمتعلم على البحث والتنقيب خلال مصادر التعلم المختلفة فيما يرتبط بموضوعات الدراسة، وأن الوضع المثالي لتطبيق المنهاج هو الذي يتضمن كتابًا أو أكثر. ويحيط بهذا الكتاب مجموعة من الكتب الإضافية للتلميذ، والمعلم يعرض في كل منها لمفهوم أساسي من مفاهيم المنهاج وتعزز ما جاء في الكتاب المدرسي. كما تحيط به مجموعة منوعة من الوسائل المعينة المختلفة من خرائط ونماذج وشرائح وأفلام تستخدم سائر الحواس لتعزيز ما جاء في المنهاج (ملحم، ٢٠٠٠) .

ثانيًا: الأهداف: يعتبر تحديد الأهداف العامة في مجال التربية بمثابة الخطوة الأولى والأساسية لإعداد الكتب المدرسية، ذلك لأن الهدف يعتبر الوعاء العام، ولذلك يحرص الباحثون على التأكد من ضرورة أن يكون الهدف العام في التربية واضحًا ومحددًا بحيث يسهل بعد ذلك اختيار المحتوى العلمي المناسب لتحقيقه، وأن ترتبط الأهداف التربوية العامة بفلسفة المجتمع وتطلعاته (المسيليم، ١٩٩٣).

ثالثًا: الخطة الدراسية: يشتمل كتاب كل صف دراسي في مقررات اللغة العربية على عدد يتراوح بين ٢٥-٣٠ درسًا لتتناسب مع عدد أسابيع الدراسة في كل صف على مدار العام . على أن تتوزع هذه الدروس على مجالات تتكامل موضوعات كل منها ضمن فكرة محددة تحمل عنوانًا للمجال، وأن ينتهي كل مجال بدرس للمراجعة . في حين ينتهي الكتاب بعدد من تدريبات المراجعة العامة لما ورد في الكتاب بأكمله . أما من حيث الدروس الوارده في كل من الكتب الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية، فينبغي أن يشتمل الجزء الأول منها على عدد من دروس تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة، في حين يشتمل كل من كتابي الصفين الثاني والثالث على عدد من تدريبات المراجعة العامة لما سبقت دراسته بغرض التذكير به وتثبيته في أذهان التلاميذ إلى جانب التدريب على استخدامه في مواقف الحياة المختلفة، وكذلك العمل على تهيئتهم لما سوف يتعلمونه في الكتاب الجديد.

رابعًا: مقدمة الكتاب: ينبغي أن يتصدر كل كتاب مقدمة توضيحية له. تبين بإيجاز هدف الكتاب، وأهم المهارات التي ينبغي تنميتها خلال دراسته، والأسس التي انطلق منها، والخطة الدراسية المرتبطة به، ثم بعض التوجيهات الرئيسية اللازمة للمعلم لاستخدامه.

خامسًا: المحتوى العلمي للكتاب: يعد المحتوى العلمي جزءًا رئيسيًا من المنهاج بل هو أداة المنهاج وله دوره الفعال في العملية التربوية والتعليمية، ويعد المحتوى العلمي المقرر لبنة أساسية في عملية التعلم والتعليم؛ حيث إن أهداف المجالات والمحتوى العلمي والوسائل التعليمية، والنشاطات

التعليمية المختلفة المرتبطة بالمحتوى العلمي، تعد من الأركان الأساسية لبناء المناهج والخطط التعليمية من قبل المعلم، فوضوح الأهداف للمعلم والمتعلم وارتباطها بالمحتوى، تؤدي إلى تعلم فعال، وبالتالي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة العربية (خطابية، ٢٠٠٥).

وينبغي أن يشتمل المحتوى العلمي في المرحلة الابتدائية للغة العربية على نص مصور، ومفردات جديدة موضحًا معناها، إلى جانب ضرورة أن يتضمن الكتاب أسئلة ترتبط بعمليات الفهم، والتدريب اللغوي، إلى جانب التدريب على عمليات الاستماع، ومواقف الحديث والحوار، والتذوق الأدبي والإملاء والخط إضافة إلى ممارسة النشاطات اللغوية مثل التكليف بأحاديث إذاعية ، وزيارة المكتبة، وغيرها (الخميس،٢٠٠٠).

سادسًا: التدريبات: ينبغي الحرص أن ترتبط التدريبات بالأفكار والمفاهيم الواردة خلال موضوعات الكتاب، مع الاهتمام باختيار تلك التدريبات بحيث ترتبط بالمضمون الثقافي المناسب للتلاميذ، بحيث يدور حول أشياء ذات معنى في حياتهم، وذات ارتباط بقيم واتجاهات تساعد على تكوين شخصية الفرد تبعًا للسمات المستهدفة خلال المنهج. مع ضرورة شمول التدريبات التي تتبع النص القرائي لجميع مستويات التفكير الدنيا كالتذكر والفهم والتطبيق والعليا كالتحليل والتركيب والتقويم والنقد، ودون الاكتفاء بعمليات التذكر والفهم مع إعطاء المهارات الصوتية، استماعًا وكلامًا، القدر الأكبر من التدريبات في كتاب الصف الأول، ثم العمل على التخفيف تدريجيًا من تلك المهارات في كتابي الصفين الثاني والثالث بما يتفق وتوزيع فروع اللغة في الخطة الدراسية. وكذلك ينبغي عرض المفردات والتراكيب والجمل التي سبق أن تعلمها التلميذ في سياقات مختلفة، ومواقف متباينة، تساعده على الاستخدام الثري للغة، فضلاً عن تنمية إحساسه بالقدرة على توظيف اللغة في المواقف المستجدة في الحياة، وكذلك ينبغي عدم اقتصار التدريبات على الكلمات الجديدة في الدرس مع ضرورة التدريب على الكلمات السابق تعلمها أيضًا، مع تخصيص قسم في نهاية كل مجال يشتمل على نوعين من التدريبات الإضافية هما تدريبات إبداعية رفيعة المستوى تناسب جميع المتعلمين وخاصة المتفوقين، وتستثمر ما لديهم من طاقات وقدرات على التحصيل، وتدريبات علاجية تركز على نقاط الضعف الشائعة بين التلاميذ، في ضوء ما تسفر عنه المسوح عن الأخطاء اللغوية الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية.

سابعًا: إخراج الكتاب: ينبغي على المؤلف تقديم توجيهات واضحة لقسم الوسائل التعليمية المختص بإخراج الكتاب فيما يتصل بالرسومات والصور والأشكال والألوان المصاحبة للمادة العلمية، وكذا المسافات بين السطور وبنط الحروف والهوامش (طعيمة،٢٠٠١). مع التأكيد

على استخدام الوسائل التعليمية من صور ورسوم وأشكال توضيحية بما يساعد التلميذ على تذكر المادة العلمية وذلك لارتباطها بها بصريًا، ويعمل أيضًا على سهولة تذكر الأشكال والألوان وغيرها من أبعاد الصور والرسوم، التي تساعد على دعم وتثبيت استجابات المتعلم في حال استخدام الوسائل التعليمية والموضحات في الكتاب المدرسي الجيد، إلى جانب أنها تثير عمليات التفكير لدى المتعلمين، مما يمكن أن يجعلهم أكثر إيجابية في توظيف وتطوير المفاهيم المستهدفة وعلى ذلك يجب أن تكون الصور والرسوم ذات صلة بالموضوع المقصود توضيحه وأن تكون مكملة له، ويُراعى فيها الجانب الجمالي لإثارة انتباه التلاميذ، وتكون بسيطة وواضحة بحيث لا تحتوي على تفصيلات غير ضرورية والتي قد تلفت انتباه التلاميذ عن الموضوع المراد تدريسه (الخميس،٢٠٠٠).

ثامنًا: التقويم: لا بد أن يتضمن الكتاب ما يساعد المعلم على تقويم تلاميذه في ضوء الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، كما يتضمن ما يساعد التلاميذ على تقويم أنفسهم واكتشاف نواحي قوتهم وضعفهم والعمل على استكمال النواقص وسد الثغرات، وكذا تدعيم جوانب القوة بهدف تحديد مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف التدريسية المنشودة(الشطي،٢٠٠١). ويتطلب تحقيق ذلك أن يتضمن الكتاب مجموعة من أساليب التقويم التي أحسن اختيارها وإعدادها بحيث تتناول جوانب ومجالات الأهداف بمستوياتها المختلفة، كما تتناول إثارة المشكلات والسعي نحو مساعدة المتعلمين على حلها بالأسلوب العلمي، وأيضًا توجيه التلاميذ نحو النشاطات المطلوبة لاكتساب الخبرة على أساس سليم، إلى جانب تنمية مهارات البحث والاستقصاء، والنقد الذاتي وكذا تقدير خدمات المجتمع ونشاطاته في مجال تحقيق التنمية الشاملة.

وعند إعداد الأسئلة التقويمية للوحدة التعليمية، يجب مراعاة التوازن بين أنماط التعلم المختلفة (الملاحظة، والتحدث، والاستماع، والمناقشة، والتفكير، وكتابة الملاحظات، وعرض البيانات، وصنع القرارات)، وتوافر تدريبات وأسئلة وأنشطة صفية تناسب مختلف مستويات المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض. وتوافر تدريبات وأسئلة تغطي جميع مستويات الأهداف التعليمية المعرفية بمستوياتها الدنيا والعليا مع الاهتمام كذلك بتقويم الأهداف المهارية والوجدانية باستخدام الأدوات المناسبة لذلك،إلى جانب توافر أنشطة وتدريبات وأسئلة تعمل على توضيح العلاقة بين المادة النظرية وتطبيقاتها في الحياة الواقعية، واعتبار التقويم موقفًا تعليميًا يسهم في تحسين عملية التعلم، ومراعاة الشمولية والتنوع في أنشطة التقويم الواردة في الكتاب بشكل يضمن قياس مختلف المعارف والمهارات لدى التلاميذ

بدرجة دقيقة، واعتماد أسلوب التقويم العملي النشط الذي يحفز التلاميذ إلى التفاعل والتعلم الفعال، مع الأخذ في الاعتبار مراعاة البعد الإبداعي في عمليات التقويم وكذا مراعاة الفروق الفردية من خلال تنويع الأنشطة والتدريبات، واشتمال مجالات الكتاب على عمليات التقويم البنائية المستمرة، وأن ينتهي كل مجال منها بعدد مناسب من الأسئلة والأنشطة التقويمية، إلى جانب ضرورة اشتمال المحتوى على نشاطات تمكن التلاميذ من تقويم قدراتهم اللغوية بأنفسهم باستمرار خلال عمليات التعلم أو ما يسمى بالتقويم التكويني.(Duncan & Bil, 1990)

تاسعًا: دليل المعلم: يعد دليل المعلم من أهم الكتب الإضافية التي يجب أن تلازم الكتب الدراسية، خاصة في الصفوف الأولى للسلم التعليمي، ويعد جاتنبي (Gataenby) الوارد ذكره في حتاملة، جرادات ١٩٨٨ بأن دليل المعلم وسيلة مهمة وضرورية لتدريب معلمي المواد الدراسية المختلفة، ويهدف دليل المعلم إلى التعريف بالفلسفة الكامنة وراء الكتب الدراسية وأهدافها والأسلوب المناسب لتدريسها، كما يهدف دليل المعلم إلى توضيح الأسس والمنطلقات التي استند إليها تأليف كتب اللغة العربية. ويعرض الدليل كذلك الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وبيان كيفية تحقيقها خلال كتب القراءة بهذه المرحلة، ويناقش نماذج منوعة طرق تدريس موضوعات محددة في مقرر القراءة بالصفوف المختلفة، مع اقتراح الأدوار المختلفة للمعلم والمتعلم في ذلك، مع عرض أساليب التقويم المناسبة وبيان الخطوات الإجرائية التي يلزم على المعلم اتخاذها في ذلك، واقتراح التقنيات التعليمية، والأنشطة التربوية المناسبة لتدريس القراءة والكتابة، وتزويد المعلم بمجموعة من القراءات التي تعمق لديه المفاهيم العلمية والتربوية اللازمة، وعرض محتوى كتب القراءة موضحًا هدف كل درس وما يشتمل عليه من مادة علمية أو لغوية أو ثقافية. ويقدم الدليل نموذجًا لاختبار في القراءة يعرض للمعلم كيفية صياغة الأسئلة بأنواعها المختلفة. ويزود المعلم بقائمة بالمراجع التي يمكن الاستفادة منها (طعيمة ،٢٠٠١).

وفيما يلي عرض لبعض من الدراسات السابقة التي تتصل اتصالاً مباشرًا بموضوع الدراسة الحالية. ويليها تعقيب يوضح جوانب الإفادة من هذه الدراسات، وما تضيفه إلى الدراسة الحالية .

دراسة حوري (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، من حيث الشكل والمضمون ، للكشف عن جوانب القوة والقصور فيها. وتألفت عينة الدراسة من عشرة كتب تدرس في صفوف الحلقة الثانية بدءًا من الصف الخامس من التعليم الأساسي حتى نهاية

التعليم الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي. وكشفت النتائج عن عدم تناسب الخطة الدراسية وعدد المباحث النحوية والصرفية بين صفوف المرحلتين الأساسية والثانوية، إلى جانب سوء اختيار الأمثلة وقصور في تنويعها ومناسبتها تبعًا للمرحلة العمرية، وكذا التباين في ضبط الشكل لكل من النص والقاعدة بين صفوف المرحلتين، كذلك اتسم التحليل بغلبة المجال المعرفي في التدريبات على المجالات الأخرى، وتفاوت عدد التدريبات الشفهية بين صفوف المراحل الدراسية، إلى جانب البعد الزمني الطويل الذي يتطلبه تدريس كتب القواعد التي يتم تدريسها منذ عام (١٩٨٢-١٩٩٦).

دراسة وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى تقويم المنهج المطور للغة العربية للصف الثاني الابتدائي بدولة الكويت. وبينت نتائج الدراسة حصول عبارة "تتنوع الأهداف إلى معرفية ووجدانية وحركية" على أعلى درجة موافقة، في حين حصلت عبارة "تتناسب أهداف المقرر مع مستوى نمو المتعلمين" على أدنى درجة موافقة. أما بالنسبة إلى كتاب الطالب وكراسة التدريبات فقد اتفقت المعلمات على مناسبة كل من قائمة المحتويات التي توضح صفحات العناوين الأساسية الفرعية، وكذا ملاءمة التصميم الفني للغلاف لموضوع الكتاب.

دراسة العدوي (٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى إعداد معايير جودة محتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية)، ومن ثم تعرف مدى تحقق هذه المعايير، ومؤشراتها، واستخدمت لهذا الغرض قائمة معايير تتكون من سبعة معايير، لكل معيار مؤشرات يدل تحققها على تحقق المعيار. وأظهرت نتائج التحليل أن دروس القراءة ينقصها الكثير من المكونات الأساسية مثل: تدني تحقق مستوى القراءة السريعة، وكذا تدني مستوى الأسلوب الأدبي، ومستوى تذوق جماليات الأعمال الأدبية، والاستمتاع بها، إلى جانب تدني مستوى معرفة خصائص التعبير البياني وتذوقه، كذلك قصور استخدام الإشارات والملامح المعبرة عن مضمون الحديث، والمحسنات بأنواعها، وتذوقها، واستخدامها، وأيضًا ضعف خصائص الجملة العربية المعبرة عن المعنى.

دراسة المطيع (٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة كتب اللغة العربية للحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن في ضوء معايير الاختبار الجيد، وأسفرت نتائج الدراسة بأن هناك معايير لم تتوفر في أسئلة كتب اللغة العربية، وكذلك توصلت الدراسة إلى توفر بعض المعايير التي ترتبط بأسئلة الكتب بدرجة ضعيفة جدًا من (١٪-١٩٪) لم تصل إلى الحد الأدنى للدرجة المتوسطة، وعددها سبعة معايير، وتوافرت معايير في أسئلة الكتب بدرجة ضعيفة من (٢٠٪-٣٩٪) ولم تصل المعايير إلى الحد الأدنى للدرجة المتوسطة، وتوافرت ثلاث معايير في

أسئلة الكتب بدرجة متوسطة تراوحت ما بين(٤٠٪- ٦٠٪)، أما المعايير التي حصلت على درجة كبيرة من (٦١٪-٨٠٪) عددها ثلاثة معايير وهي: تترتب العبارة الصحيحة عشوائيًا بين العبارات الأخرى، تكون عبارات الأسئلة غير مأخوذة من الكتاب بحرفيتها، تتناسق أرومة السؤال مع البدائل من الناحية اللغوية، وفي المقابل ثلاثة عشر معيارًا توافرت في أسئلة الكتب بدرجة كبيرة جدًا إذ تراوحت بين (٨١٪-١٠٠٪).

دراسة سالم (٢٠٠٩) : هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد؛ ولتحقيق الهدف تم بناء معيار للوقوف على مدى مراعاة محتوى كتاب لغتنا العربية المقرر على تلاميذ الصف السادس في الأردن للمعيار مستخدمًا أسلوب تحليل المحتوى. وأشارت النتائج إلى أن الكتاب لم يوضع على أساس موضوعي أو دراسات ميدانية، لتعرف نوعية الجمهور المستهدف.ولم يحتوِ الكتاب على مجموعة من الأهداف المحددة الواضحة لتدريسه والمراد تحقيقها، وأسهم محتوى الكتاب في تزويد التلاميذ بالمفاهيم والقيم والعادات المرغوب فيها إسلاميًا. وأسهم أيضًا بشكل ما في تزويد التلاميذ بالمعارف والاتجاهات والمهارات الأساسية في فنون الاستماع، والحديث والقراءة والكتابة، والقواعد. وفي المقابل لم يتضمن محتوى الكتاب ما ينمي لدى التلاميذ مهارات التحليل والنقد والتقويم للمادة المسموعة والمقروءة.وعدم تنوع وكفاية الوسائل التعليمية المستخدمة في الكتاب.أما بالنسبة إلى حجم الكتاب فإنه مطابق لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد من حيث مناسبة حجمه للتلاميذ، وتميز عناوينه، ومناسبة الورق، إلى جانب شموله على فهرسًا، وقائمة مراجع ومصادر.

دراسة الشخشير(٢٠٠٥): تحددت مشكلة الدراسة في تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بمدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات،وذلك لتعرف تقديراتهم التقويمية في ستة مجالات للكتاب. تكونت عينة الدراسة من ثمانية وثمانين معلمًا ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط النسبة المئوية لتقدير جودة الكتاب بلغت ٨٢,٨٪، وهذا يعني أن الكتاب المحدد في الدراسة يمتاز بتقدير مرتفع جدًا، مما يدل على جودته، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات النوع (معلمات- معلمين)، والمؤهل العلمي (تربوي- غير تربوي)،والخبرة (خبرة طويلة-قصيرة).

دراسة طموس (٢٠٠٢): هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية لكتاب " لُغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي بمحافظات غزة، كما هدفت إلى

تعرف علاقة تلك التقديرات باتجاهاتهم نحو التطوير. استخدم الباحث أداتين قام بتطويرهما – للإجابة عن أسئلة الدراسة – وهما: استبانة لتقويم أبعاد الكتاب، ومقياس للاتجاهات نحو تحديث المناهج. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) من المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون الكتاب قيد الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين التقويمية الإجمالية للكتاب بلغت(٧٥,٧٪) وتعبر تلك النسبة عن مستوى عال حسب المستويات التي اعتمدتها الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن أفضل جوانب أو أبعاد الكتاب هو بُعد الإخراج الفني؛ حيث حصل هذا البعد على نسبة(٨٤,٢٪) ويليه البعد المتعلق بخصوصيات مادة اللغة العربية الذي حصل على نسبة (٧٦,٣٪) ويليه البعدان المتعلقان بالمادة المعروضة وطريقة عرض المادة وحصل كل بعد منهما على نسبة(٧٣,١٪).

دراسة جان (٢٠٠١): تكشف هذه الدراسة عن مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية في دولة البحرين، عن طريق تحليل محتوى هذه الكتب، وبيان كفاية هذا المحتوى في تحقيق تلك الأهداف، وأسفرت نتائج الدراسة عن هلامية بعض المصطلحات المستخدمة في الأهداف التربوية، إذ ورد فيها عبارات غير قابلة للقياس أو التحقيق، واحتواء بعض الأهداف على أكثر من متغير بحيث يصعب رصد إمكانات تحققها، وبعضها لم يتم بناؤها وفق المبدأ التدرجي من البسيط إلى المركب، وقصور محتويات الكتب المدرسية عن معالجة كفايات مشتقة من بعض الأهداف.

دراسة الحارثي (١٤٣٠): هدفت الدراسة إلى تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات التواصل الكتابي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعرف مدى توافر مهارات التواصل الكتابي اللازمة لتلاميذ في محتوى مناهج اللغة العربية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث حللت كتب القراءة والمحفوظات، وقواعد اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للفصل الدراسي الأول. وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في توافر مهارات التواصل الكتابي في مقررات اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي؛ حيث تراوحت بين صفر٪ و٧٧,٤٪ ، ووجود ضعف في توافر مهارات التواصل الكتابي في مقررات اللغة العربية بالصف الخامس الابتدائي حيث تراوحت بين صفر٪ و٢٧,٤٪.

دراسة المرزوق (١٩٩٧): هدفت الدراسة إلى تحليل أسئلة كتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في دولة البحرين وتقويمها. تكونت عينة البحث من ستة كتب دراسية كل جزءين لسنة دراسية واحدة وبلغت الأسئلة (٢٢٤٢) سؤالاً رئيسيًا واحتوت على ثلاثة آلاف وسبعة وسبعين (٣٠٧٧) سؤالاً رئيسيًا وفرعيًا. واستخدمت قائمة مستويات الأسئلة التي أعدتها

الباحثة وفق تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي لتصنيف الأسئلة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن أسئلة الفهم تشكل (٤٣٪) من مجموع الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، ويليها مستوى التطبيق(٣٠٪)، ثم نسبة أسئلة المعرفة (١٢٪)، وتليها المستويات العليا مجتمعة بنسبة (١٤٪). وارتفاع نسبة الأسئلة المقالية في كتب الثالث الإعدادي، وتدنيها في الأول الإعدادي، وتركيز الأسئلة الموضوعية في الاختيار من متعدد وإكمال الفراغ، و"صح وخطأ" في كتب المرحلة الإعدادية.

دراسة الحادر(١٩٩١): هدفت الدراسة إلى تعرف مستويات الأسئلة الصفية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وبينت النتائج أن أسئلة التذكر احتلت المركز الأول بنسبة (٤٧,٢٪) من مجموع الأسئلة المطروحة، في حين بلغت نسبت كل من مستوى أسئلة الفهم(٢٣,٤٪) وأسئلة التطبيق(١٣,١٪)، وأسئلة التحليل(٥,٦٪)، وأسئلة التركيب(١٪)، وأسئلة التقويم(٧٪). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين مستويات الأسئلة الصفية والجنس، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الأسئلة وعاملي الخبرة والمؤهل العلمي والتربوي.

وبعد عرض الدراسات السابقة تبين للباحثة اتفاق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات من حيث العينة المستهدفة في عملية التقويم وهي عينة المعلمين، بصفتهم أقدر فئة على تقويم الكتاب وأكثرهم احتكاكًا به، وكذلك اتفقت الدراسة مع معظم الدراسات في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي.وكذلك الأداة المستخدمة في عملية التقويم والتي تعتمد في معظمها على استخدام الآستبانة.ومن خلال ما سبق يتضح أنّ عملية تقويم كتاب اللغة العربية عملية مهمة للوقوف على نقاط الضعف والقوة فيه، حيث يمكن تعزيز نقاط القوة، ومحاولة العمل على معالجة نقاط الضعف بإجراء التعديلات المناسبة، أو تغيير محتوى الكتاب. إن تقويم كتاب اللغة العربية بشكل خاص يجب أن يتم في ضوء معايير محددة بحيث يمكن الحكم على مدى مناسبة الكتاب ومدى صلاحيته للاستخدام. ومن هنا تكمن أهمية الدراسة في معرفة مدى ملاءمة محتوى كتب اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمرتبطة بعدد من العناصر الأساسية التي تتمثل في كل من(الأهداف، التمهيد، الخطة، المحتوى العلمي، إخراج الكتاب، تدريبات الدروس، أساليب التقويم) بالإضافة إلى دليل المعلم، وقد صممت الاستبانة التي أعدتها الباحثة تبعًا للعناصر المشار إليها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن كتب اللغة العربية القائمة في دولة الكويت لم تخضع للتقويم العلمي من قبل المتخصصين بحسب علم الباحثة، ومن خلال خبرتها في الإشراف على طالبات اللغة العربية في التربية العملية ، والمقابلات التي أجرتها مع مدرسي اللغة العربية، وموجهيها، لاحظت أن محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يفتقر إلى توافر بعض معايير جودة محتواها؛ لذا فإن غياب ذلك ينعكس سلبًا على جودة هذه الكتب، ومن ثم على الناتج العام للعملية التعليمية، لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الافتقار إلى معايير الجودة لمحتوى كتب اللغة العربية. لذا جاءت هذه الدراسة لتقويم محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وذلك في ضوء مجموعة من المعايير والسمات أو المحكات الجيدة التي ينبغي أن تتوافر فيه، إلى جانب تَعرُّف المعوقات والصعوبات المرتبطة بكتاب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وذلك من وجهة نظر المعلمين، باعتبار أنهم أكثر الفئات احتكاكًا بالكتاب وعمليات التدريس المرتبطة به وكذا مدى تفاعل المتعلمين مع موضوعاته الدراسية، ووسائل التقويم به. وبالتالي فهم الأكثر قدرة على تقويمه؛ لمعرفة مدى ملاءمة محتوى تلك الكتب وفعاليتها للمرحلة الابتدائية. وكذلك تعرف مدى ملاءمة المحتوى العلمي لكتب اللغة العربية من حيث ارتباطه بأهداف المقرر ومناسبته للمتعلمين وتوجيهه لتنمية المهارات اللغوية والفكرية وطريقة عرضه، كذلك مدى مناسبة الأهداف، الخطة الدراسية، تقديم الكتاب، التدريبات، الإخراج وأساليب التقويم، إلى جانب تعرف محتوى دليل المعلم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. من أجل الوقوف على نواحي القوة والضعف فيه، حيث يمكن تعزيز نقاط القوة ومحاولة معالجة نقاط الضعف بإجراء التعديلات المناسبة، التي تتمثل في تطوير وتحديث محتوى بعض الأفكار أو الموضوعات المرتبطة بتلك الكتب.

وفي ضوء ما سبق تحدد الباحثة أسئلة الدراسة فيما يلي:

١ – ما مدى توافر الأسس والمعايير المطلوبة للكتب المقررة للغة العربية في المرحلة الابتدائية في أبعاد الاستبانة (أهداف المقرر، الخطة الدراسية، المحتوى العلمي، إخراج الكتاب، تدريبات الدروس،التقويم، دليل المعلم)؟

٢- إلى أي مدى تتفق وجهات نظر المعلمين في تقويم كتب اللغة العربية وفق الصف الدراسي؟

٣- إلى أي مدى تؤثر المنطقة التعليمية في استجابات المعلمين فيما يتعلق بتقويم كتب اللغة العربية؟

كما تسعى الدراسة إلى اختبار مدى صحة الفرضين الآتيين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في تقويم كتب اللغة العربية وفق الصف الدراسي؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في تقويم كتب اللغة العربية وفق المنطقة التعليمية؟

أهمية الدراسة

١- يمكن أن تخدم نتائج هذه الدراسة الجهات التربوية المسؤولة عن تطوير الكتب المدرسية،وذلك بتوجيه جهودهم لإعداد وتطوير الكتب المدرسية بما يلبي احتياجات تلاميذ المرحلة الابتدائية. وكذا متطلبات الواقع الثقافي والاجتماعي بالمجتمع .

٢- تساعد المختصين على إعداد البرامج التدريبية المناسبة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٣- تقديم بطاقة لتقويم محتوى كتب اللغة العربية المدرسية التي يمكن الاستفادة منها في دراسات أخرى في دراسة تهدف لتقويم كتب اللغة العربية للصفوف والمراحل التعليمية الأخرى.

أهداف الدراسة

١- تعرف مناسبة محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لتلاميذ تلك المرحلة، وذلك من واقع الآراء المستقاة من عينة البحث، واستخلاص جوانب القوة والضعف للمحتوى العلمي لكتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

٢- تقويم العناصر الأساسية للكتاب المدرسي لمقرر اللغة العربية تبعًا للمجالات المحددة في الدراسة.

حدود الدراسة

١- من حيث عينة الدراسة : تقتصر الدراسة الحالية على عينة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

٢- من حيث زمن الدراسة: تمت إجراءات الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤ م .

٣- ومن حيث المكان: تم تطبيق الدراسة في مختلف المحافظات التعليمية في دولة الكويت، وقد تم اختيار عدد من المدارس لكل منطقة لتطبيق أدوات الدراسة، ففي منطقة العاصمة التعليمية تم اختيار المدارس(عمير بن سعد، ابن الرشد، سمية، إشبيليّة) ومن منطقة حولي التعليمية مدارس (عبد الرحمن الغافقي، إسماعيل الغانم، وعمرة بنت مسعود، وجميلة بنت عباد) وفي منطقة الفروانية مدارس (خالد نصر الله، محمد بن سيرين، عقيلة بنت عبئ، فطنة بنت قيس) وفي منطقة الجهراء التعليمية مدارس (ملا راشد السيف، أميمة بنت النجار) وفي منطقة مبارك الكبير مدارس (الإمام الشافعي، ملا سعود الصقر، عايشه الشريف، سوده بنت زمعة) ومنطقة الأحمدي التعليمية (مدرسة سيد رجب الرفاعي، عبد الرحمن الداخل، عزه بنت الحارة).

مصطلحات الدراسة:

التقويم التربوي Educational Evaluation: عرف دول (Doll, 1989) التقويم التربوي بأنه جهد كبير ومستمر للبحث في أثر الاستفادة من المحتوى التربوي والعمليات التربوية في تحقيق أهداف واضحة ومحددة. في حين عرفه بوبام (Popham, 1983) بأنه تعرف قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة.وعرفه صلاح؛ والرشيدي ١٩٩٩: بأنه عملية يقوم بها الفرد أو تقوم بها الجماعة؛ لتعرف مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف الدرس أو أهداف المنهج، ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف؛ حتى يمكن تحقيق الأهداف على أحسن وجه ممكن. ولا تقتصر عملية التقويم على تشخيص الواقع فحسب ، بل هي – أيضًا – عملية تعني بوضع تصور لعلاج أوجه القصور؛ للوصول إلى أفضل النتائج (صلاح؛ والرشيدي، ١٩٩٩).

الكتاب المدرسي: "هو ذلك الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة الدراسية وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة، ويضم الكتاب أيضًا مقدمة للمتعلم وفهرسًا يعرض المقرر بشكل عام موجز، كما يضم أيضًا قائمة بالمصطلحات والمفردات غير المألوفة لمتعلمين" (اللقاني، ١٩٩٥).

وتعرف الباحثة تقويم محتوى الكتب المدرسية إجرائيًا بأنه العملية التي ترمى إلى قياس مدى ارتباط محتوى المقرر العلمي بالأهداف التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها من خلال استبانة أعدت لقياس مدى تحقيق الأهداف المرجوة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في سبع مجالات هي(أهداف المقرر، الخطة الدراسية، تقديم الكتاب، المحتوى العلمي للكتاب، تدريبات الدروس، إخراج الكتاب، أساليب التقويم).

أهداف المقرر: ويقصد بها أهداف كل مقرر دراسي في صف معين كأهداف اللغة العربية،

وتقع مسؤولية صياغتها على لجان وضع وتطوير المناهج (وزارة التربية قطاع البحوث التربوية والمناهج إدارة القياس والتقويم، ٢٠٠١) .

المحتوى العلمي Scientific conten: يقصد بالمحتوى العلمي الموضوعات الدراسية التي يتضمنها المنهج ، وهي عبارة عن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، إلى جانب المهارات الفكرية والأدائية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها (الكسباني، ٢٠١٠).

الطريقة والإجراءات

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في معالجة مشكلة الدراسة، وذلك لملاءمة هذا المنهج لمعالجة موضوع الدراسة، حيث يتم استخدام إحدى وسائله وهي الاستبانة Questionnaire التي يمكن من خلالها تعرف تقويم أفراد العينة (معلمي المرحلة الابتدائية) محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

العينة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من(٣٠) معلمًا من معلمي اللغة العربية في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على إعداد استبانة لتقويم محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية والبالغ عددها (١٠ كتب). وقد قامت الباحثة بتصميم الاستبانة في ضوء ما اطلعت عليه من الأطر النظرية في المراجع والدوريات العلمية المتخصصة وكذا بعد الاطلاع على العديد من الاستبانات التي أعدت في هذا الشأن في تخصصات منوعة، خاصة ما أعد في مجال اللغة العربية في هذا الموضوع، وكذا الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها البحوث والدراسات السابقة. وفيما يأتي وصف مفصل لها.

أبعاد الاستبانة: تكونت الاستبانة من سبعة أبعاد لتقويم محتوى كتاب المتعلم في مجال اللغة العربية، إلى جانب بعدين لتقويم دليل المعلم: والجدول (١) يوضح توزيع مفرداتها على هذه الأبعاد.

جدول (١)
توزيع عبارات استبانة كتاب المتعلم على أبعادها السبع، إلى جانب بعدين لتقويم دليل المعلم

أبعاد كتاب المتعلم	أرقام المفردات في كل بعد	عدد المفردات (٦١)
أهداف المقرر	١ – ١١	١١
الخطة الدراسية	١–٥	٥
تقديم الكتاب	١ – ٢	٢
المحتوى العلمي للكتاب	١ – ٢٤	٢٤
تدريبات الدروس	١ –٥	٥
إخراج الكتاب	١ –٩	٩
أساليب التقويم	١–٥	٥
أبعاد دليل المعلم	أرقام المفردات في كل بعد	عدد المفردات (١٢)
المجال التدريسي	١–٥	٥
تخطيط الدروس	١–٧	٧

صدق الاستبانة:

استخدمت الدراسة عدة طرق للتحقق من صدق الاستبانة، وهي :

١- رأي المحكمين: للتحقق من صدق الاستبانة عُرِضت بعد صياغة مفرداتها في صورتها الأولية على (٨) من المحكمين التربويين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، في كل من كلية التربية الأساسية وجامعة الكويت ووزارة التربية. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات على صياغة بعض المفردات، وقد قامت الباحثة بتعديل مفردات الاستبانة في ضوء هذه الملاحظات. وبذلك يتوافر في الاستبانة المقترحة قدر مناسب من الصدق الظاهري وفقًا لما أشار إليه المحكمون.

٢- صدق المفردات: للتحقق من صدق مفردات الاستبانة في كل بعد على حده، تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بما يلي:

- حساب معاملات الارتباط لبيرسون والتي تعبر عن العلاقة بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة التي يوضحها جدول (٢).

جدول (٢)
معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	الدرجة الكلية للاستبانة
أهداف المقرر	٠,٦٥٨**
الخطة الدراسية	٠,٧١٥**
تقديم الكتاب	٠,٦٠٩**
المحتوى العلمي للكتاب	٠,٩٧٣**
تدريبات الكتاب	٠,٨٧٣**
إخراج الكتاب	٠,٦٠٦**
أساليب التقويم	٠,٨٣٦**
المجال التدريسي	٠,٦٤٩**
تخطيط الدروس	٠,٦٢٢**

** Correlation is Significant at the 0.01 Level (2- Tailed) ** ٠,٠١ دالة عند مستوى

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى ٠,٠١. وهذا يشير إلى الاتساق بين الاستبانة والأبعاد التي تقيسها، وهو مؤشر جيد لصدق الاستبانة.

حساب ثبات الاستبانة: وفي هذا الصدد تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقتين، الأولى اعتمدت على إعادة تطبيق الاستبانة (Test– Retest) حيث طبقت الاستبانة على عينة تضم (٣٠) معلمًا في المدرسة الابتدائية، ثم أعيد التطبيق بفاصل زمني أسبوعين تقريبًا، وحسب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني باستخدام معامل بيرسون Pearson Correlation التي يوضحها جدول (٣).

جدول (٣)
معاملات ثبات الاستبانة بإعادة التطبيق

البعد	ثبات الاستبانة
أهداف المقرر	٩,٧٤**
الخطة الدراسية	٠,٩٥٨**
تقديم الكتاب	٠,٩٠٠**
المحتوى العلمي	٠,٩٢٩**
تدريبات الكتاب	٠,٩٧٦**
إخراج الكتاب	٠,٩٣٥**
أساليب التقويم	٠,٩٩٢**
المجال التدريسي	٠,٩٨٣**
تخطيط الدروس	٠,٩٣٥**
المقياس ٠,٩٩٦**	

** Correlation is Significant at the 0.01 Level (2- Tailed) ** ٠,٠١ دالة عند مستوى

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الاستبانة بإعادة التطبيق دالة عند مستوى٠,٠١، وتدل النتائج على وجود معامل ارتباط قوي، في حين اعتمدت الطريقة الثانية لحساب معاملات الثبات على معامل ألفا ويوضح الجدول (٤) أن معاملات الثبات لمختلف مفردات الاستبانة باستخدام معامل ألفا تراوحت بين ٠,٣٤ و٠,٩٨ وهي درجات مقبولة في مثل هذه الاستبانة، وفي أغراض البحث العلمي، مما يدل على ثبات الاستبانة وبالتالي يمكن الاعتماد على هذه الاستبانة في جمع البيانات.

جدول (٤)
معامل ألفا للاستبانة

أبعاد	معامل ألفا
أهداف المقرر	٠,٩٢
الخطة الدراسية	٠,٨٨
تقديم الكتاب	٠,٣٤
المحتوى العلمي للكتاب	٠,٩٨
تدريبات الدروس	٠,٩٠
إخراج الكتاب	٠,٨٩
أساليب التقويم	٠,٩٠٥٩
المجال التدريسي	٠,٩٣
تخطيط الدروس	٠,٩٤
المقياس كله	٠,٩٨

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) معلمًا من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، في مختلف المحافظات التعليمية بدولة الكويت.

خطوات تنفيذ الدراسة:

شرعت الباحثة في تنفيذ الدراسة وفقًا للخطوات الآتية:

١ – إعداد استبانة لتعرف رؤية معلمي اللغة العربية حول محتوى كتاب اللغة العربية بعناصره المختلفة في المرحلة الابتدائية، وتم التحقق من صدقها، وثباتها كما أشير إليه آنفًا.

٢ – اختيار العينة التي تم الاعتماد عليها لجمع بيانات الدراسة ، باستخدام الاستبانة المحددة في الدراسة، وقد اقتصرت على مدرسي اللغة العربية.

٣ – توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، وتم الإجراء في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤م .

٤ – إدخال الاستبانات التي تم جمعها وبلغ عددها (٢٠٣) استبانة إلى الحاسوب، واستخدام البرنامج الإحصائي Spss لتحليل البيانات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها بناء على تحليل استجابات العينة (عينة المعلمين) فيما يرتبط بالاستبانة الخاصة باستطلاع آرائهم، حول تقويم محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وكذا دليل المعلم المرتبط بكل صف دراسي بتلك المرحلة.

وقد اعتمد تحليل النتائج على حساب كل من:

- استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات.
- استخدام تحليل التباين للفروق بين المتوسطات الحسابية Multivariate Tests
- استخدام معيار لتحديد متوسطات استجابات أفراد العينة كميًا؛ حيث تم إعطاء (٥) درجات للاستجابة المرتبطة بتوافر السمة بدرجة كبيرة جدًا،(٤)درجات بتوافر السمة بدرجة كبيرة، و(٣) درجات بتوافر السمة بدرجة متوسطة، (٢) درجتان بتوافر السمة بدرجة قليلة، (١) درجة واحدة لعدم التوافر.

قامت الباحثة بالإجراءات التالية: للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أولاً: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما مدى توافر الأسس والمعايير المطلوبة لمحتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في أبعاد الاستبانة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والنسب المئوية للمتوسطات لكل مفردة وفقًا للأبعاد المحددة في الدراسة (أهداف المقرر- الخطة الدراسية– تقديم الكتاب– إخراج الكتاب– المحتوى العلمي للكتاب- تدريبات الدروس- أساليب التقويم-(دليل المعلم) مجال التدريس- التخطيط)، والجداول التالية (٥-١٣) توضح ذلك:

جدول (٥)
المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد الأهداف

رقم المفردة	مفردات بعد الأهداف	المتوسط	النسبة
١	ترتبط أهداف المقرر بالأهداف العامة للتربية بدولة الكويت.	٣,٦٤	٧٢,٨٪
٢	ترتبط أهداف المقرر بأهداف المرحلة الابتدائية .	٣,٦٤	٧٢,٨٪
٣	ترتبط أهداف المقرر بأهداف الصف .	٣,٤١	٦٨,٢٪
٤	يسبق كل مجال أهداف واضحة .	٢,٩٩	٥٩,٨٪
٥	تناسب أهداف المقرر مستوى مراحل نمو المتعلمين .	٣,١٧	٦٣,٤٪
٦	يسهل ترجمة أهداف المقرر إلى أهداف سلوكية .	٣,٣٩	٦٧,٨٪

تابع جدول (٥)

رقم المفردة	مفردات بعد الأهداف	المتوسط	النسبة
٧	تتضمن أهداف المقرر الجوانب الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، النفس الحركية).	٣,٦٣	٧٢,٦٪
٨	ترتبط أهداف المقرر بحياة المتعلمين .	٣,٣٣	٦٦,٦٪
٩	تناسب أهداف المقرر فنون اللغة العربية المطلوب تنميتها (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع).	٣,٥٥	٧١٪
١٠	تساعد أهداف المقرر في اختيار الأنشطة التعليمية .	٣,١٢	٦٢,٤٪
١١	تساعد أهداف المقرر في اختيار أدوات التقويم المناسبة.	٣,١١	٦٢,٢٪

يتضح من الجدول (٥) أن متوسطات استجابات المعلمين لبعد الأهداف تقع بين(٣,٦٤-٢,٩٩): حيث حصلت كل من المفردة (١) ترتبط أهداف المقرر بالأهداف العامة للتربية بدولة الكويت- وكذلك المفردة (٢) ترتبط أهداف المقرر بأهداف المرحلة الابتدائية.على أعلى متوسط حيث بلغ متوسطهما ٣,٦٤ بنسبة ٧٢,٨٪ ،مما يدل على توافرهما بدرجة متوسطة. وحصلت المفردة (٤) يسبق كل مجال أهداف واضحة.على أدنى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها ٢,٩٩ بنسبة ٥٩,٨٪ مما يدل على توافرها بدرجة قليلة. وتشير النتائج بالجدول السابق أن معظم المفردات توافرت بدرجة متوسطة، ومفردة واحدة بدرجة قليلة، مما يحد من جودة محتوى الكتاب. وما من جدال أن وضع أهداف واضحة ومحددة لتدريس محتوى الكتاب أمر ضروري ومهم لأي كتاب مدرسي، وفي هذا الشأن يشير القاسمي (١٩٧٩) إلى أنه ينبغي أن توضع للكتاب أهداف تعليمية محددة تصف بدقة السلوك النهائي للمتعلم. أي الفعالية المنظورة التي يؤديها التلميذ بتأثير المادة التعليمية فيه؛ "فالأهداف تعبر عما يسعى الكتاب إلى تحقيقه من خلال اكتساب التلاميذ للمعلومات والحقائق والمهارات والأنشطة الأخرى. واتفقت النتائج مع ما توصلت إليه دراسة وزارة التربية " قطاع البحوث التربوية والمناهج ٢٠١٠ فيما يرتبط بتنوع الأهداف إلى معرفية ووجدانية وحركية على أعلى الدرجات، كذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلى تناسب أهداف المقرر مستوى مراحل نمو المتعلمين، بينما حصلت نفس الجزئية على أدنى درجة موافقة خلال نفس دراسة وزارة التربية قطاع البحوث التربوية والمناهج بينما تعارضت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة جان ٢٠٠١ فيما يرتبط بهلامية الأهداف وبعض المصطلحات، مما أدى إلى صعوبة رصد إمكانية تحقق الأهداف، إلى جانب قصور معالجة المحتوى نتيجة لعدم وضوح الأهداف أيضًا.

والجدول (٦) يوضح المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد الخطة الدراسية.

جدول (٦)
المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد الخطة الدراسية

رقم المفردة	مفردات بعد الخطة الدراسية	المتوسط	النسبة
١	تناسب الخطة الدراسية مستوى المتعلمين .	٣,١٩	٦٣,٨٪
٢	تناسب الخطة الدراسية كم مضمون الكتاب .	٣,١٤	٦٢,٨٪
٣	تراعي الخطة الدراسية ممارسة الأنشطة التعليمية أثناء الحصة .	٢,٩٤	٥٨,٨٪
٤	تتيح الخطة الدراسية الفرصة للمعلم أن يبدع في عمله	٢,٨١	٥٦,٢٪
٥	تتصف الخطة الدراسية بالمرونة أثناء تنفيذها تقديمًا أو تأخيرًا .	٢,٨٣	٥٦,٦٪

يتضح من الجدول (٦) أن متوسطات استجابات المعلمين للبعد الخاص بالخطة الدراسية تقع بين (٣,١٩-٢,٨١). وقد حصلت المفردة (١) تناسب الخطة الدراسية مستوى المتعلمين. على أعلى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها٣,١٩ بنسبة مئوية قدرها ٦٣,٨٪ ،مما يدل على توافرها بدرجة متوسطة، وحصلت المفردة (٤) تتيح الخطة الدراسية الفرصة للمعلم أن يبدع في عمله.على أدنى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها ٢,٨١ بنسبة٥٦,٢٪ مما يدل على توافرها بدرجة قليلة.ويتضح من الجدول السابق أن درجة توافر المفردات في محتوى الكتاب تقع بين المتوسطة والقليلة مما يشير إلى قصور في تحقيق الجودة خلال محتوى كتاب اللغة العربية. وقد يرجع ذلك إلى عدم مراعاة واضعي الخطط التربوية لكل من الإمكانات المادية والبشرية المرتبطة بالعملية التعليمية، وخاصة ما يرتبط بأداء المعلمين وقدرات المتعلمين والتي يمكن الارتقاء بكل منها، إذا أتيح لهم فرص مناسبة للتعلم والتدريب والممارسات الإبداعية في بيئة تتسم بالديمقراطية، وفي المقابل فقد أشارت النتائج إلى الانخفاض الشديد للمفردة المرتبطة بأن تراعي الخطة الدراسية ممارسة الأنشطة التعليمية في أثناء الحصة، وكذلك تتصف الخطة الدراسية بالمرونة في أثناء تنفيذها تقديمًا أو تأخيرًا، وتتيح الخطة الدراسية الفرصة للمعلم لأن يبدع في عمله، ويمكن أن يرجع هذا الانخفاض إلى اعتماد العملية التعليمية بمختلف جوانبها على الأساليب التقليدية، والتي تحد من فرص السعي للإبداع لدى مختلف أطراف العملية التعليمية؛ حيث تركز على عمليات التحصيل بدرجة أكبر من عمليات التفكير والإبداع.وتتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة حوري ٢٠١٠ والتي كشفت عدم تناسب الخطة وعدد المباحث النحوية والصرفية، إلى جانب ضعف الأمثلة في كتب القواعد النحوية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي والثانوي بسوريا.

والجدول (٧) يوضح المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد تقديم الكتاب.

جدول (٧)
المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد تقديم الكتاب

رقم المفردة	مفردات بعد تقديم الكتاب	المتوسط	النسبة
١	يتضمن التقديم تعريفًا بأهمية المحتوى بالنسبة للمتعلم.	٣,٣٤	٦٦,٨٪
٢	يتضمن التقديم إرشادات تساعد على حسن استخدام الكتاب.	٣,٠٢	٦٠,٤٪

يتضح من جدول (٧) أن متوسطات استجابات المعلمين لبعد تقديم الكتاب تقع بين (٣,٣٤-٣,٠٢) بنسبة ٦٦,٨٪ - ٦٠,٤٪ على التوالي، مما يدل على توافر المعايير المستهدفة بدرجة متوسطة.وبالرجوع إلى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، اتضح للباحثة أن المقدمة المدرجة بكتب اللغة العربية تتضمن تعريف بأهمية الكتاب دون الاهتمام بتضمين تلك المقدمة للإرشادات التي تساعد على حسن استخدام الكتاب، مما يحد من جودة الكتاب ودرجة استفادة المتعلمين من المحتوى المرتبط به.

والجدول (٨) يوضح المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد المحتوى العلمي.

جدول (٨)
المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد المحتوى العلمي

رقم المفردة	مفردات بعد المحتوى العلمي	المتوسط	النسبة
١	يحقق المحتوى أهداف المقرر الدراسي .	٣,٤٣	٦٨,٦٪
٢	ينظم المحتوى في صور مجالات دراسية .	٣,٤٩	٦٩,٨٪
٣	يحتوي كل مجال على المفاهيم المرتبطة به .	٣,٣١	٦٦,٢٪
٤	يراعي المحتوى التسلسل في عرض المادة العلمية .	٣,٤٤	٦٨,٨٪
٥	يوجد ترابط بين المجالات الدراسية .	٢,٩٢	٥٨,٤٪
٦	يلائم المحتوى مستوى نمو المتعلمين .	٣,٢٧	٦٥,٤٪
٧	يعنى محتوى المجال الدراسي بمهارات الخط .	٣,٢٤	٦٤,٨٪
٨	يعنى محتوى المجال الدراسي بمهارات التحدث .	٣,٣٣	٦٦,٦٪
٩	يعنى محتوى المجال الدراسي بمهارات الاستماع .	٣,٤٣	٦٨,٦٪
١٠	يعنى محتوى المجال الدراسي بمهارات التعبير الكتابي.	٣,٥١	٧٠,٢٪
١١	يعنى محتوى المجال الدراسي بمهارات الإملاء.	٣,٣٠	٦٦٪
١٢	يعنى محتوى المجال الدراسي بمهارات القراءة.	٣,٧٠	٧٤٪
١٣	يعنى محتوى المجال الدراسي بمهارات الفهم والاستيعاب.	٣,٦٥	٧٣٪
١٤	يعنى محتوى المجال الدراسي بمهارات التعبير اللغوي (الأسلوب والسلامة اللغوية).	٣,٤٧	٦٩,٤٪
١٥	ينمي المحتوى العلمي سبل الإبداع للمتعلم.	٢,٧٨	٥٥,٦٪
١٦	يتضمن المحتوى العلمي قصصًا تحاكي خيال المتعلم.	٣,٠٤	٦٠,٨٪

تابع جدول (٨)

رقم المفردة	مفردات بعد المحتوى العلمي	المتوسط	النسبة
١٧	يراعي المحتوى الفروق الفردية للمتعلمين.	٢,٨١	٥٦,٢٪
١٨	يرتبط المحتوى العلمي بمواقف الحياة اليومية.	٣,٢٧	٦٥,٤٪
١٩	يراعي المحتوى العلمي التوازن الكمي في عرض الدروس.	٢,٩٧	٥٩,٤٪
٢٠	يخلو المحتوى من الأخطاء المطبعية.	٣,٣٧	٦٧,٤٪
٢١	يخلو المحتوى من الأخطاء اللغوية.	٣,٦٣	٧٢,٦٪
٢٢	يساعد المحتوى على إثراء الموضوع بالمفردات الجديدة.	٣,٧٥	٧٥٪
٢٣	يوجه المحتوى المتعلم نحو الاستزادة من المصادر الأخرى (مصادر مسموعة – مرئية – مقروءة).	٣,١٤	٦٢,٨٪
٢٤	تعرض المادة العلمية بطريقة مشوقة وجذابة .	٣,٣٠	٦٦٪

يتضح من جدول (٨) أن متوسطات استجابات المعلمين لبعد المحتوى العلمي تقع بين (٣,٧٥-٢,٧٨). وقد حصلت المفردة (٢٢) ساعد المحتوى على إثراء المتعلمين بالمفردات الجديدة. على أعلى متوسط؛ حيث بلغ متوسطها ٣,٧٥ بنسبة ٧٥٪ مما يدل على توافرها بدرجة متوسطة، في حين حصلت المفردة (١٥) ينمي المحتوى العلمي سبل الإبداع للمتعلم .على أدنى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها ٢,٧٨ بنسبة ٥٥,٦٪ مما يدل على توافرها بدرجة ضعيفة. وقد يرجع ذلك على اعتماد المناهج الدراسية على الأساليب التقليدية التي تؤكد على تحصيل المحتوى، وبالتالي انعكس ذلك في اهتمام محتوى المنهج بالعمل على إثراء المتعلمين بالمفردات الجديدة دون الجوانب التي تعتمد على التفكير والإبداع، كذلك فإن تقييم أداء كل من المعلم والتلاميذ يعتمد بالدرجة الأولى على عمليات التحصيل دون غيرها. ويلاحظ على الجدول أن معظم المفردات توافرت بدرجة متوسطة، وأربع مفردات بدرجة قليلة مما يقلل من جودة محتوى الكتاب. وعند رجوع الباحثة إلى الكتاب المدرسي، ومقترحات المعلمين، وجدت أن المجال الدراسي لا ينص على مفاهيم مكتوبة ولكن التلميذ يتعلمها بالمحاكاة. ولا يخلو المحتوى من الأخطاء المطبعية والنحوية؛ فعلى سبيل المثال في كتاب الصف الثاني وخلال تدريب على الظرف الزمان كتب في التدريب (تشتد الحرارة في الصيف) والمفروض أن تكون صيفًا، والمحتوى العلمي لا يرقى إلى تنمية الإبداع لدى المتعلمين.والمحتوى لا يوجه المتعلمين بالاستزادة من المصادر الأخرى (المسموعة – والمرئية – والمقروءة).وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه سالم ٢٠٠٩ في أن محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس بالمملكة الأردنية الهاشمية، قد أسهم في تزويد المتعلمين بالمفاهيم والقيم والعادات المرغوب فيها، وأيضًا بالاتجاهات ومهارات فنون الاستماع والقراءة والكتابة، كذلك تتفق النتائج في

قصور محتوى الكتاب في تنمية مهارات التفكير العليا والتي تمثلت في النقد والتقويم للمادة المسموعة والمقروءة، وفي المقابل فإن دراسة العدوي ٢٠٠٩ والحارثي ١٤٣٠هـ أوضحت تدني مستوى الأسلوب الأدبي والتذوق الجمالي للأعمال الأدبية ومهارات التواصل الكتابي وكذلك ضعف المحتوى وخصائص الجملة في كتاب اللغة العربية بالصف الخامس.

والجدول (٩) يوضح المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد تدريبات الدروس.

جدول (٩)
المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد تدريبات الدروس

رقم المفردة	مفردات بعد تدريبات الدروس	المتوسط	النسبة
١	تقيس التدريبات الأهداف المتنوعة للدرس (المعرفية، الوجدانية، النفس الحركية).	٣,٦١	٧٢,٢٪
٢	تكشف التدريبات عن الفروق الفردية للمتعلمين .	٣,٣٦	٦٧,٢٪
٣	يتناسب كم تدريبات المحتوى العلمي مع محتوى الدرس .	٣,٠٩	٦١,٨٪
٤	تناسب تدريبات المحتوى العلمي مستوى نضج المتعلمين .	٣,٢٠	٦٤٪
٥	تتميز التدريبات بالتنوع .	٣,٦٩	٧٣,٨٪

يتضح من جدول (٩) أن متوسطات استجابات المعلمين لبعد تدريبات الدروس تقع بين (٣,٦٩-٣,٠٩) بنسبة مئوية تقع بين (٧٣,٨٪– ٦١,٨٪) مما يدل على توافر جميع المفردات بدرجة متوسطة في محتوى كتاب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.وهذا يدل على التقليل من أهمية التدريبات التي تجعل المتعلم يطبق ذاتيًا ما أخذه. والجدول (١٠) يوضح المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد إخراج الكتاب.

جدول (١٠)
المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد إخراج الكتاب

رقم المفردة	مفردات بعد إخراج الكتاب	المتوسط	النسبة
١	يلائم التصميم الفني للغلاف مضمون الكتاب .	٣,٦٢	٧٢,٤٪
٢	تناسب الصور مضمون الكتاب .	٣,٦٣	٧٢,٦٪
٣	يناسب حجم الخط خصائص المتعلم .	٣,٧٨	٧٥,٦٪
٤	تتصف أوراق الكتاب بالجودة .	٤,٢٩	٨٥,٨٪
٥	يلائم حجم الكتاب خصائص المتعلم .	٣,٨١	٧٦,٢٪
٦	تتسم صور الكتاب بالوضوح .	٣,٩٧	٧٩,٤٪
٧	الألوان المستخدمة واضحة .	٣,٩٩	٧٩,٨٪
٨	يعنى المحتوى بعرض المادة العلمية بطريقة جذابة ومشوقة .	٣,٢٣	٦٤,٦٪
٩	يتطابق ترقيم مكونات قائمة المحتويات مع صفحات الكتاب .	٣,٩٢	٧٨,٤٪

يتضح من جدول (١٠) أن متوسطات استجابات المعلمين لبعد إخراج الكتاب تقع بين (٤,٢٩-٣,٢٣). وأوضحت النتائج أن المفردة (٤) تتصف أوراق الكتاب بالجودة، قد حصلت على أعلى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها ٤,٢٩ بنسبة ٨٥,٨٪ مما يدل على توافرها بدرجة كبيرة، وقد يعود ذلك إلى توافر الجودة الفعلية لأوراق الكتب الدراسية، واهتمام وزارة التربية بهذا الأمر مما يجذب المتعلمين للشعور بالراحة والسعادة إلى جانب قدرة خامات الكتب الدراسية على تحمل استخدام المتعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية، كما يرجع ذلك إلى اهتمام معلمي المواد الدراسية بهذا الأمر. وحصلت المفردة (٨) يعنى المحتوى بعرض المادة العلمية بطريقة جذابة ومشوقة، على أدنى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها ٣,٢٣ بنسبة٦٤,٦٪ مما يدل على توافرها بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى تأكيد مسؤولي وصانعي المناهج على المفاهيم العلمية وما يجب أن تتسم به من صدق وحداثة، دون الاهتمام الكافي بأسلوب تقديم تلك المفاهيم، وبالتالي فقد أدى ذلك إلى قصور في استخدام الأساليب المشوقة عند عرض المادة العلمية، كذلك قد يرى واضعو المناهج أن العملية التعليمية عملية جادة يجب أن تعتمد على العرض العلمي الذي يؤدي إلى تقدير العلم. تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه سالم ٢٠٠٩ ، والشخير ٢٠٠٥، وطموس٢٠٠٢، في جودة الكتاب المدرسي من حيث حجمه ونوعية الورق المستخدم، إلى جانب شموله بفهرس للموضوعات، وقائمة مراجع ومصادر، غير أن نتائج دراسة سالم ٢٠٠٩ أوضحت قصور في جودة غلاف الكتاب في جذب تلاميذ الصف.

والجدول (١١) يوضح المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد أساليب التقويم.

جدول (١١)
المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد أساليب التقويم

رقم المفردة	مفردات بعد أساليب التقويم	المتوسط	النسبة
١	تمتاز أساليب التقويم المستخدمة بالتنوع .	٣,٥٢	٧٠,٤٪
٢	تقيس أساليب التقويم مستويات الأهداف السلوكية.	٣,٤٦	٦٩,٢٪
٣	تراعي أساليب التقويم خصائص المتعلمين .	٣,٢٧	٦٥,٤٪
٤	تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين .	٣,٠٤	٦٠,٨٪
٥	تتسم أسئلة التقويم بالوضوح والدقة .	٣,٤٩	٦٩,٨٪

يتضح من جدول (١١) أن متوسطات استجابات المعلمين لبعد أساليب التقويم تقع بين (٣,٥٢-٣,٠٤) مما يدل على توافرها بدرجة متوسطة. وأوضحت النتائج أن المفردة (١) تمتاز أساليب التقويم المستخدمة بالتنوع قد حصلت على أعلى متوسط لاستجابات المعلمين؛

حيث بلغ متوسطها ٣,٥٢ بنسبة ٧٠,٤٪ مما يدل على توافرها بدرجة متوسطة، وقد يرجع الارتفاع النسبي للمفردة إلى تركيز اهتمام القائمين على إعداد المناهج بعمليات تنوع تلك الوسائل، مما يعمل على إثارة دافعية المتعلمين للإجابة من خلال تكرار عمليات التقويم على مدار الفصل الدراسي. وفي المقابل فقد حصلت المفردة (٤) تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين.على أدنى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها ٣,٠٤ بنسبة٨, ٦٠٪ مما يدل على توافرها بدرجة متوسطة.ويمكن أن يعود انخفاض المفردة (٤) إلى أن أسئلة الاختبار عادة تعتمد على نموذج واحد دون مراعاة لأي من المائزين أو المتعثرين. وفي المقابل فقد أوضحت نتائج دراسة المطيع ٢٠٠٩ تفاوت درجات ومعايير جودة الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن في ضوء معايير الاختبار الجيد، وكذلك أشارت نتائج كل من المرزوق١٩٩٧، الحادر ١٩٩١ إلى تركيز أسئلة التقويم خلال كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة على أسئلة التذكر، مع إعطاء أهمية أقل للأسئلة التي تتطلب المستويات العليا من التفكير.

دليل المعلم: وفيما يرتبط بالبعد الخاص بدليل المعلم، والمدرج ضمن الاستبانة المعدة في الدراسة، فقد أوضحت البيانات أن عدد ١٧٩ معلمًا فقط أجابوا عن البعدين الخاصين بدليل المعلم من عدد ٢٠٣ معلمين، وعللوا ذلك بأنهم لم يطلعوا على الدليل لعدم توافره في المدرسة. وفيما يلي عرض لاستجابات المعلمين. والجدول (١٢) يوضح المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد المجال التدريسي.

جدول (١٢)
المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد المجال التدريسي

رقم المفردة	مفردات بعد المجال التدريسي	المتوسط	النسبة
١	يشتمل الدليل على توجيهات وإرشادات .	٢,٩٧	٥٩,٤٪
٢	يحتوي الدليل أهداف المجال محددة بالدروس.	٢,٩٤	٥٨,٨٪
٣	يتضمن خطة زمنية محددة لكل مجال .	٣,٠٢	٦٠,٤٪
٤	يتضمن الدليل في نهاية المجال الناتج المتوقع.	٢,٥٧	٥١,٤٪
٥	يتضمن الدليل في نهاية المجال أساليب ووسائل لتقويمها.	٢,٥٩	٥١,٨٪

يتضح من جدول (١٢) ما يأتي:

- أن متوسطات استجابات المعلمين لبعد المجال التدريسي تقع بين (٣,٠٢-٢,٥٧) .

أن المفردة (٣) يتضمن خطة زمنية محددة لكل مجال.حصلت على أعلى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها ٣,٠٢ بنسبة ٦٠,٤٪ مما يدل على توافرها بدرجة

متوسطة، ويمكن أن يعود الارتفاع النسبي للمفردة إلى التزام المعلمين الدائم بخطط زمنية محددة من جانب الموجهين والمشرفين التربويين، والتي تلزم المعلمين بضرورة الالتزام بها وعدم تجاوزها، مما يجعلهم يعتقدون أن الخطة الزمنية من أولويات العملية التعليمية. أما بالنسبة إلى باقي المفردات فقد توافرت بدرجة قليلة؛ حيث حصلت المفردة رقم (٤) يتضمن الدليل في نهاية المجال الناتج المتوقع.على أدنى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها ٢,٥٧ بنسبة٥١,٤٪ مما يدل على توافرها بدرجة قليلة.وعند رجوع الباحثة إلى دليل المعلم وجدت بأنه لا يتضمن خطة زمنية محددة ولا النتائج المتوقعة ولا أساليب ووسائل لتقويمها. وترى الباحثة من الضروري أن يشتمل أي دليل على قدر معين من التوجيهات والإرشادات. والجدول (١٣) يوضح المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد تخطيط الدروس.

جدول (١٣)
المتوسطات والنسب المئوية لدرجات المعلمين لبعد تخطيط الدروس

رقم المفردة	مفردات بعد تخطيط الدروس	المتوسط	النسبة
١	يصوغ أهداف الدرس صياغة جيدة.	٣,٢٧	٦٥,٤٪
٢	يرشد إلى أساليب مشوقة لتهيئة المتعلمين.	٢,٩٥	٥٩٪
٣	يتضمن أنشطة لغوية مناسبة محققة للأهداف.	٢,٩٦	٥٩,٢٪
٤	يتضمن استراتيجيات تعلم جديدة وفعالة.	٢,٨٤	٥٦,٨٪
٥	يساعد على إنتاج الوسائل التعليمية .	٢,٧٨	٥٥,٦٪
٦	يتضمن مراجع للمعلم .	٢,٦٧	٥٣,٤٪
٧	يتضمن صورا وأشكالا توضيحية تساعد على تحقيق الأهداف.	٢,٦٦	٥٣,٢٪

يتضح من جدول (١٣) أن متوسطات استجابات المعلمين لبعد تخطيط الدروس تقع بين (٣,٢٧-٢,٦٦)؛ حيث حصلت المفردة (١) يصوغ أهداف الدرس صياغة جيدة.على أعلى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها ٣,٢٧ بنسبة ٦٥,٤٪ مما يدل على توافرها بدرجة متوسطة، وقد يعود حصول المفردة على أعلى متوسط، إلى اهتمام كل من المعلمين والموجهين بصياغة أهداف الدروس، باعتباره الموجه الأساس للعملية التعليمية، ويؤكدون على ضرورة صياغتها صياغة سليمة، وحصلت المفردة (٧) يتضمن صورا وأشكالا توضيحية تساعد على تحقيق الأهداف.على أدنى متوسط لاستجابات المعلمين؛ حيث بلغ متوسطها ٢,٦٦ بنسبة ٥٣,٢٪، وكذلك حصلت المفردة (٦) يتضمن مراجع للمعلم على متوسط منخفض حيث بلغ متوسطها ٢,٦٧ بنسبة ٥٣,٤٪مما يدل على توافرهما بدرجة قليلة. وقد يعزى ذلك إلى ضعف الاهتمام بالتعرف من جانب القائمين على إعداد الدليل على المراجع والمصادر

الحديثة والمتطورة في مجال الدراسة، أو قد يرجع إلى اعتماد عمليات التقويم على ما ورد بالكتاب المدرسي من معلومات.أما بالنسبة إلى المفردة المتعلقة بالصور والأشكال فقد يرجع الانخفاض إلى صعوبة الحصول على بعض الصور الحديثة التي يمكن أن تثير اهتمام المتعلمين في هذا الشأن، على الرغم من أهميتها في مساعدة المعلم على التعمق في خبرات الدروس وأيضًا مواكبة الجديد والمتطور ذات العلاقة بالمادة العلمية، واتفقت النتائج مع ما توصلت إليه دراسة وزارة التربية قطاع البحوث التربوية والمناهج ٢٠١٠ في التأكيد على صياغة الأهداف بجوانبها المختلفة.

- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية والذي ينص على: إلى أي مدى تتفق وجهات نظر المعلمين في تقويم محتوى كتب اللغة العربية وفق الصف الدراسي؟

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين Multivariate Tests للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين.والجدول (١٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي.

جدول (١٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي

الصف	ن=٤٥ أولى		ن=٤١ ثانية		ن= ٤٠ثالثة		ن=٤٦ رابعة		ن=٣١ خامسة	
العوامل	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
أهداف المقرر	٣٢,٤٦	٨,٤٥	٣٢,١٩	٧,٩١	٤٠,٦٠	٧,٣٤	٤٠,١٩	٦,٩٨	٤٠,٦٧	٦,٧٢
الخطة	١٣,٤٨	٤,٥٦	١٣,٧٠	٥,٣٨	١٥,٩٧	٤,٠٦	١٥,٤١	٤,٢٢	١٦,٥٨	٤,٢٩
التقديم	٦,٣٣	١,٥٨	٥,٣٩	١,٧٥	٧,٠٥	١,٨٢	٦,٥٠	٢,٠٦	٦,٦٤	٢,٠٤
المحتوى	٦٧,٨٠	١٩,٤٣	٧٣,١٢	٢١,٢٦	٨٦,٠٢	١٥,٠٨	٨٧,٣٠	١٦,٦١	٨٥,٩٠	١٣,٧٧
تدريبات	١٥,٠٠	٥,٢٨	١٤,٤٨	٥,١٩	١٨,٧٠	٣,٤٣	١٧,٦٩	٤,٥٨	١٩,٨٠	٣,٦٣
إخراج	٣٤,٩٣	٨,٧١	٢٩,٣١	١٠,٧٠	٣٦,٠٠	٥,٢٩	٣٥,٨٢	٥,٣٠	٣٥,٢٩	٦,٥٨
التقويم	١٥,٢٠	٤,٣١	١٤,٥٣	٤,٧٧	١٨,٢٧	٣,١٣	١٧,٩٥	٤,٠٦	١٨,٤٥	٣,٥٤
المجال التدريسي	١٣,٦٦	٦,٠٦	١٢,٠٤	٦,٠٢	١٦,٤٠	٤,٨٥	١٥,٢٤	٦,١٨	١٣,٣٩	١٢,٤٠
التخطيط	١٩,٣٥	٥,٩١	١٨,٠٩	٨,٩٠	٢٣,١٣	٥,٠٤	٢٠,٨٧	٦,٦٨	١٩,٥٢	٨,٦٦
المقياس	٢٦٦,٦٨	٦٤,٧٦	٢٦٧,٩٢	٦٠,١٩	٣٢١,٠	٤٨,٣٢	٣٢٧,١٨	٦٣,٦٠	٣٢٧,٠	٥٨,٠٧

يتضح من الجدول (١٤) ما يأتي :

- أن متوسط بعد الأهداف للصف الخامس الابتدائي يزيد على متوسط الصف الأول، الثاني،

الثالث، والرابع بمقدار(٨,٢١- ٨,٤٨ – ٠,٠٧- ٠,٤٨) درجة على التوالي لصالح الصف الخامس. وهذه النتيجة تشير إلى اهتمام معلمي الصف الخامس بصياغة أهداف الدروس أكثر من معلمي الصفوف المختلفة، والذي يمكن أن يعود إلى أن الصف الخامس يمثل نهاية مرحلة تعليمية كاملة، ويتم خلالها الاهتمام بالعملية التعليمية بمختلف جوانبها وفي مقدمتها تحديد أهداف الدروس.

- أن متوسط بعد الخطة الدراسية للصف الخامس الابتدائي يزيد على متوسط الصف الأول، الثاني، الثالث، والرابع بمقدار (٣,١٠- ٢,٨٨- ٠,٦١- ٠,١٧) درجة على التوالي لصالح الصف الخامس.وقد يعزو ذلك إلى أن الصف الخامس يمثل نهاية مرحلة تعليمية.
- أن متوسط بعد التقديم للصف الثالث الابتدائي يزيد على متوسط الصف الأول، الثاني، الرابع، الخامس(٠,٧٢- ١,٦٦- ٠,٥٥- ٠,٤١) درجة على التوالي لصالح الصف الثالث.ويدل ارتفاع مستوى اهتمام معلمي الصف الثالث من المرحلة الابتدائية مقارنة بمختلف الصفوف الدراسية في تلك المرحلة لعملية تقديم الدروس، إذ تصبح أكثر أهمية في الصفوف الأدنى من العليا؛ حيث إن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج بدرجة أكبر إلى عمليات تهيئة وجذب انتباه لمساعدته على التركيز وبالتالي تحقيق التعلم المنشود.
- أن متوسط بعد المحتوى العلمي للصف الرابع الابتدائي يزيد على متوسط الصف الأول، الثاني، الثالث، والخامس (١٩,٥٠- ١٨,١٤- ١,٢٨- ١,٤٠) درجة على التوالي لصالح الصف الرابع. ويمكن أن يعزو ارتفاع مستوى اهتمام معلمي الصف الرابع من المرحلة الابتدائية بعنصر محتوى المادة العلمية مقارنة بمختلف الصفوف الدراسية، إلى أن الصف الرابع يمثل أساسًا علميًا للصف الخامس الذي يمثل نهاية المرحلة، وبالتالي يتم التأكيد على محتوى المادة العلمية.
- أن متوسط بعد التدريبات للصف الخامس الابتدائي يزيد على متوسط الصف الأول، الثاني، الثالث، والرابع (٤,٨٠- ٥,٣٢- ١,١٠- ٢,١١) درجة على التوالي لصالح الصف الخامس. وقد يرجع ارتفاع مستوى اهتمام معلمي الصف الخامس من المرحلة الابتدائية بمحور التدريبات مقارنة بمختلف الصفوف الدراسية، إلى أن هذا الصف يمثل نهاية المرحلة الابتدائية، مما يتم التركيز على التدريبات التي من شأنها أن تساعد التلاميذ على النجاح وتحقيق أعلى النسب المئوية.
- أن متوسط بعد الإخراج للصف الثالث الابتدائي يزيد على متوسط الصف الأول، الثاني، الرابع، والخامس (١,٠٧- ٦,٦٩- ٠,١٨- ٠,٧١) درجة على التوالي لصالح الصف

الثالث. وقد يُعزَى ذلك إلى أن تلاميذ الصف الثالث أكثر انجذابًا للكتب والمراجع التي تتسم بالألوان وجودة الصور وغيرها.

- أن متوسط بعد التقويم للصف الخامس الابتدائي يزيد على متوسط الصف الأول، الثاني، الثالث، والرابع (٣,٢٥- ٣,٩٢- ٠,١٨- ٠,٥٠) درجة على التوالي لصالح الصف الخامس. وقد يرجع ذلك إلى أن تلاميذ الصف الخامس في حاجة إلى مزيد من التدريب على عمليات التقويم، تمهيدًا لإعدادهم على امتحان نهاية المرحلة لتحقيق أعلى النسب في هذه المرحلة.
- أن متوسط بعد المجال التدريسي للصف الثالث الابتدائي يزيد على متوسط الصف الأول، الثاني، الرابع، والخامس (٢,٧٤- ٤,٣٦- ١,١٦- ٣,٠١) درجة على التوالي لصالح الصف الثالث.
- أن متوسط بعد تخطيط الدروس للصف الثالث الابتدائي يزيد على متوسط الصف الأول، الثاني،الرابع، والخامس (٣,٧٨- ٥,٤- ٢,٢٦- ٣,٦١) درجة على التوالي لصالح الصف الثالث. وقد يرجع ارتفاع مستوى اهتمام معلمي الصف الثالث من المرحلة الابتدائية لكل من المجال التدريسي وتخطيط الدروس، إلى أن تلاميذ هذا الصف يحتاجون إلى مزيد من جهد المعلمين في المجالات المشار إليها، بهدف جذب انتباه التلاميذ لتحقيق الأهداف المرجوة.
- أن متوسط الاستبانة ككل للصف الرابع الابتدائي يزيد على متوسط الصف الأول، الثاني، الثالث، والخامس (٦٠,٥٠- ٥٩,٢٦- ٦,١٨- ٠,١٨) درجة على التوالي لصالح الصف الرابع.

وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفق الصف الدراسي ، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين، والجدول (١٥) يبين ذلك .

جدول (١٥)

تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات المعلمين

الأبعاد		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أهداف المقرر	بين المجموعات	٣٢٧٨,٦٦٩	٤	٨١٩,٦٦٧	١٤,٣٥٣	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١١٣٠٧,٢٥٢	١٩٨	٥٧,١٠٧		
	المجموع	١٤٥٨٥,٩٢١	٢٠٢			
الخطة الدراسية	بين المجموعات	٢٩٣,٦٢٧	٤	٧٣,٤٠٧	٣,٥٦٦	٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	٤٠٧٥,٤٠٨	١٩٨	٢٠,٥٨٣		
	المجموع	٤٣٦٩,٠٣٤	٢٠٢			

تابع جدول (١٥)

الأبعاد		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
تقديم الكتاب	بين المجموعات	٦١,٠٣٨	٤	١٥,٢٥٩	٤,٤٤٢	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٦٨٠,٢٥٣	١٩٨	٣,٤٣٦		
	المجموع	٧٤١,٢٩١	٢٠٢			
المحتوى العلمي	بين المجموعات	١٣٥٩٩,١٥٣	٤	٣٣٩٩,٧٨٨	١٠,٩١٠	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٦١٧٠١,٠١٤	١٩٨	٣١١,٦٢١		
	المجموع	٧٥٣٠٠,١٦٧	٢٠٢			
تدريبات الدروس	بين المجموعات	٨٢٠,٦٠١	٤	٢٠٥,١٥٠	٩,٨٧٥	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤١١٣,٢٢٢	١٩٨	٢٠,٧٧٤		
	المجموع	٤٩٣٣,٨٢٣	٢٠٢			
إخراج الكتاب	بين المجموعات	١٢٨٨,٩٦٢	٤	٣٢٢,٢٤٠	٥,٥٠٨	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١١٥٨٤,٦٧٤	١٩٨	٥٨,٥٠٨		
	المجموع	١٢٨٧٣,٦٣٥	٢٠٢			
أساليب التقويم	بين المجموعات	٥٥٨,٣٥٠	٤	١٣٩,٥٨٧	٨,٥٤٩	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٢٣٢,٩٦١	١٩٨	١٦,٣٢٨		
	المجموع	٣٧٩١,٣١٠	٢٠٢			
المجال التدريسي	بين المجموعات	٤٣٢,١٧٦	٤	١٠٨,٠٤٤	٢,٢٠٤	٠,٠٧١
	داخل المجموعات	٨٥٣٠,٣٦٠	١٧٤	٤٩,٠٢٥		
	المجموع	٨٩٦٢,٥٣٦	١٧٨			
تخطيط الدروس	بين المجموعات	٥٦٥,٤٨٣	٤	١٤١,٣٧١	٢,٨٣٣	٠,٠٢٦
	داخل المجموعات	٨٧٣١,٥١٧	١٧٥	٤٩,٨٩٤		
	المجموع	٩٢٩٧,٠٠	١٧٩			
المقياس الكلي	بين المجموعات	١٤٨٠٧٠,٨٥٦	٤	٣٧٠١٧,٧١٤	١٠,٤٣٦	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٦١٧٢١١,٣٣٤	١٧٤	٣٥٤٧,١٩٢		
	المجموع	٧٦٥٢٨٢,١٩٠	١٧٨			

يتضح من جدول (١٥) ما يأتي :

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي في بعد أهداف المقرر؛ حيث كانت قيمة (ف) بين الصفوف الدراسية ١٤,٣٥٣ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠ لصالح الصف الخامس.

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي في بعد الخطة الدراسية؛ حيث كانت قيمة (ف) بين الصفوف الدراسية ٣,٥٦٦ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٨ لصالح الصف الخامس .
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي في بعد التقديم؛ حيث كانت قيمة (ف) بين الصفوف الدراسية ٤,٤٤٢ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٢ لصالح الصف الثالث.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي في بعد المحتوى العلمي؛ حيث كانت قيمة (ف) بين الصفوف الدراسية ١٠,٩١٠ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠ لصالح الصف الرابع.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي في بعد التدريبات؛ حيث كانت قيمة (ف) بين الصفوف الدراسية ٩,٨٧٥ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠ لصالح الصف الخامس.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي في بعد إخراج الكتاب؛ حيث كانت قيمة (ف) بين الصفوف الدراسية ٥,٥٠٨ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠ لصالح الصف الثالث.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي في بعد التقويم؛ حيث كانت قيمة (ف) بين الصفوف الدراسية ٨,٥٤٩ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠ لصالح الصف الخامس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي في بعد المجال التدريسي؛ حيث كانت قيمة (ف) بين الصفوف الدراسية٢,٢٠٤ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي في بعد التخطيط؛ حيث كانت قيمة (ف) بين الصفوف الدراسية ٢,٨٣٣ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٢٦ لصالح الصف الثالث.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق الصف الدراسي في الاستبانة ككل؛ حيث كانت قيمة (ف) بين الصفوف الدراسية ١٠,٤٣٦ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠ لصالح الصف الرابع. وبذلك يرفض الفرض الصفري الذي ينص على لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في تقويم محتوى كتب اللغة العربية وفق الصف الدراسي.

وفي ضوء النتائج السابقة والتي أوضحت وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الصف الرابع الابتدائي في الاستبانة ككل، وبالنظر إلى الأبعاد فقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الصف الخامس الابتدائي في عدة أبعاد والتي تمثلت في كل من الأهداف، الخطة الدراسية تدريبات الدروس، والتقويم. وبالنظر إلى المفردات التي حازت على أعلى تقديرات معلمي المرحلة (أهداف الدروس ،الخطة الدراسية، تدريبات الدروس، التقويم) فتشير إلى عمليات التعلم الأساسية والتي ترتبط بتحديد الأهداف والخطة الدراسية والتدريبات المرتبطة بالدروس وكذا عمليات التقويم، وقد يعود ذلك إلى أن الصف الخامس الابتدائي يمثل نهاية مرحلة تعليمية، والتي تتطلب عناية خاصة من جانب القائمين على العملية التعليمية، حيث تؤثر في درجات وتقديرات التلاميذ، التي تعد غاية العملية التعليمية من وجهة نظر المنهج التقليدي السائد إلى حد ما في مدارس دولة الكويت. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الصف الثالث الابتدائي في كل من أبعاد تقديم الدروس وإخراج الكتاب، تخطيط الدروس، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي يحتاجون إلى مزيد من الاهتمام فيما يرتبط بعمليات تقديم الدروس وإخراج الكتاب المدرسي وتخطيط الدروس بهدف إثارة اهتمامهم وتشجيعهم على الإيجابية والدراسة واستخدام الكتاب المدرسي وتكوين علاقة وجدانية معه، أيضًا فإن التلاميذ في هذا العمر في حاجة إلى تنويع الخبرات والأنشطة التعليمية، وذلك لاتسامهم بسرعة الملل مما يتطلب ضرورة الاهتمام بعمليات تخطيط الدروس لتحقيق الأهداف المنشودة. أيضًا أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الصف الرابع الابتدائي في البعد الخاص بالمحتوى العلمي للكتاب، والذي يمكن أن يعود إلى أن الصف الرابع يعد أساسًا لتحديد مستوى المتعلم في السنوات التالية، وبالتالي فإن الاهتمام بالمحتوى يعكس نوعًا من التأكيد على أهمية اختيار المحتوى في هذا الصف بهدف مساعدة التلميذ على التمكن من عمليات القراءة والكتابة، والتي تعتبر أساسًا لاجتيازه اختبارات نهاية المرحلة الابتدائية. وكذلك المجال الدراسي من الأهمية بمكان في مختلف الصفوف الدراسية، وليس لصالح صف بعينه مما يتطلب ضرورة الاهتمام بالمجال التدريسي في جميع الصفوف، وهذا ما انعكس في عدم وجود دلالة إحصائية في هذا الشأن.

- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على: إلى أي مدى تؤثر المنطقة التعليمية في استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق في تقويم كتب اللغة العربية؟

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين Multivariate Tests للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين.والجدول (١٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين وفق المنطقة التعليمية.

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين باختلاف المنطقة التعليمية

المنطقة	ن= ٢١العاصمة		ن=٤٦ حولي		ن=٣٧ مبارك الكبير		ن=٣٢ الأحمدي		ن=٣٨ الفروانية		ن=٥ الجهراء	
العوامل	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
أهداف المقرر	٣٩,٢٢	٧,٧٨	٣٧,٦٢	٦,٨٨	٣٥,٨٠	٩,٤٥	٣٧,٤٤	٩,١٣	٣٦,٠٨	٩,٢٤	٣٧,٠٠	٦,٨٩
الخطة	١٥,٧٧	٣,٨٧	١٤,٦٤	٤,٩٣	١٣,٥٧	٤,٠٤	١٦,٤٤	٤,٧٤	١٤,٨٥	٤,٩٦	١٥,٤٠	٣,٩٧
التقديم	٦,٦٨	١,٣٩	٦,٥٠	١,٨٢	٦,٠٤	٢,٠٢	٧,٠٠	١,٦٧	٥,٨٩	٢,٢١	٦,٢٠	١,٤٨
المحتوى	٨٤,٥٩	١٦,٥٩	٨٠,١٩	١٦,٠٠	٧٦,٨٠	٢١,٢٧	٨٢,٧٧	٢١,٩٥	٧٦,٤٦	٢٠,٣٥	٨٣,٦٠	١٠,٤٣
تدريبات	١٧,٤٠	٤,١٨	١٧,٨٤	٤,٦٤	١٦,٥٤	٥,٣٢	١٦,٧٥	٥,٢٩	١٦,٢٥	٥,١٠	١٨,٠٠	٣,٨٠
إخراج	٣٢,٩٠	٧,١١	٣٦,١٥	٤,٥٨	٣٣,٠٤	٧,٨٤	٣٥,٢٥	١٠,٩٦	٣٣,٤٢	٨,٤٨	٣٢,٠٠	٩,٢١
التقويم	١٧,٨٦	٣,٦٠	١٧,٢٧	٤,٠٥	١٦,٣٥	٤,٨١	١٦,٤٤	٤,٨١	١٦,٤٦	٤,٣٣	١٦,٤٠	٢,٠٧
المجال التدريسي	١٣,٤٧	٥,١٩	١٢,٠٨	٦,٢٢	١١,٦٧	٦,٢٨	١٧,٦٢	٤,٦١	١٦,٥٢	٩,٦٥	١٢,٨٠	٥,٢١
التخطيط	٢٠,٢٨	٦,٢١	١٨,٩٥	٧,٢٠	١٨,٦٠	٧,٠٨	٢٣,٥٩	٦,٧٣	٢٠,٢٨	٧,٧٥	١٩,٨٠	٦,٣٧
المقياس	٣١٠,١٤	٤٨,٤١	٢٩٩,٧٦	٥٣,٥٧	٢٨٠,٨٩	٦٨,٠٩	٣١٢,٩٦	٧٢,٩٨	٢٨٨,٠٥	٧٨,٣٢	٣٠٥,٠	٣٥,٥٦

يتضح من الجدول (١٦) ما يأتي :

أشارت النتائج أن متوسط بعد أهداف المقرر لمنطقة العاصمة التعليمية يزيد على متوسط منطقة حولي، مبارك الكبير، الأحمدي، الفروانية، والجهراء (١,٦٠- ٣,٤٢- ١,٧٨- ٣,١٤- ٢,٢٢) درجة على التوالي لصالح منطقة العاصمة.

- أن متوسط بعد الخطة الدراسية لمنطقة الأحمدي التعليمية يزيد على متوسط منطقة العاصمة، حولي، مبارك الكبير، الفروانية، والجهراء (٠,٦٧- ١,٨٠- ٢,٨٧- ١,٥٩- ١,٠٤) درجة على التوالي لصالح منطقة الأحمدي.
- أن متوسط بعد تقديم الكتاب لمنطقة الأحمدي التعليمية يزيد على متوسط منطقة العاصمة، حولي، مبارك الكبير، الفروانية، والجهراء (٠,٣٢-٠,٥٠- ٠,٩٦- ١,١١- ٠,٨٠) درجة على التوالي لصالح منطقة الأحمدي.
- أن متوسط بعد المحتوى العلمي لمنطقة العاصمة التعليمية يزيد على متوسط منطقة حولي، مبارك الكبير، الأحمدي، الفروانية، والجهراء (٤,٤٠- ٧,٧٩- ١,٨٢- ٨,١٣- ٠,٩٩) درجة على التوالي لصالح منطقة العاصمة.

- أن متوسط بعد تدريبات الدروس لمنطقة الجهراء التعليمية يزيد على متوسط منطقة العاصمة، حولي، مبارك الكبير، الأحمدي، والفروانية(٠,٦٠ ٠,١٦- ١,٤٦- ١,٢٥- ١,٧٥) درجة على التوالي لصالح منطقة الجهراء .
- أن متوسط بعد إخراج الكتاب لمنطقة حولي التعليمية يزيد على متوسط منطقة العاصمة، مبارك الكبير، الأحمدي، الفروانية، والجهراء (٣,٢٥.- ٣,١١- ٠,٩٠- ٢,٧٣- ٤,١٥) درجة على التوالي لصالح منطقة حولي .
- أن متوسط بعد التقويم لمنطقة العاصمة التعليمية يزيد على متوسط منطقة حولي، مبارك الكبير، الأحمدي، الفروانية، والجهراء(٠,٥٩- ١,٥١- ١,٤٢- ١,٤٠- ١,٤٦) درجة على التوالي لصالح منطقة العاصمة.
- أن متوسط بعد المجال التدريسي لمنطقة الأحمدي التعليمية يزيد على متوسط منطقة العاصمة، حولي، مبارك الكبير،الفروانية، والجهراء (٤,١٥- ٥,٥٤- ٥,٩٥- ١,١٠- ٤,٨٢) درجة على التوالي لصالح منطقة الأحمدي.
- أن متوسط بعد التخطيط لمنطقة الأحمدي التعليمية يزيد على متوسط منطقة العاصمة، حولي، مبارك الكبير،الفروانية، والجهراء (٣,٣١- ٤,٦٤- ٤,٩٩- ٣,٣١- ٣,٧٩) درجة على التوالي لصالح منطقة الأحمدي .
- أن متوسط الاستبانة ككل لمنطقة الأحمدي التعليمية يزيد على متوسط منطقة العاصمة، حولي، مبارك الكبير، الفروانية، والجهراء(٢,٨٢- ١٣,٢٠- ٣٢,٠٧- ٢٤,٩١- ٧,٩٦) درجة على التوالي لصالح منطقة الأحمدي.وبالنظر إلى النتائج الموضحة بالجدول تبين أن أكثر المناطق التعليمية اهتمامًا والأعلى تقديرًا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية تمثلت في منطقتي العاصمة والأحمدي، والذي اتضح خلال استجاباتهم تجاه الاستبانة المعدة لهذا الغرض، وقد يعود ذلك إلى أن المناطق المشار إليها تتسم بأنها صناعية، أو غنية بالتنوع الثقافي، مما يتطلب من القائمين على العملية التعليمية مزيدًا من الاهتمام وبذل الجهد لمواجهة خبرات المتعلمين الأكثر ثراء نتيجة علاقتهم بالأمور البيئية لتلك المناطق، مقارنة بزملائهم في مناطق تعليمية أخرى.

وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفق المنطقة التعليمية، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين، والجدول (١٧) يبين ذلك.

جدول (١٧)
تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات المعلمين

الأبعاد		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أهداف المقرر	بين المجموعات	٢٣٥,١١١	٥	٤٧,٠٢٢	٠,٦٤٥	٠,٦٦٥
	داخل المجموعات	١٤٣٥٠,٨١٠	١٩٧	٧٢,٨٤٧		
	المجموع	١٤٥٨٥,٩٢١	٢٠٢			
الخطة الدراسية	بين المجموعات	١٨١,١٩٢	٥	٣٦,٢٣٨	١,٧٠٥	٠,١٣٥
	داخل المجموعات	٤١٨٧,٨٤٣	١٩٧	٢١,٢٥٨		
	المجموع	٤٣٦٩,٠٣٤	٢٠٢			
تقديم الكتاب	بين المجموعات	٣٢,٦٠٠	٥	٦,٥٢٠	١,٨١٢	٠,١١٢
	داخل المجموعات	٧٠٨,٦٩١	١٩٧	٣,٥٩٧		
	المجموع	٧٤١,٢٩١	٢٠٢			
المحتوى العلمي	بين المجموعات	١٧٩٧,٢١٠	٥	٣٥٩,٤٤٢	٠,٩٦٣	٠,٤٤١
	داخل المجموعات	٧٣٥٠٢,٩٥٨	١٩٧	٣٧٣,١١١		
	المجموع	٧٥٣٠٠,١٦٧	٢٠٢			
تدريبات الدروس	بين المجموعات	٨١,٦٦٨	٥	١٦,٣٣٤	٠,٦٦٣	٠,٦٥٢
	داخل المجموعات	٤٨٥٢,١٥٤	١٩٧	٢٤,٦٣٠		
	المجموع	٤٩٣٣,٨٢٣	٢٠٢			
إخراج الكتاب	بين المجموعات	٣٧٨,٩٢٨	٥	٧٥,٧٨٦	١,١٩٥	٠,٣١٣
	داخل المجموعات	١٢٤٩٤,٧٠٧	١٩٧	٦٣,٤٢٥		
	المجموع	١٢٨٧٣,٦٣٥	٢٠٢			
أساليب التقويم	بين المجموعات	٥٥,١٢٩	٥	١١,٠٢٦	٠,٥٨١	٠,٧١٤
	داخل المجموعات	٣٧٣٦,١٨٢	١٩٧	١٨,٩٦٥		
	المجموع	٣٧٩١,٣١٠	٢٠٢			
المجال التدريسي	بين المجموعات	١٠٤١,٧٦٤	٥	٢٠٨,٣٥٣	٤,٥٥١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٧٩٢٠,٧٧٢	١٧٣	٤٥,٧٨٥		
	المجموع	٨٩٦٢,٥٣٦	١٧٨			
تخطيط الدروس	بين المجموعات	٥٣٧,٣٨٨	٥	١٠٧,٤٧٨	٢,١٣٥	٠,٠٦٣
	داخل المجموعات	٨٧٥٩,٦١٢	١٧٤	٥٠,٣٤٣		
	المجموع	٩٢٩٧,٠٠٠	١٧٩			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٢٥٠٩٨,٨١٨	٥	٥٠١٩,٧٦٤	١,١٧٣	٠,٣٢٤
	داخل المجموعات	٧٤٠١٨٣,٣٧٢	١٧٣	٤٢٧٨,٥١٧		
	المجموع	٧٦٥٢٨٢,١٩٠	١٧٨			

يتضح من جدول (١٧) ما يأتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق المنطقة

التعليمية في بعد الأهداف؛ حيث كانت قيمة (ف) بين المناطق التعليمية ٠,٦٤٥ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق المنطقة التعليمية في بعد الخطة الدراسية؛ حيث كانت قيمة (ف) بين المناطق التعليمية ١,٧٠٥ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق المنطقة التعليمية في بعد التقديم؛ حيث كانت قيمة (ف) بين المناطق التعليمية ١,٨١٢ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق المنطقة التعليمية في بعد المحتوى العلمي؛ حيث كانت قيمة (ف) بين المناطق التعليمية ٠,٩٦٣ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق المنطقة التعليمية في بعد التدريبات؛ حيث كانت قيمة (ف) بين المناطق التعليمية ٠,٦٦٣ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق المنطقة التعليمية في بعد الإخراج؛ حيث كانت قيمة (ف) بين المناطق التعليمية ١,١٩٥ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق المنطقة التعليمية في بعد التقويم؛ حيث كانت قيمة (ف) بين المناطق التعليمية ٠,٥٨١ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا .
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق المنطقة التعليمية في بعد المجال التدريسي؛ حيث كانت قيمة (ف) بين المناطق التعليمية ٤,٥٥١ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح منطقة الأحمدي .
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق المنطقة التعليمية في بعد التخطيط؛ حيث كانت قيمة (ف) بين المناطق التعليمية ٢,١٣٥ وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين وفق المنطقة التعليمية في الاستبانة ككل؛ حيث كانت قيمة (ف) بين المناطق التعليمية ١,١٧٣ وهي قيمة

غير دالة إحصائيًا.وبذلك يقبل الفرض الصفري الذي ينص على لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في تقويم محتوى كتب اللغة العربية وفق المنطقة التعليمية.

اتضح مما سبق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين وفق المنطقة التعليمية في كل من أبعاد أهداف المقرر، والخطة الدراسية، وتقديم الكتاب، والمحتوى العلمي، وتدريبات الدروس، وإخراج الكتاب، وأساليب التقويم، وتخطيط الدروس، والمقياس ككل مما يدل على اتفاق أفراد العينة، ومصداقية استجاباتهم. في حين أوضحت النتائج وجود فروق في استجابات المعلمين في بعد المجال التدريسي وفق المنطقة التعليمية لصالح منطقة الأحمدي ويعزى ذلك إلى أن منطقة الأحمدي تعد من المناطق الصناعية التي تتطلب المزيد من الجهد والاهتمام فيما يرتبط بالمجال التدريسي لمواجهة التطور الصناعي وهذا ما عكسته النتائج.

التوصيات:

في ضوء نتائج التحليل التي توصلت إليها الدراسة أمكن استخلاص التوصيات التالية :

أولاً : توصيات تتعلق بأهداف المقرر

- أن تسبق كل مجال دراسي أهداف واضحة ومحددة في كتاب الطالب ودليل المعلم. وأن تسبق كل درس من الدروس أهدافٌ سلوكية إجرائية متكاملة تشمل جميع المستويات .
- إدراج أهداف سلوكية تصف أو تترجم الناتج التعليمي المرتقب .

توصيات تتعلق بالخطة الدراسية

- تخصيص زمن للتدريب على الرسم الكتابي .
- تخصيص زمن من الخطة لمراجعة الكفايات الفرعية لفنون اللغة بصورة تراكمية.وتعديلها وتطويرها كلما تطلب الأمر.

توصيات تتعلق بتقديم الكتاب

- أن يتضمن تقديم الكتاب إرشادات تساعد على حسن استخدام الكتاب .
- أن توضح الإرشادات طبيعة المتعلم ومناسبة المواقف التعليمية واستراتيجياتها.

توصيات تتعلق بإخراج الكتاب

- أن تتصف أوراق الكتاب بالجودة وأن تكون غير عاكسة، وأن تكون الهوامش الجانبية ذات مسافات مناسبة تراعى فيها عملية التدريس، واختيار الصور المجسدة للمعنى تعبر عن مواقف طبيعية وذات رسم واضح .

توصيات تتعلق بالمحتوى العلمي

- اختيار المحتوى والخبرات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف .
- أن يشتمل المحتوى العلمي على نص مصور، ومفردات جديدة موضحًا معناها، وأسئلة لمتابعة تحقيق الأهداف، تدريب لغوي، أسئلة للاستماع، مواقف للحديث، حوار، تذوق أدبي، إملاء، خط.
- إدراج مواقف تعليمية ضمن هذه الكتب تنمي القدرة على الاستماع والتحدث مثل: التمثيل والحوارات، حلقات نقاشية، العصف الذهني وحل المشكلات وما ينعش الفكر ويخصب الخيال والقصص التراثية.
- أن تستهدف موضوعات المجالات الدراسية قيما تعزز طاعة الله وأولي الأمر، الولاء وحب الوطن.
- مراعاة تجنب الأخطاء النحوية واللغوية والهجائية.
- الانطلاق بالمهارات الصوتية والاهتمام بها تدريبًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً .
- أن ترفد الموضوعات بنصوص قرآنية أو أدبية تعزز قيما وفكرًا مستهدفة .

توصيات تتعلق بالتدريبات

- شمول التدريبات التي تتبع النصوص القرائية للمستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والنقد والتقويم وليس مجرد التذكر والفهم .
- إعطاء المهارات الصوتية استماعا وكلامًا القدر الأكبر من التدريبات وتنمية إحساسه بالقدرة على توظيف اللغة في مواقف المستجدة في الحياة.
- أن يتم تخصيص نوعين من التدريبات الإضافية، إبداعية رفيعة المستوى تخص الفائقين، وعلاجية تركز على نقاط الضعف الشائعة بين التلاميذ .

توصيات تتعلق بأساليب التقويم

- تحديد معايير تقيس قدرة المتعلم على التحدث والقراءة والكتابة في فترات زمنية تناسب عمره.
- أن يتناول القياس جوانب شخصية المتعلم جميعها.
- قياس مستويات مختلفة من التفكير وبناء القيم وقدرات المتعلمين في كفايات اللغة الأساسية والفرعية.
- أن تتنوع أساليب التقييم لتشمل الجوانب الشفهية والتحريرية والتفاعل والملاحظة والحوارات.

توصيات تتعلق بدليل المعلم

- الحرص على صياغة أهداف بمجالاتها الثلاثة ومستوياتها المختلفة.
- وضع أسماء بعض المراجع التي تعين المعلم في اكتساب المعلومات.

بحوث مقترحة

- إعداد دراسة لمنهج مقترح في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وقياس فعاليته في قدرات المتعلمين واتجاهاتهم نحو الدراسة.
- تطوير دليل المعلم وقياس أثره في كل من الأداء التدريسي للمعلم، وتحصيل التلاميذ.
- إجراء دراسة لتعرف الممارسات التدريسية الواقعية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة لتعرف اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تدريس المقرر.

المراجع

إبراهيم، مجدي (٢٠٠١) مناهج التعليم في الميزان. رؤية لمواكبة المناهج لمتطلبات عصر المعرفة والتكنولوجيا. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الأول، ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠١.

الحادر، نجاح (١٩٩١). مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الحارثي، حسن (١٤٣٠هـ). تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات التواصل الكتابي اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، كلية التربية.

الخميس، نداء (٢٠٠٠). تقويم كتب العلوم للصف السابع إعدادي الموحدة والمطورة في دول الخليج العربي. مجلة كلية التربية بالمنصورة. (٤٣)، ١٠٩-١١٠.

الشخشير، محمود (٢٠٠٥). تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية. فلسطين: نابلس، ٢٠٠٦(١) ٢٠، ٧٩-١٠٨.

الشطي، بسام (٢٠٠١). تقييم وتطوير كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام في دولة الكويت. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٥(٥٩)، ١٧٥-٢١٦.

العدوي، غسان (٢٠٠٩). تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها، دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية). مجلة جامعة دمشق.كلية التربية. جامعة دمشق. ٢٥(٣-٤)، ٥٧٥-٥٩٦.

القاسمي، علي (١٩٧٩). اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى. جامعة الرياض (الملك سعود حاليًا): عمادة شؤون المكتبات.

القحطاني، سالم (٢٠٠٤). المناهج التعليمية في مؤسسات التعليم العالي بدول الخليج العربية. نظرة مستقبلية. دولة الإمارات العربية المتحدة: مركز الخليج للأبحاث. مكتب التربية العربي لدول الخليج. دبي.

الكسباني، محمد (٢٠١٠). تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

اللقاني، أحمد (١٩٩٥). المنهج: الأسس. المكونات. التنظيمات. القاهرة: عالم الكتب.

المرزوق، سميرة (١٩٩٧). دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة محتوى كتب اللغة العربية لطلبة المرحلة الإعدادية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، كلية التربية، ص٦٣- ٦٤ .

المسيليم، محمد (١٩٩٣). معوقات تحقيق أهداف المناهج الدراسية. الكويت: وزارة التربية المؤتمر العام الثاني للمناهج الدراسية.

المطيع،أحمد (٢٠٠٩). تقويم أسئلة كتب اللغة العربية للحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

حتاملة، إبراهيم؛ جرادات، ضرار (١٩٨٨). تقويم كتب دراسية ودروس صفية لتعليم اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية الدنيا في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية. المجلة التربوية. جامعة الكويت، ٥(١٦)، ١٥٧-١٧٧.

حوري، عائشة (٢٠١٠). تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية. مجلة جامعة دمشق. جامعة دمشق كلية التربية، ٢٦، ١-٤٧ .

جان، جهينة (٢٠٠١). مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية في دولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين.

خطايبة، عبدالله (٢٠٠٥). تعليم العلوم للجميع. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سالم محمد (٢٠٠٩). تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية. المؤتمر العلمي التاسع (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج.القاهرة : الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ١ يوليو. ص. ٧٤-١١٦.

صلاح، سمير؛ الرشيدي، سعد (١٩٩٩). التدريس العام وتدريس اللغة العربية.٢٤ – ٢٥. الكويت: مكتبة الفلاح.

طعيمة، رشدي (٢٠٠١). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

طموس، رجاء (٢٠٠٢). تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب " لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عصر، حسني (١٩٩٧). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الإسكندرية: الدار الجامعية.

وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة القياس والتقويم (٢٠٠١). دراسة تقويم مادة الاقتصاد المنزلي للصفوف الأربعة من المرحلة المتوسطة في التعليم العام بدولة الكويت. الكويت: وزارة التربية.

وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة القياس والتقويم (٢٠١٠). تقويم المنهج المطور للغة العربية للصف الثاني الابتدائي بدولة الكويت. الكويت: وزارة التربية.

وزارة التربية (١٩٧٧). الخصائص الأساسية للكتاب المدرسي العماني ودليله. ورقة عمل للجنة الاستشارية العليا لمناهج عمان، الجلسة الثانية عشرة، (١٠/٨/١٩٧٧م). سلطنة عمان: وزارة التربية.

Chiappetta, E. L., Sethna, G. H. and Fillman, D.A. (1991). A quantitative analysis of high school chemistry textbooks for scientific literacy themes and expository learning aids. *Journal of Research in Science Teaching*. *28*(10), 939-951.

Doll, R.C.(1989). *Curriculum improvement: decision – making and process*. 7th ed. N. Y. : Allyn and Bacon.

Duncan Harris and Chris Bill (1990). *Evaluation and assessment for learning rev.* ed. London: Kogan.

Popham, W.J. (1983). *Educational evaluation: Englewood cliffs*. N.J.: Prentice–Hall.