تقييم كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات

د.هيثم محمد بني عيسى
جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا– الإمارات العربية المتحدة
د. طارق يوسف جوارنة
جامعةاليرموك– الأردن
hbaniissa@yahoo.com

ملخص: هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن تصورات المعلمات حول تقييم كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. وتبنى الباحثان استبانة مكونة من (67) فقرة وزعت في(5) مجالات شملتالأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، والأسئلة التقويمية، والإخراج الفني، وذلك بعدالتأكد منصدقها وثباتها ومدى ملائمتها للبيئة التربوية في سلطنة عمان. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان اللواتي بلغ عددهن (2396) معلمة، وتم اختيار عينة مكونة من (432) معلمة بالطريقة الطبقية العشوائية. وتم حساب معامل ثبات الإتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة ككل، حيث بلغت 0,84 و 0,96 و 0,90 و0,94 و 0,90 و 0,98 لمجالات الأهدف والمحتوى وأسلوب عرضالمحتوى والأسئلة التقويمية والإخراج الفني وللأداة ككل على التوالي. أشارت نتائج البحث إلى أن تقديرات معلمات صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمجالات خصائص كتب المهارات الحياتية جاءت بدرجة كبيرة على مجالات الاخراج الفني، والأسئلة التقويمية، وأسلوب عرض المحتوى، فيما جاءت تقديراتهم "بدرجة متوسطة" على مجالي المحتوى والأهداف. وتبينعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمات اللواتي تقل خبراتهن التدريسية عن خمس سنوات. وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثان عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مهارات حياتية، الكتب المدرسية، التربية التكنولوجية، التربية المهنية، تصورات المعلمين.

مقدمة

يتصف العالم اليوم بالتجدد والسرعة المستمرين وتطور تكنولوجي غير مسبوق في جميع مناحي الحياة، مما يستدعي العمل الجاد على تنمية وتطوير قدرات أفراد المجتمع العلمية

والعملية ليكونوا قادرين على استيعابها، والتعامل معها بكفاءة، وحل ما ينتج عنها من مشكلات، والتعامل مع ما تفرضه من تحديات،والإفادة مما تقدمه من فرص لتنمية المجتمع، وتقع مسؤولية تنمية الفرد على عاتق جميع مؤسسات الدولة وأنظمتها، وفي مقدمتها الانظمة التربوية المتمثلة في المؤسسات التعليمية والمناهج الدراسية التي تبنيها من أجل إعداد الفرد إعدادا شاملاً ومتوازناً بشكل يمكن من تطوير شخصيته إلى أقصى حد ممكن وذلك من أجل المساهمة الإيجابية في المجتمع الذي يعيش فيه. فالتعلم هو ركن أساسي في أركان أي مجتمع وأداته الأساسية في التطوير والتحديث وزيادة الانتاج وتنمية الفرد. ويعد التعلم الوسيلة الرئيسية التي يرتكز عليها المجتمع في بناء قدرات أفراده المعرفية والعقلية والعملية، لضمان استمراريته وتقدمه في شتى مناحي الحياة.

وانطلاقا من ادراك القيادة في سلطنة عمان لأهمية التعليم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فقد عمدت المؤسسات التربوية في السلطنة إلى إجراء مراجعة شاملة لنظامها التربوي بما في ذلك المناهج والكتب المدرسية وذلك لمواكبة التطورات العلمية والتقنية، حيث تم تطبيق برنامجا شاملاً على مستوى الدولة اطلق عليه "الرؤية العمانية 2020" يهدف إلى إجراء مراجعة شاملة ومستمرة ويركز على جميع القطاعات في السلطنة وفي مقدمتهاالقطاع التربوي، يرتكزعلى الاستثمار في رأس المال البشري وتمكينه من اكتساب المعرفة والمهارات العقلية والاتجاهات الضرورية للتعامل مع مستقبل مختلف (Al-Belushi, Al-Adawi & Al-Ketani, 1999).وقد ركزت خطة الاصلاح التربوي المنبثقة عن "الرؤية العمانية 2020" على أسس علمية ونظريات تربوية حديثة والافادة من تجارب الدول المختلفة في مجال التطوير التربوي. وكان من أهم التجديدات التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في ضوء مشروع التطوير التربوي هو اعادة بناء المناهج والكتب المدرسية مراعية مهارات اساسية تستلزمها عملية التطوير مثل التفكير الناقد وحل المشكلات واتاحة الفرصة للطلبة لممارسة خبرات وتطبيقات عملية ذات صلة بحياتهم اليومية.

وإدراكاً من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان للتطور التكنولوجي المتسارع ووعيها بأثر هذا التطور على نوعية المهارات التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية،ونظرا لعدم وجود مبحث مدرسي يعنى بتمكين الفرد من التعامل مع معطيات التكنولوجيا الحديثة، فقد تم ادخال مبحث مدرسي إلى المناهج المدرسية تحت مسمى "المهارات الحياتية"، مستفيدة من التجارب العالمية في إدخال مبحث التربية التكنولوجية إلى أنظمتها التعليمية، نظراً لأنها تنمى القدرة على (Herschban, 1995) استخدام أساليب العمل, وتدريب الأفراد على مستويات تحمل المسئولية, وحل المشكلات وصناعة مشكلات جديدة قد تؤثر في صحة الإنسان وكل ما يحيط به , والتعامل مع البيئة التي يعيش فيها الانسان من خلال البدائل التي توفرها لتحسين حياته.

كما يسهم منهج التربية التكنولوجية (المهارات الحياتية في سلطنة عمان) في تمكين

التلاميذ من ممارسة النشاطات التعليمية المدرسية وتعميق ما يتعلمونه من المواد الدراسية الأخرى،إذ يمثل مبحث المهارات الحياتية الوعاء الذي تتفاعل فيه نواتج تعليم المواد الأخرى كاللغة والرياضيات والعلوم، وتزيل الحواجز القائمة بين مواد الخطة الدراسية الواحدة، وتمزج بين طرق التدريس المشوقة، كما تسهم في تحويل العملية التعليمية النظرية إلى ممارسات ونشاطات متنوعة تشبع حاجات التلاميذ، وتؤدى إلى الاستمتاع بالتعلم (Cajas, 2000).

وقد تنوعت مسميات برامج التربية التكنولوجية والمهارات الحياتية في مراحل التعليم العام في الدول المتقدمة والنامية. ففي الولايات تم إدخال مبحث الفنون الصناعية إلى مناهج المرحلة الاساسية (Volk, 1996) والتي ركزت على أعمال الأخشاب،والمعادن والكهرباء، وتعريف التلاميذبالأدوات والعدد والمحافظة عليها وصيانتها.وفي ظلالتطور السريع الذي طرأ على المجالات التكنولوجية المختلفة عمدت الهيئات التربوية في الولايات المتحدة إلى تغيير مسمى هذه البرامج لتصبح "التربية التكنولوجية" وبذلك ينسجم هذا المسمى مع التطورات التكنولوجية المختلفة في جميع مجالات الحياة (Foster and Wright, 1996). وهدفت هذه البرامج في الولايات المتحدة إلى تنمية قدرات التلاميذ على حل المشكلات، والانضباط الذاتي، وتنمية قدراتهم الحرفية، والقدرة على التعامل مع العدد والأدوات سواء تلك المستخدمة في الحياة اليومية للتلميذ أو تلك المستخدمة في الصناعة . وفي المملكة المتحدة سميت البرامج المهنية المقدمة للتلاميذ من سن 6-16 ضمن التعليم العام "التصميم والتكنولوجيا"وذلك بهدف تطوير القدرات التكنولوجية للتلاميذ، ومساعدتهم على إيجاد حلول تكنولوجية للاحتياجات البشرية، وتمكينهم من عمل وتصميم نماذج ومنتجات وأشغال مختلفة، وتقييم هذه المنتجات والأشغال وفقا لنوعيتها. بالإضافة إلى تمكين التلاميذ من التعرف على الآثار المحتملة لمنتجات التكنولوجيا المختلفة على المجتمع والبيئة(Gardner and Hill, 1999). وفي نيوزلندا تم تطوير برامج التعليم المهني تحت مسمى التربية التكنولوجية للصفوف من (1-10)، وتركز هذه البرامج على إكساب الفرد المهارات التكنولوجية اللازمة للحياة اليومية، وتعزيز قدراته على فهم الآثار التكنولوجية على شتى مناحي الحياة اليومية (Jones and Moreland, 2004; Reid, 2000).

وتم إدخال هذا المبحث ضمن مناهج التعليم المصرية في العام الدراسي(2001/2000م) تحت مسمى التكنولوجيا والتفكير، ويهدف إلى تنمية الابتكار وتوليد الأفكار، وتوظيف المعلومات لحل المشكلات، والعمل التعاوني وإنتاج الأشياء سعياً لإشباع حاجات الدارسين، وتحسيناً لواقعهم (فتح الله، 2007).

وتعد التجربة الأردنية من التجارب العربية المبكرة في إدخال التكنولوجيا إلى المناهج المدرسية، حيث تم إدخالها إلى المناهج المدرسية كمنهج تجريبي في عام 1979 تحت مسمى

التربية المهنية، ثم أدخلت كمنهج اجباري لجميع الطلبة بين سن 6–16 سنة تنفيذاً لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان في العام 1987. ومن أهداف التربية المهنية في الأردن مساعدة الطلبة على اعتماد النهج التجريبي، وأسلوب حل المشكلات واستخدام الخبرة في التخطيط وصنع القرار كما تهدف إلى تعريض الطلبة لمجموعة كبيرة من الخبرات التكنولوجية في المجالات المختلفة وتعريفهم بعالم العمل والإنتاج.

وفي ظل حركة الاصلاح التربوي التي تشهدها سلطنة عمان باتت المهارات الحياتية أحد المباحث المدرسية في الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي. فقد قامت مديرية المناهج بوزارة التربية والتعليم باعداد منهاج مدرسي للمهارات الحياتية وتصميم كتب خاصة بهذا المبحث مستفيدة من التجربة الاردنية في مجال التربية المهنية. ويهدف منهاج المهارات الحياتية إلى تمكين الطلبة من اكتساب المهارات العملية والمفاهيم المعرفية المرتبطة بها في جوانب مهنية متعددة؛ حيث يركز على تكوين حس مهني لدى الطفل، من خلال ممارسته الأعمال اليدوية البسيطة والنشاطات التطبيقية المرتبطة ببيئته المنزلية، من أجل تنمية الوعي المهني لديه (وزارة التربية والتعليم، 2012).

كما تسعى المهارات الحياتية من خلال موضوعاتها في المراحل العمرية الأولى إلى تنمية حب العمل في نفوس الأطفال، من خلال ممارسة بعض الأعمال اليدوية والتطبيقية، وكذلك احترام العاملين وتقديرهم. كذلك تهدف إلى إكساب الأطفال القدرة على الإتصال من خلال الرسومات والرموز والمصطلحات، وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تجعلهم قادرين على التعامل مع معطيات التكنولوجيا، وتعريفهم بالقواعد الصحية والغذائية السليمة والصحيحة واتباعها من أجل تحقيق نمو جسمي متوازن. فضلاً عن سعيها إلى توعية الأطفال بمتطلبات الحياة الأسرية السليمة وأبعادها الصحية والاقتصادية والاجتماعية، وتنمية الإحساس بالمسؤولية لدى المتعلم تجاه البيئة المحلية والمجتمع الذي يعيش فيه (وزارة التربية والتعليم، 2012).

وتأسيساً على ما تقدم وانطلاقاً من أهمية مناهج المهارات الحياتية في المراحل التعليمية الأولى للطفل ، فقد صممت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان كتاباً مدرسياً للمهارات الحياتية، لكل صف من الصفوف الثلاثة الأولى في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتحقيق أهدافها المنشودة (وزارة التربية والتعليم، 2012).

وتتضمن كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان على مجموعة من المهارات التي تهم التلاميذ في حياتهم اليومية؛ حيث جاء كتاب الصف الأول الأساسي في خمس وحدات دراسية، هي الذهاب الى المدرسة وتحتوي على ثلاث مهارات (تجهيز الحقيبة المدرسية وحملها، اتباع سلوكيات حسنة في المدرسة، اتباع قواعد السلامة في الطريق)، الصحة والسلامة وتحتوي على ثلاث مهارات (اتباع العادات

الغذائية الصحية، الاعتناء بالنظافة الشخصية، الإهتمام بالمظهر الشخصي)، العناية بالمنزل وتحتوي على مهارتين (استخدام مرافق المنزل، ترشيد استهلاك الماء والكهرباء واستخدام الهاتف)، من التراث العماني وتحتوي على مهارتين (المشاركة في المناسبات الاجتماعية، رواية القصص الشعبية)، ومهارات شخصية واجتماعية وتحتوي على اربع مهارات (التعبير عن المشاعر، تنظيم الوقت، الإدخار، اللعب)، ويتضمن كتاب المهارات الحياتية للصف الثاني الأساسي ثمان وحدات دراسية، هي العادات الغذائية الصحية وتحتوي على مهارتين (اختيار الأطعمة المغذية، إعداد وجبة خفيفة مغذية)، الصحة والسلامة وتحتوي على مهارتين (العناية بصحة الأسنان، اسعاف الجروح والكدمات البسيطة)، النسيج اليدوي البسيط وتحتوي على مهارتين (إنشاء النول اليدوي البسيط، النسيج اليدوي البسيط)، التراث الثقافي العماني وتحتوي على مهارتين (رواية القصة الشعبية، المشاركة في المناسبات الإجتماعية)، التجارة وتحتوي على ثلاث مهارات (وصف أنشطة تجارية، الإعلان التجاري البسيط، ممارسات بسيطة في البيع والشراء)، الملابس وتحتوي على مهارتين (اختيار الملابس، غسل الملابس)، التفاعل الإجتماعي وتحتوي على ثلاث مهارات (التعاون، الصدق، التسامح)، حفظ التمور وتصنيعها وتحتوي على مهارتين (حفظ التمور بصورة مبسطة، تصنيع بعض أنواع التمور يدويا)، ويتضمن كتاب المهارات الحياتية للصف الثالث الأساسي سبع وحدات دراسية، هي السلامة من الأخطار وتحتوي على مهارتين (حسن التصرف عند الطوارىء، اسعاف الحروق البسيطة)، مهارات التواصل وتحتوي على أربع مهارات (الاستماع، الإلقاء، إعداد التقرير، طرح الأسئلة)، حرفة تصنيع الفخار وتحتوي على مهارتين (وصف مكونات مصنع فخاريات، تصنيع فخاريات بسيطة يدويا)، النجارة، التراث الثقافي العماني وتحتوي على ثلاث مهارات (رواية القصص الشعبية، قول الأمثال الشعبية في المواقف المناسبة، المشاركة في المناسبات الإجتماعية)، العناية بالمنزل وتحتوي على ثلاث مهارات (تنظيف حجرة النوم، تنظيم حجرة النوم، ترتيب خزانة الملابس)، حرفة تصنيع السعف وتحتوي على مهارتين (تعرف أنواع السعفيات في البيئة، تصنيع مشغولة سعفية بسيطة).

ويعد الكتاب المدرسي الذي يشكل الأداة الرئيسة لتدريس المهارات الحياتية الوعاء الذي يشتمل على الخبرات غير المباشرة التي تقدم للتلميذ بشكل مكتوب أو مرسوم أو مصور لأجل تحقيق أهداف المنهج المقررة سلفا. وتنظم هذه الخبرات في مجموعة من الوحدات المعرفية التي تناسب التلاميذ حسب مستوياتهم الدراسية، ووفقاً لخصائصهم النمائية لأجل تحقيق النمو المتكامل للتلميذ (سعادة وإبراهيم، 2011).

وللكتاب المدرسي دور أساسي في التعليم في التربية التقليدية والتربية الحديثة. فالتربية التقليدية اعتبرته أصلاً من أصول العملية التعليمية التي لا يمكن أن تحدث بدونه لكونه

المصدر الوحيد للمعرفة (عبد الغني، 1996). وفي ظل التطورات التربوية الحديثة، أضحى الكتاب المدرسي خطة للتعليم بغرض تحقيق الأهداف المنشودة (Beauchamp,1981).وهذه الخطة التعليمية ينبغي أن تبنى على أساس تزويد المتعلم بمجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية (Tobin & Tippins,1993).

ويشير فالفردي واخرون (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt, and Houang, 2002) إلى ان الكتاب المدرسي يساعد في تحديد مبحث المباحث الدراسية بالكيفية التي يفترض بالتلاميذ تعلمها. كما تساعد الكتب المدرسية المعليمن في اختيار الموضوعات المنوي تدريسها والكيفية التي يجب أن تدرس بها (Martínez-Gracia, Gil-Quílez, & Osada, 2006).

وفي معرض الحديث عن أهمية الكتاب المدرسي في البلدان التي تعتمدعليه بوصفه مصدراً للتعلم، اشار ازتك واخرون Iztok Devetak, Janez Vogrinc, and Saša A. (Glažar, 2010) إلى أن الكتاب المدرسي يلعب دوراً حاسماً في ضمان فعالية ونجاح التعليم المدرسي. وكذلك أكد برونسويك وحجار (Brunswic & Hajjar, 1992) أن الدراسات التربوية في مجال الكتب المدرسية، أظهرت أن التصميم والاستعمال الفعّالين للكتب المدرسية، يمكن أن يكونا من العوامل ذات الفعالية العالية في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ. ومماالاشك فيه أن الأهمية الكبيرة للكتاب المدرسي تعزى كما يشير الأدب التربوي (سعادة وإبراهيم 2011،عبدالغني،1996،أبوحلو، 1986، Roseman, Stern, & Koppal, 2010) إلى أن الكتاب المدرسي:

- المصدر الرئيس في حوزة المعلم والمتعلم؛ لذا فهو المرجع الأول لكل منهما.
- يتضمن المعارف والمهارات والإتجاهات والقيم اللازم إكسابها للتلاميذ بصورة منظمة ومرتبة بحيث تلائم قدراتهم.
- يعد أساساً لإثارة النقاش بين المعلم والتلاميذ بأسلوب يحقق الفهم لدى المتعلم.
- يفيد في تقويم المتعلم لنفسه من خلال احتوائه على تدريبات وأسئلة مشوقة.
- يساعد في إتاحة الفرصة للتعلم الذاتي، من خلال القراءة الذاتية سواء في المدرسة أو في المنزل.
- ويرى أبو عميرة ان الكتاب المدرسي في عالمنا المعاصر لا يعد مجرد وسيلة من وسائل التعليم فحسب، وانما هو أداة من أهم أدوات التعليم في عصر اتسم بتفجر المعرفة وانتشارها، ويقدمها في كل مجال من مجالات الحياة، الأمر الذي يجعل من الكتاب المدرسي ومادته المقروؤة ركيزة أساسية من ركائز التقدم والتطور في أي مجتمع من المجتمعات، ومهما تعددت البدائل عن الكتاب المدرسي وما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم من وسائل منافسة،

فسوف يضل للكتاب مكانته وقيمته بحكم مميزاته وخصائصه التي يتمتع بها(أبوعميرة، 1996: 224).

ونظراً للدور الكبير للكتب المدرسية في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة لدى تلاميذ الصفوف الأولى، أضحى من الواجب أن تبذل أقصى الجهود لتصميمها على مستويات ذات نوعية متميزة في شكلها وإخراجها العام، وأهدافها، ومحتواها، ووسائلها الإيضاحية، وأنشطتها وأسئلتها التقويمية. وفي هذا الإطار أشار التربويون إلى العديد من الملامح التي ينبغي أن تتوافر في الكتب المدرسية. ففي مجال الأهداف أشار (Ebenezer, Manitoba, Hay and Garry, 1995; Appleton; and Asoko, 1996) إلى العديد من الملامح التي يجب أن تصمم في ضوئها أهداف الكتب المدرسية، ومنها –على سبيل المثال لا الحصر– التحديد الواضح لها بحيث تكون منسجمة مع الأهداف العامة للتربية، ومراعاتها للشمول والتوازن في تناول المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، وواقعيتها وقابليتها للتطبيق.

وفي مجال المحتوى أبرز كل من (سعادة وابراهيم، Regan and Martin, 2011 ;2011Spiegel & wright, 1984; Grung and Martin, 2011) العديد من الملامح الأساسية لبناء المحتوى، منها مراعاته لحاجات المجتمع ومشكلاته وطموحاته وارتباطه بحاجات المتعلمين وقدراتهم والواقع الاجتماعي لهم، وارتباطه بالأهداف المرجو تحقيقها لدى المتعلمين، وتركيزه على تنمية عمليات التفكير العلمي لدى المتعلمين، والتدرج والتتابع في العرض، ودقة معلوماته وحداثتها، ومراعاته للتكامل الأفقي والعمودي، وخلوه من الحشو والتكرار، واستخدامه للغة مناسبة لقدرات التلاميذ. أما ما يتعلق بمواصفات الأنشطة التي يصمم في ضوئها المحتوى، فقد أشار الأدب التربوي (Regan and Martin, 2011) إلى أن أنشطة المحتوى يجب أن تركز على العمل الجماعي والفردي، وترتبط بالبيئة المحلية للتلميذ، وتثير تفكيره العلمي، وتناسب قدراته، وتكون قابلة للتنفيذ في البيئة المدرسية والمحلية. وأمّا الوسائل الإيضاحية التي يقوم عليها المحتوى التعليمي، فيجب أن تكون ملونة، ومثيرة للدافعية، ونابعة من بيئة التلميذ، ومرتبطة بخبراته السابقة (البركات وخزاعلة، 2008).

وأمّا الأسئلة التقويمية فقد أكد كل من (الكراسنة والطوالبة، 2012؛ عبدالله، 2002؛ Gronlund, 1985; Feyerisen, Fiorino and Nowak, 1970; Aqel, 2009) على أن الأسئلة التقويمية الفعّالة تتصف بأنها تنمي قدرة التلميذ على التفكير، وتصاغ في ضوء مجالات الأهداف ومستوياتها، وتكون نابعة من حياة التلميذ، وتتدرج في مستوياتها لتراعي قدرات المتعلمين. وفي سياق الحديث عن الأسئلة والانشطة المتضمنة في الكتب المدرسية، فقد عدها (مقدادي، 1997) من أهم مصادر التعلم وذلك لأهميتها في تزويد المتعلمين بفرص تعليمية وخبرات متنوعة تنمي لديهم مهارات التفكير العليا.

ويعد الإخراج الفني للكتاب من الامور الهامة الواجب مراعاتها في تصميم الكتب المدرسية، ففي هذا المجال بينت الدراسات السابقة والأدب التربوي (طلافحة 2005؛ سعادة وابراهيم، 2011؛ عبد الله 2002؛ Langhan, 1993; Harrison, 1980; Gilliland, 1976; Regan and Martin, 2011) أن هناك خصائص ومميزات مختلفة يفترض أن يصمم الكتاب المدرسي في ضوئها ومنها: جودة الورق المستعمل، وجاذبية الغلاف ومتانته، ومناسبة المسافة بين السطور، وإبراز العناوين الرئيسة والفرعية بدقة ووضوح واستخدام الألوان.

ونظراً للطبيعة المتغيرة للمهارات الحياتية التي يحتاجها التلاميذ في حياتهم اليومية، ونتيجة للتغيرات المستمرة في عالم العمل والانتاج وما يتطلبه ذلك من تغيير في محتويات المناهج والكتب المدرسية الخاصة بمبحث المهارات الحياتية لتنسجم مع تلك التغيرات، جاءت هذه الدراسة للوقوف على آراء المعلمين في مدى تجاوب تلك الكتب للتغيرات المختلفة.

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية توافر الخصائص الآنفة الذكر في الكتاب المدرسي، فقد حظيت عملية تقويم الكتب بدرجة عالية من الاهتمام على المستوى التربوي. وفي هذا الإطار قامت العجمي (Alajmi, 2012)بتحليل كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة واليابان والكويت. ركزت عملية التحليل على الخصائص الفيزيائية للكتاب المدرسي، عملية بناء الدروس، وطبيعة المسائل الرياضية المقدمة. وبينت نتائج الدراسة ان كتب الرياضيات في الولايات المتحدة والكويت تتميز بالحشو والتكرار وبالتالي فهي اكبر حجما من مثيلاتها في اليابان. تبدأ عملية تدريس العمليات على الكسور في الصف الثالث في اليابان مستخدمة النموذج الخطي لربط الكسور بالقياس، بينما تدرس العمليات على الكسور في الكويت والولايات المتحدة بدءا من الصف الأول. في الولايات المتحدة، يستخدم برنامج هاركورت (Harcourt) وسائل محسوسة لتعلم العمليات على الكسور، بينما يستخدم التمثيل المصور في تعليم العمليات على الكسور في الكويت. جميع كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة والكويت واليابان تتبع اللوغارتمات المعيارية كطريقة حساب رئيسية.

وهدفت دراسة فتح الله (2007) إلى تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في الصفوف الثلاثة (الأول والثاني والثالث) بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر في ضوء قائمة معايير الجودة, وآراء معلمي مبحث التكنولوجيا وتنمية التفكير؛ ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على قائمة بمعايير الجودة لمنهج التكنولوجيا وتنمية التفكير, تحت ستة محاور رئيسة هي: (الأهداف التعليمية – المحتوى التكنولوجي – أسلوب تقديم المحتوى التكنولوجي –الأنشطة التعليمية في محتوى المنهج – التقويم (الأسئلة–والتدريبات)– دليل المعلم ومواده التعليمية). وأظهرت نتائج الدراسة أن (13) معيارا من قائمة معايير الجودة احتلت المرتبة الأولى. كما حققت مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير موضوع الدراسة عددا من المعايير التي ينبغي

توافرها بدرجة كبيرة حيث احتلت (13) من معايير قائمة معايير الجودة المرتبة الأولى من (قائمة المعايير التي ينبغي توافرها). كما حققت مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير موضوع الدراسة عددا من المعايير بدرجة محدودة حيث احتلت (12) معياراً من قائمة معايير الجودة المرتبة الثانية من (قائمة المعايير التي ينبغي توافرها). وأظهرت نتائج الدراسة عدم تحقق بعض المعايير التي ينبغي مراعاتها في مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير موضوع الدراسة, حيث احتل (18) معيارا المرتبة الثالثة من (قائمة المعايير التي ينبغي توافرها).

وهدفت دراسة الكراسنة والطوالبة (2012) إلى التعرف على مستويات التفكير المتضمنة في اسئلة وأنشطة كتب الدراسات الاجتماعية المطورة للصفوف الثلاثة الاولى من المرحلة الاساسية وفق ملامح "اقتصاد المعرفة" في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف، حلل الباحثان محتوى جميع الاسئلة والأنشطة الواردة في الكتب المدرسية المقررة للعام الدراسي 2008/2007، كما أعدا اداة تحليل وفق لتصنيف بلوم للأهداف الادراكية. وأظهرت نتائج الدراسة ان تركيز الاسئلة والانشطة في كتاب التربية الوطنية والاجتماعية في جميع الصفوف كان على مستويات التفكير الدنيا؛ التذكر والاستيعاب والتطبيق.

وعلى مستوى تقويم كتب التربية المهنية في الأردن، قام رواقة (1999) بدراسة تقويمية لمجالات كتاب التربية المهنية للصف الخامس الأساسي في الأردن. وقد أشارت نتائج تحليل الدراسة إلى تدني تقديرات معلمي التربية المهنية لكتاب التربية المهنية بمجالاته المختلفة. وكذلك تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات معلمي التربية المهنية تعزى للجنس وللمؤهل العلمي. وإضافة إلى ذلك فقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص والخبرة التدريسية.

وقام المعايطة (2001) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب التربية المهنية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في إقليم جنوب الأردن . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى تقديرات المعلمين حول قوة مجالات الكتاب وملائمتها. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لمجالات تقييم الكتاب تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة.

وأجرى غرايبه (2004) دراسة هدفت إلى تقييم كتاب التربية المهنية للصف السادس الأساسي في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يجمعون على أن جميع مجالات الكتاب مجالات قوة باستثناء مجالي الأنشطة والوسائل التعليمية. وكذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمجالات تقويم الكتاب تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى عجلوني (2006) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب التدريب العملي، تخصص ميكانيكا عامة لمرحلة التعليم الثانوي الصناعي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين والطلبة لمجالات الكتاب جاءت ضمن المستوى القوي والمتوسط والضعيف. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

وهدفت دراسة جوارنة والبركات (2009) إلى استقصاء مدى تمثل ملامح التطوير في كتب التربية المهنية المقررة للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية من وجهة نظر معلمي تلك الصفوف. واستخدم الباحثان استبانة مكونة من سبع وستون فقرة وزعت في خمسة مجالات شملت الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، والأسئلة التقويمية، والإخراج الفني، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات معلمي الصف لملامح التطوير في كتب التربية المهنية جاءت بدرجة كبيرة على جميع مجالات الدراسة. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين يحملون درجة البكالوريوس ودبلوم التربية.

وهدفت دراسة البدو (2013) الى تقييم برامج التربية المهنية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في مدارس محافظة العاصمة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء أداة دراسة مكونة من (41) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وهي: مجال أهداف منهاج التربية المهنية، ومجال محتوى منهاج التربية المهنية، ومجال الأنشطة المرافقة، ومجال التقويم، ومجال الوسائل التعليمية، وتحققت الباحثة من صدق الأداة وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (112) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2011–2012)، ولتحليل نتائج الدراسة استخدمت الباحثة المعالجات الاحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد وتحليل التباين الثلاثي، واختبار شيفيه. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مجالات الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مجالات الدراسة تعزى لمتغير التخصص ولصالح ذوي تخصص التربية المهنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مجالات الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق دالة احصائيا على مجالات تقييم مناهج التربية المهنية للمرحلة الأساسية العليا ككل تعزى لمتغيرات الدراسة، واوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مناهج التربية المهنية، وإعداد معلمين متخصصين لتدريس مناهج التربية المهنية وممن يمتلكون الخبرات النظرية والعملية.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة، أن جميعها تناولت تقويم الكتب المدرسية وتحليلها في ضوء أهداف كل دراسة على حدة. ونظرا للدور المركزي للمعلمين وطبيعة الأدوار

التي يقومون بها من تخطيط وتنفيذ لعملية التدريس وما يتطلبه ذلك من تحليل متعمق لمحتويات الكتب المدرسية وصياغة الأهداف الخاصة لكل درس من الدروس المتضمنة في تلك الكتب، فقد لوحظ في تلك الدراسات اختيارها لعينة من المعلمين للاسترشاد بآرائهم حول مدى نجاعة الكتب المدرسية في تحقيق الأهداف الخاصة والعامة للمباحث المدرسية، وأن هناك دراسة واحدة، هي دراسة العجمي (Alajmi, 2012) قامت بها الباحثة بتحليل الكتب بنفسها مستخدمة قائمة من المعايير الواجب توفرها في الكتب المدرسية . كما تبين أن هناك ست دراسات ركزت على تقويم كتب التربية المهنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين (رواقة، 1999، المعايطة، 2001، غرايبة، 2004؛ عجلوني، 2006، جوارنة والبركات، 2009، البدو، 2013). وفي المقابل لم يعثر الباحثان على أي دراسة سابقة، عرضت لتقييم كتب مبحث المهارات الحياتية في سلطنة عمان في صفوف الحلقة الاولى من التعليم الأساسي. وقد كان للأدب النظري والدراسات السابقة أهمية كبيرة في إثراء هذه الدراسة، حيث أوضح الأدب النظري المعايير المختلفة الواجب مراعاتها عند تصميم الكتب المدرسية، فيما أوضحت الدراسات السابقة المجالات المختلفة في تصميم الكتب المدرسة، كما تم توظيف الدراسات السابقة في بيان أوجه الإتفاق والإختلاف بين نتائجها ونتائج هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن تخطيط الكتاب المدرسي وتطويره يعد أمراً بالغ الأهمية (عبد الله، 2002)، إذ إن توفير الكتاب الجيد يشكل إحدى الأدوات الأساسية لتنمية شخصية المتعلم. ولذلك فقد دعا التربويون إلى ضرورة الاهتمام بتصميم الكتاب المدرسي وتقويمه (عبد الغني، 1996). فعملية التقويم للكتاب المدرسي تعد جزءاً أساسياً من عملية تصميم الكتب المدرسية، إذ إنها تهدف إلى تحسينه لتلافي أوجه القصور فيه. فهذه العملية تقدم دليلاً واضحاً ومفصلاً لمؤلفي الكتب المدرسية عند تخطيطها، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة فعاليتها. وبهذا فالتقويم للكتب المدرسية يعد أساساً لاتخاذ القرار في مسألة تبنيها في العملية التعليمية (عبدالله، 2002). وأثناء الزيارات الميدانية التي قام بها الباحثان لمدارس سلطنة عمان في محافظة البريمي، تبين لهم وجود ملاحظات مختلفة لدى معلمات المهارات الحياتية حول كتب المهارات الحياتية، تمثلت في حجم الخط في الكتاب المدرسي وعدم وضوح الصور بصورة مناسبة وخلو الكتاب من النشاطات التي تستلزم استخدام التكنولوجيا الحديثة في تنفيذها بما ينسجم مع أهداف مبحث المهارات الحياتية. وقد تبين من خلال دراسة الأبحاث والوثائق المتعلقة بمبحث المهارات الحياتية عدم وجود دراسة تقويمية تكشف عن جوانب الضعف والقوة في كتب المهارات الحياتية التي تم اعتمادها في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان مما سيؤدي إلى عدم تطوير تلك الكتب بما ينسجم مع التطورات التكنولوجية المختلفة والتي تؤثر

في جميع مجالات تصميم الكتب المدرسية ودرجة اسهامها في تحقيق أهداف المباحث الدراسية. لذلك جاءت هذه الدراسة لتقييم مجالات كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما تقييم معلمات صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان لكتب المهارات الحياتية في مجالات الأهداف، والمحتوى، وعرض المحتوى، والأسئلة التقويمية، والإخراج الفني للكتب؟

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0,05) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لدى معلمات صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في تقييمهن لمجالات كتب المهارات الحياتية، في تلك الصفوف مجتمعه؟

3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0,05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى معلمات صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تقييمهن لمجالات كتب المهارات الحياتية، في تلك الصفوف مجتمعه؟

أهمية الدراسة

تأتي عملية تطوير الكتب المدرسية في طليعة العمليات التي تحظى بدرجة عالية من الاهتمام من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، خاصة في ضوء التوجه الحديث نحو حوسبة المناهج، التي بدأ العمل بها في سلطنة عمان مع مطلع القرن الحادي والعشرين(المبسلي، 2010). وتأسيساً على ذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها من الأمور الآتية:

1- يعد مبحث المهارات الحياتية من المباحث المدرسية التي تلعب دورا كبيرا في ربط المدرسة بالحياة الواقعية للطلبة من خلال اكسابهم مهارات حياتية عملية تساعدهم على القيام بالأدوار الحياتية اليومية لهم والكشف عن رغباتهم وميولهم واتجاهاتهم، وبالتالي فإن تطوير الكتب المدرسية الخاصة بهذا المبحث من خلال آليات التقييم المختلفة يسهم في تحقيق أهدافه بصورة أفضل.

2- تشكل هذه الدراسة الخطوة الأولى في التعرف على ملامح التطوير والتحديث التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في مجال تأليف الكتب المدرسية، خاصة وأنه لم تجر أية دراسة تقويمية لكتب المهارات الحياتية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي– بحدود علم الباحثين – منذ أن بدىء باعتمادها.

3- يمكن أن تزود القائمين على العملية التربوية وخاصة لجان تأليف الكتب المدرسية بتغذية راجعة حول مواطن القوة في الكتب المطورة لتعزيزها، ومواطن الضعف فيها لتلافيها.

4- يمكن أن تقدم هذه الدراسة للجان تأليف الكتب المدرسية قائمة بالمواصفات التي يمكن أن تطور الكتب المدرسية في ضوئها والمتمثلة بألأداة التي تبنتها هذه الدراسة.

5- في ضوء توجه القائمين على النظام التربوي في سلطنة عمان نحو حوسبة المناهج، يمكن ان تقدم هذه الدراسة للجان تأليف المناهج أفكارا حول تضمين الكتب المدرسية بوظيفية أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في اكساب الطلبة المهارات الحياتية.

محددات الدراسة

- اقتصرت عينة الدراسة على المعلمات اللواتي يدرسن صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. وتم اختيار مجتمع الدراسة من الإناث لأن الغالبية العظمى من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان هم من الاناث.
- من خلال تحليل كتب المهارات الحياتية في سلطنة عمان ومقارنة أهدافها ومحتوياتها بكتب التربية المهنية في الأردن، تبين للباحثين أن هناك تطابقا شبه تام في الأهداف والمحتوى والنشاطات، فيما خلا بعض الأنشطة التي تعود لخصوصية المجتمعين العماني والأردني، لذلك تبنى الباحثان استبانة لدراسة جوارنة والبركات (2009) والتي أجريت بهدف الكشف عن مدى تمثل ملامح التطوير في كتب التربية المهنية في الأردن.

حدود الدراسة

الحدود الزمنية:تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2011-2012.

الحدود المكانيه:تم تطبيق الدراسة على عينة من المعلمات تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من جميع محافظات سلطنة عمان.

الحدود البشريه: تم تطبيق الدراسة على المعلمات اللواتي يدرسن الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات صفوف الحلقة الأولى من التلعيم الأساسي في سلطنة عمان، والبالغ عددهن(2396) معلمة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (432) معلمةً، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية باستعمال سجل المعلمين لدى وزارة التربية والتعليم للعام 2011/2010 في سلطنة عمان، وكانت المحافظة هي "الطبقة" التي على اساسها تم اختيار العينة ووفقا لعدد معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في كل محافظة.

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتبني استبانة دراسة قام بها جوارنة والبركات (2009) والتي أجريت في الأردن لتحديد درجة تقدير معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى لملامح التطوير في مجالات كتب التربية المهنية. وقد اعتمد الباحثان هذه الاستبانة نظرا للانسجام الكبير في المحتوى والأهداف بين مبحثي المهارات الحياتية في سلطنة عمان

والتربية المهنية في الأردن. وتكونت الاستبانة من (67) فقرة، موزعة على خمسة مجالات. وتم تحديد مقياس خماسي متدرج على نمط ليكرت، لتحديد درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس، وكانت درجات مستويات تقدير الاستجابة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

وللتأكد من صدق محتوى الأداة، ومدى توافقها مع أهداف الدراسة وشمولها لمجالاتها، وملائمتها للبيئة التربوية في سلطنة عمان، تم عرضها على ستة محكمين في اختصاصات المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم، وعلى مشرفين من مشرفي مبحث المهارات الحياتية في محافظة البريمي وستة من معلمات مبحث المهارات الحيايتة في صفوف الحلقة الاولى من التعليم الاساسي. وقد أبدى المحكمون اتفاقا على جميع فقرات الاستبانة وملاءمتها لتقييم كتب المهارات الحياتية في الحلقة الاولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. وقد اقتصرت ملاحظات المحكمين على أداة الدراسة على تغيير مسمى المبحث ومسمى المرحلة التعليمية الواردة في الأداة، حيث قام الباحثان باجراء هذا التعديل حيثما ورد في الأداة التي تم تبنيها. ومن الجدير بالذكر انه عند مقارنة كتب التربية المهنية في الأردن بكتب المهارات الحياتية في سلطنة عمان، اتضح ان هناك اجماعا بين المحكمين على أن مبحث التربية المهنية في الأردن يقابله مبحث المهارات الحياتية في سلطنة عمان. وتكونت أداة الدراسة من (67) فقرة موزعة على المجالات الآتية: الأهداف (8) فقرات، والمحتوى (35) فقرة، وأسلوب عرض المحتوى (8) فقرات، والأسئلة التقويمية (9) فقرات، والإخراج الفني (7) فقرات.

وللتأكد من ثبات الأداة، تم توزيعها على عينة مكونة من (30) معلماً من معلمي صفوف الحلقة الاولى من التعليم الاساسي في سلطنة عمان من خارج العينة التي طبقت عليها الدراسة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ–ألفا (Cronbach–Alpha) ؛ إذ بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.98). وبصورة أكثر تحديداً، يبين الجدول1 قيم معامل الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة.

جدول 1

قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة

المجال	عدد فقرات المجال	معامل الاتساق الداخلي
الأهداف	8	0,84
المحتوى	35	0,96
أسلوب عرض المحتوى	8	0,90
الأسئلة التقويمية	9	0,94
الإخراج الفني	7	0,90
الأداة ككل	67	0,98

وبعد اعتماد الاداة من مكتب البحث والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان والحصول على الموافقة على اجراءها، قام الباحثان بتوزيع الاستبانات المخصصة لمحافظة البريمي بأنفسهم، فيما قام المكتب الفني في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بتوزيع بقية الاستبانات.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة: وتشمل ما يلي:

1. متغير المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات هي: دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس+دبلوم تربية، وماجستير.

2. متغير الخبرة التدريسية: وتشتمل على ثلاثة فترات: (1–5) سنوات، ومن (6–10) سنوات، وأكثر من 11 سنة.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

وتتمثل في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة الخمسة التي تبين تقييمهم لمجالات كتب المهارات الحياتية.

المعالجة الإحصائية

اعتمد الباحثان على البرنامج الإحصائي (SPSS) في تحليل بيانات الدراسة. وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، ولكل فقرة من فقرات الأداة.

2) اختبار تحليل التباين الأحادي (One–Way ANOVA) لتحديد فيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي في تقييم أفراد عينة الدراسةلمجالات كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، كما تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأسئلتها.

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول من الدراسة على: "ما تقييم معلمي صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة لمجالات الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، والأسئلة التقويمية، والإخراج الفني للكتب؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الاستبانة، ولكل مجال

من مجالاتها التي تعكس درجة تقييم المعلمي لمجالات كتب المهارات الحياتية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وللحكم على درجة التقييم التي يتم في ضوئها عرض النتائج وتفسيرها، تم اعتماد خمسة مستويات على النحو الآتي:

- الوسط الحسابي (4,50 فأكثر) يشير إلى درجة تقدير كبيرة جداً.
- الوسط الحسابي (3,50 إلى أقل من 4,50) يشير إلى درجة تقدير كبيرة.
- الوسط الحسابي (2,50 إلى أقل من 3,50) يشير إلى درجة تقدير متوسطة.
- الوسط الحسابي (1,50 إلى أقل من 2,50) يشير إلى درجة تقدير قليلة.
- الوسط الحسابي (أقل من 1,50) يشير إلى درجة قليلة جداً.

وفي ضوء المستويات أعلاه، تم تحديد مستوى التقدير لكل مجال من المجالات المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، والجدول 2 يعرض مستويات التقدير مرتبة بشكل تنازلي.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة ككل

الرقم	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير مستوى
2	الإخراج الفني	3,90	0,54	كبيرة
1	الأسئلة التقويمية	3,81	0,68	كبيرة
3	أسلوبعرض المحتوى	3,77	0,46	كبيرة
5	المحتوى	3,48	0,45	متوسطة
4	الأهداف	3,47	0,45	متوسطة

يوضح الجدول (2) أن أعلى درجات التقدير جاءت لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجالات الإخراج الفني تلتها الأسئلة التقويمية ثم اسلوب عرض المحتوى وبمتوسطات حسابية بلغت (3,90)، (3,81)، و (3,77) على الترتيب وضمن مستوى درجة تقدير "كبيرة". فيما جاء مجالي المحتوى والاهداف ضمن مستوى درجة تقدير متوسطة وبمتوسطات حسابية بلغت (3,48) و (3,47) على التوالي. وتدل هذه النتيجة على أن مؤلفي كتب المهارات الحياتية أبدوا اهتماماً متميزاً في عملية تأليف مثل هذه النوعية من الكتب في المجالات التي حازت على درجات تقدير كبيرة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مؤلفي كتب المهارات الحياتية أخذوا في الاعتبار الملاحظات الأولية والعيوب التي اوردتها الدراسات السابقة واستفادوا من خبرات بعض الدول العربية التي كانت سباقة إلى ادخال المواد المناظرة لمبحث المهارت

الحياتية. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسات كل من (فتح الله، 2007؛ جوارنة والبركات، 2009 ، غرايبة، 2004؛ البدو، 2013) في المجالات التي حصلت على مستويات تقدير بدرجة كبيرة، فيما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج تلك الدراسات فيما يتعلق بحصول مجالي الاهداف والمحتوى على أعلى درجات تقدير. كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل (رواقة، 1999؛ طلافحة، 2005).

وفيما يتعلق باستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال بصورة منفصلة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات الدراسة. وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المجالات:

المجال الأول: الأهداف: يعرض هذا المجال تقديرات معلمي صفوف الحلقة الأولى لأهداف كتب المهارات الحياتية لتلك الصفوف. والجدول 3 يبين ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

جدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير معلمي صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمجال أهداف كتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تتصف الأهداف بأنها محددة وواضحة	3,98	0,50
4	تركز الأهداف على تنمية المجالات العقلية والانفعالية والأدائية للتلاميذ	3.88	0,57
5	تنسجم الأهداف السلوكية للموضوعات التعليمية مع الأهداف العامة لمنهاج المهارات الحياتية في مرحلة التعليم الأساسي	3,87	0,60
3	تركز الأهداف على تنمية عمليات التفكير عند التلاميذ	3,83	0,56
6	تراعي الأهداف حاجات المجتمع المنبثقة من فلسفته في ضوء المتغيرات الجديدة	3,24	0,79
2	تتصف الأهداف بأنها قابلة للتحقيق في ظروف وإمكانات المدرسة	3,06	0,69
7	تبرز الأهداف أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنفيذ الأعمال المهنية	3,05	0,73
8	تؤكد الأهداف على إكساب التلاميذ مهارات أساسية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (الحاسوب والانترنت)	2,83	0,74

يكشف الجدول 3 أن تقديرات معلمي صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي،للفقرات 1،4،5، و3 لمجال الأهداف كانت ضمن درجة تقدير كبيرة، إذ يلحظ أن الأوساط الحسابية لتلك الفقرات تراوحت بين (3,98–3,83) وتقع ضمن مستوى درجة تقدير "كبيرة". وهذا يشير

أن الأهداف المقررة لتدريس المهارات الحياتية في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، تتصف بالوضوح والتركيز على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وأنها منسجمة مع أهداف منهاج المهارات الحياتية. فضلاً عن أنها تراعي التوازن في تنمية المجالات العقلية والانفعالية والأدائية وأنها قابلة للتنفيذ في ظروف وإمكانات المدارس. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البدو (2013) ودراسة المعايطة (2001)، ودراسة غرايبة (2004) ودراسة عجلوني (2006)، فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رواقة (1999) ودراسة طلافحة (2005).

إن توافر هذه الملامح للأهداف المقررة لكتب المهارات الحياتية في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، يسهم في مساعدة المعلم على تنفيذ المواقف الصفية، خاصة وأن هذه الملامح تمثل أبرز التطورات الحديثة في تنمية تعليم التلاميذ وتعلمهم. وقد يستدل من هذه النتيجة على أن مؤلفي الكتب المدرسية قد حققوا ملامح هامة لتحديد الأهداف المرجو تحقيقها لدى المتعلمين، خاصة وأن هذا المجال يعد من المجالات الهامة في تحديث الكتب المدرسية؛ حيث تتبوأ الأهداف مستوى عالٍيا من الأهمية في نجاح العملية التعليمية التعلمية. وفي هذا الخصوص أكد دافيس (Davies, 1976) أن الأهداف هي حجر الأساس في العملية التعليمية، التي بدونها لا يتم تعلم التلاميذ بصورة إيجابية. فالتحديد الواضح للأهداف الذي احتل أعلى درجات التقدير (انظر فقرة 1 في الجدول 3)، يكشف عن واحد من أبرز الملامح اللازمة لنجاح تصميم الكتب المدرسية. وقد أشار الأدب التربوي إلى أن هذا الملمح له أهمية كبيرة في مساعدة المعلم على تنفيذ المواقف الصفية؛ ذلك أن التحديد الواضح للأهداف يمثل المنطلق الرئيس لتحديد المحتوى والأنشطة التعليمية التعلمية للتلاميذ، فضلاً عن دوره في تحديد مستوى تقدمهم التعليمي (Nicholls and Nicholls, 1978, Gronlund, 2000; Burns and Brooks, 1970).

وبدرجة تقدير متوسطة جاءَت الفقرات 6، 2، 7 و 8 إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لتلك الفقرات بين (2,83–3,24) ، وهذا يعني انه على الرغم من وضوح الأهداف، الا إنها جاءت قابلة للتحقيق بدرجة متوسطة وفقاً لظروف المدرسة وإمكاناتها وذلك من وجهة نظر المعلمات. وهذا يعني انه على الرغم من اهمية هذا الملمح الذي يعتمد عليه في تعليم التلاميذ، الا ان مؤلفي الكتب المدرسية لم يراعوا بدرجة كبيرة امكانية تطبيق الاهداف الخاصة بمبحث المهارات الحياتية، مما يستلزم قيام مؤلفي الكتب بدراسة واعية لتحديد امكانيات المدارس وبالتالي صياغة أهداف يمكن تحقيقها وفقا لامكانيات المدارس والبيئات المختلفة التي توجد فيها، لما لذلك من أهمية في تنفيذ نشاطات مبحث المهارات الحياتية التي تعتمد على مدى توافر المواد والادوات نتيجة لطبيعتها العملية. فقد أكد وارويك (Warwick, 2000) في هذا السياق أن التعليم الفعال يجب أن يأخذ بالحسبان الإمكانات والتسهيلات

المدرسية. ولذلك فمراعاة تصميم الكتب لهذا الجانب، سيؤدي إلى تمكين المعلم من تنفيذ الأنشطة المقررة التي ارتكز عليها محتوى كتب المهارات الحياتية في صفوف الحلقة الأولى للتعليم الأساسي.

وبالرجوع إلى الجدول 3 فإنه يلحظ أن الفقرتين (7، 8) حققتا أقل الأوساط الحسابية؛ إذ حصلتا على درجة تقدير متوسطة في ضوء مستويات التقدير المعتمدة في هذه الدراسة. وهاتان الفقرتان متعلقتان بمدى تركيز الأهداف على تكنولوجيا المعلومات، في تنفيذ الأعمال المهنية واكتساب التلاميذ لهذه المهارات. وعليه فإن هذا التقدير المتواضع لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، لا يتوافق مع التطورات التربوية الحديثة التي تسعى سلطنة عمان لتحقيقها في التركيز على حوسبة التعليم، لاسيما وأن اكتساب التلاميذ للمهارات الأساسية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مطلب أساسي لأطفال صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، الذين يقعون في مرحلة الوعي المهني. ولعل هذه النتيجة تعزى إلى عدم تبلور أهمية أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأهميتها كمهارة حياتية لدى القائمين على تأليف كتب المهارات الحياتية إضافة إلى عدم الاتساق في الرؤية بين مؤلفي كتب المهارات الحياتية وبين ما تنادي به الرؤية العمانية 2020 (Oman Vision 2020) في ان هذه الادوات تلعب دورا كبيرا في تنفيذ نشاطات المهارات الحياتية ذات الطبيعة العملية وأثر تلك الادوات في تحقيق تلك الرؤية (Rassekh, 2004).

المجال الثاني: المحتوى

تضمن هذا المجال خمساً وثلاثين فقرة تعكس درجات تقدير معلمي صفوف الحلقة الأولى لمحتوى كتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف. والجدول 4 يعرض ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

جدول 4

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير معلمي صفوف الحلقة الأولى لمجال محتوى كتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9	يتضمن المحتوى إرشادات تتعلق بمبادئ الصحة والسلامة العامة للتلاميذ.	4,17	0,95
14	توجه الأنشطة الواردة في المحتوى التلاميذ إلى استغلال خامات البيئة	4,12	0,75
15	يربط المحتوى المعرفة بالحياة اليومية	4,10	0,60

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
12	توجه الأنشطة الواردة في المحتوى التلاميذ إلى المحافظة على البيئة	4,03	0,45
20	يتضمن المحتوى أنشطة متصلة بتنمية القيم المهنية مثل (حب العمل، تقدير أصحاب العمل ، الأمانة ، الإخلاص،.....)	4,00	0,72
10	استمدت الصور والرسومات الواردة في المحتوى التعليمي من البيئة المحلية	3,99	0,66
24	تتصف الأنشطة الواردة في المحتوى بأنها تركز على توظيف البيئة المحلية كمصدر للتعلم	3,97	0,58
11	ترتبط الصور والرسومات الواردة في المحتوى التعليمي بالأهداف المرجو تحقيقها	3,95	0,56
30	تركز الأنشطة الواردة في المحتوى على توظيف العمل الجماعي	3,88	0,67
23	يتضمن المحتوى موضوعات تتعلق بأهمية العمل	3,84	0,70
27	يركز المحتوى على تنمية الوعي المهني لدى التلاميذ	3,82	0,70
19	يتضمن المحتوى مواضيع تعالج المجالات المهنية المختلفة (زراعة، تجارة ، تمريض، صناعة،....)	3,80	0,80
34	يركز محتوى كتبالمهارات الحياتية على مبدأ التكامل مع محتوى الكتب المدرسية الأخرى	3,79	0,62
28	تركز الأنشطة الواردة في المحتوى على توظيف العمل الفردي	3,76	0,66
16	يتصف المحتوى بالصدق والحداثة	3,30	0,74
31	يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ	3,30	1,47
17	نُظم المحتوى بصورة سلسلة من الأنشطة	3,30	0,68
33	يركز المحتوى على الربط بين الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة لدى التلاميذ	3,29	0,67
26	يتناسب المحتوى مع المستوى العقلي للتلاميذ	3,27	0,65
18	تتصف الأنشطة الواردة في المحتوى بأنها قابلة للتنفيذ	3,26	0,74
13	يعكس المحتوى الأهداف الرئيسة لتدريس المهارات الحياتية	3,24	0,63
37	تركز الأنشطة الواردة في المحتوى على الزيارات الميدانية للبيئة	3,22	0,75
25	يركز المحتوى على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى التلاميذ	3,21	0,65
32	تنمي الأنشطة العملية الواردة في المحتوى قدرات التلميذ العقلية	3,21	0,70
38	يركز المحتوى على تنمية العمل اليدوي والإعلاء من شأنه من خلال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة	3,18	0,74
22	يركز المحتوى على استخدام المصطلحات الفنية والمهنية الشائع	3,17	0,74

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	استخدامها في الميدان		
21	تنمي الصور والرسومات الواردة في المحتوى التعليمي عمليات التفكير العلمي عند التلاميذ	3,12	0,69
39	يتضمن المحتوى أنشطة تتعلق بدعوة أصحاب المهن من أولياء الأمور وغيرهم للتعرف على المهن	3,12	0,77
36	يراعي المحتوى خصائص الطلبة العقلية في مرحلة الوعي المهني	3,11	0,63
35	يتضمن المحتوى قضايا متصلة بأصحاب العمل وظروف عملهم	3,08	0,75
41	يساعد المحتوى في تنمية التفكير الإبداعي والناقد	3,08	0,68
40	يراعي المحتوى خصائص الطلبة الجسدية في مرحلة الوعي المهني	3,06	0,61
29	يخلو المحتوى من التكرار	3,02	0,74
42	تركز الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي على استخدام تكنولوجيا المعلومات لإثراء تعلم الطلاب	3,00	0,74
43	تركز الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي على استخدام برامج الحاسوب المختلفة لإثراء تعلم الطلاب	2,89	0,72

يلحظ من الجدول (4) أن درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المحتوى توزعت على مستويين؛ إذ حصلت الفقرات (9، 14، 15، 12، 20، 10، 24، 11، 30، 23، 27، 19، 34، 28) على درجة تقدير "كبيرة"، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.76–4.17). كما يظهر الجدول 4 أن الفقرات (16، 31، 17، 33، 26، 18، 13، 37، 25، 32، 38، 22، 21، 39، 36، 35، 41، 40، 29، 42، 43) نالت درجة تقدير "متوسطة" تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2,80–3,30).

وتأسيساً على ما تقدم، فإن القراءة الفاحصة في الجدول 4 تكشف أن الفقرات التي حازت درجات تقدير "كبيرة" جاءت لتعكس واحدة من أهم الملامح التي يجب أن يبنى عليها محتوى كتب المهرات الحياتية في الحلقة الاولى من التعليم الأساسي المتمثلة بالتركيز على مبادئ الصحة والسلامة العامة للتلاميذ التي حصلت على أعلى وسط حسابي (4,17). ولعل الاهتمام الكبير ببناء المحتوى على هذا الجانب ربما يعود إلى إدراك مؤلفي الكتب المدرسية بأهمية التوعية الصحية للأطفال، خاصة وأنهم أكثر الفئات العمرية عرضه للخطر. كما يعكس وعي مؤلفي الكتب المدرسية بأن الطبيعة العملية لنشاطات مبحث المهارات الحياتية

تزيد فيها مصادر الخطر عنها في المواد الدراسية الاخرى مما يستلزم التأكيد على التزام الطلبة بمبادىء الصحة والسلامة العامة. ومن الملامح التي حظيت بدرجات تقدير كبيرة هي أن الأنشطة الواردة في المحتوى توجه التلاميذ إلى استغلال خامات البيئة. وتشير هذه النتيجة إلى ان مؤلفي كتب المهارات الحياتية أخذوا بعين الاعتبار بناء المحتوى في ضوء سلسلة من الأنشطة الهادفة إلى تنمية شخصية الأطفال، ليحافظوا على بيئاتهم، إذ إن هذه الأنشطة تركز على توظيف البيئة المحلية كمصدر للتعلم، من خلال استغلال الخامات عديمة أو قليلة الكلفة الموجودة فيها؛ الأمر الذي يجعل الأنشطة العملية ذات التكلفة المادية العالية الواردة في المحتوى قابلة للتنفيذ كنتيجة للتركيز على البدائل البيئية. ان تركيز مؤلفي كتب المهارات الحياتية على البدائل البيئية قليلة او عديمة الكلفة يؤدي إلى ربط محتويات التعلم في هذا المحث بحياة الطالب اليومية، وذلك نتيجة لتفاعلهم المباشر مع البيئة المحلية التي يعيشون فيها مما يسهم في المحافظة عليها واستغلال موجوداتها في التعلم. وانسجاما مع هذه النتيجة حصلت الفقرة (15) على درجة تقدير كبيرة.

وفيما يتعلق بالفقرات الأخرى (12، 20، 10، 24، 27،19 ، 19، 34، 28) التي حصلت على درجة تقدير كبيرة، وتراوحت أوساطها بين (4,03 – 3,76)، فقد جاءت لتكشف ملامح هامة لبناء محتوى كتب المهارات الحياتية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وهذه الملامح يمكن أن تلخص على النحو التالي:

- اهتمت كتب المهارات الحياتية بالبيئة الملحية والمحافظة عليها، اذ انصبت الانشطة الواردة في تلك الكتب على تعريف الطلبة بأهمية البيئة المحلية والمحافظة عليها.
- برز اهتمام كبير في تركيز المحتوى على تنمية الوعي المهني عند التلاميذ والذي يعد أساسياً في هذه الملرحلة العمرية من حياة الطفل (Hendrix, 1986)، إذ اهتم المحتوى بتعريف التلميذ بأهمية العمل من خلال احتوائه على معالجة المجالات المهنية المختلفة، التي ينبغي أن يدركها الأطفال في المراحل العمرية الأولى من تنشئتهم المهنية، فضلاً عن تعريفهم بالمصطلحات المهنية والفنية الشائع استخدامها في ميدان العمل، والتأكيد على أهمية العمل. فقد ظهر ملمح بارز في تصميم المحتوى تمثل باحتوائه أنشطة متعلقة بتنمية القيم المهنية مثل حب العمل وتقدير أصحاب العمل والأمانة والإخلاص في العمل.
- الصور والرسومات التي تمثل المحتوى التعليمي جاءت مستمدة من البيئة ومرتبطة بالأهداف المنوي تحقيقها لدى المتعلمين. وهذه النتيجة تكشف أن محتوى كتب المهارات الحياتية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تم تصميمه بطريقة تتلاءم مع قدرات التلاميذ في المراحل العمرية المبكرة، الذين ينبغي أن ينصب تعلمهم على استخدام الوسائل الإيضاحية بعيداً عن استخدام المجردات. وجاءت الصور والرسومات لتمثل الحياة اليومية والنشطات المختلفة للمجتمع العماني. وبينت دراسة (Regan and Martin, 2011) ان الصور

والايضاحات التعليمية في الكتب المدرسية تعد العامل الابرز من بين العوامل المؤثرة في دافعية الطلبة لقراءة الكتاب المدرسي).

- اتصف المحتوى بالصدق والحداثة، إذ إنه صُمم ليعكس الأهداف الرئيسة لتدريس المهارات الحياتية في صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. كما ارتبط المحتوى بصورة وثيقة بالمعرفة المتعلقة بالحياة اليومية، وركز بصوره ورسوماته على تنمية عمليات التفكير العليا لدى الأطفال.
- ركز المحتوى على التكامل العمودي المتعلق باعتبار المعرفة السابقة أساسا للمعرفة اللاحقة، والتكامل الأفقي القائم على ربط محتوى كتب المهارات الحياتية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع محتوى بقية الكتب المدرسية ، خاصة وأن هذه الملامح تعد أساساً لعلميات تأليف المناهج والكتب المدرسية، وهذا ينسجم مع مفاهيم الأدب التربوي في مجال بناء المناهج والكتب المدرسية (مرعي والحيلة، 2003). ويأتي هذا التركيز انسجاما مع طبيعة النشاطات العملية لمبحث المهرات الحياتية والتي تمثل مواد اللغة ومبادىء العلوم والرياضيات اساسا وقاعدة ضرورية لها.
- اهتم مؤلفي كتب المهارات الحياتية بالعمل الفردي والجماعي وأهميتهما في تنفيذ متطلبات هذا المبحث.

وبناءً على ما تقدم، فإن هذه النتائج يمكن أن تعد مؤشراً على أن عمليات التغذية الراجعة التي تم في ضوئها تطوير الكتب المدرسية كانت ذات قيمة. ولعل هذه النتيجة تعكس قناعة مؤلفي كتب المهارات الحيايتة بالدور الذي يجب أن تلعبه المهارات الحياتية في صفوف الحلقة الأولى، باعتباره المجال الخصب للتوعية المهنية للأطفال. وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع ما أكدته مناهج المهارات الحياتية في مرحلة التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم، 2012).

وبالرجوع للجدول 4 يتبين أن الفقرات (20– 35)، والواقعة ضمن مستوى التقدير "متوسط" تشير إلى أن:

- محتوى كتب المهارات الحياتية لم يركز على الصدق والحداثة في الأنشطة المختارة.
- لم يركز المحتوى بدرجة كبيرة على ربط الخبرات السابقة واللاحقة للتلاميذ، كما ان القدرات العقلية للتلاميذ روعيت بدرجة متوسطة، اضافة إلى ان المحتوى ركز بدرجة متوسطة على تنمية القدرات العقلية للتلاميذ.
- اهتم المحتوى بدرجة متوسطة بتجنب حالات التكرار، ومراعاة ميول وحاجات التلاميذ، والتركيز على تنمية مهارات التفكير العلمي والناقد والابداعي لديهم.

- مراعاة المحتوى لخصائص الطلبة العقلية والجسدية في مرحلة الوعي المهني وتنميته لقيم العمل اليدوي والإعلاء من شأنه من خلال الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، وتعريف التلاميذ بقضايا متعلقة بأصحاب العمل وظروف عملهم كل هذا لم يحظ بدرجات تقدير كبيرة من التوافر.
- فضلاً عن أنها لم تركز بصورة كبيرة على الزيارات الميدانية، ودعوة أصحاب المهن والمجتمع المحلي لتقديم محاضرات للتلاميذ للتعرف على مهنهم.
- الأنشطة التي بُني المحتوى في ضوئها لم تركز بدرجة كبيرة على استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والانصالات والبرامج الحاسوبية لإثراء تعلم التلاميذ. وقد جاءت هذه النتيجة في هذا المجال منسجمة مع مجال الأهداف، حيث يستدل من ذلك أن أهداف تدريس المهارات الحياتية في الحلقة الاولى من التعليم الأساسي، لم تعط أهمية كبيرة لتنمية مهارات التلاميذ في تنفيذ الأنشطة التعليمية القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وقد لوحظ من خلال القراءة الفاحصة لكتب المهارات الحياتية في الحلقة الاولى من التعليم الأساسي خلوها من التطبيقات والأنشطة التي تركز على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

المجال الثالث: أسلوب عرض المحتوى

يسعى هذا المجال للكشف عن درجات تقدير معلمي صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الاساسي لملامح التطوير، التي اتصف بها الأسلوب الذي تم من خلاله عرض محتوى كتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف. والجدول 5 يظهر ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

جدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير معلمي صفوف الحلقة الأولى لمجال أسلوب عرض محتوى كتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف

الرقم	*الفقرات*	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
50	عُرض المحتوى بلغة بسيطة ومناسبة لمستوى نمو التلاميذ.	3,96	0,58
48	يعرض المحتوى المعرفة بطريقة تركز على المتعلم باعتباره محور عملية التعلم.	3,89	0,54
46	عُرض المحتوى بطريقة متسلسلة ومتتابعة.	3,88	0,53
51	يساعد أسلوب عرض المحتوى التلاميذ على التعلم الذاتي.	3,85	0,63
45	عُرض المحتوى بأسلوب يثير دافعية التلاميذ.	3,80	0,63
49	يتدرج أسلوب عرض المحتوى من المحسوس إلى المجردة.	3,79	0,60
47	عُرضت الإيضاحات التعليمية بصورة واضحة.	3,74	0,59
44	عُرض المحتوى بأسلوب مشوق.	3,27	0,69

يتبين من الجدول 5 أن جميع فقرات هذا المجال توزعت حسب مستويات تقدير الدراسة ضمن مستوى درجات تقدير "كبيرة" فيما عدا الفقرة 44 والمتعلقة بالتشويق، إذ إن جميع الأوساط الحسابية جاءت بين(3,74–3,96). وهذه التقديرات تشير إلى أن المحتوى عرض بلغة بسيطة ومناسبة لمستوى التلاميذ. وكذلك تؤكد النتائج أن عرض المحتوى جاء منسجماً مع التصورات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة عرضه بأسلوب يركز على المتعلم باعتباره محور عملية التعلم، فضلاً عن التدرج في عرض المعرفة بطريقة متسلسلة ومتتابعة ومن المحسوس إلى المجرد وباسلوب يساعد على التعلم الذاتي وفقا لمستوياتهم العقلية. وتشير النتائج إلى ان المحتوى عرض بأسلوب يثير الدافعية وروعي فيه التدرج من المحسوس إلى المجرد، كما عرضت الايضاحات التعليمية بصورة واضحة. وبالنسبة للفقرة المتعلقة بمخاطبة عرض المحتوى للمتعلمين ليتعلموا ذاتياً فيعد هذا الملمح من أهم الملامح لتصميم الكتب المدرسية وفقاً للتوجهات التربوية التي تؤكد على التعلم الذاتي من خلال البحث والاكتشاف (Tweisat, 1998; Al-Saydeh, 2002; Iztok Devetak, Janez Vogrinc, and Saša A. Glažar, 2010) وتشير هذه النتائج إلى وجود اعتقاد لدى مؤلفي الكتب المدرسية بأهمية توجيه الاطفال للوصول إلى المعرفة ذاتياً عوضا عن تزويدهم بمعرفة جاهزة.

وبناءاً على هذه الملامح الفعّالة التي اتصف بها أسلوب عرض المحتوى؛ فإنه يمكن أن يستدل أن عملية تطوير كتب المهارات الحياتية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي جاءت منسجمة مع المرحلة العمرية التي يمر بها الأطفال في الصفوف الدنيا، والقائمة على أساس التعلم بالمحسوسات وليس المجردات. وهذا يتفق مع مبادئ الأدب التربوي الذي يؤكد أن تفاعل الأطفال مع المادة المعروضة ينبغي أن يتم في ضوء التفاعل مع المحسوسات، وباستخدام لغة بسيطة منسجمة مع قدرات الأطفال العقلية؛ وذلك حتى يتمكن الأطفال من الوصول إلى الفهم العميق لمعنى المادة التعليمية الواردة في المحتوى (Bentley and Watts, 1994). وعليه فقد شدد كل من إيفانز وهارسون وجيليلاند وباكوك (Gilliland and, 1976; Harrison, 1980; Peacock, 1995) على أهمية استخدام الإيضاحات واللغة البسيطة للأطفالليصبحوا قادرين على إدراك معنى النصوص المكتوبة.

وبالنسبة للفقرة 44 الواردة في جدول 5، والتي حصلت على وسط حسابي بلغ (3,27)، تكشف أن عرض المحتوى لم يراعي عنصر التشويق. ان مراعاة عنصر التشويق يعد من العناصر الهامة في بناء الكتب المدرسية، اذ يعد حافزا للتلاميذ على التعلم ويعزز لديهم الدافعية لممارسة النشاطات الواردة في الكتب (سعادة وابراهيم، 2011).

المجال الرابع: الأسئلة التقويمية

يهدف هذا المجال إلى التعرف على درجات تقدير معلمي صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، للملامح التي اتصفت بها الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف. والجدول 6 يعرض ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازلي.

جدول 6

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير معلمي صفوف الحلقة الاولى من التعليم الأساسي لمجال الأسئلة التقويمية الواردة في كتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
52	ترتبط الأسئلة التقويمية بالأهداف التعليمية المنوي تحقيقها	3,87	0,72
53	تتوزع الأسئلة التقويمية (خلال المحتوى العلمي للكتاب، أثناء النشاط، نهاية الوحدة)	3,81	0,73
57	تركز الأسئلة التقويمية على مواقف حياتية	3,80	0,76
58	تتدرج الأسئلة التقويمية في مستويات الصعوبة لتلائم قدرات التلاميذ	3,70	0,77
56	تقيس الأسئلة مدى اكتساب الطلبة للمهارات المختلفة	3,23	0,71
55	صيغت الأسئلة والتدريبات بشكل واضح ومحدد في الكتاب	3,09	0,70
54	تنوع أسئلة الكتاب (ملء فراغات، اختيار من متعدد، مقالية ، توفيق بين مجموعتين،.....)	3,03	0,78
59	تنوع أسئلة الكتاب (شارحة، مفسرة، سابرة،.....)	2,98	0,72
60	تركز الأسئلة التقويمية على مستويات التفكير العليا (التفكير الناقد، التفكير الابداعي، حل المشكلات....)	2,98	0,76

يظهر الجدول6 أعلاه أن الفقرات (52، 53، 57، 58) حصلت على درجة تقدير "كبيرة" إذ تراوحت أوساطها الحسابية بين (3,70–3,87)، وهذا النتائج تشير إلى أن الأسئلة التقويمية تتصف بأنها مرتبطة بالأهداف المقررة، وشاملة لتغطي المحتوى التعليمي. وكذلك وردت الأسئلة في كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتقيس مدى اكتساب التلاميذ للمهارات، لاسيما وأنها جاءت متدرجة لتلائم مستويات التلاميذ وقدراتهم، ومرتبطة بمواقف حياتية. واستناداً إلى هذه الملامح المتميزة التي اتصفت بها الأسئلة التقويمية الواردة في كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تظهر أهمية الدور الفعال الذي يمكن أن تحققه هذه الأسئلة بخصوص الكشف عن مدى تعلم الأطفال للمفاهيم والهارات المتعلقة بحياتهم. وقد جاءت هذه النتيجة متفقه مع مفاهيم الأدب التربوي، الذي يؤكد على فعالية الأسئلة التقويمية المنسجمة مع الأهداف المقررة والمتدرجة في مستوياتها لتراعي قدرات المتعلمين (سعادة وابراهيم، 2011 ;Gronlund, 1985).

أما بقية الفقرات التابعة لهذا المجال، فقد حصلت على درجة تقدير متوسطة باوساط حسابية تراوحت بين (2,98) و (3,23). وهذا يكشف أن أسئلة كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الأساسي، تقيس مدى اكتساب التلاميذ للمهارات المختلفة بدرجة متوسطة، ولم تصغ بصورة واضحة ومحددة بدرجة كبيرة، كما انها لم تتنوع بدرجة كبيرة لتشمل الأسئلة الموضوعية والمقالية، ولتقيس مدى تمثل التلاميذ للجانب القيمي، ومدى اكتسابهم مستويات التفكير العليا. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الكراسنة والطوالبة (2012)، فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جوارنة والبركات (2009). وبرجوع الباحثان إلى الكتب المدرسية الخاصة بمبحث المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الأساسي، فقد وجدا أن تلك الكتب لم تركز على مهارات التفكير العليا وفقا لتصنيف بلوم، كما انها لم تعر اهتماما كافيا لاستراتيجيات التقويم القائم على الأداء بما يتناسب مع الطبيعة العملية لمبحث المهارات الحياتية؛ فقد افتقرت الكتب المدرسية وأدلة المعلمين إلى أدوات الملاحظة بمختلف أنواعها (صحائف التقدير، سلالم التقدير....الخ) والتي تعد ضرورية لقياس وتقويم مدى اكتساب التلاميذ للمهارت والمعلومات والاتجاهات في الجانبين الوجداني والنفسحركي (سعادة وابراهيم، 2011). كما بينت الدراسة المتفحصة للكتب المدرسية وأدلة المعلمين المصاحبة، أن الأسئلة التي تحتاج إلى مهارات تفكير عليا، لم تحضى باهتمام كبير مقارنة مع بقية أصناف الأسئلة التي تحتاج إلى مهارات تفكير دنيا. ان الطبيعة العملية لمبحث المهارات الحياتية تتطلب بالضرورة التركيز على أسئلة واستراتيجيات وأدوات تقويم مناسبة للتحقق من اكتساب التلاميذ لتلك الجوانب التي يرتكز عليها هذا المبحث (سعادة وابراهيم، 2011). كما أن تضمين مواقف متنوعة قادرة على الكشف عن مدى تمثل التلاميذ للقيم وقدرتهم على أداء المهارات الحياتية التي يهدف اليها منهج هذا المبحث يعد حجر الزاوية الذي ترتكز عليه عملية تدريسه. ولعل هذه النتيجة تعزى إلى المتطلبات والجهود الاضافية التي تتطلبها عملية تقويم الجانبين الوجداني والنفسحركي. وفيما يتعلق بالاسئلة المتعلقة بمهارات التفكير العليا، فلعل هذه النتيجة تعود لوجود اعتقاد لدى القائمين على تطوير كتب المهارات الحياتية، أن التلاميذ ليس لديهم القدرة على مواجهة أسئلة تتحدى مهارات التفكير العليا. وتتفق نتيجة هذه الدراسة فيما يتعلق بمجال الأسئلة التقويمية، مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة (الكراسنة والطوالبة، 2012) ودراسة (جوارنة والبركات، 2009) ودراسة رواقة (1999)، حيث أظهرت جميع هذه الدراسات أن الأسئلة التقويمية في الكتب المدرسية في الاردن ركزت على الجوانب الدنيا من التفكير وأغفلت إلى حد كبير مهارات التفكير العليا، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المعايطة (2001) ودراسة غرايبة (2004) ودراسة البدو (2013).

المجال الخامس: الإخراج الفني

يهدف هذا المجال إلى التعرف على درجات تقدير معلمي الحلقة الاولى من التعليم الاساسي، لملامح التطوير المتعلقة بالإخراج الفني لكتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف. والجدول 7 يعرض ذلك بصورة مرتبة بشكل تنازليً.

جدول 7

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير معلمي صفوف الحلقة الأولى لمجال الأخراج الفني الواردة في كتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف

الرقم	*الفقرات*	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
63	تتسجم المسافة بين السطور وعمر الطفل	3,94	0,60
62	يتناسب حجم الحروف مع قدرات التلاميذ	3,94	3,60
61	يعبر مظهر الغلاف الخارجي عن محتواه	3,91	0,74
64	تتصف نوعية الورق بالجودة العالية	3,91	0,64
66	يتناسب طول الفقرة مع قدرات التلاميذ القرائية	3,91	0,65
65	يتصف إخراج عناوين الموضوعات الرئيسة والفرعية بالدقة والوضوح	3,88	0,71
67	يبرز العناوين الموضوعات الرئيسة والفرعية بألوان مميزة	3,84	0,72

يظهر الجدول 7 أن جميع الفقرات حصلت على درجات تقدير "كبيرة"، وهذا يبين أن مؤلفي كتب المهارات الحياتية ركزوا على تضمين الغلاف الخارجي بعض الصور التي تعبر عن المحتوى التعليمي لكتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الاولى من التعليم الأساسي. كماجاءت هذه الفقرات لتؤكد على أن إخراج كتب المهارات الحياتيةلصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يتوافق مع مستويات التلاميذ في مرحلة الطفولة، إذ نجد أن حجم حروف الكلمات، والمسافة بين السطور، وطول الفقرات يتناسب مع قدرات التلاميذ القرائية. وكذلك اتصف إخراج عناوين الموضوعات الرئيسة والفرعية بالدقة والوضوح وباستخدام ألوان مميزة، فضلاً عن استخدام نوعية مميزة من الورق ذات الجودة العالية والقادرة على مقاومة عبث التلاميذ؛ الأمر الذي يسهم في تمكين التلاميذ من ممارسة الأنشطة على الكتب نفسها،فقد أكدت باربارا وزملاؤها(Barbara, Mertaugh, Read and Cohen, 1988) أن النوعية الرديئة من الورق تؤثر على تنفيذ الأنشطة المرغوب تنفيذها على الكتب نفسها. ولعل الاهتمام المتميز في هذا المجال الذي حصل على درجات تقدير "كبيرة" يمكن أن يعود إلى إدراك مؤلفي كتب المهارات الحياتيةلأهمية إخراج الكتاب الذي يعد من الأمور الملحة للأطفال؛إذ تتأثر رغبة الطفل للتعلم بنوعية إخراج الكتاب. وفي هذا السياق، أكد جراهام (Graham, 1978) أن فهم الطفل للكلمات يتعلق بحجم الخط؛ لذلك فعملية الإخراج بصورة

عامة يمكن أن تثير اهتمام الأطفال ودافعيتهم للتعلم. وعليه فاستخدام ألوان معينة لإبراز العناوين الرئيسة بدقة ووضوح، وإخراج الفقرة بشكل قصير يسهم في تشجيع الطفل على التعلم؛ ولهذا فقد اشتُرط في إخراج الكتب المدرسية أن يسير جنباً إلى جنب مع مراحل النمو النفسي للأطفال (Asian Cultural Centre for Unesco, 1992; Langhan, 1993; Graham, 1998). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جوارنة والبركات (2009) ودراسة البدو (2013).

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني من الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05)، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لدى معلمي صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تقديراتهم لمجالات كتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف مجتمعه؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وعلى جميع مجالات الدراسة. والجدول 8 يبين ذلك.

جدول 8

تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة التدريسية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى* الدلالة α
الخبرة	بين المجموعات	18865,840	6288,613	3	7,963	0,000
	داخل المجموعات	338802,40	789,749	429		

*مستوى الدلالة (α=0,05)

يتضح من الجدول 8 أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية (α=0,05) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. وللكشف عن مصدر هذه الفروق، تم تطبيق اختبار شيفيه(Scheffe) للمقارنات البعدية. والجدول يوضح ذلك.

جدول 9

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية حسب متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية		(1–5) سنوات	(6–10) سنوات	11 سنة فأكثر
	المتوسط الحسابي	247,46	235,71	228,33
(1–5) سنوات	247,46		*0.002	*0.000
(6–10) سنوات	235,71			0.187
11سنة فأكثر	228,33			

* ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (α=0.05)

يتضح من خلال نتائج المقارنات البعدية الواردة في الجدول 9 أعلاه أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة ممن لهم خبرة بين سنة وخمس سنوات وبين من لديهم خبرة ستة سنوات فأكثر. ولعل هذا الفرق يمكن أن يعزى إلى أن معلمي صفوف الحلقة الأولى الذين لديهم خبرة تدريسية خمس سنوات فأقل لديهم معرفة عالية بملامح تقدير مستوى الكتب المدرسية، خاصة وأن برامج اعداد المعلمين الحديثة نسبيا اولت اكساب المعلمين وعيا ومعرفة بملامح تطوير الكتاب المدرسي، كما وأن هذه الفئة من المعلمات درست خلال مرحلة البكالوريوس مساقات متخصصة في أساليب التدريس وتحليل المناهج وتقويمها، والتي ركزت بمعظمها على المواصفات الرئيسية والجيدة ؛ الأمر الذي جعلهم يفوقون على أقرانهم ممن لديهم خبرة أكثر في التدريس ولكن ليس لديهم المعرفة الكافية بالمميزات الهامة والرئيسية للكتاب المدرسي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جوارنة والبركات (2009)، بينما تختلف نتائجها مع مع نتائج دراسة رواقه (1999) ودراسة المعايطة (2001) ودراسة عجلوني (2006) ودراسة غرايبة (2004) ودراسة البدو (2013) والتي أظهرت عدم وجود أثر للخبرة التدريسية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

نص السؤال الثالث من الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05)، تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى معلمي صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تقديراتهم لمجالات كتب المهارات الحياتية في تلك الصفوف مجتمعه؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One– Way ANOVA) لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، وعلى جميع مجالات الدراسة. والجدول 10 يبين ذلك.

جدول 10

تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى* الدلالة ∝
المؤهل	بين المجموعات	3632,338	1816,169	2	2,206	0,111
	داخل المجموعات	354035,740	823,339	430		

*مستوى الدلالة (α= 0.05)

تظهر نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول 10 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة ف (2,206) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0,05). وهذا يبين أن المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة لم تؤثر على استجاباتهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة غرايبة (2004) ودراسة عجلوني (2006)، فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جوارنة والبركات (2009).

التوصيات والمقترحات

يتضح من نتائج هذه الدراسة، أنه على الرغم من أن كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأسلسي في سلطنة عمان قد تضمنت الكثير من الملامح الإيجابية في تصميمها، بيد أن هناك قصوراً واضحاً في مراعاة هذه الكتب لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات سواء من خلال الاهداف أم من خلال المحتوى والأهداف. ويعد هذا الجانب من أهم ما تسعى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان إلى إبرازه في الكتب المقررة، لجميع المراحل الدراسية وذلك لغاية التحول إلى الاقتصاد المعرفي (المبسلي، 2010). وفي ضوء نتائج هذه الدراسة خلص الباحثان إلى التوصيات الآتية:

- إشراك التربويين والأكاديميين المتخصصين في مجالات المهارات الحياتية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية تصميم كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لتكون أكثر انسجاماً مع التوجهات العالمية الحديثة في مجال توظيف التكنولوجيا بفعالية في تصميم وتنفيذ النشاطات المنهجية.

- صياغة الأسئلة بصورة الواردة في كتب المهارات الحياتية بصورة أكثر وضوحاً، وأن تتنوع لتشمل الأسئلة الموضوعية والمقالية، ولتقيس مدى تمثل التلاميذ للجانب القيمي، ومدى اكتسابهم مستويات التفكير العليا
- العمل على صياغة الأسئلة الواردة في كتب المهارات الحياتية بشكل يمكن المعلم من قياس مدى اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية المختلفة التي ركز عليها المنهاج.
- التركيز على عنصر التشويق ومراعاته بصورة مناسبة في تصميم الكتب المدرسية، وخاصة كتب مبحث المهارات الحياتية نظرا للطبيعة العملية لهذا المبحث.
- تضمين الكتب المهارات الحياتية وأدلة المعلمين باستراتيجيات التقويم القائم على الاداء بما يتناسب مع الطبيعة العملية لمبحث المهارات الحياتية.
- اشراك المجتمع المحلي في تنفيذ نشاطات المهارات الحياتية بما يمثله من تنوع يساعد على اثراء منهاج هذا المبحث العملي.
- إجراء دراسات تقييمية لكتب المهارات الحياتية الأخرى في مرحلة التعليم الأساسي للوقوف على مدى تجاوبها وانسجامها مع التوجهات التربوية الحديثة التي تسعى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان من خلالها إلى التحول نحو الاقتصاد المعرفي وتحقيق الرؤية العمانية 2020 (Oman Vision, 2020).

المراجع

أبو عميرة، محبات (1996). *الرياضيات التربوية*" ط1 ،القاهرة: الدار العربية للكتاب.

البدو، ايناس (2013). تقييم مناهج التربية المهنية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في مدارس محافظة العاصمة. *دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد* 40، ملحق2، 619-633.

البركات، علي و خزاعلة، تيسير (2008).معايير تصميم الإيضاحات التعليمية ومدى توظيفها في العملية التعليمية التعلمية في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. *مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 20*(1)، 85-127.

أبو حلو، يعقوب (1986). دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية. *مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2*(1)،125-162.

الكراسنة, سميح والطوالبة، مصدق (2012). مستويات مهارات التفكير في اسئلة كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة وفق "اقتصاد المعرفة" للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 29*، 27-48.

المبسلي، خلفان (2010). *امكانية تطبيق مبادىء الاقتصاد المعرفي في النظام التربوي بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير منشورة، عالم الكتاب، اربد–الأردن.

المقوشي، عبدالله (1997). تقويم كتاب الرياضيات للصف العاشر في المملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج العربي*، *62*، 119–225.

المعايطة، علي (2001). *دراسة تقييمية لكتاب التربية المهنية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في إقليم جنوب الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك الأردن.

جوارنة، طارق والبركات، علي (2009). مدى تمثل ملامح التطوير في مجالات كتب التربية المهنية المقررة للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة دمشق*، *25*(1+2)، 299–334.

رواقة، غازي ضيف الله (1999). تقويم كتاب التربية المهنية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في الأردن. *مجلة مركز البحوث التربوية، قطر*،*16*(8)، 75–95.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله (2011).*المنهج المدرسي المعاصر، ط6*. عمان: دار الفكر.

طلافحة، حامد (2005). تقصي ملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي في الأردن. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، *1*(1)، 1–20.

عبد الغني، زينب (1996). تقويم كتاب الرياضيات للمرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء الموجهات. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*،*12*(2)، 300–325.

عبدالله، فيصل (2002). تقويم كتاب كرة اليد للمرحلة الثانوية في البحرين من وجهة نظر المعلمين. *دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، *29*(2)، 381–403.

عجلوني، بسام أحمد (2006). *تقويم كتاب التدريب العملي تخصص ميكانيكا عامة لمرحلة التعليم الثانوي الصناعي من وجهة نظر المعلمين والطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

غرايبة، كمال حسين (2004). *تقويم كتاب التربية المهنية للصف السادس ألأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان–ألأردن.

فتح الله ، مندور عبد السلام (2007) تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية مصر. *مجلة رسالة الخليج العربي*،*104*.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2003). *المناهج التربوية الحديثة: مناهجها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. عمّان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم (2012). *وثيقة منهج المهارات الحياتية*. المديرية العامة لتطويرالمناهج، مسقط–سلطنة عمان.

Asian CulturalCenter for UNESCO (1992).*How to Write Good Science Books for Children and Youths.* UNESCO: Asian Cultural Centre for UNESCO.

Alajmi, A. (2012). How do elementary textbooks address fractions? A review of Mathematics textbooks in the USA, Japan, and Kuwait.*Educational Studies in Mathematics, 79*(2), 239-261.

Al-Belushi, Dr S.; Al-Adawi, S. & Al-Ketani, S. (1999). *Education reform in the Sultanate of Oman.*Unpublished mimeograph.Muscat, Ministry of Education.

Al-Saydeh, M. (2002).*Pre-vocational education in Jordan: Implications for teacher education and in-service preparation.*Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Huddersfield, England.

Appleton, K. and Asoko, H. (1996). A case Study of a Teacher's Progress Towards Using a Constructivist View of Learning to Inform Teaching in Elementary Science. *ScienceEducation, 80*(2), 165-180.

Aqel, A. (2009). *An evaluative study of the Palestinian 11th grade English textbook from the teachers' perspective in southern Nablus and Salfit districts.*Unpublished M.Ed. Thesis.An-Najah National University, Palestine.

Barbara, S., Mertaugh, M., Read, A. and Cohen , P. (1988). *Improving the quality of textbooks in China*.Washington : The World Bank

Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory*. Illinois: Peacock.

Bentley, D. and Watts, M. (1994).*Primary science and technology: Practical alternatives.* Buckingham: Open University.

Brunswic, E. and Hajjar, H. (1992).*Planning textbook development for primary education in Africa.*Paris: UNESCO.

Cajas, F. (2000). Technology education research: Potential directions. *Journal of Technology Education, 12*(1), 75-85.

Davies, I. (1976). *Objectives in curriculum design.*London: McGraw-Hill Book Company

Ebenezer, J., Manitoba, C. Hay, A. and Garry, F. (1995). Pre-service Teachers: Meaning-Making in Science Instruction: a Case Study in Manitoba. *International Journal of Science Education, 17* (1), 93-105.

Feyerisen, K., Fiorino, J. and Nowak, A. (1970).*Supervision and curriculum renewal: A systems approach*. New York: Meredith Corporation.

Foster, P. and Wright, M. (1996). Selected Leaders' Opinions of Approaches to Technology Education.*Journal of Technology Education, 7*(2), 12-26.

Gardner, P. & Hill, A. (1999). Technology education in Ontario: Evolution, achievements, critiques and challenges. Part 1: The Context. *International Journal of Technology and Design Education, 9*(2), 103-136.

Gilliland, J. (1976). *Readability in the classroom*. London: Hodder and Stoughton.

Gronlund, N. (1985). *Stating objectives for classroom*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Gurung, R. and Martin, R. (2011).Predicting textbook reading: The textbook assessment and usage scale.*Teaching of Psychology, 38*(1) 22-28.

Harrison, C. (1980). *Readability in the Classroom*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.

Hendrix, M. (1986).*Prevocational education implementation manual*.Texas Education Agency, Austin, USA.

Herschban, D.R (1995) technology as knowledge : Implications for Instruction. *Journal of Technology Education, 7*(1) 31-42.

Iztok Devetak, I. Vogrinc, J. and Glažar, S. (2010).States of matter explanations in Slovenian textbooks for students aged 6 to 14. *International Journal of Environmental & Science Education, 5*(2), 217-235.

Jones A.; Moreland J. (2004).Enhancing Practicing Primary School Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Technology. *International Journal of Technology and Design Education, 14*(2), 121-140.

Langhan, D. (1993). *The textbook as a source of difficulty in teaching and learning: Final report of the threshold 2 project.*Pretoria: Human Sciences Research Council.

Martínez-Gracia, M.V., Gil-Quílez, M.J., & Osada, J. (2006).Analysis of molecular genetics content in Spanish secondary school textbooks.*Journal of Biological Education, 40*(2), 35-60.

Nicholls, A. and Nicholls, S. (1978). *Developing a curriculum: A practical guide*. London: Cox and Wymat Ltd.

Peacock, A. (1995). The use of primary science schemes with second language learners. *School Science Review,30*, 14-15.

Rassekh, S. (2004).*Education as a motor for development: Recent education reforms in Oman with particular reference to the status of women and girls*. UNESCO: IBE, Geneva, Switzerland.

Regan, R. and Martin, R. (2011).Predicting Textbook Reading: The Textbook Assessment and Usage Scale.*Teaching of Psychology, 38*(1), 22-28

Reid, M. (2000) Towards effective technology education in New Zealand. *Journal of Technology Education, 11*(2), 33-47.

Roseman, J.E., Stern, L.and Koppal, M. (2010).A method for analyzing the coherence of high school biology textbooks.*Journal of Research in Science Teaching, 47*(1), 47–70.

Spiegel, D. and Wright, J. (1984).Biology teachers' preferences in textbook characteristics.*Journal of Reading, 27*(4): 24-628.

Tobin, K. and Tippins, D. (1993).Constructivism as a Referent for Teaching and Learning. In Tobin, K. (ed). *The practice of constructivism in science education*. New Jersey: Lawrence Erlbanm Associates.

Tweisat, A. (1998). *The effectiveness and efficiency of Jordanian pre-vocational education provision.*Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Huddersfield-England.

Valverde, G. A., Bianchi, L.J., Wolfe, R.G., Schmidt, W.H., & Houang, R.T. (2002).*According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Volk, K. (1996).Industrial Arts Revisited: An Examination of the Subject's Continued Strength, Relevance and Value. *Journal of Technology Education, 8*(1), 27-39.

Warwick, P. (2000). Developing a Scientific Way of Working with Young Children. In Warwick, P. and Linfield, R. (ed). Science 3-13: *The past, the present and possible futures*. London: Routledge Falmer.

An Evaluation of Life Skills' Textbooks at the First Cycle of Schooling in the Sultanate of Oman: Female Teachers' Perceptions

Dr. Hytham Mohmmad Bany-issa
Al Ain University of Science and Technology – United Arab Emirate
Professional Diploma of Teaching- Education

Dr. Tariq Yousef Jawarneh
Yarmouk University, Education, Jordan

Abstract: This research aimed at evaluating Life Skills' textbooks for the first cycle grades in the Sultanate of Oman from teachers' perspectives. The data were collected via an adopted questionnaire which consisted of (67) items divided into five domains. These were: objectives, content, content presentation, questions, and technical editing. The population of the study consisted of all teachers at the first cycle of schooling in the Sultanate of Oman equaling (2396) teachers. A stratified random sampling approach was used to select 432 female teachers using the 2010/2011, Ministry of Education (MoE) directory that listed all teachers at the first cycle of schooling in Oman. A questionnaire was adopted and modified to gather the required information. Cronbach alpha procedure was used to obtain the reliability estimate of the internal consistency of each domain and of the instrument, which were found to be 0.84, 0.96, 0.90, 0.94, 0.90 and 0.98 for the domains of objectives, content, content presentation, questions, technical editing and the instrument respectively. The results indicated that teachers' perceptions relating to the characteristics of Life Skills' textbooks for the domains of technical editing, questions, and content presentation fell in the "great" category whereas, the teachers' perceptions fell in the "moderate" category for the domains of content and objectives. The study revealed that there were no statistically significant differences attributed to "academic qualifications". The results also showed that there were statistically significant differences attributed to "years of teaching experience" in favor of "less than five years' group. In the light of the results, the researchers put forward several suggestions.

Key Words: Life Skills, Technology Education, Prevocational Education, School Textbooks, Teachers' perceptions.