بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية السودان

جامعة النيلين

كلية الدَّراسات العليا

قسم التربية

"دراسة تحليلية تقويمية لكتابي العلوم المقررين للصفين السابع والثامن الأساسيين في فلسطين"

بحث مقدم

لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم

إعداد

رائد محمد سليمان فريحات

إشراف

البروفيسور دكتور : عثمان أحمد محمد عبد الوهاب

(1426هـ – 2005م)

قال تعالى :

(قل إن صلاتي ونسكي ومحيايي ومماتي لله رب العالمين)

سورة الأنعام ، آية (161)

(وقل رب زدني علماً)

سورة طه ، آية (114)

الإهداء

إلى جبل الكبرياء ... إلى من ساندني في طريق العلم ... إلى من تمنى لي المراتب العليا ...
والدي العزيز.

إلى رمز التضحية والحنان ... إلى من أمدتني بالدعاء .. إلى من تمنت لي السعادة دائماً ..
والدتي الحنونة .

إلى الأرض المباركة ... إلى مصدر العز والفخار ... أرض الشهداء الأبرار...
فلسطين الحبيبة .

إلى رمز الوفاء ... إلىمن تكبدت معي عناء مشوار طويل .. وآزرتني دوماً في دربي ...
زوجتي الغالية .

إلى رمز العطاء .. إلى من كانت عوناً لي دائماً.. إلى من تمثلت فيها الأخوة بكل معانيها ...
أختى أم خالد العزيزة .

إلى من هم مصدر عوني وسندي .. أخوتي الأعزاء ناصر وعمار وأخواتي العزيزات ...

إلى من هم زينة الحياة الدنيا ... فلذة كبدي ...أبنائي الأحباء ... ضياءالدين وآية وتقى وعز الدين وعبدالرحمن ...

إلى كل من ساندني وقدم لي العون ..
أهلي وأصدقائي الكرام .

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة بحثي هذا

الشكر والتقدير

بعد الحمد لله وشكره أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان والتقدير إلى أستاذي ومشرفي البروفيسور الدكتور عثمان أحمد محمد عبد الوهاب الذي تفضل بقبول الإشراف على هذا البحث وأمدني بالكثير من منابع علمه ووافر خبرته ، وقدم لي النصح والإرشاد والدعم في جميع مراحل إعداد هذا البحث ، فأحمد الله بأن يسره في دربي فيسر به أمري وشد به أزري، أسال الله تعالى أن يبقيه نبراساً للعلم .

وأزجي خالص شكري وعرفاني إلى السودان وأهله عامة وإلى جامعة النيلين خاصة، لاتاحتها الفرصة لي لإكمال دراستي هذه ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى السادة أعضاء لجنة التحكيم الذين تكرموا بتحكيم أدوات الدراسة وتحليل المحتوى ، وأخص بالذكر الفاضلة الدكتورة حنان الفاضلابي / جامعة الخرطوم ، والدكتور عصام عبد الخالق ، والاستاذ بشير خنفر .

والشكر موصول إلى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية التي أتاحت لي تطبيق أداة التقويم في مدراسها ، مقدماً امتناني الكبير إلى المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات في مديرتي التربية والتعليم جنين وقباطية لتعاونهم واسهامهم في تطبيق أداة التقويم لإكمال هذا البحث .

والشكر كل الشكر لكل من ساهم في انجاح هذا البحث حتى رأى النور وخرج إلى حيز الوجود .

الباحث

مستخلص البحث

"دراسة تحليلية تقويمية لكتابي العلوم المقررين للصفين السابع والثامن الأساسيين في فلسطين"

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتابي العلوم المقرر تدريسهما للصفين السابع والثامن الأساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة جنين كما هدفت إلى تحليل المادة العلمية للكتابين من حيث : الاهداف التعليمية ، الأنشطة التعليمية ، الأسئلة التقويمية .

شملت الدراسة كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين بجزأيهما الأول والثاني ، و تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصفين السابع والثامن الأساسيين في المدارس الحكومية في محافظة جنين والبالغ عددهم (272) معلماً ومعلمة ، اضافة إلى المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة جنين والبالغ عددهم أربعة ، واختيرت عينة المعلمين بطريقة الحصر الشامل حيث وزعت الاستبانات على جميع المعلمين والمعلمات ، واعتبر الذين استجابوا على الاستبانة هم عينة الدراسة حيث بلغ عددهم (214) معلماً ومعلمة وبذلك كانت نسبة عينة الدراسة 78.6% من مجتمع المعلمين .

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتم إعداد أدوات خاصة بتحليل المادة العلمية للكتابين ، وتم التحقق من صدق وثبات التحليل للمادة العلمية للكتابين بالاستعانة بثلاثة من المحللين اثنين منهم من حملة الدكتوراة ، أما أداة الدراسة الخاصة بتقويم الكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين فقد كانت عبارة عن استبانة تكونت من 78 فقرة موزعة على ستة مجالات هي : محتوى الكتاب ومادته العلمية ، لغة الكتاب ، شكل الكتاب وطريقة إخراجه ، الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية ، أساليب التقويم في الكتاب ، وتنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة ، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة ومناسبتها بعرضها على أحد عشر محكماً ، كما تم التحقق من ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ الف حيث كانت قيمة معامل الثبات (0.95) .

وبعد إجراء المعالجات الإحصائية ، أظهرت الدراسة النتائج التالية :

1- التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربوين للكتابين ولمجالات الاستبانة الستة جاءت إيجابية وأعلى من المستوى المقبول تربوياً .
2- المجالات التي حصلت على أعلى تقدير من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الكتابين هي مجال شكل كتاب العلوم وطريقة إخراجه ، مجال أساليب التقويم ، مجال لغة الكتاب

، ومجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية ، أما المجالات التي حصلت على أدنى تقدير فهي مجال محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية ومجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين للكتابي تعزى إلى مستوى الصف ، والجنس ، وخبرة المعلم في تدريس كتاب العلوم الجديد ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي لصالح الدبلوم.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمشرفين التربوين الكتابيين تعزى إلى مستوى الصف ، والمؤهل العلمي ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس المشرف للتقدير التقويمي لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس المشرف للتقدير التقويمي لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي.

5- نسبة الأهداف المعرفية في الكتابين عالية تجاوزت 74% مقارنة بنسبة الأهداف النفس حركية حوالي 15% ، والأهداف الانفعالية حوالي 5% .

6- بلغ عدد الأنشطة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 115 نشاطاً منها 53 نشاطاً صفياً و62 نشاطاً غير صفياً وهذا عدد مناسب للكتاب ، أما عدد الأنشطة الصفية في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي فقد بلغ 133 نشاطاً منها 97 نشاطاً صفياً ، و36 نشاطاً غير صفياً ، وهذا العدد لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة لتدريس الكتاب.

7- أما بالنسبة لمستويات التوجيه للأنشطة التعليمية في كتاب العلوم الصف السابع الأساسي ، فقد احتلت الانشطة ذات مستوى التوجيه الثاني المرتبة الأولى بنسبة مئوية 54% ، تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول بنسبة مئوية 26% ، ثم الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثالث بنسبة مئوية 14% ، ثم الأنشطة ذات مستوى التوجيه الرابع بنسبة مئوية 6% ، أما في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، فقد احتلت الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثاني المرتبة الأولى بنسبة مئوية 37% ، تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثالث بنسبة مئوية 25% ، تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الرابع بنسبة مئوية 21% ، ثم الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول بنسبة مئوية 17% .

8- فيما يتعلق بالأسئلة التقويمية حسب توزيعها على مجالات الأهداف التعليمية ، فقد بلغت نسبة الأسئلة في المجال المعرفي أكثر من 94% في الكتابين ، في حين لم تتجاوز 6% للمجالين الانفعالي والنفس حركي .

9- بلغت نسبة أسئلة المقال في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي 61% والأسئلة الموضوعية 39% ، وفي كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بلغت نسبة أسئلة المقال 51% والأسئلة الموضوعية 49% ، وتوزعت الأسئلة الموضوعية إلى أنواعها بنسب مقبولة .

10- نسبة الأسئلة التقويمية في الكتابين التي تتطلب مستويات تفكير دنيا (تذكر فهم ، تطبيق) حوالي 75% ، ونسبة الأسئلة التي تتطلب مستويات تفكير عليا (تحليل ، تركيب ، تقويم) حوالي 25%، وهذه النسب تتفق مع ما يرام بلوم .

وعلى ضوء هذه النتائج فقد أوصى الباحث بما يلي :

- اثراء المحتوى بالأسئلة التقويمية في المجالين الانفعالي والنفس حركي ، وتضمينه أمثلة من البيئة الفلسطينية ، مع توضيح دور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم بدرجة أكبر ، والتركيز في المحتوى على تعزيز القيم الدينية وتنمية العادات الحميدة لدى الطلبة.
- استبدال بعض الأنشطة بأنشطة مقتبسة من بيئة الطلبة وسهلة التنفيذ ومتنوعة بحيث تراعى الفروق الفردية بين الطلبة بشكل أكبر ، وتوفير الأدوات والمواد والأجهزة والمختبرات اللازمة لتنفيذ الأنشطة .
- تجليد الكتابين بغلاف يتناسب مع الفئة العمرية للطلبة ، وتعديل رسومات الغلاف للكتابين لتعبر عن المحتوى بشكل ملائم أكثر ، وتصحيح الأخطاء الطباعة والفنية .
- تعديل عدد الحصص المقررة لتدريس كتاب العلوم الصف السابع الأساسي بحيث يتلائم مع محتوى الكتاب والأنشطة التعليمية الواردة فيه .
- توثيق المحتوى بالمراجع والمصادر .

Abstract

Evalutional and analytical study for the science text books of the 7th , 8th Grades, in Palestine

This research aimed at evaluating the science textbooks of the 7th , 8th grades from the points of view of both science teachers and supervisors in Jenin Mayoralty. Moreover , this research aimed at analyzing the content of the text books through the following: The educational objectives, the educational activities, and evaluation questions.

The researcher has used the descriptive methodology. The research population included (272) science teachers , (4) supervisors and science textbooks of the 7th, 8th grades. The (214) teachers who responded to the questionnaire were considered the sample of the research which formed 78.6% from the teachers population.

Concerning the content analysis, the researcher used special tools to achieve the purpose. The reliability and validity was judged by three curricula specialists . For evaluating the textbooks from teachers and supervisors point of view , a special questionnaire consisted of (78) items was developed in order to evaluate the following domains in the textbooks: Content , language , book design and production ,(activities and drawing , photographs , illustration aids), evaluating methods and scientific trends . The questionnaire was approved by a panel of (11) experts who judged content validity of the instrument, and its reliability coefficient was found to be (0.95) according to Alpha – Cronbakh equation.

After doing all the statistical process, the results were as follows:

1- The assessment of teachers and supervisors was entirely positive towards the two science textbooks and also for each of the six domains of the questionnaire.

2- Teachers and supervisors gave high assessment to the domains namely: Book design and production, evaluating methods , language and, (activities and drawing , photographs , illustration aids). And they gave low assessment to two domains namely: Content and scientific trends.

3- There were no significant differences between the evaluated estimations of teachers due to the grade level, and the teacher gender, and the teaching experience of the new science textbooks. Moreover there were no significant differences between the evaluated estimations due to scientific qualifications for the 7th grade textbook. While there were significant differences due to scientific qualifications for the 8th grade textbook attributed to diploma.

4- There were no significant differences between the evaluated estimations of supervisors due to the grade level and the scientific qualifications. Moreover, there were no significant differences between the evaluated estimations due to the gender for the 7th grade textbook. While there were significant differences due to gender for the 8th grade textbook attributed to females.
5- The ratio of the cognitive domain objectives was high 74% in comparison with skill domain 15% and affective domain 5%.
6- The 8th grate textbook contains (115) activities, 53 class activities and 62 un class activities which considered suitable. The 7th grate textbook contains 133 activities, 97 class activities and 36 un class activities which is not suitable.
7- Concerning the level of directions that the 7th grade content provides: the activities of the second level were 54% , the first level were 26% , the third level were 14% and fourth level were 6% . The 8th grade content provides: the activities of the second level were 37%, the third level were 35% , the fourth level were 21% and the first level were 17%.
8- Concerning the evaluation questions as based on the educational objectives, the side of knowledge was nearly 94% in the two books. While the other objectives were nearly 6%.
9- Concerning the questions, the subjective questions in the 7th grade textbook were 61% , while the objective questions were 39% , the subjective questions in the 8th grade textbook were 51% , while the objective questions were 49%.
10-Concerning the level of thinking as divided by Bloom; The questions of the cognitive domain that measure low mental operations were nearly 75% , and the questions of the cognitive domain that measure high mental were nearly 25%.

Due to the above results , the researcher recommends that:

- The content should be enriched with; evaluated questions in both sides skill and affective domain, and examples from the Palestinian environment along with general explanation for the experts role, specially the Arab and Muslims. Also the content should be focused to support the religion and good conducts of the students.
- Some activities should be replaced by others which are taken from the real environment of the students and that are supposed to be various and easily carried out so as to suit individual differences of the students. Also to the means that helps to achieve this activities should be saved.
- The books should be bind with suitable covers to fit with students ages, and the cover drawings should be processed to fit the content. Technical, and printing errors should be corrected.
- The content should be provided with the references.
- The number of lessons required to teach to the 7th grade should be modified to fit the content and the activities.

قائمة المحتويات

البند	المحتوى	رقم الصفحة
	استهلال	أ
	الاهداء	ب
	الشكر والتقدير	ج
	الملخص بالعربية	د
	الملخص بالانجليزية	ز
	قائمة المحتويات	ط
	قائمة الجداول	م
	قائمة الملاحق	ع
الفصل الأول – الإطار العام للبحث		
1:1	مقدمة	1
2:1	مشكلة البحث	6
3:1	اسئلة البحث	7
4:1	فرضيات البحث	8
5:1	أهمية البحث	11
6:1	أهداف البحث	12
7:1	حدود البحث	13
8:1	مصطلحات البحث	14
الفصل الثاني – الإطار النظري للبحث		
1:2	أدب البحث	16
1:1:2	المنهاج تاريخياً	16
2:1:2	المفهوم التقليدي للمنهاج	17
3:1:2	المفهوم الحديث للمنهاج	18
4:1:2	أهمية المنهاج	20
5:1:2	أنواع المناهج وتنظيماتها	21
6:1:2	عناصر المنهاج	24

البند	**المحتوى**	**رقم الصفحة**
1:6:1:2	الأهداف	24
2:6:1:2	المحتوى	30
3:6:1:2	الأنشطة	34
4:6:1:2	التقويم	41
7:1:2	أسس المناهج	50
8:1:2	تطور المنهاج	54
9:1:2	الكتاب المدرسي	56
10:1:2	كتب العلوم	62
11:1:2	المنهاج الفلسطيني	67
1:11:1:2	الأسس العامة للمنهاج الفلسطيني	68
2:11:1:2	معالم أساسية للمنهاج الفلسطيني	72
3:11:1:2	الخطوط العريضة لمناهج العلوم الفلسطينية	74
2:2	الدراسات السابقة	75
1:2:2	الدراسات السابقة المتعلقة بمناهج العلوم بفلسطين	75
2:2:2	الدراسات السابقة المتعلقة بمناهج العلوم في الدول الأخرى	81
3:2:2	التعليق العام على الدراسات السابقة	96
الفصل الثالث – الطريقة والإجراءات		
1:3	مقدمة	99
2:3	منهج البحث	99
3:3	مجتمع البحث	100
4:3	عينة البحث	102
5:3	أدوات البحث	105
6:3	صدق أدوات البحث	108
7:3	ثبات أدوات البحث	109
8:3	إجراءات البحث	110
9:3	تصميم البحث	112

10:3	المعالجة الإحصائية	113
البند	**المحتوى**	**رقم الصفحة**
الفصل الرابع – نتائج البحث		
1:4	مقدمة	115
2:4	نتائج البحث المتعلقة بتقويم كتابي العلوم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين	116
1:2:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة لأولى	116
1:1:2:4	نتائج تحليل الفرضية الفرعية الأولى	119
2:1:2:4	نتائج تحليل الفرضية الفرعية الثانية	123
3:1:2:4	نتائج تحليل الفرضية الفرعية الثالثة	125
4:1:2:4	نتائج تحليل الفرضية الفرعية الرابعة	128
5:1:2:4	نتائج تحليل الفرضية الفرعية الخامسة	131
6:1:2:4	نتائج تحليل الفرضية الفرعية السادسة	135
2:2:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثانية	138
3:2:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثالثة	139
4:2:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الرابعة	141
5:2:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الخامسة	143
3:4	نتائج البحث المتعلقة بتحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين	145
1:3:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة السادسة	145
2:3:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة السابعة	148
3:3:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثامنة	150
4:3:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة التاسعة	152
5:3:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة العاشرة	155
6:3:4	نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الحادية عشرة	159
الفصل الخامس – مناقشة نتائج البحث		
1:5	مقدمة	163
2:5	مناقشة النتائج المتعلقة بتقويم كتابي العلوم من وجهة نظر المعلمين	163

	والمشرفين التربويين	
البند	**المحتوى**	**رقم الصفحة**
1:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الأولى	163
1:1:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية الأولى	164
2:1:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية الثانية	166
3:1:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية الثالثة	167
4:1:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية الرابعة	168
5:1:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية الخامسة	170
6:1:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية السادسة	171
2:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثانية	173
3:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثالثة	173
4:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الرابعة	174
5:2:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الخامسة	175
3:5	مناقشة نتائج البحث المتعلقة بتحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين	176
1:3:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة السادسة	176
2:3:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة السابعة	177
3:3:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثامنة	179
4:3:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة التاسعة	181
5:3:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة العاشرة	182
6:3:5	مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الحادية عشرة	183
الفصل السادس – أهم النتائج والتوصيات والمقترحات		
1:6	أهم النتائج	185
1:1:6	أهم نتائج تقويم كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين	185
2:1:6	أهم نتائج تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم	187
2:6	التوصيات	189
3:6	المقترحات	190
	المراجع العربية	191

	المراجع الأجنبية	198

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	أعداد المدارس والشعب ومعلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين في مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية للعام الدراسي 2004/2003م	101
2	اعداد مشرفي ومشرفات العلوم للمرحلة الأساسية في مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية للعام الدراسي 2004/2003	101
3	توزيع افراد عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين حسب متغيري الجنس والمديرية	103
4	توزيع أفراد عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين حسب متغيري الجنس والتخصص	103
5	توزيع عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسي حسب متغيري المؤهل العلمي والتخصص	104
6	توزيع افراد عينة البحث من معلمي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين حسب متغيري الخبرة التدريسية والتخصص	105
7	توزيع فقرات استبانة تقويم كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين على المجالات الرئيسة الستة	107
8	توزيع درجة التقدير على فقرات الاستبانة	107
9	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي وكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي	138
10	نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكل كتاب من كتابي العلوم	139
11	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للتقدير التقويمي لمجتمع المشرفين والمشرفات للكتابين	140

12	نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين تبعاً للمؤهل العلمي	141
رقم الجدول	**عنوان الجدول**	**رقم الصفحة**
13	نتائج اختبار " L.S.D" للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي	142
14	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للتقديرات التقويمية للمشرفين لكتابي العلوم تبعاً للمؤهل العلمي	142
15	نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم الجديد للصف السابع الأساسي تبعاً للخبرة	144
16	نتائخ اختبار t للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم الجديد للصف الثامن الأساسي تبعاً للخبرة	144
17	أعداد ونسب الأهداف التعليمية حسب ورودها في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع بجزأيه الأول والثاني	146
18	أعداد ونسب الأهداف التعليمية حسب ورودها في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني	147
19	أعداد ونسب الأنشطة الصفية وغير الصفية حسب ورودها في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع بجزأيه الأول والثاني	148
20	أعداد ونسب الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن بجزأيه الأول والثاني	149
21	أعداد ونسب كل مستوى من مستويات التوجية الأربعة للأنشطة التعليمية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع بجزأيه الأول والثاني	150
22	أعداد ونسب الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن بجزأيه الأول والثاني	151
23	أعداد ونسب الاسئلة التقويمية حسب توزعها إلى مجالات الأهداف التعليمية ، والواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني	153

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
24	أعداد ونسب الأسئلة التقويمية حسب توزعها إلى مجالات الأهداف التعليمية الثلاث الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن بجزأيه الأول والثاني	154
25	أعداد ونسب الأسئلة التقويمية حسب توزعها إلى مقالي أو موضوعي الواردة في كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين بجزأيهما الأول والثاني	155
26	أعداد ونسب أنواع الأسئلة الموضوعية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني	157
27	أعداد ونسب أنواع الأسئلة الموضوعية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني	158
28	أعداد ونسب مستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة التعليمية المعرفية ، الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني	160
29	أعداد ونسب مستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة التعليمية المعرفية ، الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني	161

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1:أ	أداة التقويم (الاستبانة) بصورتها الأولية .	199
1:ب	أداة التقويم (الاستبانة) بصورتها النهائية	210
2	أدوات تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين	215
3	أسماء السادة أعضاء لجنة المحكمين لأداة التقويم (الاستبانة)	219
4	أسماء السادة أعضاء لجنة المحكمين والمحللين للمادة العلمية للكتابين .	220
5	الإجراءات الإدارية والتنظيمية المتعلقة بتطبيق أداة التقويم (الاستبانة) في مدارس مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية	221
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب الفقرات والمجالات في كل مجال من مجالات الاستبانة الستة لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي	225
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب الفقرات والمجالات في كل مجال من مجالات الاستبانة الستة لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي	228

الفصل الأول

"الاطار العام للبحث "

1:1 مقدمة

إن العصر الذي نعيش فيه هوعصر التقدم العلمي والتكنلوجي ، عصر الانفتاح على الحضارات والثقافات العالمية ، عصر العولمة والانفجار المعرفي ، وأصبح العالم قرية صغيرة .

وانعكس هذا الواقع على الحياة الاجتماعية للمجتماعات ، وظهر أثره فيها وخصوصاً في المجتمعات النامية ، فتعيرت الحياة وعلاقاتها وتفاعلاتها تبعاً للعلاقة العالمية الجديدة ، حتى وصل هذا التغير إلى جميع جزئياتها ، وأحدث في هذه الجزئيات تغيراً ملموساً على الأفراد ، وبدأت هذه الآثار تظهر بشكل واضح في تكوين الشخصية وبنائها ، وفي الفكر السائد في المجتمعات .

وتأثرت نظريات وفلسفة التربية والتعليم بهذا الواقع الجديد ، وبدأت الأفكار والرؤى تسلك مناحي مختلفة ، ودخلت عوامل ومؤثرات جديدة على ميدان التربية والتعليم ، وأخذت الاتجاهات في التغير شيئاً فشيئاً ، والنظرة إلى الأمور التربوية أصبحت تحكم من زوايا جديدة متأثرة بفلسفة وثقافة وفكر العولمة .

وأصبح من أهم غايات التربية والتعليم تخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على معرفة أنفسهم وفهم الآخرين ، بحيث تنمو شخصيتهم نمواً كاملاً من جميع جوانبها العقلية والوجدانية والنفس حركية والاجتماعية ، ويحقق كلاً منهم أقصى درجة من النمو بالقدر الذي تمكنه قدراته وميوله ، فيواجه متطلبات الحياة ومشكلاتها اليومية ، ويتكيف مع المجتمع ويوائم بين نفسه وحياة مجتمعه موائمة تجعل منه مواطناً صالحاً .

وتأثرت التربية المدرسية من جميع جوانبها بالواقع الجديد الذي فرضته على الحياة الاجتماعية شبكة المعلومات المحوسبة (Internet) والمحطات الفضائية التي دخلت معظم البيوت ، وبات من الضروري أن تأخذ التربية المدرسية هذين العاملين بعين الاعتبار ، وأن توائم بين ما تقدمه للطلبة وما يمكن أن يتعلمه ويكتسبه الطلبة من هذه المحطات والشبكات ، فأصبح لابد من بناء التربية المدرسية بناءً يستطيع أن يستوعب هذه الثورة الجديدة الكبيرة ذات الأبعاد اللامتناهية والحدود التي لا تنتهي فكرياً وثقافياً واجتماعياً ونفسياً وتربوياً .

والوسط التربوي الذي تتفاعل فيه ومن خلاله عوامل التربية المدرسية جميعها هو المنهاج ، فهو في حالة تغير مستمر وغير ثابت لكي يجاري التقدم العلمي والتكنلوجي المتسارع الذي يصل إلى المتعلم أولاً بأول ويساعد على إعداد الأجيال .

فالمنهاج التربوي من أهم الأنظمة التي يتشكل منها النظام التربوي العام وعن طريقه يمكن تحقيق الاهداف التربوية لدى التلاميذ ، ومن ثم تشكيل شخصية المواطن وبنائها البناء المتوازن ، وهو من أهم المؤثرات في العملية التعليمية ، فهو في جوهره ترجمة للفكر التربوي السائد في المجتمع ، ويجسد الافضليات التربوية للمجتمع وأجياله المتعاقبة .

إن المنهاج بعناصره (الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم) هو أهم الأنظمة التي يتشكل منها النظام التربوي العام ، فإن صلح المنهج على مستوى التخطيط والتنفيذ كان النظام التربوي ناجحاً في أداء دوره والعكس صحيح. وهو عامل أساسي في أحداث التربية المدرسية باعتباره الوسط التربوي الذي تتفاعل فيه عوامل التربية المدرسية الأخرى مثل المعلم والتلاميذ وبيئة الصف ، وعن طريق المنهاج يمكن تحقيق الأهداف التربوية لدى التلاميذ (المعرفية، الانفعالية، والنفس حركية) . [هشام الحسن ، وشفيق القايد ، 1990م ، ص 13]

وقد ازداد الاهتمام بالمناهج الدراسية خلال العقود الماضية ، وجاء ذلك نتيجة للتطورات العلمية الهائلة والتقدم التكنولوجي الكبير الذي يمر به عالمنا المعاصر ، وتزايد الادراك بأن الذي أصبح مطلوبا هو تعليم من نوع جديد يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات من عصر جديد هو عصر الثورة التكنولوجية وعصر التغير المتسارع ، وعصر الانفتاح الاعلامي الثقافي الحضاري العالمي وعصر تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الانتاج . [كمال فرحات ،2003 م ، ص3]

ويرى المختصون في المناهج أنه يجب أن يساهم في تخطيط وتقييم المنهاج كل من يتأثرون ويؤثرون فيه ، وخاصة المعلمين الذين يقومون على تدريسه ، والنظرة إلى المنهاج على أنه شيء لا دخل للمعلم في تخطيطه وتصميمه ، نظرة في طريقها إلى التلاشي والزوال التدريجي ، وذلك لأن المسئولين عن تخطيط المناهج وتطويرها حديثاً ينظرون إليها على أنها جزء أساسي من عمل المعلم ، لذا لابد من احاطة المعلم والمامه بالأسس التي تقوم عليها المناهج ، ولابد من تشجيع المعلم على المشاركة في تخطيط المناهج وتصميمها وتقييمها. [رضا نصر ، 1988م ، ص 25]

إن المعلم لديه بعض الأفكار حول العلم أو المادة التي يقوم بتدريسها ، وبالتالي يستطيع أن يكون صاحب رأي فيما يجب تدريسه للطلبة ، كما أن لديه تصوراً عن البنية المعرفية لهذا العلم ومع ذلك فهو

في حاجة مستمرة إلى إعادة النظر في هذا كله ، ليكون عند مستوى المشاركة في أي عملية من العمليات المتعلقة بالمنهج المدرسي . [نعيم جرار ، 1998م ، ص 4]

إن استمرارية التقويم للأجزاء المختلفة للمنهاج الدراسي تعتبر من المسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتق القائمين بالتقويم ، لأن مثل هذا التقويم جوهري في عملية التخطيط . لأن المخطط والمقوم التربوي يعملان جنباً إلى جنب على تطوير وتحسين المنهاج الدراسي ، ونلاحظ أنه من الممكن لنفس الشخص أن يخدم كلا الوظيفتين بالتناوب ، وقد أصبحت معظم الدول العربية النامية على دراية وعلم ببعض المفاهيم والمصطلحات المتداولة في التخطيط للمنهاج، وما يتبعه من مراحل التنفيذ والتقويم ، ولا تزال بعض الدول العربية تستعين بخبراء أجانب يخططون مناهجها أو قد تستورد مناهج بأكملها أعدها خبراء في دول أخرى، غير أنها لم تشرك المسؤولين فيها على تنوع وظائفهم من مديرين ومعلمين وموجهين للمادة في وضع المناهج أو ابداء الرأي فيها. [عصام عبد الخالق، 1998م ، ص6]

لذا تعتبر نتائج عملية التقويم معلومات ضرورية ومهمة لكل من المعلمين والمتعلمين والمسؤولين الإداريين والآباء واعضاء البيئة المحلية ، وكل من له اهتمام بمعرفة مدى التحصيل الأكاديمي ، ومدى نجاح عملية التعلم والتعليم وفعاليتها . [أفنان دروزة ،1997م ،ص19]

إن المقرر الدراسي هو الوسيلة الأكثر أهمية في العملية التعليمية باعتباره الوسيلة المعينة المتوفرة لكل متعلم ممثلاً بالكتاب المدرسي الذي يستطيع المتعلم من خلاله تحديد ما سيدرّسه بدقة ويمكنه اللجوء إليه في كل مكان وزمان ليطلع على كافة ألوان التدريس الصفي كالحوار والنقاش والدراسة . [عبد الملك الناشف ، 1996م ، ص 4]

ولما كان الكتاب المدرسي هو الصورة التنفيذية للمحتوى ، وهو الذي يبرز مدى قيمته وأهميته وهو الذي يرسم الطريق للمعلم لتحقيق أهداف المنهج العامة والخاصة ، على أساس المادة التعليمية التي يقدمها ، فإنه من الضروري أن يخضع هذا الكتاب للتقويم من حين إلى آخر .
[نعيم جرار ،1998م ، ص4]

ويعتبر الكتاب المدرسي عاملاً من عوامل جمع الأمة على أيدولوجية واحدة ، لذلك فهو يحظى بعناية السلطات التعليمية في كل الدول ، وما قد يحدث احياناً من تنافس على السيطرة عليه أو توجيهه لدليل على ذلك ، وقد اتخذه المستعمرون أداة لبث آرائهم في ناشئة الأمم المحكومة .
[عبد الرحمن يوسف ، 1994 م ، ص 2]

والكتاب المدرسي مصدر هام من مصادر الخبرات التعليمية التي تقدمها المدرسة لطلبتها ، وهو مصدر لتخطيط العملية التدريسية وتنفيذها ، ومرجع للمعرفة العلمية المنظمة .

ومهما توفر من بدائل للكتاب المدرسي ، فإنه يظل متمتعا بمكانة مرموقة ، فهو أهم مصدر من مصادر تعلم الطالب وتقويته ومراجعته والاستزادة من التحصيل ، وهو سهل الاستعمال، قليل التكاليف مقارنا بالأبدال التكنولوجية الأخرى ، كما أنه يقدم الحد الأدنى على الأقل من محتوى المنهاج المطلوب ، ويمكن التحكم بعناصره الأربعة : الأهداف ، المحتوى ، الأنشطة ، والتقويم ، ومن السهل تطويره وتحديثه والتحكم في اخراجه واثراءه بالرسوم والصور ، وجعله ممتعا ومثيرا ومشوقا . [توفيق مرعي، ومحمد الحيلة ، 2002 م ، ص309]

ولا يمكن لأحد ان ينكر أهمية الكتاب المدرسي كأداة فعالة ورئيسة في تنفيذ المنهج ، كما لا يستطيع أحد أن ينكر أهمية هذه الأداة بالنسبة للطالب أو المعلم على حد سواء . [محمد سيف ،1994 م ، ص1]

والكتاب المدرسي يحدد المعلومات التي تدرس للطلاب من حيث الكم والكيف ، ويحدد طريقة معالجة كل موضوع منها ، كما يحدد طريقة التدريس أو على الأقل يوحي بها . [عبد الرحمن يوسف 1994م، ص1]

ويرى جاكوبسن (Jacobson, 1986 P 69) أن الكتاب المدرسي بالنسبة للطالب دليله الذي يقوده نحو اكتمال معلوماته والارتقاء بقدراته ، وترتيب طرق تفكيره وتغذية عقله بالمعلومات بما يساعده على التغلب على المشاكل والصعاب . [نعيم جرار ، 1998م ، ص 2]

إن المحتوى التعليمي يشمل مفردات متمثلة في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والقيم التي يقع عليها الاختيار ، ويتم تنظيمها بشكل معين بحيث يكون مرتبطا بالأهداف التي يتم تحديدها ، ولا بد أن يكون المحتوى متنوعا لكي يتناسب مع الأهداف وتنوعها ومع قدرات المتعلمين واستعداداتهم وخصائصهم . [فاروق الفرا ،1997م، ص182]

والكتاب المدرسي يجب أن يكون منظماً في أفكاره ومعلوماته ومتسلسلاً في مادته واجزائه ، بحيث يؤدي الدرس الأول الى الدرس الثاني، والوحدة الأولى إلى الوحدة الثانية ، والفصل الأول إلى الفصل

الثاني ، إلى أن يتحقق الهدف المرغوب ، فالتنظيم هو الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية بأقصر وقت وجهد وتكلفة ممكنة . [أفنان دروزة ، 1992م، ص17]

ويرى شيابيتا وزملاؤه (Chiappetta & et. al 1991 B) أنه لا بد من جعل كتب العلوم مناسبة لفهم الطلبة دون التأثير على المادة العلمية المطروحة ، وبدون أن تفقد المادة معناها ، وأن تعرض العلم على شكل يبين الاهتمام باكتشاف ووصف الظواهر الطبيعية، ويجب أن يتم عرض العلم على أنه أكثر من معرفة عن العالم الذي نعيش فيه ، وكذلك الاهتمام بعرض المظاهر التاريخية والإنسانية في المجتمع . [عزام احدوش ، 2001م ، ص 5].

وكتاب العلوم بشكل خاص ، يفترض بأنه يقدم المعرفة العلمية وعمليات التعلم والاتجاهات والميول العلمية التي يؤمل أن يكتسبها الطالب ، كما يستخدمه معلم العلوم مرجعا للمعرفة العلمية المنظمة ومصدرا لتخطيط العملية التدريسية وتنفيذها ، فهو بالتالي مصدر مهم من مصادر الخبرات التعليمية التي تقدمها المدرسة لطلابها ، كما أنه احدى الوسائل التعبيرية عن محتويات منهج العلوم وأهدافه التربوية ، ويوحي الى حد كبير بطريقة التدريس أو يحددها ، اذ غالبا ما تتاثر طريقة التدريس بطريقة عرض كتاب العلوم للمعرفة العلمية والنشاطات والتجارب العلمية .[هيثم أبو الراغب ، 1994 م ، ص2]

وقد رأت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ضرورة وضع منهاج يراعي الخصوصية الفلسطينية لتحقيق طموحات الشعب الفلسطيني ، حتى يأخذ مكانه بين الشعوب ، فبناء منهاج فلسطيني يعد أساساً لبناء السيادة الوطنية للشعب الفلسطيني وأساس القيم والديموقراطية ، وهو حق إنساني وأداة تنمية الموارد البشرية المستدامة .

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تطبيق المرحلة الأولى من خطتها للمنهاج الفلسطيني في 2000/9/1م وذلك لكتب الصفين الأول والسادس الاساسيين ، وتم في 2001/9/1م تطبيق المرحلة الثانية لكتب الصفين الثاني والسابع الاساسيين . وتم في 2002/9/1م تطبيق المرحلة الثالثة لكتب الصفين الثالث والثامن الاساسيين ، كما تم في 2003/9/1م تطبيق المرحلة الرابعة من خطة المنهاج الفلسطيني لكتب الصفين الرابع والتاسع الاساسيين ، كما تم في 2004/9/1م تطبيق المرحلة الخامسة من خطة المنهاج الفلسطيني لكتب الصفين الخامس والعاشر الاساسيين ، وسيتم باذن الله في 2005/9/1م تطبيق كتب الصف الحادي عشر الجديدة بفروعه : الاكاديمي والمهني ، ومن ثم في 2006/9/1م ستطبق الكتب الجديدة للصف الثاني عشر بفروعه ، حيث ستكون السنة الأولى في التاريخ

التربوي الفلسطيني التي سيقدم فيها الطلبة امتحان الثانوية العامة بمنهاج فلسطيني متكامل من الصف الأول الاساسي وحتى الصف الثاني عشر . [وزارة التربية والتعليم الفلسطينية 1996م ، ص 1] .

ومن هذا كله انبثقت هذه الدارسة ليتم من خلالها تقييم وتحليل كتابي العلوم للصفيين السابع والثامن الاساسيين في فلسطين ، حيث أن نتائجها تأتي في مرحلة هامة من مراحل إعداد وتأليف الكتب الفلسطينية ليستفيد منها جميع العاملين في الميدان التربوي .

2:1 مشكلة البحث :

من خلال عمل الباحث رئيساً لقسم التعليم العام في مديرية التربية والتعليم جنين ، وإشرافه على توزيع النشرات والتعليمات الخاصة بتطبيق المنهاج الفلسطيني الجديد في المدارس ، ومن ثم متابعة تنفيذه ، بدأت الملاحظات والتغذية الراجعة حول المناهج الجديدة ونقاط قوتها وضعفها تصل إلى الباحث ، ومن هنا بدأ الشعور يتنامى لدى الباحث بأهمية تحليل وتقويم الكتب الجديدة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ، من أجل الوقوف على نقاط القوة والضعف فيها بأسلوب ومنهجية بحثية علمية ، ونظراً لتخصص الباحث في أساليب تدريس العلوم ، فقد تم اختيار كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين للبحث فيهما .

وتتمحور مشكلة البحث حول تقويم كتب العلوم المقررة للصفين السابع والثامن الاساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة جنين ومعرفة مدى ملائمة بنية المنهاج وخطوطه العريضة في النواحي التالية :

- محتوى الكتاب ومادته العلمية .
- لغة الكتاب .
- شكل الكتاب وطريقة اخراجه .
- الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب .

- أساليب التقويم في الكتاب .
- تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة .

كما تتمحور مشكلة البحث حول تحليل محتوى كتابي العلوم للصفين السابع و الثامن والأساسيين من حيث :

- الأهداف التعليمية في الكتاب (معرفية ، انفعالية ، نفس حركية) .
- الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية الواردة في كتاب العلوم .
- مستوى التوجيه الذي يوفره الكتاب للطلبة ضمن الأنشطة الواردة في محتواه من مستوى (أول ، ثاني ، ثالث ، رابع) وذلك حسب تحديد هيرون 1983 م .
- نسب اسئلة محتوى كتاب العلوم التقويمية حسب توزيعها إلي مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة (المعرفية ، الانفعالية ، النفس حركية) .
- أنواع الاسئلة التقويمية والموضوعية الواردة في محتوى الكتاب من (مقال ، موضوعي) .
- أنواع الأسئلة الموضوعية الواردة في محتوى الكتاب من (تكميل ، اختيار ، مقابلة ، صح أم خطأ).
- مستويات التفكير التي تتطلبها الأسئلة المعرفية في محتوى الكتاب من (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) .

3:1 أسئلة البحث :

حاولت الدراسة الإجابة بشكل محدد عن السؤالين الرئيسين التاليين :

السؤال الرئيسي الأول :

هل يصل كل كتاب من كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة جنين إلى المستوى المقبول تربوياً ؟

السؤال الرئيسي الثاني :

ما نتائج عملية تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع و الثامن الاساسيين من حيث (الأهداف التعليمية ، الأنشطة التعليمية ، الأسئلة التقويمية) من وجهة نظر الباحث ؟

ويتفرع من السؤالين الرئيسين الأسئلة التالية :

(1) هل يصل كل كتاب من كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين إلى المستوى المقبول تربوياً في كل مجال من المجالات الستة التالية ؟

- محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية .
- لغة كتاب العلوم .
- شكل الكتاب وطريقة اخراجه .
- الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية .
- أساليب التقويم في كتاب العلوم .
- تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة .

(2) ما أثر مستوى الصف على التقديرات التقويمية لكل كتاب من كتابي العلوم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

(3) ما أثر الجنس على التقديرات التقويمية لكل كتاب من كتابي العلوم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

(4) ما أثر المؤهل العلمي على التقديرات التقويمية لكل كتاب من كتابي العلوم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

(5) ما أثر خبرة المعلمين في تدريس كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين على تقديراتهم التقويمية للكتابين ؟

(6) ما نوع الأهداف التعليمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع و الثامن الأساسيين ؟ وما نسبة تكرار كل نوع ؟

(7) ما عدد الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع و الثامن الاساسيين ؟ وما نسبة تكرار كل نوع ؟

(8) ما مستويات التوجية للأنشطة التعليمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع و الثامن الاساسيين ؟ وما نسبة تكرار كل نوع من هذه المستويات ؟

(9) ما نسب الأسئلة التقويمية حسب توزيعها إلى مجالات الأهداف التعليمية الثلاث (المعرفية، الانفعالية ، النفس حركية) التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع و الثامن الأساسيين ؟ وما نسبة تكرار كل نوع ؟

(10) ما أنواع الاسئلة التقويمية (مقالي ، موضوعي) وما أنواع الاسئلة الموضوعية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع و الثامن الأساسيين ؟ وما نسبة تكرار كل نوع ؟

(11) ما مستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة التي تتناول المجال المعرفي والتي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع و الثامن الأساسيين ؟ وما نسبة تكرار هذه المستويات ؟

4:1 فرضيات البحث :

للإجابة عن اسئلة البحث فقد تم تحويلها إلى فرضيات رئيسة وفرضيات فرعية كما يلي :

1: الفرضية الرئيسة الأولى :

التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين في معظمها إيجابية نحو كل كتاب من كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين .

1:1 الفرضية الفرعية الأولى :

التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين في معظمها إيجابية نحو محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية.

2:1 الفرضية الفرعية الثانية :

التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين في معظمها إيجابية نحو لغة كتاب العلوم.

3:1 الفرضية الفرعية الثالثة :

التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين في معظمها إيجابية نحو شكل الكتاب وطريقة خراجه .

4:1 الفرضية الفرعية الرابعة :

التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين في معظمها إيجابية نحو الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية .

5:1 الفرضية الفرعية الخامسة :

التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين في معظمها إيجابية نحو أساليب التقويم في كتاب العلوم .

6:1 الفرضية الفرعية السادسة :

التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين في معظمها إيجابية نحو تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة .

2- الفرضية الرئيسة الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين تعزى إلى مستوى الصف .

3- الفرضية الرئيسة الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين تعزى إلى الجنس .

4- الفرضية الرئيسة الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين تعزى إلى المؤهل العلمي .

5- الفرضية الرئيسة الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين تعزى إلى الخبرة .

6- الفرضية الرئيسة السادسة :

تتوزع الأهداف التعليمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة (المعرفية، الانفعالية، النفس حركية) بنسب متساوية .

7- الفرضية الرئيسة السابعة :

تتوزع الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية بنسب متساوية في كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين .

8- الفرضية الرئيسية الثامنة :

تتوزع الأنشطة التعليمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مستويات التوجيه الأربعة كما حددها هيرون (Herron, 1983) بنسب متساوية .

9- الفرضية الرئيسة التاسعة :

تتوزع الأسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مجالات الأهداف التعليمية الثلاث (المعرفية ، والانفعالية ، النفس حركية) بنسب متساوية .

10- الفرضية الرئيسة العاشرة :

تتوزع الأسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى (مقال ، موضوعي) ، كما تتوزع الأسئلة الموضوعية إلى أنواعها المختلفة (تكميل، اختيار، مقابلة ، صح أم خطأ) بنسب متساوية .

11- الفرضية الحادية عشرة :

تتطلب الأسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين مستويات تفكير المجال المعرفي المختلفة (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) بنسب متساوية .

5:1 أهمية البحث :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية تقويم وتحليل كتابي العلوم للصفين السابع الأساسي والثامن الاساسي "المنهاج الفلسطيني الجديد" الذي تقوم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتطبيقه على مراحل منذ تاريخ 2000/9/1م ، حيث أن المناهج التي كانت مطبقة قبل تولي السلطة الوطنية الفلسطينية أمور التربية والتعليم هي مناهج اردنية في الضفة الغربية ، ومناهج مصرية في قطاع غزة .

وقد بوشر بتدريس كتاب العلوم بجزأيه للصف السابع الاساسي في 2001/9/1م ، في حين بوشر بتدريس كتاب العلوم بجزأيه للصف الثامن الاساسي في 2002/9/1م ، وبما أن هذه الكتب لا زالت في بداية سنوات تطبيقها وتعتبر في مرحلة التجريب ، فإن تقويمها وتحليلها يعطي تغذية راجعة سريعة تبين نقاط القوة والضعف في هذه الكتب ، لتستفيد من هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومركز المناهج الفلسطينية ، وليستفيد منها كل من له علاقة بالمنهاج الفلسطيني من معلمين وطلبة وأولياء أمور ومسؤولين ومشرفين تربويين وباحثين ...

وتنبع أهمية هذه الدراسة من أنها تنقل وجهات نظر المعلمين والمشرفين الذين يتعاملون مع هذه الكتب يومياً كما يأمل الباحث ان تلقي هذه الدراسة بنتائجها الضوء على أهم الأمور التي يجب مراعاتها عند تأليف وإعداد المناهج الجديدة ، أو عند إعداد وإعادة طبع النسخ المعدّلة من هذه الكتب .

كما تبرز أهمية هذه الدراسة للمعلم الذي يقود العملية التعليمية وذلك من خلال اشراكه والأخذ باتجاهاته نحو محتوى الكتاب المدرسي ، وبذلك ينكشف للمعلم مواطن القوة في محتوى الكتاب فيعمل على تدعيمها وتنكشف مواطن الضعف فيعمل على معالجتها أو تجنبها ، وذلك في سبيل تحقيق تعلم أكثر فاعلية . [عزام احدوش ، 2001م ، ص4] .

وتتبين أهمية هذه الدراسة في أنها تجمع بين وجهات نظر العديد من المشتغلين في التربية والتعليم من معلمين ومعلمات ومشرفين ومشرفات .

وقد يفيد من هذه الدراسة المشرفون التربويون لمادة العلوم ، وكذلك مديرو المدارس في اثناء قيامهم بمهامهم الاشرافية .

وهذه الدراسة هي الأولى – على حسب علم الباحث – التي تتناول كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين من حيث التقويم والتحليل من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة جنين ، ومما يكسب هذه الدراسة الأهمية هي عملية التحليل للمادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين والتي قام بها الباحث ، حيث تناولت عملية التحليل :

- تصنيف الاسئلة التقويمية بناء على الهدف التعليمي الذي يتضمنه كل سؤال (معرفي ، انفعالي ، نفس حركية) .
- الأهداف التعليمية المتضمنة في الكتاب (معرفية ، انفعالية ، نفس حركية).
- الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية في الكتاب ومستويات التوجيه المختلفة التي تتطلبها هذه الانشطة من مستوى (أول، ثاني، ثالث، رابع) .
- الأسئلة التقويمية في الكتاب أنواعها (مقالي ، موضوعي) ، وأنواع الاسئلة الموضوعية (تكميل ، اختيار ، مقابلة ،صح أم خطأ) .
- مستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة التقويمية المعرفية في الكتاب (تذكر ، فهم ، تطبيق، تحليل، تركيب ، تقويم) .

كما يأمل الباحث أن تعمل هذه الدراسة على إثراء المكتبة العربية ، وأن تشكل نقطة انطلاق بحوث جديدة مشتقة من موضوع ومتغيرات هذا البحث .

6:1 أهداف البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على :

1- الواقع الحالي لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين من خلال تقويم هذه الكتب من قبل معلمي ومشرفي العلوم .
2- أثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس ومستوى الصف على تقويم كتابي العلوم .
3- الفرق بين تقويم المعلمين والمشرفين التربويين .
4- المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع و الثامن الاساسيين من حيث :
   - الأهداف التعليمية : (معرفية ، انفعالية ، نفس حركية).
   - الأنشطة التعليمية الصفية ومستويات توجيهها (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع) .
   - الأسئلة التقويمية من حيث أنواعها (مقالي ، موضوعي) ، وأنواع الأسئلة الموضوعية .
   - تصنيف الأسئلة حسب الأهداف التعليمية . (معرفي ، انفعالي ، نفس حركي) .

- مستويات التفكير التي تتطلبها الأسئلة التقويمية المعرفية (معرفة ، فهم ، تطبيق ، تحليل، تركيب ، تقويم) .

7:1 حدود البحث

هناك عدد من المحددات التي تجعل نتائج الدراسة محدودة التعميم وهذه المحددات هي :

- تنحصر المدة الزمنية لهذا البحث في الفترة التي طبق فيها ، وهي في نهاية العام الدراسي 2004/2003م .
- اقتصرت الحدود المكانية لهذا البحث على محافظة جنين ومديرياتها ممثلة بمديريتي تربية جنين وقباطية والمدارس الحكومية التابعة لها .
- اقتصرت استبانة الدراسة على اجراء عملية تقويم لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين " المنهاج الفلسطيني الجديد" من خلال المجالات الستة التالية : محتوى الكتاب ومادته العلمية ، لغة الكتاب ، شكل الكتاب وطريقة اخراجه ، الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ، أساليب التقويم في الكتاب ، وتنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة .
- نظراً لقلة عدد المدارس الخاصة والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية والتي تشتمل على الصفين السابع والثامن الأساسيين في محافظة جنين ، فقد اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات العلوم في المدارس الحكومية في محافظة جنين والذين يدرسون الصفين السابع والثامن الاساسيين ومشرفي ومشرفات العلوم في مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية.
- اقتصرت هذه الدراسة على اجراء عملية تحليل لمحتوى كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين، وذلك من حيث الأهداف التعليمية والأنشطة التعليمية ، والأسئلة التقويمية.
- اقتصرت أدوات الدراسة على استبانة التقويم وأدوات التحليل الخاصة بالأهداف التعليمية والانشطة التعليمية والاسئلة التقويمية

8:1 مصطلحات البحث :

كتاب العلوم للصف السابع الاساسي : هو الكتاب الذي تم إعداده من قبل فريق تأليف فلسطيني متكامل والذي يدرس لأول مرة في 2001/9/1م ، حيث اعتبرت الطبعة الأولى منه تجريبية .

كتاب العلوم للصف الثامن الاساسي : هو الكتاب الذي تم إعداده من قبل فريق تأليف فلسطيني متكامل والذي يدرس لأول مرة في 2002/9/1م ، حيث اعتبرت الطبعة الأولى منه تجريبية .

التقدير التقويمي : هو حصيلة استجابة المشارك في عملية التقويم على استبانة اعدها الباحث لهذا الغرض [عصام عبد الخالق ، 2004م ، ص 15] .

الصفوف الاساسية : هي مرحلة التعليم الاساسي في فلسطين ومدتها عشر سنوات ، وتبدأ من الصف الأول الاساسي وتنتهي بالصف العاشر الاساسي ، والمقصود بالصفوف الاساسية في هذه الدراسة : صفوف السابع والثامن الاساسيين .

المحتوى : المادة العملية والأنشطة التعليمية والأسئلة التقويمية التي يتضمنها محتوى كتب العلوم (الجزء الأول والثاني) للصفين السابع والثامن الأساسيين.

الاسئلة التقويمية : جميع الاسئلة الواردة في نهاية كل درس وفصل ووحدة من محتوى كتاب العلوم .

الأنشطة التعليمية : كل ما ورد في دروس محتوى كتاب العلوم تحت عنوان (نشاط أو مشكلة للبحث أو المناقشة أو سؤال أو أي قضية أخرى تتطلب من الطالب بشكل مباشر أو غير مباشر أن يقوم بعمل خارج نطاق الكتاب المدرسي سواء كان ذلك عمل مخبري أو كتبي أو بيتي) .

عناصر النشاط : لقد حدد هيرون (Herron, 1983) ثلاثة مواصفات للنشاط، حيث يمكن أن تتوفر في أي نشاط تعليمي هي :

أ- أن يعين الكتاب نشاطاً ما .
ب- أن يحدد الكتاب خطوات القيام بذلك النشاط .
ج- أن يحدد الكتاب نتائج النشاط .

مستويات التوجية : ويقصد بها مقدار الارشاد والتوجيه الذي توفره الأنشطة التعليمية الواردة في محتوى كتاب العلوم .

الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول : ويقصد بها تلك الأنشطة التي تشتمل على تحديد النشاط وخطوات تنفيذه ونتيجته .

الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثاني : تلك الأنشطة التي تشتمل على تحديد النشاط وخطوات تنفيذه ، وتترك للمتعلم التوصل إلى نتيجته .

الأنشطة ذات مستوى التوجية الثالث : ويقصد بها تلك الأنشطة التي تشتمل على تحديد النشاط فقط وتترك مسئولية تحديد خطوات التنفيذ والتوصل إلى النتيجة إلى المتعلم .

الأنشطة ذات مستوى التوجية الرابع : الأنشطة التي تطرح مشكلة أو قضية ويترك مسؤولية تحديد النشاط بعناصره الثلاثة للطالب.

مستويات بلوم للأهداف السلوكية التعليمية : قسم بلوم الأهداف السلوكية التعليمية إلى ثلاثة أقسام هي: المجال المعرفي ، المجال الوجداني (الانفعالي) ، والمجال النفس حركي ، وهي أكثر التصنيفات شيوعاً واستخداماً في مجال تحليل وتقويم أسئلة وتدريبات وأهداف الكتاب المدرسي .

مستويات التفكير : المستويات العقلية التي يتطلبها السؤال من الطالب ، وفقاً لتصنيف بلوم ، حيث تم تصنيف اسئلة الكتاب التي تتناول المجال المعرفي وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية إلي ستة مستويات عقلية هي : التذكر، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، والتقويم .

الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية : هي الأنشطة التي يتم تنفيذها داخل غرفة الصف أو في المختبر العلمي .

الأنشطة التعليمية التعلمية غير الصفية: هي الأنشطة التي تعتمد على المتعلم في الزيارات الميدانية وفي البيت .

الفصل الثاني

"الاطار النظري للبحث "

1:2 أدب البحث

1:1:2 المنهاج تاريخياً :

إن لفظة منهاج تعني الطريق الواضح وتقابل كلمة المنهاج في اللغة العربية كلمة (Curriculum) وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني معناها مضمار السباق .

ويرجع مصطلح المنهاج (Curriculum) إلي الكلمة اللاتينية (Carrier) وتعني : يجري في مهرجانات أو دورات السباق (race) ، ثم تحول مطلوب السباق أو الجري إلى مقرر دراسي فتم اطلاق كلمة المنهاج على مقررات الدراسة أو التدريب ، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها . [كمال فرحات ،2003م ، ص14]

المنهاج كلمة من أصل اغريقي تعني الطريقة التي ينهجها الفرد إلى تحقيق هدف معين وقد نقل معنى المنهاج إلى مجال التربية ، ليشير إلى النهج الذي ينبغي أتباعه لتحقيق الأهداف التربوية . [نجاح الجمل ،1988م ، ص4]

إن المناهج كميدان متخصص للدراسة لم تتبلور قبل ظهور كتاب في المناهج من تأليف العالم فرانكين بوبيت (Frankin Bobit) تحت اسم المنهاج (The Curriculum) عام 1918 ، وترجع الجذور الأولى إلى العالم الألماني (هروبارت) التي لاقت افكاره عن المناهج قبولاً واسعاً في الولايات المتحدة الامريكية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، ثم كان التدعيم الكبير للمناهج كميدان للدراسة في التربية بانشاء أول قسم للمناهج والتدريس في أحد معاهد المعلمين في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنييورك عام 1937م . [ابراهيم عميرة ،1991م ، ص15]

وكلمة منهاج لغة تعني الطريق الواضح ، واصطلاحاً تعني "المعرفة كماً" المسمى أحياناً بالمحتوى ، وتعني الأنشطة التعليمية التعلمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم ، وتعني التقويم ، وأخيراً الأهداف المتوخاة من تعلّم هذا المحتوى ، اضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما، في حين تعني كلمة "المقرر" المعرفة كماً ، وبالتالي فإن مفهوم المنهاج واسع جداً حتى أنه يكاد يشتمل على ما تحويه التربية ، بعكس "المقرر" المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج وهو كمية المعرفة أو المحتوى . [مرعي والحيلة ، 2002م ، ص25]

2:1:2 المفهوم التقليدي للمنهاج :

المنهاج بمفهومه التقليدي عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق التي تعمل المدرسة على اكسابها للطلاب بهدف اعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الالمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها ، واصبحت كلمة منهاج مرادفة لكلمة مقرر دراسي إلى أن أصبح بمرور الوقت استخدام كلمة المنهاج أعم وأشمل من كلمة المقرر . [حلمي الوكيل ، 1982م ، ص16]

كما يعني المنهاج الدراسي في مفهومه القديم مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية ، وعلى ذلك فقد كان المنهاج مرادفاً للمقررات الدراسية التي يدرسها التلاميذ داخل الصف استعداداً لامتحان آخر العام، أما ما قد يزاوله التلاميذ من نشاط تلقائي حر كالنشاط الرياضي أو الهوايات المختلفة بقصد اشباع حاجاتهم الخاصة أو تنمية ميولهم ، فكان ينظر إليه على أنه خارج نطاق المنهاج . [هشام الحسن، وشفيق القايد ، 1990 م ، ص8]

ويتخذ المنهاج التقليدي موقفاً سلبياً من المتعلم ، فهو يهمل ميول الطلبة واهتماماتهم ولا يراعي الفروق الفردية فيما بينهم ، ولا يشرك الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم ، ولا يدرب الطلبة على التعلم الذاتي ، والوصول إلى الحقائق عن طريق التفاعل النشط مع البيئة ، كما أنه يتعامل مع عقول الطلبة باعبتارها أوعية فارغة ، ينبغي أن يعمل المعلم على تعبئتها بما يحويه الكتاب المدرسي المقرر . [جامعة القدس المفتوحة ، المنهاج التربوي، 1997م ، ج1 ، ص9]

ويمكن القول بأن المنهاج قديماً كان يركز على المعرفة ويرفع من مقامها إلى درجة التقديس ، فهي تمثل أهم ثمرات الخبرة الإنسانية وتجارب البشر عبر القرون والأجيال ، وعليه تم اهمال المتعلم وحاجاته المختلفة ، وكذلك أصبحت المدرسة معزولة عن محيطها الاجتماعي ، ودور المعلم أصبح ملقناً

للمعرفة وناقلاً لها ، وهو بذلك يقيد حرية المتعلم ويقلل من قدرته على الإبداع والاجتهاد . [فاروق الفرا ،1997م ، ص4]

أما مهمة إعداد المنهاج في مفهومه التقليدي ، أو ادخال تعديلات عليه ، فقد كانت تناط بلجان من المتخصصين بالمواد الدراسية ، أو بلجان معظم اعضائها من هؤلاء المتخصصين . [Barham, 1996, P 29]

ويدور المنهاج التقليدي حول المادة الدراسية ، فما على المتعلم إلا أن يتعلمها ويحفظها ، وما على المعلم إلا أن يأخذ بيد المتعلم فيلقنه المادة ويحفظه إياها ونتيجة لذلك فلن يسهم الطالب في أنشطة المدرسة المختلفة ، بل يمل التعليم ويكتسب اتجاهات سلبية نحو المدرسة والمعلمين والكتب وكل ما يتصل بالمدرسة ويقترن اسم المدرسة بالذكرى السيئة للامتحانات ، أما أولياء أمور الطلبة فيظلون منعزلين عن المدرسة وتظل المدرسة بعيدة عنهم . [جامعة القدس المفتوحة ، المنهاج التربوي ، 2000م ، ج1 ، ص 15]

وكان المسؤولون في جهاز التعليم يشددون على ضرورة التقيد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل تلك اللجان ، وعلى عدم جواز ادخال أي تغيير أو تعديل فيها تحت أي ظرف من الظروف، على أساس أن اتقان دراسة هذه الموضوعات واستظهار ما بها من معارف ومعلومات ، يمثل الهدف الاسمى والغاية المتوخاة . [توفيق مرعي، ومحمد الحيلة ، 2002م ، ص25]

3:1:2 المفهوم الحديث للمنهاج :

هناك عوامل كثيرة ساعدت في الانتقال إلى المفهوم الحديث للمنهاج منها : التغير الثقافي الناشيء عن التطور العلمي والتكنولوجي ، التغير الذي طرأ على أهداف التربية ، نتائج البحوث التي أظهرت قصور المنهاج التقليدي ، الدراسات الشاملة التي جرت في ميادين التربية وعلم النفس ، وطبيعة المنهاج التربوي نفسه . [عزوعفانة ، 1996م ، ص23]

يعرف حلمي الوكيل ، ومحمد المفتي المنهاج الحديث بأنه : "مجموعة من الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ تحت اشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل ، الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم". [حلمي الوكيل ،ومحمد المفتي ، 1996م ، ص4]

كما يعرفه سليمان عبيدات وعبد الله الرشدان بأنه " تلك الأنشطة والخبرات التي يتلقاها الطالب، داخل المدرسة أو خارجها وبتوجيه منها ، والتي تهدف إلي اكساب الطالب المهارات والاتجاهات المرغوب فيها ، وتزويده بقدر من المعلومات والمعارف التي تناسب مستواه العقلي والتحصيلي. [سليمان عبيدات وعبدالله الرشدان ، 1993م ، ص115]

وعرفه جودت سعادة وعبد الله محمد بأنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم ، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت اشراف منها، بقصد الاسهام في تحقيق النمو الكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية ، [جودت سعادة، وعبدالله محمد ، 1991م ، ص25]

وفي هذا المجال يورد تومبس وتيرني 1993م (Toombs and Tierney) تعريفاً للمنهاج الحديث بأنه "اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف ، المحتوى ، الأنشطة ، والتقويم ". [توفيق مرعي ، ومحمد الحيلة ، 2002م ، ص38]

فالمنهاج الحديث منهاج يهدف إلى مساعدة المتعلمين في المشاركة الفعالة في عملية التعلم ، كل حسب قدراته بشكل يساعدهم على النمو المتكامل باستخدام ما يناسب كلاً منهم من الطرائق والاساليب في ضوء حاجاتهم وقدراتهم وميولهم . [جامعة القدس المفتوحة ، المنهاج التربوي 1997م، ج2 ، ص23]

ويتعامل المربون اليوم مع المنهاج على اعتبار أنه نظام (System) والنظام هو الكل المركب من مجموعة من العناصر لكل منها وظائف خاصة ، وتقوم بينها علاقات تبادلية شبكية ، تتم ضمن قوانين محددة ، وبذلك يؤدي هذا الكل المركب في مجموعه نشاطاً هادفاً ، وتكون له سمات مميزة وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى المرتبطة ، وهو يوجد في بعد مكاني وآخر زماني، وينتقل أي تأثير على أحد العناصر إلى بقية العناصر . [جامعة القدس المفتوحة ، المنهاج التربوي، 1997م ، ج1 ، ص24]

فالمنهاج بمفهومه الحديث " جميع الخبرات – النشاطات والممارسات– التي تخطط لها المدرسة لمساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف التعليمية إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم" . [احسان الأغا، 1992م ، ص35]

ويدور المنهاج التربوي الحديث حول المتعلم ومروره في الخبرة ، وهو يحرص على أن يكون دور المعلم الرئيسي تنظيم هذا المنهاج من حاجات المجتمع ومطالبه ومن حاجات ومطالب المتعلمين ، والمدرسة في نظر هذا المنهاج غير منعزلة عن المجتمع بل هي مفتوحة عليه وتسمح بدخول المؤثرات والافكار والتغييرات. [جامعة القدس المفتوحة ، المنهاج التربوي، 2000م ، ج2 ، ص23]

والمنهاج بمفهومه التربوي الحديث يضم :

(أ) المنهاج الرسمي وهو وثيقة مكتوبة محددة من قبل جهة مخولة باعدادها يطبقها المعلم أثناء تدريسه في فترة زمنية محددة وفق نظام معين .

(ب) المنهاج الخفي (غير الرسمي) وهو كل ما يكتسبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهاج الرسمي طواعية دون اشراف المعلم من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من اقرانه ومعلمية ومجتمعه المحلي [هشام الحسن ، وشفيق القايد ، 1990م، ص12]

4:1:2 أهمية المنهاج :

ما من أحد ينكر أهمية المنهاج لأي عمل أو سلوك إنساني ،فبدونه يتحول السلوك العادي لخطى وردود أفعال عشوائية تائهة ، أما التربية فتتعارض بفقدانه أهدافها وتختلط معارفها وانشطتها وتتشوه نتائجها ... إذا توصلت لنتائج على الأطلاق ! أي أن التربية بغير المنهاج ، ستنحرم من هويتها العلمية كحقل ومن وظيفتها الاجتماعية كمسؤولية موجهة لتطوير الناشئة ورعاية استمرار المجتمع وتقدمه ... بمعنى لا تكون هناك تربية بدون منهاج ، ولا يحدث نتيجتئذ رعاية لطموحات فرد أو مجتمع [محمد حمدان ، 1988م ، ص11]

كما أن المنهاج المدرسي فرع من فروع المعرفة ، وعلم مستقل ، له وضعه المتميز بين العلوم التربوية الأخرى ، بما يقدمه من اسهامات في العملية التعليمية ، لأنه يمتد بجذوره إلي جوانب متعددة في الحياة الإنسانية ، والتي هي ضرورية لهذا العلم ، لأنه يتعامل مع الإنسان من جهة امكاناته العقلية ، وقدراته الاجتماعية وحالاته الانفعالية وخلفياته الثقافية . [إبراهيم عطا ، 1992م ، ص7]

والمنهاج الدراسي من أهم المؤثرات في العملية التعليمية ، فهو في جوهره ترجمة للفكر التربوي السائد في المجتمع ، والمطلع على الفكر التربوي يلاحظ أنه حين كان الفكر التربوي السائد يعنى بالتراث الإنساني قديماً ، أصبح المنهاج الدراسي وعاء لنقل هذا التراث من جيل إلى جيل ، وحين ركز الفكر

التربوي على المتعلم ونموه وانضاج شخصيته كما هو الحال حديثاً ، أصبح المنهاج الدراسي وعاء للخبرات ينشط من خلالها المتعلم نشاطاً إيجابياً يحاول من خلاله تحقيق ذاته والنمو وفق طبيعته [كمال فرحات ،2003م، ص13]

كما يعتبر المنهاج الدراسي وسيلة لتحقيق الهدف من العملية التعليمية في مرحلة التعليم العام، ولكي تصبح العملية التربوية أكثر فعالية وكفاية في تحقيق ما نضعه وننشده من أهداف تربوية لابد من اعادة النظر دوماً في المناهج الدراسية [احمد النجومى ،2003 م ، ص12]

ويعتبر المنهاج أحد الوسائل التي تستخدمها التربية في جميع الدول من أجل تحقيق اهدافها واعداد الأجيال اعداداً مناسباً، والسير في موكب الحضارة ومواكبة التطور العلمي فإذا ما لمست

أية دولة بوادر الضعف فيها ، فإنها سرعان ما تسعى جاهدة من أجل مراجعة وتطوير مناهجها [رغدة الطيوي ،1995 م ، ص2]

والمنهاج بعناصره ومكوناته (الأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم) هو أهم الأنظمة التي يتشكل منها النظام التربوي العام فإن صلح المنهاج وعلى مستوى التخطيط والتنفيذ كان النظام التربوي ناجحا في أداء دوره والعكس صحيح ، وهو عامل أساسي في احداث التربية المدرسية باعتباره الوسط الذي تتفاعل فيه عوامل التربية المدرسية الأخرى مثل المعلم والتلاميذ وبيئة الصف، وعن طريق المنهاج يمكن تحقيق الأهداف التربوية لدى التلاميذ (المعرفية ، الانفعالية ، والنفس حركية) [هشام الحسن وشفيق القايد ، 1990م، ص 13]

5:1:2 أنواع المناهج وتنظيماتها :

اختلف التربويون في معنى المنهاج فمنهم من يعتقد بأن المنهاج هو المواد الدراسية ، ومنهم من يقول أن المنهاج هو المعلومات التي يتعلمها الفرد في أي مكان ، ويرى فريق ثالث أن المناهج هي اهداف التربية ويرى آخرون أن المناهج هي خطوط مرسومة توضع للمتعلمين بعد اكتشاف احتياجاتهم ورغباتهم واستعداتهم وهذا الاختلاف في تعريف المنهاج أدى إلي ظهور تنظيمات عديدة للمنهاج لم يهمل أي منها الكتاب المدرسي [حسن الحسن ، 1999 م ، ص 128]

اتخذ تنظيم محتوى المنهاج اشكالاً متعددة، إلا أن جميع هذه التنظيمات يمكن تصينفها من حيث الأساس الذي تقوم عليه المادة الدراسية ، في ثلاث أقسام هي : [ماجد الخطايبة ،2001م ، ص129]

القسم الأول : ويضم المناهج التي تدور حول المادة الدراسية ، ومن أمثلة هذا النوع منهاج المواد الدراسية المنفصلة ، منهاج المواد المترابطة ، ومنهاج المجالات الواسعة المندمجة ، منهاج التكامل.

القسم الثاني : ويضم المناهج التي تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومطالب حياتهم ومن أمثلة هذه المناهج : المنهاج المحوري .

القسم الثالث : ويضم المناهج التي تدور حول ميول التلاميذ ونشاطهم ومن أمثلتها منهاج النشاط.

1:5:1:2 منهاج المواد الدراسية

يعد منهاج المواد الدراسية من أقدم أنواع المناهج واكثرها انتشاراً حيث يضم المعلومات والخبرات التي يراد للتلميذ أن يكتسبها ويهدف إلى تزويد الطالب بأكبر قدر من الخبرات التعليمية والمعلومات المعرفية لتوسيع مدارك التلميذ وبالتالي نمو العقل ويعتبر هذا هو الهدف الاسمى للتربية في هذا النوع من المناهج ويضم : [حسن الحسن ،1999م ، ص129]

(أ) **منهاج المواد الدراسية المنفصلة** : هو منهاج تربوي مدرسي يتألف من مجموعة مواد دراسية منفصلة عن بعضها ، تحوي كل مادة معارف منظمة على شكل حقائق نوعية وافكار اساسية ومفاهيم، تدرس للتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية . [هشام الحسن ، وشفيق القايد ،1990م ، ص139]

وفي هذا النوع من المناهج التعليمية ، ينقسم المحتوى إلى عدد من المواد الدراسية بحث يرتب مقرر كل مادة طبقاً لذلك على شكل موضوعات حسب تدرجها المنطقي وتسلسلها الرأسي كما ترتب الموضوعات ذاتها على شكل مفردات وبشكل منطقي يراعى فيه الترتيب الزمني أو التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الكل إلى الجزء [محمد فالوقي ،1994م ، ص203]

(ب) **منهاج المواد الدراسية المترابطة** : هومنهاج يقوم على مواد دراسية بينها بعض الانفصال لكنه ليس انفصالاً تاماً إذ يحاول أن يقيم الروابط بين كل مادتين أو أكثر منها ، فالمادة تعتبر منفصلة عن غيرها مع وجود قدر من الترابط بينها وبين المواد الأخرى اعتماداً على ما يوجد بينهما من تشابه

في طبيعة المعرفة التي تشملها ، أو الاعتماد المتبادل بينهما ، ومثال ذلك الارتباط بين مواد الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا . [وهيب سمعان، ورشدي لبيب ،1982 ، ص137] .

والترابط في تطبيقاته الحديثة يمثل جهداً نحو ابراز علاقات بين مادتين (وأحياناً اكثر) مع الحفاظ على التقسيمات المضادة بينهما ، وذلك لمجابهة مشكلة تجزء المنهاج المكون من مواد دراسية منعزلة عن بعضها ، ومن أمثلة ذلك الرابط بين العلوم والرياضيات ، فالرياضيات يمكن أن تكون أداة مفيدة في العلوم ، والعلوم بمشكلاتها ومسائلها يمكن أن تكون المادة التي تكسو الأفكار في الرياضيات. [صلاح خضر ،1993م ، ص137]

(ج) **منهاج المجالات الواسعة** : يقوم هذا المنهاج على إيجاد ترابط كبير بين عدد من المواد المنفصلة ودمجها معاً في مادة واحدة تشكل مجالاً أكثر اتساعاً فهو يدمج المواد المنفصلة

كالفيزياء والبيولوجيا والكيمياء في مادة العلوم الطبيعية . [هشام الحسن ، وشفيق القايد ، 1990م، ص139]

ولا ينبغي أن يكون المجال الواسع مجرد حشد وتجميع موضوعات أو مسح لها بين دفتي كتاب واحد، أو مقرر دون تكامل حقيقي ، بل ينبغي أن يتم في المجال الواسع ابراز علاقات وتكامل حقيقي بين مجالات معرفية لولاه لظلت مجزأة [صلاح خضر ،1993م ، ص139]

ويعتبر منهاج التكامل خطوة واسعة بين انفصال المادة الدراسية وادماجها دمجاً تاماً ، لأنه يعترف بالمواد المنفصلة في نفس الوقت الذي يعبر فيها حدودها عند الضرورة وأثناء عملية التدريس. [فوزي إبراهيم ، رجب الكلزة ، 1996م ، ص 164] .

2:5:1:2 منهاج النشاط أو الخبرة

نمط من المناهج يتمركز حول الطفل (المتعلم) ، فهو يقوم على أساس حاجات الأطفال واهتماماتهم وأغراضهم وخبراتهم والنشاطات التي يقبلون عليها ، والموضوعات أو المشكلات التي يهتمون

بها ، ويركزون عليها ، ليس فقط كمجموعة ولكن كأفراد ، ويهدف إلى تحقيق نمو الطفل من خلال الخبرة النشطة التي تظهر للعين . [ابراهيم عميرة ،1991م ، ص178]

كما يقوم هذا المنهاج على حاجات ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ ويكون نشاط التلميذ داخل المدرسة متفاعلاً ومتكاملاً مع نشاطه في بيئته الاجتماعية خارج المدرسة ، وهنا يلعب المعلم دوراً هاماً في توجيه وقيادة التلاميذ في اختيار أكثر هذه الخبرات أهمية وهي التي لها الفائدة الكبيرة للفرد والمجتمع ويكون منهاج النشاط يعبر عن نشاط يقود إلى نشاط آخر بناء على ميول وحاجات التلاميذ ، وليس معنى هذا أن نهمل المواد الدراسية ولكن يجب أن تكون وسائل لتحقيق أغراض ورغبات التلاميذ وليس غايات أو أهداف [حسن الحسن ،1999م ، ص 178]

3:5:1:2 المنهاج المحوري

ذلك المنهاج الذي يكون له محور يدور حوله ، فلكل منهاج محور يدور نشاط التلاميذ التعليمي حوله ، سواء أكان هذا المحور مشتقاً من المادة أو من التلاميذ. [ماجد خطايبة ،2001م ، ص146]

وهو شكل من أشكال تنظيم الخبرات التعليمية يهدف إلى تزويد جميع التلاميذ بقدر مشترك من المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها لمواجهة متطلبات الحياة مهما اختلفت نشاطاتهم في المستقبل، كما ويؤمن في الوقت نفسه الخبرات التخصصية اللازمة لكل فرد كي يحقق اقصى درجة من النمو بالقدر الذي تمكنه قدراته واستعدادته وميوله الخاصة . [جبرائيل بشارة ،1986م ، ص182]

وتوجد عدة انماط من المحاور فمنها : الأنماط القائمة على المواد الدراسية منفصلة ، أو مترابطة أومندمجة في مجالاً واسعاً ، ومنها الأنماط القائمة على النشاط والخبرة ، والأنماط القائمة على حاجات ومشكلات المراهقين أو الأطفال ، والأنماط القائمة حول مجالات الحياة أو الوظائف الاجتماعية ومنها الأنماط المتمركزة حول المشكلات الاجتماعية . [صلاح خضر ،1993م ، ص159]

فالمنهاج المحوري يحقق الهدف الاساسي للتربية بتزويده المتعلمين بمعارف ومهارات وقدرات وظيفية تساعدهم على مقابلة مشكلات الحياة اليومية وعلى التكيف الايجابي مع المجتمع ومراعاة ما لديهم من ميول وتنميتها واكسابهم الاتجاهات والقيم المرغوب فيها ، إلا أنه هناك صعوبات ، كثيرة تعترض تطبيقه . [جبرائيل بشارة ،1986م ، ص192]

والمنهاج المحوري لا يضع حدوداً للمادة الدراسية كما في منهاج المواد الدراسية ، وإنما يستعمل المادة عندما تكون هناك حاجة لها لاكتساب معرفة ما ، وبهذا لا يعترف المنهاج المحوري بحدود المواد وأنما ينتاول الخبرات من أي مادة متى ما كان ذلك ضرورياً وبالتالي يكون هناك تكامل بين الخبرات في المواد المختلفة . [حسن الحسن ،1999م ، ص149]

6:1:2 عناصر المنهاج

يرى غالبية المختصين في المناهج أن عناصر المنهاج تقتصر على أربعة عناصر هي الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم . [محمود شوق ، 1995م ، ص 49]

1:6:1:2 الأهداف

المفهوم والأهمية

تعتبر الأهداف التربوية من أكثر عناصر المنهاج أهمية وذلك لأن بقية العناصر (المحتوى ، الأنشطة وأساليب التدريس ، التقويم) تعتمد عليها اعتماداً كبيراً . [جامعة القدس المفتوحة ، تصميم التدريس، 1995م ، ص 25]

فالأهداف تساعد على اختيار المحتوى وتنظيمه وترتيبه بطريقة تتفق واستعدادات التلاميذ ودوافعهم ، وقدراتهم الأكاديمية والاجتماعية ، وتساعد المصمم التعليمي في التعرف على الطرق التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف ، والتعرف على الأدوات ، والمواد والمراجع ، والمصادر اللازمة لتعلم المادة المراد تصميمها ، كما تحدد الأهداف طرق القياس والتقويم اللازمة لتحديد مدى نجاح المادة المصممة [افنان دروزة ،1995م ، ص3]

وتعرف الأهداف التربوية على أنها نتائج تعليمية يسعى كل من المجتمع والنظام التعليمي والمدرسة إلى مساعدة التلميذ لتحقيقها من خلال المناهج الدراسية .
[جامعة القدس المفتوحة، تصميم التدريس ، 1995 م ، ص 26]

والهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية ، وهو الغاية التي ننشد نوالها في الحياة المدرسية ، وهو " النتيجة النهائية لتعليم ناجح" . [مروان أبو حويج، 2000م ، ص 11]

ويعرف بنجامين بلوم الهدف بأنه الصياغة الواضحة للطرق التي يتوقع أن تحدث تغييراً في تفكير الطلبة ومشاعرهم وأعمالهم عن طريق العملية التربوية . [بنجامين بلوم وآخرون ، 1985م ، ص 48]

وهناك من يعرف الهدف بأنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما . [توفيق مرعي ، ومحمد الحيلة ، 2002 م، ص 87]

ويمكن تعريف الأهداف التعليمية على أنها تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة الدراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرة . [جودت سعادة ، 2001م، ص 139] .

وتتضح أهمية الأهداف التعليمية من عدة جوانب ، فهي تستخدم كدليل للمعلم في عملية تخطيط الدرس ، وتسهل عملية التعلم ، وتساعد على وضع اسئلة أو فقرات الاختبارات المناسبة ، وتعمل على تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى أجزاء صغيرة ، يمكن توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط ، كما تمثل الأهداف التعليمية معايير حقيقية لاختيار أفضل طرائق التدريس المطلوبة وانسب الأنشطة والوسائل التعليمية المرغوب فيها ، وتساعد على تقويم العملية التعليمية ، وتعتبر من أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل وبالآباء وبغيرهم ، وتزود التلاميذ بوسائل لتنظيم جهودهم نحو تحقيق هذه الأهداف ، كما تساعد الأهداف التعليمية على اكتشاف ، ما إذا تم تحقيق ذلك الهدف أم لا . [جودت سعادة ، 2001 م، ص 139]

ويلخص ميجر (Mager , 1975) أهمية تحديد الأهداف التربوية وفائدتها في ثلاث نقاط على النحو التالي : [Mager, R.F. 1975, P.P. 5-6]

(1) مساعدة المربي على اختيار المادة التعليمية المناسبة ، وطرق تقويمها .
(2) مساعدة المسئولين على معرفة مدى نجاح عمليتي التعلم والتعليم .
(3) مساعدة المعلم على تنظيم جهوده ونشاطه من اجل انجاز ما خططته عملية التعليم .

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

من أبرز المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية ما يلي [عبدالرحمن جامل ،2000م، ص 97]

أولاً : المجتمع وفلسفته التربوية وحاجاته وأهدافه وتراثه الثقافي وما يسوده من قيم واتجاهات وما هو عليه من حضارة وقيم وفكر وآداب ، وما فيه من بنية وعناصر جمالية ... كل هذا مع مراعاة متطلبات العصر الذي تعيش فيه وخصائصه .

ثانياً : المتعلمين وخصائصهم وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ، فالفرد هو محور العملية التربوية وغايات التربية .

ثالثاً : أشكال المعرفة ومتطلباتها ، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة للتطور العلمي التكنولجي.

رابعاً : وجهات نظر المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس التربوي .

مستويات الأهداف التربوية

تتشكل الأهداف التربوية على أربعة مستويات هي : [مروان أبو حويج، 2000م ، ص 26]

1) **أهداف عامة بعيدة المدى** : هي الأهداف التي تشتق من فلسفة التربية وأهدافها ومن الأهداف العامة لتدريس المواد المختلفة وهذا النوع من الأهداف يمثل أهدافاً نهائية ، تتصف بالعمومية وعدم التحديد ، ولا يمكن تحقيقها في فصل دراسي واحد او في سنة دراسية واحدة ، بل تحتاج إلى عدد من السنوات ومن أمثلتها : تنمية المسؤولية الاجتماعية .
2) **أهداف عامة مرحلية** : وتستنتج من الأهداف العامة بعيدة المدى ، وتكون أكثر تحديداً وأقل عمومية منها ، ويمكن تحقيقها في فصل دراسي واحد ، أو في سنة دراسية واحدة من أمثلتها: معرفة الحالات المختلفة للمادة وتطبيقاتها العملية .
3) **أهداف خاصة محددة** : وتستنتج من الأهداف العامة المرحلية في المستوى الثاني وتصف نتائج التعليم بصفة عامة وينتظر من التلاميذ أن يحققوها في حصة دراسية واحدة أو في عدد محدود من الحصص ، ومن أمثلتها ادراك مفهوم السائل .

4) **أهداف سلوكية خاصة** (الأهداف التعليمية) : وتصاغ من الأهداف الخاصة القريبة في المستوى الثالث وتكون أكثر تحديداً منها وتمثل نتاجات تعليمية ينتظر من التلاميذ أن يحققوها ، ويسهل ملاحظتها وتقويمها ، ومن امثلتها أن يصنف الطالب مواد مختلفة إلى سوائل وغير سوائل .

تصنيفات الأهداف التربوية

هناك تصنيفات عديدة للأهداف التربوية في المجالات المختلفة ، وأولى هذه التصنيفات ، تصنيف بلوم حيث قسم تصنيفه إلى ثلاثة مجالات هي : المجال المعرفي أو الادراكي Cognitive Domain، والمجال الوجداني أو الانفعالي Affective Domain ، والمجال النفس حركي Psychomotor Domain ، وقد تناول بلوم هذه المجالات الثلاثة في كتابه الأول عام 1965 . إلا أنه قد ركز على المجال المعرفي ، أما تصنيف كراثول Krathwohl فقد اهتم بالمجال الوجداني الانفعالي أكثر من المجالات الأخرى ، وارتبط تصنيف كبلر Kibler بالمجال النفس حركي ، وظهرت تصنيفات أخرى في نفس المجال (النفس حركي) كتصنيف هارو Harrow ، وتصنيف جرونلند Gronlund، وتصنيف سمبسون Simpson ، كما ظهر أيضاً تصنيف "رتشارد در" في مجالات القدرات والأهداف

الاجتماعية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها لدى المتعلمين.[جامعة القدس المفتوحة، المنهاج التربوي ، 1997م، ج1 ، ص 69]

وقد صنفت الأهداف التربوية في ثلاث مجالات واسعة هي :

أولاً : المجال المعرفي الادراكي (العقلي) : [مروان أبو حويج ، 2000م ، ص 36]

ويتناول الأهداف التي تتعلق بالمعرفة وبالقدرات والمهارات العقلية ويشتمل على الفئات الرئيسية التالية حسب تصنيف بلوم ورفاقه :

1- المعرفة (التذكر) : وتتمثل في القدرة على تذكر المعارف والمعلومات سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرف عليها مثل : أن يعرّف الطالب مفهوم السائل .
2- الاستيعاب والفهم : ويتمثل في القدرة على التفسير ، و على صياغة المعارف والمعلومات في أشكال جديدة ، مثل : أن يعرّف الطالب قانون ارخميدس بلغته الخاصة .
3- التطبيق : ويتمثل في القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة ، وفي حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة ، مثل أن يحل الطالب مسألة حسابية تعطى له .
4- التحليل : ويتمثل في القدرة على تفكيك مشكلة أو فكرة إلى مكوناتها ، مع فهم العلاقات القائمة بين تلك المكونات ، مثل : أن يبين الطالب العلاقة بين أجزاء الزهرة من خلال تعرفه إلى هذه الأجزاء .
5- التركيب : ويتمثل في القدرة على إنتاج نماذج أو كليات جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة ، على نحو يتميز بالأصالة والإبداع ، مثل : أن يتبنى الطالب تجربة للتحقق من قاعدة أو حقيقة معينة .
6- التقويم : ويتمثل في القدرة على التوصل إلى أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة استناداً إلى بينات داخلية او معايير خارجية ، مثل : أن يعطي الطالب حكماً على حادثة وقعت أمامه .

ثانياً : المجال الوجداني أو الانفعالي : [عبد الرحمن جامل ، 2000م ، ص 106] .

وهو المجال الذي يحوي أهدافاً تصف تغييرات الاهتمامات والاتجاهات ، والقيم والتقديرات ، وقد صنف هذا المجال (كراثول – Crathowhl) وزملائه على النحو التالي :

1- الاستقبال (الانتباه) : ويندرج تحت هذه الفئة الأهداف التي تتعلق بما يلي :
الوعي ، والميل إلى الاستقبال ، الانتباه المتميز بالانتقاء والضبط مثل أن يصغي الطالب بانتباه إلى شرح المعلم .

2- الاستجابة : وهو مستوى الرضاء والقبول أو الرفض ، وتزداد الفاعلية هنا ، ويبدأ هذا المستوى من إطاعة الدعوة إلى المشاركة أو الموافقة عليها ، ويندرج تحت هذه الفئة : قبول الاستجابة ، الميل إلى الاستجابة ، القناعة في الاستجابة ، مثل : أن يشارك الطالب في النشاطات الثقافية بمدرسته .

3- الاعتزاز بقيمه : ويصبح المتعلم هنا قادراً على تقييم شيء ما أو سلوك معين او هدف معين والتقييم هنا يحمل صفات الاتجاهات والمواقف من الاحداث أو الظواهر أو المعلومات ، مثل : أن يحترم الطالب العمل اليدوي

4- تنظيم القيمة : يبدأ المتعلم في بناء نظام للقيم خاص به ، ويحدد انماط سلوكه وطريقة تفكيره في الحياة ، ويعني التنظيم هنا قدرة المتعلم على تنظيم افكاره أو قيمه وربطها مع بعضها للوصول إلى شيء جديد ، مثل : أن يقترح الطالب برنامجاً لتطوير النشاط العلمي في صفه .

5- تمثيل القيمة وتجسيدها : يصبح للمتعلم نظاماً من القيم والاتجاهات يحدد انماط سلوكه وطريقة تفكيره في الحياة ، بحيث يصبح له أسلوب وفلسفة في الحياة ، مثل : أن يصبح لدى الطالب موقف ايجابي نحو توظيف العلم في حل المشكلات .

ثالثاً : المجال النفس حركي :

ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالمهارات الآلية اليدوية كالطباعة والكتابة والعزف والرسم ونحو ذلك من أنواع الأداء التي تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي . [مروان أبو حويج ، 2000م ، ص 41]

ويشير [جودت سعادة ، 2001 م، ص 139] إلى أنه رغم أهمية التصنيفات المختلفة في هذا المجال ودورها المهم في توضيح المجال المهاري – الحركي ، إلا أن تصنيف اليزابيث سمبسون Elizabeth-Simpson لهذا المجال كان أكثرها شيوعاً بين المربين ، وذلك نظراً لسهولة، وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية تقريباً ، وتمشيه مع النظام الهرمي الذي سار عليه كل من بلوم وكراثول ، والذي يبدأ من المستويات السهلة ويتدرج في صعوبته للوصول إلى المستويات المعقدة ، وصنف سمبون هذه المستويات على النحو الآتي :

1- الإدراك الحسي : ويتركز اهتمام المتعلم هنا على مدى استعمال اعضاء الحس ، للحصول على ادوار تؤدي إلى النشاط الحركي ، ويتم فيه إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد في اداء المهارة الحركية فيما بعد ، مثل أن يكتشف الطالب الادوات والمواد اللازمة لاجراء تجربة ، أن يختار الطالب المواد اللازمة لرسم الخلية النباتية .

2- الميل او الاستعداد : استعداد المتعلم أو ميله للقيام بنوع معين من العمل أو أداء مهارة ويشمل الميل الجسمي ، والميل العقلي ، والميل العاطفي ، مثل أن يبدي الطالب الاستعداد لعمل لوحة ملونة توضح أقسام الزهرة .

3- الاستجابة الموجهة : ويهتم بالمراحل الأولى لتعليم المهارة الصعبة وتشمل مرحلة التقليد والتجربة والخطأ . مثل أن يجرب الطالب في المختبر تفاعل كل من كلوريد الصوديوم وحامض الكبرتيك ، كما شاهد معلمه من قبل ، وبدقة تامة .

4- الآلية أو التعويد : ويهتم بإجراء العمل عندما تصبح الاستجابات التي تعلمها اعتيادية أو على شكل عادة . مثل أن يتعود الطالب رسم خلية كهروضوئية ، بمبادرة شخصية منه ، وبدقة تامة.

5- الاستجابة الظاهرية المعقدة : ويهتم بالآداء الماهر للحركات حيث تقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الآداء ، وبأقل درجة من بذل الجهد مثل أن يصنع الطالب دارة كهربائية للكشف عن المواد الموصلة والعازلة بالرجوع إلى المختبر ، وبدقة متناهية .

6- التكيف أو التعديل : ويهتم بالمهارات المطورة بدرجة عالية جداً ، بحيث يستطيع الفرد تعديل انماط الحركة ، لكي تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها ، وهنا يكون الفرد قد اتقن المهارة وتعرف على دقائق الأمور فيها نتيجة ممارسته لها بدقة وسرعة عاليتين ، تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند ادائهم لها ، مثل أن يحكم الطالب على اداء زميله لتجربة قياس طول الموجة لغاز الهيدروجين في ضوء مهارته السابقة في اجراء مثل هذه التجربة ، وبدقة تامة .

7- الأصالة أو الإبداع : ويركز على ايجاد انماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة وتؤكد النتاجات التعلمية هنا على الابداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية جداً، مثل أن يصمم الطالب جرساً كهربائياً ، باستخدام مواد خام بسيطة وذات كلفة منخفضة وبدقة متناهية.

كما أن بعض التربويين يضيف صنف رابع إلى هذه التصنيفات وهو **الأهداف الاجتماعية** وقد صنفها در إلى : [محمد حمدان ، 1988م ، ص 43]

أهداف حفظ وصيانة العادات والقيم الاجتماعية مثل ممارسة التلاميذ لعادة أو قيمة اجتماعية في تعاملهم اليومي ، وأهداف تحسين العادات والقيم الاجتماعية مثل استبدال التلاميذ لقيمة أو عادة غير مرغوبة تماماً بأخرى يحبذها المجتمع أو يدعوا إليها .

أهمية دراسة تصنيف الأهداف التربوية

إن دراسة تصنيف الأهداف التربوية تساعد في الأمور التالية : [مروان أبو حويج ، 2000م ، ص 41]

تكوين فكرة واضحة عن الأهداف التعليمية ومجالاتها ، والاستفادة من ذلك في تحديد أهداف الدروس ، وفي تحقيق التوازن بين تلك الأهداف بحيث لا يطغى مجال على آخر ، وإدراك مدى التنوع الكبير في الأهداف التعليمية وما بها من تسلسل هرمي ، مما يفيد في مراعاة هذا التنوع عند صياغة الأهداف : وفي اعطاء أهمية خاصة للعمليات العقلية العليا ، وبيان الأهداف التعليمية بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعليمية منتظرة من التلاميذ ، مما يسهل على المعلم تنظيم عملية التعلم ، وتقويم التغيرات التي تطرأ على سلوك التلاميذ .

2:6:1:2 المحتوى

مفهوم المحتوى

المحتوى هو "كل ما يضعه المخطط من خبرات سواء كانت خبرات معرفية (اكتساب معلومات) أو انفعالية (اكتساب الاتجاهات والقيم) أو نفس حركية (اكتساب المهارات) ، بهدف النمو الكامل المتكامل للفرد من جميع جوانبه العقلية والخلقية والجسمية . [حسن الحسن ،1999م ، ص 29] .

كما يعرف المحتوى بأنه "نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين ، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية " . [عبد الرحمن جامل ،2000 م ، ص 111] .

ويعرفه [علي مدكور ،1997م ، ص 258] .بأنه " مجموعة من الحقائق والمعايير والقيم والإلهية الثابتة ، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان ، والمكان ، وحاجات الناس ، التي يحتك المتعلم بها ، ويتفاعل معها ، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة".

ويختلط مفهوم محتوى المنهاج بمفهوم المعرفة المنهاجية ، حتي ليستعمل المصطلحان أحياناً بالتبادل ، هذا مع أن محتوى المنهاج قد يكون أكثر شمولاً من المعرفة المنهاجية ، فالمنهاج يشتمل على المعرفة النظرية والعملية والقيمية إما المعرفة المنهاجية فتكاد تشير إلى العنصر الأكاديمي أو المعلومات المنظمة في المحتوى [جامعة القدس المفتوحة، المنهاج التربوي، 1997م، ج1، ص 77].

إن مستوى ثقافة الشعب واخلاق الجيل الناشئ وعقائده وكذلك مستوى تطوره ونموه وجاهزيته للحياة والعمل ترتبط ارتباطاً بمضمون التعليم ومحتواه . [جبرائيل بشارة ، 1986م ، ص 141]

ولا يشتمل المحتوى على المعرفة الادراكية فحسب ، بل أيضاً على المعرفة القيمية وعلى المعرفة الأدائية الحركية ، والمعرفة الاجتماعية أيضاً ، أي أن المحتوى يشتمل على المعرفتين النظرية والعملية اضافة الى المعرفة القيمية ، وقد تكون المعرفة ضمن حقل معرفي منظم ، تراكمت فيه الخبرات الإنسانية بصورة تدريجية منطقية ، والمعرفة هنا مرتبة ترتيباً منطقياً هرمياً، وقد تكون معرفة غير منظمة خارج حقول المعرفة المعترف بها اكاديمياً . وهي نتاج الخبرات البشرية اليومية التي لم ينظمها حقل معرفي معين ، مثل آداب وقواعد السير على الطرق ، وقواعد السلامة في المختبرات ، ومثل دراسة مشكلات معاصرة في مجال الدراسات الاجتماعية إلى غير ذلك من الأمور المفيدة التي يمكن أن ينظمها المنهاج في موضوع مدرسي وإن كانت لم ترقى بعد إلى مستوى المعرفة المنطقية المنظمة ، ويضم محتوى المنهاج كلا النوعين من المعرفة : المنظمة في حقول معينة ، وغير المنظمة في حقول معينة . [جامعة القدس المفتوحة،المنهاج التربوي ، 1997م، ج1 ، ص 76]

ويتكون محتوى المنهاج من حقائق ومبادئ وتعريفات وتفسيرات ، أي من معارف ومهارات ويشتمل أيضاً على قيم واتجاهات . [صلاح خضر ، 1993م، ص 92]

ويعتبر المحتوى المضمون الذي تتم فيه تحقيق أهداف المنهاج ، ويتكون من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات ، وكذلك من القيم التي يجب أن يكتسبها هؤلاء التلاميذ .
[عبد الرحمن جامل ، 2000م ، ص 111]

معايير اختيار المحتوى

إن عملية اختيار المحتوى لها معايير معينة ، يجب أن تؤخذ في الاعتبار هي : [صلاح خضر ، 1993 م، ص 94]

1- أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف ، حيث أننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول إلى أهداف معينة .
2- أن يكون المحتوى صادقاً وله دلالة ، حيث أنه يحتوي معارف حديثة وصحيحة علمياً ، وأساسية قابلة للتطبيق في مواقف متنوعة ، ومن دلالة المحتوى قدرته على اكتساب التلميذ روح المادة وطريقة البحث فيها .
3- أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ ،فتتمشى المعارف مع واقع حياة التلميذ وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله ، كما تشتمل المعارف على مختلف النظم في المجتمع .

4- أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى فيتناول مجالات تكفي لاعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها ، كما يتناول اساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وتطبيقاتها بشيء من التفصيل .

5- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ ، مما يوجد الدافع لديهم للاقبال على دراسة المحتوى وييسر عملية تعلمهم ، ويجب أن يختار المحتوى بحيث يكون ملائماً لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها .

تنظيمات المحتوى

هناك نوعان من تنظيمات المحتوى :

(أ) **التنظيم المنطقي** : وهو الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة المادة وخصائصها بصرف النظر عن نوعية الدراسين لهذه المادة ويلتزم هذا التنظيم بعدة مبادىء هي : الانتقال من المعلوم إلى المجهول ، من المحسوس إلى المجرد ، من البسيط إلى المركب ، من السهل إلى الصعب ، من الماضي إلى الحاضر، ومن الجزء إلى الكل. [عبد الرحمن جامل ، 2000م ، ص 119]

والتنظيم المنطقي " هو تنظيم مادة الدراسة لذاتها لتصبح مجموعة من الحقائق مربوطة ببعضها بعضاً ربطاً منطقياً ، وكل حقيقة سابقة تركز عليها حقيقة لاحقة لتصبح الخبرات أو الحقائق متسلسلة " ، وهذا التنظيم للمادة الدراسية ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم على مر العصور والذي تقوم المدرسة أو الخبير أو المعلم باختيار أجزاء منه وترتيبها ترتيباً منطقياً وتاريخياً ثم تقدم للتلميذ .

(ب) **التنظيم السيكولوجي (النفسي)** : وهو الذي يتم فيه عرض الموضوعات وفقاً لقدرات التلاميذ واستعداداتهم ومدى تقبلهم وحاجتهم إليها واستفادتهم منها . [عبد الرحمن جامل ، 2000م ، ص 119]

وهو تنظيم حديث للمنهج يكون التلميذ فيه هو حجر الزاوية بدلاً عن المادة الدراسية ، ومن هنا فإن المادة الدراسية يجب أن تهيئ الفرص أمام التلاميذ لاكتساب أكبر قدر ممكن من الخبرات التي تساعد التلاميذ على اشباع حاجاتهم وتنمية ميولهم وخبراتهم [حسن الحسن ،1999م ، ص 31] .

معايير تنظيم المحتوى

أورد [حسن الحسن ،1999م ، ص 119] المعايير التالية لتنظيم المحتوى والخبرات التعليمية :

1- **التتابع** : وهو أن تكون كل خبرة آتية مبنية على السابقة وتؤدي في نفس الوقت إلى تعميق أكبر للموضوعات التي تتناولها الخبرات ، ومنطق الموضوع هو الذي يحدد نظام العرض، ومن طرق العرض : البدء من السهل إلى المعقد ، أن يدرس الموضوع بعد الموضوعات التي يحتاج إليها ويترتب عليها ، الاسترسال من الكل إلى الجزء ، والعرض الزمني (التتابع الزمني) .
2- **الاستمرار** : ويقصد به إيجاد علاقة رأسية بين عناصر المنهاج الرئيسة ، ويتطلب مبدأ الاستمرار أن تخطط حيزات المنهاج بحيث يتزايد تعقيد المادة وصعوبتها ، ويقترن هذا التزايد بإزدياد ونضج القدرات العقلية المطلوبة لتعلم هذه المواد .
3- **التكامل** : ويقصد به علاقة أفقية بين المجالات المختلفة في المنهاج مثل ربط ما يتعلم في الرياضيات بما يتعلم في العلوم ، كما يقصد به قيام المتعلم بتنظيم المعرفة والربط بين الخبرات التي تبدو له غير مترابطة حتى يجعلها ذات معنى ودلالة .
4- **التوازن** : أي التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكولوجي للتعلم ، أي مراعاة الترتيب التي تتمشى مع طبيعة المادة ومع خصائص ومستويات التلاميذ .
5- **التراكم** : أدت الاكتشافات الحديثة في العلوم والتكنولوجيا إلى زيادة المعلومات وتراكمها مع اختلاف درجة التعقيد ، وهذا يتطلب الانتقال من مفاهيم ابسط إلى مفاهيم أكثر صعوبة وتعقيداً ومن استخدام الأفكار استخداماً محدوداً إلى استخدام أفكار أكثر اتساعاً وعمقاً .

تحليل المحتوى

من الأمور التي تجدر مراعاتها عند التخطيط للتعليم تحليل محتوى المادة الدراسية ، وهي خطوة مهمة لا غنى عنها ، لأنه يتم من خلالها تنظيم المعارف والمهارات على نحو يساعد في تحقيق الأهداف المنشودة ، وينير الطريق للمعلم للتخطيط السليم ويجعله على دراية بما تحتويه الوحدة الدراسية من معلومات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات وتعميمات ومبادئ وآراء ومهارات وقيم واتجاهات . وعلى ضوء هذه العناصر جميعها يتم تحديد الاهداف الخاصة بالمادة الدراسية تحديداً دقيقاً وشاملاً ، كما يتم تحديد الأسئلة الصفية والتقويم ، وإذا ما تحقق هذا كله يكون تخطيط المعلم ناجعاً .

ويعرف تحليل المتحوى بأنه " أسلوب من أساليب البحث العلمي يستخدم للكشف عن خصائص مادة دراسية معينة ، وتفكيكها وفرزها إلى عناصرها الجزئية " ، كما يعرف بأنه "أسلوب في البحث يهدف إلى الوصف الكمي والموضوعي والمنظم لمضمون المادة الدراسية " [محمد الجاغوب ، 2002م ، ص 49]

و يبين [محمد الجاغوب ، 2002م ، ص 49] خصائص تحليل المحتوى الآتية :

- تتم عملية تحليل المحتوى وفق اجراءات وقواعد علمية واضحة .
- تركز هذه العملية على تحليل المضمون تحليلاً وصفياً بعيداً عن التقويم واصدار الحكم .
- يشمل التحليل مادة الكتاب الدراسي من ألفاظ مكتوبة وأفكار متضمنة ورسومات وصور كما يورد [الجاغوب ، 2002م ، ص 51] معايير تحليل المحتوى التالية :
- المعيار القائم على تصنيف بلوم Bloom للأهداف التربوية في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية .
- المعيار القائم على استخدام تصنيف بياجيه لمراحل النمو العقلية .
- المعيار القائم على استخدام نموذج جانيية الهرمي لمتطلبات التعلم حسب القدرات العقلية.

وقد استخدم أسلوب تحليل المحتوى في النصف الأول من القرن العشرين ، حيث استخدم في دراسة مضمون وسائل الاعلام المطبوعة ، أو المرئية، أو المسموعة. [غريب سعيد، 1980م ، ص 171]

واستخدم في بداية النصف الثاني من القرن العشرين ، في مجال المؤلفات العلمية ، والعلوم الإنسانية والاجتماعية وغيرها [عدلي أبو طاحون ، 1998م ، ص 181] .

كما يعتبر تحليل المحتوى اسلوباً لاتخاذ أي قرار يستهدف عمليات المنهج أو تطويره. [أحمد اللقاني ، 1984م، ص 48]

3:6:1:2 الأنشطة

مفهوم الأنشطة وأهميتها

نقصد بالأنشطة تلك الأعمال الهادفة التي يقوم بها المعلم ، وتسمى الأنشطة التعليمية وتلك التي يقوم بها المتعلم ، وتسمى بالأنشطة التعلمية ، وترتب الأنشطة بنوعيها في خطوات ، وتشتمل كل خطوة على نوع النشاط ، ومصادر التعلم المتاحة والزمن الذي تستغرقه كل خطوة ، مؤكدين على أن الأنشطة خاصة بكل مصادر التعلم لتوظيفها في الخطوات ، وليست على المادة المقروءة [توفيق مرعي ، ومحمد الحيلة ، 2002م ، ص318]

والأنشطة تمثل عنصراً رئيساً من عناصر المنهاج ويقصد بها "الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم (أو المعلم) من أجل بلوغ هدف ما " وقد يكون النشاط تعليمياً إذا قام به المعلم ، وقد يكون تعلمياً

إذا قام به المتعلم ، والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعلمي ، ولا يجوز لنا أن نتعامل مع الأنشطة التعليمية والأنشطة التعلمية انشطة منفردة ، بل أنشطة تعليمية تعلمية متجمعة مع بعضها مشكلة خطوات في طرق تعليم ، أو أساليب تعليم ، أو انماط تعليم ، أو استراتيجيات تعليم [توفيق مرعي ، ومحمد الحيلة ، 2002م ، ص111]

وإذا كانت الأهداف تجيب عن التساؤل : لماذا نعلم ؟ والمحتوى يجيب عن السؤال : ماذا نعلم؟ فإن نشاطات التعليم والتعلم هي التي تجيب على السؤال : كيف نعلم ونتعلم؟ : فالأهداف الجيدة والمحتوى الجيد ، لا تعني الكثير إذا لم تتمخض نشاطات التعليم والتعلم عن اكتساب التلاميذ للخبرات التربوية المرغوبة [ابراهيم عميرة ، 1991م ، ص 231]

كما يعرف ابراهيم عميرة الأنشطة بأنها كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معاً ، أو يقوم به زائر أو متخصص ، لتحقيق الأهداف التربوية أو التعليمية ، والنمو الشامل المتكامل للمتعلم، سواء تم داخل الفصل أو خارجه ، داخل المدرسة أو خارجها ، طالما أنه يتم تحت اشراف المدرسة .

إن النشاط المدرسي يؤدي دوراً هاماً في تنمية الإدراك عند التلاميذ ، ويزيد من تفتح الذكاء عندهم ، وذلك بما يقدمه لهم من مصادر جديدة ومتنوعة للمعرفة والمعلومات ، يسهمون في جمعها من خلال ممارستهم للأنشطة ، من زيارات أو رحلات أو معارض أو تجارب أو جمعيات علمية أو قرارات أو بحوث أو كتابة صحيفة ، كما أن تنوع النشاطات وتعددها يعتبر من أهم مصادر الثقافة للتلاميذ ، فيكتسبون المعلومات ويوسعون دائرة تعاملهم مع البيئة ويتعرفون على العالم وما يحيط بهم، وللنشاط المدرسي دوراً في تنمية قدرات التلاميذ التعبيرية والتحريرية والشفوية وذلك من خلال ممارسة العمل الصحفي أو الخطابي أو الالقائي أو المسرحي أو الأذاعي وغيره ، كما أن ما يتعلمه التلاميذ من نظريات وحقائق ومبادئ لا يتم استيعابه بصورة جيدة إلا من خلال تطبيق هذه الحقائق أو ممارستها عملياً ، ولا يتوفر ذلك إلا من خلال النشاط المدرسي التجريبي [عبد القادرالشيخ الفادني، ص 23]

وتعتبر جمعية العلوم من الجمعيات المهمة في المدارس الثانوية ، لوجود كثير من التجارب التي يمكن اجراؤها في المعمل من تحضير لها وتطبيق لنظريات العلوم وجمع للعينات وتشريح للحيوانات وطرق تعايشها وتكاثرها ، وكذلك النباتات ومعرفة التركيبات الكيميائية لتكوين العناصر ، ثم ربط البيئة بالمدرسة من خلال أعمال التلاميذ وجمع العينات والتعرف على احياء البيئة ، كما تغرس في التلاميذ حب الاستطلاع والقدرة على التجريب ودقة الملاحظة ، فيتعرفون كذلك على التطورات الكيميائية والفيزيائية والرياضية . [يعقوب نشوان ، 1984م ، ص 97]

وتعتبر العلوم من المواد التي لا غنى في تدريسها عن استخدام الوسائل السمعية والبصرية التي توفر خبرات حسية متعددة ومتنوعة تتخذ اساساً لفهم كثير من الحقائق والمعلومات والتطبيقات وتعتبر طريقة " العروض العملية " من أكثر الطرق استخداماً في تدريس العلوم [احمد كاظم وجابرجابر ، 1970، ص2]

إن المناهج قد اهتمت بالأنشطة ، وركزت عليها تركيزاً كبيراً لدرجة أن هناك منهجاً من هذه المناهج الحديثة أطلق عليه منهاج النشاط ، لما لهذه الأنشطة من دور في العملية التعليمية ، ولما لهذه الأنشطة من أهداف تربوية يسعى إلى تحقيقها تتمثل بالآتي [عبد الرحمن جامل ، 2000م ، ص 129]

- اكساب التلاميذ مجموعة من المهارات في مجالات مختلفة .
- اكساب التلاميذ مجموعة من العادات والاتجاهات الايجابية .
- تنمية القدرة على التفكير عن طريق الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ لحل مشكلات مرتبطة بحياتهم .
- تنمية القدرة على التخطيط .
- تنمية القدرة على الابتكار ، بالاضافة إلى الإسهام في اكتساب المعلومات والمفاهيم بطريقة أعمق .

مواصفات بناءة لأنشطة التعلم

تتلخص أهم المواصفات البناءة لأنشطة التعلم بما يلي : [محمد حمدان ، 1988م ، ص 45]

انتماؤها المباشر لأهداف ومعلومات المنهاج وتجسيدها لذلك ، تنوع متطلباتها الانجازية من شفوية وكتابية وعملية ، تنوع مستواها الإدراكي والشعوري والحركي ، تنوع اختصاصها من إدراك وعاطفة وحركة ، تنوع موضعها من مرحلة التعلم كأن تكون أنشطة لبدء التعلم وأنشطة لتطويره ثم أنشطة لتركيزه وانهائه ، تناغمها مع طبيعة المعرفة المنهجية وأنواعها ، استجابتها لحاجات التلاميذ وقدراتهم الادراكية والاجتماعية والحركية الجسمية ، تناغمها مع خبرات التلاميذ السابقة ، تناغمها مع ميول التلاميذ ورغباتهم ، تناغمها مع تضمينات الابحاث والتجارب العلمية الخاصة بأنواع الأنشطة وصيغها المفيدة لتعلم أهداف ومعارف منهجية معينة لنوع محدد من التلاميذ ، قابلية تطبيقها العملي ولما هو متوفر في البيئة من إمكانيات بشرية متخصصة من معلمين وموجهين ، وشكلية خاصة بالبيئة الصفية والمدرسية ، تناغمها مع التقاليد والاتجاهات الاجتماعية السائدة ، تناغمها مع آراء المختصين واقتراحاتهم.

ومن المعايير التي تتحكم بالأنشطة : طبيعة المادة الدراسية ، طبيعة الموضوع في المادة الدراسية ، طبيعة المتعلمين ، توفر الوقت ، توفر الامكانات المادية والبشرية ، التعلم القبلي للمتعلمين، الفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة والمعلم خاصة ، فلسفة المجتمع ، الأهداف المتوخاه ، المكتشفات العلمية ، طريقة تصنيف المحتوى ، طريقة ترتيب المحتوى ، عنصر التقويم ، نوع اعداد المعلم وتأهيله وتدريبة ، ظروف المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية ، ونوعية الفروق بين المتعلمين وغيرها . [توفيق مرعي ، ومحمد الحيلة ، 2002م ، ص112]

تصنيفات أنشطة التعليم والتعلم

صنفت أنشطة التعليم والتعلم تصنيفات متعددة تبعاً للغرض أو المعيار الذي يتم من أجله التصنيف ، ومن هذه التصنيفات : [ابراهيم عميرة ، 1991م ، ص 232]

أولاً : التصنيف على أساس قرب النشاط من الواقع أو تجريده ، ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف ادجارديل Edgardale والذي يمثله مخروط الخبرة الذي قسمه إلى أحد عشر مستوى تبدأ من قاعدة المخروط بالخبرات المباشرة الهادفة ، ثم الخبرات المعدلة ، ثم الخبرات الدرامية ، فالعروض العملية، ثم الرحلات الميدانية ، ثم المعارض ، ثم التلفزيون ، ثم الأفلام المتحركة ثم التسجيلات ، ثم الراديو والصور الثابتة ثم الرموز البصرية ، وفي قمة الهرم الرموز اللفظية .

ثانياً: التصنيف على أساس المكان الذي تتم فيه النشاطات : فقد تتم نشاطات منظمة داخل الفصل أو نشاطات حرة خارج الفصل .

ثالثاً : التصنيف على أساس حجم المشاركين في النشاط : فقد يشترك في النشاط مجموعة كبيرة او صغيرة ، أو يقوم به فرد واحد .

رابعاً : التصنيف على أساس الحواس التي تستخدم في النشاط : وعلى هذا الأساس تقسم النشاطات إلى : سمعية ، بصرية ، صوتية ، حركية .

خامساً : التصنيف على أساس الأهداف : وتصنف النشاطات على هذا الأساس إلى نشاطات للحصول على المعلومات ، نشاطات المهارات العملية ، نشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية.

فوائد الأنشطة

إن عملية اختيار الأنشطة التعليمية عملية مهمة ودقيقة تتم في ضوء الأهداف التربوية المنشودة وفي نفس الفترة التي يتم فيها اختيار المحتوى التعليمي ، فهي مرتبطة بالمحتوى التعليمي ارتباطاً وثيقاً لكونها الأداة الأولى التي تساعد المحتوى في عملية تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ، وللأنشطة التعليمية أهمية بالغة بالنسبة للعملية التربوية ، وفوائد عديدة منها اثارة اهتمام المتعلمين ، ووضع المتعلم في مواقف تحتم عليه التفكر، وايجاد العديد من وجهات النظر ، واتاحة المجال للمتعلمين لتطبيق ما تعلموه من معارف ومهارات ، والعمل على تحقيق أهداف تربوية شاملة ، وتشجيع التعلم الذاتي . [جامعة القدس المفتوحة ، تكنولوجيا التربية ، 1997م، ج1 ، ص 69] .

شروط اختيار الأنشطة التعليمية : [أحمد اللقاني ، 1989م، ص 255]

1- الارتباط بين النشاط وبين عناصر المنهاج الأخرى .
2- الارتباط بين النشاط وبين المتعلم من حيث : حاجاته ، اهتماماته ، إثارة تفكيره .
3- اتاحة فرص المشاركة للجميع وبايجابية .
4- اثارة المشكلات موضوع الدراسة والتحليل .
5- الحاجة إلى استخدام مصادر متنوعة غير الكتب المدرسية .
6- اعتمادها على الجهود الفردية تارة والجماعية تارة أخرى .
7- يعتمد تنفيذه على التخطيط المشترك بين المعلم من جهة والطلبة من جهة أخرى .
8- مراعاة الظروف البيئية الخاصة بالمتعلمين .
9- تمكن المتعلم من كفايات تخطيط النشاط وتنفيذه مع الطلبة .

ويحدد [محمد حمدان ، 1997م ، ص 142] ثلاثة أنواع من أنشطة التعلم التي يحتاجها المجتمع لتحقيق أهداف ومعارف المنهاج وهي:

أنشطة تعلم متخصصة يشير إليها الحقل الأكاديمي المتخصص بالمنهج ، وأنشطة تعلم ثقافية تدعو إليها ثقافة المجتمع من أجل صيانة وبقاء المجتمع ورفع كفاية المتعلمين في التعامل وتفعيل الحياة الاجتماعية ، وأنشطة تعلم حديثة للمحافظة على قدرة المجتمع في التقدم ومواكبة الحياة العصرية .

طرق التعليم وأساليبه

طريقة التعليم هي عملية تتكون من عدد من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاه تشتمل على أنشطة تعليمية وتعلمية ، وتوظف كل مصادر التعليم المتاحة أما أساليب التعليم فهي نفسها طرق التعليم

اللهم إلا أن أساليب التعليم لها تطبيقات خاصة بمواد دراسية ، وفي مستويات صفية معينة. [توفيق مرعي ، ومحمد الحيلة ، 2002م ، ص 113] .

أما النمط التعليمي فهو مجموعة من إجراءات منظمة توجه عملية تنفيذ النشاطات التعليمية ، وتقوم على مجموعة من المسلمات ومنها أنماط تعليم المدرسة المعرفية والإنسانية والاجتماعية والسلوكية. [جامعة القدس المفتوحة ، المنهاج التربوي ، ج1 ، 2000م ، ص 92] .

أما استراتيجيات التعليم فترتبط بالأنشطة التعليمية ، وتختلف عن الأنماط التعليمية في أنها تعتمد على مبادئ تربوية ونفسية ، كما تختلف عن الطرق والأساليب في أنها مخططة بدقة ، فهناك استراتيجيات لتنظيم تعلم موضوعات معينة ، كالمفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات وحل المشكلات والابداع ، وهناك استراتيجيات تعلم أخرى مثل : استراتيجية التعلم الاتقاني ، واستراتيجية التعلم بالأدوار التربوية ، واستراتيجية التعلم بالمشاريع والأبحاث والتقارير واستراتيجيات التعليم بالخطوات. [توفيق مرعي ، ومحمد الحيلة ، 2002م ، ص 113] .

وطراق التدريس تكون عامة تصلح لتدريس كل المواد ، فالمحاضرة والمناقشة والاستقراء والاستنتاج كلها طرق تصلح لتدريس الرياضيات والعلوم وغيرها ، أما الأساليب فهي طرق التدريس الخاصة بمادة دراسية معينة [محمد حمدان ، 1985م ، ص 192] .

ويميز التربويون بين الطرق والأساليب والوسائل ، فقد يستخدم المعلم العرض كطريقة يقدم بها المعلومات لتلاميذه ، وهو قد يستخدم أسلوب المحاضرة في عرض المعلومات أو أسلوب آخر ، أما الوسيلة : فهي الأداة التي يستخدمها المعلم في تفاعله مع التلاميذ ، فقد يستخدم معلم ما ، الصور كوسيلة للتعرف على المعلومات ، كما أن هناك معايير لاختيار طرق وأساليب التدريس ، تتمثل بالآتي: ملائمة الطريقة للأهداف ، ومحتوى المادة الدراسية ، ومستويات نمو التلاميذ وخبرة المعلم ونظرته إلى التعليم . [مروان أبو حويج ، 2000م ، ص 173]

ومن ابرز الأساليب العامة التي تستخدم في التدريس ما يلي : [مروان أبو حويج ، 2000م، ص 175]

1- أساليب مبنية على عمل الطالب مثل المشروع ، والتعيينات أو الواجبات المدرسية .
2- أساليب مبنية على العرض والاستكشاف مثل الاستقراء والقياس والصور والأفلام .
3- أساليب مبينة على الكلام والاستماع مثل المحاضرات والالقاء والتسجيلات والندوات.

4- أساليب معاصرة في التعليم مثل التعليم الذاتي والوسائل التكنولوجية الحديثة (الحقائب التربوية
)

الوسائل التعليمية

هي مصدر من مصادر التعلم يعين المعلم والمتعلم على تحقيق الأهداف المبتغاة بأقل جهد ووقت وكلفة وبأعلى حدود فاعلية . [جامعة القدس المفتوحة/تكنولوجيا التربية ، 1999م، ص 31]

وتعرف بأنها عبارة عن الأدوات ، والمواد ، والأجهزة ، وقنوات الاتصال التي تنتقل بوساطتها المعرفة للدراسين وتحتاج إلى تخطيط وتطبيق ، وتقويم للمواقف التعليمية بحيث تصبح صالحة وقادرة على تحقيق الأهداف التعليمية . [بشير الكلوب ، 1993م ، ص 105]

وقد أثبتت الدراسات أهمية وضرورة استخدام التقانة التعليمية ، حيث أفادت أن الفرد يمكن أن يتذكر ما قرأه وسمعه وشاهده ورواه أثناء أداء عمل معين ، لذلك فإن تذكر التلميذ لما تعلمه يتوقف على الطريقة التي تم بها التعلم . [حسن مختار ، 1986م ، ص 110]

وقد عرفت دنت E.A. Dent الوسائل التعليمية الحسية بأنها "المواد التي تستخدم في حجرات الدراسة أو في غيرها في المواقف التعليمية لتسهل فهم معاني الكلمات المكتوبة أو المنطوقة". [سعيد التل وزملاؤه ، 1993م ، ص 755]

أهداف استخدام الوسائل التعليمية

تهدف إلى تحقيق أهداف المنهاج فيما يتعلق بالتالي : [كمال فرحات ، 2003م ، ص 42]
زيادة انتباه المتعلمين وحفزهم على التركيز والمتابعة من خلال حواس مختلفة ، مما يجعل التعليم أبقى أثراً وفقاً لما ذكرته نظريات التعلم ، وتجسيد المجردات ، وتوضيح الخبرات الغامضة مع مراعاة تعاليم الدين والمعتقدات الشرعية ، وفتح قنوات جديدة للاتصال بين المعلم والمتعلم تتجاوز النمط اللفظي ، وتنمية المهارات اليدوية لدى المتعلمين وتنمية تقديرهم للعمل اليدوي من خلال إعدادهم لبعض وسائل التقانة التعليمية باستخدام خامات البيئة ، وتنمية الميول الايجابية والحصيلة اللغوية لدى المتعلمين الأقل

قدرة على التحصيل لتحسين مستوى التحصيل لديهم ، وتنمية تذوق المتعلمين للجمال وتناسق الألوان وتوظيفها في التعبير ، وتنمية الوعي الاقتصادي لدى المتعلمين وتعريفهم بما يتوافر من خامات في مدارسهم وبيئتهم الاجتماعية.

وهناك تصنيفات عديدة ومتنوعة للوسائل التعليمية فقد تكون هذه الوسائل سمعية وقد تكون بصرية ، وقد تكون سمعية وبصرية معاً ، وهناك كذلك معايير عديدة لتصنيف الوسائل ، ومن أهم هذه المعايير:

معيار تصنيفها على أساس الحواس المشتركة ، ومعيار تصنيفها على أساس الفئة المستهدفة منها أو من استخدامها ، ومعيار طبيعة الخبرة التي تحتاجها لتحقيق الأهداف المنشودة ، ومعيار الكلفة اللازمة ، ومعيار مدى التوافر وسهولة الموارد ، ومعيار سهول الاستعمال وصعوبته ، ومعيار طبيعة العمل ، آليه وغير آليه . [جامعة القدس المفتوحة، تكنولوجيا التربية ، 1999م، ص 141]

أهمية الوسائل التعليمية

ولقد أثبتت البحوث العلمية أهمية الوسائل التعليمية ومدى فعاليتها في العملية التربوية ، ومن أهم هذه الفوائد : [سعيد التل وزملاؤه ، 1993م ، ص 755 – 763]

1- تنمي في المتعلم حب الاستطلاع وترغبه في التعلم .
2- تسهم في تعليم اعداد كبيرة من المتعلمين في صفوف مزدحمة .
3- توسع مجال الحواس وامكانات الاستفادة منها .
4- تثير انتباه التلاميذ وتزيد من اقبالهم على الدراسة .
5- تعالج مشكلة الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية .
6- تعالج مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ .

ويتضح مما تقدم أن للوسائل التعليمية دور كبير في تحسين وتسهيل العملية التعليمية ، وتقوية العلاقة بين المتعلم والمعلم وتأكيد شخصية المتعلم وتعليمه المعاني الصحيحة للعبارات والمفردات الغامضة ، والمجردة بأقل الأخطاء واقصر الأوقات ، وتحرره من دوره التقليدي أي تجعله مشاركاً بعد أن كان مستمعاً ، وتقوي به روح الاعتماد على النفس ، وبهذا أصبحت الوسائل التعليمية في الوقت الحاضر ضرورة من ضرورات المدرسة الحديثة ومعينة ومساعدة للمعلم داخل حجرة الفصل ، وأصبح الاهتمام بها مظهراً من مظاهر العناية بالعملية التعليمية في جميع الدول المتقدمة.

4:6:1:2 التقويم

مفهوم التقويم

التقويم هو أحد عناصر المنهاج الاربعة على اعتبار أن المنهاج نظام ، والتقويم هو التصحيح والتصويب . وهو عملية تشتمل على عمليات تؤدي إليها ، مثل : عملية التقويم بمعنى التثمين ، وعملية التشخيص بمعنى مظاهر القوة ومواطن الضعف ، وعملية القياس أي تكميم التقويم ، وعملية المتابعة ، وعملية التغذية الراجعة ، وعملية اصدار الحكم . [جامعة القدس المفتوحة، المنهاج التربوي، 1997م، ص 151]

وهناك تعريفات مختلفة للتقويم منها :

- التقويم هو عملية اصدار أحكام والوصول إلى قرارات . وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها ، وعلى ضوء الأهداف التربوية ، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم. [مجدي حبيب ، 1996م ، ص 9]

- التقويم هو معرفة مدى نجاح الفرد في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها . [هشام الحسن ، وشفيق القايد ، 1990م ، ص 123]
- التقويم هو مدى صلاحية أو ملائمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة [عمر الشيخ حسن، 1975م ، ص 1]

- التقويم هو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة . [مروان أبو حويج ، 2000م ، ص 265]

- التقويم هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة عن فرد أو ظاهرة ودراستها بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقق أهداف محددة مسبقاً ، من أجل اتخاذ قرارات معينة [محمد الجاغوب ، 2002م ، ص 226]

ويرى برينك (Brink) ان التقويم هو عملية الحصول على المعلومات ، واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها في اتخاذ القرارات الهامة . ويشتمل التقويم على عدة أمور أهمها :

1- الأعداد للتقويم كإعداد المقاييس والأدوات اللازمة .
2- الحصول على المعلومات ، وتحليلها وتفسيرها .
3- اصدار الأحكام .
4- توظيف الأحكام في اتخاذ قرارات أو تقارير تقويمية مهمة [جامعة القدس المفتوحة، تصميم التدريس ، 1994م، ص 128]

أهمية التقويم

يعتبر التقويم وسيلة للحكم على كفاءة المعلم ومدى تعلم التلاميذ وتفاعلهم مع الخبرات التي يحتويها المنهاج ، وللتقويم أهمية كبيرة للتلاميذ والمعلمين والآباء والمشرفين فهو يزود التلاميذ بالتغذية الراجعة ويوضح لهم الأهداف الخاصة ، كما يحدد جوانب ضعفهم وقوتهم ، ويزود المعلمين بالمعلومات عن مستوى الطلاب ونتائجهم التعليمية ، كما يزود الآباء بمعلومات عن المستوى التعليمي لأبنائهم ودرجة تقدمهم ونموهم في كل جوانبهم ، وكذلك اكتشاف قدراتهم . [حسن الحسن ، 1999م ، ص 37]

والتقويم يعد أحد عناصر المنهاج ، ويحتل مكاناً كبيراً في العملية التعليمية لما له من أهمية وتأثير على الأهداف التعليمية والمحتوى والأساليب والأنشطة ، ويعد التقويم من أهم العمليات التي تهيئ الطريق أمام المعلم والمتعلم للوقوف على نقاط الضعف وتذليلها وتدعيم نقاط القوة ، لأن التقويم بمفهومه الواسع الشامل ما هو إلا عملية تشخيص وعلاج وله أساليبه الفردية والجماعية [عبد الرحمن جامل ، 2000م ، ص 130]

وما من شك في أن التقويم يؤدي دوراً كبيراً في العملية التربوية باعتبارها عملية هادفة بالأساس ، وتتطلب مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المرسومة بقصد التطوير المستمر ، وقد برزت الأهمية البالغة للتقويم في ميدان التربية عامة ، وفي ميدان المناهج المدرسية خاصة ، واختلف دوره باختلاف فلسفة التربية ونظرياتها .

وقد لخص [محمد الجاغوب ، 2002م ، ص 225] أهمية التقويم التربوي على النحو الآتي :

أهميته للمعلم :

يزوده بمعلومات عن الدرجة التي حققها الطالب في نتائجه ، ويعينه على اعادة صياغة الأهداف ، ويساعده في تحديد انجع السبل التي تؤدي إلى تحسين التعلم .

أهميته لولي الأمر :

يزوده بمعلومات عن مدى التقدم الذي احرزه ابنه ، ويساعد في التعرف على قدرات ابنه ومواهبه ، ويوضح له الطرق التي تمكنه من مساعدة ابنه في عملية التعلم .

أهميته للطلبة :

يحدد لهم جوانب قوتهم أو ضعفهم ويعرفهم بما هو مهم لهم ليتعلموه ، ويزودهم بتغذية راجعة تفيدهم في معالجة القصور أولاً بأول ، وينمي قناعاتهم بالأداء الجيد ويشجعهم على تحسينه .

ويفيد المسؤولين في :

التعرف على مدى فاعلية البرامج المدرسية ، والتحقق من جوانب القوة والضعف في المنهج المدرسي ، وتحديد نقاط القوة والضعف عند المعلمين من أجل مكافأتهم أو العمل على النهوض بمستوياتهم ، ومقارنة نتائج عملية التعلم والتعليم بين المدارس أو المناطق الجغرافية المختلفة داخل الدولة الواحدة .

مجالات التقويم

تقويم الأهداف

يمثل تقويم الأهداف جانباً مهماً من جوانب التقويم التربوي ويتم تقويم الهدف على عدة مستويات منها : [عبد الرحمن جامل ، 2000م ، ص 134]

علاقة الهدف بالتلميذ والمجتمع وطبيعة المادة ، ومدى اجرائية الهدف أو تخصيصه ، ومدى إمكانية تحقيق الهدف ، ومدى تصنيف الأهداف وترتيبها ، ومدى وضع الهدف ، وكيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو ، ومدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة .

تقويم المحتوى (المقرر)

يستفاد من نتائج تقويم المنهاج في تطويره وفي تحسين عملية التعلم ، باعتبار أن المنهاج هو في الأساس خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم ، ومن الأسئلة التي يهتم بها المقوم التربوي عندما يتعرض لتقويم المنهاج ما يلي :

- هل اختيرت الامكانيات التربوية لوضع محتوى المنهاج في ترتيب سبق فعل تنفيذه ؟
- ما معنى ارتباط تسلسل محتوى المنهاج بمستويات التلاميذ؟
- ما مدى ضرورة وأهمية المحتوى المقترح ، وما مدى منطقية التسلسل فيه ؟
- ما مدى مراعاة المحتوى المقترح للفروق الفردية بين التلاميذ ؟

- ما الأنشطة التي تستخدم في تقويم البيانات التعليمية لهذا المنهاج ؟
- ما مدى الاستفادة من البيئة كمصدر للخبرات في المنهاج ؟
- ما مدى شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك في المجالات الادراكية والانفعالية والنفس حركية ؟

تقويم المنهاج :

بالرغم من الاختلاف الظاهري النسبي بين المفاهيم التي يوردها المختصون لتقييم المنهاج ، فإن معظمها يشير في الواقع لعملية ونهاية تربوية واحدة هي : تقرير قيمة المنهاج ، سواء كانت هذه القيمة فنية أم تربوية ، وفيما يلي نماذج من هذه المفاهيم : [محمد حمدان ، 1986م ، ص 31]

- مفهوم تايلر : هو عملية تحديد درجة التوافق بين تحصبل التلاميذ وما تدعو إليه الأهداف المنهجية بخصوص ذلك .
- مفهوم كرونباخ : هو علمية جمع واستعمال المعلومات لاتخاذ قرارات مناسبة تهم المنهاج .
- مفهوم بيوشامب : هو عملية تربوية تشتمل القيم والكفايات التي يحتاجها التلاميذ ومجتمعهم، ثم جمع البيانات الخاصة بدرجة تحقيقها لديهم ، وتحليلها وتفسيرها بعدئذ لغرض تحسين المنهاج .
- مفهوم سكرفن : هو عملية مقارنة التأثيرات التربوية الحقيقية للمنهج بحاجات المتعلمين ، بمعنى تحديد القيمة التربوية للمنهاج .
- مفهوم محمد حمدان : عملية جمع البيانات الخاصة بالمنهاج وما يرتبط به من عمليات وخدمات بشرية ومادية وتربوية مساعدة لصناعته وتنفيذه ، ثم معالجتها بطرق احصائية وصفية مناسبة لتقرير صلاحيته وقيمته البنائية والانتاجية ، للعمل بعدئذ على تحسينه وعلاجه، أو لاجازة الاستمرار بتطبيقه ، أو الغائه كلياً من التربية المدرسية .
- مفهوم هشام الحسن وشفيق القايد: العملية التي ترمي إلى معرفة مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجل تحقيقها .

ويختص التقييم البنائي بتحديد مدى صلاحية المنهاج كوثيقة مكتوبة للتعلم فيما يعرف بالصلاحية الذاتية ، فيتناول محتواه أولاً من أهداف ومعارف وأنشطة تعلم وتقييم ، ثم مواصفاته الفنية والنفسية واللغوية الخاصة بكتابته وتنظيم معارفه وخبراته وكيفية اخراجه وصناعته ، بينما يختص التقييم الإنتاجي بالدرجة الأولى بتحديد قيمة المنهاج التحصيلية من حيث مدى فعاليته في إحداث تعلم التلاميذ. وينتج عن نوعي التقييم البنائي والانتاجي قرارات موجهة لتحسين المنهاج غالباً . [محمد حمدان ، 1986م ، ص 33]

كما يحدد [محمد حمدان ، 1986م ، ص 37] الوسائل السائدة التي يستخدمها المختصون لجمع بيانات التقييم المنهجي وهي كالتالي :

1- الاختبارات الكتابية والشفوية والعملية .
2- الملاحظة المنظمة وغير المنظمة .
3- المقابلات المنظمة وغير المنظمة .
4- الاستطلاعات المكتوبة والشفوية (بالحقائق مثلاً) .
5- مقاييس التقدير المتدرجة والقوائم وسجلات حوداث المنهاج .
6- التقارير الذاتية للأفراد المشتركين بصناعة وتنفيذ المنهاج .
7- التسجيلات السمعية ،المرئية لعمليات صناعة وتنفيذ المنهاج .
8- الدراسات الميدانية لتنفيذ وتدريس وتعلم المنهاج .
9- المناقشات والندوات الرسمية وغير الرسمية لهيئات صناعة وتنفيذ وتدريس المنهاج .
10- المراجعات والدراسات التحليلية للمنهاج ومواده وعوامله وعملياته .

كما تتلخص الأغراض العامة لتقييم المنهج في غرضين رئيسين هما : [محمد حمدان ، 1986م، ص 38]

- تحسين المنهاج خلال مراحل صناعته المتنوعة كالتخطيط والتطوير والتنفيذ ، ويتم هذا بواسطة التقييم البنائي .
- تحديد قيمة فعالية المنهاج التربوية في احداث تعلم التلاميذ من خلال التعرف على دوره في تحصيلهم ويتم هذا بواسطة التقييم الانتاجي .

خصائص التقويم الجيد وأسسه

لكي يحقق التقويم الغاية المنشودة منه لابد من أن يتصف بالخصائص التالية : [جبرائيل بشارة ، 1986م ، ص 352]

1- الارتباط باهداف واضحة : إذ لا يمكن القيام بأي تقويم سليم إذا لم تحدد الأهداف تحديداً دقيقاً.
2- الشمول : من المفروض أن يشمل التقويم كل هدف من الأهداف التي تضعها المدرسة ويسعى المنهاج لتحقيقها .
3- تسهيل عملية التقويم الذاتي والتوجيه عند المعلم والتلميذ ، من أجل معرفة مدى التقدم في المسار الصحيح نحو الأهداف الموضوعة .
4- تحسين عملية التعلم والتعليم : ويهدف التقويم بشكل أساسي إلى تطوير المنهاج وتحسينه ويستتبع بالتالي تطوير عملية التعلم والتعليم وتسهيلها ، ويظهر التقويم بوضوح مظاهر القوة والضعف في التعليم .
5- أن يساعد في اختيار المنهاج وتطويره .

6- أن يكون التقويم إنسانياً عادلاً يأخذ بالاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج وتصعب ملاحظتها كالعوامل البيئية أو النفسية أو الاجتماعية العامة والحياة التي تسود المدرسة وما إلى ذلك من الاعتبارات والظروف .
7- أن تكون أساليبه وأدواته علمية ، فيتوفر فيها الصدق ، الثبات ، الموضوعية ، التنوع مراعاة المستوى، البرمجة ، التمييز ، وقابلية النتائج للتنظيم والتحليل .

هناك مجموعة من الأسس التي لابد من مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم إذا ما أريد لهذه العملية النجاح في بلوغ أهدافها ، وهذه الأسس هي : [Richarad Hooper, 1971 P. 15]

1- أن يتسق التقويم مع أهداف المنهاج بمعنى أن يتصل بما ينبغي انجازه .
2- أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية ، ولكل عناصر العملية التعليمية التعلمية .
3- أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم حتى نحصل على معلومات أوفر عن المجال الذي نقدمه ، وأن تكون هذه الأساليب والأدوات متقنة التصميم والإعداد ومتناسبة مع تقويم الأهداف التربوية المراد تحقيقها .
4- أن يكون التقويم التربوي عملية تقويم مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة لعملية التربية حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم باستمرار.
5- أن يتم التقويم بطريقة تعاونية ، يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها، من المديرين ، والمشرفين التربوين ، والمسؤولين في التربية وأفراد من البيئة والمجتمع المحلي.
6- أن يميز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة ، ويكشف عن الفروق الفردية ، والقدرات المتنوعة من الطلبة .
7- أن يكون التقويم تشخيصياً وعلاجياً ، أي أنه يصف نواحي القوة ، ونواحي الضعف في عمليات الأداء ، بقصد الافادة من نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف وتداركها .
8- أن يكون التقويم وظيفياً ، بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية ، وفي احداث تغييرات ايجابية في جميع عناصرها .
9- أن تراعي في التقويم الناحية الإنسانية ، بمعنى أن يترك اثراً طيباً في نفس التلميذ ، فلا يشعر بانه نوع من العقاب ، أو وسيلة للتهديد به .

أنواع التقويم

يمكن استخدام التقويم لأغراض مختلفة ، ويختلف التقويم عندئذ تبعاً لهذه الأغراض ، وبصفة عامة يمكن تحديد أغراض التقويم على النحو الآتي : [مجدي حبيب ، 1996م ، ص 12]

- تقويم قبلي : ويحدث عندما يكون الغرض هو اختبار الطلبة بقصد توزيعهم وفقاً لمستويات معينة قبل البدء بالتعليم .
- تقويم تشخيصي : ويقصد به التعرف على نواحي القوة والضعف أوالخبرات السابقة لدى المتعلمين .
- تقويم بنائي (التقويم المستمر) تكويني ويستخدم بهدف متابعة مدى تقدم المتعلمين اثناء دراستهم ، ويرتبط هذا النوع من التقويم بمبادئ التدعيم والتغذية الراجعة .
- تقويم نهائي : (ختامي) للتعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة مثل الوصول إلى المستوى المطلوب لمخرجات التعلم .

كما يشمل التقويم الأنواع التالية : [هشام الحسن وشفيق القايد ، 1995م ، ص 125]

- التقويم البنائي وهو يصاحب الأداء ويهدف إلي تصحيح مسار التعليم ويطلق عليه أداء التصحيح الذاتي .
- تقويم التباين أو التطابق ويبحث في مطابقة الأداء للهدف .
- تقويم الاحتمالات ويبحث في تقدير أثر الضغوط الاجتماعية والثقافية على المدرسة .

ومن أنواع التقويم : [عبد الرحمن جامل ، 2000م ، ص 140]

1- التقويم المبدئي Initial Evaluation

ويتم ذلك قبل البدء في تطبيق المنهاج حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق مما يساعد على :

أ- تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهاج .

ب-معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهاج من حيث الامكانيات المادية والمعلمين الطلاب.

2- التقويم البنائي أو التكويني Formative Evaluation

ويجري في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهاج بغرض الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل وإعادة توجيه مسار التطوير .

3- التقويم الختامي : Summative Evaluation

ويجري في ختام التعامل مع المنهاج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه تقديراً شاملاً فهو يزودنا بحكم نهائي على النتائج .

4- التقويم التتبعي : وهو التقويم الذي يتم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج ، حيث أن الخبرات التي اكتسبها من التعامل مع المنهاج يفترض أن تكون لها آثار باقية على تعلمه المستقبلي وفعاليته في العمل .

أسئلة التقويم

إن بلوم وزملاءه يرون بأن أي هدف تعليمي يمكن أن يصنف وفق مستويات بلوم المعرفية الستة ، وبالتالي فإن أي سؤال يمكن تصنيفه على هذا النحو ، وهناك عوامل ثلاثة تحدد المستوى الذي يصنف بمقتضياته سؤالاً معيناً وهي [صلاح عبد الرازق ، 2003م ، ص 34]

1- طبيعة السؤال وهي تحتوي على مستوى التفكير الذي يستثيره .
2- المعرفة السابقة لدى كل تلميذ بالموضوع الذي يسأل فيه المعلم .
3- نوع التدريس السابق يؤثر في تحديد المستوى للسؤال ، فإذا كانت إجابة السؤال قدمت للتلاميذ في الكتاب المدرسي أو اعطيت للتلاميذ بواسطة المعلم ، فإن ما يستثيره السؤال من مستويات التفكير هو التذكر فقط .

وتعرف الأسئلة التحريرية التقويمية بأنها : تلك الأسئلة التي تهدف من خلالها إلى تقويم تحصيل المتعلمين الدارسين سواءاً كان في نهاية الفترات أم في امتحان النقل والشهادات العامة.

وتصنف الأسئلة التحريرية إلى نوعين : [صلاح عبد الرازق ، 2003م ، ص 36 – 58]

- **أسئلة المقال :** هي تلك الاسئلة التي تسمح للمتعلم بأن يجيب على الاسئلة بكلمات من عنده، ويتيح هذا النوع من الاسئلة المجال أمام المتعلم ليعبر عن نفسه ويختار المعلومات المتعلقة بالمشكلة ويربط بينها ، كما تركز على العمليات العقلية العليا في المجال المعرفي والقدرة على الإبداع إلا أنها تؤدي احياناً إلى اختلاف في فهم المقصود منها ، وتحتاج وقتاً طويلاً في الاجابة والتصحيح .

ويذكر كل من وليم ويرسمان ، ستيفن جيزر (William Wiersma & Stephen Gizurs , 1992, P 271) إن أسئلة المقال تستخدم لقياس مخرجات التعلم التالية :

- القدرة على التعبير الكتابي .
- القدرة على انتقاء المعلومات وتنظيمها والربط بينها .
- القدرة على الابتكار .
- القدرة على التفكير الناقد .

- **الاسئلة الموضوعية** : تلك الاسئلة التي يمكن تقدير درجاتها تقديراً موضوعياً ونعني بذلك أن هناك اتفاقاً في الأحكام إذا ما تم تصحيح السؤال الموضوعي من قبل مجموعة من المصححين ، وأنواعها : [صلاح عبد الرازق ، 2003م ، ص 45]

- **اسئلة الإكمال (التكميل)** : عبارات يدونها المعلم وقد حذف منها كلمة أو أكثر ، ووضع في مكان كل كلمة محذوفة خط أو عدة نقاط ويطلب من المتعلم أن يضع من عنده الكلمات المحذوفة التي تجعل المعنى كاملاً.
- **اسئلة الصواب والخطأ** : نوع من العبارات يستجيب لها المتعلم باحدى الوسائل التالية : صح/خطأ ، نعم /لا ، √/× ... ، وفي كل حالة لا توجد غير اجابتين محتملتين.
- **اسئلة المزاوجة (المقابلة)** : وهي التي تتكون من عمودين متوازيين يحتوي كل منهما على مجموعة من العبارات أو الرموز أوالكلمات أوالصور وتسمى المفردات التي يختار منها المتعلم بالاستجابات أوالبدائل الاختيارية .
- **اسئلة الاختيار من متعدد** : تتكون في أبسط صورها من مشكلة وعدة حلول بديلة ، وتطرح المشكلة أما في صيغة استفهامية واما على شكل عبارة ناقصة ، وتسمى المشكلة بأصل السؤال (الجذر) أما الحلول البديلة فهي عبارة عن الاجابات المحتملة في حالة السؤال وتسمى الحلول والاجابات البديلة (بالبدائل) ، وتتضمن البدائل اجابة واحدة صحيحة وعدد من الاجابات الخاطئة التي يطلق عليها المشتتات (المموهات) .

غايات وأهداف التقويم

تسعى عملية التقويم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والغايات أهمها : [جامعة القدس المفتوحة، القياس والتقويم ، 1994م، ص 10]

توفير معلومات ذات صلة بما يحتاج إليه صانعوا القرار بما يختص بمدخلات العملية التربوية ومخرجاتها ، وتوفر عملية التقويم معلومات تتعلق بالبرامج المدرسية لتحديد اوضاعها وكفايتها ومن ثم تحديد مستويات الطلبة واوضاعهم الاكاديمية ومدى استعدادهم للتعلم المستقبلي ، وتمكن عملية التقويم المستمر من تيسير عملية وضع الأهداف ومراجعتها وتمكن من اختيار محتوى المناهج الدراسية وتعديلها ، وتساعد عملية التقويم على تسهيل عمليات تعلم الطلبة وترشيد عملية التعلم الصفي، وتساعد عملية التقويم على التخطيط للأنشطة التعليمية المختلفة ، وتساعد عميلة التقويم في الوصول إلى تقييم شامل لمختلف جوانب العملية التربوية .

7:1:2 أسس المناهج

إن المقصود بالأسس هي تلك المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهاج في مراحل التخطيط والتنفيذ ، وتعتبر هذه المؤثرات والعوامل بمثابة المصادر الرئيسة لكافة الأفكار التربوية التي تصلح اساساً لبناء وتخطيط المنهاج وتصميمه ، فالمنهاج لابد أن يستند إلى فكر تربوي أو فلسفة تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه ، وحتى تكون هذه الفلسفة متكاملة يفترض فيها أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه ، وطبيعة المتعلم الذي نقوم باعداده وتربيته ، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها . [عبدالرحمن جامل ، 2000م، ص 43]

ويسود ميدان المناهج ثلاث اتجاهات رئيسية متكاملة تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهاج وهذه الاتجاهات هي : [عبدالرحمن جامل ، 2000م ، ص 43]

- الاتجاه الأول : يرى أن المتعلم هو محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمة ، وهذا الاتجاه يمثل الأساس السيكولوجي النفسي للمنهج.
- الاتجاه الثاني : يرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية ، وحيث توجه كافة الجهود والامكانات لصب المعلومات في عقول التلاميذ بصورة تقليدية ، وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهج.
- الاتجاه الثالث : يرى أن المجتمع هو محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته ، وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج.

وتنقسم أسس المناهج إلى أربعة أسس

1:7:1:2 الأسس المعرفية للمنهاج

تتكون المعرفة من معلومات وطريقة تعلم وتفكير ، ويعدها البعض خيرة وهي ما يميز الإنسان عن الحيوان ، ويعدها البعض الآخر غير خيرة حين تؤدي إلى التقليد ، أو إذا استعملها الإنسان للشر ، أو إذا كان الهدف منها هو النمو العاطفي للإنسان ، وليس النمو العقلي ، وتدرك المعرفة إدراكاً حسياً بالحواس ، أو إدراكاً عقلياً لغرض تكوين المفاهيم . [جامعة القدس المفتوحة ، 2000م ، ج1 ، ص 183] .

وتقوم الأسس التاريخية المعرفية على الاهتمام بالعقل ونموه وتغيير سلوك التلاميذ لإكسابهم بعض المعلومات والأفكار والمعارف العقلية والخبرات دون أن يتدرب التلاميذ على أنواع السلوك المرغوب

اكتسابها ، ولم يهتم المنهاج القديم بتدريب التلاميذ على المهارات الضرورية والتي تلزمهم في حياتهم العملية لحل مشاكلهم ومواجهة المواقف الحياتية الصعبة التي تقابلهم ، كما يدمج النواحي النظرية في النواحي العملية والتطبيقية ، ويعتمد على الطرق التلقينية كالإلقاء والمحاضرة ، ولا يهتم بالفروق الفردية بين التلاميذ . [حسن الحسن ، 1999م ، ص 75] .

2:7:1:2 الأسس الفلسفية والفكرية للمنهاج :

يقوم كل منهاج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع التي تهدف إلى تحقيق فهم افضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها ، وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته ونشرها فلابد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الافكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة . [عبدالرحمن جامل ، 2000م ، ص 46]

والفلسفة هي الإطار الفكري أوالنهج العقلاني الذي يوجه أعمالنا وأقوالنا ، أو بالأحرى كل سلوكنا الظاهر منه والباطن ، أما فلسفة التربية فيرى البعض أنها تطبيق الفلسفة طريقة ونهجاً على شئون وقضايا التربية ، أو أنها مجموعة وجهات النظر التي تتسم بالاتساق والتكامل فيما يتعلق بعدد من القضايا الأساسية التي تتعلق بالتربية ، كالعلاقة بين التربية والتنمية ، وطبيعة الإنسان المطلوب ، ودور التربية في التقدم الاجتماعي وغيرها [جامعة القدس المفتوحة ، 2000م ، ج1 ، ص 134] .

ومناهج التعليم تختلف من مجتمع لآخر باختلاف الفلسفات الاجتماعية والتربوية ، ولكل مدرسة فلسفية رأيها في بناء المنهج التعليمي ، ومن أشهر الفلسفات التربوية التي تؤثر في المناهج التعليمية:

- **الفلسفة المثالية** : وترى أن الإنسان مكون من عقل وجسم وأن كل واحد منهما ينتمي إلى عالم مختلف حيث أن العقل ينتمي إلى عالم المثل والجسم إلى العالم المادي وأن المعرفة الحقيقية هي نتاج العقل وحده ، وهي فطرية .

- **الفلسفة الواقعية** : وترى أن الاشياء موجودة وجوداً مستقلاً عن الفكر ، فالأساس هو المادة، وتنظر إلى المعرفة بأنها حقيقة موجودة في الكون وهي مستقلة عن الإدراك وهي مكتسبة ليست فطرية .

- **الفلسفة البرجماتية أو النفعية** : وتقوم هذه الفلسفة على أساس أن المعرفة تكون صادقة طالما أنها تمثل وصفاً دقيقاً للحقيقة الموجودة في العالم المادي وفي الحياة ، وترى هذه الفلسفة أن

دور العقل كبير في معرفة الإنسان ، والإنسان لا يقتصر على استقبال المعرفة وإنما يصنعها ، كما تؤكد على اساسين هما الطفل والبيئة .

- **الفلسفة الإسلامية** : عرف المسلون التربية وأصولها من القرآن الكريم والسنة النبوية ، ونجد في الفكر الإسلامي أنه يستخدم كلمة (علم) بدل كلمة (معرفة) وطريق الوصول إلى العلم هو العقل والحواس معاً. وهذه الفلسفة توجه التربية نحو واجبها المتصل بتربية الإنسان بجميع أبعاده الشخصية والروحية والعقلية والجسمية وغرس الفضائل والعادات السليمة فيه .

3:7:1:2 الأسس النفسية(السيكولوجية) للمنهاج

الأسس السيكولوجية هي " التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته ، وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ المنهج " فالمتعلم والتعلم هما عنصران اساسيان في أي موقف تعليمي حيث يحتاج مخططوا المناهج والمعلمون إلى دراسة طبيعة التعليم والمتعلم من أجل فهم الكيفية التي يتم بها التعلم ومعرفة أفضل الطرق والأساليب والوسائل التي تساعد على تحقيق التعلم المستمر من خلال العملية التعليمية . [عبدالرحمن جامل ، 2000م ، ص 66]

وأدت بحوث علم النفس الحديث وتجاربه إلى نتائج هامة عن كلٍ من خصائص نمو التلميذ وحاجاته وميوله واتجاهاته ، وقدراته ومهاراته واستعداداته ، وطبيعة عملية التعلم وغيرها ، مما يجب أن يراعى في اختيار المواد الدراسية وميادين التعلم في كل مادة منها ، وما يجب أن يراعى في أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها التلاميذ في حجرة الدراسة أو في خارجها ، وما يراعى في الوسائل التعليمية وطرق استخدامها ، وما يراعى في التوجيه اللازم والإرشاد الضروري . [عبد اللطيف إبراهيم ، 1990م ، ص 114] .

ويجب أن تراعي المناهج الأسس النفسية التالية للتعلم : [عبدالرحمن جامل ، 2000م ، ص 66]

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- مراعاة الاستعدادات للتعلم عند التلاميذ بأشكاله المختلفة العقلية والحسية والانفعالية والاجتماعية .
- ضرورة تنظيم العملية التعليمة على أساس مبادئ النمو والتعلم .
- الاهتمام بالخبرات التربوية السابقة واللاحقة .
- الاهتمام بأساليب التعزيز واثارة الدافعية لدى المتعلم.
- تهيئة وتوفير البيئة المناسبة لحدوث التعلم .

- الاهتمام بالتعليم ذي المعنى – والقيمة – بالنسبة للتلاميذ .

4:7:1:2 الأسس الاجتماعية للمنهاج

المدرسة مؤسسة تحقق أهدافاً معينة يريدها المجتمع لأبنائه ، فهي تسير على نهجاً معين هدفه تحقيق الغايات التي يريدها المجتمع ، والتي يعتبرها هامة وأساسية لاستمراره في الحياة ، لهذا نجد الأسس الاجتماعية للمنهاج تهتم بالمنهاج الدراسي الذي يجب أن يكون بناءً على هذا الأساس نابعاً من التراث الثقافي والقيم والمعتقدات والعادات والأخلاق التي في المجتمع ويرتضيها أفراده ، كما تهم المناهج المدرسية بجانب ذلك بالاكتشافات الحديثة والمخترعات من تكنولوجيا وغيرها والتي لا تتعارض مع قيم وأخلاقيات وتراث المجتمع . [حسن الحسن ، 1990م ، ص 84] .

والمنهاج يجب أن يؤكد الاتجاهات التالية من خلال جوانب التعلم المختلفة : [عبدالرحمن جامل، 2000م ، ص 54]

- إن من حق التلميذ أن يعبر عن نفسه وأن يسمعه الآخرون بما فيهم المعلم .
- إن من حق التلميذ أن يختلف مع غيره بما في ذلك المعلم . وأن يشارك في جميع النشاط المدرسي وأن ينتقد كل من يخطئ أو يخالف نظام المدرسة .
- إن من حق التلميذ أن يشارك في وضع بعض الأهداف التعليمية ، وان يعبر عن نفسه تماماً ، وأن يختلف مع الآخرين مع ذكر الأسباب التي يستند إليها .
- أن يهتم المنهج باحترام شخصية المتعلم ، والإيمان بأهمية دوره في المجتمع من خلال إثارة اهتمامات التلاميذ في كل مناشط التعليم ، وكذلك أن يهتم المنهاج بقدرات التلاميذ وتفكيرهم من خلال اتاحة الفرص أمامهم لممارسة حرية التفكير ومناقشة المشكلات الاجتماعية التي تواجههم والتوصل إلى حلول لها .
- أن يهتم المنهاج بقدرة المتعلمين على التفكير الناقد ، وتدريبهم على استخدام الطرق العلمية في حل المشكلات ، وأن التعلم حق للجميع ويجب أن يتعلم كل فرد ما يناسبه .
- أن يهتم المنهاج بحرية التعبير عن النفس من خلال السماح لكل تلميذ بالتعبير عن وجهة نظره بالطريقة التي يراها مناسبة مع احترامه لوجهات نظر الآخرين ، وأن يهتم المنهاج بحرية اختيار العمل المناسب وتكوين الاتجاهات التي تنمي الشعور بالواجب الاجتماعي للمشاركة في العمل وفي احترامه من خلال انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعد التلاميذ على تحقيق ذلك .

8:1:2 تطور المنهاج

يمكن القول إن مفهوم تطوير المنهاج يعني التغيير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه المربون في جميع مكونات المنهاج ، والذي يؤدي إلى تحديث المنهاج ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي . ومن العوامل التي تستدعي تطوير المناهج : الانفجار المعرفي ، تقدم الدراسات التربوية والنفسية ، والتزاوج بين النظرية والتطبيق ، الانفجار السكاني ، وتجدد هياكل المهارة . [عبدالرحمن جامل ، 2000م ، ص 180]

والتطوير عملية من عمليات صناعة المنهاج يتم فيها تدعيم جوانب القوة ، ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف في كل عنصر من عناصر المنهاج ، وفي كل عملية من عملياته وفي كل أساس من أسسه ، وفي كل عامل من العوامل المؤثرة فيه والمتعلقة به ، في ضوء معايير محددة وطبقاً لمراحل معينة . والتطوير أشمل من التحسين والتعديل ، وأكثر عمقاً ، وعملية التطوير تبقي على المنهاج أما عملية التغيير فيستبدل به غيره ، وتتم عملية التطوير في ضوء معياري الملائمة والكفاية الداخلية والخارجية ، وكذلك يحكم عملية التطوير عدد من المبادئ ، مثل : التخطيط والتطوير في ضوء الأسس ، وتنويع أساليب التطوير في ضوء اتساعه وشموله ، ومسايرة عملية التطوير قبل تصميم المنهاج أو الكتاب ، والحرص على شمولية عملية التطوير وتكاملها وتوازنها ، وتعاون جميع من له علاقة بالمنهاج ، وتوظيف كل الامكانات المادية والبشرية ، واستمرارية العملية ، وانطلاق العملية من مبادئ تصميم المنهاج ، والموازنة بين الكم والكيف ، ومراعاة التكلفة والجهد والوقت الأقل [سعيد التل وزملاؤه ، 1993م ، ص 739]

وعند القيام بأي تطوير للمناهج ، لابد من دراسة جملة من العوامل أهمها : [جبرائيل بشارة ، 1986م ، ص 388]

- القيام بدراسة التغيرات الأساسية التي يتعرض لها الانتاج الاجتماعي ، بسبب التطورات العلمية والتقنية السريعة ، ووجوب دراسة تأثير هذه التغييرات على التربية وأهدافها .
- القيام بدراسة تحليلية علمية لأهداف المناهج والعمل على تطويرها بما ينسجم مع أهداف التربية التي تخدم بدورها أهداف المجتمع .
- القيام بدراسة الأساليب التي تجعل المناهج قادرة على تنمية الاتجاهات والمواقف النفسية اللازمة لمجتمع العمل كتربية روح المبادرة وروح التعاون وروح النظام وروح التجديد والابتكار ومحبة العمل اليدوي وسواها من الصفات التي يحتاج إليها الحديث القائم على العمل والإنتاج .
- القيام بدراسة كل مادة من المواد الدراسية ضمن خطة متكاملة .
- القيام بدراسة تعنى بالجانب التنظيمي للمناهج واختيار اللجان الاختصاصية لوضعها وكذلك اختيار لجان المتابعة والتقويم وغير ذلك .

- القيام بدراسات تتعلق بطرق تدريس جديدة لبعض المواد باعتبار أن طرائق التدريس جزء لا ينفصل عن المنهج .
- التأكيد عند وضع المنهج بأن الكتاب المدرسي لم يعد المنهل الوحيد للمعرفة ، فالحياة الثقافية بغناها وآفاقها ووسائل نشرها لم تعد قاصرة على المدرسة وحدها ، بل تعدتها إلي وسائل كثيرة أخرى كالمسرح والسينما والتلفزيون ووسائل الاعلام والمعارض والمتاحف وغيرها ، وهي تؤلف نظاماً تربوياً داعماً للمدرسة وخارج حدودها .

وعمليات تطوير المناهج المدرسية تتخذ أشكالاً متعددة توضيحها فيما يلي : [مروان أبو حويج ، 2000م ، ص 213]

1- التطوير بالحذف أو بالاضافة أو الاستبدال: ويعد ابسط أشكال التطوير ، حيث يقرر القائمون على المناهج الدراسية حذف مادة ما أو اضافة مادة أخرى ، أو استبدال مادة بمادة ، وقد يتم التطوير داخل المادة الدراسية الواحدة ، أو بزيادة حصص مادة ما أو إنقاصها ، وفقاً لمتطلبات معينة .

2- تطوير تنظيم المناهج المدرسية : وعمليات التطوير هذه تتطلب وعياً كبيراً وجهداً منظماً ووقتاً طويلاً ، وإمكانات مادية وفنية كبيرة ، حيث أن للمناهج المدرسية تنظيمات مختلفة ، والانتقال من تنظيم إلى آخر للمناهج يتطلب تغيير شامل في جميع الجوانب التعليمية .

3- تطوير نظام الدراسة : ويعني الابتعاد عن دراسة مواد أو موضوعات دراسية منفصلة ، وتنظيم الدراسة في مساقات حسب نظام الساعات المعتمدة مثلاً ، واعتبار النجاح في المساق عملية مستقلة لا تتطلب النجاح في مساقات أخرى .

4- تعديل السلم التعليمي : ويعني تعديل مراحل التعليم المختلفة وفق فلسفة معينة ، حيث تقسم الدراسة إلى مراحل الزامية وثانوية ، ويتم تحديد أهداف ومناهج بكل مرحلة ، وكذلك طرق التدريس المرتبطة بها ، وتعديل السلم التعليمي يرتبط بنوع الفلسفة التربوية السائدة.

5- التركيز على المدارس الشاملة : أي التي تقدم برامج متنوعة ، يختار الطلاب منها ما يرغبون فيه وفقاً لقدراتهم وميولهم ، ومن المعروف أن هذه المدارس تعمل على تعديل مناهجها بما يكفل اعداد الطلاب القادرين على ممارسة مهمة وحرف مختلفة .

6- تطوير النظم التعليمية : مثل طرق التدريس والامتحانات وأسس النجاح والترفيع الآلي ، وهذا يتطلب اجراء تعديلات في المناهج تتمشى مع الأفكار التي يرغب المربون في تطبيقها .

9:1:2 الكتاب المدرسي :

مفهوم واهمية الكتاب المدرسي

هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر ، الأهداف والمحتوى والانشطة والتقويم ، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الاهداف المتوخاه كما حددها المنهاج . [توفيق مرعي ، ومحمد الحيلة ، 2000م ، ص 303]

والكتاب المدرسي هو " وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعلم والتعليم منتجاً مع المدرسة والمعلم والتلاميذ والخدمات المساعدة والكوادر الإدارية أهم عملية لنمو الفرد والأسرة والمجتمع هي التربية المدرسية " ، والكتاب المدرسي هو كتاب منهجي Curriculum text book أو كتاب مقرر Text book required ، ومهما يكن المسمى ، فإنه يبقى من حيث المبدأ وثيقة تربوية مكتوبة غالباً يستخدمها المعلم والتلاميذ في التعلم والتدريس لتحصيل الأهداف المنهجية المطلوبة ، ويأتي الكتاب المدرسي حسب تبنيه من الجهات الرسمية في التربية المدرسية لتمثيل المنهج الرسمي أو كبديل له ، بعدة صيغ أكثرها ممارسة ما يلي : [محمد حمدان ، 1997م ، ص 9]

الكتاب المدرسي هو المنهاج المقرر نفسه ؛ وهنا تكون وثيقة المنهاج لدى الإدارة التعليمية المركزية هي نفسها للكتاب المدرسي ، أي أن الارتباط بين المنهاج والكتاب المدرسي يكون في هذه الحالة كاملاً (1.00) ، والكتاب المدرسي المطور على أساس المنهاج المقرر ، وتعتمد الإدارة المركزية في هذه الحالة متخصصاً أو فريق عمل للقيام بمهمة التفصيل التربوي المطلوبة هنا ، والحصيلة النهائية هي كتاب مدرسي ممثل لدرجة واضحة للمنهاج وذلك في الأحوال العلمية والعملية البناءة لمختص أو فريق التطوير ، أما إذا تدنت هذه الأحوال للمطورين ، فإن الكتاب المدرسي المصنوع على أساس المنهاج يكون ممسوخاً لا يمثل المحتوى التربوي للدرجة الكافية المقصودة .

كما أن الكتاب المدرسي المختار من مواد متوفرة تجارياً لتمثيل المنهاج المقرر ، وهنا مهما كان الكتاب المدرسي المتوفر تجارياً عالياً في نوعيته التربوية ، فإن تمثيله للمنهاج يكون في أغلب الأحوال ناقصاً ، فبينما يحتوي الكتاب مواداً دراسية اضافية لا يجسدها المنهاج فإنه في الوقت نفسه ينقص في أخرى مطلوبة ، وهو كتاب مدرسي نظري ، وهنا تبادر الإدارة التعليمية بتزويد المدارس بنسخة من المنهاج المقرر أو بالعناصر الرئيسة التي يجسدها ، أو أهدافه في حالات أخرى ، ليقوم المعلمون بتدريس المنهاج حسبما تسمح لهم ظروفهم وامكانياتهم النفسية والعلمية والوظيفية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها الكثير في واقع الأمر ، والنتيجة ذات حدين: إما تطبيق مجد للمنهج وذلك في حالة ايجابية ظروف المعلمين المختلفة ، أو تطبيق ضعيف في حالة سلبية هذه الظروف ، والأمر الملاحظ مهما يكن في الحالتين هو تدريس متنوع في المحتوى والأسلوب للمنهاج من مدرسة لأخرى ومن معلم لآخر ، ومحتوى الكتاب المدرسي المفيد للتعلم والتعليم ، يجب أن يشمل كما هو الحال مع المنهاج على

أربعة عناصر رئيسة متكاملة ومتوازية في علاقاتها وتفاصيلها هي على التوالي : الأغراض والأهداف ، المعارف ، أنشطة التعلم ، تقييم التحصيل . أما مواد وكيفيات تعلم الكتاب المدرسي من التلاميذ ثم تعليمه من المعلم فهي كما هو الحال مع المنهاج من اختصاص كتب مدرسية أخرى هي : كتاب عمل الطالب ، ودليل أو مرشد أو كتاب المعلم على التوالي .

والكتاب المدرسي مصدر هام للمعرفة ، ويحتوي على الحقائق المتنوعة في مستواها ، كالحقائق الوصفية ، والتعميمات والمفاهيم التي تم اختيارها وقد نظمت فيه تنظيماً منطقياً يتدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ، وتظهر أهمية الكتاب في النقاط التالية : [هشام الحسن، وشفيق القايد ،1990م ، ص 159]

يساعد المعلم في اشتقاق وتحديد الأهداف ، فالمعلم عندما يقوم بتخطيط درس من الدروس يحلل محتوى الكتاب المقرر لهذا الدرس ، ويشتق منه الأهداف ويقوم بصياغتها ، وفي ضوء الأهداف يقوم بتحديد الوسائل والأساليب والنشاطات وأشكال التقويم ، ومن هنا فهو وسيلة هامة لتخطيط الدروس ، و يتصف غالباً بدقة معلوماته بحيث يمكن الثقة بصحتها لأنها من وضع فئة من المتخصصين ، ويخضع قبل اصداره لعمليات تدقيق للمعرفة التي يشملها ، واللغة التي استخدمت في صياغة محتوياته ، ويلائم الكتاب المدرسي مناهج المواد الدراسية التي تعتبر أكثر تنظيمات المناهج انتشاراً ، ويعتبر مصدراً هاماً للمعرفة يوضع بين يدي الطالب ويعتمد عليه في الخطط والمراجعة والتذكر ، ويناسب لنظام الامتحانات ، حيث يطالب المتعلم بحفظ معارف معينة في مادة محددة ضمن كتاب ، وتشكل اسئلة الامتحان غالباً عينة ممثلة لمحتويات هذا الكتاب .

ويعتبر الكتاب المدرسي مصدراً أساسياً من مصادر التعليم المقروءة ، ويشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي الواجب اكسابه للمتعلم ، وعلى جوانب مساندة ومساعدة على اكتساب المتعلم للجوانب المعرفية بأقل وقت وجهد وكلفة وبأعلى إنتاجية [جامعة القدس المفتوحة، المنهاج التربوي، ج2 ، 1997م، ص 470]

كما يعتبر الكتاب المدرسي التطبيق الفعلي لما جاء في المنهاج من : أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم ، وله أهمية كبيرة في الحياة التعليمية للطالب ، فهو ليس مجرد وسيلة تعليمية . بل أنه ركيزة أساسية في العملية التربوية لأنه يقدم الاطار العام للمادة الدراسية ، ويوجه المتعلم إلي ما سيتعلمه ، كما أن للكتاب المدرسي أهمية كبيرة لأنه يقدم معلومات ومعارف وأفكاراً منظمة ، ويوفر على المعلم عناء البحث والدراسة للوقوف على المعلومات التي يقدمها إلى تلاميذه ، كما يساعد المتعلم في عمليات الحفظ والاستيعاب والتذكر . [علي فريحات ، 2004م ، ص 49]

كما ان الكتاب أهم مصدر من مصادر تعلم المتعلم ، نظراً لسهولة وقلة تكاليفه ، إذ يقدم الحد الأدنى من محتوى المنهاج المطلوب ، ومن السهل تطويره والتحكم في أخراجه واثرائه بالرسوم والصور التي تجعله ممتعاً ومثيراً لاهتمامات المتعلمين ، كما أنه يقدم للمعلم التسهيلات الكثيرة ، لتحديد الأهداف الدراسية للوحدة ، وابراز المفاهيم الأساسية ، واقتراح الأنشطة والتدريبات وتقديم الوسائل التعليمية واساليب التقويم المختلفة . [عبد الرحمن الطوره ، 1994م ، ص 3]

إن الكتاب المدرسي التعليمي هو التطبيق العملي للمناهج ، وهو في النهاية يعكس أسس المنهاج ممثلة بفلسفة المجتمع ، ومنظومته القيمية ، واوضاعه الاجتماعية والاقتصادية ، ويعكس طبيعة المتعلمين وخصائصهم النمائية ، وطبيعة المعرفة التي تناولها الكتاب ؛ معرفة طبيعية ، أو معرفة إنسانية ، أو رياضية أو تطبيقية ، أو حاسوبية ، وبالتالي يعكس الكتاب في النهاية كل إيجابيات التربية والتعليم وسلبياتها . [توفيق مرعي ، ومحمد الحيلة ، 2000م ، ص 304]

شروط استخدام الكتاب المدرسي : [توفيق مرعي ، ومحمدالحيلة ، 2002م ، ص 271]
في مجال الأهداف :

استخدام الكتاب المدرسي في الصف وفي خارجه استخداماً هادفاً ، فقراءة المعلم الجهرية لهدف ، والقراءة الصامتة ، يوضحه المعلم مسبقاً لطلابه ، والحرص على أن يحقق استخدام الكتاب في الصف ، وفي خارجه نتاجات التعلم في المجالات المعرفية الإدراكية والوجدانية والأدائية ، وربط استخدام الكتاب بالأعمال الكتابية ، وبالتعيينات البيتية ، والأنشطة غير الصفية ، وربط استخدام استخدام الكتاب بالمكتبة ، وبجميع مصادر البيئة العامة ، والتأكد من أن الطالب يعي الغرض من استخدامه للكتاب ، وتنمية عادة المطالعة الحرة من خلال الاستخدام السليم الفعّال للكتاب المدرسي.

في مجال مضمون الكتاب :

التعامل مع مادة الكتاب على اعتبار أنها تشكل الحد الأدنى من المعلومات ، وربط طريقة استخدام الكتاب المدرسي ، بالعمل الكتابي والتعيينات البيتية والأنشطة غير الصفية ، ومساعدة الطلاب على اكتساب مهارة انتقاء المهام من المعلومات والأفكار ، وتدريب الطلاب على مهارة وضع الاسئلة من الكتاب مباشرة في الصف وخارجه ، والتأكد من أن الطلاب يعرفون بنية مادة الكتاب الكلية ، والاتجاهات ، والمبادئ التي روعيت في تأليفه ، وتدريب الطلاب على مهارة تشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف في الكتاب ، وتحديث مادة الكتاب ، لا سيما في مجال الاحصاءات والأرقام والاكتشافات والاختراعات ، واعتبار الكتاب مفتوح النهاية يسمح بإثرائه باستمرار .

في مجالات الأنشطة التعليمية التعلمية :

استخدام الكتاب استخداماً تعلمياً في كل خطوة من خطوات الدرس ، وتوظيف القراءة الصامتة الهادفة، توظيفاً فعالاً مرة على الأقل في الحصة الواحدة ، وتكليف الطلاب باستخدام الكتاب ، ووضع اسئلة مكتوبة يوجهونها إلى زملائهم ، واستخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم ومن قبل الطلاب استخداماً وظيفياً ، واختيار الوقت المناسب ، والمدة المناسبة عند استخدام الكتاب المدرسي ، وتشجيع استخدام الطلاب للكتاب استخداماً تعاونياً ، وتنمية مهارة القراءة بسرعة مع الفهم .

في مجال التقويم والتغذية الراجعة :

اتاحة الفرصة للطالب ليقوم نفسه بنفسه ، وتوضيح اجراءات استخدام الكتاب وشروط هذا الاستخدام ، والتوفيق بين طريقة استخدام الكتاب ونوع الاختبارات وأغراضها ، واستخدام الأسئلة المقالية والموضوعية استخداماً متوازناً ، وأتاحة الفرص للطلاب لتحديد الكلمات الملبسة ، والأفكار الغامضة ، والعبارات الضعيفة .

تطوير الكتاب المدرسي [هشام الحسن ، وشفيق القايد، 1990م ، ص 160]

تهدف عملية تطوير الكتاب المدرسي الوصول إلى كتاب تتمثل فيه شروط الكتاب الجيدّ ، وهي تتناول تأليفه ، ومحتوياته وتجريبة ومتابعته ، ففي تأليفه يكون من الأفضل لو اشترك في ذلك عدد من الخبراء يكون بينهم متخصص في المادة نفسها ، ومتخصص في طرق تدريس هذه المادة ، وآخر خبير في الوسائل التعليمية المناسبة لتدريسها ومدقق لغوي ، وآخر يعمل على اخراج الكتاب بالشكل المناسب .

أما من حيث محتويات الكتاب فيشترط أن تكون ملائمة للأهداف التربوية التي تحدد قبل تأليف الكتاب ، وأن تعرض هذه المحتويات بطريقة منطقية ، ويراعى فيها أن تلائم مستوى التلاميذ. وتكون المعلومات متسلسلة ومترابطة ومرتبة ، وأن يحتوي الكتاب على اسئلة في نهاية كل درس تتصف بالتنوع والشمول واثارة التفكير .

أما الوسائل التعلمية التي يقترحها الكتاب فلابد أن تكون مناسبة للمادة وللتلاميذ وتثير الدافعية وتحفز التلاميذ لبذل النشاط الملائم . ويجب أن يحتوي الكتاب فهارس مناسبة منها فهرس للمحتوى، فهرس للموضوعات وأخرى للأشكال وثالث للجداول إن وجدت ويقدم قائمة بالمصطلحات الواردة فيه.

والجانب الثالث الذي يجب الاهتمام به لتطوير الكتاب يتمثل في إخراجه من حيث الشكل والحجم ونوع الغلاف والورقة وحجم الحروف والألوان ، وهذه الأمور لابد أن تتلائم مع طبيعة التلاميذ ، وطبيعة المادة ذاتها .

وبعد أن يصبح الكتاب جاهزاً لابد أن يطرح للتجريب قبل اتخاذ قرار بتعميمه ، فيجرب على عينة ممثلة من التلاميذ الذين اعد الكتاب لهم ، ويجب أن يتم التجريب في ظروف تقوم على الضبط الدقيق للوصول إلى نتائج يوثق بها ويعتمد عليها في اتخاذ القرارات اللازمة بتطويره ، ثم يعمم الكتاب ليتم تدريسه في المدارس ، وخلال عملية التدريس لابد من إجراء التقويم اللازم له ، بالاعتماد على آراء المدرسين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس والتلاميذ ومناقشة هذه الآراء والتعرف على المشكلات التي تعترض تنفيذه والعمل على حلها ثم اتخاذ اجراءات سليمة لتعديل بعض جوانبه ، وعملية التقويم مستمرة إذ يجب أن يخضع الكتاب إلى التعديل المستمر ليظل مسايراً للتطور المعرفي، وللتغير الذي قد يحدث في المجتمع وأهدافه وطموحاته ومشكلاته .

إن عملية تطوير الكتب والمناهج المدرسية عملية دينامية دائرية مستمرة وضرورة طبيعية تعكسها طبيعة الحياة الخاضعة للتغيير ، من هنا فالحاجة إلى تقويم وتطوير الكتب والمناهج الدراسية تظل قائمة للوصول إلى مناهج متكاملة قادرة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من عملية التعلم [Carrick. T. 1977 P. 163]

ومهما تنوعت الكتب المدرسية وتعددت فإنها يجب أن تخضع لمجموعة من الشروط والمواصفات الواجب توفرها في الكتاب المدرسي والتي تمثل خصائص الكتاب المدرسي الجيدّ وأهمها: [جامعة القدس المفتوحة، المنهاج التربوي، ج2 ، 1997 ، ص 453]

على الكتاب المدرسي الجيد أن يأخذ في اعتباره: جميع أقسام المقرر الدراسي لأنه يعد تفصيلاً وتطبيقاً لأهداف المنهاج ، وحداثة وصدق المعلومات الواردة فيه والتي يشتمل عليها ، ومراعاة ما توصلت إليه العلوم التربوية والنفسية من نظريات وتجارب فيما يختص بعملية التعلم والتعليم ، ووجود علاقة واضحة بين مادة الكتاب وتنظيمه وبين مفردات المنهاج الدراسي وأهدافه ، وأن تحقق الوسائل الايضاحية المستخدمة فيه تبسيط محتوياته وان تترجم المفاهيم والمعلومات المحددة فيه إلى الواقع الحسي للتلميذ تحقيقاً للفهم وتثبيتاً للمعلومات ، وأن يكون شكل الكتاب جميل المنظر وجذاب وملائم الحجم ، جيد الورق واضح الأحرف متقن الطبع خالياً من الأخطاء اللغوية والمطبعية ، واضح الصور والرسومات ومتين التجليد، ويساعد أسلوب الكتاب الطالب على الاعتماد على نفسه في فهم المشكلات وحلها ، ويورد الكتاب عدة مواقف تتحدى تفكير الطالب وتحفزه للمشاركة في النشاطات ، والتسلسل والتتابع في أفكار ومفاهيم وموضوعات الكتاب بصورة واضحة.

تقييم الكتاب المدرسي

يتمثل الهدف العام لتقييم الكتاب المدرسي في تحسينه تربوياً أو فنياً أو تطبيقياً أو انتاجياً ، بدراسة صلاحيته للمجالات الفردية والصفية والمدرسية والاجتماعية المعنية به ، وفي بحث فعاليته في تحقيق الأهداف التحصيلية لهذه المجالات ، ويمتد هدف التقييم عادة إلى تحديد صلاحية صناعة وتطبيق الكتاب المدرسي للوفاء بمتطلبات التخطيط والتطوير والاخراج والطبع لوثيقته أو لإدارته مدرسياً [محمد حمدان ، 1997م، ص 45]

ويعتبر تقويم تقويم الكتب المدرسية أمراً ضرورياً لاعتبارات أهمها [فخري حمادين، 2003م، ص 3]

إن الكتاب المدرسي مازال الأداة الهامة للطالب والمعلم على حد سواء ، حيث يعتبره معظم المعلمين والطلبة المصدر الرئيسي لمحتوى المنهج ، وإن الكتاب المدرسي ما زال الأداة الرئيسة في تحقيق المنهج رغم التطور الكبير في مجال تقنيات التعليم وطرائق التدريس المستخدمة ، وإن الخصائص والمزايا التي تتوفر في الكتاب المدرسي لا تتوفر في غيره من مصادر التعلم ، خاصة إذا تم اعداده بشكل جيد ، إذ أنه يساعد المعلم إلى التعرف على الاطار العام للمقرر الدراسي ، وإن الكتاب المدرسي يقدم لجميع الطلاب قدراً مشتركاً من المعلومات المتمثلة بالحقائق والمفاهيم والتعميمات ، والمبادئ والنظريات التي يرى واضعو المنهج أنها تحقق أهدافه ، اضافة إلى أنه يتيح الفرصة للتدريب على المهارات المختلفة ومنها مادة القراءة ، كما يقدم الفائدة للطلبة من أجل التلخيص والمراجعة والتطبيق واعداد التقارير .

10:1:2 كتب العلوم

أشار كل من ستيفر وبي (Staver & Bay) إلى أن كتب العلوم تشكل عاملاً مهماً في تدريس العلوم ، وإن تحسين الكتاب لا يتم إلا بوساطة المعلم الذي يملك مفتاح التغيير ، فالمعلم هو المنفذ للمنهاج ، وهو الأكثر قرباً من الطالب ، كذلك للطالب دوره ، فالطلاب هم محور العملية التربوية وهدفها ، فالطالب والمعلم من العناصر الرئيسة التي لابد من اشراكها عند وضع المنهاج. [عبد الرحمن يوسف ، 1994م ، ص 9]

كما أوضح (Bybee, 1985) أن سمات تدريس العلوم ومناهجه تختلف من مجتمع إلى آخر، فهي تتطور وتختلف في نفس المجتمع نتيجة ما يطرأ عليه من تغيرات اجتماعية وثقافية وسياسية وغيرها ، فقد ظهر في أواخر الخمسينات واوائل الستينات حركة تطوير المناهج في امريكا ، وقد شملت هذه الحركة مناهج تدريس العلوم من حيث أهدافها ومحتواها وتنظيمها ، وفي بداية السبعينات طرأ تغير جذري على مناهج تدريس العلوم التي تم تطويرها . واستمرت عملية تطوير مناهج العلوم الأمريكية حيث أصبح التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع هو الأساس في بناء المناهج [جمال أبو حمدان ، 1989م ، ص 4]

ومن أهم توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في الأردن عام 1987 ما يلي : [عبدالرحمن يوسف ، 1994م ، ص 8]

ضرورة أن تكون مناهج العلوم الأساسية مترابطة ومتكاملة مع مناهج العلوم للمرحلة الثانوية، وربط العلم بالتكنولوجيا وبالبيئة ، وأن يكون لفلسفة العلم وتاريخه وسياساته مكان في هذه المناهج ، وتقديم العلم من خلال مشكلات وأحداث ، وقضايا اجتماعية ، اضافة لتقديمه كبنى مفاهيمية ، وتوحيد المصطلح المدرسي العلمي في مناهج وكتب العلوم ، وتزويد الكتاب المدرسي بالأشكال والرسومات والصور التوضيحية الملونة المزودة بالشروحات الكافية ، وتوفير الرسوم البيانية والجداول الإحصائية الحديثة .

ونظراً لأهمية كتب العلوم المدرسية ، فإنها يجب أن تولى عناية خاصة ، لأنها ستكون الأداة المسؤولة عن حمل ما يستجد من معارف وخبرات في هذا العصر الذي يتميز بالانفجار المعرفي وعلى مناهج العلوم مواكبة التقدم المعرفي ، والعمل على التكيف معه ، واستيعاب مفاهيمه بما يتناسب والمستوى العلمي العالمي من حيث العمق المعرفي وتنوع أنماطه ، وبما يتناسب وحاجات الفرد والمجتمع ونظراً لأهمية كتب العلوم الكبيرة ، فقد اخضعت هذه الكتب في شتى دول العالم لعمليات تقويم وفحص من أجل الوقوف على حقيقة مناسبتها للطلبة الذين وضعت من أجلهم ، ومدى قدرتها على تحقيق الغرض الذي وضعت من اجله ، وذلك للعمل على تحسين هذه الكتب وتطويرها لأنها تعتبر من أهم أدوات التعلم . [محمد سيف ،1994 ، ص4]

وقد اهتم الباحثون بدراسة كتب العلوم دراسة تحليلية تقويمية تشمل اهدافها ومحتواها واسئلتها ، وذلك لأن هذه الكتب بما تقدمه من معرفة علمية وأنشطة وتجارب علمية تؤثر في مستوى تحصيل الطلبة حسب اهداف المنهاج والتي تتمثل في اكتساب الطلبة للمعرفة العلمية بصورة وظيفية والطرق العلمية في التفكير والبحث واكتساب المهارات والميول .[هيثم أبو الراغب ، 1994م ، ص 2]

أن التغيرات التي طرأت على مناهج تدريس العلوم قد أحدثت تغيرات موازية في مهام معلم العلوم في العصر الحديث ، ومما لا شك فيه أن المناهج تؤثر على دور المعلم مثلما تتأثر به ، فالمناهج تؤثر على دور المعلم من حيث الأهداف والطرائق والوسائل المستخدمة والتقويم [يعقوب نشوان ، 1992م ، ص 315]

والذي يستقرئ تاريخ الأمة العربية والإسلامية ، يجد أن فترات التقدم والازدهار كانت مرتبطة برواج القيم والعلوم فيها . فالمعرفة والعلوم تشكلان عنصراً اساسياً في تطور البشرية وتقدمها ، ولدى ارتباط المعرفة الإنسانية بالتعليم على اختلاف مستوياته في مرحلة من مراحل الحضارة ، احتل التعليم المكانة المحورية في المجتمعات الإنسانية كلها . [محمد ربايعة ، 2004م ، ص 2]

التوجيهات الجديدة في تدريس العلوم

فيما يلي بعض التوجيهات الحديثة لمناهج العلوم : [عبدالحكيم بدران ، 1991م ، ص 65 – 68]

1- العلم للجميع : فقد اصبحت معظم البلاد تعتقد في أن تعليم العلوم لا يجب أن يوجه فقط لهؤلاء الذين سوف يواصلون دراساتهم في العلوم ، بل لجميع الأفراد .
2- الالتزام القومي بتطوير تدريس العلوم : فيجب أن يسعى المسؤولون إلى تنمية الوعي القومي بأهمية وجود نظام جيد لتدريس الرياضيات والعلوم والتقنية وتطويره على المستوى القومي .
3- تدريس العلوم والبيئة المحلية : أن أفضل مدخل لتدريس العلوم هو ربطه بالبيئة المحلية ، خاصة إذا اعتبرنا أن الموضوعات البيئية تمس جوانب تنمية المجتمع وجوانب تنمية الإنسان نفسه .
4- ادخال التقنية في المناهج : وقد اصبح ضرورة من ضروريات العصر التكنولوجي الذي نعيش فيه ، ومكون أساسي من المكونات الضرورية في التعليم العام ، وبدونه سيكون هذا التعليم ناقصاً .
5- العلم والتقنية والمجتمع : إن العلاقة الثلاثية (العلم والتقنية والمجتمع) يجب أن تظهر في مناهج العلوم المطورة ، فقضايا العلم والمجتمع ينبغي أن تدخل في صلب مقررات العلوم ، كما أن التقنية والمجتمع يشكلان مدخلاً أكثر ملائمة لتدريس العلوم لطلاب اليوم ، وأنها تأتي على رأس الأولويات للمواطن المثقف علمياً في سياق التعليم العام .
6- نوعية تدريس العلوم : تسعى الدول المتقدمة إلى تصميم المناهج التي تحقق التفوق ومستويات الانجاز المتميزة ، وتعتقد هذه الدول كثيراً في امكانية تحقيق هذا مع توافر المعلمين الأكفاء الخبراء ، المدربين تدريباً جيداً ، ويعاونهم اداريون أكفاء وامكانيات جيدة وأساليب مساندة في مختلف المجالات .

7- التعليم غير الرسمي : يجب أن يسبق التعليم الرسمي ويكمله عدد كبير من الأنشطة خارج الفصل في نوادي العلوم والمتاحف والمعارض العلمية والمعسكرات ... إلخ ، ويجب أن يشارك في دعم هذا النشاط مختلف الهيئات الصناعية والتجارية ، والمجالات الخاصة والروابط والجمعيات ، ووسائل الإعلام ... الخ .

8- نزعة التفوق في التعليم : السعي لمتابعة التفوق في التعليم هو ما تؤكد عليه كل اتجاهات التطوير في الدول المتقدمة ، ومن الضروري أن تحتوي المناهج على برامج تشجيع الطلبة الذين اظهروا تفوقاً تكون بمثابة تحدياً لهم .

9- التقويم المستمر للمناهج : يعتقد المسؤولون في البلاد المتقدمة والنامية أنهم في سباق دائم لتملك نواصي العلم والتقنية ، ولكي يفعل أي بلد ذلك فإن سبيله الوحيد أن يكون لدية أرقى نظام لتعليم العلوم في العالم ، وبالتالي فإن جميع الدول بدون استثناء لا تكف عن مراجعة المناهج المطبقة باستمرار في محاولة التعديل والتغيير فيها بما يتلائم وروح العصر ، وتعمل اللجان المكلفة بعملية المراجعة في الدول المتقدمة أعواماً لتحقيق هذه المهام .

طرق تدريس العلوم

وقد استعرض جنكيز و وايتفيلد (Jenkins and Whitefield , 1974 K P 81) طرق تدريس العلوم التالية :

1- التجريب المخبري Practical Experimental Lesson
2- التجارب التوضيحية Demonstration Experiments
3- الطريقة التاريخية Historical Method
4- العمل الميداني Field Work
5- الشرح وحلقات المناقشة Lecture Demonstration and Discussion
6- الدراسة الذاتية Self Study
7- طريقة الاكتشاف Discovery Approach
8- طريقة الاستقصاء Inquiry Approach

أهداف تدريس العلوم

فيما بعض اهداف تدريس العلوم : [أحمد النجدي ، وآخرون ، 1999م ، ص 124] .

1- المعلومات الوظيفية : إن المعلومات الوظيفية يمكن أن تساعد الطلاب على تفسير الكثير من الظواهر العلمية التي تحيط بهم ، وإن مفاهيم كثيرة يمكن أن تعرض بشكل وظيفي مفيد مثل مفهوم الشيفرة الوراثية .. الخ .

2- تفهم المبادئ الرئيسة بشكل وظيفي : تمثل الأفكار والمبادئ الاساسية مستوى آخر من المستويات المعرفية بين الحقائق والمفاهيم ، والممارسة التطبيقية عملية هامة في تعليم المبادئ ، حيث يتم بواسطتها تدعيم وتعزيز تعلم تلك المبادئ.

3- تنمية المهارات العلمية : يهدف تدريس العلوم إلى تنمية العديد من المهارات مثل التدريب على كيفية تناول الأجهزة العلمية واستعمالها وصيانتها ، وكذلك اجراء بعض التجارب العلمية مع مراعاة الاحتياجات .

4- تنمية الاهتمام بالتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (STS) فالتكنولوجيا كظاهرة ثقافية هي موضوع دراسة العلوم لاسيما في علاقتها بالعلم وتفاعلاتها مع المجتمع .

5- تنمية مهارة حل المشكلات : عن طريق مساعدة التلاميذ وتدريبهم على التفكير العلمي في اثناء دروس العلوم ، وتنمية مهارة حل المشكلة حيثما واينما يكون الموقف مناسباً في المختبر أو غرفة الدرس أو غيرها ، حيث أن استخدام طريقة التفكير السليمة يؤدي حتماً إلى توصل الطلاب إلى المادة العلمية بطريقة سليمة .

6- تنمية الاتجاهات العلمية : ويعتبر من أهم أهداف تدريس العلوم التي اكدها المربون حديثاً وذلك لأنها من أهم محركات السلوك ، ولما كانت عملية التربية بوجه عام وتدريس العلوم بوجه خاص يهدف إلى احداث تعديل في سلوك الطلاب فإن تكوين الاتجاهات العلمية السليمة يعتبر ضماناً كبيراً لتحقيق هذا الهدف .

7- تنمية الميول العلمية : وذلك بقصد جعل حياة الطلاب الدراسية بعيدة عن الجفاف ، ويجب أن تنمى الميول بحيث يتضح أمام الطالب ميل يستمر معه بقية حياته .

8- مساعدة التلاميذ على كسب صفة تذوق العلم وتقدير جهود العلماء والايمان بالقيم ، يجب أن ينمي تدريس العلوم عند التلاميذ ايمانهم بالعلم وبقيمته في حل المشكلات وبالدور العظيم الذي يقوم به العلماء في سبيل تقدم البشرية كما ان تدرس العلوم يجب أن يتجه إلى تعميق الايمان بالله سبحانه وتعالى وبقدرته اللامحدودة في تيسير أمور الحياة .

9- مساعدة التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير: يعتبر التفكير مهارة قابلة للتعلم وبالتالي يمكن تنميته وتعلمه ، وأن مناهج العلوم يجب أن تعنى ضمن محتوياتها بضرورة اتاحة فرص التدريب على التفكير العلمي والتحصيل وحل المشكلات بأسلوب علمي .

10- تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى الطلاب : إذا كان التطور الكمي والكيفي للمعرفة الإنسانية الذي يتسم بالسرعة والتعقيد هو أهم ما يميز عالمنا المعاصر ، فإن ذلك يعني أن هناك تجدداً سريعاً في الخبرة الإنسانية ، وزيادة المعرفة زيادة هائلة ، وبالتالي لابد من الاهتمام بالفرد

القادر على سرعة استيعاب الجديد حتى يمكن أن يكيف نفسه وفقاً للظروف المتجددة، والسبيل إلى التعلم المستمر هو التعلم الذاتي .

11- التنور العلمي : فلابد من اعداد المواطن المتنور علمياً ولا يعني ذلك المعرفة فقط وإنما إلى جانب ذلك الطرق والأساليب التي يعبر بها الإنسان عن فهمه للعالم من حوله ويستطيع بها التغلب على مشكلاته .

12- تنمية القيم العلمية لدى المتعلمين : ويجب أن تسعى مناهج العلوم نحو تنمية القيم ضمن الأطر الاخلاقية .

أهمية الأهداف السلوكية في تدريس العلوم

تبرز أهمية الأهداف السلوكية في تدريس العلوم في ضوء الاعبتارات العلمية التالية [عايش زيتون، 1999م ، ص 51 – 52]

1- تجعل معلم العلوم أكثر دقة واهتماماً بتدريس العلوم .

2- تبين العمل أو الفعل الذي يتوقع من الطالب فعله .

3- تكون عملية التخطيط في تدريس العلوم واضحة وسهلة ، لأنه يفترض في المعلم أن يعرف السلوك الواجب على الطلبة تحقيقه بعد الانتهاء من التعلم .

4- يحدد معلم العلوم الخبرات التعليمية والأساليب والوسائل التعليمية اللازمة لتدريس المعرفة العلمية بمختلف اشكالها .

5- تشير الأهداف السلوكية إلى صفات يمكن قياسها على سلوك الطالب بعد انتهاء عملية التعلم، وعملية القياس تتوقف على مدى وضوح الأهداف المصاغة .

6- تؤكد الأهداف السلوكية على نتيجة التعلم لا على عملية التعلم ولو أنهما طرفان في عملية واحدة هي العملية التعليمية التعلمية .

7- الأهداف السلوكية مهمة للطالب حيث تشعره بالاهتمام بالموضوع العلمي ، ويستطيع من خلالها معرفة تقدمه في المادة العلمية ، وينظم جهوده وينسقها في صورة نشاطات مناسبة تحدد مدى تقدمه باستقلالية واعتماداً على نفسه .

8- تساعد الأهداف السلوكية في عملية التقويم بوجه عام التي تتضمن تقييم تقدم الطالب وتقييم فاعلية معلم العلوم ، وطريقة وأسلوب التدريس وفاعليتها في تحقيق الأهداف المرجوة وبناء المناهج أو تقييمها ، حيث تصبح ميسرة ودقيقة في ضوء الأهداف السلوكية ، وبالتالي معرفة جوانب القوة والضعف في هذه المناهج ومن ثم محاولة اصلاحها .

11:1:2 المنهاج الفلسطيني

إن مناهج التعليم التي كانت مطبقة في فلسطين هي مناهج أردنية في الضفة الغربية ، ومناهج مصرية في قطاع غزة ، وقد عانى الشعب الفلسطيني من تطبيق هذه المناهج طوال ثلاثة عقود من الزمن ، حيث أن هذه المناهج صممت وبنيت لبيئات اجتماعية معينة ، واعتماداً على خصائص وحاجات الأفراد في كل من الأردن ومصر ، والتي لا تلبي الخصوصية الفلسطينية وحاجاتها في ظل الاحتلال .

ومع قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية واستلامها أمور التربية والتعليم عام 1994م وضعت على رأس أولوياتها ، اعداد المناهج الفلسطينية الجديدة ، التي تراعي البيئة الفلسطينية وتلبي احتياجات هذا الشعب الذي يعيش المعاناة يوماً بيوم وساعة بساعة ، فوضعت الخطة الفلسطينية الخمسية لاعداد وتأليف المناهج الدراسية ، والتي أتت أولى ثمارها بتطبيق المرحلة الأولى على الصفين الأول الأساسي والسادس الأساسي مع بداية العام الدراسي 2001/2000م .

وقد حددت وزراة التربية والتعليم الفلسطينية مبادئ السياسة التربوية للمناهج في فلسطين لتتفق مع السياسة التربوية لوزارة التربية والتعليم ، على النحو الآتي : [وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، خطة المنهاج الفلسطيني الأول ، 1998م ، ص ص 9 – 11]

1- استلهام القيم من التراث العربي والإسلامي والإنساني وتأكيدها .
2- تطوير شخصية المواطن . وتعزيز قدراته على التحليل ، والنقد ، والمبادرة والابداع ، والحوار الايجابي .
3- اعداد الطلبة لحياة تسودها روح العدل والمساواة ، والمشاركة ، والديمقراطية .
4- التأكيد على أن التعليم رسالة ومهنة لها قواعدها الخلقية والمهنية .
5- اعتبار الطالب محور العملية التعليمية والتعلمية .
6- تنمية التفكير لدى المتعلمين بحيث يسهم ذلك في تحقيق التلاؤم بين الحقائق التاريخية والالتزامات الوطنية المستقبلية للشعب الفلسطيني .
7- تمكين المتعلمين من اتقان اللغة الأم ولغة اجنبية أخرى على الأقل ، تمكنهم من الاطلاع المباشر على انتاج الفكر ، والتقنيات ، والنظريات العلمية ، والقيم الحضارية .
8- تمكين المتعلمين من حقهم في بناء شخصيتهم ، ومساعدتهم على التعلم الذاتي .
9- المساعدة على اذكاء الشخصية وتنمية ملكاتها وترسيخ الارادة الفاعلة ، بحيث ينشأ المتعلمون على التبصر في الحكم والثقة بالنفس .
10- تهيئة المتعلمين في مختلف المراحل التربوية للتعامل مع المستقبل ، واعدادهم اعداداً يمكنهم من مسايرة التغيرات السريعة التي يشهدها العصر الحديث ، والاسهام الايجابي فيه .
11- تنشئة المتعلمين على حب العمل واتقانه والتبصر بقيمه الاخلاقية ودوره الفاعل في تكوين الشخصية ، وغرس الطموح في نفوسهم من أجل التفوق والابداع للمساهمة في ازدهار الوطن.

12- مساهمة العملية التربوية في مسيرة البلاد العامة بما تقتضيه من كفاءات ومهارات قادرة على الايفاء بما تستوجبه التنمية الشاملة .

13- مراعاة برامج بث روح المواطنة ، والحس المدني في مختلفة المناهج ، وارساء قواعد الخبرة الشاملة في بناء الشخصية .

14- الاهتمام بمكانة المعلم الاجتماعية والعملية والاعتزاز بها .

15- بناء المناهج بحيث تراعي ترسيخ الديمقراطية في المدارس لتساعد المعلمين والطلبة على انجاز المسؤوليات والمهمات الملقاة على عاتقهم بسعادة ، ووقف ظواهر العنف بكافة أشكاله .

وقد راعي المنهاج الفلسطيني التطورات التربوية الحديثة من خلال

- ادخال اللغة الانجليزية من الصف الأول الأساسي ، بهدف تطوير قدرات الطلبة .
- تدريس التكنولوجيا لطلبة الصف الخامس الأساسي وحتى التاسع الأساسي حالياً ، يتبعها كتب التكنولوجيا للصف العاشر .
- ادخال مبحث الصحة والبيئة بهدف تعريف الطلبة وتثقيفهم بواقعهم اليومي والاهتمام بموضوعي الصحة والبيئة .
- تم ادخال منهاج التربية المدنية لتعريف الطالب بحقوقه وواجباته من أجل ايجاد مجتمع متعاون ويعي ما يدور حوله .
- سيطبق مبحث المعلوماتية وقضايا معاصرة ، واقتصاد وإدارة للصفوف الحادي عشر والثاني عشر . [وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، نشرة ، 2004م ، ص1]

1:11:1:2 الأسس العامة للمنهاج الفلسطيني

تستقي الأسس العامة للمنهاج الفلسطيني جذورها من الفلسفة العامة للمجتمع العربي الفلسطيني، وتسترشد مبادئها من تراثه ودينه وقيمه وتقاليده ، ومن وثيقة الاستقلال لدولة فلسطين عام 1988م ، وطموح الشعب الفلسطيني تجاه المستقبل ، ولتحقيق ازدهاره وتقدمه ورفاهيته ، ويقوم بناء المناهج الفلسطينية على الأسس والمبادئ التالية :

الأسس الفكرية الوطنية : [وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خطة المنهاج الفلسطيني الأول، 1998م ، ص 5]

1- تعزيز الايمان بالله ، والانتماء لفلسطين ، واحترام الكون والإنسان ، والنظرة الإنسانية إلى الحق والخير .

2- تعزيز الثقافة الإسلامية واحترام الآخرين في ظل ثقافتنا وحضارتنا .

3- الشعب الفلسطيني جزء لا يتجزأ عن الأمة العربية ، وهو يعمل في سبيل وحدتها وحريتها وتطويرها ورفاهيتها ، كما أنه ينتمي إلى العالم الإسلامي ، ويتفاعل مع قضاياه بشكل ايجابي ومثمر ، وهو أيضاً يرتبط بالعالم ويتفاعل مع القضايا التي تهم الشعوب كافة .

4- فلسطين لها خصوصية حضارية ، ودينية ، وثقافية وجغرافية ، وهي موطن التفاعل الحضاري ، والانفتاح الفكري ، ومهد الرسالات السماوية الثلاث .

5- فلسطين هي أرض الفلسطنيين ، والشعب الفلسطيني وحدة واحدة .

6- فلسطين دولة ديمقراطية .

7- فلسطين دولة محبة للسلام العادل ، وهي تعمل على ايجاد التفاهم والتعاون الدوليين القائميين على العدل والمساواة والحرية والكرامة وحقوق الإنسان .

8- الإيمان بالقيم والمبادئ الإنسانية التي تحترم الإنسان ، وتعزز مكانة العقل ، وتحض على العلم والعمل والاخلاق والمثل العليا .

9- التكامل بين مقومات الشخصية الفلسطينية والعربية والإنسانية .

10- توحيد جوانب الإنسان الفلسطيني المتكاملة فكرياً ، واجتماعياً ، وجسدياً ، وروحياً ، وعاطفياً ، ليكون مواطناً مسؤولاً وقادراً على المشاركة في حل مشكلات مجتمعه والعالم عامة .

11- الإنسان الفلسطيني هو الثروة الأساسية للمجتمع الفلسطيني ، وهو ضمان الأمن في المحافظة عليه ، وتحقيق تقدمه بوصفه أداة التنمية فيه وهدفها في آن واحد .

12- أهمية التربية في القيام بدور مهم في تطوير المجتمع اقتصادياً ، واجتماعياً في إطار الوطن العربي المتكامل خاصة والعالم عامة .

13- المشاركة الفاعلة في بناء الحضارة الإنسانية والمساهمة في تطويرها .

الأساس الاجتماعي [وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خطة المنهاج الفلسطيني الأول ، 1998م ، ص 6]

يعتمد هذا الأساس على المرتكزات التالية

1- التمسك بالقيم الاجتماعية والدينية والتأكيد عليها والمحافظة عليها .

2- العمل على سيادة القانون بوصفه وسيلة لتحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين جميعاً .

3- احترام الحريات الفردية والجماعية .

4- المشاركة في العمل الاجتماعي والسياسي ضمن اطار النظام التشريعي الفلسطيني باعتبارها حقاً للمواطن وواجباً عليه تجاه مجتمعه ووطنه .

5- العدل الاجتماعي ، والمساواة ، وتوفير فرص تعليم متكافئة لجميع الفلسطينيين دون التمييز بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة .

6- التطوير المستمر للمناهج التعليمية لما يتناسب واحتياجات المجتمع وسوق العمل من جهة ، وقدرات المواطن الذاتية ومواهبه من جهة أخرى ، شريطة اعطاء التربية الوطنية والمدنية والصحية والبيئية والسكانية المكانة المناسبة في المناهج .

7- مشاركة جميع المواطنين كافة في العملية التربوية من خلال المؤسسات التربوية واجب وطني مشترك لتحقيق المصلحة العامة وصيانتها .

8- ربط التربية بالتنمية وتوثيق الصلة بين التربية والتأهيل المهني والتقني للطلبة من جهة وربط المدرسة بسوق العمل المنتج من جهة أخرى .

9- الاستجابة لحاجات المجتمع الاقتصادية ، بتوفير الايدي العاملة المدربة جيداً من أجل تنمية الموارد البشرية اللازمة للتنمية الشاملة .

10- الوحدة الوطنية وتماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة لكل فرد من أفراده وضرورة له . ودعائمه الاساسية هي : العدل الاجتماعي ، والتوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع ، وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام ، وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية .

11- تنظيم أدوار الأفراد عامل أساسي في تقدم المجتمع ويحفظ المصلحة الوطنية والقومية .

12- احياء التراث الثقافي الفلسطيني وإثراؤه والمحافظة عليه .

13- المحافظة على الأسرة والالتزام بواجباتها وحسن رعايتها .

14- العمل على حل مشكلة البطالة ، ورفع دخل الأسرة الفلسطينية وتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي لكافة فئات الشعب الفلسطيني .

الأساس المعرفي [وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خطة المنهاج الفلسطيني الأول ، 1998م ، ص 7]

يرتكز هذا الأساس على تكوين المواطن الذي :

1- يتبنى في جوهره وسلوكه جوهر العقيدة الإسلامية.

2- يلتزم باللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال بالآخرين ويقدر على استخدامها باتقان وفاعلية .

3- الانفتاح على الثقافات العالمية باتقان لغة اجنبية واحدة على الأقل .

4- يعمل على تنمية رصيده الثقافي والتكنولوجي ، ويفعل طاقاته الابداعية.

5- يلتزم بالقواعد الصحية المؤدية للنمو السوي جسدياً وانفعالياً وعقلياً .

6- يقدر على الاختيار الحر لمهنة المستقبل ، ويرتقي بها عن طريق التعلم الذاتي وغيرها من وسائل التعليم الأخرى .

7- يدرك أهمية الاستعانة بالتكنولوجيا وتطويرها ، ويتفاعل معها فكراً وقيماً وأداءاً وسلوكاً بشكل واضح ومتقن .

8- يحافظ على البيئة الطبيعية الفلسطينية ومواردها ، ويعمل على تحسينها واستثمارها بشكل متوزان لتنمية مجتمعه مادياً ومعنوياً .

9- يتفهم محيطه الاجتماعي ، ويتفاعل معه بمختلف مظاهره ، ويعمل على تطوير المهارات والحرف المحلية فيه .

10- يستوعب المبادئ والحقائق والمفاهيم والنظريات ، بحيث يتعامل معها ويستخدمها في تفسير الظواهر الكونية ، ويسخرها لخدمة الإنسان ، وحل مشكلاته وتوفير أسباب رفاهيته .

11- يتوافق مع متطلبات العصر ، ويساهم مساهمة فعالة في التنمية الشاملة ويستفيد من العلوم والتكنولوجيا العصرية .

12- يجمع المعلومات ويستدعيها ويعالجها وينتجها ويستخدمها في تفسير الظواهر ، وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث واتخاذ القرارات في شتى المجالات .

13- يستخدم التفكير الناقد ويتبع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث والاستكشاف والاستقصاء وحل المشكلات .

14- يقدر على مواجهة متطلبات العمل ، ويعتمد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأخرى خاصة .

15- يتذوق الجوانب الجمالية في الفنون والأداب المختلفة المعبرة عن مظاهر الحياة .

16- يستثمر القدرات الخاصة والأوقات الحرة في تنمية المعارف وجوانب الإبداع والابتكار ، وروح المبادرة بالعمل والاستمرار فيه .

17- يهتم بعلوم المستقبل من : تكنولوجيا وعلوم تطبيقية ورياضيات وفلك وجيولوجيا وعلم الحاسوب .

18- يقدر على تفسير الظواهر العلمية .

الأساس النفسي (أسس نفسية) [وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خطة المنهاج الفلسطيني الأول ، 1998م ، ص 5]

يراعي المنهاج الفلسطيني الأول حاجات المتعلم وميوله وخصائصه العقلية والنفسية ، وتوافقه مع متطلبات العصر والبيئة ، ويشجع المتعلم على الاعتماد على النفس مع مراعاة ارساء قواعد الخبرة الشاملة في بناء الشخصية ، ويتمثل هذا الأساس في تشكيل سمات المتعلم :

1- المعتز بهويته الوطنية وعروبته وإسلامه ، والملتزم بها .

2- المعتز بوطنه فلسطين والمنتمي إليه .

3- المعتز بلغته العربية وقدرتها على التعبير عن حاجاته .

4- الوعي بتراثه الوطني لتطوير حاضره ومستقبله .

5- المشجع للمبادرات الفردية والجماعية المنتجة ، والمحافظ على حقوق الآخرين وممتلكاتهم.
6- المتفاعل مع ابناء فلسطين اينما وجدوا والمتعاون معهم بقصد التوصل إلى مجتمع ديموقراطي.
7- يعزز روح المنافسة الايجابية ، ويصل إلى العدالة والرفاهية ، ويواكب التقدم في العلوم والمعارف .
8- يعمل على توطيد روح السلام في الذات ، وفي العلاقات بين الأفراد وفي العلاقات الاجتماعية الوطنية والقومية والدولية.
9- المقدر لإنسانية الإنسان ، والمكون للقيم والاتجاهات الايجابية نحو الذات والآخرين ، والعامل على التقدم الاجتماعي ، والمتمثل لمبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي والجماعي.
10- القابل للتكيف الشخصي والمكتسب لقواعد السلوك الاجتماعي والاخلاق ، والمتمثل لها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة .
11- المتسمك بحقوق المواطنة ، والمتحمل للمسؤوليات المترتبة عليها .

2:11:1:2 معالم اساسية للمنهاج الفلسطيني

هناك مجموعة من المعالم الأساسية المميزة للخطة الشاملة للمنهاج الفلسطيني الأول أهمها : [ابراهيم أبو لغد وآخرون ، 1996م ، ص 11-17] .

1- يعود الاهتمام بوضع منهاج فلسطيني للتعليم العام إلى حرمان الشعب الفلسطيني من تقرير مصيره التربوي ومن هنا كان الاشراف على التعليم الفلسطيني حتى قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية ، مسؤولية دول مختلفة صممت مناهجها أصلاً في ضوء فلسفتها ووضعت لخدمة مجتمعاتها ، ولما تولت السلطة الوطنية مهامها التعليمية أبدت اهتماماً بالمنهاج ، وتعاونت منظمة التحرير الفلسطينية ومؤسساتها الوطنية مع اليونسكو . ونشأت فكرة تأسيس مركز لتطوير المناهج الفلسطينية من خلال توصية ندوة التعليم الأساسي الفلسطيني التي عقدت في اليونسكو عام 1995م .
2- تعاون اليونسكو مع السلطة الوطنية في تأسيس وتوجيه مركز تطوير المناهج الفلسطينية ، وتم تمويل المرحلة الأولى لعمل المركز من وزارة التعاون الدولي الايطالية التي قدمت منحة قدرها ثلاثمائة ألف دولار لتغطية نفقات المركز للسنة الأولى ، وباشر المركز عمله رسمياً في 1995/10/1م .
3- قام مركز تطوير المناهج بتوثيق الخبرة الفلسطينية بالمناهج والحصول على نماذج مختلفة للمناهج العربية والعالمية والمعايير الدولية لمختلف الموضوعات وأدبيات المناهج ، وأجرى المركز الدراسات الفنية لتقويم المناهج المصرية المطبقة في غزة والمناهج الحالية.
4- كانت نتائج الدراسات التقيمية التي أجراها مركز تطوير المناهج الفلسطينية للمناهج الأردنية والمصرية ، إن المناهج المستخدمة في الضفة وغزة لا تتناسب مع الرؤية الفلسطينية والطموح

الفلسطيني ، لأن الشعب الفلسطيني باشر بحكم ذاته ومن هنا فهو بحاجة إلى مناهج مرتبطة بهويته الوطنية ومناسبة لفلسفته وسياسته.

5- خلال عام من العمل تمكن المركز من تحقيق الهدف العام من تأسيسه المتمثل بوضع خطة شاملة لانتاج منهاج فلسطيني وطني قابل للتنفيذ خلال خمس سنوات.

6- تشرف على وضع المنهاج الفلسطيني حسب الخطة الشاملة سلطة وطنية تهدف إلى تبني منهاج ينطلق من منطلقات فلسطينية ومن فلسفة فلسطينية وطنية تسعى إلى تحقيق أكبر قدر للذات الفلسطينية ، وإلى المساهمة في تطوير المجتمع الفلسطيني .

7- يستند المنهاج الفلسطيني الجديد إلى الأسس الفلسطينية التي تعتمد على نقل المعرفة والقيم والمهارت التي تنبع من إدراك الشعب الفلسطيني لتراثه وتاريخة العريق .

8- بقي مجموع السنوات الدراسية التي يدرسها الطالب في المدرسة وفق الخطة الشاملة للمنهاج الفلسطيني الجديد (12) عاماً .

9- بقي التعليم الالزامي (10) سنوات مع التوقع بأن يصبح (12) عاماً .

10- حرص المنهاج الجديد على تمكين الطالب الفلسطيني من التعامل مع العالم الكبير من خلال التمكين اللغوي الذي تمثل بضرورة تدريس اللغة العربية والانجليزية من السنة الأولى للدراسة. وطرح تعلم لغة ثالثة تبدأ في السنة الدراسية الخامسة .

11- يشتمل التعليم الفلسطيني الرسمي على تخصصين أو مسربين ، الأول : أكاديمي نظري ، والثاني تكنولوجي تطبيقي مع افتراض التداخل بين المسربين وطرحهما ابتداءاً من المرحلة الدراسية الثانية مع حق الطالب الفلسطيني بأن يتابع دراساته وتحصيله الاكاديمي والتكنولوجي المهني في آن واحد .

12- يحل التخصصين الأكاديمي والتكنولوجي محل التخصص العلمي والأدبي ، إذ أن تقسيم المعرفة بهذا الشكل لا مبرر له علمياً أو عقلياً .

13- يحدد المنهاج المطروح هدفه بتهيئة الطالب أولاً لاحتياجات سوق العمل ، ويهيئ من ينهي الدراسة بنجاح إلى التقدم للدراسة الجامعية بعد الحصول على شهادة الدراسة الثانوية العامة بعد نهاية المراحل الدراسية الثلاث على أن تصادق شهادته من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية .

14- ستراعي بنية وهيكلة التعليم التي تميز المنهاج الجديد ضرورة الاهتمام بموضوعات لم يهتم بها المنهاج القديم كالتربية الفنية بفروعها والصحة والغذاء والبيئة والتربية الرياضية وغيرها ، مع تهيئة الكوادر البشرية لتحقيق هذا الهدف وتوفير المستلزمات والامكانيات اللازمة لذلك .

15- يهدف المنهاج الجديد إلى تداخل المعرفة وإلى تحديد العلاقات بين العلوم ، ويسعى إلى خدمة المجتمع الفلسطيني .

16- يدرك واضعوا المنهاج صعوبة التغير الذي يتطلب قدراً كبيراً من المرونة الفكرية والعلمية، اضافة إلى أهمية التهئية الصحية من حيث متطلبات الكوادر البشرية والتدريب والمواد والمرافق .

17- تفترض خطة التنفيذ هيكلة وبرنامجاً زمنياً وكلفة محددة للعمل على انتاج المنهاج الجيد وتطويره والإشراف عليه .

3:11:1:2 الخطوط العريضة لمناهج العلوم الفلسطينية [وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مركزتطوير المناهج الفلسطينية ،الخطة الشاملة ، 1996م]

1-يجب أن تتضمن المناهج الفلسطينية في العلوم المفاهيم العلمية الحديثة طبقاً للتطورات العلمية المتسارعة .
2-ربط المعرفة العلمية بتطبيقاتها العملية ، فالعلم والتكنولوجيا صنوان لا يفترقان .
3-المعرفة العلمية ليست هدفاً بحد ذاتها إنما هي وسيلة لاكتساب مهارات التفكير العلمي على اختلافها .
4-ربط المناهج لحاجات وظروف الشعب الفلسطيني الحالية .
5-التأكيد على التربية البيئية وتنمية الاتجاهات الايجابية نحوها .
6-استخدام الطرائق الحديثة في التعليم والتعلم كالاستقصاء والاكتشاف والتعلم الذاتي .
7-يجب أن تستند المناهج إلى فلسفة تربوية فلسطينية تعبر عن الموروث الثقافي والديني للشعب الفلسطيني باعتباره جزءاً من الأمة العربية الإسلامية ، وتساير تطلعاته في النمو والتطور في جميع الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية .
8-اعتبار العلم والتفكير العلمي أحد المداخل الهامة في تنقية المفاهيم الإسلامية ووضوحها في اذهان المتعلمين وتعزيز الإيمان بالله وإدراك ما يترتب عليه من مفاهيم إيمانية .
9-إن المعرفة العلمية موحدة في أصلها لأن مصدرها واحد وهو الكون ، لذا يجب التكامل في مناهج العلوم .
10- المناهج المطبقة حالياً في الأراضي الفلسطينية لم تتناول فروعاً هامة من المعرفة العلمية ، كعلم الفضاء والجيولوجيا لذا يجب أن تتضمن المناهج الواعدة مثل هذه الفروع الحديثة الهامة.

2:2 الدراسات السابقة :

من خلال قيام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الدراسات والبحوث المتعلقة بتحليل وتقويم الكتب المدرسية والمناهج ، وكذلك تلك التي تبحث في مواصفاتها ، فقد تم حصر عدداً من الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع البحث ، ومن ثم ترتيبها حسب الجنس والترتيب الزمني ، وقد تم تصنيفيها إلى :

- الدراسات السابقة المتعلقة بمناهج العلوم بفلسطين .
- الدراسات السابقة المتعلقة بالمناهج في الدول الأخرى .

1:2:2 الدراسات السابقة المتعلقة بمناهج العلوم بفلسطين

دراسة احسان الاغا (1996م) بحث منشور بعنوان " تقويم كتاب العلوم المدرسي للصف التاسع الاساسي في محافظات غزة "

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معايير أو شروط الكتاب الجيد لمادة العلوم ، وتقويم كتاب العلوم المدرسي للصف التاسع الأساسي (الثالث الاعدادي) في محافظات عزة ، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة وأربعين معلماً للعلوم ، ثلاثة وعشرين معلماً يدرسون في مدارس وكالة الغوث ، وعشرين معلماً يدرسون في المدارس التابعة للوزارة ، وشكلت العينة نسبة 36% من مجتمع الدراسة ، واستخدم الباحث استبانة تكونت من ستين بنداً موزعة على أربعة ابعاد هي (الاخراج ، والمحتوى ، وتنظيم المحتوى ، وخصوصيات كتاب العلوم) وكان سلم الاستجابة خماسياً من صفر إلى اربعة وأعتمد الباحث المنهج الوصفي في البحث .

وقد أشارت النتائج إلى أن النسبة المئوية لتحقيق شروط الكتاب الجيد في كتاب العلوم للصف التاسع هي 66.12% وكانت نسبة التوافر في مجال الاخراج 73% ، ونسبة توافر شروط اختيار المادة الدراسية 63% وتنظيم المادة الدراسية 63.8% ، وخصوصيات مادة العلوم 63.6% وقد أوصى الباحث بتلافي نقاط الضعف في كتاب العلوم ، وعدم اللجوء إلى استخدام كتب دراسية مصورة، ومراعاة تحقيق معايير الكتاب المدرسي الجيد عند تأليف واعداد كتب فلسطينية .

دراسة عصام إبراهيم عبد الخالق (1998م) رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " تقويم كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات شمال فلسطين"

هدفت الدراسة إلى تقويم كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات شمال فلسطين ، وقد حاولت الدراسة التعرف إلى التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات للمجالات الستة وهي : (المظهر العام للكتاب ، ومقدمة الكتاب ، ومحتوى الكتاب ، والأساليب والأنشطة ، ووسائل تقويم الكتاب ، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة) .

واتخذ جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مبحث الفيزياء للصفين التاسع والعاشر الاساسيين في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين كمجتمع لدراسته للعام الدراسي (1998/97) ، حيث بلغ عددهم (344) معلماً ومعلمة موزعين على (196) مدرسة .

أما عينة دراستة فتكونت من (260) معلماً ومعلمة موزعين على (154) مدرسة ، حيث تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة ، واعتبر المعلمون الذين استجابوا على الاستبانة هم عينة الدراسة .

وقام الباحث باعداد استبانة تكونت من (70) فقرة كأداة لدراسته ، توزعت على ستة مجالات رئيسة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي في البحث .

وقد اشارت النتائج الى أن التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات معاً أعلى من المستوى المقبول تربوياً وبدلالة إحصائية لكل كتاب من كتب الفيزياء ، وكذلك لكل مجال من مجالات الدراسة الستة لكل كتاب من كتب الفيزياء ،كما اشارت النتائج الى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات معاً لكل كتاب من كتب الفيزياء تعزى لمتغير الصف والمؤهل العلمي ، والخبرة التدريسية.

ومن أهم التوصيات ضرورة طرح الموضوعات الفيزيائية بشكل يثير اهتمام الطالب بالتخصص في علم الفيزياء ، إعادة النظر في المقدمة وابراز إسهامات علماء الفيزياء وخاصة علماء العرب والمسلمين لتنمية اتجاهات الطلبة نحو الفيزياء .

دراسة عبد الكريم أيوب (1999م) رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان "تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة في محافظات شمال فلسطين "

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي من قبل أكبر قاعدة من المؤثرين والمتأثرين به ، ومعرفة مدى ملاءمة بنية المنهاج الفيزيائي وخطوطه العريضة في النواحي والمجالات : (المظهر العام للكتاب ، ومقدمة الكتاب ، ومحتوى الكتاب ، والأساليب والأنشطة ، ووسائل تقويم الكتاب

، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة)، وكذلك درجة تقويم المشرفين لكل مجال من مجالات الدراسة وللكتاب ككل ، وذلك من أجل معرفة مدى ملاءمة كتاب الفيزياء باعتباره أداة أساسية من أدوات التعلم ، وكشف نقاط القوة والضعف في هذا الكتاب للمعنيين ، وهدفت هذه الدراسة أيضاً إلى التعرف إلى أثر متغيرات الدراسة المستقلة على النتائج .

تكون مجتمع دراسته من جميع المشرفين والمعلمين والطلبة في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين ، وقد بلغ عدد المشرفين أربعة ، والمعلمين (61) معلماً ومعلمة ، والطلبة (2198) طالباً وطالبة . أما عينة الدراسة فكانت من جميع المشرفين و(51) معلماً ومعلمة وهم الذين استردت استباناتهم و(195) طالبة وطالبة .

وأعد الباحث لغرض الدراسة استبانتين ، إحداها للمشرفين والمعلمين ، والثانية للطلبة موزعة على ستة مجالات ، وتوصل الباحث نتائج نذكر منها :

1- درجة تقويم المشرفين للكتاب ولجميع المجالات كانت متوسطة بشكل عام .
2- درجة تقويم المشرفين للمجال الأول (المظهر العام) كانت عالية .
3- التقديرات التقويمية للمعلمين أعلى من المستوى المقبول تربوياً وبدلالة إحصائية للمجالات الستة ككل عدا المجال السادس .

أما النتائج المتعلقة بالتقديرات التقويمية للطلبة ، فقد أظهرت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس الطالب للمجالات الستة ككل ولكل مجال على انفراد .

وقادت هذه النتائج الباحث إلى الخروج بمجموعة من التوصيات ومنها ضرورة إشراك المشرفين والمعلمين والطلبة في عملية إعداد المناهج ، تزويد المدارس بالأدوات المخبرية ، ضرورة اعادة النظر في الكتاب من حيث المحتوى والمقدمة .

دراسة محمد بشارات (2000م) رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " تقويم كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في محافظات في شمال فلسطين "

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في محافظات شمال فلسطين للعام الدراسة الدراسي 2000/1999م . اشتملت عينة الدراسة على (4) مشرفين ، و (61) معلماً ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية . استخدم الباحث استبانة من إعداده تكونت من (42) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي : المظهر العام للكتاب مقدمة الكتاب ، محتوى الكتاب ، الأساليب والوسائل والأنشطة ، وسائل تقويم الكتاب ، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة

نحو الكيمياء ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم المعلمين والمشرفين للكتاب (69.8%) وهي درجة متوسطة ، ودرجة تقويم المعلمين على مجال المظهر العام (72,8%) وهي درجة عالية ، و درجة تقويم المعلمين على مجال وسائل التقويم (74%) وهي درجة عالية ، ولمجالات المقدمة والمحتوى والأساليب والوسائل والأنشطة وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة كانت متوسطة (67,8%) .

دراسة بسام خليل جبر (2000 م) رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات وسط وجنوب فلسطين "

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الفيزياء المقرر تدريسه للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات وسط وجنوب فلسطين للعام الدراسي 1999/1998م .

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الفيزياء في محافظات القدس ، رام الله ، بيت لحم ، شمال الخليل ، جنوب الخليل ، أريحا والبالغ عددهم (68) معلم ومعلمة ، في العام الدراسي 1999/98م، واعتبر الذين استجابوا للاستبانة والبالغ عددهم (63) معلم ومعلمة مجتمع الدراسة .

أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة تم استخدامها لقياس مجالات الكتاب الستة التالية : المظهر العام للكتاب ، مقدمة الكتاب ، محتوى الكتاب ، الأساليب والوسائل والأنشطة ، وسائل التقويم في الكتاب ، تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة .

أظهرت النتائج من خلال التحليلات الإحصائية لاستجابة المعلمين والمعلمات أن التقديرات التقويمية لكتاب الفيزياء جاءت ضمن المستوى المقبول تربوياً في كل من المظهر العام للكتاب ، وسائل التقويم في الكتاب ، بينما كان التقدير التقويمي للمعلمين والمعلمات للمجالين ، مقدمة الكتاب ، ومحتوى الكتاب ، قريبة من المستوى المقبول تربوياً ، أما مجالي الاساليب والوسائل والأنشطة ، تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة فكانا أقل من المستوى المقبول تربوياً ، ولم يكن أثر للجنس في تقويم الكتاب كوحدة واحدة ، بينما هناك أثر للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية .

وعلى ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها ، ضرورة تلافي نقاط الضعف التي كشفت عنها الدراسة من خلال الاهتمام بالوسائل التعليمية والاسراع في توفير دليل المعلم لكتاب الفيزياء لتمكين المعلمين والمعلمات من الاستفادة منه لإثراء العملية التربوية ، وضرورة اشراك المعلم في تصميم وبناء وتطوير المنهاج وإعداد الكتب المدرسية ، وزيادة عدد الحصص المقررة لمحتوى الكتاب من اجل تغطية المنهاج بصورة تربوية صادقة وهادفة مع ضرورة تجهيز المختبرات في المدارس .

دراسة عزام محمد احدوش (2001م) رسالة ماجستير غير منشورة بعنون " دراسة تحليلة لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي في فلسطين ، ومعرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو واقع الكتاب "

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة جانبين اساسيين ، الجانب الاول تحليل محتوى كتاب العلوم المقرر من خلال : أشكال المعرفة العلمية ، ومستويات التوجيه التي توفرها أنشطة الكتاب التعليمية للمتعلم ، وتوزيع اسئلة الكتاب التقويمية على مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة ، ومستويات التفكير التي تتطلبها اسئلة المجال المعرفي وفقاً لتصنيف "بلوم" ، وانواع الاسئلة التقويمية الواردة في الكتاب ، أما الجانب الثاني فعملت على رصد اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو واقع الكتاب ، من حيث الأهداف التعليمية ، والمحتوى ، والأنشطة التعليمية ، والتقويم .

تكون مجتمع الدراسة من مجتمعين منفصلين ، كتاب العلوم بجزايه الأول والثاني ، ثم جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون كتاب العلوم للصف السادس الاساسي في المدارس الحكومية في محافظة الخليل ، والبالغ عددهم (88) معلماً ومعلمة .

أما بالنسبة لتحليل محتوى الكتاب ، فقد تم رصد تكرار جمل وعبارات وأنشطة وأسئلة الكتاب ، مما يتفق مع جوانب التحليل ، وتم استخدام أدوات خاصة لهذا الغرض ، ومن ثم حسبت النسب المئوية المرتبطة بهذه التكرارات ، أما بالنسبة لاتجاهات المعلمين والمعلمات نحو واقع الكتاب ، فقد تم استخدام استبانة ذات مقياس خماسي .

أظهرت نتائج عملية تحليل محتوى الكتاب أن الحقائق العلمية في الكتاب شكلت ما نسبته (40%) من عبارات وجمل الكتاب ، حيث جاءت في المرتبة الأولى من حيث أشكال المعرفة العلمية ، تلاها في المرتبة الثانية المفاهيم العلمية وبنسبة 37% وتلاها التعميمات العلمية وبنسبة 22% ، في حين شكلت القوانين العلمية ما نسبته 1% وقد خلا الكتاب من باقي أشكال المعرفة العلمية ، وبلغ عدد الأنشطة التعليمية في الكتاب (103) أنشطة ، شكلت منه الأنشطة الصفية ما نسبته 83% ، في حين شكلت الأنشطة غير الصفية 17%، أما فيما يتعلق بمستويات التوجيه التي يقدمها محتوى الكتاب للمتعلم ، فقد احتلت الأنشطة ذات مستوى التوجية الأول المركز الأول بنسبة 48% ، تلاها في المركز الثاني الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثاني وبنسبة 35% ، ثم الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثالث بنسبة 17% .

وأما فيما يتعلق باسئلة الكتاب التقويمية حسب توزيعها على مجالات الأهداف التعليمية ، فقد احتل المجال المعرفي 95% من اجمالي الاسئلة ، في حين نال المجالين الانفعالي والنفس حركي ما نسبته 5% ، أما بالنسبة لمستويات التفكير ، حسب تقسيم "بلوم" نال مستوى التذكر ما نسبته 58% ، ونال

مستوى الفهم ما نسبته 31.5% ، ونال مستوى التطبيق ما نسبته 3.5% ، في حين المستويات الأخرى نالت ما نسبته 7% من مجمل الاسئلة المعرفية ، ونالت الاسئلة الموضوعية ما نسبته 55% من مجمل اسئلة الكتاب في حين نالت الاسئلة المقالية ما نسبته 45% من مجمل اسئلة الكتاب .

أما نتائج رصد اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو واقع الكتاب ، فأظهرت انه بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة المعلمين 3.33 أي بنسبة مئوية 67% ، وكان المتوسط الحسابي لاتجاهاتهم نحو عنصر الأهداف 3.9 . ونحو عنصر المحتوى 3.8 ، ونحو عنصر الأنشطة 3.6 ، ونحو عنصر التقويم 2.4 ، كما أظهرت انه لا يوجد تأثير للجنس والمؤهل الاكاديمي على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العناصر الأربعة ، حيث كانت المتوسطات الحسابية للمعلمين والمعلمات متقاربة ، وتبين أنه يوجد تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة ، نحو العناصر الاربعة ، وذلك لصالح الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) .

وقد أوصت الدراسة باعداد طبعة جديدة مزيدة ومنقحة للكتاب الحالي تأخذ بعين الاعتبار التوزان ما بين الاسئلة ضمن مجالات الأهداف الثلاث ، والعمل على تضمين المحتوى بقضايا ترتبط بالبيئة ، وكذلك موضوعات علمية تناسب حاجات المتعلمين ، كما أوصت بالعمل على أثراء المحتوى بانشطة الاستقصاء الحر واضافة موضوعات علمية تبرز دور العلماء في تقويم المعرفة العلمية ، والعمل على اخضاع الكتب المؤلفة حديثاً إلى عمليتي تحليل وتقويم ، والتأكد من مواكبتها للتطورات العلمية .

دراسة خالد مصطفى محمد (2003م) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان "تقويم كتاب العلوم للصف السادس الأساسي "المنهاج الفلسطيني" من وجهة نظر معلمي العلوم للصف السادس الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تقويم كتاب العلوم العامة للصف السادس الاساسي "المنهاج الفلسطيني" من وجهة نظر معلمي العلوم للصف السادس الاساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين وللمجالات التسعة (المظهر العام للكتاب ، ومقدمة الكتاب ، والأهداف، والمحتوى العلمي للكتاب ، والأساليب المتبعة في عرض المادة ، وملاءمة الرسوم والأشكال التوضيحية ، ووسائل التقويم في الكتاب ، وتنمية مادة الكتاب لاتجاهات ايجابية لدى الطلبة ومدى ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها) .

اعتمد الباحث جميع معلمي ومعلمات الصف السادس الأساسي لمبحث العلوم في المدارس التي تحوي السادس الاساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين كمجتمع لدراسته للعام

الدراسي 2004/2003م ، والذي بلغ عددهم (403) ما بين معلم ومعلمة توزعوا على (385) مدرسة بنين وبنات ومختلطة وعلى ستة مديريات تربية وتعليم في محافظات فلسطين الشمالية .

أما عينة الدراسة فتكونت من جميع معلمي العلوم للصف السادس الاساسي الذين قاموا بتعبئة الاستبانة حسب الأصول بعد أن قام الباحث بتوزيعها على مجتمع الدراسة ، حيث بلغت عينة الدراسة (269) معلماً ومعلمة موزعين على (257) مدرسة بنين وبنات ومختلطة توزعت على ست مديريات للتربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين .

ولغرض الدراسة طور الباحث استبانة كأدة لدراسته مستعيناً باستبانات دراسات سابقة ذات صلة وثيقة بدراسته ، تكونت من (88) فقرة موزعة على تسعة مجالات أساسية .

وبعد اجراء العمليات الاحصائية كانت أبرز نتائج الدراسة انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقويم كتاب العلوم للصف السادس الأساسي والمستوى المقبول تربوياً (3) على المجالات التسعة والدرجة الكلية ، والفرق كان لصالح المجالات التسعة والدرجة الكلية حيث كانت المتوسطات أكبر من المستوى المقبول تربوياً (3)، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدرجة تقويم كتاب العلوم تعزى لمتغير اسم المديرية ولمتغير المؤهل العلمي ومتغير الجنس ، ومتغير سنوات الخبرة .

وعلى ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات من أهمها إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بتقويم الكتب المدرسية ، والأخذ بنتائجها والاهتمام بها ، من حيث تسهيل مهمات الباحثين على مستوى المحافظات ، وتغطية تكاليفها ، وإصدار دليل المعلم لأي كتاب جديد بصورة مرافقة لإصدار الكتاب ، و ضرورة إشراك المعلمين في ميدان التدريس في إبداء وجهات نظرهم .

2:2:2 الدراسات السابقة المتعلقة بمناهج العلوم في الدول الأخرى

دراسة سعد ياسين زكي (1973م) بحث منشور بعنوان "دراسة تحليلية لاسئلة الكتب المدرسية في العلوم في مصر"

هدفت الدراسة إلى تحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية في الصف الأول الأعدادي والثالث الأعدادي في مصر حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ، واستخدم الباحث المنهج التحليلي في دراسته ، من أجل تصنيف اسئلة كتب العلوم المدرسية .

وأظهرت النتائج أن اسئلة التذكر تشكل 73% من اسئلة كتاب العلوم للصف الأول الاعدادي ، واسئلة الفهم تشكل 26% من اسئلة الكتاب ، بينما لا يوجد سوى سؤال واحد في المستويات العقلية العليا ، وقد شكلت اسئلة الفهم في وحدة الكيمياء 40% من اسئلة الفهم الكلية ، وفي وحدة الفيزياء 24.3% ، وفي وحدة البيولوجيا 20.9%، أما بالنسبة لكتاب العلوم الصف الثالث الاعدادي فقد وجد أن 87% من اسئلة الكتاب تقيس التذكر ، بينما 13% منها تقيس الفهم ، ولا توجد اسئلة في المستويات العقلية العليا اطلاقاً.

دراسة كاريك (Carrick, 1977) ، بحث منشور بعنوان "دراسة مقارنة لثمانية كتب أحياء في المرحلة الثانوية في بريطانيا"

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين مجموعة من كتب الأحياء التي تدرس في انجلترا ، واعتمدت على عدة جوانب هي : الأهداف ، المحتوى ، الخصائص العامة التي تميز الكتاب المدرسي ، لغة الكتاب ، مدى مناسبتها لمستوى الطلاب ، الرسومات والأنشطة المصاحبة للكتاب ، وأسئلة الكتاب المدرسي .

اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي ، حيث تمت دراسة المحتوى من ثلاثة جوانب هي مستوى التنظيم والافكار الرئيسة والتصنيف ، وتوصلت الدراسة إلى أن كتب الأحياء التي تم فحصها ومقارنتها إنما هي كتب : تقدم معلومات سطحية ووصفية ، وتزود الطلاب بالمبادئ البسيطة والحقائق العلمية بطريقة متدنية ، وتركز على الأسئلة الوصفية التي تقيس الحفظ ، ولا تركز على أسئلة الاستقصاء والإثارة العلمية .

دراسة اسعد عبد العزيز الصوري (1986) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " دراسة تحليلية تقويمية لكتب علم الأحياء بالمرحلة الثانوية في الأردن "

هدفت الدراسة إلى تقويم وتحليل كتب علم الأحياء للمرحلة الثانوية في الأردن ، بهدف الوصول للاجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما الخصائص العامة لكتب علم الأحياء بالمرحلة الثانوية في الأردن ؟
2- ما مدى استيعاب هذه الكتب للموضوعات التي تهتم بها برامج علم الأحياء المعاصرة؟
3- ما درجة اشراكية هذه الكتب للطالب ؟
4- ما مستوى مقروئية هذه الكتب ؟
5- ما مدى التركيز على أسئلة الاستقصاء العلمي ضمن المادة في فصول هذه الكتب وفي آخر كل فصل ؟

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على اسئلة الدراسة ، ومن النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة ان المحتوى العلمي في الكتب الثلاثة متسلسل ومتكامل ولكنه يركز على الأهداف المعرفية ، ويخلو المحتوى من الموضوعات البيولوجية المرتبطة بالحياة الواقعية للطلاب ، كما أن كتب الأحياء تحتوي في معظمها حقائق واستنتاجات المؤلف وتعريفاته ولا تعطي الطالب فرصة المشاركة الفعالة ، وتركز الأسئلة المتضمنة في الكتب الثلاثة بشكل عام على أسئلة اللاخبرة ، أما أسئلة نهاية الفصل فإنها تركز على الاسئلة التي تقيس مستوى التذكر .

وأوصى الباحث بضروة الاهتمام بالمجالات التي تهم الفرد والمجتمع كالتربية الزراعية ، والتربية الصحية ، والتربية البيئية ، والاهتمام بالأسئلة التي تقيس مستويات معرفية عليا وهي الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم .

دراسة ستيفر و بي (Staver & Bay) (1987) بحث منشور بعنوان " تقويم كتب العلوم وطريقة عرض المادة في الكتاب لأهداف معينة مسبقاً"

هدفت إلى تقويم كتب العلوم ، وطريقة عرض المادة في الكتاب لأهداف معينة مسبقاً ولقد تم فحص وحدات من كتب العلوم تم اختيارها من بين سلاسل كتب العلوم المتوافرة بهدف تحليلها . وقد استخدم الباحثان اسلوب وضع اسئلة رئيسة في هذه الدراسة ، بحيث تشمل الكتب على ابعاد مختلفة مثل : الأسئلة الموجهة في الكتب ، وطريقة عرض المادة فيها ، واشتمالها على الأنشطة المصاحبة من تجارب ووسائل وغيرها ، وقد اشارت النتائج إلى أن الكتب تركز على الجوانب الاكاديمية دون الاهتمام بالجوانب التربوية الكتب ، ولا تهتم بالجوانب المهنية والاجتماعية المفيدة للتلميذ في حياته ، كما أن الأسئلة لاتحفز التلميذ على التساؤل وتقتصر على الحفظ .

وقد اقترحا طريقة لتحسين استعمال الكتب ، وذلك بالبدء بالمعلم وتعريفه بمحتوى الكتاب ، ثم الاهتمام بالكتاب المدرسي ، الأمر الذي يستدعي تشجيع المعلم على تطبيقه الأنشطة ودمجها في العلوم التي يدرسها دون خوف .

دراسة محمد أحمد سنان (1989) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " تطوير مواصفات الكتاب المدرسي واستخدامها في تقييم كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في اليمن "

هدفت الدراسة إلى بناء وتطوير مواصفات الكتاب المدرسي واستخدامها في تقويم كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في اليمن . وقد تكونت قائمة المواصفات من (90) فقرة موزعة على ستة مجالات هي :

مادة الكتاب المدرسي ، لغة الكتاب المدرسي ، أسلوب عرض المادة فيه ، استخدام الرسوم والأشكال التوضيحية فيه ، عناصر الكتاب المدرسي ، ومواصفات إخراج الكتاب المدرسي .

وقد عرضت القائمة على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عدد أفرادها (50) معلماً ومعلمة لمعرفة مدى توافر تلك المواصفات في الكتب التي يدرسونها في الصفوف الثانوية الثلاثة .

ومن النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة أن الكتب الثلاثة قد نالت تقديراً متقارباً من قبل المعلمين والمعلمات ، وقد بلغت درجات الكفاية للكتب الثلاث (53.5% ، 55.4% ، 54.5%) على التوالى ، كما احتل المجال المتعلق بلغة الكتاب المرتبة الاولى يليه المجال المتعلق بمواصفات إخراج الكتاب المدرسي ، وجاء المجال المتعلق بعناصر الكتاب المدرسي في المرتبة السادسة وهي المرتبة الأخيرة في الكتب الثلاثة ، وأوصت الدراسة إلى ضرورة إشراك المدرسين في تأليف الكتب المدرسية وتوفير دليل المعلم لكل كتاب .

دراسة محمد علي المتوكل 1989م ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " تقويم كتب علم الأحياء للصفوف الثلاثة الثانوية في الجمهورية العربية اليمنية "

هدفت الدراسة إلى تقويم كتب علم الأحياء للصفوف الثلاثة الثانوية (القسم العلمي) في الجمهورية العربية اليمنية من قبل المعلمين والطلبة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة إب للعام الدراسي (1988/87م) ، وعلى وجه التحديد حاولت الدراسة معرفة تقديرات المعلمين والطلبة للكتب الثلاثة ومعرفة تقديراتهم لكل مجال من المجالات التالية : المظهر العام والإخراج للكتاب ، مقدمة الكتاب ومحتواه ، أسلوب الكتاب ، أساليب التقويم ، الأنشطة ، تنمية الاتجاهات والمهارات لدى الطلبة ، والوسائل التعليمية المعروضة في الكتاب .

ومعرفة فيما إذا كان هنالك فرق بين تقديرات المعلمين والطلبة من جهة وبين الطلاب والطالبات من جهة أخرى وإبراز جوانب القوة وجوانب الضعف في هذه الكتب . وتكونت أداة الدراسة من استبانتين إحداهما للمعلمين والأخرى للطلبة أعدها الباحث لأغراض الدراسة .

وأظهرت الدراسة أن تقديرات المعلمين للكتب الثلاثة هي في مستوى متوسط ، حيث نال كتاب الصف الثاني تقديراً أعلى من كتابي الصفين الأول والثالث الثانويين . كما تبين أن المجالات التالية نالت تقديرات منخفضة وهي : مقدمة الكتاب ومحتواه ، والأنشطة ، وتنمية الاتجاهات والمهارات لدى الطلبة .

أما بالنسبة للمجالات الأخرى (مظهر الكتاب ، أسلوب الكتاب ، أساليب التقويم ، والوسائل التعليمية المعروضة) فقد أبرزتها النتائج كنقاط قوة في الكتب الثلاثة ، وقد أوصت الدراسة بضرورة

إشراك المعلم في تطوير المنهاج ، وإعداد الكتب المدرسية ، وتجريب الكتب قبل إقرارها ، وإبراز دور العلماء المسلمين والعرب .

دراسة معاذ توفيق بدوي 1989م ، رسالة ماجستير غير منتشورة بعنوان " تقويم محتوى فيزياء الصف الثالث الثانوي في السودان "

هدفت الدارسة إلى معرفة مدى تحقيق هذا المحتوى لأهداف تدريس الفيزياء والتعرف على مدى مراعاة المحتوى لأسس تنظيم واختيار المحتوى التي أعدها الباحث ، ومدى مراعاة البرامج للاتجاهات الحديثة في بناء المناهج وصولاً إلى معرفة الصعوبات التي تواجه تدريس المادة واقتراح الاتجاهات الخاصة بالتطوير ، واقتصر الباحث في تقويمه على تحليل الكتاب الدراسي المقرر على الصف الثالث الثانوي في المدارس السودانية وعلى رأي معلمي وموجهي الفيزياء بتلك المرحلة .
ومن النتائج التي توصل إليها الباحث أن محتوى الفيزياء يركز على المعلومات اكثر من المفاهيم ويشتمل على الكثير من المصطلحات دون تفسيرها بالاضافة إلى عدم الدقة العلمية في بعض الرسومات والمواضيع ، وهناك حاجة إلى حذف بعض الموضوعات واضافة موضوعات أخرى يتطلبها العصر .واسئلة الفيزياء في الكتاب غير موزعة بشكل يتناسب مع حجم كل فصل بالاضافة إلى عدم كفاية الوقت المخصص لدراسة الفيزياء في الجدول الدراسي ، وعدم ارتباط المحتوى بالمواد الدراسية الأخرى لنفس الصف ، وعدم تكامل الدراسة النظرية والعملية في المحتوى مع قلة التجارب العملية ، ولا يشتمل الكتاب على معينات لاستخدامه ولا يتم استخدام الوسائل ولا يشجع على النشاطات التعليمية المختلفة .

كما اظهرت نتائج الدراسة ان هنالك الكثير من الصعوبات التي تواجه تدريس الفيزياء واوصى الباحث بانه ينبغي صياغة اهداف سلوكية محددة لمنهج الفيزياء شاملة للاهداف التربوية المختلفة ، وينبغي مراعاة أسس اختيار وتنظيم المحتوى عند بناء المنهج ومراعاة التكامل بين الدراسة العملية والنظرية عند تخطيطه مع ربطه بالحياة وإبراز أهمية الفيزياء في مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والصحية ، ولا بد من مراعاة أهمية الأخذ بالاتجاهات العالمية الحديثة عند بناء المنهج لمواكبة التطور السريع والتركيز على المفاهيم الفيزيائية ، وضرورة استخدام وسائل تعليمية متنوعة في تدريس الفيزياء واضافة معينات تعليمية للكتاب المدرسي لتساعد على استخدامه مع تحديث أساليب التقويم المتبعة حالياً ، كما ينبغي الاهتمام بتدريب المعلمين على تشغيل الأجهزة السمعية والبصرية وكيفية استخدامها والاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة ، وينبغي اتاحة الفرصة للمعلمين لتلقي دورات تدريبية على طرق تدريس الفيزياء، كما ينبغي اعداد كتاب مرشد للمعلم لمساعدته في تدريس الفيزياء.

دراسة عايش زيتون (1990) ، بحث منشور بعنوان " دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى واسئلة كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الاعدادي في المدارس الأردنية "

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم محتوى واسئلة كتاب العلوم وقد تألفت عينة الدراسة التي قامت بتحليل المحتوى وتصنيف الاسئلة التقويمية من 39 معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات العلوم ومن تخصصات مختلفة . واعتمد الباحث المنهج التحليلي في دراسته . وقد اظهرت أن محتوى كتاب العلوم يركز على الحقائق العلمية بنسبة 49.2% والمفاهيم العلمية بنسبة 38.2% والمباديء العلمية بنسبة 12.6% مما يشير إلى أن هدف الكتاب هو اكساب الطلبة الحقائق العلمية مما يعنى حشو عقول الطلبة بمئات الحقائق العملية المجزأة مما يترتب عليها ضعف البحث والتفكير العلمي عند الطالب. وأظهرت الدراسة أن أهداف تدريس العلوم في هذا الكتاب لم تكن وظيفية حيث كان عرض المعرفة العلمية بحقائقها ومفاهيمها ومبادئها بطريقة مباشرة مما يؤثر على نمط البحث والتفكير عند الطالب من جهة وعلى أسلوب التدريس من جهة ثانية .

كما اظهرت الدراسة أن المحتوى لم يعكس طبيعة العلوم من حيث أنه مادة وطريقة منهجية في البحث والتفكير مما يؤدي إلى خمول عقل الطالب وعدم اثارته أوتقليل ابداعه وابتكاره . وإن النشاطات والتجارب التي يتوقع منها إكساب الطلبة بعض المهارات اليدوية كانت قليلة والمهارات ذات العلاقة يصعب تحقيقها بناءاً على نتائج تحليل المحتوى ، أما بالنسبة للمحتوى الإنفعالي فيكاد لا يذكر.

وبالنسبة للنتائج المتعلقة بتصنيف الأسئلة فقد اظهرت دراسة زيتون أن نسبة الأسئلة التقويمية من المستوى المعرفي بلغ 47.6% ومستوى الفهم 34.4% ومستوى التطبيق 10.9% ، في حين بلغت نسبة الاسئلة التي تقيس المستويات العقلية العليا 7.1% وتشير هذه النتائج إلى تركز الاسئلة على مستوى التذكر والمعرفة في المجال العقلي ، أما الاسئلة التقويمية التي تقيس المجال الانفعالي أو النفس حركي فتكاد تكون غير موجودة ، وهنالك ضعف ملموس في الاسئلة التقويمية التي تتعلق بالمستويات العقلية العليا الثلاث : التحليل ، والتركيب ، والتقويم ، وهي تشكل ما نسبته 7% تقريباً من المجموع الكلي للأسئلة وهي تقل بمقدار الثلث تقريباً عن النسبة 20% التي يقترحها التربويون وعليه فإن هذه الاسئلة غير كافية لاستثارة المستويات العقلية العليا عند الطالب ، كما انه لا يوجد توازن بين الاسئلة المقالية والاسئلة الموضوعية ، حيث بين التحليل أن غالبية الاسئلة كانت مقالية 87.4% ، بينما كانت نسبة الاسئلة الموضوعية (12.6%) من المجموع الكلي للاسئلة .

وعليه توصلت دراسة زيتون إلى مجموعة من التوصيات من اهمها إعادة النظر في محتوى الكتاب بحيث تعكس مادته العلمية طبيعة العلم كونه مادة وطريقة منهجية في البحث والتفكير ، وتنظيم محتوى الكتاب على أساس بناء المفاهيم لأنها تقلل من تعقد بيئة التعلم ولازمة لتكوين المبادئ والتعميمات العلمية ، وزيادة حجم النشاطات والتجارب العلمية العملية في الكتاب والتركيز على الجانب العملي

المخبري في تدريس المفاهيم والمبادئ العلمية لاتاحة الفرص للطلاب لاكتساب المهارات اليدوية الأكاديمية ، وتقديم كتاب العلوم بطريقة تستثير انتباه الطالب وتفكيره وتساعد على زيادة إبداعه وابتكاره ، وإعادة النظر في صياغة الاسئلة التقويمية وتوزيعها في المجال العقلي بنسب متزنة مع ما يقترحه التربويون 25% معرفة ، 25% فهم ، 30% تطبيق ، 20% عمليات عقلية عليا، بالاضافة للمجالين الانفعالي والنفس حركي ، وايجاد توازن نسبي بين الاسئلة المقالية والموضوعية .

دراسة لين شين هوا (Lin Shean Huei) 1990م بحث منشور بعنوان " تحليل كتب علوم الارض المستخدمة في المدارس العالمية بتايوان من خلال الأهداف الجديدة لتدريس العلوم ومقارنتها بتلك المستخدمة في مدارس الولايات المتحدة الامريكية "

هدفت الدراسة إلى تحليل كتب علوم الارض المستخدمة في المدارس العالمية بتايوان من خلال الأهداف الجديدة لتدريس العلوم ومقارنتها بتلك المستخدمة في مدارس الولايات المتحدة الامريكية، وقد استخدمت الجوانب التالية لأغراض التحليل : طبيعة العلم ، والعلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع ، وانفتاح الأنشطة المخبرية ، ونوعية نمط التساؤل .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أقل من (1.26%) من حيز السرد في الصفحة كرس لطبيعة العلم ، ونادراً ما عرضت أمور تجريبية ، وان أقل من (17.14%) من حيز السرد في الصفحة كرس لعرض العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع ، وإن معظم الأنشطة العلمية في كتب العلوم تقدم المشكلة والإجراءات والنتائج قبل تنفيذ الطالب للتجربة ، وأن الاسئلة تقيس مستويات معرفية متدنية من التذكر ، وأن الامتحانات تركز على المعلومات التي تتعلق بالمفردات والأسماء والحقائق ، فهي لا تشجع الطالب على الاستقصاء والتحليل ، كما ان معظم المعلمين غير مقتنعين بكتب علوم الأرض ، وفي مدى ما تتضمنه هذه الكتب لطبيعة العلم وكذلك ما يخص الأنشطة العملية المفتوحة ، ونمطية التساؤل .

دراسة عبد الرحمن محمد يوسف (1994م) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " تقويم كتاب الأحياء للصف العاشر من وجهة نظر المعلمين والطلاب في مديرية التربية والتعليم بضواحي عمان"

هدفت الدراسة إلى التعرف على التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والطلبة للكتاب ككل ولابعاده الثمانية : المقدمة والمحتوى والأسلوب والأنشطة ووسائل الايضاح ، ووسائل التقويم ، ولغة الكتاب وشكل الكتاب وطريقة إخراجه ، وحاولت التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية تعود لجنس المعلم أو الطالب ، تكونت عينة الدراسة من (74) معلماً ومعلمة و (419) طالباً وطالبة ، وقد تم توزيع الاستبانة على جميع معلمي ومعلمات الأحياء في مديرية

التربية والتعليم لضواحي عمان ، إذ أجاب الاستبانة (74) معلماً ومعلمة واعتبرهم الباحث عينة الدراسة للمعلمين ، كما تم اختيار (17) مدرسة بشكل عشوائي من بين (54) مدرسة واعتبر طلابها عينة الدراسة للطلاب . تكونت أداة الدراسة من استبانتين طورهما الباحث لأغراض الدراسة ، الأولى استبانة للمعلمين مكونة من (58) فقرة ، والثانية للطلبة مكونة من (32) فقرة ، هذا وقد تبنت الدراسة ثلاثة مستويات للتقدير التقويمي : عال (75% – 100%) . متوسط (60% – 74%) ، متدن (59% فما دون) .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط التقدير التقويمي الذي أعطي لكتاب الأحياء من قبل المعلمين (3.85) من (5) بنسبة مئوية مقدارها (77%) ، وهو تقدير عال حسب مستويات الدراسة التقويمية ، وتراوحت النسب المئوية لتقديرات المعلمين التقويمية لابعاد الكتاب بين (82,2%) لبعد شكل الكتاب وطريقة إخراجه و (71.2%) لبعد مقدمة الكتاب . ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للكتاب كله ، وبين تقديراتهم لكل بعد من أبعاده المختلفة تعزى لمتغير الجنس ، أما بالنسبة للطلاب فقد بلغ متوسط التقدير التقويمي لهم لكتاب الأحياء (3.62) من (5) بنسبة مئوية (72.4%) ، وهو تقدير متوسط ، كما تراوحت تقديراتهم لأبعاد الكتاب بين (72.5%) لبعد مقدمة الكتاب و(85.1%) لبعد وسائل الإيضاح . ووجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05 =α) تعزى لمتغير الجنس بين متوسطات تقديرات الطلبة للكتاب كله ولأبعاد الكتاب التالية : الأسلوب والأنشطة ووسائل الإيضاح ووسائل التقويم وشكل الكتاب وطريقة إخراجه .

دراسة محمد عبد السميع سيف (1994م) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " تقويم كتاب الفيزياء المقرر تدريسه على طلبة الصف التاسع الاساسي في الأردن من وجهة نظر معلمي الفيزياء والمشرفين "

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب الفيزياء المقرر تدريسه على طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن منذ مطلع العام الدراسي 1993/92م بشكل تجريبي وذلك من وجهة نظر معلمي هذه المادة ومن وجهة نظر مشرفي الفيزياء ، تكونت عينة المعلمين من (100) معلم ومعلمة ممن يحملون دبلوم كليات المجتمع أو الشهادة الجامعية الأولى ويدرسون الفيزياء للصف التاسع الأساسي ، اختيروا عشوائياً من معلمي الفيزياء في مديرتي التربية والتعليم التابعتين لمحافظة الزرقاء للعام الدراسي (1994/93م) ، كما تكونت عينة المشرفين من (16) مشرفاً للفيزياء يحملون الدرجة الجامعية الأولى بالاضافة إلى مؤهل مسلكي ، اختيروا عشوائياً من مشرفي الفيزياء في مديريات التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي (1994/93م) ، واستخدام الباحث استبانة مكونة من (70) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي :

المحتوى ، والوسائل والأنشطة ، والأسئلة التقويمية ، والشكل العام ، كما ضمت سؤالاً مفتوحاً يتعلق بالصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء قيامهم بتدريس الفيزياء للصف التاسع الأساسي .

وقد كشفت نتائج الدراسة انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين التقدير التقويمي للمعلمين والتقدير التقويمي للمشرفين لكل مجال من مجالات الكتاب ، وللكتاب ككل ، لصالح المشرفين ، حيث كانت الأهمية النسبية لتقدير المعلمين (67.8%) ، بينما كانت الأهمية النسبية لتقدير المشرفين (76.11%) ، كما انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين وتقديرات المعلمات إلا في مجال المحتوى ، والكتاب ككل لصالح المعلمات ، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين بسبب الخبرة التدريسية ، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين بسبب المؤهل العلمي إلا في مجال واحد هو مجال الشكل العام للكتاب ، ولم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين بسبب الخبرة الإشرافية .

ومن أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء تدريسهم لكتاب الفيزياء هي عدم توفر دليل المعلم بين أيدي المعلمين ، وعدم توفر الأدوات والمواد والأجهزة اللازمة في المختبر المدرسي ، وضعف الطلبة في مبحث الرياضيات وضعف خلفيتهم العلمية وكذلك قلة عدد الحصص المخصصة لتدريس المادة .

دراسة هيثم ياسين أبو الراغب (1994) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " تحليل محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف السادس الاساسي في الأردن وتقويمه من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الاساسية "

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف السادس الأساسي وتقويمه من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية ، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأهداف الخاصة الواردة في مقدمات فصول الكتاب الخمسة ، ومحتوى الجزء الأول من كتاب العلوم للصف السادس الاساسي والأسئلة الفرعية والرئيسة لوحدات الجزء الأول منه البالغ عددها (457) سؤالاً ، كما تكونت عينة الدراسة من (182) معلماً ومعلمة يدرسون الكتاب في مديريتي عمان الأولى والتعليم الخاص، اختيروا بالطريقة العشوائية من المدارس التابعة للمديرتين المذكورتين للعام 1994/93م .

ولجمع المعلومات تم تحليل الأهداف والمحتوى وفق معايير متفق عليها مع (9) من المشرفين وأعضاء المناهج المختصين في العلوم و (3) معلمات يدرسن الكتاب تخصص علوم ، كما تم الاستعانة

بأربعة من مشرفي العلوم وأعضاء المناهج من المختصين في العلوم في تحليل وتصنيف أسئلة الكتاب ، كما تم تطبيق استبانة لتقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين على العينة المذكورة .

ومن النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة أن نسبة الأهداف الخاصة من المستوى المعرفي عالية مقارنة بنسب أهداف المستوى النفس حركي والانفعالي ، وأن النسبة الكبرى من أشكال المعرفة العلمية للمفاهيم العلمية ثم للمبادئ والتعميمات العلمية ثم للحقائق العلمية ، وهذا ينسجم مع الاتجاه الحديث في تدريس العلوم الذي يركز على المفاهيم العلمية في تنظيم المحتوى لكتب العلوم بوجه عام ، وأن عدد الأنشطة مناسب لطبيعة المادة العلمية ومنسجم مع أهداف تدريس العلوم في مساعدة الطلاب باكتساب مهارات واتجاهات إيجابية .

أما فيما يتعلق بتقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين فقد بينت الدراسة أن الأهمية النسبية للكتاب كاملاً كانت (71.5%) ، وأن أفضل مجالات الكتاب كان مجال شكل الكتاب وإخراجه حيث بلغت أهميته النسبية (76.8%) ، وأدنى مجالات الكتاب كان مجال مقدمة الكتاب حيث بلغت أهميته النسبية (66.1%) . أما المحتوى فقد بلغت أهميته النسبية (70%) ، كما بلغت الأهمية النسبية لمجال الأنشطة والأشكال (71.1%) ، بينما أساليب التقويم بلغت أهميتها النسبية (73.4%) . وقد أظهرت الدراسة الحاجة إلى مراعاة المحتوى لعددالحصص المقررة لتدريسه ، وإلى مراعاة الأنشطة العملية الفروق الفردية بين الطلاب ، وأن تهتم أساليب التقويم بالمجالين النفس حركي والأنفعالي .

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدرسة بإعادة صياغة المقدمة بحيث تتضمن العناصر الأساسية للمقدمة ، والإسراع في إنجاز دليل المعلم .

دراسة كمال اسكندر عبد النور (1994) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتاب العلوم لطلبة الصف السادس الاساسي في مدارس الأردن ومقارنتها بالكتاب القديم "

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم محتوى كتاب العلوم المطور لطلبة الصف السادس الأساسي في مدارس الأردن وذلك من خلال تحليل جزأي الكتاب في الجوانب التالية :

1- أشكال المعرفة العلمية المستخدمة في عرض المادة العلمية .
2- مستويات التوجيه التي توفرها أنشطة الكتاب التعليمية للطالب .
3- توزيع أسئلة الكتاب التقويمية على مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة .
4- مستويات التفكير الذي تتطلبها اسئلة المجال المعرفي ، وفقاً لتصنيف "بلوم" .
5- أنواع الأسئلة التقويمة التي وردت في الكتاب .

وقد تم رصد تكرار جمل وعبارات وأنشطة الكتاب وأسئلته بما يتفق مع جوانب التحليل ، ومن ثم حسبت النسب المئوية المرتبطة بهذه التكرارات .

وأظهرت نتائج التحليل أن (65%) من مجمل عدد جمل وعبارات الكتاب بجزأيه جاءت على شكل حقائق علمية ، تلاها التعميمات العلمية ، التي شكلت نسبة (22%) ، ثم المفاهيم العلمية والتي شكلت (12%) ، وقد خلا الكتاب عملياً من باقي أشكال المعرفة العلمية . وفيما يتعلق بمستويات التوجيه التي توفرها أنشطة الكتاب للطالب ، فقد احتلت الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول المركز الأول ، وشكلت ما نسبته (50%) من إجمالي عدد الأنشطة ، تلاها في المركز الثاني الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثاني ، والتي توفرها أنشطة الكتاب للطالب ، والتي شكلت ما نسبته (41%) ، ثم الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثالث والتي شكلت (9%) فقط . أما فيما يتعلق بأسئلة الكتاب التقويمية وتوزيعها على مجالات الأهداف التعليمية ، فقد احتل المجال المعرفي (94%) من إجمالي الأسئلة ، في حين نال المجال الانفعالي ما تبقي (6%) ، وخلا الكتاب من أسئلة المجال النفس حركي ، وقد توزعت اسئلة المجال المعرفي على مستويات التفكير الستة التي حددها "بلوم" كما يلي : مستوى المعرفة ونال (50%) من اسئلة المجال المعرفي ثم مستوى الفهم وناله (31%) ، فمستوى التطبيق (2%) في حين نال المستويات الثلاثة العليا مجتمعة (تحليل ، تركيب ، تقويم) ، ما نسبته (17%) من إجمالي الأسئلة . ومن جانب آخر ، أجرت الدراسة مقارنة بين الجوانب آنفة الذكر من الكتاب المطور وتلك التي تقابلها في الكتاب القديم ، لمعرفة فيما إذا كان هناك فرق فعلي في نوعية الكتابين يبرز التغيير الذي حصل . وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق نوعي بين الكتابين في عرضهما للمعرفة العلمية وفقاً لأشكالها المختلفة .

أما فيما يتعلق بالانشطة التعليمية فقد بينت النتائج أن الكتاب المطور قد خفض فعلياً من نسبة الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول ، مقارنة بالكتاب القديم ، ورفع مستوى الأنشطة ذات التوجيه الثالث ، في حين بقيت الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثاني على حالها ، كما دلت النتائج على تميز الكتاب المطور فيما يتعلق باسئلة المجال الانفعالي ، في حين لا يوجد فرق بين الكتابين لكل من أسئلة المجالين المعرفي النفس حركي ، أما فيما يتعلق بمستويات التفكير التي تقيسها اسئلة المجال المعرفي ، فقد تبين أن الكتاب المطور قد خفض فعلياً من نسبتها – مقارنة بالكتاب القديم – كما رفع من نسبة الاسئلة التي تقيس كلا من مستويي الفهم والتركيب ، في حيت لم يطرأ تغيير على نسبة الأسئلة التي تقيس مستويات التطبيق والتحليل والتقويم .

دراسة عبد الله العبد الله ، ماهر عنيزة (1994م) بحث منشور بعنوان " دراسة بحث تحليلية تقويمية لكتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي في المدارس الأردنية "

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي في الأردن الذي بدأ بتدريسه في العام (1994/93م) ، واجراء عملية تحليلية تقويمية لجوانب هامة من الكتاب ، حيث تناولت الدراسة الخصائص العامة للكتاب ، وانقرائيته ، ومدى إشراكه للطالب من خلال عرض المادة والأشكال والرسومات ، وقد تكونت عينة الدراسة من أربعين طالباً وطالبة ، وخمسة وأربعين معلماً ومعلمة إضافة إلى خمسة موجهين تربويين ، ولقد استخدم الباحثان استبانة وزعت على المعلمين والموجهين التربويين لمعرفة آرائهم حول الكتاب ، كما وضعت معايير طبقت على الطلبة ، وقد اشارت النتائج إلى أن كتاب الأحياء للصف العاشر ، والذي بدأ العمل به منذ بداية العام الدراسي (1994/1993م) في جميع مدارس المملكة يعد من الكتب الجيدة من حيث محتواه وتسلسله واحتوائه على ما هو جديد وحديث ، ومستوى انقرائيته ، وقلة الأخطاء العلمية والمطبوعة ، إلا أن الكتاب يحتاج إلى المزيد من الاهتمام والتحسين ، خاصة فيما يتعلق بأسئلة نهاية الفصول ، وتركيزه على الاهداف المعرفية اكثر من الأهداف الوجدانية والنفس حركية ، ويحتاج إلى المزيد من التركيز على أسئلة الفئة العليا ، التي تقيس التطبيق والتحليل ، والتركيب ، والتقويم .

وأوصى الباحثان بضرورة الحرص على التوازن بين الأهداف من حيث المجالات والمستويات ، والأخذ بعين الاعتبار التوجيهات الحديثة التي تهتم بها برامج الأحياء المعاصرة ، والتركيز على إشراك الكتاب للطالب بحيث يجعله يتفاعل تفاعلاً مثمراً ، ليستنبط المعلومات ويحللها .

دراسة مجاهد عبد المنعم محمد (1999م) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان "فن تصميم الصور والرسوم التوضيحية في الكتاب المدرسي في السودان "

تبحث هذه الدراسة في الصور والرسوم التوضيحية المتضمنه في كتاب الإنسان والكون – الأرض بيئة الحياة للصف الخامس مرحلة الأساس في السودان ، هدفت الدراسة إلى :

أ- معرفة ماهية الصور الفوتوغرافية والرسوم التوضيحية وأهمية استخدامها كعامل مساعد في زيادة فاعلية عملية التعليم والتعلم .

ب- معرفة جوانب القصور في إعداد الصور الفوتوغرافية والرسوم التوضيحية في الكتاب المعني بهذه الدراسة .

اتبع الباحث المنهج التحليلي كمنهج مناسب لهذه الدراسة ، واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات اللازمة من عينة الدراسة التي تتكون من 82 معلماً من معلمي الصف الخامس مرحلة الأساس بمحافظة الخرطوم بحري وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام التكرارات والنسبة المئوية .

وأظهرت الدراسة أنه ، يوجد قصور في استخدام القواعد الأساسية للصور التعليمية الحالية بالكتاب المعني ، وطباعة صور الكتاب الحالية غير جيدة مما أدى لطمس معالمها ، كما أنه تم اغفال استخدام صور ورسوم توضيحية ملونة ، ويوجد قصور واضح في طريقة إخراج الصور الفوتوغرافية والرسوم التوضيحية .

وأوصى الباحث في إعادة النظر في صور الكتاب الحالية ، وذلك بانتخاب صور فوتوغرافية جديدة تراعى فيها جميع خصائص الصور التعليمية ، وتكوين لجنة من المصممين المؤهلين فنياً وتربوياً لاعادة النظر في رسوم الكتاب التوضيحية واعطائها حيزاً اكبر والتركيز على الخرائط الجرافية الملونة التي تمتاز بالوضوح والجاذبية .

دراسة نادية عبد العزيز محمد (1999م) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان : " تطوير منهج الأحياء للمرحلة الثانوية في السودان على ضوء المعايير الحديثة "

هدفت الدراسة إلى تطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية السودانية القسم الاكاديمي ، وهذا يحتاج لمعرفة نقاط القوة والضعف في هذا المنهج ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي – التحليلي ، حيث تم تحليل كتب الأحياء المقررة للصفوف (الأول – الثاني – الثالث) لمعرفة أهداف ومحتوى المنهج وهل حققت الأهداف الغاية المنشودة منها ، ثم معرفة الطرق والوسائل المستخدمة لتنفيذ المنهج ومعرفة مشاكل المعلمين الذين ينفذون المنهج ، وأيضاً معرفة هل المنهج يشبع رغبات الطلاب ويرضي طموحاتهم وتعرضت الباحثة أخيراً لاخراج وتصميم الكتاب من ناحية فنية .

وعلى ضوء ذلك تم تصميم استبانة لمعرفة آراء معلمي مادة الأحياء في هذا المنهج ، كما تمت مقابلات مع موجهي مادة الأحياء بولاية الخرطوم لمعرفة آرائهم حول هذا المنهج .

وقد اشتملت استراتيجية الاستبانة على : علاقة المحتوى بالأهداف ، معرفة مشاكل المعلمين في تنفيذ المنهج ، معرفة مشاكل الطلاب في المنهج ، اقتراح مواضيع جديدة تناسب التطور العلمي ، ولتحليل اجابات الاستبانة استخدمت الباحثة قانون كاي تربيع وقد خرجت بنتائج من أهمها، أن المنهج لا يحقق أهداف التربية السودانية ، ولم يعط اهتماماً لاستخدام الوسائل والمعدات التعليمية ، ولا يتناسب مع النضج العقلي للطلاب ، ويحتاج لتطوير وتحديث شامل .

دراسة صالح عبد الله جاسم (2000م) ، بحث منشور بعنوان " تقويم الاسئلة المتضمنة في كتاب الطالب للكيمياء في الصف الرابع الثانوي العلمي بدولة الكويت في ضوء اهداف تدريس الكيمياء في ذلك الصف "

فقد هدفت الدراسة إلى تقويم الأسئلة المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الرابع الثانوي العلمي بدولة الكويت ، وكذلك الأهداف الواردة به ، في ضوء أسس معينة ، بمعنى " إلى أي حد تأخذ الأسئلة المتضمة في الكتاب وكذلك الأهداف الواردة فيه بكل من الأسس التي يجب أن يأخذ بها لكي تسهم في التدريس الفعال في ذلك الصف ؟ " وهي مستويات بلوم المعرفية ، وأنماط التفكير وعمليات التعلم وقد أعد الباحث أداة للتحليل تم على أساسها تحليل الأسئلة المتضمنة في كتاب المعلم في كشوف أعدت لهذا الغرض ، وقد بلغ عدد الأسئلة التي تم تحليلها (72) سؤالا .

وقد استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية التكرارات والنسب المئوية ومعامل سكوت لحساب ثبات تحليل كل من الأسئلة والأهداف ، وقد أظهرت النتائج تفوق الأسئلة الموضوعية على كل من الأسئلة المقالية وأسئلة الإكمال ، كما تفوقت الأسئلة التي تقيس التطبيق في مستويات بلوم المعرفية على أسئلة كل من التذكر والفهم ، كما تفوقت الأسئلة التي تقيس التفكير التقاربي بشكل كبير على الأسئلة التي تقيس التفكير التباعدي ، وقد احتل الحساب الكيميائي مركز الصدارة في عمليات العلم يليه التعبير الكيميائي والتصرف والافتراض .

دراسة غسان يوسف قطيط (2001م) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان " تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن من وجهة نظر معلمي الفيزياء ومستوى مقروئية الكتاب "

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب الفيزياء المقرر تدريسه في الأردن على طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي ، من وجهة نظر معلمي الفيزياء ، وكذلك التعرف إلى مستوى مقروئية الكتاب ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين :

1- ما وجهة نظر معلمي الفيزياء في كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي ؟
2- ما مستوى مقروئية النصوص في كتاب الفيزياء المقرر تدريسه على طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي ؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة ، تكونت عينة الدراسة من 50 معلماً ومعلمة ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، من معلمي الفيزياء في مديريات التربية والتعليم الأربع التابعة لمدينة عمان وشكلت هذه الدراسة ما نسبته (33%) تقريباً من مجتمع المعلمين ، كما تكونت عينة الدراسة من 597 طالباً ،

من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدينة عمان ، ومختارة بالطريقة العشوائية من 10 مدارس حكومية بمعدل شعبتين من كل مدرسة ، وبنسبة تصل إلى (10%) تقريباً من مجتمع الطلبة .

قام الباحث بتطوير استبانة لمعرفة آراء المعلمين في كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي . وتألفت الاستبانة بصورتها النهائية من (37) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (المحتوى ، الوسائل التعليمية والأنشطة ، وسائل التقويم) .

كذلك قام الباحث بإعداد اختبار كلوز ، والذي ضم ثلاثة نماذج ، في كل نموذج أربعة نصوص متضمنة الشرح والأنشطة والأمثلة وهي بذلك تشكل (12) نصاً مختاراً من الكتاب بالطريقة العشوائية .

بعد تطبيق أداتي الدراسة على أفراد العينتين ، تم الحصول على النتائج ومن أهمها أن الوسط الحسابي لتقديرات المعلمين والمعلمات فيما يخص محتوى الكتاب بلغت (3.28) وبنسبة مئوية قدرها (66%) ، والوسائل التعليمية والأنشطة بلغت (3.16) ، وبنسبة مئوية قدرها (63%) ، وفيما يخص وسائل التقويم بلغت (3.48) وبنسبة مئوية قدرها (70%)، أما فيما يخص الكتاب ككل فبلغت (3.32)، وبنسبة مئوية قدرها (66%) ، كما أن عدد الطلبة الذين يقعون في المستوى المستقل (37) طالباً وبنسبة مئوية (6%) ، وفي المستوى التعليمي (147) طالباً وبنسبة مئوية (25%) ، في حين أن عدد الطلبة في المستوى الإحباطي (413) طالباً وبنسبة مئوية (69%) ، وقد بلغ الوسط الحسابي لعلامات الطلبة على اختبار كلوز (35.29) وهذا يعنى أن كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي يقع في المستوى الإحباطي الذي لا يستطيع فيه الطالب فهم واستيعاب الكتاب حتى بوجود المعلم .

وفي ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج أوصى بضرورة إشراك المعلمين في تطوير وتأليف الكتب المدرسية ، والاستفادة من خبراتهم ، ومراجعة كتاب الفيزياء للصف الثاني العلمي لتحسين مستوى مقروئيته ، والاهتمام بالوسائل التعليمية والأنشطة بحيث تغطي مجالات التعلم الثلاثة : المعرفية ؛ الانفعالية ؛ النفس حركية ، وتتوافق مع مستوى الطلبة العمري والادراكي ، والتركيز على الوسائل والأنشطة التي تثير في الطالب التفكير العلمي وتحفيزه للتعلم .

دراسة عدنان سالم الدولات (2002م) ، رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان "تقويم كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء "

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء للعام الدراسي (2001/2000م) .

وقد حاولت هذه الدراسة التعرف على التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتاب العلوم المقرر تدريسه للصف الثامن للأبعاد الأربعة (المحتوى ، الأنشطة والوسائل التعليمية ، أسئلة تقويم الكتاب، والشكل العام وإخراجه) .

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم للصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للعام الدراسي (2001/2000م) والبالغ عددهم (123) معلماً ومعلمة ، وقد شكل مجتمع الدراسة عينتها باستثناء المعلمين والمعلمات الذين لم تسترد استبياناتهم وعددهم (20) معلماً ومعلمة ، وبذلك تكون عينة الدراسة تكونت من المعلمين والمعلمات الذين استجابوا فعلياً على استبانة هذه الدراسة وعددهم (113) معلماً ومعلمة وبنسبة 84,9 % من مجتمع الدراسة .

تكونت أداة البحث من استبانة طورها الباحث لأغراض الدراسة ، وأظهرت النتائج انه جاء بعدا الأسئلة التقويمة والشكل العام للكتاب في المستوى المرتفع ، وجاء بعدا المحتوى والوسائل والأنشطة للكتاب في المستوى المتوسط ، وجاء التقدير الكلي للكتاب في المستوى المتوسط ، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.37) من خمس درجات ، كما أظهرت النتائج أنه لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، يعزى لمتغيرات الجنس ، المؤهل العلمي أو الخبرة التدريسية .

3:2:2 التعليق العام على الدراسات السابقة :

يتقارب هذا البحث مع دراسة احسان الأغا 1996م في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين على مجال اخراج الكتاب ومجال المحتوى للكتاب ، ويتشابه مع دراسة عصام عبد الخالق 1998م في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين على مجال مظهر الكتاب ومجال المحتوى ومجال وسائل التقويم ومجال تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة ، ويتفق مع دراسة عبد الكريم أيوب 1999م في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين على مجالات المظهر العام للكتاب ، والمحتوى ، ووسائل التقويم ، وتنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة ، أما دراسة محمد بشارات2000م فيتقارب هذا البحث معها في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين على مجال المظهر العام، ومجال المحتوى ، ومجال وسائل التقويم ، ومجال تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة، ويتفق مع دراسة بسام جبر 2000م في تقويم كتاب العلوم من وجهة نظر المعلمين على مجال المظهر العام ، ومجال المحتوى ، ومجال وسائل التقويم ، ومجال تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة .

وتعتبر دراسة عزام أحدوش 2001م ، من أقرب الدراسات إلى هذا البحث ، حيث تشابه هذا البحث معها في تقويم كتاب العلوم "المنهاج الجديد" من وجهة نظر المعلمين على مجال المحتوى ، ومجال التقويم ، كما تشابه معها في تحليل المادة العلمية للكتاب من حيث مستويات التوجية للأنشطة التعليمية وأنواع الأسئلة التقويمية ومستويات التفكير التي تتطلبها الأسئلة المعرفية ، وتصنيف الأسئلة حسب الأهداف، ويتقارب هذا البحث مع دراسة خالد مصطفى 2003م في تقويم كتاب العلوم "المنهاج الجديد" من وجهة نظر المعلمين على مجال المظهر العام للكتاب، ومجال المحتوى ، ومجال وسائل التقويم ، ومجال تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة .

ويتشابه هذا البحث مع دراسة سعد ياسين زكي 1973م في تحليل الأسئلة التقويمية المعرفية الواردة في الكتاب وتحديد مستويات التفكير التي تتطلبها حسب تصنيف بلوم ، كما يتشابه مع دراسة كاريك 1977م ، في البحث في جوانب : الأهداف ، والمحتوى ، والخصائص العامة للكتاب ، ولغة الكتاب ، واسئلة الكتاب ومستويات التفكير التي تتطلبها ، ويتقارب مع دراسة أسعد الصوري 1986م، في تناول الخصائص العامة للكتاب وفي تحليل الأسئلة ومستويات التفكير التي تتطلبها ، كما يتقارب مع دراسة ستيفر و بي (Staver & Bay) 1987 م ، في تناول اسئلة كتب العلوم وعلاقتها بالتفكير، وتناول الأنشطة الواردة في الكتاب .

ويتفق هذا البحث مع دراسة محمد سنان 1989 ، في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين على مجال مادة الكتاب ، ومجال لغة الكتاب ، ومجال الرسوم والأشكال التوضيحية ،ومجال مواصفات واخراج الكتاب المدرسي ، كما يتفق مع دراسة محمد المتوكل 1989م ، في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين على مجال المظهر العام والإخراج للكتاب ، ومجال المحتوي ، ومجال أساليب التقويم ، ومجال تنمية الاتجاهات والمهارات لدى الطلبة ، أما دراسة معاذ بدوي 1989م ، فتتقارب معها في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين على مجال أساليب التقويم .

ويتشابه هذا البحث مع دراسة عايش زيتون 1995م ، في تحليل الاسئلة التقويمية من حيث مستويات التفكير التي تتطلبها وتوزعها على الأ هداف التعليمية الثلاثة ، كما يتشابه مع دراسة لين شين هوا (Lin Shen Hnei) 1990م في تحليل الأسئلة التقويمية من حيث مستويات التفكير التي تتطلبها .

ويتفق هذا البحث مع دراسة عبد الرحمن يوسف 1994م في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين على مجالات المحتوى ، ووسائل التقويم ، ولغة الكتاب ، وشكل الكتاب وطريقة اخراجه ، كما يتفق مع دراسة محمد سيف 1994م في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين على مجال المحتوى ، ومجال الأسئلة التقويمية ، ومجال الشكل العام .

أما دراسة هيثم أبو الراغب 1994م فيتفق معها في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين على مجالات شكل الكتاب واخراجه ، والمحتوى ، واساليب التقويم ، كما يتفق معها في تحليل الأهداف التعليمية والاسئلة التقويمية وانواعها ومستويات التفكير التي تتطلبها وتوزعها على مجالات الأهداف الثلاثة وهي من الدراسات القريبة من هذا البحث .

وتعتبر دراسة كمال عبد النور 1994م من الدراسات القريبة إلى هذا البحث ، حيث تشابه هذا البحث معها في تحليل المادة العلمية من حيث مستويات التوجيه التي توفرها أنشطة الكتاب التعليمية للطالب ، وتوزيع أسئلة الكتاب التقويمية على مجالات الأهداف التعليمية الثلاث ، وتحديد مستويات التفكير التي تتطلبها أسئلة الكتاب التقويمية حسب تصنيف بلوم ، وأنواع الأسئلة التقويمية .

ويتشابه هذا البحث مع دراسة عبد الله العبد الله ، ماهر عنيزة 1994م ، في تناول الخصائص العامة للكتاب ، وفي تحليل الاسئلة التقويمية من حيث الأهداف التي تقيسها ومستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة التقويمية المعرفية ، كما تتشابه مع دراسة مجاهد عبد المنعم 1999م ، في تناول جانب الرسومات والصور والأشكال التوضيحية من وجهة نظر المعلمين ، أما دراسة نادية محمد 1999م فيتشابه معها في تناول جانب شكل الكتاب وطريقة اخراجه من وجهة نظر المعلمين .

وتقارب هذا البحث مع دراسة صالح جاسم 2000م ، في تحليل الأهداف التعليمية ، وتحليل الاسئلة التقويمية من حيث أنواعها ومستويات التفكير التي تتطلبها ، كما تقاربت مع دراسة غسان قطيط 2001م ، في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين على مجال المحتوى ومجال الأنشطة ، ومجال أساليب التقويم ، أما دراسة عدنان الدولات 2002م فتقارب معها في تقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين على مجال المحتوى ، ومجال الشكل العام والاخراج ، ومجال اسئلة التقويم .

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات السابقة في التعرف على المنهجية العلمية للأبحاث التربوية ، وفي التعرف على كيفية صياغة الاسئلة والفرضيات وفي التعرف على الطرق والأدوات التي تستخدم في جمع المعلومات ، وفي تحديد متغيرات هذا البحث المستقلة والتابعة ، وفي بناء أدوات البحث سواء المتعلقة بتقويم الكتاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين (الاستبانة)، أو المتعلقة بتحليل المادة العلمية من حيث الأهداف التعليمية ، والأنشطة التعليمية ، والاسئلة التقويمية.

كما استفاد الباحث منها في التعرف على الطرق والاساليب الإحصائية المناسبة لتحليل فرضيات البحث ومعالجة البيانات بشكل علمي سليم ، وفي كيفية عرض النتائج ومن ثم مناقشتها.

واستفاد الباحث من هذه الدراسات السابقة في تكوين فكرة عن المناهج وأهميتها وطرق تقويمها وتحليلها ، وفي التعرف على الاطار النظري للبحث ، والدراسات السابقة في مجال البحث وفي التعرف على المراجع المختلفة المتعلقة بالمناهج .

ويتفق هذا البحث مع هذه الدراسات السابقة في الهدف الجوهري المتمثل في السعي بخطوات جادة نحو اعداد كتب مدرسية تتمثل فيها جميع المواصفات العلمية والتربوية المنشودة ، في ضوء الفلسفة والسياسة التربوية للمجتمع .

ويختلف معها في اجراء البحث على كتب العلوم "المنهاج الفلسطيني الجديد " المقررة للصفين السابع والثامن الأساسيين في فلسطين .

وتعتبر هذه الدراسة امتداد طبيعي لتحليل وتقويم المناهج الدراسية الذي تناولته الدراسات السابقة ، واوصت معظمها بالاستمرار في تحليل وتقويم المناهج الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية المختلفة لأهمية المناهج الدراسية والكتب المدرسية في تربية الأجيال وصناعة الرجال .

الفصل الثالث

"الطريقة والإجراءات "

1:3 مقدمة

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي تم بها البحث ، حيث تم في هذا الفصل توضيح منهجية البحث ، ومجتمع البحث ، وطريقة اختيار عينة البحث ، والأدوات التي تم استخدامها في تقويم كتب العلوم وتحليلها وطريقة البناء التي تمت بها وكيفية تطويرها واستخدامها بالاضافة إلى كيفية التحقق من صدق وثبات الاستبانة .

كما اشتمل هذا الفصل على وصف الإجراءات التي اتبعت في تنفيذه ، من إجراءات تنفيذية تتعلق بتقويم الكتب وإجراءات تحليلية تبين طريقة تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم ضمن مجالات البحث المحددة في هذه الدراسة ، كما يتناول هذا الفصل تصميم البحث من متغيرات مستقلة والمتغير التابع.

وفي نهاية هذا الفصل تم التطرق الى المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات للإجابة عن اسئلة البحث وفرضياته ، من أجل استخلاص نتائج البحث والاستفادة منها في وضع التوصيات والمقترحات .

2:3 منهج البحث :

هذه الدراسة دراسة تحليلية تقويمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين ضمن كتب "المنهاج الفلسطيني الجديد" الذي بدأ بتطبيقه في فلسطين عام 2000م .

وقد اختار الباحث المنهج الوصفي في هذا البحث ، حيث تم استخدام الاستبانة لتقويم كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ، كما تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى ، كأداة وأسلوب في تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم .

والمنهج الوصفي من مناهج البحث العلمي التي تقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ، ومن ثم تحليلها وتفسيرها وربطها مع الظواهر الأخرى دون تغيير أوتبديل أو تدخل بمجرياتها في أغلب الأحيان ، ويعرف المنهج الوصفي بأنه فن تخطيط التفكير ودقته ، وتستهدف الدراسات الوصفية تقرير

خصائص مشكلة معينة ودراسة ظروفها المحيطة بها ، أي كشف الحقائق الراهنة المتعلقة بظاهرة أو موقف أو مجموعة من الأفراد مع تسجيل دلالاتها وخصائصها وتصنيفاتها ، وكشف ارتباطاتها بمتغيرات أخرى بهدف وصف هذه الظاهرة وصفاً دقيقاً وشاملاً من كافة جوانبها ولفت النظر إلى أبعادها المختلفة . [أحمد الشيخ حمد ، 2002م ، ص 36]

كما أن المنهج الوصفي يقدم معلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر المختلفة ، يتأثر بها التربويون في عملهم ، وهي ذات قيمة عملية تؤيد ممارسات قائمة ، أو ترشد إلى سبيل تغييرها نحو ما ينبغي أن يكون . [شحادة مصطفى ، 1999م ، ص 67]

3:3 مجتمع البحث :

مجتمع البحث هو مجموعة كافة العناصر التي يرغب اجراء استدلال عنها ،ويتوجب تحديد هذا المجتمع بشكل واضح . [جامعة القدس المفتوحة ، مناهج البحث العلمي ، 1998 ، ص 137]

تكوّن مجتمع هذا البحث من :

* **معلمي ومعلمات العلوم** للصفين السابع والثامن الاساسيين في المدارس الحكومية في محافظة جنين والتابعة لمديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية للعام الدراسي 2004/2003م ، ففي مديرية التربية والتعليم جنين ، بلغ عدد معلمي العلوم للصف السابع الأساسي (40) معلماً موزعين على (34) مدرسة بواقع (53) شعبة دراسية ، وعدد معلمات العلوم لهذا الصف (35) معلمة موزعات على (29) مدرسة بواقع (50) شعبة دراسية ، في حين بلغ عدد معلمي العلوم للصف الثامن الأساسي (37) معلماً موزعين على (31) مدرسة بواقع (50) شعبة دراسية ، وبلغ عدد المعلمات لهذا الصف (34) معلمة موزعات على (30) مدرسة بواقع (47) شعبة دراسية .

أما في مديرية التربية والتعليم قباطية ، فقد بلغ عدد معلمي العلوم للصف السابع الأساسي (34) معلماً موزعين على (26) مدرسة بواقع (52) شعبة دراسية ، وبلغ عدد معلمات العلوم لهذا الصف (34) معلمة موزعات على (27) مدرسة بواقع (46) شعبة دراسية ، في حين بلغ عدد معلمي العلوم للصف الثامن الأساسي (29) معلماً موزعين على (22) مدرسة بواقع (43) شعبة دراسية ، وبلغ عدد المعلمات لهذا الصف (29) معلمة موزعات على (26) مدرسة بواقع (41) شعبة دراسية .

وبذلك يكون عدد معلمي العلوم للصف السابع الاساسي في المديرتين معاً 74 معلماً ، وعدد المعلمات (69) معلمة ، وعدد معلمي العلوم للصف الثامن الأساسي في المديريتين معاً 66 معلماً وعدد المعلمات 63 معلمة، وقد حصل الباحث على هذه المعلومات من مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية ، والجدول (1) يبين اعداد المدراس والشعب ومعلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين في مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية للعام الدراسي 2004/2003م.

جدول (1)

أعداد المدارس والشعب ومعلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين في مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية للعام الدراسي 2004/2003م

الصف	مديرية التربية والتعليم / البيان / الجنس	جنين			قباطية			الكلي		
		ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
السابع الأساسي	عدد المدارس	34	29	63	26	27	53	60	56	116
	عدد الشعب	53	50	103	52	46	98	105	96	201
	عدد المعلمين	40	35	75	34	34	68	74	69	143
	النسبة المئوية لاعداد المعلمين	%53	%47	%100	%50	%50	%100	%52	%48	100 %
الثامن الأسي	عدد المدارس	31	30	61	22	26	48	53	56	109
	عدد الشعب	50	47	97	43	41	84	93	88	181
	عدد المعلمين	37	34	71	29	29	58	66	63	129
	النسبة المئوية لاعداد المعلمين	%52	%48	%100	%50	%50	%100	%51	%49	100 %

* **مشرفي ومشرفات العلوم** للمرحلة الأساسية في مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية حيث بلغ عددهم (5) مشرفين ومشرفات موزعين كما هو مبين في الجدول (2) .

جدول (2)

اعداد مشرفي ومشرفات العلوم للمرحلة الأساسية في مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية للعام الدراسي 2004/2003م

جنس المشرف / المديرية	ذكور		اناث		المجموع الكلي	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
جنين	2	%66.7	1	%33.3	3	%100
قباطية	1	%50	1	%50	2	%100
المجموع	3	%66.7	2	%33.3	5	%100

- **كتب العلوم المقررة للصفين السابع والثامن الاساسيين** في فلسطين للعام الدراسي 2003/2004م وهي الكتب التي تناولها الباحث بالتقويم والتحليل ، وهي كما يلي :

1- كتاب العلوم للصف السابع الاساسي ، وهو كتاب قررت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تدريسه في مدارسها اعتباراً من العام الدراسي 2002/2001م . ويقع في جزأئين هما :

أ- الجزء الاول ، ويتكون من اربع وحدات دراسية ، ويقع في (171) صفحة .

ب- الجزء الثاني ، ويتكون من اربع وحدات دراسية ، ويقع في (156) صفحة.

2- كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، وهو كتاب قررت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تدريسه في مدارسها اعتباراً من العام الدراسي 2003/2002م ، ويقع في جزأين هما :

أ- الجزء الأول ، ويتكون من 5 وحدات دراسية ويقع في 140 صفحة .

ب-الجزء الثاني ، ويتكون من 4 وحدات دراسية ويقع في 127 صفحة .

4:3 عينة البحث

العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع يتم دراستها لعدم التمكن من دراسة أفراد المجتمع بأكمله. [جامعة القدس المفتوحة ، مبادئ الإحصاء ، 1999م ، ص 42]

وعملية اختيار عينة البحث من العمليات الضرورية لنجاح البحوث العلمية ، ويجب أن تكون العينة دقيقة وممثلة لمجتمع البحث ، وقد تم اختيار عينة هذا البحث من خلال طريقة الحصر الشامل

التي يتم من خلالها توزيع أداة البحث على جميع أفراد المجتمع ، وتستخدم هذه الطريقة عادة عندما يكون عدد أفراد مجتمع البحث قليلاً . [أحمد الشيخ حمد ، 2002م ، ص 105]

تكونت عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين في محافظة جنين ، والذين استجابوا لأداة البحث والتي تمثلت في استبانة وزعها الباحث على جميع افراد المجتمع من خلال مديريات التربية والتعليم جنين وقباطية ، حيث تم توزيع (143) استبانة على معلمي ومعلمات العلوم للصف السابع الاساسي و(129) استبانة على معلمي ومعلمات العلوم للصف الثامن الأساسي .

وقد بلغ عدد الاستبانات المسترجعة والصالحة لأغراض البحث (108) استبانة للصف السابع الاساسي وبنسبة مئوية 75.52% من مجموع الاستبانات ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة والصالحة لأغراض البحث للصف الثامن الأساسي (106) استبانة وبنسبة مئوية 82.17% ، وبذلك يكون عدد الاستبانات المسترجعة والصالحة لأغراض البحث للصفين السابع والثامن الاساسيين معاً هو (214) استبانة من أصل (272) استبانة وزعت على جميع المعلمين والمعلمات ، وبذلك تشكل عينة البحث ما نسبته 78.67% من مجتمع البحث ، ويبين الجدول (3) توزيع أفراد عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين حسب متغيري الجنس والمديرية .

جدول (3)

توزيع افراد عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين حسب متغيري الجنس والمديرية

الصف	جنس المشرف / المديرية	ذكور		اناث		المجموع الكلي	
		العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%
السابع الأساسي	جنين	36	63.2	27	52.9	63	58.3
	قباطية	21	36.8	24	47.1	45	41.7
	المجموع	57	100	51	100	108	100
الثامن الأساسي	جنين	30	57.7	29	53.7	59	55.7
	قباطية	22	42.3	25	46.3	47	44.3
	المجموع	52	100	54	100	106	100
	الكلي	109	50.7	105	49.4	214	100

ويبين الجدول (4) توزيع افراد عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين حسب متغيري الجنس والتخصص .

جدول (4)

توزيع أفراد عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين حسب متغيري الجنس والتخصص

الصف	جنس المعلم / التخصص	ذكور		اناث		المجموع الكلي	
		العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%
السابع الأساسي	علوم	29	51	29	56.9	58	53.7
	فيزياء	6	10.5	4	7.8	10	9.3
	كيمياء	12	21	7	13.7	19	17.6
	احياء	10	17.5	11	21.6	21	19.4
	مجموع	57	100	51	100	108	100
الثامن الأساسي	علوم	17	32.7	24	44.5	41	38.7
	فيزياء	9	17.3	7	13	16	15.1
	كيمياء	22	42.3	10	18.5	32	30.2
	احياء	4	7.7	13	24	17	16
	مجموع	52	100	54	100	106	100
	الكلي	109	50.9	105	49.1	214	100

كما يبين الجدول (5) توزيع افراد عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين حسب متغيري المؤهل العلمي والتخصص .

جدول (5)

توزيع عينة البحث من معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن الاساسي حسب متغيري المؤهل العلمي والتخصص

الصف	المؤهل العلمي / التخصص	دبلوم		بكالوريوس		ماجستير		مجموع	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
السابع الأساسي	علوم	29	50	28	48.2	1	1.8	58	53.8
	فيزياء			9	90	1	10	10	9.3
	كيمياء			16	84	3	16	19	17.6
	احياء			17	80.9	4	19.1	21	19.4
	مجموع	29	26.9	70	64.8	9	8.3	108	100

الثامن الأساسي	علوم	25	61	15	36.6	1	2.4	41	38.7
	فيزياء			15	93.7	1	6.3	16	15.1
	كيمياء			27	84.4	5	15.6	32	30.2
	احياء			15	88.2	2	11.8	17	16
	مجموع	25	23.6	72	67.9	9	8.5	106	100
	المجموع الكلي	54	25.2	142	66.4	18	8.4	214	100

كما يبين الجدول (6) توزيع افراد عينة البحث من معلمي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين حسب متغيري الخبرة التدريسية والتخصص .

جدول (6)

توزيع افراد عينة البحث من معلمي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين حسب متغيري الخبرة التدريسية والتخصص

الصف	الخبرة التدريسية / التخصص	سنة		سنتان		ثلاث سنوات		مجموع	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
السابع الأساسي	علوم	21	36	11	20	26	44	58	100
	فيزياء	4	4	3	30	3	40	10	100
	كيمياء	4	21	3	16	12	63	19	100
	احياء	4	19	4	19	13	62	21	100
	مجموع	33	30.6	21	19.4	54	50	108	100
الثامن الأساسي	علوم	9	22	32	78			41	100
	فيزياء	6	38	10	62			16	100
	كيمياء	4	13	28	87			32	100
	احياء	5	30	12	70			17	100
	مجموع	24	22.6	82	77.4			106	100
	المجموع الكلي	57	27	103	48	54	25	214	100

أما المشرفين والمشرفات التربويين في مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية البالغ عددهم (5) مشرفين ومشرفات ، فقد شملهم البحث جميعاً لأن عددهم محدود .

كما تم تحليل المادة العلمية في كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين ، حيث شمل التحليل الجزء الأول والجزء الثاني من كل كتاب ، وقد تناول التحليل الجوانب والمجالات التالية : الأهداف التعليمية ، الأنشطة التعليمية ، الاسئلة التعليمية التقويمية .

5:3 أدوات البحث

الأداة وسيلة يجمع الباحث عن طريقها المعلومات الميدانية المتعلقة ببحثه ، ويجب أن تتصف هذه الأداة بالدقة والموضوعية حتى يمكن الوصول إلى نتائج موضوعية للاعتماد عليها والوثوق بها . [مازن الربايعة ، 2003م ، ص 146]

وتعد الاستبانة من الوسائل الواسعة الانتشار في جمع البيانات والمعلومات لأغراض البحث العلمي ، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصاغة على شكل عبارات تساعد الباحث في جمع المعلومات وتفريغ البيانات وتحليلها . [أحمد الشيخ حمد ، 2002م ، ص 113]

وقد استخدام الباحث في هذا البحث الاستبانة كأداة لتقويم كتاب العلوم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين كما استخدم ادوات خاصة بتحليل المادة العلمية لكتابي العلوم ، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات .

1:5:3 أداة تقويم كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين :

قام الباحث بإعداد استبانة تقويم كتب العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات ، وفق ما يلي :

- مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث ، للإفادة منها في خطوات بناء وتطوير الاستبانة ، ومن هذه الدراسات :
  دراسة محمد سنان (1989م) ، دراسة جمال أبو حمدان (1989م) ، دراسة محمد سيف (1994) ، دراسة عبد الرحمن يوسف (1994م) ، دراسة هيثم أبو الراغب (1994م)، دراسة نعيم جرار (1998م) ، دراسة عصام عبد الخالق (1998م) ، دراسة خالد مصطفى (2003م).
- الاستعانة بعدد من كتب المناهج التربوية ، مثل كتاب المنهاج التربوي / جامعة القدس المفتوحة .

- الاستفادة من النشرات التربوية المتعلقة بالمناهج الفلسطينة الجديدة .
- الاستفادة من ملاحظات مجموعة من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين .
- الاستفادة من رأي بعض المشرفين التربويين حول الكتب والمناهج الفلسطينية الجديدة .
- الاطلاع على كتب العلوم المقررة للصفين السابع والثامن الاساسيين .
- خبرة الباحث وعمله مدرساً لمواد العلوم والمواد العلمية لمدة 8 سنوات ، ومن ثم عمله رئيساً لقسم التعليم العام في مديرية التربية والتعليم جنين ، حيث ترد إليه الملاحظات الميدانية والتغذية الراجعة حول المناهج مباشرة من معلمي ومعلمات ومديري ومديرات المدارس .

ومن خلال ما ورد اعلاه قام الباحث بإعداد نسخة أولية للاستبانة تكونت من (84) فقرة، انظر الملحق (ا: أ) ، ومن ثم عرضت الاستبانة على حضرة الاستاذ المشرف على البحث وأبدى ملاحظاته القيمة عليها ، وبعد ذلك عرضت على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة في المجال التربوي ومجال المناهج ، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء آراء وملاحظات لجنة المحكمين ، من حذف وتعديل وإضافة واستبدال ، ليتم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية حيث تكونت من (78) فقرة ، أنظر الملحق (1 : ب) ، حيث تم توزيع فقرات الاستبانة على ستة مجالات رئيسة كما هو مبين في الجدول (7) .

جدول (7)

توزيع فقرات استبانة تقويم كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين على المجالات الرئيسة الستة

الرقم	المجـــال	عدد الفقرات	النسبة المئوية لوزن كل مجال
1	محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية	25	32.1
2	لغة كتاب العلوم	6	7.7
3	شكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه	9	11.5
4	الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية	15	19.2
5	أساليب التقويم في كتاب العلوم	12	15.4
6	تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة	11	14.1
	المجموع الكلي	78	100

وقد قسم الباحث درجة التقدير لكل فقرة من فقرات الاستبانة إلى خمس درجات حسب مقياس "ليكرت" الخماسي ، وتتراوح قيمها من 5 إلى 1 ، كما هو مبين في الجدول (8) ، حيث اعتبرت العلامة العظمى لكل فقرة (5) والعلامة الدنيا (1) ، وبذلك يكون المتوسط الحسابي لكل فقرة (3).

جدول (8)

توزيع درجة التقدير على فقرات الاستبانة

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

وطلب الباحث من كل معلم ومعلمة في عينة البحث تحديد درجة التقدير للفقرة ، بوضع إشارة (×) في المكان المناسب أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة .

2:5:3 أدوات تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين

من أجل تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين فقد استخدم الباحث **الأدوات التالية :**

- أداة تحليل الأهداف التعليمية الواردة في بداية الوحدات والفصول في كتابي العلوم ، حيث تم بواسطة هذه الأداة تصنيف الأهداف التعليمية إلى : أهداف معرفية ، أو أهداف انفعالية ، أو أهداف نفس حركية ، أنظر الملحق (2 : أ) .

- أداة تحليل الأنشطة التعليمية الواردة في المادة العلمية للكتابين ، حيث تم بواسطة هذه الأداة تحديد أنواع الأنشطة (صفية ، لا صفية) ، كما تم تحديد عناصر النشاط التي تشمل : النشاط ، الخطوات ، النتائج ، لتحديد مستويات التوجية لهذه الأنشطة : مستوى أول ، مستوى ثاني ، مستوى ثالث ، مستوى رابع ، أنظر الملحق (2 : ب) .

- أداة تحليل الأسئلة التقويمية التعليمية الواردة في نهايات البنود والفصول والوحدات الدراسية للمادة العلمية للكتابيين، حيث تم بواسطة هذه الأداة تحديد ما يلي: أنظر الملحق (2 : جـ) .

  - أنواع الاسئلة التعليمية (مقالية ، موضوعية) .

  - أنواع الأسئلة الموضوعية (تكميل ، اختيار ، مقابلة ، صح أم خطأ) .

- أنواع الأهداف التعليمية التي تتطلبها هذه الاسئلة (معرفية ، انفعالية ، نفس حركية) .

- مستويات التفكير التي تتطلبها الأسئلة التعليمية في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم).

6:3 صدق أدوات البحث

يقصد بالصدق قدرة الاستبانة على قياس الغرض الذي وضعت من أجله [مصطفى القس وآخرون ، 2000م ، ص 105] .

وللتحقق من صدق المحتوى لاستبانة تقويم كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين ومناسبة فقراتها للمحاور التي صممت من أجلها ، فقد تم عرضها على لجنة من المحكمين تتألف من (11) عضواً ، موزعين كما يلي :

- أحد أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا من كلية التربية .
- أربع أعضاء من الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من كلية العلوم التربوية .
- اثنان من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة من كلية التربية .
- ثلاثة من مشرفي العلوم في مديرية تربية جنين ومديرية تربية قباطية .

وقد طلب الباحث إلى كل منهم ابداء رأيه في كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث :

- كونها مناسبة أو غير مناسبة .
- ملائمة للمجال الذي صممت لأجله أم غير ملائمة .
- سلامة صياغتها اللغوية .
- تعديل الفقرة .
- حذف أو اضافة أية فقرات .

ومن ثم تم اجراء التعديلات بناءاً على آراء واقتراحات لجنة التحكيم ، ويبين الملحق (3) اسماء السادة اعضاء لجنة المحكمين للاستبانة .

ومن أجل التحقق من صدق تحليل المحتوى للمادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين ، فقد تم عرضه على اثنين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، حيث تم تعديل بعض جوانب التحليل اعتماداً على ملاحظاتهم ، انظر الملحق (4) .

7:3 ثبات أدوات البحث

الثبات هو التأكد من أن الأداة المستخدمة سوف تعطي نفس النتائج في حالة تطبيقها تحت شروط وظروف مماثلة [محمد سعيد ، 1985م ، ص 25]

ومن أجل التحقق من ثبات الاستبانة التي استخدمت في تقويم كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ، فقد تم حساب معامل الثبات (معامل الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة (كرونباخ – ألفا) ،بواسطة الحاسوب وباستخدام برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية ، وقد كان معامل الثبات الكلي للإستبانة 0.95 للصف السابع الاساسي و 0.96 للصف الثامن الاساسي ، وهذه القيم مقبولة تربوياً وبدرجة عالية .

أما ثبات التحليل للمادة العلمية ، فقد تم الاستعانة بمحكمين خارجيين ممن لهم خبرة في مجال المناهج والتحليل ، وعرض عليهم التحليل كاملاً من أجل ابداء الرأي والملاحظات ، كما تم اختيار عينات عشوائية من المادة العلمية للكتابين وطلب من المحكم الخارجي تحليلها بعد الاتفاق معه على أسلوب التحليل وقواعده ، ومن ثم تم حساب الثبات وفق معادلة " هولستي" لايجاد الثبات حسب القانون: [شحادة مصطفى عبده، 1999م ، ص 302] .

$$\text{ر} = \frac{\text{م}}{\text{ن}1 + \text{ن}2} \times 100\%$$

حيث ر : معامل الثبات ، م : عدد الفئات التي يتفق عليها المحللون ، ن1 + ن2 : مجموع الفئات التي حللت ، حيث كان معامل الثبات لتحليل كتاب العلوم للصف السابع الأساسي 0.83 ، ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 0.77 ، وللكتابين معاً 0.80 ، وهذه النسب مقبولة لأغراض البحث العلمي .

8:3 أجراءات البحث

قام الباحث باجراءات خاصة بتطبيق استبانة تقويم كتب العلوم ، وبإجراءات أخرى خاصة بتحليل المادة العلمية لكتابي العلوم ، وفيما يلي تبيان لهذه الاجراءات .

1:8:3 إجراءات تطبيق استبانة تقويم كتب العلوم من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم

بعد صياغة فقرات الاستبانة بصورتها الأولية ، وذلك بالرجوع إلى عدة مصادر ، عرضت الاستبانة على الاستاذ المشرف على البحث وعلى لجنة المحكمين للتأكد من صدقها ، ومن ثم تم إجراء التعديلات عليها في ضوء رأي الاستاذ المشرف وآراء لجنة التحكيم واقتراحاتهم .

تم تحديد مديريات التربية والتعليم التي سيطبق فيها البحث وهي مديرية التربية والتعليم جنين ومديرية التربية والتعليم قباطية ، وتم الحصول على كتاب رسمي من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالموافقة على توزيع الاستبانة ، وموجه إلى هاتين المديريتين ، وقامت مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية بدروها بتوجيه كتب رسمية للمدارس بتسهيل مهمة الباحث والعمل على تعبئة الاستبانة من قبل معلمي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين أنظر الملحق (5) .

ارفق الباحث مع الاستبانة رسالة خطية إلى معلمي ومعلمات العلوم للصفين السابع والثامن والاساسيين ، وضح فيها هدف البحث وطريقة تعبئة الاستبانة ، حيث تم توزيع الاستبانة بواسطة البريد الرسمي للمدارس من خلال مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية ، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني بتاريخ 2004/5/18م ، حيث أن المعلمين في هذه الفترة يكونوا قد أنهوا تدريس المادة العلمية للكتابين بكاملها ، وبعد اعطاء المعلمين فترة كافية حوالي اسبوعين لتعبئة الاستبانة توخياً للدقة والموضوعية في الاستجابة عليها ، جمعت الاستبانات من خلال مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية .

وزعت الاستبانات على المشرفين مباشرة وجمعت منهم بعد اعطائهم الفترة الكافية للاستجابة على الاستبانة ، وتم تفريغ الاستبانات الصالحة لأغراض البحث على الحاسوب ،وتغذية الحاسوب بالبيانات من أجل معالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ، واستخراج النتائج .

2:8:3 إجراءات تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين

بعد إعداد أدوات تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم وهي أداة تصنيف الأهداف التعليمية ، أداة تحديد أنواع الأنشطة التعليمية ومستويات التوجية التي تتطلبها ، وأداة تحديد أنواع الأسئلة التعليمة ومستويات التفكير التي تتطلبها ، تمت قراءة المادة العلمية للكتابين والاطلاع عليها لتكوين صورة ذهنية عامة عن المادة العلمية ، ومن ثم تحليل المادة العلمية للكتابين وفقاً لما يلي :

- **الأهداف التعليمية :** قراءة الأهداف التعليمية الواردة في بداية الفصول والوحدات الدراسية ، وبعد التمعن في كل هدف يصنف إلى هدف معرفي ، أو هدف انفعالي ، أو هدف نفس حركي ، ومن ثم تفريغ نتيجة التحليل في أداة تصنيف الأهداف التعليمية المعدة لهذا الغرض، حيث يتم من خلالها إحصاء التكرارات لكل هدف تعليمي ، ومن ثم استخراج النسب المئوية المرتبطة بكل هدف ، واستخلاص النتائج.

- **الأنشطة التعليمية :** قراءة النشاط المحدد الوارد في كل درس ، وتحديد نوع النشاط صفي أو لا صفي ، ثم تحديد عناصر النشاط وهي : تحديد النشاط ، تحديد الخطوات ، تحديد النتيجة ، وبعد تحديد عناصر النشاط المتوفرة فيه يتم تحديد مستوى توجيه هذا النشاط حسب تحديد هيرون 1983 (مستوى أول ، مستوى ثاني ، مستوى ثالث ، مستوى رابع) وفقاً لما يلي :

عناصر النشاط المتوفرة	مستوى توجيه النشاط
تحديد النشاط وتحديد الخطوات وتحديد النتيجة	الأول
تحديد النشاط وتحديد الخطوات	الثاني
تحديد النشاط فقط	الثالث
طرح مشكلة أو قضية وترك مسؤولية تحديد النشاط بعناصره الثلاث للطالب	الرابع

ومن ثم تفريغ نتيجة التحليل في أداة تحديد مستويات التوجيه المعدة لهذا الغرض ، حيث يتم من خلالها إحصاء التكرارات لكل مستوى من مستويات التوجيه الأربعة ، ومن ثم استخراج النسب المئوية المرتبطة بكل مستوى ، واستخلاص النتائج .

- **الأسئلة التعليمية :** قراءة الاسئلة التعليمية الواردة في نهايات البنود والفصول والوحدات الدراسية في الكتابين ، بحيث يتم قراءة كل سؤال على حدة حيث تم اعتبار كل سؤال فرعي وحدة تحليل ، ومن ثم تم تحديد :

- نوع السؤال (مقال أو موضوعي) .
- نوع السؤال الموضوعي (تكميل ، اختيار ، مقابلة ، صح أم خطأ) .
- نوع الهدف التعليمي الذي يقيسه السؤال (معرفي ، انفعالي ، نفس حركي) .
- مستوى التفكير الذي يتطلبه السؤال حسب هرم بلوم للأهداف المعرفية (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) .

بعد ذلك يتم تفريغ نتيجة التحليل في أداة تصنيف الأسئلة التعليمية ، لإحصاء التكرارات واستخراج النسب المئوية ، واستخلاص النتائج .

9:3 تصميم البحث :

تضمن هذا البحث المتغيرات التالية :

المتغيرات المستقلة والخاصة بتقويم الكتابين :

- متغير مستوى الصف وله مستويان (سابع أساسي ، ثامن أساسي) .
- متغير الجنس : وله مستويان (معلم ، معلمة) .
- متغير المؤهل العلمي : وله ثلاث مستويات (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير) .
- متغير وظيفة المقيم : وله مستويان (معلم ، مشرف) .
- متغير الخبرة في تدريس كتاب العلوم الجديد : وله ثلاث مستويات (خبرة سنة ، خبرة سنيتن، خبرة ثلاث سنوات) .

المتغير التابع لهذه المتغيرات المستقلة هو التقدير التقويمي للمستجيب لفقرات أداة البحث (الاستبانة)

المتغيرات المستقلة والخاصة بتحليل المادة العلمية :

- متغير نوع الأهداف التعليمية : وله ثلاث مستويات (معرفي ، انفعالي ، نفس حركي) .
- متغير نوع الأنشطة التعليمية : وله مستويان (صفي ، لا صفي) .
- متغير مستويات التوجيه للأنشطة التعليمية : وله أربع مستويات (أول ، ثاني ، ثالث ، رابع) .
- متغير نوع الأسئلة التعليمية : وتناوله الباحث على مستويين (مقالي ، موضوعي) .

- متغير نوع الاسئلة الموضوعية : وتناوله الباحث على أربع مستويات (تكميل ، اختيار، مقابلة ، صح أم خطأ) .

- متغير نوع الهدف التعليمي الذي يقيسه السؤال : وله ثلاث مستويات (معرفي ، انفعالي ، نفس حركي) .

- متغير مستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة التعليمية المعرفية : وله ست مستويات (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) .

المتغير التابع لهذه المتغيرات المستقلة : التقدير التحليلي للباحث باستخدام أدوات التحليل .

10:3 المعالجة الإحصائية للبيانات

بعد تفريغ الاستبانات على الحاسوب ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة ، ولكل مجال من المجالات الستة للاستبانة .

ومن أجل معالجة البيانات إحصائياً ، تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، حيث تم استخدام اختبار "ت" (t-test) وتحليل التباين الاجادي (One Way Anova) من أجل اختبار أثر متغيرات البحث الخاصة بتقويم كتابي العلوم ، كما تم استخدام اختبار "L.S.D" لبيان مصدر الفرق في حالة وجود فروق في نتائج الاختبارات السابقة .

أما الجانب التحليلي من البحث فقد تمت معالجته إحصائياً عن طريق إحصاء التكرارات واستخراج النسب المئوية للمتغيرات الخاصة بتحليل المادة العلمية لكتابي العلوم في مجالات : الأهداف التعليمية ، الأنشطة التعليمية ، الأسئلة التقويمية .

الفصل الرابع

" نتائج البحث "

1:4 مقدمة

هدف هذا البحث إلى تقويم كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة جنين باعتبارهم من اكثر الفئات تعاملاً مع الكتاب .

وذلك من خلال اجاباتهم على استبانة أعدها الباحث مكونة من (78) فقرة ، موزعة على ستة مجالات هي :

- محتوى الكتاب ومادته العلمية .
- لغة الكتاب .
- شكل الكتاب وطريقة إخراجه .
- الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية .
- أساليب التقويم في الكتاب .
- تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة .

ولتحديد إيجابية أو سلبية التقدير التقويمي للفقرة أو المجال ، فقد اعتمد الباحث ما يلي :

1- يكون التقدير التقويمي إيجابياً إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تساوي ثلاثة فأكثر .
2- يكون التقدير التقويمي سلبياً إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أقل من ثلاثة .

كما هدف هذا البحث إلى تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين من حيث :

- الأهداف التعليمية الواردة في بداية الوحدات والفصول وتصنيفها حسب بلوم إلى (معرفية ، انفعالية ، نفس حركية) .
- الأنشطة التعليمية الواردة في الكتاب ، وتحديد أنواعها (صفية أو لا صفية) ، وتحديد مستويات التوجيه التي تتطلبها هذه الأنشطة حسب تحديد هيرون ، 1983م ، من مستوى أول ، مستوى ثاني ، مستوى ثالث ، ومستوى رابع .
- الأسئلة التعليمية الواردة في نهايات البنود والفصول والوحدات ، ومعالجتها من حيث:
  - تحديد أنواع الأسئلة (مقال ، موضوعي) .

- تحديد أنواع الاسئلة الموضوعية (تكميل ، اختيار ، مقابلة ، صح أم خطأ) .
- تحديد مستويات التفكير التي تتطلبها الأسئلة التعليمية (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل، تركيب ، تقويم) .
- تحديد الهدف التعليمي الذي يقيسه السؤال حسب تصنيف بلوم (معرفي ، انفعالي ، نفس حركي) .

وعلى هذا الأساس يمكن للباحث أن يتناول بالتحليل والمناقشة نتائج استجابات المعلمين والمشرفين على فقرات ومجالات البحث ، ونتائج تحليل المادة العلمية لمحتوى كتابي العلوم .

بعد جمع البيانات من الاستبانات ثم معالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package of Social Science) ومعالجة البيانات الخاصة بالتحليل عن طريق استخدام التكرارات والنسب المئوية ، وفيما يلي بيان لهذه النتائج.

2:4 نتائج البحث المتعلقة بتقويم كتابي العلوم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين

1:2:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الأولى

نصت الفرضية الرئيسة الأولى في هذه الدراسة على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين في معظمها إيجابية نحو كل كتاب من كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين"

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للتقديرات التقويمية لكل من المشرفين والمعلمين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين، والملاحق (6) ، (7) ، تظهر تلك النتائج ، ونستعرضها كما يلي :

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي**

يتبين من الملحق (6) إن المتوسط الحسابي الكلي للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي بلغ 3.74 والانحراف المعياري 0.35 . وهذا يدل على أن التقديرات التقويمية إيجابية .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ، أن الفقرة (37) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري 0.51 ، وتشير هذه الفقرة إلى أن حجم حروف

الكتاب مناسب للطلبة ، تلتها الفقرة (38) بمتوسط حسابي 4.24 وانحراف معياري 0.56، وتشير هذه الفقرة إلى أن طباعة الكتاب تتميز بالوضوح ، ثم تلتها الفقرة 40 بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.66 ، وتشير هذه الفقرة إلى أن الكتاب يشتمل على فهرس واضح ومرقم بطريقة مناسبة ، وجميع هذه الفقرات الثلاث هي من فقرات المجال الثالث الذي يتعلق بشكل كتاب العلوم وطريقة إخراجه .

أما الفقرات التي نالت أدنى تقدير فقد كان أبرزها فقرة (13) بمتوسط حسابي 2.95 وانحراف معياري 0.96 . وتشير هذه الفقرة إلى توضيح محتوى الكتاب لدور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم ، وبذلك جاءت هذه الفقرة في المرتبة الاخيرة ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة 18 بمتوسط حسابي 3.09 وانحراف معياري 0.95 ، وتشير هذه الفقرة إلى معالجة المادة العلمية بأمثلة من البيئة الفلسطينية ، ثم جاءت الفقرة 75 بمتوسط حسابي 3.16 وانحراف معياري 1.01 ، وتشير هذه الفقرة إلى تعزيز الكتاب للقيم الدينية لدى الطلبة .

ويلاحظ من الملحق (6) أن المتوسط الحسابي الكلي كان إيجابياً ، ويلاحظ تميز الفقرات الايجابية في عددها حيث بلغ 77 فقرة في حين كان هناك فقرة واحدة سلبية ، وبالتالي فإن غالبية الفقرات جاءت بدرجة تقويم إيجابية من قبل المعلمين .

وبذلك تقبل الفرضية الرئيسة الأولى الخاصة بالتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي بناءاً على قيمة المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة .

- **التقديرات التقويمية للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الاساسي**

يتبين من الملحق (6) إن المتوسط الحسابي الكلي للتقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي هو 3.79 والانحراف المعياري 0.15 . وهذا يدل على أن التقديرات التقويمية إيجابية .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات . أن الفقرة (6) نالت أعلى تقدير بمتوسطة حسابي 4.40 وانحراف معياري 0.89 ، وهي تشير إلى أن الكتاب يتميز بحداثة مادته العملية ، تليها الفقرات (34، 40 ، 49 ، 53، 60 ، 61) ، بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.44 ، وهي تشير بالترتيب إلى تميز غلاف الكتاب بجودة تجليده ، يشتمل الكتاب على فهرس واضح ومرقم بطريقة مناسبة ، الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب كافية ، الرسومات والصور والاشكال التوضيحية في الكتاب ذات الوان جذابة لانتباه الطلبة ، تتميز اسئلة الكتاب بالدقة العلمية ، وصياغة اسئلة الكتاب واضحة ودقيقة .

أما الفقرات التي نالت أدنى تقدير فقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة 70 بمتوسط حسابي 3.00 وانحراف معياري 0.00 . وتشير إلى إثارة الكتاب لإهتمام الطلبة للتخصص في مجال العلوم ، تليها الفقرات (78 ، 4) بمتوسط حسابي 3.20 ، وانحراف معياري 0.44 ، والتي تشير إلى أن الكتاب ينمي عند الطلبة أهمية القيم والعادات الحميدة ، ويتناسب محتوى الكتاب مع المستوى العقلي للطلبة .

ويلاحظ من الملحق (6) أن المتوسط الحسابي الكلي كان إيجابياً ، ويلاحظ إن جميع الفقرات كانت نتيجتها ايجابية من قبل المشرفين .

وبذلك تقبل الفرضية الرئيسة الأولى الخاصة بالتقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي بناءاً على قيمة المتوسط الحسابي الكلي .

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي**

يتبين من الملحق (7) أن المتوسط الحسابي الكلي للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتابي العلوم للصف الثامن الأساسي هو 3.79 والانحراف المعياري 0.40 ، وهذا يدل على أن التقديرات التقويمية إيجابية .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ، أن الفقرة (37) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.17 وانحراف معياري 0.58 ، وهذه الفقرة تشير إلى أن حجم حروف الكتاب مناسب للطلبة ، تلتها الفقرة 38 بمتوسط حسابي 4.15 وانحراف معياري 0.61 ، وتشير إلى أن طباعة الكتاب تتميز بالوضوح ، ثم الفقرة 39 بمتوسط حسابي 4.16 وانحراف معياري 0.60 ، وتشير إلى أن حجم الكتاب مناسب لعدد صفحاته ، وهذه الفقرات تقع جميعها في المجال الثالث المتعلق بشكل الكتاب وطريقة إخراجه .

أما الفقرات التي نالت أدنى تقدير فقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (13) بمتوسط حسابي 3.01 وانحراف معياري 0.90 ، وهذه الفقرة تشير إلى توضيح محتوى الكتاب لدور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم ، وجاءت في المرتبة قبل الاخيرة الفقرة 78 بمتوسط حسابي 3.13 ، وانحراف معياري 0.99 ، وتشير إلى أن الكتاب ينمي عند الطلبة أهمية القيم والعادات الحميدة ، ثم جاءت الفقرة 75 بمتوسط حسابي 3.15 وانحراف معياري 1.07 ، وتشير إلى تعزيز الكتاب للقيم الدينية لدى الطلبة .

ويلاحظ من الملحق (7) أن المتوسط الحسابي الكلي كان إيجابياً ، ويلاحظ إن جميع التقديرات للفقرات كانت ايجابية من قبل المعلمين .

وبذلك تقبل الفرضية الرئيسة الأولى الخاصة بالتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بناءاً على قيمة المتوسط الحسابي الكلي .

- **التقديرات التقويمية للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي**

يتبين من الملحق (7) إن المتوسط الحسابي الكلي للتقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بلغ 3.88 والانحراف المعياري 0.18 . وهذا يدل على أن التقديرات التقويمية إيجابية بدرجة عالية .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات، أن الفقرات (6 ، 40) حصلت على أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.40 وانحراف معياري 0.54 ، وتشير هاتين الفقرتين إلى: يتميز الكتاب بحداثة مادتة العملية ، ويشمل الكتاب على فهرس واضح ومرقم بطريقة مناسبة .

أما الفقرات التي نالت أدنى تقدير فقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرات (2 ، 70 ، 78) بمتوسط حسابي 3.20 وانحراف معياري 0.44 ، وهذه الفقرات تشير بالترتيب إلى : مقدمة الكتاب تعطي فكرة واضحة عن اسلوب عرض المادة ، يثير الكتاب اهتمام الطلبة للتخصص في مجال العلوم، وينمي الكتاب عند الطلبة أهمية القيم والعادات الحميدة .

ويلاحظ من الملحق (7) أن المتوسط الحسابي الكلي كان إيجابياً بدرجة عالية ، وإن جميع التقديرات للفقرات كانت ايجابية من قبل المشرفين .

وبذلك تقبل الفرضية الرئيسة الأولى الخاصة بالتقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بناءاً على قيمة المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة .

من العرض السابق للنتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الأولى : تقبل هذه الفرضية الخاصة بالتقديرات التقويمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة جنين ، أي أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين في معظمها إيجابية نحو كل كتاب من كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين .

1:1:2:4 نتائج تحليل الفرضية الفرعية الأولى

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية "

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لكل من التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين نحو مجال محتوى الكتاب ومادته العلمية .

وهذا المجال هو المجال الأول من مجالات التقويم ، والذي يتعلق بمحتوى الكتاب ومادته العلمية ، حيث اشتمل هذا المجال على (25) فقرة مرقمة في الاستبانة من 1 إلى 25 وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بهذا المجال:

- **التقديرات التقويمة للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو المجال الأول**

يتضح من الملحق (6) أن جميع فقرات مجال محتوى الكتاب ومادته العلمية إيجابية باستثناء فقرة واحدة فقط سلبية ، والمتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال أكثر من 3.00 .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن الفقرة (16) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.66 ، وتشير إلى ان كل قسم من أقسام الكتاب يعالج موضوعاً فرعياً ينضوي تحت الموضوع العام ، تليها الفقرة (6) بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.69 وتشير إلى أن الكتاب يتميز بحداثة مادته العلمية ، ثم الفقرة 15 بمتوسط حسابي 3.95 وانحراف معياري 0.57 وتشير إلى أن محتوى الكتاب قسم إلى أقسام رئيسة مناسبة موزعة بشكل منتظم .

ونالت الفقرة (13) أدنى تقدير بمتوسط حسابي 2.95 وانحراف معياري 0.96 ونتيجة سلبية، وتشير هذه الفقرة إلى توضيح محتوى الكتاب لدور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (18) بمتوسط حسابي 3.09 وانحراف معياري0.95 وتشير الى معالجة المادة العلمية بامثلة من البيئة الفلسطينية ، ثم جاءت الفقرة 23 بمتوسط حسابي 3.34 وانحراف معياري 1.34 وتشير هذه الفقرة إلى توثيق محتوى الكتاب بالمصادر والمراجع .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على درجة إيجابية من قبل المعلمين بمتوسط حسابي 3.63 وانحراف معياري 0.36 ، وأنه جاء في المرتبة الخامسة بين مجالات الاستبانة الستة ، كما أن جميع

فقرات هذا المجال إيجابية باستثناء فقرة واحدة ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الأولى الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتابي العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال محتوى الكتاب ومادته العلمية .

- **التقديرات التقويمية للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو المجال الأول**

يتضح من الملحق (6) إن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية بمتوسط حسابي أكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن الفقرة (6) حصلت على أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.40 وانحراف معياري 0.89 ، وتشير هذه الفقرة إلى أن الكتاب يتميز بحداثة مادته العلمية ، تليها الفقرة (17) بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.83 وتشير هذه الفقرة إلى أن أمثلة الكتاب واضحة ومناسبة للطلبة . تليها الفقرات (20 ، 21) بمتوسط حسابي 4 وانحراف معياري 0.00 ، وتشيران إلى أن الأمثلة المطروحة في الكتاب ترتبط بمحتواه ، وأن توقيت عرض أقسام المحتوى ملائم وفق فصول السنة .

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (8) بمتوسط حسابي 3.20 وانحراف معياري 1.09 وتشير إلى مناسبة محتوى الكتاب مع عدد الحصص المقررة له ، تليها في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) بمتوسط حسابي 3.20 وانحراف معياري 0.44 وتشير إلى مناسبة محتوى الكتاب للمستوى العقلي للطلبة ، تليها الفقرات (5 ، 18) بمتوسط حسابي 3.40 وانحراف معياري 0.44 وتشير إلى مراعاة محتوى الكتاب للفروق الفردية بين الطلبة ، ومعالجة المادة العلمية بأمثلة من البيئة الفلسطينية.

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على درجة تقدير إيجابية بمتوسط حسابي 3.73 وانحراف معياري 0.40 ، وأنه جاء في المرتبة الرابعة بين مجالات الاستبانة الستة ، كما أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الأولى الخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال محتوى الكتاب ومادته العلمية .

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو المجال الأول**

يتضح من الملحق (7) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية بمتوسط حسابي أكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن الفقرة (16) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.63 ، وتشير هذه الفقرة إلى أن كل

قسم من أقسام الكتاب يعالج موضوعاً فرعياً ينضوي تحت الموضوع العام ، تليها الفقرة (20) بمتوسط حسابي 3.99 وانحراف معياري 0.59 وتشير إلى أن الأمثلة المطروحة في الكتاب ترتبط بمحتواه ، ثم تلتها الفقرة (6) بمتوسط حسابي 3.99 وانحراف معياري 0.68 وتشير إلى أن الكتاب يتميز بحداثة مادته العلمية .

أما الفقرات التي نالت أدنى تقدير فقد جاءت الفقرة (13) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 3.01 وانحراف معياري 0.90 وهي تشير إلى توضيح محتوى الكتاب لدور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم ، تلتها في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5) بمتوسط حسابي 3.33 وانحراف معياري 0.94 وتشير إلى أن محتوى الكتاب يراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، تلتها الفقرة (23) بمتوسط حسابي 3.33 وانحراف معياري 1.25 وتشير إلى توثيق محتوى الكتاب بالمصادر والمراجع .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على درجة تقدير إيجابية بمتوسط حسابي 3.70 وانحراف معياري 0.40 ، وأنه جاء في المرتبة الخامسة بين مجالات الاستبانة الستة ، كما أن جميع فقرات هذا المجال إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الأولى الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي.

- **التقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو المجال الأول**

يتضح من الملحق (7) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية بمتوسط حسابي أكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن الفقرة (6) حصلت على أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.40 وانحراف معياري 0.54 ، وتشير إلى أن الكتاب يتميز بحداثة مادته العلمية ، تليها الفقرات (16 ، 17) بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.44 وتشيران إلى أن كل قسم من اقسام الكتاب يعالج موضوعاً فرعياً ينضوي تحت الموضوع ، وأن أمثلة الكتاب واضحة ومناسبة للطلبة .

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (23) بمتوسط حسابي 3.20 وانحراف معياري 1.30 وتشير إلى توثيق محتوى الكتاب بالمصادر والمراجع ، تلتها الفقرة (2) بمتوسط حسابي 3.20 وانحراف معياري 0.44 ، وتشير إلى أن مقدمة الكتاب تعطي فكرة واضحة عن أسلوب عرض المادة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على درجة تقدير إيجابية بمتوسط حسابي 3.79 وانحراف معياري 0.06 ، وأنه جاء في المرتبة الخامسة بين مجالات الاستبانة الستة ، كما أن جميع فقرات هذا المجال

جاءت إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الأولى الخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو المجال الأول .

ومن العرض السابق للنتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى تقبل هذه الفرضية الخاصة بالتقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين نحو مجال محتوى الكتاب ومادته العلمية أي أن :
" التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين في معظمها إيجابية نحو مجال محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية " .

2:1:2:4 نتائج تحليل الفرضية الفرعية الثانية

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين في معظمها إيجابية نحو لغة كتاب العلوم "

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لكل من التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين نحو مجال لغة كتاب العلوم .
وهذا المجال هو المجال الثاني من مجالات التقويم ، والذي يتعلق بلغة كتاب العلوم وقد اشتمل هذا المجال على (6) فقرات مرقمة في الاستبانة من 26 إلى 31 وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بهذه الفرضية :

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الاساسي نحو المجال الثاني**

يتبين من الملحق (6) إن جميع فقرات مجال لغة كتاب العلوم إيجابية وبدرجة عالية بمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن الفقرة (26) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.11 وانحراف معياري 0.55 ، وتشير إلى أن لغة الكتاب سليمة واضحة من حيث السياق والتعبير والتركيب ، تليها الفقرة رقم (27) بمتوسط حسابي 3.98 وانحراف معياري 0.64 وتشير إلى أن لغة الكتاب قريبة من مدارك الطلبة .

أما الفقرات التي نالت أدنى تقدير فقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (30) بمتوسط حسابي 3.37 وانحراف معياري 0.74 وتشير إلى خلو الكتاب من الأخطاء الطباعية والفنية، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (31) بمتوسط حسابي 3.82 وانحراف معياري 0.69 وتشير إلى استخدام علامات الترقيم في مواضعها.

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على درجة تقدير إيجابية من قبل المعلمين بمتوسط حسابي 3.83 وانحراف معياري 0.43 ، وأنه جاء في المرتبة الثالثة بين مجالات الاستبانة الستة ، كما أن جميع فقرات هذا المجال إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الثانية الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال لغة كتاب العلوم .

- **التقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الاساسي نحو المجال الثاني**

يتبين من الملحق (6) إن جميع فقرات مجال لغة كتاب العلوم إيجابية وبدرجة عالية بمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن جميع الفقرات نالت تقدير متقارب من المشرفين بمتوسط حسابي 4.00 ويلاحظ أن هذا المجال حصل على درجة تقدير إيجابية وبدرجة عالية من قبل المشرفين بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.20 وأنه جاء إلى المرتبة الأولى من بين مجالات الاستبانة الستة ، كما أن جميع فقرات هذا المجال إيجابية وبدرجة عالية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الثانية الخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال لغة كتاب العلوم .

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي نحو مجال لغة كتاب العلوم**

يتبين من الملحق (7) أن التقديرات التقويمية لجميع الفقرات جاءت إيجابية بمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

وقد نالت الفقرة 26 أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.17 وانحراف معياري 0.56 ، وتشير إلى أن لغة الكتاب سليمة واضحة من حيث السياق والتعبير والتركيب ، تليها الفقرة رقم (28) بمتوسط حسابي 3.99 وانحراف معياري 0.66 وتشير إلى أن لغة الكتاب تستخدم المصطلحات والرموز التي اجازتها مجامع اللغة العربية .

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (30) بمتوسط حسابي 3.50 وانحراف معياري 0.86 وتشير إلى خلو الكتاب من الأخطاء الطباعية والفنية، تلتها في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (29) بمتوسط حسابي 3.85 وانحراف معياري 0.68 وتشير إلى مساعدة لغة الكتاب على رفع المستوى اللغوي للطلبة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على درجة تقدير إيجابية بمتوسط حسابي 3.89 وانحراف معياري 0.44 ، وأنه جاء في المرتبة الثالثة بين مجالات الاستبانة الستة ، كما أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الثانية الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو مجال لغة كتاب العلوم .

- **التقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي نحو مجال لغة كتاب العلوم**

يتبين من الملحق (7) أن التقديرات التقويمية لجميع الفقرات جاءت إيجابية بمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

وقد نالت الفقرة 31 أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.44 ، وتشير إلى استخدام علامات الترقيم في مواضعها في الكتاب في حين جاءت الفقرة رقم (28) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 3.80 وانحراف معياري 0.44 وتشير إلى استخدام لغة الكتاب للمصطلحات والرموز التي اجازتها مجامع اللغة العربية .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على درجة تقدير إيجابية بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.11 ، وأنه جاء في المرتبة الأولى بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المشرفين، كما أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية بدرجة عالية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الثانية الخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .

ومن العرض السابق للنتائج المتعلقة بالفرضية الثانية تقبل هذه الفرضية الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين نحو مجال لغة كتاب العلوم أي أن :

"التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين في معظمها إيجابية نحو مجال لغة كتاب العلوم" .

3:1:2:4 نتائج تحليل الفرضية الفرعية الثالثة

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال شكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه"

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لكل من التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين نحو مجال شكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه .
وهذا المجال هو المجال الثالث من مجالات التقويم ، والذي يتعلق بشكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه وقد اشتمل هذا المجال على (9) فقرات مرقمة في الاستبانة من 32 إلى 40 .

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو المجال الثالث**

يتبين من الملحق (6) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية ، وبمتوسط حسابي أكثر من (3.00) .

وقد نالت الفقرة رقم (37) أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.25 وانحراف معياري 0.51 ، وتشير إلى أن حجم حروف الكتاب مناسب للطلبة ، تليها الفقرة رقم (38) بمتوسط حسابي 4.24 وانحراف معياري 0.56 وتشير إلى أن طباعة الكتاب تتميز بالوضوح .

وقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (33) بمتوسط حسابي 3.53 وانحراف معياري 0.98 وتشير إلى أن رسومات الغلاف تعبر عن محتوى الكتاب بشكل ملائم، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (34) بمتوسط حسابي 3.59 وانحراف معياري 0.69 وتشير إلى تميز غلاف الكتاب بجودة تجليده .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الأولى بين مجالات الاستبانة الستة ،، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المعلمين بمتوسط حسابي 3.95 وانحراف معياري 0.44 ، كما أن جميع فقرات هذا المجال إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الثالثة الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال شكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه.

- **التقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الاساسي نحو المجال الثالث**

يتبين من الملحق (6) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

وقد نالت الفقرات (34 ، 40) أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.44 ، وتشير الفقرة 34 إلى تميز غلاف الكتاب بجودة تجليدة ، كما تشير الفقرة 40 إلى اشتمال الكتاب على فهرس واضح ومرقم بطريقة مناسبة .

وقد جاءت الفقرة 33 في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 3.60 وانحراف معياري 0.54 وتشير إلى أن رسومات الغلاف تعبر عن محتوى الكتاب بشكل ملائم ، كما وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (32) بمتوسط حسابي 3.80 وانحراف معياري 1.09 وتشير إلى أن الشكل الخارجي للكتاب جذاب ومثير لاهتمام الطلبة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الثانية بين مجالات الاستبانة الستة ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المشرفين التربويين بمتوسط حسابي 3.93 وانحراف معياري 0.20، كما أن جميع فقرات هذا المجال إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الثالثة والخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال شكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه .

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي نحو المجال الثالث :**

يتبين من الملحق (7) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات أن الفقرة رقم (37) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.17 وانحراف معياري 0.58 ، وتشير هذه الفقرة إلى أن حجم حروف الكتاب مناسب للطلبة ، تليها الفقرة (39) بمتوسط حسابي 4.16 وانحراف معياري 0.60 وتشير إلى أن حجم الكتاب مناسب لعدد صفحاته .

وقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (34) بمتوسط حسابي 3.52 وانحراف معياري 0.81 وتشير إلى تميز غلاف الكتاب بجودة تجليده ، تلتها في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (33) بمتوسط حسابي 3.66 وانحراف معياري 0.83 ، وتشير الى تعبير رسومات الغلاف عن محتوى الكتاب بشكل ملائم .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الأولى بين مجالات الاستبانة الستة ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المعلمين بمتوسط حسابي 3.94 وانحراف معياري 0.47 ، كما أن

جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الثالثة والخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو مجال شكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه.

- **التقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي نحو المجال الثالث**

يتبين من الملحق (7) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات أن الفقرة رقم (40) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.40 وانحراف معياري 0.54 ، وتشير إلى أن الكتاب يشتمل على فهرس واضح ومرقم بطريقة مناسبة ، وقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (35) بمتوسط حسابي 3.80 وانحراف معياري 0.83 وتشير إلى تعبير رسومات الغلاف عن محتوى الكتاب بشكل ملائم ، تليها الفقرة 35 بمتوسط حسابي 3.80 وانحراف معياري 0.44 وتشير إلى تميز صفحات الكتاب بنوعية ورق جيدة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الأولى بين مجالات الاستبانة الستة ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المشرفين التربويين بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.13، كما أن جميع فقرات هذا المجال لكتاب العلوم جاءت إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الثالثة والخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو مجال شكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه .

ومن العرض السابق للنتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ، تقبل هذه الفرضية الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين والمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين نحو مجال شكل الكتاب وطريقة اخراجه.
أي أن :

"التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال شكل الكتاب وطريقة اخراجه " .

4:1:2:4 نتائج تحليل الفرضية الفرعية الرابعة

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية "

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لكل من التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين نحو مجال الأنشطة والرسومات والأشكال التوضيحية.

وهذا المجال هو المجال الرابع من مجالات التقويم ، والذي يتعلق بالأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في كتاب العلوم وقد اشتمل هذا المجال على (15) فقرة مرقمة في الاستبانة من 41 إلى 55 ، وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بهذا المجال .

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو المجال الرابع**

يتبين من الملحق (6) أن جميع فقرات مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن الفقرة رقم 51 نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 3.96 وانحراف معياري 0.56 ، وتشير إلى أن الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ترتبط بموضوع الدرس ، تليها الفقرة رقم (45) بمتوسط حسابي 3.95 وانحراف معياري 0.64 وتشير إلى أن الأنشطة المقترحة في الكتاب تثري موضوع الدرس ثم الفقرة 44 بموستط حسابي 3.92 وانحراف معياري 0.66 وتشير إلى أن الأنشطة المقترحة في الكتاب متنوعة وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (43) بمتوسط حسابي 3.43 وانحراف معياري 0.75 وتشير إلى أن الأنشطة المقترحة في الكتاب يمكن للطلبة تنفيذها ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (47) بمتوسط حسابي 3.50 وانحراف معياري 0.72 وتشير أن الأنشطة المقترحة في الكتاب تتيح الفرصة لتعلم الطلبة ذاتياً ثم الفقرة 50 بمتوسط حسابي 3.50 وانحراف معياري 0.71 وتشير إلى أن الرسومات والصور والأشكال التوضحيحة في الكتاب دقيقة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الرابعة بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المعلمين ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المعلمين بمتوسط حسابي 3.70 وانحراف معياري 0.44 ، كما أن جميع فقرات هذا المجال إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الرابعة الخاصة

بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في كتاب العلوم .

- **التقديرات التقويمية للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو المجال الرابع**

يتبين من الملحق (6) أن جميع فقرات مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات أن الفقرات (49 ، 53) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.44 ، وتشير الفقرة 49 إلى أن الرسومات والوصور والأشكال التوضيحية في الكتاب كافية ، كما تشير الفقرة 53 إلى أن الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ذات ألوان جذابة لانتباه الطلبة .

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرات (42 ، 46 ، 47 ، 48 ، 54) بمتوسط حسابي 3.4 وانحراف معياري 0.54 وتشير الفقرة (42) إلى أن الأنشطة المقترحة في الكتاب متنوعة وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، وتشير الفقرة (47) إلى أن الأنشطة المقترحة في الكتاب تتيح الفرصة لتعلم الطلبة ذاتياً ، وتشير الفقرة (48) إلى أن عدد الأنشطة المقترحة تتلائم مع موضوع الدرس ، كما تشير الفقرة (54) إلى أن الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب مقتبسة من بيئة الطلبة.

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الخامسة بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المشرفين ، وأنه حصل على درجة تقدير إيجابية بمتوسط حسابي 3.72 وانحراف معياري 0.19 ، كما أن جميع فقراته جاءت إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الرابعة والخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية.

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي نحو المجال الرابع**

يتبين من الملحق (7) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات أن الفقرة رقم (51) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.08 وانحراف معياري 0.55 ، وتشير إلى أن الرسومات والصور

والأشكال التوضيحية في الكتاب ترتبط بموضوع الدرس ، تلتها الفقرة (44) بمتوسط حسابي 4.03 وانحراف معياري 0.63 وتشير إلى أن تعليمات تنفيذ الأنشطة واضحة ، ثم تلتها الفقرة (45) بمتوسط حسابي 3.98 وانحراف معياري 0.67 وتشير إلى أن الأنشطة المقترحة في الكتاب تثري موضوع الدرس .

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (47) بمتوسط حسابي 3.59 وانحراف معياري 0.65 وتشير إلى أن الأنشطة المقترحة بالكتاب تتيح الفرصة لتعلم الطلبة ذاتياً ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة 42 بمتوسط حسابي 3.60 وانحراف معياري 0.67 وتشير إلى أن الأنشطة المقترحة في الكتاب متنوعة وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، وتلتها الفقرة 50 بمتوسط حسابي 3.66 وانحراف معياري 0.70 ، وتشير إلى أن الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب دقيقة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الرابعة بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المعلمين ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية بمتوسط حسابي 3.80 وانحراف معياري 0.44 ، كما أن جميع فقراته ايجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الرابعة والخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية .

- **التقديرات التقويمية للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي نحو المجال الرابع**

يتبين من الملحق (6) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية ، وبمتوسط حسابي أكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات أن الفقرات رقم (45 ، 49) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.44 ، وتشير الفقرة (45) إلى أن الأنشطة المقترحة في الكتاب تثري موضوع الدرس ، كما تشير الفقرة (49) إلى أن الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب كافية .

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (42) بمتوسط حسابي 3.60 وانحراف معياري 0.89 وتشير إلى أن الأنشطة المقترحة بالكتاب متنوعة وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، وجاءت في المرتبة قبل

الأخيرة الفقرة (54) بمتوسط حسابي 3.60 وانحراف معياري 0.54 وتشير إلى أن الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب مقتبسة من بيئة الطلبة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الرابعة بين مجالات الاستبانة الستة ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المشرفين بمتوسط حسابي 3.93 وانحراف معياري 0.39، كما أن جميع فقرات هذا المجال جاءت ايجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الرابعة والخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية .

ومن العرض السابق للنتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ، تقبل هذه الفرضية الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين نحو مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية ، أي أن :

"التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية " .

5:1:2:4 نتائج تحليل الفرضية الفرعية الخامسة

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال أساليب التقويم في الكتابين "

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لكل من التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين نحو مجال أساليب التقويم.

وهذا المجال هو المجال الخامس من مجالات تقويم كتابي العلوم ، ويتعلق بأساليب التقويم ، وقد اشتمل هذا المجال على (12) فقرة مرقمة في الاستبانة من 56 إلى 67 ، وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بهذا المجال .

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الاساسي نحو المجال الخامس**

يتبين من الملحق (6) أن جميع فقرات مجال أساليب التقويم إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن الفقرة رقم 57 نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.16 وانحراف معياري 0.70 ، وهي تشير إلى تنوع أسئلة الكتاب بحيث تشمل الموضوعية والمقالية ، تليها الفقرة رقم (63) بمتوسط حسابي 4.05 وانحراف معياري 0.59 وهي تشير إلى أن أسئلة الكتاب تساعد على تعزيز فهم الطلبة لموضوع الدرس.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (67) بمتوسط حسابي 3.64 وانحراف معياري 0.72 وهي تشير إلى أن أسئلة الكتاب تتدرج من السهل إلى الصعب وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (66) بمتوسط حسابي 3.79 وانحراف معياري 0.77 ، وهي تشير إلى مناسبة عدد الأسئلة في نهاية كل وحدة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الثانية بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المعلمين ، وأنه حصل على درجة تقدير إيجابية من قبل المعلمين بمتوسط حسابي 3.88 وانحراف معياري 0.46 ، كما أن جميع فقراته جاءت إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الخامسة الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو أساليب التقويم.

- **التقديرات التقويمية للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الاساسي نحو المجال الخامس**

يتبين من الملحق (6) أن جميع فقرات مجال أساليب التقويم إيجابية ، وبمتوسط حسابي أكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال أن الفقرات (60 ، 61) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.44 ، وتشير الفقرة (60) إلى أن أسئلة الكتاب تتميز بالدقة العلمية كما تشير الفقرة (61) إلى أن صياغة اسئلة الكتاب واضحة ودقيقة ، تلتها الفقرة (57) بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.83 ، وتشير إلى أن أسئلة الكتاب تتنوع بحيث تشمل الموضوعية والمقالية .

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (59) بمتوسط حسابي 3.60 وانحراف معياري 0.89 ، وتشير الى تنوع أسئلة الكتاب بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرات (62 ، 65) بمتوسط حسابي 3.60 وانحراف معياري 0.54 وتشير الفقرة 62 إلى أن صياغة اسئلة

الكتاب تراعي موقع المطلوب في البداية ، في الوسط ، في النهاية ، كما تشير الفقرة (65) إلى أن عدد الأسئلة في نهاية كل درس مناسب .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الثالثة بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المشرفين ، وأنه حصل على درجة تقدير إيجابية من قبل المشرفين التربويين بمتوسط جسابي 3.90 وانحراف معياري 0.38 ، كما أن جميع فقراته جاءت إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الخامسة والخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال أساليب التقويم .

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي نحو المجال الخامس**

يتبين من الملحق (7) أن جميع فقرات مجال أساليب التقويم إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات أن الفقرة رقم (57) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.15 وانحراف معياري 0.72 ، وهي تشير إلى أن اسئلة الكتاب تتنوع بحيث تشمل الموضوعية والمقالية ، تلتها الفقرة 56 بمتوسط حسابي 4.10 وانحراف معياري 0.61 وتشير إلى أن اسئلة الكتاب في كل وحدة تقيس أهدافها ثم تلتها الفقرة 63 بمتوسط حسابي 4.01 وانحراف معياري 0.66 وتشير إلى أن اسئلة الكتاب تساعد على تعزيز فهم الطلبة لموضوع الدرس .

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (67) بمتوسط حسابي 3.77 وانحراف معياري 0.70 وتشير الى تتدرج اسئلة الكتاب من السهل إلى الصعب ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (62) بمتوسط حسابي 3.77 وانحراف معياري 0.68 ، وتشير إلى مراعاة صياغة أسئلة الكتاب لموقع مطلوب (في البداية في الوسط ، في النهاية) تلتها الفقرة (66) بمتوسط حسابي 3.89 وانحراف معياري 0.75 وتشير إلى مناسبة عدد الاسئلة في نهاية كل وحدة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الثانية بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المعلمين ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المعلمين بمتوسط حسابي 3.93 وانحراف معياري 0.48 ، كما أن جميع فقراته ايجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الخامسة والخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو مجال أساليب التقويم .

- **التقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي نحو المجال الخامس :**

يتبين من الملحق (7) إن جميع فقرات مجال أساليب التقويم إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال أن الفقرة رقم (61) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.40 وانحراف معياري 0.54 ، وتشير إلى أن صياغة اسئلة الكتاب واضحة ودقيقة ، تلتها الفقرة (60) بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.44 وتشير إلى أن أسئلة الكتاب تتميز بالدقة العلمية ، ثم تلتها الفقرة (57) بمتوسط حسابي 4.20 وانحراف معياري 0.83 وتشير إلى تنوع اسئلة الكتاب بحيث تشمل الموضوعية والمقالية .

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (62) بمتوسط حسابي 3.6 وانحراف معياري 0.54 وتشير إلى مراعاة صياغة الاسئلة لموقع المطلوب (في البداية ، في الوسط ، في النهاية) ، تلتها الفقرة (65) بمتوسط حسابي 3.80 وانحراف معياري 0.44 وتشير إلى مناسبة عدد الاسئلة في نهاية كل درس ، وفي المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (59) بمتوسط 3.80 وانحراف معياري 0.83 وتشير إلى تنوع أسئلة الكتاب بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة الأولى بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المشرفين ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المشرفين بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.31 ، كما أن جميع فقراته ايجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية الخامسة والخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو مجال أساليب التقويم .

ومن العرض السابق للنتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الخامسة ، تقبل هذه الفرضية الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين نحو مجال أساليب التقويم ، أي أن :

"التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال أساليب التقويم في الكتابين" .

6:1:2:4 نتائج تحليل الفرضية الفرعية السادسة :

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الاساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة "

وهذا المجال هو المجال السادس من مجالات تقويم كتابي العلوم ، ويتعلق بتنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة ، وقد اشتمل على (11) فقرة ، مرقمة في الاستبانة من 68 إلى 78 ، وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بهذا المجال .

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الاساسي نحو المجال السادس**

يتبين من الملحق (6) إن جميع فقرات مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة جاءت إيجابية، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن الفقرة رقم (71) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 3.85 وانحراف معياري 0.77 ، وتشيرإلى أن الكتاب يوضح دور العلوم في الحياة العملية ، تلتها الفقرة 68 بمتوسط حسابي 3.75 وانحراف معياري 0.72 وتشير إلى أن الكتاب ينمي اتجاهاً إيجابياً نحو تعلم العلوم.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (75) بمتوسط حسابي 3.16 وانحراف معياري 1.01 وتشير إلى تعزيز الكتاب للقيم الدينية لدى الطلبة ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة 78 بمتوسط حسابي 3.19 وانحراف معياري 0.97 ، وتشير إلى تنمية الكتاب لأهمية القيم والعادات الحميدة لدى الطلبة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة السادسة (الأخيرة) بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المعلمين ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المعلمين بمتوسط حسابي 3.43 وانحراف معياري 0.61 ، كما أن جميع فقراته جاءت إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية السادسة والخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة .

- **التقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الاساسي نحو المجال السادس**

يتبين من الملحق (6) إن جميع فقرات مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة إيجابية، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن الفقرات رقم (68 ، 71 ، 75) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 3.80 وانحراف معياري 0.44 ، وتشير الفقرة (68) إلى أن الكتاب ينمي اتجاهاً إيجابياً نحو تعلم العلوم ، وتشير الفقرة (71) إلى أن الكتاب يوضح دور العلوم في الحياة العملية ، كما تشير الفقرة (75) إلى أن الكتاب يعزز القيم الدينية لدى الطلبة.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (70) بمتوسط حسابي 3.00 وانحراف معياري 0.00 ، وتشير إلى إثارة الكتاب اهتمام الطلبة للتخصص في مجال العلوم ، تلتها الفقرة (78) بمتوسط حسابي 3.20 وانحراف معياري 0.44 وتشير إلى تنمية الكتاب لأهمية القيم والعادات الحميدة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة السادسة (الأخيرة) بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المشرفين ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المشرفين بمتوسط حسابي 3.50 وانحراف معياري 0.17 ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية السادسة والخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي نحو مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة .

- **التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي نحو المجال السادس :**

يتبين من الملحق (7) إن جميع فقرات مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة جاءت إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال ، أن الفقرة رقم (71) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 3.98 وانحراف معياري 0.67 ، وتشير إلى أن الكتاب يوضح دور العلوم في الحياة العملية ، تلتها الفقرة (68) بمتوسط حسابي 3.84 وانحراف معياري 0.64 وتشير إلى أن الكتاب ينمي اتجاهاً إيجابياً نحو تعلم العلوم.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (78) بمتوسط حسابي 3.13 وانحراف معياري 0.99 وتشير إلى تنمية الكتاب لأهمية القيم والعادات الحميدة عند الطلبة ، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (75) بمتوسط حسابي 3.15 وانحراف معياري 1.07 ، وتشير إلى تعزيز الكتاب للقيم الدينية لدى الطلبة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة السادسة (الأخيرة) بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المعلمين ، وأنه حصل على درجة تقويم إيجابية من قبل المعلمين بمتوسط حسابي 3.46 وانحراف معياري 0.61 ، كما أن جميع فقرات هذا المجال جاءت ايجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية

السادسة والخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو مجال تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلبة .

- **التقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي نحو المجال السادس:**

يتبين من الملحق (7) أن جميع فقرات مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة جاءت إيجابية ، وبمتوسط حسابي اكثر من (3.00) .

ويظهر من استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال أن الفقرة (75) نالت أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.70 ، وتشير إلى تعزيز الكتاب للقيم الدينية لدى الطلبة ، تلتها الفقرة (68) بمتوسط حسابي 3.80 وانحراف معياري 0.44 ، وتشير إلى أن الكتاب ينمي اتجاهاً إيجابياً نحو تعلم العلوم .

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرات (70 ، 78) بمتوسط حسابي 3.2 وانحراف معياري 0.44 وتشير الفقرة (70) إلى اثارة الكتاب لاهتمام الطلبة للتخصص في مجال العلوم ، كما تشير الفقرة 78 إلى تنمية الكتاب لأهمية القيم والعادات الحميدة لدى الطلبة .

ويلاحظ أن هذا المجال حصل على المرتبة السادسة (الأخيرة) بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المشرفين ، وأنه حصل على درجة تقدير إيجابية من قبل المشرفين بمتوسط حسابي 3.56 وانحراف معياري 0.39 ، كما أن جميع فقراته جاءت إيجابية ، وبذلك تقبل الفرضية الفرعية السادسة والخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نحو مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة .

ومن العرض السابق للنتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية السادسة ، تقبل هذه الفرضية الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين نحو مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة أي أن :

" التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة ".

2:2:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثانية :

نصت هذه الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05 = α) ، بين التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسي تعزى إلى مستوى الصف "

تم تقسيم الصف إلى مستويين هما : السابع الأساسي ، الثامن الأساسي .

لفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" (t-test) ، ويظهر الجدول (9) نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي وكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .

جدول (9)

نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي وكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي

البيان / الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية
السابع الأساسي	108	3.74	0.36	0.099	212	1.64
الثامن الأساسي	106	3.79	0.40			

يتبن من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =0.05) ، تعزى إلى متغير مستوى الصف حيث أن قيمة "ت" المحسوبة (0.099) أقل من قيمة "ت" الجدولية على مستوى الدلالة (α =0.05) أي أن التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي لا تختلف عن التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، وبذلك تقبل الفرضية الرئيسة الثانية والخاصة بالتقديرات التقويمية للمعلمين لكتابي العلوم للصفين السابع الأساسي والثامن الأساسي .

أما التقديرات التقويمية لمجتمع المشرفين ، فتم فحصها عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، فقد كان التقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي بمتوسط حسابي 3.79 وانحراف معياري 0.15 ، والتقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بمتوسط حسابي 3.88 وانحراف معياري 0.18 ، مما يدل على أن التقديرات التقويمية للمشرفين لكتاب

العلوم للصف الثامن الأساسي جاءت أكبر من التقديرات التقويمية لهم لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي بفارق 0.09 .

من خلال العرض السابق للنتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الثانية نتوصل إلى ما يلي:

- تقبل الفرضية من ناحية التقدير التقويمي للمعلمين .
- نرفض الفرضية من ناحية التقدير التقويمي للمشرفين لصالح كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي.

3:2:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثالثة :

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05 = α) ، بين التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين تعزى إلى الجنس "

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وقيم اختبار "ت" (t-test) ، للمقارنة بين التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكل كتاب من كتابي العلوم والجدول (10) يظهر هذه النتائج .

جدول (10)

نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكل كتاب من كتابي العلوم

الصف	البيان / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى المعنوية
السابع الأساسي	ذكور	57	3.77	0.377	106	0.932	0.353
	إناث	51	3.70	0.335			
	ذكور	52	3.831	0.446	104	0.933	0.353
	إناث	54	3.758	0.355			

يتبن من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة للصف السابع الأساسي (0.932) بمستوى معنوية 0.353 أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وقيمة ت المحسوبة للصف الثامن الأساسي 0.933 بمستوى معنوية 0.353 أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالتالي تقبل الفرضية الرئيسة الثالثة والخاصة بالتقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتابي العلوم للصفين السابع الأساسي والثامن الأساسي أي أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، بين التقديرات التقويمية للمعلمين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين تعزى إلى الجنس" .

أما التقديرات التقويمية لمجتمع المشرفين ، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشرفين والمشرفات للكتابين كما هو مبين في الجدول (11) .

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للتقدير التقويمي لمجتمع المشرفين والمشرفات للكتابين

الصف	البيان / الجنس	العدد	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
السابع الأساسي	ذكور	3	60	3.76	0.20
	اناث	2	40	3.84	0.18
الثامن الأساسي	ذكور	3	60	3.82	0.08
	اناث	2	40	3.96	0.31

يتبن من الجدول (11) أن التقدير التقويمي للمشرفات أعلى من التقدير التقويمي للمشرفين للكتابين ، حيث أن التقدير التقويمي للمشرفات لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي جاء بمتوسط حسابي 3.84 وانحراف معياري 0.18 ، في حيت كان التقدير التقويمي للمشرفين لهذا الكتاب بمتوسط حسابي 3.76 وانحراف معياري 0.20 ، كما أن التقدير التقويمي للمشرفات لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي جاء بمتوسط حسابي 3.96 وانحراف معياري 0.31 ، في حين كان التقدير التقويمي للمشرفين بمتوسط حسابي 3.82 وانحراف معياري 0.08 ، وبالتالي نرفض الفرضية الرئيسة الثالثة الخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين والمشرفات لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين ، أي أن :

" التقديرات التقويمية للمشرفات لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين أعلى من التقديرات التقويمية للمشرفين للكتابين ".

من خلال العرض السابق للنتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الثالثة ، نتوصل إلى ما يلي :

- تقبل الفرضية من ناحية التقدير التقويمي للمعلمين والمعلمات .
- ترفض الفرضية من ناحية التقدير التقويمي للمشرفين والمشرفات لصالح المشرفات .

4:2:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الرابعة :

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05 = α) ، بين التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسي تعزى إلى المؤهل العلمي "

تم تقسيم المؤهل العلمي إلى ثلاثة مستويات هي : دبلوم متوسط (سنتان بعد الثانوية العامة) بكالوريوس ، ماجستير .

لفحص هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One - Way - Anova) والجدول (12) يظهر نتائج هذا التحليل .

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين تبعاً للمؤهل العلمي

الصف	السابع الأساسي					الثامن الأساسي				
مصدر التباين	**درجات الحرية**	**مجموع المربعات**	**معدل المربعات**	**قيمة "ف"**	**مستوى المعنوية**	**درجات الحرية**	**مجموع المربعات**	**معدل المربعات**	**قيمة "ف"**	**مستوى المعنوية**
بين المجموعات	**2**	**0.423**	**0.212**	**1.669**	**0.193**	**2**	**1.067**	**0.534**	**3.452**	**0.035***
داخل المجموعات	**105**	**13.312**	**0.127**			**103**	**15.922**	**0.155**		
المجموع	**107**	**13.735**				**105**	**16.989**			

يتضح من الجدول (12) ، عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير المؤهل العلمي بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، حيث أن قيمة "ف" المحسوبة 1.669 بمستوى معنوية 0.193 أكبر من مستوى الدلالة (α = 0.05) وبذلك تقبل الفرضية الرئيسة الرابعة الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي أي أنه :
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع تعزى إلى المؤهل العلمي " .

كما يتضح من الجدول (12) أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير المؤهل العلمي بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، حيث أن قيمة "ف" المحسوبة 3.452 بمستوى معنوية 0.03 أقل من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ولبيان مصدر هذا الفرق فقد تم استخدام اختبار " L.S.D" والجدول (13) يظهر نتائج هذا الاختبار .

جدول (13)

نتائج اختبار " L.S.D" للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي

المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
دبلوم		* 0.2101	* 0.3294
بكالوريوس			0.1193
ماجستير			

ويتبين من الجدول (13) وجود فرق ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة " ($\alpha = 0.05$) لصالح الدبلوم على حساب البكالوريوس والماجستير .

وبذلك نرفض الفرضية الرئيسة الرابعة الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، أي أنه :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، بين التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي تعزى إلى المؤهل العلمي " .

أما التقديرات التقويمية لمجتمع المشرفين ، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها ، كما هو مبين في الجدول (14) .

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للتقديرات التقويمية للمشرفين لكتابي العلوم تبعاً للمؤهل العلمي

	السابع الأساسي			الثامن الأساسي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	4	3.78	0.18	4	3.88	0.21
ماجستير	1	3.85	0.00	1	3.85	0.00

يتبن من الجدول (14) أن المتوسط الحسابي للتقدير التقويمي لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي للمشرفين ممن مؤهلهم العلمي ماجستير (3.85) أعلى من المتوسط الحسابي للمشرفين ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس (3.78) ، في حين أن التقدير التقويمي لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، جاء بمتوسط حسابي 3.88 للمشرفين ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس بدرجة أعلى من المتوسط الحسابي للمشرفين ممن مؤهلهم العلمي ماجستير حيث كان 3.85 .

وبذلك نرفض الفرضية الرئيسة الرابعة الخاصة بالتقدير التقويمي للمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين ، أي أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التقديرات التقويمية للمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين تعزى إلى المؤهل العلمي " .

ومن خلال العرض السابق للنتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الرابعة ، نتوصل إلى ما يلي :

- تقبل الفرضية من ناحية التقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي .
- ترفض الفرضية من ناحية التقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي لصالح الدبلوم
- ترفض الفرضية من ناحية التقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي لصالح الماجستير .
- ترفض الفرضية من ناحية التقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي لصالح البكالوريوس.

4:3:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الخامسة :

نصت هذه الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05 = α) ، بين التقديرات التقويمية للمعلمين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين تعزى إلى الخبرة "

تم تقسيم الخبرة في تدريس كتاب العلوم الجديد للصف السابع الأساسي إلى ثلاث مستويات: خبرة سنة ، خبرة سنتين ، خبرة ثلاث سنوات كما تم تقسيم الخبرة في تدريس كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي إلى مستويين : خبرة سنة ، خبرة سنتين.

لفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One - Way - Anova) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي والتي تعزى لخبرة المعلم في تدريس الكتاب الجديد والجدول (15) يظهر هذه النتائج .

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم الجديد للصف السابع الأساسي تبعاً للخبرة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	معدل المربعات	قيمة "ف"	مستوى المعنوية
بين المجموعات	3	0.0363	0.0121	0.092	0.964
داخل المجموعات	105	13.70	0.132		
المجموع	108	13.736			

يتضح من الجدول (15) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في تدريس كتاب العلوم الجديد بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، حيث أن قيمة مستوى المعنوية المحسوبة 0.964 أكبر من مستوى الدلالة (α = 0.05) ، وبذلك تقبل الفرضية الرئيسة الخامسة الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي .

ولفحص هذه الفرضية بخصوص التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي فقد تم استخدام اختبار "ت" "T-test " حيث أن الخبرة في تدريس كتاب العلوم الجديد في هذا الصف هي على مستويين (سنة ، سنتان) والجدول (16) يظهر هذه النتائج.

جدول (16)

نتائخ اختبار t للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم الجديد للصف الثامن الأساسي تبعاً للخبرة

البيان / الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
خبرة سنة	24	3.85	0.49	0.88	104	0.37
خبرة سنتان	82	3.77	0.37			

ويتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في تدريس المعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة 0.88 بمستوى معنوية 0.37 أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، وبالتالي تقبل الفرضية الرئيسة الخامسة الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .

وبالتالي تقبل الفرضية الرئيسة الخامسة الخاصة بالتقدير التقويمي للمعلمين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين ، أي أنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين التقديرات التقويمية للمعلمين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين تعزى إلى الخبرة في تدريس الكتاب" .

3:4 نتائج البحث المتعلقة بتحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين

قام الباحث بعدة إجراءات لتحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين كما هو مبين في الفصل الثالث ، وبعد الانتهاء من عملية تحليل المادة العلمية للكتابين توصل الباحث للنتائج التالية :

1:3:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة السادسة :

نصت هذه الفرضية على أنه "تتوزع الأهداف التعليمية التي تضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مجالات الأهداف التعليمية الثلاث (المعرفية ، الانفعالية ، النفس حركية) بنسب متساوية " .

لفحص هذه الفرضية ، تم إحصاء التكرارات للأهداف التعليمية حسب تصنيف بلوم للأهداف إلى معرفية ، انفعالية ، نفس حركية ، ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات ، وذلك لكل كتاب من كتابي العلوم بجزأيهما الأول والثاني ، والجدول (17) يبين النتائج لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي .

جدول (17)

أعداد ونسب الأهداف التعليمية حسب ورودها في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الأهداف المعرفية	النسبة %	عدد الأهداف الانفعالية	النسبة %	عدد الأهداف النفس حركية	النسبة %	عدد الأهداف الكلي	النسبة %
1	خصائص الكائنات الحية	7	87	0	0	1	13	8	14
2	أجهزة جسم الإنسان	11	78	3	12	0	0	14	24
3	الخصائص الفيزيائية للمادة	17	56	3	10	10	34	30	50
4	المجموعة الشمسية	6	75	1	12.5	1	12.5	8	12
المجموع للجزء الأول		**41**	**68**	**7**	**12**	**12**	**20**	**60**	**100**
5	المركبات الكيميائية	4	66	1	17	1	17	6	9
6	التكاثر في النباتات	6	86	0	0	1	14	7	20
7	من خصائص السيولة	4	80	0	0	1	20	5	14
8	الحرارة في حياتنا	13	81	0	0	3	19	16	44
9	التقانة والعلم في حياتنا	7	87	1	13	0	0	8	22
المجموع للجزء الثاني		**34**	**81**	**2**	**5**	**6**	**14**	**42**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**75**	**74**	**9**	**9**	**18**	**17**	**102**	**100**

يتضح من الجدول (17) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي اشتمل على 60 هدفاً منها 41 هدفاً معرفياً بنسبة مئوية (68%) ، و7 أهداف انفعالية بنسبة مئوية (12%)، و(12) هدفاً نفس حركياً بنسبة مئوية (20%) ، أما الجزء الثاني من الكتاب فقد اشتمل على 42 هدفاً منها (34) هدفاً معرفياً بنسبة مئوية (81%) ، وهدفين انفعاليين بنسبة مئوية (5%) ، و 6 أهداف نفس حركية بنسبة مئوية (14%) ، كما يتضح من الجدول أن الكتاب بجزأية الأول والثاني قد اشتمل على 102 هدفاً منها 75 هدفاً معرفياً بنسبة مئوية (74%) ، و (9) أهداف انفعالية بنسبة مئوية (9%) و(18) هدفاً نفس حركياً بنسبة مئوية (17%) .

أما النتائج المتعلقة بكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، فهي مبينة في الجدول (18) التالي.

جدول (18)

أعداد ونسب الأهداف التعليمية حسب ورودها في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الأهداف المعرفية	النسبة %	عدد الأهداف الانفعالية	النسبة %	عدد الأهداف النفس حركية	النسبة %	عدد الأهداف الكلي	النسبة %
1	الخلية	11	73	0	0	4	27	15	23
2	تنوع الكائنات الحية	16	89	0	0	2	11	18	28
3	ذرية العناصر والمجموعات	10	100	0	0	0	0	10	15
4	التفاعلات الكيميائية	12	86	0	0	2	14	14	22
5	جيولوجيا الأرض وتاريخها	8	100	0	0	0	0	8	12
المجموع للجزء الأول		**57**	**88**	**0**	**0**	**8**	**12**	**65**	**100**
6	الغلاف الجوي وبخار الماء	10	77	1	8	2	15	13	22
7	الحركة الموجية والصوت	13	93	0	0	1	7	14	24
8	الضوء والبصريات	17	77	0	0	5	23	22	37
9	المجموعة الشمسية	10	100	0	0	0	0	10	17
المجموع للجزء الثاني		**50**	**85**	**1**	**2**	**8**	**13**	**59**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**107**	**86**	**1**	**1**	**16**	**13**	**124**	**100**

يتضح من الجدول (18) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي اشتمل على 65 هدفاً منها (57) هدفاً معرفياً بنسبة مئوية (88%) ، وعلى (8) أهداف نفس حركية بنسبة مئوية (12%)، ولم يشتمل على أي هدف انفعالي ، أما الجزء الثاني من الكتاب فقد اشتمل على 59 هدفاً منها 50 هدفاً معرفياً بنسبة مئوية (85%) ، وعلى هدف انفعالي واحد بنسبة مئوية 2% ، و(8) أهداف نفس حركية بنسبة مئوية (13%) ، ويتبين من الجدول أن الكتاب بجزأيه الأول والثاني اشتمل على 124 هدفاً تعليمياً ، منها 107 أهداف معرفية بنسبة مئوية (86%) ، وهدف انفعالي واحد بنسبة مئوية (1%) و(16) هدفاً نفس حركياً بنسبة مئوية (13%) .

بما أن النسب المئوية للأهداف التعليمية الثلاث (المعرفية ، الانفعالية ، النفس حركية) والتي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسي ، غير متساوية ، نرفض الفرضية الرئيسة السادسة والخاصة بتوزع الأهداف التعليمية إلى المجالات الثلاث بنسب متساوية ، أي أنه :

" لا تتوزع الأهداف التعليمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة بنسب متساوية" .

2:3:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة السابعة :

نصت هذه الفرضية على أنه "تتوزع الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية بنسب متساوية في كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين"

لفحص هذه الفرضية ، فقد تم إحصاء التكرارات للأنشطة الصفية وغير الصفية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني ، ومن ثم تم حساب النسب المئوية للتكرارات ، والجدول (19) يبين هذه النتائج .

جدول (19)

أعداد ونسب الأنشطة الصفية وغير الصفية حسب ورودها في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع بجزأيه الأول والثاني

م	عنوان الوحدة	عدد الأنشطة الصفية	النسبة %	عدد الأنشطة غير الصفية	النسبة %	عدد الأنشطة الكلي	النسبة %
1	خصائص الكائنات الحية	5	63	3	37	8	11
2	أجهزة جسم الإنسان	9	75	3	25	12	16
3	الخصائص الفيزيائية للمادة	36	80	9	20	45	59
4	المجموعة الشمسية	6	55	5	45	11	14
المجموع للجزء الأول		**56**	**74**	**20**	**26**	**76**	**100**
5	المركبات الكيميائية	8	89	1	11	9	16
6	التكاثر في النباتات	1	14	6	86	7	12
7	من خصائص السيولة	8	89	1	11	9	16
8	الحرارة في حياتنا	23	88	3	12	26	46
9	التقانة والعلم في حياتنا	1	17	5	83	6	10
المجموع للجزء الثاني		**41**	**72**	**16**	**28**	**57**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**97**	**73**	**36**	**27**	**133**	**100**

يتبين من الجدول (19) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي اشتمل (76) نشاطاً منها (56) نشاطاً صفياً بنسبة مئوية (74%) ، و(20) نشاطاً غير صفياً بنسبة مئوية (26%) كما أن الجزء الثاني من الكتاب اشتمل على 57 نشاطاً منها (41) نشاطاً صفياً بنسبة مئوية (72%) و (16) نشاطاً غير صفياً بنسبة مئوية (28%) وقد اشتمل الكتاب بجزأيه على (133) نشاطاً، منها (97) نشاطاً صفياً بنسبة مئوية (73%) و(36) نشاطاً غير صفياً بنسبة مئوية (27%) .

ويبين الجدول (20) أعداد ونسب الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني .

جدول (20)

أعداد ونسب الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الانشطة الصفية	النسبة %	عدد الأنشطة غير الصفية	النسبة %	عدد الأنشطة الكلي	النسبة %
1	الخلية	4	50	4	50	8	16
2	تنوع الكائنات الحية	5	29	12	71	17	34
3	ذرية العناصر والمجموعات	4	67	2	33	6	12
4	التفاعلات الكيميائية	8	80	2	20	10	20
5	جيولوجيا الأرض وتاريخها	2	22	7	78	9	18
المجموع للجزء الأول		**23**	**46**	**27**	**54**	**50**	**100**
6	الغلاف الجوي وبخار الماء	2	20	8	80	10	15
7	الحركة الموجية والصوت	4	33	8	67	12	18
8	الضوء والبصريات	22	56	17	44	39	60
9	المجموعة الشمسية	2	50	2	50	4	7
المجموع للجزء الثاني		**30**	**46**	**35**	**54**	**65**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**53**	**46**	**62**	**54**	**115**	**100**

يتضح من الجدول (20) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي اشتمل (50) نشاطاً ، منها (23) نشاطاً صفياً بنسبة مئوية (46%) ، و(27) نشاطاً غير صفياً بنسبة مئوية (54%) ، كما أن الجزء الثاني من الكتاب اشتمل على (65) نشاطاً منها (30) نشاطاً صفياً بنسبة مئوية (46%) ، و(35) نشاطاً غير صفياً بنسبة مئوية (54%) ، ، واشتمل الكتاب بجزأية الأول والثاني على (115) نشاطاً منها (53) نشاطاً صفياً بنسبة مئوية (46%) ، و(62) نشاطاً غير صفياً بنسبة مئوية (54%) .

وبما أن النسب المئوية للأنشطة الصفية والأنشطة غير الصفية ليست متساوية في كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين ، نرفض الفرضية الرئيسة السابعة الخاصة بتوزيع الأنشطة إلى صفية وغير صفية بالتساوي ، أي أنه :

"لا تتوزع الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية بنسب متساوية في كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين " .

3:3:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثامنة :

نصت هذه الفرضية على أنه "تتوزع الأنشطة التعليمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مستويات التوجيه الأربعة كما حددها هيرون بنسب متساوية " .

لفحص هذه الفرضية ، فقد تم إحصاء التكرارات لمستويات التوجيه الأربعة التي حددها هيرون وهي المستوى الأول ، والمستوى الثاني ، والمستوى الثالث ، والمستوى الرابع ، وذلك لكل كتاب من كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين بجزأيهما الأول والثاني ، ومن ثم تم حساب النسب المئوية لتكرار كل مستوى .

ويبين الجدول (21) ، أعداد ونسب كل مستوى من مستويات التوجية الأربعة للأنشطة التعليمية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني .

جدول (21)

أعداد ونسب كل مستوى من مستويات التوجية الأربعة للأنشطة التعليمية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع		عدد الأنشطة الكلي	النسبة %
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %		
1	خصائص الكائنات الحية	0	0	5	63	2	25	1	12	8	11
2	أجهزة جسم الإنسان	0	0	11	92	1	0	0	8	12	16
3	الخصائص الفيزيائية للمعادن	3	7	35	78	5	11	2	4	45	59
4	المجموعة الشمسية	1	9	7	64	1	9	2	18	11	14
المجموع للجزء الأول		**4**	**5**	**58**	**76**	**9**	**12**	**5**	**7**	**76**	**100**
5	المركبات الكيميائية	4	44	4	44	1	12	0	0	9	16
6	التكاثر في النباتات	2	29	2	29	3	43	0	0	7	12
7	من خصائص السيولة	7	78	1	11	0	0	1	11	9	16
8	الحرارة في حياتنا	17	65	5	19	3	12	1	4	26	46
9	التقافنة والعلم في حياتنا	0	0	2	33	3	50	1	17	6	10
المجموع للجزء الثاني		30	53	14	25	10	18	3	4	57	100
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		34	26	72	54	19	14	8	6	133	100

يتبين من الجدول (21) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي اشتمل (76) نشاطاً منها (4) أنشطة ذات مستوى توجيه أول وبنسبة مئوية (5%) ، و(58) نشاطاً ذات مستوى توجيه ثاني بنسبة مئوية (76%) و(9) أنشطة ذات مستوى توجيه ثالث بنسبة مئوية (12%) و(5) أنشطة ذات مستوى توجيه رابع بنسبة مئوية (7%) ، كما أشتمل الجزء الثاني من الكتاب على (57) نشاطاً منها

(30) نشاطاً ذات مستوى توجيه أول وبنسبة مئوية (53%) و 14 نشاطاً ذات مستوى توجيه ثاني وبنسبة مئوية (25%) ، و (10) نشاطاً ذات مستوى توجيه ثالث بنسبة مئوية (18%) و3 أنشطة ذات مستوى توجيه رابع وبنسبة مئوية (4%) وقد اشتمل الكتاب بجزأيه على (133) نشاطاً، منها (34) نشاطاً ذات مستوى توجيه أول وبنسبة مئوية (26%) و72 نشاطاً ذات مستوى توجيه ثاني بنسبة مئوية (54%)و(19) نشاطاً ذات مستوى توجيه ثالث بنسبة مئوية (14%) ، و(8) أنشطة ذات مستوى توجيه رابع بنسبة مئوية (6%) .

ويبين الجدول (22) أعداد ونسب كل مستوى من مستويات التوجيه الأربعة للأنشطة التعليمية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني .

جدول (22)

أعداد ونسب الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع		عدد الأنشطة الكلي	النسبة %
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %		
1	الخلية	2	25	2	25	1	13	3	37	8	16
2	تنوع الكائنات الحية	0	0	4	24	10	59	3	17	17	34
3	ذرية العناصر والمجموعات	0	0	3	50	2	33	1	17	6	12
4	التفاعلات الكيميائية	1	10	7	71	2	20	0	0	10	20
5	جيولوجيا الأرض وتاريخها	1	11	4	44	3	33	1	12	9	18
المجموع للجزء الأول		**4**	**8**	**20**	**40**	**18**	**36**	**8**	**16**	**50**	**100**
6	الغلاف الجوي وبخار الماء	1	10	5	50	1	10	3	30	10	15
7	الحركة الموجية والصوت	2	17	8	67	0	0	2	16	12	18
8	الضوء والبصريات	10	26	10	26	9	22	10	26	39	60
9	المجموعة الشمسية	2	50	0	0	1	25	1	25	4	7
المجموع للجزء الثاني		**15**	**23**	**23**	**35**	**11**	**17**	**16**	**25**	**65**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**19**	**17**	**43**	**37**	**29**	**25**	**24**	**21**	**115**	**100**

يتضح من الجدول (22) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي اشتمل (50) نشاطاً ، منها (4) أنشطة ذات مستوى توجيه أول بنسبة مئوية (8%) ، و(20) نشاطاً ذات مستوى توجيه ثاني بنسبة مئوية (40%) ،و (18) نشاطاً ذات مستوى ثالث بنسبة مئوية (36%) و(8) أنشطة ذات مستوى توجيه رابع بنسبة مئوية (16%) ، كما أن الجزء الثاني من الكتاب اشتمل على (65)

نشاطاً منها (15) نشاطاً ذات مستوى توجيه أول بنسبة مئوية (23%) ، و(23) نشاطاً ذات مستوى توجيه ثاني بنسبة مئوية (35%) و11 نشاطاً ذات مستوى توجيه ثالث بنسبة مئوية (17%) ، و16 نشاطاً ذات مستوى توجيه رابع بنسبة مئوية (25%) ، وقد اشتمل الكتاب بجزأيه الأول والثاني على (115) نشاطاً منها (19) نشاطاً ذات مستوى توجيه أول بنسبة مئوية (17%) ، و(43) نشاطاً ذات مستوى توجيه ثاني بنسبة مئوية (37%) ، و29 نشاطاً ذات مستوى توجيه ثالث بنسبة مئوية (25%)، و24 نشاطاً ذات مستوى توجيه رابع بنسبة مئوية (21%) .

وبما أن النسب المئوية لمستويات التوجيه الأربعة للأنشطة التعليمية غير متساوية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين ، نرفض الفرضية الرئيسة الثامنة الخاصة بمستويات التوجيه للأنشطة التعليمية ، أي أنه :

"لا تتوزع الأنشطة التعليمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مستويات التوجيه الأربعة كما حددها هيرون بنسب متساوية " .

4:3:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة التاسعة :

نصت هذه الفرضية على أنه :

"تتوزع الأسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مجالات الأهداف التعليمية الثلاث (المعرفية ، والانفعالية ، والنفس حركية) بنسب متساوية "

لفحص هذه الفرضية ، فقد تم إحصاء التكرارات للأسئلة التقويمية ضمن مجالات الأهداف التعليمية الثلاث (المعرفية ، والانفعالية ، والنفس حركية) ، الواردة في كل وحدة من وحدات كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين بجزأيه الأول والثاني ، ثم تم استخراج النسب المئوية للتكرارات .

ويبين الجدول (23) ، اعداد ونسب الاسئلة التقويمية حسب توزعها إلى مجالات الأهداف التعليمية (المعرفية ، الانفعالية ، النفس حركية) والواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني .

جدول (23)

أعداد ونسب الاسئلة التقويمية حسب توزعها إلى مجالات الأهداف التعليمية ، والواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الاسئلة المعرفية	النسبة %	عدد الاسئلة الانفعالية	النسبة %	عدد الاسئلة النفس حركية	النسبة %	عدد الاسئلة الكلي	النسبة %
1	خصائص الكائنات الحية	45	100	0	0	0	0	45	20
2	أجهزة جسم الإنسان	52	94	2	4	1	2	55	24
3	الخصائص الفيزيائية للمادة	86	93	1	1	5	6	92	41
4	المجموعة الشمسية	34	96	0	0	1	4	35	15
المجموع للجزء الأول		**217**	**96**	**3**	**1**	**7**	**3**	**227**	**100**
5	المركبات الكيميائية	57	98	0	0	1	6	58	26
6	التكاثر في النباتات	37	100	0	0	0	0	37	17
7	من خصائص السيولة	37	100	0	0	0	0	37	17
8	الحرارة في حياتنا	57	100	0	0	0	0	57	25
9	التقانة والعلم في حياتنا	33	100	0	0	0	0	33	15
المجموع للجزء الثاني		**221**	**99.5**	**0**	**0**	**1**	**0.5**	**222**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**438**	**97**	**3**	**1**	**8**	**2**	**449**	**100**

يتبين من الجدول (23) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي اشتمل (227) سؤالاً منها 217 سؤالاً تقع ضمن المجال المعرفي بنسبة مئوية (96%) ، و 3 أسئلة تقع ضمن المجال الانفعالي بنسبة مئوية (1%)، و(7) أسئلة تقع ضمن المجال النفس حركي بنسبة مئوية (3%)، كما اشتمل الجزء الثاني من الكتاب على 222 سؤالاً منها (221) سؤالاً ضمن المجال المعرفي بنسبة مئوية (99.5%) ، وسؤال واحد في المجال النفس حركي بنسبة مئوية (0.5%)، وخلى هذا الجزء من الاسئلة في المجال الانفعالي ، واشتمل الكتاب بجزأيه على 449 سؤالاً ، منها 438 سؤالاً في المجال المعرفي بنسبة مئوية (97%)، و3 اسئلة في المجال الانفعالي بنسبة مئوية (1%) ، 8 اسئلة في المجال النفس حركي بنسبة مئوية (2%) .

ويبين الجدول (24) أعداد ونسب الأسئلة التقويمية حسب توزعها إلى مجالات الأهدف التعليمية الثلاث (المعرفية ، الانفعالية ، النفس حركية) ، الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول الثاني .

جدول (24)

أعداد ونسب الأسئلة التقويمية حسب توزعها إلى مجالات الأهداف التعليمية الثلاث الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الاسئلة المعرفية	النسبة %	عدد الاسئلة الانفعالية	النسبة %	عدد الاسئلة النفس حركية	النسبة %	عدد الاسئلة الكلي	النسبة %
1	الخلية	33	94	0	0	2	6	35	17
2	تنوع الكائنات الحية	41	100	0	0	0	0	41	21
3	ذرية العناصر والمجموعات	49	100	0	0	0	0	49	25
4	التفاعلات الكيميائية	46	98	0	0	1	2	47	24
5	جيولوجيا الأرض وتاريخها	22	88	1	4	2	8	25	13
المجموع للجزء الأول		**191**	**97**	**1**	**0.5**	**5**	**2.5**	**197**	**100**
6	الغلاف الجوي وبخار الماء	33	97	1	3	0	0	34	21
7	الحركة الموجبة والصوت	29	91	0	0	3	9	32	19
8	الضوء والبصريات	47	83	0	0	10	17	57	35
9	المجموعة الشمسية	39	95	0	0	2	5	41	25
المجموع للجزء الثاني		**148**	**90**	**1**	**1**	**15**	**9**	**164**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**339**	**94**	**2**	**1**	**20**	**5**	**361**	**100**

يتضح من الجدول (24) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي اشتمل على 197 سؤالاً منها (191) سؤالاً في المجال المعرفي بنسبة مئوية (97%) ، سؤال واحد في المجال الانفعالي بنسبة مئوية (0.5%) و (5) أسئلة في المجال النفس حركي بنسبة مئوية (2.5%)، كما أشتمل الجزء الثاني من الكتاب على (164) سؤالاً ، منها (148) سؤالاً في المجال المعرفي بنسبة مئوية (90%) ، سؤال واحد في المجال الانفعالي بنسبة مئوية (1%) و(15) سؤالاً في المجال النفس حركي بنسبة مئوية (9%) واشتمل الكتاب بجزأية الأول والثاني على 361 سؤالاً ، منها 339 سؤالاً في المجال المعرفي بنسبة مئوية (94%) ، و(2) سؤالاً في المجال الانفعالي بنسبة مئوية (1%) و(20) سؤالاً في المجال النفس حركي بنسبة مئوية (5%) .

وبما أن النسب المئوية للاسئلة التقويمية غير موزعة بالتساوي على مجالات الأهداف التعليمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين ، نرفض الفرضية الرئيسة العاشرة والخاصة بتوزع الاسئلة التقويمية على مجالات الأهداف الثلاثة ، أي أنه :

"لا تتوزع الاسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مجالات الأهداف التعليمية الثلاث (المعرفية ، الانفعالية ، النفس حركية) بنسب متساوية .

5:3:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة العاشرة :

نصت هذه الفرضية على أنه "تتوزع الأسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى (مقالي ، موضوعي) كما تتوزع الاسئلة الموضوعية إلى أنواعها المختلفة (تكميل ، اختيار ، مقابلة ، صح أم خطأ) بنسب متساوية "

لفحص هذه الفرضية ، فقد تم إحصاء التكرارات للأسئلة التقويمية حسب أنواعها المقالي والموضوعي ، والواردة في كل وحدة من وحدات كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين بجزأيهما الأول والثاني ، ومن ثم تم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات ، والجدول (25) يبين اعداد ونسب الاسئلة التقويمية حسب توزعها إلى مقال ، وموضوعي .

جدول (25)

أعداد ونسب الأسئلة التقويمية حسب توزعها إلى مقالي أو موضوعي الواردة في كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين بجزأيهما الأول والثاني

الصف	السابع الأساسي						الثامن الأساسي					
رقم الوحدة	عدد اسئلة المقال	النسبة %	عدد الاسئلة الموضوعية	النسبة %	عدد الأسئلة الكلي	النسبة %	عدد اسئلة المقال	النسبة %	عدد الاسئلة الموضوعية	النسبة %	عدد الأسئلة الكلي	النسبة %
1	28	62	17	38	45	20	19	54	16	46	35	18
2	41	74	14	26	55	24	25	61	16	39	41	21
3	65	70	27	30	92	41	19	39	30	61	49	25
4	23	65	12	35	35	15	17	36	30	64	47	23
المجموع للجزء الأول/سابع	**157**	**69**	**70**	**29**	**227**	**100**						
5	12	21	46	79	58	26	14	56	11	44	25	13
المجموع للجزء الأول/ثامن							**94**	**48**	**103**	**52**	**197**	**100**
6	17	46	20	54	37	17	21	62	13	38	34	21
7	23	62	14	38	37	17	18	56	14	44	32	19
8	44	77	13	23	57	25	36	63	21	37	57	35
9	19	58	14	42	33	15	16	66	25	34	41	25
المجموع للجزء الثاني	**115**	**52**	**107**	**48**	**222**	**100**	**91**	**55**	**73**	**45**	**164**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه	**272**	**61**	**177**	**39**	**449**	**100**	**185**	**51**	**176**	**49**	**361**	**100**

يتبين من الجدول (25) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي اشتمل على 227 سؤالاً ، منها 157 سؤالاً مقالياً بنسبة مئوية (69%) ، و(70) سؤالاً موضوعياً بنسبة مئوية (29%) ، واشتمل الجزء الثاني من الكتاب على (222) سؤالاً منها (115) سؤالاً مقالياً بنسبة مئوية (52%) و (107) سؤالاً موضوعياً بنسبة مئوية (48%) واشتمل الكتاب بجزأيه على (449) سؤالاً ، منها (272) سؤالاً مقالياً بنسبة مئوية (61%) ، و(177) سؤالاً موضوعياً بنسبة مئوية (39%) .

كما يتبين من الجدول (25) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي اشتمل على (197) سؤالاً منها (94) سؤالاً مقالياً بنسبة مئوية (48%) و103 سؤالاً موضوعياً بنسبة مئوية (52%) واشتمل الجزء الثاني من الكتاب على (164) سؤالاً منها (91) سؤالاً مقالياً بنسبة مئوية (55%) ، و(73) سؤالاً موضوعياً بنسبة مئوية (45%) ، واشتمل الكتاب بجزأيه على (361) سؤالاً منها (185) سؤالاً مقالياً بنسبة مئوية (51%) ، و(176) سؤالاً موضوعياً بنسبة مئوية (49%).

وبذلك نرفض الفرضية الرئيسة العاشرة الخاصة بتوزع الاسئلة التقويمية إلى أنواعها المقالية والموضوعية بنسب متساوية في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، ونقبل الفرضية لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .

ولفحص الفرضية بالجزء الخاص بتوزع الاسئلة الموضوعية إلى أنواعها (تكميل ، اختيار، مقابلة ، صح أم خطأ) ، فقد تم إحصاء التكرارات لكل نوع من الاسئلة الموضوعية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، كما تم حساب النسب المئوية للتكرارات كما هو مبين في الجدول (26) .

جدول (26)

أعداد ونسب أنواع الأسئلة الموضوعية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	أسئلة التكميل		أسئلة الاختيار		أسئلة المقابلة		أسئلة الصواب والخطأ		المجموع	النسبة %
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %		
1	خصائص الكائنات الحية	0	0	7	41	0	0	10	59	17	24
2	أجهزة جسم الإنسان	1	7	0	0	8	57	5	36	14	20
3	الخصائص الفيزيائية للمادة	21	77	6	23	0	0	0	0	27	39
4	المجموعة الشمسية	12	100	0	0	0	0	0	0	12	17
	المجموع للجزء الأول	**34**	**49**	**13**	**19**	**8**	**11**	**15**	**21**	**70**	**100**
5	المركبات الكيميائية	27	59	8	17	6	13	5	11	46	43
6	التكاثر في النباتات	11	55	8	40	0	0	1	5	20	19
7	من خصائص السيولة	8	57	0	0	0	0	6	43	14	13
8	الحرارة في حياتنا	13	100	0	0	0	0	0	0	13	12
9	التقافنة والعلم في حياتنا	0	0	8	57	0	0	6	43	14	13
	المجموع للجزء الثاني	**59**	**55**	**24**	**23**	**6**	**6**	**18**	**16**	**107**	**100**
	المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني	**93**	**53**	**37**	**21**	**14**	**8**	**33**	**18**	**177**	**100**

يتبين من الجدول (26) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي اشتمل على (70) سؤالاً موضوعياً منها (34) سؤالاً تكميلياً بنسبة مئوية (49%) و13 سؤالاً اختيارياً بنسبة مئوية (19%) و 8 أسئلة مقابلة بنسبة مئوية (11%) و(15) سؤالاً من اسئلة الصواب والخطأ بنسبة مئوية (21%) ، كما اشتمل الجزء الثاني من الكتاب على (107) سؤالاً موضوعياً منها (59) سؤالاً تكميلياً بنسبة مئوية (55%) ، و(24) سؤالاً اختيارياً بنسبة مئوية (23%) ، و 6 أسئلة مقابلة بنسبة مئوية (6%) و (18) سؤالاً من اسئلة الصواب والخطأ بنسبة مئوية (16%) ، واشتمل الكتاب بجزأيه على (177) سؤالاً موضوعياً منها (93) سؤالاً تكميلياً بنسبة مئوية (53%) ، و(37) سؤالاً اختيارياً بنسبة مئوية (21%) ، (14) سؤالاً من أسئلة المقابلة بنسبة مئوية (8%) ، و(33) سؤالاً من أسئلة الصواب والخطأ بنسبة مئوية (18%) .

كما تم إحصاء التكرارات لكل نوع من الاسئلة الموضوعية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، بجزأيه الأول والثاني ، كما تم حساب النسب المئوية للتكرارات كما هو مبين في الجدول (27) .

جدول (27)

أعداد ونسب أنواع الأسئلة الموضوعية الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	أسئلة التكميل		أسئلة الاختيار		أسئلة المقابلة		أسئلة الصواب والخطأ		المجموع	النسبة %
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %		
1	الخلية	0	0	8	50	8	50	0	0	16	15
2	تنوع الكائنات الحية	0	0	8	50	8	50	0	0	16	15
3	ذرية العناصر والمجموعات	13	43	7	23	0	0	10	34	30	29
4	التفاعلات الكيميائية	17	56	0	0	34	10	3	10	30	29
5	جيولوجيا الأرض وتاريخها	10	90	0	0	0	0	1	10	11	11
المجموع للجزء الأول		**40**	**39**	**23**	**22**	**26**	**25**	**14**	**14**	**103**	**100**
6	الغلاف الجوي وبخار الماء	13	100	0	0	0	0	0	0	13	18
7	الحركة الموجية والصوت	4	29	4	29	1	7	5	35	14	19
8	الضوء والبصريات	0	0	11	52	0	0	10	48	21	29
9	المجموعة الشمسية	18	72	0	0	0	0	7	28	25	34
المجموع للجزء الثاني		**35**	**47**	**15**	**21**	**1**	**2**	**22**	**30**	**73**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**75**	**43**	**38**	**22**	**27**	**15**	**36**	**20**	**176**	**100**

يتبين من الجدول (27) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي اشتمل على (103) سؤالاً موضوعياً منها (40) سؤالاً تكميلياً بنسبة مئوية (39%) و23 سؤالاً اختيارياً بنسبة مئوية (22%) و (26) سؤالاً من أسئلة المقابلة بنسبة مئوية (25%) ، و 14 سؤالاً من أسئلة الصواب والخطأ بنسبة مئوية (14%) ، كما اشتمل الجزء الثاني من الكتاب على (73) سؤالاً موضوعياً منها (35) سؤالاً من اسئلة التكميل بنسبة مئوية (47%) ، و(15) سؤالاً من أسئلة الاختيار بنسبة مئوية (21%) ، وسؤال مقابلة واحد بنسبة مئوية (2%) و (22) سؤالاً من اسئلة الصواب والخطأ بنسبة مئوية (30%) .

واشتمل الكتاب بجزأيه على (176) سؤالاً موضوعياً منها (75) سؤالاً تكميلياً بنسبة مئوية (43%) ، و(38) سؤالاً اختيارياً بنسبة مئوية (22%) ، و (27) سؤالاً من أسئلة المقابلة بنسبة مئوية (15%) ، و(36) سؤالاً من أسئلة الصواب والخطأ بنسبة مئوية (20%) .

وبذلك نرفض الفرضية الرئيسة العاشرة الخاصة بتوزيع الاسئلة الموضوعية إلى أنواعها (تكميل ، اختيار ، مقابلة ، صواب أم خطأ) بنسبة مئوية متساوية في كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين .

ومن النتائج السابقة المتعلقة بالفرضية العاشرة والخاصة بأنواع الاسئلة التقويمية من مقالية وموضوعية وأنواع الاسئلة الموضوعية ، نتوصل الى ما يلي :

- ترفض الفرضية من حيث توزع الأسئلة الى مقال ، موضوعي بنسب متساوية في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي وتقبل الفرضية لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .
- ترفض الفرضية من حيث توزع الأسئلة الموضوعية الى أنواعها المختلفة (تكميل ، اختيار ، مقابلة ، صح أم خطأ) بنسب متساوية للكتابين .

6:3:4 نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الحادية عشرة :

نصت هذه الفرضية على أنه "تتطلب الأسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين مستويات تفكير المجال المعرفي المختلفة (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب، تقويم) ، بنسب متساوية "

ولفحص هذه الفرضية ، فقد تم إحصاء التكرارات لمستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة المعرفية حسب هرم بلوم (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) وذلك في كل وحدة من وحدات كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين بجزأيهما ، ومن ثم تم حساب النسب المئوية للتكرارات ، ويبين الجدول (28) اعداد ونسب مستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة التعليمية المعرفية، الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي .

جدول (28)

أعداد ونسب مستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة التعليمية المعرفية ، الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	مستوى التفكير / عنوان الوحدة	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم		مجموع	
		عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة
1	**خصائص الكائنات الحية**	13	29	25	56	3	7	1	2	2	4	1	2	45	21
2	**أجهزة جسم الإنسان**	17	33	23	43	3	6	3	6	5	10	1	2	52	24
3	**الخصائص الفيزيائية للمادة**	6	7	32	37	10	12	10	12	26	30	2	2	86	40
4	**المجموعة الشمسية**	5	15	20	59	0	0	5	15	3	9	1	3	34	15
المجموع للجزء الأول		**41**	**19**	**100**	**46**	**16**	**7**	**19**	**9**	**36**	**17**	**5**	**2**	**217**	**100**
5	**المركبات الكيميائية**	17	30	23	40	5	9	0	0	12	21	0	0	57	26
6	**التكاثر في النباتات**	11	29	11	29.5	1	3	3	8	10	27	1	3	37	17
7	**من خصائص السيولة**	5	14	12	32	10	27	3	8	5	14	2	5	37	17
8	**الحرارة في حياتنا**	4	7	13	23	15	26	9	15	14	25	2	4	57	25
9	**التقانة والعلم في حياتنا**	14	42	10	30	2	6	5	15	2	6	0	0	33	15
المجموع للجزء الثاني		**51**	**23**	**69**	**31**	**33**	**15**	**20**	**9**	**43**	**19**	**5**	**3**	**221**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**92**	**21**	**169**	**39**	**49**	**11**	**39**	**9**	**79**	**18**	**10**	**2**	**438**	**100**

يتبين من الجدول (28) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي اشتمل على (217) سؤالاً ، منها (41) سؤالاً تتطلب مستوى تفكيرتذكر بنسبة مئوية (19%) و(100) سؤالاً تتطلب مستوى الفهم بنسبة مئوية (46%) ، 16 سؤالاً من مستوى التطبيق بنسبة مئوية (7%) ، 19 سؤالاً من مستوى التحليل بنسبة مئوية (9%) و (36) سؤالاً من مستوى التركيب بنسبة مئوية (17%) و(5) أسئلة من مستوى التقويم بنسبة مئوية (2%) .

واشتمل الجزء الثاني من الكتاب على (221) سؤالاً معرفياً ، منها (51) سؤالاً من مستوى التذكر بنسبة مئوية (23%) ، و(69) سؤالاً من مستوى الفهم بنسبة مئوية (31%) ، (33) سؤالاً من مستوى التطبيق بنسبة مئوية (15%) ، (20) سؤالاً من مستوى التحليل بنسبة مئوية (9%) ، (43) سؤالاً من مستوى التركيب بنسبة مئوية (19%) و(5) أسئلة من مستوى التقويم بنسبة مئوية (3%) .

كما اشتمل الكتاب بجزأيه على (438) سؤال معرفياً منها (92) سؤالاً من مستوى التذكر بنسبة مئوية (21%) ، (169) سؤالاً من مستوى الفهم ينسبة مئوية (39%) ، و(49) سؤالاً من مستوى التطبيق بنسبة مئوية (11%) ، و(39) سؤالاً من مستوى التحليل بنسبة مئوية (9%) ، و(79) سؤالاً من مستوى التركيب بنسبة مئوية (18%) ، (10) أسئلة من مستوى التقويم بنسبة مئوية (2%).

كما تم إحصاء التكرارات لمستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة المعرفية حسب هرم بلوم (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، ترتبيب ، تقويم) ، وذلك في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي و الجدول (29) يبين هذه النتائج.

جدول (29)

أعداد ونسب مستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة التعليمية المعرفية ، الواردة في كل وحدة من وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني

رقم الوحدة	مستوى التفكير / عنوان الوحدة	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم		مجموع	
		عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة
1	**الخلية**	12	37	5	15	10	30	3	9	2	6	1	3	33	17
2	**تنوع الكائنات الحية**	14	34	7	17	3	7	4	10	9	22	4	10	41	22
3	**ذرية العناصر والمجموعات**	6	13	24	49	5	10	7	14	5	10	2	4	49	26
4	**التفاعلات الكيميائية**	13	29	4	8	5	11	3	7	20	43	1	2	46	24
5	**جيولوجيا الأرض وتاريخها**	9	41	6	27	0	0	6	27	0	0	1	5	22	11
المجموع للجزء الأول		**54**	**28**	**46**	**24**	**23**	**12**	**23**	**12**	**36**	**19**	**9**	**5**	**191**	**100**
6	**الغلاف الجوي وبخار الماء**	20	61	6	18	3	9	2	6	0	0	2	6	33	22
7	**الحركة الموجبة والصوت**	10	34	12	41	6	21	1	4	0	0	0	0	29	20
8	**الضوء والبصريات**	3	6	20	43	17	36	5	11	1	2	1	2	47	32
9	**المجموعة الشمسية**	15	38	21	54	2	5	0	0	1	3	0	0	39	26
المجموع للجزء الثاني		**48**	**32**	**59**	**40**	**28**	**19**	**8**	**5**	**2**	**2**	**3**	**2**	**148**	**100**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**102**	**30**	**105**	**31**	**51**	**15**	**31**	**9**	**38**	**11**	**12**	**4**	**339**	**100**

يتبين من الجدول (29) أن الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي اشتمل على (191) سؤالاً معرفياً ، منها (54) سؤالاً من مستوى التذكر بنسبة مئوية (28%) و(46) سؤالاً تتطلب مستوى الفهم بنسبة مئوية (24%) ، 23 سؤالاً من مستوى التطبيق بنسبة مئوية (12%) ، 23 سؤالاً من مستوى التحليل بنسبة مئوية (12%) و(36) سؤالاً من مستوى التركيب بنسبة مئوية (19%) و(9) أسئلة من مستوى التقويم بنسبة مئوية (5%) واشتمل الجزء الثاني من الكتاب على (148) سؤال معرفياً ، منها (48) سؤالاً من مستوى التذكر بنسبة مئوية (32%) ، و(59) سؤالاً من مستوى الفهم بنسبة مئوية (40%) ، (28) سؤالاً من مستوى التطبيق بنسبة مئوية (19%) ، (8) أسئلة من مستوى التحليل بنسبة مئوية (5%) ، سؤالان من مستوى التركيب بنسبة مئوية (2%) و(3) أسئلة من مستوى التقويم بنسبة مئوية (2%) .

واشتمل الكتاب بجزأيه على (339) سؤالاً معرفياً ، منها (102) سؤالاً من مستوى التذكر بنسبة مئوية (30%) ، (105) سؤالاً من مستوى الفهم بنسبة مئوية (31%) و51 سؤالاً من مستوى التطبيق بنسبة مئوية (15%) و31 سؤالاً من مستوى التحليل بنسبة مئوية (9%) و (38) سؤالاً من مستوى التركيب بنسبة مئوية (11%) ، (12) سؤالاً من مستوى التقويم بنسبة مئوية (4%) . وبذلك نرفض الفرضية الرئيسة الحادية عشرة الخاصة بتوزع مستويات التفكير التي تتطلبها الاسئلة في المجال المعرفي بنسب متساوية ، في كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين وبذلك نرفض الفرضية الرئيسة الحادية عشرة أي أنه :

"لا تتطلب الأسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين مستويات تفكير المجال المعرفي المختلفة بنسبة مستاوية " .

الفصل الخامس

" مناقشة نتائج البحث "

1:5 مقدمة :

يتناول الباحث في هذا الفصل بالمناقشة نتائج تحليل فرضيات الدراسة ، وقد تناول الباحث مناقشة النتائج من جانبين هما الجانب الأول المتعلق بتقويم كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ، أما الجانب الثاني فيتناول بالمناقشة نتائج التحليل للمادة العلمية للكتابين وذلك لكل من الأهداف التعليمية والأنشطة التعليمية وأسئلة التقويم .

2:5 مناقشة النتائج المتعلقة بتقويم كتابي العلوم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

1:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الأولى

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين في معظمها إيجابية نحو كل كتاب من كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين "

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين ، وقد أظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين للكتابين جاءت إيجابية ، وذلك استناداً إلى قيمة المتوسط الحسابي الكلّي للتقديرات التقويمية ، حيث كان متوسط التقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.74 بنسبة مئوية 75% ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.79 بنسبة مئوية 76% ، ومتوسط التقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.79 بنسبة مئوية 76% ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.88 بنسبة مئوية 78% وبذلك كانت التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين أعلى من المستوى المقبول تربوياً (3.00) .

وربما يعود اعطاء هذه الدرجة الايجابية إلى أن اهتمام الشعب الفلسطيني ومؤسساته الوطنية بتأليف وتطوير مناهج التعليم كان تاريخياً ، باعتبار هذه الكتب تؤلف وتدرس لأول مرة في فلسطين ، كما أن تأليف هذه الكتب تم اسناده إلى مركز تطوير المناهج الفلسطينية الذي عمل من خلال لجانه

المختلفة على اجراء دراسة تقييمية لمناهج العلوم المستخدمة في الضفة الغربية وقطاع غزة من خلال استبانات تم إعدادها لهذا الغرض وزعت على المعلمين والطلبة والمشرفين التربويين ، كما قام الخبراء في مركز تطوير المناهج الفلسطينية بتحليل المقررات المستخدمة في فلسطين كجزء أساسي من عملية التقييم ،وعقد المركز العديد من الندوات المتخصصة مع مجموعات من المدرسين والطلبة للتعرف على مزيد من مشاكل المنهاج .

وعمل المركز على توثيق كل ما يتعلق بالمناهج فأصبح لديه نماذج كاملة للكتب والمقررات الدراسية المستخدمة في فلسطين ، إضافة إلى نماذج بعض الدول العربية والأوربية والأمريكية ، وتمكن المركز من تجميع وثائق ودراسات متخصصة بالمناهج من مختلف أنحاء العالم شكلت مرجعاً هاماً لخبراء المركز ولجان التأليف المختلفة والتي تكونت من لجنة تأليف المقرر التي تشكلت من الأفراد ذوي الخبرة الطويلة في مجال التدريس والإشراف المتخصصين في العلوم والتربية والذين يحملون مؤهلات علمية عالية ، ولجنة المناهج الوزارية التي تشكلت من 15 عضواً متخصصاً في التربية والمناهج من حملة المؤهلات العلمية المختلفة ، ولجنة اقرار الكتب الجديدة للمرحلة الأساسية التي تشكلت من 10 أعضاء من حملة المؤهلات العلمية والتخصصات المتنوعة ولجنة تحكيم منهاج العلوم التي تشكلت من أعضاء تدريس حملة الدكتوراة في الجامعات الفلسطينية .

وبذلك اتفقت هذه النتائج من حيث أن التقدير التقويمي للكتابين جاء أعلى من المستوى المقبول تربوياً مع نتائج كلاً من دراسة خالد مصطفى 2003م ، دراسة عزام أحدوش 2001م ، دراسة بسام جبر 2000م ، دراسة محمد بشارات 2000م ، دراسة عبد الكريم أيوب 1999م ، دراسة عصام عبد الخالق 1998م، ودراسة إحسان الأغا 1996م ، إلاّ أن نتائج هذه الدراسة جاءت بتقديرات تقويمية أعلى من التقديرات التقويمية التي اعطيت للكتب في هذه الدراسات جميعها باستثناء دراسة خالد مصطفى التي جاءت نتيجتها بنسب متقاربة ، وتعتبر هذه النتيجة طبيعية حيث أنه مع مرور الزمن تزداد خبرة المؤلفين تدريجياً وتزداد مقدرتهم على تأليف الكتب الدراسية بمواصفات أعلى ، حيث أن الملاحظات تردهم من الميدان من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور ومديريات التربية والتعليم أولاً بأول، فيؤخذ المؤلفون هذه الملاحظات بعين الاعتبار مما يؤدي إلى انعكاس ذلك إيجابياً على الكتب التي يتم تأليفها .

1:1:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية الأولى

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال محتوى كتاب العلوم ومادتة العلمية"

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين للكتابين لفقرات هذا المجال ، وقد أظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين للكتابين جاءت إيجابية استناداً إلى قيمة المتوسط الحسابي الكلّي لهذا المجال ، حيث كان متوسط التقدير التقويمي للمعلمين لهذا المجال لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.63 بنسبة مئوية 73% ، ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.70 بنسبة مئوية 74% وكان متوسط التقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.73 بنسبة مئوية 75% ، ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.79 بنسبة مئوية 76%.

وقد حصل هذا المجال على المرتبة الخامسة بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي وحصل هذا المجال على المرتبة الخامسة من وجهة نظر المعلمين وعلى المرتبة الرابعة من وجهة نظر المشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، كما أن جميع فقراته جاءت إيجابية للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين باستثناء فقرة واحدة سلبية من وجهة نظر المعلمين في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي وتشير إلى توضيح محتوى الكتاب لدور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم .

من جوانب القوة في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً أن كل قسم من أقسام الكتاب يعالج موضوعاً فرعياً ينضوي تحت الموضوع العام ، يتميز الكتاب بحداثة مادته العلمية ، أمثلة الكتاب واضحة مناسبة للطلبة ، الأمثلة المطروحة في الكتاب ترتبط بمحتواه ، وقسم محتوى الكتاب إلى أقسام رئيسة مناسبة موزعة بشكل منتظم .

ومن جوانب الضعف في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً عدم توثيق محتوى الكتاب بالمصادر والمراجع ، افتقار مقدمة الكتاب إلى اعطاء فكرة واضحة عن أسلوب عرض المادة ، قلة مراعاة محتوى الكتاب للفروق الفردية بين الطلبة ، ضعف مناسبة محتوى الكتاب للمستوى العقلي للطلبة. كما يرى المعلمون والمشرفون أن المادة العلمية لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي تحتاج إلى معالجة بأمثلة من البيئة الفلسطينية ، وأن عدد حصص العلوم المقررة للصف السابع الأساسي لا يتناسب مع محتوى الكتاب ، ويرى المعلمون أن محتوى الكتابين يفتقر إلى توضيح دور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم.

ويرى الباحث أن الاهتمام في هذا المجال كان مركزاً على حداثة المادة العلمية وتقسيمها في وحدات وفصول واقسام مناسبة ، واغناؤها بامثلة واضحة ، دون التركيز على المستوى العقلي للطلبة والفروق الفردية بينهم ، ومعالجة المادة بأمثلة من البيئة الفلسطينية ، كما تم تجميع كم كبير من المادة

العلمية في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي مما يجعله يحتاج إلى عدد حصص أكبر ، وأغفل محتوى الكتابين جانب هام وهو توضيح المحتوى لدور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم .

وجاءت هذه النتائج متقاربة مع نتائج كلاً من دراسة خالد مصطفى 2003م ، دارسة عزام أحدوش 2001م ،كما جاءت نتائج هذه الدراسة بتقديرات تقويمية أعلى من نتائج كلاً من دراسة محمد بشارات 2000م ، دراسة بسام جبر 2000م، دراسة عبد الكريم أيوب 1999م ، دراسة عصام عبد الخالق 1998م، ودراسة إحسان الأغا 1996م .

وهذا يبين أن الاهتمام بمحتوى كتاب العلوم ومادته يزداد كلما كان تأليف الكتاب حديثاً ، حيث يهتم المؤلفون بنتائج الدراسات والأبحاث التربوية والمستجدات التربوية المتعلقة بمحتوى الكتب ، كما يتم تضمين المحتوى آخر المستجدات والتطورات العلمية والاكتشافات الحديثة .

2:1:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية الثانية

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين في معظمها إيجابية نحو لغة كتاب العلوم"

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين للكتابين لفقرات هذا المجال ، وقد أظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين للكتابين جاءت إيجابية استناداً إلى قيمة المتوسط الحسابي الكلّي لهذا المجال ، حيث كان متوسط التقدير التقويمي للمعلمين لهذا المجال لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.83 بنسبة مئوية 77% ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.89 بنسة مئوية 78% ، وكان متوسط التقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 4.00 بنسبة مئوية 80% ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 4.00 بنسبة مئوية 80% ، وقد وحصل هذا المجال على المرتبة الثالثة للكتابين من وجهة نظر المعلمين ، كما حصل هذا المجال على المرتبة الأولى للكتابين من وجهة نظر المشرفين التربويين ، كما أن جميع فقرات هذا المجال جاءت إيجابية للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

من جوانب القوة في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً أن لغة الكتابين جاءت سليمة واضحة من حيث السياق والتعبير والتركيب ، قريبة من مدارك الطلبة ، تستخدم المصطلحات والرموز التي أجازتها مجامع اللغة العربية، تساعد على رفع المستوى اللغوي للطلبة ، وتستخدم علامات الترقيم في مواضعها .

أما جانب الضعف في الكتابين من وجهة نظر المعلمين أن الكتابين يوجد فيهما أخطاء طباعية وفنية ، وقد يكون سبب ذلك عدم المراجعة الدقيقة للكتب بعد طباعتها وأن هذه الكتب لا زالت في طبعاتها الأولى. ويرى الباحث أن لجنة تأليف الكتب راعت مواصفات الكتاب الجيد في هذا المجال بدرجة عالية .

واتفقت هذه النتائج مع نتائج كلاً من دراسة خالد مصطفى 2003م ، دارسة عزام أحدوش 2001م ، دراسة محمد بشارات 2000م ، دراسة بسام جبر 2000م، دراسة عبد الكريم أيوب 1999م ، ودراسة إحسان الأغا 1996م .

وهذا يبين مدى الاهتمام بتكامل المواد مع بعضها البعض ، ومدى الاهتمام بتنمية لغة سليمة لدى الطلبة وقريبة من مداركهم بحيث يسهل عليهم استيعاب المادة والتفاعل معها بايجابية عالية .

3:1:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية الثالثة

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال شكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه "

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لفقرات هذا المجال ، وقد أظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين للكتابين جاءت إيجابية استناداً إلى قيمة المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال ، حيث كان متوسط التقدير التقويمي للمعلمين لهذا المجال لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.95 بنسبة مئوية 79% ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.94 بنسبة 79% ، وكان متوسط التقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.93 بنسبة مئوية 79% ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 4.00 بنسبة مئوية 80% ، وقد حصل هذا المجال على المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين وعلى المرتبة الثانية من وجهة نظر المشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي وعلى المرتبة الأولى لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .

من جوانب القوة في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً أن حجم حروف الكتاب مناسب للطلبة ، تتميز طباعته بالوضوح ، حجم الكتاب مناسب لعدد صفحاته ، ويشتمل الكتاب على فهرس واضح ومرقم بطريقة مناسبة.

ومن جوانب الضعف في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً أن رسومات الغلاف لا تعبر عن محتوى الكتاب بشكل ملائم.

ويرى المعلمون أن الكتابين لا يتميز غلافهما بجودة تجليده ، في حين يرى المشرفون أن الكتابين يتميز غلافهما بجودة تجليده ، وربما يعود سبب هذا الاختلاف إلى أن المعلمين يتعاملون بشكل مباشر مع الكتاب وهو بين يدي الطلبة حيث أن محافظة الطلبة على الكتاب وغلافه قليلة ، أما المشرفون فيعتبرون أن هذا التجليد مناسب كونهم يتعاملون مع الكتاب بطريقة هادئة .

ويرى الباحث أن شكل كتاب العلوم وطريقة إخراجه تعكس الاهتمام الكبير بإخراج المنهاج الفلسطيني الأول بحيث يراعي مواصفات الكتاب الجيد ، وقد بذل المؤلفون جهداً كبيراً في هذا المجال، إلاّ أن رسومات الغلاف بحاجة إلى تغيير لتعبر عن محتوى الكتاب بشكل ملائم ، كما أن غلاف الكتاب بحاجة إلى الاهتمام بتجليده بشكل افضل بحيث يناسب الفئة العمرية للطلبة الذين يتعاملون معه .

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة ومتقاربة مع نتائج كلاً من دراسة خالد مصطفى 2003م ، دراسة محمد بشارات 2000م ، دراسة إحسان الأغا 1996م . كما جاءت نتائج هذه الدراسة لمجال شكل كتاب العلوم وطريقة إخراجه بتقديرات تقويمية أعلى من نتائج كلاً من دراسة بسام جبر 2000م ، دراسة عبد الكريم أيوب 1999م ، دارسة عصام عبد الخالق 1998م .

وهذا يدلل على اعطاء أولوية كبيرة من قبل المؤلفين لمجال شكل كتاب العلوم وطريقة إخراجه بحيث يتفق مع مواصفات الكتاب الجيد .

4:1:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية الرابعة

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية "

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لفقرات هذا المجال ، وقد أظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين للكتابين جاءت إيجابية استناداً إلى قيمة المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال ، حيث كان متوسط التقدير التقويمي للمعلمين لهذا المجال لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.70 بنسبة مئوية 74% ولكتاب

العلوم للصف الثامن الأساسي 3.80 بنسبة مئوية 76% وكان متوسط التقدير التقويمي للمشرفين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.72 بنسبة مئوية 75% ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.93 بنسبة مئوية 79% ، وقد حصل هذا المجال لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي على المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ، وحصل هذا المجال لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي على المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمين وعلى المرتبة الخامسة من وجهة نظر المشرفين التربويين .

من جوانب القوة في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً أن الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ترتبط بموضوع الدرس ، الأنشطة المقترحة في الكتاب تثري موضوع الدرس ، الرسومات والصور والأشكال التوضيحية ذات ألوان جذابة لانتباه الطلبة ، وتعليمات تنفيذ الأنشطة واضحة .

ومن جوانب الضعف في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً أن الأنشطة المقترحة في الكتاب غير متنوعة ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة بدرجة كافية ، الرسومات والصور والأشكال التوضيحية غير مقتبسة بدرجة كافية من بيئة الطلبة ، الأنشطة المقترحة في الكتاب غير مصممة بحيث تتيح الفرصة لتعلم الطلبة ذاتياً ، كما أن الأنشطة المقترحة في الكتاب يصعب تنفيذها ، وقد يعود سبب ذلك إلى عدم توفر الأجهزة والأدوات والمواد المخبرية في المدارس ، اضافة إلى عدم توفر المختبرات العلمية في كثير من المدارس .

ويرى المشرفون أن الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب كافية ، في حين يرى المعلمون انها ليست كافية بدرجة كبيرة ، وربما يعود سبب ذلك إلى ما يواجهه المعلمون من صعوبات في توضيح بعض المفاهيم للطلبة ، مما يشعرهم بالحاجة إلى رسومات وصور وأشكال توضيحية بشكل أكبر ليسهل على الطلبة تعلم وفهم الموضوع .

وقد جاءت هذه النتائج متفقة ومتقاربة مع دراسة خالد مصطفى 2003م ، كما جاءت هذه النتائج بتقديرات تقويمية أعلى من نتائج كلاً من دراسة عزام أحدوش 2001م ، دراسة محمد بشارات 2000م ، دراسة عصام عبد الخالق 1998م ، دراسة عبد الكريم أيوب 1999م .

وتعارضت هذه النتائج مع نتيجة دراسة بسام جبر 2000م حيث جاءت بتقدير تقويمي أقل من المستوى المقبول تربوياً لمجال الأساليب والوسائل والأنشطة ، وربما يعود سبب ذلك إلى أن دراسة بسام جبر أجريت على كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي الذي هو من المناهج الأردنية والذي يتم فيه التركيز على الجانب التحصيلي الذي يقاس بامتحان الثانوية العامة .

كما أن المناهج الفلسطينية التي تم تأليفها حديثاً اعتمدت بشكل أساس على تنظيم المادة القائم على أسلوب النشاط لصفوف السابع والثامن الأساسيين مما زاد من الاهتمام بالأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في هذه الكتب ، بحيث تلفت انتباه الطالب والمعلم ، وتثري المادة العلمية بمثيرات التفكير المتنوعة التي تحفز التعلم لدى الطلبة .

5:1:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية الخامسة

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال أساليب التقويم في الكتابين"

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين للكتابين لفقرات هذا المجال ، وقد أظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين للكتابين جاءت إيجابية استناداً إلى قيمة المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال ، حيث كان متوسط التقدير التقويمي للمعلمين لهذا المجال لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.88 بنسبة مئوية 78 % ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.93 بنسبة مئوية 79% وكان متوسط التقدير التقويمي للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.90 بنسبة مئوية 78% ، ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 4.00 بنسبة مئوية 80% ، وقد حصل هذا المجال للكتابين على المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين وعلى المرتبة الثالثة من جهة نظر المشرفين التربويين لكتابي العلوم للصف السابع الأساسي وعلى المرتبة الأولى لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .

من جوانب القوة في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً أن اسئلة الكتاب تتنوع بحيث تشمل الموضوعية والمقالية ، واسئلة الكتاب في كل وحدة تقيس أهدافها.

من جوانب الضعف في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً أن صياغة أسئلة الكتاب بحاجة لتنوع اكثر بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، كما أن عدد الأسئلة غير مناسب في نهاية كل درس .

ويرى المشرفون أن أسئلة الكتاب واضحة ودقيقة وتتميز بالدقة العلمية ، بينما يرى المعلمون ذلك بدرجة أقل ، وربما يعود سبب ذلك إلى تعامل المعلمون المباشر مع الأسئلة وبشكل يومي فيكتشفون الأخطاء العلمية فيها عند حلها ، أما المشرفون فينظرون لها بشكل عام .

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج كلاً من دراسة خالد مصطفى 2003م ، دراسة محمد بشارات 2000م ، دراسة دراسة بسام جبر 2000م ، دراسة عبد الكريم أيوب 1999م ، دراسة عصام عبد الخالق 1998م .

وتعارضت نتائج هذه الدراسة لمجال أساليب التقويم مع نتائج دراسة عزام أحدوش 2001م ، حيث أظهرت نتائجه أن التقديرات التقويمية لمجال أساليب التقويم كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً ، وربما يعود سبب ذلك إلى طبيعة أساليب التقويم في كتاب العلوم للصف السادس الأساسي .

6:1:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الفرعية السادسة

نصت هذه الفرضية على أن " التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين في معظمها إيجابية نحو مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة "

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لفقرات هذا المجال ، وقد أظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين للكتابين جاءت إيجابية استناداً إلى قيمة المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال ، حيث كان متوسط التقدير التقويمي للمعلمين لهذا المجال لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.43 بنسبة مئوية 68% ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.46 بنسبة مئوية 69%، وكان متوسط التقدير التقويمي للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.50 بنسبة مئوية 70% ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.56 وبنسبة مئوية 71% ، وقد حصل هذا المجال على المرتبة السادسة (الأخيرة) بين مجالات الاستبانة الستة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين للكتابين، كما أن جميع فقراته جاءت إيجابية للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين .

ومن جوانب القوة في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً أن الكتاب يوضح دور العلوم في الحياة العملية ، وينمي الكتاب اتجاهاً إيجابياً نحو تعلم العلوم .

ومن جوانب الضعف في هذا المجال للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين معاً قلة الاهتمام بتنمية القيم والعادات الحميدة عند الطلبة ، ويرى المعلمون أن الكتاب لا يساعد على تعزيز القيم

الدينية لدى الطلبة بالدرجة المقبولة ، كما يرى المشرفون التربويون أن الكتاب لا يثير اهتمام الطلبة للتخصص في مجال العلوم بدرجة كافية .

وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج كلاً من دراسة خالد مصطفى 2003م ، ودراسة محمد بشارات 2000م ، دراسة عصام عبد الخالق 1998م .

وتعارضت هذه النتائج مع نتائج كلاً من دراسة بسام جبر 2000م ، ودراسة عبد الكريم أيوب 1999م ، حيث أظهرت نتائجهم أن التقديرات التقويمية لمجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة جاءت أقل من المستوى المقبول تربوياً .

ومع أن التقديرات التقويمية لهذا المجال كانت إيجابية في هذه الدراسة ، إلا أن هذا المجال حصل على المرتبة الأخيرة بين مجالات الاستبانة الستة ، مما يدلل على أن الاهتمام بتنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة بدء يتزايد لدى مؤلفي الكتب ولكن مازال هذا المجال بحاجة إلى تركيز أكثر ليأخذ دوراً أكبر في تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة ، خصوصاً وأن هذا المجال يرتبط بالجانب الوجداني الانفعالي الذي يعتبر عاملاً رئيساً في تحفيز التوجه العلمي في عصر يمتاز بالتقدم العلمي التكنولوجي .

ومن خلال المناقشة السابقة للنتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الأولى والنتائج المتعلقة بالفرضيات الفرعية الستة المنبثقة عنها ، يلاحظ أن مجالات الاستبانة التي جاءت في المرتبة الأولى للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين هي المجال الثالث المتعلق بشكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه ، والمجال الثاني المتعلق بلغة كتاب العلوم والمجال الخامس المتعلق بأساليب التقويم في كتاب العلوم ، أما المجالات التي جاءت في المراتب الاخيرة للكتابين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين فهي المجال السادس المتعلق بتنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة ، والمجال الأول المتعلق بمحتوى كتاب العلوم ومادته العلمية ، والمجال الرابع المتعلق بالأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في كتاب العلوم.

وهذا يدل على أن اهتمام المؤلفين للكتابين كان مركزاً بدرجة كبيرة على المواصفات الشكلية للكتابين فجاء الاهتمام بالدرجة الأولى بشكل كتاب العلوم وطريقة إخراجه ولغة الكتاب ، ومن ثم بأساليب التقويم في الكتاب ، مما أدى إلى التركيز بدرجة أقل على جوانب أخرى ذات أهمية كبيرة مثل محتوى الكتاب ومادته العلمية ، تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة ، الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في كتاب العلوم .

كما يلاحظ من المناقشة السابقة تقارب كبير في وجهات النظر حول الكتابين ، فجاءت النتائج المتعلقة بالمجالات المختلفة للكتابين متقاربة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ، وربما يعود سبب ذلك أن مصدر التأليف هو نفسه وآلية التأليف للكتابين واحدة وبنفس الفترة الزمنية حيث تم تأليف الكتابين بفارق زمني عام واحد فقط ، كما أن اللجان المشرفة على الكتابين هي واحدة واشترك بعض المؤلفين في تأليف الكتابين ، والفارق الرئيسي بين الكتابين ان عدد الحصص اللازمة لتدريس كتاب العلوم للصف السابع الأساسي لا يتناسب مع محتوى الكتاب ، في حين أن عدد الحصص اللازمة لتدريس كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي يتناسب مع محتواه من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين .

2:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثانية

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين تعزى إلى مستوى الصف"

قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين للكتابين ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير مستوى الصف ، أما التقديرات التقويمية لمجتمع المشرفين التربويين فقد كان الفارق بين المتوسطات الحسابية 0.09 لصالح كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، وهذا فارق بسيط .

وقد يعزى هذا التقارب في وجهات النظر حول الكتابين إلى كون الجهة المشرفة على تأليف الكتابين هي واحدة ، كما أن آلية تأليف الكتابين تمت بنفس الطريقة ، وخضع الكتابين لنفس لجان الإشراف والتحكيم ، كما أن بعض المؤلفين اشترك في تأليف الكتابين ، كما أن تأليف الكتابين تم بفارق زمنى عام واحد فقط .

وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة عصام عبد الخالق 1998م حيث أظهرت نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى الصف .

3:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثالثة

نصت هذه الفرضية على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين تعزى إلى الجنس "

قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكل من الكتابين ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ، أما التقديرات التقويمية لمجتمع المشرفين فقد كان الفارق بين المتوسطات الحسابية (0.08) ، لصالح المشرفات لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، وكان الفارق (0.14) لصالح المشرفات لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .

وقد يعزى سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات إلى أن الكتب جديدة وخبرة المعلمين والمعلمات في تدريسها متقاربة ، كما أن الكتب هي طبعات جديدة ولقيت اهتماماً متقارباً من المعلمين والمعلمات خصوصاً وان جميع المعلمين والمعلمات تم خضوعهم لدورات تدريبية وورش عمل مشتركة تتعلق بكتب العلوم الجديدة .

واتفقت هذه النتائج مع نتائج كلاً من دراسة خالد مصطفى 2003م ، ودراسة عزام أحدوش 2001م .

أما سبب اعطاء المشرفات تقدير تقويمي أعلى من المشرفين فقد يعود إلى أن خبرة المشرفات مجتمع الدراسة اكبر من خبرة المشرفين وقد مرّ عليهن كتب دراسية قديمة قبل هذه الكتب الجديدة ، وبذلك تمثلت لديهن نقاط إيجابية أعلى نحو الكتابين .

4:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الرابعة

نصت هذه الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين التقديرات التقويمية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين تعزى إلى المؤهل العلمي "

قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي One way Anova للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين تبعاً للمؤهل العلمي ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين التقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي لصالح حملة الدبلوم على البكالوريوس والماجستير ، أما التقديرات التقويمية لمجتمع المشرفين فقد كان الفارق بين المتوسطات الحسابية بين البكالوريوس والماجستير (0.07) لصالح الماجستير لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي وهذا فارق بسيط ، وكان الفارق (0.03) لصالح البكالوريوس لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي وهذا فارق بسيط أيضاً ، أي أنه لا توجد فروق بين التقديرات التقويمية تبعاً لمتغير المؤهل باستثناء تقديرات المعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي ولصالح الدبلوم .

وقد يعزى سبب هذه النتيجة إلى أن حملة الدبلوم لديهم خبرة طويلة في التدريس ، وقاموا بتدريس الكتب القديمة فكانت الكتب الجديدة بالنسبة لهم إيجابية بشكل أكبر مقارنة مع الكتب القديمة مما أدى إلى اعطاء الكتب الجديدة تقديرات تقويمية مرتفعة أكثر من حملة البكالوريوس والماجستير الذين هم في الغالب من ذوي الخبرة القصيرة في التدريس والذين هم من المؤهلين في مساقات جامعية تتناول المناهج والكتب الدراسية ومواصفات الكتاب الجيد ، أما سبب عدم وجود فرق بين التقديرات التقويمية لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، فقد يعود بالدرجة الأولى إلى كم المحتوى وعدم مناسبة المحتوى لعدد الحصص المقررة له ، مما أوجد توجهاً إيجابياً من قبل حملة الدبلوم نحو الكتاب بدرجة أقل من التوجه الإيجابي نحو كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي وبذلك أصبحت تقديراتهم لهذا الكتاب متقاربة مع حملة البكالوريوس والماجستير .

وتعارضت هذه النتائج لكتاب العلوم للصف الثامن ، واتفقت لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي مع كلاً من دراسة خالد مصطفى 2003م ، دراسة عزام أحدوش 2001م ، ودراسة عصام عبد الخالق 1998م ، حيث أظهرت نتائج دراساتهم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي .

5:2:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الخامسة

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين التقديرات التقويمية للمعلمين لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين تعزى إلى الخبرة"

قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي One way Anova للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، واستخدم اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في تدريس الصف.

وقد يعزى سبب ذلك إلى أن الكتب ما زالت جديدة وخبرة جميع المعلمين في تدريسها متقاربة ، وقد يعزى إلى التفحص الجيدّ للكتب في السنة الأولى لتدريسها ، ومن ثم يقل الاهتمام بهذا في السنوات اللاحقة ، كما أن المعلومات الموجودة في الكتب غير جديدة على معلمي العلوم ، وحضر جميع المعلمين دورات تدريبية مكثفة قبل البدء في تدريس الكتب ، كما يعني ذلك أن باستطاعة معلم العلوم تقييم الكتاب بمجرد تدريسه للمرة الأولى .

واتفقت هذه النتائج مع نتائج كلاً من دراسة خالد مصطفى 2003م ، ودراسة عصام عبد الخالق 1998م .

وتعارضت هذه النتائج مع نتائج دراسة عزام أحدوش 2001م حيث أظهرت نتائجه وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة القصيرة ، وربما يعود سبب ذلك إلى أمور تتعلق بطبيعة الكتب نفسها أدت إلى اختلاف وجهات النظر باختلاف سنوات الخبرة .

3:5 مناقشة نتائج البحث المتعلقة بتحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين .

1:3:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة السادسة

نصت هذه الفرضية على أنه " تتوزع الأهداف التعليمية التي تضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مجالات الأهداف التعيليمة الثلاثة (المعرفية ، الانفعالية ، النفس الحركية) بنسب متساوية "

قام الباحث بإحصاء التكرارات للأهداف التعليمية ، وحساب النسب المئوية لهذه التكرارات حيث أظهرت النتائج أن الأهداف المعرفية جاءت في المرتبة الأولى بنسبة مئوية 74% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ونسبة مئوية 86% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، تلتها في المرتبة الثانية الأهداف النفس حركية بنسبة مئوية 17% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ونسبة مئوية 13% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، وجاءت في المرتبة الاخيرة الأهداف الانفعالية (الوجدانية) بنسبة مئوية 9% لكتاب العلوم للصف السابع الاساسي ونسبة مئوية 1% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .

كما يتضح من الجدول (17) أن هناك عدم توزان في الأهداف التعليمية في كل وحدة تراوح لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي من 5 أهداف في الوحدة السابعة إلى 30 هدفاً في الوحدة الثالثة . ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي من 8 أهداف في الوحدة الخامسة إلى 22 هدفاً في الوحدة الثامنة، وقد يعود عدم التوازن هذا إلى كم وطبيعة المحتوى ، حيث ان عدد صفحات الوحدة السابعة في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بلغ 20 صفحة بينما عدد صفحات الوحدة الثالثة في الكتاب 78 صفحة ، كما أن عدد صفحات الوحدة الخامسة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 21 صفحة بينما عدد صفحات الوحدة الثامنة في الكتاب 53 صفحة .

ويلاحظ من هذه النتائج ان التركيز الأكبر في الكتابين هو على الأهداف المعرفية ، فيما قلت نسبة الأهداف النفس حركية وتدنت بشكل كبير نسبة الأهداف الانفعالية (الوجدانية) وهذا يدلل على أن هناك حاجة ملحة إلى الاهتمام بالجانبين النفس حركي والانفعالي عند صياغة الأهداف التعليمية ، فهما على جانب كبير من الاهمية لا تقل عن أهمية الاهداف المعرفية ، خصوصاً وأن طبيعة مادة العلوم يمكن ربطها بهذين الجانبين بسهولة.

فيمكن تحقيق الجانب النفس الحركي من خلال الأنشطة التعليمية الواردة في الدروس والوحدات ، كما أن الجانب الوجداني الانفعالي يمكن تحقيقه من خلال ربط المادة العلمية بجوانب وقيم دينية واجتماعية مختلفة مثل ربط العلوم بعظمة الخالق عز وجل مع ذكر نصوص من الآيات القرآنية في الموضع المناسب ، ومثل التركيز على الجانب العملي التطبيقي للعلوم في حياة الطالب اليومية ، وهذا الاهتمام يتلائم مع أهداف تدريس العلوم في المرحلة الأساسية التي أشارت إلى ضرورة ان يتحقق لدى الطالب اكتساب المهارات العملية المتعلقة بالمفاهيم العلمية ، وأن يتحقق لديه الكفايات والسلوكيات والمهارات العقلية والاجتماعية ، كما أن الاهتمام بهذين الجانبين ينمي المبدأ التربوي " العلم مادة وطريقة

" فالطريقة التي يتم بها اكتساب المعرفة على جانب كبير من الاهمية ، حيث انها تنمي الجوانب الانفعالية (الوجدانية) والنفس حركية لدى المتعلمين .

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين . باجابتهم على الفقرة 22 من الاستبانة والتي نصها "يوازن محتوى الكتاب بين مجالات الأهداف الثلاثة المعرفية والانفعالية والنفس حركية ، حيث كان متوسط التقديرات التقويمية لاجابات المعلمين على هذه الفقرة لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي بنسبة مئوية 75% وللمشرفين التربويين بنسبة مئوية 72% ، وكان متوسط التقديرات التقويمية لاجابات المعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بنسبة مئوية 76% وللمشرفين التربويين بنسبة مئوية 72% .

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة هيثم أو الراغب 1994م ، حيث توصل على أن نسبة الأهداف الخاصة من المستوى المعرفي عالية بنسبة 74% مقارنة بنسب أهداف المستويين النفس حركي 19.5% والانفعالي 6.5% .

2:3:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة السابعة

نصت هذه الفرضية على أنه " تتوزع الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية بنسب متساوية في كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين "

قام الباحث بإحصاء التكرارات للأنشطة التعليمية الصفية التي يتم تنفيذها داخل غرفة الصف أو في المختبر العلمي والأنشطة التعليمية غير الصفية التي تعتمد على المتعلم في الزيارات الميدانية وفي البيت ، ومن ثم تم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات ، حيث أظهرت النتائج أن عدد الأنشطة في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بلغ 133 نشاطاً منها 97 نشاطاً صفياً بنسبة مئوية 73% ،و 36 نشاطاً غير صفياً بنسبة مئوية 27% ، في حين أن عدد الأنشطة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بلغ 115 نشاطاً منها 53 نشاطاً صفياً بنسبة مئوية 46% و 62 نشاطاً غير صفياً بنسبة مئوية 54% .

كما أظهرت النتائج عدم توازن في توزيع الأنشطة على الوحدات الدراسية تراوح لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي من 7 أنشطة في الوحدة السادسة إلى 45 نشاطاً في الوحدة الثالثة ، ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي من 4 أنشطة في الوحدة التاسعة إلى 39 نشاطاً في الوحدة الثامنة ، وقد يعود هذا إلى طبيعة وكم المحتوى الذي يختلف من وحدة لأخرى .

ومن هنا يتضح أن التركيز على الأنشطة كان كبيراً في الكتابين وهذا شيء جيد يكسب الطلبة مهارات علمية عملية تتعلق بالجانبين النفس حركي والانفعالي ، والتركيز على هذا الجانب في الكتابين يعتبر ميزة فيهما فلا تكاد تخلو صفحة من الكتابين من نشاط صفي أو لا صفي يحفز الطلبة على العمل والتفكير والبحث وقد وردت هذه الأنشطة في الكتابين تحت عناوين مختلفة مثل نشاط ، قضية للبحث ، فكر ، مشروع ، مشروع علمي ، تدريب عملي ، قضية للمناقشة ، فكر وأعمل ، فكر وأبحث ، ابحث ، نشاط بيتي ، مسابقة ، فكر وجرّب ، تمرين ، موضوع للبحث، ويبدو أن هذا التركيز جاء مبالغاً فيه في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بحيث انعكس سلبياً عليه فأصبحت عدد الحصص المقررة لتدريسه غير كافية من وجهة نظر المعلمين .

ويرى الباحث أن وجهة نظر المعلمين سليمة ، حيث أن السنة الدراسية في فلسطين 9 شهور منها حوالي شهر عطل وامتحانات ، فيتبقى للدراسة الفعلية حوالي 8 شهور فيها 32 أسبوعاً بواقع 130 حصة علوم تقريباً خلال العام الدراسي ، وإذا ما نظرنا إلى عدد الأنشطة في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي البالغ 133 نشاطاً منها 97 نشاطاً صفياً ، فمعنى ذلك أن 75% من حصص العلوم سيتم فيها تنفيذ الأنشطة داخل غرفة الصف ، وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار الوقت اللازم للشرح والتوضح ومناقشة الأسئلة الواردة في الكتاب ، يتبين بوضوح سبب كون عدد الحصص المقررة غير كافي .

ويبدو ان الملاحظات التي وردت من الميدان إلى مؤلفي الكتب جعلتهم يقللون من عدد الأنشطة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي فبلغت 115 نشاطاً منها 53 نشاطاً صفياً فقط أي تقريباً نصف عدد الأنشطة الصفية في كتاب العلوم للصف السابع ، مع أن النمو العمري لطلبة الصف الثامن الأساسي يؤهلهم لاجراء أنشطة اكثر من طلبة الصف السابع الأساسي ، إلاّ أن الأنشطة المطروحة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي تعتبر معقولة ومناسبة لعدد الحصص المقررة للتدريس .

وإذا أخذنا بعداً آخر وهو عدم توفر المختبرات العلمية في الكثير من المدارس. وقلة توافر الأدوات والأجهزة والمواد المخبرية في بعض المدارس ، فإن هذا يؤدي إلى أنعكاس سلبي على استيعاب المادة المطروحة في الكتابين ، حيث أن طرح المادة العلمية يعتمد على اجراء التجارب والأنشطة بشكل رئيسي ، فيضطر بعض المعلمين إلى تدريس الموضوع بحيث يتجاوز عن الأنشطة المطروحة وذلك أما لقلة عدد الحصص المقررة للتدريس أو لعدم توافر الأدوات والمواد والأجهزة اللازمة.

وقد جاء هذا متفقاً مع التقديرات التقويمية للمعلمين للكتابين ، حيث كان متوسط التقدير التقويمي للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الاساسي على الفقرة 43 التي نصها "الأنشطة المقترحة بالكتاب يمكن تنفيذها " هو 3.43 بنسبة مئوية 68% وللمشرفين 3.60 بنسبة مئوية 72% ، ولكتاب العلوم

للصف الثامن الأساسي للمعلمين 3.76 بنسبة مئوية 75% وللمشرفين التربويين 3.80 بنسبة مئوية 76% .

كما جاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة هيثم أبو الراغب 1994م ، ودراسة عزام أحدوش 2001م ، فيما يخص أن عدد الأنشطة المطروحة في كتاب العلوم للصف الثامن الاساسي مقبول تربوياً ومناسب لطبيعة المادة وعدد حصصها .

أما عدد الأنشطة المطروح في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي فيرى الباحث ما يراه المعلمون من أنه زائد عن الحد المطلوب وبالتالي لا تكفي عدد الحصص المقررة لتدريسه ويصعب على الطلبة تنفيذ الأنشطة .

وتعارضت هذه النتائج مع نتائج دراسة عايش زيتون 1990م التي أظهرت نقصاً شديداً في الأنشطة والتجارب إذ بلغت 14 نشاطاً وتجربة فقط في كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي بفصليه ، مما يضعف فرصة اكتساب الطلبة للمهارات العلمية المرغوبة ، ويعود سبب هذا التعارض إلى أن الكتب القديمة كانت تركز على المادة النظرية دون الاهتمام بالجانب العملي بالدرجة المقبولة.

3:3:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الثامنة

نصت الفرضية على أنه " تتوزع الأنشطة التعليمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مستويات التوجيه الأربعة كما حددها هيرون بنسب متساوية "

قام الباحث بإحصاء التكرارات لمستويات التوجيه ، وحساب النسب المئوية لهذه التكرارات ، وأظهرت النتائج أن الانشطة ذات مستوى التوجيه الثاني جاءت في المرتبة الأولى في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بنسبة مئوية 54% ، ثم جاءت الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول بنسبة مئوية 26% ، تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثالث بنسبة مئوية 14% ، وجاءت في المرتبة الأخيرة الأنشطة ذات مستوى التوجيه الرابع بنسبة مئوية 6% ، أما في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي فقد جاءت الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثاني في المرتبة الأولى بنسبة مئوية 37% ، تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثالث بنسبة مئوية 25% ، ثم الأنشطة ذات مستوى التوجيه الرابع بنسبة مئوية 21% ، وجاءت في المرتبة الأخيرة الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول بنسبة مئوية 17% .

ويتضح من هذه النتائج والنسب ان إعداد الأنشطة تم بشكل مناسب جداً لطبيعة المادة وللفئة العمرية للطلبة ، فقد تم التركيز في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي على الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثاني والتي توضح للطالب النشاط وخطوات إجراؤه وتترك للطالب اكتشاف النتيجة ، ثم تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول والتي توضح للطالب النشاط والخطوات ونتيجة النشاط ولم يتم اغفال الأنشطة ذات مستوى التوجية الثالث والرابع حيث جاءت بنسبة 20% من مجموع الأنشطة ، ويعتبر هذا التوزيع متلائم بدرجة كبيرة مع الفئة العمرية لطلبة الصف السابع الأساسي .

كما يلاحظ تميّز آخر في الأنشطة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي فقد تم التركيز على الأنشطة ذات مستوى التوجية الثاني التي توضح للطالب النشاط وخطوات اجراؤه وتترك للطالب تحديد نتيجة النشاط ، تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثالث التي تحدد النشاط فقط وتترك للطالب تحديد الخطوات والنتيجة ، ثم جاءت الأنشطة ذات مستوى التوجيه الرابع التي تطرح القضية أو الموضوع وتترك للطالب تحديد النشاط والخطوات والنتيجة ، كما أن الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول كانت نسبتها اقل من باقي المستويات ، وهذا يتلائم بدرجة كبيرة مع الفئة العمرية لطلبة الصف الثامن الأساسي ، حيث أن مستوى نموهم يؤهلهم لإجراء أنشطة ذات مستويات أعلى من الأنشطة التي يجريها طلبة الصف السابع الأساسي .

وهذا يوضح مدى الإعداد الجيد والجهد الكبير الذي بذل في إعداد الأنشطة بمستويات تناسب الفئة العمرية للطلبة ، يستحق المؤلفون الثناء والتقدير على جهدهم في هذا الجانب ، كما يبين أن الأنشطة تتنوع بحيث تثري موضوع الدرس حيث أن مستويات التوجيه تتنوع بطريقة ملائمة ومن هنا يتضح مدى الاهتمام الذي اعطي للمنحى العملي في تدريس العلوم في تأليف الكتب ، مما يساعد الطلبة في التوصل إلى المفاهيم والمبادئ العلمية واستيعابها بشكل جيد ، كما يلاحظ أن التركيز على مستويات التوجيه العليا يتيح للطلبة فرصة واسعة للتفكير والبحث والاستقصاء ومن ثم التوصل إلى النتائج وهذا ينسجم مع أهداف تدريس العلوم .

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين ، حيث كانت الإجابات على الفقرة 45 والتي نصها "الأنشطة المقترحة في الكتاب تثري موضوع الدرس " لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي للمعلمين بمتوسط حسابي 3.95 وبنسبة مئوية 79% وللمشرفين التربويين بمتوسط حسابي 4.00 ونسبة مئوية 80% ، ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي للمعلمين بمتوسط حسابي 3.98 وبنسبة مئوية 80% وللمشرفين التربويين بمتوسط حسابي 4.20 ونسبة مئوية 84% .

كما جاءت هذه النتائج منسجمة مع ما توصل إليه كلاً من عزام أحدوش 2001م وهيثم أبو الراغب 1994م ، كمال عبد النور 1994م ، حيث أظهرت نتائجهم تنوع مستويات التوجيه من المستوى الأول بالمرتبة الأولى إلى المستوى الثالث بالمرتبة الثالثة وخلو الكتاب من مستوى التوجيه الرابع ، وقد يعود هذا إلى الفئة العمرية للطلبة حيث كانت دراساتهم تتعلق بكتاب العلوم للصف السادس الأساسي .

وتعارضت هذه النتائج مع نتائج دراسة Lin Shean Huei 1990 ، حيث أظهرت أن معظم الأنشطة العلمية في كتب العلوم تقدم المشكلة والإجراءات والنتائج قبل تنفيذ الطالب للتجربة ، وقد يعود هذا إلى أن الدراسة أجريت على الكتب القديمة التي تركز اهتمامها على الجانب النظري ، وعرضت الجانب العملي بطريقة تجعل الطالب آلياً في تعامله مع النشاط ، فما عليه إلاّ التنفيذ دون تفكير أو استقصاء أو بحث .

4:3:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة التاسعة

نصت الفرضية على أنه " تتوزع الأسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى مجالات الأهداف التعليمية الثلاث (المعرفية ، والانفعالية ، والنفس حركية) بنسب متساوية "

قام الباحث بإحصاء التكرارات للأسئلة التقويمية ضمن مجالات الأهداف التعليمية الثلاث حسب تصنيف بلوم المعرفية والانفعالية والنفس حركية ، ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات، وأظهرت النتائج أن عدد الأسئلة في المجال المعرفي جاء في المرتبة الأولى للكتابين بنسبة مئوية 97% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي وبنسبة مئوية 94% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، ثم جاءت الأسئلة في المجال النفس حركي بنسبة مئوية 2% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ونسبة مئوية 5% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، وجاءت في المرتبة الأخيرة الأسئلة في المجال الانفعالي بنسبة مئوية 1% للكتابين.

كما أظهرت النتائج أن عدد الأسئلة الكلي في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي تراوح من 33 سؤالاً في الوحدة التاسعة إلى 92 سؤالاً في الوحدة الثالثة ، ولكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي تراوح من 25 سؤالاً في الوحدة الخامسة إلى 57 سؤالاً في الوحدة الثامنة ، وهذا يظهر عدم التوازن في توزيع الأسئلة على الوحدات الدراسية ، وقد يعود هذا إلى طبيعة وكم المحتوى لكل وحدة .

ويتضح من هذه النتائج ان التركيز ما زال بشكل كبير وبنسبة مئوية اكثر من 94% على الأسئلة التي تقيس المجال المعرفي ، في حين أن الأسئلة في الجانب الانفعالي والنفس حركي ما زالت قليلة

وبشكل كبير لا يتجاوز 6% من الأسئلة ، مع أن عدد الأنشطة في الكتاب مناسب جداً ، وبالامكان طرح أسئلة متنوعة تتعلق بالأنشطة وتقيس المجالين الانفعالي والنفس حركي ، وبالتالي فإن هذين المجالين ما زالا بحاجة إلى الاهتمام فيهما وابرازهما بشكل واضح في كتب العلوم ، وقد يعود هذا التركيز على المجال المعرفي إلى أن الاهتمام بالتحصيل الدراسي واكساب المعرفة لدى الطلبة مازال يأخذ مكان الصدارة في الدول العربية.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج كلاً من دراسة عزام أحدوش 2001م ودراسة هيثم أبو الراغب 1994م ، ودراسة كمال عبد النور 1994 م .

5:3:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة العاشرة

نصت هذه الفرضية على أنه " تتوزع الاسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين إلى (مقالي ، موضوعي) كما تتوزع الأسئلة الموضوعية إلى أنواعها المختلفة (تكميل ، اختيار ، مقابلة ، صح أم خطأ) بنسب متساوية "

قام الباحث بإحصاء التكرارات للأسئلة التقويمية حسب تنوعها إلى مقالي ، موضوعي وحسب تنوع الأسئلة الموضوعية (تكميل ، اختيار ، مقابلة ، صح أم خطأ) ، ومن ثم حساب النسب المئوية للتكرارات ، واظهرت النتائج ان اسئلة المقال جاءت في المرتبة الأولى في الكتابين حيث بلغت في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي نسبة مئوية 61% ، بينما بلغت نسبة الأسئلة الموضوعية فيه 39% ، وبلغت في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي نسبة مئوية 51% ، بينما بلغت نسبة الأسئلة الموضوعية فيه 49% .

كما أظهرت النتائج أن الأسئلة الموضوعية تنوعت بحيث جاءت أسئلة التكميل في المرتبة الأولى بنسبة مئوية 53% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، ونسبة مئوية 43% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، تلتها أسئلة الاختيار بنسبة مئوية 21% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي و22% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، ثم جاءت اسئلة الصواب والخطأ بنسبة مئوية 18% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ونسبة مئوية 20% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ،وجاءت في المرتبة الاخيرة اسئلة المقابلة بنسبة مئوية 8% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ونسبة مئوية 15% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .

ومن هنا يتضح بأن كتب العلوم الجديدة أخذ مؤلفوها بعين الاعتبار أنواع الأسئلة من مقالي وموضوعي ، وبالتالي جاءت الأسئلة بنسب متقاربة في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي ومتساوية تقريباً في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، وهذه تعتبر ميزة أخرى من مميزات كتب العلوم الجديدة ، كما أن الاسئلة الموضوعية تنوعت على أنواعها المختلفة من تكميل ، اختيار ، مقابلة ، صح أم خطأ بنسب مختلفة تم التركيز فيها على أسئلة التكميل بالمرتبة الأولى وعلى أسئلة المقابلة في المرتبة الأخيرة ، وقد يعود هذا التركيز على أسئلة التكميل إلى طبيعة المادة العلمية وإلى سهولة وضع أسئلة التكميل مقارنة مع غيرها من أنواع الاسئلة الموضوعية.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين في اجاباتهم على الفقرة 57 والتي نصها " تتنوع اسئلة الكتاب بحيث تشمل الموضوعية والمقالية" حيث كانت التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين للكتابين عالية وبنسب مئوية مرتفعة حوالي 84%.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عزام أحدوش 2001م حيث توصل إلى توزع الاسئلة الموضوعية والمقالية بشكل متقارب ، وتتعارض مع نتائج كلاً من دراسة عايش زيتون 1990م ، ودراسة هيثم أبو الراغب 1994م ، حيث توصلت دراستهم إلى احتواء الكتب على اسئلة مقالية بنسب عالية مقارنة مع الاسئلة الموضوعية .

6:3:5 مناقشة نتائج تحليل الفرضية الرئيسة الحادية عشرة

نصت هذه الفرضية على أنه " تتطلب الاسئلة التقويمية التي يتضمنها كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين مستويات تفكير المجال المعرفي المختلفة (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) بنسب متساوية "

قام الباحث بإحصاء التكرارات لمستويات التفكير ،ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات ، حيث أظهرت النتائج أن أسئلة الفهم جاءت في المرتبة الأولى بنسبة مئوية 39% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ونسبة مئوية 31% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، تلتها أسئلة التذكر بنسبة مئوية 21% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ونسبة مئوية 30% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ثم جاءت اسئلة التركيب بنسبة مئوية 18% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، وأسئلة التطبيق بنسبة مئوية 15% لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي ، تلتها أسئلة التطبيق بنسبة مئوية 11% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، وأسئلة التركيب بنسبة مئوية 11% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ، تلتها اسئلة التحليل بنسبة مئوية 9% للكتابين وجاءت في المرتبة الأخيرة اسئلة التقويم

بنسبة مئوية 2% لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ونسبة مئوية 4% لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي .

ومن هنا يتضح أن الاسئلة التي تقيس مستويات التفكير الدنيا (تذكر ، فهم ، تطبيق) جاءت في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بنسبة مئوية 71% وفي كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بنسبة مئوية 76% في حين جاءت الاسئلة التي تقيس مستويات التفكير العليا (تحليل ، تركيب ، تقويم) بنسبة مئوية 29% في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، وجاءت في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بنسبة مئوية 24% ، وهذه النسب قريبة ممايراه بلوم حيث يرى بأن الأسئلة يجب أن تتنوع بحيث تكون نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات العقلية الدنيا (تذكر ، فهم ، تطبيق) هي 75% ونسبة الاسئلة التي تقيس المستويات العقلية العليا (تحليل ، تركيب ، تقويم) هي 25% (جامعة القدس المفتوحة ، المنهاج التربوي 2000م ، ص 113) .

وهذا يوضح أن أسئلة الكتاب المعرفية مناسبة للطلبة وتتنوع بشكل جيد حسب مستويات التفكير المختلفة، وبالتالي فإنها تساعد على تعزيز فهم الطلبة لموضوع الدرس وتتلائم مع مستوى مادته العلمية ، وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين حيث كانت اجاباتهم على الفقرة 63 التي نصها "اسئلة الكتاب تساعد على تعزيز فهم الطلبة لموضوع الدرس" والفقرة 64 التي نصها " اسئلة الكتاب تتلائم مع مستوى مادته العلمية " بتقديرات تقويمية مرتفعة للكتابين وبنسب مئوية تتراوح من 76% إلى 81% .

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة هيثم أو الراغب 1994م ،وتعارضت مع نتائج كلاً من دراسة سعد ياسين زكي 1973م ، عايش زيتون 1990م ، كمال عبد النور 1994 م ، وعزام أحدوش 2001م .

وقد يعود سبب هذا التعارض إلى أن المؤلفين اخذوا بالملاحظات التي تردهم من الميدان حول المناهج الجديدة ، وبنتائج الابحاث والدراسات التربوية ، وبالتالي تم مراعاة هذا الجانب بدرجة مقبولة تربوياً .

الفصل السادس

أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

هدف هذا البحث إلى تقويم كتابي العلوم المقررين للصفين السابع والثامن الأساسيين في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ، كما هدف إلى تحليل محتوى الكتابين من حيث الأهداف التعليمية والأنشطة الواردة في الكتابين، وأسئلة التقويم فيهما ، وعلى ضوء نتائج البحث ومناقشتها فقد تم التوصل إلى أهم النتائج والتوصيات والمقترحات .

1:6 أهم النتائج

1:1:6 أهم نتائج تقويم كتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين .

- التقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين للكتابين ولمجالات الدراسة الستة جاءت إيجابية وأعلى من المستوى المقبول تربوياً .
- المتوسط الحسابي للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.74 بنسبة مئوية 75% . وقد حصل مجال شكل كتاب العلوم وطريقة إخراجه على أعلى تقدير من وجهة نظر المعلمين بمتوسط حسابي 3.95 وبنسبة مئوية 79% ، ثم مجال أساليب التقويم بمتوسط حسابي 3.88 ونسبة مئوية 78% ، ثم مجال لغة كتاب العلوم بمتوسط حسابي 3.83 وبنسبة مئوية 77% ، ثم مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية بمتوسط حسابي 3.70 وبنسبة مئوية 74% ، ثم مجال محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية بمتوسط حسابي 3.63 ونسبة مئوية 73% وحصل على أدنى تقدير مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي 3.43 ونسبة مئوية 68% .
- المتوسط الحسابي للتقديرات التقويمية للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي 3.79 بنسبة مئوية 76% ، وقد حصل مجال لغة كتاب العلوم على أعلى تقدير من وجهة نظر المشرفين التربويين بمتوسط حسابي 4.00 ونسبة مئوية 80% ، ثم مجال شكل كتاب العلوم وطريقة إخراجه بمتوسط حسابي 3.93 ونسبة مئوية 79% ، ثم مجال أساليب التقويم بمتوسط حسابي 3.90 وبنسبة مئوية 75% ، ثم مجال محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية بمتوسط حسابي 3.73 وبنسبة مئوية 75%، ثم مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية بمتوسط حسابي 3.72 وبنسبة

مئوية 78% ، وحصل على أدنى تقدير مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي 3.50 وبنسبة مئوية 70% .

- المتوسط الحسابي للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.79 بنسبة مئوية 76% وقد حصل مجال شكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه على أعلى تقدير من وجهة نظر المعلمين بمتوسط حسابي 3.94 ونسبة مئوية 79% ، ثم مجال أساليب التقويم بمتوسط حسابي 3.93 وبنسبة مئوية 79% ، ثم مجال لغة كتاب العلوم بمتوسط حسابي 3.89 ونسبة مئوية 78% ، ثم مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية بمتوسط حسابي 3.80 وبنسبة مئوية 76% ، ثم مجال محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية بمتوسط حسابي 3.70 ونسبة مئوية 74% وحصل على أدنى تقدير مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي 3.46 وبنسبة مئوية 69% .
- المتوسط الحسابي للتقديرات التقويمية للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي 3.88 بنسبة مئوية 78% وقد حصل مجال شكل كتاب العلوم وطريقة اخراجه ومجال لغة كتاب العلوم ومجال أساليب التقويم من وجهة نظر المشرفين التربويين على أعلى تقدير بمتوسط حسابي 4.00 ونسبة مئوية 80% ، ثم مجال الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية بمتوسط حسابي 3.93 وبنسبة مئوية 79% ، ثم مجال محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية بمتوسط حسابي 3.79 ونسبة مئوية 76% ، وحصل على أدنى تقدير مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة بمتوسط حسابي 3.56 وبنسبة مئوية 71% .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين والمشرفين التربويين للكتابين تعزى إلى مستوى الصف.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين للكتابين تعزى إلى الجنس ، وللمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، وتوجد فروق بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمشرفين التربويين لكتاب العلوم للصف الثامن الاساسي تعزى للجنس لصالح المشرفات .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين للكتابين تعزى إلى خبرة المعلم في تدريس كتاب العلوم الجديد .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمشرفين التربويين للكتابين تعزى إلى المؤهل العلمي وللمعلمين لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمعلمين لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي لصالح الدبلوم .
- تركز محتوى كتابي العلوم ومادتهما العلمية على حداثة المادة العلمية وتقسيمها بشكل مناسب واغنائها بأمثلة واضحة ، وقل التركيز على المستوى العقلي للطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم

ومعالجة المادة بأمثلة من البيئة الفلسطينية ، كما تم اغفال جانب هام في المحتوى وهو توضيح دور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم .

- عدد الحصص المقررة اللازمة لتدريس كتاب العلوم للصف السابع الأساسي لا يتناسب مع محتوى الكتاب .
- لغة كتابي العلوم جاءت سليمة واضحة من حيث السياق والتعبير والتركيب ،قريبة من مدارك الطلبة ، تستخدم المصطلحات والرموز التي اجازتها مجامع اللغة العربية ، تساعد على رفع المستوى اللغوى للطلبة ، وتستخدم علامات الترقيم في مواضعها ، إلاّ أنها لا تخلو من الأخطاء الطباعية والفنية.
- شكل كتابي العلوم وطريقة إخراجهما جاءت بحيث تراعي مواصفات الكتاب الجيد من حيث الشكل الخارجي وحجم حروف الطباعة والوضوح ونوعية الورق والفهرس ، إلا أن رسومات الغلاف بحاجة إلى تغيير لتعبر عن محتوى الكتاب بشكل ملاءم أكثر ، كما أن غلاف الكتاب بحاجة إلى الاهتمام بتجليده بشكل أفضل بحيث يناسب الفئة العمرية للطلبة .
- الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتابين ترتبط بموضوع الدرس وتعمل على إثرائه ، وجاءت بالوان جذابة لانتباه الطلبة ، إلاّ أنها غير مقتبسة من بيئة الطلبة بدرجة كافية ، كما أن الأنشطة بحاجة إلى تنويعها بشكل أفضل بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، كما أنه يصعب تنفيذ بعض الأنشطة .
- أساليب التقويم في الكتابين جاءت مناسبة ، بأسئلة تنوعت لتشمل المقالية والموضوعية وتقيس أهداف كل وحدة ، وبصياغة واضحة وتعمل على تعزيز فهم الطلبة لموضوع الدرس ، إلاّ أن الأسئلة بحاجة إلى توزيع على الدروس بشكل ملائم وكافي ، وبحاجة الى دقة علمية بشكل أكبر .
- تركز الكتابين في مجال تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة ، على دور العلوم في الحياة العملية وعلى تنمية الاتجاه الايجابي نحو تعلم العلوم ، إلاّ أن هناك ضعف في الاهتمام بتنمية القيم والعادات الحميدة عند الطلبة ، وضعف في تعزيز القيم الدينية لدى الطلبة بالدرجة المقبولة .
- جاء الاهتمام في الكتابين بدرجة كبيرة على شكل الكتاب وطريقة إخراجه ، ولغة الكتاب وأساليب التقويم في الكتاب ،والأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ، وجاء بدرجة أقل على تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة وعلى محتوى الكتاب ومادته العلمية.

2:1:6 أهم نتائج تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم:

- جاء التركيز في المرتبة الأولى في الكتابين على الأهداف المعرفية بنسبة مئوية عالية حيث جاءت في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بنسبة مئوية 74% ، وجاءت الأهداف النفس حركية بنسبة مئوية 17% ، تلتها الأهداف الانفعالية بنسبة مئوية 9% ، وجاءت الاهداف المعرفية في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بنسبة مئوية 86% ، ثم الأهداف النفس حركية بنسبة مئوية حوالي 13% ، وفي المرتبة الأخيرة الأهداف الانفعالية (الوجدانية) بنسبة مئوية 1% .

- عدد الأنشطة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي مناسب ، حيث بلغ عدد الأنشطة 115 نشاطاً منها 53 نشاطاً صفياً و62 نشاطاً غير صفياً ، بينما عدد الأنشطة في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي يزيد عن الحد الذي يتناسب مع عدد الحصص المقررة لتدريس الكتاب ، حيث بلغ عدد الأنشطة 133 نشاطاً صفياً منها 97 نشاطاً صفياً و 36 نشاطاً غير صفياً.
- تم إعداد الأنشطة وتوزيعها على مستويات التوجيه الأربعة بشكل جيد مناسب لطبيعة المادة العلمية وللفئة العمرية للطلبة ، حيث جاءت في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي في المرتبة الأولى الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثاني بنسبة مئوية 54% ، تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول بنسبة مئوية 26% ، تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثالث بنسبة مئوية 14% ، ثم الأنشطة ذات التوجيه الرابع بنسبة مئوية 6% ، وجاءت في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في المرتبة الأولى الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثاني بنسبة مئوية 37% ، تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الثالث بنسبة مئوية 25% ، تلتها الأنشطة ذات مستوى التوجيه الرابع بنسبة مئوية 21% ، ثم الأنشطة ذات مستوى التوجيه الأول بنسبة مئوية 17% .
- تركزت الأسئلة التقويمية للكتابين على المجال المعرفي بدرجة عالية وبنسبة مئوية اكثر من 94% ، في حين ان الأسئلة التقويمية في المجالين الانفعالي والنفس حركي لا تتجاوز 6% ، وهي نسبة قليلة جداً.
- تنوعت الاسئلة التقويمية في الكتابين إلى أنواعها في الكتابين مقالي ، موضوعي بنسب متقاربة ومقبولة ، حيث بلغت في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي نسبة أسئلة المقال 61% والأسئلة الموضوعية 39% وفي كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بلغت نسبة أسئلة المقال 51% والأسئلة الموضوعية 49% .
- تنوعت الأسئلة الموضوعية بنسبة مختلفة ، تم التركيز فيها على أسئلة التكميل بدرجة كبيرة ، ومن ثم على أسئلة الاختيار والصواب والخطأ بنسب متقاربة ، وجاءت في المتربة الأخيرة أسئلة المقابلة .
- تتطلب الأسئلة التقويمية في الكتابين مستويات تفكير المجال المعرفي المختلفة (تذكر ، فهم، تطبيق، تحليل ، تركيب ، تقويم) بنسب مقبولة تربوياً ، حيث جاءت الأسئلة التي تتطلب مستويات تفكير دنيا (تذكر ، فهم ، تطبيق) بنسبة مئوية حوالي 75% والأسئلة التي تتطلب مستويات تفكير عليا (تحليل ، تركيب ، تقويم) بنسبة مئوية حوالي 25% ، وهذه النسب تتفق مع ما يراه بلوم .

2:6 التوصيات

في ضوء نتائج اختبار فرضيات البحث ، فإن الباحث يوصي بالآتي :

1- اثراء المحتوى للكتابين بامثلة من البيئة الفلسطينية مع مراعاة المستوى العقلي للطلبة والفروق الفردية بينهم .
2- توثيق محتوى الكتاب بالمراجع والمصادر .
3- توضيح دور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم في المحتوى بدرجة أكبر .
4- إثراء المحتوى بحيث يتم فيه تنمية القيم والعادات الحميدة لدى الطلبة بشكل اكبر ،مع التركيز على تعزيز القيم الدينية لدى الطلبة .
5- تصويب الأخطاء الطباعية والفنية في الكتابين .
6- استبدال بعض الأنشطة بأنشطة مقتبسة من بيئة الطلبة وسهلة التنفيذ ومتنوعة بحيث تراعي الفروق الفردية للطلبة بشكل اكبر .
7- اجراء ملائمة بين محتوى كتاب العلوم للصف السابع الاساسي وبين عدد الحصص المقررة لتدريسه أما باجراء تغيير في المحتوى وكم الأنشطة او إجراء تغيير على عدد الحصص المقررة لتدريسه .
8- توزيع الأسئلة التقويمية على الدروس والوحدات بشكل ملائم أكثر .
9- اثراء الكتب بالأسئلة التقويمية في المجالين الانفعالي والنفس حركي .
10- تجليد الكتابين بغلاف يتناسب مع الفئة العمرية للطلبة ، وتعديل رسومات الغلاف للكتابين لتعبر عن المحتوى بشكل ملائم أكثر .
11- اخضاع الكتب المؤلفة حديثاً للتجريب في عينة من المدارس ، ومن ثم العمل على تحليلها وتقييمها قبل اقرارها .
12- توفير البنية التحتية اللازمة لتدريس كتابي العلوم في جميع المدارس وذلك من مختبرات علمية وأدوات وأجهزة ومواد تلزم لتنفيذ الأنشطة التعليمية الواردة في الكتابين .

3:6 المقترحات

في ضوء النتائج والتوصيات ، فإن الباحث يقترح اجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية مثل :

1- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول كتب فلسطينية جديدة أخرى .
2- إجراء البحوث التي تتناول متغيرات أخرى مثل أشكال المعرفة العلمية الواردة في المحتوى ، مستوى مقروئية الكتب ، ومدى اشراكية الكتب للطالب .
3- إجراء بحوث تربوية تتناول تحليل وتقييم الكتب من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور .
4- إجراء بحوث تربوية حول درجة تركز الكتب على المعرفة والفهم والاستقصاء ، ودور الكتب في تنمية التفكير الإبداعي .
5- إجراء بحوث تربوية حول مدى التسلسل والتتابع في الخبرات في الكتب .

" المراجع العربية "

1- إبراهيم أبو لغد (1996م) . المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام ، الخطة الشاملة . مركز تطوير المناهج الفلسطينية ، رام الله ، فلسطين .

2- إبراهيم بسيوني عميرة. (1991م) . المنهج وعناصره . دار المعارف ، بغداد ، العراق .

3- إبراهيم محمد عطا . (1992م) . المناهج بين الأصالة والمعاصرة . مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر .

4- إحسان الأغا . (1996م) تقويم كتاب العلوم المدرسي للصف التاسع الأساسي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين . مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد الخامس ، العدد الأول ، غزة.

5- ـــــــــــ، عبد الله عبد المنعم . (1992م) . مقدمة في التربية وعلم النفس . (ط2) . الجامعة الإسلامية ، غزة .

6- أحمد النجدي ، علي الراشد ، منى عبد الهادي . (1999م) . المدخل في تدريس العلوم . دار الفكر العربر ، القاهرة ، مصر .

7- أحمد الشيخ حمد . (2002م) . الدليل في إعداد وتصميم الرسالة العلمية . الخرطوم ، السودان.

8- أحمد حسين اللقاني. (1989م) . المناهج بين النظرية والتطبيق . (ط3) . عالم الكتب ، القاهرة، مصر .

9- ـــــــــــــ . (1984م) . الصراع العربي الاسرائيلي في مناهج التاريخ بالمملكة المتحدة . القاهرة ، مصر .

10- أحمد خيري كاظم ، جابر عبد الحميد جابر . (1970م) . الوسائل التعليمية والمنهج . دار النهضة العربية ، مصر .

11- أحمد محمد النجومي . (2003م) . دراسة تقويمية لمنهج المرحلة الثانوية الجديد بالسودان ، مادة العلوم الزراعية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النيلين ، الخرطوم ، السودان .

12- أسعد عبد العزيز الصوري . (1986م) . دراسة تحليلية تقويمية لكتب علم الأحياء بالمرحلة الثانوية في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن .

13- أفنان نظير دروزة . (1992م) . النظرية في التدريس وترجمتها عملياً . رابطة الجامعيين ، دائرة البحث والتطوير ، الخليل ، فلسطين .

14- ـــــــــــــ. (1995م) . إجراءات في تصميم المناهج . (ط2) . مركز التخطيط والتوثيق ، نابلس ، فلسطين .

15- ـــــــــــــ. (1997م) . الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي . (ط2) . مكتبة الفارابي ، نابلس، فلسطين .

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

17- بشير عبد الرحمن الكلوب . (1993م) التكنلوجيا في عملية التعليم . (ط4) . عمان ، الأردن.

18- بنجامين بلوم وآخرون . (1985م) . نظام تصنيف الأهداف التربوية . ترجمة محمد محمود الخوالدة وصادق إبراهيم عودة ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن .

19- توفيق أحمد مرعي ، ومحمد محمود الحيلة ، (2002م). المناهج التربوية الحديثة (ط3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

20- جامعة القدس المفتوحة . (1994م). القياس والتقويم . برنامج التعليم المفتوح ، القدس ، فلسطين .

21- _____ . (1995م). تصميم التدريس . برنامج التعليم المفتوح ، القدس ، فلسطين.

22- _____ . (1998م) . مناهج البحث العلمي . برنامج التعليم المفتوح ، القدس ، فلسطين .

23- _____ . (1999م). تكنولوجيا التربية . برنامج التعليم المفتوح ، القدس ، فلسطين.

24- _____ . (1999م) . مبادئ الإحصاء . برنامج التعليم المفتوح ، القدس ، فلسطين.

25- _____ . (2000م) . المنهاج التربوي . برنامج التعليم المفتوح ، القدس ، فلسطين.

26- _____ . (1997م) . المنهاج التربوي . برنامج التعليم المفتوح ، القدس ، فلسطين.

27- جبرائيل بشارة . (1986م) . المناهج . المطبعة الجديدة ، دمشق ، سوريا .

28- جمال عبد الجليل أبو حمدان . (1989م) . المحتوى الثقافي لكتب العلوم في المرحلة الثانوية في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

29- جودت أحمد سعادة . (2001م) . صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية . دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

30- _____ . وعبد الله إبراهيم . (1991م) . المنهاج المدرسي الفعّال . دار عمان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

31- حسن عبد الرحمن الحسن (1999م) . دراسات في المناهج وتأصيلها . كلية التربية ، دار نشر جامعة ام درمان الإسلامية ، السودان .

32- حسن مختار . (1986م) . قضايا ومشكلات في المناهج والتدريس . مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، السعودية .

33- حلمي أحمد الوكيل . (1982م) . تطوير المناهج . مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

34- _____ ومحمد المفتي. (1996م) المناهج : المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التنظيمات، التطوير . مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

35- خالد مصطفى محمد . (2003م) . تقويم كتاب العلوم للصف السادس الأساسي "المنهاج الفلسطيني" من وجهة نظر معلمي العلوم للصف السادس الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس ، فلسطين .

36- رضا محمد نصر . (1998م) . مشاركة المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية في وضع القرارات المنهجية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن .

37- رغدة محمد العطيوي . (1995م) . تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء الأساس الاجتماعي . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن .

38- سعد ياسين زكي . (1973م) . دراسة تحليلية لأسئلة الكتب المدرسية في العلوم ، صحيفة المكتبة، مجلد 5 .

39- سعيد التل وزملاؤه . (1993م) . المرجع في مبادئ التربية . دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

40- سليمان عبيدات ، عبد الله الرشدان. (1993م). التربية والتعليم في الأردن عام (1921-1993م). جمعية عمان للمطابع الأردنية ، عمان ، الأردن .

41- شحادة مصطفى عبده . (1999م) . مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والنواحي الفنية في كتابة تقريره . دار الفاروق ، نابلس ، فلسطين .

42- صالح عبد الله جاسم . (2000م) . تقويم الأسئلة المتضمنة في كتاب الطالب للكيمياء في الصف الرابع الثانوي العلمي بدولة الكويت في ضوء أهداف تدريس الكيمياء في ذلك الصف. المجلة التربوية ، العدد 54.

43- صلاح خضر . (1993م) . قراءات في المناهج وطرق التدريس . الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

44- صلاح عبد السميع عبد الرازق . (2003م) . تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية ووضع الامتحانات لجميع مراحل التعليم . دار القاهرة للكتاب ، القاهرة ، مصر .

45- عايش محمد زيتون . (1990م) . دارسة تحليلية تقويمية لمحتوى وأسئلة كتاب العلوم العامة المقرر تدريسه لطلبة الصف الأول الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن . المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد العاشر ، العدد الأول ص : 73-97 .

46- ———— . (1994م) . أساليب تدريس العلوم . دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

47- عبد الحكيم بدران . (1991م) . مناهج العلوم في التعليم العام بدول الخليج العربية ومواكبتها لمعطيات التطور العلمي والثقافي . مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، الرياض ، السعودية .

48- عبد الرحمن خالد الطورة . (1994م) . تقويم كتب مادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظات جنوب الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة ، مؤتة ، الأردن .

49- عبد الرحمن عبد السلام جامل . (2000م) . أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها . دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

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

51- عبد القادر أحمد الشيخ الفادني . بدون سنة نشر . النشاط المدرسي وأثره في تكوين شخصية التلميذ . كلية التربية ، جامعة ام درمان الإسلامية ، السودان .

52- عبد الكريم محمد أيوب . (1999م) . تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة في شمال فلسطين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

53- عبد اللطيف فؤاد إبراهيم . (1990م) . المناهج . مكتبة مصر ، القاهرة ، مصر .

54- عبد الله محمد العبد الله ، ماهر إبراهيم عنيزة . (1994م) . دراسة بحث تحليلية تقويمية لكتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي في المدارس الأردنية . مركز البحوث التربوية، قطر ، 5 (6) ، 137-170 .

55- عبد الملك الناشف . (1996م) . طرق مختلفة في تدريس التاريخ في المرحلة الإعدادية ، نشرة اليونسكو دائرة التربية والتعليم ، قسم تربية المعلمين ، بيروت ، لبنان .

56- عدلي علي أبو طاحون . (1998م) . مناهج واجراءات البحث الاجتماعي . (ط2) . المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، مصر .

57- عدنان سالم الدولات . (2002م) . تقويم كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

58- عزام محمد أحدوش . (2001م) . دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي ومعرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو واقع الكتاب . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة القدس ، القدس ، فلسطين .

59- عزو إسماعيل عفانة . (1996م) . تخطيط المناهج وتقويمها . (ط3) . الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .

60- عصام إبراهيم عبد الخالق . (1998م) . تقويم كتابي الفيزياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات شمال فلسطين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

61- عصام إبراهيم عبد الخالق . (2004م) . تقويم أداء معلمي العلوم ومعوقات تعليمه للمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة النيلين ، الخرطوم ، السودان .
62- علي أحمد مدكور . (1997م) . نظريات المناهج التربوية . دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
63- علي محمد فريحات . (2004م) . القيم التربوية في منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية في فلسطين . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة النيلين ، الخرطوم ، السودان .
64- عمر الشيخ حسن . (1975م) . طرق التقييم وإدارته . مكتب اليونسكو ، بيروت ، لبنان .
65- غريب محمد سعيد . (1980م) . تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي . القاهرة ، مصر .
66- فاروق الفرا وآخرون . (1997م) . المنهاج التربوي المعاصر . (ط2) . مطبعة منصور ، غزة ، فلسطين .
67- فوزي إبراهيم ، رجب الكلزة . (1996م) . المناهج المعاصرة . دار المعارف ، الاسكندرية ، مصر .
68- غسان يوسف قطيط . (2001م) . تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر معلمي الفيزياء ومستوي مقروئية الكتاب . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن .
69- كمال اسكندر عبد النور . (1994م) . دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتاب العلوم لطلبة الصف السادس الأساسي في مدارس الأردن ومقارنتها بالكتاب القديم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
70- كمال محمد فرحات . (2003م) . تحليل وتقويم منهج الرياضات للصف الثاني الثانوي العلمي بالإمارات . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة النيلين ، الخرطوم ، السودان .
71- ماجد الخطايبة ، (2001م) . بناء المنهج المدرسي . دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
72- مازن أحمد الربايعة . (2003م) . تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأعضاء لجنة تأليف المقرر . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة النيلين ، الخرطوم ، السودان .
73- مجاهد عبد المنعم محمد . (1999م) . فن تصميم الصور والرسوم التوضيحية في الكتاب المدرسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا ، الخرطوم ، السودان .
74- مجدي عبد الكريم حبيب . (1996م) . التقويم والقياس في التربية وعلم النفس . (ط1) . مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر .
75- محمد أحمد سنان . (1989م) . تطوير مواصفات الكتاب المدرسي واستخدامها في تقييم كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في اليمن . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن .

76- محمد بشارات (2000م) . تقويم كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في محافظات شمال فلسطين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

77- محمد توفيق ربايعة . (2004م) . تحليل وتقويم مقرري التربية الوطنية للصفين السادس والسابع في فلسطين . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة النيلين ، الخرطوم ، السودان .

78- محمد زياد حمدان . (1985م) . التنفيذ العلمي للتدريس . دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن .

79- ———— . (1986م) . تقييم المنهج . دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن .

80- ———— . (1988م) . المنهج المعاصر . دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن .

81- ———— . (1997م) . تقييم الكتاب المدرسي . دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن.

82- محمد سعيد . (1985م) . أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم . جامعة اليرموك . أربد ، الأردن .

83- محمد عبد الرحمن الجاغوب . (2002م) . المنهج القويم في مهنة التعليم . دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

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

85- محمد علي المتوكل . (1989م) . تقويم كتب الأحياء للصفوف الثانوية في الجمهورية العربية اليمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أربد ، الاردن .

86- محمد هاشم فالوقي . (1994م) . أسس المناهج التربوية (اشكالية المفهوم وتنوع التنظيم) . جامعة الفاتح ، منشورات الجامعة المفتوحة ، طرابلس ، ليبيا .

87- محمود أحمد شوق . (1995م) . أساسيات المنهج الدراسي ومهماته . عالم الكتب ، الرياض ، السعودية .

88- مروان أبو حويج . (2000م) . المناهج التربوية المعاصرة . الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .

89- مصطفى القس وآخرون . (2000م) . القياس والتقويم في التربية . دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .

90- معاذ توفيق بدوي . (1989م) . تقويم محتوى فيزياء الصف الثالث الثانوي في السودان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، الخرطوم ، السودان .

91- نادية عبد العزيز محمد . (1999م) . تطوير منهج الأحياء للمرحلة الثانوية على ضوء المعايير الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، الخرطوم، السودان.

92- نجاح يعقوب الجمل . (1988م) . نحو منهج تربوي معاصر . (ط5) . جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان ، الأردن .

93- نعيم جرار . (1998م) . تقويم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (ثامن ، تاسع ، عاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة جنين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

94- هشام الحسن ، وشفيق القايد .(1990م) . تخطيط المنهج وتطويره . دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

95- هيثم ياسين أبو الراغب . (1994م) . تحليل محتوى واسئلة كتاب العلوم للصف السادس الأساسي وتقويمه من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

96- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (1998م) . خطة المنهاج الفلسطيني الأول . مركز تطوير المناهج الفلسطينية ، رام الله ، فلسطين .

97- _____ (2004م) . المنهاج الفلسطيني . نشرة غير منشورة ، مركز تطوير المناهج الفلسطينية ، رام الله ، فلسطين .

98- (1996م) . خلفية تاريخية . مركز تطوير المناهج الفلسطينية ، رام الله ، فلسطين .

99- وهيب سمعان ورشدي لبيب . (1982م) . دراسات في المناهج . مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

100- يعقوب حسين نشوان . (1992م) . المنهج التربوي من منظور إسلامي . دار الفرقان ، عمان، الاردن .

101- ———————— . (1984م) . اتجاهات معاصرة في مناهج وأساليب تدريس العلوم . دار الفرقان ومؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان .

المراجع الأجنبية

1- Barham. E. (1996). Central Control of the Curriculum and Teacher Involvement in Curriculum Change. Journal of Curriculum Supervision. 12(1), 29-35.
2- Bybee, R & Trowbridge, L. (1986). Becoming a Secondary School. Science Teacher, the Edition. Columbus: Merrill Pub, OH, USA.
3- Carrick, T. (1977), A Comparison of Recently Published Biology Text books For First Examination. Journal of Biological Education. 11(3).
4- Chiappetta, E., Fillman, D. 8 Sethna, A. (1991). A Method to Quantify Major Themes of Scientific Literacy in Science Text Books. Journal of Research in Science Teaching, 28 (8), 713-725.
5- Herron, J.D. (1983). What Research Says and How it Can be Used. Journal of Chemical Education, 60(10). 888-890 .
6- Jacobson. W.J. & Doran. RL (1986): "What do our Ninth Graders Think of Science and the Science Teacher". Vol. 53, No. 5 May, PP 59-61.
7- Jenkins, Edgar & Richard Whitfield. (1974). Readings in Science Education, London: Mc Grow-Hill co.
8- Lin Sheen-Huei, (1990). "An Analysis of the Earth Science Text Books Used in Junior School in Taiwan in Terms of New Goals for Science Education and a Comparison of it with a Similar U.S. Books text. Dissertation Abstracts International Vol. 51, No. 5, P742A.
9- Mager, R.F, (1975). Preparing Instructional Objectives, 2nd Ed, Searon Publishers, Inc, Belmont. California.
10- Philip H. phinix, The Disciplines As Curriculum Content, in Edmund C. Short and George D. Marconnit Contemporary Thought of Public School Curriculum (Lwa: W.C. Brown).
11- Richard Hooper (1971). The Curriculum: Context Design and Development.
12- Stake, R.E & Easily J.A. "Case studies in Science Education", Center for the Instructional Research and Curriculum Evaluation, University of Illionis at Urbana Champaign. 1978. pp 3-6.
13- Staver, Bay, M. Analysis of the Project Elementary Goal Clustar Orientation and Inquiry Emphasis of Elementary Science Text book, Journal of Research in Science Teaching, Vol. 24 No. 7.
14- Toombs, W. & Tierney, W. (1993). Curriculum Definitions and Reference Points. Journal of Curriculum and Supervision. 8 (3), 175-195.

ملحق رقم (1 : أ)

أداة التقويم (الاستبانة) بصورتها الأولية

ملحق رقم (1 : ب)

أداة التقويم (الاستبانة) بصورتها النهائية

ملحق رقم (2)

أدوات تحليل المادة العلمية لكتابي العلوم للصفين السابع والثامن الأساسيين

ملحق رقم (2 : ا)

أداة تحليل الأهداف التعليمية الواردة في بداية الوحدات والفصول في كتابي العلوم

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم الهدف	نوع الهدف		
			معرفي	انفعالي	نفس حركي

ملحق رقم (2 : ب)

أداة تحليل الأنشطة التعليمية الواردة في المادة العلمية للكتابين

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم النشاط	عناصر النشاط			مستويات التوجية				نوع النشاط	
			النشاط	الخطوات	النتائج	أول	ثاني	ثالث	رابع	صفي	لا صفي

ملحق رقم (2 : جـ)

أداة تحليل الأسئلة التقويمية التعليمية الواردة في نهايات البنود والفصول والوحدات الدراسية للمادة العلمية للكتابين

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	نوع السؤال					نوع الهدف الذي يقيسه السؤال							
			مقال	موضوعي				معرفي/ مستويات التفكير						انفعالي	نفس حركي
				تكميل	اختيار	مقابلة	صح/خطأ	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		

ملحق رقم (3)

أسماء السادة أعضاء لجنة المحكمين لأداة التقويم (الاستبانة)

1- البروفيسور دكتور عثمان أحمد محمد عبد الوهاب / تخصص تربية / جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

2- الدكتور غسان حسين الحلو/ تخصص تربية / جامعة النجاح الوطنية .

3- الدكتور علي حبايب / تخصص تربية / جامعة النجاح الوطنية .

4- الدكتورة ليلى البيطار / تخصص تربية / جامعة النجاح الوطنية .

5- الدكتور مازن ربايعة /تخصص تربية / جامعة القدس المفتوحة .

6- الدكتور عصام عبد الخالق / تخصص تربية / جامعة القدس المفتوحة – مشرف غير متفرغ.

7- السيد سامي الكيلاني / تخصص تربية (ماجستير) / جامعة النجاح الوطنية .

8- السيد إياد أبو هنطش/ تخصص إدارة تربوية (ماجستير) / جامعةالقدس المفتوحة – مشرف غير متفرغ .

9- المشرفة التربوية رباب جرار / مشرفة الفيزياء والعلوم / مديرية التربية والتعليم قباطية .

10- المشرف التربوي بشير خنفر / مشرف الكيمياء والعلوم / مديرية التربية والتعليم قباطية .

11- المشرف التربوي حكم أبو شملة / مشرف الكيمياء والعلوم / مديرية التربية والتعليم جنين .

أسماء السادة أعضاء لجنة المحكمين والمحللين للمادة العلمية للكتابين

1- الـــدكتورة حنـــان الفاضـــلابي / رئيســـة قســـم المنـــاهج / جامعـــة الخرطـــوم / الســـودان. (محكماً)

2- المشرف التربوي بشير عبد الفتاح خنفر / مشرف الكيمياء والعلوم / مديرية التربية والتعليم قباطية . (محكماً)

3- الدكتور عصام إبراهيم عبد الخالق / تخصص تربية / جامعة القدس المفتوحة – مشرف غير متفرغ . (محللاً)

ملحق رقم (5)

الإجراءات الإدارية والتنظيمية المتعلقة بتطبيق أداة التقويم (الاستبانة) في مدارس مديريتي التربية والتعليم جنين وقباطية

ملحق (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب الفقرات والمجالات في كل مجال من مجالات الاستبانة الستة لكتاب العلوم للصف السابع الأساسي

م : المتوسط الحسابي ، ع : الانحراف المعياري ، ر : رتبة كل فقرة في المجال

رقم الفقرة	الفقـــــرات	المعلمين			المشرفين		
		م	ع	ر	م	ع	ر
	المجال الأول : محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية						
1	مقدمة الكتاب تعطي فكرة واضحة عن محتوى الكتاب وتنظيمه	3.64	0.81	16	3.60	0.89	19
2	مقدمة الكتاب تعطي فكرة واضحة عن أسلوب عرض المادة	3.40	0.82	19	3.40	0.54	20
3	مقدمة الكتاب تعطي فكرة واضحة عن أهدافه	3.67	0.73	13	3.80	0.44	9
4	يتناسب محتوى الكتاب مع المستوى العقلي للطلبة	3.39	0.73	20	3.20	0.44	24
5	يراعي محتوى الكتاب الفروق الفردية بين الطلبة	3.39	0.76	21	3.40	0.54	20
6	يتميز الكتاب بحداثة مادته العملية	4.0	0.69	2	4.40	0.89	1
7	يتميز محتوى الكتاب بدقة مادته العلمية (يخلو من الأخطاء العلمية)	3.78	0.67	7	3.80	0.44	9
8	يتناسب محتوى الكتاب مع عدد الحصص المقرر له	3.37	1.06	22	3.20	1.09	25
9	يتناسب محتوى الكتاب مع المادة العلمية للصفوف السابقة	3.70	0.73	14	3.80	0.44	9
10	يتناسب محتوى الكتاب مع المادة العلمية للصفوف اللاحقة	3.70	0.72	12	3.60	0.54	15
11	يركز محتوى الكتاب على علاقة العلم بتطبيقاته العلمية التكنولوجية في الحياة اليومية	3.94	0.72	4	4.00	0.70	5
12	يوجه محتوى الكتاب الطلبة نحو استثمار البيئة المحيطة بهم	3.75	0.70	8	3.60	0.54	15
13	يوضح محتوى الكتاب دور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم	2.95	0.96	25	3.80	1.09	14
14	يظهر محتوى الكتاب المفاهيم العلمية الأساسية بشكل واضح وبارز	3.81	0.62	6	3.80	0.44	9
15	قسم محتوى الكتاب إلى أقسام رئيسة مناسبة موزعة بشكل منتظم	3.95	0.57	3	4.00	0.70	5
16	يعالج كل قسم من أقسام الكتاب موضوعاً فرعياً ينضوي تحت الموضوع العام	4.0	0.66	1	4.00	0.70	5
17	أمثلة الكتاب واضحة مناسبة للطلبة	3.75	0.73	9	4.20	0.83	2
18	تعالج المادة العلمية بأمثلة من البيئة الفلسطينية	3.09	0.95	24	3.40	0.54	20
19	عدد الأمثلة المطروحة في الكتاب يتلائم مع طبيعة محتوى الكتاب	3.44	0.76	18	3.80	0.44	9
20	الأمثلة المطروحة في الكتاب ترتبط بمحتواه	3.93	0.47	5	4.00	0.0	3
21	توقيت عرض أقسام المحتوى ملائم وفق فصول السنة	3.65	0.73	15	4.00	0.0	3
22	يوازن محتوى الكتاب بين مجالات الأهداف الثلاثة المعرفية والانفعالية والنفس حركية	3.73	0.65	11	3.60	0.54	15
23	محتوى الكتاب موثق بالمصادر والمراجع	3.34	1.34	23	3.40	1.51	23
24	يلبي محتوى الكتاب الحاجات النمائية للطلبة	3.54	0.67	17	3.60	0.54	15

25	ينظم محتوى الكتاب بطريقة متسلسلة مترابطة	3.74	0.67	10	4.00	0.70	5
	المجموع للمجال الأول	**3.63**	**0.36**	**5**	**3.73**	**0.17**	**4**

رقم الفقرة		المعلمين			المشرفين		
		م	ع	ر	م	ع	ر
26	لغة الكتاب سليمة واضحة من حيث السياق والتعبير والتركيب	4.11	0.55	1	4.00	0.00	1
27	لغة الكتاب قريبة من مدارك الطلبة	3.98	0.64	2	4.00	0.70	5
28	لغة الكتاب تستخدم المصطلحات والرموز التي اجازتها مجامع اللغة العربية	3.87	0.60	3	4.00	0.00	1
29	لغة الكتاب تساعد على رفع المستوى اللغوي للطلبة	3.87	0.61	4	4.00	0.00	1
30	يخلو الكتاب من الأخطاء الطباعية والفنية	3.37	0.74	6	4.00	0.70	5
31	تستخدم علامات الترقيم في الكتاب في مواضعها	3.82	0.69	5	4.00	0.00	1
	المجموع للمجال الثاني	**3.83**	**0.43**	**3**	**4.00**	**0.20**	**1**
	المجال الثالث : شكل كتاب العلوم وطريقة إخراجه						
32	الشكل الخارجي للكتاب جذاب ومثير لاهتمام الطلبة	3.67	0.73	7	3.80	1.09	8
33	تعبر رسومات الغلاف عن محتوى الكتاب بشكل ملائم	3.53	0.98	9	3.60	0.54	9
34	يتميز غلاف الكتاب بجودة تجليده	3.59	0.69	8	4.20	0.44	1
35	تتميز صفحات الكتاب بنوعية ورق جيدة	3.83	0.66	6	3.80	0.44	6
36	تبرز العناوين الرئيسة والفرعية في الكتاب بشكل بارز مميز	4.09	0.63	5	4.0	0.00	3
37	حجم حروف الكتاب مناسب للطلبة	4.25	0.51	1	4.0	0.00	3
38	تتميز طباعة الكتاب بالوضوح	4.24	0.56	2	4.0	0.00	3
39	حجم الكتاب مناسب لعدد صفحاته	4.12	0.65	4	3.80	0.44	6
40	يشتمل الكتاب على فهرس واضح ومرقم بطريقة مناسبة	4.20	0.66	3	4.20	0.44	1
	المجموع للمجال الثالث	**3.95**	**0.44**	**1**	**3.93**	**0.20**	**2**
	المجال الرابع : الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في كتاب العلوم						
41	الأنشطة المقترحة في الكتاب مرتبطة ببيئة الطلبة	3.73	0.62	7	3.80	0.83	8
42	الأنشطة المقترحة في الكتاب متنوعة وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.50	0.66	12	3.40	0.54	11
43	الأنشطة المقترحة بالكتاب يمكن للطلبة تنفيذها	3.43	0.75	15	3.60	0.54	9
44	تعليمات تنفيذ الأنشطة واضحة	3.92	0.66	3	3.60	0.54	9
45	الأنشطة المقترحة في الكتاب تثري موضوع الدرس	3.95	0.64	2	4.0	0.00	3
46	الأنشطة المقترحة في الكتاب تناسب المستوى العمري للطلبة	3.66	0.66	9	3.40	0.54	11
47	الأنشطة المقترحة في الكتاب تتيح الفرصة لتعلم الطلبة ذاتياً	3.50	0.72	14	3.40	0.54	11
48	يتلائم عدد الأنشطة المقترحة مع موضوع الدرس	3.60	0.77	10	3.40	0.54	11
49	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب كافية	3.58	0.68	11	4.20	0.44	1
50	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب دقيقة	3.50	0.71	13	3.80	0.44	5
51	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ترتبط بموضوع الدرس	3.96	0.56	1	4.0	0.00	3
52	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ذات مساحة مناسبة	3.81	0.67	6	3.80	0.44	5
53	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ذات ألوان جذابة لانتباه الطلبة	3.82	0.75	5	4.20	0.44	1

54	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب مقتبسة من بيئة الطلبة	3.70	0.73	8	3.40	0.54	11
55	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب تعرض في المكان المناسب لها خلال عرض الموضوع	3.87	0.67	4	3.80	0.44	5
	المجموع للمجال الرابع	**3.70**	**0.44**	**4**	**3.72**	**0.19**	**5**

رقم الفقرة		المعلمين			المشرفين		
		ع	ر	م	ع	ر
	المجال الخامس : أساليب التقويم في كتاب العلوم						
56	اسئلة الكتاب في كل وحدة تقيس أهدافها	3.96	3	4.00	0.00	4
57	تتنوع اسئلة الكتاب بحيث تشمل (الموضوعية ، المقالية)	4.16	1	4.20	0.83	3
58	تخاطب اسئلة الكتاب مستويات التفكير المختلفة	3.92	5	3.80	0.83	8
59	تتنوع اسئلة الكتاب بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.85	7	3.60	0.89	12
60	تتميز اسئلة الكتاب بالدقة العلمية	3.84	8	4.20	0.44	1
61	صياغة اسئلة الكتاب واضحة ودقيقة	3.87	6	4.20	0.44	1
62	صياغة اسئلة الكتاب تراعي موقع المطلوب (في البداية ، في الوسط ، في النهاية)	3.79	10	3.60	0.54	10
63	اسئلة الكتاب تساعد على تعزيز فهم الطلبة لموضوع الدرس	4.05	2	3.80	0.83	8
64	اسئلة الكتاب تتلاءم مع مستوى مادته العلمية	3.94	4	3.80	0.44	7
65	عدد الاسئلة في نهاية كل درس مناسب	3.81	9	3.60	0.54	10
66	عدد الاسئلة في نهاية كل وحدة مناسب	3.79	11	4.00	0.70	6
67	تتدرج اسئلة الكتاب من السهل إلى الصعب	3.64	12	4.00	0.00	4
	المجموع للمجال الخامس	**3.88**	**2**	**3.90**	**0.38**	**3**
	المجال السادس : تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة						
68	ينمي الكتاب اتجاهاً ايحابياً نحو تعلم العلوم	3.75	2	3.80	0.44	1
69	يبرز الكتاب جمال وتناسق الموضوعات العلمية	3.67	3	3.60	0.54	4
70	يثير الكتاب اهتمام الطلبة للتخصص في مجال العلوم	3.52	4	3.00	0.00	11
71	يوضح الكتاب دور العلوم في الحياة العملية	3.85	1	3.80	0.44	1
72	ينمي الكتاب في نفوس الطلبة تقدير العلم والعلماء خاصة العرب والمسلمين منهم	3.23	9	3.40	0.54	7
73	ينمي الكتاب اتجاهات الطلبة في المحافظة على البيئة	3.45	5	3.60	0.54	4
74	ينمي الكتاب علاقة الطلبة مع المجتمع المحلي	3.26	8	3.40	0.54	7
75	يعزز الكتاب القيم الدينية لدى الطلبة	3.16	11	3.80	0.44	1
76	ينمي الكتاب عند الطلبة أهمية المحافظة على الأدوات المخبرية والممتلكات العامة	3.37	6	3.60	0.54	4
77	ينمي الكتاب عند الطلبة أهمية احترام الآخرين وتقديرهم	3.27	7	3.40	0.54	7
78	ينمي الكتاب عند الطلبة أهمية القيم والعادات الحميدة	3.19	10	3.20	0.44	10
	المجموع للمجال السادس	**3.43**	**6**	**3.50**	**0.17**	**6**
	المجموع الكلي لجميع المجالات والفقرات	**3.74**		**3.79**	**0.15**	

ملحق (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب الفقرات في كل مجال من مجالات الاستبانة الستة لكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي

م : المتوسط الحسابي ، ع : الانحراف المعياري ، ر : رتبة كل فقرة في المجال ، رتبة المجال .

رقم الفقرة	الفقـــــرات	المعلمين			المشرفين		
		م	ع	ر	م	ع	ر
المجال الأول : محتوى كتاب العلوم ومادته العلمية							
1	مقدمة الكتاب تعطي فكرة واضحة عن محتوى الكتاب وتنظيمه	3.83	0.66	9	3.60	0.89	23
2	مقدمة الكتاب تعطي فكرة واضحة عن أسلوب عرض المادة	3.36	0.83	21	3.20	0.44	24
3	مقدمة الكتاب تعطي فكرة واضحة عن أهدافه	3.79	0.76	14	3.80	0.44	10
4	يتناسب محتوى الكتاب مع المستوى العقلي للطلبة	3.51	0.88	20	3.60	0.54	15
5	يراعي محتوى الكتاب الفروق الفردية بين الطلبة	3.33	0.94	23	3.60	0.54	15
6	يتميز الكتاب بحداثة مادته العملية	3.99	0.68	3	4.40	0.54	1
7	يتميز محتوى الكتاب بدقة مادته العلمية (يخلو من الأخطاء العلمية)	3.84	0.79	8	3.80	0.44	10
8	يتناسب محتوى الكتاب مع عدد الحصص المقرر له	3.75	1.03	15	3.60	0.54	15
9	يتناسب محتوى الكتاب مع المادة العلمية للصفوف السابقة	3.80	0.63	13	3.80	0.44	10
10	يتناسب محتوى الكتاب مع المادة العلمية للصفوف اللاحقة	3.84	0.74	7	3.60	0.54	15
11	يركز محتوى الكتاب على علاقة العلم بتطبيقاته العلمية التكنولوجية في الحياة اليومية	3.83	0.71	10	4.20	0.83	4
12	يوجه محتوى الكتاب الطلبة نحو استثمار البيئة المحيطة بهم	3.72	0.76	16	3.60	0.54	15
13	يوضح محتوى الكتاب دور العلماء وخاصة العرب والمسلمين منهم	3.01	0.90	25	3.80	0.83	14
14	يظهر محتوى الكتاب المفاهيم العلمية الأساسية بشكل واضح وبارز	3.83	0.71	10	4.00	0.00	5
15	قسم محتوى الكتاب إلى أقسام رئيسة مناسبة موزعة بشكل منتظم	3.92	0.69	6	4.00	0.70	8
16	يعالج كل قسم من أقسام الكتاب موضوعاً فرعياً ينضوي تحت الموضوع العام	4.00	0.63	1	4.20	0.44	2
17	أمثلة الكتاب واضحة مناسبة للطلبة	3.93	0.70	5	4.20	0.44	2
18	تعالج المادة العلمية بأمثلة من البيئة الفلسطينية	3.34	0.91	22	3.80	0.44	10
19	عدد الأمثلة المطروحة في الكتاب يتلائم مع طبيعة محتوى الكتاب	3.60	0.80	18	3.60	0.54	15
20	الأمثلة المطروحة في الكتاب ترتبط بمحتواه	3.99	0.59	2	4.00	0.00	5
21	توقيت عرض أقسام المحتوى ملائم وفق فصول السنة	3.56	0.87	19	4.00	0.00	5
22	يوازن محتوى الكتاب بين مجالات الأهداف الثلاثة المعرفية والانفعالية والنفس حركية	3.81	0.67	12	3.60	0.54	15
23	محتوى الكتاب موثق بالمصادر والمراجع	3.33	1.25	24	3.20	1.30	25

24	يلبي محتوى الكتاب الحاجات النمائية للطلبة	3.67	0.66	17	3.60	0.54	15
25	ينظم محتوى الكتاب بطريقة متسلسلة مترابطة	3.94	0.59	4	4.00	0.70	8
	المجموع للمجال الأول	**3.70**	**0.40**	**5**	**3.79**	**0.06**	**5**

رقم الفقرة		المعلمين			المشرفين		
		م	ع	ر	م	ع	ر
26	لغة الكتاب سليمة واضحة	4.17	0.56	1	4.00	0.00	2
27	لغة الكتاب قريبة من مدارك الطلبة	3.97	0.59	3	4.00	0.00	2
28	لغة الكتاب تستخدم المصطلحات والرموز التي اجازتها مجامع اللغة العربية	3.99	0.66	2	3.80	0.44	5
29	لغة الكتاب تساعد على رفع المستوى اللغوي للطلبة	3.85	0.68	5	4.00	0.00	2
30	يخلو الكتاب من الأخطاء الطباعية والفنية	3.50	0.86	6	4.00	0.70	6
31	تستخدم علامات الترقيم في الكتاب في مواضعها	3.89	0.70	4	4.20	0.44	1
	المجموع للمجال الثاني	**3.89**	**0.44**	**3**	**4.00**	**0.11**	**1**
	المجال الثالث : شكل كتاب العلوم وطريقة إخراجه						
32	الشكل الخارجي للكتاب جذاب ومثير لاهتمام الطلبة	3.83	0.84	6	4.00	0.70	5
33	تعبر رسومات الغلاف عن محتوى الكتاب بشكل ملائم	3.66	0.83	8	3.80	0.83	9
34	يتميز غلاف الكتاب بجودة تجليده	3.52	0.81	9	4.00	0.70	5
35	تتميز صفحات الكتاب بنوعية ورق جيدة	3.76	0.75	7	3.80	0.44	8
36	تبرز العناوين الرئيسة والفرعية في الكتاب بشكل بارز مميز	4.11	0.66	5	4.00	0.00	2
37	حجم حروف الكتاب مناسب للطلبة	4.17	0.58	1	4.00	0.00	2
38	تتميز طباعة الكتاب بالوضوح	4.15	0.61	3	4.00	0.00	2
39	حجم الكتاب مناسب لعدد صفحاته	4.16	0.60	2	4.00	0.70	5
40	يشتمل الكتاب على فهرس واضح ومرقم بطريقة مناسبة	4.14	0.73	4	4.40	0.54	1
	المجموع للمجال الثالث	**3.94**	**0.47**	**1**	**4.00**	**0.13**	**1**
	المجال الرابع : الأنشطة والرسومات والصور والأشكال التوضيحية في كتاب العلوم						
41	الأنشطة المقترحة في الكتاب مرتبطة ببيئة الطلبة	3.77	0.72	8	4.00	1.00	10
42	الأنشطة المقترحة في الكتاب متنوعة وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.60	0.67	14	3.60	0.89	15
43	الأنشطة المقترحة بالكتاب يمكن للطلبة تنفيذها	3.76	0.64	9	3.80	0.83	11
44	تعليمات تنفيذ الأنشطة واضحة	4.03	0.63	2	4.00	0.70	6
45	الأنشطة المقترحة في الكتاب تثري موضوع الدرس	3.98	0.67	3	4.20	0.44	1
46	الأنشطة المقترحة في الكتاب تناسب المستوى العمري للطلبة	3.83	0.58	7	4.00	0.70	6
47	الأنشطة المقترحة في الكتاب تتيح الفرصة لتعلم الطلبة ذاتياً	3.59	0.65	15	3.80	0.83	11
48	يتلائم عدد الأنشطة المقترحة مع موضوع الدرس	3.70	0.79	11	3.80	0.83	11
49	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب كافية	3.68	0.72	12	4.20	0.44	1
50	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب دقيقة	3.66	0.70	13	4.00	0.00	3
51	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ترتبط بموضوع الدرس	4.08	0.55	1	4.00	0.00	3
52	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ذات مساحة مناسبة	3.85	0.70	6	4.00	0.00	3

53	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب ذات ألوان جذابة لانتباه الطلبة	3.85	0.66	5	4.00	0.70	6
54	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب مقتبسة من بيئة الطلبة	3.71	0.68	10	3.60	0.54	14
55	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية في الكتاب تعرض في المكان المناسب لها خلال عرض الموضوع	3.95	0.60	4	4.00	0.70	5
المجموع للمجال الرابع		**3.80**	**0.44**	**4**	**3.93**	**0.39**	**4**

رقم الفقرة		المعلمين			المشرفين		
		م	ع	ر	م	ع	ر
	كتاب العلوم						
56	اسئلة الكتاب في كل وحدة تقيس أهدافها	4.10	0.61	2	4.00	0.00	4
57	تتنوع اسئلة الكتاب بحيث تشمل (الموضوعية ، المقالية)	4.15	0.72	1	4.20	0.83	3
58	تخاطب اسئلة الكتاب مستويات التفكير المختلفة	3.97	0.74	4	4.00	0.70	8
59	تتنوع اسئلة الكتاب بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.91	0.70	7	3.80	0.83	11
60	تتميز اسئلة الكتاب بالدقة العلمية	3.89	0.67	9	4.20	0.44	2
61	صياغة اسئلة الكتاب واضحة ودقيقة	3.91	0.69	6	4.40	0.54	1
62	صياغة اسئلة الكتاب تراعي موقع المطلوب (في البداية ، في الوسط ، في النهاية)	3.77	0.68	11	3.60	0.54	12
63	اسئلة الكتاب تساعد على تعزيز فهم الطلبة لموضوع الدرس	4.01	0.66	3	4.00	0.70	8
64	اسئلة الكتاب تتلاءم مع مستوى مادته العلمية	3.94	0.68	5	4.00	0.00	4
65	عدد الاسئلة في نهاية كل درس مناسب	3.89	0.66	8	3.80	0.44	10
66	عدد الاسئلة في نهاية كل وحدة مناسب	3.89	0.75	10	4.00	0.00	4
67	تتدرج اسئلة الكتاب من السهل إلى الصعب	3.77	0.70	12	4.00	0.00	4
المجموع للمجال الخامس		**3.93**	**0.48**	**2**	**4.00**	**0.31**	**1**
المجال السادس : تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة							
68	ينمي الكتاب اتجاهاً ايحابياً نحو تعلم العلوم	3.84	0.64	2	3.80	0.44	2
69	يبرز الكتاب جمال وتناسق الموضوعات العلمية	3.75	0.67	3	3.40	0.54	9
70	يثير الكتاب اهتمام الطلبة للتخصص في مجال العلوم	3.66	0.72	4	3.20	0.44	10
71	يوضح الكتاب دور العلوم في الحياة العملية	3.98	0.67	1	3.6	0.54	3
72	ينمي الكتاب في نفوس الطلبة تقدير العلم والعلماء خاصة العرب والمسلمين منهم	3.22	0.86	9	3.60	0.54	3
73	ينمي الكتاب اتجاهات الطلبة في المحافظة على البيئة	3.51	0.88	5	3.60	0.54	3
74	ينمي الكتاب علاقة الطلبة مع المجتمع المحلي	3.27	0.85	7	3.60	0.54	3
75	يعزز الكتاب القيم الدينية لدى الطلبة	3.15	1.07	10	4.00	0.70	1
76	ينمي الكتاب عند الطلبة أهمية المحافظة على الأدوات المخبرية والممتلكات العامة	3.29	0.90	6	3.60	0.89	8
77	ينمي الكتاب عند الطلبة أهمية احترام الآخرين وتقديرهم	3.24	0.94	8	3.60	0.54	3
78	ينمي الكتاب عند الطلبة أهمية القيم والعادات الحميدة	3.13	0.99	11	3.20	0.44	10
المجموع للمجال السادس		**3.46**	**0.61**	**6**	**3.56**	**0.39**	**6**
المجموع الكلي لجميع المجالات والفقرات		**3.79**	**0.40**		**3.88**	**0.18**	