Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 48, No. 2, 2021

Deanship of Scientific Research

Assessment of Arabic Communication Skills Textbook for Eighth Grade by Teachers in Jordanian Schools

Rasha Eyade Khalaf, Haitham Mamdouh Alqadi

Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.

Received: 19/6/2016
Revised: 29/7/2016
Accepted: 21/2/2017
Published: 1/6/2021

Citation: Khalaf, R. E., & Alqadi, H. M. (2021). Assessment of Arabic Communication Skills Textbook for Eighth Grade by Teachers in Jordanian Schools. *Dirasat: Educational Sciences*, *48*(2), 17–33. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2706

© 2021 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

The study aims at identifying how communication skills curriculum of eighth grade is evaluated from the point of view of Arabic language teachers in Jordan. The study sample consisted of (184) male and female teachers from the first and second departments of education at Amman. The researchers developed a questionnaire consisting of (47) items distributed on five domains (form and instruction, objectives, content, activities and educational means, and procedures of evaluation). The results of the study revealed that the evaluation degree of the curriculum was high in all areas except the domain of activities and educational means which had an average evaluation level. The results showed statistically significant differences in favor of male teachers in the domain of form and instruction evaluation, while there were no statistically significant differences attributed to academic qualification or experience. In light of the study results, the researchers recommend that the book layout, the learning activities, and the instructional media be reconsidered to take into account the individual differences among students.

Keywords: Textbook evaluation, communication skills textbook, eighth grade, Arabic language teachers.

تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الأردن

رشا عيادة خلف، هيثم ممدوح القاضي

كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

ملخّص

هدفت الدّراسة إلى تعرف درجة تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الأردن. تكونت عينة الدّراسة من (184) معلمًا ومعلمة من مديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية. ولتحقيق أهداف الدراسة، جرى إعداد استبانة وتكونت من (47) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي: الشكل والإخراج الفني، وأهداف الكتاب، والمحتوى، والأنشطة والوسائل التعليمية، وإجراءات التقييم. أظهرت النتائج أن درجة تقييم الكتاب كانت كبيرة في جميع المجالات، باستثناء مجال الأنشطة والوسائل التعليمية الذي جاء بدرجة تقدير متوسطة. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة تقييم الشكل والإخراج الفني تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة. في ضوء نتائج الدّراسة، يوصي الباحثان بإعادة النظر في شكل الغلاف الخارجي للكتاب والأنشطة والوسائل التعليمية لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

الكلمات الدالة : تقييم كتاب، كتاب مهارات الاتصال، الصف الثامن الأساسي، معلمو اللغة العربية.

المقدمة

تعد اللغة من أهم مظاهر السلوك الإنساني، ومن أبرز خصائص إنسانيته الظاهرة، كما أنها رمز وحدة الأمة وقوتها، فقد ارتبطت قوة الأمة العربية والإسلامية وعزتها بقوة اللغة العربية، فعندما كانت اللغة العربية قوية، كانت الأمة قوية، ولما تسلل إليها الضعف ودخل عليها اللحن والعامية ضعفت الأمة وتراجعت – وذلك إلى حد ما -؛ ولهذا غالبًا ما استخدم الاستعمار الغزو الفكري والثقافي متمثلًا في محاربة لغة الأمة وقيمها إلى جانب القوة العسكرية لمحاربة العرب والمسلمين في كافة الحروب. واللغة العربية هي الوعاء الذي يحفظ ميراث الأمة الحضاري وتاريخها الفكري والديني والثقافي، ولقد شرف الله عز وجل اللغة العربية بأنّ جعلها لغة القرآن العظيم، وذلك لما تمتاز به من ميزات وخصائص ميزتها عن غيرها من اللغات، فجعلها الأعلى منزلة، والأبقى إلى قيام الساعة (الملاح، 1991).

وتمتلك اللغة العربية من الخصائص والميزات ما لم تتوافر في سواها من اللغات الأخرى، الأمر الذي جعلها قادرة على النمو والتطور، ومواكبة مستجدات العصر، مع احتفاظها بأصالتها؛ وذلك لمرونتها وقدرتها على الاشتقاق وسعتها للتعريب، كما جعلها لغة العلم والمعرفة، بالإضافة إلى أنها لغة الأدب والدين (سمك، 1997).

وتعد الكتب المدرسية الأداة الرئيسة والفاعلة في إعداد الأفراد الذين تقوم عليهم ركائز المجتمعات وتطلعاتها، إذ يمثل الفرد حجر الزاوية في البناء والنسيج الاجتماعي، والكتب المدرسية هي الأداة لذلك، فهي المرجع الأساسي في العملية التعليمية التعلمية للطالب والمعلم على حد سواء، كما لها دور في إعداد الدروس وتنظيمها، فنجاح العملية التعليمية أو فشلها يتوقف على جودة الكتب المدرسية العلمية والمنهجية (الدواهيدي، 1997).

ويعد الكتاب المدرسي الركيزة الأساسية للعملية التعليمية التعلمية، والمصدر الرئيس للمعرفة بالنسبة للمتعلم، فضلًا عن أنه حجر الأساس في عملية التعلم، حيث أولت الدول اهتمامًا كبيرًا بالكتاب المدرسي، وأسندت مهمة تأليفه إلى عدد من المختصين في هذا المجال. ومن النشاطات التي أجريت في هذا المجال، ما قامت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام (1994) من ورشة عمل، حيث كان من نتائجها: ضرورة وضع معايير خاصة لإعداد المناهج وتصميمها وتطويرها، والأخذ بالاعتبار اهتماماتهم التعليمية وحاجاتهم أو حاجات مجتمعاتهم باعتبار الكتاب المدرسي عنصرًا أساسيًا من عناصر المنهاج، وأي خلل أو قصور في هذا العنصر سيؤثر في عناصر المنهاج الأخرى وعلى نحو سلبي (طموس، 2002).

وقد أصبحت عملية تقييم الكتب المدرسية ضرورية ومهمة، والأهم من ذلك تقييم كتب اللغة العربية؛ لأنها تؤدي دورًا مهمًا في تكوين شخصية الطالب المعرفية والاجتماعية والثقافية، وكذلك هي وسيلة الإنسان في التعبير وأداته في التفكير والقراءة والتواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه (طموس، 2002). وهناك مجموعة من المعايير التي يجب توافرها في الكتب المدرسية، فقد أكدت توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن عام (1988)، ضرورة مراعاة أن تكون للأنشطة والمهارات التي تتضمنها الكتب المدرسية وظيفة ترتبط بالمجتمع والبيئة العامة، وضرورة اتباع نسق جديد في تأليف الكتب المدرسية يبتعد عن السرد، ويعتمد على أساليب المعرفة والتفكير الناقد والتحليل والربط والتفسير، وضرورة تجريب الكتب المدرسية قبل إقرارها النهائي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2009).

وعملية التقييم إحدى العمليات الضرورية في مجالات الحياة المختلفة، وهي عملية قديمة قدم الإنسان، فقد استخدمها الإنسان في إصدار الأحكام على قيمة الأشياء والمواقف المختلفة من أجل تحسين نمط حياته، وعملية التقييم هي عملية مسايرة لجميع الأنشطة الإنسانية المختلفة. والعملية التربوية المدرسية بحاجة إلى تقييم مستمر لأهدافها ومناهجها، وطرائق التدريس فيها وإدارتها، وجميع أوجه النشاط المختلفة فيها؛ لتحديد جوانب القوة والضعف فيها (أبو عنزة، 2009).

وتتطلب العملية التعليمية بمفهومها الحديث تقييمًا مستمرًا ومتكاملا لا يقف عند حد قياس التحصيل الدراسي، حيث إنّ تحسين العملية التعليمية وتطويرها لا يأتي بدون معرفة نتائجها والوقوف على نوع مخرجاتها، ومن هنا تأتي أهمية التقييم التربوي في أنّه الوسيلة والطريقة التي يلجأ إليها المربون وكل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مدى فاعليتها وجدواها، فالتقييم التربوي يمثل الاستراتيجية العامة للتغير التربوي؛ وذلك لأن القيادة التربوية وهي بصدد اتخاذ قرارات التغيير والتحديث والتطوير تحتاج إلى معلومات تقييمية عن مستوى الأداء الحالي للمؤسسات التعليمية والمناهج التعليمية والإمكانات الفنية، وغير ذلك من المعلومات حتى تتضح أمامها المتغيرات والبدائل من أجل الارتقاء بالعملية التربوية (الحيلة، 2005).

وللتقييم التربوي وظائف متعددة في جميع مجالات ومكونات النظام التربوي، ومن بين هذه الوظائف الآتي (عبد الموجود، ب ت؛ هندي وعليان ومصلح، 1989):

- الحكم على الأهداف التعليمية التي تتبنّاها المدرسة من حيث مراعاتها لخصائص الطلبة وطبيعتهم، ولفلسفة المجتمع، وطبيعة المادة الدّراسية، ومدى وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية والاهتمام.
- التحقق من مدى سلامة الفرضيات والمسلمات التي ترتكز إليها العملية التعليمية، وهذا بدوره يحسن في التطبيق التربوي من جهة، وفي تطوير النظرية التربوية من جهة أخرى.

- تقديم معلومات أساسية عن الظروف والعوامل المحيطة بالعملية التعليمية، وعن المعوقات التي تحول دون تنفيذ الأهداف التعليمية بفاعلية وكفاءة.
- تسهيل التغيير التربوي من خلال المعلومات التي يقدمها التقييم التربوي عن الأوضاع التعليمية السائدة في المجتمع وحاجاته في ضوء تطور العصر.
- تعديل مسار عملية التعليم إلى مسارها الصحيح.
- المساعدة في الكشف عن حاجات الطلبة وميولهم وقدراتهم واستعدادتهم التي يجب أنّ تراعى في جميع جوانب وأبعاد المنهاج.
- جمع البيانات التي تساعد المختصين على إعداد المناهج على اتخاذ قرارات تعنى بتطوير المنهاج أو استمراره أو إلغائه.
- تطوير أساليب التقييم وإجراءاته ونظرياته؛ نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.

أما بالنسبة لوظائف تقييم المنهاج، فإنها تتلخص في وظيفتين رئيستين، وهما (حمدان، 1986):

- **الوظيفة الأولى**: تحسين المنهاج من خلال مراحل تصميمه المتنوعة كالتخطيط، والتنفيذ، والتطوير، ويجري ذلك بالتقييم المرحلي التطويري (البنائي).
- **الوظيفة الثانية**: تحديد قيمة فعالية المناهج التربوية في إحداث تعلم الطلبة بالتعرف إلى دوره في تحصيلهم بواسطة التقييم النهائي أو الكلي (تقييم الإنتاجية).

ولكي تكون عملية التقييم التربوي ناجحة، لا بد لها من أنّ تتصف بمجموعة من الخصائص والسمات التي يجب مراعاتها قبل البدء بعملية التقييم، ومنها أن يكون التقييم (شبر وجامل وأبو زيد، 2005):

1- **هادفًا**: فالتقييم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة ومحددة، فبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقًا لكل عمل تربوي يكون التقييم عشوائيًا لا يساعد في إصدار أحكام سليمة، أو اعتماد حلول مناسبة.

2- **شاملًا**: التقييم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها أو أبعادها، ويتضمن المجالات التالية:

أ. جميع الأهداف التربوية (المعرفية والوجدانية والمهارية).

ب. جميع مكونات المنهاج سواء منها المقررات أم الطرق أم الوسائل أم النشاطات أم العلاقات أم غيرها.

ت. كل ما يؤثر في العملية التعليمية سواء الأهداف أم الخطط، أم المناهج أم المعلمين أم المتعلمين أم الإداريين أم المباني أم المرافق والوسائل والمعدات والظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به.

3- **مستمرًا**: التقييم المستمر يلازم العملية التعليمية من البداية حتى النهاية، وإنّه يبدأ أصلا ليكون عونًا على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع المتعلمين.

4- **ديمقراطيًا**: لتقييم الديمقراطي يقوم على أساس احترام شخصية المتعلم ليكون مدركًا لغاياته ومؤمنًا بأهميته ومتقبلًا لنتائجه قبولًا حسنًا، ويشارك في تقييم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

5- **عمليًا**: يمتاز التقييم العملي بسمات معينة تكون عونًا على إصدار الأحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة، ومنها الصدق والثبات.

6- **موضوعيًا**: ويقصد بالموضوعية عدم تأثر نتائج التقييم بالعوامل الذاتية كالمزاجية والحالة النفسية للقائم بعملية التقييم. ومن مظاهر الموضوعية ألّا تختلف نتائج التقييم من مقوم إلى آخر، ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر.

7- **معتمدا على وسائل وأساليب متعددة**: تتضمن العملية التعليمية جميع جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهي بكل ذلك تتطلب استخدام وسائل وأدوات متنوعة.

8- **اقتصاديًا**: وذلك من حيث الجهد والوقت والتكلفة.

ومن أهم الدواعي والمبررات التي تدعو إلى القيام بعملية التقييم التربوي على نحو عام، والكتب المدرسية على نحو خاص، ما يأتي (اللقاني والجمل، 1995؛ الشافعي والكثيري وعلي، 1996؛ دروزة، 1999):

- كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات، التي تقتضي إعادة النظر في الكتب المدرسية وتقييم آثاره.
- تزايد المعارف والمعلومات وتضخمها على نحو كبير.
- التطورات السياسية، وما يتبعها من تغيرات في التاريخ والجغرافيا، وما ينشأ عنها من أوضاع وواقع جديدين
- التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي، وما ترتب عليه من ظهور الحاسب الآلي والانترنت والاتصالات، وأساليب التواصل الإنساني، وتطور وسائل الإعلام (المسموعة، والمرئية، والمقروءة).
- اهتمام الناس بالتربية والتعليم اهتمامًا متزايدًا، وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدّراسية المطبقة.

- عدم رضا أولياء الأمور عن نتائج أبنائهم بسبب تقصير التربية في إكسابهم السلوكات المرغوبة وإعدادهم للحياة.
- المناداة بضرورة القيام بالإصلاحات التربوية من أجل مواكبة المستجدات في المجتمعات؛ لأن التطور العلمي والتكنولوجي، ووجود نظريات وآراء ووجهات نظر تدفعنا إلى تقييم الكتب المدرسية، حتى نتأكد من أنها تتضمن آخر ما توصلت إليه الدّراسات العلمية والتجريبية في مجالات العلوم المختلفة.
- تجريب الكتب المدرسية، حتى يمكن تدارك الأخطاء والعيوب في الوقت المناسب، وحتى لا يجري الكشف عنها في مرحلة متأخرة، بحيث يصعب معالجتها، كما يصعب على الميزانيات احتمالها.
- المراجعة والمتابعة، ومعرفة الأخطاء وتداركها قبل استفحالها.

وقد حرصت وزارة التربية والتعليم في العديد من بلدان الوطن العربي على تدريس مهارات الاتصال في مناهجها وكتبها؛ لإيمانها بفوائده المعرفية واللغوية، ولرغبتها في تحقيق هدفين رئيسين، هما: حاجة الطالب إلى الاتصال الشفوي والمكتوب بزملائه وأساتذته لأداء حاجاته الوظيفية المدرسية، وحاجة الطالب نفسه إلى امتلاك المهارات التي تُؤهله لمتابعة هذا الاتصال بعد إنهاء المرحلة الدراسية، وانتقاله إلى المرحلة الجامعية، ثم خوضه غمار الحياة العملية (صياح، 2008). وتبرز أهمية الاتصال فيما يأتي (الحيلة، 2001):

1. يتيح المجال لاحتكاك الناس ببعضهم بعضا، وإتاحة الفرصة أمامهم للتفكير والاطلاع والحوار، وتبادل المعلومات في شتى المجالات والميادين، كما أنّه يبعد الإنسان عن الشعور بالعزلة، وحتى عند ذوي الحاجات الخاصة.
2. يتيح الفرصة أمام القائمين على العملية الاتصالية للتعرف إلى آراء الآخرين وأفكارهم عن طريق الحوار والنقاش بين الأفراد والجماعات، كما أنّ الاتصال يفسح المجال لكل فرد للمشاركة في الحوار والنقاش؛ مما يساعد على تكوين شخصيته المستقلة، والناضجة في المجتمع.
3. يساعد الأفراد والجماعات على نقل الثقافات والعادات والتقاليد واللغات من وإلى المجتمعات الأخرى.
4. الاتصال وسيلة للتعرف إلى الأحداث الجارية في العالم لحظة وقوعها أو فورًا بعد حدوثها، فالتلفاز هو نافذة على العالم تمكن المشاهدين من متابعة مجريات الأحداث في أنحاء العالم، حيث أصبح العالم قرية كونية، أو بيتًا إلكترونيًا يتصل فيه الإنسان بالعالم دون أنّ يغادر منزله.
5. يستخدم من خلال وسائله الجماهيرية المتعددة التأثير، باعتبارها وسيلة إعلان فاعلة وناجحة لإيصال الرسالة.
6. تلعب وسائل الاتصال المتقدمة في العصر الحاضر دورًا بارزًا في تطوير الأنظمة التربوية وبخاصة في مجال التعلم عن بعد وتحقيق ما يسمى الجامعة المفتوحة

وهناك مجموعة من مهارات الاتصال، التي تشكل في الواقع الاتصال نفسه، وهذه المهارات هي:

أ) **مهارة الاستماع:** وهي عملية إدراك للإشارات أو الألفاظ المنقولة عن طريق الأذن، التي تكون جملًا تحمل دلالة معينة، فهي إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها، فالاستماع إذن هو تعرف الرموز بالأذنين وفهم وتحليل وتفسير ونقد وتقويم للأفكار والمعاني التي تثيرها الرموز المتحدث بها، ولهذا فإن الاستماع مهارة أعقد من السماع؛ لأنها عملية تعطي المستمع اهتمامًا خاصًا وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه أذنه من أصوات (طموس، 2002).

ب) **مهارة التحدث:** وتتضمن سلوك المعلم في أثناء الإلقاء من طلاقه في اللسان، وصحة مخارج الحروف والضبط السليم لحركة كل حرف، واستخدام الرموز اللفظية الملائمة لمستوى عمر وثقافة وقدرات المتلقي الخاصة، والتنويع في درجات الصوت، مع مراعاة البطء والسرعة في أثناء التحدث، والحديث بما يتناسب والموقف التعليمي (سويدان ومبارز، 2007).

ج) **مهارة القراءة:** تعد القراءة من أعظم إنجازات الإنسان، فهي قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار، وعن طريق القراءة يشبع الطالب رغباته وينمي فكره ويثري خبراته. فهي نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة تقوم على الاستبصار، والفهم، وتفاعل القارئ مع النص المقروء (الترتوري والقضاة، 2006)، وتطور مفهوم القراءة، إذ أصبح يعني تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة، وتقويم المقروء، وتعديل السلوك تبعًا لما في المقروء من قيم وأفكار (عطية، 2008)، ويتضح من هذا التعريف درجة التعقيد في هذه المهارة مما يشكل مسؤولية على المعلم وما هو مطلوب منه ليكون قارئًا جيدًا.

د) **مهارة الكتابة:** إن للغة في الاستعمال شكلين، هما: الأول منطوق يتكون من الأصوات التي تتكامل فيما بينها لحمل المعاني من المصدر إلى المستقبل، والثاني مكتوب وهو الذي تعبر فيه أشكال الحروف عن رموز الأصوات ومعانيها، واللغة بنوعيها المنطوق والمكتوب لا تنفصل عن حياة الإنسان في مجالاتها المختلفة، وقد نبه الباحثون قديمًا وحديثًا على العلاقة بين الكتابة والفكر، فالمعاني المجردة التي قد تتكون في الذهن سرعان ما تزول، إنّ لم تتجسد بمفردات ترمز إليها، وإنّ هذه المفردات سرعان ما تتعرض للنسيان ما لم تتجسد في رموز كتابية تحفظها، وتسهل العودة إليها (الدليمي والوائلي، 2005).

إنّ كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي يشكل نقلة نوعية تولت قيادتها وزارة التربية والتعليم في الأردن تماشيًا مع التطورات

والمستجدات في العصر، وسعيًا منها إلى تنمية شخصية الطالب المتكاملة، وزيادة ثروة اللغوية، وتحقيق التكامل بين فروع اللغة العربية من خلال وحدات دراسية يحتويها هذا الكتاب. ونظرًا إلى أهمية اللغة العربية، ومهارات الاتصال بعامة، وكتاب مهارات الاتصال بخاصة، واستجابة للتوجهات الحديثة التي تنادي بضرورة تقييم الكتاب المدرسية؛ فقد ارتأى الباحثان أنّ هناك حاجة وضرورة ملحة لدراسة هذا الكتاب وتقييمه في ضوء مجموعة من المعايير التي يجب توافرها فيه. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية بهدف تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الأردن.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء أبرز الدراسات التي توافرت لدى الباحثَين وفي حدود علمهما، التي تتعلق بتقييم الكتاب المدرسي ومهارات التواصل، حيث تم عرضها وفقًا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى كالداس وكارون (Caldas & Caron, 1997) دراسة هدفت إلى تعرف العوامل الثقافية التي تؤثر في استخدام اللغة الأولى (الأم) ومهارة التواصل. تكونت عينة الدراسة من (3) أطفال من بيئة إنجليزية من ولاية تكساس، يتحدثون اللغتين الفرنسية والانجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي، حيث أجريت لقاءات وحوارات استمرت الدراسة مدة سنتين، استخدم خلالها التسجيلات الصوتية على نحو عشوائي خلال الحوار الذي يدور في فترة تناول طعام الغداء. حيث تم حساب الكلمات المنطوقة بالفرنسية مقابل الانجليزية. أظهرت النتائج إلى أن زيادة التواصل باللغة الفرنسية في الحديث خارج البيت تعطي نتائج لا تختلف عما إذا كان الفرد في بيئة فرنسية.

وسعت دراسة جرار (1998) إلى تقدير درجة تقييم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (ثامن، وتاسع، وعاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة جنين. وقد اختير أفراد الدّراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والبالغ عددها (140) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم الباحث استبانة موزعة على خمسة مجالات هي: الأهداف، والمحتوى، وأسلوب العرض، والأسئلة التقييمية، والشكل والإخراج الفني للكتاب. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة تقييم كتب اللغة العربية في الصفوف العليا جاءت عالية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة حول تقديرهم لدرجة تقييم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا تُعزى لمتغير الجنس، وكذلك تُعزى لمتغير الخبرة، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرى الناجي (1998) دراسة هدفت إلى تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسون الكتاب في مديريات التربية والتعليم في جنوبي الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة وتكونت من (58) فقرة موزعة على خمسة مجالات: الإخراج الفني، والأهداف، والمحتوى، والرسومات والصور، ولغة الكتاب. أظهرت النتائج أن جميع فقرات الكتاب ومجالاته جاءت في المستوى المرتفع.

وهدفت دراسة أعمر (2001) إلى تقدير درجة تقييم محتوى كتابي اللغة العربية للصف الثاني الثانوي في دولة قطر. تكون أفراد الدّراسة من (648) فردًا، منهم (128) معلمًا ومعلمة، و(17) مشرفًا تربويا ومشرفة، و(503) طالبا وطالبة. ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم الباحث استبانة موزعة على أربعة مجالات، هي: الشكل الخارجي للكتاب، والأهداف، والمحتوى والأنشطة، والتقييم. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ تقدير درجة تقييم محتوى كتابي اللغة العربية للصف الثاني الثانوي جاءت مرتفعة وفي جميع المجالات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وسعت دراسة طموس (2002) إلى تعرّف مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب "لُغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي بمحافظات غزة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكون أفراد الدّراسة من (188) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم الباحث استبانة موزعة على أربعة مجالات هي: الإخراج الفني، والمادة المعروضة ويتضمن (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، ووسائل التقييم)، وطريقة عرض المادة، وخصوصيات المادة. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ تقديرات معلمي اللغة العربية لكتاب "لُغتنا الجميلة "جاءت بدرجة عالية.

وقامت عقل (2003) بدراسة هدفت إلى تقدير درجة تقييم كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة سلفيت الحكومية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. تكون أفراد الدّراسة من (33) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق هدف الدّراسة استخدمت الباحثة استبانة موزعة على ستة مجالات. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ التقدير الكلي لدرجة تقييم المعلمين والمعلمات لكتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي جاء مرتفعًا، حيث جاءت أربعة مجالات ضمن تقديرات درجة تقييم مرتفعة جدا هي: (الشكل والإخراج الفني، والأهداف، والمحتوى، وأسلوب العرض)، في حين جاء مجالان ضمن تقديرات درجة تقييم مرتفعة هي: (الأسئلة التقييمية، والوسائل التعليمية والأنشطة).

وهدفت دراسة الشخشير (2006) إلى تقدير درجة تقييم كتاب لُغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس. اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكون أفراد الدّراسة من (88) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق هدف الدّراسة

استخدم الباحث استبانة موزعة على ستة مجالات، هي: أهداف الكتاب، والمحتوى، وأسلوب العرض، والأسئلة التقييمية، والشكل والإخراج الفني للكتاب، والوسائل التعليمية والأنشطة. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة تقييم كتاب لُغتنا الجميلة للصف الأساسي في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس جاءت مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى تاكير وأريكان (Tekir & Arikan, 2007) دراسة هدفت إلى تقييم كتاب المحادثة باللغة الإنجليزية للصف السابع. وتكونت العينة من(130) مشاركًا (50 معلمًا، 80 طالبًا)، تم اختيارهم عشوائيًا من مجموعة المدارس الحكومية في تركيا. وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المنهاج دون المستوى المطلوب، حيث أظهر كل من المعلمين والطلبة اتجاهات سالبة نحوه، وعلى نحو خاصة لدى المعلمين.

وسعت دراسة الحميدي (2007) إلى تقدير درجة تقييم كتابي اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق. تكون أفراد الدّراسة من (154) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق هدف الدّراسة استخدمت الباحثة استبانة موزعة على ستة مجالات. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ تقدير درجة تقييم كتاب اللغة العربية للصف العاشر الأساسي جاء مرتفعًا، حيث جاء كل من المجالات التالية: (شكل الكتاب والإخراج الفني، والمحتوى، والرسومات والصور، ولغة الكتاب، وأسلوب عرض المادة التعليمية) بدرجة تقييم مرتفعة، في حين جاء مجال الوسائل التعليمية بدرجة تقييم متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الوسائل التعليمية تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال لغة الكتاب وفي مجال الوسائل التعليمية، ووجود فروق لأثر الخبرة في مجال المحتوى وفي مجال أسلوب عرض المادة التعليمية، وفي مجال الوسائل التعليمية.

وجاءت دراسة حمادنة (2012) هادفة إلى تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. تكون أفراد الدّراسة من (77) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم الباحث استبانة موزعة على خمسة مجالات. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، حيث جاءت كل من المجالات التالية: (الأهداف، والمحتوى، والرسومات والصور، ولغة الكتاب) بدرجة تقييم متوسطة، في حين جاء مجال الإخراج الفني للكتاب بدرجة تقييم مرتفعة. كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة تُعزى لمتغير الجنس، وكذلك متغير الخبرة، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة ساريكوبان وكان (Saricoban & Can, 2013)إلى تقييم كتب اللغة الانجليزية الأجنبية والمحلية للصف التاسع المستخدمة في المدارس الثانوية التركية، وذلك من حيث المهارات اللغوية وعناصرها. تكونت العينة من (50) معلمًا ومعلمة من خمسة مدارس ثانوية في أنقرة بتركيا. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة مكونة من (72) فقرة موزعة على (5) مجالات: المهارات اللغوية، والاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. أظهرت النتائج أن مستوى الكتب الأجنبية والمحلية جاء بدرجة جيدة، مع أن الكتب الأجنبية كانت أفضل. وأظهرت أيضًا أن مهارات المحادثة والقراءة والكتابة جاءت بدرجة عالية سواء في الكتب الدراسية المحلية أو الأجنبية. وأوصت الدراسة بضرورة التعاون بين الباحثين والمؤلفين والإداريين والمعلمين والطلبة من أجل تحسين الكتب المحلية من حيث المهارات اللغوية وعناصرها.

وأجرى محمد وسوركتي والنورابي (2013) دراسة هدفت إلى تقدير درجة تقييم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم محلية شرق النيل. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكون أفراد الدّراسة من (85) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم الباحثون استبانة موزعة على خمسة مجالات هي: (الأهداف، المحتوى، الإخراج الفني، الأنشطة والوسائل التعليمية، استراتيجيات التقييم). أظهرت النتائج أنّ درجة تقييم كتب اللغة العربية جاءت كبيرة في جميع المجالات.

وهدفت دراسة هادي (2014) إلى تقييم كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين وتكونت العينة من (35) معلمًا ومعلمة، تم اخيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وتم جمع البيانات من خلال استبانة خاصة أعدت لهذا الغرض. وأظهرت النتائج أن مقدمة الكتاب لا تتضمن لفكرة عامة عن محتوى الكتاب، وأن موضوعات الكتاب كانت دقيقة من الناحية العلمية، وتتدرج من المحسوس الى المجرد ومن السهل الى الصعب. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مماثلة لصفوف دراسية أخرى للمرحلتين الابتدائية والثانوية.

باستعراض الدراسات السابقة، يتضح أنها تناولت موضوع تقييم كتب اللغة العربية في المراحل الدّراسية المختلفة من وجهة نظر المعلمين. ومن هنا، فقد تشابهت الدّراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها، ألا أنها تميزت عن سابقاتها في أنها تناولت كتاب مهارات الاتصال الذي يضم فعاليات مختلفة، كالاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، التي قد لا تتوافق في كتب اللغة الأخرى. ولا شك أن هذه الدراسة أفادت من الدراسات السابقة في أمور متعددة، ولعل من أهما: تحديد المنهجية، وكيفية اختيار العينة، وكيفية عرض النتائج ومناقشتها.

مشكلة الدّراسة وسؤالاها

تنبثق مشكلة الدّراسة من منطلقات متعددة، ومن أهمها أنّ متابعة وتقويم الكتاب المدرسي الذي يعد جزءًا أساسيًا من عملية تصميم الكتب المدرسية، فبتقويم الكتب المدرسية التي من أهمها كتاب مهارات الاتصال، وبما أنّ عملية التقويم هي عملية أساسية لاتخاذ القرار تبنيها العملية التعليمية، فيتبين لنا جوانب الضعف والقوة، وإمكانية إعادة النظر في تلك الكتب والعمل على تعزيز توافر المحتوى العلمي والأنشطة المناسبة للصف الثامن الأساسي، فضلًا عن أنّ الكتاب المدرسي له خصوصية كبيرة تتمثل في اعتماد المتعلم عليه على نحو كبير في عملية التعلم، والحصول على المعرفة، نتيجة القصور الموجود في أداء المعلم في الغرفة الصفية.

ومن هنا كان لا بد أنّ يكون للكتاب المدرسي دورًا رئيسًا لسد هذه الفجوة وعلاج هذه المشكلة؛ لذلك سعى الباحثون المؤلفون إلى مواكبة التطورات ونتائج البحوث التربوية المتعلقة بميدان التعليم وتأليف الكتب المدرسية. لا شك أن كتاب مهارات الاتصال قد مضى عليه فترة طويلة في الميدان، إلا أن هذه الدراسة أتت في وقت متأخر استجابة للدعوات المستمرة من المربين والباحثين، ومن توصيات الدّراسات السابقة (حمادنة، 2012؛ الحميدي، 2007؛ الشخشير، 2006؛ عقل، 2003؛ طموس، 2002؛ هادي، 2014) بضرورة تقويم الكتب المدرسية بعامة، واللغة العربية بخاصة، لا سيما كتاب مهارات الاتصال وبحسب علم الباحثَين هناك ندرة في الدّراسات التي تناولت تقويم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي؛ ومن هنا، تأتي هذه الدراسة لمحاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1) ما درجة تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية؟

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية حول تقديرهم لدرجة تقييم كتاب مهارات الاتصال تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

أهمية الدّراسة

تأتي أهمية الدراسة من الموضوع الذي تتناوله، وهو تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي، فقد تضع هذه الدّراسة المسؤولين عن تخطيط منهاج اللغة العربية الأردنية على طريق إثراء وتطوير كتاب مهارات الاتصال المقرر للصف الثامن الأساسي. وتتمثل الأهمية النظرية للدراسة بأنها ترفد الأدب النظري والبحثي في مجال تقييم كتب اللغة العربية بعامة، ومهارات الاتصال بخاصة، وذلك من خلال الإفادة من نتائجها وأداة تقييم التي أعدها الباحثان، إذ إنها تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات المحلية - في حدود علم الباحثين- التي تناولت تقييم كتاب مهارات الاتصال.

أما من الناحية العملية، فتتمثل أهميتها في أنها تزود المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية بمعلومات عن جوانب الضعف التي يعاني منها كتاب مهارات الاتصال المقرر للصف الثامن الأساسي، وبالتالي العمل على علاجها، والمجالات الإيجابية للعمل على تعزيزها والبناء عليها. كما يؤمل من هذه الدّراسة أن تسهم في فتح المجال أمام الدارسين والباحثين للقيام بدراسات مستقبلية أخرى.

التعريفات الإجرائية

- **تقييم الكتاب:** اصدار أحكام حول كتاب مهارات الاتصال الذي يدرس لطلبة الصف الثامن الأساسي المعتمد في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (2006/2005) لمعرفة مدى مراعاتها للمعايير الواجب توافرها فيه من حيث الشكل والإخراج الفني، والأهداف، والمحتوى، والأنشطة والوسائل التعليمية، وإجراءات التقييم.
- **معلمو اللغة العربية:** هم معلمو ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية موزعة على مديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية في الأردن.

حدود الدّراسة

- **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 2015/2014.
- **الحدود المكانية:** وتتمثل بجميع المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية.
- **الحدود البشرية:** وتتمثل بجميع معلمي ومعلمات اللغة العربية الذي يدرسون كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في مديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية.

الطريقة والإجراءات

اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد استبانة لجمع البيانات، ثم تنظيمها وتحليلها من خلال المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم الإجابة عن أسئلتها ومناقشة نتائجها؛ وذلك لمدى ملاءمته لطبيعة وأهداف الدّراسة الحالية.

أفراد الدّراسة

تكون أفراد الدّراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية والبالغ عددهم (184) معلمًا ومعلمة بحسب إحصائيات مديريتي التربية والتعليم، الذي يدرسون كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي في مديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية في الفصل الأول من العام الدراسي (2015/2014)، وقد جرى اختيارهم بالطريقة القصدية، أنها تشمل جميع أفراد مجتمع الدراسة باستثناء العينة الاستطلاعية. ويبين الجدول (1) وصفا لخصائص المشاركين في الدراسة.

الجدول (1) وصف خصائص المشاركين في الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	95	51.63
	أنثى	89	48.37
	المجموع	**184**	**100**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	146	79.35
	دراسات عليا	38	20.65
	المجموع	**184**	**100**
الخبرة	أقل من خمس سنوات	33	17.93
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	111	60.33
	10 سنوات فأكثر	40	21.74
	المجموع	**184**	**100**

أداة الدّراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري والبحثي المتعلق بموضوع الدراسة (حمادنة، 2012؛ الحميدي، 2007؛ الشخشير، 2006؛ طموس، 2002؛ عقل، 2003)، أعد الباحثان استبانة لقياس مدى تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية. وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (47) فقرة موزعة على المجالات الخمسة الآتية: الشكل والإخراج الفني (9 فقرة)، أهداف الكتاب (6 فقرات)، والمحتوى (13 فقرة)، والأنشطة والوسائل التعليمية (7 فقرات)، وإجراءات التقييم الفقرات (12 فقرة).

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدّراسة، جرى عرضها على (12) أستاذا جامعيا من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية، وقد طلب إليهم تحكيم فقرات الاستبانة من حيث انتماء الفقرات لمجالاتها، وصياغتها اللغوية، ووضوحها، وحذف أو إضافة أية فقرات يرونها مناسبة. وقد تم تحديد نسبة اتفاق (80%) من أراء الخبراء لإجراء التعديلات المطلوبة. وبناء على المقترحات التي أبداها المحكمون، فقد تم حذف (12) فقرة على النحو الآتي: الفقرات (4، 10، 11) من مجال الشكل والإخراج الفني؛ الفقرة (19) من مجال أهداف الكتاب؛ الفقرات (21، 23، 29، 35) من مجال المحتوى؛ وأخيرا، الفقرات (46، 51، 52، 54) من مجال إجراءات التقييم.

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على أداة الدّراسة التي وتكونت بصورتها الأولية من (59) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: الشكل والإخراج الفني (12 فقرة)، أهداف الكتاب (7 فقرات)، والمحتوى (17 فقرة)، والأنشطة والوسائل التعليمية (7 فقرات)، وإجراءات التقييم الفقرات (16 فقرة)؛ أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من جزأين: يتعلق الجزء الأول بالمعلومات الشخصية المتعلقة بأفراد الدّراسة. أما الجزء الثاني، فقد اشتمل على فقرات الاستبانة وعددها (47) فقرة موزعة على المجالات الخمسة الآتية: الشكل والإخراج الفني (9 فقرة)، أهداف الكتاب (6 فقرات)، والمحتوى (13 فقرة)، والأنشطة والوسائل التعليمية (7 فقرات)، وإجراءات التقييم الفقرات (12 فقرة).

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدّراسة، جرى استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك بتوزيع الاستبانة على عينة استطلاعية خارج أفراد الدّراسة مكونة من (20) معلمًا ومعلمة، وإعادة تطبيقها بعد مضي أسبوعين، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وتراوحت قيم الثبات للمجالات بين (0.84 – 0.91)، وبلغت قيمته للأداة ككل (0.89). كما جرى حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات ما بين (0.85-0.97)، وبلغت قيمته للأداة ككل (0.97). والجدول (2) يبين توزيع قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي.

الجدول (2) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها

المجالات	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الشكل والإخراج الفني	0.97	0.86	9
أهداف الكتاب	0.94	0.91	6
المحتوى	0.95	0.88	13
الأنشطة والوسائل التعليمية	0.95	0.90	7
إجراءات التقييم	0.85	0.84	12
الكلي للأداة	**0.97**	**0.89**	**47**

معيار تصحيح الأداة

جرى تحديد معيار تصحيح الأداة وفق المعادلة: (5 – 1 ÷ 5 = 0.80)، وبذلك يكون المعيار كما يأتي:

معيار تصحيح أداة الدراسة

فئة الأوساط الحسابية	الدرجة
من 4.20 إلى 5.00	كبيرة جدا
من 3.40 – أقل من 4.20	كبيرة
من 2.60 – أقل من 3.40	متوسطة
من 1.80 - أقل من 2.60	قليلة
من 1.00 – أقل من 1.80	قليلة جدا

متغيرات الدّراسة

تضمنت الدّراسة المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة**، وهي:
- **الجنس**، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- **المؤهل العلمي**، وله مستويان: بكالوريوس، دراسات عليا.
- **سنوات الخبرة**، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5 – أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- **المتغير التابع**، درجة تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

إجراءات الدّراسة

جرى إعداد أداة الدراسة وفق الخطوات الآتية: تحديد الهدف من الأداة، ثم مراجعة الأدب النظري والبحثي المتعلق بالموضوع، ثم تحديد المجالات التي تتضمنها الأداة، ثم إعداد الفقرات التي تتبع لكل مجال منها، ومن ثم التحقق من دلالات صدقها وثباتها. ثم جرى تحديد أفراد الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية الذي يدرسون كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي في مديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية في الفصل الأول من العام الدراسي (2015/2014)؛ ثم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة آل البيت. ومن ثم طبق بتطبيق الاستبانة؛ وأخيرا، تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب باستخدام برنامج (SPSS) واستخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدّراسة، جرى استخدام التحليل الإحصائي باستخدام (SPSS)، حيث جرى استخدام الإحصاء الوصفي والمتمثل في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية، كما جرى استخدام اختبار (t) وتحليل التباين الأحادي من خلال اختبار (F)؛ لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة حول تحديدهم لدرجة التقييم تُعزى لمتغيرات الدّراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة).

نتائج الدّراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: "ما درجة تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي من

وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية، الجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على كل مجال من مجالات الأداة والأداة ككل مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	المحتوى	4.29	0.54	كبيرة
2	5	إجراءات التقييم	4.28	0.53	كبيرة
3	1	الشكل والإخراج الفني	4.14	0.52	كبيرة
4	2	أهداف الكتاب	4.06	0.74	كبيرة
5	4	الأنشطة والوسائل التعليمية	3.02	0.14	متوسطة
الأداة ككل			**4.04**	**0.41**	**كبيرة**

يبين الجدول (2) أنّ تقديرات أفراد الدّراسة لدرجة تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي كانت (كبيرة)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.04) وبانحراف معياري بلغ (0.41)، وقد تراوحت الأوساط الحسابية لمجالات أداة الدّراسة مرتبة تنازليًا بين (4.29 – 3.02) وبانحراف معياري بين (0.54 – 0.14)، حيث جاء مجال المحتوى في المرتبة الأولى بدرجة (كبيرة)، وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.29)، وبانحراف معياري بلغ (0.54)، في حين جاء مجال الأنشطة والوسائل التعليمية في المرتبة الأخيرة بدرجة (متوسطة)، وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.02)، وبانحراف معياري بلغ (0.14).

كما جرى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد الدّراسة على فقرات مجالات أداة الدّراسة، وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: الشكل والإخراج الفني

استخرجت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال الشكل والإخراج الفني، والجدول (4) يوضح ذلك.

يبين الجدول (4) أن الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال الشكل والإخراج تراوحت ما بين (4.53 – 3.42)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.14)، وبانحراف معياري (0.52). وجاءت الفقرة (4) ونصها "وضوح حروفه وكلماته" في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.53)، وبانحراف معياري (0.72)، في حين جاءت الفقرة (9) ونصها "جاذبية غلافه الخارجي" في المرتبة الأخيرة، وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.42)، وبانحراف معياري (0.74). وربما تعزى هذه النتائج إلى القناعة المتولدة لدى مصممي الكتاب في وزارة التربية والتعليم في الأردن بضرورة إخراج كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي بأبهى صورة، حيث تعد عملية الإخراج عملية فنية تدل على المهارة والدقة في اختيار الشكل الجذاب للكتاب، لتأثير ذلك على نفسية الطلبة وأدائهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (جرار، 1998؛ الناجي، 1998؛ أعمر، 2001؛ طموس، 2002؛ عقل، 2003؛ الشخشير، 2006؛ الحميدي، 2007؛ حمادنة، 2012؛ محمد وسوركتي والنورابي، 2013)، التي أظهرت جميعهًا أنّ مجال الشكل والإخراج الفني قد جاء بدرجة تقييم كبيرة.

الجدول (4) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال الشكل والإخراج الفني مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	وضوح حروفه وكلماته	4.53	0.72	كبيرة
2	1	يحتوي الكتاب على فهرس بالموضوعات التي يتناولها	4.49	0.72	كبيرة
3	2	يلتزم بقواعد الترقيم	4.46	0.71	كبيرة
4	6	خلوه من الأخطاء النحوية والإملائية	4.30	0.68	كبيرة
5	7	متانة أوراقه ومناسبة لونها	4.13	0.80	كبيرة
6	5	وضوح عناوينه الرئيسة والفرعية	4.07	0.85	كبيرة
7	3	تعبر صوره عن المحتوى	4.04	1.10	كبيرة
8	8	إثارة الألوان المستخدمة في العناوين والرموز والصور والأشكال لانتباه الطلبة	3.79	1.05	كبيرة
9	9	جاذبية غلافه الخارجي	3.42	0.74	متوسطة
المجال ككل			**4.14**	**0.52**	**كبيرة**

المجال الثاني: أهداف الكتاب

استخرجت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال أهداف الكتاب، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) الأوساط الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال أهداف الكتاب مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	تضمين الكتاب مقدمة توضح أهدافه	4.18	0.90	كبيرة
2	10	تعبر أهداف الكتاب عن الفلسفة التربوية للأردن	4.15	0.84	كبيرة
3	13	شمول الأهداف للمجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية	4.11	0.90	كبيرة
4	15	قابلية الأهداف للقياس والتطبيق.	4.10	0.91	كبيرة
5	12	تضمين الكتاب أهدافًا خاصة بكل وحدة	3.96	1.07	كبيرة
6	14	مراعاة الأهداف للفروق الفردية بين الطلبة	3.89	0.90	كبيرة
المجال ككل			**4.06**	**0.74**	**كبيرة**

يبين الجدول (5) أنّ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال أهداف الكتاب تراوحت ما بين (4.18 – 3.89)، وبدرجة تقييم (كبيرة) وبمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وبانحراف معياري (0.74). وجاءت الفقرة (11) ونصها "تضمين الكتاب مقدمة توضح أهدافه" في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.18)، وبانحراف معياري (0.90)، في حين جاءت الفقرة (14) ونصها "مراعاة الأهداف للفروق الفردية بين الطلبة" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.89)، وبانحراف معياري (0.90). وربما يعود ذلك إلى إيلاء وزارة التربية والتعليم في الأردن عملية تحديد واختيار أهداف الكتاب اهتمامًا مماثلًا لبقية أهداف كتب اللغة العربية الأخرى، فضلًا عن القناعة المتولدة لديهم في اختيار أهداف تعكس حاجات ورغباتهم وميولهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (جرار، 1998؛ الناجي، 1998؛ أعمر، 2001؛ طموس، 2002؛ عقل، 2003؛ الشخشير، 2006؛ محمد وسوركتي والنورابي، 2013)، التي أظهرت أنّ مجال الأهداف قد جاء بدرجة مرتفعة. في حين اختلفت مع نتائج دراسة حمادنة (2012) التي أظهرت أنّ مجال الأهداف قد جاء بدرجة متوسطة، ودراسة عقل (2003) التي أظهرت أنّ مجال الأهداف قد جاء بدرجة مرتفعة جدًا.

المجال الثالث: المحتوى

استخرجت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال المحتوى، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) الأوساط الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات

أفراد الدّراسة على فقرات مجال المحتوى مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	26	يراعي التسلسل المنطقي في العرض	4.51	0.58	كبيرة
2	23	يتصف بالحداثة	4.45	0.77	كبيرة
3	19	يرشد الطلبة إلى المراجع والمصادر ذات العلاقة	4.42	0.65	كبيرة
4	17	يعتمد منحى التكامل بين فروع اللغة العربية المختلفة	4.39	0.57	كبيرة
5	29	يتضمن أنشطة مختلفة تعمل على تعميق فهم الطلبة له	4.38	0.81	كبيرة
6	28	يراعي الخبرات السابقة للطلبة	4.33	0.86	كبيرة
7	16	يسهم محتوى الكتاب في زيادة الثروة اللغوية للطلبة	4.30	0.69	كبيرة
8	18	يرتبط بالأهداف المراد تحقيقها	4.29	0.93	كبيرة
9	6	يعمل على تنمية مهارات التفكير المختلفة	4.23	0.72	كبيرة
10	25	ينمي القيم الإيجابية	4.19	0.89	كبيرة
11	20	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	4.16	0.81	كبيرة
12	24	ملاءمته لخصائص نمو الطلبة ومهاراتهم	4.14	0.97	كبيرة
13	22	يتصف بالوضوح	4.10	0.72	كبيرة
14	27	يتناسب مع الحصص المقررة له	4.07	0.92	كبيرة
المجال ككل			**4.28**	**0.54**	**كبيرة**

يبين الجدول (6) أنّ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال المحتوى تراوحت ما بين (4.51 – 4.07) وبدرجة تقييم (كبيرة)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وبانحراف معياري (0.54). وجاءت الفقرة (26) ونصها "يراعي التسلسل المنطقي في العرض" في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.51)، وبانحراف معياري (0.58)، في حين جاءت الفقرة (27) ونصها "يتناسب مع الحصص المقررة له" في المرتبة الأخيرة، وبأقل متوسط حسابي بلغ (4.07)، وبانحراف معياري (0.92). وقد يعزى ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بحاجات الطلبة وما بينهم من فروق فردية، واهتمامها بتوجهات التربية المعاصرة والعالمية في تقديم النشاطات التي تحدث وتشجع على التفكير، وكذلك لربط اللغة العربية بغيرها من المواد الدّراسية الأخرى، وتنمية الثروة اللغوية لدى الطلبة. وربما يعود ذلك أيضًا إلى تبني وزارة التربية والتعليم معايير الجودة الشاملة في اختيار المحتوى، التي من أبرزها أن يعكس المحتوى حاجات الطلبة، وضرورة ربطهم بواقعهم الحياتي، وتعميق حبهم للغتهم العربية، وارتباط الكتاب بفلسفة وأهداف النظام التربوي، وإرشادهم إلى كيفية التعامل مع المراجع والمصادر ذات العلاقة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (جرار، 1998؛ الناجي، 1998؛ أعمر، 2001؛ طموس، 2002؛ الشخشير، 2006؛ الحميدي، 2007؛ محمد وسوركتي والنورابي، 2013)، التي أظهرت جميعًا أنّ مجال المحتوى قد جاء بدرجة عالية/مرتفعة. في حين اختلفت مع نتائج دراسة عقل (2003) التي أظهرت أنّ مجال المحتوى قد جاء بدرجة كبيرة جدًا، ودراسة حمادنة (2012) التي أظهرت أنّ مجال المحتوى قد جاء بدرجة متوسطة.

المجال الرابع: الأنشطة والوسائل التعليمية

استخرجت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال الأنشطة والوسائل التعليمية، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال الأنشطة والوسائل التعليمية مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	30	اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية وفق أهداف وأسس محددة	3.13	0.45	متوسطة
2	33	تعبر عن حاجات الطلبة واتجاهاتهم وميولهم	3.10	0.12	متوسطة
3	34	تنمي مهارات التفكير المختلفة	3.09	0.28	متوسطة
4	32	تتصف بالتشويق والجاذبية	3.03	0.05	متوسطة
5	31	تنوعها لمراعاة الفروق الفردية	3.02	0.10	متوسطة
6	35	تعمل على تحديث خبرات الطلبة	3.00	0.30	متوسطة
7	36	تلائم الموقف التعليمي الذي وضعت من أجله	2.96	0.20	متوسطة
المجال ككل			**3.02**	**0.14**	**متوسطة**

يبين الجدول (7) أنّ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال الأنشطة والوسائل التعليمية تراوحت ما بين (3.13 – 2.96) وبدرجة تقييم (متوسطة)، وبمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبانحراف معياري (0.14). وجاءت الفقرة (30) ونصها "اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية وفق أهداف وأسس محددة" في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.13)، وبانحراف معياري (0.45)، في حين جاءت الفقرة (36) ونصها "تلائم الموقف التعليمي الذي وضعت من أجله" في المرتبة الأخيرة، وبأقل متوسط حسابي بلغ (2.96)، وبانحراف معياري (0.20). وربما يعود ذلك إلى عدم مراعاة الأنشطة والوسائل التعليمية للفروق الفردية وعنصر التشويق لدى الطلبة؛ نظرًا لما يمتاز به الطلبة من مستويات تفكير مختلفة ومتباينة، فضلًا عن قصر وقت الحصة لتطبيق أنشطة ووسائل تعليمية إضافية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحميدي (2007) التي أظهرت أنّ مجال الوسائل التعليمية قد جاء بدرجة متوسطة. واختلفت مع نتائج دراسات (الناجي، 1998؛ أعمر، 2001؛ طموس، 2002؛ عقل، 2003؛ محمد وسوركتي والنورابي، 2013)، التي أشارت جميعًا إلى أنّ مجال الأنشطة والوسائل التعليمية قد جاء بدرجة مرتفعة.

المجال الخامس: إجراءات التقييم

استخرجت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال إجراءات التقييم، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال إجراءات التقييم مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	41	تشمل مستويات التفكير المختلفة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقييم)	4.48	0.75	كبيرة
2	44	تتنوع ما بين موضوعية ومقالية	4.47	0.58	كبيرة
3	39	تشمل جوانب المعرفة المختلفة (المعرفية،والوجدانية،والمهارية)	4.42	0.58	كبيرة
4	43	تراعي منحنى التكامل بين فروع اللغة العربية ومهاراتها	4.39	0.57	كبيرة
5	45	تيسر فهم المادة المراد تقييمها	4.32	0.86	كبيرة
6	40	مصاغة بلغة واضحة وصحيحة	4.27	0.61	كبيرة
6	42	تغطي الجوانب المختلفة للوحدة الدراسية	4.27	0.72	كبيرة
8	46	تنمي مهارات التذوق لدى الطلبة	4.25	0.79	كبيرة
9	47	تشجع المعلمين على تحسين طرائق تدريسهم واستراتيجياته وأساليبه	4.17	0.82	كبيرة
10	37	تراعي أسئلة الكتاب للفروق الفردية	4.13	0.80	كبيرة
11	38	تثير دافعية الطلبة للتعلم	3.97	0.95	كبيرة
المجال ككل			**4.28**	**0.53**	**كبيرة**

يبين الجدول (8) أنّ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على فقرات مجال إجراءات التقييم تراوحت ما بين (4.48 – 3.97) وبدرجة تقييم (كبيرة)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وبانحراف معياري (0.53). وجاءت الفقرة (41) ونصها "تشمل مستويات التفكير المختلفة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقييم)" في المرتبة الأولى، وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.48)، وبانحراف معياري (0.75)، في حين جاءت الفقرة (38) "تثير دافعية الطلبة للتعلم" في المرتبة الأخيرة ونصها وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.97)، وبانحراف معياري (0.95). وربما يعود ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بتوفير إجراءات تقييمية تصب في مصلحة الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتمثل بنفس الوقت تغذية راجعة لما اكتسبوه من معرفة، وتراعي منحنى التكامل بين فروع اللغة العربية ومهاراتها. وقد يعزى ذلك إلى سعي وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى خلق شخصية الطالب المتكاملة من خلال تبني إجراءات تقييم تتجاوز عملية الحفظ واستظهار المعلومات واسترجاعها إلى عملية يحاور من خلالها الطالب المعلومات ويوظفها في مواقف حياته المختلفة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسات (جرار، 1998؛ الناجي؛ 1998؛ أعمر، 2001؛ طموس، 2002؛ عقل، 2003؛ الشخشير، 2006؛ محمد وسوركتي والنورابي، 2013)، التي أظهرت جميعهًا أنّ مجال الأنشطة التقييمية (استراتيجيات التقييم، التقييم، الأسئلة التقييمية) قد جاء بدرجة عالية/مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية حول تقديرهم لدرجة تقييم كتاب مهارات الاتصال تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟".

للإجابة عن هذا السؤال استُخدم اختبار (Independent Sample T–Test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) من خلال اختبار (F) لمعرفة الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية في مديريتي تربية وتعليم عمان الأولى والثانية حول تقديرهم لدرجة تقييم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)، وذلك على النحو الآتي:

متغير الجنس

للإجابة عن هذا السؤال استُخدم اختبار (T) لمعرفة الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة (α=0.05) على مجالات أداة الدّراسة والأداة ككل تُعزى لمتغير الجنس، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) نتائج اختبار (T–Test) لمتوسطات استجابات أفراد الدّراسة على مجالات أداة الدّراسة والأداة ككل تُعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
الشكل والإخراج الفني	ذكر	4.30	0.32	4.62	0.00
	أنثى	3.96	0.63		
أهداف الكتاب	ذكر	4.02	0.86	0.81	0.42
	أنثى	4.11	0.57		
المحتوى	ذكر	4.35	0.49	1.80	0.07
	أنثى	4.21	0.59		
الأنشطة والوسائل التعليمية	ذكر	3.04	0.12	1.09	0.28
	أنثى	3.01	0.17		
إجراءات التقييم	ذكر	4.35	0.56	1.72	0.09
	أنثى	4.21	0.50		
الأداة ككل	ذكر	4.10	0.33	2.20	0.03
	أنثى	3.97	0.47		

يبين الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات أداة الدّراسة، والأداة ككل، تُعزى لمتغير الجنس باستثناء مجال الشكل والإخراج الفني، التي جاءت لصالح (الذكور) بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، وبانحراف معياري (0.32)، إذ بلغت قيمة (T) (4.62) وهي قيمة دالة إحصائيًا. وقد تراوحت قيم الاختبار التائي بين (4.62 – 1.72)، وبلغت القيمة الكلية للاختبار التائي (2.20). وقد يعزى ذلك أيضًا إلى تشابه الظروف التعليمية والدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون من كلا الجنسين. وربما يعود ذلك إلى تساوي تقديرات المعلمين والمعلمات على جميع المجالات باستثناء مجال الشكل والإخراج الفني.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (جرار، 1998؛ الحميدي، 2007؛ حمادنة، 2012)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الجنس. في حين اختلفت مع دراستي (أعمر، 2001؛ الشخشير، 2006) اللتين أظهرتا وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الجنس.

متغير المؤهل العلمي

للإجابة عن هذا السؤال استُخدم اختبار (T) لمعرفة الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة (α=0.05) على مجالات أداة الدّراسة والأداة ككل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) نتائج اختبار (T–Test) لمتوسطات استجابات أفراد الدّراسة على مجالات أداة الدّراسة والأداة ككل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
الشكل والإخراج الفني	بكالوريوس	4.11	0.56	1.48	0.14
	دراسات عليا	4.25	0.30		
أهداف الكتاب	بكالوريوس	4.08	0.71	0.55	0.58
	دراسات عليا	4.00	0.82		
المحتوى	بكالوريوس	4.28	0.50	0.14	0.89
	دراسات عليا	4.29	0.69		
الأنشطة والوسائل التعليمية	بكالوريوس	3.03	0.16	1.19	0.23
	دراسات عليا	3.00	0.00		
إجراءات التقييم	بكالوريوس	4.27	0.48	0.60	0.55
	دراسات عليا	4.33	0.72		
الأداة ككل	بكالوريوس	4.03	0.41	0.41	0.69
	دراسات عليا	4.06	0.42		

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات أداة الدّراسة والأداة ككل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة (T) (0.41) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وربما يعود ذلك إلى خضوع جميع معلمي اللغة العربية إلى الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم، وإلى استخدام المعلمين لأساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وإجراءات التقييم التي تُدرج ضمن الأساليب الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون مع المعلمين، الأمر الذي أوجد تشابهًا كبيرًا بين معلمي اللغة العربية من حيث رؤيتهم أو تقييمهم لكتاب مهارات الاتصال أو حتى تدريسه.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (جرار، 1998؛ أعمر، 2001؛ الشخشير، 2006)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. في حين اختلفت مع دراستي (الحميدي، 2007؛ حمادنة، 2012) اللتين أشارتا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

متغير سنوات الخبرة

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) من خلال اختبار (F) لمعرفة الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة (α=0.05) على مجالات أداة الدّراسة والأداة ككل تُعزى لمتغير الخبرة، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11) نتائج اختبار (F) لمتوسطات استجابات أفراد الدّراسة على مجالات أداة الدّراسة والأداة ككل تُعزى لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة
الشكل والإخراج الفني	أقل من 5 سنوات	4.08	0.65	2.37	0.10
	5 إلى أقل من 10 سنوات	4.20	0.47		
	10 سنوات فأكثر	4.01	0.53		
أهداف الكتاب	أقل من 5 سنوات	4.21	0.60	2.30	0.15
	5 إلى أقل من 10 سنوات	4.30	0.46		
	10 سنوات فأكثر	4.31	0.91		
المحتوى	أقل من 5 سنوات	4.36	0.58	0.42	0.66
	5 إلى أقل من 10 سنوات	4.27	0.54		
	10 سنوات فأكثر	4.24	0.53		
الأنشطة والوسائل التعليمية	أقل من 5 سنوات	3.03	0.06	0.14	0.87
	5 إلى أقل من 10 سنوات	3.02	0.18		
	10 سنوات فأكثر	3.03	0.06		
إجراءات التقييم	أقل من 5 سنوات	4.18	0.47	2.37	0.07
	5 إلى أقل من 10 سنوات	4.22	0.52		
	10 سنوات فأكثر	4.54	0.54		
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	4.05	0.46	0.90	0.41
	5 إلى أقل من 10 سنوات	4.06	0.40		
	10 سنوات فأكثر	3.96	0.37		

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدّراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات أداة الدّراسة والأداة ككل تُعزى لمتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة (F) (0.90)، وتراوحت قيم الاختبار(F) بين (2.37–0.14) وهي قيم غير دالة إحصائيًا. ويمكن تفسير ذلك بأن مفهوم الخبرة لا يقاس بعدد سنوات العمل في الميدان، إنما يقاس بقدر ما يضاف من معرفة جديدة في كل عام دراسي، فقد تكون خبرة معلم في التدريس عشرين عامًا، إلا أنه في الواقع لا يمتلك إلا خبرة سنة واحدة هي السنة التي ابتدأ فيها التدريس، إذ إنه لم يضف أي خبرات، أو معارف جديدة إلى ما اكتسبه في السنة الأولى، ولعل ذلك هو الواقع لدى كثير من المعلمين في الميدان التربوي، فنراهم كتلة من النشاط في سنتهم الدراسية الأولى، ثم يستمرون على تعلموه في السنة الأولى، دون الاهتمام في تنمية مقدراتهم ومعارفهم، فيبدأ هذا النشاط وهذه المعرفة بالتناقص والتلاشي مع مرور الزمن.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أعمر (2001) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الخبرة. في حين اختلفت هذه النتيجة عن دراسات (جرار، 1998؛ الشخشير، 2006؛ الحميدي، 2007؛ حمادنة، 2012)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدّراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- إعادة النظر في شكل الغلاف الخارجي والكتاب، وذلك بتصميم غلاف أكثر جاذبية، ويعكس المحتوى المتضمن.
- إعادة النظر في الأنشطة والوسائل التعليمية، وذلك بأنّ تراعي الفروق الفردية بين الطلبة على نحو أفضل.
- إجراء دراسة مماثلة في مناطق تعليمية أخرى تظهر وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، من أجل تعزيز نتائج الدّراسة الحالية.

المصادروالمراجع

أبو عنزة، ي. (2009). *دراسة تقييمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أعمر، أ. (2001). *تقييم محتوى كتابي اللغة العربية للصف الثاني ثانوي في قطر*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

الترتوري، م.، والقضاة، م. (2006). *تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

جرار، ن. (1998). *تقييم 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.

حمادنة، أ. (2012). تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث التربوية والنفسية*، 20(1)، 187–218.

حمدان، م. (1986). *تقييم المنهج*. عمان: دار التربية الحديثة.

الحميدي، ن. (2007). *تقييم كتابي اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الحيلة، م. (2001). *التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحيلة، م. (2005). *تصميم التعليم: نظرية وتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

دروزة، أ. (1999). معايير لتقييم المناهج وتطويرها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 35-36.

الدليمي، ط.، والوائلي، س. (2005). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. إربد: عالم الكتب الحديث.

الدواهيدي، م. (1997). *تقييم كتب رياضيات الصفوف الثلاثة الأخرى من المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

سمك، م. (1997). *فن التدريس للتربية اللغوية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سويدان، آ.، ومبارز، م. (2007). *التقنية في التعليم*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الشافعي، إ.، والكثيري، ر.، وعلي، خ. (1996). *المنهج المدرسي من منظور جديد*. الرياض: مكتبة العبيكان.

شبر، خ.، وجامل، ع.، وأبو زيد، ع. (2005). *أساسيات التدريس*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الشخشير، م. (2006). تقييم كتاب لُغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 20(1)، 7– 108.

صياح، أ. (2008). *تعلّمية اللغة العربية*. بيروت: دار النهضة العربية.

طموس، ر. (2002). *تقييم معلمي اللغة العربية لكتاب "لُغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبد الموجود، م. (د. ت.). *أساسيات المنهج وتنظيماته*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطية، م. (2008). *مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

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

اللقاني، أ.، والجمل، ع. (1995). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، ب.، وسوركتي، ح.، والنورابي، س. (2013). تحليل وتقييم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم – محلة شرق النيل. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الخرطوم*، 14(2)، 151 – 171.

الملاح، ي. (1991). المشكلة اللغوية في التعليم الفلسطيني. في *مقدمة للمؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني بعنوان: التعليم الفلسطيني إلى أين؟، 2- 3 تشرين أول*، جامعة بيت لحم، فلسطين.

الناجي، ح. (1998). آراء المعلمين في جنوبي الأردن في كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، 13(4)، 135-157.

هندي، ص.، وعليان، هـ.، ومصلح، ع. (1989). *تخطيط المنهج وتطويره*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

وزارة التربية والتعليم. (2009). *الخطة الاستراتيجية لعام 2009–2013*. عمان: وزارة التربية والتعليم.

References

Caldas, S., & Caron, S. (1997). Cultural in fluencies on French/English language dominance of three Louisiana children. *Language Culture and Curriculum,* 10(2), 139-155.

Saricoban, A., & Can, N. (2013). An evaluation of the 9th grade local and the international English course books in terms of language skills and components. *Social and Behavioral Sciences, 70*(3), 997 – 1001.

Tekir, S., & Arikan, A. (2007). An analysis of English language teaching course books by Turkish writers: "Let's speak English 7". *International Journal of Human Sciences*, 4(2), 1-18.