Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
Vol. (11) - No. (29) - December 2019 المجلد (11) - العدد (29) - كانون أول 2019م

درجةُ تحقيقِ مقرّراتِ منهاج المرحلةِ الأساسيّةِ الاولى الجديدة بعضَ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظةِ جنين

The Degree that New Textbooks in the Basic Stage Fulfill Some Standards of Curriculum Development from the Point of View of Basic Stage Teachers in Jenin Governorate Schools

د. نضال فايز عبد الغفور
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Dr. Nidal. F. Abd Elghfoor
Associate Professor/ Al- Quds Open University/ Palestine
nabdelghafoor@qou.edu

تاريخ الاستلام: 5/ 3/ 2019م، **تاريخ القبول:** 19/ 5/ 2019م.
E - ISSN: 2307 - 4655
P - ISSN: 2307 - 4647

Received: 5/ 3/ 2019, **Accepted:** 19/ 5/ 2019
DOI: 10.33977/1182-011-029-012
http: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفتْ هذه الدِّراسةُ إلى معرفة درجة تحقيق مقرّرات منهاج المرحلة الأساسيّة الاولى الجديدة بعض المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأساسيّة في محافظة جنين، وقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بتصميم أداة تمثلت باستبانة تكونت من (50) معيارًا، توزعتْ على أربعة مجالات هي: الأهداف، المحتوى، التقويم، الأنشطة، وطبقها على عينة مقدارها (197) معلم ومعلمة.

وبيّنتْ نتائجُ الدّراسة الحالية أنَّ درجةَ تحقيق مقرّرات منهاج المرحلة الأساسيّة الاولى الجديدة لبعض المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج، جاءتْ على مستوى الأداة و على مستوى مجالي الأهداف والأنشطة، بدرجة تقدير كبيرة؛ إذ بلغتْ متوسطاتها على التّوالي (3.44 و3.68 و 3.65) ، أمَّا على مستوى مجاليِّ المحتوى والتقويم فجاءت بدرجة تقدير متوسطةً؛ و بمتوسط حسابي (3.24 و3.17) على التّوالي.

كما وبينت نتائجُ الدَّراسة أنَّ هناك فروقًا ذاتَ دلالة إحصائيّة في درجة تحقيق هذه المقرّرات لبعض المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسيّة الحكوميّة على مستوى الأداة ككلٍّ، تُعزى لمتغيّر الجنس، وجاءت الفروقُ لصالح الإناث، وأنَّ هناك فروقًا تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة، وجاءتْ لصالح مَنْ سنوات خبرتهم منْ 0 – 5، وأكثر من 10 سنوات، وذلك، على حساب مَنْ خبراتهم أقل من 5 سنوات، ولصالح من سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات، وأخيرا وُجدتْ فروقٌ تُعزى لمتغيّر التّخصص، وجاءتْ لصالح المعلمينَ منَ التّخصصات الأخرى. وفي ضَوْء هذه النتائج تقدّمَ الباحثُ بمجموعة منَ التّوصيات إلى المعلمينَ والمسؤولينَ في وزارة التّربية والتّعليم والباحثين.

كلماتٌ مفتاحيّةٌ: مواصفات – معيار – مقررات – المرحلة الأساسية.

Abstract

This study is aimed to know the degree that new textbooks in the basic stage fulfill some standards of curriculum development from the point of view of the basic stage teachers in Jenin Governorate schools. The study adopted the descriptive analytical method. The researcher build a questionnaire which consisted of 50 criteria, implemented on a sample of 197 teachers. The results showed that: - The textbooks fulfill the standards of curriculum development at the level of the (tool, goals and activities) domains in large degree, with averages 3. 44, 3. 68, 3. 65 respectively, while it came in a medium degree at the level of content and evaluation domains, with average 3. 24, 3. 17 respectively;- There were a statistically significant differences in the responses of the study sample at the level of the tool due to sex variable in favor of females, and due to experience years variable in favor of teachers who have experience 5- 10 years and more than 10 year; and,- There were statistically significant differences due to the variable of specialization which came in favor of teachers from other Specializations

In the light of these results, the researcher presented a set of recommendations to teachers, officials in the Ministry of Education and researchers.

***Keywords**: Specification, Standard, Courses, Basic stage*

نظرًا لأهميّة المناهج، يرى التربويّونَ ضروة إخضاعها باستمرار للتطوير والمتابعة، وعلى الرّغم، من حداثة عهد السّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة ومؤسساتها، فقد حظيت المناهجُ الفلسطينيّةُ باهتمام واضح من وزارة التّربية والتعليم العالي الفلسطينيّة، من خلال إخضاعها للتعديل والتطوير والتغيير باستمرار، وقدْ باشرتْ في العام (2014) بتطوير المناهج، إلى أن بدأ العملُ بها في الفصل الأوّل من العام الدراسي (2016/ 2017) حيثُ عُملَ بالمنهاج الجديد للمرحلة الأساسيّة الأولى، وتلاها في السنة التالية العملُ في بقية المراحل.وعلى العادة نفسها، دارَ لغطٌ وجدلٌ كبيرين حول هذه الخطوة في الشارع الفلسطينيّ، تراوحتْ بين مؤيد لها، ومدافع عنها، وعن المزايا التي يمكنُ تسجيلُها لصالح المناهج الجديدة، وآخرَ معارض لها، ومشكك فيها.

هذا ويُعرّفُ المنهاج الدَّراسي الخبرات المخططة التي توفّرُها المدرسةُ لمساعدة التّلاميذ على تحقيق النتائج التعليميّة المنشودة إلى أفضل ما تستطيعُه قدراتُهم، وهو– أيضا – يُمكن تعريفُه بأنّه جميعُ الخبرات التي يمرُّ فيها التلاميذُ تحتَ إشراف المدرسة وبتوجيه منها، سواءٌ أكانَ ذلكَ داخلَ أبنية المدرسة أم في خارجها. (الربعي، 2010)

كما ويُعرّفُ بأنَّه عبارةٌ عن مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدّمُها المدرسةُ تحتَ إشرافها للتلاميذ؛ قصدَ احتكاكهم وتفاعلهم معها، وذلكَ، أجْلَ تطوير سلوكهم أو تعديلها، ما يؤدي إلى تحقيق نموهم الشامل المتكامل.(الضبع، 2006)

ويعرّفه آخرون على أنَّه مجموعةُ الخبرات التربويّة والاجتماعيّة والثقافيّة والعلميّة الرياضيّة والفنيّة، التي تخططُها المدرسةُ وتقدّمُها لتلاميذها داخلَ وخارجَ المدرسة؛ من أجْلَ إكسابهم أنماطاً منَ السلوك المرغوب من خلال ممارستهم للأنشطة اللازمة؛ ليساعدَهم على إكمال نموهم.(الخطيبُ وآخرون، 2006) .

وعليه، نستطيعُ القول انّ المنهاجَ ليس مجرد مقررات دراسية أو خطة دراسية، وإنما يشمل النشاطات والخبرات المخططة التي توفرها المدرسة داخلها و خارجها، وتستهدفُ تزويد الطلبة بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي تساعدهم على التعلم لبلوغ النتاجات التعليمية إلى أفضل ما يستطيعون.

ويُلحظُ أنّ عناصرَ المنهاج تتمثّلُ في الأمور التي ينبغي الاهتمامُ بها، والعملُ على تطبيقها، أو تنفيذُها في الميدان التربويّ، وبما أنَّها تمثّلُ مجموعةً منَ الحلقات المتداخلة معَ بعضها بعضا، فانَّه منَ الصعب نجاح أيِّ حلقة منها دونَ الارتباط بغيرها منَ الحلقات السّابقةَ أو اللاحقة.كما ينبغي أنْ تخضعَ عناصرُه هذه

لمجموعة منَ المعايير، كأن تُشتقَّ أهدافُه من حاجات المتعلّم، وحاجات المجتمع، وحاجات المعرفة، وأنْ يُقدّمَ الخبرات التعليميّة الجيدة والغنية والمفيدة والمناسبة للمتعلم مراعياً النظريات المعرفيّة والنظريات السيكولوجيّة، وأنْ ينظّمَ هذه الخبرات تنظيماً جيداً محققاً معاييرَ التنظيم الفعّال كالاستمراريّة والتكامل والتتابع؛ الأمرُ الذي يقودُ بالطالب إلَى نواتجَ تعلُميّة مرغوبة. (حلس، 2007)

ومنَ الصّفات التي ينبغي أنْ يتميّزَ بها المنهاجُ الجيّدُ ما يلي: (**بريكة**، 2008: 37 - 38)

- أنْ ينبثقَ من حاجات المتعلّم، والمجتمع، والمعرفة؛ بمعنى أنْ يشتقَّ المنهاجُ أهدافَه من حاجات المتعلم، وحاجات المجتمع، وحاجات المعرفة، وأن يراعيها.
- أن يحتوي على أهداف تربويّة تشيرُ إلى نواتجَ تعليميّة واضحة، تؤدّي إلى تحقيق غاياتٍ أفضلَ للمتعلّم؛ بمعنى أن يحتويَ المنهاجُ على جملة أهداف تعليميّة يمكنُ صياغتُها على شكل نواتج تعليميّة واضحة تؤدي إلى تعلُم الطالب (المتعلّم (.
- أنْ يضمَّ العديدَ من الخبرات التعليميّة الجيّدة؛ كالأهداف الملائمة، والتراكميّة، والتشويق والإثارة والتنوّع؛ ليراعيَ كلَّ اهتمامات الطلبة وحاجاتهم، ومستوياتهم النمائيّة، و استعداداتهم العقليّة.
- أنْ تنظّمَ خبراتُ المنهاج تنظيماً فعالاً وجيداً مراعيةً في تنظيمها معاييرَ التنظيم الفعّال، وهي الاستمرارية، والتّكاملُ، والتتابعُ، وأنْ يتبنّى المنهاجُ نظريةَ تعلّم، ونظريةَ نماء مناسبة. وذلكَ من أجْلَ تقديم المناسب وبالطريقة المناسبة، وأن يتمتعَ المنهاجُ بالصدق الاجتماعيِّ والنفسيِّ والثقافيِّ والعقليِّ والجسميِّ.

ونظرًا لأهمية المناهج، فإنّه يشارُ إلى أنّها يجبُ أنْ تخضعَ باستمرار للتطوير والمتابعة، ويرى الخبراءُ ضرورةَ مراجعة المناهج كلَّ خمس أو سبع سنوات. (السر، 2008، ص 11) . لتكونَ مناهجَ عصريّة تتناسبُ ومتغيرات العصر، وتواكبَ تطوراته. كما تشيرُ الدِّراساتُ إلى أنَّ غالبيةَ المعلمينَ يرونَ أنَّ تغييرَ المناهج وتطويرها ضروريٌّ لإدخال موضوعات جديدة ومعاصرة؛ بهدف مواكبة و تلبية الاحتياجات المتغيّرة للمجتمع. (Hameed,2014)

ولعلَّ أبرزَ أدوار التّقويم في المجالات التربويّة، ذلك الدور المتعلّقُ بعملية بناء المناهج الدِّراسيّة وتطويرها، وتحسين عمليات التعليم والتعلّم، وانتقاء أفضل الإستراتيجيات والتقنيات التربويّة، وفي الحكم على استمرار برنامج تربويٍّ معين، أو تعديله أو إلغائه، وتأتي أهميةُ تقويم المناهج التربويّة تقويمًا دائمًا؛ غايةَ الوقوف على جوانب القوة والضعف فيها. (علام، 2000: ص39 – 40)

وتعدُّ عمليةُ تحليل المقرر المدرسيِّ منَ الخطوات الرئيسة؛ ليتمكّنَ النظامُ التعليميُّ منْ مواجهة المسؤوليات التي تقعُ على عاتقه، والتغيرات الهائلة التي تواجهُه؛ هدفَ تنشئة جيل قادر على التكيّف معَ متغيرات العصر. كما يعدُّ تحليلُ المقرر المدرسيِّ منْ أهمِّ أساليب التقويم التربويِّ، فمن خلاله يُحكمُ على المادّة التعليميّة، ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة، إذ إنَّ الحكمَ على مدى جودة المحتوى وشموله وكفايته لتحقيق الأهداف المنشودة، يكونُ عنْ طريق استخدام الأساليب العلمية والكمية والموضوعيّة المنظّمة، وقد يكونُ تحليلُ المنهاجِ من خلال معيارٍ واحد، أو معاييرَ عدّة مجتمعةٍ بناءً على الهدف منْ تحليل المحتوى. (الفرا، 2010)

وغالبا ما تُعتمدُ عناصرُ المنهج معاييرَ للحكم على الكتب أو الكتاب المستهدف بالتحليل أو بالدّراسة والبحث، وقد اختلف التربويون في تصنيف عناصر المنهج، فمنهم مَنْ صنّفَها إلى أربعة عناصر، ومنهم مَنْ صنّفها إلى خمسة عناصر، **وثمّةَ مَنْ صنّفها إلى ستة عناصر، وهي تتمثّلُ فيما يأتي**: (ملحم، 2017)

- أولا: الأهداف، تعدُّ المصدرَ الذي يوجّهُ الأنشطةَ التعليميّةَ؛ لتحقيق النتائج المرغوب فيها، و لكي نحدّدَ الخبرات أو المواقفَ التربويّةَ التي يحتويها المنهج، لا بدَ أنْ يرتبطَ ذلكَ بمجموعة منَ الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها.
- ثانيا: المحتوى، وهو جميعُ أجزاء المعرفة والمعلومات والأفكار والرموز والأشكال المطلوب منَ المتعلّم الإلمام بها في أثناءَ عملية التعلّم ضمنَ فترة زمنية معينة، ويجدرُ التذكيرَ أنَّه، لا مناصَ من أن يرتبطَ المحتوى بالأهداف.
- ثالثا: طرائق التدريس، وتدورُ حولَ الأنشطة والإجراءات التي يقومُ بها المدرّسُ، وتبدو آثارُها على تعلّم التلاميذ، وهي تضمُّ أنشطةً وإجراءات مثل: القراءة والمناقشة والتسمية والملاحظة والتوجه والتوضيح والتكرار والتفسير.
- رابعا: التقنيات التربوية، وتدورُ حولَ الوسائل السمعيّة والبصريّة، والمعينات التربويّة، ووسائل الإيضاح، والوسائل الاختياريّة والأساسيةً، والوسائل المعياريّة والوسيطةَ وتكنولوجيا التعليم... إلخ.
- خامسا: الأنشطة المصاحبة، وهي الخبراتُ المباشّرةُ التي ينخرطُ فيها المتعلّمُ ويتفاعلُ معها، وغيرُ المباشرة التي يسمعُ عنها أو يقرأها، سواءٌ طُبّقتْ هذه الأنشطة داخلَ غرفة الصف أو خارجَها.
- سادسا: التقويم، ويتعلّقُ الأمرُ بتقويم الطالب، أو بإطلاق حكم على تحصيله ونموّه وقدراته واستعداداته وذكائه ومهاراته وتكيّفه.

وعند الحديث عن المناهج المحليّة أو على المستوى الفلسطيني، نجدُ أنّها حظيتْ باهتمام السلطة الوطنيّة الفلسطينيّة، منذُ إنشائها، إنْ لم يكنْ قبلَ ذلك، وبخاصة أنّها لم تكنْ في أيِّ حقبة منَ الزمن خاضعةً لفلسفة فلسطينية، أو ذاتَ أهداف محددة تلبّي حاجات الفرد أو المجتمع الفلسطينيِّ؛ إذ خضعَ الطلّبةُ في تعلّمهم إلى مناهجَ مدرسية كانتْ تقرُّرُها الدُّولُ المختلفةُ التي كانت تديرُ شؤونَهم ولجأوا إليها. وهكذا، نجدُ أنَّ الطلبةَ في غزةَ كانوا يطبقونَ المناهجَ المصرية، بينما كانَ يطبّقُ الطلبةُ في الضفة الغربية المناهجَ الأردنية. (السر، 2008، ص12)

ولهذه الأسباب، وربما لغيرها، اهتمت وزارةُ التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة بإخضاع مناهجها للمراجعة والتطوير باستمرار، وكان آخرُها عامَ (2014) حيث باشرتْ بالتخطيط لاستبدال المناهج القديمة بمناهج مطورة، إلى أنْ بُدئَ في الفصل الأول من العام الدراسي (2016_2017) العملُ بالمنهاج الجديد للصفوف الأربعة الأساسيّة الأولى، وقد تجلّتْ رؤيةُ وزارة التربية والتعليم، بإضافة العديد من المزايا الى منهاجها الجديد، كتوفيره فرصَ توظيف التكنولوجيا، واكتشاف المعرفة العلمية، والمشاركة في انجازها، ومحاكاته العشرات منَ المهن الجديدة التي

افتقدَها المنهاجُ القديمُ، كالغناءِ والموسيقى واحترافِ الرياضة. وطرحِه بأساليبَ متنوّعة، ويُضافُ إلى ذلك، استخدامَه التطوراتِ التكنولوجيّةِ الحديثةِ خلافَ القديم، وثمّةَ ميزةٌ أخرى، تتمثلُ بتقليصِ أعدادِ المباحث، هذا عدا أنّ عددَ حصصِ اللغةِ العربيةِ زيدتْ منْ (7) إلى (10) حصص، وعددَ حصصِ الرّياضياتِ زيدتْ من (5) إلى (6) حصص، و عددَ حصصِ التربيةِ الوطنيةِ زيدتْ إلى (6) حصص. (الهدف، 2016)

ولعلّه منَ المفيدِ هنا الاشارة الى الكتابِ المدرسيِّ؛ كونه يتبوأُ مكانةً كبيرةً تتجلّى في دورِه البارزِ في عمليّةِ التّعليمِ والتربية، إلى درجةِ أنّه لا يمكنُ الاستغناءُ عنه؛ كونَهُ يشكّلُ حجرَ الزّاويةِ في العمليةِ التعليميّةِ التّعلّميّة، **وذلك للأسبابِ التاليةِ**: (شاهين، 2010، ص93)

- يُوضّحُ الخطوطَ العريضةَ للمادّةِ الدّراسيّة، وكذلكَ، طرقَ تدريسِ هذه المادّة.
- يَعرضُ الكتابُ المدرسيُّ المعلوماتِ والأفكارَ والمفاهيمَ الأساسيّةَ للمادّة.
- يكتسبُ التلاميذُ عن طريقِه صفاتٍ اجتماعيةً مرغوبًا بيها.
- يعدُّ الكتابُ المدرسيُّ منْ أسهلِ الوسائلِ التعليميّةِ استخداماً، وهو يتميّز بخفةِ حملِه قياساً بالوسائلِ التعليميّةَ الأخرى، التي تشملُ الأفلامَ والبرامجَ والوسائلَ التعليميّةَ الحديثة
- يحتوي الكتابُ على الوسائلِ والأشكال، والصّورِ التوضيحيّة، التي تساعدُ الطلبةَ على الفهم.

وبناءً على ما سبقَ ذكره، يُمكنُ القولُ إنَّ الكتابَ المدرسيَّ يعدُّ من أهمِّ وسائلِ تعليمِ الموادِّ الدّراسيّةِ بصفةٍ عامّة، فهو أداةُ العمليةِ التعليميّة، وهو الوعاءُ الذي ينهلُ منه الطّلبةُ ما يحتاجونَ إليه في الدّراسة، لذلك، ينبغي أن تتوافرَ فيه مجموعةٌ منَ المواصفاتِ والمعاييرِ العصريّةِ القابلةِ للملاحظةِ والقياس، فإذا بُنيَ (الكتابُ) على أسسٍ تربويّةٍ سليمةٍ، واحتوى على مادّةٍ مفيدة، وظهرَ بإخراجٍ جذّابٍ، وصيغَ بأسلوبٍ مقروءٍ، ساعدَ على تحقيقِ أهدافِ المنهاجِ. فهو ليسَ مجرّدَ وسيلةٍ معينةٍ على التّدريس، بل هو محورُ التّدريس، نظراً للوظائفِ العديدةِ التي يقومُ بها، كإتاحةِ الفرصةِ لدى الطلبةِ لتثبيتِ المعلوماتِ والأفكارِ، وتقديمِ المعرفةِ بأسلوبٍ متقنٍ سهلٍ متناسبٍ والمرحلةِ العمريّةِ للطالب، كما أنه يوجههم للقيامِ بأوجهِ النّشاطِ التعليميّ، ويتيحُ الفرصَ للتعليمِ الذاتيّ بما يناسبُ ظروفَ التلميذِ، وسرعته في التّعليم. (هلال، 2005، ص4 و5).

مشكلةُ الدّراسةِ:

لعله منَ المعلوم، أنَّ وزارةَ التربيةِ والتعليمِ الفلسطينيّةِ قامتْ بإعدادِ خطةٍ لاستبدالِ مناهجِ الصفوفِ من الأوّلِ الأساسيِّ إلى الصّفِّ الثاني عشر، بمناهجَ حديثةٍ مطورة، وباشرتْ بطرحِ مقرراتِ مناهجِها الجديدةِ منذُ بدايةِ الفصلِ الأولِ للعامِ الدّراسيِّ (2016 – 2017) للصفوفِ الأساسيّةِ منَ الأوّلِ إلى الرّابعِ، واستكملت ذلك في العامِ التالي (2017 – 2018) لبقيةِ المراحل، وفي هذا السياق، يُشارُ إلى أنَّ أيَّ عمليةِ تطويرٍ أو تغييرٍ للمناهجِ يجبُ أن تستندَ إلى مجموعةٍ منَ المواصفاتِ والمعاييرِ العصريةِ القابلةِ للملاحظةِ والقياس؛ لكي تتحقَّقَ الغايةُ المنشودةُ من عمليةِ التطويرِ أو التغيير تحقيقًا ناجحًا وفعّالًا، لذلك، جاءتْ هذه الدّراسةُ محاولةً الوقوفَ على درجةِ تحقيقِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الاولى الجديدة بعضَ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظة جنين.

أسئلةُ الدّراسةِ:

تسعى هذه الدّراسةُ إلى الإجابةِ عن السّؤالِ الرّئيسِ الآتي: ما درجةُ تحقيقِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الاولى الجديدة بعضَ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظة جنين؟

فرضياتُ الدّراسةِ:

إضافة إلى السؤال الرئيس للدراسة، ستحاول فحص الفرضيات الآتية:

- أولا: لا توجد فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في درجةِ تحقيقِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الأولى الجديدة بعضِ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ، من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظةِ جنين تُعزى لمتغيّرِ الجنس.
- ثانيا: لا توجد فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ في درجةِ تحقيقِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الاولى الجديدة بعضِ المواصفاتِ المعياريةِ لتطويرِ المناهجِ، من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظةِ جنين تُعزى لمتغيّرِ سنواتِ الخبرة.
- ثالثا: لا توجد فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ في درجةِ تحقيقِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الاولى الجديدة بعضِ المواصفاتِ المعياريةِ لتطويرِ المناهجِ، من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظةِ جنين تُعزى لمتغيّرِ التّخصّص.

أهداف الدراسة:

تهدفُ الدّراسةُ الحاليّةُ إلى معرفةِ درجةِ مراعاةِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الاولى الجديدة بعضِ المواصفاتِ المعياريةِ لتطويرِ المناهجِ، من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظةِ جنين وما إذا كانَ ذلكَ يختلفُ باختلافِ متغيّراتِ الجنس و التّخصّصِ وسنواتِ الخبرة.

أهميةُ الدّراسةِ:

تتجلّى أهميّةُ هذه الدّراسةُ في النقاط الآتية:

- تعد منَ الدّراساتِ التحليليةِ الأولى التي تركّزُ على درجةِ مراعاةِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الاولى الجديدة لبعضِ المواصفاتِ المعياريةِ لتطويرِ المناهجِ، من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظةِ جنين
- ستقدم قائمة تتضمن أبرز المواصفات المعيارية لتطويرِ المناهجِ
- من تعدّدِ الفئاتِ التي قد تفيدُ من نتائجِها؛ إذ لن تقتصرَ على معدّي هذه المناهجِ، بل ستشملُ المسؤولينَ الرسميّينَ (المعلمينَ)

وغيرَ الرّسميّينَ (أولياءَ الأمور) عن تنفيذه، والطلبة والمشرفينَ التربويينَ، والإداراتِ التربويةَ، حيثُ ستوضحُ لهؤلاء درجةَ تلبيةِ المقرراتِ للمواصفاتِ المعياريةِ وستوجّهُ أنظارَهم إلى نقاطِ القوةِ والضعفِ في المقرّراتِ المستهدفة.

- نتائج هذه الدراسة ستوضح لمصممي المناهجِ درجة تلبية المقررات للمواصفات المعيارية مما سيساعدهم في اتخاذِ إجراءاتٍ؛ لتحسينها وتعزيزِ الجوانبِ الإيجابيةِ وإثرائها، أو تلافي أوجهِ القصورِ إنْ وُجدتْ.

حدودُ الدّراسةِ:

تحكمُ نتائجَ هذه الدراسة المحدّداتُ الآتية:

- المحددُ المتعلقُ بالمقياسِ المستخدمِ في هذه الدراسة، والمتمثلِ بقائمةِ المواصفاتِ المعياريّة.
- المحددُ المكانيُّ: ويتمثلُ في المدارسِ الأساسيّةِ التابعةِ لمديريتي تربية جنين وقباطية.
- المحددُ البشريُّ: ويتمثلُ في معلمي المدارسِ الأساسيّةِ الحكومية التابعة لمديريتي تربية جنين وقباطية
- المحددُ الزمانيُّ: ويتمثلُ في الفصل الأول منَ العامِ الدراسيِّ 2018/ 2019

مصطلحاتُ الدّراسةِ:

- أولا: المنهاجُ الدراسيُّ، الذي يقصدُ به الخبراتِ المخططةِ التي توفّرها المدرسةُ؛ لمساعدةِ التلاميذِ على تحقيقِ النتائجِ التعليميةِ المنشودةِ، إلى أفضلِ ما تستطيعُه قدراتُهم، وهو أيضاً جميعُ الخبراتِ التي يمرُّ بها التلاميذُ تحتَ إشرافِ المدرسةِ، وبتوجيهِ منها، سواءٌ أكانَ ذلكَ داخلَ أبنيةِ المدرسةِ أم خارجَها. (الربعي، 2010، ص9)
- ثانيا: منهاج المرحلة الأساسية و يقصدُ به المنهاجُ الدراسيُّ الفلسطينيُّ الجديدُ، الذي باشرت وزارةُ التربيةِ والتعليمِ الفلسطينيةِ باستخدامه في العامين (2016 – 2017 و 2017 – 2018) .
- ثالثا: مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الاولى الجديدة، وتضمنت الكتب المقررة للصفوف الاربعة الاولى، وهي كتب (لغتنا الجميلة، التربية الإسلامية/ المسيحية، التربية الوطنية والحياتية، والرياضيات للصفين الاول والثاني) و (لغتنا الجميلة، التربية الإسلامية/ المسيحية، العلوم والحياة، التنشئة الوطنية والاجتماعية والرياضيات للصفين الثالث والرابع)
- رابعا: المعيار، ويقصدُ به مجموعة من الشروطِ والأحكامِ التي تعدُّ أساسًا للحكمِ الكميِّ أو الكيفيِّ من خلال مقارنةِ هذهِ الشروطِ، بما هو قائمٌ وصولاً إلى جوانبِ القوةِ والضعف. (نجدي، 2013) .
- خامسا: المواصفات المعيارية، التي يُقصدُ بها المحكّـات التي تضمنتها أداةُ هذه الدراسة، والبالغُ عددُها (50 مواصفةً أو محكاً) تعلقتْ بمجالاتِ الأهدافِ والمحتوى والأنشطة والتقويم.
- سادسا: التخصصات التربوية، وتشملُ التخصصاتِ التربويةِ المعتمدةِ لامتحاناتِ التوظيفِ في التربيةِ والتعليم مثل التربيةِ الابتدائية، المرحلةِ الأساسيةِ، معلم المرحلة، أساليب تدريس المواد المختلفة، التربية الإسلامية/ المسيحية/ الرياضية/ التكنولوجية/ الفنية... الخ
- سابعا: التخصصات الأخرى، وتشمل التخصصاتِ غير التربويةِ المعتمدة لامتحانات التوظيف في التربية والتعليم مثل اللغة العربية/ الانجليزية... وآدابها، التاريخ، الجغرافيا، الاجتماعيات، الرياضيات، الحاسوب... الخ.

الدِّراساتُ السّابقةُ:

استندتْ هذه الدّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ الدّراساتِ السّابقةِ العربيةِ والأجنبيّةِ المرتبطةِ بجانبٍ أو أكثرَ منْ جوانبِ هذه الدّراسةِ، وفيما يلي عرضٌ لهذه الدراساتِ مِن الأحدثِ الى الأقدم، وسيُتبعها الباحثُ بتعقيبٍ يبين أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبينَ الدراسةِ الحاليةِ:

دراسةُ كيتا، وإسماعيل (2017) وهي عبارة عن دراسة مكتبية هدفتْ إلى معرفةِ المواصفاتِ المعياريّةِ الّتي ينبغي أنْ يتّصفَ بها منهجُ قواعدِ اللّغةِ العربيّةِ في مجالِ الأهداف، والمحتوى، وطرائقِ التّدريسِ وإستراتيجياته، والوسائلِ التّعليميّةِ وتقنياتها، والأنشطةِ التّعليميّةِ، وإستراتيجياتِ التّقويم؛ ولتحقيقِ أهدافِ الدراسةِ استخدمَ الباحثانِ المنهجَ الوصفيَّ التّحليليَّ، معتمدَيْنِ على الدّراساتِ الّتي تمحورتْ حولَ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ منهجِ قواعدِ اللّغةِ العربيةِ بصفةٍ خاصّة، وكشفتِ الدراسةُ عن أهمّيةِ المواصفاتِ المعياريّةِ في مجالِ تطويرِ المناهجِ الدّراسيّةِ بصفةٍ عامّة، ومنهجِ قواعدِ اللّغةِ العربيّةِ بصفةٍ خاصّةً مظهرًا أنّها تلعبُ دورًا كبيرًا في تطويرِ المناهجِ الدّراسيّةِ وجودتها، فوصفتِ المحكاتِ أو الضّوابطَ الّتي ينبغي أنْ يتّصفَ بها كلُّ عنصرٍ منْ عناصرِ المناهجِ، وتوصلتِ الدّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ المواصفاتِ المعياريةِ؛ لتكوّنَ معيارًا لتطويرِ منهجِ قواعدِ اللّغةِ العربيّةِ في ضَوْءِ معاييرِ الجودةِ.

دراسةُ غوادرة (2016) هدفتْ إلى تقويمِ منهاجِ اللغةِ العربيّةِ (الفلسطينيِّ الجديدِ) للصفِّ العاشرِ الأساسيِّ منَ وجهةِ نظرِ المعلمينَ والمعلماتِ في محافظةِ الخليلِ، وقدِ استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ كما استخدمَ استبانةً مكوّنةً من ثمانيةِ أبعادٍ) الشكلِ العامِّ للكتابِ، ومقدمةِ الكتابِ، والأهداف، ومحتوى الكتابِ، والأساليبِ المستخدمةِ في عرضِ المادّةِ، ووسائلِ التقويمِ في الكتابِ، وتنميةِ مادّةِ الكتابِ لاتجاهاتٍ إيجابيّةٍ، ومدى ملائمةِ الأنشطةِ وإمكانيّةِ تطبيقِها (وطُبّقتْ أداةُ الدّارسةِ على عينةٍ مقدارُها (119) معلماً ومعلمةً، وكانت العينةُ قد اختيرتْ بالطريقةِ العشوائيةِ.

وخَلُصتْ إلى أنَّ مجالَ الشكلِ العامِّ للكتابِ احتلَّ المرتبةَ الأولى، وفي المرتبةِ الثانيةِ جاءَ مجالُ مدى ملائمةِ الأنشطةِ وإمكانيةِ تطبيقها، وفي الثالثةِ مقدمةُ الكتابِ، فوسائلُ تقويمِ الكتابِ في جاءتْ في المرتبةِ الرّابعةِ، وجاءَ مجالُ الأهدافِ في المرتبةِ الأخيرةِ، وفي المجالاتِ السابقةِ جاءتِ القيمُ المتوسطةُ، في حينِ جاءَ كلٌّ من محتوى الكتابِ، وتنميةِ مادّةِ الكتابِ للاتجاهاتِ الإيجابيّةِ، والأساليبِ المستخدمةِ في عرضِ المادّةِ ذاتِ قيمٍ منخفضةٍ، كما خلُصتْ نتائجُ الدّراسةِ إلى عدمِ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ

متوسطات درجات المعلمينَ والمعلمات نحوَ منهاجِ اللغة العربيّة للصفِّ العاشرِ الأساسيّ، وتُعزى (للمؤهل العلميِّ، وسنواتِ الخبرة، والتّخصّص (في حين تبيَّنَ وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيّة بينَ متوسطات درجات المعلمينَ والمعلمات نحوَ منهاجِ اللغة العربية للصفِّ العاشرِ الأساسيِّ وفقًا لمتغيّرِ الجنسِ لصالحِ الإناث.

دراسةُ سليمانَ (2015) التي هدفتْ إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصفِّ السادسِ الإعداديِّ في العراقِ منْ وجهةِ نظرِ مدرسي المادّةِ ومدرساتها.وقد استخدمَت المنهجَ الوصفيّ التحليليَ، ولتحقيقِ اهدافها تناولت الدّراسةُ عينةً تكوّنتْ من (26) معلمًا ومعلمةً من مدرسي التربية الإسلامية في المدرسة الإعداديّة والمدارس الثانوية لمديريّة التربية والتعليم في الرّصافة المدينة الثانية في بغداد، وبنى الباحث استبانةً تكوّنتْ من (48) فقرةً موزعةً على (6) مجالات، وبعدَ تحليل البياناتِ، تبيّنَ أنَّ معاييرَ الجودة للكتبِ المدرسية لا تتوفرُ في كتابِ التربية الإسلامية للمدارس الإعدادية في الصفِّ السادس في العراق، وأظهرت الدراسةُ أنَّ مجالَ المحتوى احتلَّ المرتبةَ الأولى من حيثُ الضعف، أمّا مجالُ الأنشطة فقد حقّقَ أعلى مستوًى إيجابيّ، وأظهرتْ أنَّ الكتابَ حقّقَ الحدَّ الأدنى منَ القبولِ ضمنَ معاييرِ جودة الكتابِ المدرسيّ، في مجالي الإخراجِ الفنيِّ للكتاب، وأسلوبِ عرضِ المادّةِ في الكتاب.

ورقة أوفالا (Awofala,2012) " التي اهتمت بتحليل مناهج الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسيّ في نيجيريا، وتناولت أربعةَ محاور رئيسية هي تاريخ تطوير المناهج الدراسية في تعليم الرياضيات، والدوافع لإعادة النظر في مناهج الرياضيات، وعملية تطوير مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية، والتمييز بين مناهج الرياضيات القديمة و الجديدة، وقد أظهرتْ نتائجُها أنَّ كتبَ الرياضيات الجديدة تسهمُ في تحقيق المعايير الموصى بها، كما أنَّ هذه المناهجَ تسهمُ بدرجة متفاوتة في تحقيق التكامل بينَ الرياضيات والحياة العمليّة، وتعد مناسبةً إلى حدٍّ ما، وأوصت الدّراسةُ بضرورةِ مراجعة كتبِ المناهج، وإعادةِ النّظر فيها بناءً على قائمة المؤشرات المعياريّة

دراسةُ حمادنة (2012) "تقييمُ كتاب (لغتنا العربية) للصفِّ الأوّل الأساسيِّ في الأردن من وجهة نظرِ المعلمينَ في مديريّة التربية والتعليم لقصبة المفرق" وقد هدفتْ هذه الدّراسةُ إلى تقويم كتاب (لغتنا العربية) للصفِّ الأوّلِ الأساسيِّ في الأردن من وجهةِ نظرِ المعلمينَ في مديريّة تربية (قصبة المفرق) .واستخدمَت المنهجَ الوصفيّ التحليليَ.وتكوّنتْ عينةُ الدّراسة من (77) معلماً ومعلمة، أما أداة الدراسة فتكوّنتْ من (54) فقرةً موزعةً على خمس مجالات، وللإجابة عن أسئلة الدّراسة استُخدمَتْ مجموعةٌ منَ المعالجاتِ الإحصائيّة الملائمة، وقد أشارتِ النتائجُ إلى أنَّ (15) فقرةً من فقرات الاستبانة حققتْ مواصفات الكتابِ المدرسيِّ الجيد، وأنَّ (39) فقرةً لم تحققْ مواصفات الكتابِ المدرسيِّ الجيد، كما أظهرت النتائجُ أنَّ مجالَ الإخراجِ الفنيِّ للكتابِ جاءَ في المستوى القويِّ، في حين صُنفت المجالاتُ الأخرى: (لغةُ الكتاب، الأهدافُ، المحتوى، والرسومُ والصّورُ) ، في المستوى المتوسط، أمّا بالنسبة للتقديراتِ الإجماليّة للكتابِ فقد جاءتْ في المستوى المتوسط.وقد أظهرتِ النتائجُ أيضاً وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تُعزى لمتغيّرِ الجنسِ، وكانتِ الفروقُ لصالحِ الإناث.معَ وجودِ فروقٍ وفقاً لمتغيّرِ الخبرةِ ولصالحِ الخبرةِ أقلّ من 5 سنوات.في حين لم تظهرْ فروقٌ دالةٌ إحصائياً بالنسبة لمتغيّرِ المؤهلِ العلميّ.

دراسةُ الغامديَ (2012) وهدفت الى تقويم محتوى كتبِ العلوم المطورة بالصفوف الدّنيا من المرحلة الابتدائية في ضوءِ معاييرَ مختارةٍ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على التّحليل الكمي، وأعد لذلك قائمة معايير تنسجم مع التجارب والخبرات الدولية ومن ثم أعد بطاقة تحليل لتقويم محتوى كتب العلوم المطورة للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المختارة تكونت في صورتها النهائية من 68 مؤشرا مصنفة تحت 20 معيارا في 7 مجالات رئيسية، وبعد استخدمها في تحليل كتب العلوم المطورة بالصفوف الأول والثاني والثالث الإبتدائي، تُوصّلت الدراسة إلى قائمة بالمعايير الخاصة بمحتوى كتب العلوم للصفوف الدّنيا، تنسجمُ معَ الخبراتِ والتجاربِ الدّولية، كما توصلتِ الدّراسةُ إلى أنَّ محتوى كتبِ العلوم يركّزُ على مجالِ العلم بوصفه طريقةَ استقصاء؛ إذ بلغتْ نسبتُه 76.4 في كتبِ العلوم للصفوف الأساسيّة الثلاثة، وأوصتِ الدّراسةُ ضرورةَ إعادة النّظرِ في محتوى كتبِ العلوم بما يكفلُ استخدامَ هذه المعايير، وضرورةَ إعداد دوراتٍ تدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية الدّنيا، وذلك، لأنَّ المحتوى يتطلبُ أن يكونَ المعلّمونَ مؤهّلينَ وعلى قدرٍ كافٍ منَ المسؤوليّة.

دراسةُ عسيلان (2011) التي هدفتْ إلى معرفة مدى تحقيق كتاب العلوم المطور للصفِّ السابع لمعايير الجودة الشاملة في جوانبه الأساسيّة (إخراج الكتاب، الأهداف، المحتوى التعليميِّ، أساليب التقويم) ؛ ولتحقيقِ هذا الهدف قامَ الباحثُ ببناء قائمة لمعاييرِ الجودةَ الشاملة اللازم توفّرها في كتاب العلوم المطورِ للصفِّ التاسع، ثم قامَ بتحليل إخراجِ الكتاب، وأهداف كتابِ العلوم المطور، ومحتوى كتاب العلوم، وأساليب التقويم في ضوءِ معاييرَ الجودة الشاملة المقترحة، ولِلإجابة عن أسئلةَ الدّراسة استخدمَ الباحثُ الأساليبَ الإحصائيّةَ: (التكراراتِ والنسبَ المئويّة) ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على الوصف الكمي للظاهرة المدروسة، وتوصلت إلى نتائجَ عدّة منْ أهمِّها: تحديد معاييرِ الجودة الشاملة التي ينبغي تحققُّها في كتابِ العلوم المطورِ للصفِّ التاسع، وقد احتوتْ قائمةُ المعاييرِ المقترحة (12 معياراً) ، و (73) مؤشّراً موزعةً على أربعة محاورَ شملتْ: إخراجِ الكتاب، والأهداف، والمحتوى التعليميّ، وأساليب التقويم، وحصلَ مجالُ جودة إخراجِ الكتابِ على الرتبة الأولى، يليه مجالُ جودة أساليبِ التقويم، ثم مجالُ جودة الأهداف، وأخيراً مجالُ جودة المحتوى التعليميّ، وكانَ معيارُ (تنمية المهارات) أكثرَ معاييرِ الجودة تحققاً بمتوسط (3) وحلّ معيارِ (الارتباطِ بالبيئة والمجتمع) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط (2).

دراسةُ فلاحي ونايا (Fallahi & Nya, 2011) التي هدفتْ إلى تحليل محتوى كتب القراءة والكتابة المدرسية الابتدائية في إيران في ضوء قيم اليونيسف العشرية، مستخدمةً طريقةَ تحليل المحتوى، وتمثلُ مجتمعُ الدراسة بمناهج دورة الدراسات الأولية في إيران (وزارة التعليم في إيران، 2010) ، ولأغراض التحليل تمَ اختيارِ كتبِ القراءة والكتابة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين كعينة للتحليل، أما أداة التحليل فتكونت من قائمة قيم اليونيسف العشرية،

وقد بينتْ النتائج أنَ متوسط التوافق بين المحتوى المدروس و قيم اليونيسف العشرية هو حوالي (4.60%) مما يشيرُ إلى انخفاضَ درجة مراعاة هذه المتطلبات الأساسية في كتب ومقررات المناهج الدراسية، وكشفت أيضا عن غياب بعض القيم الهامة عن المناهج الدراسية.

دراسةُ العوضي (2010) التي حللت كتاب التاريخ للصفِّ العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة وتقويمه في ضوء المعايير المعاصرة.وتمثلت عينة الدراسة بكتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي 2008 – 2009 في طبعته الأولى الذي يحمل عنوان «التاريخ» واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المسحي في تقييم الكتاب مستخدما استبانة قام بإعدادها، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها قام الباحث باستخدامها؛ لتقييم الكتاب في ضوء البنود المعيارية الخاصة بكل عنصر من عناصر الكتاب، وقد أظهرتْ نتائجُ الدّراسة، تباينَ درجة مراعاة الكتاب لمعايير، ومواصفات الكتاب الجيد؛ إذ تحققَ فيه معظمُ المعايير بدرجات متفاوتة، بعضُها جيدٌ، وبعضُها متوسطٌ، وبعضُها ضعيفٌ.كما أظهرَ الكتابُ عدمَ مشاركة الطالب في عرض المحتوى العلميِّ، أيْ أنَّ الكتابَ يعاني ضعفًا في توجيه الطلبة نحوَ المشاركة الفاعلة والمحفزة على التعلّم الذاتيّ، فيما أظهرت مشاركةُ الطالب مشاركةً ممتازةً على صعيد الصّور والإشكال والرسومات، وكذلك، في مجال الأنشطة، مما يعطي الطالب فرصًا اكبرَ للتعلّم التفاعليِّ والتعلّم الذاتيّ.

دراسةُ بركات (2009) التي هدفت إلى معرفة مدى تحقيق المناهج الدّراسية الفلسطينيّة للأهداف التربويّة المنشودة من وجهة نظر عينة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم واستخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفيّ التحليليَ.وذلك باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، وقد أظهرتْ نتائجُ الدّراسة أنَّ تقديرات المعلمينَ لمدى تحقيق المناهج الدّراسيّة الفلسطينيّة للأهداف التربويّة كانتْ بمستوى كبير على المجالين: الدينيّ والوطني الاجتماعيّ، بينما كانتْ هذه التقديراتُ بمستوى متوسط في بقية المجالات والمستوى العامِّ للأهداف.وأظهرت أيضا عدمَ وجود فروق دالةَ إحصائياً في مدى تحقيق المناهج الدّراسية الفلسطينيّة للأهداف التربويّة المنشودة من وجهة نظر المعلمينَ تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلميِّ، والخبرة، والمرحلة التعليمية، والتّخصص العلميّ.

دراسةُ انصيو (2009) وهي عبارة عن دراسة تحليلية هدفتْ إلى تحديد مستوى جودة محتوى كتب العلوم في المرحلة الأساسية الدّنيا في الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع الابتدائيّ، وذلك في ضوء قائمة من المعايير العالمية، التي ترجمتها وعرضتها على مجموعة من المحكمين لتحكيم مدى الصّياغة والسّلامة اللغويّة وموائمتها للمجتمع الفلسطينيّ، وقد توصلت الدّراسةُ إلى أن كتابي العلوم للصف الأول الأساسيِّ يتسمان بالجودة حيث حققا (29) معيارًا من أصل (32) معيارًا، في حين أن كتب العلوم للصفوف الثاني والثالث والرابع لا تتسم بالجودة كونها لم تحقق النسبة المئوية المطلوبة التي اعتمدتها الباحثة للحكم على جودة الكتب او عدم جودتها.

دراسةُ هندي (2009) التي هدفتْ إلى نقد كتب التربية الوطنية الفلسطينية للصفوف الأساسية الأربعة: (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) وتحليها في ضوء معايير مقترحة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلتْ أداةُ الدّراسة بقائمة معاييرَ منْ إعداد الباحثة تضمنتْ معايير خاصة بالمحتوى وبتنظيم المحتوى، وبطرق عرض المحتوى، وبالتدريبات والأسئلة والأنشطة، أمّا عينةُ الدّراسة فتحددتْ في كتب التربية الوطنية، لتلاميذ المرحلة الأساسية الدّنيا، الأول والثاني والثالث والرابع الأساسيِّ بجزأيه الأول والثاني، وأظهرتْ نتائجُ الدّراسة أنَّ درجةَ تحقيق المعايير الكلية لجميع الجوانب وللصفوف الأربعة جاءتْ متوسطة، و بلغتْ (68.3%) ، وقد احتلَّ المحتوى المرتبةَ الأولى، حيثُ جاءتْ درجةُ تحقيقه مرتفعةً، وبلغتْ (76.3%) ، وأنَّ تنظيمَ المحتوى احتلَّ المرتبةَ الثانية، فكانتْ درجةُ تحقيقه للمعايير مرتفعةً أيضًا، إذ بلغتْ (76.1%) ، وأنَّ الأنشطة والأسئلةَ جاءتْ في المرتبةُ الثالثةُ، فدرجةُ تحقيقه جاءتْ متوسطةً، إذ بلغتْ (65.9%) بينما جاءتْ طريقةُ عرض المحتوى في المرتبة الرابعة والأخيرة، ، جاءتْ درجةُ تحقيقها للمعايير متوسطةً، وبلغتْ (54.4%) .

دراسةُ العامر (2008) وقد هدفتْ هذه الدّراسة إلى بناء مواصفات معيارية لعمليات تطوير المناهج في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة، وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في العمليات المتبعة؛ لتطوير مناهج التعليم العامِّ للبنينَ بالمملكة في ضوء معيار الدّراسة، واقتراح نموذج لعمليات تطوير مناهج التعليم العامِّ للبنينَ بالمملكة في ضوء معيار الدّراسة.واستخدام المنهج الوصفيِّ المسحيِّ للتعرّف إلى العمليات المتبعة في تطوير مناهج التعليم العامِّ للبنينَ بالمملكة، وأيضاً «منهج النظم».وشملتْ عينةُ الدّراسة العمليات المتبعة في تطوير مناهج التعليم العامِّ للبنينَ، التي تقومُ بها الإدارةُ العامّة للمناهج بمركز التطوير التربويّ في وزارة التربية والتعليم بالمملكة، خلالَ الفترة من 1417هـ إلى 1428هـ.وتكوّنتْ أدواتُ الدّراسة من «بطاقة مقابلة» للتعرّف إلى الجانب الواقعيِّ للعمليات المتبعة، وأداة تقييم مستوى الدّول في صناعة المنهج الدّراسيّ.وتوصلت الدّراسةُ إلى معرفة الجانب الوثائقيّ للعمليات المتبعة في تطوير مناهج التعليم العامِّ للبنينَ بالمملكة، وأيضاً التعرّف إلى الجانب الواقعيِّ للعمليات المتبعة في ذلك من وجهة نظر مشرفي المناهج، التي جاءتْ متفاوتةً بين عالية إلى معدومة، كما توصلتْ إلى بناء «مواصفات معيارية لعمليات تطوير المناهج» في ضوء الاتجاهات التربويّة الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة، حيث بلغَ عددُ هذه المواصفات 136 مواصفة، تتكوّنُ في ثلاث عشرة عملية، تبدأ من الشعور بالحاجة إلى تطوير المناهج، وتنتهي إلى المتابعة والتقويم المستمرين للموادِّ التعليميّة الجديدة، وتوصلتْ أيضاً إلى الوقوف على جوانب القوة، وجوانب الضعف في العمليات المتبعة في تطوير مناهج التعليم العامِّ للبنينَ بالمملكة في ضوء المواصفات المعيارية لعمليات تطوير المناهج الخاصّة بهذه الدّراسة.

دراسةُ دياب (2006) التي هدفتْ إلى تطوير أداة لقياس جودة الكتب المدرسيّة، وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطينيِّ في قطاع غزة.وتنبعُ أهميةُ هذه الدّراسة من أنّها محاولةٌ لتطوير أداة قياس وتقويم، تتضمنُ معاييرَ الجودة، بحيث يمكنُ الإفادة منها في تقدير جودة عينة من كتب الرياضيات المطبقة في قطاع غزة.وقد استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، إذ

وظّفَ الأداةَ بعد التأكّد من صدقها وثباتها في تقدير جودة كتب الرياضيات المقررة على طلبة الصفّ الرابع الأساسيّ، حيثُ شارك في ذلك عينةٌ عشوائيةٌ مكونة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة خلال العام الدراسيّ 2005/ 2006م.

وقد أظهرت النتائجُ أنَّ هناكَ كثيرا من الفقرات دونَ المستوى المقبول المحدد في هذه الدراسة، مما يدلُّ على وجود ثغرات وفجوات في هذه الكتب.وخلُصت الدّراسةُ بتوصيات عدّة مفيدة؛ أمنَ جُلّ تحسين الكتب المدرسية والارتقاء بها.

دراسةُ الشايع وشينانَ (2006) التي هدفت الى معرفة مدى مطابقة محتوى كتب العلوم في الصفوف من الخامس الابتدائيّ إلى الثامن في المملكة العربية السعوديّة لمعايير المحتوى للمرحلة (5 – 8) في ضوء المعايير القوميّة للتربية العلميّة الأمريكية (NSES) وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بتصميمُ أداة للدراسة على هيئة بطاقة تحليل محتوى تضمُّ قائمةً بتلك المعايير، وهي: العلومُ الفيزيائيّة، وعلومُ الحياة، وعلومُ الأرض والفضاء، وقياسُ صدقها وثباتها، ومنْ ثَمَّ، تطبيقُها على عينة الدّراسة.وتوصّلت الدّراسةُ إلى عدد منَ النتائج كان من أبرزها: تحقق معايير المحتوى (5 – 8) (بمشروع المعايير القوميّة للتربية العلميّة (NSES) (في المحاور المستهدفة تحقيقًا عامًّا في كتب العلوم للصفوف الدراسيّة المقابلة لهذه المرحلة في المملكة العربية السعودية جاء التحقق الكليّ بنسبة (3.35، %) والتحقق الجزئيّ بنسبة (3.37 %) ولم تتحقق ((5.27%من هذه المعايير. وتحقق معايير المحتوى لمحور العلوم الفيزيائيّة تحققاً كلياً بنسبة (7.66%) وبنسبة (9.40 %) في محور علوم الحياة، وبنسبة (6.17%) في محور علوم الأرض والفضاء.

دراسةُ الأحمدي (2004) التي هدفتْ إلى تقييم كتب التربية الوطنيّة للصفّ الأوّل الثانويّ من وجهة نظر المعلمينَ في المدينة المنوّرة من حيثُ أهدافُ الكتاب، ومحتواهُ، وإخراجُه الفنيّ، ومقدمتُه،وتنظيمُ الخبرات والأنشطة، وتقويمُه.وقد استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، حيث وزع أداة الدراسة على عينة قوامُها (237) معلماً، وبيّنَت النتائجُ أنَّ المعلمينَ أظهروا درجاتِ تقدير مرتفعة نحوَ المجالات جميعها.وكذلك، أظهرت النتائجُ عدمَ وجودِ فروق دالة في تقديرات المعلمينَ يمكنُ أن تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلميّ والتفاعل بينهما.

دراسةُ سميث (Smith,2001) التي هدفت إلى تقويم كتب الدّراسات الاجتماعيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ في استراليا للمعايير العالمية) ، وتكوّنتْ عينةُ الدّراسة من (241) معلماً من معلمي الدّراسات الاجتماعية للعام (2000 – 2001) واستخدمَ الباحثُ أداتين لجمع المعلومات تستندُ إلى قائمة المعايير العالمية، التي تكوّنتْ من (114) معيارًا، واستخدمَ في الأداة الأولى قائمةً منَ المعايير نفسها لأغراض تحليل المحتوى، وقامَ بتجهيز إستبانة مكوّنة منْ (114) معيارًا موجهةً إلى المعلمين.ومنْ خلال تحليل محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعية تبيّن أنَّ المنهاجَ لا يتضمنَ المعاييرَ العالميةّ؛ فقد بلغت النّسبةُ العامّةُ لتحليل المحتوى (71، 14%) وهي نسبةٌ ضعيفةٌ جدًا، أمّا من خلال وجهة نظر المعلمينَ فقد بلغتِ النّسبةُ العامّةُ (03،9%) وهي نسبةٌ توضّحُ عدمَ توافرِ المعايير العالميّة في منهاج الدّراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية.وأوصت الدّراسةُ بضرورة تطوير منهاج الدّراسات الاجتماعية على وفق المعايير العالمية.

دراسةُ فرودو (Frodo, 2000) التي استهدفتْ تحليلَ محتوى خمس كتب للدّراسات الاجتماعيّة مختارةً منَ المدارس العليا في ولاية فرجينيا الأمريكية، فقد قامَ الباحثُ بإعداد قائمة بالشّروط المعيارية، التي يجبُ أن تتضمنَها كتبُ الدّراسات الاجتماعيّة. وطُبِّقت المعاييرُ على الكتب المدرسيّة، وكانَ منَ النتائج التي توصّلَ إليها عدمُ مواكبة كتب الدّراسات الاجتماعيّة للمعايير العالمية، وعدمُ مراعاة كتب الدّراسات الاجتماعيّة طرقَ التّدريس العالميّة الحديثة، بل كانَ التركيزُ على الطرق التقليديّة.

تعقيب على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة نجدُ أنَّ الدراسة الحالية تتفقُ في أكثر من جانب مع بعض هذه الدراسات وتختلفُ مع أخرى، فلدى محاولة تصنيف هذه الدراسات نجدُ أن بعضا منها نفذ في البيئة المحلية الفلسطينية مثل دراسات غوادرة (2017) ، حمادنة) 2012) ، بركات (2009) ، أنصيو (2009) ، دياب (2006) وهندي (2009) ، وبعضُها الاخرَ تَمَ تنفيذهُ في بيئات عربية كدراسات سليمانَ (2015) / العراق، الغامديَ (2012)، عسيلان (2011) العامر (2008) الشايع وشينانَ (2006) والأحمدي (2004) / السعودية، والعوضي (2010) / الإمارات، وهناك قسم ثالث تم تنفيذُه في بيئات غير عربية مثل دراسات فلاحي ونايا (Fallahi & Nya,2011) / ايران، اوفالا (2012) / نيجيريا، سميث (Smith,2001) / استراليا وفرودو (Frodo,2000)/ امريكا.

ومن حيثُ الهدف، تتشابهُ الدراسة الحالية مع دراسات اوفالا (2012) وحمادنة) 2012 (والغامديَ) 2012 (وفلاحي ونايا (Fallahi & Nya, 2011) وانصيو (2009) و (Smith, 2001) ، التي استهدفت كتب المرحلة الإساسية الدنيا، في حين تختلفُ مع دراسات غوادرة (2017) ، سليمانَ (2015) ، عسيلان (2011) ، العوضي (2010) ، دياب (2006) ، الشايع وشينانَ (2006) ، الأحمدي (2004) وفرودو (Frodo, 2000) حيث تناولت هذه الدراساتُ كتبا لمراحلَ اخرى، وتختلفُ أيضا مع دراسات كيتا واسماعيل (2017) ، بركات (2009) ، العامر (2008) ودياب (2006) حيث تناولت المنهاج او المناهج بشكل عام.

اما من حيثُ المنهجية، فتتشابهُ الدراسة الحالية مع دراسات غوادرة (2017) ، سليمانَ (2015) ، بركات (2009) ، هندي (2009) ، دياب (2006) ، حمادنة) 2012 (، الأحمدي (2004) ، سميث (Smith,2001) التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتختلفُ مع دراسات اوفالا (2012) ، الغامديَ) 2012 (، عسيلان (2011) ، فلاحي ونايا (Fallahi & Nya, 2011) ، العوضي (2010) ، انصيو (2009) ، الشايع وشينانَ (2006) ، فرودو (Frodo, 2000) والعامر (2008) التي اعتمدتْ تحليل محتوى، وتختلف أيضا مع دراسة كيتا وإسماعيل، التي اعتمدت مسح الأدبيات السابقة لبناء قائمة المواصفات المعيارية

ومن حيثُ أدوات البحث، تتشابهُ الدراسةُ الحالية مع دراسات غوادرة (2017) ، سليمانَ (2015) ، حمادنة) 2012 (، الغامديَ)

2012 (، العوضي (2010) ، وبركات (2009) ، الأحمدي (2004) وسميث (Smith, 2001) التي استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتختلف مع دراسات فلاحي ونايا (Fallahi & Nya,2011) وهندي (2009) والشايع وشينان (2006) التي استخدمت قوائم الرصد، ومع العامر (2008) التي استخدمت بطاقة مقابلة و وأداة لتقييم مستوى صناعة المنهج الدّراسيّ

إجراءات الدراسة:

منهجيّةُ الدّراسة:

اتبعتْ هذه الدراسةُ المنهج الوصفي التحليليّ، وذلك لملاءمته أغراض الدّراسة.

مجتمعُ الدّراسة وعينتُها: تكوّنتْ عينةُ الدّراسة من (197) معلمًا ومعلمةً من معلمي المرحلة الأساسيّة الأولى في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية جنين وقباطية في محافظة جنين، اختارها الباحث بطريقة العيّنة العشوائيّة البسيطة وشكلت ما نسبته (31%) من مجتمع الدّراسة الكليّ، والجدولُ (1) يبيّنُ توزيعَهم تبعاً لمتغيرات الدّراسة المستقلّة.

الجدولُ (1)

يبيّن توزيعَ أفرادِ عينةِ الدّراسة وفقاً لمتغيراتها:

المتغير	مستوى المتغير	معلم	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	98	49.7%
	أنثى	99	50.3%
	المجموع	197	100.0%
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	54	27.4%
	من 6– 10 سنوات	70	35.5%
	أكثر من 10 سنوات	73	37.1%
	المجموع	197	100.0%
التخصص	تخصصات تربوية	72	36.5%
	تخصصات أخرى	125	63.5%
	المجموع	197	100.0%

أداةُ الدّراسة:

تضمنتْ أداةُ الدّراسة مجموعةً منَ المعايير المختارة التي يجبُ أن تتوفّر في المناهج المعاصرة، والتي يُفترضُ بمُعدّي المناهج مراعاتها عندَ إعدادهم للكتب المدرسيّة الخاصة بتلاميذ المرحلةَ الأساسيّة الاولى، كونها تعدُّ كما أكّدت الدّراساتُ السّابقة، منَ العناصر الأساسيّة لأيِّ منهاج، وقد تمثلتْ في هذه الدّراسة بأربعة معاييرَ رئيسَة، هي الأهدافُ، المحتوى، الأنشطةُ، والتقويمُ، واشتملَ كلُّ واحد منها على مجموعة معايير أو فقرات فرعيّة، عُدّت مواصفاتٌ معياريّة.

وبُنيتْ قائمةُ المواصفات المعياريّة هذه، بالاستناد إلى الأدب السابق، وتحديدًا دراسةُ كيتا، وإسماعيل (2017) ودراسة طنطاوي (2005) والى تجربةُ وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصرَ العربية المعايير القومية للتعليم في مصر– معايير المنهج، التي استهدفتْ إعدادَ معايير قومية لَلتعليم، شملتْ العديد من المحاور وبضمنها معايير المنهج ووضعتْ لكلِّ معيارٍ مؤشراتٍ تدلُّ على درجة تحقّقُه.

صدقُ الأداة وثباتها:

تم التحقّقَ من صدق الأداة عن طريق عرضها في صورتها الأوليّة على (6) من المحكمين في جامعة القدس المفتوحة، وعلى (4) من معلمي المدارس من ذوي الخبرة؛ لتحديد درجة وضوح معاييرها، وملاءمتها للدراسة، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم أُجريت التعديلات اللازمة، واستقرّتْ على (50) معيارًا فرعيًّا موزعةً على أربعة مجالات رئيسة هي الأهدافُ، والمحتوى، والتقويمُ، و الانشطة.

وللتحقّق منْ ثبات قائمة المعايير قامَ الباحثُ باستخدام معادلة كرونباخ– ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الدّاخليّ، إذَ كانتْ قيمةُ معامل الثبات الكليِّ (0.894) على المحاور كافةً، كما يبيّنَها الجدولُ (2) :

الجدولُ (2)

معاملُ الثباتِ كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للأداة وللمجالات

الرقم	المجال	معامل الثبات
1	الأهداف	0.863
2	المحتوى	0.889
3	الانشطة	0.773
4	التقويم	0.780
	الأداة ككل	0.894

المعالجاتُ الإحصائيّة:

فبعدَ جمع البياناتِ أُدخلتْ إلى الحاسوب لمعالجتها بوساطة برنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) وقد استُخدمتِ النّسبُ المئويّةُ والمتوسطاتُ الحسابيّةُ، واختبار (ت) للعيناتِ المستقلّة وتحليل التبايُنِ الأُحاديِّ (One Way ANOVA) لاستخراج النتائج، هذا بالإضافة إلى معامل كرونباخ ألفا لتحديد درجة ثباتِ الأداة.

نتائجُ الدّراسة ومناقشتُها:

والجدير ذكره، أنّه لغايات تفسير النتائج، ولتحديد درجة تحقّق المواصفات المعياريّة من وجهة نظر عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1 – 5) درجات وتصنيف المستوى إلى خمسة مستويات (كبيرةً جداً.و كبيرة.و متوسطة، و متدنية.و متدنية جداً) وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى ـ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} =$$

$$\frac{1-5}{5} = 0.8$$

وبناءً عليه، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

متدنية جداً	اقل من 1.5
متدنية	1.5 - 2.3
متوسطة	2.4 - 3.2
كبيرة	3.3 - 4.1
كبيرة جداً	4.2 - 5

وللإجابةِ عن سؤالِ الدّراسةِ الرئيس «ما درجةُ تحقيقِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الأولى الجديدة بعض المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكومية الأساسيّةِ في محافظة جنين؟ » استخرجَت النّسبَ المئويّةَ والمتوسطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لاستجاباتِ أفرادِ العيّنةِ على مستوى فقرات كل مجالٍ من المجالاتِ الأربعةِ، وقد جاءتِ النتائجُ مرتبةً ترتيبًا تنازليًّا كالآتي:

◄ أولاً: النتائجُ المتعلّقةُ بفقرات مجالِ الأهداف، يوضحُ الجدولُ (3) المتوسطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لاستجاباتِ أفرادِ العيّنةِ على مستوى فقراتِ هذا المجالِ.

جدولُ (3)

يوضّح المتوسطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لاستجاباتِ أفرادِ العيّنةِ على مستوى فقراتِ مجالِ الأهدافِ مرتبةً ترتيباً تنازليًّ

	فقرات مجال الاهداف	المتوسط	الانحراف	درجة التحقيق
1	تراعي مستويات الطّلبة النّمائية.	3.97	1.044	كبيرة
2	تحقّق التّكامل بين المواد المختلفة.	3.92	1.094	كبيرة
3	تتناسب مع الزّمن المتاح لتحقيق الخبرة التّعليميّة.	3.89	1.099	كبيرة
4	تّركز على الأداء الحقيقي للطّلبة.	3.89	1.423	كبيرة
5	تراعي المفاهيم الأساسيّة للمادة العلمية	3.83	1.040	كبيرة
6	تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة.	3.74	1.045	كبيرة
7	تّوازن بين احتياجات الطّلبة والمجتمع.	3.64	1.160	كبيرة
8	تتّسق الأهداف مع قيم المجتمع وتقاليده.	3.62	1.130	كبيرة
9	تّوازن بين مجالات الأهداف الثلاث (معرفية، مهارية، وجدانية)	3.59	1.313	كبيرة
10	تشجع على استخدام مصادر المعرفة المتعدّدة.	3.49	1.062	كبيرة
11	صياغة الأهداف صياغة سلوكية صحيحة	3.45	1.145	كبيرة
12	تركز على تعليم التلميذ كيف يفكر	3.38	1.161	كبيرة
13	تلبّي احتياجات الطّلبة الفعلية واهتماماتهم.	3.38	1.045	كبيرة
	مجال الأهداف	3.68	0.5140	كبيرة

يُلحظُ منَ الجدولِ (3) أنَّ درجةُ تحقيقِ فقراتِ هذا المجالِ للمواصفاتِ المعياريّةَ لتطويرِ المناهجِ جاءت بدرجة تقديرٍ كبيرة، وتراوحتْ متوسطاتُها بينَ (3.38 و3.97) ، وجاءت على مستوى المجالِ ككلٍّ، بدرجةُ تقديرٍ كبيرةً أيضا وبمتوسطُ حسابيٌّ قدره (3.68) .

◄ ثانياً: النتائجُ المتعلّقةُ بفقرات مجالِ المحتوى، يوضحُ الجدولُ (4) المتوسطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لاستجاباتِ أفرادِ العيّنةِ على مستوى فقراتِه.

جدولُ (4)

يوضّح والمتوسطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لاستجاباتِ أفرادِ العيّنةِ على مستوى فقراتِ مجالِ المحتوى مرتبةً ترتيباً تنازليًّ

	فقرات مجال المحتوى	المتوسط	الانحراف	درجة التحقيق
1	يوازن بين الجانب النّظري والتّطبيقي.	3.86	0.978	كبيرة
2	تتصف موضوعاته بالحداثة والمعاصرة.	3.74	1.050	كبيرة
3	يركز على تنمية الاكتشاف عند الطلبة.	3.59	1.138	كبيرة
4	مادته العلميّة سليمة من حيث صياغتها.	3.57	1.065	كبيرة
5	يتسق مع الاهداف بمجالاتها الثلاثة (المعرفية، المهارية، والوجدانية)	3.31	1.282	كبيرة
6	تم عرضه بتسلسل منطقي	3.24	1.245	متوسطة
7	مادته العلميّة سليمة في حقيقتها	3.17	1.281	متوسطة
8	يحقّق التّدرج في عرض المادة العلمية.	2.91	1.297	متوسطة
9	تم تنظيمه على شكل وحدات متكاملة.	2.86	1.463	متوسطة
10	يساعد على اكتساب المفاهيم الأساسيّة للمادة المستهدفة.	2.79	1.375	متوسطة
11	ينمي اتجاهات إيجابية نحو المادة.	2.61	1.326	متوسطة
	مجال المحتوى	3.24	0.8020	متوسطة

يُلحظُ منَ الجدولِ (4) أنَّ الفقرات الخمس الأولى من هذا المجالِ حازت على درجة تقديرٍ مرتفعة، في حين حازت بقية الفقرات على درجة تقديرٍ متوسطة، وجاءت درجة تحقيقِ المقرّراتِ الجديدة للمواصفاتِ المعياريّةِ على مستوى مجالِ المحتوى ككلٍّ متوسطةٍ، وبمتوسط حسابيٍّ (3.24) .

◄ ثالثا: النتائجُ المتعلّقةُ بفقرات مجالِ الأنشطةِ، يوضحُ الجدولُ (5) المتوسطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لاستجاباتِ أفرادِ العيّنةِ على مستوى فقراتِ هذا المجالِ.

جدولُ (5)

يوضِّح المتوسطاتِ الحسابيَّة والانحرافاتِ المعياريَّة لاستجاباتِ أفرادِ العيِّنة على مستوى فقراتِ مجالِ الأنشطةِ مرتبةً ترتيباً تنازليًّا

	فقرات مجال الانشطة	المتوسط	الانحراف	درجة التحقيق
1	اخْتيرتْ في ضوء أهداف المنهج.	4.08	0.944	كبيرة
2	تراعي أنماط تعلم الطلبة المختلفة	3.93	1.121	كبيرة
3	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.84	1.111	كبيرة
4	تهتم باستخدام إستراتيجيات التّعلّم النّشط.	3.82	1.068	كبيرة
5	تسهم في اكتشاف الموهبة لدى الطّلبة وتنميها.	3.82	1.009	كبيرة
6	تسهم في تنمية الذّكاءات المتعدّدة.	3.76	1.208	كبيرة
7	تتصف بالتنوع (عدم تكرار أنشطة بعينها في كلّ المواقف التّعليميّة أو معظمها)	3.70	1.211	كبيرة
8	تراعي مستويات الطّلبة النّمائية	3.62	1.242	كبيرة
9	تتيح للطّلبة فرصة ادارة المواقف التّعليميّة ذاتيا.	3.55	1.184	كبيرة
10	يمكن تنفيذها ضمن الوقت التعليمي	3.51	1.231	كبيرة
11	تعمق فهم الطلبة للمفاهيم	3.46	1.259	كبيرة
12	تجعل الطّلبة محورًا للعملية التّعليميّة التّعلّمية.	3.23	1.184	متوسطة
13	توازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية	3.18	1.159	متوسطة
	مجال الأنشطة	3.65	0.464	كبيرة

يُلحظُ منَ الجدولِ (5) أنَّ أغلبَ فقراتِ هذا المجالِ قد حقّقتِ المواصفاتِ المعياريّةَ لتطويرِ المناهجِ، بدرجة تقدير كبيرة، وتراوحتْ متوسطاتُها بينَ (3.18 و 4.08) ، والامر نفسه ينطبق على المجالِ الكلّي إذ جاءتْ درجةُ تحقيقِ المقرّرات الجديدة للمواصفاتِ المعياريّةِ كبيرةً؛ وبمتوسطٍ حسابيٍّ (3.65) .

◄ رابعا: النتائجُ المتعلّقةُ بفقراتِ مجالِ التقويم، يوضحُ الجدولُ التاليُ المتوسطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لاستجاباتِ أفرادِ العيّنةِ على مستوى فقراتِ هذا المجالِ

جدولُ (6)

يوضِّح المتوسطاتِ الحسابيَّة والانحرافاتِ المعياريَّة لاستجاباتِ أفرادِ العيِّنة على مستوى فقراتِ مجالِ التّقويم مرتبةً ترتيباً تنازليًّا

	فقرات مجال التقويم	المتوسط	الانحراف	درجة التحقيق
1	يمكن توظيف نتائجه لتحسين المستوى التّعليمي.	3.58	1.116	كبيرة
2	يعتمد على مؤشرات واضحة لأداء الطلبة.	3.48	1.077	كبيرة
3	يرتبط بأهداف المنهاج.	3.35	1.131	متوسطة
4	يراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة	3.16	1.275	متوسطة
5	يتصف بالتنوع من حيث الأساليب والأدوات.	3.15	1.177	متوسطة
6	تراعي مستويات الطّلبة النّمائية	3.15	1.203	متوسطة
7	يهتم بتقديم التّغذية الرّاجعة.	3.12	1.309	متوسطة
8	يسهم في تشخيص نقاط القوّة والضّعف لدى الطّلبة.	3.08	1.257	متوسطة
9	يتيح الفرصة لعلاج جوانب الضّعف لدى الطلبة.	3.07	1.202	متوسطة
10	يركز على الأداء الفعلي للطّلبة.	3.06	1.189	متوسطة
11	يركز على المفاهيم الأساسيّة للمادة العلمية	3.06	1.292	متوسطة
12	يهتم بقياس المستويات المعرفية العليا.	3.01	1.379	متوسطة
13	يثري جوانب القوّة لدى الطلبة ويعززها.	2.89	1.316	متوسطة
	مجال التقويم	3.17	0.804	متوسطة

يُلحظُ منَ الجدولِ (6) أنَّ فقراتِ هذا المجالِ قد حقّقتِ المواصفاتِ المعياريّةَ بدرجة تقديرٍ متوسطة باستثناء الفقرتين الاولى والثانية اللتين جاءتا بدرجةٍ تقديرٍ كبيرة، أما على مستوى مجالِ التّقويم ككلٍّ فقد حاز على درجة تقديرٍ متوسطة، وبمتوسط حسابيٍّ قدره (3.17)

◄ خامسا: النتائجُ المتعلّقةُ بالأداةِ ككلٍّ وبمجالاتها، والجدولُ (7) يوضّحُ المتوسطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لاستجاباتِ أفرادِ العيّنةِ على مستوى الأداةِ ككلٍّ ومجالاتِها الأربعة.

جدولُ (7)

يوضِّح المتوسطاتِ الحسابيَّة والانحرافاتِ المعياريَّة لاستجاباتِ أفرادِ العيِّنة على مستوى الأداةِ ككلٍّ ومجالاتها الأربعة مرتبةً ترتيباً تنازليًّا.

الرقم	المجال	المتوسط	الانحراف	درجة التحقيق	الرتبة
1	مجال الأهداف	3.68	0.514	كبيرة	1
2	مجال المحتوى	3.24	0.802	متوسطة	4
3	مجال الأنشطة	3.65	0.464	كبيرة	2
4	مجال التقويم	3.17	0.804	متوسطة	5
	المجال الكلي	3.44	0.478	كبيرة	3

يُلحظُ منَ الجدولِ (7) أنَّ درجة تحقيقِ المقرّراتِ الجديدة للمواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ جاءتْ على مستوى مجال الأهداف بدرجة تقديرٍ كبيرة، وبمتوسطٍ حسابيٍّ قدره (3.68) ، وعقبَهُ مجالُ الأنشطةِ وبدرجةٍ تقديرٍ كبيرةٍ أيضا، وبمتوسطٍ حسابيٍّ قدره (3.65) ، ثم جاء مجالُ المحتوى بدرجة تقديرٍ متوسطة، وبمتوسطٍ حسابيٍّ قدره (3.24) ، وأخيرا مجالُ التقويمِ الذي جاءَ بدرجةِ تقديرٍ متوسطةٍ أيضا، وبمتوسطٍ حسابيٍّ قدره (3.17) ، أمّا على مستوى الأداةِ ككلٍّ فقد حازتْ متوسطًا حسابيًّا قدرَه (3.44) أي بدرجةِ تقديرٍ كبيرة.

مما سبق بيانه، نجد أنَّ درجةَ تحقيقِ المقرّراتِ الجديدة بعضِ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ، جاءتْ كبيرةً على مستوى

الأداة ككلٍّ، وعلى مستوى مجاليِّ الأهداف والأنشطة، في حين جاءتْ بدرجة تقدير متوسطة على مستوى مجاليِ المحتوى والتقويم، أي أن المواصفاتِ المعياريّة تتوافر في المقررات المستهدفة ولكن بشكل غير متوازن، فعلى مستوى الأداة ومجالي الأهداف والأنشطة، نستطيعُ القولَ انَ النتيجة جاءت مرضية، بمعنى أنَ واضعي المنهاج ومعدي المقررات نجحوا، منْ وجهة نظر المعلمين، في أن تُحقّقَ هذه المقرراتِ المواصفاتِ المعيارية لتطوير المناهج، أما حصولُ مجالي المحتوى التقويم على درجة متوسطة، فيشيرُ الى أن هذين المجالين ربما لم ينالا الاهتمام اللازم من قبل معدي المقررات، وُربما يعود إلى أنَ المعلمين ما زالوا حديثي عهد بمقررات المنهاج الجديد، وأن خبرتهم في التعامل مع مقررات المنهاج السابق قد تكون انعكست على تعاملهم وتنفيذهم للمنهاج الجديد في بعض جوانبه، وبخاصة فيما يتعلق بمجال التقويم، الامرُ الذي يتطلب من واضعي ومصممي المناهج، الوقوف بجدية عند هذه النتيجة.

وتتفقُ هذه النتيجة معَ دراسة العوضي (2010) التي أظهرتْ، تبايُنَ درجة مراعاة الكتاب لمعايير ومواصفات الكتاب الجيّد، إذْ تحقّقَ فيه معظمُ المعايير بدرجات متفاوتة، فبعضُها جيدٌ، وبعضُها متوسطٌ، وبعضُها ضعيفٌ، وتتفقُ معَ ورقة أوفالا (Awofala, 2012) التي أظهرتْ أنَّ كتبَ الرياضيات تُسهم في تحقيق المعايير الموصى بها، وتتفقُ كذلكَ معَ دراسة خالد أحمدَ سليمانَ (2015) بمجال المحتوى الذي تبوّأ المرتبةَ الأولى ضعفًا، في حين حقّقَ مجالُ الأنشطة أعلى مستوى إيجابيَ، وتلتقي الدّراسةُ الحاليّةُ في مستوى المجال الكليِّ معَ دراسة انصيو (2009) فيما يتعلّقُ بكتابيِّ العلوم على مستوى الصفِّ الأوّل الأساسيِّ، حيث تحقّقَ (29 من أصل 32 معيار) ، ولكنّه لوحظَ أنّ الدّراسة الحاليّة تختلفُ معها على مستوى الصفوف الثلاثة المتبقية؛ حيث لم تُحقّقْ نسبًا مقبولةً، وتختلفُ معَ دراسة هندي (2009) من حيثُ مجيء المحتوى فيها في المركزَ الأول، والأنشطةُ المركزَ الثالث، ومن حيثُ أنَّ درجةَ تحقيق المعايير الكليّة قد جاءتْ متوسطةً.

وتختلفُ– كذلك– معَ دراسة غوادرة (2016) التي تبوّأ فيها مجالُ الأهداف المرتبة الأخيرة، ومجالُ الأنشطة المرتبةَ الثانيةً، ويُلحظُ اتفاقُهَا معها من حيثُ تبوّءُ مجال التقويم المرتبةَ الرابعة.

وتختلفُ معَ دراسة حمادنة) 2012 (التي أشارتْ إلى أنَّ (15) فقرة من فقرات الاستبانة– فقط– حقّقتْ مواصفات الكتاب المدرسيِّ الجيّد، وأنَّ (39) فقرةً لم تحقّقْ مواصفات الكتاب المدرسيِّ الجيّد، وأنَّ التقديرات الإجمالية للكتاب جاءتْ في مستوى متوسط، وتختلفُ معَ دراسة عسيلانَ (2011) التي حصلَ مجالُ جودة أساليب التقويم على المرتبة الثانية، ثمَّ مجالُ جودة الأهداف، وتلتقي معها من حيثُ تبوّءُ مجال جودة المحتوى التعليميِّ المرتبةَ الأخيرة.وتختلفُ– أخيرًا– معَ دراسة العامر (2008) حيث جاءتْ المواصفاتُ المعياريّةُ لعمليات تطوير المناهج من وجهة نظر مشرفي المناهج متفاوتةً بينَ عاليةً إلى معدومة.

النتائجُ المتعلّقةُ بفرضياتِ الدّراسة:

- أولا: – النتائجُ المتعلّقةُ بالفرضية الأولى التي مفادها: » لا توجد فروقَ ذاتَ دلالة إحصائية في درجة تحقيق مقرّرات منهاج المرحلة الأساسيّة الاولى الجديدة بعضَ المواصفاتِ المعياريّة لتطوير المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأساسيّة في محافظة جنين تُعزى لمتغيّر الجنس»؛ ولفحص هذه الفرضيّة استخدمَ الباحثُ اختبارَ (ت) (Independent t- test) لمجموعتين مستقلّتين لدلالة الفروق للمجالات الثلاثة، وعلى الدّرجة الكليّة لجميع فقرات الأداة تبعًا لمتغيّر الجنس.كما يوضّحُهُ الجدولُ (8):

الجدولُ (8)

يوضّح نتائجَ اختبارِ (ت) للعيّنات المستقلّة لفحص مستوى دلالةِ الفروقِ حسبَ متغيّر الجنس.

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة*
مجال المحتوى	ذكر	3.15	0.715	195	1.674-	0.096
	أنثى	3.34	0.873			
مجال التقويم	ذكر	3.07	0.777	195	1.643-	0.102
	أنثى	3.26	0.822			
مجال الأهداف	ذكر	3.57	0.516	195	2.783-	0.006
	أنثى	3.78	0.495			
مجال الأنشطة	ذكر	3.47	0.463	195	6.094-	0.000
	أنثى	3.84	0.388			
الأداة الكلية	ذكر	3.32	0.448	195	3.620-	0.000
	أنثى	3.56	0.479			

يتضَحُ منَ الجدول (8) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عندَ مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، في درجة تحقيق مقرّرات منهاج المرحلة الأساسيّة الأولى الجديدة بعضَ المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأساسيّة في محافظة جنين تبعاً لمتغيّر الجنس، وذلك في مجالي المحتوى والتّقويم، إذ بلغَ مستوى الدّلالة لهما على التّوالي (0.096، 0.102) ، والقيمتان أكبرُ من (0.05) ، مما يعني قبولَ الفرضيّة الصفريّة لهما، أيْ أنَّ درجةَ تحقيق المقرّرات الجديدة لبعض المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج لا تختلفُ لدى معلمي المدارس الأساسيّة باختلاف جنسهم، وذلك على مجاليِّ المحتوى والتقويم.وتتفقُ هذه النتيجةُ معَ دراسة بركات (2009) ودراسة الأحمديِّ (2004)

في حين يتضحُ وجودُ فروق ذات دلالة إحصائيّة عندَ مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، في درجة تحقيق المقرّرات الجديدة بعض المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأساسيّة في محافظة جنين، تبعاً لمتغيّر الجنس، وذلك على مستوى الأداة الكليّة، ومجاليِّ الأهداف والأنشطة، إذ بلغَ مستوى الدّلالة لها على التّوالي (0.000، 0.006، 0.000) ، وهذه القيمُ أصغرُ منَ (0.05) ، مما يعني رفضَ الفرضيّة الصفريّة لها، أيْ أنَّ درجةَ تحقيق المقرّرات لبعض المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج، تختلفُ لدى معلمي المدارس الأساسيّة باختلاف جنسهم، وذلك على مستوى الأداة الكليّة، ومجاليِّ الأهداف والأنشطة، وكانت الفروقُ لجميع المجالات لصالح الإناث بمتوسط حسابيٍّ أعلى من متوسط الذّكور؛ إذ بلغَ متوسطُ الإناث على الأداة الكليّة (3.56) ، مقابلَ متوسط الذّكور البالغ (3.32) .ويُلحظُ أنّ هذه النتيجةَ تتفقُ معَ دراسة حمادنة أديب (2012) ودراسة غوادرة (2016) .

ويفسرُ الباحثُ وجود اختلاف بين المعلمين والمعلمات في مجالي الأهداف والأنشطة ولصالح الاناث، أنَ الإناثَ أكثر جدية من حيث الالتزام بتنفيذ الأهداف كما وردت، وأكثر اهتماما بتنفيذ الأنشطة وبتنويعها كذلك، مما انعكسَ على ارتفاع درجة تقييمهن لهذين المجالين بالمقارنة معَ زملائهن المعلمين الذكور.

- ثانيا: النتائجُ المتعلّقةُ بالفرضيّة الثانية التي مفادُها: «لا توجد فروقَ ذات دلالة إحصائيّة في درجة تحقيق مقرّرات منهاج المرحلة الأساسيّة الاولى الجديدة بعض المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأساسيّة في محافظة جنين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة «؛ ومن أجْل فحص هذه الفرضية استُخدمَ تحليلُ التبايُنِ الأحاديِّ (One Way ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على مستوى الأداة ومجالاتها الثلاثة تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة.والجدولُ (9) يوضّحُ ذلك:

جدولُ (9)

يوضّح نتائجَ اختبارِ تحليلِ التبايُنِ الأُحاديِّ لدلالةِ الفروق بينَ متوسطاتِ استجاباتِ أفرادِ العيّنة حسبَ متغيّر سنواتِ الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة×
مجال المحتوى	بين المجموعات	10.264	2	5.132	8.595	0.000
	داخل المجموعات	115.839	194	0.597		
مجال التقويم	بين المجموعات	5.420	2	2.710	4.340	0.014
	داخل المجموعات	121.156	194	0.625		
مجال الأهداف	بين المجموعات	1.144	2	0.572	2.188	0.115
	داخل المجموعات	50.696	194	0.261		
مجال الأنشطة	بين المجموعات	3.202	2	1.601	7.951	0.000
	داخل المجموعات	39.065	194	0.201		
الأداة الكلية	بين المجموعات	3.745	2	1.872	8.871	0.000
	داخل المجموعات	40.949	194	0.211		

يُلحظُ منَ الجدول (9) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عندَ مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، في درجة تحقيق المقرّرات الجديدة بعض المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأساسيّة في محافظة جنين تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة، وذلك على مجال الأهداف، إذ بلغَ مستوى الدِّلالة له على التّوالي (0.115) ، وهذه القيمةُ أكبرُ منْ (0.05) ، مما يعني قَبولُ الفرضيّة الصفرية له، أيْ أنَّ درجةَ تحقيق المقرّرات الجديدة لبعض المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج، لا تختلفُ لدى معلمي المدارس الأساسيّة باختلاف سنوات خبرتهم، وذلك على مجال الأهداف.

في حين يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) موجودةٌ في درجة تحقيق المقرّرات بعض المواصفات المعيارية؛ لتطوير المناهج من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأساسيّة في محافظة جنين تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة، وذلك على مستوى الأداة الكليّة، وكلٍّ من مجال المحتوى، ومجال التقويم، ومجال الأنشطة، إذ بلَغَ مستوى الدِّلالة لها على التّوالي (0.000، 0.000، 0.014، 0.000) ، وهذه القيمُ أصغرُ من (0.05) ، مما يعني رفض الفرضية الصفرية لها، أيْ أنَّ درجة تحقيق هذه المقرّرات لبعض المواصفات المعياريّة لتطوير المناهج، تختلفُ لدى معلمي المدارس الأساسيّة باختلاف سنوات خبرتهم ، وذلك على مستوى الأداة الكليّة، وكلٍّ من مجال المحتوى، ومجال التقويم، ومجال الأنشطة.

و لأجل التعرّف على مواطن الفروق في الأداة الكليّة بينَ مستويات متغيّر سنوات الخبرة، وتحديد وجهتها، فقد أُجريَ اختبارٌ أقلُ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا (LSD) للمقارنات البعديّة، حيثُ كانت النتائجُ كما هو موضّحٌ في الجدول (10):

جدولُ (10)

يوضّح نتائجَ اختبارِ أقلِّ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا (LSD) للمقارناتِ البعديّة للأداةِ الكليّة تبعًا لمتغيّر سنواتِ الخبرة.

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات المتوسط (3.25)	5 سنوات– 10 سنوات المتوسط (3.44)	أكثر من 10 سنوات المتوسط (3.59)
أقل من 5 سنوات المتوسط (3.25)	_____	* 0.19073- -	* 0.34719- -
5 سنوات– 10 سنوات المتوسط (3.44)		_____	* 0.15646- -
أكثر من 10 سنوات المتوسط (3.59)			_____

يُلحظُ أنّ الجدولَ (10) أنَّ الفروقَ بينَ إجابات أفراد العيّنة فيما يتعلّقُ بالأداة الكليّة، حسبَ متغيّر سنوات الخبرة، كانتْ بينَ الخبرة الأقلّ من 5 سنوات في جهة، والخبرة من 5 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات في جهة أخرى، وذلك لصالح الخبرة من فئتي 5 – 10 سنوات، وأكثر منْ 10 سنوات، حيث بلغتْ متوسطاتُ إجاباتهم على التّوالي (3.44، 3.59) ، مقابلَ متوسط إجابات الخبرة الأقلّ من 5 سنوات قدرُه (3.25) ، كما ويشيرُ الجدولُ إلى أنَّ الفروقَ كانتْ بينَ الخبرة من 5 – 10 سنوات، والخبرةُ الأكثرُ من 10 سنوات، وذلك لصالح الخبرة الأكثر من 10 سنوات بمتوسط حسابيٍّ قدره (3.59) ، مقابلَ متوسط حسابيٍّ لفئة الخبرة من 5 – 10 سنوات البالغ مقدارُه (3.44) ، وربما تكونُ هذه النتيجةُ منطقيّةً؛ أيْ أنَّه كلّما ازدادتْ سنواتُ خبرة المعلم ازدادتْ قدرته ودرجةُ تقويمه باتّجاه تحقيق مقررات المنهاج للمواصفات المعياريّة.

وتجدرُ الإشارةُ– في هذا السياق– إلى أنَّ هذه النتيجةَ تتفق ودراسة حمادنة (2012) من حيثُ وجودُ فروق تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، و لصالح من سنوات خبرتهم أكثرَ من 10 سنوات، ثمَّ لصالح من سنوات خبرتهم من 6 – 10 سنوات، وعلى حساب من سنوات خبرتهم 5 سنوات فأقلّ، وتختلفُ مع دراسة بركات (2009) ودراسة غوادره (2016) أيضا حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق

تعزى لمتغير سنوات الخبرة

■ ثالثا: النتائجُ المتعلّقةُ بالفرضيةِ الثالثة "لا فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في درجةِ تحقيقِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الأولى الجديدةِ بعضِ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظةِ جنين، تُعزى لمتغيّرِ التخصصِ"؛ ولفحصِ هذه الفرضيةِ استخدمَ الباحثُ اختبارَ (ت) (Independent t- test) لمجموعتينِ مستقلّتينِ لدلالةِ الفروقِ على الدّرجةِ الكليّةِ، والجدولُ (11) يوضّحُ ذلكَ:

جدولُ (11)

يوضّح نتائجَ اختبارِ (ت) للعيّنات المستقلّة لفحص مستوى دلالةِ الفروقِ حسبَ متغيّرِ التّخصُّص.

المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة*
مجال المحتوى	تخصصات تربوية	3.04	0.724	195	2.729- -	0.007
	تخصصات اخرى	3.36	0.824			
مجال التقويم	تخصصات تربوية	2.95	0.737	195	2.929- -	0.004
	تخصصات اخرى	3.29	0.816			
مجال الاهداف	تخصصات تربوية	3.68	0.469	195	0.196	0.845
	تخصصات اخرى	3.67	0.541			
مجال الانشطة	تخصصات تربوية	3.63	0.441	195	0.585- -	0.559
	تخصصات اخرى	3.67	0.478			
الاداة الكلية	تخصصات تربوية	3.34	0.422	195	2.371- -	0.019
	تخصصات اخرى	3.50	0.498			

يتضحُ منَ الجدولِ (11) عدمُ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) ، في درجةِ تحقيقِ المقرّراتِ الجديدةِ بعضَ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظةِ جنين، تبعاً لمتغيّرِ التّخصُّص، وذلك في مجالي الأهدافِ والأنشطةِ، إذ بلغَ مستوى الدلالةِ لهما على التّوالي (0.845، 0.559) ، والقيمتانِ أكبرُ من (0.05) ، مما يعني قبولَ الفرضيةِ الصفريةِ لهما، أيْ أنَّ درجةَ تحقيقِ المقرّراتِ لبعضِ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ، لا تختلفُ لدى معلمي المدارسِ الأساسيّةِ باختلافِ تخصّصاتِهم وذلكَ على مجاليِّ الأهدافِ والأنشطةِ.

في حين يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في درجةِ تحقيقِ هذه المقرّراتِ لبعضِ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الحكوميةِ الأساسيّةِ في محافظةِ جنين، تبعاً لمتغيّرِ التّخصُّص، وذلكَ على مستوى الأداةِ الكليّةِ، ومجاليِّ المحتوى والتّقويم، إذ بلغَ مستوى الدّلالةِ لها على التّوالي (0.019، 0.007، 0.004) ، وهذه القيمُ أصغرُ من (0.05) ، مما يعني رفضَ الفرضيةِ الصفريةِ لها، أيْ أنَّ درجةَ تحقيقِ هذه المقرّراتِ للمواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ، تختلفُ لدى معلمي المدارسِ الأساسيّةِ باختلافِ تخصّصاتِهم، وذلكَ على مستوى الأداةِ الكليّةِ، ومجاليِّ المحتوى والتقويم، وكانتِ الفروقُ المجالاتِ جميعها لصالحِ تخصصاتٍ أخرى بمتوسطٍ حسابيٍّ أعلى من متوسطِ التّخصصاتِ التّربويةِ، حيثُ بلغَ متوسطُ التّخصصاتِ الأخرى على الأداةِ الكليّةِ (3.50) ، مقابلَ متوسطِ التّخصّصاتِ التّربويّةِ البالغِ مقدارُها (3.34) .وربّما يعودُ السببُ في هذه النتيجةِ انَ معلمي التخصصات الاخرى (غير التربوية) ، يكونون على الأغلب ذوي خبرة أطول، ما يعني أنَ قدرتهم على تقويم درجةِ تحقيقِ مقرراتِ المنهاجِ للمواصفاتِ المعياريّةِ أكبر، وربما يعودُ إلى أنَّ نسبةَ المعلمينَ منَ التّخصّصاتِ التربويةِ بلغتْ (36.5%) فقط منَ العينةِ، في حينِ بلغتْ نسبةُ المعلمينَ منَ التّخصصاتِ الأخرى (63.5%) .

وتختلفُ الدراسةُ الحاليّةُ– بهذه النتيجةِ– معَ دراسةِ بركاتِ (2009) التي أظهرتْ عدمَ وجودِ فروقٍ تُعزى لمتغيّرِ التّخصُّص، ومعَ دراسةِ غوادرة (2016) أيضا في النتيجةِ عينها.

خلاصة بأهم النتائج:

بيّنتْ الدّراسة الحاليةُ أنَّ درجةَ تحقيقِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الاولى الجديدة لبعضِ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ، جاءتْ على مستوى الأداةِ و في مجاليِّ الأهدافِ والأنشطةِ بدرجةِ تقديرٍ كبيرةً؛ إذ بلغتْ متوسطاتها على التّوالي (3.44 و3.68 و 3.65) أمّا على مستوى مجاليِّ المحتوى والتقويم فجاءت بدرجةِ تقديرٍ متوسطةً؛ و بلغتْ متوسطاتها الحسابية على التّوالي (3.24 و3.17)

أمّا النتائجُ المتعلّقةُ بفرضياتِ الدّراسة، فقد أشارت الى وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في درجةِ تحقيقِ مقرّراتِ منهاجِ المرحلةِ الأساسيّةِ الأولى الجديدةِ المواصفاتِ المعياريّةِ لتطويرِ المناهجِ من وجهةِ نظرِ معلمي المدارسِ الأساسيّةِ الحكوميّةِ على مستوى الأداةِ ككلٍّ، ومجاليِّ الأهدافِ والأنشطةِ، تُعزى لمتغيّرِ الجنسِ، وجاءتِ الفروقُ لصالحِ الإناث، في حين أشارت إلى عدمِ وجودِ فروقٍ على مستوى مجاليِّ المحتوى والتّقويم.وفيما يخصُّ متغيّرَ سنواتِ الخبرةِ، فقد أظهرتْ الدراسةُ أنّ هناك فروقًا على مستوى الأداةِ ككلٍّ، وعلى مستوى مجالاتِ الأنشطةِ والمحتوى والتقويم، وقد جاءتْ لصالحِ من سنواتِ خبرتهم من 5 – 10 سنوات، وأكثرَ من 10 سنوات، وعلى حسابِ من خبرتهم أقلَّ من 5 سنوات، ولصالحِ من سنواتِ خبرتهم أكثرَ من 10 سنواتٍ، وعلى حسابِ من سنواتِ خبرتهم من 5 – 10، بينما أظهرتْ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ على مستوى مجالِ الأهداف.وأخيرا أظهرتْ وجودَ فروقٍ تُعزى لمتغيّرِ التّخصصِ على مستوى الأداةِ ككلٍّ، ومجاليِّ المحتوى والتّقويم، وجاءتْ لصالحِ المعلمينَ من التخصصاتِ الأخرى، وعلى حسابِ معلمي التّخصصاتِ التّربويّةِ، في حينِ أشارتْ إلى عدمِ وجودِ فروقٍ على مستوى مجاليِّ الأهدافِ والأنشطةِ.

التوصيات:

في ضوء هذه النتائج الموضّحة آنفًا، يوصي الباحثُ بجملةً منَ التوصيات والمقترحات، يمكنُ إجمالها في النقاط الآتية:

- **أولاً: توجيه المعلمين الى ضرورةَ تدارُكِ أوجهِ القصورِ في مجاليِّ المحتوى والتقويم.**
- **ثانياً: حبذا لو وفرت وزارة التربية والتعليم مواصفات معيارية خاصة بكل مادة، وكل مرحلة من مراحل التعليم.**
- **ثالثاً: ضرورة انتباه دائرة المناهج إلى أوجه القصور التي أبرزتها هذه الدراسة لمعالجتها عندَ أيِّ تطويرٍ قادم.**
- **رابعاً: تطبيقِ هذه الدّراسةِ ميدانيًّا من وجهةِ نظرِ معلمي مراحلَ دراسيّةٍ أخرى.**
- **خامساً: تطبيق قائمة المواصفاتِ المعياريّة لتطويرِ المناهجِ على مقررات بعينها كمقررات الرياضيات أو اللغة العربية... الخ**

قائمة المصادر والمراجع:

1. الأحمدي، فراس. (2004) . تقييم كتاب التربية الوطنية للصف الأول ثانوي من وجهة نظر المعلمين في المدينة المنورة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
2. بركات، زياد (2009) . مدى تحقيق المناهج الدراسية الفلسطينية للأهداف التربوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية.
3. بريكة، نجلاء. (2008) . تقويم فعالية منهاج الرياضيات الفلسطيني للصف الحادي عشر الفرع الأدبي. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
4. حلس، داود. (2007) . معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، بحث مقدم لمؤتمر بعنوان: جودة التعليم العام، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة– فلسطين.
5. حمادنة أديب (2012). "تقييم كتاب (لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق" مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 20، عدد 1
6. الخطيب، إبراهيم وأبو حويج، مروان والكسواني، مصطفى خليل (2006) . أسس التربية، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.
7. دياب، سهيل رزق (2006) . تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني مقدمة للمشاركة في المؤتمر العلمي الأول: التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، كلية التربية – جامعة الأقصى، غزة– فلسطين.

http:// www. khayma. com/ dr- yousry/ Sohil- Diab8- Res. pdf

8. الربعي، محمد بن عبد العزيز. (1430هـ/ 2010م) . دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول: الأمن الفكري المفاهيم والتحديات، جامعة الملك سعود.
9. السر، خالد. (2008) : تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسية في فلسطين في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) 16 (1) : 411 – 444.
10. سليمان، خالد احمد. (2015) . تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الإعدادي في العراق من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها. مجلة مداد الاداب، العدد العاشر، مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية الاداب_ الجامعة العراقية.

http:// www. midad. edu. iq/ 1705

11. الشايع، فهد سليمان وشينان، علي سعود. (2006) . مدى تحقق معايير المحتوى (5 – 8) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (117) : 163 – 187.
12. شاهين، عبد الحميد. (2010) . تصميم المناهج، جامعة الإسكندرية، دمنهور. تاريخ الاطلاع (23/ 3/ 2017) ، الموقع

https:// faculty. mu. edu. sa/ public/ uploads/ 1425407400. 09975410%D8%AA

13. الضبع، محمود. (2006) . المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، الطبعة الاولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
14. طنطاوي، مصطفى. (2005) . بناء منهج لتعليم الثقافة إلإسلامية لطلبة مرحلة ما بعد التعليم ألأساسي بسلطنة عمان في ضوء الاسس والمعايير اللازمة له في تحقيق بعض أهدافه. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية (في كيتا واسماعيل، 2017)
15. العامر، إبراهيم بن أحمد بن عبد العزيز. (2008) . تقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة، (اطروحة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

http:// search. shamaa. org/ FullRecord?ID=34847

16. عسيلان، بندر. (2011) . تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة. (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة ام القرى، السعودية.
17. علام، صلاح. (2000) . القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
18. العوضي، إبراهيم. (2010) . دراسة تحليلية تقويمية للكتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة، في ضوء المعايير المعاصرة.

https:// www. adek. abudhabi. ae/

19. الغامدي، ماجد. (2012) . تقويم محتوى العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة، جامعة أم القرى، وزارة التربية والتعليم العالي.

http:// libback. uqu. edu. sa/ hipres/ FUTXT/ 14697. pdf

20. غوادره، نضال. (2016) . تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد26، جامعة بابل.

21. الفرا، ميسون. (2010) . تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية، غزة– فلسطين.

http:// library. iugaza. edu. ps/ thesis/ 90475. pdf

22. كيتا، جاكاريجا وإسماعيل، محمد. (2017). المواصفات المعيارية مدخل لتطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 35.

http:// jilrc- magazines. com/ wp content/ uploads/ 2014/ 01/ %D9%85%D8%AC%D9%84

23. مفلح، غازي. (بدون تاريخ) . تطوير المنهاج، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة أمّ القرى.

www. dhd4train. net/ pdf/ research/ education/ 15. doc

24. ملحم، سامي. (2017) . مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة التاسعة، عمان دار المسيرة للطباعة والنشر.

25. نجدي، رندة. (2013) . تقويم جودة كتب الرياضيات الجامعية في التعليم المفتوح في ضوء المعايير العالمية جامعة القدس المفتوحة أنموذجا. مقدم الى: مؤتمر التعليم العالي المفتوح في الوطن العربي: تحديات وفرص. 7– 8/ 10/ 2013

26. انصيو، عبير. (2009) . مستوى جودة كتب العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين وفقاً للمعايير العالمية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

www. alazhar. edu. ps/ Library/ aattachedFile. asp?id_ no=0043467

27. هلال، عصام الدين. (2005) . التربية البيئية، ط1، رام الله: مركز العمل التنموي معاً.

28. هندي، سمية شاتي. (2009) . تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني) دراسة نقدية ((رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

29. وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر. (2003) . المعايير القومية للتعليم في مصر (مشروع إعداد المعايير القومية) . المجلد الأول.

30. بوابة الهدف. (2016) . تاريخ الاطلاع (22/ 5/ 2017) ، الموقع

(http:// hadfnews. ps/ post/ 19706)

المراجع الأجنبية:

1. *Awofala O. A. (2012) . An Analysis Of The New 9 – Year Basic Education Mathematics Curriculum In Nigeria. Acta Didactica Napocensia, Volume 5, Number 1, 2012*

2. *Hameed, G. (2014) . Teachers' Views About Curriculum Change At Primary Level: A Case Study Of An Urban Girls Primary School. European Journal of Psychological Research Vol, 1 (1) .*

3. *Fallahi. V. & Nya. M (2011) Content analysis of reading and writing textbooks of the primary school of Iran regard in UNICEF's Decuple Values. Procedia- Social and Behavioral Sciences Volume 15, 2011, Pages 471- 474*

4. *Frodo (2000) . Analysis of the content of social studies books in high schools in virginia. USA*

5. *Smith (2001) . Assessment of social studies books in elementary schools in Australia according to the international standards. Australia*