

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: DPS/03/16

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه علوم

في: علوم التربية

تخصص: علوم التربية

العنوان

تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط للجيل الثاني

في ضوء معايير الجودة الشاملة

من وجهة نظر أساتذة المادة

من إعداد:

سعيد بن فرحات

تاريخ المناقشة 2020/10/13

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
اسماعيل يامنة	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
عاشور علوطي	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفاً ومقرراً
سعودي أحمد	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
بوجلال سهيلة	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
سي محمد سعدية	أستاذ محاضر قسم "أ"	أكلي محند أولحاج البويرة	عضوا مناقشا
بن فليس خديجة	أستاذ التعليم العالي	العقيد الحاج لخضر باتنة 1	عضوا مناقشا

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

قال الله تعالى: ﴿وَالْعَصْرِ * إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ * إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا

الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ﴾ [العصر: (1-3)].

الشكر والحمد لله كثيرا وحده، الذي وفقنا لإتمام هذا العمل
ومنحنا القوة والصبر والاستمرار والاستمتاع بهذا الإنجاز فيا ربي لك الحمد كما
ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك وجميل عطائك .

أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير إلى الأستاذ المشرف: عاشور علوطي ، الذي رافقني
بتوجيهاته وجهوده وتحفيزه وحرصه المميز لإنجاز هذا العمل فجزاه الله كل خير .

كما أتقدم بالشكر والعرفان الى كل افراد اسرتي الذين منحوني كل ما عندهم..

كما يطيب لي ان اشكر مع فائق تقديري ومودتي كل أعضاء لجنة المناقشة.

والأساتذة المحكمين الذين قاموا مشكورين بتحكيم أدوات الدراسة.

كما تقدم بالشكر الجزيل الي كل من قدم لي يد المساعدة لإنجاز هذا العمل واخص

بالذكر: -

-زملائي الدكاترة من دفعتي. الذين شجعوني ولم يخلوا في دعمهم لي.

-كل القائمين على إدارة كل المتوسطات التي أجريت فيها الدراسة بولاية المسيلة

-ابنتي ايمان التي شاركت معي إخراج وترجمة وتدوين هذا حفظها الله ورعاها. -

ابني احمد الراشد الذي اخذت من وقته في زمن الكورونا.

فجزى الله الجميع كل خير وبركة.

ب. سعيد

إهداء

الى روح امي رحمها الله كما ربنتي صغيرا والى والدي العزيز
اطال الله في عمره... الحب الذي لا ينقطع.
والى زوجتي ام صهيب التي شاركتني ومازالت تشاركني نجاحاتي.
والى اخوتي واخواتي واقاربي.
والى عمي عثمان وجدتي خيرة اللذان كانا لي حضنا ورعاية.
والى معلمي واساتذتي الكرام الذين ساهموا في اخراجي من الجهل الى نور العلم
والمعرفة.
والى ابنائي البررة، (صهيب، الياس، اسماء، ايمان، احمد الراشد).
أملّي وامتداد حياتي وصدقتي الجارية.
والى حفيدتي شذي التي ملأت البيت مرحا وبهجة.
والى كل متدربي ورواد مركز الرواد للتنمية البشرية والاستشارات.
بالجزائر والوطن العربي. وكل الأصدقاء وطلّبتني .
والى اعضاء اكااديمية العباقرة بالجزائر والوطن العربي.
والى رواد الوعي والمرابطين على الثغور في الجزائر المحروسة.
والى كل من نذر نفسه لله وقدر قيمة الحياة.

اهدي هذا الجهد والانجاز.

الباحث سعيد بن فرحات

المسيلة \ الجزائر

22 \ 5 \ 2020 - رمضان 1441

فهرس المحتوى

ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.	
أ-ب-ج	مقدمة الدراسة
الإطار النظري	
الصفحة	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
6	1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها
9	2- الفرضيات
10	3- أسباب اختيار الموضوع
10	4- أهمية الدراسة
11	5- أهداف الدراسة
12	6- تحديد مفاهيم الدراسة
14	7- الدراسات السابقة
52	خلاصة
الفصل الثاني: تقويم الكتاب المدرسي	
54	تمهيد
	أولاً: التقويم التربوي
55	1- مفهوم التقويم
57	2- بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم
58	3- التطور التاريخي للتقويم التربوي
59	4- أهداف القويم التربوي
59	5- أهمية التقويم التربوي
59	6- وظائف التقويم التربوي
60	7- أنواع التقويم التربوي
60	8- مجالات التقويم التربوي
61	9- أدوات التقويم التربوي
63	10- معايير التقويم

	ثانيا: الكتاب المدرسي
65	تمهيد
66	1-لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي في الجزائر
66	1-1-مرحلة الاستقلال 1960-1970
66	1-2-مرحلة الجيزة 1970-2003
67	1-3-المرحلة الثالثة 1990-2003
68	1-4-مرحلة التجديد 2003
68	1-5-مرحلة الجيل الثاني 2016
74	2-تعريف الكتاب المدرسي
75	3-أسس الكتاب المدرسي
77	4-مكونات وعناصر الكتاب المدرسي
80	4-1-الأهداف التعليمية
81	-اصنافها: معرفية-وجدانية -نفسحركية
86	4-2-المحتوي
87	-تصنيف المحتوى
89	-معايير اختيار المحتوى
89	-معايير ترتيب المحتوى
90	4-3-الأنشطة التعليمية:
90	-اساس الأنشطة
91	-محددات الأنشطة
91	4-4-التقويم:
92	4-5-الشكل العام والإخراج الفني للكتاب
92	5-أهمية الكتاب المدرسي
93	6-وظائف الكتاب المدرسي
95	7-أساليب تطوير الكتاب المدرسي
97	8-أدوات تقويم الكتاب المدرسي
98	9-طرائق تأليف الكتاب المدرسي

99	10-محتوي كتاب اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم المتوسط
102	خلاصة
الفصل الثالث: إدارة الجودة الشاملة	
104	تمهيد
105	1- مفهوم الجودة
106	2 -جودة التعليم
108	3-الجودة الشاملة في التعليم
109	4- إدارة الجودة الشاملة
111	7-مبادئ إدارة الجودة الشاملة
112	8- معايير الجودة
115	9-معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم
116	10-تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج.
116	12- معايير الجودة الشاملة في التعليم
120	14-معايير جودة عناصر الكتاب المدرسي: معايير جودة: الأهداف -المحتوى الأنشطة التعليمية. معايير جودة الشكل والإخراج.-معايير جودة التقويم
136	ملخص الفصل
الإطار الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
139	تمهيد:
139	1- منهج الدراسة
139	2- حدود الدراسة
139	3- مجتمع الدراسة
139	4-عينة الدراسة
143	5-أداة الدراسة
144	6-الدراسة الاستطلاعية
154	7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
155	خلاصة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
157	تمهيد
157	1- عرض وتحليل نتائج الدراسة
159	2- مناقشة نتائج الدراسة
198	3- خاتمة
199	4- توصيات واقتراحات الدراسة
202	-قائمة المراجع
	-الملاحق

- فهرس الأشكال

الرقم	مضمونه	الصفحة
01	علاقة الأهداف بالسلوك الإنساني	80
02	تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي	83
03	تصنيف كراثورل للأهداف التربوية في المجال الوجداني الانفعالي	85
04	تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس حركي	86
05	تصنيف المعرفة المنظمة حسب معيار الأهداف	87
06	تصنيفات المعرفة حسب المجالات أو الحقول	88
07	تصنيف المعرفة المنظمة حسب نتائج التعلم	88
15	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	141
16	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل	142
17	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية	142

- فهرس الجداول -

الجدو ل	مضم	الصفحة ونه
2	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	140
3	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل	141
4	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الاقدمية	142
5	يوضح توزيع العبارات على أبعاد استبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة	144
6	يوضح طريقة تصحيح استبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة	144
7	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة الأهداف التعليمية مع الدرجة الكلية للمحور	145
8	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها مع الدرجة الكلية للمحور	146
9	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية الدرجة الكلية للمحور	147
10	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور مجال معايير جودة الشكل العام والخراج الفني للكتاب مع الدرجة الكلية للمحور	148
11	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور جال معايير جودة أساليب تقويم التعلم مع الدرجة الكلية للمحور	149
12	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية	150
13	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان إستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة.	151
14	يوضح معامل ألفا كرونباخ للاستبيان وابعاده الفرعية	152
15	يوضح ثبات إستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة عن طريق التجزئة النصفية	153
16	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل	158
17	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مستوى جودة أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة	159
18	يوضح "مستوى جودة الأهداف.	161
19	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها	162
20	يوضح "مستوى جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها.	164
21	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور جودة الأنشطة التعليمية	165
22	يوضح "مستوى جودة الأنشطة التعليمية.	167
23	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور جودة الشكل العام والخراج الفني للكتاب	167
24	يوضح "مستوى جودة الشكل العام والخراج الفني للكتاب.	169

170	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور جودة أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة	25
171	يوضح "مستوى جودة أساليب تقويم التعلم.	26
172	يوضح "مستوى توفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة.	27
173	يوضح نتائج اختبار " T-TEST " للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في استبيان جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة	28
174	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل	29
157	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير الأقدمية	30
177	يوضح المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق في المحور الأول تبعا للأقدمية	31

- فهرس الملاحق

الرقم	الملاحق
1	الاستمارة
2	قائمة المحكمين
	وثائق أخرى

الملخص

تناولت الدراسة تقييم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث هدفت الى التعرف على مدى توفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية" والكشف عن الفروق في تقديرات الأساتذة لمستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تبعا للمتغيرات التالية (الجنس/ المؤهل / الأقدمية). ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإستخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما قام الباحث ببناء إستبيان لتقويم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث تكون الاستبيان في صورته النهائية من (152) عبارة تتوزع على (5) مجالات وهي: (أهداف كتاب اللغة العربية - محتوى المادة التعليمية وعرضها- الأنشطة التعليمية-- جودة الشكل العام والاعراج الفني- أساليب تقويم التعلم).

- عينة الدراسة: تم إختيار عينة الدراسة (الإستطلاعية والأساسية) من أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، حيث بلغ حجم عينة الدراسة الإستطلاعية (50) أستاذ وأستاذة من مجتمع الدراسة الأصلي، بمتوسطات ولاية المسيلة، في حين بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (218) أستاذ وأستاذة ، وذلك بالاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم اختيارها بطريقة بسيطة وفق مستوى ثقة (5%) من مجتمع الدراسة الأصلي الذي قدر ب (350) أستاذ وأستاذة بولاية المسيلة خلال السنة الدراسية (2018/2019)

بالاستعانة بموقع حساب حجم العينة (Sampler Size Calculator)

- الأساليب الإحصائية: التكرارات والنسب المئوية.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،

المتوسط النظري

، ومعامل الارتباط Person واختبار (t-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات،

وألfa كرونباخ لحساب الثبات،

واختبار ليفين لتجانس التباينات،

واختباري كولموغجرون سميرونوف واختبار شابيرو ويلك

اختبار تحليل التباين الأحادي.

- نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1-جودة الأهداف لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني تمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

2-جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

3-جودة الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني تمتاز في ضوء

- معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة
- 4-جودة الشكل العام والاعراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة
- 5- أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بمستوى جودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة
- 6-تبين أن كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يتوفر على معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية"
- 7-عدم وجود فروق في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير الجنس.
- 8- عدم وجود فروق في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل.
- 9-عدم وجود فروق دالة احصائيا في الأبعاد (مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها- مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية - مجال معايير جودة الشكل العام والاعراج الفني للكتاب - مجال معايير جودة أساليب تقويم التعلم) والدرجة الكلية للاستبيان تبعا لمتغير الأقدمية ما عدى المحور الأول (جودة الأهداف التعليمية) كان لصالح الفئة من (1 الى 5 سنوات).

the summary of the study:

The study aimed to Knowing " the availability of Arabic language book for the first average year of the second generation curriculum on the overall quality standards from the point of view of the Arabic language teachers " and to reveal the differences in the teachers 'assessments of the quality levels of the book in light of the comprehensive quality standards according to the following variables (gender / qualification / seniority),and an analytical descriptive approach was used ,the researcher also built a questionnaire to evaluate the book ,where it consists in its final form (152) words distributed in (5) fields are :,

(Objectives - content and presentation of educational material _ educational activities--the overall shape and artistic direction learning - evaluation methods)

_ the study sample :The study sample was chosen (survey and basic)From the first year Arabic teacher, intermediate as the size of the survey sample was (50) male and female professors from the original study community in Msila middle schools While the size of the basic study sample was (218) male and female, professors depending on the random method in determining the basic study sample ,

was chosen in a simple way, according to the level of confidence(5%) which of the original study population, which was estimated at (350) professors and

professors in M'Sila city during the school year (2018/2019) using the Sampler Size Calculator .

_Statistical methods :iterations and percentages , Arithmetic averages and standard deviations , Theoretical average , Correlation coefficient and (t-test) to indicate differences between averages , And Alpha Kronbach to calculate fortitude , And Levine test for homogeneity of variations , The Kulmoggrun Smirnov tests and Shapiro Welk test , Mono-contrast analysis test.

_ The Study Results : the study showed the following results :

1_The quality of Objectives for the Arabic language book for the first average year for the second generation curriculum, characterized by medium quality in light of the overall quality standards from the point of view of the professors

2_The quality of Content and presentation of educational material

for the Arabic language book for the first average year for the second generation curriculum, characterized by medium quality in light of the overall quality standards from the point of view of the professors

3_The quality of Educational activities for the Arabic language book for the first average year for the second generation curriculum, characterized by medium quality in light of the overall quality standards from the point of view of the professors

4_the overall shape and artistic direction learning for the Arabic language book for the first average year for the second generation curriculum, characterized by medium quality in light of the overall quality standards from the point of view of the professors

5_Learning assessment methods for the Arabic language book for the first average year for the second generation curriculum, characterized by medium quality in light of the overall quality standards from the point of view of the professors

6_It turned out that the Arabic language book for the first average year for the second generation curriculum, and it has comprehensive quality standards with Intermediate degree from the viewpoint of teachers of Arabic language

7_There are no differences in the quality levels of the Arabic language book for the first average year for the second generation curriculum, in light of the overall quality standards according to the gender variable

8_There are no differences in the quality levels of the Arabic language book for the first average year for the second generation curriculum, in light of the overall quality standards according to the qualification variable

9_No statistically significant differences in dimensions (the field of content and presentation of educational material _ the field of educational activities--the field of the overall shape and artistic direction learning - the field of evaluation methods)

and the full degree of the questionnaire according to the seniority variable was in favor of the category from (1 to 5 years) except for the first axis(the field of the Objectives).

le résumé de l'étude

L'étude visait à connaître "la disponibilité d'un livre en langue arabe pour la première année de l'enseignement moyen du programme d'études de deuxième génération sur les normes de qualité globales du point de vue des enseignants de langue arabe" et de révéler les différences dans les évaluations des enseignants de les niveaux de qualité du livre dans des normes de qualité globale selon les variables suivantes (sexe / qualification / ancienneté), et une approche descriptive analytique a été utilisée,

,le chercheur a également construit un questionnaire pour évaluer le livre, où il consiste dans sa forme finale (152) mots répartis dans (5) champs,

sont: (Objectifs - contenu et présentation du matière éducatif _ activités éducatives - la forme globale et l'apprentissage de la direction artistique - méthodes d'évaluation)

_l'échantillon d'étude: l'échantillon d'étude a été choisi (exploratoire et de base) a été choisi parmi les professeurs d'arabe de première année de l'enseignement moyen car la taille de l'échantillon de l'étude était de (50) professeurs de la communauté d'étude d'origine dans les écoles moyennes de MSila. de l'échantillon de l'étude de base était (218) professeurs dépendant de la méthode aléatoire pour déterminer l'échantillon de l'étude de base a été choisi de manière simple, en fonction du niveau de confiance (5%) qui de la population d'étude initiale, estimée à (350) professeurs de Wilaya de M'Sila pendant l'année scolaire (2018/2019) à l'aide du site de calcul de taille d'échantillon [Sampler Size Calculator](#).)

_Méthodes statistiques: itérations et pourcentages, moyennes arithmétiques et écarts-types, moyenne théorique, coefficient de corrélation et (test t) pour indiquer les différences entre les moyennes, et Alpha Kronbach pour calculer la force, et test Levine pour l'homogénéité des variations, tests Kulmoggrun Smirnov et Test de Shapiro Welk, test d'analyse de Mono-contraste.

_Les résultats de l'étude: l'étude a montré les résultats suivants

1_ La qualité des objectifs du livre en langue arabe pour la première année de l'enseignement

moyen du programme de deuxième génération, caractérisée par une qualité moyenne dans des normes de qualité globales du point de vue des professeurs

2_ La qualité du contenu et la présentation du matière pédagogique

pour le livre en langue arabe pour la première année de l'enseignement moyen du programme de deuxième génération, caractérisé par une qualité moyenne dans des normes de qualité globales du point de vue des professeurs

3_ La qualité des activités éducatives pour le livre de langue arabe pour la première année de l'enseignement moyen pour le programme de deuxième génération, caractérisée par une qualité moyenne dans des normes de qualité globales du point de vue des professeurs

4_ La forme générale et la direction artistique d'apprentissage pour le livre de langue arabe pour la première année de l'enseignement moyen du programme de deuxième génération, caractérisé par une qualité moyenne dans des normes de qualité globales du point de vue des professeurs

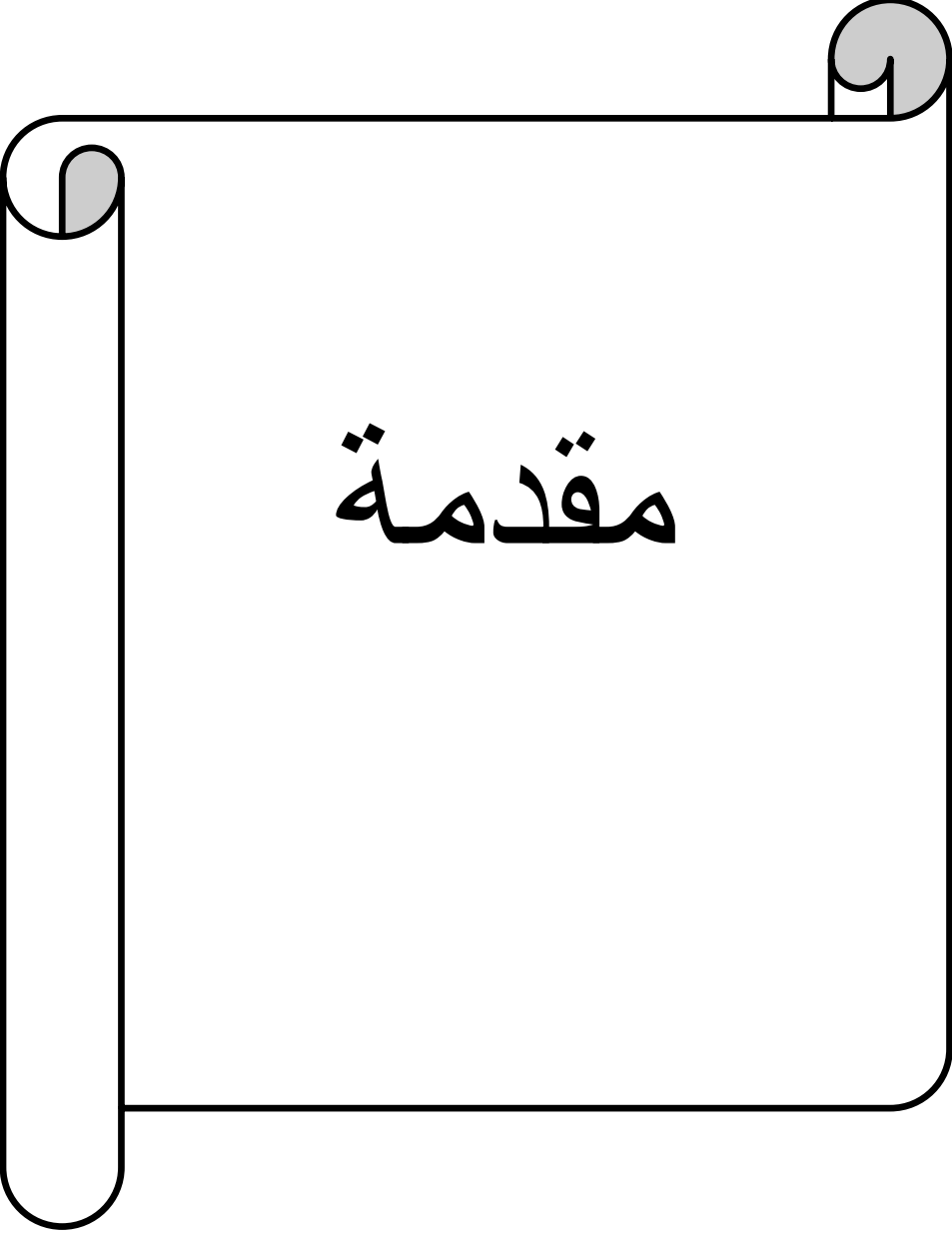
5_ Méthodes d'évaluation de l'apprentissage du livre en langue arabe pour la première année de l'enseignement moyen du programme de deuxième génération, caractérisées par une qualité moyenne dans des normes de qualité globales du point de vue des professeurs

6_ Il s'est avéré que le livre en langue arabe pour la première année de l'enseignement moyen pour le programme d'études de deuxième génération a des normes de qualité globale avec degré moyen du point de vue des enseignants de langue arabe

7_ Il n'y a pas de différences dans les niveaux de qualité du livre en langue arabe pour la première année de l'enseignement moyen pour le programme de deuxième génération, dans des normes de qualité globales selon la variable de sexe

8_ Il n'y a pas de différences dans les niveaux de qualité du livre en langue arabe pour la première année de l'enseignement moyen pour le programme de deuxième génération, dans des normes de qualité globales selon la variable de qualification

9_ Aucune différence statistiquement significative dans les suivants (le domaine du contenu et la présentation du matière éducatif _ le domaine des activités éducatives - le domaine de la forme globale et de l'apprentissage de la direction artistique - le domaine des méthodes d'évaluation) et le degré complet du questionnaire selon la variable d'ancienneté était en faveur de la catégorie de (1 à 5 ans) sauf pour le premier axe Qualité des objectifs éducatifs).



مقدمة

مقدمة:

بالرغم من التطور والتنوع الذي تشهده الوسائل التعليمية إلا أن الكتاب المدرسي مازال يلعب دورا مهما في تحقيق غايات المنظومة التربوية حيث يعتبر من أهم الوسائل التي تعين الأستاذ على أداء مهامه، ومرجعا أساسيا للتلاميذ في زيادة معارفهم وخبراتهم كما يعتبر السجل الذي يدون فيه كل ما جاء في المنهاج ولكي يواكب التطورات الحاصلة في جميع المجالات على الصعيدين المحلي والعالمي تعمل كل بلدان العالم على إدخال تعديلات على مناهجها ومنه على الكتب المدرسية. والجزائر على غرار سائر الدول شهدت حركة إصلاح وتغيير في نظامها التربوي والذي شمل إدخال تغيير، جذري على مضمون المناهج الدراسية سعيا منها إلى بناء منظومة تربوية عصرية عالية الأداء. لتكون بمثابة المحرك الرئيسي لترقية المجتمع الجزائري سواء على صعيد غرس الحس المدني أو الثقافي أو الاقتصادي أو الاجتماعي فكان الكتاب المدرسي من أهم مكونات المنهاج الذي يمكن أن يترجم هذا المسعى باعتباره سندا بيداغوجيا لكل من المعلم والمتعلم إذ يشكل الإطار الذي ينظم فيه محتوى ومضمون الوحدات التعليمية التعليمية قصد بلوغ الأهداف التربوية المنشودة. (فرحاوي، بن يسعي، 2017، ص 280).

ونظرا للمكانة التي يحتلها الكتاب المدرسي، وجب إخضاعه لعملية تقويم شاملة وفقا لمعايير وأسس علمية منظمة للتحقق من مدى تحقيقه للغايات المرجوة ليكون أداة تعليمية صالحة في يد المعلم ويجعل المتعلم أكثر استعدادا للتعلم. والدراسة الحالية ما هي الا عينة من الدراسات التي تسعى للكشف عن جوانب القوة والضعف في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط مناهج الجيل الثاني وذلك من خلال تقويم هذا الكتاب وفق معايير الجودة الشاملة (فرحاوي، بن يسعي، 2017، ص 280).

وتم التركيز على المرحلة المتوسطة باعتبار أن هذه المرحلة هي التي انطلق منها الإصلاح لمناهج الجيل الثاني بالجزائر ابتداء من الموسم الدراسي 2016-2017، ولذا ارتأى الباحث إجراء هذه الدراسة الجديدة المواكبة للتغيرات التي تحدث في المدرسة الجزائرية لعلها تسهم في الكشف عن أهم المعايير التي ينبغي أن تتوفر في الكتاب المدرسي المختار لسد الثغرات والفجوات فيه فأراد الباحث أن يقوم بتحليل وتقويم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ودرجة توفر معايير الجودة الشاملة لمعرفة جوانب القوة والضعف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية السنة الأولى متوسط التي انطلق منها الإصلاح للموسم الدراسي 2016-2017 كسنة تجريبية لتطبيق الإصلاحات الجديدة التي سميت بإصلاحات مناهج الجيل الثاني، ولكون كتاب اللغة العربية ذا أهمية كبرى ودور أساسي حيث تعتبر اللغة العربية احد المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس (وزارة التربية الوطنية - المرجعية العامة للمناهج - مارس 2009 ص 43) والذي يزيد من أهمية الكتاب تعلقه

بمادة تعليمية أساسية، وهي اللغة العربية التي تجمع بين الوسيلة والغاية، فهي وسيلة لأنها لغة المعارف الأخرى التي يتلقاها التلميذ، وغاية لأنها تمثل الهوية الثقافية والشخصية الوطنية.

لقد أصبح تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم عامة وفي المناهج والكتب المدرسية خاصة مطلباً ملحا من أجل التفاعل مع كافة متغيرات العصر المتسارعة، وتحقيق التنمية الشاملة المستدامة للمجتمع وذلك من خلال تطوير الكتاب المدرسي لتحقيق مخرجات أفضل في مواصفات الخريج، وشمولية التعليم لكافة أفراد المجتمع والاحتفاظ بنسب عالية، ونسب تسرب منخفضة، وتطوير التقنيات المستخدمة في إنجاز الأعمال، وتقديم أفضل الطرق التي تنتجها الأبحاث لتطوير قدرات المجتمع، وطاقاته، ومنتجاته.

وبعد استخدام معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها في تقويم الكتاب المدرسي من أهم خطوات تطوير الكتاب المدرسي وبنائه وفق منهجية وأسس علمية متماشية مع روح العصر، كما يسهم هذا الاستخدام في الكشف عن تشخيص نقاط القوة والضعف في مناهج وبرامج المؤسسات التعليمية، وأن توافر هذه المعايير في برامج ومناهج المؤسسات التعليمية تمثل ضرورة فرضتها التغيرات إذ يجب عليها أن تطور مؤسساتها التعليمية. ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة لتتناول موضوع تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمناهج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الأساتذة فاستمدت ألقها العلمية من معطيات ثلاثة:

1- الوسيلة التعليمية (الكتاب المدرسي).

2- المرحلة الحساسة حيث تم إطلاق الجيل الثاني للإصلاحات في السنة الأولى من التعليم المتوسط ابتداء من الموسم الدراسي 2016-2017.

3- الهيئة التدريسية المنفذة (أساتذة المادة) التي سوف تساهم في إبداء آرائها للوقوف على درجة توفر معايير الجودة الشاملة في الكتاب المدرسي في ظل المتطلبات البيداغوجية التي أقرها التحديث المؤخر لمناهج الجيل الثاني للمنظومة التربوية في الجزائر.

وقد قسمت هذه الدراسة الى جانبين: الجانب النظري ويتضمن ثلاثة فصول وهي:

- **الفصل الأول:** خصص هذا الفصل لطرح الإشكالية وتسائلاتها وفرضياتها ثم أسباب اختيار الموضوع تحديد أهداف الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، ليتم بعدها تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً ثم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والتي تم تقسيمها الى ثلاثة أقسام حيث تضمن القسم الأول الدراسات التي اهتمت بتحليل وتقويم محتوى كتاب اللغة العربية: (الدراسات التي تتعلق بتقويم وتحليل مناهج وكتب اللغة العربية وفروعه) أما القسم الثاني فتضمن الدراسات التي تعلقت بمعايير الجودة ، في حين تضمن القسم الثالث الدراسات التي اهتمت بتحليل وتقويم محتوى كتب مدرسية أخرى. وقد تم مناقشة دراسات

كل محور من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها وصولاً إلى تعقيب عام على كل الدراسات وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

- **الفصل الثاني:** خصص تقويم الكتاب المدرسي وتم تقسيمه إلى قسمين: القسم الأول تم التطرق فيه للتقويم التربوي حي تناول فيه الباحث: مفهوم التقويم بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم- التطور التاريخي للتقويم التربوي وأهدافه وأهميته و وظائفه أنواعه و مجالاته بالإضافة إلى أدواته وصولاً إلى تحديد معايير التقويم أما القسم الثاني فخصصه الباحث للكتاب المدرسي وتناول فيه: لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي في الجزائر، بالإضافة إلى تعريف الكتاب المدرسي وأساسه ومكوناته وصولاً إلى الأخير إلى وصف لمحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط وانتهاءً بخلاصة الفصل.

- **الفصل الثالث:** خصص إدارة الجودة الشاملة وتم التطرق فيه إلى مفهوم الجودة ثم الجودة من المنظور الإسلامي ثم جودة التعليم ثم الجودة الشاملة في التعليم مع الإشارة إلى إدارة الجودة الشاملة. ومبادئ إدارة الجودة الشاملة والمعايير العالمية للجودة والاعتماد التربوي ثم حركة المعايير العالمية ونشأتها ثم خصائص وتصنيف المعايير والمستويات المعيارية ثم مؤشرات جودة الاداء مع ذكر نماذج لإدارة الجودة الشاملة - والتطرق إلى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم وأهم تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس ثم تطبيق نظم الجودة في التعليم مع التركيز على خطوات نشر ثقافة الجودة الشاملة ثم المعايير العالمية للجودة الشاملة في التعليم وصولاً إلى جودة المناهج والكتاب المدرسي ومعاييرهم- ثم تطبيقات نظم الجودة في التعليم والتجارب العالمية في ذلك . انتهاءً بخلاصة الفصل.

- **الجانب التطبيقي:** حيث تم تقسيمه إلى فصلين:

الأول (الفصل الرابع): خصص لإجراءات الدراسة الميدانية حيث تم التطرق فيه إلى المنهج، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة وخصائصها السيكمترية والدراسة الاستطلاعية، ثم وصف للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أما الفصل الثاني (الفصل الخامس): خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وانتهاءً باستنتاج عام (الخاتمة) والتوصيات والاقتراحات وتحديد لقائمة المراجع والملاحق.



الإطار النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة



1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة.

4- تحديد مفاهيم الدراسة.

5- الدراسات السابقة.

6- فرضيات الدراسة

خلاصة

1- الإشكالية:

تعتمد العملية التعليمية على دعائم كثيرة، ويعد الكتاب المدرسي دعامة أساسية من بين هذه الدعائم، حيث يوضع الكتاب المدرسي ضمن خطة تستهدف تعليم التلاميذ والارتقاء بخبراتهم، بما يتناسب والأهداف الخاصة بالمنهج طبقاً للصف الدراسي والمرحلة التعليمية. ويعدّ الكتاب المدرسي من أهم وسائل تعليم المواد الدراسية بصفة عامة، فهو أداة العملية التعليمية، وهو الوعاء الذي ينهل منه التلميذ ما يحتاج إليه في الدراسة، فإذا بني الكتاب على أسس تربوية سليمة، واحتوى مادة مفيدة، وظهر بإخراج جذاب، وصيغ بأسلوب سلس مقروء، ساعد في تحقيق أهداف المنهج (سمية شاتي يونس هندي، 2009، ص 2). ويشير (البيب، 1979). أن الكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس، بل هو محور التدريس، نظراً للوظائف العديدة التي يقوم بها، ومنها: إتاحة الفرصة لدى التلميذ لتثبيت المعلومات والأفكار، وتقديم المعرفة العلمية لدى التلاميذ في صورة منظمة، كما أنه يوجه التلاميذ للقيام بأوجه النشاط التعليمي، ويتيح الفرص للتعلم الذاتي بما يناسب ظروف التلميذ. وسرعته في التعليم (سمية شاتي يونس هندي، 2009، ص 2). حيث يحتل الكتاب المدرسي مكانة هامة في العملية التربوية إذ شكل إلى حد ما العمود الفقري للعملية التعليمية التعليمية كما يعد أداة إجرائية في عملية تدريس أي منهاج من المناهج التعليمية والجانب العملي والتطبيقي له، حيث يعد مصدراً أساسياً يعتمد عليه المعلمون في تخطيط دروسهم اليومية ووسيلة يعود إليها المتعلمون للمراجعة وتثبيت مكتسباتهم (فرحاوي، بن بسعي، 2017، ص 282).

وقد أدت التطورات الحديثة والمجالات الأكاديمية المختلفة إلى تزايد الاهتمام بجودة المناهج التعليمية عموماً وبالكتاب المدرسي خصوصاً ضمن معايير الجودة الشاملة في الآونة الأخيرة، وأصبحت قضية الجودة وضمانها والتأكيد عليها في بؤرة اهتمام الوسط التعليمي ومخابر وخلايا الجودة ولجان إعداد المناهج على جميع المستويات من أجل الوصول بالمتعلمين إلى مستوى المعايير المعترف بها عالمياً للقدرة على المنافسة المحلية والإقليمية والعالمية. وتعد الكتب المدرسية من أكبر المشروعات حاجة إلى الإصلاح والتقويم والتطوير المستمر حتى يمكن تجنب الأخطاء قبل استفحالها والمناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات والتقويم لكثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات وحرص الكثير من الدول على تطوير مناهجها وفق معايير عالمية مما يقتضي إعادة النظر في الكتاب وقيام مشاريع محاكاة للتجارب الناجحة مثل أمريكا واليابان وسنغافورة و فنلندا نظراً لأن الاطلاع على المنظومات التعليمية التي قطعت شوطاً في المدنية والتقدم يكون دافعاً لبعض الدول لمراجعة سياساتها التعليمية ومن ثم الاستفادة من

خبرات تلك الدول المتقدمة في تطوير أدواتها التعليمية، ذلك أن الإنسان لا يستطيع عمل شيء بطريقة سليمة إلا عند مقارنته بأشياء ونماذج أخرى .

لذا فإن تطبيق معايير الجودة الشاملة في إعداد الكتاب المدرسي أصبح مطلباً ملحا من أجل التفاعل والتعامل مع متغيرات العصر الذي يتسم بالتسارع المعرفي والتطور التكنولوجي، ولمعرفة ما إذا كان الكتاب المدرسي يحتوي على الخصائص والمعايير الواجب، توفرها، وجب إخضاعه إلى عملية تقييم شامل للكشف عن نقاط الضعف والقوة فيه (فرحاوي، بن بسعي، 2017، ص 282).

وفي هذا الإطار كشفت دراسة أحمد محمد عوني بخصوص تقييم مضامين كتب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ومدى مطابقتها للمنهاج، عن غموض في توزيع بعض الأنشطة على الحجم الساعي المقرر في المنهاج، وسوء توزيع قواعد اللغة على الوحدات إذ كثيرا ما تدرج ثلاث موضوعات على وحدة واحدة مع عدم إرفاقها بتمارين وتطبيقات وكذا عدم إدراك بعض المواضيع المقررة في المنهاج و ورود بعض قواعد اللغة في شكل ومضات لا تستوفي المعارف اللغوية التي تتطلبها المرحلة، مع غياب نشاط الوضعية الإدماجية و عدم إدراج كل المشاريع المقررة في المنهاج و أوصت الدراسة بضرورة مراجعة الكتب المدرسية وإعادة تنظيم محتواها بما يتطابق مع ما جاء في المنهاج(عون أحمد محمد، 2008، ص 89).

وفي هذا السياق سعى القائمون على شؤون التربية في الجزائر منذ 2003 إلى إصلاح المنظومة التربوية بإدخال جملة من التعديلات والتحسينات على المناهج، إلا أنه وبعد عشرية كاملة من تطبيق هذه الكتب في الميدان لاحظ معدوا المناهج أن مناهج الجيل الأول تحتوي على عدة نقائص تتعلق بالجوانب البيداغوجية والجوانب الاجتماعية والثقافية. مما انعكس على محتوى الكتب المدرسية حيث كشفت دراسة سليم صيفور وآخرون وموضوعها تقييم كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي إلى أن الكتاب لا يستجيب لأهم المبادئ المؤسسة للمنهاج وهو الجانب الأخلاقي فرغم تركيز المؤلفين على إدراج بعض العناصر التي تعبر عن مقومات الهوية الوطنية كخريطة الجزائر وبعض الوثائق الإدارية و الأعياد الوطنية و الدينية إلا أنه لم يتم التطرق إلى مقومات الأمة بشكل واضح حيث لم يتم التعرض إلى أن الدين الإسلامي هو الدين الرسمي للوطن واكتفى مؤلفوا الكتاب بذكر الأعياد ذات الطابع الديني كما لم يتم إدراج ما يوضح أن اللغة الأمازيغية لغة وطنية لا بشكل ضمني و لا بشكل صريح مما قد ينعكس سلبا في إعداد، جيل متشبع بمقومات هويته و أوصت الدراسة في النهاية بضرورة خلق نوع من التفاعل والترابط في تقديم هذه المواضيع حتى ينعكس ذلك إيجابا على سلوك المتعلم(فرحاوي، بن بسعي، 2017، ص 282). وقد أدت النقائص الموجودة في مناهج الجيل الأول إلى إعادة كتابة المناهج ومن ثم إعادة

تأليف الكتب المدرسية إلا أن هذه الأخيرة لقيت وبمجرد توزيعها انتقادا شديدا من طرف الشركاء الاجتماعيين (فراحي، بن بسعي، 2017، ص 283). وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط واحد من هذه الكتب مما دفعنا لمحاولة القيام بتقويم وذلك من خلال الوقوف على مدى مراعاة المؤلفين لهذا الكتاب لمعايير الجودة الشاملة، وانطلاقا من أهمية هذه المرحلة والدور الذي تؤديه معايير الجودة الشاملة للكتاب في تحقيق أهداف هذه المرحلة عامة وتحقيق تدريس اللغة العربية خاصة التي تهدف إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين واثرائها وتغذية البعد الثقافي والوجداني وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية باعتماده وسيلة للتواصل اليومي والشفوي والكتابي والتحكم في الادوات المنهجية والفكرية وغرس القيم الاخلاقية والروحية للأمة الجزائرية وتذوق جماليات آدابها وفنونها والاعتزاز بأمجادها (البرامج الدراسية للطور الاول في مرحلة التعليم المتوسط-وزارة التربية الوطنية -2016). ومما سبق ذكره يمكن تحديد إشكالية الدراسة الحالية من خلال الإجابة على التساؤلين الرئيسيين التاليين:

• التساؤل الرئيسي الأول:

-ما درجة توفر كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية - بمتوسطات ولاية المسيلة؟ ويتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

التساؤلات الجزئية:

- 1- ما مستوى جودة أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة؟
- 2- ما مستوى جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة؟
- 3- ما مستوى جودة الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة؟
- 4- ما مستوى جودة الشكل العام والخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة؟
- 5- ما مستوى جودة أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة؟

• التساؤل الرئيسي الثاني:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا للمتغيرات التالية (الجنس/ المؤهل/الأقدمية)؟

وتتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

- 1- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تعزى لمتغير الجنس؟
- 2- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تعزى لمتغير تعزى لمتغير المؤهل (خريج المعهد التكنولوجي للتربية / ليسانس / ماستر / دراسات عليا)؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير الأقدمية (من 1 الى 5 سنوات/ من 6 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)

2- الفرضيات:

- 2-1- الفرضية العامة الأولى: " يتوفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية" ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية التالية:
 - 1- الفرضية الجزئية الأولى: تمتاز أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"
 - 2- الفرضية الجزئية الثانية: يمتاز محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"
 - 3- الفرضية الجزئية الثالثة: تمتاز الانشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"
 - 4- الفرضية الجزئية الرابعة: تمتاز جودة الشكل العام والخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.
 - 5- الفرضية الجزئية الخامسة: تمتاز أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.
- 2-2- الفرضية العامة الثانية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تبعا للمتغيرات التالية (الجنس/ المؤهل / الأقدمية)".

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

1-الفرضية الجزئية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تعزى لمتغير الجنس.

2- الفرضية الجزئية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تعزى لمتغير تعزى لمتغير المؤهل (خريج المعهد التكنولوجي للتربية / ليسانس / ماستر / دراسات عليا).

3- الفرضية الجزئية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير الأقدمية (من 1 الى 5 سنوات/من 6 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

3-أسباب اختيار الموضوع:

ترجع أسباب اختيار موضوع البحث إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعية.

3-1- الأسباب الذاتية: مارس الباحث مهنة الادارة والتربية والتعليم والتدريب كمستشار للتربية أكثر من 35 سنة وقد عاش التحولات والإصلاحات التي عرفتتها المؤسسات التعليمية بالجزائر. وقد لاحظ الباحث أن رداءة الكتاب المدرسي يؤدي الى ضعف مخرجات العملية التعليمية كما أن رغبة الباحث بتخصصه الجديد في جودة التربية والتكوين أراد أن يتناول هذا الموضوع بغية إفادة الوسط التعليمي والتربوي ببحث علمي عملي جاد متخصص.

3-2- الأسباب الموضوعية: من الأسباب الموضوعية التي دفعت بالباحث لاختيار هذا الموضوع هو نقص الاهتمام بوضع معايير للكتاب المدرسي وجودته بأسس متخصصة في الجودة الشاملة ومن جهة أخرى نقص الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع تناولها متخصصون في الجودة في حدود علم الباحث والسبق في تناول موضوع جديد مواكب لإصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية بما سمي بإصلاحات الجيل الثاني.

4- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع المطروح الذي يتطرق إلى عنصر هام من عناصر العملية التعليمية التعلمية الذي هو الكتاب المدرسي إضافة إلى تعلق الكتاب بمادة تعليمية أساسية تعطي بُعدا معرفي للتلميذ متمثلة في اللغة العربية وكذلك ترسيخ الهوية العربية والإسلامية، ومن أجل ذلك يكتسي الموضوع طابعا نقديا تقويميا.

إن مستوى جودة الكتاب من حيث الطريقة والأسلوب والترابط الأفقي والعمودي، وارتباطه بالأهداف العلمية والثقافية والاقتصادية الوطنية والإقليمية والقومية، وإثراء شخصية المتعلم وتنمية إمكانياته ومهاراته ومواكبة اتجاهاته يعتبر من المحاور الرئيسية لتحقيق جودة التعليم. فكلما كانت الكتب المدرسية ذات جودة ومعيارية كلما حققت الأهداف المرجوة للتلاميذ والمؤسسة.

وانسجاماً مع مفاهيم إدارة الجودة الشاملة التي ظهرت في العالم المتقدم منذ تسعينات القرن الماضي، أصبح لزاماً على مؤسساتنا التعليمية تطبيق تلك المفاهيم للارتقاء بجودة التعليم وصولاً إلى جودة المخرجات التعليمية بما يضمن كفاءة الخريج والإيفاء بمعايير الجودة المقبولة عالمياً.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء على مفهوم يتسم بالحدثاء والجدية في التعليم منذ ظهوره في الولايات المتحدة الأمريكية وهو مفهوم الجودة الشاملة في التعليم.

كما تظهر أهمية هذه الدراسة في:

1- تحسين وتطوير الكتاب المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

2- أهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة كأسلوب في تحسين النظام التعليمي وتطويره.

3- قد تساهم هذه الدراسة في تحسين المدخلات التعليمية..

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من حيث كونها الدراسة الأولى من نوعها في الجزائر في المرحلة المتوسطة في ضوء مناهج الجيل الثاني-حسب علم الباحث- ولعل نتائج هذه الدراسة تلقي الضوء على مواطن الضعف والتي بإمكان المعلمين معالجتها وصولاً إلى التعلم الفعال، كما وأنها قد تفتح الطريق للباحثين لإجراء الدراسات التقييمية لبقية الكتب المدرسية ولباقي المستويات.

5-أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى:

1-التعرف على درجة توفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية".

2- التعرف على درجة تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى بالطور المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة في المجالات التالية:

- أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني
- محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني
- الانشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني
- جودة الشكل العام والاخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني

- أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني
3-الكشف عن الفروق في مستويات تقدير جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تبعا للمتغيرات التالية (الجنس/ المؤهل / الأقدمية).

6- تحديد مفاهيم الدراسة:

-تعريف التقويم (Evaluation): يعرف بلوم (BLOOM) التقويم لأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرائق والموارد، ويعرفه (الديم وآخرون) هو: "عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة بقصد تطوير عملية التعلم والتعليم" (مصلح، 2010، ص 8 مذكور في: عتيق ، 2017، ص 11).

-أبو لبدة، سبع .(2008). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، المملكة الاردنية الهاشمية، عمان، دار الفكر، ط 1
-التعريف الاجرائي للتقويم: هو عملية اصدار حكم حول كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط وفق النتائج التي سنحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية.

-الكتاب المدرسي(Textbook) : عرفه الشبلي (2000): " بأنه يمثل أحد الوسائل المتبعة في تنفيذ المقررات التفصيلية للمنهج الدراسي (اللبان، 2016، ص 273).

وعرفه ملحم (2011): " هو مجموعة من المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون اعدادها وتأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها ويعمل الطلبة على تعلمها أو دراستها" (اللبان، 2016، ص 273).

-كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط قيد الدراسة: هو الكتاب المقرر تدريسه لتلاميذ السنة الأولى متوسط للعام الدراسي (2016/2017) الطبعة الأولى الصادرة من الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية التابع لوزارة التربية وعدد صفحاته (0000)

التعريف الاجرائي لتقويم الكتاب: والمقصود به معرفة مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للمعايير الواجب توافرها فيه من حيث (أهداف كتاب اللغة العربية - محتوى المادة التعليمية وعرضها-الانشطة التعليمية- جودة الشكل العام والايخراج الفني- أساليب تقويم التعلم) وذلك من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط.

-المعيار: لغة: يعني المعيار ما يقدر به غيره، ويعني أنموذجاً متحققاً أو متصوراً لما يجب أن يكون عليه الشيء (أبو عنزة، 2009، ص 9).

-اصطلاحًا: يرى (حلس) أن المعيار هو مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علميًا التي تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة، والحكم على القيمة النوعية أو الكمية بهدف تعزيز مواطن القوة لتعزيزها، وتشخيص مواطن الضعف لعلاجها ((أبو عنزة، 2009، ص 9).

-إجرائيًا: أما قائمة المعايير فيقصد بها: الأداة التي تتضمن قائمة بالأسس الواجب توافرها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط والتي تعمل كمثيرات لها استجابات متدرجة من خمس فئات تحدد مدى توافر تلك الأسس في الكتاب.

أو بصيغة أخرى هو مجموعة من البنود أو الشروط أو الموصفات تحدد ما يجب أن يتضمنه كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط للحكم على مستوى جودته، من وجهة نظر أساتذة المادة والتي تم تحديدها من طرف الباحث وتحكيمها من أساتذة الجامعة.

-الجودة: الجودة بمعناها الواسع حسب (David, 1994) عبارة عن خاصية أو صفة مميزة (Attribute) للمنتج أو الخدمة والتي يمكن تحسينها" أما مفهوم الجودة في التربية فقد عرفها الكيلاني (1998) بأنها التي تعني بقيمة الإنتاج غير الربحية، والتي تشمل موصفات معينة تخدم غرض المجتمع، وتحقق أهدافه كما تحقق الرضا للمستفيدين الذين هم الطلبة والمجتمعات (أميرة فؤاد عيد النحال، 2012، ص 24).

-معايير الجودة: وهي عبارة عن هيكل تنظيمي، ومهام وإجراءات وعمليات ومصادر تطبيق وممارسة إدارة الجودة ((أبو عنزة، 2009، ص 10).

-الجودة الشاملة: عرفها (Fausto، 2003) كل ما يتم عمله بحيث تكون قادرا على ارضاء المستفيد وموجهة احتياجاته، واحتياجات العاملين في المؤسسة، وكذلك احتياجات المجتمع (أميرة أبراهيم حربة، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد، 2015، ص 200).

-التعريف الاجرائي: الاجراءات التي قام بها الباحث بإعداد مجموعة من المعايير وفق المجالات الخمسة التي أعدها (جودة أهداف كتاب اللغة العربية - جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها- جودة الأنشطة التعليمية-- جودة الشكل العام والايخراج الفني- جودة أساليب تقويم التعلم) والتي من خلالها تم تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط.

-التعريف الاجرائي لمعايير الجودة في الدراسة الحالية: مجموعة من الموصفات والشروط، التي ينبغي توافرها في كل مكون من مكونات كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط (أهداف كتاب اللغة العربية - محتوى المادة التعليمية وعرضها- الأنشطة التعليمية-- الشكل العام والايخراج الفني- أساليب تقويم التعلم).

التعليم المتوسط: هي المرحلة الإلزامية الثانية من التعليم في الجزائر التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي وتدوم 4 سنوات.

7-الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية التراث العلمي والتراكمية التي تثرى البحث وتقيده للوصول الى الحقيقة من حيث انتهى العلماء، وللدراسات السابقة أهمية من حيث أنها تشكل أرضية منهجية معرفية تكون منطلقا لبحثنا، لما لها من أثر على البحث تعطيه قوة علمية نستطيع من خلالها توضيح الرؤية في هذا الموضوع - مجال البحث تقويم الكتاب المدرسي-، وفي هذا السياق وقفنا على بعض من هاته الدراسات التي كانت في مجملها عربية. لذا سوف يستعرض الباحث بعض البحوث والدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع، ويتم تقسيم الدراسات الى ثلاثة محاور: الأول يتناول البحوث والدراسات التي اهتمت بتحليل وتقويم محتوى كتاب اللغة العربية: (الدراسات التي تتعلق بتقويم وتحليل مناهج وكتب اللغة العربية وفروعه) ، والثاني يتناول البحوث والدراسات التي تناولت بمعايير الجودة ، والثالث يتناول البحوث والدراسات التي اهتمت بتحليل وتقويم محتوى كتب مدرسية أخرى، وذلك وفقا لتسلسلها الزمني والتي تتضمن (الباحث وسنة البحث أو الدراسة وموضوع البحث والهدف والعينة والأدوات وأهم النتائج)، ويقوم الباحث بالتعقيب على الدراسات التي تناولها كل على حدة، وصولا الى تعقيب عام على الدراسات السابقة . وفيما عرض لهذه الدراسات:

7-1-البحوث والدراسات اهتمت بتحليل وتقويم محتوى كتاب اللغة العربية: (الدراسات التي تتعلق بتقويم وتحليل مناهج وكتب اللغة العربية وفروعه):

1-دراسة محمود شهاب أحمد عطية (2019) بعنوان " تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام" هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات تقويمهم للكتاب تبعا لمتغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ولتحقيق هدفي الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وأعدَّ استبانة تكوّنت من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات، طُبقت على (132) معلما ورئيس قسم لمادة اللغة العربية في مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة حولي التعليمية. أسفرت نتائج الدراسة عن توافر معايير الجودة الشاملة في الكتاب بدرجة إجمالية متوسطة، وبوزن نسبي مئوي يُعادل (64.2%)، وجاء ترتيب مجالات الدراسة وفق تحقيقها لمعايير الجودة الشاملة على النحو الآتي تواليا: الإخراج الفني للكتاب، ولغة الكتاب، والتقويم، ومقدمة

الكتاب، وأهداف الكتاب، وأخيراً محتوى الكتاب. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح ذوي سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر). وأوصت الدراسة بتطوير الكتاب في الجوانب والمجالات التي حددتها الدراسة؛ إذ تبيّن عدم تحقيقه لمعايير الجودة الشاملة بالمستوى المأمول.

2-دراسة خلود يوسف عبد الكريم شراونة (2018) بعنوان "تقويم كتاب اللغة العربية لمصف الثامن من وجية نظر معلمي في المدارس الحكومية في محافظة الخليل" هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تقويم كتاب اللغة العربية للمصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017-2018)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للمصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخليل بمديرياتها الأربع (جنوب الخليل، يطا، شمال الخليل، الخليل). حيث بلغ مجتمع الدراسة (300) معلم ومعلمة. تكونت عينة الدراسة من (151) معلماً ومعلمة بما نسبته (50 %) من مجتمع الدراسة، تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي. استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (72) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي (الشكل الفني للكتاب، والأهداف في الكتاب، والمحتوى، والوسائل التعليمية والأنشطة، وأسلوب التدريس، والأسئلة التقويمية) وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت الدراسة أن درجة تقويم كتاب اللغة العربية للمصف الثامن الأساسي من وجية نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل كانت متوسطة، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم كتاب اللغة العربية للمصف الثامن الأساسي من وجية نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية) .

3-دراسة فرحايي كمال و بن بسعي ليندة (2017) بعنوان " الكتاب الموحد للمواد الأدبية بين ما هو موجود وما يجب أن يكون" -دراسة تقويمية لكتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي- هدف هذا البحث إلى تبيان مدى تطابق الكتاب الموحد للمواد الأدبية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي مع متطلبات المنهاج و دفتر الشروط البيداغوجي، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت عينة الدراسة في الكتاب المدرسي الموحد للمواد الأدبية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي طبع 2016-2017 وقد تم تقييم الكتاب من خلال تطبيق شبكة تقويم الكتب المدرسية التي تم اعدادها من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة بالمعهد الوطني للبحث في التربية، حيث تتكون هذه الشبكة من ثلاث جوانب وهي الجوانب البيداغوجية، الاجتماعية-الثقافية والتقنية، وتم التوصل الى أن الكتاب لا يتطابق مع معظم ما

جاء في المنهاج ودفتر الشروط البيداغوجي وعليه هناك حاجة ماسة الى اعادة النظر في كل هذه الجوانب بما يتلاءم مع هاتين الوثيقتين.

4-دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) وهي بعنوان: تقويم كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين" هدفت الدراسة الى تقويم كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانة، وزعت على معلمي ومعلمات اللغة العربية للصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي، واشتملت الاستبانة على (42) فقرة، موزعة على (7) مجالات، وهي: الاخراج الفني، المحتوى، النتائج التعليمية، والوسائل والأنشطة والأساليب، والتقويم، وطريقة عرض المادة، وخصوصية مادة اللغة العربية، كما تم التأكد من صدقها وثباتها. تكون المجتمع من جميع معلمي ومعلمات كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل سنة 2016 / 2017، وقد بلغ عددهم (277) معلما ومعلمة، في حين بلغت العينة (150) أي ما نسبته (54%) من مجتمع الدراسة. وتوصلت الى :

-اتضح أن الدرجة الكلية لمجالات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية جنين قد أتت بمتوسط (3,66) وانحراف (0,37). وهذا يدل على درجة تقويم مرتفعة.

-حصل مجال طريقة عرض المادة على أعلى متوسط وهو (3,84)، ويليه مجال خصوصية اللغة العربية بمتوسط (3,80). ويليه مجال التقويم بمتوسط (3,74)، ويليه مجال النتائج التعليمية بمتوسط (3,71)، ثم مجال الوسائل والأنشطة والأساليب بمتوسط (3,68)، ثم مجال الإخراج الفني بمتوسط (3,58)، وهذه جميعها في المستوى العالي، وأخيرا مجال المحتوى (3,27) وهي في المستوى المتوسط.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم معلمي اللغة العربية لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم معلمي اللغة العربية لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير العمر والتخصص وسنوات الخبرة.

5-دراسة غوانده نضال (2016) بعنوان: " تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كما استخدم استبانة مكونة من ثمانية أبعاد (الشكل العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، والأهداف، ومحتوى الكتاب، والأساليب المستخدمة

في عرض المادة، ووسائل التقويم في الكتاب، وتنمية مادة الكتاب لاتجاهات إيجابية، ومدى ملائمة الأنشطة وامكانية تطبيقها)، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (119) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مجال الشكل العام للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى وفي المرتبة مجال مدى ملائمة الأنشطة وامكانية تطبيقها، وجاءت في المرتبة الثالثة مقدمة الكتاب ومن ثم تبعها في المرتبة الرابعة وسائل التقويم في الكتاب، وأخيراً جاءت في المرتبة الخامسة الأهداف وفي جميع المجالات السابقة جاءت القيم متوسطة، في حين جاءت كل من محتوى الكتاب و تنمية مادة الكتاب للاتجاهات الإيجابية و الأساليب المستخدمة في عرض المادة ذات قيم منخفضة، كما خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، وتعزى (للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي ضوء النتائج تم طرح بعض التوصيات.

6-دراسة الباحثة فرح حفطي حسن اللبان (2016) بعنوان " تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها" هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها. من خلال الاجابة عن السؤال التالي: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في كتاب قواعد اللغة العربية؟ وتكونت عينة الدراسة من (137) مدرسا ومدرسة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة في مركز محافظة بابل، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لأنه يتلاءم وإجراءات بحثها من خلال استبانة ضمت (78) فقرة موزعة على خمس مجالات، وزعت على أفراد عينة البحث بعد ايجاد الصدق والثبات لها، اعتمدت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي وسائل إحصائية، والنسبة المئوية وسيلة حسابية للتعامل مع نتائج البحث إحصائياً. وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج منها:

- 1- أن معايير الجودة لم تتوفر في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط.
- 2- أن الكتاب يفقر الى مقدمة توضح الهدف من تدريس الكتاب. حيث اتضح أن نسبة المعايير المتحققة في مجال مقدمة الكتاب بلغت (42%) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال مقدمة الكتاب.

3- أن محتوى الكتاب يعاني الكثير من نقاط الضعف والقصور. حيث اتضح أن نسبة المعايير المتحققة في مجال محتوى الكتاب بلغت (28%) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال محتوى الكتاب.

4- أن الامثلة والتمرينات ليست بالمستوى المطلوب كما اتضح أن نسبة المعايير المتحققة في مجال الأنشطة الامثلة التمرينات بلغت (45%) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال الأنشطة الامثلة التمرينات).

5- أن لغة الكتاب بحاجة الى تعديل وإعادة صياغة. حيث اتضح أن نسبة المعايير المتحققة في مجال لغة الكتاب بلغت (62%) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال لغة الكتاب.

6- أن شكل الكتاب واخراجه الفني بحاجة الى الاعتناء به ليزيد من تشويق الطلبة اليه. حيث اتضح أن نسبة المعايير المتحققة في مجال الاخراج الفني للكتاب بلغت (53%) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال الاخراج الفني للكتاب. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصت الباحثة بما يلي:

1- إعادة النظر بتأليف كتاب قواعد اللغة العربية ليتطابق مع معايير الجودة.

2 - ضرورة الاخذ بأراء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تحسين هذا الكتاب واشراكهم في لجان التأليف والتطوير.

7-دراسة سليم عطاوة (2015) بعنوان: تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من وجهة نظر الاساتذة" هدفت الدراسة إلى الوقوف على جوانب القوة والضعف في الكتاب المدرسي للغة العربية واشراك الأساتذة في بناء تأليف الكتاب المدرسي والتقويم المستمر لمواكبة الكتاب الاحتياجات المجتمعية ومراعاة خصائص اللغة العربية في بناء الكتاب المدرسي. تكونت عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية الذين يدرّسون السنة الرابعة متوسط، بمتوسطات ولاية المسيلة والذين قبلوا الإجابة على استمارة تقييم الكتب المدرسية مرفقة بالمنوال ودفتر الشروط، وعددهم 135 أستاذًا وقد اختيرت العينة قصديا (العينة العمدية). بالنسبة لأداة الدراسة تم استخدام شبكة تقويم الكتب المدرسية المبنية من قبل مجموعة من

الخبراء يشغلون في إطار مؤسسة بحثية متمثلة في المعهد الوطني للبحث في التربية 2010 ويتم تحليل الوسيلة التعليمية وفقا للعوامل التالية:

العامل I: تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.

المقياس 1: التصور التعليمي.

المقياس 2: المسعى التعليمي/ التعليمي.

المقياس 3: دقة المحتويات.

المقياس 4: توافق تقييم التعلّيمات والمقاربة بالكفاءات.

المقياس 5: المسهلات البيداغوجية.

العامل II: تطابق الجوانب الاجتماعية والثقافية مع البرنامج.

المقياس 1: التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري.

المقياس 2: تمثيل القيم العالمية.

العامل III: الجوانب الإشهارية.

المقياس 1: الإشهار في الكتاب المدرسي.

العامل IV: تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط.

المقياس 1: الجانب المادي للكتاب المدرسي.

المقياس 2: عرض الكتاب المدرسي.

المقياس 3: مقروئية النصوص والموضحات.

تحصلت العوامل الأربعة: العامل الأول: تطابق الجوانب البيداغوجية على متطلبات البرنامج العامل الثاني: تطابق الجوانب الاجتماعية والثقافية مع البرنامج/ العامل الثالث: الجوانب الإشهارية. العامل الرابع: تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط تحصلت هذه العوامل الأربعة مجتمعة على نتائج إيجابية وهذا ما أدلى به الأساتذة من وجهة نظر تمحورت حول تثمين الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط، من خلال المتوسطات الحسابية كمتوسط إجمالي والتي كانت كلها أعلى من المتوسطات النظرية.

8-دراس "حلس" (2014): هدفت هذه الدراسة لتقويم كتاب اللغة العربية المقرر على صفوف المرحلة الأولية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المرحلة، حيث تكون مجتمع الدراسة من 06 معلما ومعلمة بالصف الأول، وكانت نفسها عينة الدراسة. أما الأداة فكانت عبارة عن استبيان قام الباحث ببنائه وقد تكون من خمسة محاور مقابل 24 فقرة. وقد اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي. أما عن الأساليب الإحصائية فقد اعتمد: التكرارات، المتوسطات الحسابية والنسب المئوية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى

أن محتوى كتاب اللغة العربية غير مناسب لعدد الحصص المقررة، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن هذا الكتاب المدرسي لم يتم تجريبه ولم يدرب المعلمون على طرائق تدريسه والتعامل مع موضوعاته. ومن جهة لقد أوصت هذه الدراسة على وجوب تصميم وبناء معايير جودة فائقة تتطلب التخطيط والتنفيذ والتقويم لتطوير هذا الكتاب المدرسي ليكون أداة تعليمية صالحة في يد المعلم والمتعلم.

9- دراسة عدنان موسى خطار الحداوي (2010) بعنوان: "تقييم كتاب قواعد اللغة العربية للمرحلة الثالثة من التعليم المسرع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات". هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب قواعد اللغة العربية للمرحلة الثالثة من التعليم المسرع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وأيضاً محاولة التعرف على جوانب الكفاية والقصور في كتاب قواعد اللغة العربية من المرحلة الثالثة من التعليم المسرع والتعرف أيضاً على مقترحات المعلمين والمعلمات بشأن تطوير الكتاب) موضوع البحث. تكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمة في محافظات الفرات الأوسط) النجف الأشرف- كربلاء- بابل- الديوانية (يُدْرَسون بالكتاب المدرسي-موضوع البحث-، ولمعالجة بيانات الدراسة إحصائياً استعمل الباحث الوسط المرجح، ومعامل ارتباط بيرسون، متبعاً في ذلك المنهج الوصفي التحليلي. ومن أهم نتائج الدراسة: أن الكتاب حقق معظم أهداف منهاج اللغة العربية، وأن موضوعات الكتاب بعضها يلائم المرحلة الثالثة وبعضها لا يلائمها، وأن التطبيقات والتمرينات معدة إعداداً مناسباً، والكتاب كان جيداً من حيث الشكل والإعداد والإخراج.

10- دراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) بعنوان: "دراسة تقييمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة". هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب اللغة العربية "المطالعة والأدب والنقد" للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، وذلك من خلال التعرف التقديرات التقييمية للمعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر للمجالات الأربعة التالية: الإخراج الفني للكتاب، وطريقة عرض المادة، والمادة المعروضة، وخصوصيات مادة اللغة العربية، بهدف تحديد أوجه القصور فيه وكشفها، ومن أجل تجنبها والابتعاد عنها، وكذلك تحديد أوجه القوة بهدف تعزيزها وتدعيمها. وقد تطلب هذا إجابة الأسئلة التالية:

- 1- ما معايير الجودة الواجب توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر؟
- 2- ما مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر من حيث (الإخراج الفني - المادة المعروضة - طريقة عرض المادة - خصوصيات اللغة العربية) في ضوء معايير الجودة؟

3 - هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين تقديرات المعلمين لمدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر لمعايير الجودة تعزى إلى الجنس؟

4- هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين تقديرات المعلمين لمدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر لمعايير الجودة تعزى إلى الخبرة؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أداة قام بتطويرها - للإجابة عن أسئلة الدراسة - وهي استبانة وزعها على المعلمين والمعلمات، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها، حيث تم التأكد من صدق الأداة عن طريق صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للصف الثاني عشر الذين يدرسون الكتاب البالغ عددهم (200)، موزعين على مدارس محافظات غزة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة. ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية حيث استخدم الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة، بينما استخدم معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت)، ألفا كرونباخ، التباين الأحادي والثنائي، وكولومجروف - سمرنوف لاختبار فرضيات الدراسة. **أظهرت النتائج** التقديرية الإجمالية الكتاب في المستوى الجيد، وهي درجة ملائمة لمعايير الجودة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (70%)، وقد تمثلت نواحي القوة في الكتاب - قيد الدراسة - من أهمها: يشمل الكتاب فهرساً يوضح محتوياته، ويشمل الكتاب قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة، ويوضح الكتاب أسماء المؤلفين وسنة النشر، وتتضح طباعة الكتاب بجلاء ووضوح، وتظهر العناوين الرئيسية والفرعية في الكتاب بحروف بارزة، وتتضح أرقام صفحات الكتاب بشكل بارز. **وتظهر جوانب الضعف في الكتاب - قيد الدراسة - من أهمها:**

- عدم تنوع الوسائل التعليمية في الكتاب (رسومات - صور - خرائط)، ولا توجد في الكتاب أهداف في بداية كل وحدة، وقلة تحقق الوسائل التعليمية في الكتاب. الغرض الذي وضعت من أجله، وقلة تناول الكتاب الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في ظل التطور التكنولوجي، ولا يركز كتاب اللغة العربية على توظيف التعبير الوظيفي.

- أظهرت النتائج أن أفضل معايير الكتاب عند المعلمين هو المعيار الأول (الإخراج الفني للكتاب) ونسبته " 75,92 %"، مما يدل على جودة وقبول الفرضية، ويليه المعيار الثالث (طريقة عرض المادة)، ونسبته " 70,26 %"، ويليه المعيار الثاني (المادة المعروضة)، ونسبته " 67,74 %"، ويليه المعيار الرابع (خصوصيات مادة اللغة العربية)، ونسبته " 63,54 %".

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر بمحافظة غزة في ضوء معايير الجودة تُعزى للجنس والفروق لصالح المعلمات في (الإخراج الفني والمادة المعروضة).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر بمحافظة غزة في ضوء معايير الجودة تُعزى إلى الخبرة.

11-دراسة معمر درداش (2008) بعنوان **تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط**. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة قيمة هذا الكتاب الجديد المتبنى بعد الإصلاحات التي مست قطاع التربية. شملت هذه الدراسة عينة أساسية مكونة من (102) من أساتذة التعليم المتوسط، موزعين على أربعة متوسطات، في (الجزائر الوسطى، القبة، لخرايسية)، استخدم الباحث في دراسته استبانة لتقييم أبعاد الكتاب، ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، وكما واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ومن نتائج الدراسة:

1-إن الكتاب المدرسي للغة العربية محل التقويم جاء مراعيًا لخواص الكتاب الجيد حيث روعي في تصميمه، سن التلميذ، قيمه، ذكاؤه بدرجة كبيرة باستثناء ما تعلق بالاستقلالية التي لم تراعى بدرجة كافية.

2-دلت نتائج الدراسة أن الكتاب موضع الدراسة جاء مراعيًا للمحتوى بصفة كبيرة سواء من حيث الهيكلية العلمية أو مطابقته للمناهج الدراسي أو مطابقته لواقع التلميذ ومحيطه.

12-دراسة أديب ذياب حمادنة (2006)، بعنوان: **"تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول أساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق"**. هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب لغتنا العربية في الصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات لإظهار جوانب القوة والضعف في جوانب مختلفة من الكتاب. معرفة فيما إذا كانت وجهة نظر المعلمين في تقييم الكتاب تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس، تكونت عينة الدراسة من (77) معلماً ومعلمة يدرسون الصف الأول في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة لتقييم الكتاب المدرسي، ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية. ومن أهم نتائج الدراسة:

-أظهرت النتائج أن مجال الإخراج الفني للكتاب جاء في المستوى القوي في حين صنفت المجالات الأخرى: (لغة الكتاب، الأهداف، المحتوى، الرسوم والصور) في المستوى المتوسط، أما بالنسبة للتقديرات الإجمالية للكتاب فقد جاءت في المستوى المتوسط.

- أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث، مع وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة أقل من 5 سنوات. في حين لم تظهر فروق دالة لمتغير المؤهل العلمي.

13-دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية (2004) حول تقييم كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي. هدفت هذه الدراسة إلى معاينة المحتويات من الناحية العلمية والاجتماعية والبيداغوجية التي تحدد نوعية وكمية المعلومات المقترحة. تكونت عينة الدراسة من (227) معلما ومعلمة في حاسي مسعود، ورقلة، غرداية، سطيف، معتمدين في تقييم الكتاب على استبانة موجهة للمعلمين إضافة إلى التقييم المكتبي واستعملوا في المعالجة الإحصائية النسبة المئوية. ومن نتائج الدراسة:

1-المحتوى يحمل النيات المسطرة الصحيحة بكل موضوعية (بعيدة عن الطروحات الإيديولوجية والتمييز الجنسي والعنصري...).

2-الكتاب يحتوي وسائل تقييم متنوعة، لكن ليس بكل الوسائل المتنوعة.

3-المحتويات (النصوص والوضعيات) مناسبة لمستوى التلاميذ واهتماماتهم.

14-دراسة طموس رجاء الدين حسن زهدي (2002) بعنوان تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس أساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو تحديث المنهاج. هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس الأساسي لمحافظة غزة، كما هدفت إلى معرفة علاقة تلك التقديرات باتجاهاتهم نحو التحديث (تحديث المنهاج). شملت هذه الدراسة عينة أساسية عدد أفرادها (205) من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الكتاب - قيد الدراسة - موزعين على مدارس قطاع غزة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة. واستخدم الباحث في دراسته هذه المنهج الوصفي التحليلي مستخدما استبانة لتقويم أبعاد الكتاب، ومقياس للاتجاهات نحو تحديث المناهج. ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون. ومن نتائج الدراسة:

1-أن تقديرات المعلمين التقويمية الإجمالية بلغت (75.7%) وتعتبر تلك النسبة عن مستوى عال حسب المستويات التي اعتمدها الدراسة.

2- أن أفضل جوانب أو أبعاد الكتاب هو بعد الإخراج الفني حيث حصل هذا البعد على نسبة (84.2%)، ويليه البعد المتعلق بخصوصيات مادة اللغة العربية وحصل على نسبة (76.3%) ويليه البعدان المتعلقان بالمادة المعروضة وكذا طريقة عرضها، وحصل كل بعد منهما على نسبة (73.1%).

3- أظهرت النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين معدل تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب لغتنا الجميلة وبين اتجاهاتهم نحو تحديث المنهاج.

15- دراسة الحشاش (2001) وهي بعنوان تقويم منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين. هدفت الدراسة إلى تقويم منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة؛ لتحديد جوانب القوة والضعف من خلال عناصر المنهج الأربعة وهي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية التعلمية والتقويم. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة مكونة من (120) فقرة موزعة على الأبعاد - بعد حساب صدقها وثباتها - قام بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من مجموع (12) بالمدارس الثانوية بمحافظة غزة، ومعلمي اللغة العربية للصف (11) والبالغ عددهم بواقع 236 معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة لا يتلاءم مع المعايير الواجب توافرها فيه إلا بنسبة منخفضة لا تتجاوز (57 %) من الدرجة الكلية. أوصى الباحث بعدة توصيات أهمها: أن يهتم مخطوطو المناهج وغيرهم من المعلمين والمشرفين بمادة البلاغة بما يتناسب مع أهميتها. زيادة حصص مادة البلاغة وتطوير منهاج البلاغة والارتقاء به. كما واقترح الباحث القيام بعدة دراسات أخرى تتناول مادة البلاغة في المراحل الأخرى. (طومس، 2002، ص 68).

16- دراسة (جرار، 1997) وهي بعنوان تقويم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (ثامن - تاسع - عاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة جنين. هدفت الدراسة إلى التعرف إلى التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتب قواعد اللغة العربية الثلاثة التي تدرس في محافظة جنين وكذلك التعرف إلى التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات للأبعاد الخمسة لهذه الكتب (الأهداف - المحتوى - أسلوب العرض - الأسئلة التقويمية - الإخراج الفني) ومعرفة مدى صلاحية كتب قواعد اللغة العربية الثلاثة والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها. استخدم الباحث استبانة مكونة من 66 فقرة، أظهرت نتائج الدراسة أن أفضل مجالات الكتاب هو شكل الكتاب وإخراجه ونسبته (75.8%) ويليه أسلوب العرض ونسبته 74.6% ويليه المحتوى ونسبته (73%) ويليه الأهداف (70%) أما المرتبة فكانت للتقويم. حيث كانت نسبته (69.6%) وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي على تقديرات المعلمين والمعلمات (طومس، 2002، ص 71).

7-1-2-التعقيب على دراسات المحور الأول:

من خلال العرض السابق للدراسات يتضح ما يلي:

1- من حيث الأهداف:

تتوعد أهداف الدراسات السابقة، حيث هدفت بعض الدراسات الى تحليل مقرر اللغة العربية في ضوء معايير معينة مثل دراسة محمود شهاب أحمد عطية (2019) التي هدفت الى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في كتاب اللغة العربية ودراسة خلود يوسف عبد الكريم شراونة (2018) التي هدفت الى معرفة درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه. ودراسة فرحايي كمال وبن بسعي ليندة (2017) هدفت إلى تبيان مدى تطابق الكتاب الموحد للمواد الأدبية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي مع متطلبات المنهاج ودفتر الشروط البيداغوجي. ودراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) التي هدفت الى تقويم كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين. ودراسة غواده نضال (2016) هدفت إلى التعرف على تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في حين دراسة سليم عطاوة (2015) هدفت إلى الوقوف على جوانب القوة والضعف في الكتاب المدرسي للغة العربية. ودراسة "حلس" (2014) التي هدفت الى تقويم كتاب اللغة العربية المقرر على صفوف المرحلة الأولية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المرحلة. دراسة معمر درداش (2008) التي هدفت الى تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط. ودراسة أديب ذياب حمادنة (2006)، التي هدفت إلى تقييم كتاب لغتنا العربية في الصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات لإظهار جوانب القوة والضعف في جوانب مختلفة من الكتاب. ودراسة المعهد الوطني للبحث في التربية (2004) حول تقييم كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي التي هدفت إلى معاينة المحتويات من الناحية العلمية والاجتماعية والبيداغوجية التي تحدد نوعية وكمية المعلومات المقترحة. ودراسة طموس رجاء الدين حسن زهدي (2002) التي هدفت الى معرفة مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس الأساسي لمحافظة غزة.

في حين هدفت دراسات أخرى الى تقويم بعد واحد من أبعاد اللغة العربية كما في دراسة فرح حفطي حسن اللبان (2016) التي هدفت إلى تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ودراسة عدنان موسى خطار الحدراوي (2010) فهذهت الى تقويم بعد واحد من أبعاد اللغة العربية وهو كتاب قواعد اللغة العربية (قواعد اللغة العربية) للمرحلة الثالثة من التعليم المسرع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. ودراسة أبو

عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) التي هدفت الى تقويم كتاب اللغة العربية (المطالعة والأدب والنقد) للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة. ودراسة الحشاش (2001). هدفت الدراسة إلى تقويم منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة ودراسة جرار (1997) التي هدفت الى تقويم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (ثامن - تاسع - عاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة جنين.

2- من حيث المنهج:

اشتركت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة محمود شهاب أحمد عطية (2019) في حين دراسات أخرى استخدمت تقنية تحليل المحتوى كما في دراسة فرحاي كمال و بن بسعي ليندة (2017).

3- من حيث المجتمع والعينة:

تفاوتت الدراسات السابقة من حيث المجتمع والعينة، فبعضها اقتصرت على دراسة الكتب الدراسية مثل دراسة فرحاي كمال وبن بسعي ليندة (2017) التي تمثلت عينتها في الكتاب المدرسي الموحد للمواد الأدبية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي. وبعضها اقتصرت على المعلمين والمعلمات والمشرفين كما في دراسة "حلس" (2014).

4- من حيث الأدوات:

تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة في تقويم المناهج وجمع المعلومات والبيانات، فأعتمد في أغلبها على أداة تحليل المحتوى مثل دراسة فرحاي كمال و بن بسعي ليندة (2017) من خلال تطبيق شبكة تقويم الكتب المدرسية التي تم اعدادها من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة بالمعهد الوطني للبحث في التربية، حيث تتكون هذه الشبكة من ثلاث جوانب وهي الجوانب البيداغوجية، الاجتماعية-الثقافية والتقنية)، ودراسة سليم عطاوة (2015) حيث استخدمت شبكة تقويم الكتب المدرسية المبنية من قبل مجموعة من الخبراء يشتغلون في إطار مؤسسة بحثية متمثلة في المعهد الوطني للبحث في التربية (2010)، بينما اعتمدت بعض الدراسات على الاستبانة كما في دراسة معمر دراش (2008) ودراسة أديب ذياب حمادنة (2006)، ودراسة طموس رجاء الدين حسن زهدي (2002) ودراسة غواده نضال (2016). بينما اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على اعداد قائمة معايير كما في دراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009). فقد اعتمدت على اعداد قائمة مقترحة وفق معايير الجودة الشاملة كما في دراسة فرح حفطي حسن اللبان -2016 ودراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009). والدراسة الحالية تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في اعتمادها على اعداد قائمة مقترحة وفق معايير الجودة الشاملة.

5- من حيث النتائج:

اتفقت أغلب الدراسات السابقة على وجود نقاط قوة ونقاط الضعف في كتاب اللغة العربية، فقد أظهرت جوانب قوة كما في دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) التي أظهرت أن الدرجة الكلية لمجالات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية جنين قد أتت بمتوسط (3,66) وانحراف (0,37). وهذا يدل على درجة تقويم مرتفعة. ودراسة سليم عطاوة (2015) التي توصلت الى تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط حيث تحصل مستوى تقييم إيجابي وهذا ما أدلى به الأساتذة من وجهة نظر تمحورت حول تامين الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط، من خلال المتوسطات الحسابية كمتوسط إجمالي والتي كانت كلها أعلى من المتوسطات النظرية. ودراسة عدنان موسى خطار الحدراوي (2010) التي توصلت الى أن الكتاب حقق معظم أهداف منهاج اللغة العربية، وأن موضوعات الكتاب بعضها يلائم المرحلة الثالثة وبعضها لا يلائمها، وأن التطبيقات والتمرينات معدة إعداداً مناسباً، والكتاب كان جيداً من حيث الشكل والإعداد والإخراج. ودراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) التي أظهرت النتائج التقديرية الإجمالية الكتاب (كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر) في المستوى الجيد. ودراسة معمر درداش (2008) التي أظهرت إن الكتاب المدرسي للغة العربية محل التقويم جاء مراعيًا لخواص الكتاب الجيد. ودراسة المعهد الوطني للبحث في التربية (2004) التي أظهرت أن المحتوى (كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي) يحمل النيات المسطرة الصحيحة بكل موضوعية (بعيدة عن الطروحات الإيديولوجية والتمييز الجنسي والعنقي...). وأن الكتاب يحتوي وسائل تقييم متنوعة، لكن ليس بكل الوسائل المتنوعة. المحتويات (النصوص والوضعيات) مناسبة لمستوى التلاميذ واهتماماتهم. ودراسة طموس رجاء الدين حسن زهدي (2002) التي أظهرت أن تقديرات المعلمين التقويمية الإجمالية (لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس أساسي) بلغت (75.7%) وتعتبر تلك النسبة عن مستوى عال حسب المستويات التي اعتمدتها الدراسة. ودراسة (جرار، 1997) التي أظهرت أن مستوى تقويم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (ثامن - تاسع - عاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء عالياً.

في حين اشارت دراسات اخرى على وجود نقاط قوة متوسطة في كتاب اللغة العربية مثل دراسة محمود شهاب أحمد عطية (2019) التي أسفرت عن توافر معايير الجودة الشاملة في الكتاب بدرجة إجمالية متوسطة ودراسة خلود يوسف عبد الكريم شراونة (2018) التي أظهرت أن درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل كانت متوسطة. ودراسة غواده نضال (2016) التي خلصت أن منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد)

للفصل العاشر الأساسي جاء مستوى تقييمه متوسط. ودراسة أديب ذياب حمادنة (2006)، التي أظهرت للتقديرات الإجمالية للكتاب (كتاب لغتنا العربية للصف الأول أساسي) فقد جاءت في المستوى المتوسط. في حين توصلت دراسات أخرى الى تدني نسب توفر المعايير الجودة في محتوى كتاب اللغة العربية كما في دراسة فرحاوي كمال وبن بسعي ليندة (2017) التي توصلت الى أن الكتاب الموحد للمواد الأدبية السنة الأولى من التعليم الابتدائي لا يتطابق مع معظم ما جاء في المنهاج ودفتر الشروط البيداغوجي وعليه هناك حاجة ماسة الى اعادة النظر في كل هذه الجوانب بما يتلاءم مع هاتين الوثيقتين.

ودراسة الباحثة فرح حفطي حسن اللبان -2016 التي توصلت الى أن معايير الجودة لم تتوفر في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط ودراسة "حلس" (2014) التي توصلت إلى أن محتوى كتاب اللغة العربية غير مناسب لعدد الحصص المقررة. ودراسة الحشاش (2001) التي أظهرت النتائج أن منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة لا يتلاءم مع المعايير الواجب توافرها فيه إلا بنسبة منخفضة.

7-2- البحوث والدراسات التي تناولت معايير الجودة:

1-دراسة الغامدي عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي (2014) بعنوان " أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية الابتدائية من وجهة نظر المختصين" وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة للمعلمين المتعلقة بالجانب الشخصي والعلمي والتربوي المهني والاجتماعي. وقد استخدم الباحث المنهج الصفي. أما الأداة فكانت استبانة تضمنت معايير الجودة أعدها للإجابة على التساؤل المطروح: ما أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين؟ أما العينة فكانت نفسها المجتمع الأصلي والذي تكون من مختصين من أعضاء هيئة التدريس، ومختصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بالمنطقة الغربية البالغ عددهم (13) عضو هيئة تدريس. وكذلك من مشرفي التربية الإسلامية التابعين لإدارات التربية والتعليم بالمنطقة الغربية والبالغ عددهم (22) مشرفا. وقد استخدم الباحث جملة من الأساليب الإحصائية تمثلت في: التكرارات، النسب المئوية % المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الفا كرونباخ للثبات، ومعامل الارتباط بيرسون. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معايير الجودة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي والعلمي والتربوي والاجتماعي قد حظيت بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.

2-دراسة خليفة وشبلاق (2012): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معايير تطبيق الجودة في مجال الكتب المدرسية، و بناء أداة قياس و تقويم تتضمن معايير الجودة، وتوظيفها في الحكم على جودة كتب المنهاج الفلسطيني الجديد للصفوف الأربعة، وذلك من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة ، وقاما بإعداد قائمة معايير تصلح كأداة تقويم معايير الجودة في الكتب المدرسية قيد الدراسة ، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغ عددهم (32) مشرفا و مشرفة من مدارس الحكومة و الوكالة بقطاع غزة. وقد اشتملت القائمة على 02 معيارا. وزعت على ستة مجالات (محاور) وقد أظهرت النتائج حصول مجال إعداد الكتب وتأليفها على الرتبة الأولى وحصول مجال: الأساس السيكولوجي والتربوي للكتاب على الرتبة السادسة والأخيرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في محتوى هذه الكتب والتغلب على أهم نواحي الضعف والقصور فيها، بحيث تلاءم خصائص الطلبة واحتياجاتهم وترقى إلى مستوى الجودة العالمية.

3-دراسة فاطمة عيسى أبوعبد (2011) بعنوان " درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها" هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، بالإضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك. ولتحقيق أهداف الدراسة أجريت على مجتمع يضم جميع مديري ومديرات مدارس محافظة نابلس التابعة لكلتا السلطتين المشرفتين - السلطة الوطنية الفلسطينية، ووكالة الغوث الدولية - والبالغ عددهم (227) مديرا ومديرة، وتم اختيار عينة قوامها (132) مديرا ومديرة مدرسة بالطريقة العشوائية لتطبيق لدراسة، وزعت عليهم استبانة مكونة من (104) فقرة موزعة على تسع مجالات. حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات.

4-دراسة خواجي، أبرار (2009) هدفت التعرف الى مدى تحقيق معايير الجودة في محتوى كتابي الأحياء للصف الثالث ثانوي في الجمهورية اليمنية والمملكة العربية السعودية. حيث استخدمت الباحثة استمارة تحليل المحتوى واستبانة تم توزيعها على عينة من معلمين الأحياء في الدولتين، وقد خلصت النتائج إلى: أنّ معايير الجودة قد اقترنت نوعاً ما من معايير الجودة المطلوبة في المحتوى لأربعة محاور هي: العلم والثقافة والمجتمع، وتنمية الاستقصاء والتفكير العلمي، وتاريخ العلم، والبناء المعرفي لعلم الأحياء. كما أوضحت أنّ هناك عدداً كبيراً من المعايير ضعيفة، وظهرت فروق بين آراء المعلمين في البلدين لصالح محتوى كتاب السعودية.

5-دراسة سمية شاتي يونس هندي (2009) بعنوان " تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني (دراسة نقدية)" هدفت هذه الدراسة إلى نقد وتحليل كتب التربية الوطنية الفلسطينية للصفوف الأساسية الأربعة: (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) في ضوء معايير مقترحة، قامت الباحثة بإعداد قائمة معايير تضمنت أربعة جوانب على النحو التالي: معايير خاصة بمحتوى كتب التربية الوطنية، معايير خاصة بتنظيم المحتوى، معايير خاصة بطرق عرض المحتوى، معايير خاصة بالتدريبات والأسئلة والأنشطة. وتم التأكد من صدقها وثباتها. تحدت عينة الدراسة في كتب التربية الوطنية، لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، الأول والثاني والثالث والرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق المعايير الكلية لجميع الجوانب وللصفوف الأربعة، أن المحتوى احتل المرتبة الأولى، حيث جاءت درجة تحقيقه مرتفعة، إذ بلغت (76.3%)، وأن تنظيم المحتوى احتل المرتبة الثانية، فكانت درجة تحقيقه للمعايير مرتفعة أيضاً، إذ بلغت (76.1 %)، وأن الأنشطة والأسئلة جاءت في المرتبة الثالثة، فدرجة تحقيقه جاءت متوسطة، إذ بلغت (65.9 %). بينما جاءت طريقة عرض المحتوى في المرتبة الرابعة والأخيرة، حيث جاءت درجة تحقيقها للمعايير متوسطة إذ بلغت (54.4%). كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق المعايير الكلية لجميع الجوانب ولجميع الصفوف (الأول، الثاني، الثالث، والرابع) متوسطة، وقد جاءت درجة تحقيق المعايير الكلية ولجميع الصفوف مجتمعة متوسطة.

6-دراسة "الورثان" (2004) بعنوان: "مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير، والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير، والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير. وكان منهج الدراسة المستخدم هو المنهج الوصفي. أما مجتمع الدراسة فقد تكون من (443) معلم في جميع المراحل الدراسية والتخصصات العلمية، وقد

كانت عينة الدراسة (220) معلما تم اختيارهم عشوائيا. أما عن أداة الدراسة فقد اعتمد الباحث على استبانة قام ببنائها تكونت من ثلاث محاور بمجمل (20) فقرة. وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

- حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء.

- حظيت جميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة، بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، وحصل عامل الاهتمام بالجانب الإنساني في العمل على أعلى درجة في المتوسط الحسابي من وجهة نظر أفراد العينة.

- حظيت (16 من 36) من المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، بينما حصل اثنان من هذه المعوقات على أعلى الدرجات وهما: ضعف فاعلية نظم المكافآت والحوافز وعدالتها، والكثافة العددية المرتفعة للطلاب داخل الفصول الدراسية. وقد خرج الباحث ببعض التوصيات حول تحسين أداء معلم المستقبل بما يتماشى مع متطلبات التدريس المعاصرة، كالعامل بمعايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم وفي جميع المراحل الدراسية، أيضا ضرورة إلحاق المعلمين بدورات تدريبية تكسبهم مهارات تصميم التعليم.

7-دراسة الوليد وسعد (2004) هدفت هذه الدراسة الى تحديد درجة تطبيق هذه المعايير من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم. والبالغ عددهم (443) مشرف ومشرفة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (124) مشرف من أصل (404) مشرف و (01) مشرفة من أصل (362) مشرفة أي: 366 مشرف ككل. وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. أما أداة الدراسة فقد طور الباحثان استبانة لتحقيق أهداف الدراسة باعتماد سلم بدائل خماسي وقد تم حساب ذلك عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال شؤون الطلبة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات معايير تطبيق ضمان الجودة في المدرسة الأردنية، وهذا يعزى إلى الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون في المدارس.

8-دراسة معروز جابر جميل صالح (1998) بعنوان " مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر التربويين " مشرف، ومدير ومعلم". ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من 23 فقرة موزعة على تسعة أبعاد. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية

منتظمة مكونة من جميع المشرفين التربويين والبالغ عددهم (17) مشرفا ومشرفة و (22) مدير ومديرة و (228) معلم ومعلمة. كما توصلت إلى النتائج التالية:

- وجد إن درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية كانت كبيرة على البعد العقلي والنفسي، واللغوي والجسمي والاجتماعي والديني والبيئي وكانت متوسطة على البعد الاقتصادي والجمالي، وبشكل عام فإن درجة تحقيق المناهج الدراسية للأبعاد مجتمعة كانت كبيرة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث وعلى جميع الأبعاد.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى إلى المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى الخبرة.

9- دراسة علي راشد (1991) بعنوان: " تحديد أهم الأساسيات التي يجب أن يتضمنها كتاب العلوم المدرسي". استهدفت الدراسة تحديد أهم الأساسيات التي يجب أن يتضمنها كتاب العلوم المدرسي. فقد قام الباحث بأعداد وحدة دراسية تعد أنموذجاً يتضمن هذه الأساسيات، بعد ذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي لكتاب العلوم للصف الأول الإعدادي في جمهورية مصر العربية. وتوصل الباحث إلى أهم الأساسيات الغائبة عن الكتاب المدرسي منها:

- استخدام المنظمات التمهيدية عند عرض الموضوعات الدراسية .

- إثارة وتنمية تفكير الطلاب .

- تكامل ما تعلم الطلاب من معلومات وخبرات مع ما يدور في بيئتهم المحلية والعالمية.

- ربط ما يتعلم الطلاب من معلومات وخبرات مع ما يدور في بيئتهم المحلية والعالمية .

- توعية الطلاب ببعض مشكلات بيئتهم المحلية وتحفزهم على التفكير في حل هذه المشكلات.

- تعميق بعض القيم الأخلاقية والثقافية والاجتماعية في نفوس الطلاب.

- إكساب الطلاب بعض الميول والهوايات النافعة .

- تحفيز الطلاب للحصول على المعلومات وخبرات من مصادر تعليمية أخرى .

- القيام بتجارب علمية وأنشطة غير صفية .

- الاهتمام بالأسئلة الموضوعية المتنوعة في نهاية كل فصل من فصول الكتاب وفي نهايته.

10- دراسة سنان (1989) بعنوان: " تطوير مواصفات الكتاب المدرسي واستخدامها في تقويم كتب الكيمياء في المرحلة الثانوية في اليمن " تناولت هذه الدراسة تطوير مواصفات الكتاب المدرسي

واستخدامها في تقييم كتب الكيمياء في المرحلة الثانوية في اليمن. واستهدفت الدراسة بناء وتطوير قائمة من مواصفات الكتاب المدرسي واستخدمت هذه القائمة في تقييم كتب الكيمياء في المرحلة الثانوية. وكانت القائمة تتكون من (90) فقرة موزعة على ست (06) مجالات تتعلق بمادة الكتاب المدرسي ولغته وأسلوب عرض المادة فيه واستخدام الرسوم والأشكال التوضيحية ومواصفات إخراجها. عرضت القائمة على عينة من (55) معلم ومعلمة في اليمن وذلك لمعرفة مدى توفر القائمة في الكتب التي يقومون بالتدريس فيها للصفوف الثلاث من المرحلة الثانوية واستخدمت النسبة المئوية كوسيلة إحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها.

7-2-1- التعقيب على دراسات المحور الثاني:

من خلال العرض السابق للدراسات يتضح ما يلي:

1- من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث هدفت بعض الدراسات الى التعرف على درجة تطبيق معايير الجودة كما في دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية. ودراسة سمية شاتي يونس هندي (2009) التي هدفت هذه الدراسة إلى نقد وتحليل كتب التربية الوطنية الفلسطينية للصفوف الأساسية الأربعة: (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) في ضوء معايير مقترحة. ودراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية. ودراسة خواجي، أبرار (2009) التي هدفت الى التعرف الى مدى تحقيق معايير الجودة في محتوى كتابي الأحياء للصف الثالث ثانوي في الجمهورية اليمنية والمملكة العربية السعودية. ودراسة خليفة وشبلاق (2012) التي هدفت إلى الكشف عن معايير تطبيق الجودة في مجال الكتب المدرسية، وبناء أداة قياس وتقييم تتضمن معايير الجودة، وتوظيفها في الحكم على جودة كتب المنهاج الفلسطيني الجديد للصفوف الأربعة. في حين هدفت دراسة علي راشد (1991) الى تحديد أهم الأساسيات التي يجب أن يتضمنها كتاب العلوم المدرسي. أما دراسة سنان (1989) فهدفت الى بناء وتطوير قائمة من مواصفات الكتاب المدرسي واستخدامها في تقييم كتب الكيمياء في المرحلة الثانوية في اليمن. ودراسة الغامدي عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي (2014) التي هدفت إلى تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة للمعلمين المتعلقة بالجانب الشخصي والعلمي والتربوي المهني والاجتماعي. ودراسة "الورثان" (2004) التي هدفت الى التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم

لهذه المعايير، والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير. ودراسة الوليد وسعد (2004) التي هدفت الى تحديد درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

2- من حيث المنهج:

اشتركت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة الغامدي عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي (2014)، ودراسة خليفة وشبلاق (2012). ودراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011). دراسة خواجي، أبرار (2009). دراسة "الورثان" (2004)، دراسة الوليد وسعد (2004). دراسة علي راشد (1991). دراسة سنان (1989). بينما دراسة سمية شاتي يونس هندي (2009) استخدمت تقنية تحليل المحتوى.

3- من حيث المجتمع والعينة:

تفاوتت الدراسات السابقة من حيث المجتمع والعينة، فبعضها اقتصرت على دراسة الكتب الدراسية مثل دراسة سمية شاتي يونس هندي (2009) حيث حددت عينتها في كتب التربية الوطنية، لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، الأول والثاني والثالث والرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني. بينما دراسة علي راشد (1991) حددت عينتها في وحدة دراسية من كتاب العلوم المدرسي. وبعضها اقتصرت على عينة المعلمين والمشرفين مثل دراسة الغامدي عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي (2014). في حين بعضها استخدمت عينة من المعلمين والمشرفين والمديرين كما في دراسة دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998). بينما اقتصرت بعض الدراسات على المعلمين فقط مثل دراسة "الورثان" (2004)، ودراسة سنان (1989) ودراسة خواجي، أبرار (2009). أما دراسة الوليد وسعد (2004) ودراسة خليفة وشبلاق (2012): فاستخدمتا عينة المشرفين التربويين.. ودراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي استخدمت عينة المديرين.

اشتركت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدامها عينة المعلمين.

4- من حيث الأدوات:

تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة في تقويم المناهج وجمع المعلومات والبيانات، فأعتمد في بعضها على أداة تحليل المحتوى مثل دراسة دراسة سمية شاتي يونس هندي (2009) ودراسة دراسة علي راشد (1991). بينما اعتمدت دراسات على اعداد استبانة كما في دراسة الغامدي عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي (2014) ودراسة الوليد وسعد (2004) ودراسة معزوز جابر جميل صالح (1998). ودراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) ودراسة "الورثان" (2004). دراسة الوليد وسعد (2004). دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998). بينما اعتمدت دراسات أخرى على اعداد قائمة

معايير كما في دراسة خليفة وشبلاق (2012) الذين قاما بإعداد قائمة معايير تصلح كأداة تقويم معايير الجودة في الكتب المدرسية، أما دراسة دراسة خواجي، أبرار (2009) فاستخدمت استمارة تحليل المحتوى واستبانة. وقامت دراسة سمية شاتي يونس هندي (2009) بإعداد قائمة معايير ودراسة سنان (1989) حيث قامت ببناء وتطوير قائمة من مواصفات الكتاب المدرسي.

5- من حيث النتائج:

اتفقت بعض الدراسات السابقة على توفر معايير الجودة، كما في دراسة الغامدي عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي (2014) التي توصلت نتائجها إلى أن معايير الجودة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي والعلمي والتربوي والاجتماعي قد حظيت بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين. ودراسة دراسة خليفة وشبلاق (2012) التي أظهرت النتائج حصول مجال إعداد الكتب وتأليفها على الرتبة الأولى وحصول مجال: الأساس السيكولوجي والتربوي للكتاب على الرتبة السادسة والأخيرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في محتوى هذه الكتب والتغلب على أهم نواحي الضعف والقصور فيها، بحيث تلائم خصائص الطلبة واحتياجاتهم وترقى إلى مستوى الجودة العالمية. ودراسة "الورثان" (2004) التي أشارت إلى أن جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم حظيت على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين. وأنه لا توجد فروق بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة، ماعدا متغير الجنس. كما حظيت جميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة، بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، وأشارت إلى أن أكثر المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بدرجة كبيرة هي: ضعف فاعلية نظم المكافآت والحوافز وعدالتها، والكثافة العددية المرتفعة للطلاب داخل الفصول الدراسية. ودراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) التي وجدت إن درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية كانت كبيرة. ووجود فروق في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية لصالح الإناث وعدم وجود فروق تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة.

في حين اشارت دراسات اخرى على توفر معايير الجودة بدرجة متوسطة كما في دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي توصلت الى وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات. وعدم وجود فروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات. ودراسة خواجي، أبرار (2009) التي خلصت نتائجها إلى: أن معايير الجودة قد اقتربت نوعاً ما من معايير الجودة المطلوبة في المحتوى كما أوضحت أن هناك عدداً كبيراً من المعايير ضعيفة، ودراسة سمية شاتي يونس هندي (2009) التي جاءت درجة

تحقيقها للمعايير متوسطة. كما أظهرت نتائجها أن درجة تحقيق المعايير الكلية لجميع الجوانب ولجميع الصفوف (الأول، الثاني، الثالث، والرابع) متوسطة، وقد جاءت درجة تحقيق المعايير الكلية ولجميع الصفوف مجتمعة متوسطة. وتوصلت دراسة الوليد وسعد (2004) إلى عدم وجود فروق في معايير تطبيق ضمان الجودة في المدرسة الأردنية. ودراسة سنان (1989) التي توصلت الدراسة الى بناء وتطوير قائمة من مواصفات الكتاب المدرسي لاستخدامها في تقويم كتب الكيمياء في المرحلة الثانوية. أما دراسة علي راشد (1991) توصلت الدراسة الى غياب مجموعة من الأساسيات كتاب العلوم المدرسي'.

7-3- البحوث والدراسات التي اهتمت بتحليل وتقويم محتوى كتب مدرسية أخرى:

1-دراسة اميرة ابراهيم حربية، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015) بعنوان " تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص". هدف البحث الى تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص. يقتصر البحث الحالي على: كتاب الكيمياء للصف السادس علمي الطبعة الثالثة- 2014 م ومدرسي الكيمياء للصف السادس علمي في المدارس النهارية التابعة الى المديرية العامة لتربية بابل. والمشرفين الاختصاصيين لمادة الكيمياء في المديرية العامة لتربية بابل. للعام الدراسي (2015/2014). ويتكون المجتمع الاصلي للبحث من جميع الاختصاصيين التربويين وجميع المدرسين والمدرسات لمادة الكيمياء للصف السادس العلمي للعام الدراسي 2014 - 2015 م في المديرية العامة لتربية محافظة بابل اذ بلغ مجموع أفراد مجتمع البحث (5) أفراد من الاختصاصيين التربويين و (163) مدرساً ومدرسة. اعتمد الباحث العينة الأصلية للمجتمع البحث والبالغ عددها (125) فرداً بعد استبعاد العينة الاستطلاعية في مركز المحافظة واقتضيها، من مشرفين اختصاصيين ومدرسين ومدرسات، في كافة مدارس المحافظة والتي يدرس فيها السادس العلمي. واستخدم الباحث اداة أعدها وطورها على شكل استبانة واحدة للمشرفين التربويين والمدرسين، وشملت على (129) فقرة من فقرات تقويم كتاب الكيمياء السادس العلمي وسبع مجالات هي:(جودة مقدمة الكتاب، جودة الأهداف، جودة محتوى المادة التعليمية ، جودة الأنشطة التعليمية، جودة الأشكال التوضيحية والرسوم والصور والمخططات البيانية، جودة اساليب تقويم التعلم والأسئلة الداخلة في التقويم، الاخراج والطباعة.) ومن اجل اكتساب الأداة سمة الصدق عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين كان عددهم (35) خبيراً ، واستخدم الباحث مربع (كاي) لحذف الفقرات أو تعديلها حسب اتفاق الخبراء، وكانت النتيجة الحصول على (129) فقرة بصيغتها النهائية، موزعة على المجالات السبعة، وبمعامل ثبات لكل

المجالات (0.88)، وهذه النسبة جيدة مما يدل على ثبات الاستبيان. وحللت النتائج باستخدام الفئات المدى لمعرفة تحقق مجالات الكتاب ومعدل الأوساط المرجحة ومعدل الأوزان المئوية كوسائل احصائية بالنسبة لل فقرات، بعد تفريغ استجابات المدرسين والمدرسات والاختصاصيين التربويين لكل فقرة من الفقرات، وتوصل الباحث الى أن جميع مجالاته حصلت على درجة جيدة باستثناء مجال جودت الاخراج حصل على جيد جيداً.

وحجم الكتاب لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة في الخطة السنوية، وكذلك لا تكفي الحصة المقررة للإجراء الجانب العلمي، وعدم وجود مساعد مختبر كما هو معمول في البرامج التعليمية في الدول المتقدمة، ويجب الاهتمام بالكيمياء العضوية والحياتية، لما لهم من دور كبير جداً في الحياة اليومية، وفائدة كبير في توعية المجتمع بهذه العلوم المباشرة في حياة الناس

2- دراسة الأشقر وآخرون (2014) هدفت إلى تحديد مستوى الجودة في كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر علوم، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، أما عينة الدراسة فقد اشتملت على 26 معلم ومعلمة و (06) مفتشاً تربوياً بمحافظات غزة. وقد تم اختيارهم بطريقة طبقية (وعشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة. واستخدم الباحثون استبانة مكونة من (42) فقرة وزعت على أربعة مجالات. أما الأسلوب الإحصائي فقد اعتمد الباحثون على التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المجال الأول والمتعلق (بالشكل العام والإخراج الفني) قد احتل المرتبة الأولى لمستوى الجودة بوزن نسبي قدره (02.3 %) أما المرتبة الرابعة فقد احتلها المجال الثالث المتعلق (بأسلوب كتابة المؤلف) بوزن نسبي (33%) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي ومعلمات الفيزياء للصف الحادي عشر علوم تعزى إلى جنس المعلم (ذكر-أنثى) لصالح المعلمين الذكور.

3-دراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012) بعنوان "تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية". هدفت الدراسة إلى تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية وذلك من خلال الكشف عن مدى توافر معايير الجودة العالمية في مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والبحث عن قوائم تختص بجودة مقررات تكنولوجيا المعلومات وذلك من خلال المواقع الإلكترونية المختصة بجودة المقررات، والتواصل مع ذوي الاختصاص في عدد من الدول، ومن ثم ترجمة هذه القوائم وإعداد قائمة تم استخلاصها من عدة قوائم، حيث تكونت قائمة معايير الجودة في صيغتها النهائية من (85) معياراً موزعة على أربع مجالات وهي (الأهداف التعليمية - المحتوى التعليمي -

الأنشطة التعليمية التعلمية -التقويم). وقد تكون مجتمع الدراسة من كتاب تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر وكتاب تكنولوجيا المعلومات للصف الثاني عشر، كما توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أظهرت نتائج تحليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر عدم توازن النسب المئوية لتكرارات المعايير، حيث كانت نسب التوافر المئوية لكل مجال من إجمالي المعايير كالتالي:

- مجال الأهداف التعليمية حصل على نسبة توافر 68.26 %.

- مجال المحتوى التعليمي حصل على نسبة توافر 62.77 %.

- مجال الأنشطة التعليمية التعلمية حصل على نسبة توافر 65.78 %.

- مجال التقويم حصل على نسبة توافر 96.06 %.

2- أظهرت نتائج تحليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الثاني عشر عدم توازن النسب المئوية

لتكرارات المعايير، حيث كانت نسب التوافر المئوية لكل مجال من إجمالي المعايير كالتالي:

- مجال الأهداف التعليمية حصل على نسبة توافر 63.48 %.

- مجال المحتوى التعليمي حصل على نسبة توافر 55.87 %.

- مجال الأنشطة التعليمية التعلمية حصل على نسبة توافر 74.28 %.

- مجال التقويم حصل على نسبة توافر 85.81 %.

4-دراسة عارف اسعد جمعة (2012) بعنوان: تقويم محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء

المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها دراسة تحليلية

تقويمية لمناهج التربية الإسلامية لصفى السابع الأساسي والأول الثانوي العام في سورية. هدفت

الدراسة إلى تعرف آراء مدرسي مادة التربية الإسلامية حول جودة المفاهيم التربوية البيئية والصحية

والجنسية، وجودة كتابي التربية الإسلامية لصفى السابع الأساسي والأول الثانوي العام. واتبع الباحث

المنهج الوصفي التحليلي في بناء أدوات البحث وتفسير نتائجه مستخدماً استبانة تهدف إلى تقصي آراء

مدرسي مادة التربية الإسلامية حول جودة المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية في الكتابين السابقين

الذكر ومدي توفر معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها وتم اختيار عينة ممثلة للمجتمع تكونت من (84)

مدرساً ومدرسة تمثل نسبة 25% من المجتمع الأصلي لمدرسي مادة التربية الإسلامية في محافظة دمشق

من مجموع عدد المدرسين لمادة التربية الإسلامية بلغ (338) مدرساً ومدرسة.

توصل البحث إلى نتائج عدة ومنها:

1-نتائج آراء المدرسين حول جودة كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي:

-محور محتوى الكتاب : رأى المدرسون بأن معايير جودة محتوى الكتاب محققة بدرجة متوسطة. حيث

دلّ على ذلك قيمة المتوسط العام لإجابات المدرسين (3.18) .

-محور أساليب عرض الكتاب: مال متوسط إجابات المدرسين إلى (3,45) مما يدل على تحقق جودة أساليب عرض الكتاب بدرجة متوسطة.

-محور الوسائل الإيضاحية: أشار المتوسط العام لإجابات المدرسين (3.03) إلى تحقق بنود محور الوسائل الإيضاحية بدرجة متوسطة.

- محور مجال إخراج الكتاب: بلغت نسبة متوسط إجابات المدرسين حول جودة إخراج الكتاب (3,39) مما يدل على تحقق مجال الإخراج بدرجة متوسطة.

-محور مجال أسئلة التقويم في الكتاب : بلغت نسبة متوسط إجابات المدرسين (3,39) مما يشير إلى تحقق جودة أسئلة التقويم بدرجة متوسطة.

-لم تظهر المتغيرات (المؤهل العلمي والتربوي، سنوات الخبرة) أي تأثير في إجابات المدرسين حول جودة محتوى الكتاب وأسلوب عرض الكتاب ومجال الوسائل الإيضاحية وإخراج الكتاب. مما يدل على توافق آراء المدرسين وتقارب إجاباتهم حول هذه المحاور.

2- نتائج آراء المدرسين حول جودة كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام.

-محور محتوى الكتاب رأى المدرسون أن معايير جودة المحتوى تحققت بدرجة ضعيفة، حيث كانت نسبة المتوسط العام للإجابات (2.71).

- محور أسلوب عرض الكتاب: مالت إجابات المدرسين للقول بتحقيق جودة أسلوب عرض المحتوى بدرجة متوسطة دل على ذلك المتوسط العام لإجابات المدرسين والذي بلغت قيمته (3.28).

- محور الوسائل الإيضاحية: رأى المدرسون أن معايير الوسائل الإيضاحية تحققت بدرجة ضعيفة ودل على ذلك قيمة المتوسط (2.70).

- محور إخراج الكتاب: مالت آراء المدرسين إلى القول بتحقيق جودة إخراج الكتاب بدرجة متوسطة، دل على ذلك قيمة المتوسط العام لإجابات المدرسين (3.24).

- محور أسئلة التقويم في الكتاب: مال المدرسون إلى القول بتحقيق جودة أسئلة التقويم بدرجة متوسطة دل على ذلك قيمة المتوسط العام لإجابات المدرسين (3.71).

- لم تظهر متغيرات البحث (المؤهل العلمي والتربوي، سنوات الخبرة) أي فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المدرسين في المجالات (محتوى الكتاب، وأساليب عرض الكتاب، والوسائل التعليمية في الكتاب، وإخراج الكتاب، ومجال أسئلة التقويم مما يدل على توافق آراء المدرسين حول هذه المحاور المتعلقة بجودة الكتاب).

5-دراسة محمود طيوب ورمضان درويش ومحمود حسن حسين (2011) بعنوان: " تقويم مستوى جودة الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) وفق المعايير العالمية " إن ضرورة

التقويم باستخدام المعايير العالمية وتطوير المناهج في ضوءها يعد أنموذجاً لضمان الجودة وإدارتها من حيث تحسين المدخلات والعمليات للوصول إلى مخرجات أكثر كفاءة، لذلك تعد هذه المعايير أساساً للحكم على الجودة. ويتناول البحث الحالي تقويم مستوى جودة الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) وفق المعايير العالمية من خلال تصميم استبانة وجهت إلى عينة من المعلمين في هذه المرحلة وتتضمن المحاور التالية: إعداد الكتب وتأليفها، الأساس السيكولوجي والتربوي للكتاب، المادة العلمية للكتاب، الأنشطة والأساليب التعليمية، أساليب تقويم التلاميذ، لغة الكتاب وإخراجه، وبعد الدراسة والتحليل تمّ التوصل إلى النتائج التالية:

- تتوافق الكتب المدرسية مع المعايير العالمية للجودة بدرجة تتراوح بين المتوسط والجيد في معظمها سواء من حيث إعداد الكتاب، ومادته العلمية، والأنشطة والأساليب، وأساليب التقويم، ولغة وإخراج الكتاب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى توافق الكتب المدرسية مع المعايير العالمية للجودة تعزى إلى متغير الخبرة في التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى توافق الكتب المدرسية مع المعايير العالمية للجودة تعزى إلى متغير الاختصاص.

6-دراسة (فتح الله، 2007) هدفت إلى تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية. وتوصلت نتائجها إلى قائمة بالمعايير الواجب توافرها في منهج التكنولوجيا اشتملت على (43 معياراً) تحت ستة محاور رئيسية: (الأهداف، والمحتوى، وأسلوب تقديم المادة، والأنشطة التعليمية، التقويم والتدريبات، ودليل معلم المادة). كما توصلت إلى أنّ منهج التكنولوجيا لم يحقق بعض المعايير التي ينبغي مراعاتها في المنهج.

7-دراسة أبو تيم (2002) بعنوان " تقويم كتاب التكنولوجيا للصف السادس الأساسي في محافظات غزة". هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب التكنولوجيا للصف السادس الأساسي في محافظات غزة، وذلك من خلال تعرف التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتاب التكنولوجيا للصف السادس الأساسي للمجالات السبعة التالية: المادة العلمية، طريقة تنظيم وعرض المحتوى، الأنشطة العلمية، انقراءة الكتاب، الأشكال والرسوم التوضيحية، وسائل التقويم والإخراج، وذلك بهدف تحديد أوجه القصور فيها وكشفها من أجل تجنبها والابتعاد عنها، وكذلك تحديد أوجه القوة بهدف تعزيزها وتدعيمها، كذلك استهدفت الدراسة التعرف إلى مستوى محتوى منهاج التكنولوجيا حسب المستويات المعرفية لبياجيه، ومدى مناسبة لطلاب الصف السادس الأساسي. اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً اختباراً لقياس النمو العقلي للتلاميذ، وأداة تحليل محتوى منهاج التكنولوجيا للصف السادس الأساسي في ضوء المستويات المعرفية لبياجيه، واستبيانته - بعد حساب صدقها وثباتها - قام بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (44) معلماً

ومعلمة، و (2132) تلميذاً وتلميذة من أصل (6427) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم عشوائياً وأظهرت النتائج أن تحقيق مجال المادة العلمية للكتاب درجة متوسطة، وقد حققت بعض المعايير فيه بدرجة عالية، وقد تحقق معيار واحد بدرجة منخفضة، والذي يتعلق بارتباط المادة العلمية بخبرات التلاميذ السابقة.

- حقق مجال عرض وتنظيم محتوى الكتاب درجة متوسطة، وقد حققت بعض المعايير فيه بدرجة عالية، وقد تحقق معيار واحد بدرجة منخفضة، والذي يتعلق بتوجيه حديث محتوى الكتاب إلى التلاميذ مراعيًا أنهم بنون وبنات، وتحقق معيار واحد فقط بدرجة لا يتوافر.

- حقق مجال الأنشطة العلمية للكتاب درجة متوسطة، وقد حققت بعض المعايير فيه بدرجة عالية، وقد تحقق معيار واحد بدرجة منخفضة، والذي يتعلق بتناسب الأنشطة وقت حصص التكنولوجيا، وتحقق معيار واحد فقط بدرجة لا يتوافر، وهو: تراعي الأنشطة إمكانيات المدرسة المادية.

- حقق مجال الناحية الفنية والإخراج للكتاب درجة عالية، وقد حققت بعض المعايير فيه بدرجة عالية جداً.

- لم يحصل أي مجال من مجالات الكتاب السبعة على درجة تقدير عالية جداً، بينما حصلت ثلاثة منها على درجة عالية، وهي الأشكال والرسوم التوضيحية، الناحية الفنية والإخراج، ومقروئية الكتاب، بينما حصلت أربعة منها على درجة متوسطة، وهي عرض وتنظيم المحتوى، المادة العلمية، والأنشطة، ووسائل التقويم. وقد احتل مجال الرسوم التوضيحية والأشكال الترتيب الأول، ثم مجال الناحية الفنية، ثم مجال مقروئية الكتاب، ثم مجال عرض وتنظيم المحتوى، ثم مجال المادة العلمية، وقد بلغ التقدير الإجمالي للكتاب درجة عالية.

8- دراسة شومان (2002) وهي بعنوان "تقويم منهاج الرياضيات الفلسطيني للصف السادس الأساسي هدفت الدراسة إلى تقويم منهاج الرياضيات الفلسطيني للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظات غزة، الذي طبق لأول مرة كطبعة تجريبية بغرض معرفة نجاح هذا المنهاج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً بطاقة ملاحظة، وأداة تحليل المحتوى، واستبانة بعد حساب صدقها وثباتها - قام بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (165) معلماً، و(6) موجهين، تم اختيارهم عشوائياً فكانت العينة (87) معلماً بنسبة (54%) من مجتمع الدراسة طبقت عليهم الاستبانة، وكانت ملاحظة الأداء (35) بنسبة (21%) وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام لمنهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي يساوي (60%) وهي نسبة تقع ضمن بداية الحد الأدنى المقبول تربوياً.

9- أحمد علي حيدرة (2001) وهي بعنوان تقييم كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي للعام الدراسي 98-99 من وجهة نظر الموجهين والمعلمين في محافظة عدن ولحج وأبين " هدفت هذه الدراسة إلى: تقييم كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي للعام الدراسي 98-99 من وجهة نظر الموجهين والمعلمين في محافظة عدن ولحج وأبين، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء استبانة تكونت من 71 فقرة توزعت على خمسة محاور رئيسية هي: محتوى الكتاب، إخراج الكتاب، تقويم الكتاب، الوسائل والأنشطة التعليمية، لغة الكتاب. وتم تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة من الموجهين والمعلمين التربويين البالغ عددهم (10) موجهين (55) معلماً. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بالآتي:

- ضرورة إشراك المعلم في تطوير المناهج وإعداد الكتب المدرسية.

- العمل على توفير شروط ومواصفات جيدة للكتاب المدرسي للمرحلة الثانوية عند التأليف.

- يتضمن الكتاب إجابات للمعادلات والتمارين والمسائل الكيميائية المعقدة.

- يتضمن أسئلة للتقويم كي تقيس المستويات المختلفة للطالب وتراعي الفروق الفردية.

- توفير أنشطة كافية.

- يتضمن قراءات إضافية وقائمة بالمصطلحات العلمية.

10- دراسة فريد عبد الرحمن النيرب (1998) بعنوان " واقع منهاج التعليم التقني في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين " هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع منهاج التعليم التقني في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وفيما إذا كان هذا الواقع كمتغير تابع يتأثر بالمتغيرات التصنيفية: المؤهل العلمي للمعلم وعدد سنوات خبرته التدريسية وتخصصه العلمي ومجال تدريسه والمؤسسة المشرفة. وقد تمت دراسة المجتمع الكلي بسبب صغر حجم المجتمع والبالغ عدد أفراد (113) معلماً موزعين على ثلاث كليات تقنية. كما توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أساليب التقويم في التعليم التقني بمتوسط حسابي (3.84).

- طرق تدريس التعليم التقني والوسائل المساعدة بمتوسط حسابي (3.74).

- أهداف التعليم التقني بمتوسط حسابي (3.69).

- كفاية معلم التعليم التقني بمتوسط حسابي (3.55).

- محتوى التعليم التقني بمتوسط حسابي (3.35).

- مؤسسات التعليم التقني وشموليتها بمتوسط حسابي (3.01).

11- دراسة جامل (1998) بعنوان: "دراسة تقويمية لكتب المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي الجمهورية اليمنية" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تأليف كتب المواد الاجتماعية وبالتحديد

كتب الجغرافية بمرحلة التعليم الأساسي، ومدى التزام مؤلفي الكتب بالأسس والمعايير العلمية الواجب توافرها. وهدفت الدراسة أيضاً إلى تطوير قائمة المعايير التي ينبغي في ضوءها تقويم وتطوير الكتب المدرسية باستخدام ام المنهج الوصفي التحليلي، و استخدم الباحث الاستبانة وبطاقة التقويم وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (150) مدرساً من مدرسي الجغرافيا، في المدارس الابتدائية والذي لهم خبرة طويلة في التدريس في مدارس محافظة صنعاء. واستخدم الباحث أدوات متعددة لغرض تحقيق أغراض الدراسة حيث استخدم استبيان لمعرفة آراء المعلمين على نقاط القوة والضعف في كتب الجغرافيا وضمت الاستبانة أربعة محاور رئيسية هي: تأليف الكتب، الشكل والإخراج، الوسائل والأنشطة التعليمية. واستخدم كذلك بطاقة التقويم لتحليل المحتوى واستخدم النسبة المئوية وقيمة (كا²) في المعالجات الإحصائية للدراسة. أظهرت النتائج الخاصة بالاستبانة أن كتب الجغرافيا لم تراعى الشروط العلمية عند التأليف والخصائص النفسية للطلاب، وأن المعلومات معقدة وتفتقر إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وفيما يتعلق بالأسئلة فإنها غير مرتبطة بالأهداف والمحتوى وينقصها التنوع ولا تساعد على التدريب والتقويم.

12- أمينة المذن، وعبد الوهاب كامل (1989) بعنوان " تقويم كتاب الطالب للعلوم في الصف لثالث للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت من خلال التعرف على آراء مجموعة من المعلمين والمعلمات" استهدفت تقويم كتاب الطالب للعلوم في الصف لثالث للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت من خلال التعرف على آراء مجموعة من المعلمين والمعلمات. وأظهرت النتائج أن هناك سلبيات في الكتاب المدرسي منها أن حجم الكتاب لا يتوافق مع النمو العقلي للطلاب ولا يتفق مع تنظيم المعلومات وتسلسلها مع المعلومات السابقة، كما يعاني الكتاب من صعوبة تنفيذ الأنشطة التعليمية التعليمية، ومن وجود بعض الأخطاء المطبعية، ويفيض الكتاب بالمعلومات والمفاهيم العلمية الكثيرة.

13- دراسة الطورة (1994) هدفت إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين؛ للكشف عن نقاط القوة والضعف فيها، ولتحقيق هذا الغرض طور الباحث استبانة مؤلفة بشكلها النهائي من (57) فقرة غطت مجالات: الإخراج الفني، والمقدمة، والمحتوى، وأسلوب العرض، والوسائل والأنشطة والتقويم. وقد استخدم الباحث الإحصاء الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- بلغ عدد الفقرات التي جاءت في المستوى القوي (27) فقرة في كتاب التاريخ، و(46) فقرة في كل من كتابي الجغرافيا والتربية الوطنية، أما بقية الفقرات للكتب الثلاثة فجاءت في المستوى المتوسط.
- كان أفضل مجالات الكتب الثلاثة تقديراً مجال " الإخراج الفني "، وأقلها تقديراً مجال " وسائل التقويم " في كتابي التاريخ والجغرافيا، ومجال المقدمة في كتاب التربية الوطنية.

- نالت مجالات الإخراج الفني والمقدمة والمحتوى، تقديرات قوية في كتاب التاريخ، في حين نالت بقية المجالات تقديرات متوسطة.

- جاءت جميع مجالات كتاب الجغرافيا في المستوى القوي.

- جاءت جميع مجالات كتاب التربية الوطنية في المستوى القوي، باستثناء مجالي المقدمة ووسائل التقويم، اللذين جاءا في المستوى المتوسط.

- نال كل من كتابي الجغرافيا والتربية الوطنية تقديرا إجماليا قويا، وبمتوسط حسابي مقدراه (3,47) لكل منهما وعلى التوالي، في حين نال كتاب التاريخ تقديرا إجماليا (3,59).

14- دراسة خريشة (1994) هدفت الدراسة إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي في ضوء معايير أعدها الباحث، أجريت هذه الدراسة في الأردن. واحتوت على (119) معيارا موزعة على ستة مجالات رئيسة هي: (إخراج الكتاب ومحتواه، وعرض محتواه، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والأسئلة والتدريبات) وقد تكونت عينة الدراسة من (159) معلما، و (16) مشرفا تربويا للتعرف على درجة تقديرهم لمدى توافر معايير كل مجال من هذه المجالات، ومدى توافر معايير هذه المجالات مجتمعة في كتب التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي، كذلك التعرف إذا كان هناك فروق في درجة تقدير المعلمين والمشرفين لمدى توافر معايير كل مجال من المجالات، ومدى توافرها مجتمعة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تتحقق معايير المجال الأول المتعلق بالشكل والإخراج بدرجة عالية لدى المعلمين والمشرفين.

- تتحقق معايير المجال الثاني المتعلق بالمحتوى وبدرجة عالية لدى المعلمين، وبدرجة متوسطة لدى المشرفين.

- تتحقق معايير المجال الثالث المتعلق بعرض محتوى الكتاب بدرجة متوسطة لدى المعلمين، وبدرجة ضعيفة لدى المشرفين - تتحقق معايير المجال الرابع المتعلق بالوسائل التعليمية، والمجال الخامس المتعلق بالأنشطة التعليمية، والمجال السادس المتعلق بالأسئلة والتدريبات، بدرجة ضعيفة لدى كل من المعلمين والمشرفين.

- تتحقق معايير المجالات الست مجتمعة بدرجة متوسطة لدى كل من المعلمين والمشرفين.

15- دراسة بروفي: (1992) Brophy هدفت الدراسة إلى تقويم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية، في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان محور اهتمام الدراسة بالمجالات الرئيسية التالية: (الأهداف، المحتوى، أسلوب العرض، الوسائل التعليمية والأنشطة والواجبات، والتقويم) وأشارت الدراسة إلى نتائج عديدة منها:

- لم تكن الأهداف مصاغة بدلالة الفعل السلوكي عند المتعلمين، وعدم تركيزها على المستويات العقلية العليا، كالتحليل والتركيب وإصدار الأحكام. وكان جلّ تركيزه ا على الحقائق، كذلك المحتوى فقد ركز على الحقائق، ولم يهتم بالمبادئ إلا قليلا، كذلك لم يركز على العلوم الاجتماعية بشكل عام، وإنما ركز على مادتي التاريخ والجغرافيا، ولم يهتم بعرض الأفكار الأساسية، ولم يراع البنية التنظيمية المنطقية للمحتوى، ولا التكامل في موضوعات المحتوى، إضافة إلى تدني وظيفته، وعدم قدرته على تنمية التفكير الناقد عند الطلاب.

- أما الوسائل التعليمية، فكانت متنوعة وكثيرة، وممتعة وفعالة، ومرتبطة بالمحتوى وتزيد من فهم الطلبة للدروس، كذلك الأنشطة التي تنوعت وتعددت كأنشطة التفكير الناقد والعمل الكتابي، وعمل مخططات وصور بيانية وخرائط، والنشاطات التعاونية ولعب الأدوار، والزيارات الميدانية، وإجراء المقابلات.

16-دراسة عبد الرحمن وآخرون (1979) بعنوان: دراسة تحليلية للكتب المدرسية في الرياضيات في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. هدفت الدراسة الى تحليل الكتب المدرسية في الرياضيات في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. واستخدمت الدراسة كتب الرياضيات من جوانب متعددة وأبعاد مختلفة مثل محتوى الكتاب وطريقة العرض، ولغة الكتاب والأشكال التوضيحية التي في الكتاب. ولقد خلصت الدراسة إلى أن هذه الكتب سلكت طرقاً متباينة في معالجتها للمواضيع المختلفة، وأن الأسلوب التربوي في عرض المادة غير متوفر، وأن هذه الكتب لا تساعد الطالب على التعلم الذاتي، كما أن اللغة التي كتبت بها كانت فوق مستوى فهم وإدراك الطلاب في هذه المرحلة وأن الأمثلة المعروضة غير واضحة وغير دقيقة ، وأن هناك الكثير من الخصائص التي ينبغي إن تتوفر في الكتاب المدرسي غير متوفرة مثل إخراج الكتب وتنظيمها، وأوصى بضرورة أشراك المعلمين والموجهين الفنيين في التعليم الثانوي وأساتذة الجامعات عند تأليف الكتب المدرسية.

7-3-1-التعقيب على دراسات المحور الثالث:

من خلال العرض السابق للدراسات يتضح ما يلي:

1-من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث هدفت بعض الدراسات الى تحليل مقررات المواد في ضوء معايير معينة مثل دراسة: اميرة ابراهيم حربة، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015) التي هدفت الى تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة. ودراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012) التي هدفت الى تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية. ودراسة عارف اسعد جمعة (2012) التي هدفت الى تقويم محتوى مناهج التربية

الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها. ودراسة محمود طيوب ورمضان درويش ومحمود حسن حسين (2011) التي هدفت الى تقييم مستوى جودة الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) وفق المعايير العالمية. في حين دراسة خريشة (1994) هدفت الدراسة إلى تقييم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي في ضوء معايير أعدها الباحث. في حين دراسة الأشقر وآخرون (2014) فهدفت الى تحديد مستوى الجودة في كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر علوم. ودراسة (فتح الله، 2007) التي هدفت إلى تقييم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية. ودراسة أبو تيم (2002) التي هدفت الى تقييم كتاب التكنولوجيا للصف السادس الأساسي في محافظات غزة. أما دراسة شومان (2002) فهدفت الدراسة إلى تقييم منهاج الرياضيات الفلسطيني للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. ودراسة أحمد علي حيدرة (2001) التي هدفت إلى تقييم كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي من وجهة نظر الموجهين والمعلمين. ودراسة فريد عبد الرحمن النيرب (1998) فهدفت إلى معرفة واقع منهاج التعليم التقني في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. ودراسة جامل (1998) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تأليف كتب المواد الاجتماعية وبالتحديد كتب الجغرافية بمرحلة التعليم الأساسي. ودراسة أمينة المذن، وعبد الوهاب كامل (1989) استهدفت تقييم كتاب الطالب للعلوم في الصف لثالث للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت من خلال التعرف على آراء مجموعة من المعلمين والمعلمات. ودراسة الطورة (1994) التي هدفت إلى تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين؛ للكشف عن نقاط القوة والضعف فيها. ودراسة بروفي: (1992) Brophy التي هدفت إلى تقييم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية، في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية. ودراسة عبد الرحمن وآخرون (1979) فهدفت الدراسة الى تحليل الكتب المدرسية في الرياضيات في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.

2- من حيث المنهج:

اشتركت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة دراسة اميرة ابراهيم حربة، دراسة فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015)، دراسة الأشقر وآخرون (2014)، دراسة محمود طيوب ورمضان درويش ومحمود حسن حسين (2011)، ودراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012)، دراسة عارف أسعد جمعة (2012)، دراسة أبو تيم (2002)، دراسة شومان (2002)، دراسة أحمد علي حيدرة (2001). دراسة فريد عبد الرحمن النيرب (1998)، دراسة جامل (1999)، دراسة أمينة المذن، وعبد الوهاب كامل (1989). دراسة الطورة (1994). دراسة خريشة

(1994). بينما استخدمت دراسات أخرى تقنية تحليل المحتوى مثل دراسة: دراسة بروفي: (1992) Brophy، ودراسة عبد الرحمن وآخرون (1979). دراسة (فتح الله، 2007). وتشارك الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في هذا المحور في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

3- من حيث المجتمع والعينة:

تفاوتت الدراسات السابقة من حيث المجتمع والعينة، فبعضها اقتصرت على دراسة الكتب الدراسية مثل دراسة بروفي: (1992) Brophy، ودراسة عبد الرحمن وآخرون (1979). دراسة (فتح الله، 2007). وبعضها اقتصرت على المعلمين والمعلمات مثل: دراسة فريد عبد الرحمن النيرب (1998)، دراسة محمود طيوب ورمضان درويش ومحمود حسن حسين (2011)، دراسة جامل (1998)، دراسة أمينة المذن، وعبد الوهاب كامل (1989)، دراسة الطورة (1994). دراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012). دراسة عارف اسعد جمعة (2012). دراسة أبو تيم (2002). وبعضها اقتصرت على المعلمين والمعلمات والمشرفين مثل: دراسة شومان (2002). دراسة اميرة ابراهيم حرية، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015)، ودراسة خريشة (1994). دراسة الأشقر وآخرون (2014). بينما استخدمت أحمد علي حيدرة (2001) عينتها من المعلمين والموجهين. وتشارك الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في هذا المحور في استخدام عينة المدرسين.

4- من حيث الأدوات:

تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة في تقويم المناهج والكتب وجمع المعلومات والبيانات، فأعتمد في بعضها على أداة تحليل المحتوى مثل دراسة بروفي: (1992) Brophy، ودراسة عبد الرحمن وآخرون (1979). دراسة (فتح الله، 2007). بينما استخدمت أغلبية دراسات هذا المحور الاستبانة وهي من اعداد أصحاب الدراسات مثل دراسة أحمد علي حيدرة (2001) ودراسة محمود طيوب ورمضان درويش ومحمود حسن حسين (2011). دراسة اميرة ابراهيم حرية، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015). ودراسة الأشقر وآخرون (2014). في حين استخدمت دراسة شومان (2002) عدة أدوات وهي: بطاقة ملاحظة، وأداة تحليل المحتوى، والاستبانة. وتشارك الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في هذا المحور في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

5- من حيث النتائج:

اتفقت أغلب الدراسات السابقة على وجود نقاط قوة ونقاط الضعف في الكتب التي تم تقويمها، ومن مثل دراسة اميرة ابراهيم حرية، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015) التي توصلت الى أن جميع مجالات كتاب الكيمياء (جودة مقدمة الكتاب، جودة الأهداف، جودة محتوى المادة التعليمية، جودة الأنشطة التعليمية، جودة الأشكال التوضيحية والرسوم والصور والمخططات البيانية، جودة اساليب

تقويم التعلم والأسئلة الداخلية في التقويم، الإخراج والطباعة) حصلت على درجة جيدة باستثناء مجال جودت الإخراج حصل على جيد جيداً. اما دراسة دراسة أبو تيم (2002) فقد أكدت توافر معايير الجودة في كتاب التكنولوجيا بدرجات متفاوتة حيث لم يحصل أي مجال من مجالات الكتاب السبعة على درجة تقدير عالية جداً، بينما حصلت ثلاثة منها على درجة عالية، وهي الأشكال والرسوم التوضيحية، الناحية الفنية والإخراج، وانقرائية الكتاب، بينما حصلت أربعة منها على درجة متوسطة، وهي عرض وتنظيم المحتوى، المادة العلمية، والأنشطة، ووسائل التقويم. وقد احتل مجال الرسوم التوضيحية والأشكال الترتيب الأول، ثم مجال الناحية الفنية، ثم مجال انقرائية الكتاب، ثم مجال عرض وتنظيم المحتوى، ثم مجال المادة العلمية، وقد بلغ التقدير الإجمالي للكتاب درجة عالية. في حين دراسة الأشقر وآخرون (2014) اظهرت أن مستوى الجودة في كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر علوم أن المجال الأول والمتعلق (بالشكل العام والإخراج الفني) قد احتل المرتبة الأولى لمستوى الجودة، أما المرتبة الرابعة فقد احتلها المجال المتعلق (بأسلوب كتابة المؤلف) كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي ومعلمات الفيزياء للصف لصالح المعلمين الذكور. ودراسة محمود طيوب ورمضان درويش ومحمود حسن حسين (2011) التي توصلت الى أن الكتب المدرسية تتوافق مع المعايير العالمية للجودة بدرجة تتراوح بين المتوسط والجيد في معظمها سواء من حيث إعداد الكتاب، ومادته العلمية، والأنشطة والأساليب، وأساليب التقويم، ولغة وإخراج الكتاب. ووجدت فروق دالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى توافق الكتب المدرسية مع المعايير العالمية للجودة تعزى إلى متغير الخبرة في التدريس. وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير الاختصاص. ودراسة فريد عبد الرحمن النيرب (1998) التي أكدت أن واقع منهاج التعليم التقني (أساليب التقويم في التعليم التقني/ طرق تدريس التعليم التقني والوسائل المساعدة/ أهداف التعليم التقني/ كفاية معلم التعليم التقني) في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين يقع في المستوى الجيد. ما عدى محتوى التعليم التقني/ مؤسسات التعليم التقني وشموليتها جاءت في المستوى التقني المتوسط.

في حين اشارت دراسات اخرى على وجود نقاط قوة متوسطة في الكتب التي تم تقويمها كما في دراسة عارف اسعد جمعة (2012) التي توصلت الى أن مستوى جودة محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها جاء متوسطا حول جودة كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي (محتوى الكتاب/ أساليب عرض الكتاب/ الوسائل الإيضاحية/ مجال إخراج الكتاب/ مجال أسئلة التقويم في الكتاب). كما توصلت الى عدم وجود فروق دالة حول جودة محتوى الكتاب وأسلوب عرض الكتاب ومجال الوسائل الإيضاحية وإخراج الكتاب تبعا لمتغير المؤهل العلمي والتربوي، سنوات الخبرة. أما عن نتائج آراء المدرسين حول جودة كتاب التربية

الإسلامية للصف الأول الثانوي العام. فقد تحقق كل من (جودة أسلوب عرض المحتوى بدرجة متوسطة/ جودة إخراج الكتاب/ جودة أسئلة التقويم) بدرجة متوسطة اما بالنسبة لمعايير جودة المحتوى ومعايير الوسائل الإيضاحية تحققت بدرجة ضعيفة. كما توصلت الى عدم وجود فروق دالة حول جودة محتوى الكتاب وأسلوب عرض الكتاب ومجال الوسائل الإيضاحية وإخراج الكتاب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي، سنوات الخبرة. أما دراسة **شومان (2002)** فأظهرت النتائج أن المتوسط العام لمنهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي يساوي (60%) وهي نسبة تقع ضمن بداية الحد الأدنى المقبول تربوياً.

ودراسة الطورة (1994) التي اظهرت أن أفضل مجالات الكتب الثلاثة تقديراً هو مجال " الإخراج الفني"، وأقلها تقديراً مجال " وسائل التقويم " في كتابي التاريخ والجغرافيا، ومجال المقدمة في كتاب التربية الوطنية. ونالت مجالات الإخراج الفني والمقدمة والمحتوى، تقديرات قوية في كتاب التاريخ، في حين نالت بقية المجالات تقديرات متوسطة. وجاءت جميع مجالات كتاب الجغرافيا في المستوى القوي. كما جاءت جميع مجالات كتاب التربية الوطنية في المستوى القوي، باستثناء مجالي المقدمة ووسائل التقويم، اللذين جاءا في المستوى المتوسط. ونال كل من كتابي الجغرافيا والتربية الوطنية تقديراً إجمالياً قوياً.

ودراسة خريشة (1994) تتحقق معايير المجالات الست مجتمعة لكتب التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي بدرجة متوسطة لدى كل من المعلمين والمشرفين.

أما بعض الدراسات فقد اتفقت على عدم وجود توازن النسب المئوية لتكرارات المحاور. كما في دراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012) التي أظهرت نتائج تحليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر ومقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الثاني عشر عدم توازن النسب المئوية لتكرارات المعايير. أما دراسة (فتح الله، 2007) فقد توصلت الى توصلت الى أن منهج التكنولوجيا لم يحقق بعض المعايير التي ينبغي مراعاتها في المنهج. ودراسة **جامل (1998)** التي أظهرت نتائجها أن كتب الجغرافيا لم تراعى الشروط العلمية عند التأليف والخصائص النفسية للطلاب، وأن المعلومات معقدة وتفتقر إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وفيما يتعلق بالأسئلة فإنها غير مرتبطة بالأهداف والمحتوى وينقصها التنوع ولا تساعد على التدريب والتقويم. كما أظهرت دراسة **أمينة المذن، وعبد الوهاب كامل (1989)** أن هناك سلبيات في الكتاب المدرسي منها أن حجم الكتاب لا يتوافق مع النمو العقلي للطلاب ولا يتفق مع تنظيم المعلومات وتسلسلها مع المعلومات السابقة، كما يعاني الكتاب من صعوبة تنفيذ الأنشطة التعليمية التعليمية، ومن وجود بعض الأخطاء المطبعية، ويفيض الكتاب بالمعلومات والمفاهيم العلمية الكثيرة.

ودراسة بروفي (1992) Brophy التي أظهرت نقائص في المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية، في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية لا سيما الأهداف والمحتوى، أما الإيجابيات فتمثلت في الوسائل التعليمية والأنشطة والواجبات وأسلوب العرض والتقويم). ودراسة عبد الرحمن وآخرون (1979) التي أظهرت نقائص في الكتب المدرسية في الرياضيات في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية وهي غياب الأسلوب التربوي في عرض المادة، اللغة فوق مستوى فهم وإدراك الطلاب، الأمثلة المعروضة غير واضحة وغير دقيقة، ضعف إخراج الكتب وتنظيمها.

-تعقيب عام على الدراسات السابقة:

-بعد عرض الدراسات السابقة، وجد الباحث أن هناك علاقة بين تلك الدراسات ودراسته الحالية، ومن تلك الدراسات ما تناول موضوع الكتب المدرسية المتعلقة بمنهج اللغة العربية أو فروعها، ومنها ما تعلق بمنهج وكتب المواد الدراسية الأخرى ومنها ما تعلق بالاتجاهات نحو التحديث أو التطوير أو اللغة العربية.

-اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في المنهج الذي اعتمدته تلك الدراسات وهو المنهج الوصفي التحليلي.

-اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها استبانة لتقويم جوانب الكتاب أو المنهاج - اتفقت الدراسة الحالية في معظم الدراسات من حيث الفئة المستهدفة في عملية التقويم وهي فئة المعلمين، بصفاتهم أقدر الناس على تقويم الكتاب وأكثرهم احتكاكاً به، بينما أشركت بعض الدراسات فئات أخرى في عملية التقويم.

- كما تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الأولى في الجزائر والتي عنيت بتقويم كتاب " اللغة العربية للسنة الأولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة- وذلك حسب علم الباحث.

- يمكن القول بأن معظم الدراسات السابقة لم تستخدم معايير ثابتة متفقاً عليها وإنما أعد كل باحث معايير تناسب طبيعة دراسته وطبيعة المرحلة الدراسية والبيئة التعليمية، مما أفاد الباحث في التعرف على أساليب التقويم وفي بناء قائمة معايير تم الاستناد عليها في تقويم كتاب اللغة العربية.

-اتفقت الدراسة الحالية ومعظم الدراسات السابقة - التي تم عرضها - على ضرورة تقويم الكتب المدرسية لبيان نقاط الضعف والقوة فيها بغية تطويرها وتحسينها.

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الهدف العام والإجراءات إلى حد ما.

- أفاد الباحث من أدوات ومنهجية معظم الدراسات التي تم عرضها في إجراءات وخطوات الدراسة الحالية وخاصة فيما يتعلق بتصميم استبانة التقويم كما أفاد منها في تفسير وتحليل نتائج دراسته الحالية

ويمكن تلخيص جوانب الافادة من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

1- بلورة مشكلة البحث واهميته.

2- مراجعة الادبيات ذات العلاقة.

3- اختيار المصادر التي تزود الدراسة بالمعلومات اللازمة.

4- اختيار منهج البحث واجراءاته

5- بناء الاداة (الاستبانة).

6- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة.

7- عرض النتائج وتفسيرها.

خلاصة:

لقد تضمن هذا الفصل الإطار العام للدراسة، والمتمثلة في طرح الإشكالية وتساؤلاتها وفرضياتها ثم أسباب اختيار الموضوع تحديد أهداف الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، ليتم بعدها تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً ثم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والتي تم تقسيمها الى ثلاثة أقسام حيث تضمن القسم الأول الدراسات التي اهتمت بتحليل وتقويم محتوى كتاب اللغة العربية: (الدراسات التي تتعلق بتقويم وتحليل مناهج وكتب اللغة العربية وفروعه) أما القسم الثاني فتضمن الدراسات التي تعلق بمعايير الجودة ، في حين تضمن القسم الثالث الدراسات التي اهتمت بتحليل وتقويم محتوى كتب مدرسية أخرى. وقد تم مناقشة دراسات كل محور من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها وصولاً الى تعقيب عام على كل الدراسات وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تقويم الكتاب المدرسي

تمهيد:

أولاً: التقويم:

- 1- مفهوم التقويم وأهدافه
 - 3- التطور التاريخي للتقويم التربوي
 - 3- أنواع التقويم التربوي ومجالاته وأدواته ومعاييره.
- خلاصة.

ثانياً: الكتاب المدرسي

- 1- لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي في الجزائر
 - 2- أسس الكتاب المدرسي عناصره ومكوناته
 - 3- وظائف وأساليب وأدوات تقويم الكتاب
- خلاصة الفصل.

تمهيد

تدخل عملية تقويم الكتاب المدرسي ضمن اهتمامات المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية في حقل التربية والتعليم فهي تُعنى بتكييف هذه الوسيلة مع المعطيات البيئية والمتغيرات المعاصرة، ولذلك أخذت الجهات المختصة على عاتقها ترجمة عملية التقويم وتجسيدها مع ما حوله من اعتبارات تطل الجوانب التي يقوم عليها الكتاب المدرسي. ولما كان الكتاب المدرسي هو الوثيقة الرسمية التي تتبلور فيها جميع مكونات وعناصر المنهج بمفهومه الحديث، وهو العمود الفقري للمنهج، والمرجع الرئيس للعملية التعليمية، والمترجم لأهدافها، وجب الاهتمام به من حيث مواصفاته ومعايير جودة عناصره التي ينبغي توفرها فيه وفق مفهوم الجودة الشاملة. وفي ذلك ترى ثناء ياسين (2008، ص 424) أنه في ضوء تبني النظام التعليمي لفلسفة الجودة الشاملة، فلا بد لتحقيق مراده أن يعتمد على معايير تشتمل على المواصفات والشروط التي يجب أن يتضمنها الكتاب المدرسي، نظرا لما لتلك المعايير من أهمية كبرى؛ فهي توضح المنطلقات التي تبنى على ضوءها مناهج التعليم وعلي راسها الكتاب المدرسي، وتمكن العاملين في مجال التربية من إعادة النظر في الكتاب المدرسي، والعمل على تطويره ولذلك ينبغي تحديدها لمسايرة متطلبات العصر والتقدم العلم والتكنولوجي. وبما أن الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية هامة في العمل التعليمي يبقى بحاجة إلى عملية التقويم الجيد، وتطويره بما يناسب المتعلمين، فهو يحتاج إلى جهد كبير أثناء التأليف والإخراج من قبل القائمين على إعدادة بجودة عالية ممن تقع عليهم هذه المسؤولية؛ من وزارة وصية ومراكز بحث ومؤلفين. وعليه فالتقويم يبقى تلك العملية المصاحبة لكل نواحي الحياة العامة والحياة التعليمية على وجه الخصوص، فهو يمس الكتاب المدرسي والوسائل والأشخاص والأهداف وغيرهم. حيث تكتسب عملية التقويم أهمية خاصة في الميدان التربوي بمختلف مكوناته، وتبرز أهميته مع مشروعات التجديد وبرامج التطوير التي تستهدف جوانب العملية التربوية المختلفة. وفي هذا الفصل سوف نتناول بالتفصيل عملية التقويم وكذا الكتاب المدرسي.

أولا/ التقويم:

ان التقويم عنصر رئيسي، ووظيفة أساسية من وظائف الإدارة التربوية في مختلف مستوياتها . فهو الأداة ومنطلق الاختبار لصحة أهدافنا وأساليبنا التعليمية ومدى واقعيتها وملاءمتها، فهذا المعنى يعتبر التقويم المصدر الفعال الذي يوفر لنا المعايير التي نستطيع بواسطتها أن نتخذ القرارات التربوية السديدة المستندة إلى المفاضلة العلمية بين مجموعة البدائل المتاحة لنا.

وقد أصبح التقويم التربوي في الوقت الحالي أحد ضروريات العملية التعليمية، نظرا لأهميته البالغة، فهو عنصر مهم لا يمكن الاستغناء عنه للوصول الي الجودة العالية في التعليم .

1- مفهوم التقويم:

أ-التقويم لغة: قوم الشيء، جعله يستقيم ويعتدل ومنه تقويم السلعة: أي قدر ثمنها وسعرها (أحمد رضا، 1960، ص 684).

كما يعرف التقويم من الناحية اللغوية: على أنه تقدير قيمة الشيء، أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما اعوج ، فاذا قال شخصا ما أنه قوم الشيء فذلك يعني أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة. وإذا قال قوم غصن شجرة فمعنى ذلك أنه عدله و جعله مستقيما، أما في مجال التربية فالتقويم هو إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية (رافدة الحديدي، 2007، ص17).

ب-التقويم اصطلاحا: تعدد المفاهيم والتعاريف التي تناولت مصطلح التقويم، ومن بين أهم ما جاء في تعريف التقويم نجد:

يعرفه " محمد عثمان": التقويم عملية منظمة تنتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات والأفكار. (محمد عثمان، 2005، ص12)

أما تعريف "بلوم" ورفاقه فيتجلى في إصدار أحكام لغرضه ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد...إلخ. وانه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها، وفعاليتها، و يكون التقويم إما كميا أو كيفيا. (وجية الفرح، 2007، ص 21 - 22).

كما يعرف "عزيز سمارة" التقويم على أنه: العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة (بالقياس الكمي أو غيره) ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة لنعرف مدى كفايتها وإجراء ما يلزم من تعديل وتصحيح في العمل التربوي (عزيز سمارة، 2005، ص 18)

وحسب "ملحم سامي" فإن " (جرونلوند 1976, Gronlund) " يعرف التقويم على انه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى الحكم على قيمة شيء ما . (ملحم، 2005، ص 23)

J. M. DEKETEL (1982) اما تعريف جون ماري دي كاتل

التقويم التربوي هو فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من اجل اتخاذ قرار .

أما محمد عزت عبد الموجود فيعرف التقويم على «أنه عملية جمع تصنيف و تحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية). عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو قرار» (الدمرداش، 1974، ص 07).

والتقويم هو عملية منظمة لجمع والتحليل وتفسير المعلومات، باستخدام أدوات التقويم المختلفة وذلك لتحديد الدرجة التي يحقق بها التلاميذ الأهداف المنشودة.

فالتقويم هنا يجيب على سؤال: ما جودة...؟، فهو يركز على نوعية التعليم المقدمة وجودتها قبل كل شيء (رجاء أبو علام، 2005). هذا ويعد التقويم رابع الأركان الأساسية في عملية التربية بعد: الأهداف، المناهج، طرق التدريس التقويم (عقل أنور، 2002، ص 23).

وقد عرفته رافدة الحريري (2008) بقولها:

التقويم التربوي عملية اصلاح وتعديل ، وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف ”،رافدة الحريري 18ص

وبناء على ما يقدم يمكننا أن نقول أن هذا التعريف جاء أكثر شمولية ومس كل الجوانب التي تشملها عملية التقويم في نظر الباحث .

ومما سبق عرضه، يرى الباحث انه يمكن الخروج بتعريف شامل للتقويم التربوي فهو عملية تربوية منظمة شاملة ومستمرة، ومتلازمة متدرجة تبدأ مع بداية كل عملية تعليمية حتي نهايتها ، بهدف الكشف عن الصعوبات المختلفة في مجال التعليم والتعلم وتشخيص نقاط الضعف لعلاجها، وتدعيم نقاط القوة وتنميتها ،لاتخاذ قرار وحكم علي مدى نجاح العملية التربوية ومعرفة مدى تحقق التغيرات المرغوب بها في سلوك المتعلم لتحقيق الأهداف والغايات والمرامي المسطرة وفق المعايير المحددة.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم :

هناك عدة مفاهيم ترتبط بمفهوم التقويم وذلك باعتباره العملية النهائية والختامية التي يصدر فيها الحكم والتعديل، ولا يكون ذلك إلا بقياس، تقدير، اختبار وتقييم درجات العينة المراد تقويمها ومدى ارتباط مخرجاتها بالمحكات الموضوعية.

2-1- التقييم :

التقييم حسب ساند برج 1977" هو مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة أخصائيين متمرسين للتوصل إلى تصورات و انطباعات، واتخاذ قرارات واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته. (محمود علام، 2000، ص 32).

2-2- القياس :

هو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا ، وهذا يعني أن القياس التربوي والنفسي يعني تكميم خصائص أو سمات الأفراد ، حيث اننا لا نستطيع قياس الأفراد في ذاتهم وإنما نقيس خصائصهم أو سماتهم، وهو مجموعة الإجراءات التي تكمن في تحديد وتعريف ما يجب قياسه ، وترجمته إلى معلومات ، فالقياس يصف السلوك وصفا كميا.(الفتلاوي، 2004، ص 165).

2-3 العلاقة بين التقويم والقياس:

يجمع الباحثين المختصين في الدراسات النفسية والتربوية على أن هناك علاقة وطيدة بين هذين المصطلحين لدرجة أن البعض منهم يعتبرهما مراد فان لبعضهما إلا إنهما في الحقيقة ليسا كذلك إلا أن ما يؤكد بعض العلماء ، من أمثال عبد الظاهر أن القياس هو جزء من التقويم، وهو سابق له وهو أداته ، فهو يقدم بيانات موضوعية تبني عليها أحكام التقويم.(عبد الظاهر زكريا محمد، ص 12).

كما يؤكد هذه الحقيقة حول متانة العلاقة بينهما نبيل عبد الهادي حين يقول "القياس والتقويم مصطلحات مختلفات، إذ يشير كل منهما إلى نوع معين في الإجراءات إلا أنهما مرتبطان مع بعضهما ليحددا أو يخرجا غرضا واحد هو اتخاذ القرارات التربوية. (عبد الهادي نبيل: 1999 ، ص 27).

وما يمكن الوصول إليه من خلال ما تقدم حول القياس انه بالرغم من العلاقة الكبيرة المشار إليها إلا أن القياس مختلف عن التقويم في كون أن الأول منهما يعد وسيلة علمية بواسطتها الظواهر المختلفة تقدير كميا، وفي هذا ما نجد له تبريرا في ما جاء به بركات "كلما تقدمت أساليب القياس ودقة التقدير الكمي في علم من العلوم كلما كان ذلك مظهرا من مظاهر رقي هذا العلم وتقدمه وارتفاع مكانته بين العلوم الأخرى . (بركات محمد خليفة: 1978. ص 13).

ومما تقدم يمكن أن نميز بين كل من التقويم والقياس فهذا الأخير يصف السلوك أو الظاهرة المدروسة وصفا كميا، بينما الأول التقويم- يعطي هذه الظواهر وصفا نوعيا ينتهي بحكم أو قرار هذا ما يجعلنا نقر أن العلاقة بين هذين المصطلحين المتداخلين علاقة تكاملية وليست ترادفية.

2-4 - الاختبار :

هو أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الاجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد السمة أو القدرة المرغوب قياسها.(عودة، 1998، ص 12).

3-التطور التاريخي للتقويم التربوي:

أن التقويم بمعناه الواسع يعود إلى العصور الغابرة، حيث كان يستخدم بطريقة عفوية في مختلف مجالات الحياة، مما يجعلنا نجد صعوبة في التحديد الدقيق للحقبة الزمنية التي يرجع إليها، غير أن بعض الباحثين يرجعونه إلى الإمبراطورية الصينية التي كانت تستعين به في اختبار الكفاءة لاختيار الموظفين. (تيعشادين، 2009، ص 57).

ولقد اهتم علماء المسلمين بعملية التقويم اهتماما ملحوظا لما له من أهمية في تطوير العملية التعليمية، وكانوا ينظرون إلى المتعلم نظرة متكاملة وقد شملت عملية التقويم كلا من المعلم والكتاب، وفي صدر الإسلام نجد أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يضع الرجل المناسب في المكان المناسب فوضع عليا رضي الله عنه في الإفتاء، وبلال رضي الله عنه للآذان، ومعاذ بن جبل وعدد من الصحابة ولاهم على الأمصار، وفي التفسير ابن عباس ترجمان القرآن.(الجيزاني، 2013، ص 274).

وحسب رمزية الغريب (1996) المشار إليها في دراسة (بوسعدة 2009) فقد شهدت عملية التقويم في العصور الحديثة تطورا كبيرا أدى ذلك إلى تصنيف ذكاء التلاميذ ودراسة الفروق الفردية . وقد ظهر علماء كثيرون في مجال التقويم والقياس. (الغريب، 1996 ، ص15).

ففي منتصف القرن التاسع عشر ظهر علماء النفس والمهتمين بالتربية في وضع مقياس لتصنيف الأفراد إلى أذكاء وضعاف العقول ويعتبر سيجان أول عالم اهتم بضعاف العقول في فرنسا سنة 1837، ولقد كان بينيه بحق أبو القياس العقلي في صورته الحالية حيث وضع أول اختبار للذكاء سنة 1905.ومنذ ذلك التاريخ تطور القياس العقلي تطورا كبيرا، وظهرت اختبارات عديدة على يد علماء آخرين في هذا الميدان. (بوسعدة، 2009، ص 29)

ومما سبق ذكره يري الباحث أن التقويم التربوي احتل مكانا مرموقا في حقل التربية والتعليم ولم يعد مقتصرًا على الامتحانات الموجهة للتلاميذ، بل يسير جنبًا إلى جنب للمواقف التعليمية ويرتبط ارتباطًا وثيقًا به متمسًا بالشمول والاستمرارية حيث يبدأ قبل النشاط التعليمي ويرافقه.

4- أهداف التقويم التربوي:

قبل أن يبدأ الإنسان في عمل ما لا بد أنه يسعى وراء هذا العمل، من تحقيق غاية أو إشباع حاجة أو استجابة لرغبته، فالإنسان دائما يسعى إلى هدف يحققه في حياته العلمية أو الاجتماعية ومن الأهداف التي ينشدها التقويم ما يلي:

- بناء الشخصية القوية السليمة؛
- الكشف عن حاجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم؛
- اكتشاف عوامل القوة والضعف في كل مرحلة من النشاط، و اقتراح الحلول، المختلفة للعلاج مواطن الضعف، وتعزيز جوانب القوة (محمد عثمان، 2005م).

5- أهمية التقويم التربوي:

مما لا شك فيه أن عملية التقويم التربوي هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتدريس وعملية التعلم، وهي مرتبطة تمام الارتباط بالمنهاج الدراسي وأهدافه التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية . وللتقويم أهمية كبرى في التوجيه والإرشاد الفردي للتلاميذ، وليس من المفيد فحسب أن نعرف ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة بل ينبغي أن نعرف أيضا تحصيلهم في الأنواع المختلفة من الأهداف لكي نتكون لدينا فكرة أفضل عن حاجات التلاميذ وقدراتهم المختلفة .. (دحدي ومزياني، 2017، ص 120).

6- وظائف التقويم التربوي :

للتقويم التربوي وظائف عديدة كما يجمع على ذلك معظم الباحثين والعاملين في حقل التربية إلا أن هذه الوظائف تختلف باختلاف المجال المقوم ونوع التقويم، إن كان تشخيصيا أو تجميعيا أو نهائيا، حيث نرى أنه من أهم الوظائف التي يحققها التقويم التشخيصي بالنسبة للمتعلم :

- تقدير التحصيل الدراسي لكل تلميذ؛ والحكم على الاداء؛
 - الكشف على حاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم؛
 - تقدير الفعالية التربوية لكل من المنهاج وأدوات وأساليب التدريس؛
 - تطوير السياسة التعليمية (الطبيب احمد محمد، 1999 ، ص 40).
- تمكين المختصين والهيئات العليا من اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير النظام التربوي وخاصة المنهج الدراسي والوسائل التعليمية (صالح دياب الهندي ورفيقه، 1999، ص 125-227).

7- أنواع التقويم التربوي :

إن المتأمل لعملية التقويم التربوي، يمكنه أن يلحظ أن أنواعه عديدة ومختلفة باختلاف الزاوية التي انطلق منها الباحثين في هذا المجال فمنهم من قسمه حسب أهدافه وأغراضه ومنهم من صنفه حسب وظائفه، كما قسمه آخرون حسب الإطار المرجعي له وسوف نتناول هنا التقويم وفقا لوظائفه وهو النوع الشائع والأكثر أهمية في العملية التعليمية التعليمية وينقسم الي :

7-1- التقويم التشخيصي أو التمهيدي (Diagnostic évaluation): يشير التقويم التشخيصي إلى تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف من خلاله التعامل مع الطلبة من ناحية مستوياتهم(عبد الهادي، 1999، ص 29).

7-2- التقويم التكويني البنائي (Construction évaluation): للتقويم التكويني دور كبير في تزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة منظمة عن سير عملية التعلم والتعليم ومعدل تقدم كل تلميذ ومستوى تحصيله والصعوبات التي يواجهها أثناء التعلم. (شفيق وهدي محمود، 1995، ص 219).

7-3- التقويم التحصيلي الشامل أو النهائي (Surmative evaluation): وهو التقويم الذي صمم خصيصا لقياس النتائج التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي منها ، وعادة يستعمل في نهاية فترة زمنية معينة. (منسي، 2000، ص 95)

9- مجالات التقويم التربوي:

للتقويم التربوي مجالات عديدة ومتنوعة، مست جميع أبعاد عناصر العملية التعليمية التعليمية بعد التطور والنقد العلمي الملحوظ الذي أدى إلى قياس الدراسات في مختلف شعبها وتخصصاتها أصبحت عملية التقويم واسعة الانتشار مما جعلها تطرق كل المجالات التربوية والاقتصادية والاجتماعية التي يمكن لإيجازها في ما يلي:

9-1 تقويم المتعلم

9-2 تقويم المعلم.

9-3 تخطيط للدرس.

9-4 تنفيذ الدرس

9-5 تقويم المتعلمين.

9-6 تقويم المنهاج الدراسي.

كما أن هناك أسس توضع في الاختبار قبل التقويم المنهج لمعرفة مدى إسهامه في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم بحيث ينبغي أن يكون القائم بالتقويم ملماً بموضوعات المنهج وأهدافه والأنشطة التي يمكن أن يتاح للمتعلم ممارستها (الجميل محمد عبد السليم شعلة، 2000، ص 42).

9-7 تقويم الأداء.

وقد أشار الدكتور عبد الطاهر في كتبه التي تدور حول التربية والعملية التعليمية إلى مجموعة من المجالات التي خصتها الدراسات والبحوث بالتقويم وعلى رأسها نجد ما يلي:

- المنهج الدراسي؛
- الكتاب المدرسي؛
- البناءات الدراسية؛
- الناتج التربوي؛
- الإشراف التربوي؛
- التشريعات التربوية؛
- المعلم؛

- الوسائل الدراسية (عبد الظاهر زكريا وآخرون، (ص 24 وما بعدها) .

10- أدوات التقويم التربوي: إن أدوات التقويم كثيرة وتختلف باختلاف الميدان المقوم والأهداف المراد التوصل إليها ومن بين هذه الأدوات مايلي :

10-1 الاختبارات الاختبارات الشفوية: . الكتابية: المقالة الاختبارات الموضوعية الاختبارات الأدائية
10-2 الملاحظة:

تعرف الملاحظة على أنها الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها (سامي محمد ملحم، 2006، ص 156).

وقد تكون الملاحظة مباشرة أو غير مباشرة، كما تعد الملاحظة من أفضل الوسائل لتقويم المهارات الأدبية.

10-3 المقابلة:

يعتمد هذا الأسلوب على التفاعل بين شخصين الباحث والمقابل أسلوب وتوجد عدت أنواع المقابلة نجدها فما يلي: - المقابلة الحرة؛و المقابلة المقيدة.

10-4 الإستبيان:

هو وسيلة لاستقصاء الحقيقة في موضوع معين، وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة يقوم بإعدادها المعلم تأتي على ثلاثة أشكال.

استبيان مغلق: يحتوي على أسئلة مخلقة أي تتم الإجابة عليها بنحو بنعم أو لا ، صحيح أو خطأ مواقف/ غير مواقف....

استبيان مفتوح او نصف مفتوح : يحتوي على أسئلة مفتوحة ومغلقة حيث تتم الإجابة عنها بنعم أو لا ثم تليها إجابة في جملة أو أكثر وتبررها (محمد عثمان، 2005).

ومن أدوات التقويم الحديثة التي يمارسها المعلمون حليا في حجرة الدرس:

10-5 قائمة الرصد/الشطب:

قائمة الرصد عبارة عن قائمة الأفعال التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء التنفيذ، أو قائمة من الحقائق التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء ملاحظتها، ويوجب على فقرتها الاختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية:

صحيح/ خطأ، نعم/لا، مواقف/ غير مواقف، مرض/ غير مرض، غالبا/ نادرا ... إلخ
ومن الممكن أن تكون قائمة الرصد مجموعة من المهارات أو المفاهيم أو الممارسات أو الاتجاهات (مصطفى نمر دحميس، 2008، ص 96).

10-6 سلم التقدير:

سلم التقدير هو أداة بسيطة لإظهار فيما إذ كانت مهارات الطالب متدنية أو مرتفعة، فهي تظهر الدرجة التي يمكن عندها ملاحظة المهارات والمفاهيم والمعلومات والسلوكيات، ويستخدم سلم التقدير للحكم على مستوى جودة الأداء.

10-7 سلم التقدير اللفظي:

سلم التقدير اللفظي هو سلسلة من الصفة المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، ويعمل هذا السلم بطريقة أفضل عندما يرافق مع أمثلة لإعمال الطلبة على مختلف المستويات (عبد الحكيم علي مهيدات، 2009م).

10-8 سجل وصف سير التعلم:

وهو عبارة عن سجل يكتبه الطالب خلال فترة من الزمن أثناء قيامه بواجب محدد أو خلال دراسته لمساق دراسي، ويتطلب من الطالب أن يكون عمله منتظما وأن يقوم بإدخال المعلومات في هذا السجل بانتظام ليتسنى لكل من المعلم والطالب ملاحظة التقدم الحاصل.

ولضمان مصداقية هذه الأدوات لابد أن تتوفر على الشروط الآتية:

- الارتباط بالأهداف؛
- الصياغة السليمة والوضوح؛
- الصدق، الثبات والموضوعية؛
- التنوع في الأدوات.

ومما سبق يتضح أن التقويم يتناول كل المجالات التي ترتبط بالعملية التربوية فلم يترك جانباً يتصل بها إلا وتناوله، وأصدر حكماً عليه، مهما كانت نتائجه وهذا ما استدعى أدوات كثيرة ومتنوعة تتلاءم مع طبيعة العمل الذي نريد تقويمه في ضوء معايير الجودة الشاملة.

11 - معايير التقويم التربوي:

حتى يكون تقويم الكتاب المدرسي تقويماً ناجحاً، لابد من توفره على معايير تستند على اعتبارات منها ما يتعلق بالمضمون ومنها ما يتعلق بالشكل.

11-1 - ما يتعلق بالمضمون:

مثل تبصير المتعلم بالأهداف التعليمية، المتمثلة بالكفايات المعرفية، أو الأدائية المقصودة من تعلم المادة التعليمية للمقرر الدراسي أو المنهاج التعليمي والكتاب المدرسي" (محمد محمود الخوالدة، 2004، ص 303).

ب- باعتبار الأهداف: " يفترض أن يشتمل الكتاب المدرسي على الأهداف التعليمية المقصودة من الكتاب

أي تلاؤمها مع المضمون والخبرات التعليمية الواردة في الوحدات التعليمية" (محمد محمود الخوالدة، 2004، ص 304 . 305)؛ و احتواء الكتاب المدرسي للأهداف العامة مع وجود أهداف في بداية كل وحدة يجعل من الرؤيا التعليمية واضحة المعالم و" اشتمالها في مجملها على إنتاجات التعلم الثلاثة، المعرفي الإدراكي، والوجداني الانفعالي، والأدائي النفسحركي، وعكسها للسلوك المتوقع من المتعلم" (محمد حسن حمادات، 2009، ص 235)؛

ج- باعتبار المحتوى: يمثل المحتوى النواة الأساسية في الكتاب المدرسي والمطلوب في هذه الخطوة انتقاء الخبرات المناسبة وما تشتمل عليه من معلومات ومهارات ومفاهيم وقيم واتجاهات" (محمد صابر سليم وآخرون، 2006، ص 156).

د- باعتبار عرض المادة التعليمية:

يشكل عرض المادة التعليمية في الكتاب المدرسي عنصراً أساسياً من عناصر تصميم الكتاب المدرسي، وحتى يكون العرض في سياق التعلم الجيد يجب مراعاة أسلوب العرض للبناءات التي ينطوي عليها المحتوى، والتي تتعلق بالعلاقات والدلالات اللغوية المنطقية بين الأفكار والمعاني والحقائق والمبادئ (الفتلاوي وهلاي، 2006، ص 291)؛

هـ - باعتبار تصميم التقويم في الكتاب المدرسي:

وتتبع أهمية تصميم التقويم في الكتاب كونها وسيلة لتحسين عملية التعليم. (سامي محمد ملحم ، 2006، ص 522- 524) وينبغي على تصميم هذه الأسئلة التقويمية أن تقيس مستويات التفكير العليا، ليستخدم التلميذ آليات التفكير من عصف ذهني مما يشجعه على اتخاذ القرارات، وتحفيزه على ممارسة جميع ألوان التفكير في المجال المعرفي (إبراهيم أحمد الشرع، ، ص54-55)

يقوم التقويم بدور هام، لذا يجب مراعاته كمعيار في بناء الكتاب المدرسي، وذلك لما له من أثر يظهر على المتعلم في انتقاله من مستوى إلى مستوى آخر ينعكس على قدراته ومهاراته وسلوكاته، كما أنّ التقويم عملية تشاركية يُسهم فيها كل من المعلم والمتعلم محل التقويم.

11-2-ما يتعلق بالشكل:

خاصة فيما يتعلق بالطباعة والألوان والرسومات والحجم والغلاف حيث إن الاهتمام بالبناء المادي والشكلي للكتاب المدرسي يخدم وظائفه التعليمية ويساعد على تحقيق الأهداف المختلفة .

ومن هنا يرى الباحث أن الكتاب المدرسي لابد أن تكون جودته مضمونا وشكلا كذلك وما يتبعه من تخريج وغلاف ورسومات وصور وأشكال توضيحية، كلها تؤدي إلى استثارة دافعية المتعلم وإقباله على هذا الكتاب، فالشكل هو أول بصمة تنطبع في ذهن المتعلم بصريا ، وترسم ملامح مدى انجذابه لهذه الوسيلة التعليمية وشغفه بها.

وفي الأخير وتلخيصا لما سبق فيما يتعلق بالمحور الأول للفصل الثاني المعنون بالتقويم تعرض الباحث في هذا المحور لنبذة تاريخية عن التقويم التربوي ونشأته وتطوره عبر العصور، مشيرا إلى مجموعة من التعاريف التي تدور حوله. وأبرزت الاختلاف الذي ظل يدور حول أيهما اصح من الناحية اللغوية هل - التقويم - أم- التقييم- حيث اهتمدى المختصون في هذا المجال إلى ضرورة الرجوع إلى الاشتقاق اللغوي لكل منهما للتمكن من التمييز بينهما، حيث يرجع اشتقاق الأول إلى الفعل قَوَّمَ يَقَوِّم وهو ما تمت الإشارة إليه في الفصل الأول من هذه الدراسة، بنما يعود اشتقاق الثاني إلى الفعل قَيَّمَ يَقَيِّم وهو إعطاء قيمة الشيء كما سبق توضيحه.

وقد تم التطرق أيضا إلى كل من أنواع التقويم والعلاقة بينهما وكذا إلى وظائفه ومعايير ومجالاته مع تخصيص فقرة للإشارة إلى ضرورة التمييز بين المصطلحات القريبة من التقويم مثل القياس وعدم الخلط بينهما، بل أن التقويم اشمَل وأعم. وختمنا الفصل بمعايير التقويم وقلنا انه حتى يكون تقويم الكتاب المدرسي تقويما ناجحا، لابد من توفُّره على معايير تستند على اعتبارات منها ما يتعلق بالمضمون والمحتوى والاهداف ومنها ما يتعلق بالشكل والإخراج.

ثانيا: الكتاب المدرسي

-تمهيد :

يعتبر الكتاب المدرسي الأداة الأساسية للتعليم وعليه فقد كان ينظر منذ القدم على انه الوسيلة التعليمية الناجحة التي تسمح للدارس التأمل المتأنى للمعلومات التي يتلقاها من معلميه وعلى هذا الأساس لقد لقي اهتماما كبيرا وعناية فائقة منذ ظهر في شكل مخطوطات يدوية، أخذت تحضي بالتنقيح والتطوير في العصور الحديثة التي انتهجت الطباعة بالوسائل التكنولوجية والالكترونية العالية الجودة وكان للكتاب المدرسي حصة الأسد في الاهتمام والطبع والتأليف واضفاء معايير الجودة علي عناصره من الأهداف والمحتوي والشكل والإخراج وكذا الأنشطة وعملية التقويم .

واستجابة لما فرضه القرن العشرين من تحديات وتحولات في شتى مناحي الحياة سارعت جل الدول إلى مراجعة نظمها وبرامجها التربوية مرة اخري بدءا بالكتاب المدرسي في ضوء معايير الجودة لتظهر الحاجة من جديد إلى تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة الفرد والمجتمع. وكان الكتاب المدرسي مضمونا وشكلا مسرحا لها باعتباره اهم عناصر المنهاج. (بن كريمة بوحفص؛ 2015؛ ص21-36)

ولهذا اكد -ولجوز Willogose- بقوله: ان التعليم يتطلب انتقاء وتنظيم المعلومات بما يتناسب مع حاجة المتعلمين ويكون ذلك عن طريق بناء المناهج والكتب المدرسية وفق أسس علمية منظمة- Willgose,CE1984: p65-عامر ابراهيم قنيد ديلمي وآخرون: (2000 ، ص 71 وبعدها)

وتعد قضية تطوير المناهج وكل عناصره وعلي راسها الكتاب المدرسي من أهم القضايا التي شغلت الرأي العام بكافة الشرائح من المنتمين للميدان التربوي أو من خارجه؛ فسارعت جل الدول إلى مراجعة نظمها وبرامجها التربوية مرة اخري بدءا بالكتاب المدرسي لتظهر الحاجة من جديد إلى تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة الفرد والمجتمع. (بن كريمة بوحفص؛ 2015؛ ص21-36)

ولذلك فقد حظيت مناهج التعليم وعلى راسها الكتاب المدرسي بنصيب كبير من دراسات التقويم على مدى السنوات الأخيرة، والتي أثمرت عن حركة واسعة انتهجتها وزارة التربية والتعليم في الجزائر لتطوير الكتب المدرسية خاصة والمنهاج عامة كافة في مختلف المراحل الدراسية؛ وذلك لتلبية احتياجات المتعلمين ، وتنمية مهاراتهم لمواكبة عصر التطور السريع والانفجار المعرفي الهائل الذي تشهده المجتمعات والشعوب المعاصرة. وفي هذا المحور سنتناول الكتاب المدرسي بمختلف مكوناته في ضوء معايير الجودة الشاملة .

1-لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي في الجزائر :

مر التعليم في الجزائر بعدة إصلاحات وتعديلات بغرض الوصول إلى تعليم يتماشى وخصوصيات المجتمع الجزائري من جهة، ومن جهة أخرى لمواكبة التطورات والتغيرات الحاصلة على الصعيدين الداخلي والخارجي، وكان آخر ما اعتمد هو مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الموسم الدراسي 2016/2017.

ففي الحقبة الاستعمارية صاغ الاستعمار الفرنسي الكتب المدرسية الموجهة لمختلف المراحل التعليمية وعمد فيها إلى التقليل من النظرة المقدسة للغة العربية الفصحى في المخيال الجمعي لما لها من ارتباط وثيق بالإسلام ، وذلك باختيار محتويات معرفية من الثقافة الشعبية كنصوص ضمنها في الكتب المدرسية بغرض إضفاء الطابع الفلكلوري عليها وتقرير العامية بدل الفصحى (فريد حاجي، 2013، ص 24).

تميزت هذه المرحلة باستلاب الهوية بما فيها اللغوية التي كانت مستهدفة لذاتها فهي تمثل رافدا من روافد الإسلام وتحمل معاني القرآن الكريم، لذا حاول الاستعمار الفرنسي القضاء عليها، لكن بإيجاد بدائل وإحلال العامية محلّ الفصحى لإضعافها من خلال تقديم نصوص شعبية في الكتب المدرسية لتأتي مرحلة الاستقلال.

ومرّ الكتاب المدرسي في الجزائر بمراحل كبرى تتحدد في ثلاث مراحل أساسية:

1-1- مرحلة الاستقلال (1962-1970): تتميز باستمرار العمل بالكتاب المدرسي الموروث عن العهد الاستعماري فيما يخص اللغة الفرنسية، واستعمال الكتاب المدرسي لبلدان العربية المشرقية (مصر، لبنان، سوريا) فيما يخص اللغة العربية، وذلك في جميع المواد التعليمية ثم اعتمدت بعض المؤلفات الجزائرية في مجال التاريخ لكونها مادة من مواد السيادة الوطنية (إسماعيل رابحي، 2017، ص332).

لهذه المرحلة خصوصية من حيث امتداد استعمال الكتاب المدرسي من العهد الاستعماري فيما يخص اللغة الفرنسية، واعتماد كتاب مدرسي في اللغة العربية من أقطار عربية مختلفة، وهذا راجع لحدثة الدولة الجزائرية بعد الاستقلال مباشرة وعدم توافر إمكانيات لطبع وتاليف كتاب مدرسي محلي، ولم يقتصر هذا على الكتاب المدرسي بل تعدّى إلى الاعتماد على اطرأتخارجية غير جزائرية للتدريس بالجزائر ..

1-2- مرحلة الجزائر (1970-2003): " وتتميز باحتكار الدولة وزارة التربية الوطنية صناعة الكتاب المدرسي إعداد وإخراجا وطباعة، فوفّرت الكتاب مجانا لكل تلميذ في مراحل التعليم ، متماشيا

مع سياسة تلك المرحلة المتميزة بالاقتصاد الموجه وجزارة قطاع التربية والتعليم لذا يمكن أن نسميها بمرحلة الكم، وتشمل هذه المرحلة بدورها ثلاث مراحل جزئية تبعا للتعديلات والإصلاحات الجزئية المعتمدة وهي على التوالي (إسماعيل رابحي، 2017، ص332):

أ- المرحلة الأولى (1970-1980): تميزت هذه المرحلة بالأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية في إطار مخططات التنمية، والمتمثلة في تغيير الهياكل ومحتويات البرامج والتنظيم ومن بين أهم أهداف هذه المرحلة:

- تجديد المحتويات، وطرائق التدريس مع التعميم التدريجي للتعليم المتعدد التقنيات؛
- تبني دعائم التعليم ومحتويات التربية ذات الاهتمام بالبيئة المحيطة .

وفيما يتعلق بالكتاب المدرسي فقد استمر طبع بعض الكتب المدرسية محليا بعد الحصول على حقوق التأليف واستيراد البعض الآخر، وعرف إعداد الكتب المدرسية على مستوى المعهد التربوي الوطني قفزة كبيرة (إسماعيل رابحي، 2017، ص333).

وقد أدت أعمال التحضير للإصلاح إلى صدور نصوص تشريعية، وتنظيمية أهمها على الإطلاق أمرية 16 أبريل 1976 التي أرست وحددت الإطار العام لإصلاح المنظومة التربوية، وكذلك الميادين المختلفة مثل البحث التربوي، وإعداد البرامج ، ووسائل التعليمية، وإطارات التربية، والتنظيم والمراقبة، والتفتيش التربوي (إسماعيل رابحي، 2017، ص333).

ب -المرحلة الثانية(1980-1990): تميزت هذه المرحلة بتطبيق نظام المرحلة الأساسية، التي تم تعميمها بشكل تدريجي من أجل السماح للجان المختلفة بتحضير البرامج، والوسائل التعليمية الخاصة لكل مستوى، خلال هذه الفترة تم وضع الكتب المدرسية من السنة الأولى إلى السنة التاسعة أساسي من طرف كفاءات جزائرية ابتداء من مرحلة الإعداد إلى مرحلة التوزيع على التلاميذ، كما تميزت هذه المرحلة بتحديث برامج التعليم الثانوي العام والتقني وتعريب محتوياته (إسماعيل رابحي، 2017، ص333).

1-3 المرحلة الثالثة (1990-2003): لقد تم في هذه المرحلة تحليل وتقويم البرامج المطبقة منذ العام الدراسي 1980/1981 وتطلب ذلك أدوات للتقويم كما تم إقرار التخفيف من كثافة البرامج، وتكييفها حسب الوضعية الجديدة الناتجة عن التغيرات السياسية والاقتصادية التي عرفت الجزائر، وهو ما تم في الموسم الدراسي 1993/1994 من خلال إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي، بدون أن تتبع هذه العملية بإعداد كتب مدرسية جديدة، كما تم إصدار قوانين تسمح بفتح سوق نشر الكتاب المدرسي أمام الخواص وفق دفتر شروط تحدده الوزارة ابتداء من 1996 (إسماعيل رابحي، 2017، ص333).

1-4 مرحلة التجديد (2003): وهي المرحلة المواكبة للإصلاحات الحالية التي شرعت فيها وزارة التربية الوطنية سنة 2003، حيث شهدت المدرسة الجزائرية في جميع مراحل التعليم جيلا جديدا من الكتب المدرسية تميزت في البداية بالتعدد للمستوى التعليمي الواحد، كما تميزت هذه المرحلة بتفعيل تخلي الدولة عن احتكار صناعة الكتاب المدرسي وفسح المجال لدور النشر الخاصة، ويمكن وصفها بمرحلة النوعية والتنوع". (إسماعيل رابحي، 2017، ص 332-333).

وكون التغيير حتمية لمواكبة سيرورة العصر، ظهر إصلاح المنظومة التربوية كاستراتيجية لا مناص منها بعد المردود غير المرضي لمستوى التلاميذ ، فكان الكتاب المدرسي ضمن أولويات الإصلاح ليدخل حيز التنفيذ، وروعي فيه التوجه الجديد الذي هو (المقاربة بالكفايات) وتجسد ذلك في الكتب المدرسية ومنها الكتاب المدرسي للغة العربية الذي اعتمدت فيه المقاربة النصية والوضعية التعليمية الإدماجية إلى غير ذلك مما جاءت به هذه الإصلاحات (دفاتر المعهد الوطني في التربية ، 2009 ، ص 52).

1-5مرحلة الجيل الثاني (2016- إلى يومنا هذا وبما سمي مرحلة الجيل الثاني).

1- مفهوم مناهج الجيل الثاني.

عبارة الجيل الثاني مجرد تسمية أو شعار فقط لأنه يستند إلى خلفية نظرية أو مرجعية جديدة لأن المنظومة التعليمية الجزائرية مازالت على البنائية و هي عبارة عن تعديلات تسير القانون التوجيهي والثغرات الحاصلة، والملاحظات الميدانية المسجلة، وهي مناهج تعتمد على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي (2016-2017).

بالرغم من مباشرة الإصلاحات السابقة قبل إصلاحات الجيل الثاني على مستوى المنظومة التربوية بدءا من الموسم الدراسي (2003-2004) والمحاولات الجادة في تحسين جودة المخرجات، إلا أن الواقع الميداني أظهر عدم التناغم بين ما حددته السياسات التربوية المرسومة، وبين ما تعج به الحقائق الميدانية من تواضع في جودة التعليم والتعلم حيث لم ترق المناهج المدرسية الحالية إلى المستوى المطلوب، كما ثبت عدم وجود فروق واضحة في الممارسة البيداغوجية بين الطريقة الجديدة والطرق السابقة -الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي - (مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية)، الجزائر، أفريل 2013.

ليبدأ معها التخطيط لإصلاحات الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات والذي شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي (2016-2017) بدءا بالسنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي باعتبارهما الركيزة الرئيسة لبناء الهرم التربوي وكذلك السنة الأولى متوسطة كمرحلة أولى، على أن يتواصل إلى

غاية (2019) ويعمم على باقي المستويات والأطوار التعليمية. والتي ينتظر منها تحقيق النوعية والجودة في تحسين الأداء التربوي للمعلم من جهة، ومن جهة أخرى نقل المتعلم من مجرد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى ممارس ومفكر ومبدع، من خلال خلق بيئة تعليمية صحية تسمح بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وسوف نلقي الضوء على هذا المفهوم الجدي إصلاحات الجيل الثاني والمبادئ الأساسية له والخصائص والمحاور الكبرى له .

ب-المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني: المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل محددة بوضوح ، وإعداد أي منهج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجنّدة وب قدرات المتعلم وكفاءات المعلم . ويعتمد بناء المنهج على احترام المبادئ التالية :

- الشمولية: الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية ثم حسب الأطوار والسنوات قصد الانسجام العمودي؛

- الانسجام: يهدف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المناهج، وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص؛

-مبدأ الملائمة: التي تمكن من تكييف ظروف الانجاز والتكفل وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية؛

- قابلية الانجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز؛

- المقروئية: الذي يستلزم البساطة والوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال؛

-الوجاهة: أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية؛

- قابلية التقويم: أي احتواء معايير قابلة للقياس (المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج ، 2016، ص 2) .

أن اللجنة الوطنية للمناهج قد بادرت بإصدار مرجعين هامين يشكلان مصدرين بالغين الأهمية بالنسبة إلى بناء المناهج و هما " المرجعية العامة للمناهج " و " الدليل المنهجي للمناهج " وهذان المصدران يمثلان بحق الإطار المرجعي للمناهج التي أعدتها المجموعات المتخصصة بمختلف تخصصاتها.

ج-المحاور الكبرى لمناهج الجيل الثاني :

أما و قد كان الأمر على هذا النحو، فقد تم رسم المحاور الكبرى لمناهج الجيل الثاني على النحو الآتي:

أ) المحور النسقي : و يشمل :

-تقارب المناهج و تلاقيها في وحدة تعليمية شاملة .

-تصور شامل و تنازلي للمناهج .

-الانسجام الأفقي و العمودي للمناهج .

ب) المحور القيمي ومن ذلك :

-قيم الهوية و تصب فيها مركبات الشخصية الجزائرية (الإسلام، العروبة و الأمازيغية)؛

-القيم الاجتماعية و الثقافية؛

-القيم العالمية.

ج) المحور المعرفي و يشمل :

-التنظيم المنطقي للمعارف؛

-المصفوفة المفاهيمية؛

-تقديم منسجم مع خصوصيات المادة؛

-المفاهيم المهيكلة للمادة؛

-إدماج المعارف المادية : وحدة المعارف؛

-المعارف في خدمة الإنسان و المجتمع .

د) المحور البيداغوجي و يتضمن :

-المقاربة بالكفاءات ؛

-الوضعية التعليمية ؛

-الوضعية الإدماجة ؛

-التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات(اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكونين على

مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015، ص 6).

أما بالنسبة لإشكالية القيم في مضمون الكتاب فإن السياسة المنتهجة في الإصلاح التربوي تركز على ضرورة نقل القيم الاجتماعية والدينية والوطنية والروحية والأخلاقية والسلوكية الموجودة في المجتمع الجزائري من خلال العمليات التعليمية إلى المتعلم، وذلك استنادا إلى القانون التوجيهي للتربية، 2008(سعادة جودت أحمد، 2004). الذي ينطوي على مهام المدرسة والقيم الروحية

والمواطنة من خلال تأكيده على الشخصية الجزائرية وتعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، ومدمعة بالتكوين على المواطنة والتفتح على الحركات العالمية والاندماج فيها.

د - دواعي وضع مناهج الجيل الثاني: وهذا ضمن النقاط التالية:

- دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية من المسلم به عالميا.
- أن المناهج المدرسية تخضع دوريا إلى الإصلاح والتعديل وذلك.
- للضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.
- للتحسين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة؛
- التجدد والتوسع في المعارف نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي؛
- بروز حاجات جديدة في المجتمع، وتطلعات جديدة في مجال التربية؛
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي (اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، 2009)

وفي ذات المنحى أشارت نتائج الدراسات التشخيصية إلى أن أهم العوامل والمبررات الداعية إلى إعادة النظر في المناهج الحالية في الجزائر هي:

- تصميم المناهج السابقة في غياب الإطار المرجعي؛ حيث لم يصدر كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي 2009، والدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009 إلا بعد المباشرة في الإصلاحات؛
- نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد الانسجام والتماسك فيما بينها (لوصيف عبد الله، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى باتنة، 2015)؛
- مصادقة الجزائر في 2015 على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة؛
- الأخذ بمفهوم التربية المستمرة والمتجددة؛

- تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003 حتى 2015، والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج (2013)، والتي كان من أهم توصياتها المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى؛

- وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ؛

- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي؛

- صعوبة إنجاز بعض النشاطات؛

- الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرسي؛

- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة؛

- التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج (اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015، ص 6).

هـ خصائص مناهج الجيل الثاني:

تتمثل باختصار فيما يلي:

- يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خياره كمشروع للحياة أو إعداد لها.

- ينمي شخصية المتعلم بجميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول واتزان.

- يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية.

- يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على تحسين حسن الاختيار واتخاذ المواقف وحل المشكلات الحياتية.

وهذه الخصائص تتماشى مع الاختيار منهجي الذي نص عليها قانون التوجيهي للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تقديم المناهج الجديدة. (طيب نايت، 2016، ص 14)

و شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني:

يعتمد تطبيق هذه المناهج على جملة من الممارسات نوجزها فيما يلي:

- الممارسة البيداغوجية:

تقتضي الممارسة البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات تنويع التدريس والتعلم النشط، فالتنويع يتمثل في استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية التعلمية وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم و اهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية ،فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية، كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلمهم وتقييمهم من خلال التعلم الذاتي وتعلم الأقران والتعلم الفوج.

-تكوين الأساتذة:

تواجه النظم تحديات و لعل أهمها قدرتها على تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع لبلوغ هدف الحق في التعلم أولا، ثم تنمية القدرة على مواصلة التعليم، وهو ما يبرز أهمية مساهمة التكوين لمتطلبات الإصلاح و يتفق الكل على ان التكوين يعزز انضمام الأطراف التربوية الى عملية التغيير التي يجريها النظام التربوي من جهة أخرى ، ويطور تمثل العمل وتجويد الممارسة التربوية من جهة ثانية ، ويتضمن اكتساب كفاءات قابلة للتحويل.

- اختيار الطرائق:

والتي تدفع المتعلم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختيارات البيداغوجية التي تعتمد المقاربة بالكفاءات، وذلك في سياق مرافقة ايجابية من طرف الأستاذ ليضمن سلامة المسار قبل وأثناء وفي نهاية كل تعلم .

-التحكم في الوسائل وحسن استغلالها:

مثل: سندات مكتوبة، صور، أشرطة سمعية بصرية، انترنت، المكتبة المدرسية، الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي، المكتبات العمومية، المعالم الأثرية، دور الثقافة، الأماكن السياحية والشواطئ والغابات والصحراء...

يرى الباحث انه بين المسار التاريخي للكتاب المدرسي مراحل تطوره ولم يكون وليد الصدفة أو العمل العشوائي، بل كان عملا انتقاليا حاول في كل مرة إنتاج كتاب مدرسي ذو جودة ومميزات تتجارب مع متطلبات واحتياجات المتعلم والمعلم، ويظهر أن التقويم كان له الحضور في بناء الكتاب المدرسي ليصل إلى ما هو عليه في صورته الحالية رغم كل الانتقادات.

وعليه وبعد دخول الإصلاحات حيز التنفيذ والاطلاع على جميع المناهج والكتب المدرسية وبعيدا عن التجاذبات والأخذ والرد، حريّ بنا أن نعترف ونسعي للوقوف علي مدي جودة المخرجات في ظل هذه التغيرات المتسارعة للمناهج المدرسية، ونتساءل عن المنهجية المعتمدة من الوصاية

وبعض فاعلي القطاع لتنفيذ ما تم إدراجه واعتماده من برامج ومناهج وإطلاق كتب جديدة فما هو تأثير ذلك علي الأجيال الحالية والمستقبلية؟ وهل هذه التغيرات الجزئية لإصلاح المنظومة التربوية يعد استجابة للمتطلبات الاجتماعية الجديدة، لضرورة للنهوض بمستوى المنظومة التربوية في بلادنا؟ وربما في بحثنا هذا سنكتشف بعض النتائج للوصول الي اقتراحات وتقييم علمي مبني على الدراسات بعيدا عن الاحكام المسبقة والنظرة السطحية للأمور.

2- تعريف الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المعلم الصامت للتلميذ والمساعد له على فهم المادة الدراسية حيث يمكنه الرجوع إليه في أي وقت دون عناء أو صعوبة في اقتنائه وهذا ما جعل العاملين لقطاع التربية يلونه أهمية كبيرة من حيث الشكل والمضمون ونظرا لأهميته والدور الذي يلعبه في العمليات التعليمية التعلمية منذ القدم ، فقد تعاريف كثيرة حسب الزاوية التي انطلق منها المعرف، والكتاب المدرسي "يتخذ كمرجع لكل من المعلم والتلميذ في تنمية مهاراتهم في القراءة والتعبير عن أنفسهم وفقا للضوابط التي يضعها المعلم " (جمال عبد الرحمن عبد السلام: (2002)، ص 117)

ويعتبر الكتاب المدرسي "وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعليم والتعلم منتجا مع المدرسة والمعلم والتلاميذ والخدمات المساعدة أهم عملية للنمو الفرد والأسرة والمجتمع هي التربية المدرسية(محمد زياد حمدان، 7ص).

2-1 **التعريف اللغوي للكتاب:** ورد في المنجد في اللغة والإعلام أن الكتاب مشتق من كتب، يكتب، كتب وكتابة وكتب الكتاب أي صور فيه اللفظ بحروف الهجاء، وجمع كتاب كتب، كتب وكتب وهو ما يكتب فيه. (المنجد في اللغة والأعلام، 1991، ص 671).

2-2 **التعريف الاصطلاحي :** " فالكتاب المدرسي كما ورد في المعجم العربي الأساسي " هو مجموعة من الورق المطبوع عليها، المتضمنة للحروف والأشكال المنظمة في شكل محتوى متناسق ومضبوط الأجزاء " (المنجد العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1990، ص 127)

- تعريف أنور عمر: الكتاب المدرسي كتاب عرضت فيه بطريقة منظمة المادة المختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقف بعينه في عمليات التعليم والتعلم(احمد أنور عمر، 1980 ، ص 09).

- تعريف حمدان محمد زياد: "الكتاب المدرسي هو وثيقة تربوية و وكيل إجرائي للمنهج أو بديل عنه بالكامل أحيانا.(حمدان محمد زياد، 1998 ، ص 6).

- تعريف اليونيسكو (1964) الكتاب مطبوع غير دوري، اشتمل على 49صفحة بخلاف صفحات الغلاف و العنوان، فالكتاب المدرسي هو الوثيقة التربوية المكتوبة لعمليات التعلم والتعليم التي

يستخدمها المعلم والطالب أو التلميذ في عملية التعلم والتعليم لغرض تحقيق أهداف المنهج، فالكتاب المدرسي وسيلة تعلم وتعليم ذات محتوى مكتوب يمثل مضمون المقرر الدراسي منظم على أسس ومعايير محددة لغرض مساعدة المتعلم والمعلم في تحقيق أهداف منهج مادة معينة في مرحلة دراسية معينة (سعدي، 2017، ص 491).

و يعرفه الدكتور أحمد أنور عمر بأنه كتاب عرضت فيه بطريقة منظمة المادة لمختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم (أنور عمر، 1980، ص 09).

وفي تعريف آخر الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يحتوي المادة الدراسية والمقرر الدراسي الذي يتضمنه المنهاج بمفهومه الشامل، كما يعد وسيلة تعليمية قاعدية موجهة للأستاذ والتلميذ معا لا نه يتكفل بمجمل اهداف المنهاج (خنيش، 2017، ص 295).

وجودة المنهاج حسب (الأمين، 2001) تعني بشكل أو آخر جودة الكتاب الذي يمثل الأداة الأولى للمنهاج، وحيث أنه من الدعائم التي يركز عليها الكتاب المدرسي الجيد.

وهناك من رأى أن الكتاب المدرسي إطارٌ يحدد المادة التعليمية المقترنة بالأهداف المرسومة مسبقا، وهذا ما ذهب إليه (عبد الكريم غريب) في معجمه (المنهل التربوي) حيث يعرف الكتاب المدرسي على أنه: " الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهاج المحددة سلفا (محمد بن الحاج ، 2010 ، ص 07).

الكتاب المدرسي في عمومته من النوع المغلق والمقصود به الكتاب الذي يركز على المحتوى وتقديمه بطريقة منظمة لا تكون يد للتعلم في بنائه واكتشافه، والكتاب المفتوح يقوم على اكتشاف المعارف وبنائها من خلال أنشطة تبرز فيها قدرات المتعلم الشخصية واليدوية والفكرية (الجيلالي ولوحدي، 2014، ص 197)

والكتاب المدرسي هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عناصر: الأهداف والمحتوي والأنشطة والتقويم ويهدف الى مساعدة المتعلمين والمعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما علي تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج . (توفيق مرعي، محمد الحيلة ، 2014، ص251).

3- الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي :

ما دام الكتاب المدرسي يجسد المنهاج الدراسي والذي يقوم على أساس ثقافة المجتمع وفلسفته في الحياة وتصوره للمواطن الذي يرغب في تكوينه وجب على المساهمين في تأليف الكتب المدرسية

مراعاة جملة من الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي الجيد والذي يمكنه تحقيق الأهداف المرجوة ومن أهم الأسس الواجب مراعاتها:

أ- **الأساس اللغوي:** وفي هذا وجب على المؤلف للكتاب المدرسي التقيد بمستوى الطفل العقلي والتعليمي عند اختياره للغة الكتاب، فلغة الكتاب الموجه للتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي لا يكون من حيث الأسلوب اللغوي وصعوبة مفرداته كالموجه لتلاميذ المستوى المتوسط أو الثانوي، و" على المؤلف ومقرري الكتب المدرسية الوعي بهذه الأسس والاسترشاد بها وبدون هذا يفقد الكتاب المدرسي معظم قيمه التربوية والاجتماعية (عفيفي محمد الهادي، 1979، ص 166).

ب- **الأساس التربوي والفلسفي:** حيث يعكس الكتاب فلسفة المجتمع وأساليب التربية للمجتمع واتجاهاته وعليه لابد من مراعاة الظروف التربوية والفلسفية للمجتمع وتصوراته ويؤخذ بالحسبان في ضوء هذه الأسس أن يكون الكتاب المدرسي أداة لتحقيق الآتي:

- بناء شخصية المتعلم في مجال الخبرات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية؛
- تقديم مادة تحتوي على خلاصة تجارب الإنسان في مجال معين وما توصل إليه من حلول لمشكلاته المختلفة كي ينتفع التلميذ بها في مواجهة خبرات الحياة وحل مشكلاته (عدنان موسى خطر حدراوي، 2010، ص 39).

يهدف هذا الأساس إلى إكساب التلميذ مهارات ما فوق المعرفة وأسلوب التفكير المنطقي لمواجهة مشاكل الحياة، وصقل الشخصية الوطنية وفق المبادئ العليا للوطن وكذلك توجه المجتمع في فلسفته التربوية. حيث يعكس الكتاب فلسفة المجتمع وأساليب التربية للمجتمع واتجاهاته وعليه لابد من مراعاة الظروف التربوية والفلسفية للمجتمع وتصوراته

ج- **الأساس الاجتماعي والثقافي:** لا بد على المؤلف مراعاة ثقافة المجتمع والظروف الاجتماعية المحيطة به حتى يكون الكتاب مطابقا لواقع التلميذ ومحترما لعاداته وتقاليده ومعتقداته.

د- **الأساس العلمي:** وفي هذا الجانب لابد من مراعاة احترام النظريات التربوية والطرق العلمية الحديثة ومراعاة حجم الحصص مع المادة وضرورة تكييف المحتوى مع الهدف المسطر للكتاب.

هـ- **الأساس المادي:** وفي هذا الأساس وجب مراعاة الجودة في التغليف والطباعة والحجم والصور الإيضاحية حتى يكون الكتاب خادما أميناً ومشوقاً للتلميذ-رضوان أبو الفتوح: (1962)، ص 57.

و- **الأساس السيكولوجي:** وفي هذا الجانب لابد من مراعاة نمو التلميذ والفروق الفردية بين الأطفال واتجاهاتهم واحترام ميولهم ورغباتهم ومشجعاً على خلق التفكير المنطقي ومطابقة المادة للمراحل العمرية للطفل. فمن من المعلوم أن المستهدف بالدرجة الأولى من الكتاب المدرسي هو التلميذ الذي يتميز بالعديد من الخصائص النمائية المتنوعة تبعا للمرحلة العمرية وهو ينعكس في العديد من

مطالب النمو التي يجب على المنهاج التعليمي بشكل عام والكتاب المدرسي بشكل خاص تلبيتها وإشباعها، وتعني الأسس النفسية المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات والبحوث النفسية حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه، واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة عملية التعلم ومدى وكيفية تأثيرها في نمو الشخصية (إسماعيل رابحي، 2013، ص 319).

ي-الأساس الديدانكتيكي: لا يمكن تصور العمل التعليمي منفصل عن المحتويات المعرفية التي تعتبر مادة اشتغاله وعليه فإن هذا الأساس يركز على تحديد نوع المعارف وتبيان طبيعتها وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين :

- معارف تكتسب لذاتها؛
- معارف تكتسب من أجل توظيفها؛
- معارف تعتبر كأدوات لتنمية مؤهلات التوافق لدى المتعلم.

ومن ناحية ثانية يركز هذا الأساس على النقل الديدانكتيكي للمعارف؛ بمعنى الانتقال من مستوى المعرفة العالمية لمفاهيمها ومنطقها الداخلي إلى مستوى المعرفة المدرسية التي يتحدد فيها القدر المراد تقديمه من هذه المعرفة وكيفية مقارنته، مع عدم السقوط في الاختزال المشوه للمعارف عند تبسيطها". (عبد الله الويزي-2013، ص 16)

من خلال هذا الأساس يتبين أن اللغة العربية هي معرفة تُكتسب لذاتها ، إضافة إلى أنها واسطة تمكّن التلميذ من تحصيل معارف المواد الدراسية الأخرى التي تشكل مع اللغة العربية نسق معرفي يتمشى والمتطلبات الديدانكتيكية لمرحلة ما.

3-مكونات وعناصر الكتاب المدرسي:

والكتاب المدرسي هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوي في المنهاج ويشتمل علي عناصر: الأهداف والمحتوي والأنشطة والتقويم ويهدف الي مساعدة المتعلمين والمعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما علي تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج (توفيق مرعي، محمد الحيلة ، 2014، ص251).

في دراسة اجراها الحيلة -1996-توصل الي ان الكتاب المدرسي النموذجي يجب ان يتكون من الاتي: المقدمة والاهداف التعليمية والمحتوي والأنشطة التعليمية والتعلمية والعرض والإخراج والتقويم (توفيق مرعي، محمد الحيلة ، 2014، ص259).

ولذلك يستنتج الباحث مما سبق ان للكتاب المدرسي مكونات مهمة ومتداخلة تشكله بالإضافة العناصر الأربعة السابقة هناك عنصر الشكل والإخراج الفني للكتاب لإرفاق الكتاب بكل مصادر

التعلم المساعدة والمساندة من أجل شكل وإخراج فني جميل مثل الصور والأشكال والخرائط والجداول وشكل الغلاف والصور والألوان ونوع الورق والطباعة والتجليد وكل الخبرات التي يمر بها المتعلمون مما يجعل الكتاب المدرسي ممتعا مشوقا ذا جودة عالية، أي أن الكتاب كنظام يتكون من العناصر الآتية في نظر الباحث :

1-الأهداف 2-والمحتوي 3-والأنشطة 4-والتقويم 5-الشكل العام والإخراج الفني وسوف نتعرض بالتفصيل لهذه العناصر وهي كالتالي:

3-1 الأهداف:

توجد الأهداف بمستوياتها المختلفة في وثيقة المنهاج، وهناك من يضع بعض مستويات الأهداف لاسيما على مستوى الوحدات في الكتاب نفسه (توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، 2009، ص323). وتعرف الأهداف التربوية بأنها وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما. (مرعي وآخرون، 1993، ص33).

ترتبط العملية التعليمية بالإنسان فهو الهدف والنتيجة لعملية التربية والتعليم وهو القائم بها والمنفذ لها ولا توجد عملية تعليمية في أي مجتمع أو في أي عصر من دون أهداف يسعى لبلوغها وإن تحقيقها يعد مقياسا للنجاح، وعدم تحقيقها يؤدي بالعملية التعليمية إلى الإخفاق والفشل.

وتعرف الأهداف في العملية التعليمية على أنها الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية وفي لغة علماء النفس السلوكيين تغيرات سلوكية يتوقع حدوثها في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرات تعليمية.

تتدرج الأهداف في عموميتها وشموليتها وتصنف وفقا لذلك بحيث تتدرج من الواسع العريض إلى الضيق ومن البعيد إلى القريب ومن العام إلى الخاص ثم إلى الإجرائي الملاحظ والمقاس.

أ-مستويات الأهداف في العملية التعليمية:

إن أعم الأهداف التعليمية واشملها وأبعدها هي ما تسمى عند التربويين بالأهداف البعيدة أو الأهداف التربوية العامة أو الغايات وأكثر ضيقا وتحديدا هي الأهداف التي تسمى بالأهداف التعليمية أو التوقعات أو الأغراض ثم تضيق أكثر وتصبح أكثر تحديدا وتخصصا وقربا هي الأهداف القريبة المدى والتي تشير إلى نتائج والتعليم والتي تسمى بالأهداف التدريسية أو بالنتائج أو بالأهداف السلوكية.

-الأهداف التربوية العامة: تعرفها (دروزه، 2000) على أنها وصف موجز للإمكانيات التي بوسع المتعلم إظهارها بعد تعلمه للمناهج الدراسي او لوحده تعليمية في مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة دراسية.

إن الهدف التربوي هدف يتصف بالعمومية وعدم التفصيل ويتسع ليشمل مجمل النشاطات والفعاليات في المجتمع من المتعلم ان يظهرها بعد عمليتي التعليم والتعلم.

ونشتق الأهداف في العملية التعليمية من مصادر عدة تختلف باختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف التربوية العامة تشتق من السياسة التعليمية وتشتق وتخطط السياسة التعليمية في ضوء تتضمنه الفلسفة التربوية للمجتمع من مفاهيم وأفكار واتجاهات وقيم مشتقة من فلسفة المجتمع الفكرية، ومن احتياجاته الاجتماعية ومن منظومته القيمية.

وفي الحقيقة هنالك اختلافات يصعب حصرها بالنسبة للأهداف التربوية العامة نظرا لاختلافات فلسفات المجتمعات، ومصادر فلسفة كل مجتمع متعددة من أهمها:

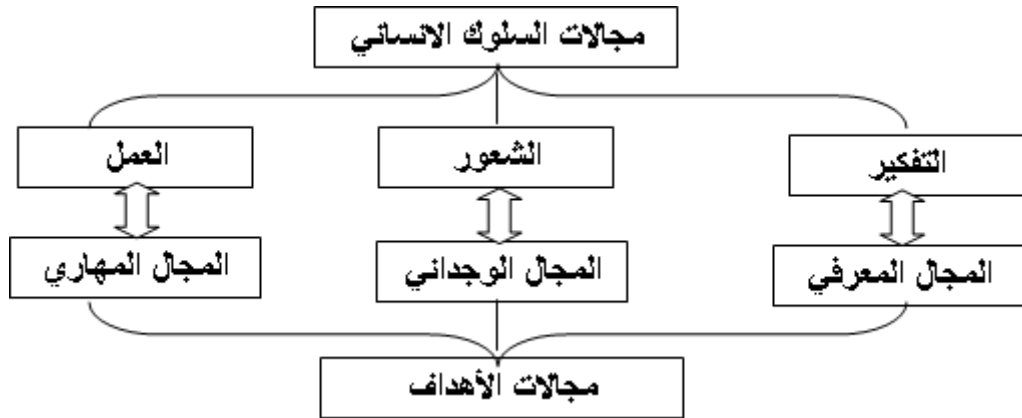
- الدين الخاص بالمجتمع؛
- قيم المجتمع؛
- التحديدات الداخلية والخارجية؛
- التاريخ؛
- حاجات المتعلمين؛
- الأصالة؛
- العلمية؛
- الفلسفات الوضعية؛
- أهداف المجتمع سواء كانت السياسة أم الاقتصادية أو اجتماعية أو إيديولوجية المجتمع وما تتضمنه من مجموعة المفاهيم والمبادئ والأحكام والممارسات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية والتي تشكل إطار وتنظيما لأبناء المجتمع في الحياة اليومية. (الفتلاوي، 2006، ص66).

-الأهداف التعليمية:

- مجالات ومستويات الأهداف التعليمية:

لقد صنف علماء التربية والنفس مستويات الأهداف التربوية والتعليمية والتدريسية في ضوء معايير متنوعة بعضها يتعلق بالاحتياجات المجتمع والأخرى باحتياجات المتعلمين وبأنماط السلوك ومحتوى المادة الدراسية وكلها تصنيفات مقبولة لها مميزات وعيوبها إلا أننا نأخذ أكثر هذه التصنيفات شيوعاً تلك التي تقسم الأهداف التربوية والتعليمية والتدريسية وفق السلوك الإنساني في التفكير والشعور والعمل إلى ثلاثة مجالات تشمل جميع أنواع الأنشطة الفعلية التي يمكن أن يمارسها المتعلم من البسيط إلى المعقد وتشمل:

- مستويات الأهداف في المجال المعرفي؛
- مستويات الأهداف في المجال الوجداني؛
- مستويات الأهداف في المجال النفس حركي (المهاري). والشكل اسفله يوضح علاقة الأهداف بالسلوك الإنساني. (الفتلاوي، 2006، ص، 67).



الشكل رقم (02): يوضح علاقة الأهداف بالسلوك الإنساني

ج-تعريف الأهداف التربوية ومصادرها

هناك من يعرف الهدف بأنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما (مرعي وآخرون، 1993، ص، 33).

يربط هذا التعريف الهدف بالتعلم ويحدد مقدار التغير، ويوجه التغير إلى السلوك، والأخير يلاحظ ويقاس ويقيم. ولتحقيق الهدف لابد أن يمر المتعلم بخبرة ما وإلا فلن يتحقق، والخبرة يجب أن تكون تعلمية أي يمر بها المتعلم بنفسه.

وما دام الهدف هو وصف متوقع لسلوك، فلا بد أن تكون له مصادر اشتقاق، وتختلف مصادر الاشتقاق باختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف التربوية العامة، فتشتق الأهداف التربوية من السياسة التربوية، وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة، وفي الحالتين تكون هذه الفلسفة هي الإطار الفكري الذي ينظم السلوك ويوجهه ويدفعه. وتشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية ومن منظومته القيمة ومن حاجاته الاجتماعية.

إن الاشتقاق بالشكل الذي أوضحنا يجعل هناك اختلافات يصعب حصرها بالنسبة للأهداف، وذلك لاختلاف فلسفات المجتمع، ومصادر فلسفة المجتمع متعددة من أهمها: الدين، والتاريخ المشترك، والأمني والآلام والطموحات والحاجات والتحديات الداخلية والخارجية والفلسفات الوضعية التي تؤثر فينا تأثيرات لا حدود لها دون أن ندري تارة وبدرية تارة أخرى.

بالإضافة إلى ما يسمى بالإيديولوجيا، والأيديولوجيا مفهوم شاع في العصر الحديث، وهي مجموعة الأحكام والمفاهيم والمبادئ والممارسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية التي تنشئ معاً لتشكل إطاراً عملياً وتنظيماً للحياة اليومية لمجموعة من الناس أو أمة من الأمم، وأكثر ما ترتبط الأيديولوجية بالسياسة.

د - تصنيف الأهداف التربوية:

إن تصنيف الأهداف التربوية، وحتى التعليمية والتعلمية يعد أمراً هاماً وذلك حتى نضمن عملية الشمول، وتوجيه الأهداف نحو النتائج الأكثر قبولاً بالنسبة إلينا، وتصنيف الأهداف التربوية يحتاج إلى معايير، وتتنوع المعايير بتنوع التصنيفات، ومن معايير التصنيفات: احتياجات المتعلمين، واحتياجات المجتمع، ومحتوى المادة الدراسية، وأنماط السلوك وغيرها، وكلها صحيحة، وفي الوقت نفسه، لدى كل منها عيوب، ولن نأخذ بها وسنختار معايير غيرها.

قام بنيامين بلوم وعدد من خبراء التقويم بتصنيف الأهداف التربوية حسب نتائج التعلم في مجالاتها الثلاثة: المجال المعرفي الإدراكي، والمجال الانفعالي الوجداني، والمجال النفس حركي الأدائي. إن كل تعلم يقع تحت مجال من هذه المجالات، والمجالات نفسها متداخلة، وما هذه التقسيمات إلا لأغراض الدراسة ليس إلا.

يتعلق المجال المعرفي بالعمليات العقلية وبالمفاهيم، ويتعلق المجال الانفعالي الوجداني بالاتجاهات والقيم، أي بما يشعر الفرد ويحس به، أما المجال النفس حركي فيتعلق بالمهارات التي بها يسيطر الإنسان على حركات جسمه وينسق فيما بينها. (مرعي وآخرون، 1993، ص35).

أما تصنيف بنيامين بلوم فيعتبر أكثر تحديدا و تفصيلا من تصنيف جرونلاند ، فقد صنف بلوم الأهداف الى ثلاثة مجالات رئيسية هي المجال الادراكي ، و المجال الوجداني ، والمجال النفسحركي وكل مجال له مستويات تتدرج من البسيط الى المركب ، و فيما يلي نعرض هذه المجالات و مستوياتها (حلمي احمد الوكيل و محمد امين المفتي، 2015، ص121-124).

١: المجال الادراكي Cognitive Domain

و يتضمن هذا المجال اكتساب المعرفة و فهمها و التفكير في كيفية تطبيقها ، و تحليلها و تركيبها كما يشمل العمليات التقييمية .

و يتكون المجال الادراكي من ستة مستويات هي :

- المعرفة Knowlegde :

و هنا تعتبر مرادفات للمعلومات كما تتضمن التذكر لهذه المعلومات و الحقائق و القوانين و النظريات

- التفهم Comprehension :

و يعتبر أدنى مستويات الفهم حيث يمكن للفرد التعبير عما تعلمه من معارف أو استخدامها دون أن يكون قادرا بالضرورة على ربطها بمعارف أخرى .

- التطبيق Application:

و يعني القدرة على استخدام الأفكار العامة أو المبادئ أو الطرق في مواقف جديدة ، أو بعبارة أخرى القدرة على استخدام المجردات و القوانين و النظريات العامة في مواقف محددة .

- التحليل Analysis :

و يعني القدرة على تحليل المعرفة الى أجزائها المكونة أو عناصرها و البحث عن العلاقات التي تربط هذه العناصر و طريقة تنظيمها .

- التركيب Synthesis :

و يعني القدرة على ربط عناصر أو أجزاء المعرفة لتكوين كل له معنى لم يكن موجودا من قبل .

- التقويم Evaluation:

و يعني القدرة على اصدار حكم على قيمة ما أو عمل أو موقف و ما الى ذلك طبقا لفكرة معينة لتحقيق أغراض معينة . ولقد تم التصنيف بهرم يتكون من ستة مستويات (الشكل 03).



الشكل رقم (03): تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي

يلاحظ من الشكل أن التصنيف نحى المنحى الهرمي، بمعنى أن كل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله، وفي الوقت نفسه يكون هذا المستوى أساسا للمستوى الذي يليه. اشتمل الهرم على ستة مستويات كما يلاحظ هي: الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وفي الوقت نفسه توزعت المستويات الستة بثلاث مجموعات من المستويات على النحو الآتي:

- المستوى الارتباطي المحسوس، ولقد اشتمل على المستوى الأول، وهو مستوى اكتساب المعرفة والحفظ.

- المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا، ولقد اشتمل على المستويات الثلاثة الآتية: مستوى الفهم أو الاستيعاب، ومستوى التطبيق، ومستوى التحليل.

- المستوى الابداعي الذاتي أو مستوى المهارات العقلية العليا، وقد اشتمل على المستويين الآتين: مستوى التركيب، ومستوى إصدار الأحكام أو التقويم.

- تتدرج المستويات الستة بحسب سهولتها وبساطتها لتصل إلى المستوى الأكثر صعوبة والأكثر تعقيدا، وكذلك الحال بالنسبة للعمليات العقلية، فالمستويات الأعلى تتطلب عمليات عقلية أصعب.
- لم يقف الأمر عند هذا الحد، بل عمد "بلوم ورفاقه" إلى تصنيف كل مستوى من المستويات الأكثر تفصيلا فأصبح لدينا مجموعة كبيرة من التصنيفات (مرعي وآخرون 1993، الحلية 1999، Kimpston 1985).

ب: المجال الوجداني Affective Domain :

و يتضمن هذا المجال الميول و الاتجاهات و القيم و أوجه التقدير كما يتضمن خمسة مستويات تبدأ بالوعي بقيم معينة و تنتهي بالقدرة على تكوين فلسفة ناضجة للحياة .

- الاستقبال Recieving :

- و يعني الحساسية لظاهرة معينة أو مثير معين بحيث تتولد رغبة للاهتمام بالظاهرة او استقبال المثير.
- الاستجابة Responding: و يعني التفاعل بايجابية مع الظاهرة أو المثير بحثا عن الرضا و الارتياح و الاستمتاع .

- الحكم في ضوء قيمة او الحكم القيمي Valuing: و يعني تقدير الأشياء أو الظواهر أو السلوك في ضوء الايمان بقيمة معينة .

- التنظيم القيمي Organization: و يعني تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين و تحديد العلاقات بينها و تحديد القيم الحاكمة .

- التمييز بقيمة أو بفئة من القيم Characterization By A Value On Value Complex :

و يعني أن القيمة نأخذ مكانها و تنتظم في تنظيم داخلي يحكم السلوك و يوجه باتساق و ذلك طالما ليس هناك نوع من التهديد او التحدي .

نعتمد في هذا الشكل تصنيف اخر للاطلاع والتنويع هو تصنيف كراثول ورفاقه الأهداف التربوية في المجال العاطفي الوجداني إلى خمسة مستويات ورتبها ترتيبا هرميا كما في الشكل (04) (مرعي وآخرون، 1993)



الشكل رقم (04): تصنيف كراثول للأهداف التربوية في المجال الوجداني الانفعالي

وتبدأ هذه المستويات بالمستوى الأول وهو الانتباه إلى المثيرات القيمة، وتنتهي بتمثيل القيمة والاعتزاز بها، وللتصنيف طبيعة هرمية، بمعنى أن كل مستوى هو تعلم سابق للذي يليه، وتعلم لاحق للذي قبله، لاحظ أيضا أن الانتباه والاستجابة هما لمثيرات قيمة، بينما المستويات الثلاثة الباقية هي إعطاء القيمة الأشياء، وتنظيم القيمة في منظومة الفرد القيمة، وأخيرا تمثل القيمة والاعتزاز بها.

ج : المجال النفسي -المهاري :-

و يتضمن هذا المجال المهارات الحركية في معظمه، و أفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات أو أجزاء الجسم المختلفة و يتضمن هذا المجال خمس مستويات:

- المحاكاة Imitation: و تعني التقليد لحركة او مجموعة حركات بعد ملاحظتها
- المعالجة اليدوية Manipulation: و تعني أداء حركة بناء على تعليمات و ليس بناء على الملاحظة كما في المستوى الأول .
- الدقة Precision: و تعني ان يصل الأداء الى مستوى على من الصحة و الانضباط .
- الترابط Articulation: و يعني التوافق بين مجموعة من الحركات عن طريق بناء سلسلة مناسبة منها و تحقيق الاتساق الداخلي بين مجموعة من الحركات المختلفة .

- **التطبيع Naturalization**: يعود تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس حركي إلى كبلر وزميلاه عام 1970، ولقد تم هذا التصنيف في أربع فئات يوضحها الشكل رقم (05).



الشكل رقم (05): تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس حركي

لاحظ أن التصنيف لم يكن هرميا، وهذا يعني أن كل فئة من فئات التصنيف ليست متطلبا لما يليها، ويمكن أن تحدث المهارات في آن واحد. لقد اشتمل التصنيف على ثلاثة أنواع من النتائج التعليمية الادائية، بدون لفظ وبلفظ وبالحركة، ولقد ظهرت على شكل دوائر متقاطعة، وهذا يعني أنها متداخلة، فقد يقوم المتعلم بحركات كبرى ويرافقها حركات غير لفظيو أو كلام لفظي، ويبدأ تعلم هذا المجال منذ مولد الطفل ويستمر هذا التعلم معه إلى ما شاء الله.

وتعد المهارات النفس حركية مهارات راقية، يتطلب تعلمها وقتا وجهدا منظما، كما يتطلب تنسيقا وتآزرا دقيقا بين أعضاء الجسم وعقل الإنسان وجهازه العصبي، ومن أمثلتها: القراءة والكتابة، والرسم، والكلام، واستعمال الآلات وغيرها.

2-3 المحتوى :

1-تعريف المحتوى : هو ما اشتمل عليه الكتاب من معلومات ومهارات واتجاهات، ومن المفروض أن يكون عرض المادة في الكتاب بشكل يسهل معه تعلم المادة، أي الاهتمام بالعلاقات بين أجزاء المادة، أو سهولة إجراء العمليات العقلية المختلفة عليها بسهولة ويسر (توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، 2009، ص 323).

والمحتوى أحد عناصر المناهج وأولها تأثيرا في الأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، وهو يشتمل على المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل على المعرفة التي

هي نتائج الخبرات البشرية اليومية التي لم تنتظم بعد في حل معرفي معين مثل قواعد السير والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية وقواعد السلامة في المختبرات وغيرها، ويشتمل المحتوى أيضا على الأهداف والأساليب والتقويم، وهكذا نرى أن المحتوى أوسع من المعرفة في هذا المقام (مرعي والحيلة، 2014، ص 79).

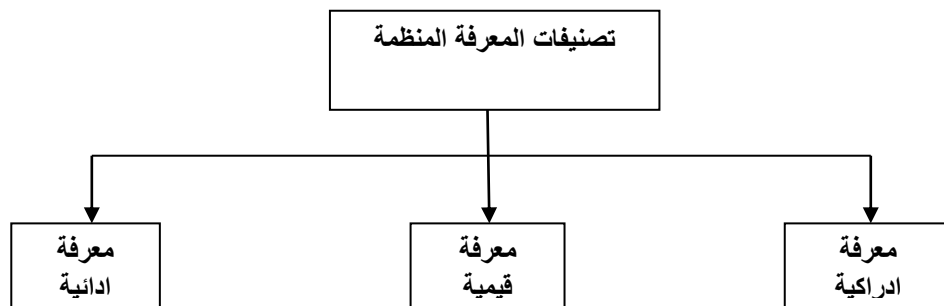
يقول (أحمد أنور 1980) في كتابه :الكتاب المدرسي ” يجب على مادة الكتاب المدرسي او محتواه ان يفي باحتياجات ثلاثة :

- يجب ان يشتمل على ماهو أساس بالنسبة للموضوع الذي يعالجه؛
- يجب ان يساهم في تربية التلميذ وتعليمه؛
- يجب ان يساعد التلاميذ على فهم العالم من حولهم , و يعدهم الحياة العملية (أحمد أنور عمر، 1980، ص26).

ومن المفروض أيضا أن تكون المادة منظمة تنظيمًا منطقيًا، تنطلق من المفاهيم، إلى المبادئ والتعميمات، ومنظمة تنظيمًا سيكولوجيًا، تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الكل إلى الجزء، هذا بالإضافة إلى ضرورة أن تهتم المادة المتعلمة بالمفاهيم، حتى يتسنى للطلاب أن يتعلموا تعلمًا ذاتيًا، من خلال إثرائها بمجموعة من التدريبات والتمارين والأمثلة والأنشطة التي تتعلق بالبيئة، والأحداث الجارية، ومن هنا تكون مادة الكتاب ملائمة مكانيا من حيث البيئة، وملائمة زمنيا من حيث المعاصرة (توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، 2009، ص 324).

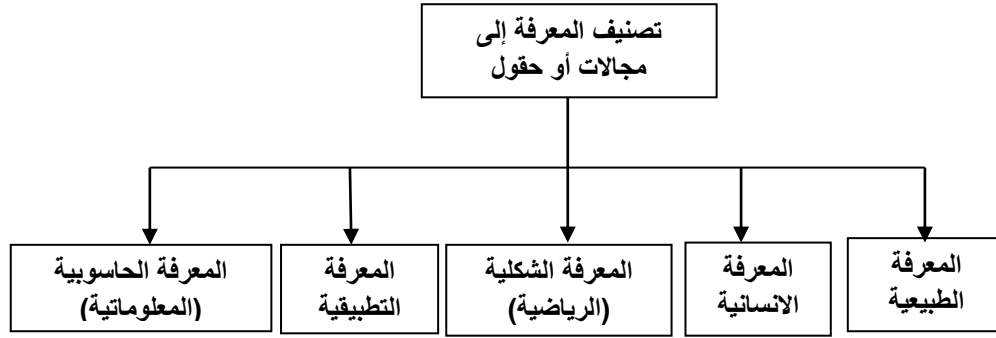
ب-تصنيفات المحتوى:

ما دام المحتوى هو مجموعة المعارف والمعلومات، فان تصنيفات المحتوى هي تصنيفات المعرفة، ولذلك تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب ارتباط المعرفة بالأهداف، فتكون لدينا معرفة ادراكية، ومعرفة قيمية، ومعرفة ادائية (مرعي والحيلة، 2014، ص 80).



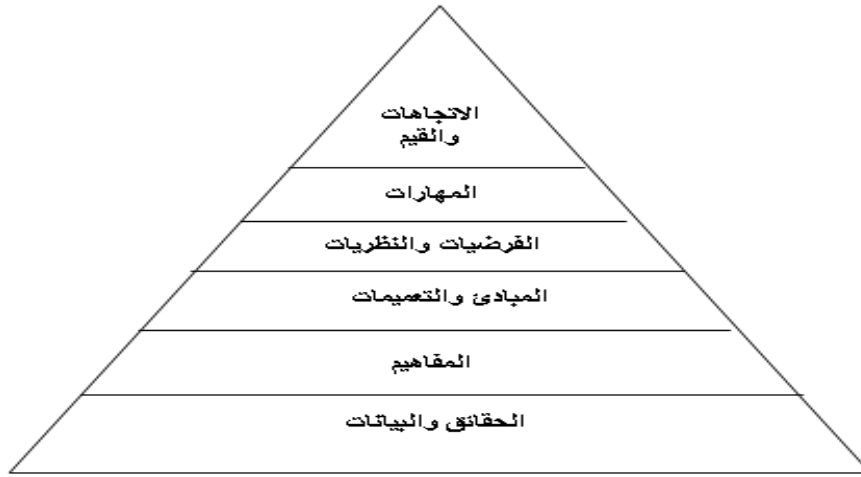
الشكل رقم (07): تصنيف المعرفة المنظمة حسب معيار الأهداف

وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة المنظمة.



الشكل رقم (08): تصنيفات المعرفة حسب المجالات أو الحقول

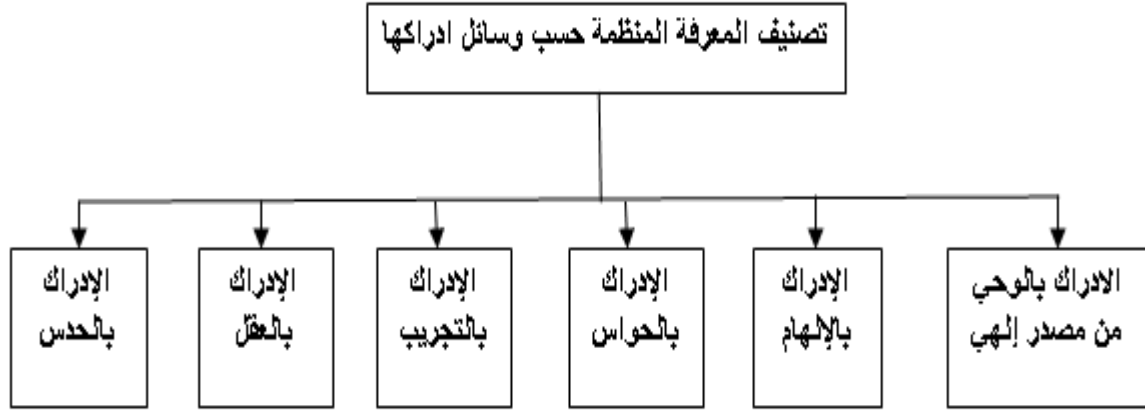
وقد تصنف المعرفة المنظمة من المحتوى حسب نتائج التعلم المختلفة، وفي الشكل الموالي توضيح لمكونات هذا التصنيف (مرعي والحيلة، 2014، ص 81).



الشكل رقم (09): تصنيف المعرفة المنظمة حسب نتائج التعلم

يقصد بالحقيقة، تلك المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة والاحساس المباشر، ومن أمثلتها: عاصمة الجزائر مدينة الجزائر، تقع شمال إفريقيا. أما البيانات فهي مجموعة الإحصاءات عن ظاهرة ما، كعدد سكان الجزائر، وكمية إنتاجها من الفوسفات، وأهم صادراتها ووارداتها، والمفهوم هو صور ذهنية لأشياء لا حصر لها تجمعها سمات مميزة ويطلق عليها كلمة أو أكثر. ومن المفاهيم، مفاهيم الشعب، والدولة، والوطن، والحرية، والديموقراطية، والعلاقة بين مفهومين أو أكثر تشكل المبدأ أو التعميم، وتتكون الفرضية أو النظرية من علاقات بين مبدئين أو أكثر. إن الحقائق والبيانات والنظريات من المجال المعرفي الإدراكي، والمهارات من المجال النفس حركي أو الأدائي، والاتجاهات والقيم من المجال الوجداني الانفعالي.

وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب وسائل إدراكها: بالوحي أو بالإلهام أو بالحواس أو بالتجريب أو بالعقل أو بالحدس، (مرعي وآخرون، 1993) الشكل الموالي يوضح هذا التصنيف.



الشكل رقم (10): تصنيف المعرفة المنظمة حسب وسائل إدراكها

ج- معايير اختيار المحتوى:

هناك اتجاهان في اختيار المحتوى كما جاء به كل من (السويدي والخليلي 1993، 1985 Kimposton 1989, Milburn) هما:

- اختيار أي قدر من المعرفة وتقديمه إلى المتعلم في نظام منطقي متتابع، وهذا الاتجاه يشير إلى أن وضع المعارف المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديدنا للأهداف؛
- اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمناهج، وهذا الاتجاه يعني أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة؛
- عند اختيارنا للمحتوى لابد من أن يتم ذلك بعدد من المعايير مثل:
- **صدق المحتوى:** والصدق هو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية المعاصرة والأهمية للمجتمع والمتعلمين؛
- **الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي:** لابد من أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمة الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي؛
- **التوازن:** ويكون بين العمق والشمول، بين النظري والعملي التطبيقي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين احتياجات الفرد والمجتمع؛
- مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق؛
- مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع؛

3-3- الأنشطة:

"ترد الأنشطة في ثنايا الكتاب، وفي نهاية كل موضوع، وفي نهاية كل وحدة وتظهر عندما يطلب من المتعلم أن يجري تجربة، أو ملاحظة، أو دراسة، أو العودة إلى ما في البيئة من أشياء، أو متابعة وسائل الإعلام، أو بالعمل في مشروعات تعاونية وغيرها (مرعي والفرحان، 2009، ص 325)

هذا المكوّن له أثره على استثارة قدرات المتعلم وتنشيطها وإعطاء الوحدات التعليمية الجانب التطبيقي. ففي الوقت الذي نتعامل فيه مع المنهاج على أنه يتكون من أربعة عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، نتعامل في الوقت نفسه مع عنصر الأنشطة على أنه نظام، ولا يجوز أن ننسى أننا نتعامل مع الأنشطة التعليمية، والتعلمية كأنشطة منفردة، بل كأنشطة تعليمية تعليمية متجمعة مع بعضها البعض مشكلة خطوات في طرق، وأساليب تعليم، أو أنماط تعليم، أو استراتيجيات تعليم، وهذا ما سنتعرف به في هذا الموضوع. (مرعي والحيلة، 2014، ص 87)

1- مفهوم النشاط:

نذكر بأن الأنشطة تمثل عنصرا رئيسيا من عناصر المنهاج " ويقصد بها" الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم (أو المعلم) من أجل بلوغ هدف ما (اللقاني، 1995)، ويشير هذا التعريف إلى أن النشاط له مضمون وله خطة يسير عليها وله هدف يسعى لتحقيقه، وهو بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه، وبذلك قد يكون النشاط تعليميا إذا قام به المعلم، وقد يكون تعليميا إذا قام به المتعلم، والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعليمي، ولا يجوز لنا أن نتعامل مع الأنشطة التعليمية، والأنشطة التعليمية أنشطة منفردة، بل أنشطة تعليمية تعليمية متجمعة مع بعضها مشكلة خطوات في طرق تعليم، أو أساليب تعليم، أو أنماط تعليم أو استراتيجيات تعليم.

وتختار الأنشطة في ضوء الأهداف، فإذا كان الهدف أن ننمي قدرة المتعلم على التفكير الناقد فلا بد من تصميم أنشطة لتحقيق ذلك، وتختار أيضا في ضوء المحتوى ويختار في ضوء الأنشطة.

وتذكر الأنشطة أحيانا مع الخبرات فنقول: الأنشطة والخبرات والخبرة هي مواقف تعليمية يمر بها المتعلم نفسه، فيتعلم من هذا المرور، فالحديث عن مدينة مكة المكرمة مثلا بالنسبة للمتعم ليس كزيارته إليها بنفسه، ولذا المرور بالخبرة يؤدي دائما إلى التعلم الفعال، وهنا تكون الخبرة مصدر تعلم، وقد تذكر الخبرة مع المحتوى.

ب- الأساس الذي تقوم عليه الأنشطة:

هناك مجموعة من المعايير تتحكم بذلك منها: طبيعة المادة الدراسية، طبيعة الموضوع في المادة الدراسية، طبيعة المتعلمين، توفر الوقت، توفر الإمكانيات المادية والبشرية، التعلم القبلي

للمتعلمين، والفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة، والمعلم صاحب قرار الاختيار خاصة، وفلسفة المجتمع، والأهداف المتوخاة، والمكتشفات العلمية، وطريقة تصنيف المحتوى، وطريقة ترتيب المحتوى، وعنصر التقويم، ونوع إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، وظروف المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية، ونوعية الفروق بين المتعلمين وغيرها.

ج-محددات الأنشطة:

ذكر اللقاني (1989) مجموعة من المحددات للأنشطة أجمالها في الآتي:

-**فلسفة المنهج:** كل منهج يستند إلى فلسفة معينة، وهذا يعني أن تلك الفلسفة هي التي تحدد النشاط ونوعه، فإذا كانت تلك الفلسفة تعطي كل النّقل أو معظمه للمادة التعليمية، فهذا سيؤدي إلى غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل التربوي أما إذا كانت بعكس ذلك فهذا سيؤدي إلى ظهور أنشطة متنوعة؛

-**نمط الإشراف السائد:** يحدد نمط الإشراف السائد في المؤسسة التربوية طبيعة الأنشطة التي ستمارس، لذلك لا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره، ودون تكامل تعاون بين كل المشاركين والمعنيين بتنفيذه؛

اتجاه المعلم: ولما كان المعلم هو منفذ المنهاج، وهو المتحكم في درجة تنفيذ أهداف المنهاج، فعليه يقع العبئ الأكبر في التخطيط للأنشطة وتنفيذها، وبذلك فهو المتحكم في الأنشطة جميعها الصفية وغير الصفية المتصلة بالمنهاج؛

-**عملية التقويم:** يحدد هذا مدى قابلية المعلم لاستخدام النشاط أو عدم استخدامه فإذا كانت عملية التقويم تقوم أساساً على قياس ما حصله المتعلم من معلومات، سيؤدي ذلك إلى تكريس معظم جهده لتغطية المقرر دون رعاية لمسألة النشاط، بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية معينة وغير ذلك من جوانب التعلم الأخرى فسيؤدي ذلك في الأغلب إلى المزيد من الاهتمام بالأنشطة والتركيز عليها.

-**الإمكانات المتاحة:** من أهم العوامل التي تتحكم في الأنشطة توافر الإمكانات لتنفيذ تلك الأنشطة، فلا يستطيع المعلم والطلبة تنفيذ أي نشاط دون إمكانات مادية ومعنوية أيضاً (مرعي والحيلة، 2014، ص90)

3-3-التقويم:

حيث يلعب التقويم دور بالغ الأهمية بالنسبة للمنهج بمفهومه الحديث بل ويرى البعض ان التقويم جزء أساسي من المنهج (الوكيل والمفتي، 2014، ص:150).

وقد فصلنا في عملية التقويم في بداية هذا الفصل تجنباً للتكرار.

ويرى الباحث ان التقويم وسيلة تربوية لا غنى عنها، والمعلم عنصر في النظام التعليمي ككل يوجه المتعلم بواسطة الكتاب المدرسي .

3-4- الشكل العام والإخراج الفني للكتاب:

إضافة إلى هذه المكونات الأربعة السابقة التي هي في صميمها تختص بالمضمون يوجد مكون الشكل الذي يشتمل على الغلاف، الورق، الطباعة، والخط، لون الطباعة، معلومات الكتاب، والرسومات والصور والأشكال التوضيحية، وفهرس المحتويات وقائمة المراجع، فاتحاد هذين المكونين (المضمون والشكل) يرسم ملامح الكتاب المدرسي ويعطيه البعد التوصيفي بما تحمله هذه الوسيلة من حدود تعليمية، من خلال المزوجة بين الشكل والمضمون فإنه يظهر أن الكتاب المدرسي " لا يقتصر على عرض المعلومات فقط، بل يجب أن يحتوي على مثيرات تشجع التلاميذ على القيام بالبحوث أو الإجابة عن الأسئلة، أو لاختبار فهم ما حفظوه، والأهم من ذلك أن ترتبط المادة الدراسية بالكتاب المدرسي وبالخبرة الحسية أو المهنية، فلا قيمة للمعرفة من دون التطبيق العملي، لذا يجب ربط المعلومات الدراسية بالجانب المهني أو التطبيقي (عدنان أحمد أبو دية، 2011، ص62).

وهذا الارتباط بين مكونات الكتاب يجعل من الكتاب المدرسي ذو فعالية ويمكن التلميذ من التقويم الذاتي، ويؤسس لمعارف لها صلة ببيئة التلميذ ومعطيات محيطه وعصره.

4- أهمية الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي أهمية بالغة ودور فاعل بل يعده البعض حجر الزاوية وأداة للعملية التربوية فهو أحد الروافد المهمة والمساعدة لعملية التعليم وأهدافه العامة، وللكتاب المدرسي أهمية حيوية فهو من أقوى الوسائل في تشكيل عقلية التلميذ وتحقيق المفاهيم الصحيحة، إذ هو وسيلة مثلى في مساعدة الطالب وتكوين قدراته وتنمية مواهبه وزيادة معارفه، بل وتزويده بالوعي وحسن كسابه المعارف والمهارات والسلوكيات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة (الزويني وآخرون، 2017، ص 556).

ويمكن تلخيص هذه الأهمية في النقاط التالية:

- يفسر الخطوط العريضة للمادة التدريسية وطرائق تدريسها؛
- يقدم المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين؛
- يكسب التلاميذ الصفات الاجتماعية المرغوبة؛
- يمكن المعلمين من معرفة وسائل الإصلاح التربوي عند تغيير المناهج والإلمام بها، وتطوير طرائق تدريسها وتحسينها؛

- يحوي على الوسائل والأشكال والصور التوضيحية ذات الفائدة في توضيح ما يقرأه التلاميذ وعليه فهو أيسر الوسائل استخداماً وأخفها حملاً؛

الكتاب المدرسي معلم ينمي في التلاميذ القيم، المهارات، الأخلاقيات، وجوانب الإصلاح المتعددة في صور مرتبة ومنظمة (جلس، 2007، ص 6-7).

وعلى الرغم من اهتمام المربين بالكتاب المدرسي إلا أنه وجهت إليه انتقادات من بعضهم وتركزت في نقطة أساسية هي أن تكاثر الكتب وتعقد مواد التعليم ساعد على أن حلت سلطة النص المطبوع محل سلطة البحث العلمي وسلطة النص الجامد محل سلطة الواقع الحي وأدى ذلك إلى تغلب التعلم التلقيني واتباع طرائق التدريس التقليدية.

5-وظائف الكتاب المدرسي:

إن الكتاب المدرسي لا يقتصر دوره على إيصال المعلومات بين المدرس والتلميذ بل له وظائف متعددة سواء على مستوى المعلم أو المتعلم وأولوياته، وإن الأهمية البالغة والكبيرة التي يكتسبها الكتاب المدرسي باعتباره أهم الوسائل التعليمية تتجلى في وظائفه داخل العملية التعليمية، ومن أهم هذه الوظائف نلخص مايلي:

- أنه يمثل المقرر الدراسي تمثيلاً معتمداً من الجهة الرسمية المشرفة على التعليم؛
- يعتبر المصدر الأساسي للتلاميذ في متابعة الموضوعات المقررة؛
- هو المرشد للمعلم في بناء الدروس وتحديد الطريقة التي يمكن أن يستخدمها في التدريس مما يؤثر بشكل مباشر على أداء العمل؛
- يساعد أيضاً التلميذ على المعرفة وتبسيط الحقائق؛
- مساهمة نظم الامتحانات السائدة فيساعد بذلك التلميذ في الإجابة عن الأسئلة التي يمتحن فيها؛
- كما ينمي مهارات القراءة الفاحصة والتفكير الناقد، زيادة على ما يتضمنه من وسائل تعليمية مرتبطة بالمادة وموضوع الدراسة (الجيلالي ولوحيدي، 2014، ص 198-199)؛
- له وظيفة أكاديمية تتمثل في المعرفة التي يحملها الكتاب المدرسي فالكتاب المدرسي يؤدي وظيفة الإخبار وعرض المعلومات مع ما يتطلب ذلك من تصفية واختيار وهيكلية وتنظيم بيداغوجي يستجيب لمتطلبات النقل الديداكتيكي؛
- أما الوظيفة البيداغوجية فتتعلق بالعلاقة التربوية، فالكتاب المدرسي يحيل - من زاوية بيداغوجية - على تصور ضمني معين للتواصل بين المعلم والمتعلم؛

-الوظيفة المؤسسية والتي تتعلق بعلاقة الكتاب المدرسي ببنية النظام المدرسي فهو يستند إلى هيكلية معينة للنظام المدرسي بمختلف مستوياته ونشاطاته الدراسية، والمقررات التعليمية؛ وهو بذلك يعكس نوعا من التنظيم التراتبي أو الهيكلي الذي يخضع له النظام التربوي، ودرجة وحدود الاستقلالية التي يتمتع بها المدرس في تسيير أنشطته اليداكتيكية وتدبيرها (عبد الحق منصف ، 2007، ص38)

- كما يمكن ان نقول ان نقس وظيفة الكتاب الأساسية بين المعلم والمتعلم كما يلي:

بالنسبة للمعلم:

-وظيفة التوثيق المتبوع: حيث يزود المدرس بجملة من المعلومات تتخذ سندا بيداغوجيا وعلميا وهو سهل المنال بالنسبة له بحيث يمكنه من القيام بواجبه على الصورة المثلى.

بالنسبة للمتعلم وأوليائه:

تكمّن وظيفته الأساسية في مساعدة المتعلم على فهم الدرس فهما جيدا والتدريب على طرق العمل وحل التمارين السماح له بتعميق معارفه ومعلوماته ومن بين وظائف الكتاب المدرسي يمكن ذكر:

-الوظيفة التعليمية: حيث يعد الكتاب المدرسي مسؤولا عن ضبط عملية التعلم في غياب الوسائل الأخرى حيث يساهم في تشغيل عملية التعلم عند الطفل وهذا ما يؤكد في قوله "الكتاب يوجه التلميذ في تعليمه ويعرفه على RICHAUDEAU ريشودو العام الخارجي RICHAUDEAU/ Conception et production des manuels scolaires P100

كما يدعم هذا القول عبد السلام جامل حين يقول"سيظل الكتاب المدرسي هو احد المصادر الأساسية للتعليم ولكنه ليس المصدر الوحيد (عبد السلام جامل، 2002، ص 117).

-الوظيفة المرجعية: حيث يعتمد المعلم عند إعداد الدروس المراد تلقينها داخل القسم

كما يتخذ المتعلم (التلميذ) المرجع الأساسي لاستيفاء المعلومات(صالح هندي وآخرون 1999، ص 2)

يشكل الكتاب المدرسي من خلال تقسيم الوظائف المتعلقة بالمعلم موجهها يعتمد عليه هذا الأخير في ممارسة العملية التعليمية بفعالية حيث يستمد منه الحقائق المعرفية من جهة ووضع التعلّمات في حيز العمل من جهة أخرى.

ومما يُخلص إليه من تقسيم الوظائف باعتبار التعلق أن الكتاب المدرسي يخدم أطراف العملية التعليمية التعليمية كلّ على حدي وبحسب النشاط الممارس من قبل المعلم والمتعلم.

وبهذه الوظائف يكون الكتاب المدرسي مجسدا للمناهج بكل محتوياته من أهداف وبرنامج دراسي وموضوعات ونشاطات وتدريبات.

6- الكتاب المدرسي وعلاقته بالمنهاج الدراسي:

تعريف المنهاج: في البداية يجب أن نعرف أن لمصطلح المنهاج مفهومات (الطيبي محمد وآخرون 2002 ص 254 وما بعدها).

المنهج بالمفهوم الضيق ويشار به إلى المنهج القديم زياد المنهج بالمفهوم الواسع: ويقصد به المنهج الجديد وعلى هذا الأساس فالأول منهما -القديم- يعتبر ضيقا لاقتصاره على الارتباط بالمقررات الدراسية وعليه فهو يقيد حرية المعلم أما الثاني بالمفهوم الجديد فهو واسع يهتم بالحياة وما فيها ويعتبر المدرسة جزءا من المجتمع مما يستدعي تزويد الطلاب بكل الخبرات التي تجعلهم قادرين على مواجهة مشكلات الحياة.

والعلاقة بين هذا الأخير -المنهاج والكتاب المدرسي تظهر في الأسس التي يبنيان عليها كما يعد الكتاب المدرسي سفيرا للنهج حيث يمثل الجانب التطبيقي لهذا الأخير وهذا ما يؤكد زياد حمدان بقوله "الكتاب المدرسي هو المنهج نفسه.

7-الكتاب المدرسي و علاقته بدليل الأستاذ: .

7-1- محتوى دليل الأستاذ: يشتمل الدليل على فصلين اثنين:

فصل يتناول بالبيان و الشرح المفاهيم التربوية و البيداغوجية الجديدة التي تنبأها المنهاج الجديد وفصل يعرض أهداف ومساعي وخطوات كل نشاط من نشاطات المقررة (بن تريدي بدر الدين، وزميلته، 2005- 2004، ص 03)

7-2- دليل الأستاذ ذو علاقة وطيدة بالمنهاج وبالتالي فهو وثيق الصلة بالكتاب المدرسي حيث يفيد الأستاذ ويساعده على تنفيذ المنهاج الدراسي ، كما يمكنه الاستناد عليه في فهم فلسفة المنهاج و نمذجيته ويمكنه من التعرف على نماذج عديدة في إعداد الدروس (بن تريدي بدر الدين، وزميلته، 2004- 2005، ص 03).

8-أساليب تطوير الكتاب المدرسي:

إن عملية تطوير المنهاج التربوي عملية ضرورية ومستمرة مع تقدم واستمرار الحياة ولا يجب أن نتوقف لأن بتوقيفها قصورا للمنهاج عن مواكبة تطلعات المجتمع لذلك فإن عملية التطوير يجب أن تتم في ضوء معايير وطبقا لمراحل، على أن تشتمل عناصر المنهاج (محمد حسن حمادات، 2009، ص 239).

فلا تكاد تتفصل عملية تطوير الكتاب المدرسي عن إنتاجه لما لها من أهمية تمنح الكتاب المدرسي تجددا وتعطيه المرونة لمواكبة التغيرات، كما أن "هذه العملية - التطوير- في هذا العصر عصر التسارع العجيب وثورة المعلومات، لا تقتصر على وسائل نقل المعلومة فحسب، وإنما تتجاوز ذلك إلى طبيعة ونوعية المعلومة نفسها (عمر عبيد حسنه ، 2009 ، ص 24).

حيث يعتبر محمد زياد حمدان المنهاج هو الكتاب المدرسي، ويعرف عملية التطوير بأنها: "عملية ترجمة المواصفات التربوية والنفسية والفنية والمادية المقترحة إلى وثيقة تربوية قابلة للتداول مدرسيا من المعلمين والمتعلمين اسمها المنهاج، الكتاب المدرسي وذلك من خلال مراعاة مبادئ تطويرية محددة، واستعمال نماذج إجراءات تطوير مناسبة(محمد زياد حمدان ، 1998 ، 162ص).

إن أساليب تطوير الكتاب المدرسي كثيرة منها :

أ- **التطوير بالحذف الجزئي:** وبموجبه يحذف جزءاً من المادة لصعوبته أو لنقل ببعض الأجزاء من صف إلى صف آخر، أو لكثرة المادة والرغبة في تقليلها لتلاءم الوقت والحصص المخصصة للمادة.

ب- **التطوير بالحذف الكلي:** أي أن تحذف المادة كاملة من المنهاج المقرر لصف معين، أو لمرحلة معينة لتقليل ساعات الدراسة، أو عدم أهمية المادة، أو نقل المادة كاملة من صف إلى آخر (الهاشمي وعطية ، 2009 ، ص 277).

ج- **التطوير بالإضافة:** ويتم ذلك بإضافة مادة كاملة "ويرى البعض أن الظروف التي يمر بها المجتمع قد تستدعي من وقت إلى آخر إضافة مادة جديدة، وأحيانا يستدعي التقدم العلمي والتخصص إضافة مادة. وهذا لا يتم إلا إذا كانت الحاجة ماسة إلى ذلك للالتحاق بالدول المتقدمة (الوكيل ، 2000 ، ص32).

د- **إضافة بعض أجزاء من المادة :** وتكون هذه الإضافة عندما يلاحظ نقصا سواء في كمية المعلومات التي يدرسها التلاميذ في إحدى المواد الدراسية أو في حصولهم على معدلات ضعيفة فيلجأ إلى إضافة بعض الأجزاء التي تساعد على تكملة النقص وسد الفراغ ورفع المستوى (الوكيل ، 2000 ، ص32 - 33).

هـ- **التطوير بالاستبدال:** ويقصد بالاستبدال أن تحتفظ المادة بمحتوياتها الرئيسة ويمس التغيير ثوب المادة والطريقة التي تقدم بها للتلميذ والمفاهيم التي تتضمنها، ولقد اختير لهذا النوع من التطوير لفظ استبدال؛ لأن المفاهيم التي تتضمنها المادة تستبدل، وكذلك الأساليب التي تقدم للتلميذ تستبدل هي الأخرى. وتحليل عملية الاستبدال نجدها تشمل ثلاث عمليات هي:

- حذف كامل للمادة أو جزء من أجزائها؛

- تعديل جوهري للشيء المحذوف ينصب على المفاهيم والعلاقات والأساليب التي يقدم بها، وإضافة بديل جديد في ثوب جديد وطريقة جديدة (الوكيل، 2000 ، ص36-37).

تتعدد أساليب تطوير الكتاب المدرسي ليبقى اختيار الأسلوب تحكمه مقتضيات المادة والتوقيت المناسب لتطوير الكتاب المدرسي فالفترة الزمنية عامل مهم يحدّد سلفاً وبالضرورة يتميز بطابع الدورية والاستمرارية، إضافة للعامل الاقتصادي وإمكانات الدولة حيث: " تعتمد بعض الدول محدودة الإمكانيات الاقتصادية إلى تكييف الكتب المدرسية الموجودة وهذا التكييف يعمل على إعادة بعثها مع تغيرات تطرأ على النص وفي بعض الخصائص (الورق، اللون، الغلاف) وهي ميزة اقتصادية لكن المحتويات ليست دائماً متماشية مع السياقات المحلية، وهذا التكييف غالباً ما يكون حلاً واقعياً يساعد الدولة التي لا تتوفر على وسائل إنتاج كتب مدرسية أصلية، وهذا التكييف يكون أكثر اقتصادية من ترجمة الكتب التي تكلف غالباً وتطرح مشاكل كفايات المترجمين وحقوق الكاتب (Roger Seguin,1989,p17) .

إن تطوير الكتاب المدرسي ضرورة ذات أبعاد تطرحها مقتضيات العصر والسياقات المعرفية على الصعيد المحلي والعالمي، لذلك كان لزاماً على المعنيين بهذا الأمر إيجاد سبل وآليات لتطوير هذا المنتج التعليمي بما يحقق النجاح والمردودية، لذا يجب " التحسين المستمر لما يسفر عنه التقويم مع ملاحظة إشراك بعض الخبراء والطلاب في جهود التحسين وتبادل الخبرات معهم، وتوجيه تلك الجهود بحيث تتوافق مع كليات التربية (صالح ناصر عليمات، 2004، ص172).

وهذه الاستمرارية في التقويم مع إشراك الأطراف المعنية بهذه العملية تمنحها تجدداً وفق مقتضيات العصر والسياقات المعرفية.

9-أدوات تقويم الكتاب المدرسي:

وهي الوسائل أو الأدوات التي يتم استخدامها في تقويم الكتاب المدرسي وهي:

أ-التقويم عن طريق الاستبانة:" ويُعدُّ المَقَوِّمُ لإنجاز هذه المرحلة استبانة يعكس فيها الجوانب التي يريد فحصها والمتعلقة بالكتاب المدرسي على أن توزع نسخ من هذه الاستبانة على المستعملين لها، ليقوم بعدها بجمع المعطيات، ثم تصنيفها وأخيراً تحليلها (أقادير، المعهد الوطني للبحث في التربية، 2010، ص03).

من الملاحظ على هذا التقويم الذي تستخدم فيه الاستبانة أنه قد لا يرقى إلى الدقة المطلوبة لما يكون في هذا الإجراء من صعوبة في تغطية المكان وكذا الفئة المعنية بالتقويم وكفاءتها في تقديم الإجابات ذات المصدقية حول موضوع الكتاب المدرسي وبالتالي فهي عملية تحيط بها إشكالية التقدير والدقة؛ كونها منجزة من قبل المقوم الذي عادة تكون بجهد الخاص.

ب - **التقويم المكتبي:** وهو مسح شامل للعينة المراد فحصها وتقديرها للوقوف على مدى ملائمة مضامينها للمنهاج، ومدى احترامها لما نص عليه البرنامج. وفي أثناء إجراء هذه المرحلة من أنواع التقويم يلتزم المُقَوِّم بالموضوعية مراعيًا الدقة العلمية والسلامة اللغوية (أقادير، المعهد الوطني للبحث في التربية، 2010، ص 03).

هذه الطريقة تعتمد على توجيه الكتاب المدرسي محل التقويم لشخص يتكفل بهذه العملية وهنا تطرح إشكالية مدى إلمامه بجوانب تقويم الكتاب المدرسي وتحليله بالموضوعية التامة.

ج- **التقويم عن طريق الشبكة:** ويستعين المُقَوِّم في هذه المرحلة بشبكة للتقويم المدرسية المبنية من قبل مجموعة من الخبراء يشتغلون في إطار مؤسسة بحثية متمثلة في المعهد الوطني للبحث في التربية في الجزائر 2010 ، وهي متضمنة مراحل متباينة ومتنوعة، الغرض منها فحص العينة من كل الجوانب - الجانب المعرفي والعلمي للكتاب المدرسي، والجانب المادي والإشهار، - ويرتكز التقويم من خلال هذه الشبكة على تقديرات، وسيعبر كل مقوم على تقديره بـ (نعم) أو (لا) فإذا كانت الإجابة (نعم) عليه أن يختار من بين درجات التقدير الآتية (مرض، متوسط، غير مرض) (و.أقادير 2010 ، ص 03).

تتميز هذه الطريقة بالاقتراب من الدقة المطلوبة؛ كونها مبنية (الشبكة) من قبل خبراء بالكتاب المدرسي، وهذا يجعلها ذات كفاءة من حيث اعتمادها لتقويم الكتاب المدرسي، لكن تبقى إشكالية موضوعية الفئة المقومة وطابعها تصنع الفارق في نجاح هذه الطريقة.

10- طرائق تأليف الكتاب المدرسي:

تعتمد ثلاث طرائق في تأليف الكتاب المدرسي وهي :

- **طريقة التكليف :** وفي هذه الطريقة تقوم الهيئة المسؤولة بتأليف الكتاب المدرسي بتكليف أشخاص أو مجموعات من الأشخاص بتأليف الكتاب طبقا لمواصفات وشروط معينة ومقابل مكافآت مالية مناسبة ومن المفروض أن يكون كل مكلف على درجة عالية من الكفاية العلمية والقيمية ". (توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، 2009، ص 326)

وقد قامت وزارة التربية الوطنية والتعليم عبر مؤسستها المعهد التربوي الوطني سابقا والمعهد الوطني للبحث في التربية حاليا بتكليف المفتشين والمدراء والمعلمين ذوي الأقدمية في الميدان التعليمي الذين يمتلكون موهبة الكتابة والتأليف والكفاءة التعليمية بتأليف الكتب المدرسية". (نسيمة ربعة جعفري-ب ت -، ص 96).

هذه الطريقة لها محاذيرها باعتبار أنها موجهة لشخص قد لا يكون كفؤاً بالشكل المناسب الذي يسمح بالتصدر لمهمة تأليف كتاب مدرسي تتوافر فيه المعايير المطلوبة.

- طريقة الإعلان: " في هذه الطريقة تقوم الجهة المسؤولة بإعلان مسابقة تأليف كتاب أو أكثر لقاء أجر معين يحدد في الإعلان وتتلقى العروض وتختار ماتراه الأفضل على أن يشتمل الإعلان على: اسم المادة، والمرحلة الدراسية، والصف المعني، ومواصفات الكتاب، وشروطه فضلاً عن أجر التأليف، وتخضع العروض المقدمة إلى عملية تقويم سرية من لجنة متخصصة لتحديد النموذج الأفضل (الهاشمي، وعلي عطية، 2009، ص 264).

مما يلاحظ على هذه الطريقة أنها لا تضمن جودة الأعمال وكذلك لا تكفل تقديمها في الوقت المناسب، إضافة إلى أن من يتقدم إلى هذا العمل قد يكون له أغراض أخرى في أغلبها تجارية كدور النشر.

- طريقة اللجان : تقوم وزارة التربية بتشكيل عدد من اللجان وكل لجنة مسؤولة عن تأليف الكتاب الخاص بها حسب اختصاصها مثل لجنة اللغة العربية ولجنة الرياضيات ولجنة التربية الإسلامية، حيث تنقسم كل لجنة العمل بينها، ثم تشكيل لجنة أخرى للتقييم ولجنة أخرى لإصدار الأحكام (محمد حسن حمادات ، 2009 ، ص 228).

تعتبر هذه الطريقة من بين أكثر الطرق ملائمة لتأليف الكتب المدرسية لما فيها من اختيار للمتخصصين في كل مادة مع عملهم جماعياً تحت غطاء لجان أخرى وإشرافها من حيث التقييم وإصدار الأحكام.

وللوصول إلى إنتاج كتاب مدرسي يراعي جميع الجوانب (التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية...)، يبقى نموذج إشراك خبراء واختصاصيين من مجالات متعددة تشمل الهيئة التدريسية، واختصاصيين علم النفس التربوي وعلم الاجتماع، واللسانيين، وخبراء في الاقتصاد ...، هو الأمثل ولأنجح لتفادي حصول نقائص وانعدام جانب أو تأخره أو تغليب جوانب على جوانب أخرى وبالتالي يكون كتاب مدرسي متواز من جميع النواحي.

11- محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم المتوسط: -كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط -للجيل الثاني طبعة 2016 محل دراستنا التقييمية :

يشتمل هذا الكتاب على: 175 صفحة و 08 ثمانية مقاطع، و 64 نصاً يختم كل مقطع بنشاط إدماجي تقويمي. وفي كل مقطع مشروع يتضمن محتوى المقطع 08 نشاطات إدماجية بمراجع معتمدة للكتاب بعدد يقدر ب 17 مصدراً ومرجعاً لغوياً.

وهذه المقاطع هي:

أ-المقطع الأول بعنوان: الحياة العائلية: ويتم التطرق فيه إلى 08 نصوص موزعة على محاور (من الصفحة 15 إلى الصفحة 27)

ب-المقطع الثاني بعنوان حب الوطن: ويتم التطرق فيه إلى 08 نصوص موزعة على محاور (من الصفحة 35- إلى الصفحة 47)

ج-المقطع الثالث بعنوان عظماء الإنسانية: ويتم التطرق فيه إلى 08 نصوص موزعة على محاور (من الصفحة 54 إلى الصفحة 67)

د-المقطع الرابع بعنوان: الاخلاق والمجتمع: ويتم التطرق فيه إلى 08 نصوص موزعة على محاور (من الصفحة 74 إلى الصفحة 87)

هـ-المقطع الخامس بعنوان العلم والاكتشافات العلمية: ويتم التطرق فيه إلى 08 نصوص موزعة على محاور (من الصفحة 94- إلى الصفحة 107)

و-المقطع السادس بعنوان الأعياد: ويتم التطرق فيه إلى 08 نصوص موزعة على محاور (من الصفحة 114 إلى الصفحة 128)

ك -المقطع السابع بعنوان: الطبيعة: ويتم التطرق فيه إلى 08 نصوص موزعة على محاور(من الصفحة 134 إلى الصفحة 148)

ل-المقطع الثامن بعنوان: الصحة والرياضة : ويتم التطرق فيه إلى 08 نصوص موزعة على محاور (من الصفحة 154- إلى الصفحة 169)

يتبنى الكاتب المقاربة بالكفاءات "هدفا "والمقاربة النصية نهجا في تناول مادة اللغة العربية تفكيراً وتعبيراً ونحواً وصرفاً و املاءً و اسلوباً و فناً.

يشمل الكتاب ثمانية مقاطع تعليمية موزعة كالآتي: الحياة العائلية وحب الوطن وعظماء الإنسانية والاخلاق والمجتمع و العلم و الاكتشافات العلمية و الأعياد و الطبيعة و الصحة و الرياضة.

ينجز المقطع الواحد في مدة شهر ويحتوي ميادين محددة هي:

11-1-ميدان فهم المنطوق، تم ادراج نصوصه وطرائق تناوله في "دليل الاستاذ "

11-2-ميدان فهم المكتوب: ويشمل

ا-قراءة مشروحة: يقرأ ويدرس، ويتخذ سنداً للظاهرة اللغوية.

ب- دراسة النص الادبي: يقرأ ويدرس ادبياً ويتخذ سنداً للظاهرة البلاغية وبعض الاساليب الفنية ذات الجودة والتميز.

11-3 ميدان انتاج المكتوب: تتناول فيه بعض الانماط التعبيرية وبعض التقنيات الادبية منطلقا للنتاج الكتابي ومجالا لقياس وضبط الكفاءات وتقويمها. كما اشتمل على أنشطة المشاريع

(مقدمة كتاب اللغة العربية للسن الاول متوسط 2016 الكتاب المدرسي مطبوعات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ط 1)

11-4- مواصفات الكتاب:

- الغلاف الخارجي: من الورق غير المقوى.

- لون الصفحة الخارجية الأولى - لون الغلاف للصفحة الأولى: اخضر ، مرسوم عليها كتب ولوحة الكترونية .

-العنوان: كتابي في اللغة العربية (كتب باللون الأبيض والاحمر وكذا عبارة للسنة الأولى من التعليم

المتوسط باللون الأبيض، ورقم 1 باللون الأبيض) . صفحة الغلاف الداخلية: ورق من النوع العادي بالمقاسات (28 سم) و"عبارة كتابي في" بالبنت العريض، ثم تليها "اللغة العربية" بالبنت الأكثر سمكا، ثم عبارة " للسنة الأولى من التعليم المتوسط"، وجاء عنوان الكتاب متوسطا لهذه الصفحة، ثم اسماء المؤلفين في أسفلها.

-ترقيم الصفحات: على الركن الأعلى الأيسر؛

-الصور: البعض منها ملون والبعض الآخر باللون الأبيض والأسود؛

-العنوان لكل المقاطع كتب باللون الأبيض وسط الصورة الملونة بالصفحة.؛

-يتصدر كل مقطع صفحة اولي ملونة وعليها صورة كبيرة معبرة عن موضوعه وعنوان المقطع

بالبنت العريض. ثم صفحة اخري مقابلة كجدول لميادين ووضعيات التعلم يوضح فيه الميدان والوضعية

التعليمية مع الكفاءة الختامية والكفاءة الشاملة ثم تتوالى الصفحات بالنصوص والقواعد والوضعيات

الأخرى. نصوص متنوعة لغوية وعلمية وشملت شخصيات من عظماء العالم، الشعوب والناس،

عظماء الإسلام، الأبناء والآباء، الفضاء والكون، المجتمع وغيرها.

- جنسية مؤلفي النصوص المختارة والمصممين: جزائريين وأجانب.

ثم يختم الكتاب بقائمة المراجع و فهرس النصوص.

خلاصة الفصل:

حيث قسمه الباحث إلى فقرتين كبيرتين، عنوان الأولى منها: التقويم التربوي والفقرة الثانية الي الكتاب المدرسي وأهميته في العملية التعليمية التعلمية.

تطرق الباحث في الفقرة الاولى إلى التقويم والي الكتاب التربوي حيث تعرض في هذا المحور نبذة تاريخية عن التقويم التربوي ونشأته وتطوره عبر العصور، مشيرا إلى مجموعة من التعاريف التي تدور حوله. وأبرزت الاختلاف الذي ظل يدور حول أيهما اصح من الناحية اللغوية هل - التقويم - أم - التقييم- حيث اهتمدى المختصون في هذا المجال إلى ضرورة الرجوع إلى الاشتقاق اللغوي لكل منهما للتمكن من التمييز بينهما، حيث يرجع اشتقاق الأول إلى الفعل قَوَّمَ يَقَوِّم وهو ما تمت الإشارة إليه في الفصل الأول من هذه الدراسة، بنما يعود اشتقاق الثاني إلى الفعل قَيَّمَ يَقَيِّم وهو إعطاء قيمة الشيء كما سبق توضيحه، وقد تم التطرق أيضا إلى كل من أنواع التقويم والعلاقة بينهما وكذا إلى وظائفه ومجالاته مع تخصيص فقرة للإشارة إلى مفهوم القياس وبعض تعاريفه مؤكدا على ضرورة التمييز بين مصطلح القياس والتقويم بالرغم العلاقة الوطيدة بينهما وعدم الخلط بينهما واعتبارهما مترادفان كما يعتقد البعض، بل أن التقويم اشمئل واعم من القياس الذي يعتبر هذا الأخير جزءا من العمليات التقويمية، إضافة إلى كون هذا الأخير يصف الظواهر وصفا كميا، بينما الأول يذهب إلى وصفها وصفا نوعيا وهذا ما أكدده.

اما في الفقرة الثانية فتطرق الباحث الي الكتاب المدرسي وأهميته في العملية التعليمية التعلمية وشمل هذا الجزء لمحة تاريخية عن الكتاب وأدواته ثم بعض تعاريفه، وكذا المراحل التي مر بها الكتاب المدرسي بالجزائر، كما تم تبيان الأسس التي يقوم عليها هذا الخير، ووظائفه وأهميته وعلاقته بكل من المنهاج الدراسي ودليل الأستاذ.

وعرض الباحث كتاب اللغة العربية ومواصفاته والمنظور الذي صمم على أساسه مع بعض الانتقادات الموجهة لمحتواه.

ويري الباحث انه لما كان الكتاب المدرسي من بين المشتملات التي لا غنى عنها على الأقل في الوقت الحاضر، كان لزاما على المعنيين بهذا الشأن تقنين معايير للجودة الشاملة وإيجاد مقاييس تحكّم لمعرفة مدى مسابقة هذه الوسيلة للمستجدات المعاصرة محلية وعالمية وكذا الأهداف التي ترتبط بالفلسفة التربوية. وكل ذلك يجعل تقويم الكتاب المدرسي عملية لا مناص منها، كما يعطي أفقا لبناء نموذج يتدارك النقائص ويعتمد الايجابيات ويطوّرهما.

الفصل الثالث: الجودة الشاملة في التعليم

تمهيد:

- 1- مفهوم الجودة وجودة التعليم
 - 2- الجودة الشاملة في التعليم
 - 3- نشأة وتطور إدارة الجودة الشاملة
 - 4- المعايير العالمية للجودة والاعتماد التربوي
 - 5- تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس
 - 6- معايير جودة الكتاب المدرسي النموذجي
- خلاصة.

تمهيد:

الجودة من المفاهيم الجديدة التي حظيت باهتمام العالم بأسره، حيث لاقت دراسة الجودة والسعي لتحقيقها اهتماماً كبيراً ليس لدى رجال الأعمال والصناعات فحسب، بل من قبل واضعي سياسات التعليم مما جعل الاهتمام به في الفترة الحديثة مهما في المؤسسات التعليمية، فكان التوجه نحو الجودة ميزة لهذه المؤسسات. كما أضحت أجهزة التعليم تستخدم الجودة كمعيار للمنتج التعليمي، وأصبح مفهوم الجودة الشاملة مفهوماً من مفاهيم التعليم، والهدف هو الحصول على مخرج ذي كفاءة عالية ذلك ان دعم واهتمام الإدارة العليا بتطوير العنصر البشري يؤدي الى النجاح التام في تطبيق مشروع إدارة الجودة الشاملة والعكس صحيح (هدى، 2006ص207)، ومن الجدير ذكره، أن الاهتمام بتطبيق مفهوم الجودة في مجال التربية وفي العملية التعليمية التعليمية، والسعي إلى تطويرها وإصلاحها مطلب أساسي سعت له كل الجهات المعنية بالتربية والتعليم بالجزائر وخارجها ، إذ بذلت جهوداً حثيثة نحو الاهتمام بتحسين مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي، الأمر الذي استدعى تبني مفهوم الجودة في القطاع التربوي ومن نواحي متعددة من خلال عمليات الإصلاح التربوي المتتالية وصولاً إلى إصلاحات الجيل الثاني في الجزائر ابتداءً من الموسم الدراسي 2016/2017، وفي مقدمتها المنهج الدراسي، الذي يعكس مستوى جودة النظام التربوي الذي لا يتأتى تطويره إلا بتطوير الكتاب المدرسي، الذي يشكل الوعاء الحاوي للمناهج بين دفتيه، ويعتبر أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية في ظل المفهوم الحديث للمنهج. لذلك سنتناول في هذا الفصل بعض العناوين الرئيسية المتعلقة بالجودة التعليمية تمثلت في: مفهوم الجودة، مفهوم الجودة التعليمية ومعاييرها، صفاتها، أهميتها، أهدافها، مبادئها، معاييرها، معايير جودة المناهج الدراسية وعلي راسها الكتاب المدرسي عرضاً مفصلاً لهذا المفهوم.

أولاً: مفهوم الجودة

01- لغة:

الجودة في أصلها اللغوي مأخوذة كما جاء في معجم لسان العرب لابن منظور من "جود" و "الجيد" نقيض "الرديء" و "جاد" الشيء جوده أي صار جيداً و "أجاد" أي أتى بالجيد من القول أو الفعل ويقال "أجاد" فلان في عمله وأجود وجاد عمله وجود جودة. (احمد اوزي، 2005، ص32)

02- اصطلاحاً:

وبدل معناها على انتاج الشيء على أفضل وجه او أداء عمل معين بصورة متقنة الجودة كنوع من الكمال والثبات حيناً، أو هي مطابقة للمواصفات حيناً آخر، وقد اعتبرت ملائمة الغرض والذي يمكن أن يعني إما تلبية شروط، أو مواصفات الزبون أو أهداف ومهام العمل أو الوظيفة.

(احمد اوزي، 2005، ص32)

في هذا الإطار يعرفها Salis بأنها مكانة اخضاع الأشياء المراد الحكم على ما خرجت به بهدف التحسين المستمر للمؤسسات او غيرها من المنظمات التي يمكن ترجمة مكانتها المادية او الخدمية الى مواصفات كمية و التعامل معها بأساليب إحصائية. (P22, Sallis Edward(1993)

كما عرفت الجمعية الأمريكية الجودة بأنها: الخصائص او الهيئة الكلية للخدمة او المنتج الذي تظهر قدرته في اشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية. (مجلة مخبر نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي، 2011، ص26)

ويتعدى مفهوم الجودة في رأي وليام وهريت (William Harriet)،(1983 "جودة المنتج نفسه ليشمل جودة الخدمات وجودة الاتصال وجودة المعلومات وجودة الأفراد وجودة الإجراءات وجودة الإشراف وجودة المنظمة ككل". (كما جاء في دراسة العرجا، 2009، ص11-31)

وعرفت بأنها ثقافة فهي " ثقافة جديدة في التعامل بمعايير متفق عليها عالمياً، وتسعى إلى الاستخدام الفعال للموارد البشرية، وبهدف إشباع احتياجات التنمية الشاملة وتحقيق توقعات العملاء". (عبد الرحمن، 1996، ص5) كما جاء في دراسة (العرجا، 2009)

أما المنظمة الدولية للتقييس (ايزو) فتعرف الجودة بأنها: عرض موجز لمجموعة من المتطلبات التي ينبغي ان تتحقق في منتج او عملية ما فيما إذا كان أسلوب تحقيق الإيفاء بهذه المتطلبات ويجعل هذه العملية ممكنة (احمد عواد وسوسن شاكر، 2008، ص114)

ومن خلال التعريفات السابقة يرى الباحث ان للجودة تعريفات متعددة لكن ذهب براهيم ان الجودة هي مجموعة من الخصائص الكلية للخدمة وللمنتج الذي تظهر قدرته على اشباع حاجات صريحة او ضمنية

وفق معايير عالمية دقيقة ومفصلة لكل مجال من مجالات الحياة نستند إليها في الحكم علي جودة المخرجات لإرضاء الزبون

3- جودة التعليم

كان من الطبيعي ان تتسرب مفاهيم الجودة من قطاعي الصناعة والاقتصاد الى قطاع التعليم، شان الكثير من المفاهيم والأفكار التربوية التي تعود في أصولها الى ميادين أخرى، حيث أصبحت اليوم الجودة في التعليم مطلباً ملحا. (البيلوي وآخرون، 2008، ص14)

تعرف الجودة في المجال التعليمي بانها " فلسفة شاملة للحياة" قال احمد اوزي تعرف الجودة في المجال التربوي والتعليمي بانها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية تحدد اسلوب في الممارسة الادارية بهدف الوصول الى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم عل اساس العمل الجماعي بما .يضمن رضا المعلمين والطلبة واولياء الامور وسوق العمل. **نعمان الموسوي** 2003ص96

يعرفها البوهي على أنها: "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات، والعمليات، والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن" (البوهي، 2001، ص 376)

وهذا ما تمثله المنظومة التعليمية وعناصرها ومدى تكامل صفاتها من أجل تحقيق الأهداف ويوضح التعريف كفاءة الإدارة التعليمية من خلال تكامل صفاتها من أجل تحقيق الأهداف والتحكم في مدخلات التعليم وعملياته للحصول علي مخرجات بجودة عالية.

وأعتبرها عشبية أنها: "جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أم العمليات أم المخرجات، التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية في الجامعة ". (عشبية، 2000، ص 583)

كما ركز (Malkova،1989: 36) على "أن الحكم على جودة التعليم يكون من خلال جودة المخرجات التي يتوصل إليها من خلال قوله "المستوى الذي يجب أن يصل إليه المتخرجون بواسطة قطاع التربية وفقا لمعايير محددة لمستوى المعارف والمهارات والعادات والقيم التي يجب أن يصل إليها المتخرجون في المدارس".

كما جاء في تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2002 تحت عنوان "جودة التعليم" إن الاهتمام بتجويد التعليم يعكس مدى تقدم أي دولة وتكون تلك الأهمية في أساليب تطبيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم وتعتبر إدارة الجودة الشاملة طريق للإدارة تهدف إلى رفع الفاعلية والمرونة والقدرة التنافسية للمؤسسة

وتشمل تنظيمها بكاملها كل قسم وكل نشاط وكل فرد في جميع المستويات الإدارية والأكاديمية. (المشهوروي، 2003، ص146)

4- فوائد الجودة في التعليم متعددة:

تسعى المؤسسات التعليمية الي اعداد افراد المجتمع وتتمينهم وفق التطلعات والرؤي المستقبلية ووفق متطلبات الجودة الشاملة التي أصبحت المظلة التي تحتمي المؤسسات المجتمعية علي اختلاف أنواعها ناشدة العمل المميز الذي يضمن لمخرجاتها الجودة النوعية عالية التميزومن هذا المنطلق نجد فوايد متنوعة للجودة الشاملة تكمن فيا يلي:=

- أ- تساعد المؤسسة التعليمية على التعرف على جوانب الضعف ونقاط القوة
- ب- تساعد على تحسين جودة الخدمات الأخرى والاستخدام السليم للموارد المالية والبشرية
- ج- إرضاء العاملين التربويين والمسؤولين الإداريين والطلبة وأولياهم والمجتمع من خلال الوفاء بحاجاتهم
- د- تساعد المؤسسة على تطوير نظامها التربوي الإداري نتيجة وضوح الأدوات وتحديد المسؤوليات وتتعرف المؤسسة علي مستوي أدائها.
- هـ- تطبيق نظام لجودة يمنح المدرسة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.
- و- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية، الاجتماعية والنفسية، والروحية.
- ز- ضبط شكاوى ومشكلات الطلاب وأولياء أمورهم والإقلال منها ووضع الحلول المناسبة لها.
- ح- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والمعلمين العاملين في المدرسة.
- ط- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع.
- ي- توفير جو من النقاھم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المدرسة.
- ك- تمكين إدارة المدرسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً.
- ل- رفع مستوى الوعي لدى الطلاب وأولياء أمورهم تجاه المدرسة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.
- م- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والمعلمين في المدرسة والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.

الحريري2011ص:21-22 والبيلاوي واخرون 2008ص13

ومن خلال الفوائد السابقة الذكر نجد أن الجودة في التعليم ركزت على ثلاثة محاور:

- المتعلمون وذلك من رفع كفاءتهم، التقليل من شكاوهم، الوفاء بمتطلباتهم، زيادة الوعي لديهم.
- الإدارة المدرسية من خلال وضوح الأدوار، الإجراءات الوقائية، ورفع مستوى العاملين فيها والتقليل من شكاوى أولياء الأمور والعمل بروح الفريق.

• **المجتمع** وذلك من خلال تحقيق الرضا، توفر ذوي الكفاءات العالية والاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي

ومما سبق من تفصيل يرى الباحث بان الجودة الشاملة تعمل على تحسين مدخلات وعمليات و مخرجات العملية التعليمية من خلال التقويم التربوي لمنع حدوث المشكلات وتسعي الي الاهتمام بالامور الصغيرة والكبيرة والصواب من اول مرة والالتزام والمطابقة للمعايير ومراجعة المنتج التعليمي وتشخيص القصور في النظام. للحفاظ على مستوى جودة التعليم وبالتالي جودة المنتج التعليمي.

5- الجودة الشاملة في التعليم:

انتقل مفهوم الجودة من الصناعة الى التعليم الا ان ذلك لم يتضح صراحة الا في فترة الثمانينيات حيث ظهرت بعض المؤلفات التي تتحدث عن الجودة الكلية في مؤسسات المجتمع الامريكي وبعض مؤسسات التعليم في المملكة المتحدة وبذلك كانت بداية الاهتمام بالجودة في المؤسسات الامريكية والبريطانية على السواء نتيجة الشعور بضعف الاداء التعليمي والشكوى المستمرة من اداء المؤسسات التعليمية وبوضح ذلك التقرير الامريكي الذي نشر في 1984 حول شروط التفوق والذي يؤكد على ان الاهتمام بالجودة يرجع الى عدة اسباب منها : معدلات الرسوب العالية الانحدار في مستوى اداء الطلاب ، التزايد والافراط في المقررات المهنية يقابله النقص والانحدار في التعليم النظري، والانخفاض في مستوى دافعية العاملين ، فضلا عن استهلاك التجهيزات والمباني التعليمية ، علاوة علي محاولة الكليات الجامعية في التحكم في مستوى مدخلاتها ، مثل خصائص الطلاب الملتحقين بها مما سبق يمكن القول ان عقد التسعينيات عقد الجودة التعليمية في مؤسسات التعليم في الدول المتقدمة. (محمد عطوى مجاهد ومتولي إسماعيل بدير 2006ص 10-11)

لقد تعددت مفاهيم الجودة الشاملة التي وضعها المختصون، وذلك على اعتبار أن كلاً منهم نظر إلى الموضوع من زاوية مختلفة، فمثلاً تعرف الجودة الشاملة ويقصد بها في التربية والتعليم مجموعة من الخصائص والسمات، التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية، وحالتها بما في ذلك كل ابعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي الى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع. (البيلاوي وآخرون، 2008، ص21)

ويشار إلى أنها العملية التي تهتم بالمستفيدين، ومقابلة حاجاتهم من خلال العمل على التحسين المستمر. ويؤكد آخرون على أن الجودة المقبولة هي رضا المستفيدين عن الخدمة المقدمة لهم من قبل المؤسسة التعليمية، وعرفها آخر بأنها: "أسلوب تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة

والعاملين، بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بصفة مستمرة من خلال فرق العمل". وتُعرف الجودة في السياق التربوي والتعليمي: "بأنها الوفاء بمتطلبات وتوقعات الطلبة وأطراف معنيين آخرين".

ويشير مفهوم الجودة الشاملة في التعليم لمعنيين مترابطين أحدهما واقعي، والآخر حسي فاللتزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم يشير للمعنى الواقعي، أما المعنى الحسي للجودة فيتركز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم. (عليما، 2004)

فهي اذن في نظر الباحث أداة الإدارة الهادفة التي تعمل على تحقيق رغبات الفرد بالشكل الذي يتطابق مع توقعاته ويحقق رضاه التام عن الخدمة التي تقدم إليه لتجمع بين تلك العناصر .

6: مفهوم إدارة الجودة الشاملة

تعد إدارة الجودة الشاملة في التعليم من التوجهات الحديثة التي لاقت رواجاً كبيراً وعاماً لتطوير إدارة المؤسسات عن طريق بناء ثقافة عميقة عن الجودة بمعناها الشامل وإيجاد قاعدة من القيم والمبادئ التي تجعل كل فرد في المؤسسة يعلم أن الجودة مسؤوليته ومن واجباته المهنية والأخلاقية وقد أخذت الدول المتقدمة بتطبيق هذه المفاهيم في التعليم مع بداية التسعينيات من القرن المنصرم ، وتعدد وجهات النظر بشأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة

بينما يرى Jablanski Joseph,P28 أن إدارة الجودة الشاملة هي " فلسفة للإدارة أو أنها مجموعة من المبادئ الإرشادية التي تسمح لشخص أن يعمل إدارياً بشكل أفضل " .

مما سبق يتضح أن إدارة الجودة الشاملة هي نظام إداري متكامل يهدف إلى تطوير جودة المنتج -الطالب / المعلم - النهائي لمؤسسات التعليم على اعتبار أن نظام التكوين سلسلة جودة مستمرة تبدأ من جودة المدخلات مرورا بجودة العمليات وانتهاء بجودة المخرجات وتعمل على التحسين والتطوير المستمر من خلال التفاعل القائم على التخطيط العلمي السليم ومشاركة كافة العاملين (اعضاء هيئة التدريس -الإداريين- الطلاب) في تحمل مسؤوليات تحقيق داخل نظام الإعداد بالمؤسسات التربوية- (محمد عطوى مجاهد ومتولي اسماعيل 2006 ص 13-14)

6-1- مفهوم إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي:

حيث هناك العديد من التعريفات السابقة تحدد معنى إدارة الجودة الشاملة في هذا السياق، أنها مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك أبعادها: مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة. وقد سبق التفصيل فيها

اما في القطاع التربوي و التعليمي فان إدارة الجودة الشاملة عرفت بانها عملية استراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم و تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في اطارها من توظيف مواهب العاملين و استثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو (Hixon، J.، 1992، (24-6: p ابداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة

ركز هذا التعريف على مفهوم النظام فالجودة هي نظام يتكون من مدخلات و عمليات و مخرجات للعملية التعليمية، وبالتالي يتطلب هذا المفهوم النظرو الأخذ بعين الاعتبار كل من الطلاب المستفيدين لتحقيق حاجاتهم و رغباتهم المعلنة و الضمنية و الى الطاقم البشري من المعلمين و الإداريين و العاملين لتلبية احتياجاتهم التدريبية و تطوير مهاراتهم و معارفهم و تغيير اتجاهاتهم لضمان عدم مقاومة مفاهيم وفلسفة الجودة الشاملة و تطبيقاتها. (مجلة المؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي البحرين، مجلد 01، 2005، ص:163)

يعرفها الموسوي بانها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية تحدد أسلوبا في الممارسة الإدارية بهدف الوصول الى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات العليم على اساس العمل الجماعي بما يضمن رضا المعلمين والطلبة واولياء الأمور وسوق العمل. (نعمان الموسوي، 2003 صفحة 96)

و يرى الخطيب ان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم له معنيان مترابطان احدهما واقعي و الاخر حسي، و الجودة بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية عندما يشعر المستفيد ان ما يقدم له من خدمات يناسب توقعاته ويلبي احتياجاته الذاتية، يمكن القول بان المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى جودة يناسب التوقعات و المشاعر الحسية لذلك المستفيد و ان جودة خدماتها قد ارتفعت الى مستوى توقعاته. (محمد بن شحات الخطيب ، 2003 م صفحة 14 .)

وخلص الباحث الي ان هذه التعاريف جاءت لتتشترك في العناصر التالية ، التحسين المستمر في التطوير و العمل الجماعي و المراجعة و الاستجابة لمتطلبات العملاء و شملت محاور رئيسية كربط الجودة بالأهداف و ربط الجودة بالمدخلات و العمليات بمعايير للحصول على تربية جيدة توازن بين الكم و الكيف حيث ان الجودة فلسفة إدارية جديدة تتطلب مشاركة جميع العاملين في المنظمة لتحقيق الأهداف المرغوبة، وهي منهج قيادة وإدارة يهدف للتحسين المستمر في نوعية الأداء ثم الخدمات أو المنتجات .اذن فهي استراتيجية تستهدف دفع إدارة المدرسة على الالتزام بالتحسين المستمر والأساليب الإدارية عن طريق تحسين المدخلات، العمليات، المخرجات، وخلق مناخ يشجع جميع العاملين في المؤسسة على المشاركة الفعالة في عمليات التغيير نحو تقليل الهدر ورفع المردود التربوي.

6-2- مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

تقوم إدارة الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ الإدارية التي تركز على تحسين الجودة، وإذا ما طبقت المؤسسة هذه المبادئ بفعالية فإنها ستنتج حتماً في تحقيق مستوى متميز من الجودة، ولن تتباين رؤى الباحثين والكتاب في تحديد هذه المبادئ، ولذلك سوف يقوم الباحث بعرض تلك الآراء. ويرى فيصل بن جاسم بن محمد الأحمد ال ثاني في دراسته إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإعلامية ان المبادئ الرئيسية التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة هي:

أ- التركيز على العميل.

ب- أداء العمل صحيحاً من المرة الأولى.

ج- التحسين المستمر.

(فيصل بن جاسم بن محمد الأحمد ال ثاني، 2008، ص 111)

ويرى (محمد العزاوي) أن المبادئ التي تستند إليها إدارة الجودة الشاملة تتمثل بما يلي:

أ- التخطيط الاستراتيجي.

ب- الإسناد والدعم.

ج- مشاركة العاملين في العمليات.

د- التحسين المستمر للعمليات والجودة.

هـ- اتخاذ القرارات على أساس الحقائق.

و- تحقيق رضا المستفيد.

ز- التدريب والتطوير. (العزاوي، 2005، ص 59)

ويتفق (محمد الترتوري وأغادر جويحان) مع (صالح عليما) أن هناك مجموعة من المبادئ التي تسمح

بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات بنجاح وهي: (الترتوري وجويحان، 2006، ص 35)

أ- التفهم الكامل والالتزام وروح المشاركة من قبل الإدارة العليا يجعل الجودة في المقام الأول من اهتماماتها.

ب- الاستمرارية في العمل من أجل تحسين العمليات التي تؤدي إلى تحسين الجودة.

ج- التنسيق والتعاون بين الإدارات والأقسام في المؤسسة، مع التأكيد على استخدام فرق العمل وتنمية العمل

الجماعي.

د- مشاركة جميع الجهات المعنية في جهود تحسين الجودة، والتعاون مع المؤسسة في تطبيق برامجها.

هـ- بناء ودعم ثقافة مؤسسية تسعى إلى التحسين المستمر وتنمية علاقات عمل بناءة بين العاملين.

و- إشراك جميع أعضاء المؤسسة في الجهود الرامية إلى تحسين الجودة.

ذ-تركيز الجودة على تلبية حاجات المستفيد.

أما أحمد المشهراوي فيرى أن هناك سبعة مبادئ تمثل مرتكزات لإدارة الجودة الشاملة، وتتمثل في:

أ-اقتناع الإدارة وحرصها على أهمية وضرة تطبيق الجودة الشاملة للارتقاء بمستوى الأداء.

ب-سهولة وسرعة وفعالية الاتصالات الأفقية والرأسية بما يسهل نشر مفاهيم وثقافة الجودة في المنظمة.

ج-الاعتماد على أسلوب العمل الجماعي التعاوني.

د-المنهجية الشمولية لكافة مجالات العمل في المؤسسة.

هـ-الاتجاه نحو الاهتمام بالعمليات والنتائج والمخرجات في ذات الوقت وبشكل متكامل.

و-توفير التدريب والحوافز للعاملين.

ل-الاهتمام والتركيز على مبدأ الجودة خلال جميع مراحل تقديم الخدمة.(دراسة محمد حسن عبد الجواد

(2009-)

ويرى عبد الرحمن توفيق ان إدارة الجودة الشاملة تشتمل على 6 مبادئ رئيسية هي:

- التركيز على المستفيد الأول.

- التركيز على العمليات والمخرجات معا مع عدم اهمال المدخلات .

- الوقاية من الاخطار مقابل الفحص.

- حشد خبرات الجودة العاملة.

- اتخاذ القرارات بناء على الحقائق.

- ارجاع الأثر. (عبد الرحمن توفيق، 2011، ص40)

ومن خلال العرض السابق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، يستنتج الباحث أنه على الرغم من تباين رؤى الباحثين والكتاب في تحديد المبادئ التي تستند إليها إدارة الجودة الشاملة، إلا أنهم اتفقوا على مبادئ أساسية تتمثل في: القيادة الناجعة وسرعة اتخاذ القرارات وانتهاج سياسة التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات والمشاركة والعمل التعاوني من قبل الفريق مع التركيز على رضا الزبون وانتهاج سياسة التحسين والتطوير المستمرين.

ثانيا : مفهوم معايير الجودة:

لقد أصبحت المعايير مفهوما شائعا في الحياة العملية ليست فقط ميادين التجارة والصناعة بل في ميادين التربية والتعليم من أجل الحكم على الجودة في شتى المجالات. حتى أصبحت هناك معايير عالمية للإنتاج ومعايير عالمية للكتاب المدرسي والمنهاج عامة . و ارتبطت حركة المعايير بحركتين كبيرتين هما الجودة

الشاملة والاعتماد التربوي وشكلت الحركات الثلاث فكرا تربويا مرتبطا ثلاثي الابعاد خلال حقبة التسعينيات حتى اصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي الى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما واصبح الاعتماد هو الشهادة بان المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة وارتبطت العناصر الثلاث ارتباطا تاريخيا بحيث اصبح لا يمكن الفصل بينهما (البيلاوي 2008 ص24)

علي الرغم من الاسهامات الكبيرة للتعليم في بلادنا والعالم العربي خصوصا الا انه في الفترة الأخيرة تعالت الأصوات التي تنادي بوجود ضعف عام في مخرجات مؤسسات التعليم بصفة عامة وتدني المستوي ومانجم عنه من اثار سلبية لعل اخطرها انتشار الدروس الخصوصية وتدني مستوي المتعلم مقارنة بالمستويات العالمية و مؤسسات تكوين المعلم بصفة خاصة لكونها المسؤول الأول عن تكوين وتأهيل المعلم .

ومن هنا يري الباحث ان النظم التعليمية تواجه تحديا كبيرا هو تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية والتربوية وهذه التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية وكذلك الاجتماعية والسياسية أجبرت الدول والحكومات علي إعادة النظر في الأنظمة التعليمية لمواكبة هذه التطورات خاصة بعد ان اكدت الكثير من المؤتمرات المحلية والعالمية ان التحدي الرئيس الان للتعليم ليس فقط توفير التعليم ولكن التأكيد علي ان يقدم بجودة عالية وبمعايير عالية الجودة ، وأصبح الإصلاح للمنظومات التربوية القائمة علي المعايير بمثابة القوة الدافعة لكثير من المؤسسات التربوية التي تؤكد علي ضرورة الارتقاء بمستوي وجودة الأداء لدي المعلمين والمتعلمين على حد سواء وكل عناصر العملية التعليمية .

وقد انتقل مصطلح المعيار إلى مجالات العلوم النفسية والاقتصادية والاجتماعية؛ حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية، وليست حقيقية، في اختبارات الذكاء والتحصيل، واختبارات التشخيص، واختبارات الاستعداد والاتجاهات والميول، كما يستخدم المعيار في تقدير متوسط الداخل، وفي نسبة النماء الاقتصادي. وانطلاقا من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير في التعليم وانتشرت في الآونة الأخيرة حتي انه يكاد ان يطلق علي هذا العقد بعقد المعايير -Era of Standards_(سوسن مجيد 2014ص159-160)

-**مفهوم المعايير:** Standard: المعيار لغويا هو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير اي يعني معايرة شيء أو كيان مادي بتقدير منضبط، لا يختلف رأي الناس فيه .

وفي اللغة الإنجليزية يعرفه قاموس وبستر 1999، بأنه مقياس ثابت للمدى أو الكمية أو النوع أو الحجم، كما أنه يعني نوع أو نموذج أو مثال للمقارنة أو محك التميز. وحسب ابن منظور، 2003 ان

المعايير كلمة جمع مفرد لها معيار وهو "ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء". المعايير عرفها (اللقاني والجمل، 2003) أنها: "آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعملية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها.

ويعرف (زيتون، 1999) المعايير بأنها: "تلك العبارات التي يمكن من خلال تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم".
اذن المعايير: هي عبارة تصنف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسته محتوى كل مجال.

وبالتالي يمكن تعريف المعايير التربوية إجرائيا على النحو التالي:

" المعايير التربوية عبارة عن موجهات أو خطوط مرشدة Guidelines متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومصادر تعليم وتعلم وأساليب تقويم، ومباني وتجهيزات وهياكل ..(سوسن مجيد 2014-ص169) .

إن المعايير التربوية معالم موجهة ، أو مرشدة لوضع معيار لجودة عناصر الكتاب المدرسي ، وأيضاً للحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية من خلال ذلك المحتوى، وذلك بوضع أهداف معرفية ومهارية وسلوكية يمكن أن تصل إلى التلميذ في مراحل معينة، وتكون هي السبيل إلى جودة التعليم.

وقد عرفت من قبل (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمكة، 2005) بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما، بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد.

ويعرف الباحث المعايير في هذه الدراسة على أنها تلك الأبعاد والمقاييس أو المواصفات والمعلومات المتفق عليها من قبل مسؤولين وهيئات مختصة في تحديد معايير الاعتماد الأكاديمي التي تم تحديدها عالمياً والتي تتم في ضوءها عملية التقويم على جميع عناصر العملية التعليمية وتقييم المؤسسات والبرامج التعليمية للتعرف على مدى اقتراب الواقع من المستوي المطلوب والمتوقع من المستفيدين ومدى تلبية احتياجات العملاء وتوقعاتهم

ثالثاً - معوقات تطبيق الجودة الشاملة:

قد تتجح بعض المؤسسات في تنفيذ برامج الجودة الشاملة بينما يفشل البعض الآخر، ويرجع السبب الرئيسي لفشل هذه المؤسسات في عملية التطبيق نفسها، وقد لا يكون السر في نجاح هذه المؤسسات في اختيار أفضل برامج لإدارة الجودة الشاملة بل في تبني البرنامج الذي يتناسب مع بيئة وثقافة المؤسسة وأفرادها، وفي مشاركة والتزام وإيمان كل فرد في المؤسسة بهذا البرنامج وأهدافه. (الترتوري وجويحان، 2006، ص 49).

ويمكن القول إن من بين الأسباب الأخرى الشائعة للفشل في تطبيق برامج الجودة الشاملة ما يلي:

- عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة، ولابد لهذه الإدارة أن تتعلم خطوات هذا البرنامج ثم توجد هيكلاً تنظيمياً ونظماً للمكافآت يدعم هذا البرنامج، ومن ثم يكون لديها الرغبة في تكريس المصادر والجهود اللازمة لتطبيق هذا البرنامج.
- التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل ولا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق الجودة العالية، بل يجب النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها نظام متكامل من الأجزاء المختلفة المترابطة معاً.

كما يضيف (محمد الترتوري وأغادير جويحان) الأسباب التالية للفشل في تطبيق برامج إدارة الجودة

الشاملة: (الترتوري وجويحان، 2006، ص 50)

- توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد، فقد يستغرق تحقيق نتائج مهمة وملموسة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة سنة أو سنتين، وللحصول على فوائد سريعة قد تقوم بعض المؤسسات بتكثيف جهودها في تطبيق البرنامج، وبالتالي يحدث الفشل المتوقع.
- تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها وموظفيها، عندما تقوم المؤسسة باستعمال أساليب غير مناسبة لا يؤدي ذلك إلى فشل هذا الأسلوب فحسب ولكن يؤدي إلى زعزعة الثقة بنظام إدارة الجودة الشاملة كله.

ويرى الباحث أن من بين الأسباب الهامة الأخرى للفشل في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة هو مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أو من العاملين لأن برامج إدارة الجودة الشاملة تستدعي جهداً وخروجاً من دائرة الراحة والاجتهاد وبذل الوسع والجهد وتغييراً تاماً في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة أو الجامعة، يضاف إلى ذلك تخوف بعض العاملين في المؤسسة أو الجامعة من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير حديثة

بالنسبة إليهم. وكذلك يرى الباحث ان الفشل قد يرجع لفريق العمل الغير مؤهل والغيرمدرب علي أدوات وأساليب الجودة الشاملة .

ويؤكد (محمد العزاوي) على أن إدارة الجودة الشاملة حققت للمنظمات الحديثة مزايا متعددة، إلا أن هذه الفلسفة لا تخلو من العوائق عند تطبيقها، والتي تعود إلى:

- المبالغة وجعل تطبيق إدارة الجودة الشاملة علاج شافٍ لجميع مشاكل المنظمة.
- عجز الإدارة العليا عن توضيح التزامها بإدارة الجودة الشاملة.
- عجز الإدارة الوسطى عن تفهم الأدوار الجديدة لنمط قيادة الجودة الشاملة وشعورهم المهدد بأن فلسفة الجودة الشاملة ستفقدها العاملين قوتهم في إنجاز العمل.
- تشكيل فرق عمل كثيرة، وعدم توفير الموارد والإدارة المطلوبة بما يكفل نجاحها.
- ضعف الربط بين أهداف الجودة والعوائد المالية.

كما يؤكد (فؤاد العاجز وجميل نشوان) أن تنفيذها يصادف الكثير من العوائق أهمها:

- المركزية في اتخاذ القرارات لأن إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى نظام لا مركزي يسمح بالمزيد من الحريات في العمل بعيداً عن الروتين والعراقيل الإدارية التي تضعف العمل وتقتل المبادرات .
- مقاومة التغيير من قبل العاملين وعدم تقبل الإداريين والعاملين أساليب التطوير والتحسين، لأنها تتطلب منهم مهارات وكفايات لا يستطيعون تحملها كما تسبب لهم ضعفاً مع سلطتهم الإدارية.
- ضعف الإطارات القيادية وأصحاب القرار في الميدان التعليمي .
- نقص الاتصال وضعف العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي، ونقص عمليات المشاركة في اتخاذ القرارات.

ويرى الباحث أن التغلب على هذه المعوقات تتطلب معرفة الإدارة وفهمها الواضح لعملية تحسين الجودة، وإن نجاح أو فشل المؤسسة التعليمية في رحلة تحسين الجودة تعتمد على مدى تفهم والتزام ومشاركة المديرين في المؤسسة التعليمية من كل المستويات، كما يعتمد هذا النجاح أو الفشل على مدى التخطيط والإعداد لهذه العملية وما يلزم من مهارات قيادية وأساليب تكنولوجية حديثة لتطبيق هذه العملية والارتقاء بالعنصر البشري.

رابعاً : تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس:

1- معايير الجودة الشاملة في التعليم:

في عام 1987 وضعت معايير عالمية لأداء نظم الجودة أطلق عليها - ISO9000 - ويمثل هذا الرمز الحروف الأولى من International Standard of Organization اي المنظمة الدولية لتوحيد

القياس، ولم يقتصر تطبيقها على المنتجات الصناعية فحسب، وإنما امتد ليشمل الخدمات التعليمية وأصبح الالتزام بهذه المعايير أساساً للتنافس. (رافده الحريري، 2011، ص375)

وتمثل معايير الايزو مجموعة من المبادئ التي إذا ما توفرت فإنها تضمن تحقيق الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية. وتشير الأدبيات إلى أن هناك اثني عشر معياراً من معايير الايزو 9000 لها صلة مباشرة في ميدان التعليم وهي:

- 1-مراقبة تصميمات المنتجات الخدمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية إلى المستفيدين.
- 2-ضبط المقتنيات: الحصول على سلع أو خدمات من مورد خارجي واتصاف المشتريات بالجودة.
- 3-المنتجات الموجهة للمستفيد: مدى ملائمة المنتج مع متطلبات العميل وتوقعاته.
- 4-حصر ومتابعة ومراقبة العمليات التعليمية التي تمثل جميع الأنشطة التي تحول المدخلات إلى مخرجات.
- 5-ضبط المنتجات غير المطابقة للمواصفات: إذا كان الطالب هو المنتج فإن الطالب الراسب هو المنتج غير المطابق للمواصفات، أما إذا لم يكن المنتج المقصود هو الطالب، فإن المنتجات غير المطابقة قد تكون في قدم طرق التدريس أو المقصود معايير التقويم أو قدم الكتب التدريسية والمواد المساندة.
- 6-الاجراءات الوقائية: ان الجودة الشاملة لا تكفي بتصحيح العيوب، وإنما تبحث عن الأسباب الجذرية لحدوث الخلل وذلك لإزالته قبل الوقوع.
- 7-ضبط الدفاتر وسجلات الجودة: ويقصد بها جميع المعلومات التي تحتفظ بها لمعرفة أن النظام يسير حسب الخطة الموضوعة والاجراءات المحددة.
- 8-مراقبة الجودة الداخلية: المتابعة المستمرة والتأكد من اتخاذ الاجراءات المحددة في انجاز الأعمال.
- 9-تدريب وإدارة العاملين: توفير التدريب المناسب للعاملين واكسابهم المهارات والمعارف اللازمة وتوضيح ادوارهم وفق متطلبات الجودة الشاملة.
- 10-المسؤوليات الإدارية، أي مسؤولية الاجازة في قيادة نظام الجودة واساليبها .
- 11-نظام الجودة: يقصد به جودة الخطة التي تضعها المؤسسة التعليمية لتوفير الخدمات المتميزة التنافسية .
- 12-مراجعة العقود: المقصود بهذا المعيار وجود عقد بين الطالب والمؤسسة التعليمية بالالتزام الاخلاقي او التعهد بتوفير المتطلبات والتوقعات .

2-آليات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم:

للإدارات التربوية دور فعال في تحسين وتطوير الاداء وتجويده داخل المؤسسات التربوية ، ويمكن القادة من تحقيق معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية من خلال خلق ظروف واجواء تربوية ذات جودة شاملة وتحسين نتائج الاختبار ووسائل التقويم مع الاهتمام الشديد بعمليات تعلم التلاميذ والمعلمين والاداريين، وإعادة النظر في رؤية ورسالة المؤسسة التربوية ، ووضع تصور مثالي للرؤية والعمل المطلوب

إنجازه، إضافة إلى التوجيه المحكم لبرامج العملية التربوية والتعرف على احتياجات المجتمع وحاجات التلاميذ والتعرف على نوعية التعليم الذي يساهم في تحقيق الاهداف المستقبلية الاستراتيجية .

ومن الضروري الحصول على موافقة جميع العاملين واتفاقهم على أفضل الطرق لتحقيق رضا التلاميذ والمجتمع، والتأكيد على ضرورة العمل الجماعي والمشاركة في تطوير المستمر وتشكيل فرق لمراقبة الجودة وعقد جلسات عملية لتقييمها مع الاستمرار علي تدريب العاملين من اجل الجودة، ويرى برنهام Burnham ان هناك عدة امور تساعد على تطبيق الجودة الشاملة وهي: (رافده الحريري، 2011، ص379)

أ-الدافعية: المؤسسة التربوية بحاجة إلى زيادة دافعية العاملين تجاه العمل، ويتم تحقيق ذلك من خلال الربط بين حاجاتهم داخل المؤسسة التربوية وحاجات الأفراد الخاصة.

ب- العمل بروح الفريق: تزداد فاعلية العمل عن طريق ربطه بروح الفريق.

ج-التغيير: من الضروري مواكبة التغيير الحادث داخل المؤسسة أو خارجها.

د- التكوين والتدريب: ويعني تحسين الاداء عن طريق اشباع حاجات العاملين على ان يكون التدريب محددا لحاجاتهم ومرتبطا بالأهداف المرجوة.

هـ-الأدوار والمسؤوليات: أي تطبيق الجودة الشاملة باعتبارها مسؤولية كل فرد، مما يستوجب تحديد أدوار العاملين. هذا ويعد الاتجاه نحو اللامركزية أحد مظاهر الاصلاح في ادارة وتنظيم المؤسسات التعليمية . ولكي تتمكن المؤسسة التعليمية من تحقيق الجودة الشاملة ومواكبة الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع في كل ميادين الحياة، فإنها تحتاج الى التقييم في عناصرها وذلك من خلال فهم مبادئ ونظم ادارة الجودة الشاملة.

3- هيئات بناء المعايير والحفاظ علي جودة التعليم :

تعد العملية التعليمية نظاما انتاجيا يعتمد على مجموعة متطلبات اولها المنهج الدراسي الذي يعتبر خطة ضرورية تعتمد عليها المدرسة للحصول على الخريجين المؤهلين بالصفات الخاصة.

وجودة المنهاج حسب (الأمين، 2001) تعني بشكل أو آخر: "جودة الكتاب الذي يمثل الأداة الأولى

للمنهاج، وحيث أنه من الدعائم التي يركز عليها الكتاب المدرسي الجيد" (الأمين، 2001)

وقد ظهرت نماذج معايير اعتماد الكتب المدرسية والبرامج الاكاديمية ومن بعض التجارب الدولية في تأسيس هيئات ضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات وبرامج ومناهج التعليم ففي عام 1987 وضعت معايير عالمية لأداء نظم الجودة أطلق عليها - ISO9000 - ويمثل هذا الرمز الحروف الاولى من International Standard of Organization اي المنظمة الدولية لتوحيد القياس، ولم يقتصر تطبيقها على المنتجات

الصناعية فحسب، وإنما امتد ليشمل الخدمات التعليمية وأصبح الالتزام بهذه المعايير أساساً للتتافس. (رافده الحري، 2011، ص 375)

لقد أنشأت في العديد من الدول العالم هيئات للحفاظ على جودة التعليم، سمي البعض منها اعتماد Accreditation والآخر هيئة اعتماد وضمان وجودة Accreditation & Quality Assurance وآخر هيئات تقييم Evaluation. ومن الوكالات الموجودة عالمياً لضمان الجودة في برامج التربية أهم هيئتين لاعتماد مؤسسات وبرامج اعداد هيئة التعليم:

- 1- المجلس الوطني لاعتماد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education ، NCATE) ويعتبر أهم مؤسسات الاعتماد للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية.
- 2- وكالة توكيد الجودة Quality Assurance Agency ، QAA - في المملكة المتحدة (بريطانيا، اسكتلندا، ويلز، وإيرلندا الشمالية) .

وقد ذكر ليزلي lisle (2004) أن من أهم مشروعات تطوير مناهج العلوم في المعايير الوطنية لتدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية ، والذي ظهر في ديسمبر من عام 1995 ، من خلال جهود مؤسسات رائدة مثل : المؤسسة القومي للعلوم ، والجمعية الأمريكية لتقدم العلوم ، والجمعية القومية لمعلمي العلوم ، وتقدم هذه المعايير رؤية متماسكة لما يعنيه كون الفرد مثقفاً علمياً ، حيث تصف ما يجب على جميع الطلبة فهمه ، وما يمكنهم فعله كنتيجة لخبراتهم التعليمية المتراكمة ، كما تحدد مستوى فهم العلوم الذي يتوجب على جميع الطلبة تطويره بغض النظر عن خلفياتهم وطموحاتهم المستقبلية أو درجة اهتمامهم بالعلوم. (ليزلي lisle 2004 ، ص 93)

وقد حرصت الكثير من دول العالم على الاستفادة من التجربة الأمريكية في تطوير مناهج العلوم، فقامت بمشاريع مشابهة للمشروع الأمريكي في بناء معايير قومية لتطوير مناهج العلوم، كما أجريت الكثير من الدراسات، وعقدت العديد من المؤتمرات واللجان لتحديد المعايير التي يجب أن تشمل عليها مناهج ومقررات العلوم ؛ لتواكب التطور الحاصل على المستوى العالمي في مجال إعداد مناهج العلوم الدراسية وتصميمها . (عبد السلام ، 2009 ، ص 437 -)

وكان من نتائج ذلك أن صدر عن هيئة التعليم بدولة قطر في عام 2004 م معايير العلوم التي تضمنت معايير المحتوى لمواد العلوم الطبيعية في جميع صفوف التعليم وفي المملكة العربية السعودية جاء مشروع تطوير التعليم العام في سنة 1430 هجرية وملتقي الكتاب المدرسي السعودي اصالة وتجديد سنة 1427 لوضع المعايير والاسس المرجعية السليمة لتطوير الكتب المدرسية في ضوء المعايير العالمية مع مراعاة اتجاهات المجتمع وثوابته وقيمه ، وفي مصر صدرت عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

والاعتماد وثيقة (المستويات المعيارية لمحتوى مادة العلوم للتعليم قبل الجامعي في مارس من عام 2009 م .)

وفي وزارة التربية والتعليم بالجزائر يتم التقييم للكتاب المدرسي عن طريق شبكة التقييم المسماة: شبكة تقييم الكتب المدرسية. "المعدة من طرف خبراء مختصين في التربية بالمعهد الوطني للبحث في التربية بالجزائر 2010. كما قدمت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر وثيقة للمستويات المعيارية للمنهج في التعليم قبل الجامعي، والتي قام بإعدادها نخبة مختارة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية والباحثين بالمراكز البحثية، وخبراء التعليم بجمهورية مصر العربية 2009. ومن خلال هذا العرض يرى الباحث أن الإصلاح القائم على المعايير يعد منطلقا أساسيا لإصلاح التعليم و سبيلا لتحقيق الجودة الشاملة , وتعد المعايير ذات أهمية كبيرة في ميدان التعليم ، وان أهمية وجود معايير محلية للمؤسسات التعليمية يشارك في صياغتها الخبراء والأكاديميون وأصحاب الاختصاص واهل الميدان يعد عاملا مهما لنجاح الإصلاح والتقويم للكتاب المدرسي خصوصا.

4- معايير جودة الكتاب المدرسي النموذجي:

يرى طعيمة (2004) أن حركة السعي نحو الجودة الشاملة في التعليم لا بد أن تمتد لتشمل مختلف جوانب العملية التعليمية بدءًا من الإدارات التعليمية إلى الإدارات المدرسية ، إلى إعداد المعلمين ، إلى تدريبهم ، إلى وضع المناهج إلى تأليف الكتب ، إلى وسائل التقويم ... وغيرها. طعيمة (2004 ، ص 471) في دراسة اجراها الحلية (1996) توصل الى ان الكتاب المدرسي النموذجي يجب ان يتكون من الاتي من المقدمة والاهداف التعليمية والمحتوي والأنشطة التعليمية والتعلمية والعرض والإخراج والتقويم . (توفيق مرعي، محمد الحيلة، 2014، ص259).

ولذلك يستنتج الباحث مما سبق ان للكتاب المدرسي مكونات مهمة ومتداخلة تشكله بالإضافة العناصر الاربعة السابقة هناك عنصر الشكل والإخراج الفني للكتاب لإرفاق الكتاب بكل مصادر التعلم المساعدة والمساندة من اجل شكل واخراج فني جميل مثل الصور والاشكال والخرائط والجدول وشكل الغلاف والصور والألوان ونوع الورق و الطباعة والتجليد وكل الخبرات التي يمر بها المتعلمون مما يجعل الكتاب المدرسي ممتعا مشوقا ذا جودة عالية، أي أن الكتاب كنظام يتكون من العناصر الخمسة الآتية في نظر الباحث :

1-الأهداف 2-والمحتوي 3-والأنشطة 4-والتقويم 5-الشكل العام والإخراج الفني وقد توسع الباحث فيها في الفصل السابق النظري الثاني في سياق الحديث عن العناصر ومكونات الكتاب المدرسي من حيث التعريف والاهمية وغير ذلك وهنا سوف نسعي من خلال الدراسة الحالية الي تحديد معايير الجودة الشاملة اللازم توفرها في كتاب اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم المتوسط في الابعاد الخمسة المذكورة أعلاه وهي كالتالي :

أ: معايير جودة الأهداف التعليمية:

تمثل اهداف الميدان التعليمي الغايات التي تسعى التربية الى تحقيقها و التغيير الذي يراد احداثه في سلوك المتعلمين عن طريق عملية التعلم ولا بد للأهداف ان تتصل باحتياجات المتعلمين و خصائصهم وحاجات المجتمع , و نظرا لتغير تلك الحاجات باستمرار نتيجة التغيرات المتلاحقة على المستوى الاجتماعي و

الاقتصادي و التكنولوجي , دعت ضرورة ذلك الى الإصلاحات و منها الى تجديد الأهداف و إعادة النظر في أهداف المنهج لتواكب حاجات الفرد و المجتمع و يرى عطية ومن خلال العرض السابق وفي ضوء آراء المحكمين وتوصياتهم استخلص الباحث عدد من المعايير المقترحة . عطية (2008, ص220) .

ان الأهداف في ظل الجودة الشاملة لا يكفي ان تشتق في ضوء الفلسفة التربوية المعتمدة وخصائص المتعلمين لأنها في ظل الجودة تعبير عن متطلبات السوق وحاجات المجتمع و دور المؤسسة التعليمية و هذا يقتضي اجراء مسح دقيق لحاجات الأفراد و المجتمع و مؤسساته من الخريجين و تحديد الأهداف التي تغطي متطلبات المجتمع و توقعاته و متطلبات المتعلمين تبعاً لتغيير متطلبات سوق العمل و متطلبات العصر عطية (2008, ص220)

و فيما يتعلق بمعايير سياقة الأهداف التعليمية فقد أورد (عطية 2006, ص 75)

و السعدني (2009, ص 14) عددا من المعايير و المواصفات التي يجب ان تتوافر في الأهداف و منها :

(1) أن تراعي الظروف والإمكانات المادية والبشرية من مبان وأجهزة ومعلمين؛ حتى تكون صادقة وواقعية وممكنة التحقيق.

(2) أن تستند إلى فلسفة اجتماعية وتربوية سليمة، فمن غير الصحيح أن تستند إلى فلسفة تقدر الماضي، أو فلسفة تعد القوة أساس الحياة فتنتجها لتنمية جسم المتعلم وتترك عقله ووجدانه.

(3) أن تقوم على أسس نفسية سليمة تراعي قدرات المتعلمين.

(4) أن تكون الأهداف سلوكية يمكن ترجمتها إلى مظاهر وأفعال ملموسة يمكن ملاحظتها وقياسها

(5) أن تكون الأهداف ذات قيمة في حياة التلاميذ، ومرتبطة باحتياجاتهم.

(6) أن تكون الأهداف مرنة، بحيث تتيح للمعلم تحقيقها في ظل الظروف البيئية المتنوعة.

(7) أن ترتبط بالأهداف العامة للتربية، والأهداف الخاصة بكل مادة.

(8) أن توفر خبرات ذات معنى للمتعلمين، وتسهم في تعديل سلوكهم.

(9) أن تلبي حاجات المتعلمين وتأخذ بها.

(10) أن تتلائم والمرحلة الدراسية ونوعية المؤسسة (عطية 2006, ص 75) والسعدني (2009, ص 14) .

كما يري توفيق احمد المرعي ومحمد محمود الحيلة -2014- انه تتصف الأهداف التعليمية التعليمية لكل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي بانها:

- تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية و مرتبطة مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة.

- تعكس سلوكا متوقعا من المتعلم.

- تشتمل في مجملها على نتائج التعلم الثلاث: المعرفي الادراكي، و الوجداني الانفعالي ، و الادائي النفس حركي .

- تمثل نتاجا قابلا للقياس والملاحظة

- ملبية لاحتياجات المتعلم و مراعية لخصائصه الفريدة.

- ترتبط ارتباطا مباشرا بمحتوى الوحدة التعليمية و فصولها وتشتق منه.(مرعي و الحيلة 2014 ص 260)

ويجب ان يراعى الاتي في وضع الاهداف:

- أ- أن يكون الهدف محددا بوضوح فأى غموض أو ابهام فيه يعنى اختلافا في تفسيره ومن ثم في اختيار المحتوى و طرق تدريسه و الخبرات التعليمية التي يمكن من خلالها تحقيقه.
- ب - أن يمكن ملاحظة الهدف في ذاته ونتيجته.
- ج- أن يمكن قياس أداء التلميذ الذي يصفه الفعل السلوكي في الهدف، و ذلك يساعد على قياس مدى تحقق الهدف أو مدى تعلم التلميذ و التغير الذي حدث في سلوكه.
- د- أن يكون الهدف مناسباً لمستوى التلميذ وليس على مستوى من يضع الهدف و ذلك لكون التلميذ محور العملية التعليمية ولأنه هو المطالب بالوصول الى الهدف.
- هـ- أن يرد في الهدف الحد الأدنى للأداء و أن يكون كمياً كلما أمكن ذلك و تحديد الحد الأدنى للأداء يساعد على قياس مدى تعلم التلميذ و مدى تحقيقه للهدف .
- و- أن يتضمن الهدف فعلاً سلوكياً يشير الى نوعية السلوك ومستواه في هذه النوعية المراد أن يحققه التلميذ.
- ك- وتتنوع الأهداف، فبينها أهداف خاصة بالناحية الإدراكية، وأهداف خاصة بالناحية الوجدانية أو الانفعالية، وأخرى خاصة بالمهارات. (الوكيل والمفتي 2015 , ص119) .

و من خلال العرض السابق لمعايير الأهداف التعليمية، استخلص الباحث عددا من المعايير التالية و التي يرى الباحث انها تحقق الجودة الشاملة في اهداف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط , و تتمثل فيما يلي :

- 1-تشجيع المتعلمين على تنمية المهارات اللغوية واكتساب ملكة اللغة العربية.
- 2-التركيز على أساليب التدريس المفتوح (المناقشة. العصف الذهني، المشروعات) .
- 3-مساعدة الطلاب على الاعتقاد بالقيم الإسلامية وتثبيت العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوسهم.
- 4-ان تشمل الاهداف التعليمية الأبعاد المعرفية والوجدانية والمهارية .
- 5-تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.
- 6-مراعاة اهداف الكتاب للفروق الفردية بين المتعلمين .
- 7-تزيد الأهداف التعليمية من دافعية المتعلمين نحو التعلم وتلبية احتياجاتهم.
- 8-ترتبط الاهداف التعليمية بمتطلبات المجتمع المستقبلية.
- 9-تنتمى أهداف الكتاب بالواقعية والوضوح وقابليتها للملاحظة والقياس.
- 10-توازن الاهداف التعليمية بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وخصائصه.
- 11- تمثل الاهداف التعليمية المحتوى التعليمي للكتاب وتشمله .

- 12- أن تتناسب أهداف الكتاب مع الاهداف العامة في خطة المنهاج للمادة المدرسية.
- 13- أن تتلاءم الأهداف مع أسئلة التقويم ومع الأنشطة التعليمية.
- 14- أن تتفق الاهداف التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط مع فلسفة التربية الوطنية
- 15- ان تركز اهداف الكتاب على تعميق الحس الوطني وروح الانتماء للوطن والأمة الإسلامية عامة .
- 16- ان تواكب الأهداف التعليمية روح العصر في التقدم العلمي والتكنولوجي.
- 17- ان تتلاءم الأهداف التعليمية في بداية كل فصل مع الزمن اللازم لتحقيقها.

ب: معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها

ان الاهتمام بالجانب النوعي وتحقيق الجودة الشاملة في محتوى المقررات الدراسية أصبح سمة من سمات العصر الذي نعيش فيه ، وعلى الرغم من ثراء الأهداف المعتمدة في المؤسسات التربوية والتعليمية ذات الصلة في هذا المجال ، إلا أنه يوجد إحساس من قبل كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بتلك المؤسسات بعدم الرضى ووجود قصور وسلبات تعاني منها المدخلات والعمليات والمخرجات ، لذلك تعتبر جودة المحتوى من متطلبات العصر ، فهو اتجاه تطويري حديث ؛ بسبب تعدد مصادر المعلومات للمتعلم ، فكان من الملح الاهتمام بجودة المعلومات المقدمة للطالب ، وخاصة فيما يتعلق بمحتوي المادة الدراسية .

ثناء ياسين (2008 ، ص 23)

يري توفيق احمد المرعي ومحمد محمود الحيلة — 2014. ص 260-262) ان محتوى الوحدات التعليمية يتصف بما يلي :

- يعبر عن المحتوى برسم توضيحي (لوحة تتبعية) عن مضمون الوحدة التعليمية و يكون في مقدمتها .
- تقسم الوحدة التعليمية الى موضوعات رئيسية و قصيرة.
- يعالج كل موضوع مفهوما رئيسيا من مفاهيم الوحدة.
- تتسلسل المادة التعليمية تسلسلا نفسيا: من المعلوم الى المجهول ، ومن البسيط الى المركب ، ومن المحسوس الى المجرد ، ومن السهل الى الصعب.
- يتخلل المحتوى تساؤلات مناسبة تمثل جزءا أساسيا من عرض المادة التعليمية.
- يشتمل المحتوى على أنشطة مناسبة تمثل جزءا أساسيا من مضمون المادة التعليمية.
- يشتمل المحتوى على مصادر تعلم مختلفة العرض الى جانب العرض الكتابي، كالصور، والمخططات ، و الجداول .

ويضيفا بأنه يتصف عرض المادة التعليمية في الكتاب و الوحدات التعليمية بما يلي:

- تستخدم في عرض المعلومات اللغة السليمة السهلة الواضحة.

- تستخدم في العرض الجمل القصيرة الواضحة التي يعبر كل منها عن فكرة محددة مباشرة.
- توضح المفاهيم الجديدة في اثناء عرضها.
- تعرض المادة التعليمية ب طريقة تعليمية تراعي البنية النفسية للمتعلم.
- تعرض المادة التعليمية بطريقة تثير التفكير و تحفزه و ذلك من خلال طرح التساؤلات و ابدال الإجابات المختلفة.
- يراعى العرض الفروق الفردية بين المتعلمين ولاسيما في الأسئلة التقويمية والتدريبات والأنشطة.
- يراعى في عرض المادة التعليمية اعتماد مبدا انتقال اثر التعلم باستخدام التكرارات المناسبة وبالحفز و الدافعية.
- يستخدم في عرض المادة التعليمية الاشكال الايضاحية اللافتة والملونة والمثيرة للاهتمام وذات العلاقة الواضحة المباشرة بمحتوى المادة التعليمية.
- يبرز النقاط المهمة بالوسائل الطباعية المختلفة.
- يعرف بالمصطلح العلمي الجديد فور تقديمه.
- تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للوحدة.
- تكتب الخلاصة على شكل نقاط او فقرات قصيرة.
- تنتهي كل وحدة تعليمية بلمحة مسبقة تهيئ المتعلم للوحدة التعليمية التالية:.
- تربط اللحة المسبقة بين الوحدات التعليمية مما يسهم في إيجاد طابع الاستمرارية والنمو في بناء مادة الكتاب المدرسي.
- وكما يضيفان بان معايير محتوى مقدمة الكتاب المدرسي بانها تتصف ب:
 - تشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي.
 - تثير دافعية المتعلم للتعلم وتحفزه.
 - تشير الى الوحدات التعليمية والموضوعات الرئيسية التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي.
 - تشير الى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي.
 - تحدد مصادر التعلم الأخرى المساعدة والمساندة.
 - تبين أهمية الكتاب للمتعلم والمعلم.
 - تبين المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التعليمية.

(مرعي والحيلة 2014 ص 260 الى 261)

ويرى فرج أن من معايير جودة محتوى المقررات الدراسية هو التحديث المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، وتوفير النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديه. كما يجب أن يساعد المحتوى في زيادة وعي المتعلم، وقدرته على

التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والاطلاع، ولن يتحقق ذلك إلا بمحتوى يتسم بالشمول والعمق والمرونة لاستيعاب مختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، وتطويرها بما يتناسب مع التغيرات العامة.

فرج (2009 ، ص 130).

وتؤكد) ثناء ياسين ، ص 25) أن المحتوى في ظل الجودة الشاملة لابد أن يرتبط بأهداف النظام التعليمي واحتياجات المتعلم ، ومتطلبات التنمية والبيئة ، كما أنها تتضمن قيام المعلم بدوره بشكل فعال ، ويحتاج ذلك إلى أن يكون المعلم راضياً عن عمله ، متقبلاً لوظيفته ، ومقتنعاً بدوره الذي يؤديه بإخلاص وإتقان وتفان .

ثناء ياسين (2008 ، ص 25)

ويضيف (عليما ص180) أن جودة المحتوى تتطلب تنمية الكفايات المعرفية والمهارات الفنية اللازمة لدى القائمين على تنفيذ هذا المحتوى لذلك فمن الضروري التركيز على التدريب والتعليم المستمر المرتبط ببرامج الجودة الشاملة لتنمية السلوكيات والمهارات التي تدعم تنفيذ المحتوى ، وتساعد على تحقيق أهدافه .

عليما (2004 ص 180)

و من خلال العرض السابق لمعايير مجال جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها، استخلص الباحث عددا من المعايير و المؤشرات التالية و التي يرى انها تحقق الجودة الشاملة في محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، و تتمثل فيما يلي:

1. ان يركز المحتوى على تطبيق المفاهيم والمبادئ وبيئته عن التفاصيل والتفريعات.
2. توزيع المحتوى على الفصول الدراسية مع تكامل مادة الكتاب مع المقررات الدراسية السابقة واللاحقة في المادة نفسها.
3. ان يعمق روح الولاء والمحبة للوطن ويتضمن القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية.
4. ان يتناول المحتوى المخزون والتراث الثقافي للأمة وان يتفق وفلسفة التربية للمجتمع.
5. ان يتضمن المحتوى مهارات اللغة العربية مغطيا مجمل الكفاءات المقررة في البرنامج.
6. ان يتلاءم المحتوى والبيئة المحلية للتلميذ وان يتفق وفلسفة التربية للمجتمع.
7. ان يلبي المحتوى حاجات التلاميذ وميولهم وحاجات المجتمع ومشكلاته ويتفق وخبرات التلاميذ السابقة.
8. ان يتبنى الكتاب منهجية المقاربة بالكفاءات في تناول مادة اللغة العربية.
9. ان يتناسب محتوى الكتاب مع الغايات والأهداف التعليمية في المنهاج.
10. يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين.

11. يتكامل المحتوى مع المواد الدراسية الأخرى كمية وملاءمة المحتويات للحجم الساعي للبرنامج.
12. يساير المحتوى التطورات الحديثة في مجال اللغة العربية وثقافتها.
13. توافر الدقة العلمية للمادة الدراسية.
14. ينمي المحتوى القيم والاتجاهات الإيجابية والمهارات الحياتية اليومية لدى التلاميذ.
15. ان يسهم المحتوى في دعم الذكاء اللغوي وتغذية الخيال لدى التلاميذ.
16. ان يسهم المحتوى في زيادة الرصيد والثروة اللغوية للتحكم في اللغة العربية لدى التلاميذ.
17. ان تتوفر لكل وحدة في الكتاب اهداف سلوكية كافية(مهارية ومعرفية وتغيير اتجاهات).
18. ان يسهم المحتوى في إكساب مهارات ومعارف للمتعلمين.
19. ان يتناسب اعداد موضوعات المحتوى مع مرحلة النمو للمتعلم.
20. ان يدعم المحتوى بالأمثلة والوسائط والوسائل الإيضاحية وأساليب التدريس والعرض واللقاء .
21. عرض المادة بشكل يثير تفكير المتعلم وتحفيزه، وابداعه باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.
22. اتسام مواضيع المحتوى بالتكامل والتسلسل والتدرج والاتصال في عرضها بالكتب السابقة واللاحقة للغة العربية.
23. يوثق المحتوى بالنصوص الأصلية والأقوال المأثورة في قائمة المصادر والمراجع الموثقة بالكتاب.
24. ان تتناسب مواضيع المحتوى مع عدد الحصص المقررة لتدريسه.
25. ان تتناسب لغة الكتاب مع مستوى المتعلمين من حيث: المفردات والتراكيب.
26. ان تتسم لغة الكتاب بالسهولة والفصاحة والدقة.
27. ان يخلو الكتاب من التكرار والحشو الزائد والأخطاء الإملائية المطبعية.
28. يساعد أسلوب التعلم النشط في عرض المادة العلمية على التعلم الذاتي.
29. تساعد النصوص الأدبية ومواضيع القراءة في الكتاب المتعلم على توظيف تعلماته في قواعد اللغة العربية
30. ان يساعد دليل المعلم الأستاذ في كيفية تسيير وتدريس كل موضوع في الكتاب.
31. ان يتم اعداد المحتوى من جانب المتخصصين والخبراء في المواد الدراسية.
32. تساعد عناصر ميدان انتاج المكتوب ضمن الوضعية الال دماجية التقويمية وانشطة المشاريع في قياس وتحقيق الكفاءة.
33. ان تكون المقاطع التعليمية للكتاب كافية ومتوازنة فيما بينها من حيث الكم والزمن.

34. ان تساهم ميادين المقاطع التعليمية ووضعيات التعلم في تحقيق الكفاءة الشاملة للمتعلم .
35. ان تنتهي كل وحدة بخلاصة مناسبة تساعد التلميذ في فهم المادة واستيعابها.
36. ان يساهم المحتوى في تنمية الاعتزاز بالتراث الثقافي المتنوع للوطن والحضاري وللامة العربية والإسلامية.
37. ان ينقل الكتاب القيم العالمية المشتركة مع المحافظة على خصوصية المجتمع والهوية الوطنية.
38. ان يتوافق محتوى الكتاب مع أسس بناء المنهاج ومع الاسس ال نفسية للتربية.

ج : معايير جودة الأنشطة التعليمية و التعليمية

تشكل الأنشطة والتمرينات التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي، أحد عناصر الكتاب المهمة التي من شأنها توفير تغذية راجعة للمتعلمين، وتدريبهم على تطبيق ما تعلموه. واكتشاف مدى قدرتهم على استيعاب الموضوع والإحاطة به، زيادة على تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين لذلك فان هذه التدريبات والأنشطة التعليمية ينبغي أن تنال اهتمام المؤلفين وعنايتهم وحرصهم على أن تستند الأنشطة والتدريبات التي تقدم في نهاية كل وحدة أو فصل إلى الأهداف التعليمية الخاصة بتلك الوحدة أو ذلك الفصل. وأن تكون ذات صلة بطبيعة المحتوى وتحتوي على ما يثري الموضوع، وتراعي خصائص المتعلمين والوقت المتاح ونظم التعليم وأن تتوفر فيها عناصر الأمان والسلامة والمهارة وأن تتضمن ما يقيس مدى تحقق أهداف الكتاب المدرسي.

(عبد اللطيف، 4112 ، ص 40)

يري توفيق احمد المرعي ومحمد محمود الحيلة (2014) ان تتصف الأنشطة التعليمية التعليمية لكل وحدة في الكتاب المدرسي بما يأتي :

- تستند الى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية.
- تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي وتجعله متعلما نشطا.
- تناسب مستوى نضج المتعلم وخبراته.
- تقبل التطبيق والتنفيذ في اطار الإمكانيات المتوفرة في بيئة المتعلم.
- توظف الوسائط و التقنيات التعليمية المتعددة و ذات صلة .
- تتسلسل خطوات تنفيذ النشاط منطقيا و نفسيا.
- تشتمل على تعليمات دقيقة تحدد متطلبات تنفيذ النشاط.
- تظهر نتائج تلك الأنشطة في مكان ما من الوحدة التعليمية.
- تحتوي على التعزيزات المناسبة للمتعلم و بأشكال مختلفة.

- توفر للمتعلم التغذية الراجعة الفورية والممتددة.
- تساعد المتعلم على تنمية أسلوب حل المشكلات.
- تساعد التدريبات المتعلم على تنمية أسلوب حل المشكلات.
- تساعد التدريبات المتعلم على استرجاع معارف سابقة.
- تساعد التدريبات المتعلم على تطبيق ما تعلمه من مواقف جديدة.
- تعزز استبقاء و استيعاب نقاط جرى طرحها سابقا في الوحدة التعليمية.
- أنماط أسئلة التدريبات متنوعة.

(مرعي و الحيلة من صفحة 261)

وتضيف (الفتلاوي 2006) ان التخطيط للأنشطة يقوم على مجموعة من المعايير تتحكم بعملية الاختيار منها :

- ارتباط الأنشطة بالأهداف التربوية والتعليمية للمنهاج.
- طاقات المتعلمين وقدراتهم على العمل والنشاط والانتاج.
- طبيعة المحتوى التعليمي والموضوع الدراسي في حالة الأنشطة التعليمية الصفية الامتداد لعمليتي التعليم والتعلم في حالة الأنشطة المنهجية غير الصفية.
- توفر الامكانيات المادية والبشرية اللازمة والبشرية اللازمة للأنشطة، وإيجاد التفاعل الضروري بين هذه الامكانيات بما يؤدي الى نمو المتعلم وتنمية البيئة.
- استخدام الأنشطة بفلسفة المجتمع وأهدافه واحتياجاته ومشكلاته.
- الاستفادة من الأنشطة لأثراء التعلم وتعميقه وجعله فاعلا.
- ارتباط الأنشطة بالفلسفة التربوية التي ينطلق منها مخطو المناهج ومصمموه ومنفذه.
- مراعاة الفروق الفردية بين قدرات المتعلمين في العمل والنشاط والانتاج.
- التعدد والتنوع في اختيار الأنشطة لجذب انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم في الانجاز والتعلم
- مدى قابلية المعلم على التخطيط للأنشطة وتنفيذها أو متابعة تنفيذها من المتعلمين.

(الفتلاوي 2006-ص 95) .

ومن خلال العرض السابق لمعايير جودة الأنشطة التعليمية، استخلص الباحث عددا من المعايير والمؤشرات التالية و التي يرى الباحث انها تحقق الجودة الشاملة في محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، و تتمثل فيما يلي:

- 1 - ان يهتم الكتاب بربط محتواه بالأنشطة التعليمية باستخدام طريقة استراتيجيات التعلم النشط
- 2 - ان تتفق الأنشطة التعليمية مع اهداف المنهاج وتتلاءم مع محتوى المادة التعليمية

- 3 - سهولة فهم وتنفيذ النشاطات المقترحة في الكتاب من قبل المعلمين والمتعلمين
- 4 - ان تنمي الأنشطة التعليمية مهارات التفكير الأساسية للمتعلمين باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- 5-ان تتصف الأنشطة التعليمية بالاجاذبية والتنوع والتشويق والتوازن في تنمية قدرات المتعلمين.
- 6- ان تساعد الأنشطة التعليمية على التعلم الفعال.
- 7- ان تعتمد الأنشطة التعليمية على المتعلمين في تنفيذها لاكتساب مهارات علمية وعملية
- 8 - ان تساعد الأنشطة التعليمية على البحث وحب الاكتشاف واثارة دافعية المتعلم للتعلم الذاتي.
- 9-ان تناسب الأنشطة التعليمية مستوي نضج المتعلم وخبراته ونمطه.
- 10-تراعي الأنشطة التعليمية الفروق الفردية للمتعلمين وانماطهم.
- 11-تلبى الأنشطة التعليمية مختلف أنماط وميول المتعلمين وحاجاتهم واتجاهاتهم.
- 12-تقدم الأنشطة التعليمية التغذية الراجعة للمتعلمين.
- 13-ان تتوافق الأنشطة التعليمية مع الزمن المخصص لها.
- 14 ان تقدم الأنشطة التعليمية للمتعلمين فرص للإبداع والابتكار.
- 15ان تشتمل الأنشطة التعليمية على تعليمات دقيقة متسلسلة تضمن سلامة تنفيذ النشاط.
- 16ان تكون أنشطة المشاريع مستقاة من محيط المتعلم وبيئته.
- 17 ان يساعد الإنتاج المكتوب والنشاط الاد ماجي المتعلم على ادماج معارفه المكتسبة وتقييم قدراته ومهاراته
- 18 ان تساهم أنشطة ميادين المقاطع التعليمية ووضعيات التعلم في تحقيق الكفاءة الشاملة للمتعلم.
- 19 ان يستوعب المتعلمون لميدان فهم المنطوق وانتاجه لأنشطة وضعيات التعلم في الكتاب.
- 20 ان يستوعب المتعلمون لميدان فهم المكتوب للقراءة المشروحة لأنشطة وضعيات التعلم في الكتاب
- 21 استيعاب المتعلمين لميدان فهم المكتوب لدراسة النص الادبي لأنشطة وضعيات التعلم في كتاب اللغة العربية.
- 22-توظف الأنشطة التعليمية الوسائط والتقنيات التعليمية المتعددة وذات الصلة.
- 23-تنوع الأنشطة الصفية واللاصفية.
- 24-تنمي الأنشطة حب العمل الجماعي لاكتساب مهارة الممارسة الديمقراطية لدى المتعلم
- 25كفاية أنشطة الكتاب التعليمية والتعلمية وتوازنها مع المحتوى
- 26تعنى الأنشطة بجوانب التعلم المهاري أكثر من الجوانب المعرفية
- 27 ان تستخدم اساليب التدريس و التدريب الشائعة في تنفيذ الأنشطة .

د: معايير جودة أساليب التقويم:

تتنوع أساليب التقويم بتنوع الأهداف التعليمية التي يسعى المنهج إلى تحقيقها، ونظراً إلى أن التقويم عملية شاملة تتناول جميع جوانب شخصية المتعلم من الناحية المعرفية والمهارية والوجدانية، فلا بد أن تستعمل أساليب متنوعة لمقابلة هذه الجوانب جميعها، كما يتعين على الكتب المدرسية أن تستخدم أدوات وأساليب لقياس تحصيل الطلاب على نحو مستمر وبدرجة عالية من الموضوعية والشمول، وأن تشمل هذه الأساليب المهارات الأساسية وحل المشكلات والطرق العلمية في التفكير .

يري توفيق احمد المرعي ومحمد محمود الحيلة . 2014. ص 262-263) ان يتصف تقويم نهاية كل موضوع في الكتاب بما يأتي :

-معظم اسئلته من النوع المقالى القصير.

- تستثير اسئلته تفكير المتعلم وتعزز نشاطه.

- تغطي اسئلته جميع النقاط الرئيسية والأفكار والمفاهيم الأساسية التي وردت في الفصل.

- توفر التغذية الراجعة الفورية للمتلم من خلال وجود إجابات عن أسئلة في مكان ما من الوحدة التعليمية.

كما يتصف تقويم نهاية كل وحدة في الكتاب بما يأتي:

- تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة لتقويم المتعلم ذاتيا في تلك الوحدة.

- تشتق اسئلته من الأهداف الخاصة بالوحدة.

- تتوزع اسئلته حسب أهمية موضوعات الوحدة وفصولها..

- تستمل اسئلته على مختلف مجالات التعلم.

- اسئلته متنوعة (مقالية وموضوعية) وشاملة.

- توجد إجابات نموذجية لأسئلته في مكان ما من الكتاب. .

- يوجد معيار اتقان محدد لاجتياز الوحدة التعليمية .(مرعي و الحيلة 2014 ص 262 - 263)

ويرى الحارثي (2005 ، ص 235) أن أساليب التقويم المتبعة في الكتاب المدرسي ينبغي أن تركز على مشاركة التلاميذ في عمليات التعليم والتعلم ؛ ولذلك فإنه يلزم أن يوظف الكتاب المدرسي أساليب التقويم التي تركز على قياس التعامل اليدوي في الظروف الواقعية ، وجمع المعلومات ومعالجتها وتمثيلها وعرضها بطرق مؤثرة وفاعلة ، وعدم الاقتصار على قياس المعرفة فقط ، وهذا يعني التركيز على قياس الأداء ، ويتضمن ذلك ضرورة توفر عدد من الشروط في أساليب التقويم ؛ منها:

1) قياس الأداء الفعلي للطلاب من خلال الاستجابة التي يمكن ملاحظتها بشكل مباشر أو غير مباشر ، ومن منتجات ملموسة ، أو إنجازات قابلة للقياس .

(2) المصادقية: ويقصد بها أن تكون طبيعة المهمة التي تتضمنها أساليب التقويم والسياق الذي تتم فيه مرتبطة بالعالم الواقعي أو ممثلة له من خلال القضايا والمشكلات التي تركز عليها عملية التقويم .

(3) قياس صدق المحتوى، بحيث يشمل قياس التقدم الخاص لكل طالب نحو تحقيق المعايير في فترات متقطعة في مستوى المعرفة والمهارات والاتجاهات .

(4) أن تكون أدوات التقويم قادرة على التعرف إلى الطلاب الذين لم يتمكنوا من تحقيق تقدم مقبول نحو تحقيق المعايير.

(5) أن تتيح الفرصة لتقويم قدرة الطلاب على ممارسة أساليب التفكير المنطقي أثناء انتقالهم من عمليات التفكير المحسوس إلى عمليات التفكير الإبداعي.

ويرى **فقيهي (2008 ، ص 114)** أن أساليب تقويم تحصيل الطلبة في مدارسنا تظل قاصرة عن الرؤية السابقة وبعيدة عما تنادي به المعايير التربوية المعاصرة للجودة . ، وقد أرجع أهم الأسباب التي تجعل أساليب التقويم بعيدة عن الرؤية المرجوة لها إلى عدد من العوامل ؛ منها :

(1) التصور السائد لدى المعلمين بأن التقويم يقتصر على إجراء الاختبارات.

(2) ضعف مستوى إعداد وتدريب المعلمين على إجراء التقويم مما يجعل أساليبهم تقليدية ونمطية.

(3) النظر إلى التدريس والتقويم على أنهما كيانان منفصلان.

(4) وجود علاقة عدائية بين القائم بالتقويم والذين يجرى عليهم التقويم.

وقد أشار الأدب التربوي كما في **السعدني (2009 ، ص 133) ، خليفة وشبلاق (2007 ، ص 85) ، عبد السلام (2009 ، ص 349)** إلى عدد من الموصفات والشروط الأساسية في أساليب التقويم ؛ منها :

(1) أن تتنوع أساليب التقويم المستخدمة بما يتناسب مع تباين إستراتيجيات التدريس ونماذجها المختلفة.

(2) أن تستوعب أساليب التقويم كافة الأنشطة التي يقوم بها الطالب ..

(3) أن تستخدم أدوات تقويم متعددة إلى جانب الاختبارات مثل : (المشروعات ، بطاقات الملاحظة ، تقويم الأداء... وغيرها) .

(4) أن تتدرج أسئلة التقويم في مستوى صعوبتها وتتناسب مع قدرات التلاميذ ..

(5) أن تقيس الأسئلة مستويات الأهداف الثلاثة (المعرفية والمهارية والوجدانية) .

(6) وجود أسئلة تطبيقية في نهاية كل درس وكل وحدة وأسئلة عامة في نهاية الكتاب ..

(7) أن تسهم الأسئلة في تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي والنمو المستمر .

- (8) كفاية عدد الأسئلة لكل درس ولكل وحدة من حيث الكم والنوع.
- (9) أن تنمي أسئلة التقويم مهارات البحث والاستقصاء لدى المتعلمين.
- (10) أن تناسب أساليب التقويم مستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية .
- (11) المعايير الواجب توفرها في أساليب التقويم إلى ما يلي:
ويستخلص الباحث مما سبق ، ومن خلال آراء المحكمين وتوصياتهم ، عدداً من المعايير والمؤشرات والتي يرى الباحث أنها تحقق الجودة الشاملة في أساليب التقويم ، وتتمثل فيما يلي :
- 1-تنسجم الأسئلة التقويمية مع الأهداف التعليمية.
- 2-تنوزع أسئلة الكتاب على المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.
- 3-تتنوع الاسئلة التقويمية في أنماطها (مقالي-موضوعي- تطبيقي عملي).
- 4- يسهم التقويم في تعزيز استيعاب نقاط جرى طرحها سابقاً.
- 5- تثير الأسئلة انتباه التلاميذ نحو الكفاءة التعليمية..
- 6- تغطي أسئلة الكتاب اهم الموضوعات الواردة في الوحدات الدراسية.
- 7- يساعد التقويم التلميذ على التأكد من مدى فهمه لمفاهيم ومبادئ جديدة.
- 8- تثير أسئلة الكتاب تفكير المتعلم وتعزز نشاطه.
- 9- توضع واجبات منزلية وانشطة ومشاريع للمتعلمين خارج الصف.
- 10- مناسبة وسائل التقويم في الكتاب لمستوى المتعلمين.
- 11- تتوافر اسئلة وتمارين تساعد في مراجعة الأفكار الرئيسية الواردة في الوحدة.
- 12- تتوافر تدريبات كتغذية راجعة صريحة أو ضمنية.
- 13- تنتهي كل وحدة من وحدات الكتاب بمجموعة من التمارين التقويمية.
- 14- يتضمن الكتاب تدريبات تقويمية شاملة نهاية الكتاب.
- 15- يتجنب المحتوى العبي المبالغ فيه في طرح الأسئلة التقويمية على المتعلمين .
- 16- تمتاز الاسئلة التقويمية بالدقة والوضوح في صياغتها.
- 17- تساعد التدريبات على التقييم الذاتي للتلاميذ.
- 18 - تثير الأسئلة دافعية المتعلمين نحو التعلم المرغوب فيه.
- 19- تراعي التدريبات الفروق الفردية بين المتعلمين.
- 20- تكون الأسئلة التقويمية متنوعة وشامله.
- 21- وجود اجابات نموذجة للأسئلة في الكتاب.

22- تسهم الأسئلة التقويمية في قياس قدرة التلاميذ على استخدام المراجع العلمية المرتبطة بالكتاب.

23- تسهم الأسئلة التقويمية في مساعدة المعلمين على تحسين طرائق التدريس المستخدمة.

هـ : معايير جودة الشكل العام والاخراج الفني للكتاب:

تعتبر مرحلة الشكل العام الإخراج الفني للكتاب من المراحل ذات الأهمية في اعداد الكتاب المدرسي، و التي تتطلب مراعات فنيات الإخراج وفقا للأصول التي يراها المختصون في فن طباعة الكتاب المدرسي في كل صف دراسي و في كل مرحلة تعليمية مما يحقق للكتاب المدرسي شرط تشويق التلاميذ و جذب انتباههم نحو القراءة و تشجيعهم عليها , و تسهيل مهمة الاستيعاب لهم بأقل جهد ممكن .

و يرى فرج (2009) ان جودة الإخراج الفني للكتاب المدرسي , و التي تتطلب مراعاة فنيات الإخراج الفني للكتاب المدرسي تتطلب الوقوف على العوامل التالية :

1- دراسة نوعيات التلاميذ وبيئاتهم المختلفة.

2- دراسة العمر الزمني للتلاميذ.

3 - دراسة المادة التحريرية للكتاب من حيث كونها: أدبية او علمية , او تدريبية .

4 - دراسة العمر الزمني لتداول الكتاب المدرسي (لمدة عام أو أكثر).

و- يشمل اخراج الكتاب المدرسي جوانب عدة منها:

1 - تحديد حجم و مقاس الكتاب المدرسي.

2 -فنيات الإخراج.

3- الطباعة و حجم الخط المستخدم في الكتابة.

4 -الصورة العامة للكتاب المدرسي (الشكل , التنظيم) . فرج (2009 -ص116)

كما يري توفيق احمد المرعي ومحمد محمود الحيلة -2014- ان اخراج الكتاب بشكل عام يتصف بما يلي :

- تستخدم فيه حيل الإخراج الفنية، كاستخدام نوع الخطوط او بنوطها الملائمة لخصائص المتعلمين وطبيعة المادة التعليمية.

- توضح الأفكار الرئيسية بخطوط ملونة ولافتة للنظر.

- يضع الكتاب الاشكال و الرسوم و الجداول في مواضعها و بشكل تكون فيه واضحة و يسهل الاستفادة منها ، و ملونة قدر الإمكان .

- ينتهي الكتاب او الوحدة التعليمية بسرد المصطلحات مرتبة ووفقا لورودها.

- ينتهي الكتاب بقائمة للمراجع العربية والأجنبية مرتبة حسب الحروف الهجائية.

- يضمن الكتاب قائمة بالمحتويات يرد ذكرها في بدايته

- تظهر الصفحة الأولى من الكتاب عنوانه، و أسماء المؤلفين، و دار النشر ، ومكانه ، وسنته.
- يختار الكتاب الغلاف المناسب المشتمل على شكل يشير الى محتواه، و مطبوع على ورق مقوى ، و مثبت بطريقة تمنع تفككه . : (مرعي و الحيلة 2014 ص 263)

و من خلال العرض السابق لمعايير جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب استخلص الباحث عددا من المعايير التالية و التي يرى الباحث انها تحقق الجودة الشاملة في الشكل العام و الإخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، و تتمثل فيما يلي :

- 1- ترتبط الصور والرسومات بالأهداف التعليمية.
- 2- تعبر الصور والرسومات تعبيراً واضحاً ودقيقاً عن المادة التعليمية.
- 3- تعبر صورة واجهة الكتاب على محتوى الكتاب.
- 4- يتصف تجليد الكتاب بالجودة والمتانة.
- 5- يتوفر عنصر الجذب والتشويق في غلاف الكتاب.
- 6- يتوفر عنصر الجذب والتشويق في الصور والأشكال بمحتوى الكتاب.
- 7- ملائمة نوع الورق المستخدم في الكتاب.
- 8- اهتمام الكتاب بإبراز العناوين الرئيسية والفرعية والمفاهيم الأساسية.
- 9- تصدر صفحة الكتاب الأولى عنوانه وأسماء المؤلفين ودار ومكان النشر وسنته.
- 10- تتلائم الصور والرسومات بخبرات التلاميذ.
- 11- تتناسب الصور والرسومات ومكانها في الكتاب بدقة ووضوح.
- 12- تتناسب المسافة بين الكلمات.
- 13- تتناسب المسافة بين الأسطر.
- 14- الاقتصاد على أنواع خطوط معينة والثبات عليها حتى نهاية الكتاب .
- 15- تتناسب وتتناسق الألوان مع بعضها وبشكل مريح للبصر.
- 16- ينتهي الكتاب بعرض قائمه بالمراجع العربية والأجنبية.
- 17- يشمل فهرس يوضح محتوياته.
- 18- الرسوم والاشكال التوضيحية كافية.
- 19- طول الكتاب وعرضه وسمكه مناسب للمتعلمين في هذه المرحلة.
- 20- يوثق الآيات الكريمة والأحاديث النبوية المستشهد بها والنصوص الأدبية.

- 21- يضبط الكتاب الكلمات بالشكل المناسب ضبط اعراب.
- 22- يستخدم علامات الترقيم بشكل صحيح.
- 23- سلامة الكتاب من الأخطاء اللغوية.
- 24- جودة الطباعة وخلوها من الأخطاء المطبعية.
- 25- يتسم ورقه بجودة وبنوعية عالية.
- 26- يرفق بالكتاب دليل الأستاذ.
- 27- يشترك في الاعداد والتأليف متخصصين في الاخراج لضمان جوده الشكل العام للكتاب.
- 28- المواد المستعملة في وضعيات التعلم في الكتاب لا تستخدم كسند واضح لاي علامة تجارية او لاي شعار اشهاري .

خلاصة الفصل:

تناول الباحث في هذا الفصل موضوع الجودة وتعريفها مع جودة التعليم ومصطلح الجودة الشاملة في التعليم ومعاييرها خاصة الكتاب المدرسي محل دراستنا من خلال معايير جودة عناصره ومكوناته من الأهداف والمحتوي والأنشطة والإخراج الفني والتقويم كما تناول الباحث معوقات تطبيق الجودة الشاملة مؤكدا ان تقدم المجتمعات وتخلفها مرتبط بنظامها التعليمي ارتباطا وثيقا حيث أصبح السباق اليوم بين الأمم هو سباق معرفي علمي بالدرجة الأولى والاستثمار في العنصر البشري من خلال البرامج والكتاب المدرسي حيث أصبح تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم و في كل عناصر العملية التعليمية خاصة الكتاب المدرسي احد العناصر المهمة في المنهاج الدراسي واصبح مطلبا ملحا من اجل التفاعل مع كافة متغيرات العصر. فنظام الجودة الشاملة ومعاييرها المحددة في أي مجال قادر على تحويل المؤسسة من النمط الإداري التقليدي المألوف الذي يركز على العمل الفردي والنشاط المناسباتي والجمود الى النمط الإداري الذي يعتمد على العمل المؤسسي من خلال فريق العمل المدرب والمؤهل الذي يركز على أساليب عمل جديدة وابتكارية من اجل إرضاء المستفيدين و التأكيد على ضرورة الالتفات الى هذا المفهوم والعمل به بمؤسساتنا التعليمية والجامعية وبرامجنا كأسلوب عمل حديث واعتباره من اهم الوسائل والأساليب الفعالة لتحسين بنية النظام التربوي والتعليمي بمختلف مكوناته البشرية والمادية والارتقاء بمستوى أدائه وعلي راسه الكتاب المدرسي شكلا ومضمونا .



الإطار الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية .

تمهيد:

- 1- منهج الدراسة.
 - 2- حدود الدراسة.
 - 3- مجتمع الدراسة.
 - 4- عينة الدراسة.
 - 4-1- اختيار عينة الدراسة
 - 4-2- عينة الدراسة الاستطلاعية
 - 4-3- عينة الدراسة الأساسية.
 - 5- أداة الدراسة وخطوات بنائها.
 - 6- الدراسة الاستطلاعية.
 - 7- الأساليب الإحصائية
- خلاصة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات المنهجية التي أُتُبعت لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، بداية بالدراسة الاستطلاعية وتحديد المنهج المناسب للدراسة وحدودها المكانية والزمانية والبشرية وتحديد مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية، وأداة الدراسة وطريقة بنائها وخصائصها السيكمترية، وتحديد للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1-منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي " وهو الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع أو وصف الأوضاع القائمة فعلا أي وصف ما هو كائن، بموجبه توصف الظروف القائمة وتحلل وتفسر وتجرى المقارنات وتكتشف العلاقات"(عطية، 2010، ص.61).

2-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

2-1-المجال البشري: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من أساتذة اللغة العربية السنة أولى متوسط متوسطات ولاية المسيلة.

2-2-المجال المكاني: تم إجراء هذه الدراسة بالمتوسطات المتواجدة بتراب ولاية المسيلة.

2-3-المجال الزمني: تم إجراء هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2019/2018 خلال شهري مارس وأفريل.

3-مجتمع الدراسة:

بعد وضع الحدود المكانية والزمانية للمجتمع الأصلي الذي شمل أساتذة اللغة العربية السنة أولى متوسط متوسطات ولاية المسيلة - حيث قدر العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة ب: (350) أستاذ وأستاذة حيث يمثلون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة،

4-عينة الدراسة:

يقصد بالعينة أنها: " جزء من مجتمع معين يمثل في خصائصه ذلك المجتمع اختصاراً للوقت والجهد والمال" (الداهري والكبيسي، 1999، ص.49).

4-1-اختيار عينة الدراسة: بمراجعة البحوث السابقة التي تناولت متغير الدراسة الحالية لوحظ أن بعضها تمت على عينة الكتب، وبعضها الآخر على المدرسين الذين يستعينون بهذه الكتب الدراسية، وقد تم اختيار عينة الدراسة الحالية (الاستطلاعية والنهائية) من أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط.

4-2- عينة الدراسة الاستطلاعية: للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة (استبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة) على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (50) أستاذ وأستاذة لمادة اللغة العربية السنة الأولى متوسط من مجتمع الدراسة الأصلي والمتمثل في أستاذة مادة اللغة العربية السنة الأولى متوسط بولاية المسيلة، وقد استغرقت مدة الدراسة الاستطلاعية أسبوع، بهدف التحقق من صلاحية أداة الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

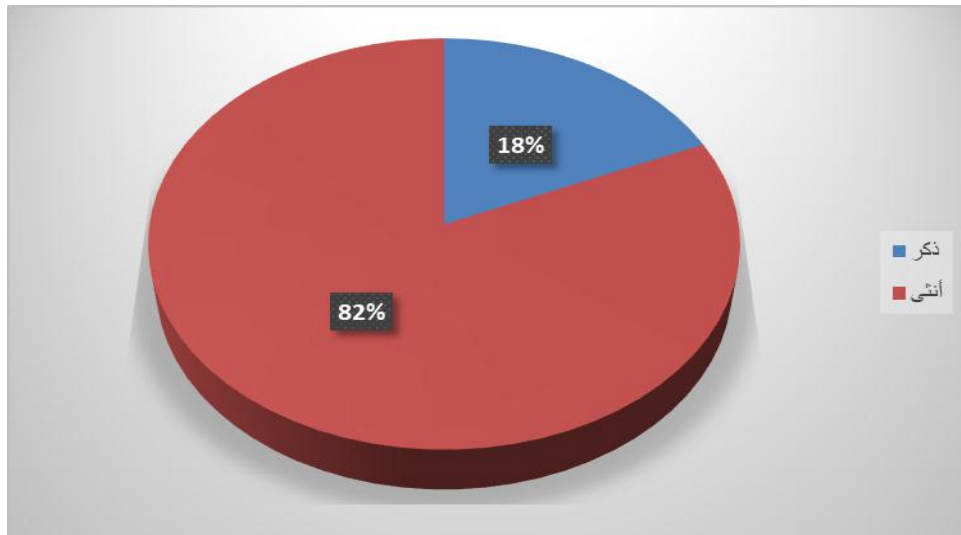
4-3- عينة الدراسة الأساسية: تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم اختيارها بطريقة بسيطة وفق مستوى ثقة 05% من مجتمع الدراسة الأصلي حيث قام الباحث بإدخال حجم المجتمع والمقدر بـ (350) في موقع حساب حجم العينة (Sampler Size Calculator) <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>. فتحدد حجم العينة بـ (183) وبعدها قام الباحث بتوزيع (220) استمارة بهدف الحصول على حجم العينة الممثلة فتم استرجاع (218) استمارة قابلة للتحليل حيث بلغ حجم العينة الأساسية (218) أستاذًا وأستاذة. وفيما يلي خصائص أفراد العينة الأساسية:

4-3-1- الجنس:

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكر	40	18,3%
أنثى	178	81,7%
المجموع	218	100%

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (218) فرداً، نلاحظ أن حجم الذكور (40) بنسبة 18,3 %، أما الإناث فقد بلغ عددهن (178) أنثى بنسبة قدرت بـ 81,7 % كما هو موضح في الشكل التالي:



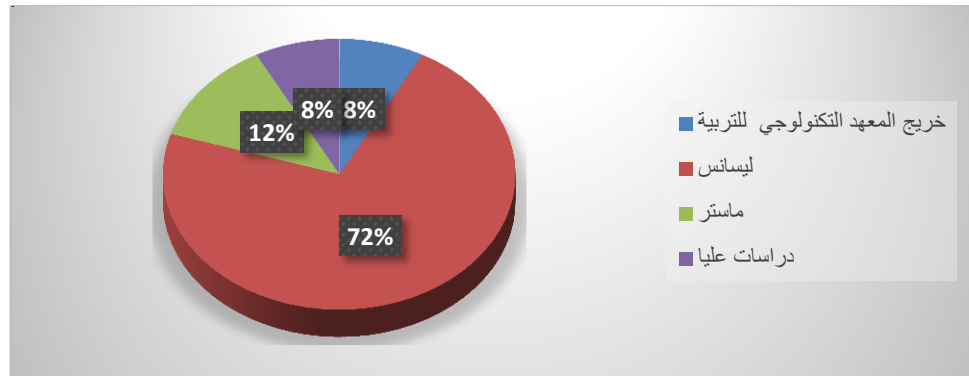
شكل رقم (15) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

4-3-2- المؤهل:

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل

المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية %
خريج المعهد التكنولوجي للتربية	17	7,8 %
ليسانس	157	72 %
ماستر	27	12,4 %
دراسات عليا	17	7,8 %
المجموع	218	100 %

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (218) فرداً، نلاحظ أن حجم الذين لديهم مؤهل خريج المعهد التكنولوجي للتربية (17) بنسبة 7,8 %، أما ذوي مؤهل (ليسانس) فقد بلغ عددهم (157) بنسبة قدرت بـ 72 %، أما الذين لديهم مؤهل ماستر فقد بلغ عددهم (27) بنسبة 12,4 %، في حين بلغ عدد ذوي المؤهل (دراسات عليا) (17) بنسبة قدرت بـ 7,8 %، كما هو موضح في الشكل التالي:



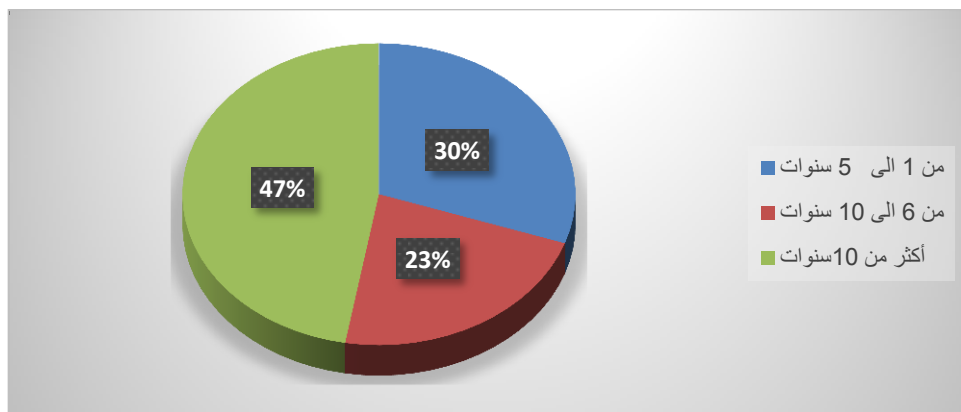
شكل رقم (16) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل

4-3-3-الاقدمية:

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الاقدمية

الاقدمية	التكرارات	النسبة المئوية %
من 1 الى 5 سنوات	66	30,3 %
من 6 الى 10 سنوات	49	22,5 %
أكثر من 10 سنوات	103	47,2 %
المجموع	218	100 %

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (218) فرداً، نلاحظ أن حجم الذين لديهم أقدمية تتراوح بين (سنة 1 و 5 سنوات) بلغ (66) بنسبة 30,3%، أما ذوي الأقدمية (من 6 سنوات الى 10 سنوات) فقد بلغ عددهم (49) بنسبة قدرت بـ 22,5%، أما الذين لديهم أقدمية (أكثر من 10 سنوات) فقد بلغ عددهم (103) بنسبة 47,2%، كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (17) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية

5-أداة الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها استخدم الباحث ما يلي:

-بناء أداة وهي إستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة توجه إلى أساتذة اللغة العربية للسنة الاولى من الطور المتوسط من أجل الحصول على معلومات حول تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم المتوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الأساتذة ويتم تنفيذ الاستمارة عن طريق المقابلة الشخصية للأساتذة وقد مر بناء الاستبانة بالمراحل التالية:

-المرحلة الأولى: بناء الاستبانة:

بعد الاطلاع على العديد من المعايير العالمية والمعايير الوطنية وخاصة شبكة تقويم الكتاب المدرسي للمعهد الوطني للتربية وأيضاً اعتماد الباحث الاستبانة المعدة من طرفه في رسالة الماجستير بعنوان: "مدى استجابة المناهج الجامعية في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية لمعايير الجودة العلمية" وأيضاً الدراسات السابقة المشار إليها في الفصل التمهيدي والأدوات المستخدمة فيها.

كما استفاد الباحث من خبرته كمدرس ومستشار للتربية لما يقارب 30 سنة في قطاع التربية.

-المرحلة الثانية: ضبط الاستبانة:

بعد اعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين بالتربية وعلم التربية، ملحق رقم (2)، لتحديد معايير الجودة الشاملة التي على أساسها يتم تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني، وقد أوصى بعض المحكمين بحذف بعض المعايير والعبارات لعدم مناسبتها، كما وصى البعض بتعديل بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.

المرحلة الثالثة:

بعد اجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، تم وضع الاستبانة في صورتها النهائية وتكونت من (152) عبارة تتوزع على (5) مجالات وهي: (أهداف كتاب اللغة العربية - محتوى المادة التعليمية وعرضها-الانشطة التعليمية- جودة الشكل العام والايخراج الفني- أساليب تقويم التعلم). والجدول التالي يوضح موقع عبارات كل بعد من أبعاد الاستبيان:

جدول رقم (05) يوضح توزيع العبارات على أبعاد استبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة.

الرقم	أبعاد الاستبيان	عبارات البعد	المجموع
1	مجال جودة الأهداف التعليمية	من العبارة رقم 1 الى العبارة رقم 19	19
2	مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها	من العبارة رقم 20 الى العبارة رقم 65	46
3	مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية	من العبارة رقم 66 الى العبارة رقم 100	35
4	مجال معايير جودة الشكل العام والخراج الفني للكتاب	من العبارة رقم 101 الى العبارة رقم 128	28
5	مجال معايير جودة أساليب تقويم التعلم	من العبارة رقم 129 الى العبارة رقم 152	24
عدد العبارات الإجمالية			152

-طريقة تصحيح الاستبيان:

بناءً على التعليمات الخاصة بالاستبيان والتي تبين للمستجيب كيفية الاستجابة، فإنه يجب على المستجيب أن يختار الإجابة التي تتفق معه ويضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة، وتتم طريقة تصحيح استبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة وفق سلم ليكرت الخماسي. كما هو موضح في الجدول التالي:

- الجدول رقم (06): يوضح طريقة تصحيح استبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة

البداية					اتجاه العبارات
بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً	الدرجات
5 درجات	4 درجات	3 درجات	درجتان	درجة واحدة	

6-الدراسة الاستطلاعية:

6-1-الغرض من الدراسة الاستطلاعية: حيث هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

- استكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة.
- التعرف على مدى ملائمة أداة الدراسة على العينة المختارة (أساتذة اللغة العربية للسنة أولى متوسط بولاية المسيلة).
- التعرف على مدى فهم عينة الدراسة لعبارات الاستبيان وإجراء التعديلات اللازمة لتطبيقها في الدراسة الأساسية.

- الوقوف على أهم العراقيل والصعوبات التي من الممكن أن تعترض سبيل الباحث لتفاديها في الدراسة الأساسية.

وقد قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال شهر (مارس 2018/2019) بمتوسطات ولاية المسيلة، على عينة قوامها (50) أستاذ وأستاذة لمادة اللغة العربية السنة الأولى متوسط يدرسون بمتوسطات ولاية المسيلة، بهدف التأكد من مدى فهم عينة الدراسة لعبارات الاستبيان، والتأكد من خصائصه السيكومترية، ومن أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية، صلاحية الأداة المستخدمة للدراسة الأساسية حيث ثبت تمتعها بخصائص سيكومترية عالية كما هو موضح فيما يلي:

6-2- الخصائص السيكو مترية لإستبيان (تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة):

1-الصدق: تم حساب صدق استبيان جودة الكتاب اللغة العربية عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

الطريقة الأولى: تم حساب معامل ارتباط عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه:
أولاً: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (جودة الأهداف التعليمية) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (07) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور جودة الأهداف التعليمية مع الدرجة الكلية للمحور							
	الدرجة الكلية		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية	
1	معامل الارتباط	14	0,762**	معامل الارتباط	8	0,680**	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
2	معامل الارتباط	15	0,643**	معامل الارتباط	9	0,786**	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
3	معامل الارتباط	16	0,831**	معامل الارتباط	10	0,735**	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
4	معامل الارتباط	17	0,834**	معامل الارتباط	11	0,790**	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
5	معامل الارتباط	18	0,748**	معامل الارتباط	12	0,797**	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
6	معامل الارتباط	19	0,713**	معامل الارتباط	13	0,719**	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
7	معامل الارتباط	** الارتباط دال عند (0.01)				0,791**	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة	*الارتباط دال عند (0.05)				0,000	مستوى الدلالة

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور جودة الأهداف التعليمية والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) حيث تراوحت جميعها

بين (0,80) في العبارة (16) و (0,58) في العبارة (17)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول كمؤشر لصدق التكوين في قياس جودة الأهداف التعليمية.

-ثانياً: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها مع الدرجة الكلية للمحور											
الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية		
20	R	,562**	32	R	,773**	44	R	,626**	56	R	,670**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
21	R	,801**	33	R	,742**	45	R	,587**	57	R	,706**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
22	R	,729**	34	R	,773**	46	R	,737**	58	R	,781**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
23	R	,782**	35	R	,842**	47	R	,764**	59	R	,755**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
24	R	,567**	36	R	,722**	48	R	,742**	60	R	,750**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
25	R	,718**	37	R	,736**	49	R	,637**	61	R	,715**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
26	R	,720**	38	R	,785**	50	R	,624**	62	R	,794**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
27	R	,680**	39	R	,755**	51	R	,619**	63	R	,554**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
28	R	,773**	40	R	,717**	52	R	,720**	64	R	,627**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
29	R	,715**	41	R	,745**	53	R	,674**	65	R	,627**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
30	R	,688**	42	R	,722**	54	R	,715**	**الارتباط دال عند (0.01) *الارتباط دال عند (0.05)		
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000			
31	R	,410**	43	R	,754**	55	R	,773**			
	SIG	0,003		SIG	0,000		SIG	0,000			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) حيث تراوحت جميعها بين (0,80) في العبارة رقم (21) و (0,41) في العبارة رقم (31)، وهذا ما يؤكد مدى

التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس (جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها.

ثالثاً:- تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (09) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية الدرجة الكلية للمحور											
الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية		
66	R	,830**	75	R	,758**	84	R	,692**	93	R	,671**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
67	R	,709**	76	R	,690**	85	R	,633**	94	R	,731**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
68	R	,770**	77	R	,817**	86	R	,645**	95	R	,660**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
69	R	,780**	78	R	,638**	87	R	,767**	96	R	,730**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
70	R	,696**	79	R	,796**	88	R	,813**	97	R	,671**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
71	R	,754**	80	R	,797**	89	R	,592**	98	R	,775**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
72	R	,760**	81	R	,623**	90	R	,717**	99	R	,652**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
73	R	,786**	82	R	,731**	91	R	,762**	100	R	,772**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
74	R	,783**	83	R	,761**	92	R	,683**	**الارتباط دال عند (0.01)		
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000	*الارتباط دال عند (0.05)		

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0,83) في العبارة (66) و (0,59) في العبارة (89)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثالث كمؤشر لصدق التكوين في قياس مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها.

رابعا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (مجال معايير جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (10) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور مجال معايير جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب مع الدرجة الكلية للمحور											
الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية		
101	R	,679**	108	R	,664**	115	R	,794**	122	R	,702**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
102	R	,630**	109	R	,732**	116	R	,674**	123	R	,681**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
103	R	,573**	110	R	,769**	117	R	,687**	124	R	,633**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
104	R	,690**	111	R	,743**	118	R	,816**	125	R	,648**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
105	R	,781**	112	R	,601**	119	R	,608**	126	R	,721**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
106	R	,610**	113	R	,794**	120	R	,685**	127	R	,659**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
107	R	,727**	114	R	,721**	121	R	,720**	128	R	,568**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
** الارتباط دال عند (0.01)						* الارتباط دال عند (0.05)					

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور مجال معايير جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) حيث تراوحت جميعها بين (0,81) في العبارة (118) و (0,56) في العبارة (128) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الرابع كمؤشر لصدق التكوين في قياس مجال معايير جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب.

خامسا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (جال معايير جودة أساليب تقويم التعلم) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (11) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور جال معايير جودة أساليب تقويم التعلم مع الدرجة الكلية للمحور											
الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية		
,599**	R	147	,666**	R	141	,741**	R	135	,780**	R	129
0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG	
,664**	R	148	,700**	R	142	,685**	R	136	,743**	R	130
0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG	
,566**	R	149	,613**	R	143	,590**	R	137	,743**	R	131
0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG	
,476**	R	150	,649**	R	144	,757**	R	138	,638**	R	132
0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG	
,611**	R	151	,694**	R	145	,537**	R	139	,671**	R	133
0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG	
,617**	R	152	,708**	R	146	,702**	R	140	,730**	R	134
0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG		0,000	SIG	

** الارتباط دال عند (0.01) * الارتباط دال عند (0.05)

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور جال معايير جودة أساليب تقويم التعلم والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) حيث تراوحت جميعها بين (0,78) في العبارة (129) و (0,47) في العبارة (150)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الرابع كمؤشر لصدق التكوين في قياس جال معايير جودة أساليب تقويم التعلم

-الطريقة الثانية:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (12) يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية.

أبعاد الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
جودة الأهداف التعليمية	0,922**	0,01
مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها	0,955**	0,01
مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية	0,965**	0,01
مجال معايير جودة الشكل العام والخراج الفني للكتاب	0,883**	0,01
مجال معايير جودة أساليب تقويم التعلم	0,830**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، حيث بلغت قيمها على التوالي (0,83/0,88/0,96/0,95/0,92) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المقارنة الطرفية:

قام الباحث اولا بترتيب استجابات المبحوثين تصاعديا ثم قام بأخذ (27%) من الاستجابات العليا ومقارنتها بـ(27%) من الاستجابات الدنيا أي 14 فرد في العليا و 14 فرد في الدنيا وتحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (13): يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان إستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة.

الطرفين		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	اختبار التجانس	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسط
جودة الأهداف التعليمية	العليا	14	70,0714	4,41090	1,17886	F=10.92 Sig=0.003 دال	9,326	16,538	0,000	31,50
	الدنيا	14	38,5714	11,84330	3,16525					
جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها	العليا	14	169,6429	9,32826	2,49308	F=11.58 Sig=0.002 دال	9,641	15,780	0,000	76,92
	الدنيا	14	92,7143	28,36148	7,57992					
جودة الأنشطة التعليمية	العليا	14	125,6429	6,84563	1,82957	F=31.68 Sig=0.00 دال	7,979	15,120	0,000	53
	الدنيا	14	72,6429	23,89273	6,38560					
جودة الشكل العام والاخراج الفني للكتاب	العليا	14	113,4286	7,70329	2,05879	F=12.13 Sig=0.002 دال	7,723	16,847	0,000	43,85
	الدنيا	14	69,5714	19,80176	5,29224					
جودة أساليب تقويم التعلم	العليا	14	88,0000	6,10170	1,63075	F=10.26 Sig=0.004 غير دال	8,984	18,122	0,000	35,50
	الدنيا	14	52,5000	13,46648	3,59907					
جودة الكتاب اللغة العربية	العليا	14	557,2857	27,84691	7,44240	F=20.42 Sig=0.00 دال	7,592	14,921	0,000	214,85
	الدنيا	14	342,4286	102,15879	27,30308					
دال الحكم										

من خلال الجدول اعلاه ومن خلال قيمة متوسط درجات المجموعة العليا ومتوسط درجات المجموعة الدنيا في جميع محاور إستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث جاء متوسط درجات المجموعة العليا على التوالي (70,0714 / 169,6429 / 125,6429 / 113,4286 / 88) وهو اكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا في جميع محاور المقياس حيث بلغ على التوالي (38,5714 / 92,7143 / 72,6429 / 69,5714 / 52,5000)، ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في كل محور على التوالي (9,326 / 9,641 / 7,979 / 8,984) عند درجات الحرية على

التوالي (18,122/16,847/15,120/15,780/16,538) وبدلالة (0.00) وهي اصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة احصائية، اي ان الاداة تتميز بصدق تمييزي عالٍ في جميع الأبعاد. ومن خلال قيمة متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات المجموعة الدنيا في المقياس ككل حيث جاء متوسط درجات المجموعة العليا أكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا حيث بلغ في المجموعة العليا (557,2857) أما في المجموعة الدنيا فبلغ (342,4286) ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في المقياس ككل (7,59) عند درجة حرية (14,921) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة احصائية، اي ان الاداة تتميز بصدق تمييزي عالٍ.

2- ثبات الاستبيان:

تم التأكد من ثبات إستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (14): يوضح معامل ألفا كرونباخ للاستبيان وابعاده الفرعية

أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
جودة الأهداف التعليمية	0,952	19
مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها	0,977	46
مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية	0,974	35
مجال معايير جودة الشكل العام والخراج الفني للكتاب	0,959	28
مجال معايير جودة أساليب تقويم التعلم	0,956	24
الدرجة الكلية لإستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة	0,991	152

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد إستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,95/0,95/0,97/0,97/0,95) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لاستبيان تقييم جودة الكتاب اللغة العربية ككل (0,99) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن إستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

الطريقة الثانية:

2-2-التجزئة النصفية

كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي المحور الأول (0,905) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المحور الأول (0,950)، في حين بلغ معامل الارتباط بين نصفي المحور الثاني (0,971) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المحور الثاني (0,985)، وبلغ معامل الارتباط بين نصفي المحور الثالث (0,955) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المحور الثالث (0,977)، كما بلغ معامل الارتباط بين نصفي المحور الرابع (0,953) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المحور الرابع (0,976)، في حين بلغ معامل الارتباط بين نصفي المحور الخامس (0,916) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المحور الخامس (0,956).

في حين بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان (0,990) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ الثبات الكلي لهذا الاستبيان (0,995)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا الاستبيان ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح ثبات إستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة عن طريق التجزئة النصفية		
0,905	الارتباط بين النصفين	جودة الأهداف التعليمية
0,950	معامل سبيرمان براون Coefficient de Spearman–Brown	
0,971	الارتباط بين النصفين	جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها
0,985	معامل سبيرمان براون Coefficient de Spearman–Brown	
0,955	الارتباط بين النصفين	جودة الأنشطة التعليمية
0,977	معامل سبيرمان براون Coefficient de Spearman–Brown	
0,953	الارتباط بين النصفين	جودة الشكل العام والإخراج الفني للكتاب
0,976	معامل سبيرمان براون Coefficient de Spearman–Brown	
0,916	الارتباط بين النصفين	جودة أساليب تقويم التعلم
0,956	معامل سبيرمان براون Coefficient de Spearman–Brown	
0,990	الارتباط بين النصفين	إستبيان تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة
0,995	معامل سبيرمان براون Coefficient de Spearman–Brown	

7- الأساليب الإحصائية:

للتحقق من فروض الدراسة، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- 7-1- التكرارات والنسب المئوية تم استخدامها في تحديد خصائص المجتمع والعينة.
- 7-2- معامل الارتباط بيرسون: تم استخدامه في حساب الصدق.
- 7-3- معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- 7-4- اختبار كولموغروف سيميرنوف واختبار شابيرو ويلك لمعرفة طبيعة توزيع البيانات.
- 7-5- اختبار "ليفين" للكشف عن التجانس تم استخدامه في حساب التجانس.
- 7-8- معامل الارتباط سبيرمان لحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية.
- 7-9- اختبار الدلالة الإحصائية "ت" لعينتين مستقلتين ($T\text{-test}$) وقد تم استخدامه لمعرفة ما إذا كان هناك فرق بين الجنسين في متغيرات الدراسة.
- 7-10- اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفرق تبعاً للمتغيرات المؤهل والأقدمية.
- 7-10- كما تمت المعالجة الإحصائية للمعطيات بواسطة البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية SPSS 25.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب وكذلك حصر لمجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أداة الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية وحساب خصائصها السيكومترية والتي تتمثل في الصدق والثبات، حيث تبين بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى.

- 1-1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
- 2-1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
- 3-1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
- 4-1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.
- 5-1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية:

- 1-2-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الفارقية الأولى.
- 2-2-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الفارقية الثانية.
- 3-2-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الفارقية الثالثة.

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والتراث

النظري.

3- خاتمة

4-الاقتراحات والدراسات المقترحة.

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نقوم بعرض ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها، من أجل تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة بعد أن تم تحليل نتائج أداة الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية *Statistical Package for the Social Science (SPSS V.25)* لتحليل البيانات وفيما يلي عرض ومناقشة فرضيات الدراسة.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

قبل البدء باستعراض نتائج الدراسة وجب التذكير بالفرضيات:

- الفرضية العامة الأولى:

- يتوفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية"

ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى: تمتاز أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"

- الفرضية الجزئية الثانية: يمتاز محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"

- الفرضية الجزئية الثالثة: تمتاز الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"

- الفرضية الجزئية الرابعة: تمتاز جودة الشكل العام والخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"

- الفرضية الجزئية الخامسة: تمتاز أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

- الفرضية العامة الثانية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا للمتغيرات التالية (الجنس/ المؤهل / الأقدمية).

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى : لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

- **الفرضية الجزئية الثانية:** لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير تعزى لمتغير المؤهل (خريج المعهد التكنولوجي للتربية / ليسانس / ماستر / دراسات عليا).

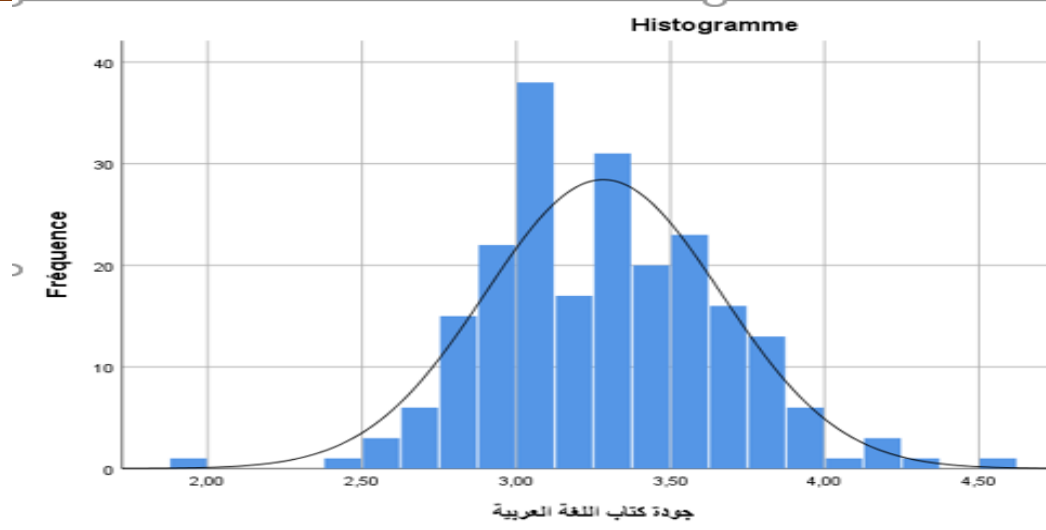
- **الفرضية الجزئية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير الأقدمية (من 1 الى 5 سنوات/من 6 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولاً التحقق من شرط **التوزيع الطبيعي** بالنسبة للمتغير محل الدراسة الحالية والمتمثل في (جودة كتاب اللغة العربية)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (16) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة

القرار	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			المتغير
	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الاحصاءات	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الاحصاءات	
غير دال	0,126	218	0,990	0,069	218	0,058	جودة كتاب اللغة العربية

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار كولموغوروف سميرونوف واختبار شابيرو ويلك، أن كل القيم بالنسبة للمتغير محل الدراسة (جودة كتاب اللغة العربية)، جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغير تتوزع توزيعاً طبيعياً وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات وتساؤلات الدراسة الحالية هي أساليب بارامترية. كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (18) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الدراسة جودة كتاب اللغة العربية

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى : تنص على أنه: "

" تمتاز أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة" وفيما يلي. وصف لمستوى كل عبارة من عبارات المحور الأول وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومقياس الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مستوى جودة أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة.

الترتيب	المستوى	المجال (مقياس الحكم)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	العبارات
9	متوسطة	[3.40-2.60]	0,88945	3,0780	تتفق الاهداف التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط مع فلسفة التربية الوطنية.	Q1
6	متوسطة	[3.40-2.60]	0,91337	3,2706	تتناسب الاهداف التعليمية الخاصة للكتاب مع الاهداف العامة في خطة المنهاج للمادة الدراسية.	Q2
5	متوسطة	[3.40-2.60]	0,86721	3,3440	تشمل الاهداف التعليمية الأبعاد المعرفية .	Q3
12	متوسطة	[3.40-2.60]	0,92065	3,0183	تشمل الاهداف التعليمية الأبعاد الوجدانية .	Q4
16	متوسطة	[3.40-2.60]	0,86105	2,9771	تشمل الاهداف التعليمية الأبعاد المهارية.	Q5
4	متوسطة	[3.40-2.60]	0,92432	3,3807	تصاغ الاهداف التعليمية بعبارات واضحة ومفهومة لغوياً.	Q6
14	متوسطة	[3.40-2.60]	0,91319	2,9862	تتبع أهداف الكتاب احتياجات المتعلمين.	Q7
15	متوسطة	[3.40-2.60]	0,95963	2,9725	تتبع أهداف الكتاب احتياجات المجتمع وقيمه.	Q8

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

Q9	مراعاة اهداف الكتاب للفروق الفردية بين المتعلمين	2,7385	0,95545	[3.40-2.60]	متوسطة	19
Q10	تزيد الأهداف التعليمية من دافعية المتعلمين نحو التعلم	2,8349	0,94077	[3.40-2.60]	متوسطة	18
Q11	ترتبط الاهداف التعليمية بمتطلبات المجتمع المستقبلية	3,0092	0,94059	[3.40-2.60]	متوسطة	13
Q12	تتسم أهداف الكتاب بالواقعية.	3,0872	0,93903	[3.40-2.60]	متوسطة	8
Q13	تتسم أهداف الكتاب بقبالية الملاحظة والقياس	3,0321	0,79970	[3.40-2.60]	متوسطة	10
Q14	توازن الاهداف التعليمية بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع .	3,0275	0,84743	[3.40-2.60]	متوسطة	11
Q15	تناسب الأهداف مع الأنشطة التعليمية	3,2110	0,90134	[3.40-2.60]	متوسطة	7
Q16	تركز اهداف الكتاب على تعميق روح الانتماء للوطن	3,4587	1,06932	[4.20-3.40]	عالية	2
Q17	تواكب الأهداف التعليمية روح العصر في التقدم العلمي والتكنولوجي.	3,4037	1,05707	[4.20-3.40]	عالية	3
Q18	تتلاءم الأهداف التعليمية في بداية كل وحدة مع الزمن اللازم لتحقيقها	2,9128	0,91919	[3.40-2.60]	متوسطة	17
Q19	مقدمة الكتاب تحتوي على توضيح اهداف الكتاب العامة	3,4908	0,97546	[4.20-3.40]	عالية	1

للتعرف على مستوى جودة أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة - تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (218) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات افراد العينة في مجال جودة أهداف كتاب اللغة تراوحت بين المستوى العالي والمتوسط.

حيث جاءت المعايير رقم [19/17/16] في المستوى العالي تبعا لمعيار الحكم المشار اليه في الجدول أعلاه حيث بلغت متوسطاتها الحسابية على التوالي: [3,4908/3,4037/3,4587] وحل المعيار رقم (19) والتي نصت على: " مقدمة الكتاب تحتوي على توضيح اهداف الكتاب العامة " في المرتبة الأولى في المستوى العالي بمتوسط حسابي قدر بـ (3,49) وانحراف معياري قدره (0,97). في حين جاءت باقي عبارات المحور في المستوى المتوسط حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين [2,73-3,38]. حيث جاءت جميعها متوسطة تبعا لمعيار الحكم [2,60 و 3,40] أي في المجال المتوسط. المشار اليه في الجدول أعلاه.

في حين حلت العبارة رقم (9) والتي نصت على [مراعاة اهداف الكتاب للفروق الفردية بين المتعلمين]. على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدر بـ (2,73) وانحراف معياري قدره (0,95) ولاختبار الفرضية الفرعية الأولى تم استخدام اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة في الدرجة الكلية للمحور الأول مع المتوسط النظري للمحور، فكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح "مستوى جودة الأهداف."									
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة اختبار "T"	مستوى الدلالة	القرار	الدور
جودة الأهداف	3,1176	0,61450	3	0,11758	217	2,825	0,005	دال إحصائياً	متوسط [3,40-2,60]

حيث وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور مستوى جودة أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث في المحور الأول بلغ (3,11) درجة وبانحراف معياري قدره (0,61) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (3) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,11) درجة، كما أن المتوسط الحسابي ينتمي إلى المجال [3,40-2,60] أي المجال المتوسط [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح لمحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (2,825) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$). ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وعليه نستنتج أن جودة الأهداف لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني تمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

2- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية: تنص على أنه:

"يمتاز محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة" وفيما يلي وصف لمستوى كل عبارة من عبارات المحور الثاني وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعياري الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها

الترتيب	المستوى	المجال (الحكم)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	العبارات
3	عالية	[4.20-3.40]	0,96053	3,5367	تبدأ كل وحدة من وحدات الكتاب بقائمة الأهداف الخاصة بها.	20
7	متوسطة	[3.40-2.60]	0,92052	3,3257	يتوافق محتوى الكتاب مع أسس بناء المنهاج.	21
26	متوسطة	[3.40-2.60]	0,95034	3,0092	يتفق محتوى الكتاب وفلسفة التربية للمجتمع.	22
19	متوسطة	[3.40-2.60]	0,95305	3,0642	يتناسب محتوى الكتاب مع الأهداف التعليمية.	23
46	ضعيفة	[2.60-1.80]	1,00328	2,4817	كمية المحتويات ملائمة للحجم الساعي للبرنامج	24
39	متوسطة	[3.40-2.60]	0,92993	2,8761	يتضمن المحتوى مهارات اللغة العربية مغطيا مجمل الكفاءات المقررة في البرنامج	25
45	متوسطة	[3.40-2.60]	1,00016	2,7661	يتلاءم محتوى الكتاب والبيئة المحلية للتلميذ.	26
44	متوسطة	[3.40-2.60]	0,91151	2,7890	يلبي محتوى الكتاب حاجات التلاميذ وميولهم.	27
33	متوسطة	[3.40-2.60]	0,90960	2,9541	يلبي محتوى الكتاب حاجات المجتمع.	28
6	متوسطة	[3.40-2.60]	0,99834	3,3991	يتبنى الكتاب منهجية المقاربة بالكفاءات في تناول مادة اللغة العربية	29
13	متوسطة	[3.40-2.60]	0,98697	3,1606	يتفق المحتوى وخبرات التلاميذ السابقة.	30
40	متوسطة	[3.40-2.60]	0,88349	2,8394	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين	31
21	متوسطة	[3.40-2.60]	0,99948	3,0321	يحقق محتوى الكتاب الكفاءة العرضية مع المواد الأخرى	32
24	متوسطة	[3.40-2.60]	0,91300	3,0229	يساير المحتوى التطورات الحديثة في مجال اللغة العربية وثقافتها	33
18	متوسطة	[3.40-2.60]	0,91416	3,0872	توافر الدقة العلمية للمادة الدراسية	34
15	متوسطة	[3.40-2.60]	0,94498	3,1009	ينمي المحتوى القيم والاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين	35
25	متوسطة	[3.40-2.60]	1,00433	3,0229	ينمي المحتوى المهارات الحياتية لدى المتعلمين.	36
43	متوسطة	[3.40-2.60]	0,92711	2,8028	وضعت المحتويات التعليمية اعتمادا على الأسس النفسية للتربية في علم النفس	37
11	متوسطة	[3.40-2.60]	0,96606	3,1972	يسهم المحتوى في زيادة الرصيد والثروة اللغوية للتحكم في اللغة العربية لدى التلاميذ.	38
29	متوسطة	[3.40-2.60]	0,90304	2,9862	يسهم المحتوى في تنمية الخيال لدى المتعلمين.	39
27	متوسطة	[3.40-2.60]	0,85863	2,9908	يسهم المحتوى في دعم الذكاء اللغوي لدى المتعلمين	40
12	متوسطة	[3.40-2.60]	0,86949	3,1651	تشتمل مقدمة الكتاب على الأهداف التعليمية العامة لمحتوى المادة.	41
17	متوسطة	[3.40-2.60]	0,97190	3,0963	تتوفر لكل وحدة في الكتاب أهداف سلوكية كافية	42
22	متوسطة	[3.40-2.60]	0,87419	3,0275	يسهم المحتوى في إكساب مهارات ومعارف للمتعلمين.	43
23	متوسطة	[3.40-2.60]	0,96919	3,0275	تناسب موضوعات المحتوى مع مرحلة النمو للمتعلم.	44

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

45	يرتبط محتوى الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة في اللغة العربية	2,9633	0,92509	[3.40-2.60]	متوسطة	31
46	يدعم المحتوى بالأمثلة والوسائط والوسائل الإيضاحية.	2,9266	0,94265	[3.40-2.60]	متوسطة	38
47	تعرض المادة بشكل يثير تفكير المتعلم.	2,9450	0,91917	[3.40-2.60]	متوسطة	34
48	تتسم مواضيع المحتوى بالتدرج من السهل الى الصعب في عرضها	2,9908	0,96954	[3.40-2.60]	متوسطة	28
49	يوثق المحتوى بالنصوص الأصلية والأقوال المأثورة في قائمة المصادر والمراجع الموثقة بالكتاب.	2,9817	1,06023	[3.40-2.60]	متوسطة	30
50	تتناسب مواضيع المحتوى مع عدد الحصص المقررة لتدريسه.	2,8257	1,04148	[3.40-2.60]	متوسطة	42
51	تتناسب لغة الكتاب مع مستوى نضج المتعلمين من حيث: المفردات والتراكيب.	2,8349	0,97917	[3.40-2.60]	متوسطة	41
52	تتسم لغة الكتاب بالسهولة والفصاحة والدقة	2,9495	0,97064	[3.40-2.60]	متوسطة	35
53	يخلو الكتاب من التكرار والحشو الزائد للمعارف.	2,9266	0,93283	[3.40-2.60]	متوسطة	37
54	يخلو محتوى الكتاب من الأخطاء المطبعية.	2,9312	0,98834	[3.40-2.60]	متوسطة	36
55	يخلو محتوى الكتاب من الأخطاء اللغوية.	3,1055	1,02182	[3.40-2.60]	متوسطة	16
56	تنتهي كل وحدة بخلاصة مناسبة تساعد التلميذ في فهم المادة واستيعابها	3,0642	1,01396	[3.40-2.60]	متوسطة	20
57	يساعد أسلوب عرض المادة العلمية على التعلم الذاتي.	2,9679	0,97616	[3.40-2.60]	متوسطة	32
58	تساعد النصوص الأدبية ومواضيع القراءة في الكتاب المتعلم على توظيف تعلماته في قواعد اللغة العربية	3,1284	0,93672	[3.40-2.60]	متوسطة	14
59	يساعد دليل المعلم الأستاذ في كيفية تسيير وتدريب كل موضوع في الكتاب	3,2752	1,05927	[3.40-2.60]	متوسطة	10
60	تم اعداد المحتوى من طرف خبراء في تصميم المناهج ومتخصصين في مادة اللغة العربية.	3,3028	0,99311	[3.40-2.60]	متوسطة	8
61	تساعد الوضعية الإدماجية التقييمية وانشطة المشاريع في قياس الكفاءة التعليمية	3,4771	0,92179	[4.20-3.40]	عالية	4
62	تساعد الوضعية الإدماجية التقييمية وانشطة المشاريع في تحقيق الكفاءة التعليمية	3,4633	0,99817	[4.20-3.40]	عالية	5
63	عدد المقاطع التعليمية للكتاب كافية.	3,6881	1,13346	[4.20-3.40]	عالية	1
64	المقاطع التعليمية للكتاب متوازنة فيما بينها من حيث الكم.	3,5872	0,99964	[4.20-3.40]	عالية	2
65	المقاطع التعليمية للكتاب متوازنة فيما بينها من حيث الحجم الساعي.	3,2936	1,12207	[3.40-2.60]	متوسطة	9

للتعرف على مستوى جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة - تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (218) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات افراد العينة في عبارات محور جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تراوحت بين المستوى العالي والضعيف.

حيث جاءت العبارات رقم [64/63/62/61/20] في المستوى العالي تبعا لمعيار الحكم المشار اليه في الجدول أعلاه حيث بلغت متوسطاتها الحسابية على التوالي: [3,58/3,68/3,46/3,47/3,53] وحلت العبارة رقم (63) والتي نصت على: " عدد المقاطع التعليمية للكتاب كافية" في المرتبة الأولى في المستوى العالي بمتوسط حسابي قدر بـ (3,68) وانحراف معياري قدره (1,13).

في حين جاءت أغلب عبارات المحور في المستوى المتوسط وهي: [21-22-23-من العبارة (25) الى العبارة رقم (60) ومن العبارة رقم (65)] حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين [3,39 في العبارة رقم (29) و (2,76) في العبارة رقم (26)]. حيث جاءت جميعها متوسطة تبعا لمعيار الحكم المشار اليه في الجدول أعلاه [2,60 و 3,40] أي في المجال المتوسط..

في حين حلت العبارة رقم (24) في المستوى الضعيف والتي نصت على [كمية المحتويات ملائمة للحجم الساعي للبرنامج]. حيث حلت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدر بـ (2,48) وانحراف معياري قدره (1) أي في المجال الضعيف الذي ينحصر بين [1,8-2,6].

ولاختبار الفرضية الفرعية الثانية تم استخدام اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة في الدرجة الكلية للمحور الثاني مع المتوسط النظري للمحور، فكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح "مستوى جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها.									
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة اختبار "T"	مستوى الدلالة	القرار	المستوى
جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها	3,0737	0,58041	3	0,07369	217	1,875	0,062	غير دال احصائيا	متوسط -2,60 [3,40

حيث وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث في المحور الثاني بلغ (3,07) درجة وبانحراف معياري قدره (0,58) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (3) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,07) درجة، كما أن المتوسط الحسابي ينتمي الى المجال [2,60-3,40] أي المجال المتوسط [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق غير دال إحصائيا بين كلا الوسيطين المحسوب والنظري لصالح لمحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (1,875) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $[(\alpha=0.05)]$.

3- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة: تنص على أنه:

"تمتاز الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"

وفيما يلي وصف لمستوى كل عبارة من عبارات المحور الثالث وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومقياس الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور جودة الأنشطة التعليمية

الترتيب	المستوى	المجال (مقياس الحكم)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الترتيب
6	متوسطة	[3.40-2.60]	0,94203	3,2661	تساهم ميادين المقاطع التعليمية ووضعيات التعلم في تحقيق الكفاءة الشاملة للمتعلم	66
13	متوسطة	[3.40-2.60]	0,95849	3,1101	تنتهي كل وحدة بخلاصة مناسبة تساعد المتعلم في فهم المادة واستيعابها.	67
10	متوسطة	[3.40-2.60]	0,99226	3,1239	يسهم المحتوى في تنمية الاعتزاز بالتراث الثقافي والحضاري للمجتمع الجزائري.	68
7	متوسطة	[3.40-2.60]	0,94940	3,2385	الكتاب ينقل القيم العالمية المشتركة مع المحافظة على خصوصية المجتمع والهوية الوطنية	69
3	متوسطة	[3.40-2.60]	0,90041	3,2798	يرتبط محتوى الكتاب بالأنشطة التعليمية.	70
5	متوسطة	[3.40-2.60]	0,87328	3,2752	تتفق الأنشطة التعليمية مع أهداف المنهاج	71
9	متوسطة	[3.40-2.60]	0,89839	3,1330	سهولة تنفيذ النشاطات المقترحة في الكتاب من قبل المتعلمين	72
2	متوسطة	[3.40-2.60]	0,94163	3,3073	سهولة فهم سير النشاطات المقترحة في الكتاب من قبل الأساتذة	73
14	متوسطة	[3.40-2.60]	0,79912	3,1055	تنمي الأنشطة التعليمية مهارات التفكير الأساسية للمتعلمين	74
24	متوسطة	[3.40-2.60]	0,93492	2,9220	تتصف الأنشطة التعليمية بالجاذبية والتشويق.	75
12	متوسطة	[3.40-2.60]	0,93906	3,1101	تتسم الأنشطة التعليمية بالتنوع والتعدد	76
21	متوسطة	[3.40-2.60]	0,90313	2,9954	تساعد الأنشطة التعليمية على التعلم الفعال	77
35	متوسطة	[3.40-2.60]	0,89651	2,6927	توازن الأنشطة التعليمية بين الناحية الدراسية والترفيهية	78
26	متوسطة	[3.40-2.60]	0,85833	2,8624	تساعد الأنشطة التعليمية تدريباتها على تطبيق وتوظيف ما تم تعلمه في مواقف جديدة	79
20	متوسطة	[3.40-2.60]	0,85058	2,9954	تنمي الأنشطة التعليمية قدرات المتعلمين بشكل متوازن	80
19	متوسطة	[3.40-2.60]	0,93817	3,0046	تعتمد الأنشطة التعليمية على المتعلمين في تنفيذها	81
28	متوسطة	[3.40-2.60]	0,87119	2,8440	تساعد الأنشطة التعليمية على البحث وحب الاكتشاف .	82
33	متوسطة	[3.40-2.60]	0,86614	2,7110	تثير الأنشطة التعليمية دافعية المتعلم للتعلم الذاتي	83
30	متوسطة	[3.40-2.60]	0,87164	2,7844	تناسب الأنشطة التعليمية مستوى نضج المتعلم .	84
34	متوسطة	[3.40-2.60]	0,83476	2,7064	تساعد الأنشطة التعليمية على مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين	85
32	متوسطة	[3.40-2.60]	0,84683	2,7431	تستجيب الأنشطة التعليمية لمختلف ميول المتعلمين وحاجاتهم	86

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

87	تقدم الأنشطة التعليمية التغذية الراجعة للمتعلمين	3,1055	0,82186	[3.40-2.60]	متوسطة	15
88	تكتسب الأنشطة التعليمية المتعلمين مهارات عملية	3,0183	0,84768	[3.40-2.60]	متوسطة	18
89	تتوافق الأنشطة التعليمية مع الزمن المخصص لها	2,9312	0,89537	[3.40-2.60]	متوسطة	23
90	تقدم الأنشطة التعليمية للمتعلمين فرص للإبداع والابتكار	2,7477	0,92861	[3.40-2.60]	متوسطة	31
91	تشتمل الأنشطة التعليمية على تعليمات دقيقة متسلسلة تضمن تنفيذ النشاط	3,0229	0,87696	[3.40-2.60]	متوسطة	17
92	أنشطة المشاريع مستقاة من محيط المتعلم وبنته	3,2798	0,91564	[3.40-2.60]	متوسطة	4
93	يساعد الإنتاج المكتوب والنشاط الإدماجي المتعلم على ادماج معارفه ومهاراته المكتسبة .	3,3486	0,88901	[3.40-2.60]	متوسطة	1
94	تساهم أنشطة ميادين المقاطع التعليمية ووضعيات التعلم في تحقيق الكفاءة الشاملة للمتعلم	3,1881	0,90896	[3.40-2.60]	متوسطة	8
95	ميدان فهم المنطوق وانتاجه لأنشطة وضعيات التعلم في الكتاب يسهل استيعابها من طرف المتعلمين.	2,9954	0,89801	[3.40-2.60]	متوسطة	22
96	ميدان فهم المكتوب للقراءة المشروحة لأنشطة وضعيات التعلم في الكتاب يسهل استيعابها من طرف المتعلمين.	3,1193	0,85572	[3.40-2.60]	متوسطة	11
97	ميدان فهم المكتوب لدراسة النص الأدبي لأنشطة وضعيات التعلم في الكتاب يسهل استيعابها من طرف المتعلمين.	3,0413	0,85499	[3.40-2.60]	متوسطة	16
98	توظف الأنشطة التعليمية الوسائط والتقنيات التعليمية المتعددة وذات الصلة	2,8486	0,86936	[3.40-2.60]	متوسطة	27
99	تنوع الأنشطة الصفية واللاصفية	2,7890	0,89106	[3.40-2.60]	متوسطة	29
100	تنمي الأنشطة حب العمل الجماعي لاكتساب مهارة الممارسة الديمقراطية لدى المتعلم	2,8991	0,87405	[3.40-2.60]	متوسطة	25

للتعرف على مستوى جودة الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة - تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (218) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات افراد العينة في عبارات مجال جودة الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث جاءت جميعها متوسطة تبعا لمعيار الحكم المشار اليه في الجدول أعلاه، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المتوسطة بين [3,34 و 2,08] أي في المجال المتوسط وحلت العبارة رقم (93) والتي نصت على: [يساعد الإنتاج المكتوب والنشاط الإدماجي المتعلم على ادماج معارفه ومهاراته المكتسبة] على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (3,34) وانحراف معياري قدره (0,88). في حين حلت العبارة رقم (78) والتي نصت على [توازن الأنشطة التعليمية بين الناحية الدراسية والترفيهية.] في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدر بـ (2,69) وانحراف معياري قدره (0,89) ولاختبار الفرضية الفرعية الثالثة تم استخدام اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة في الدرجة الكلية للمحور الثالث مع المتوسط النظري للمحور، فكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح "مستوى جودة الأنشطة التعليمية".									
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة اختبار "T"	مستوى الدلالة	القرار	الدور
جودة الأنشطة التعليمية	3,0156	0,56220	3	0,01560	217	0,410	0,683	غير دال احصائيا	متوسط [3,40-2,60]

حيث وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور جودة الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث في المحور الثالث بلغ (3,01) درجة وبانحراف معياري قدره (0,56) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (3) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,01) درجة، كما أن المتوسط الحسابي ينتمي الى المجال [3,40-2,60] أي المجال المتوسط [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق غير دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (0,410) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)].

4- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة : تنص على أنه:

"تمتاز جودة الشكل العام والايخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة "

وفيما يلي وصف لمستوى كل عبارة من عبارات المحور الرابع وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعيار الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب

رقم العبارات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال (معياري)	المستوى	الترتيب
101	كفاية أنشطة الكتاب التعليمية والتعلمية وتوازنها مع المحتوى	3,0183	0,88491	[3.40-2.60]	متوسطة	25
102	تعنى الأنشطة بجوانب التعلم المهاري أكثر من الجوانب المعرفية	2,8349	0,91595	[3.40-2.60]	متوسطة	28
103	تنفيذ الأنشطة الواردة في الكتاب باستخدام الأساليب والطرائق التدريبية الشائعة.	3,0642	0,93351	[3.40-2.60]	متوسطة	22
104	ترتبط الصور والرسومات بالأهداف التعليمية.	3,1284	0,99863	[3.40-2.60]	متوسطة	21
105	تعبر الصور والرسومات تعبيراً واضحاً ودقيقاً عن المادة التعليمية.	3,2248	1,03395	[3.40-2.60]	متوسطة	19
106	تعبر صورة واجهة الكتاب على محتوى الكتاب.	3,0229	1,05360	[3.40-2.60]	متوسطة	24

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

107	يُتصف تجليد الكتاب بالجودة والمتانة	2,9404	1,09086	[3.40-2.60]	متوسطة	26
108	يتوفر عنصر الجذب والتشويق في غلاف الكتاب	2,9358	1,12184	[3.40-2.60]	متوسطة	27
109	يتوفر عنصر الجذب والتشويق في الصور والأشكال بمحتوى الكتاب.	3,0642	1,00940	[3.40-2.60]	متوسطة	23
110	ملاءمة نوع الورق المستخدم في الكتاب	3,3716	0,95740	[3.40-2.60]	متوسطة	14
111	اهتمام الكتاب بإبراز العناوين الرئيسية والفرعية والمفاهيم الأساسية	3,5413	1,01629	[3.40-2.60]	عالية	8
112	تصدر صفحة الكتاب الأولى عنوانه وأسماء المؤلفين ودار ومكان النشر وسنته	3,6606	1,01800	[4.20-3.40]	عالية	3
113	تتلاءم الصور والرسومات بخبرات التلاميذ.	3,3807	1,01009	[3.40-2.60]	متوسطة	12
114	تناسب الصور والرسومات ومكانها في الكتاب بدقة ووضوح	3,5596	0,99242	[3.40-2.60]	عالية	7
115	تناسب المسافة بين الكلمات.	3,7431	0,92983	[4.20-3.40]	عالية	1
116	تناسب المسافة بين الأسطر.	3,6606	1,02701	[4.20-3.40]	عالية	4
117	الاقتصار على أنواع خطوط معينة والثبات عليها حتى نهاية الكتاب	3,6743	0,97875	[4.20-3.40]	عالية	2
118	تناسب وتناسق الألوان مع بعضها وبشكل مريح للبصر	3,6514	1,01488	[4.20-3.40]	عالية	5
119	ينتهي الكتاب بعرض قائمه بالمراجع العربية والأجنبية.	3,5046	1,16099	[4.20-3.40]	عالية	9
120	يشمل الكتاب فهرس يوضح محتوياته.	3,6284	1,08382	[4.20-3.40]	عالية	6
121	الرسوم والأشكال التوضيحية كافية	3,2294	1,02623	[3.40-2.60]	متوسطة	18
122	حجم الكتاب مناسب للمتعلمين في هذه المرحلة	3,1606	1,08058	[3.40-2.60]	متوسطة	20
123	. يوثق الآيات الكريمة والأحاديث النبوية المستشهد بها والنصوص الأدبية	3,3761	1,04099	[3.40-2.60]	متوسطة	13
124	يضبط الكتاب الكلمات بالشكل المناسب ضبط اعراب	3,3624	0,99855	[3.40-2.60]	متوسطة	15
125	يستخدم بالكتاب علامات الترقيم بشكل صحيح	3,4771	0,94646	[4.20-3.40]	عالية	10
126	يتسم ورق الكتاب بجودة عالية	3,3945	0,92600	[3.40-2.60]	متوسطة	11
127	يشترك في التأليف متخصصين في الاخراج الفني لضمان جودة الشكل العام للكتاب	3,3073	0,88617	[3.40-2.60]	متوسطة	16
128	المواد المستعملة في وضعيات التعلم في الكتاب لا تستخدم كسند واضح لاي شعار اشهاري	3,2385	0,83029	[3.40-2.60]	متوسطة	17

للتعرف على مستوى جودة الشكل العام والايخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة - تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (218) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات افراد العينة في عبارات مجال جودة جودة الشكل العام والايخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تراوحت بين المستوى العالي والمتوسط.

حيث جاءت العبارات رقم [120/119/118/117/116/115/114/112/111] في المستوى العالي حيث بلغت متوسطاتها الحسابية على التوالي: [3,62/3,50/3,65/3,67/3,66/3,74/3,55/3,66/3,54]

وحلت العبارة رقم (115) والتي نصت على: [تناسب المسافة بين الكلمات] في المرتبة الأولى في المستوى العالي بمتوسط حسابي قدر بـ (3,74) وانحراف معياري قدره (0,92).

في حين جاءت باقي عبارات المحور في المستوى المتوسط حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين [3,39 في العبارة رقم (126) و (2,83) في العبارة (102)]. حيث جاءت جميعها متوسطة تبعا لمعيار الحكم المشار اليه في الجدول أعلاه. [2,60 و 3,40] أي في المجال المتوسط. وحلت العبارة رقم (102) والتي نصت على [تعنى الأنشطة بجوانب التعلم المهاري أكثر من الجوانب المعرفية] في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدر بـ (2,84) وانحراف معياري قدره (0,91).

ولاختبار الفرضية الفرعية الرابعة تم استخدام اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة في الدرجة الكلية للمحور الرابع مع المتوسط النظري للمحور، فكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح "مستوى جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب.									
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة اختبار "T"	مستوى الدلالة	القرار	الدور
جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب	3,3270	0,60633	3	0,327	217	7,963	0,000	دال احصائيا	متوسط [3,40-2,60]

حيث وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور جودة الشكل العام والايخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث في المحور الرابع بلغ (3,32) درجة وبانحراف معياري قدره (0,60) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (3) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,327) درجة، كما أن المتوسط الحسابي ينتمي الى المجال [3,40-2,60] أي المجال المتوسط [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسيطين المحسوب والنظري لصالح لمحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (7,963) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)]. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وعليه نستنتج أن جودة الشكل العام والايخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

5- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة: تنص على أنه:

" تمتاز أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة " وفيما يلي وصف لمستوى كل عبارة من عبارات المحور الثالث وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومقياس الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (25) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور جودة أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال (الحكم)	المستوى	الترتيب
129	تنسجم الأسئلة التقويمية مع الأهداف التعليمية	3,2936	0,80669	[3.40-2.60]	متوسطة	1
130	تقيس أسئلة الكتاب المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	3,1697	0,77614	[3.40-2.60]	متوسطة	6
131	تتنوع الأسئلة التقويمية في أنماطها (مقالي-موضوعي-تطبيقي عملي)	3,1147	0,81499	[3.40-2.60]	متوسطة	12
132	معايير شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم انتاج المتعلم كافية لقياس الكفاءة التعليمية	3,1789	0,85874	[3.40-2.60]	متوسطة	5
133	تثير الأسئلة انتباه التلاميذ نحو الكفاءة التعليمية	3,1376	0,82549	[3.40-2.60]	متوسطة	10
134	تغطي أسئلة الكتاب اهم الموضوعات الواردة في الوحدات الدراسية	3,1789	0,81468	[3.40-2.60]	متوسطة	4
135	يساعد التقويم التلميذ على التأكد من مدى فهمه لمفاهيم ومبادئ جديدة.	3,2477	0,83865	[3.40-2.60]	متوسطة	2
136	تثير أسئلة الكتاب تفكير المتعلم .	3,1514	0,86404	[3.40-2.60]	متوسطة	7
137	توضع واجبات منزلية وانشطة ومشاريع للمتعلمين خارج الصف	3,1422	0,86026	[3.40-2.60]	متوسطة	9
138	وسائل التقويم في الكتاب تناسب مستوى نضج المتعلمين	3,1193	0,80579	[3.40-2.60]	متوسطة	13
139	تتوافر اسئلة وتمارين تساعد في مراجعة الأفكار الرئيسية الواردة في الوحدة.	3,0872	0,89377	[3.40-2.60]	متوسطة	15
140	تعتبر تدريبات الكتاب كتغذية راجعة صريحة للمتعلمين.	3,1101	0,89894	[3.40-2.60]	متوسطة	11
141	كفاية أسئلة الكتاب وتدريباته وأمثلته لفهم المادة	3,0138	0,92322	[3.40-2.60]	متوسطة	17
142	تنتهي كل وحدة من وحدات الكتاب بمجموعة من التمارين التقويمية.	3,0046	0,95762	[3.40-2.60]	متوسطة	18
143	يتضمن الكتاب تدريبات تقويمية شاملة نهاية الكتاب.	3,0229	0,94768	[3.40-2.60]	متوسطة	16
144	يتجنب المحتوى العبي المبالغ فيه في طرح الأسئلة التقويمية على المتعلمين	3,1560	0,87646	[3.40-2.60]	متوسطة	8
145	تمتاز الاسئلة التقويمية بالدقة والوضوح في صياغتها.	3,1835	0,88161	[3.40-2.60]	متوسطة	3
146	تساعد التدريبات على التقويم الذاتي للتلاميذ	3,0872	0,92419	[3.40-2.60]	متوسطة	14
147	تثير الأسئلة دافعية المتعلمين نحو التعلم المرغوب فيه.	2,9679	0,87140	[3.40-2.60]	متوسطة	19
148	تراعي التدريبات الفروق الفردية بين المتعلمين	2,9220	0,88426	[3.40-2.60]	متوسطة	20
149	تكون الأسئلة التقويمية متنوعة وشاملة	2,8899	0,82963	[3.40-2.60]	متوسطة	21

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

150	وجود اجابات نموذجة للأسئلة في الكتاب	2,5229	0,93667	[2.60-1.80]	ضعيفة	24
151	تسهم الأسئلة التقويمية في قياس قدرة التلاميذ على استخدام المراجع العلمية المرتبطة بالكتاب.	2,8119	0,84048	[3.40-2.60]	متوسطة	23
152	تسهم الأسئلة التقويمية في مساعدة المعلمين على تحسين طرائق التدريس المستخدمة	2,8486	0,77402	[3.40-2.60]	متوسطة	22

للتعرف على مستوى جودة أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة - تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (218) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات افراد العينة في عبارات مجال جودة أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تراوحت بين المستوى المتوسط والضعيف.

حيث جاءت أغلب عبارات المحور في المستوى المتوسط تبعا لمعيار الحكم المشار اليه في الجدول أعلاه حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ([3,29] في العبارة رقم (129) و [2,81] في العبارة رقم (151)) حيث جاءت جميعها متوسطة تبعا لمعيار الحكم [2,60 و 3,40] أي في المجال المتوسط. وحلت العبارة رقم (129) والتي نصت على: " تنسجم الأسئلة التقويمية مع الأهداف التعليمية " في المرتبة الأولى في المستوى المتوسط بمتوسط حسابي قدر بـ (3,29) وانحراف معياري قدره (0,80). في حين حلت العبارة رقم (150) في المستوى الضعيف والتي نصت على [وجود اجابات نموذجة للأسئلة في الكتاب] حيث حلت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدر بـ (2,52) وانحراف معياري قدره (0,93) أي في المجال الضعيف الذي ينحصر بين [2,6-1,8].

ولاختبار الفرضية الفرعية الخامسة تم استخدام اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة في الدرجة الكلية للمحور الخامس مع المتوسط النظري للمحور، فكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (26) يوضح "مستوى جودة أساليب تقويم التعلم.								
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة اختبار "T"	مستوى الدلالة	القرار
معايير جودة أساليب تقويم التعلم	3,0568	0,54308	3	0,05677	217	1,543	0,124	غير دال احصائيا [3,40 -2,60]

حيث وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور مستوى جودة أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث في المحور الخامس بلغ (3,05) درجة وبانحراف معياري قدره (0,54) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (3) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,05) درجة، كما أن المتوسط

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

الحسابي ينتمي الى المجال [2,60-3,40] أي المجال المتوسط [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق غير دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري ، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (1,543) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)]. وعليه نستنتج أن أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني متماز في ضوء معايير الجودة الشاملة بمستوى جودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

الفرضية العامة:

-ينص الفرض العام على: " يتوفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية" ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة مع المتوسط النظري للاستبيان كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (27) يوضح "مستوى توفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة.									
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة اختبار "T"	مستوى الدلالة	القرار	الدور
جودة كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط.	3,1098	0,52412	3	0,10979	217	3,093	0,002	دال إحصائياً	متوسط [3,40-2,60]

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستبيان مستوى توفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث في الاستبيان ككل بلغ (3.10) درجة وبانحراف معياري قدره (0,52) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (3) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,10) درجة، كما أن المتوسط الحسابي ينتمي الى المجال [3,40-2,60] أي المجال المتوسط [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح لمحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (3,093) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)]. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وعليه نستنتج أن كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يتوفر على معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية".

الفرضيات الفارقية:

1- توجد فروق دالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (28) يوضح نتائج اختبار "T-TEST" للفروق بين متوسطات درجات الذكور والاناث في استبيان جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مجال جودة الأهداف التعليمية	ذكر	40	58,7250	10,73214	-0,304	216	0,761	غير دال
	أنثى	178	59,3483	11,90271				
مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها	ذكر	40	139,0750	19,19453	-0,606	216	0,545	غير دال
	أنثى	178	141,9101	28,12930				
مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية	ذكر	40	102,8250	15,47850	-0,968	216	0,334	غير دال
	أنثى	178	106,1573	20,49026				
مجال معايير جودة الشكل العام والخراج الفني للكتاب	ذكر	40	93,2500	15,41353	0,039	216	0,969	غير دال
	أنثى	178	93,1348	17,34964				
مجال معايير جودة أساليب تقويم التعلم	ذكر	40	72,2000	9,22427	-0,741	216	0,459	غير دال
	أنثى	178	73,9101	13,90780				
جودة كتاب اللغة العربية	ذكر	40	466,0750	59,34747	-0,603	216	0,547	غير دال
	أنثى	178	474,4607	83,32783				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية للجنسين (ذكور/ اناث) في أبعاد استبيان جودة كتاب اللغة العربية حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائية في الأبعاد (مجال جودة الأهداف التعليمية / مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها / مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية / مجال معايير جودة الشكل العام والخراج الفني للكتاب / مجال معايير جودة أساليب تقويم التعلم) وما يؤكد ذلك هو قيم T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لهذه الأبعاد (-0,304/- / -0,606 / -0,968 / -0,741/0,039) حيث جاءت غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $[(\alpha=0.05)]$.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

أما بالنسبة للدرجة الكلية (جودة كتاب اللغة العربية) فقد بلغ متوسط الذكور (466,0750) في حين بلغ متوسط الاناث (474,4607) حيث أن قيمة الفرق جاءت دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (-0,603) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

من هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تعزى لمتغير الجنس أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث.

2-توجد فروق دالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تعزى لمتغير المؤهل (خريج المعهد التكنولوجي للتربية / ليسانس / ماستر / دراسات عليا). ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

-جدول رقم (29) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الاحصائية	القرار
جودة الأهداف التعليمية	بين المجموعات	3	149,140	1,096	0,352	غير دال
	داخل المجموعات	214	136,139			
	الكلية	217	29581,069			
مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها	بين المجموعات	3	1298,792	1,843	0,140	غير دال
	داخل المجموعات	214	704,614			
	الكلية	217	154683,858			
مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	3	855,433	2,247	0,084	غير دال
	داخل المجموعات	214	380,625			
	الكلية	217	84020,041			
مجال معايير جودة الشكل العام والخراج الفني للكتاب	بين المجموعات	3	237,923	0,823	0,482	غير دال
	داخل المجموعات	214	288,930			
	الكلية	217	62544,697			
مجال معايير جودة أساليب تقويم التعلم	بين المجموعات	3	262,812	1,526	0,209	غير دال
	داخل المجموعات	214	172,253			
	الكلية	217	37650,477			
جودة كتاب اللغة	بين المجموعات	3	11284,221	1,809	0,146	غير دال
	داخل المجموعات	214	6237,435			

العربية	الكلية	1368663,674	217	149,140		
---------	--------	-------------	-----	---------	--	--

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" (One-Way ANOVA) بلغت على التوالي بالنسبة لـ الأبعاد ("جودة الأهداف التعليمية / مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها / مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية / مجال معايير جودة الشكل العام والخراج الفني للكتاب / مجال معايير جودة أساليب تقييم التعلم") والدرجة الكلية (جودة كتاب اللغة العربية) تبعا لمتغير المؤهل ((خريج المعهد التكنولوجي للتربية / ليسانس / ماستر / دراسات عليا) (1,096 / 1,843 / 2,247 / 0,823 / 1,526 / 1,809) وهذه القيم جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه: لا توجد فروق في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية الفارقة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير الأقدمية (من 1 الى 5 سنوات/ من 6 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات). ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

-جدول رقم (30) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير الأقدمية:

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الاحصائية	القرار
جودة الأهداف التعليمية	بين المجموعات	1055,934	2	527,967	3,979	0,020	دال عند 0,05
	داخل المجموعات	28525,135	215	132,675			
	الكلية	29581,069	217				
مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها	بين المجموعات	1578,785	2	789,392	1,109	0,332	غير دال
	داخل المجموعات	153105,073	215	712,117			
	الكلية	154683,858	217				
مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	900,375	2	450,187	1,164	0,314	غير دال
	داخل المجموعات	83119,667	215	386,603			
	الكلية	84020,041	217				
مجال معايير جودة الشكل	بين المجموعات	520,248	2	260,124	0,902	0,407	غير دال
	داخل المجموعات	62024,449	215	288,486			

				217	62544,697	الكلية	العام والايخراج الفني للكتاب
			290,352	2	580,703	بين المجموعات	مجال معايير
غير دال	0,188	1,684	172,418	215	37069,774	داخل المجموعات	جودة أساليب
				217	37650,477	الكلية	تقويم التعلم
			9404,803	2	18809,605	بين المجموعات	جودة كتاب
غير دال	0,226	1,498	6278,391	215	1349854,069	داخل المجموعات	اللغة العربية
				217	1368663,674	الكلية	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" (One-Way ANOVA) بلغت على التوالي بالنسبة لـ ((مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها / مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية / مجال معايير جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب / مجال معايير جودة أساليب تقويم التعلم)) والدرجة الكلية (جودة كتاب اللغة العربية) تبعا لمتغير الأقدمية (1,109/ 1,164 / 0,902 / 1,498/1,684) وهذه القيم جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$).

وبالتالي يمكن القول بأنه: "لا توجد فروق دالة احصائيا في الأبعاد (مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها / مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية / مجال معايير جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب / مجال معايير جودة أساليب تقويم التعلم) والدرجة الكلية للاستبيان تبعا لمتغير الأقدمية وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية الفارقية.

ما عدى المحور الأول (جودة الأهداف التعليمية) نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" (One-Way ANOVA) بلغت (3,979) وهذه القيمة جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات جودة الأهداف التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير الأقدمية" وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح الفروق في حالة ما إذا كانت الفروق دالة كما في هذه الحالة فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفي (Scheffe) وهذا لتحديد لصالح من الفروق في المحور الأول (جودة الأهداف التعليمية) وهذا ما بينه الجدول أدناه حيث نلاحظ أن متوسط الفروقات بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في المحور الأول كان لصالح الفئة من 1 الى 5 سنوات (كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (31) يوضح المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق في المحور الأول تبعاً للأقدمية					
معامل الشيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية					
المحور الأول	الأقدمية (I)	الأقدمية (J)	متوسط الفروقات I- J	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
جودة الأهداف التعليمية	من 1 إلى 5	من 6 إلى 10 سنوات	3,36827	2,17207	0,302
	من 1 إلى 5	أكثر من 10 سنوات	5,11783*	1,81613	0,020
	من 6 إلى 10	من 1 إلى 5 سنوات	-3,36827	2,17207	0,302
	من 6 إلى 10	أكثر من 10 سنوات	1,74955	1,99894	0,682
	أكثر من 10 سنوات	من 1 إلى 5 سنوات	-5,11783*	1,81613	0,020
	أكثر من 10 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-1,74955	1,99894	0,682

2- مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى:

2-1-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على "تمتاز أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"" ومن خلال نتائج اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة مع المتوسط النظري للمحور حيث تبين أن جودة الأهداف لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني تمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة وعليه نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

حيث احتوى مجال جودة أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة على (19) معيار منها (03) معايير حصلت على تقدير عالي، و(16) معيار كانت درجة التوافر فيها متوسطة. ويلاحظ عدم حصول أي من معايير الأهداف على متوسط عال جداً من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط مما يعكس ضعف قناعتهم بأهداف منهج كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، والشعور بالحاجة إلى إعادة النظر فيها ولا سيما المعيار (9) والذي نص على مراعاة أهداف الكتاب للفروق الفردية بين المتعلمين.

حيث يلاحظ الباحث أن القائمين على تحديد أهداف الكتاب قد أولوا اهتماماً بمجموعة من المعايير في مجال الأهداف حيث جاءت في المستوى العالي وهي: (تركيز أهداف الكتاب على تعميق روح الانتماء للوطن / مواكبة الأهداف التعليمية لروح العصر في التقدم العلمي والتكنولوجي/ احتواء مقدمة الكتاب على توضيح لأهداف الكتاب العامة) وهذا الاهتمام لا يقل عن الاهتمام الذي أعطي لكتب المواد الأخرى في المستويات الأخرى.. وينبغي أن تستند الأهداف إلى فلسفة اجتماعية وتربوية سليمة، فمن غير الصحيح أن تستند إلى فلسفة تقدس الماضي، أو فلسفة تعد القوة والطبيعة أساس الحياة فتتجه لتنمية جسم المتعلم وتترك عقله

ووجدانه. أما بقية معايير الأهداف التي حظيت في المستوى المتوسط فرأى الباحث أن المؤلفين لم يقدروا تماماً حاجات التلاميذ ورغباتهم وميولهم، بسبب قلة الدراسات التي تبين حاجات التلاميذ ورغباتهم، وبخاصة أن تلاميذ السنة الأول متوسط حيث لا يستطيعون إيصال رغبتهم إلى من يقوم بالتأليف. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قلة الدراسات التي تعتمد أسلوب المقابلة لأولئك التلاميذ؛ للوقوف على حاجاتهم الحقيقية في محيطهم. فأكثر ما يعتمد عليه المختصون هو نتائج دراسات أجنبية، تعتمد كتجارب عالمية في هذا الميدان. كما أن تصنيف الأهداف التربوية، وحتى التعليمية والتعلمية إلى أهداف معرفية ومهارية ووجدانية يعد أمراً هاماً وذلك حتى نضمن عملية الشمول والتوازن بينها، ولكل منها معايير، متنوعة بتنوع التصنيفات، يجب مراعاتها. حيث تعرفنا فيما تقدم في الدراسة النظرية على المنطلقات التي انطلق منها بناء المناهج خاصة إصلاحات الجيل الثاني محل دراستنا، وهي منطلقات اعتمدت في مجملها على الاجتهاد والسرعة المركزية، الأمر الذي جعلها تصيب حيناً وتجنب الصواب حيناً آخر في رسم وتحقيق الأهداف وهذا شأن كل عمل في مرحلته الأولى. ولعل من المفيد في دراستنا هذه الوقوف على النقائص التي أفرزتها الإصلاحات المتتالية للمناهج حتى نفهم حق الفهم التفكير في إعادة تطوير المناهج والوقوف على الإيجابيات وتنميتها مع التعديل والتشخيص الصحيح.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المشار إليها في الإطار النظري حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012)، التي أظهرت نتائج تحليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الثاني أن نسب التوافر المئوية لمعايير مجال الأهداف التعليمية حصل على نسبة توافر متوسطة. كما وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة أديب ذياب حمادنة (2006) حول تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول أساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق التي صنفت مجال (الأهداف)، في المستوى المتوسط. وتتفق أيضاً مع دراسة غوادره نضال (2016) حول تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل التي خلّصت نتائجها إلى أن مجال أهداف الكتاب المادة ذات قيمة متوسطة.

وتتفق مع دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية (2004) التي أظهرت أن المحتوى (كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي) يحمل النيات المسطرة الصحيحة بكل موضوعية (بعيدة عن الطروحات الإيديولوجية والتمييز الجنسي والعنقي...). وتتفق نتيجة دراستنا مع ما أوصت به دراسة خليفة وشبلاق (2012) بضرورة إعادة النظر في محتوى هذه الكتب والتغلب على أهم نواحي الضعف والقصور فيها، بحيث تلائم خصائص الطلبة واحتياجاتهم وترقى إلى مستوى الجودة العالمية.

في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المشار إليها في الإطار النظري والتي توصلت إلى أن مستوى معايير مجال الأهداف إما منخفضة أو عالية حيث تختلف مع ما توصلت إليه دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) حول تقويم كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين" التي توصلت إلى أن مجال طريقة عرض المادة ومجال خصوصية اللغة العربية جاء في المستوى العالي. وأيضاً تختلف مع دراسة (جرار، 1997) التي أظهرت نتائجها أن مجال الأهداف جاء تقييمه من وجهة نظر المعلمين في المستوى العالي.

كما وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) بعنوان دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة" التي أظهرت نتائجها أن معيار (خصوصيات مادة اللغة العربية)، جاءت في المستوى العالي. كما وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة عدنان موسى خطار الحدراوي (2010) التي توصلت إلى أنّ الكتاب حقق معظم أهداف منهاج اللغة العربية. وتختلف أيضاً مع دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) التي وجدت إن درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية كانت كبيرة. وتختلف مع دراسة أميرة إبراهيم حربة، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015) بعنوان 'تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص' التي توصلت إلى أن (جودة الأهداف جيد) أي في المستوى العالي. كما تختلف مع دراسة أبو تيم (2002) التي أكدت توافر معايير الجودة في كتاب التكنولوجيا في مجال (انقرائية الكتاب) بدرجة عالية. وفي الأخير نستنتج تتحقق الفرضية الجزئية الأولى التي نصت تمتاز أهداف كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"

2-1-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على " " يمتاز محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة" ومن خلال نتائج اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة مع المتوسط النظري حيث تبين أن جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

حيث احتوى مجال جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة على (46) معيار منها (05) معايير حصلت على

تقدير عالي وهي (تبدأ كل وحدة من وحدات الكتاب بقائمة الاهداف الخاصة بها/ تساعد الوضعية الادمجاية التقويمية وانشطة المشاريع في قياس الكفاءة التعليمية/ تساعد الوضعية الادمجاية التقويمية وانشطة المشاريع في تحقيق الكفاءة التعليمية/ عدد المقاطع التعليمية للكتاب كافية/المقاطع التعليمية للكتاب متوازنة فيما بينها من حيث الكم)، ويرى الباحث أن حصول هذه المعايير على الترتيب القوي يدل على اهتمام المؤلفين بالمقاربة بالكفاءات، وحصل (40) معيار كانت درجة التوافر فيها متوسطة، ومعيار واحد (01) كانت درجة التوافر فيه ضعيف وهو المعيار رقم (24) والذي نص على أن كمية المحتويات ملائمة للحجم الساعي للبرنامج. ويلاحظ عدم حصول أي من معايير المحتوى على متوسط عال جدا من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط وهذا يعني أن تضمين محتوى منهج كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء المعايير المذكورة أعلاه لم تحظ بتقدير ذي مستوى عال جدا من وجهة نظر الأساتذة. فمن خلال هاته الدراسة يظهر لنا أنه رغم وجود اتجاهات إيجابية متوسطة، إلا أن الهيئة المختصة بالمناهج مطالبة برفع إمكانيات التكوين وتحسينها وعليها التطلع إلى هذا الإصلاح المسمى الجيل الثاني ويتم بالجانب البشري والمناهج شكلا ومضمونا ، ومحاولة تكوين اتجاه إيجابي نحو الإصلاح الذي بدأت في تطبيقه، مما يتوجب على القائمين بتطوير المنهج إعادة النظر في هذه المعايير والاهتمام أكثر بمعايير المحتوى ذات التقدير المتوسط والضعيف كما يراها الأساتذة لكي تحظى جميع معايير المحور بالتقدير المناسب من الأساتذة. ولا بد من بذل جهود كبيرة من قبل معدي ومصممي المنهج أثناء مراجعتهم له لرفع مستوى المعايير ذات المستوى المتوسط وتحسين المعايير ذات المستوى الضعيف. فبعد استقراء محتوى مناهج الجيل الثاني، نتيقن أنها لم تسلم من الارتجالية ولن تسلم من القصور. وعليه، وبالنظر إلى الجدل الذي يثار حول تخلف مناهج التعليم الجزائرية وعجزها عن ملاحقة التطورات العلمية المتسارعة، ومع أنه اتجاه يدفع نحو إحداث تغييرات حقيقية في مضامين مناهج العلوم التطبيقية وأساليب عرضها، إلا أن هذا العامل لا يصح اعتباره مسوغا لإحداث تغييرات جذرية وأساسية في مناهج اللغة العربية مثلها مثل التربية الإسلامية ، التاريخ، الجغرافيا، لأن معارف هذه المواد معارف تتميز بثبات نسبي ولا تحمل سمة التسارع التي تحملها مناهج العلوم التطبيقية، وعليه فإن التغيير هنا لا يكون إلا في أسلوب العرض ومنهجية توصيل هذه المعارف فحسب. وهذا تجنباً للنظرة الذاتية والايديولوجية. واختراق المنظومة التعليمية التربوية باسم تطوير وتغيير المناهج التربوية .

وعليه وحتى تحقق الإصلاحات أهدافها والطموحات المرجوة منها ينبغي إخضاعها لمجموعة من التدابير والإستراتيجيات لتحسين المحتوى سنورد بعضها في التوصيات.

وعليه نستنتج أن جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المشار إليها في الإطار النظري. حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012)، التي أظهرت نتائج تحليل

مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الثاني عشر عدم توازن النسب المئوية لتكرارات المعايير، حيث كانت نسب التوافر المئوية لمجال المحتوى التعليمي الذي حصل على نسبة توافر 55.87%.

كما تتفق جزئياً مع ما توصلت اليه دراسة فرح حفطي حسن اللبان (2016) التي توصلت الى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يعاني الكثير من نقاط الضعف والقصور. حيث اتضح أن نسبة المعايير المتحققة في مجال محتوى الكتاب بلغت (28%) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80%)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال محتوى الكتاب.

وكما تتفق جزئياً مع دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية (2004) التي أظهرت أن محتويات (النصوص والوضيعات) لكتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي مناسبة لمستوى التلاميذ واهتماماتهم. كما تتفق مع دراسة عارف اسعد جمعة (2012) التي توصلت الى أن مستوى جودة محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها حول جودة كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي حيث جاء مجال (محتوى الكتاب) متوسطاً في حين تختلف معها بالنسبة لجودة كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام حيث تحققت معايير جودة المحتوى) بدرجة ضعيفة. وتتفق مع دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) حول تقويم كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين" التي أكدت أنه جاء مجال المحتوى في المستوى المتوسط.

كما وتتفق مع ما توصلت اليه دراسة أديب ذياب حمادنة (2006)، بعنوان تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول أساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفروق" التي صنفت مجال (المحتوى) في المستوى المتوسط. وأيضاً تتفق مع دراسة أبو تيم (2002) التي أكدت توافر معايير الجودة في كتاب التكنولوجيا في مجال (عرض وتنظيم المحتوى، المادة العلمية) بدرجة متوسطة.

وتختلف مع دراسة غواده نضال (2016) حول تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل" التي خلصت نتائجها إلى أن مجال محتوى الكتاب وتنمية مادة الكتاب للاتجاهات الإيجابية والأساليب المستخدمة في عرض المادة ذات قيم منخفضة. كما أيضاً تختلف مع دراسة سمية شاتي يونس هندي (2009) حول تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني (دراسة نقدية)" وأظهرت أن المحتوى احتل المرتبة الأولى، حيث جاءت درجة تحقيقه مرتفعة. كما وتختلف مع دراسة (جرار، 1997) التي أظهرت نتائجها أن مجال المحتوى جاء تقييمه من وجهة نظر المعلمين في المستوى العالي. كما تختلف مع دراسة أبو عنزة

يوسف عوض عبد الرحمن (2009) بعنوان دراسة تقييمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة" التي أظهرت نتائجها أن معيار (المادة المعروضة)، بلغت نسبته " 67,74 %"، أي في المستوى العالي.

وتختلف مع دراسة اميرة ابراهيم حربة، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015) بعنوان 'تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص' التي توصلت الى أن (جودة محتوى المادة التعليمية جيد) أي في المستوى العالي. وتختلف مع دراسة خريشة (1994) التي توصلت الى تحقق معايير المجال المتعلق بالمحتوى وبدرجة عالية لدى المعلمين، في حين تتفق معها بالنسبة للمشرفين والتي تحققت وبدرجة متوسطة. وفي الأخير نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الثانية التي نصت: يمتاز محتوى المادة التعليمية وعرضها لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"

2-1-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على " يمتاز الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة" " ومن خلال نتائج اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة مع المتوسط النظري للمحور حيث تبين أن جودة الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة. ويتفق تحقق هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المشار إليها في الإطار النظري.

حيث احتوى مجال جودة الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة على (35) معيار حيث حصلت جميع معايير هذا المحور على تقدير متوسط، وحصل المعيار رقم (78) على أضعف تقدير في المستوى المتوسط والذي نص على " توازن الأنشطة التعليمية بين الناحية الدراسية والترفيهية". ويلاحظ عدم حصول أي من معايير الأنشطة التعليمية على متوسط عال أو على متوسط عال جدا أو المستوى الضعيف من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط. ويلاحظ أن تقديرات الأساتذة التقييمية في درجة توافر معايير الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني حصلت على تقدير متوسط من وجهة نظرهم. وهذا يعني أن تضمين الأنشطة التعليمية للكتاب كان في المستوى المتوسط، مما يؤكد على أهمية ضرورة الأخذ بعين الاعتبار هذه المعايير في محور الأنشطة التعليمية في مراجعة الكتاب وتطويره. ،. الا أنه يجب الاهتمام بجوانب التعلم المهاري في الأنشطة وهذا كون أن أفراد العينة أكدوا أن هذا المعيار والذي يحمل رقم (102) والذي نص على تعنى الأنشطة بجوانب التعلم المهاري أكثر من الجوانب المعرفية جاء في الدرجة

الأخيرة في المستوى المتوسط. حيث الأنشطة تمثل عنصرا رئيسيا من عناصر المنهاج " وتختار الأنشطة في ضوء الأهداف، فإذا كان الهدف أن ننمي قدرة المتعلم على التفكير الناقد فلا بد من تصميم أنشطة لتحقيق ذلك، وتختار أيضا في ضوء المحتوى. وهناك مجموعة من المعايير للمحتوي تتحكم بذلك منها: طبيعة المادة الدراسية، طبيعة الموضوع في المادة الدراسية، طبيعة المتعلمين، توفر الوقت، توفر الإمكانيات المادية والبشرية، التعلم القبلي للمتعلمين، والفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة، والمعلم صاحب قرار الاختيار خاصة، وفلسفة المجتمع، والأهداف المتوخاة، والمكتشفات العلمية، وطريقة تصنيف المحتوى، وطريقة ترتيب المحتوى، وعنصر التقويم، ونوع إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، وظروف المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية، ونوعية الفروق بين المتعلمين وغيرها. وهذا تحقيقا للجودة العالية والطموحة والخروج من المنطقة الرمادية وهي التوسط الي التميز والأداء العالي في التعليم بصورة عامة .

كما تتفق هذه الفرضية جزئيا مع ما توصلت اليه دراسة **فرح حفطي حسن اللبان (2016)** التي توصلت الى أن الامثلة والتمرينات ليست بالمستوى المطلوب كما اتضح أن نسبة المعايير المتحققة في مجال الأنشطة والامثلة والتمرينات بلغت (45%) وهي اقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80 %)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في (مجال الانشطة الامثلة التمرينات) بدرجة عالية. كما وتتفق مع ما توصلت اليه دراسة **أديب ذياب حمادنة (2006)** التي صنفت مجال **(الرسم والصور)** لكتاب لغتنا العربية للصف الأول أساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في المستوى المتوسط.

وتتفق مع دراسة **غوانده نضال (2016)** التي خلصت نتائجها إلى أن مجال مدى ملائمة الأنشطة وامكانية تطبيقها في منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ذات قيمة متوسطة. وتتفق مع دراسة **سمية شاتي يونس هندي (2009)** التي أظهرت أن مجال الأنشطة والأسئلة تحقق بدرجة متوسطة في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني. وتتفق مع دراسة **أبو تيم (2002)** التي أكدت توافر معايير الجودة في كتاب التكنولوجيا في مجال (الأنشطة) بدرجة متوسطة. وتتفق مع دراسة **خريشة (1994)** التي توصلت الى تحقق معايير المجال المتعلق بعرض محتوى الكتاب بدرجة متوسطة لدى المعلمين، في حين تتفق معها بالنسبة المشرفين والتي تحققت وبدرجة ضعيفة. كما تتفق نتيجة دراستنا أيضا مع ما توصلت اليه دراسة **عارف اسعد جمعة (2012)** التي أكدت أن مستوى جودة محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشرات حول جودة كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي حيث جاء مجال (أساليب عرض الكتاب/ الوسائل الإيضاحية) متوسطا. في حين تختلف معها بالنسبة لجودة كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام حيث تحققت معايير جودة الوسائل الإيضاحية) بدرجة ضعيفة.

في حين تختلف نتيجة دراستنا الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة حيث تختلف مع دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) وهي بعنوان: تقويم كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين" التي أكدت أن مجال الوسائل والأنشطة والأساليب جاء في المستوى العالي. كما تختلف مع دراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) التي أظهرت النتائج أن معيار (طريقة عرض المادة) لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة" بلغت نسبته "70,26%" أي في المستوى العالي.

وتختلف أيضا مع دراسة عدنان موسى خطار الحدراوي (2010) التي توصلت الى وأنّ التطبيقات والتمرينات لمنهاج اللغة العربية المرحلة الثالثة، معدة إعدادًا مناسبًا. بالإضافة الى اختلافها مع دراسة اميرة ابراهيم حربة، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015) التي توصلت الى أن (جودة الأنشطة التعليمية جيد) لكتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص " أي في المستوى العالي.

وتختلف مع دراسة خريشة (1994) التي توصلت الى تحقق معايير المجال المتعلق بالأنشطة التعليمية، بدرجة ضعيفة لدى كل من المعلمين والمشرفين.

وفي الأخير نستنتج نتحقق الفرضية الجزئية الثالثة التي نصت: تمتاز الأنشطة التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"

2-1-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: " تمتاز جودة الشكل العام والايخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة" ومن خلال نتائج اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة مع المتوسط النظري للمحور حيث تبين أن جودة الشكل العام والايخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

حيث احتوى مجال الشكل العام والايخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة على (28) معيار منها (10) معايير حصلت على تقدير عالي، و(18) معيار كانت درجة التوافر فيها متوسطة. وبلاحظ عدم حصول أي من معايير الشكل العام والايخراج الفني على متوسط عال جدا أو ضعيف من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط مما

يعكس اهتمام معدي المنهاج بالشكل العام والإخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط . حيث تعد مرحلة التصميم والإخراج الفني من المراحل ذات الأهمية في اعداد الكتاب المدرسي، والتي تتطلب مراعات فنيات الإخراج وفقا للأصول التي يراها المختصون في فن طباعة الكتاب المدرسي في كل صف دراسي وفي كل مرحلة تعليمية، مما يحقق للكتاب المدرسي شرط تشويق التلاميذ وجذب انتباههم نحو القراءة وتشجيعهم عليها، وتسهيل مهمة الاستيعاب لهم بأقل جهد ممكن وتحقيقا لذلك لابد ان يشترك في الاعداد والتأليف متخصصين في الإخراج لضمان جوده الشكل العام للكتاب.

ويتفق تحقق هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المشار اليها في الإطار النظري. حيث يتفق مع عارف اسعد جمعة (2012) التي توصلت الى أن مستوى جودة محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها حول جودة كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي حيث جاء مجال (مجال إخراج الكتاب) متوسطا وأيضا تتفق معها بالنسبة لجودة كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام حيث تحققت معايير مجال إخراج الكتاب) بدرجة متوسطة. وأيضا تتفق مع دراسة غواندره نضال (2016) التي خلصت نتائجها إلى أن مجال الشكل العام لكتاب منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات احتل المرتبة الأولى وذات قيمة متوسطة.

في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المشار اليها في الإطار النظري حيث تختلف جزئيا مع دراسة فرح حفطي حسن اللبان (2016) التي توصلت الى أن شكل كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة واخرجه الفني بحاجة الى الاعتناء به ليزيد من تشويق الطلبة اليه. حيث اتضح أن نسبة المعايير المتحققة في مجال الإخراج الفني للكتاب بلغت (53 %) وهي أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة البالغ (80 %)، وهذا يعني أن كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط لم تتحقق فيه معايير الجودة في مجال الإخراج الفني للكتاب.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة رجاء الدين حسن زهدي طموس (2002) تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس أساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو تحديث المنهاج التي توصلت الى أن أفضل جوانب أو أبعاد الكتاب هو بعد الإخراج الفني حيث حصل هذا البعد على نسبة (84.2%) أي المستوى العالي جدا.

وتختلف مع دراسة أبو تيم (2002) التي أكدت توافر معايير الجودة في كتاب التكنولوجيا في مجال (الأشكال والرسوم التوضيحية والناحية الفنية والإخراج) بدرجة عالية. وايضا مع دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) حول تقويم كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر

المعلمين التي أكدت أنه جاء مجال الإخراج الفني في المستوى العالي. بالإضافة الى اختلافها مع ما توصلت دراسة أديب زياب حمادنة (2006)، حول تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول أساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين" حيث أظهرت النتائج أن مجال الإخراج الفني للكتاب جاء في المستوى القوي. ومع دراسة (جرار، 1997) التي أظهرت نتائجها أن أفضل مجالات الكتاب هو شكل الكتاب وإخراجه ونسبته (75.8%) أي في المستوى العالي.

وايضا تختلف مع دراسة عدنان موسى خطار الحدراوي (2010) التي توصلت الى أنّ كتاب اللغة العربية، المرحلة الثالثة كان جيداً من حيث الشكل والإعداد والإخراج. تختلف مع دراسة خريشة (1994) التي توصلت الى تحقق معايير المجال المتعلق بالشكل والإخراج بدرجة عالية لدى المعلمين والمشرفين. كما وتختلف مع دراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) التي أظهرت النتائج أن أفضل معايير كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في غزة عند المعلمين هو المعيار الأول (الإخراج الفني للكتاب) ونسبته "75,92%". أي المستوى العالي. وهو نفس ما توصلت اليه دراسة اميرة ابراهيم حرب، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015) التي توصلت الى أن (جودة الأشكال التوضيحية والرسوم والصور والمخططات البيانية جيد) لكتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من جاء تقييمه في المستوى العالي. أما بالنسبة لجودة (الاخراج والطباعة فجاء تقييمها جيد جدا) أي في المستوى العالي جدا

وفي الأخير نستنتج تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة التي نصت أن: يمتاز الشكل العام والاخراج الفني لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"

2-1-5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنه: " يمتاز جودة أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة" ومن خلال نتائج اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة مع المتوسط النظري للمحور حيث تبين أن أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يمتاز في ضوء معايير الجودة الشاملة بمستوى جودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

حيث احتوى مجال جودة أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة على (24) معيار منها (05) معايير حصلت على تقدير عالي، و(40) معيار كانت درجة التوافر فيها متوسطة، ومعيار واحد (01) كانت درجة التوافر فيه ضعيف وهو المعيار رقم (150) والذي نص على أن وجود اجابات نموذجة للأسئلة في الكتاب.

ويلاحظ عدم حصول أي من معايير أساليب تقويم التعلم على متوسط عال جدا من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى المتوسطة وهذا يعني أن تضمين معايير أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء المعايير المذكورة أعلاه كان مناسباً الى حد ما وجهة نظر الأساتذة وهذا يدل على أن كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط يتضمن جوانب إيجابية، وأن جوانب الضعف فيه محدودة، مما يدل على الجهود الكبيرة التي بذلت من أجل بناء كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومحاولة إخراجها بأحسن صورة وأفضل وجه.. إلا أن عدم حصول أي من معايير التقويم على مستوى عال جدا يعني أن هناك حاجة إلى مراجعة هذه المعايير وتطويرها عند مراجعة الكتاب وتطويره. لا سيما ضرورة وجود اجابات نموذجية للأسئلة في الكتاب لزيادة دافعية المتعلمين وتشجيعهم في التوصل الى الاجابات والنموذجية. أن أساليب تقويم تحصيل الطلبة في مدارسنا تظل قاصرة عن الرؤية المأمولة وبعيدة عما تنادي به المعايير التربوية المعاصرة بسبب التصور السائد لدى المعلمين بأن التقويم يقتصر على إجراء الاختبارات فقط وضعف مستوى إعداد وتدريب المعلمين على إجراء التقويم مما يجعل أساليبهم تقليدية ونمطية وهذا يستدعي إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع معايير التقويم في الجودة الشاملة، وإمكانية تطبيقها في كل من مؤسسات التربية والتعليم، والتعليم العالي، ولإجراء الدراسات المقارنة، مع وزارات عربية وأجنبية، من أجل توفير قاعدة أساسية لمفهوم إدارة الجودة الشاملة. وعقد دورات تدريبية وملتقيات متخصصة لتسليط الضوء على إدارة الجودة الشاملة والعمل على توفير البعثات الدراسية، وذلك لتأهيل الموظفين والمعلمين وكل هيئة التدريس ورفع كفاءتهم وزيادة قدراتهم الإدارية والفنية علي التقويم الصحيح بمعايير عالية طموحة جدا بدل ان تكون متوسطة ضعيفة .

ويتفق تحقق هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المشار اليها في الإطار النظري. تتفق مع دراسة غواده نضال (2016) التي خلصت نتائجها إلى أن مجال وسائل التقويم في الكتاب منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات حيث جاءت قيمته متوسطة وتتفق مع دراسة أبو تيم (2002) التي أكدت توافر معايير الجودة في كتاب التكنولوجيا في مجال (وسائل التقويم) بدرجة متوسطة. وتتفق جزئياً مع ما توصلت اليه دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية (2004) التي أظهرت أن محتوى (كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي) يحتوي وسائل تقييم متنوعة، لكن ليس بكل الوسائل المتنوعة.

وتتفق جزئياً مع دراسة عارف اسعد جمعة (2012) التي توصلت الى أن مستوى جودة محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها حول جودة كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي حيث جاء مجال (محتوى الكتاب)

متوسطا في حين تختلف معها بالنسبة لجودة كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام حيث تحققت معايير جودة المحتوى) بدرجة ضعيفة

تتفق مع دراسة عارف اسعد جمعة (2012) التي توصلت الى أن مستوى جودة محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها حول جودة كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي حيث جاء مجال (مجال أسئلة التقويم في الكتاب) متوسطا كما تتفق معها بالنسبة لجودة كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام حيث تحققت معايير (جودة أسئلة التقويم) بدرجة متوسطة.

في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المشار إليها في الإطار النظري حيث تختلف مع دراسة اميرة ابراهيم حربة، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015) التي توصلت الى أن (جودة اساليب تقويم التعلم والأسئلة الداخلة في التقويم جيدة) لكتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص " في المستوى العالي. وهو نفس ما توصلت اليه دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) التي أكدت أن مجال التقويم لكتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين" جاء في المستوى العالي. وأيضا نفس النتيجة توصلت إليها دراسة (جرار، 1997) التي أظهرت نتائجها أن مجال التقويم جاء تقييمه من وجهة نظر المعلمين في المستوى العالي.

وتختلف أيضا مع دراسة خريشة (1994) التي توصلت الى تحقق معايير المجال المتعلق بالأسئلة والتدريبات بدرجة ضعيفة لدى المعلمين والمشرفين.

وفي الأخير نستنتج تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة التي نصت: تمتاز أساليب تقويم التعلم لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة بجودة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة"

-مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى:

تنص الفرضية العامة الأولى على أنه: " يتوفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية" ومن خلال نتائج اختبار (T.test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة مع المتوسط النظري للاستبيان تبين أن كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يتوفر على معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية". ويتفق تحقق هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المشار إليها في الإطار النظري.

حيث تتفق نتيجة دراستنا مع ما توصلت اليه دراسة محمود شهاب أحمد عطية (2019) التي أسفرت عن توافر معايير الجودة الشاملة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر بدولة الكويت وبدرجة إجمالية متوسطة، وايضا مع ما توصلت اليه دراسة. وتتفق مع ما توصلت اليه دراسة أديب ذياب حمادنة (2006)، التي توصلت الى أن التقديرات الإجمالية لكتاب لغتنا العربية للصف الأول أساسي في الأردن فقد جاءت في المستوى المتوسط. كما تتفق مع ما توصلت اليه دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي توصلت الى وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات. وتتفق جزئيا مع دراسة غوانده نضال (2016) التي خلّصت نتائجها إلى أن جميع معايير منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بقيم متوسطة. وتتفق مع دراسة (جرار، 1997) التي أظهرت أن أفضل مجالات كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (ثامن - تاسع - عاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات هو شكل الكتاب وإخراجه ويليه أسلوب العرض ويليه المحتوى ويليه الأهداف فالتقويم وجميعها جاءت متوسطة.

كما تتفق مع دراسة سمية شاتي يونس هندي (2009) حيث أظهرت نتائجها أن درجة تحقيق المعايير الكلية لكتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني لجميع الجوانب ولجميع الصفوف (الأول، الثاني، الثالث، والرابع) متوسطة، وقد جاءت درجة تحقيق المعايير الكلية ولجميع الصفوف مجتمعة متوسطة. وتتفق مع دراسة خلود يوسف عبد الكريم شراونة (2018) التي أظهرت أن درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل كانت متوسطة. وتتفق نوعا ما مع دراسة سليم عطاوة (2015) التي توصلت الى تطابق الجوانب البيداغوجية لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط مع متطلبات البرنامج تحصلت هذه العوامل الأربعة مجتمعة على نتائج إيجابية وهذا ما أدلى به الأساتذة من وجهة نظر تمحورت حول تثمين الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

كما تتفق نتيجة دراستنا مع بعض دراسات المحور الثاني التي أكدت توافر معايير الجودة بدرجة متوسطة: كما في دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي توصلت الى وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات. وتتفق مع دراسة عارف اسعد جمعة (2012) التي توصلت الى أن مستوى جودة محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها جاء متوسطا بالنسبة لكتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي. وكتاب التربية الإسلامية للصف

الأول الثانوي العام. وتتفق مع دراسة خريشة (1994) التي توصلت الى تحقق معايير الجودة لكتب التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي بدرجة متوسطة لدى كل من المعلمين والمشرفين

وتختلف نتيجة دراستنا مع نتائج العديد من الدراسات السابقة حيث تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة رجاء الدين حسن زهدي طموس (2002) التي توصلت الى أن تقديرات المعلمين التقييمية الإجمالية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس أساسي في فلسطين تعبر عن مستوى عال حسب المستويات التي اعتمدتها الدراسة. كما تختلف مع دراسة عدنان موسى خطار الحدراوي (2010) التي توصلت الى أن كتاب قواعد اللغة العربية للمرحلة الثالثة من التعليم المسرع حقق معظم أهداف منهاج اللغة العربية، وأن موضوعات الكتاب بعضها يلائم المرحلة الثالثة وبعضها لا يلائمها، وأن التطبيقات والتمارين معدة إعداداً مناسباً، والكتاب كان جيداً من حيث الشكل والإعداد والإخراج.

كما وتختلف مع دراسة معروز جابر جميل صالح (1998) التي أكدت أن درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية كانت كبيرة على البعد العقلي والنفسي، واللغوي والجسمي والاجتماعي والديني والبيئي وكانت متوسطة على البعد الاقتصادي والجمالي، وبشكل عام فإن درجة تحقيق المناهج الدراسية للأبعاد مجتمعة كانت كبيرة. وتختلف جزئياً مع دراسة كريك Carrick (1977) التي أظهرت نتائجها أن كتاب علم الأحياء اهتم بالمعلومات الوصفية، السطحية، وإن مستوى الحقائق والمبادئ العلمية التي يقدمها الكتاب للطالب متدنية، وأما بالنسبة للأسئلة فإن الكتاب ركز على الأسئلة الوصفية (أسئلة الخبرة) التي تقيس مستوى الحفظ حسب تصنيف بلوم وتخلو من الأسئلة الاستقصائية التي تثير تفكير الطالب.. وايضا تختلف مع دراسة جامل (1998) التي أظهرت نتائجها أن كتب الجغرافيا لم تراعى الشروط العلمية عند التأليف والخصائص النفسية للطلاب، وأن المعلومات معقدة وتفتقر إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وفيما يتعلق بالأسئلة فإنها غير مرتبطة بالأهداف والمحتوى وينقصها التنوع ولا تساعد على التدريب والتقييم.

كما وتختلف جزئياً مع دراسة معمر درداش (2008) التي توصلت الى أن الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط محل التقويم جاء مراعيًا لخواص الكتاب الجيد حيث روعي في تصميمه، سن التلميذ، قيمه، ذكاؤه بدرجة كبيرة باستثناء ما تعلق بالاستقلالية التي لم تراعى بدرجة كافية. كما دلت نتائج الدراسة أن الكتاب موضع الدراسة جاء مراعيًا للمحتوى بصفة كبيرة سواء من حيث الهيكلية العلمية أو مطابقته للمنهاج الدراسي أو مطابقته لواقع التلميذ ومحيطه.

بالإضافة الى اختلاف نتيجة دراستنا مع دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) التي أكدت أن الدرجة الكلية لمجالات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات حصلت على درجة تقويم مرتفعة.

كما وتختلف مع بعض دراسات المحور الثاني التي أكدت توافر معايير الجودة بدرجة عالية حيث تختلف مع دراسة الغامدي عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي (2014) التي توصلت نتائجها إلى أن معايير الجودة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي والعلمي والتربوي والاجتماعي قد حظيت بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين. ودراسة دراسة خليفة وشبلاق (2012) التي أظهرت النتائج حصول مجال إعداد الكتب وتأليفها على الرتبة الأولى وحصول مجال: الأساس السيكولوجي والتربوي للكتاب على الرتبة السادسة والأخيرة.. ودراسة "الورثان" (2004) التي أشارت إلى أن جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم حظيت على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين.. ودراسة معروز جابر جميل صالح (1998) التي وجدت إن درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية كانت كبيرة.

كما وتختلف مع دراسة علي راشد (1991) التي توصلت الدراسة إلى غياب مجموعة من الأساسيات كتاب العلوم المدرسي. وتختلف أيضا مع دراسة خواجي، أبرار (2009) التي خلصت نتائجها إلى أن معايير الجودة قد اقتربت نوعاً ما من معايير الجودة المطلوبة في المحتوى كما أوضحت أن هناك عدداً كبيراً من المعايير ضعيفة، وتختلف مع دراسة (جرار، 1997) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تقويم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (ثامن - تاسع - عاشر) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة جنين جاء في المستوى العالي. ومع دراسة معمر درداش (2008) التي توصلت إلى أن الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط محل التقويم جاء مراعيًا لخواص الكتاب الجيد حيث روعي في تصميمه، سن التلميذ، قيمه، ذكاؤه بدرجة كبيرة باستثناء ما تعلق بالاستقلالية التي لم تراع بدرجة كافية، كما دلّت نتائجها أن الكتاب موضع الدراسة جاء مراعيًا للمحتوى بصفة كبيرة سواء من حيث الهيكلية العلمية.

وتختلف أيضا مع دراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) التي أظهرت النتائج التقديرية الإجمالية أن كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في المستوى الجيد. ومع دراسة دراسة أبو تيم (2002) فقد أكدت توافر معايير الجودة في كتاب التكنولوجيا بدرجة عالية. بالإضافة إلى اختلافها مع دراسة اميرة ابراهيم حربة، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد (2015) التي توصلت إلى أن جميع مجالات كتاب الكيمياء حصلت على درجة جيدة. كما تختلف مع دراسة الأشقر وآخرون (2014) مستوى الجودة في كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر علوم جيد. كما وتختلف مع دراسة شومان (2002) التي أظهرت أن المتوسط العام لمنهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي يساوي (60%) وهي نسبة تقع ضمن بداية الحد الأدنى المقبول تربوياً. وتختلف أيضا مع ما توصلت إليه دراسة الطورة (1994) التي أظهرت أن كل من كتب التاريخ الجغرافيا والتربية الوطنية نالت تقديرا إجماليا قويا أي في المستوى القوي.

كما تختلف مع نتائج العديد من الدراسات التي اشارت الى وجود نقائص وانخفاض في معايير الجودة كما في دراسات كل من دراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012) ودراسة (فتح الله، 2007)) فقد توصلت الى توصلت الى أنّ منهج التكنولوجيا لم يحقق بعض المعايير التي ينبغي مراعاتها في المنهج. ودراسة جامل (1998) التي أظهرت نتائجها أن كتب الجغرافيا لم تراعى الشروط العلمية عند التأليف. ودراسة أمينة المذن، وعبد الوهاب كامل (1989) كما أظهرت أن هناك سلبيات في الكتاب المدرسي ودراسة بروفي (1992) Brophy التي أظهرت نقائص في المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية، في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية ودراسة عبد الرحمن وآخرون (1979) التي أظهرت نقائص في الكتب المدرسية في الرياضيات في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية ودراسة عبد الرحمن وآخرون (1979) التي خلصت إلى أن هذه الكتب المدرسية في الرياضيات في المرحلة الثانوية تعاني من نقائص كثيرة.

ويعزو الباحث نتيجة الدراسة الحالية الى وجود مجموعة من المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة والتي قد ترجع الى ضعف فاعلية نظم المكافآت والحوافز وعدالتها، وربما الى الكثافة العددية المرتفعة للتلاميذ داخل الأقسام الدراسية.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية:

2-2-1- مناقشة نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على: " توجد فروق دالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تعزى لمتغير الجنس. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تعزى لمتغير الجنس أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث حيث جاءت قيمة (T-test) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وعليه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين في تقييم جودة الكتب والمناهج حيث تتفق مع دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس. كما تتفق مع ما توصلت اليه دراسة محمود شهاب أحمد عطية (2019) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في ضوء معايير الجودة الشاملة تُعزى لمتغير الجنس. وتتفق مع دراسة خلود يوسف عبد الكريم شراونة (2018) التي بينت عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس).

وتتفق أيضا مع دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس.

في حين تختلف نتيجة دراستنا مع نتائج العيد من الدراسات التي أكدت وجود فروق لصالح الإناث حيث تختلف مع دراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) التي أكدت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة تُعزى للجنس لصالح المعلمات في (الإخراج الفني والمادة المعروضة). وتختلف مع ما توصلت اليه دراسة أديب ذياب حمادنة (2006)، التي أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث وأيضاً تختلف مع دراسة غوانده نضال (2016) التي خلّصت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث. تختلف مع دراسة معروز جابر جميل صالح (1998) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث وعلى جميع الأبعاد. وتختلف جزئيا مع دراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة تُعزى للجنس والفروق لصالح المعلمات في (الإخراج الفني والمادة المعروضة).

وتختلف نتيجة دراستنا مع نتائج العيد من الدراسات التي أكدت وجود فروق لصالح الذكور حيث تختلف مع دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم معلمي اللغة العربية لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. كما تختلف مع دراسة الأشقر وآخرون (2014) التي اظهرت وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي ومعلمات الفيزياء في مستوى الجودة في كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر علوم لصالح المعلمين الذكور. وتختلف مع دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) التي أكدت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم معلمي اللغة العربية لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق بين الجنسين أي عدم الاختلاف بين تقديرات الأساتذة والأستاذات لمجالات الاستبيان والدرجة الكلية (للكتاب ككل)، فقد يعزى إلى أن الكتاب ما زال جديداً في الميدان التربوي، ولذلك فإن معرفة الأساتذة والأستاذات بجوانب الكتاب المختلفة متقاربة إن لم تكن متساوية؛ ولذلك لم يظهر أي أثر للجنس في تقييم تلك المجالات من الكتاب، وقد يعود السبب أيضاً في عدم الاختلاف بين تقديرات المعلمين والمعلمات للكتاب عامة إلى تساوي تقديراتهم على جميع المجالات.

2-2-2- مناقشة نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية على: " توجد فروق دالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير تعزى لمتغير المؤهل (خريج المعهد التكنولوجي للتربية / ليسانس / ماستر / دراسات عليا). حيث توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية الفارقية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات حيث تتفق مع دراسة دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتتفق أيضا مع ما توصلت اليه دراسة محمود شهاب أحمد عطية (2019) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق مع دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

بالإضافة الى اتفاقها مع دراسة خلود يوسف عبد الكريم شراونة (2018) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير (المؤهل العلمي). وتتفق مع دراسة عارف اسعد جمعة (2012) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة حول جودة محتوى الكتاب وأسلوب عرض الكتاب ومجال الوسائل الإيضاحية وإخراج الكتاب (كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي) تبعا لمتغير المؤهل العلمي والتربوي. كما توصلت الى عدم وجود فروق دالة حول جودة محتوى الكتاب وأسلوب عرض الكتاب ومجال الوسائل الإيضاحية وإخراج الكتاب (جودة كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام) تبعا لمتغير المؤهل العلمي والتربوي.

وتتفق مع ما توصلت اليه دراسة أديب ذياب حمادنة (2006)، التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائية في درجة تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول أساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق " تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق أيضا مع دراسة معروز جابر جميل صالح (1998) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى إلى المؤهل العلمي.

وتتفق مع دراسة غواده نضال (2016) التي خلّصت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات حول تقويم منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق مع دراسة (جرار، 1997) التي أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي على تقديرات المعلمين والمعلمات لكتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (ثامن - تاسع - عاشر).

تتفق مع دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم معلمي اللغة العربية لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير العمر والتخصص وسنوات الخبرة.

ويعزو الباحث عدم الاختلاف في تقديرات الأساتذة إلى الاستفادة من الدورات التكوينية التي يتلقاها المدرسين الجدد، والتي تركز على المادة العلمية بشكل كبير. ويمكن أن يكون لدور التكوين في الجامعة تأثير، من حيث تناولها للأمور التربوية في المقاييس التي يتم تدريسها.

2-2-3- مناقشة نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير الأقدمية (من 1 الى 5 سنوات/من 6 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات). حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائية في الأبعاد (مجال معايير جودة محتوى المادة التعليمية وعرضها / مجال معايير جودة الأنشطة التعليمية / مجال معايير جودة الشكل العام والايخراج الفني للكتاب / مجال معايير جودة أساليب تقويم التعلم) والدرجة الكلية للاستبيان تبعا لمتغير الأقدمية ما عدى المحور الأول (جودة الأهداف التعليمية) كان الفرق لصالح الفئة من (1 الى 5 سنوات) وعليه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث والتي نصت على وجود الفروق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي كشفت عن وجود فروق في مستويات جودة الكتب أو تطبيق معايير الجودة حيث تتفق مع دراسة خلود يوسف عبد الكريم شراونة (2018) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير (سنوات الخبرة). كما تتفق مع دراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) التي أكدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة تُعزى إلى الخبرة. ومع دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم معلمي اللغة العربية لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتتفق أيضا مع دراسة عارف اسعد جمعة (2012) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة حول جودة محتوى الكتاب وأسلوب عرض الكتاب ومجال الوسائل الإيضاحية وإخراج الكتاب (كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي) تبعا لمتغير سنوات الخبرة. كما توصلت الى عدم وجود فروق دالة حول جودة محتوى الكتاب وأسلوب عرض الكتاب ومجال الوسائل الإيضاحية وإخراج الكتاب (جودة كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام) تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

وتتفق جزئيا مع ما توصلت اليه دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى الخبرة. تتفق أيضا مع دراسة أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن (2009) التي توصلت الى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) لتقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة تُعزى إلى الخبرة.

بالإضافة الى اتفاق نتيجة دراستنا الحالية مع دراسة غواندره نضال (2016) التي خلّصت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي وفقا لمتغير سنوات الخبرة. تتفق مع دراسة أمل حسني عابد عتيق (2017) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم معلمي اللغة العربية لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير وسنوات الخبرة.

حيث تتفق جزئيا مع دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرين فيها، تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات.

تتفق جزئياً مع دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات.

في حي تختلف نتيجة دراستنا بعض الدراسات حيث تختلف مع دراسة محمود شهاب أحمد عطية (2019) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في ضوء معايير الجودة الشاملة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر). في حين دراستنا أكدت عدم وجود فروق تبعا لمتغير الخبرة في الدرجة الكلية والمجالات الأربع ما عدا مجال جودة الأهداف التعليمية حيث وجد الفرق ولصالح ذوي سنوات الخبرة (من 1 سنة الى 5 سنوات).

وتختلف أيضا مع ما توصلت اليه دراسة أديب ذياب حمادنة (2006)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الخبرة وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات.

وقد يرجع عدم وجود فروق الى استفادة المدرسين الجدد من خبرة المدرسين ذوي الخبرة، وأيضا الى دورات التدريب على المنهاج الجديد. وأيضا الى زيادة على اهتمام وزارة التربية والتعليم بالمدرسين الجدد، وذلك بعقد دورات لزيادة كفاءتهم، وتدريبهم على كيفية التعامل مع المناهج الجديدة.

3- خاتمة:

تبعاً لنتائج الدراسة، وانطلاقاً من الهدف الرئيسي وهو التعرف على مدى توفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية" والكشف عن الفروق في تقديرات الأساتذة لمستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا للمتغيرات التالية (الجنس/ المؤهل/الأقدمية). توصلت الدراسة إلى أن كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يتوفر على معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية سواء للمجلات الخمس للكتاب (الأهداف- محتوى المادة التعليمية وعرضها-الأنشطة التعليمية- الشكل العام والايخراج الفني- أساليب تقويم التعليم) والكتاب ككل كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات جودة الكتاب تبعا للمتغيرات السابقة. ومن هنا يمكن القول إن كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني لا يتوفر على معايير الجودة الشاملة بدرجة عالية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية، حيث أشار أفراد عينة الدراسة أنها تتوفر بدرجة متوسطة وعليه فهناك حاجة ماسة الى اعادة النظر مما يستدعي إعادة التخطيط في كل مجال من مجالات الكتاب الخمس وخاصة المعايير التي تم تقييمها من طرف أفراد العينة في المستوى الضعيف أي التي تتوفر بدرجة ضعيفة. ومن خلال هاته الدراسة يظهر لنا أنه رغم وجود اتجاهات إيجابية متوسطة، إلا أن الهيئة المختصة بالمناهج مطالبة برفع إمكانيات التكوين وتحسينها وعليها التطلع إلى هذا الإصلاح ويتم بالجانب البشري وتأهيله وتكوينه وتدريبه وكذا الكتاب المدرسي شكلاً ومضموناً وتحديد معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها لكل عناصر المنهج التعليمي، ومحاولة تكوين اتجاه إيجابي نحو الإصلاح الذي بدأت في تطبيقه، والوصول للغرض والهدف المنشود. وقد تعرفنا فيما تقدم على المنطلقات التي انطلق منها بناء المنهاج للجيل الثاني، وهي منطلقات اعتمدت في مجملها على الاجتهاد والسرعة والمركزية، الأمر الذي جعلها تصيب حيناً وتجانب الصواب حيناً آخر في تحقيق الأهداف المرصودة والغايات الكبرى لفلسفة المجتمع وهذا ما توصلت اليه دراستنا. وهذا شأن كل عمل في مرحلته الأولى. ولعل من المفيد الوقوف على النقائص التي أفرزتها الإصلاحات المتتالية للمناهج خاصة إصلاحات مناهج الجيل الثاني وعلي راسها الكتاب شكلاً ومضموناً حتى نفهم حق الفهم التفكير في إعادة تطوير المناهج والوقوف علي الإيجابيات وتثمينها مع التعديل والتشخيص الصحيح وضرورة العمل على إجراء دراسات أخرى هامة تهتم وتعالج أوجه القصور والضعف في عناصر الكتاب المدرسي ومكوناته وبالذات في الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية وعنصري عملية التقويم والشكل والإخراج الفني للكتاب وذلك لكي يتم الأخذ بها في عين الاعتبار وتكون بمثابة حقائق توضع أمام المسؤولين على اعداد المناهج التعليمية.

4- الاقتراحات والدراسات المقترحة:

4-1- الاقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم الاقتراحات التالية وتأكيد الاقتراحات التي أشارت إليها الدراسات السابقة المشار إليها في الدراسة الحالية:

- 1- ضرورة وضع برنامج علاجي لتلافي أوجه القصور التي كشفت عنها الدراسة.
- 2- ضرورة أن تخضع عملية تأليف الكتب للمنافسة والمسابقة والإعلان وعدم الاكتفاء باللجان المكلفة.
- 3- أن يقدم المحتوى على نحو يثير حفز التلاميذ للتعلم الذاتي.
- 4- عقد لقاءات دورية للمعلمين والمشرفين التربويين والمسؤولين عن المناهج لتبادل الخبرات والمقترحات في مجال التأليف والإخراج والتجريب والتقييم للكتب والمناهج الدراسية.
- 5- إشراك أطراف أخرى جديدة في عملية تقويم الكتاب - قيد الدراسة - مثل المشرفين التربويين وأولياء الأمور والطلبة.
- 6- ضرورة إشراك الأساتذة في إعداد المناهج وتطويرها. لان الأساتذة مسؤولين وشركاء أساسيين في مشروع التربية والتعليم، والمشاركة الجماعية في عملية التخطيط الاستراتيجي لتقليل المقاومة التي قد تحدث عند القيام بأي برنامج أو اصلاح أو تغيير.
- 7- الوقوف على جوانب الضعف والقوة في الكتاب المدرسي.
- 8- توجيه أنظار المسؤولين وصناع القرار إلى أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في الكتاب المدرسي
- 9- تكريس سيورة التقييم والتطوير الدائم للعناصر التعليمية، بما فيها الكتاب المدرسي.
- 10- الخروج من نمطية صلاحية الكتاب المدرسي الدائمة إلى مسايرة التغييرات الحاصلة (التكنولوجية، المعرفية، الثقافية...).
- 11- لفت نظر المعنيين من الأكاديميين والخبراء في إعداد المناهج التعليمية عامة والكتاب المدرسي خاصة إلى أهمية اعتماد معايير ومؤشرات الجودة الشاملة.
- 12- وتوصي الدراسة الحالية بضرورة الارتقاء بدرجة توافر المعايير والمواصفات لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط إلى مستويات عالية ولا سيما المعايير التي أشارت الدراسة الحالية على توافرها بمستوى ضعيف.
- 13- عقد دورات تدريبية وملتقيات متخصصة لتسليط الضوء على إدارة الجودة الشاملة والعم على توفير البعثات الدراسية ، وذلك لتأهيل الموظفين وهيئة التدريس ورفع كفاءتهم وزيادة قدراتهم الإدارية والفنية الاهتمام بعملية تكوين الأساتذة والمعلمين علي الكفاءات المهنية والبيداغوجية التي يحتاج إليها ليتكفل

بالتجديد البيداغوجي للمقاربة بالكفاءات خاصة في مجال الطرائق التدريسية ومهارات الممارسة والعرض واللقاء وفنون التطوير الذاتي والتدريبي واكسابهم تلك المهارات .

4-2-الدراسات المقترحة:

وعلى ضوء هذه النتائج يقترح الباحث مجموعة من الدراسات أهمها:

- 1- اجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بتقويم الكتب المدرسية في المراحل الدراسية الأخرى، والأخذ بنتائجها.
- 2- القيام بدراسات تكشف عن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية خلال تدريسهم المناهج الجبل الثاني.
- 3- تطوير الأداة التي استخدمها الباحث في دراسته بحيث يمكن استخدامها في دراسات أخرى مماثلة
- 4- إجراء دراسات مماثلة تتناول وجهة نظر المفتشين.
- 5- اجراء دراسات بهدف التعرف على المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة الجزائرية.
- 6- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي والاستفادة من تجارب الجودة التعليمية في الوطن العربي خاصة، وإمكانية تطبيقها في كل من مؤسسات التربية والتعليم، والتعليم العالي، ولإجراء الدراسات المقارنة، مع وزارات عربية وأجنبية، من أجل توفير قاعدة أساسية لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.
- 7 - ضرورة العمل على إجراء دراسات أخرى هامة تهتم وتعالج أوجه القصور والضعف في عناصر المنهاج وبالذات في عناصر الكتاب ومكوناته.



قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا -المراجع باللغة العربية:

1. القرآن الكريم.
2. الأحاديث النبوية الشريفة.
3. إبراهيم أحمد الشرع. (2013). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي، على ضوء المستويات المعرفية بحسب تصنيف بلوم، مجلة دراسات، جامعة عمار ثلجي، العدد 24، الأغواط، الجزائر.
4. إبراهيم جابر المصري وآخرون 2009 الجودة الشاملة في التعليم، دار العلم للايمان للنشر والتوزيع
5. ابن منظور، محمد (2003): لسان العرب، ج2، التحدي للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
6. أبو عنزة يوسف عوض عبد الرحمن. (2009). دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية غير منشورة كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة-فلسطين.
7. احمد , حافظ , حافظ محمد 2003 إدارة المؤسسات التربوية , ط1 , عالم الكتب القاهرة .
8. أحمد أنور عمر (1980): الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
9. احمد أنور عمر 1980 الكتب المدرسي (تأليفه واخراجه الطباعي) ط1 دار المريخ الرياض-السعودية
10. احمد اوزي (2005): جودة التربية وتربية الجودة، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.المغرب
11. أحمد حسين اللقاني، (1982) ، تدريس المواد الاجتماعية ، ط3، دار العالم العربي، القاهرة، مصر.
12. أحمد رضا. (1960): معجم متن اللغة، مج 7، دار مكتبة الحياة، بيروت.
13. أحمد عماد، حسن علي، (2010)، القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية و التطبيق، ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع، مصر.
14. أحمد عودة (1998) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط2، دار البازوري العملية.

15. أديب ذياب حمادنة .(2012). تقييم كتاب (لغتنا العربية) للصف الأول أساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (20) العدد الأول، ص ص [187-218].
16. اسماعيل دحدي و الوناس مزياني (2017): التقييم التربوي مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع31، ورقة.
17. إسماعيل رابحي، (2013)، الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغير في ضوء مقارنة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر.
18. الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2009
19. أفادير، تقييم الكتاب المدرسي، المعهد الوطني للبحث في التربية، زرالدة، الجزائر، 2010.
20. الامر رقم 06/03 المؤرخ في 15/07/2006 في المادة 107
21. أمل حسني عابد عتيق. (2017). تقييم كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
22. أميرة أبراهيم حربة، فاضل عمران عيسى، عباس حمزة مجيد. (2015). تقييم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد 23، ص ص [197-220].
23. الندوة الجهوية 20013 الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي (مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية) ، الجزائر، أفريل 2013.
24. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي بالجزائر، 2008.
25. الوكيل و المفتي واخرون 2005 اسس بناء المناهج و تنظيماتها ط1 دار المسيرة عمان الاردن
26. الوكيل والمفتي، حلمي احمد ومحمد امين(3663)، اسس بناء المناهج وتنظيماتها ، ط 1، عمان الاردن: دار لمسيرة
27. الجريدة الرسمية العدد 46 الصادر في 16 سبتمبر 2006

28. الغامدي عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي (1430 هـ)، أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الاسلامية الابتدائية من وجهة نظر المختصين، رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج وطرق تدريس التربية الاسلامية، جامعة أم القرى -كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
29. اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005
30. اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكوّنين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015.
31. اللقاني احمد حسن 1986 تدريس المواد الاجتماعية ط4 مطبعة دار العالم العربي القاهرة ج , م,ع
32. اللقاني احمد حسن 1989 المناهج بين النظرية و التطبيق ط3 عالم الكتب مطبعة دار العالم العربي القاهرة ج ,م,ع.
33. المعهد الوطني للبحث في التربية، دفا تر المعهد الوطني للبحث في التربية دراسات سنة 2008-2009 الجزائر، جوان 2009.
34. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمنهاج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004 .
35. المنجد العربي الأساسي (1990) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ص 127
36. المنجد في اللغة والأعلام (1991) : ط 31 ،
37. المنجد في اللغة والأعلام: (1991) ، ط 31 ، بيروت، لبنان.
38. النحال، أميرة فؤاد عيد. (2012). تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
39. السعدي ,محمد امين(2009) طرق تدريس العلوم , ج1 مكتبة الرشد,الرياض.
40. المرجعية العامة للمناهج ،اللجنة الوطنية للمناهج، 2016.
41. المرجعية العامة للمناهج، 2015اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، وزارة التربية الوطنية:
42. بركات محمد خليفة 1978 علم النفس التعليمي ج2 دار القلم الكويت .
43. بن تريدي بدر الدين ,رشيدة عبد السلام 2004.2005 كتب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

44. بن سي مسعود لبنى، (2008)، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية ميلة، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر .
45. بن كريمة بوحفص/ 2015 مقال : الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر:ضرورة أم خيار - ، مقال نشر في مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ورقلة، الجزائر العدد 36 .
46. بوكبشة جمعية، تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 10 جوان 2013، ص 21-26 .
47. توفيق أحد مرعي، محمد محمود الحيلة (2014): المناهج التربوية الحديثة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
48. توفيق المرعي، إسحاق الفرحان، (2009)، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة، مصر .
49. توفيق المرعي، إسحاق الفرحان، (2009)، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة، مصر .
50. توفيق مرعي، محمد الحيلة ، 2014، المناهج التربوية الحديثة -دار المسيرة للنشر والتوزيع ط11 عمان الأردن
51. جامعة البحرين، كلية التربية: المؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي(2005)، المجلد الاول-مملكة البحرين.
52. جامل عبد الرحمان ،عبد السلام 2002 طرق التدريس العامة مهارات التنفيذ وتخطيط عملية التدريس ،الطبعة 3 الكتب الانجلومصرية القاهرة ج م،ع.
53. جمهورية مصر المستويات المعيارية للمنهج .الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، معايير المنهج، مصر(2009)
54. جودت احمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم(2001): تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
55. حسان الجيلالي و لوحيدي فوزي (2014): أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 09، جامعة الوادي.
56. حسن شحاته 2005 ثقافة المعايير و التعليم الجامعي المؤتمر العلمي مناهج التعليم و المستويات المعيارية جامعة عين الشمس القاهرة .
57. حسن عمر منسي (2000): تصميم التدريس، دار الكندي للنشر والتوزيع ، ط2 ، الأردن .

58. حلمي احمد الوكيل و محمد امين المفتي 2015 , اسس بناء المناهج و تنظيماتها , ط8 , دار المسيرة للنشر و التوزيع -عمان الأردن .
59. حلمي أحمد الوكيل، (2000)، تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته، دار الفكر العربي، ط1، مصر.
60. حلمي أحمد الوكيل، (2000)، تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته، دار الفكر العربي، ط1، مصر.
61. حلمي احمد الوكيل، محمد امين المفتي (2015): اسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
62. خالد بوقحوص وعلي إسماعيل (2001)، قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر لطلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر، العدد التاسع عشر، ص [109-133].
63. خلود يوسف عبد الكريم شراونة (2018) بعنوان. تقويم كتاب اللغة العربية لمصف الثامن من وجية نظر معلمي في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة في أساليب تدريس اللغة العربية، جامعة القدس، فلسطين.
64. خليفة ,علي شبلق ,وائل(2007)جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الاساسي من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة ,بحث مقدم الى المؤتمر التربوي الثالث (الجودة في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز") الجامعة الاسلامية بفلسطين من 30-31 اكتوبر 2008.
65. خليفة علي السويدي و جليل يوسف الخليلي 1997 المناهج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته دار لقلم لنشر والتوزيع الامارات دبي
66. خنيش عبد الفتاح 2017 وضيعة الكتاب المدرسي في ظل المقرب بلقفاات مجلة المخبر جامعة زيا نعشاور الجلفة
67. داود درويش حلس (2007): معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، بحث مقدم لمؤتمر جودة التعليم العام، الجامعة الإسلامية غزة.
68. دبله عبد العالي وآخرون، 2015 المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة جامعة محمد خيضر ،بسكرة 2015 .،
69. دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية، تقييم كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر 2004.

70. دمس، مصطفى (نمر) 3662 (استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، ط 1، عمان الاردن: دار غيداء.
71. دمس، مصطفى (نمر) 3664 (، ادارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، ط 1، عمان الاردن: دار غيداء.
72. دمرdash سرحان و اخرون 1964 المناهج مكتبة الانجلو مصرية .
73. دوهرتي ، جفري ، (1999): تطوير نظم الجودة في التربية ، ترجمة عدنان الأحمد و اخرين ، دمشق ، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،
74. رافدة الحريري (2008): التقويم التربوي .ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن،
75. رافده الحريري (2007): التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
76. رافده الحريري (2011): الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
77. رجاء الدين، حسن زهدي طموس (2002)، تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس أساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية - غزة.
78. رجاء محمود ابو علام (2007): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة مصر .
79. رشدي احمد طعيمة وآخرون (2008): الجودة الشاملة في التعليم، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
80. رضوان أبو الفتوح: (1962)، الكتاب المدرسي، فلسفته تاريخه،
81. رضوان عبد الفتوح (1962) الكتاب المدرسي فلسفته التاريخية اسسه و تقويمه، مكتب الانجلو مصرية، دار الهناء القاهرة ج م ع .
82. رمزية الغريب (1996): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
83. زهراء كشان (2013)، الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية بين الأسس النظرية والممارسات 2003-2013 ، ط1، دار كردادة للنشر والتوزيع، الجزائر.
84. سامي محمد ملحم، (2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة، الأردن.

85. سعادة جودت أحمد 2004، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.
86. سعيد بن فرحات 2016-مدي استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة TQM في ضوء آراء الأساتذة -دراسة ميدانية لنيل درجة الماجستير في علوم التربية تخصص جودة التربية والتكوين .جامعة الحاج لخضر باتنة .الجزائر .
87. سلمة ،منصور والحارثي ،ابراهيم (2005) المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض.
88. سمارة عزيز؛ صافي محمد عبد القادر؛ إبراهيم محمد عبد القادر (2005): مبادئ القياس والتقييم في التربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان (الأردن)
89. سمية شاتي يونس هندي. (2009). تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني (دراسة نقدية)"رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
90. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2004): تفريد التعلم في إعداد وتأهيل المعلم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1 ، الأردن.
91. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
92. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي 2006 المناهج التعليمية والتدريس الفاعل -دار الشروق للنشر والتوزيع ط1 عمان الأردن .
93. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2006): المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
94. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي (2006)، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1، الأردن.
95. سوسن شاكر مجيد (2014): الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
96. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات (2015): إدارة الجودة الشاملة (تطبيقات في الصناعة والتعليم)، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

97. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات(2008): الجودة في التعليم دراسات تطبيقية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
98. الشيماء عبد الله المغربي ومحمد عزت عبد الجواد 2005، ضوابط عملية اعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية ، المؤتمر العلمي مناهج التعليم و المستويات المعيارية جامعة عين الشمس القاهرة .
99. صالح ذياب الهندي وآخرون 1999 تخطيط المنهج وتطويره الطبعة 3 ، دار الفكر للطباعة النشر و التوزيع عمان ،الأردن .
- 100.صالح محمد علي ابو جادو (2006): علم النفس التربوي، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- 101.صالح ناصر عليما،(2004)،إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات(التطبيق ومقترحات التطوير)، دار الشروق، ط1،الأردن.
- 102.صالح ناصر عليما،(2004)،إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات(التطبيق ومقترحات التطوير)، دار الشروق، ط1،الأردن.
- 103.صلاح الدين محمود علام (2000) : القياس والتقويم التربوي والنفسي ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة.
- 104.طاهر محمد الهادي (2012): اسس المناهج المعاصرة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- 105.الطبيب احمد محمد 1999 التقويم و القياس النفسي و التربوي المكتب الجامعي الحديث الازارطة الاسكندرية ط1 ج ، م ، ع .
- 106.طعيمة ,رشدي (2008) تحليل المحتوى في العلوم الانسانية , دار الفكر العربي , القاهرة .
- 107.طعيمة ,رشدي (2008) تحليل المحتوى في العلوم الانسانية , دار الفكر العربي , القاهرة .
- 108.طلال سلامة الجازي، (2004)، تصميم وانتاج واستخدام الوسائل التعليمية تطبيقات عملية ،ط1، مركز يزيد للخدمات الطلابية، السعودية .
- 109.طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو،الجزائر، ط1، 2004، ص:29.
- 110.الطيبي محمد وآخرون 2002 مدخل الى التربية ط1 دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان الأردن

111. عارف اسعد جمعة، (2012). تقويم محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها دراسة تحليلية تقويمية لمناهج التربية الإسلامية لصفى السابع الأساسي والأول الثانوي العام في سورية. اطروحة دكتوراه في التربية غي منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.
112. عاقل أنور 2001 نحو تقويم أفضل دار النهضة المصرية عمان الاردن .
113. عامر ابراهيم قنيد ديلمي وآخرون : (2000)، مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الانترنت ، ص 71 وبعدها ط1 دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان
114. عامر ابراهيم قنيد ديلمي وآخرون : (2000)، مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الانترنت ، ط1
115. عباس ابتسام صاحب موسى الزويني وآخرون (2017): الإخراج الفني لكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي كمعيار للجودة من وجهة نظر معلمي محافظة بابل ومعلماتها، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد33، جامعة بابل، العراق.
116. عبد الحليم عي مهيدات 2009 القياس والتقويم الصفي دار جرير عمان الاردن
117. عبد الحليم محمد السيد وآخرون: علم النفس العام، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة-مصر.
118. عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، (2009)، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء، ط1، الأردن.
119. عبد الرحمان توفيق (2011): الجودة الشاملة، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، جمهورية مصر العربية.
120. عبد الرحمن عبد السلام جامل 2002 طرق التدريس العام ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ط3 دار المناهج للنشر والتوزيع عمان الاردن
121. عبد السلام ، عبد السلام مصطفى (2009) الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
122. عبد السلام ، عبد السلام مصطفى (2009) الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
123. عبد السلام احمد 1960 القياس النفسي و التربوي ط1 مكتبة النهضة المصري .

124. عبد السلام عبد الرحمان جامل 2002 اسسيات المناهج التعليمية واساليب تطويرها دار المناهج عمان ط1
125. عبد الظاهر زكرياء ومحمد محمود الحيلة 1944 مبادئ القياس و التقييم في التربية ط1 مكتبة الثقافة للنشر و التوزيع عمان الاردن .
126. عبد الفتاح خنيش (2017): وظيفة الكتاب المدرسي في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مجلد 10، عدد 02، الجزء 1، الجلفة، الجزائر.
127. عبد اللطيف فرج 2007 التخطيط للمناهج و صياغتها ن ط عمان الاردن , دار وائل .
128. عبد الهادي نبيل 1999 القياس و التقييم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ط1 دار المحل للطباعة و النشر عمان الاردن .
129. عثمان محمد(2005): أساليب التقييم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، دون طبعة، عمان (الأردن)
130. عدنان أحمد أبو دية، (2011)، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
131. عدنان أحمد أبو دية، (2011)، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
132. عدنان موسى خطار الحدراوي (2010)، حول تقييم كتاب قواعد اللغة العربية للمرحلة الثالثة من التعليم المسرع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. اطروحة دكتوراه غير منشورة طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة سانت كليمنتس العالمية بغداد، العراق.
133. عدنان موسى خطار الحدراوي، (2010)، تقويم كتاب قواعد اللغة العربية من المرحلة الثالثة من التعليم المسرع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، أطروحة دكتوراه، جامعة سان كليمنتس العالمية، بغداد، العراق.
134. عشية فتحي درويش 1999 الجودة الشاملة و إمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري ,دراسة تحليلية في المؤتمر العلمي السنوي السابع لكلية التربية , جامعة حلوان تطوير نظم اعداد المعلم العربي و تدريبه مع مطلع الالفية الثالثة في 27/26 مايو 1999.
135. عطية , محسن (2008)الجودة الشاملة والمنهج , دار المناهج , عمان.
136. عطية , محسن (2008)الجودة الشاملة والمنهج , دار المناهج , عمان.

- 137.عليمات , صالح ناصر (2004) ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير) ط1, دار الشروق , عمان, الاردن.
- 138.عليمات , صالح ناصر (2004) ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير) ط1, دار الشروق , عمان, الاردن.
- 139.عليمات صالح ناصر 2008 ادارة اجودة الشاملة في المؤسسات التربوية دار الشروق للنشر والتوزيع عمان
- 140.عمر عبيد حسنه، (2009)، أزمة التعليم والطريق المسدود، المكتب الإسلامي، لبنان.
- 141.عمر عبيد حسنه، (2009)، أزمة التعليم والطريق المسدود، المكتب الإسلامي، لبنان.
- 142.عون أحمد محمد، (2008)، الكتاب المدرسي في المنظومة الربوية الجزائرية مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية الجزائر.
- 143.غواده 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 / جامعة بابل، العدد 26، ص ص [38-53].
- 144.فاطمة سعدي (2017): شبكة تقويم الكتاب المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة جسر المعرفة، العدد 10، الجزائر.
- 145.فاطمة عيسى أبو عبده (2011)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة في الادارة التربوية بكلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
- 146.فراس زيون شلش الجيزاني (2013): تقويم محتوى كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية، مجلة الأستاذ، العدد 205، المجلد الأول، بغداد.
- 147.فرج , محمد عبده (2009) الاتجاهات الحديثة في اعداد الكتاب المدرسي مع تطبيقات تربوية في مجال كتاب العربي الاسلامي .، المؤتمر العلمي التاسع , كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقراض والازخار , (15-16 يوليو) الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة , المجلد الثاني , ص ص 85 - 128.
- 148.فرح حفزي حسن اللبان (2016)، تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، العدد 25، ص ص [269-292].

149. فرحايي كمال و بن بسعي ليندة .(2017). الكتاب الموحد للمواد الأدبية بين ما هو موجود وما يجب أن يكون " -دراسة تقييمية لكتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات في الجزائر - جامعة الجلفة، المجلد 10، العدد 2 الجزء 1، ص [280-293].
150. فريد حاجي، (2013)، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر، 1837 - 1937، المنطلق - السيرورة - المآل، دار الخلدونية، الجزائر.
151. فريد عبد الرحمن النيرب (1998): بعنوان " واقع منهاج التعليم التقني في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين"، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين.
<https://repository.najah.edu/handle/20.500.11888/7100>
152. فقيهي ، يحي (2008) تقييم منهج الاحياء في التعليم الثانوي القائم على نظام المقررات في ضوء معايير مقترحة لتعليم العلوم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التدريس ، جامعة ام القرى .
153. فقيهي ، يحي (2008) تقييم منهج الاحياء في التعليم الثانوي القائم على نظام المقررات في ضوء معايير مقترحة لتعليم العلوم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التدريس ، جامعة ام القرى .
154. فيصل بن جاسم بن محمد الاحمد آل ثاني (2008): ادارة الجودة الشاملة، ط1، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان.
155. قاسم بوسعدة (2009): تقييم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر.
156. القاموس المحيط: (1995)، الإمام مجد الدين بن يعقوب، الجزء الأول، ط 1
157. القرآن الكريم.
158. كمال مجيدي، بناء الوضعيات المستهدفة وتقييمها في التعليم الثانوي: السؤال والمعاينة، مجلة تعليميات، العدد 03، جامعة د.يحي فارس المدية، الجزائر، جانفي- جوان 2013.
159. لوصيف عبد الله، مقال : مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى بانته، 2015
160. لونيس علي 2013 مجلة عالم التربية، مقال : الجودة في مجال التربية والتكوين 2013، ج1، العدد 22-23 ص 200 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب.

- 161.مجلة المؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي البحرين، مجلد (01، 2005، ص:163.
- 162.مجلة مخبر تطوير نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي (2011): اصدارات المخبر، الكتاب السنوي الاول، مقالات في الجودة التعليمية، بحث في المفاهيم والمعايير والتجارب جامعة الحاج الاخضر-باتنة.
- 163.محمد الدريج، (2004)، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب.
- 164.محمد الهادي عفيفي 1979 اصول التربية الاصول الثقافية للتربية القاهرة مكتبة الانجلا المصري
- 165.محمد بن الحاج، الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 03، المغرب، سبتمبر 2010.
- 166.محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب ، مج5، دار المعارف، د ت، مصر.
- 167.محمد تيعشادين (2009): اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.
- 168.محمد حسن عبد الجواد العرجا 2009 مذكرة مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية و مدى اكتساب الطلبة لها , أطروحة الماجستير الجامعة الإسلامية غزة فلسطين .
- 169.محمد زياد حمدان، (1998)، تقييم الكتاب المدرسي ، تخطيط المنهج ، دط، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.
- 170.محمد زياد حمدان، (1998)، تقييم الكتاب المدرسي، دط، دارالتربية الحديثة، دمشق، سوريا.
- 171.محمد شحات الخطيب 2003 الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في التعليم دار الخريجين للنشر والتوزيع -الرياض
- 172.محمد صابر سليم، يحي عطية سليمان، فايز مراد مينا، يسري عفيفي عفيفي، حسن سيد شحاتة، محسن حامد فراج، (2006)،بناء المناهج وتخطيطها،دار الفكر، ط1، الأردن.
- 173.محمد صالح حثروجي (ب ت): نموذج التدريس الهادف ، أسسه وتطبيقاته ، دار الهدى ، د ط، الجزائر .
- 174.محمد عبد الوهاب العزاوي(2005): ادارة الجودة الشاملة، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

175. محمد عطوه مجاهد والمتولي اسماعيل بدير (2006): الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي مع التطبيق على كلية التربية، المكتبة العصرية، جمهورية مصر العربية.
176. محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان(2006): ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومراكز المعلومات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
177. محمد محمود الخوالدة (2004)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، درا المسيرة ، ط1، الأردن.
178. محمود شهاب أحمد عطية (2019)، تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الكويت. <http://hdl.handle.net/123456789/847> .
179. محمود طيوب، رمضان درويش، محمود حسن حسين (2011)، تقويم مستوى جودة الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) وفق المعايير العالمية " العدد 5 المجلد 33، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية. سوريا. ص ص [99-122].
180. محمود عبد الرزاق شفسق ، هدى محمود الناشف (1995): إدارة الصف المدرسي ، دار الفكر العربي ، ط3 ، القاهرة.
181. مرعي وآخرون، 1993، طرائق التدريس والتدريب لعامة .منشورات جامعة القدس .عمان 1993
182. مصطفى نمر و دعميس 2008 استراتيجيات تطوير المناهج و اساليب التدريب الحديثة ط1 دار غيداء عمان الاردن .
183. مصطفى نمر و دعميس 2009 ادارة الجودة الشاملة في التربية و التعليم ط1 دار غيداء عمان الاردن
184. معمر درداش،(2008)، تقويم الكتاب المدرسي في اللغة العربية للسنة الأولى من تعليم المتوسط دراسة تقييمية ، مذكرة ماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر،الجزائر.
185. ملحم محمد سامي(2005) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان (الأردن)
186. نبيل عبد الهادي (1999): القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر و الطباعة، دط، عمان.
187. نخلة وهبة (2005): جودة الجودة في التربية، ط1، الرباط.

188. نسيم ربيعة جعفري، (دت)، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
189. نعمان الموسوي ، تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، المجلة التربوية، العدد 68 المجلد 17 تصدر عن جامعة الكويت (2003 صفحة 96)
190. هدى بنت صالح ابوحميد (2006): الجودة الشاملة في ادارة المعلومات، معهد الادارة العامة، الرياض-المملكة العربية السعودية.
191. وجيه الفرخ 2007 اصول التقويم والاشراف في النظام لتربوي ط1 مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع عمان الأردن
192. وزارة التربية الوطنية: برامج مناهج الطور الثاني 2016.
193. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية، التعليم المتوسط.
194. ياسين ، ثناء محمد (2008) محتوى مقرر العلوم لصف الاولى متوسط ومعايير الجودة الشاملة من جهة نظر المعلمات (دراسة تقويمية) ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .العدد 137 اغسطس 2008.كلية التربية .جامعة عين شمس . ص14-59
- ثانيا -المراجع الأجنبية:

195. Malkova 1989: 36.

196. Gronlund, 1976.

197. J. M. DEKETEL *Docimologie : Introduction aux concepts et aux pratiques* (1982), P. , London :Kogan Page.

198. Hixon J and K lovelace (1992) "Total Quality Management

Challenge To Urban School" Education Leadership ; (3) P.6-24 .

199. Joblonski Joseph R. Implementers Total Quality Management
on Overview Without Publisher , Santiago , Preiffer , U.S A,
1991, P.70 2001 (Gard Mark & Cindy grabe.
200. Ilallm 1979(P.65).- Englewool cliffs 1984.
201. Peter Gordon and Dinis Lawton,(2003)Dictionary of British
Education,WoburnPres, London,Great Britain.
202. RICHAUDEAU/ Conception et production des manuels
scolaires P100 .
203. Roger Seguin,(1989)Les laporationdes manualsscolaires,Unisc -
33
204. Willgos , CE , The Curriculum in physical Education prentic.
205. Sallis Edward(1993) Total Quality Management in Education

قائمة الملاحق



الملحق (1) استبيان الدراسة الميدانية المعدة من طرف
الباحث .

الملحق (2) استبيان معد من طرف الباحث في
الماجستير .

الملحق (3) قائمة المحكمين .

الملحق (4) -وثائق اخري.

☐



الملاحق رقم (1): أداة الدراسة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

تخصص : علوم التربية
الأستاذ المحترم السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
استبانة بحث

موجهة لأساتذة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط للجيل الثاني :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان :

تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط للجيل الثاني

في ضوء معايير الجودة الشاملة

من وجهة نظر اساتذة المادة .

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة.

وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة دكتوراه

استاذنا الكريم يسرنا أن تكون أحد المشاركين في الدراسة للاسترشاد برأيكم والتعرف على وجهة نظركم

(في المكان المناسب أمام كل فقرة X وملاحظاتكم حول فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة)

ونحن على ثقة من تعاونكم الجدي للوصول بهذا البحث الى اهدافه التي لا تخرج عن هدف النهوض اكثر بجودة

مؤسساتنا التربوية.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

الباحث / سعيد بن فرحات.

البيانات الشخصية للأستاذ:

المتوسطة .. المدينة ..

المؤهل العلمي : خريج المعهد التكنولوجي لل ليس ☐ ماستر ☐ دراسات عليا ☐

الجنس .. ذ أ

الاقدمية بالسنوات :

..... من 1 الى ☐

..... من 6 الى 10 ☐

أكثر من 10 ☐

الباحث / سعيد بن فرحات .

السنة الجامعية: 2018/2019

ملاحق الدراسة



درجات التقدير - متوفر					المعايير	م
بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا		
					تتفق الاهداف التعليمية لكتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط مع فلسفة التربية الوطنية.	1
					للمادة لمنهاج مع الاهداف العامة في خطة الكتاب التعليمية الخاصة تناسب الاهداف الدراسية.	2
					المعرفية. الأبعاد تشمل الاهداف التعليمية	3
					تشمل الاهداف التعليمية الأبعاد الوجدانية.	4
					المهارية. الأبعاد تشمل الاهداف التعليمية	5
					الفغوية. واضحة ومفهومة بعبارات تعليمية تصاغ الاهداف	6
					المتعلمين احتياجات الكتاب اهداف تلبي	7
					تلبي أهداف الكتاب احتياجات المجتمع وقيمه.	8
					المتعلمين بين مراعاة اهداف الكتاب للفروق الفردية	9
					المتعلمين نحو التعلم دافعية الأهداف التعليمية من تزيد	10
					ترتبط الاهداف التعليمية بمتطلبات المجتمع المستقبلية	11
					. بالواقعية الكتاب أهداف تتسم	12
					تتسم أهداف الكتاب بواقعية الملاحظة والقياس	13
					المجتمع. وحاجات الفرد حاجات توازن الاهداف التعليمية بين	14
					التعليمية تناسب الأهداف مع الأنشطة	15
					تركز اهداف الكتاب على تعميق روح الانتماء للوطن	16
					والتكنولوجي العلمي التقدم العصر في روح التعليمية الأهداف تواكب	17
					التحقيقها اللازم الزمن مع في بداية كل وحدة التعليمية تتلاءم الأهداف	18
					مقدمة الكتاب تحتوي على توضيح اهداف الكتاب العامة	19
					تبدا كل وحدة من وحدات الكتاب بقائمة الاهداف الخاصة بها.	20
					يتوافق محتوى الكتاب مع أسس بناء المنهاج.	21
					يتفق محتوى الكتاب وفلسفة التربية للمجتمع .	22
					يتناسب محتوى الكتاب مع الأهداف التعليمية.	23
					كمية المحتويات ملائمة للحجم الساعي للبرنامج	24
					يتضمن المحتوى مهارات اللغة العربية مغطيا مجمل الكفاءات المقررة في البرنامج	25
					يتلاءم محتوى الكتاب والبيئة المحلية للتلميذ.	26
					يلبي محتوى المكتاب حاجات التلاميذ وميولهم.	27
					يلبي محتوى الكتاب حاجات المجتمع .	28
					يتبنى الكتاب منهجية المقاربة بالكفاءات في تناول مادة اللغة العربية	29
					يتفق المحتوى وخبرات التلاميذ السابقة.	30
					يراعي المحتوى الفروق الفردية بين للمتعلمين	31
					يحقق محتوى الكتاب الكفاءة العرضية مع المواد الأخرى	32

44

1

درجات التقدير-متوفر					المعلم	م
بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا		
					المتعلمين الراجعة الأنشطة التعليمية التغذوية تقدم	87
					عملية مهارات المتعلمين تكسب الأنشطة التعليمية	88
					لها المخصص الزمن مع تتوافق الأنشطة التعليمية	89
					للإبداع والابتكار فرص الأنشطة التعليمية للمتعلمين تقدم	90
					النشاط تنفيذ متسلسلة تضمن دقيقة تعليمات الأنشطة التعليمية على تشمل	91
					أنشطة المشاريع مستقاة من محيط المتعلم وبنته	92
					يساعد الإنتاج المكتوب والنشاط الادماجي المتعلم على ادماج معارفه ومهاراته المكتسبة .	93
					تساهم أنشطة ميادين المقاطع التعليمية ووضعيات التعلم في تحقيق الكفاءة الشاملة للمتعلم	94
					ميدان فهم المنطوق وافتاحه لأنشطة وضعيات التعلم في الكتاب يسهل استيعابها من طرف المتعلمين.	95
					ميدان فهم المكتوب للقراءة المشروحة لأنشطة وضعيات التعلم في الكتاب يسهل استيعابها من طرف المتعلمين.	96
					ميدان فهم المكتوب لدراسة النص الادبي لأنشطة وضعيات التعلم في الكتاب يسهل استيعابها من طرف المتعلمين.	97
					توظف الأنشطة التعليمية الوسائط والتقنيات التعليمية المتعددة وذات الصلة	98
					تنوع الأنشطة الصفية واللاصفية	99
					الجماعي لاكتساب مهارة الممارسة الديمقراطية لدى المتعلم العمل تنمي الأنشطة حب	100
					التعليمية والتعليمية وتوازنها مع المحتوى الكتاب أنشطة كفاية	101
					تعنى الأنشطة بجوانب التعلم المهاري أكثر من الجوانب المعرفية	102
					تنفيذ الأنشطة الواردة في الكتاب باستخدام الأساليب والطرائق التدريسية الشائعة.	103

م	المعــــــــــــايير	الدرجات التقديرية متوفر				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
122	حجم الكتاب مناسب للمتعلمين في هذه المرحلة					
123	. يوثق الآيات الكريمة والأحاديث النبوية المستشهد بها والنصوص الأدبية					
124	يضبط الكتاب الكلمات بالشكل المناسب ضبط اعراب					
125	لا يستخدم بالكتاب علامات الترفيم بشكل صحيح					
126	لا يتسم ورق الكتاب بجودة عالية					
127	يشترك في التأليف متخصصين في الاخراج الفني لضمان جوده الشكل العام للكتاب					
128	المواد المستعملة في وضعيات التعلم في الكتاب لا تستخدم كسند واضح لاي شعار اشهاري					
129	تنسجم الأسئلة التقويمية مع الأهداف التعليمية					
130	تقيس أسئلة الكتاب المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية					
131	تنوع الاسئلة التقويمية في أنماطها (مقالى موضوعي تطبيقي عملي)					
132	معايير شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم انتاج المتعلم كافية لقياس الكفاءة التعليمية					
133	اثير الاسئلة انتباه التلاميذ نحو الكفاءة التعليمية					
134	تغطي أسئلة الكتاب اهم الموضوعات الواردة في الوحدات الدراسية					
135	يساعد التقويم التلميذ على التأكد من مدى فهمه لمفاهيم ومبادئ جديدة.					

ملاحق الدراسة

136	تأثير أسئلة الكتاب تفكير المتعلم .					
137	أوضاع واجبات منزلية وأنشطة ومشاريع للمتعلمين خارج الصف					
138	المتعلمين الكتاب تناسب مستوى نضج في التقويم وسائل					
139	تتوافر أسئلة وتمارين تساعد في مراجعة الأفكار الرئيسية الواردة في الوحدة.					
140	تعتبر تدريبات الكتاب كتغذية راجعة صريحة للمتعلمين .					
141	وأمثلته لفهم المادة وتدريباته الكتاب أسئلة كفاية					
142	تنتهي كل وحدة من وحدات الكتاب بمجموعة من التمارين التقويمية.					
143	يتضمن الكتاب تدريبات تقويمية شاملة نهاية الكتاب.					
144	يتجنب المحتوى العبي المبالغ فيه في طرح الأسئلة التقويمية على المتعلمين					
145	تمتاز الأسئلة التقويمية بالدقة والوضوح في صياغتها.					
146	تساعد التدريبات على التقويم الذاتي للتلاميذ					
147	تأثير الأسئلة دافعية المتعلمين نحو التعلم المرغوب فيه.					
148	تتراعي التدريبات الفروق الفردية بين المتعلمين					
149	تكون الأسئلة التقويمية متنوعة وشاملة					
150	وجود اجابات نموذجية للأسئلة في الكتاب					
151	تسهم الأسئلة التقويمية في قياس قدرة التلاميذ على استخدام المراجع العلمية المرتبطة بالكتاب.					
152	تسهم الأسئلة التقويمية في مساعدة المعلمين على تحسين طرائق التدريس المستخدمة					

_____ انتهى _____
شكرا لكم _____



ملحق استبيان رقم 000

استمارة مسحية شاملة لراهن الجودة في مؤسسات التعليم العالي بعنوان:

رصد واقع جودة مواد التكوين والمعرفة الجامعية.

موجهة لأساتذة التعليم العالي:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته...

◀ هذه الاستمارة معدة خصيصا للقيام بدراسة مسحية بمؤسسات التعليم العالي حول جودة مواد التكوين و المعرفة الجامعية في إطار نشاطات مخبر نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي , و رصد البنية التحتية لجودة الجامعة الجزائرية لمواكبة ما يجري من تغيرات جوهرية و أساسية في وظائف التعليم العالي , و قدرتها على الموائمة الذاتية وفقا لمعايير الجودة العالمية , في نظامها البيداغوجي و محتواها التعليمي , و نظامها الإداري البيروقراطي , و نظام الاتصال , و البحث العلمي و الانفتاح على المحيط الاقتصادي و التكنولوجي و الاجتماعي . وذلك بغرض تكوين قاعدة بيانات وبنك للمعلومات ووضعها بيد الباحثين المتخصصين كمعطيات ومواد خام، وتمكينهم من إجراء دراسة نوعية تؤهلهم إلى استخلاص واستكشاف الصورة البار ونامية الحالية

ملاحق الدراسة

لوضعية الجامعة الجزائرية. فضمن هذه الأهداف والمحاور نضع بين أيديكم هذه الاستمارة بصفتكم المعنيين المباشرين بهذا المحور ونحن على ثقة من تعاونكم الجدي للوصول بهذا البحث إلى أهدافه التي لا تخرج عن هدف النهوض بجامعتنا. وفي الختام نشكر لكم تعاونكم الجدي.

(في الخانة المناسبة. لذا نرجو الإجابة على الأسئلة: ضع علامة)

البيانات الشخصية للأستاذ:

الأستاذ: الجنس:

الكلية: التخصص:

الدرجة العلمية: الاقدمية بالسنوات:

من اعداد: سعيد بن فرحات - تخصص: ماجستير جودة التربية والتكوين.

السنة الجامعية: 2014/2013

الاستمارة البحثية من اعداد الباحث/ سعيد بن فرحات

بمخبر نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي

بجامعة الحاج لخضر - بباتنة - الجزائر

السنة الجامعية 2014-2013

ت	العبارة	متوفر				
		درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة ضعيفة جدا
01	تهدف المعرفة الجامعية الى تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب نحو التعلم					
02	تنويع أهداف المناهج التعليمية في كل مجالات الاهداف					
03	بنيت المعارف على تكوين المهارات المطلوبة في سوق العمل					
04	تساهم المعلومات العلمية على إعادة بناء المجال المعرفي السابق للطالب					
05	يسود التكوين الجامعي المعرفي بيداغوجيا المواد المنفصلة.					
06	القيم المرجعية للمادة المعرفية الأكاديمية قيم من المرجعية التراثية					
07	القيم المرجعية للمادة المعرفية هي قيم من المرجعية الحداثية.					
08	تساهم المناهج في تطوير قدرات الطلاب					
09	تهدف البرامج الحديثة الى تحديث مكتسبات الطالب القبلية					
10	الاهتمام بنظريات التعليم لمراعات الأسس النفسية في بناء المناهج					
11	تعتمد المناهج التعليمية على الاسس النفسية لعلم النفس					
12	المعرفة الجامعية الراهنة صممت لتحقيق المخرجات الجامعية المتوخاة					

ملاحق الدراسة

13	تتيح المناهج التعليمية للمتعلمين ممارسة مهارات التفكير
14	يرتبط النظام التعليمي بسوق العمل وفق الرؤية المستقبلية
15	محتوي المواد التعليمية منفصلة عن الواقع الحياتي.
16	تتضمن البرامج التعليمية مقررات تعتمد على البحث
17	ركزت البرامج على تاريخ العلم ونتائجه بدل طرحها للمشكلات الآنية
18	كثافة المعلومات لكل مقياس
19	تراعي البرامج توثيق الصلة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية
20	تصاغ المحتويات المعرفية للبرامج الجامعية وفق الحاجات التنموية المحلية
21	تصاغ المحتويات المعرفية للبرامج الجامعية وفق فلسفة المجتمع
22	ترتكز المحتويات المعرفية على تحقيق أهداف مهارية
23	ترتكز المحتويات المعرفية على تحقيق أهداف معرفية
24	يشعر الأستاذ بحرية أكاديمية عالية في تدريس محتوى المادة التعليمية
25	يترك للأستاذ الحرية التامة في اختيار مفردات المادة التعليمية
26	تتم إجراءات التقويم بدلالة الأهداف التعليمية لتقويم البرامج
27	تتم إجراءات التقويم بدلالة عناصر المنهاج التعليمي
28	تتم إجراءات التقويم بدلالة استمرارية التقويم منذ العام الدراسي
29	التقويم شامل لجميع نواتج التعليم
30	اشترك أكثر من متخصص في تقييم البرامج
31	لا تراعي كثيرا المناهج التعليمية أغلبية الذكاءات المتعددة للطالب
32	تنوع أساليب التقويم بما يناسب خصائص المتعلمين
33	تأكيد وسائل التقويم على الامتحانات لقياس مستوى الأهداف في الجانب المعرفي فقط
34	وسائل التقويم للبرامج التعليمية مستمرة
35	وجود معايير أكاديمية لتقييم الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس
36	يشاع في الجامعة استخدام أسلوب التقويم بالاختبارات المقالية أكثر
37	يشاع في الجامعة استخدام أسلوب التقويم بالاختبارات الموضوعية أكثر
38	يعتمد نظام التقويم الجامعي على فلسفة الامتحانات الدورية
39	توجد فرصة اختيار للأستاذ في تحديد الوقت المناسب للامتحان
40	توجد فرصة اختيار للأستاذ في تحديد نوع الامتحان

الباحث/ سعيد بن فرحات
جامعة الحاج لخضر -بياتنة- الجزائر

ملاحق الدراسة

ملحق قائمة المحكمين

□

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة
01	عزوق جميلة	دكتوراه علوم	جامعة محمد بوضياف المسيلة
02	مكتوت عائشة	دكتوراه علوم	جامعة محمد بوضياف المسيلة
03	تومي طيب	دكتوراه علوم	جامعة فرحات عباس سطيف
04	جمال يحيى	دكتوراه علوم	جامعة محمد بوضياف المسيلة
05	رقيق برة علي	دكتوراه علوم	جامعة محمد بوضياف المسيلة
06	جعلاب نور الدين	دكتوراه علوم	جامعة محمد بوضياف المسيلة
07	ضياف زين الدين	دكتوراه علوم	جامعة محمد بوضياف المسيلة
08	بروهشام	دكتوراه علوم	جامعة محمد بوضياف المسيلة
09	بوترعة عبد الحميد	دكتوراه علوم	جامعة محمد بوضياف المسيلة
10	مجاهدي طاهر	دكتوراه علوم	جامعة محمد بوضياف المسيلة

□

□

□

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المسيلة في 1 مارس 2019

مدير التربية

الى السادة (ة): مديري متوسطات

ولاية المسيلة

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

رقم : 36/2019

الموضوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
يرخص للطالب:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	سعيد بن فرحات		

بالدخول : الى المتوسطة المذكورة أعلاه.

من 2019/04/07 إلى غاية 2019/05/27.

لإجراء (دراسة ميدانية) : حول تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الاولى متوسط للجيل الثاني ومدى توفر معايير الجودة من وجهة نظر الاساتذة .

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التبرص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلية خلال الفترة المحددة .
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه

الأمين العام

دواق حسين



ملاحق الدراسة



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
Université de Mohamed Boudiaf à M'sila



Faculté des sciences humaines et sociales
Vice Doyenne Chargé de la Post- Graduation, de la
Recherche Scientifique et des Relations Extérieures
Tél / Fax : + 213 35 35 30 48

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
Tél / Fax : + 213 35 35 30 48

المسيلة في: 2019/02/12

رقم: ك ع ا ا ن ت ب ع 2019

إلى السيد: مدير مديرية التربية لولاية المسيلة

الموضوع: طلب تسهيل انجاز دراسة ميدانية

نحن السيد نائب عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية المكلف بالبحث العلمي والعلاقات الخارجية:

نلتمس من سيادتكم المحترمة في إطار استكمال أطروحات الدكتوراه ، تسهيل مهمة الطالب المذكور أدناه ، المسجل بالسنّة الثالثة دكتوراه علوم شعبة علوم التربية ، تخصص: علوم التربية وذلك لانجاز دراسة ميدانية لأطروحة الدكتوراه بعنوان: تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط للجيل الثاني و مدى توفر معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة- دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة .

المؤسسة المتوجه إليها :

● مديرية التربية لولاية المسيلة

تقبلوا فائق التقدير والاحترام

الطالب المعني:

بن فرحات سعيد

نائب العميد

الأستاذ: يوسف جفلولي
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية



ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى توفر كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني على معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية" والكشف عن الفروق في تقديرات الأساتذة لمستويات جودة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشامل تبعا للمتغيرات التالية (الجنس/ المؤهل / الأقدمية)، واستخدم المنهج الوصفي، كما قام الباحث ببناء إستبيان لتقويم الكتاب حيث تكون في صورته النهائية من (152) عبارة تتوزع على (5) مجالات وهي: (أهداف كتاب اللغة العربية - محتوى المادة التعليمية وعرضها-الانشطة التعليمية- جودة الشكل العام والايخراج الفني- أساليب تقويم التعلم). وبلغ حجم العينة الأساسية (218) أستاذا وأستاذة متوسطات ولاية المسيلة، أظهرت الدراسة على أن كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط لمنهاج الجيل الثاني يتوفر على معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات جودة الكتاب في ضوء معايير الجودة الشامل تبعا للمتغيرات السابقة.

the summary of the study

The study aimed to Knowing " the availability of Arabic language book for the first average year of the second generation curriculum on the overall quality standards from the point of view of the Arabic language teachers " and to reveal the differences in the teachers 'assessments of the quality levels of the book in light of the comprehensive quality standards according to the following variables (gender / qualification / seniority),and an analytical descriptive approach was used ,the researcher also built a questionnaire to evaluate the book ,where it consists in its final form (152) words distributed in (5) fields ,are: (Objectives - content and presentation of educational material educational activities--the overall shape and artistic direction learning - evaluation methods)

the size of the basic sample was (218) professors in the middle schools in M'sila.Algeria .

The study showed that the Arabic language book for the first year average for the second generation curriculum has total quality standards with an average degree from the viewpoint of Arabic language professors. And the study revealed that there are no statistically significant differences in the book quality levels according to the previous variables.

Résumé de l'étude

L'étude visait à identifier la disponibilité du manuel scolaire en langue arabe pour première année de l'enseignement moyenne pour le programme de deuxième génération sur les normes de qualité globales du point de vue des enseignants de langue arabe " et de révéler les différences dans les estimations des enseignants des niveaux de qualité du manuel à basé sur des normes de qualité globales selon les variables suivantes (sexe / qualification / Ancienneté), ce dernier a utilisé l'approche analytique descriptive, aussi le chercheur a construit un questionnaire pour évaluer le livre, où il consiste en sa forme finale de (152) mots répartis sur (5) domaines, à savoir: (objectifs - contenu et présentation du matiere éducatif - activités éducatives - forme générale et production artistique Méthodes d'évaluation de l'éducation). tel_que l'échantillon de base était de (218) professeurs aux l'enseignement moyen de Wilaya de M'Sila, en Algérie. L'étude a montré que le manuel en langue arabe pour la première année de l'enseignement moyenne pour le programme de deuxième génération a des normes de qualité globales avec un degré moyen du point de vue des enseignants de la langue arabe, et l'étude a révélé qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les niveaux de qualité du livre selon les variables précédentes.