جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيـــل:../.../..D

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

في:علوم التربية

تخصص: علوم التربية التعليمية ومشكلات التعلم

العنوان

مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة في بعض متوسطات ولاية المسيلة

من إعداد:

الطالب: بوزيد محمد فارح

تاريخ المناقشة:...../..../.....

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبـــة العلمية	الجامعة	الصفـــة
شريفي حليمة	أستاذة محاضرة قسم"ا"	محمد بوضياف.المسيلة	رئيسا
عمور عمر	أستاذ	محمد بوضياف.المسيلة	مشرفا ومقررا
مناصرية أعمر	أستاذ محاضر قسم"أ"	محمد بوضياف.المسيلة	عضوا مناقشا
سعودي أحمد	أستاذ محاضر قسم"أ"	أبو القاسم سعد الله.الجزائر2	عضوا مناقشا
معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر قسم"أ"	محمد البشير الإبراهيمي.ب بوعريريج	عضوا مناقشا
غانم ابتسام	أستاذة محاضرة قسم"أ"	المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.سكيكدة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيـــل:../.../..D

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

في:علوم التربية

تخصص: علوم التربية التعليمية ومشكلات التعلم

العنوان

مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة في بعض متوسطات ولاية المسيلة

من إعداد:

الطالب: بوزيد محمد فارح

تاريخ المناقشة:...../..../.....

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبـــة العلمية	المؤسسة	الصفـــة
شريفي حليمة	أستاذة محاضرة قسم"ا"	محمد بوضياف.المسيلة	رئيسا
عمور عمر	أستاذ	محمد بوضياف.المسيلة	مشرفا ومقررا
مناصرية أعمر	أستاذ محاضر قسم"أ"	محمد بوضياف.المسيلة	عضوا مناقشا
سعودي أحمد	أستاذ محاضر قسم"أ"	أبو القاسم سعد الله.الجزائر2	عضوا مناقشا
معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر قسم"أ"	محمد البشير الإبراهيمي.ب بوعريريج	عضوا مناقشا
غانم ابتسام	أستاذة محاضرة قسم"أ"	المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.سكيكدة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله أوّلا وأخيرًا.

أتقدم بجزيل الشُّكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل البروفيسور عمر عمور على إشرافه على هذا العمل وإرشاداته ونصائحه السَّديدة وتوجيهاته القيِّمة.

كما أخُصُّ بالشُّكر الأساتذة الذين سيناقشون هذا العمل.

وكما أشكر كل من ساعدني وساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد.

إلى أعز شخصين في حياتي

أمِّي رحمها الله، وأبي حفظه الله ورعاه.

إلى زوجتي الغالية، وأولادي الأحباء ذكورا وإناثا كلٌّ باسمه.

إلى إخواني وأخواتي كلٌّ باسمه.

إلى كلِّ من يُكِنُّ لي بذور المحبة .

إلى هؤلاء جميعا

أُهدي هذا العمل المتواضع

فهرس المحتويات

المكونات	الصفحة
إهداء	.....
شكر وعرفان	.....
فهرس المحتويات	.....
فهرس الجداول	.....
فهرس الملاحق	.....
ملخص الدراسة باللغة العربية	.....
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	.....
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	.....
مقدمة الدراسة	أ-هـ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	19
1- إشكالية الدراسة	20
2- أهمية الدراسة	23
3- أهداف الدراسة	24
4- مفاهيم الدراسة الأساسية	24
5- فرضيات الدراسة	27
6- الدراسات السابقة	28
الفصل الثاني: الجودة التعليمية ومعاييرها	69
تمهيد	70
1-الجودة	71
1-1- مفهوم الجودة	71
1-2- بعض المفاهيم المتعلقة بمفهوم الجودة	73
1-3- التطور التاريخي لمفهوم الجودة	76
1-4- رواد الجودة	78
1-5- مفهوم الجودة التعليمية	83
1-6- أسباب الأخذ بمفاهيم الجودة في التعليم	85

1-7- مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات التربوية	85
1-8- فوائد الجودة التعليمية	86
1-9- مبادئ الجودة التعليمية	87
1-10- سمات الجودة التعليمية	88
1-11- أهمية الجودة التعليمية	88
1-12- أهداف الجودة التعليمية	91
1-13- جودة المناهج	94
1-14- مجالات تطبيق الجودة التعليمية	95
1-15- بعض تجارب عالميا وعربيا في تطبيق الجودة التعليمية	97
2-المعايير:	101
2-1-مفهوم المعيار	101
2-2-بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم المعيار	103
2-3-النشأة التاريخية لحركة المعايير	103
2-4-معايير الجودة في التعليم	105
2-5-المستويات المعيارية	107
2-6-أهمية المعايير	109
2-7-بناء المعايير وإعدادها	112
2-8-شروط بناء وصياغة المعايير	112
2-9-المعايير الواجب توافرها في منهاج الدراسات الاجتماعية	113
خلاصة الفصل	119
الفصل الثالث: الكتاب المدرسي لمادة التاريخ	120
تمهيد	121
1-مفهوم المنهاج	122
2- الكتاب المدرسي	125
2-1-مفهوم الكتاب المدرسي	125
2-2-أهمية الكتاب المدرسي	127
2-3-مواصفات الكتاب المدرسي	129

2-4- دوافع تطوير الكتاب المدرسي	130
2-5-وظائف الكتاب المدرسي	131
2-6-معايير الكتاب المدرسي	132
2-7-لمحة تاريخية عن إعداد البرامج والوسائل التعليمية في الجزائر	139
3-مادة التاريخ	142
3-1-مفهوم التاريخ	142
3-2- أهمية مادة التاريخ في المنهاج المدرسي	144
3-3-أهمية الكتاب المدرسي في تدريس مادة التاريخ	147
3-4-أهداف تدريس مادة التاريخ	148
3-5-لمحة تاريخية عن تدريس مادة التاريخ في المنظومة التربوية الجزائرية	155
3-6-طرائق تدريس مادة التاريخ	158
3-7-صعوبات تدريس مادة التاريخ	164
3-8-مواصفات الكتاب المدرسي لمادة التاريخ	170
خلاصة الفصل	173
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	174
تمهيد	175
1-منهج الدراسة	176
2-مجالات الدراسة	176
3- مجتمع الدراسة وعينته	177
4- أداة الدراسة	179
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	187
خلاصة الفصل	189
الفصل الخامس: تحليل النتائج وتفسيرها	190
تمهيد	191
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.	191
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.	210

3- خلاصة النتائج	214
خاتمة الدراسة	216
مقترحات الدراسة	217
قائمة المصادر والمراجع	218
ملاحق الدراسة	235

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	يحدد وظائف الكتاب المدرسي تجاه المعلم وتجاه المتعلم	131
2	يصف الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	171
3	يبين توزيع عينة الدراسة (الأساتذة) حسب متغير الجنس	178
4	يبين توزيع عينة الدراسة (الأساتذة) حسب متغير الخبرة	179
5	يحدد محاور أداة الدراسة وبنودها قبل وبعد التعديل	180
6	يوضح نتائج معامل الصدق الذاتي لمحاور الأداة، والأداة ككل	182
7	يوضح نتائج ارتباط كل بند بمحوره، وبالدرجة الكلية للأداة	183
8	يوضح نتائج ارتباط كل محور ، والدرجة الكلية للأداة	185
9	يوضح معامل الارتباط (بيرسون) لمحاور الأداة ، والأداة ككل	186
10	يوضح نتائج معامل ألفا كرونباخ لمحاور الأداة ، والأداة ككل	188
11	يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لبنود محور إعداد الكتاب وتأليفه لعينة الأساتذة	192
12	يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لبنود محور الشكل العام للكتاب لعينة الأساتذة	194
13	يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لبنود محور محتوى الكتاب لعينة الأساتذة	197
14	يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لبنود محور الأنشطة التعليمية التعلمية لعينة الأساتذة	200
15	يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لبنود محور وسائل الإيضاح لعينة الأساتذة	202
16	يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لبنود محور أساليب االتقويم لعينة الأساتذة	203
17	يمثل التكرارات والمتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لبنود الأداة لعينة الأساتذة	206
18	يبين قيم المتوسطات والانحرافات وقيم اختبار"ت" لمحاور الأداة حسب متغير الجنس عينة الأساتذة	207
19	يمثل مصدر التباين ومجموع المربعات ومتوسط المربعات وقيمة اختبار"ف" لمتغير الخبرة عينة الأساتذة	208

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	يخص جدول وأشكال اعتدالية التوزيع تخص عينة الدراسة	236
2	يخص عينة الدراسة الاستطلاعية.	238
3	يخص مجتمع الدراسة من حيث عدد المقاطعات والمتوسطات والأساتذة.	239
4	يخص قائمة الأساتذة المحكمين.	240
5	يخص أداة الدراسة قبل التحكيم.	241
6	يخص أداة الدراسة بعد التحكيم.	249
7	يخص أداة الدراسة بعد التعديل (بعد إجراء الاختبار وإعادة الاختبار).	254
8	يخص حساب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(معامل ارتباط لبيرسون).	258
9	يخص حساب اختبار t-Test لعينة الأساتذة لمتغير الجنس.	260
10	يخص اختبار تحليل التباين Anova لعينة الأساتذة لمتغير الخبرة.	263

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى جودة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة الاجتماعيات ببعض متوسطات ولاية المسيلة.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة ممثلة في استبانة لقياس جودة الكتاب المدرسي شملت 68 عبارة موزعة على ستة معايير هي:(التأليف، الشكل ، المحتوى ، الأنشطة ، الوسائل، التقويم). وقد تم تطبيق هذه الأداة على عينة مكونة من 120 أستاذا وأستاذة لتخصص الاجتماعيات من مجموع 473 بنسبة 25.73%، ببعض متوسطات ولاية المسيلة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة متوسطة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الخبرة.

كلمات مفتاحية: مستوى الجودة–المعايير –الكتاب المدرسي– التاريخ– وجهة نظر.

Abstract :

This study aims to determine the level of quality of the textbook history of the fourth year of average education from the point of view of history and geography teachers in some of the colleges of the wilaya of M'sila.

To achieve the objectives of the study, the researcher adopted the descriptive analytical method and used a tool represented in a questionnaire to measure the quality of the manual, composed of 68 articles divided into six criteria: (writing, form, content, activities , means, evaluation).

is applied to a sample of 120 professors of history and geography out of a total of 473 by 25.73%, at the level of some colleges of the wilaya of m'sila.

The study revealed the following results:

- The degree of appreciation of history and geography teachers for the level of quality of the history book, fourth year of average education in some of the colleges of the wilaya of M'sila is average.
- There are no statistically significant differences in the degree of grade estimation of the history textbook for the fourth year of average education from the point of view of history and geography teachers in some of the colleges of the wilaya of M'sila because of the sex variable.
- There are no statistically significant differences in the degree of grade estimation of the history textbook for the fourth year of average education from the point of view of history and geography teachers in some of the colleges of the wilaya of M'sila because of the variable of experience.

Keywords: Quality Level – Standards-Textbook - History - point of view.

Résumé :

Cette étude vise à déterminer le niveau de qualité du manuel scolaire d'histoire de la quatrième année d'enseignement moyenne du point de vue des professeurs d'histoire et géographie dans certaines des collèges de la wilaya de M'sila.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a adopté la méthode descriptive analytique et a utilisé un outil représenté dans un questionnaire pour mesurer la qualité du manuel, composé de 68 article répartis en six critères: (rédaction, forme, contenu, activités, moyens ,évaluation).

est appliqué à un échantillon de 120 professeurs d'histoire et géographie sur un total de 473 par 25,73%,au niveau de quelques collèges de la wilaya de m'sila.

L'étude a révélé les résultats suivants:

- Le degré d'appréciation des professeurs d'histoire et géographie pour le niveau de qualité du livre d'histoire, quatrième année d'enseignement moyenne dans certaines des collèges de la wilaya de M'sila est moyenne.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le degré d'estimation de la qualité du manuel d'histoire pour la quatrième année de l'enseignement moyenne du point de vue des professeurs d'histoire et géographie dans certaines des collèges de la wilaya de M'sila en raison de la variable de genre(sexe).
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le degré d'estimation de la qualité du manuel d'histoire pour la quatrième année de l'enseignement moyenne du point de vue des professeurs d'histoire et géographie dans certaines des collèges de la wilaya de M'sila en raison de la variable de l'expérience.

..**Mots-clés**: Niveau de qualité –Normes- Manuel - Histoire - Point de vue.

مقدمة:

نعيش اليوم في عالم تميزه السرعة، الجودة والإتقان، حيث أن طبيعة العصر تفرض الجودة في كل المجالات المختلفة، إضافة إلى التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أثر على كل مناحي الحياة وجوانبها، بما فيها التربية والتعليم.

وقد ورد مفهوم الجودة في الإسلام بكل ما تحمله الكلمة من معنى، فهي تعني الإتقان، والإصلاح، والإبداع، والإحسان، وحسن الأداء في العمل والتنافس الشريف، حيث قال الله تعالى في كتابه العزيز: ﴿ **صُنع الله الّذي أتقن كلَّ شيءٍ إنَّه خبيرٌ بما تفعلون** ﴾ **(النمل،88)**. وقوله صلّى الله عليه وسلّم في الحديث الصحيح:**{إنّ الله يُحبُّ إذا عمِل أحدكم عملاً أن يُتقنه}** أخرجه أبو يحيى والطبراني وصححه الألباني في السلسلة .

ويعد مفهوم الجودة من المفاهيم التي أخذت حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين في شتى المجالات نظرا لما يتطلبه العصر الحالي والعولمة في آن واحد. وكما هو معلوم فإن مفهوم الجودة انتقل من المجال الاقتصادي البحت الخاص بتقييم السلع والمنتجات الصناعية المختلفة، إلى المجال التربوي التعليمي، وذلك من أجل تحسين الفعالية في المخرجات التعليمية، ذلك أن هذه المخرجات تعد ركيزة في الارتقاء بالنمو الاقتصادي على كل المستويات المحلية، والإقليمية والعالمية. والجودة في التعليم من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، بل وأصبحت ضرورة ملحة وخيارا استراتيجيا تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحالي.(أبو عزيز، 2009، ص2).

والجدير بالذكر أن الجودة في التعليم تسعى إلى تحسين المنتج، وتقديم أفضل ما يمكن لتلبية احتياجات الطلبة والمجتمع من خلال جهود مبذولة من قبل العاملين بمجالات التعليم، لرفع مستوى المنتج

التعليمي بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، مما يتطلب تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية والتعليمية اللازمة لرفع مستوى المنتج.(أبوعنزة، 2009، ص3).

من هنا وجب وضع واقتراح معايير للتعليم تأخذ في اعتبارها المقاييس العالمية لجودة التعليم وإنشاء هيئات وطنية لاعتماد وضمان الجودة في التعليم، وجميع مكوناته ومنها الكتاب المدرسي الذي يعد القاسم المشترك لدى جميع المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.

ويعتبر الكتاب المدرسي في نظر الكثير من النظم التربوية في العالم الوسيلة التعليمية الأساسية ، حيث أنه أقل كلفة وأكثر فاعلية في تحسين نتائج التعليم وأهدافه وكونه يحتوي على ما تم تسطيره في المناهج الدراسية لتلك النظم.

ومن هنا يحتل الكتاب المدرسي أهمية كبيرة باعتباره :" عنصرٌ جوهريٌ في العملية التعليمية لأنه يمثل الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي، وهو الإطار المكاني المتحرك الذي يحمل صورة المنهاج التربوي بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه".(الخوالدة ،1986،ص56)

"كما أنه يضم بين دفتيه المنهج الدراسي بموضوعاته وحقائقه وأفكاره ويجسد الأهداف التربوية المنشودة ".(عبد الله سعد يحي ،1985،ص 71)

والكتاب المدرسي" يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل الطلاب قادرين على بلوغ أهداف المنهج". (اللقاني وآخرون ،1990، ص85)

ويُعدُّ الكتاب المدرسي نوعا خاصا من الكتب الموجهة لجمهور معين وهم التلاميذ، وهو يحتوي المقرر الدراسي الخاص بكل مادة تعليمية ، كالرياضيات ، والعلوم ، والتاريخ ...الخ، ولمختلف المستويات التعليمية. وقد احتل الكتاب المدرسي مكانة كبيرة في العملية التعليمية منذ وقت طويل ، عندما كان منتوجاً نادراً ، وكان هو ملاذ المعلمين الوحيد –خاصة في زمن التدريس بالمضامين–. وطبقا لما جاء في دراسة

تحليلية لإحدى عشرة دراسة شملت مختلف القطاعات الشعبية في الولايات المتحدة الأمريكية ؛ فإن الكتاب المدرسي يُستعمل في (90%) من وقت التدريس لدى (90%) من المعلمين.(مراشدة،2007، ص235).

ولِكون الكتاب المدرسي ،الكتاب الأول الذي يجده المتعلم بين يديه في غالب الأحيان، فإن العلاقة بين المتعلم والكتاب تتأثر حاضرا ومستقبلا بجاذبية الكتاب المدرسي سواء من حيث الشكل أو المحتوى. وحتى يبقى النظام التربوي قادراً على تلبية الحاجات الثقافية والاجتماعية للأفراد والمجتمع، ينبغي أن يتسم بالتغيير والتحديث، وباعتبار الكتاب المدرسي أهم العناصر المشكِّلة للنظام التربوي فإنه "يستدعي المراجعة والتطوير والتقويم والتطوير من فترة إلى أخرى ليُشكل النموذج التربوي الذي يحقق الأهداف التربوية للمجتمع". (الشبلي، 1986) .

وقد أشار دوبسون(Dobson ,1971) :"إلى أهمية إجراء بحوث في مجال تقويم الكتب والمناهج المدرسية ، وإلى أهمية نشر تلك البحوث وإيصال نتائجها إلى المسؤولين والمتخصصين وأصحاب القرار في هذا المجال، وإلى الذين تقع على عاتقهم مسؤولية تحسين الكتب والمناهج المدرسية للوصول بالكتاب المدرسي إلى صورة أفضل بشكل مستمر".

وقد شرعت الجزائر في حركة إصلاح شاملة وعميقة في منظومتها التربوية منذ سنوات "ترمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق وناجع ، قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل"(بن بوزيد ،2006، ص7) بالإضافة إلى تحسين نوعية التعليم. " وإنَّ العناصر التي تشكل السبيل الوحيد لتحسين النوعية هي في اعتقادنا العناصر الأساسية الثلاثة للعلاقة البيداغوجية: الأستاذ الذي أضحى من الضروري تحسين تأهيله والبرامج التعليمية التي ينبغي مراجعتها، والكتاب المدرسي الذي بات لزاما علينا تسطير سياسة جديدة له"(بن بوزيد ،2001، ص5).

والنظام التربوي الجزائري كغيره من النظم التربوية اهتم بالكتاب المدرسي وبتقويمه وتطويره منذ الاستقلال من خلال عدة محطات(كتب التعليم الأساسي– كتب الإصلاح الجيل1 – كتب الإصلاح الجيل2) هذا تماشيا مع تطوير وتغيير المناهج التعليمية، ومن خلال هيئات مثل المعهد الوطني للبحث في التربية ومن خلال دراسات وبحوث أكاديمية(ماستر– ماجستير– ودكتوراه) تمس المناهج التعليمية والكتب المدرسية (تقويم– تحليل محتوى – قياس جودة)، مست عدة مستويات تعليمية ومواد دراسية منها مادة التاريخ الذي يعتبر سجل ماضي الإنسان، والحافظ لعبره وتجاربه وكفاحه عبر الأزمنة والعصور وهو نتاج عوامل وتطورات تاريخية أدت إلى ما هو عليه الحال من أوضاع ومشكلات. والإنسان في حاجة إلى فهم جذور تلك الأوضاع والمشكلات للاستفادة من خبرة العصور السابقة في معالجة الكثير من القضايا الراهنة المعيشة كما أنه في حاجة إلى الوعي بأصوله وانتمائه الوطني لتأكيد هويته الوطنية وانتمائه. ولعل من بين الدراسات التي قامت بتقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر نجد دراسة لالوش صليحة (2007)،ودراسة بوزيد (2014) بعنوان تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

من هذا المنطلق اختار الباحث هذه الدراسة كمحاولة لتحديد مستوى جودة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر مفتشي وأساتذة المادة ببعض متوسطات ولاية المسيلة. ومن المعلوم أن كتب الجيل الثاني بدأ العمل بها في الموسم الدراسي 2016/2015 مع السنة الأولى متوسط، وكان من المنتظر أن تصدر وزارة التربية الوطنية كتب الجيل الثاني للسنة الرابعة من التعليم المتوسط هذا الموسم 2019/2018 ، وكان من المقرر أن تكون الدراسة حول كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط الجيل الثاني ، غير أن هذا لم يحصل لأن الوزارة الوصية أجلت هذا الأمر نظرا للانتقادات التي طالت كتب الجيل الثاني للسنوات الماضية، وقامت(الوزارة) بتكييف الكتب الحالية(الجيل الأول) مع

مستجدات المناهج التعليمية للجيل الثاني. وعليه قام الباحث بقياس جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط (الجيل الأول)، المعاد طبعه 2019/2018.

حيث قام الباحث بتقسيم الدراسة إلى قسمين، كالآتي:

القسم الأول: الجانب النظري واشتمل على 3 ثلاثة فصول: احتوى **الفصل الأول التمهيدي** على الإشكالية وأهداف الدراسة وأهميتها ومصطلحات الدراسة، وفرضياتها بالإضافة إلى الدراسات السابقة. أما **الفصل الثاني** فقسم إلى محورين رئيسيين ، تعلق الأول بالجودة التعليمية من حيث: مفهومها، مكوناتها، متطلباتها،التطور التاريخي للجودة وروادها، مبادئها، خصائصها . أما المحور الثاني فخص لمعايير الجودة من حيث مفهومها، مستوياتها، نشأتها، أهمتها وشروط بنائها. وفيما يخص **الفصل الثالث** فقد احتوى كذلك على محورين رئيسيين تعلق الأول بالكتاب المدرسي من حيث المفهوم ، الأهمية، المواصفات، الوظائف، المعايير، وكذلك لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية. أما المحور الثاني فتعلق بمادة التاريخ من حيث المفهوم ، أهميته في المنهاج المدرسي،أهداف تدريسه، وطرائق وصعوبات تدريسه.

القسم الثاني: الجانب الميداني والذي اشتمل على فصلين اثنين: احتوى **الفصل الرابع** على الإجراءات الميدانية للدراسة من منهج ، ومجتمع، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة . وأما **الفصل الخامس** والأخير من الدراسة فخص لنتائج الدراسة من خلال تحليلها وتفسيرها في ضوء الفرضيات.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات والاقتراحات لإثراء الموضوع وإجراء دراسات مماثلة مستقبلا. كما احتوت الدراسة في الأخير مجموعة المصادر والمراجع المعتمدة ، وكذلك مجموعة من الملاحق ذات علاقة بالدراسة.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-أهمية الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-مفاهيم الدراسة الأساسية

5-فرضيات الدراسة

6-الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

تُعَدُّ الجودة أداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع أوجه النظام في أية منشأة. ويقدم معهد الجودة الفيدرالي بالولايات المتحدة الأمريكية تعريفاً للجودة الشاملة مفاده "القيام بالعمل بشكل صحيح ومن أول خطوة مع ضرورة الاعتماد على تقييم العمل في معرفة مدى تحسين الأداء" (القحطاني، 1993، ص17).

ويشير بعض الباحثين إلى أن الجودة قد يتسع مداها لتشمل جميع النشاطات داخل المؤسسة إلى جانب جودة المنتج نفسه، ومنها جودة الخدمة، وجودة المعلومات والتشغيل، وجودة الاتصالات، وجودة الأفراد، وجودة الأهداف، وجودة الإشراف والإدارة (مور، ومور، 1991،ص 21).

ولقد تحول مفهوم الجودة من تقويم السلع والمنتجات الصناعية إلى مصطلح تربوي تعليمي، وذلك تبعا لأهميته، فتسعى المؤسسات التعليمية إلى تقديم أفضل الخدمات مما جعل الاهتمام بالجودة مهماً حاليا في المؤسسات التعليمية، وأصبحت مصطلحا للخدمة التعليمية، وأصبح التوجه نحو الجودة ميزة للمؤسسة التعليمية، وأصبحت أجهزة التعليم تستخدم الجودة كمعيار للمنتج التعليمي.(أحمد،2007، ص 151).

والجودة في التعليم تعدّ من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، بل وأصبحت ضرورة ملحة وخيارا استراتيجيا تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحالي. (أبو عزيز، مرجع سابق ،ص2).

ويؤكد(الزواوي ، 2003،ص 15) على ضرورة وضع معايير قومية للتعليم، تأخذ في اعتبارها المقاييس العالمية لجودة التعليم وإنشاء هيئة قومية لاعتماد وضمان الجودة في التعليم و في الكتاب المدرسي .

ويعتبر الكتاب المدرسي الصورة التنفيذية للمنهاج الذي يبرز أهميته وقيمته ,وهو الراسم للمعلم الطريقة المثلى لتحقيق الأهداف العامة والخاصة وهو الوسيلة التي يتعلم فيها الطلب(علاونة، 1990)

وتكمن أهمية الكتاب المدرسي بمقدار ما يترك من آثار وخبرات سلوكية وما يحدث من تغيير تغيير وتطوير على الطلبة ليعود بثمار هذه العملية على الناس عامة ,والكتاب المدرسي جانب من جوانب المنهاج المؤثر في حياة الطالب , لذا نرى الطلاب ينظرون إليه نظرة مقدسة فهو يسعفهم داخل الغرفة الصفية وخارجها وهو مرجعهم الوحيد في بعض الأحيان(عليمات، 2006)

وقد عُرِّف الكتاب المدرسي بأنه:" مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخدامها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف المدرسية وفقا للأعمار الزمنية للمتعلمين ، حتى يسهم في تحقيق نموهم المتكامل من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية". (عليمات،2006،ص 17) .

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية الكتاب المدرسي التي تدعو الباحثين إلى الاعتناء بإعداده وإخراجه وفق معايير ومواصفات تربوية تتصف بالجودة.

وقد مر الكتاب المدرسي في الجزائر بعدة محطات واكبت محطات إصلاح المنظومة التربوية نفسها حتى وصل إلى ما هو عليه اليوم، والجدير بالذكر أن الكتاب المدرسي يخضع في كل محطة من هذه المحطات إلى عملية التقييم والتقويم بغية الإصلاح والإضافة التي تتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي ومع أهداف التربية في الجزائر.

ولِكون الكتاب المدرسي الوسيلة الأولى التي يجدها المتعلم بين يديه في غالب الأحيان، فإن العلاقة بين المتعلم والكتاب تتأثر حاضرا ومستقبلا بجاذبيته، سواء من حيث الشكل أو المحتوى. وحتى يبقى النظام التربوي قادراً على تلبية الحاجات الثقافية والاجتماعية للأفراد والمجتمع، ينبغي أن يتسم بالتطوير والتحديث، وباعتبار الكتاب المدرسي أهم العناصر المشكِّلة للنظام التربوي فإنه "يستدعي المراجعة والتطوير والتقويم والتطوير من فترة إلى أخرى ليُشكل النموذج التربوي الذي يحقق الأهداف التربوية للمجتمع".(الشبلي ، 1986). وعليه فإن " إجراء بحوث في مجال تقويم الكتب والمناهج المدرسية، ناهيك عن نشر تلك البحوث وإيصال نتائجها إلى المسؤولين والمتخصصين وأصحاب القرار في هذا المجال،

وإلى الذين تقع على عاتقهم مسؤولية تحسين الكتب والمناهج المدرسية للوصول بالكتاب المدرسي إلى صورة أفضل بشكل مستمر ذات أهمية كبرى".(بن بوزيد ، 2006 ، ص7).

وعملية قياس جودة، وتقييم، وتحليل، وإثراء وتطوير الكتب المدرسية ضرورية جداً، وهي تتضمن عدة جوانب أهمها: **التأليف، الشكل ، المحتوى ، الأنشطة ، الوسائل، التقويم.** هذا بصفة عامة أما إن جئنا إلى كتب التاريخ فهي أهم . ذلك أن الإنسان لا يستطيع أن يفهم نفسه وحاضره دون أن يفهم الماضي. ومعرفة الماضي تكسبه الخبرة الطويلة التي تجعله أقدر على فهم نفسه والأقدر على حسن التصرف في الحاضر والمستقبل. إن عملية تدريس مادة التاريخ في المراحل التعليمية الأولى لا تستهدف الحقيقة التاريخية وإنما يجب أن تتحراها وتتحرى الصدق ولأنها جزء من علم التاريخ ينبغي على خبراء المناهج والمؤلفين تسهيلها وعرضها عرضا يناسب قدرات الطلاب ومستوياتهم العلمية، حيث أن أهداف تدريس التاريخ لا تحقق في جميع مراحل التعلم بدرجة واحدة وإنما تتماشى مع استعدادات المتعلمين و قدراتهم وأطوار نموهم ومراحل تعليمهم المختلفة.

"إن الفاصلة الجوهرية التي ينبغي على التربويين أن يعتنوا بها هي كيفية جعل التاريخ حيّا، ووثيق الصلة بخصائص الحياة المعاصرة وجعل الطالب قادرا على إدراك مفهوم الاستمرارية والتواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل".(السيد، 1973،ص 24).

وقد اهتمت كثير من الدراسات بموضوع تحليل وتقويم الكتاب المدرسي من حيث مستوى الجودة ومن حيث تطابق محتواه مع جاء في المناهج الدراسية سواء ما تعلق بمادة التاريخ أو بغيرها من المواد نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة لالوش صليحة (2007)التي هدفت إلى تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات في ولاية الجزائر، ودراسة صابرين أديب يونس الغول (2010)التي هدفت إلى معرفة مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي

من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظة غزة ، ودراسة بوزيد (2015) التي هدفت إلى تقويم كتاب التاريخ المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتاذة.وغيرها من الدراسات .

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات المسيلة ؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس ؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الخبرة ؟

2-أهمية الدراسة:

إن عملية المراجعة والتقييم والتقويم للمناهج التعليمية والكتب المدرسية ذات أهمية بمكان مما يستدعي القيام بذلك دوريا بغية تدارك النقائص والاختلالات المسجلة على مستوى المناهج والكتب المدرسية ، ومن هذا المنطلق تكتسي هذه الدراسة أهمية كبرى متمثلة في النقاط التالية:

-جدية موضوع الدراسة، حيث يعتبر مفهوم الجودة التعليمية من المفاهيم الحديثة في الحقل التربوي.

-قيمة موضوع الدراسة، من حيث أن موضوع الجودة التعليمية وخاصة فيما يتعلق بالكتب المدرسية والمناهج التعليمية ذو أثر بالغ على نوعية وفعالية المخرجات التعليمية.

-تزود هذه الدراسة القائمين على وضع المناهج والكتب المدرسية بمجموعة من المعايير تراعى أثناء بناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية بما يضمن الجودة لها.

-توفر الدراسة أداة متمثلة في استبانة لقياس جودة الكتب المدرسية يستفيد منها الباحثون في الدراسات العليا وما بعد التدرج.

-تقدم نظرة واضحة لمشرفي وأساتذة الاجتماعيات بنوعية كتب التاريخ المقررة على تلاميذ الطور المتوسط والسنة الرابعة خصوصا.

-تعد هذه الدراسة مفتاحا(دراسة سابقة) لغيرها من الدراسات التي تتناول تقويم الكتب المدرسية عموما وكتب التاريخ خصوصا مستقبلا.

-تثري المكتبة الجزائرية بدراسة جادة في مجال تقويم المناهج والكتب المدرسية.

3-أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

-تحديد مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة الاجتماعيات لولاية المسيلة.

-الوقوف على مدى تحقق معايير الجودة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط من حيث(التأليف، الشكل ، المحتوى ، الأنشطة ، الوسائل، التقويم).

-معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة الاجتماعيات لولاية المسيلة فيما يخص تقديرهم لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط يعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

4-مفاهيم الدراسة الأساسية:

إن تحديد مفاهيم الدراسة اصطلاحيا وإجرائيا من شأنه توضيح الرؤيا للباحث والقارئ على حدٍ سواء ودراستنا تتضمن المفاهيم التالية:

4-1-الجودة:

يعرفها (عليمات، 2004،ص 18) أنها:" مجموعة من المعايير والسمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة، سواء ما يتعلق بالمدخلات أم العمليات أم المخرجات التي تعمل على تحقيق

حاجات ورغبات ومتطلبات العاملين في المؤسسة والمجتمع المحلي، وذلك من خلال الاستخدام الأمثل والفعال لجميع الإمكانات البشرية والمادية مع استغلال الوقت وملائمته لهذه الإمكانات".

ويعرف الباحث الجودة إجرائيا بأنها: **الوصول إلى مستوى الأداء الجيد في العملية التعليمية التعلمية بكل مكوناتها. وفي دراستنا الوصول بالكتاب المدرسي لمادة التاريخ السنة الرابعة متوسط إلى أعلى درجة من الجودة بناء على معايير أداة الدراسة.**

4-2-مستوى الجودة:

يمكن تعريف مستوى الجودة إجرائيا بأنه: **درجة توافر معايير الجودة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط .بناء على درجات تقدير أداة الدراسة(عالية جدا-عالية- متوسط- منخفضة- منخفضة جدا).**

4-3-المعايير:

تعرف االمعايير بأنها:" آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها معرفة الصورة الحقيقية للموضوع الواحد المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي نقوم به"(اللقاني والجمل ، 2003،ص 279).

ويعرف الباحث المعايير إجرائيا بأنها : **مجموعة من البنود أو الشروط أو المواصفات تحدد ما يجب أن يتضمنه كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر مفتشي وأساتذة الاجتماعيات بمتوسطات ولاية المسيلة، وهذا بعد تحديدها من قبل الباحث و تحكيمها من طرف الأساتذة المحكمين. والمتمثلة في (إعداد الكتاب وتأليفه-الشكل العام للكتاب وإخراجه- محتوى الكتاب- الأنشطة التعليمية التعلمية- وسائل الإيضاح- أساليب التقويم).**

4-4-الكتاب المدرسي:

المفهوم القديم: عبارة عن مصدر أساسي للمعلومات التي يحفظها، والتي تعد غاية في حد ذاتها ويتحدد دور المدرس في استخدام الكتاب لقياس مدى تذكر الطالب لمادة الكتاب المعرفية من خلال التسميع.

المفهوم الحديث: أحد أدوات المنهج يحتوي علي مجموعة خبرات تعلمية يتفاعل معها المتعلم وتنمي شخصيته في جوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية ويتمثل دور المدرس(الأستاذ) في مساعدة المتعلم على التعلم بطريقة فعالة من خلال التوجيه والإرشاد.

ويعرف الباحث الكتاب المدرسي إجرائيا بأنه : **الكتاب الصادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية والمؤلف من طرف المعهد الوطني للبحث في التربية التابع لوزارة التربية الوطنية والذي يخص مادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طبعة 2019/2018.**

4-5-جودة الكتاب المدرسي:

ويقصد بها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة، وهي جملة من السمات والخصائص التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي، تجعله قادرًا على تحقيق الأهداف المنشودة منه"(دياب، 2006، ص109).

ويعرف الباحث جودة الكتاب المدرسي إجرائيا: بأنه: "**توافق الشروط والمواصفات الواجب توافرها في الكتاب المدرسي المقرر مع المعايير السليمة المتعارف عليها، وصولاً للتعليم والتعلم الفاعل المؤدي لتوليد الأفكار والإبداع لمواجهة الحياة العملية بأقل جهد وتكلفة** ".

4-6-التاريخ:

يعرف التاريخ بأنه:" فن يبحث عن وقائع الزمان ...وموضوعه الإنسان والزمان ومسائله وأحوالهما المفصلة للجزئيات".(السخاوي ،1981،ص 10)

كما يعرف بأنه: "يختص بدراسة الحاضر وجذوره الضاربة في الماضي القريب والبعيد، وهو –في هذا– يتبع قصة الإنسان ونشأته وتطوره وعلاقاته ومشكلاته وتطورها الأمر الذي يشارك في إيضاح جذور منابع ذلك الحاضر الذي نعيش فيه ويحدد اتجاهات المستقبل"(اللقاني، 1990،ص 14).

ويعرف الباحث التاريخ إجرائيا بأنه :**تلك المادة المقررة من طرف وزارة التربية الوطنية طبقا للمنهاج والتي تخص السنة الرابعة من التعليم المتوسط.**

4–7–السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

ويعرف الباحث السنة الرابعة من التعليم المتوسط إجرائيا بأنه :**الطور الثالث من مرحلة التعليم المتوسط ، وهي ثاني مراحل التعليم العام في الجزائر حيث تتراوح أعمار التلاميذ في هذه السنة بين (14–15) سنة.**

4–8– أستاذ التعليم المتوسط لمادة التاريخ(الاجتماعيات):

ويعرف الباحث أستاذ التعليم المتوسط إجرائيا بأنه :**أستاذ التعليم المتوسط في التاريخ والذي زاول تكوينا في المعهد التكنولوجي للتربية أو تم توظيفه عن طريق التوظيف المباشر أو الذي تم توظيفه عن طريق المسابقة لحاملي شهادات الليسانس في الاختصاص والذي يعمل خلال الموسم الدراسي 2019/2018 بإحدى متوسطات ولاية المسيلة.**

5–فرضيات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة افترض الباحث الفروض التالية:

1–درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة عالية.

2– لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الخبرة.

6-الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة أحد أهم العناصر، لأي دراسة أو بحث علمي جاد، ذلك أنها تمد الباحثين بما توصلت إليه من نتائج تفيد في اختيار موضوع الدراسة واختيار طريقة إجرائه، نظريا وميدانيا.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الكتاب المدرسي عموما، و تقييمها ، فمنها التي تناولت بناء أدوات ومعايير لتقييم هذه المناهج والكتب، ومنها دراسات اهتمت بمستوى جودة المناهج والكتب المدرسية، ومنها دراسات اهتمت بمعايير جودة الكتاب المدرسي ودراسات اهتمت بتحليل محتويات هذه المناهج والكتب، ومنها الدراسات الأجنبية ، والعربية والجزائرية.

وقد اعتمد الباحث تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة أقسام، قسم يخص الدراسات الأجنبية، وقسم يخص الدراسات العربية وقسم ثالث يخص الدراسات الجزائرية:

6-1-الدراسات الأجنبية:

- **دراسة غاشي وآخرون(2008) (Gashi & all):** (بعنوان:" معايير جودة محتوى كتب صفوف المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية في جمهورية كوسوفو".

حيث **هدفت** هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص العامة الواجب توافرها في محتوى كتب صفوف المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية في جمهورية كوسوفو، والتعرف على المعايير اللازمة لتقويم وتحليل الكتاب المدرسي الخاص بمادة النصوص لتلاميذ لمرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية.

واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي.

وخلصت **النتائج** إلى :

– أن الشروط الواجب توافرها لجودة كتب النصوص تشمل(مادة الكتاب–محتوياته–لغته–أسلوب عرضه–الشكل العام–إخراجه الفني).

– أن المواصفات العامة لكتاب النصوص الجيد تؤكد: أن كتب النصوص ما هو إلا تطبيق وتفصيل لأهداف المنهاج، دور كتاب النصوص وتحديث المادة، عرض المادة العلمية في كتاب النصوص بطريقة تسهل عمليتي التعليم والتعلم.

- **دراسة ويلز Wiles (2005):** بعنوان" تقويم مناهج الجغرافيا في اسكتلندا من خلال وجهة نظر المعلمين"".

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مناهج الجغرافيا في اسكتلندا من خلال وجهة نظر المعلمين واستخدم الباحث لهذا الغرض استبانه موجهة لمعلمي الجغرافية لمعرفة ما إذا كانت طرق التدريس الحالية تتلاءم مع العصر والمنهاج أم لا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بتطبيق الأداة على عينة من معلمي الجغرافيا بلغ عدد العينة 145 معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس المرحلة الأساسية حيث أظهرت **النتائج:**

– أن مناهج الجغرافيا الحالية لا تتلاءم مع الواقع ولا مع الطلبة.

وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الجغرافيا وطرق التدريس بحيث تتلاءم مع الواقع الحالي.

- **دراسة اديغار (Edigar ,2001):** بعنوان: " معايير تقييم الدراسات الاجتماعية " في الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معايير تقييم مناهج الدراسات الاجتماعية وأكدت الدراسة على ضرورة تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية باستمرار الاستفادة من توجيهات وتوصيات وأبحاث الخبراء في هذا المجال، كما أن أخذ آراء المعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور

والمهتمين بالدراسات الاجتماعية في المجتمع يساعد على تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية على نحو أفضل.

وخلصت **نتائج** هذه الدراسة إلى ضرورة الالتزام بما يلي لتنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية:

- التأكد من ملائمة محتويات كتب الدراسات الاجتماعية لمجالات العلوم الاجتماعية.
- التأكد من تحقيق المعايير العشرة التي حددها المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية.
- اختيار المقررات الدراسية التي تناسب الطلبة، وتحديد الأهداف المطلوبة تحقيقها لديهم من خلال المعارف والمهارات، ثم استخدام استراتيجيات متنوعة لتحديد ما اكتسبه الطلبة.

- **دراسة سميث (Smith, 2001)**: بعنوان: تقويم كتب الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في أستراليا للمعايير العالمية".

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في أستراليا للمعايير العالمية بأستراليا.حيث تكونت عينة الدراسة من 241 معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية للعام الدراسي(2000-2001)، واستخدم الباحث أداتين للجمع المعلومات بشكل دقيق تستند إلى قائمة المعايير العالمية والتي تكونت من 114 معيارا حيث استخدم في الأداة قائمة من نفس المعايير لتحليل المحتوى، وجهز استبانة مكونة من 114 معيارا موجهة للمعلمين، ومن خلال تحليل محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية .

وبينت **النتائج** أن: منهاج الجغرافيا لا يتضمن المعايير العالمية.

وأوصت الدراسة بضرورة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية وفقا للمعايير العالمية.

- **دراسة مِيَر و جْرير(Mayer - Greer 1988)** بعنوان" :كتب العلوم للمرحلة الابتدائية ومحتواها وخصائصها واستيعابها".

وقد **هدفت** الدراسة إلى معرفة محتوى وخصائص كتب العلوم في أمريكا ومدى شمولية واستيعاب الطلبة لهذه الكتب حيث قام الباحثان بتحليل برامج العلوم وهي:

-دراسة تحسين منهاج العلوم .

-دراسة العلوم الابتدائية.

-العلوم مدخل وعمليات.

حيث قام الباحثان بمعرفة المحتوى والخصائص العامة لكل برنامج ومن ثمة مقارنة هذه النتائج مع بعضها البعض.

ومن ثم اختيار الأفضل وكانت **النتائج** كالآتي:

-وجود اختلاف في محتوى هذه البرامج الثلاثة .

- وجود اختلاف بين دليل المعلم ، والكتاب ، من حيث الوسائل التعليمية المصاحبة للمنهاج وعدد الوسائل والأنشطة والتجارب.

-وجود تباين بين كتاب العلوم (الدليل) وكتاب الطالب من حيث أسلوب التقويم المستخدم وأسئلة المراجعة.

- **دراسة سيان جيلو وكابلان (Giannaqelo & Kaplan, 1992)** : بعنوان:" تقويم كتب الدراسات الإجتماعية في المدارس الحكومية في مدينة ممفيس".

هدفت الدراسة إلى تقويم أربعة كتب جديدة من كتب الدراسات الاجتماعية المستخدمة في المدارس الحكومية في مدينة ممفيس التابعة لولاية تنسي الأمريكية، والكتب هي: جغرافيا العالم, تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، الاقتصاد، االحكومة في أمريكا، وتم تقويم كل كتاب باستخدام معايير تضمنت المجالات التالية: مستوى الانقرائية، وعدد المفاهيم المعروضة وتتابعها، ومدى التركيز على تنمية

مهارات حل المشكلة، وتحليل أسئلة الكتب في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي، وأنماط التقويم في ككل كتاب.

وقد أشارت **نتائج الدراسة** أن الكتب الأربعة لم تراع المعايير التي قورنت في ضوئها إلا جزئيا.

- **دراسة بروفي (Brophy, 1992)** : بعنوان:" تقويم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية".

حيث **هدفت** هذه الدراسة إلى تقويم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان محور اهتمام الدراسة بالمجالات التالية: الأهداف، المحتوى، أسلوب العرض،الوسائل التعليمية والأنشطة، الواجبات، التقويم.

وأشارت الدراسة إلى **نتائج** عديدة منها:

-لم تكنالأهداف مصاغة بدلالة الفعل السلوكي عند المتعلمين, وعدم تركيزها على المستويات العقلية العليه، كالتحليل والتركيب وإصدار الحكم، وكان جل تركيزها 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.

-عدم مراعاة البنية التنظيمية المنطقية للمحتوى ولا التكامل في موضوعات المحتوى إضافة إلى تدني وظيفته، وعدم قدرته على تنمية التفكير الناقد عند الطلاب.

- **دراسة بانكس(1969)** : بعنوان:" تقويم كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية في المدارس الأمريكية".

حيث **هدفت** الدراسة إلى تقويم 36 كتابا من كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية في المدارس الأمريكية وكان الهدف هو معرفة العلاقات العنصرية والنظر نحو الزنوج التي تحويها تلك الكتب مع مقارنة نتائج تحليل الكتب المطبوعة سنة 1964 وما يظهر في الكتب المطبوعة سنة 1968، ولغرض مقارنة نتائج التحليل اختار الباحث عينة من6 كتب بواقع 3 كتب لكل من السنتين(1964-1968) واستخدم الباحث

أسلوب تحليل المحتوى متخذا من الفكرة وحدةً للتحليل ، وقد تم التحليل وفق تصنيف اشتقه الباحث من محتويات الكتب المحللة ويتكون هذا التصنيف من إحدى عشر مجالا وعرض الباحث تصنيفه على لجنة من المختصين بتاريخ الزنوج . وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن :الصفة الغالبة للزنوج في الكتب المحللة هي التحصيل الدراسي تليها صفة التعصب العنصري المقصود النفعي، ويلي ذلك مقارنة التعصب العنصري بواسطة اللاعنف.

وخلصت **نتائج** هذه الدراسة إلى أن:

-الصفة الغالبة للزنوج في الكتب المحللة هي التحصيل الدراسي تليها صفة التعصب العنصري المقصود النفعي، ويلي ذلك مقارنة التعصب العنصري بواسطة اللاعنف.

- **تعليق على الدراسات الأجنبية:**

-**فيما يخص الأهداف:** تشابهت الدراسة الحالية في تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ مع دراسة ويلز (2005)، ودراسة بروفي(1992)، واختلفت مع دراسات أخرى تناولت مواد دراسية أخرى مثل دراسة غاشي (2008)، ودراسة سيان جيلو وكابلان(1992)، و ماير وجرير (1988)، ودراسة بانكس(1969).

-**فيما يخص المنهج المتبع:** تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في استخدام المنهج الوصفي.

فيما يخص العينة المقصودة: تلتقي الدراسة الحالية فيما يخص العينة مع دراسة ويلز(2005)،التي كانت فئة المعلمين، أما باقي الدراسات الأجنبية فقد تمثلت العينة في الكتب المدرسية ومنها دراسة غاشي(2008)، ودراسة بروفي(1992)، ودراسة سيان جيلو وكابلان(1992) ودراسة ماير وجرير (1988)، ودراسة بانكس(1969)،

فيما يخص الأدوات المستخدمة: تمثلت أداة الدراسة الحالية في استبانة لقياس جودة الكتاب المدرسي وهذا ما يتوافق مع دراسة ويلز(2005)، واختلفت عن باقي الدراسات التي اعتمدت شبكات لتحليل

المحتوى ومنها دراسة غاشي(2008)، ودراسة سيان جيلو وكابلان (1992)، وبروفي(1992)، ودراسة ماير وجرير (1988)، ودراسة بانكس(1969) .

6-2-الدراسات العربية:

- **دراسة الصائغ (2018):** بعنوان " درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في كتاب الحاسوب للصف الخامس في المرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين والمشرفين ".

حيث **هدفت** الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير الجودة في كتاب الحاسوب للصف الخامس من المرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين والمشرفين الاختصاص حي تكونت عينة الدراسة من 260مدرسا ومدرسة لمادة الحاسوب وكذلك جميع المشرفين والمشرفات الاختصاص البالغ عددهم 11 في مديريات تربية بغداد، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم اعتماد الإستبانة أداة للدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.

وأظهرت **نتائج** الدراسة الآتي:

-أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لكتاب الحاسوب للصف الخامس من المرحلة الثانوية في العراق جاءت بدرجة تطبيق مرتفعة لمجالات الإستبانة ككل لدى المدرسين والمشرفين على حد سواء ، وظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq 0.05$) لمجالات الإستبانة بالنسبة للمدرسين والمشرفين على حد سواء عدا في المجالين الثاني والثالث، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الجنس بالنسبة لعينة المدرسين، ووجود فروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

- **دراسة جودة وحرب(2017):** بعنوان:" تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من المنهاج الفلسطيني في ضوء معايير الجودة".

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من المنهاج الفلسطيني في ضوء معايير الجودة ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة البشرية عنقودية وتكونت من 165 من معلمي الرياضيات (حكومة ووكالة الغوث) للصف الثاني الأساسي ففي محافظة رفح، أما عينة الدراسة الموضوعية فشملت جميع صفحات كتابي الرياضيات الفلسطيني الجديد في الفصلين الأول والثاني الأساسي ، واستخدم الباحثان أداة تحليل المحتوى واستبانة للتقويم.

وأشارت **النتائج** إلى أن السلبيات في الكتاب الأول كثيرة وهي أكثر من سلبيات الكتاب الثاني بكثير وتم حصرها في جداول مفصلة ،توافق ذلك مع النتيجة الثانية التي بينت أن توافر معايير الجودة في الكتاب الأول ضعيفة وفي الكتاب الثاني كانت متوسطة، وكانت الأخطاء اللغوية والطباعة الواردة متصدرة لهذه السلبيات ، وأظهرت النتائج أيضا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير جودة الكتاب تعزى لمتغير المؤسسة (حكومية– وكالة الغوث) لصالح معلمي الحكومة.

- **دراسة خماس (2016):** بعنوان:" تقويم كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير الجودة الشاملة".

حيث **هدفت** الدراسة إلى تقويم كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير الجودة الشاملة، واقتصر البحث على كتاب الاجتماعيات للطبعة الأولى للعام 2016م، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة 100 معلما معلمة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي يعد الأنسب لهذه الدراسة.

وخلصت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

–مقدمة الكتاب ملائمة لمحتواه، وملائمة للمستوى العمري والعقلي للتلاميذ.

–محتوى الكتاب مرتبط بالأهداف التعليمية ومعد بشكل جيد وفق المعايير التي يتطلبها العصر الحالي ويتضمن الكتاب رسوما وصورا وخرائط توضيحية لفهم المادة أكثر ومناسب لعدد الحصص المخصصة لتدريسه.

– الأنشطة والوسائل التعليمية أدت الغرض المطلوب لارتباطها بمحتوى الكتاب وتمتاز ببساطتها وبكونها مكملة للمادة الدراسية، فضلا عن مناسبتها للعمر الزمني للوحدة التعليمية كما أنها تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.

–الإخراج الفني للكتاب كان جيدا من حيث تصميم الغلاف ولونه ، واضح وجذاب للمرحلة العمرية.

–أسئلة التقويم تربط خبرات التلاميذ السابقة بالخبرات اللاحقة، وكذلك ربطها بالأهداف التعليمية مع تنوعها بين الموضوعية والمقالية.

- **دراسة الحروب (2016):** بعنوان:" تقويم محتوى مناهج التاريخ الفلسطينية، الإسرائيلية للمرحلة الثانوية في ضوء الحقائق التاريخية"

هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى مناهج التاريخ الفلسطينية، الإسرائيلية للمرحلة الثانوية في ضوء الحقائق التاريخية، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من كتب مقرر التاريخ للمرحلة الثانوية ، لطلبة الصف الأول الثانوي، والثاني الثانوي في فلسطين، وفي الكيان الصهيوني، واستخدمت أداة تحليل المحتوى كأداة للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

– تراوحت نسب التسجيل للحقائق التاريخية في مجمل المحاور ما بين 11% ، إلى 40.67%، فيما يخص الصف الأول الثانوي الفلسطيني.

– تراوحت نسب التسجيل للحقائق التاريخية في مجمل المحاور ما بين 0.06% ، إلى 34.6%، فيما يخص الصف الثاني الثانوي الفلسطيني.

-خلو الكتاب من خمسة محاور: (المسكوكات، العادات المادية، اللغة، الفنون التشكيلية، الدين).

- تراوحت نسب التسجيل للحقائق التاريخية في مجمل المحاور ما بين 0.16% ،إلى 34.93%، فيما يخص الصف الثاني الثانوي الإسرائيلي.

- **دراسة اللبان (2016):** بعنوان" تقويم كتاب قواعد اللغة للصف الأول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها".

حيث **هدفت** الدراسة إلى تقويم كتاب قواعد اللغة للصف الأول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها،تكونت عينة الدراسة من 137 مدرسا ومدرسة من مدرسي اللغة العربية 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.

وتوصلت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

- أن معايير الجودة لم تتوفر في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط.
- أن الكتاب يفتقر إلى مقدمة توضح الهدف من تدريس الكتاب.
- أن محتوى الكتاب يعاني الكثير من نقاط الضعف والقصور.
- أن الأمثلة والتمرينات ليست بالمستوى المطلوب.
- أن لغة الكتاب بحاجة إلى تعدل وإعادة صياغة.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثة بما يلي:

- إعادة النظر بتأليف كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط ليتطابق مع معايير الجودة. ضرورة الأخذ بآراء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تحسين هذا الكتاب وإشراكهم في لجان التأليف والتطوير.

- **دراسة علي (2015):** بعنوان:" تقويم كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص.

حيث **هدفت** الدراسة إلى تقويم كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص من خلال تحقيق الهدفين الآتيين:

-ما معايير جودة مجالات كتاب الفيزياء للصف الرابع(الإخراج الفني، المقدمة،المحتوى،الأهداف، والأنشطة التعليمية والوسائل وأسئلة الكتاب؟

-ما مدى توفر معايير الجودة في مجالات الكتاب السبعة المذكورة؟

واقتصر هذا البحث على:

1- كتاب الفيزياء للصف الربع العلمي الطبعة الرابعة(2013).

2- مدرسي كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي في المدارس النهارية التابعة الى المديرية العامة لتربية بابل.

3- المشرفين الاختصاص لمادة الفيزياء في المديرية العامة لتربية بابل.

4- العام الدراسي 2014 .2015م.

ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء أداة لمعايير الجودة الشاملة من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت مفهوم الجودة الشاملة إذ توصل الباحث إلى إعداد أداة (استبانة) بصورتها الحالية مكونة من 104 فقرة.

وتألف مجتمع البحث من جميع المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص في محافظة بابل الذين يدرسون كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي بطبعته الرابعة للعام الدراسي(2015/2014م) والبالغ عددهم 178 مدرسا ومدرسة والمشرفين الاختصاص.

أما عينة البحث فبلغ حجمها 126 مدرسا ومدرسة ومشرف اختصاص.

وأظهرت **النتائج:** أن مجالات الكتاب محققة للجودة بدرجة عالية ماعدا مجالي (الأهداف) و(الأنشطة) فكانت غير محققة للجودة.

أوصى الباحث بما يلي:

-إعادة النظر في صياغة الأهداف.

-إعادة النظر في بناء الأنشطة التعليمية.

-إعادة النظر في موضوعات الكتاب واختصار الفصول(6-7-8-9) إلى فصلين، وإدخال مواضيع حديثة. واقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

-دراسة مماثلة للدراسة الحالية لكتاب الفيزياء للصف الخامس العلمي.

-دراسة تقويمية لمنهج مادة الفيزياء الذي يدرس لطلبة الماجستير في كلية التربية الأساسية(جامعة بابل).

- **دراسة التونسي وحاجي(2015):** بعنوان:" مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي، وعلاقته بتحصيل المفاهيم لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.(دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية).

هدفت الدراسة رصد مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي، وعلاقته بتحصيل المفاهيم لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، اعتمادا على تصميم وبناء معيار محكم من الاختصاصيين والخبراء في التربية، استخدم بعد ذلك كمرجع لاشتقاق استبانة معيارية، للحكم على جودة كتاب النحو بالصف الثالث الثانوي. ووجهت الإستبانة إلى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي، ومعلمي مادة النحو ومشرفي اللغة العربية بمناطق المملكة العربية السعودية وبلغ إجمالي العدد 224 من فئات المستجيبين الثلاثة ذكورا وإناثا.

وأظهرت **نتائج** الدراسة أن معايير محاور الإستبانة تحققت بدرجة متوسطة فقط، وحصل محور التصميم الفني والإخراج على المستوى وتلاه التقويم ثم المحتوى فالأهداف، أما التمارين التطبيقية

والأنشطة فاحتلت المستوى الأخير كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى تحقق المعايير تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفروق تعزى لمتغير الوظيفة لصالح الطلبة، بينما لم تظهر فروق بسبب متغير الخبرة، وأكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين انخفاض درجة تحقق معايير كتاب النحو ، وانخفاض تحصيل الطلبة للمفاهيم النحوية، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بإعادة تصميم هذا الكتاب في ضوء المنهجية الحديثة للتأليف الكتاب المدرسي.

- **دراسة الربيعي(2015):** بعنوان:" تقويم محتوى كتاب مبادئ الجغرافيا العامة للصف الأول متوسط في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية".

هدف البحث الحالي إلى تقويم محتوى كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول متوسط في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية، و شمل مجتمع البحث محتوى مادة كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط في العراق الطبعة الثانية والثلاثون (2013) للعام الدراسي 2014-2015م، وقد استبعدت الباحثة (المقدمة، والفهرست، والأسئلة، والصور)، وبذلك أصبح عدد صفحات الكتاب الخاضعة للتحليل 68صفحة.

اعتمدت الباحثة معايير الجودة لوالية أوهايو الصادرة في عام (2013) المتخصصة بمادة الجغرافية التي تدرس في الصف الأول متوسط بعد أن ترجمت تلك المعايير إلى اللغة العربية و تأكدت من صدقها و تمثلت بأربع مجالات تضم 48 معيارا.

أظهر هذا البحث في **نتائج** التحليل أن هنالك 840 فكرة في كتاب مبادئ الجغرافية العامة لا تتوافر فيها المعايير، و160 فكرة تتوافر فيها المعايير,وهنالك 27 معيارا تضمنها محتوى الكتاب و21 معيارا لم يتضمنها، وبلغت النسبة المئوية للمعايير التي تضمنها محتوى الكتاب 2.07%.

وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث منها:

- الاستفادة من قائمة معايير الدراسة الحالية عند تطوير كتب الجغرافية.

–ضرورة تضمين كتاب الجغرافيا الكتاب لوسائل الاتصالات الحديثة تماشياً مع توجهات الدول التعليمية كما اقترحت الباحثة ضرورة إجراء دراسة مماثلة في المرحلة الابتدائية في مادة الجغرافية.

- **دراسة البلوي والعزي (2014):** بعنوان " درجة توافر معايير الجودة العالمية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية المطور للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي التربية الاجتماعية والوطنية والمشرفين التربويين".

حيث **هدفت** الدراسة إلى التعرف على درجة توافر معايير الجودة العالمية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية المطور للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المشرفين التربويين و معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من 124 معلما ومعلمة و 30 مشرفا ومشرفة .

وخلصت **نتائج** الدراسة إلى أن:

- مجالات الدراسة الأربعة قد حصلت على درجة تقدير متوسطة في درجة التقييم.
- كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع المجالات لدرجة توافر معايير الجودة العالمية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية المطور ككل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجالي (معايير الأهداف، ومعايير المحتوى)، إذ كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي(دكتوراه) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، وماجستير) من جهة أخرى، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي(بكالوريوس فأقل، وماجستير).

- **دراسة شناوه (2014):** بعنوان:" تقويم كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة في العراق في ضوء معايير جودة التعليم".

حيث **هدفت الدراسة** إلى تقويم كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها وتحليل محتوى هذه الكتب . واستخدم الباحث المنهج الوصفي(المسحي والتحليلي)، وتكونت أداة البحث من 9 مجالات احتوت على 80 معيارا وشملت عينة المدرسين والمدرسات على 30 % من مجتمع البحث وعددهم 235 مدرسا ومدرسة وتم تحليل محتوى ثلاث كتب بواقع 332 صفحة .

ومن أهم **النتائج** التي توصل إليه الباحث هي تحقيق 40 معيارا من وجهة نظر المدرسين والمدرسات و47 معيارا في تحليل المحتوى وجرى التركيز على الجوانب المعرفية بأسلوب السرد التاريخي للأحداث مع ضعف الجانب الوجداني والمهاري ،وتحقق معايير الإخراج الفني والمحتوى بحالة متوسطة، وإهمال معاير المقدمة والإعداد والتأليف والأهداف التربوية .

وتوصل الباحث إلى جملة من التوصيات أهمها:

-تدعيم الجانب الوجداني والمهاري .

-إعادة النظر بمقدمة الكتب والإعداد والتأليف والأهداف التربوية والسلوكية، وتضمينها بالكتب.

-إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية وفي مراحل دراسية أخرى.

- **دراسة الشهري(2014)**: بعنوان:"تقويم كتاب التاريخ في المرحلة الثانوية بنظام المقررات في ضوء معايير جودة الكتب بالمشروع الشامل لتطوير المناهج".

استهدفت الدراسة التعرف على مدى تحقق معايير جودة الكتب بالمشروع الشامل لتطوير المناهج في كتاب التاريخ في المرحلة الثانوية بنظام المقررات، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام قائمة معايير هذا المشروع بعد إعادة ترتيبها وتحكيمها ومن ثم تحليل الكتاب من خلال المجالات التالية: (الإخراج، الهداف، المحتوى، الصور والأشكال التوضيحية، النشطة التعليمية). واتبعت الباحثة في دراستها منهج تحليل المحتوى لمناسبته لأسئلتها، وقد توصلت الدراسة في **نتائجها** إلى أن:

– التقدير التقويمي للكتاب جاء بدرجة ضعيفة.

– اختلفت التقديرات على مستوى المجالات.

ومن خلال نتائج الدراسة قدمت الباحثة عددا من التوصيات التي من أهمها:

–تطوير محتوى كتب التاريخ بالمرحلة الثانوية بشكل عام في ضوء معايير المشروع الشامل لتطوير المناهج للحكم على جودة الكتب.

–الاهتمام بوضع الأهداف بداية كل وحدة وبداية كل درس، والعناية والدقة باختيار الصور والأشكال التعليمية وجعلها أكثر إثارة للمتعلم سواء بكتاب الطالب أو النشاط.

–الاهتمام بالمعايير التي لم تتوفر فيه بدرجة جيدة حتى تحقق الهدف الذي وضعت من أجله.

- **دراسة الدليمي(2013)**: بعنوان:" تقييم كتاب التاريخ للصف الأدبي من وجهة نظر المدرسين في محافظة بغداد".

هدفت الدراسة إلى تقييم كتاب التاريخ للصف السادس الأدبي من وجهة نظر المدرسين في محافظة بغداد. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي ومدرسات التاريخ في محافظة بغداد، والبالغ عددهم 955 مدرسا ومدرسة،وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغت 360 مدرسا ومدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من 65 فقرة موزعة على ستة مجالات هي:(مقدمة الكتاب والمظهر العام للكتاب، أهداف الكتاب، محتوى الكتاب، الوسائل التعليمية والتقييم).

وقد توصلت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

– أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لجميع مجالات كتاب التاريخ للصف السادس الأدبي جاءت مرتفعة.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المدرسين في محافظة بغداد عند مستوى(0.05 $\geq\alpha$).

تبعا لمتغير الجنس على الدرجة الكلية وفي جميع المجالات باستثناء مجال الإخراج الفني، ومحتوى

الكتاب ومجال وسائل التقييم في درجة تقييم كتاب التاريخ للصف السادس الأدبي تبعا لمتغير الجنس وكانت الفروق للصالح الإناث.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية في جميع المجالات في درجة تقييم كتاب التاريخ للصف السادس الأدبي من وجهة نظر المدرسين في محافظة بغداد، في جميع مجالات تقييم الكتاب باستثناء مجال وسائل التقييم فقد وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح درجة الماجستير.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعا لمتغير سنوات الخبرة في درجة تقييم كتاب التاريخ للصف السادس الأدبي من وجهة نظر المدرسين في محافظة بغداد في المجالات التالية: المحتوى، الأهداف، الوسائل التعليمية ووسائل التقييم وعلى الدرجة الكلية وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في بقية المجالات.

وجود فروق دالة إحصائيا على الدرجة الكلية نتيجة لسنوات الخبرة لصالح الفئة التي تقل خبرتها عن 5 سنوات.

- **دراسة الغامدي (2012):** بعنوان:"تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة".

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة". وذلك من خلال إعداد قائمة بالمعايير التي يمكن تقويم منهج العلوم المطور بالمرحلة الابتدائية في ضوئها , ومدى توافر قائمة المعايير في محتوى كتب العلوم المطورة للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية.

وخلصت **نتائج** الدراسة إلى ما يلي:

-التوصل إلى قائمة معايير خاصة بمحتوى كتب العلوم للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية تنسجم مع الخبرات والتجارب الدولية.

-توصلت الدراسة إلى تركيز محتوى كتب العلوم المطورة للصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائية على مجال العلم كطريقة استقصاء حيث بلغت نسبته67.4% في الكتب الثلاثة.

-وجود تدني في نسبة مجال العلم والتكنولوجيا ومجال العلم من منظور شخصي واجتماعي ومجال علوم الأرض والفضاء حيث بلغت نسبتها في الكتب مجتمعة على التوالي:5.2% و4.2%و3.5%.

-يعتبر مجال تاريخ العلم وطبيعته الأقل توافر في مجمل الكتب حيث بلغت نسبته 0.3% لم يرد هذا المجال في كتاب الصف الأول الابتدائي نهائيا.

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

-إعادة النظر في محتوى هذه الكتب بما يكفل ورود هذه المعايير.

-بناء برامج وتنفيذ دورات تدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لأن المحتوى يتطلب أن يكون المعلمين مؤهلين بقدر مناسب حيث لابد من إكساب المعلمين أساليب إدارة الحوار والمناقشة , أساليب إجراء التجارب والأنشطة، إستراتيجيات التعليم المبنية على الاستقصاء.

-استخدام طرائق التدريس الاستقصائية وتوفير الظروف اللازمة لنجاحه.

-تبصير معلمي العلوم بنتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت تعليم العلوم للاستفادة منها لأنهم هم المنفذون لعملية التطوير التربوي.

- **دراسة الشمري ومصطفى(2012):** بعنوان:" تقويم كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين".

حيث **هدفت** الدراسة إلى تقويم كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين للمدارس الصباحية لمحافظة بغداد، ولتحقيق ذلك أعد الباحثان أداة مكونة من

70 فقرة شملت ستة مجالات (مقدمة الكتاب، محتوى الكتاب، الوسائل التعليمية، الإخراج الفني للكتاب و التقويم وأنشطة الكتاب).

وتوصلت **نتائج** الدراسة إلى جوانب القوة والضعف في كتاب التاريخ، ومن جوانب القوة أن مقدمة الكتاب أعطت فكرة موجزة عن كل فصل من فصوله وتناسب عدد صفحاته مع الوقت المخصص لتدريسه وارتباط الوسائل التعليمية بالهداف التربوية للمادة وخلوه من الأخطاء المطبعية وانتهاء كل فصل بعدد كاف من الأسئلة التقويمية كما أن أنشطة الكتاب حثت الطلبة على الاستزادة من مصادر المعرفة.

أما جوانب الضعف فمنها أن مقدمة الكتاب لم تحتوي على توجيهات عامة وأساليب مقترحة لتدريسه ولم يتنوع الكتاب، فيما لم تتوفر في الخرائط عناصرها الأساسية ولم يحتوي الكتاب على قائمة بالخرائط والصور المستخدمة.

- **دراسة حسين (2011)** : بعنوان:" تقويم مستوى جودة الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) وفق المعايير العالمية (دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية)."

حيث هدف هذا البحث 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 الكتاب وتأليفه، الأساس السيكولوجي والتربوي للكتاب المادة العلمية للكتاب، النشطة والأساليب التعليمية، أساليب تقويم التلاميذ، لغة الكتاب وإخراجه، وبعد الدراسة والتحليل تم 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 إخراج الكتاب.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى توافق الكتب المدرسية مع المعايير العالمية للجودة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى توافق الكتب المدرسية مع المعايير العالمية للجودة تعزى لمتغير الاختصاص.

- **دراسة العوضي (2010):** بعنوان:" دراسة تقويمية تحليلية لكتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المعاصرة".

حيث **هدفت** هذه الدراسة إلى تقييم كتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المعاصرة، للكشف عن مدى مراعاة المؤلفين تطبيق المعايير العالمية في التأليف.

و تألفت عينة الدراسة الموضوعية في كتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي 2008-2009م، في طبعته الأولى الذي يحمل عنوان " التاريخ"، واستخدام الباحث منهج الوصف التحليلي المسحي في تقييم الكتاب مستخدما أداة قام بإعدادها ، وتأكد من صدقها وثباتها بالطرق العلمية المتبعة.

وقد أسفرت الدراسة عن **النتائج** التالية:

-تباين درجة مراعاة الكتاب لمعايير ومواصفات الكتاب الجدي إذ تحققت فيه معظم المعايير بدرجات متفاوتة فبعضها جيد وبعضها متوسط وبعضها الآخر ضعيف.

-أظهر الكتاب ضعفا في إشراكية الطالب في عرض المحتوى العلمي، وهذا يعني أن الكتاب يعاني من ضعف في توجيه الطلبة نحو المشاركة الفاعلة والحافزة على التعلم الذاتي، أما في مجال الصور والأشكال والرسومات ومجال الأنشطة فالكتاب يعتبر إشراكيا بامتياز، مما يعطي الطالب فرصا أكبر للتفكير التأملي والتعلم الذاتي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث ببعض التوصيات منها:

-اعتماد قائمة المعايير التي أعدها الباحث من طرف لجنة تأليف كتب الدراسات الاجتماعية في دولة الإمارات، وضرورة تحديثها استنادا إلى ما يصدر من دراسات وخبرات حديثة في مجال تأليف كتب

التاريخ خصوصا وكتب الدراسات الاجتماعية عموما.

-إعادة تأليف مقدمة كتاب التاريخ للصف العاشر حسب معايير هذه الدراسة.

-إعادة صياغة الأهداف التعليمية في مقدمة كل وحدة من وحدات كتاب التاريخ للصف العاشر والتخلص من التكرار فيها.

-مراجعة المحتوى من طرف المؤلفين للتخلص من الأخطاء المطبعية والتاريخية الموجودة فيه.

-زيادة عدد الأنشطة الجماعية للطلاب بشكل أكبر بما يتماشى مع واقع سوق العمل والاقتصاد الرقمي المعاصر.

- **دراسة الغول(2010)** بعنوان:" مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظة غزة" .

حيث **هدفت** الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية :

-ما مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظة غزة ؟

وتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- ماأهم معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي؟

- ما مدى توافر معايير الجودة في كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة ؟

وقد خلصت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

-تبين أن المستوى العام لجودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع من التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة بلغ (58,92 %) أي فوق المتوسط.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى جودة كتاب التاريخ

المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة تعزى لمتغيري الجنس ، مكان العمل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)في مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة تعزى لمتغير الجهة المشرفة (حكومة – وكالة) لصالح الحكومة.

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة تعزى لمتغير التفاعل بين جهة الإشراف والجنس، والفرق بين ذكور الحكومة وذكور الوكالة لصالح ذكور الحكومة ، ونجد أن هناك فروقا بين إناث الحكومة وإناث الوكالة لصالح إناث الوكالة.

- **دراسة بشير (2009):** بعنوان:" تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف الخامس، السادس، السابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظات شمال الضفة الغربية".

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف الخامس، والسادس، والسابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظات شمال الضفة الغربية، بالإضافة إلى تعرف علاقة متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وخبرة المعلم، والصف، وعدد مرات تدريس المادة) على تقويم كتب التربية الوطنية للصفوف الخامس، والسادس، والسابع، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بتحليل محتوى كتب التربية الوطنية للصفوف المذكورة، وجمعت البيانات اللازمة من خلال استبانة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الوطنية في محافظات شمال الضفة الغربية، والبالغ عددهم (819) معلماً ومعلمة. وتكونت عينة الدراسة من (246) معلما ومعلمة، أي ما يقارب (30%)

من مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى **النتائج** الآتية:

– إن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتب مبحث التربية الوطنية للصفوف الأساسية الخامس, والسادس, والسابع في محافظات شمال الضفة الغربية في جميع المجالات، قد أتت مرتفعة جداً، وبمتوسط (4.10) وانحراف معياري (0.44)، وبنسبة مئوية (82.0).

– أن درجة تحقيق المعايير الكلية لجميع الصفوف كانت (70.4%)، وهذه درجة مرتفعة، أما النتائج الكلية المتعلقة بالمحتوى لجميع الصفوف (74.1%)، وهي درجة مرتفعة.

وجاءت في المرتبة الأولى، أما النتائج المتعلقة بالأنشطة والأسئلة فكانت (70.5%)، وهي درجة مرتفعة، وجاءت في المرتبة الثانية، وفيما يتعلق بنتائج تنظيم المحتوى فكانت (67.4%)، وهي درجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الثالثة، والنتائج الكلية المتعلقة بطريقة عرض المحتوى، فحصلت على (56.2%) وهي درجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الرابعة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0,05) في درجة تقويم كتب مبحث التربية الوطنية للصفوف الأساسية (الخامس, السادس, السابع) في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والصف، وتدريس المادة، بينما وُجدت فروق تُعزى لمتغير الخبرة، ولصالح فئة الخبرة (6– 10) سنوات.

وبناءً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصى الباحث بما يلي:

– ضرورة إعادة إثراء كتب التربية الوطنية، فيما يخص وجود قائمة بالأهداف التعليمية لكل وحدة تعليمية.

– تضمين ملخصات مناسبة للأفكار الرئيسية بكل وحدة من وحدات كتب التربية الوطنية.

– ضرورة بدء كل وحدة بمقدمة تتضمن تعريفاتها.

– إدراج أسئلة ذات إجابة مفتوحة (إطلاق التفكير) ضمن أسئلة وتمارين دروس التربية الوطنية.

- **دراسة العرجا(2009):** بعنوان:" مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية ومدى اكتساب الطلبة لها".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي: لتحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي، وذلك لاستخراج قائمة المعايير من الاختبار لتحليل محتوى الكتاب في ضوئها. وكانت عينة الدراسة الموضوعية ممثلة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه' والعينة البشرية تمثلت في طلبة الصف الثامن الأساسي بمدارس جنوب محافظة غزة، محافظتي رفح وخان يونس باختيار عينة قصدية مكونة من شعبتين من كل مدرسة، وقد بلغ عدد الطلبة(562) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي.

وقد أسفرت **النتائج** عما يلي:

- تضمن موضوعات الفيزياء للمعايير العالمية لهذه المعايير للصف الثامن بنسبة 26.3%.
- تضمن موضوعات علوم الأرض للمعايير العالمية بنسبة 7.9%.
- تضمن موضوعات الأحياء للمعايير العالمية للصف الثامن بنسبة 31.2%.
- تضمن موضوعات الكيمياء للمعايير العالمية للصف الثامن بنسبة 34.5%.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فيها ولقد كانت الفروق لصالح المتوسط الافتراضي، أي أنه لا يصل إلى مستوى التمكن إلى مستوى إتقان (80%) وهذا يحقق الفرضية كليا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اكتساب المعرفة العلمية بين الذكور والإناث، ولقد كانت الفروق لصالح الإناث.

- **دراسة مراشدة (2007)بعنوان:**": تقويم كتاب التربية الوطنية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ".

حيث **هدفت** الدراسة إلى تقويم كتاب التربية الوطنية للصف التاسع الأساسي في الأردن من خلال الإطلاع على آراء المعلمين الذين يدرسون هذا الكتاب. ولتحقيق هذا الهدف طوّر الباحث مقياس لتقويم كتب التربية الوطنية وفق المنهج العلمي.

وتمثلت أهم **نتائج** الدراسة في أن :

-مستوى كتاب التربية الوطنية للصف التاسع الأساسي كان ضمن المستوى المتوسط بشكل إجمالي. - الأوساط الحسابية لستة مجالات من مجالات الكتاب جاءت في المستوى المتوسط.

- جميع فئات المعلمين ذكورا وإناثا من ذوي التخصصات المختلفة والخبرات المختلفة اتفقوا على النتائج، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى للجنس أو التخصص أو الخبرة.

- **دراسة الأشقر وعطوان(2007):** بعنوان:" مستوى جودة كتاب الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين".

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الجودة في أحد عناصر العملية التعليمية وهو الكتاب المدرسي لمادة الفيزياء وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين ،واشتملت عينة الدراسة على (80) معلما ومعلمة بمحافظات غزة ، وتم اختيارهم بطريقة طبقية وعشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة واستخدم الباحثان استبانة مكونة من (78) فقرة وزعت على أربع مجالات (الشكل العام-محتوى الكتاب -أسلوب كتابة المؤلف- خصوصية المادة) وتم التحقق من صدق الإستبانة وثباتها.

وتوصلت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

-المجال الأول المتعلق بالشكل العام والإخراج الفني ، احتل المرتبة الأولى لمستوى الجودة بوزن نسبي قدره (64.2%) ، يليه ثانيا المجال الثاني والمتعلق بمحتوى الكتاب بوزن نسبي(61.3%)

وجاء ثالث المجال الرابع والمتعلق بخصوصيات المادة بوزن نسبي (57.7%) وأخيرا جاءالمجال الثالث والمتعلق بأسلوب كتابة المؤلف بوزن نسبي(55.6%) .

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي ومعلمات الفيزياء للصف الحادي عشر علوم ، تعزى إلى جنس المعلم لصالح المعلمين الذكور.

- **دراسة خليفة وشبلاق (2007)**:بعنوان:" مستوى جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المرحلة في مدارس قطاع غزة".

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة حيث اعتمدت الدراسة على بناء أداة قياس وتقويم تتضمن أسس معايير الجودة للحكم على كتب المنهاج الفلسطيني الجديد للصفوف من (1–4) وذلك من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة الأساسية البالغ عددهم (53مشرفاًومشرفة) في مدارس الحكومة ووكالة الغوث وتضمنت الدراسة ستة مجالات هي:

– إعداد الكتاب وتأليفه

– الأساس السيكولوجي والتربوي للكتاب

– أساليب التقويم

_ المادة العلمية للكتاب

– الأنشطة والأساليب

– لغة الكتاب وإخراجه

وأوصت الدراسة ضرورة إعادة النظر في محتوى الكتب المدرسية المقررة على هذه الصفوف، والتغلب على أهم نواحي الضعف والقصور، والتي كان من أهم أسبابها عدم تجريب الكتاب المدرسي قبل تعميمه وعدم التوافق بين المحتوى وعدد الحصص المقررة .

- **دراسة دياب (2006)**:بعنوان:" تطوير أداة لقياس الكتاب المدرسي وتوظيفها لقياس جودة كتب الرياضيات في المنهاج الفلسطيني".

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة كتب الرياضيات في المنهاج الفلسطيني حيث اعتمد الباحث في دراسته هذه على بناء أداة وظفها في تقويم كتب الرياضيات المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا (4- 5- 6) معتمداً على آراء معلمي العينة التي بلغ عددها (60) معلماً. وبهدف مساعدة فاحصي الكتب المدرسية للوصول إلى تقدير موضوعي وشامل لجودة الكتاب المدرسي ، وتضمنت البطاقة أربعة جوانب هي :

-تقدير كفاية المؤلف، ووجهة نظره التربوية.

-تقدير بعض الأمور الخاصة بكتب الرياضيات.

- تقدير محتوى الكتاب ومادته الدراسية وأسلوب عرضها وتنظيمها.

- تقدير شكل الكتاب وإخراجه.

ومن أهم **النتائج** التي توصلت إليها الدراسة أن هناك إجماع لوجهات نظر المعلمين والمعلمات بأن معظم فقرات المحتوى كانت دون المستوى المقبول ويعزو الباحث أن سبب ذلك يعود إلى أن هذه الكتب في طبعتها الأولى لم يدرب المعلمون على طرائق التدريس والتعامل مع الموضوعات الحديثة في المنهاج.

وقد أوصت الدراسة ضرورة تطبيق قائمة معايير جودة الكتاب المدرسي على عينة أخرى من الكتب المدرسية المقررة في المنهاج الفلسطيني للحكم على جودتها .

- **دراسة عليمات (2006)** :بعنوان:" تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن".

هدفت الدراسة إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن ، وبناء نموذج مقترح لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية ، ولأجل تحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت ثلاث أدوات هي: قائمة المعايير العالمية للكتاب المدرسي، وأداة تحليل المحتوى ، وفق للمعايير والعالمية ، والإستبانة المعيارية، وتكونت عينة الدراسة من 284

معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن ، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية ، ومن كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية للعام الدراسي2004/2003 في الأردن.

في ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر بكتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن وتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية والتغلب على أهم نواحي الضعف والقصور فيها .

- **دراسة جامل (1998):بعنوان:**" واقع تأليف كتب المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية".

هدفت الدراسة التعرف على واقع تأليف كتب المواد الاجتماعية ، وبالتحديد كتب الجغرافيا بمرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية ، ومدى التزام المؤلفين بالأسس العلمية والمعايير الواجب توافرها في تلك الكتب ، بالإضافة لتقدير قائمة بالمعايير الواجب توافرها في تلك الكتب.

واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدما استبانة من إعداده للوقوف على آراء المعلمين ، وبطاقة تقويم –من إعداده أيضا– لدراسة كتب الجغرافيا في ضوءها.

وتمثلت عينة الدراسة في 150 معلما ممن لديهم خبرة تدريس الجغرافيا في محافظة صنعاء.

وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

–أظهرت **النتائج** الخاصة بالمحور الأول (لتأليف والشكل الإخراج) أن الكتب المدرسية لمقرر الجغرافيا في التعليم الأساسي لا تلتزم الأسس العلمية من حيث التأليف والشكل والإخراج ، فالتأليف لا يعتمد الإعلانات والمسابقات ، والورق رديء ، وتوجد أخطاء مطبعية كثيرة في الكتاب بالإضافة إلى عدم كفاية الخرائط.

-أظهرت نتائج المحور الثاني :(المحتوى والوسائل والأنشطة) عدم حداثة المادة العلمية وعدم دقتها وخاصة في الجغرافيا البشرية.

-أظهرت نتائج المحور الثالث (تنظيم المحتوى) عدم الالتزام بتنظيم محتوى الكتب بشكل علمي.

-أظهرت نتائج المحور الرابع: (التقويم) عدم التزام الكتب بالأسس العلمية للتقويم الجيد وعدم ارتباط أسئلة التقويم بالمحتوى أحيانا.

-كما أظهرت نتائج بطاقة التحليل اتفاقا مع نتائج الإستبانة الموجعة للمعلمين إلى حد كبير.

- **دراسة العطيوي (1995):** بعنوان :" تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الأساس الاجتماعي ".

هدفت الدراسة إلى تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في إربد، في ضوء معايير الأساس الاجتماعي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأدوات الدراسة هي بطاقة تحليل واستبانة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (199) معلماً ومعلمة تابعين لمديرية التربية والتعليم في إربد، بالإضافة لكتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن، وأهم **نتائج** الدراسة :

- أن عدداً كبيرا من معايير الأساس الاجتماعي متوفر في كتب التربية الاجتماعية والوطنية.

- أن المعلمين على معرفة كبيرة بغالبية الأساس الاجتماعي.

- هناك فروق في معرفة المعلمين، تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمؤهل، وكانت جميعها لصالح الذكور من بين المؤهلات العالية.

- **تعليق على الدراسات العربية:**

-**فيما يخص الأهداف:** يتشابه هدف هذه الدراسة من حيث تقويم الكتاب المدرسي وقياس جودته مع دراسات كل من دراسة الصائغ(2018)، وجودة وحرب(2017)، وخماس(2016)، واللبان(2016)،

وعلي(2015)، والتونسي وحاجي(2015)، و الربيعي(2015)، والبلوي والعزي(2014)، وشناوه(2014)، والشهري(2014)، والدليمي(2013)، والغامدي(2012)، والشمري ومصطفى(2012)، وحسين(2011)، والعوضي(2010)، والغول(2010)، والعرجا(2009)، وبشير (2009)، ومراشدة (2007)، وخليفة وشبلاق(2007)، والأشقر وآخرون(2007)، وعليمات(2004)، ودياب(2004)، والعطيوي(1995).

ويختلف من حيث الهدف مع دراسة الحروب(2016)، وجامل(1998) واللتان هدفتا إلى تحليل محتوى الكتاب المدرسي.

أما من حيث المادة الدراسية فتتشابه الدراسة الحالية في دراسة مادة التاريخ مع دراسة خماس(2016)، ودراسة كل من الحروب(2016)، والبلوي والعزي(2014)، و شناوة(2014)، والشهري(2014)، والدليمي(2013)، والشمري ومصطفى(2012)، والعوضي(2010)، والغول(2010)، وعليمات(2004)، وجامل(1998)، والعطيوي(1995). وتختلف في دراسة مواد أخرى غير مادة التاريخ مثل دراسة كل من الصائغ(2018)، وجودة وحرب(2017)، واللبان(2016)، وعلي(2015)، والتونسي وحاجي(2015)، و الربيعي(2015)، والغامدي(2012)، وحسين(2011)، وبشير (2009)، والعرجا(2009)، ومراشدة (2007)، وخليفة وشبلاق(2007)، والأشقر وآخرون(2007)، ودياب(2004).

-**فيما يخص المنهج المتبع:** اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنه الأنسب، وكذلك باقي الدراسات مثل دراسة كل من الصائغ(2018)، وجودة وحرب(2017)، وخماس(2016)، و دراسة الحروب(2016)، واللبان(2016)، وعلي(2015)، والتونسي وحاجي(2015)، و الربيعي(2015)، والبلوي والعزي(2014)، وشناوه(2014)، والشهري(2014)، والدليمي(2013)، والغامدي(2012)، والشمري ومصطفى(2012)،وحسين(2011)،والعوضي(2010)،والغول(2010)، والعرجا(2009)،

وبشير(2009)، ومراشدة (2007)، وخليفة وشبلاق(2007)، والأشقر وآخرون(2007)،وعليمات(2004)، وديباب(2004)، وجامل(1998)، والعطيوي(1995).

-فيما يخص العينة المقصودة:

تشابهت هذه الدراسة من حيث العينة المتمثلة في أساتذة ومفتشي المواد مع دراسة الصائغ (2018)، ودراسة علي(2015)، ودراسة البلوي والعزي (2014)، ودراسة الشمري ومصطفى (2012)، ودراسة الغول(2010)، ودراسة الأشقر وآخرون(2007).

واختلفت في العينة مع دراسة جودة وحرب(2016)، ودراسة خماس(2016)، واللتان كانت عينتهما المعلمين والكتب المدرسية ، كما اختلفت مع دراسة كل من الحروب(2016)، ودراسة الربيعي(2015)، ودراسة الشهري(2014)، ودراسة شناوه(2014)، ودراسة الغامدي(2012)، ودراسة العوضي(2010)، هذه الدراسات قامت بتقويم وتحليل الكتب المدرسية فقط.

كما اختلفت مع دراسة اللبان(2016)، ودراسة الدليمي(2013)، ودراسة حسين(2011)، ودراسة بشير(2009)، ودراسة مراشدة(2007)، ودراسة دياب(2004)، ودراسة عليمات(2004)، ودراسة جامل(1998)، ودراسة العطيوي(1995)، التي تمثلت عينتها في المعلمين فقط (بمختلف مستوياتهم: ابتدائي،متوسط، ثانوي).

كما اختلفت مع دراسة العرجا(2009) وتمثلت عينتها في الكتاب المدرسي بالإضافة إلى طلبة المرحلة الأساسية. واختلفت مع دراسة التونسي وحاجي(2015) حيث تمثلت العينة في الطلاب والمعلمين والمشرفين في المرحلة الثانوية.

كما اختلفت مع دراسة خليفة وشبلاق(2007) وكانت العينة المشرفين فقط.

-فيما يخص الأدوات المستخدمة:

تشابهت الدراسة في استخدام استبانة لتقويم وقياس جودة الكتاب مثل دراسة كل من الصائغ(2018)، وجودة وحرب(2017)،وخماس(2016)، واللبان(2016)، وعلي(2015)، والتونسي وحاجي(2015)، والبلوي والعزي(2014)، وشناوه(2014)، والدليمي(2013)، والشمري ومصطفى(2012)، وحسين (2011)، والغول(2010)، ومراشدة (2007)، والأشقر وآخرون(2007)، وجامل(1998).

واختلفت مع دراسة كل من الحروب(2016)،والربيعي(2015)، ودراسة الشهري(2012)، ودراسة الغامدي(2012) والعوضي(2010) والعرجا(2009)، التي اعتمدت شبكة لتحليل المحتوى.

كما اختلفت مع دراسة عليمات(2004)، ودراسة العطيوي(1992)، اللتان اعتمدتا أداتين (شبكة تحليل المحتوى+ استبانة للتقويم). أما دراسة مراشدة(2007)، ودراسة خليفة وشبلاق(2007)، ودراسة دياب(2004)، فقد قام أصحابها ببناء أداة لتقويم الكتاب المدرسي ثم تجريبها على هذه الكتب والمناهج.

6-3-الدراسات الجزائرية:

- **دراسة طاهري (2017):** بعنوان:" تقويم الكتاب المدرسي لمادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا السنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة".

حيث **هدفت** هذه الدراسة موضوع تقويم الكتاب المدرسي لمادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، وإلى الكشف عن مدى ترجمة الكتاب المدرسي للمعايير الأساسية في تأليف الكتب المدرسية المتمثلة في(الجانب اليداغوجي، الجانب المادي، والجانب الاجتماعي-الثقافي) من وجهة نظر أساتذة المادة لنفس المستوى.

وللكشف عن ذلك تم استخدام استبيان لتقييم الكتب المدرسية كأداة أساسية للدراسة، **والنتائج** المستخلصة بعد تطبيق الاستبيان أظهرت تحقق بعض المعايير وغياب أخرى رغم أهميتها.

- **دراسة بن عمور وملال(2017):** بعنوان:" معايير تصميم الكتاب المدرسي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة ".

وقد **هدفت** هذه الدراسة إلى التعرف على معايير تصميم الكتاب المدرسي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي من وجهة نظر الأساتذة ، وقد خصت الدراسة كتاب المواد العلمية المدمج(الرياضيات والتربية العلمية) للجيل الثاني الذي تم العمل به خلال الموسم الدراسي 2017/2016م، حيث قامت الباحثتان ببناء استبيان يتكون من أربعة مجالات تعتبر معايير لبناء الكتاب المدرسي، حيث تم تطبيقه على عينة قوامها 50 أستاذا وأستاذة بولاية الشلف من اجل إجراء دراسة تقييمية لكتاب المدرسي وفقا لهذه المعايير المتمثلة في كل من (الإخراج الفني للكتاب، محتوى الكتاب، الوسائل التعليمية، أنشطة التقويم)، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات أسفرت **نتائج** الدراسة على أن :

– مستوى جودة الكتاب المدرسي وفقا لهذه المعايير متوسط.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الكتاب المدرسي للمواد العلمية تبعا لسنوات الخبرة في التدريس للأساتذة.

- **دراسة بن بسعي(2016):** بعنوان:" مدى تطابق كتاب الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي مع معايير شبكة تقويم الكتب المدرسية "

حيث **هدفت** هذه الدراسة إلى تبيان مدى تطابق كتاب الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي مع معايير شبكة تقويم الكتب المدرسية، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت عينة الدراسة في كتاب الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي طبعة (2015–2016)، وقد تم تقييم الكتاب من خلال تطبيق تقويم الكتب المدرسية التي تم اعتمادها من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة بالمعهد الوطني للبحث في التربية، حيث تكونت هذه الشبكة من ثلاث جوانب وهي الجوانب البيداغوجية ، الاجتماعية–الثقافية والتقنية.

وخلصت **النتائج** إلى أن الكتاب لا يتطابق مع معظم ما جاء في المنهاج ودفتر الشروط البيداغوجي. وعليه هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في كل هذه الجوانب بما يتلاءم مع هاتين الوثيقتين.

- **دراسة بوزيد(2015):بعنوان:**" تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين".

حيث **هدفت** الدراسة إلى تقويم كتب التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بمدارس مدينة المسيلة، وقد اعتمد الباحث في دراسته على استبانة لتقويم الكتاب المدرسي ضمت 67 بنداً من إعداده وتضمنت بعض معايير تقويم الكتاب المدرسي (الإخراج الفني للكتاب وعرضه ، المحتوى ،أساليب التقويم)وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت عينة الدراسة في 174 معلما ومعلمة اختير أفرادها بطريقة عشوائية .

وتمثلت **نتائج** الدراسة في ما يلي:

-يسهم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنتين الثالثة والرابعة ابتدائي في تحقيق كفاءات مادة التاريخ بدرجة متوسطة.

-يسهم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي في تحقيق كفاءات مادة التاريخ بدرجة عالية.

-يتوفر الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي المعايير العالمية من حيث الإخراج الفني للكتاب وإخراجه ، المحتوى ، أساليب التقويم بدرجة متوسطة.

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام أكثر بالكتاب المدرسي إعدادا وإخراجا وتقويما، في جميع مراحل التعليم ولجميع المواد بصفة دورية .

- **دراسة بشيري(2014):بعنوان:**" مستوى جودة كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الرابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة بمدارس مدينة بسكرة".

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الرابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة بمدارس مدينة بسكرة.

حيث اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي واستخدمت شبكة تقييم الكتب المدرسية المعدة من طرف المعهد الوطني للبحث في التربية لسنة 2010 كأداة للدراسة .

وتمثلت **نتائج** الدراسة في:

-وجود مستوى جودة قدر بـ (58.29%) وهي نسبة فوق المتوسط.

وأوصت الدراسة بضرورة :

-العمل على توفير الإمكانات المادية(المسهلات البيداغوجية).

-تبني الجودة في كافة جوانب المعلية التعليمية التعلمية.

-إشراك كافة الفاعلين المجال التربوي في تصميم الكتاب المدرسي والمقررات التعليمية الخاصة بالمواد الدراسية.

- **دراسة طاهري سنة 2011 بعنوان:**" تقويم الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية دراسة تقييمية تحليلية لكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط".

حيث **هدفت** الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

-هل يوجد تطابق بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وبين شبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية؟

-هل يوجد تطابق في الجانب البيداغوجي بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وبين شبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية؟

-هل يوجد تطابق في الجانب الاجتماعي الثقافي بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وبين شبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية؟

–هل يوجد تطابق في الجانب المادي بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وشبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية؟

– هل يوجد تطابق في الجاني الإشهاري بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وبين شبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية؟

وقد اعتمدت الباحثة على استبانة لاستطلاع آراء الأساتذة بالإضافة إلى الشبكة التقييمية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية.

وخلصت إلى **النتائج** التالية:

–يوجد تطابق في الجانب البيداغوجي بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وبين شبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية بتقدير متوسط.

–يوجد تطابق في الجانب الاجتماعي الثقافي بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وبين شبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية بتقدير متوسط.

–يوجد تطابق في الجانب المادي بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وبين شبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية بتقدير مرضٍ.

– يوجد تطابق في الجاني الإشهاري بين الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وبين شبكة تقييم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية بتقدير متوسط.

- **دراسة درداش (2008) بعنوان:**" تقويم الكتاب المدرسي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط".

وقد **هدفت** الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية :

-هل روعيت في تأليف الكتاب المدرسي محل الدراسة خصائص القارئ؟

-هل روعيت الخصائص البيداغوجية للتأليف؟

-هل روعيت في مضمون هذا الكتاب الهيكلة الجيدة والمطابقة للواقع التربوي؟

-هل روعيت في تأليف الكتاب توجهات المنهاج الدراسي؟

-هل أُخذت العلاقة بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ بعين الاعتبار؟

-هل روعي في تأليف الكتاب المدرسي المحيط الاجتماعي؟

-هل أُخذت الخصائص المادية (التجليد ، الترقيم ، الوزن ،..الخ) أو ما يعرف بالجاني الشكلي بعين الاعتبار ؟

وخلص الباحث إلى **النتائج** التالية :

-روعي في تأليف الكتاب محل الدراسة (سن التلميذ ، قيَمِه ،ذكائه) ولم تراعى خاصية استقلاليته.

-الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لم يراعي الخصائص البيداغوجية للتأليف.

-الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط يراعي المحتوى سواء من ناحية الهيكلة العلمية أو المطابقة مع المنهاج الدراسي أو المطابقة مع واقع التلميذ.

-الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لم يراعي الإستراتيجيات العلمية والسياق المتبع في التعليم.

-الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط يراعي المطابقة بينه وبين دليل الأستاذ.

–الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لم يُراعى في تأليفه قيم وكذا قدرات المجتمع .

– روعي في تصميم الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط احترام الترقيم والمقاسات والمقروئية التقنية، ولم تراعى فيه جودة التجليد وتركيب الصفحات والألوان المستخدمة.

- **دراسة لالوش (2007):** بعنوان:" تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات في ولاية الجزائر".

حيث **هدفت** الدراسة إلى معرفة : –

مدى توافر المعايير العالمية في الكتب المدرسية مادة التاريخ السنة الأولى ، الثانية و الثالثة من التعليم المتوسط من حيث التأليف(المقدمة) ، المحتوى ، وسائل الإيضاح ، لغة الكتاب ، وأسلوب عرضه ، الإخراج والتقويم. –مدى مطابقة العناصر المفاهيمية المستهدفة في الكتاب المدرسي السنة الأولى ، الثانية والثالثة من التعليم المتوسط مع العناصر المفاهيمية الواردة في منهاج التاريخ المقرر من طرف وزارة التربية الوطنية .

– مدى تجسيد كتاب التاريخ السنة الأولى ، الثانية والثالثة من التعليم المتوسط المقاربة بالكفاءات.

حيث استعانت الباحثة بأداتين هما:

–شبكة تحليل المحتوى.

–استمارة تقويم الكتاب المدرسي.

وقد خلصت **النتائج** إلى:

– عدم توفر الكتاب المدرسي مادة التاريخ للسنة الأولى ، الثانية والثالثة من التعليم المتوسط على المعايير العالمية .

-لا يوجد تطابق كلي بين العناصر المفاهيمية الواردة في منهاج التاريخ المقرر من طرف وزارة التربية الوطنية بالجزائر والعناصر المفاهيمية الواردة في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ السنة الأولى ، الثانية والثالثة من التعليم المتوسط.

- لا يجسد الكتاب المدرسي مادة التاريخ للسنة الأولى من التعليم المتوسط المقاربة بالكفاءات.

- **تعليق على الدراسات الجزائرية:**

-**فيما يخص الأهداف:** يتشابه هدف هذه الدراسة من حيث تقويم الكتاب المدرسي وقياس جودته مع دراسات كل من دراسة بوزيد(2014)، ودراسة لالوش(2007) حيث هدفت إلى تقويم كتاب التاريخ، أما دراسة كل من طاهري(2017)، ودراسة بن عمور وملال(2017)، وبشيري(2014)، ودراسة طاهري(2011)، ودراسة درداش(2011) فتمثلت المواد في اللغة العربية والعلوم والفيزياء. أما دراسة بن بسعي (2016) فهدفت إلى معرفة مدى تطابق كتاب الرياضيات مع شبكة تقويم الكتب المدرسية من عدة جوانب.

-**فيما يخص المنهج المتبع:** فقد استخدمت جميع الدراسات الجزائرية المقترحة المنهج الوصفي كونه الأنسب لهذه الدراسات.

-**فيما يخص العينة المقصودة:** فتشابهت الدراسة في عينة أساتذة التعليم الابتدائي مع دراسة بوزيد(2014)، ودراسة بشيري(2014)، ودراسة بن عمور وملال(2017).

واختلفت في نوع العينة مع دراسة كل من دراسة طاهري(2017)، ودراسة درداش(2011) ،و دراسة طاهري(2011)، ودراسة لالوش(2007)، التي تمثلت العينة فيها في أساتذة التعليم المتوسط.أما عينة دراسة بن بسعي(2016) فتمثلت غ في كتاب الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي(تحليل محتوى).

-**فيما يخص الأدوات المستخدمة:** تشابهت الدراسة الحالية في استخدام استبانة لتقويم الكتاب المدرسي مع دراسة طاهري(2017)، ودراسة بن عمور وملال(2017)، ودراسة بوزيد(2014)، ودراسة طاهري(2011)، ودراسة ددرداش(2008).

واختلفت مع دراسة بشيري(2014)، ودراسة لالوش(2007)، اللتان استخدمتا استبانة إضافة على شبكة تقويم الكتب المدرسية المعتمدة من طرف المعهد الوطني للبحث في التربية. واختلفت مع دراسة بن بسعي (2016) الذي التي استخدمت شبكة تقويم الكتب المدرسية.

-أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة عامة:

قدمت الدراسات السابقة للباحث فوائد عديدة منها:

- توصل الباحث من خلال مراجعة هذه البحوث والدراسات السابقة، إلى بلورة وصياغة مشكلة الدراسة وفرضياتها.

- التأكد من أهمية الدراسة الحالية ، كونها الوحيدة(محليا)، التي تناولت قياس جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط من وجهة أساتذة ومفتشي المادة، حسب علم الباحث.

- تحديد وبناء الإطار النظري للدراسة.

- معرفة الأدوات والأساليب الإحصائية المناسبة التي يمكن الاستعانة بها في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها .

- كما استفاد الباحث من هذه الدراسات من خلال مقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

- كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء استبانة لقياس جودة الكتاب المدرسين وتطبيقها في دراسته.

-وضع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة عامة:

تتفق الدراية الحالية مع الدراسات السابقة من حيث (التحليل والتقويم)، وإن اختلفت في اختيار معايير التقويم متمثلة في قياس جودة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ من خلال اقتراح استبانة لهذا الغرض مكونة من ست مجالات. كما اتفقت مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

وقد تعددت العينات وتنوعت من دراسة إلى أخرى ، ولكن أغلبها مس فئة المدرسين الذين يستخدمون الكتب المدرسية كأدوات مساعدة لعملية التعليم، كما مست جميع الأطوار التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي). ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال الوقوف على مستوى جودة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوس

الفصل النظري الأول: الجودة التعليمية ومعاييرها

تمهيد

المجور الأول: الجودة التعليمية

1-2- مفهوم الجودة

1-2- بعض المفاهيم المتعلقة بمفهوم الجودة

1-3- التطور التاريخي لمفهوم الجودة

1-4- رواد الجودة

1-5- مفهوم الجودة التعليمية

1-6- أسباب الأخذ بمفاهيم الجودة في التعليم

1-7- مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات التربوية

1-8- فوائد الجودة التعليمية

1-9- مبادئ الجودة التعليمية

1-10- سمات الجودة التعليمية

1-11- أهمية الجودة التعليمية

1-12- أهداف الجودة التعليمية

1-13- جودة المناهج

1-14- مجالات تطبيق الجودة التعليمية

1-15- بعض تجارب عالميا وعربيا في تطبيق الجودة التعليمية

المحور الثاني: معايير الجودة

2-1-مفهوم المعيار

2-2-بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم المعيار

2-3-النشأة التاريخية للمعايير

2-4-معايير الجودة التعليمية

2-5-المستويات المعيارية

2-6-أهمية المعايير

2-7-بناء المعايير وإعدادها

2-8-شروط بناء وصياغة المعايير

2-9-المعايير الواجب توافرها في منهاج الدراسات الاجتماعية

خلاصة الفصل

تمهيد:

مع تحول مفهوم الجودة من المجال الصناعي والتجاري، إلى المجالات الأخرى كالصحة والتربية، ازدادت أهميته هذا المفهوم، خاصة في الآونة الأخيرة مما جعل الدول والمؤسسات التربوية والتعليمية ، تعطي أهمية له وتجعله معيارا للحكم على الناتج التعليمي ومخرجاته.

وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على مفهوم الجودة عموما والجودة التعليمية بالخصوص أهميتها ، فوائدها، أهدافها، مجالات تطبيقها مع ذكر بعض التجارب في تطبيقها هذا في المحور الأول، ثم في المحور الثاني نتحدث عن معايير الجودة نشأتها، مستوياتها أهميتها، مع التطرق للمعايير الواجبة في مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية ومنها كتب التاريخ.

1-الجودة:

1-1-مفهوم الجودة:

1-1-1-: مفهوم الجودة لغة :Concept of Quality:

بمعنى الشيء الجيد، وهي مصطلح لغوي يطلق على من كلف بعمل فأجاده ومصطلح الجودة في القرآن الكريم متمثل في لفظ الجياد في الآية الحادية والثلاثين من سورة(ص) في قوله تعالى "إذ عرض عليه بالعشي الصافنات الجياد "حينما عرض على(سليمان عليه السلام)عشية يوم من الأيام (بعد العصر) الخيل الصافنات أي الواقفة على طرف الحافر كناية عن النشاط والحيوية والقوة والتأهب للانطلاق والانقياد بفارسها. أما لفظ (الجياد) فيعني الجيدة في الجري والانقياد التي تؤدي ما يطلب منها بصورة جيدة وانطلاقاً من هذا الوصف القرآني المجيد للخيل وقوفاً وانطلاقا أطلق لفظ جواد على الحصان لما يمتاز به من جري سريع قوي بصورة جيدة".(جرادة، 2004، ص14).

وهو مصطلح لغوي يطلق على من كلف بعمل فأجاده، والجودة في أصلها اللغوي مأخوذة من جود، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده أي صار جيدًا، وأجاد أي أتى بالجيد من القول أو الفعل . ويقال أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله يجود جودة.(ابن منظور، 2003،ص 254-ص255).

والتي تعني " Qualities " باللاتينية (Quality) وأيضًا يرجع مفهوم الجودة إلى طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة، وقديمًا كانت تعني الدقة والإتقان من خلال التصنيع للآثار التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر.

وجاء في (جامعة القدس المفتوحة، 2007، ص13) حسب قاموس ويبستر(webster) إلى أن مفهوم الجودة يشير إلى : درجة التميز أو التفوق.

1-1-2-: الجودة اصطلاحا: أما المعنى الاصطلاحي للجودة فقد تعددت أشكاله و لا يزال يكتنفه بعض الغموض، يقول (Ellis) "الجودة بحد ذاتها تعبير غامض إلى حد ما ، لأنها تتضمن دلالات تشير إلى المعايير والتمييز على حد سواء "

-تعرف الجودة بأنها:" نوع من الكمال والثبات حيناً، أو هي مطابقة للمواصفات حيناً آخر، وقد اعتبرت ملائمة الغرض الذي يمكن أن يعني إما تلبية شروط أو مواصفات الزبون أو أهداف ومهام العمل أو الوظيفة"(دوهيرتي،1999،ص12).

-كما أنها" :معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفا نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن".(الزواوي، مرجع سابق، ص34).

-كما تعرف بأنها" :الكفاءة والفعالية معا .وذلك لأن الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة من أجل الحصول على نواتج جيدة والفعالية في أبسط معانيها تعني تحقيق الأهداف والمخرجات".(عليمات،2004،ص82).

وكما تم تعريفها بأنها" تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما، بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمنًا، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما، تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد". (وزارة التربية والتعليم بمكة المكرمة، 2005).

ويتعدى مفهوم الجودة إلى:" جودة المنتج نفسه ليشمل جودة الخدمات وجودة الاتصال وجودة المعلومات وجودة الأفراد وجودة الإجراءات وجودة الإشراف وجودة المنظمة ككل".(William and Harriet, 1983,p50)

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يرى الباحث أن الجودة عملية تسعى لوضع

معايير محددة غاية في الدقة والتمييز والإتقان لكل مجال من المجالات . كما تعبر عن درجة الدقة والتألق والتميز مقارنة مع المعايير الموضوعة من منظور المستفيد.

1-2-بعض المفاهيم المتعلقة بمفهوم الجودة:

-**إدارة الجودة الشاملة:** جاء في(الدراركة، 2008، ص18) حسب (Buharat Wakhlu) على أنها:" التفوق في الأداء لإسعاد المستهلكين عن طريق عمل المديرين والموظفين مع بعضهم البعض من أجل تزويد المستهلكين بجودة ذات قيمة من خلال تأدية العمل الصحيح وبالشكل الصحيح ومن المرة الأولى وفي كل وقت"..

-**الاعتماد:** هو تلك العملية المستمرة من التقويم والمراجعة التي تمكن المؤسسة من العمل في ضوء مجموعة من المعايير المحددة، وتعرف الموسوعة الدولية للتعليم العالي بأنه: الاعتراف العلني لمدرسة ما، أو معهد، أو كلية أو جامعة، أو برنامج دراسي، متخصص، تتوافر فيه مؤهلات ومعايير تعليمية معينة معترف بها رسميا، ويتضمن الاعتراف تقويما علميا مقبول الجودة لمؤسسات التعليم أو البرامج، يهدف إلى التطوير والتشجيع نحو الأفضل لهذه البرامج باستمرار.(العجرش، 2015، ص19).

-**التميز:** " إن كلمة تميز أصلها كما تقرر القواميس (ميَز) ويقال تميزوا أي ساروا في ناحية وانفردوا. وامتاز الشيء بدا فضله على غيره. والتميز اصطلاحا حالة من التفوق وامتلاك الفرد المقوم الأساسي لجودة معينة وحصوله على درجات نادرة. تختلف الجودة عن التميز في أن الأولى تشمل جميع جوانب المؤسسة، بينما الثاني على جانب معين أو أمر دون آخر. ويقصد بالتميز إذن (Excellence) أن يعني بجانب محدد من جوانبه الشاملة".(طعيمة وآخرون،2006، ص ص20-21).

-**ضبط الجودة:** يشير هذا المفهوم إلى تصميم معايير مخططة من واقع خصائص تصميم المنتج التعليمي وتنفيذ سلسلة من القياسات المخططة للتفتيش والفحص والاختبار والمقارنة بالمعايير، وذلك للتأكد من التوافق مع المواصفات واتخاذ إجراءات تصحيحية ومانعة للخطأ أو الانحراف، وبعبارة أخرى

يقصد بضبط الجودة التأكد من أن العمل قد تم بالطريقة التي حددت من قبل الخطة، إذا حدث انحراف عن المعايير الموضوعة فإن ذلك يحتاج إلى إجراءات معينة لتصحيح هذا الانحراف أي أن الضبط يتم بعد إتمام العمل، وإن الضبط هو تقييم لما تم من العمل ومقارنة ذلك بالمعايير.(أوزي، 2005، ص42).

-**ضمان الجودة:** ويعنى تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة، والتي تتضمنها المعايير التي تضعها منظمات الاعتماد.

-**رقابة الجودة:** "وتشمل الجهود اللازمة لتحقيق الجودة والحفاظ على استمرارية جودة مرتفعة للمنتجات والخدمات المزمع استخدامها. بمعنى أنها الجهود المبذولة لضمان صلاحية المنتج وهذه الصلاحية يتم قياسها وفقا لمواصفات ومحددات معينة."(طعيمة وآخرون، مرجع سابق، ص20).

-**ثقافة الجودة:** وهي تشير إلى أنماط متكاملة ومقبولة من الجودة (أساسيات الجودة) التي توجد في ثقافة المؤسسة والنظم الإدارية بها. وتعتبر كل من التوعية والالتزام بالجودة في التعليم العالي مع تبني ثقافة إعلان الحقائق وكفاءة الإدارة(من خلال إجراءات ضمان الجودة) هي مقومات ثقافة الجودة في أي مؤسسة تعليمية.(إمام و أحمد، 2012، ص19).

-**الجودة الشاملة:** يقصد بالجودة الشاملة بأنها: " مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن مضمون التربية وحالتها بما في ذلك أبعادها المختلفة التي تشمل :المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة و التفاعلات المستمرة المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع"(خالد، 2006، ص26).

-**الآيزو 9000:** أصدرت المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس سنة 1987 سلسلة من المواصفات العالمية المعروفة بالآيزو 9000 وهي الحروف الأولى من : Standardisation organisation international)) وتعني المنظمة الدولية لتوحيد القياس، وتهدف إلى رفع مستويات القياس ووضع

المعايير والأسس والاختبارات من أجل تشجيع تجارة السلع والخدمات على المستوى العالمي.(بوهناف، 2016، ص68).

وقد تم تعديل مجموعة المواصفات التعاقدية للآيزو 9000 ISO وبأجزائها الثلاثة (9001، 9002، 9003) وحلت محلها المواصفة الجديدة 9000 ISO إصدار عام 2000، وهذه المواصفة تجمع كافة متطلبات نظام الجودة في خمس متطلبات رئيسية يضم كل منها مجموعة من العناصر، وتأخذ في صياغتها نموذج يعتمد على دائرة ديمنغ Deming للتحسين وهي حسب (علوان، 2009، ص190):

-التخطيط.

-التنفيذ.

- الاختبار.

- التحسين.

-**المعايير**: عبارة عن اتفاقيات موثقة تحتوي على مواصفات فنية ومعايير أخرى دقيقة يتم استخدامها بشكل ثابت كقواعد أو تعليمات أو تعريفات لخصائص للتأكد من أن المواد والمنتجات والعمليات والخدمات تتناسب مع الغرض الذي تنتج من أجله.(علوان، نفس المرجع، ص218).

-العلاقة بين الجودة والإتقان:

الجودة تعبير حديث يتضمن دلالات تشير إلى المعايير والتميز، وهناك من يوحد بين مفهوم الجودة ومفهوم الإتقان، ومنهم من يرى خلاف ذلك، حيث يرى أن الفرق بين الجودة والإتقان تتمثل في أن الجودة تشمل جميع جوانب المؤسسة ولابد من توافر معايير ومؤشرات للحكم فيها على الجودة، بينما الإتقان جزء من الجودة والجودة أشمل وأعم.

الإتقان مصدر مشتق من الفعل الرباعي المهموز(أتقن) بمعني أحكم الأمر أحكامًا جيدًا.

ومصطلح الإتقان في القرآن الكريم جاء متمثلا بالفعل الماضي المطلق غير المقيد بزمن في قوله تعالى: ﴿ **وترى الجبال تحسبها جامدة وهي تمر مر السحاب صنع الله الذي أتقن كل شئ إنه خبير بما تفعلون** ﴾(النمل، 88).

وجاء في أحاديث الرسول صلي الله عليه وسلم بصيغة المضارعة" **إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه.**" (رواه الطبراني في الأوسط) سلسلة الأحاديث الذهبية.

ودل الحديث على أن الإتقان أساس كل عمل يحبه الله عز وجل ويرضاه وجعله شرطًا لقبول العمل وتميزه.

وقد فرق (جرادة،مرجع سابق، ص ص17-18)بين مصطلحي الجودة والإتقان فذكر أن:

- الجودة: مصطلح لغوي يطلق على كل من كلف بعمل فأجاده.

- والإتقان: مصطلح لغوي يطلق على من أتقن عملا دون أن يكلف به. والدليل على ذلك أن الله أسند الفعل أتقن إليه دون سواه للدلالة على تفرده جل جلاله بالإتقان دون تكليف من أحد وأن ما تفرد به من الإتقان تنزيهي إلهي أزلي يقيني خالد دون ند أو منازع ، وبالتالي فإن مصطلح الإتقان أكثر فصاحة وبلاغة ودلالة من الجودة.(الغول،2010،ص18).

1-3-التطور التاريخي لمفهوم الجودة:

لقد مر مفهوم الجودة بأربع مراحل تاريخية تطور من خلالها حتى وصل إلى ما وصل إليه في الوقت الحاضر وهي:

1-مرحلة التفتيش (Inspection) 1920-1940:

تتمثل هذه المرحلة من العمل في اكتشاف الأخطاء بعد وقوعها وعلاجها بعد ذلك ، للحيلولة من دون وصول الوحدات المعيبة ، لأن عدم تحقيق ذلك قد يؤدي إلى عدم رضا المستفيدين، وبذلك

اقتصرت هذه المرحلة على إجراءات التفتيش والفحص لاستبعاد المعيب من دون التعرف على أسبابه لمنع وقوعه مرة أخرى (الحريري، 2011،ص 49)

2-ضبط الجودة (Quality Control) 1940. 1960:

وهي مجموعة من النشاطات والأساليب الفنية والإجراءات التي تستخدم للالتزام بمتطلبات الجودة وما حصل في هذه المرحلة من تطور استلزم ظهور وظيفة الرقابة على جودة وجود معايير أو مواصفات محددة للتعبير عن مستوى جودة المدخلات والعمليات والمخرجات النهائية، و يقوم هذا المفهوم، على وضع إجراءات تتمثل في الاختبار والتفتيش والتصحيح ومنع الأخطاء (العويسي، 2011،ص ص 20- 21).

3-تأكيد الجودة (ضمان الجودة) (Quality Assurance)1960 -1980:

يوصف تأكيد الجودة بأنه نظام أساسه منع وقوع الأخطاء، والذي يعمل على تحسين جودة المنتج أو الخدمة ويزيد الإنتاجية بوضع التأكيدات، وتصميم العمليات ومراقبتها وذلك بالتركيز على مصادر الأنشطة، بمعنى أنها تمنع ظهور المنتجات والخدمات المعيبة ولذلك كان هذا المدخل يوصف بأنه دخل أكثر إبداعا من مدخل الفحص، حيث تبنى الجودة في مراحل التصميم وليس في مرحلة الرقابة، ولذا كانت كل المشكلات تنشأ بسبب ضعف عمليات التصميم أو عدم ملاءمتها، ويعد هذا المدخل أكثر بعدا وعمقا تاريخياً من المداخل السابقة له، حيث قدّم مفهوما للتكامل والتنسيق بين برامج الإدارة وأكد على أن المستويات الإدارية كافة لابد أن تشارك في التخطيط ومراقبة الجودة (الحريري، نفس المرجع ،ص 49).

4- إدارة الجودة الشاملة: (Total Quality Management):

بدأت من سنة 1980وما زالت مستمرة حتى الآن: شهدت مدة الثمانينات من القرن العشرين ظروفا تنافسية حادة، مما أدى إلى تغير في سلوك المستفيدين الذين بدأوا ينظرون للجودة بوصفها معياراً

أساساً لاختيار المنتج أو الخدمة بصرف النظر عن مصدر المنتج أو الخدمة، الأمر الذي تطلب ضرورة العناية برغبات جمهور المستفيدين، وتحقيق تميز واضح في عمليات المؤسسات للوصول إلى التحسينات المطلوبة، ومن هنا ظهر فكر إداري جديد لتحقيق هذه المبادئ أطلق عليه إدارة الجودة الشاملة أحدث تغييراً في مفاهيم الجودة لتصبح أداة تغيير للتحسين، بدلا من كونها أداة رقابة.

(الشريف، وأسامة ، 2009،ص ص 135- 137).

والشكل الموالي يبين تطور مفهوم الجودة خلال الزمن.

1-4-رواد الجودة الشاملة:

ترجع أصول الجودة بمفهومها الحديث إلى مجموعة من الرواد الأوائل الذين كانت لهم إسهاماتهم الواضحة في دفع عملية تطور مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ، وقد ذكر (علوان، مرجع سابق، ص83) أهم رواد الجودة الشاملة ، وهم:

1- ادوارد ديمنغ Edward Deming :

يعد ديمنغ من الأخصائيين البارزين في عمليات تحسين الإنتاجية والجودة ، وهو أمريكي وأستاذ في جامعة نيويورك ، وأصبح يلقب بأنه أبو ثورة الجودة الشاملة . وقد ابتكر ما يسمى بدائرة ديمنغ المعروفة ،PDCA خطط plan نفذ،Do افحص Check ومن ثم حسنAct .

وتتمثل هذه العملية في المراحل التالية:

-المرحلة الأولى: **خطط،** يتم تحديد المشاكل والتخطيط لكيفية حلها.

-المرحلة الثانية: **نفذ،** يتم تنفيذ الخطة على قاعدة الاختبار وتوثيق النتائج.

-المرحلة الثالثة: **أفحص،** يتم تقييم الخطة للتأكد فيما إذا كانت تحققت الأهداف التي تأسست في المرحلة الأولى، والتأكد كذلك فيما إذا ظهرت مشاكل أحرة جديدة.

-المرحلة الرابعة: **أفعل**، يتم تنفيذ جزء من العملية الطبيعية، ثم تعود العملية إلى المرحلة الأولى من أجل بدء الدائرة من جديد للتحقق من ظهور مشاكل جديدة، وبالتالي تطوير الخطط لحلها. (النعيمي و صويص و صويص،2009، ص50).

ويعتبر ديمنغ من أسباب نجاح وتفوق اليابان في الجودة ، وهم أول من اعترف بدور ديمنغ في نجاحهم، ولذلك تم تقليده في عام 1960 وسام الإمبراطور هيروهيتو تكريما له على إسهاماته في النهضة اليابانية. وقد اقترح (Deming,2002 ,p6-p11) أربعة عشرة نقطة سميت بمبادئ ديمنغ لتحسين إدارة الجودة وهي:

-إيجاد هدف مستقر، وخلق التجانس بين الأهداف، وذلك من أجل تحسين المنتجات بهدف خلق المنافسة والفرص لعمل الشركة.

-تبني فلسفة جديدة ، وعدم قبول الأخطاء التي وقعت في الماضي.

-التوقف عن الاعتماد على الفحص الشامل بعد الانتهاء من إنتاج المنتج ، والاعتماد بدل ذلك على بناء الجودة وخلقها في تصميم المنتج والعملية الإنتاجية.

-التوقف عن اختيار الموردين بالاعتماد على السعر فقط، وأن يكون البديل تخفيض الكلفة الكلية وليست المبدئية.

-التدريب لرفع مهارات العاملين بما في ذلك الإدارة العليا.

-التحسين المستمر لجودة المنتج.

-الابتعاد عن الخوف، لتوفير المناخ المناسب لتوضيح المشاكل وطلب المعلومات.

-استخدام طرق إحصائية للتحسين المستمر لكل العمليات والأنشطة المتصلة بعمليات ضبط الجودة.

-إزالة الحواجز بين الإدارات والموردين والمستهلكين.

-التخلي عن الشعارات والخطب، وأن يكون الهدف حث العاملين إلى الوصول إلى العيوب الصفرية، ويجب التوصل إلى الأساليب والطرق العلمية التي تؤدي إلى تحقيق ذلك.

-استبعاد معايير العمل التي يتم بموجبها تحديد أرقام معينة للإنتاج بغض النظر عن الجودة، والتركيز على دعم عملية التحسين المستمرة.

-لكي يعمل كل عضو من أعضاء الإدارة بطريقة فعالة يجب أن تشعرهم الإدارة العليا بالثقة والاطمئنان في تحقيق الهدف.

-إزالة المعوقات التي تحرم العاملين من الزهو والتفاخر بالعمل، والتخلص من نظام التقويم السنوي والجدارة.

-التزام الإدارة العليا بالجودة واعتبارها ضرورة أساسية للتطوير المستمر.

ويرى (عطية، 2008، ص80) أنه يمكن الاستفادة من مبادئ ديمنغ لتحسين جودة التعليم باتباع الآتي:

-بما أن الجودة تعني الاستجابة لمتطلبات المستفيدين، والمستفيد الداخلي في العملية التعليمية هو الطالب، فإن تحسين جودة التعليم يقتضي التشديد على حاجات المتعلمين وما يريدون من المنهج الدراسي.

-بما أن المستفيد الخارجي من العملية التعليمية هو المجتمع، فذلك يقتضي التشديد على تلبية المناهج الدراسية لمتطلبات المجتمع ومؤسساته التي ستستقبل الطلبة بعد تخرجهم من المؤسسات التعليمية.

-بما أن الجودة تقتضي وضع الخطط المستقبلية لعمل المؤسسة فإن هذا يقتضي أن تتبنى المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها وضع الخطط المستقبلية التي تضمن تحقيق المتطلبات المستقبلية للمستفيدين طلبة ومجتمعات ومؤسسات مجتمعية.

-بما أن الجودة عملية مستمرة يلزمها التطوير والتحسين، فهذا يتطلب خضوع جميع العاملين في المؤسسات التعليمية إلى برامج تدريبية مستمرة، لضمان تحسن الأداء واستمرار التطور في العمل .

-لتحقيق الجودة في عمل المؤسسة يجب توفير أفضل الكوادر الإدارية القادرة على قيادة العمل بقدرة تنظيمية عالية، وإيمان بفلسفة تحسين الجودة، والوعي بمتطلباتها في عمل المؤسسة التعليمية.

-بما أن الحكم على جودة الأهداف من وظائف الجودة الشاملة، فعند تطبيقها في التعليم يجب التشديد على جودة الأهداف وارتباطها بمتطلبات المستفيدين من الخدمة التعليمية، وإنجاز تلك الأهداف بالمواصفات المحددة لها.

2- جوزيف جوران Joseph Juran :

يعد المعلم الأول للجودة في العالم، حيث ساهم في تعليم اليابانيين كيفية تحسين الجودة، وهو يعتقد بقوة التزام الإدارة العليا من حيث دعم الجهد الخاص بالجودة، وقد نادى بتبني فكرة فريق العمل والتي تعمل بشكل مستمر على تحسين مستويات الجودة، ويختلف مع ديمنغ من حيث إنه ركز على المستهلك، وعرف الجودة بأنها الملائمة للاستعمال وليس بالضرورة الملائمة لمواصفات المطلوبة، وقد ترجم أفكاره في شكل أطلق عليه ثلاثية عمليات الإدارة لجوران، وهي :

- تخطيط الجودة.
- ضبط الجودة.
- تحسين الجودة.

3- فيليب كروسبي Philip Crosby :

أكد كروسبي أن التزام الإدارة والعاملين يتمثل في تحسين الجودة، وهو يعتقد أيضاً أن كلفة الجودة الرديئة يجب أن تتضمن جميع العناصر التي أدت إلى ذلك، والسبب هو عدم القيام بالعمل الصحيح من أول مرة. ولقد حدد كروسبي ثوابت الجودة المشهورة في أن الجودة هي الملائمة للمستهلكين. وقد

قدم كروسبي برنامج عمل يمكن اعتماده نموذجا يهدف إلى الخلو من العيوب، يقوم على رؤية فحواها أنه من الممكن القيام بعمل خال من الأخطاء من خلال اعتماد نموذج وقائي لمنع حدوث منتجات أو خدمات تحتوي على عيوب.

4-أرماند فيجنبوم Armand Feigenbaum :

وهو باحث عمل في شركة جنرال اليكتريك في نيويورك عام 1944، ثم عمل أستاذًا في جامعة ماساشوتس التكنولوجية حيث استطاع في عمله هذا تطوير مفهوم السيطرة الشاملة للجودة.

وقد عرف الجودة الشاملة بأنها: مفهوم التميز بدلا من مفهوم يركز على العيوب فقط، ومن وجهة نظره أن المستهلك يحدد الجودة، وأوضح أن فلسفة الجودة تمتد خارج حدود المصنع لتشمل جميع النشاطات داخل الشركة، ويرى أن التحكم بالجودة الشاملة يكون عبر عملية متواصلة تبدأ بمتطلبات العملاء وتنتهي برضاهم.

5- كايرو اشيكاوا Kauro Ishikawa :

وهو من علماء الجودة في اليابان الذين تتلمذوا على يد ديمنغ في أواخر الأربعينات وأوائل الخمسينيات من القرن العشرين وقد وضع سبعة معايير لنجاح الجودة الشاملة وضبطها في اليابان تتمثل في:

- العمل على إشراك جميع العاملين بالمنظمة في تشخيص المشاكل وطرح حلولها.

-التركيز على التدريب، لزيادة قدرة العاملين على المشاركة الفعالة في عمل تطوير الجودة.

-تكوين حلقات ضبط الجودة.

- التركيز على تطبيق الأساليب الإحصائية.

-تشجيع برامج حلقات الجودة على مستوى جميع الشركات اليابانية.

- تقويم عمل المؤسسة بواسطة رئيس مجلس الجودة وأعضاء المجلس مرتين سنويا.

- تنمية العلاقات بين العاملين في المؤسسة.

6-تاجوكي Taguchi :

حقق نجاحا كبيرا في حركة الجودة في اليابان من خلال استخدامه الأساليب الإحصائية لضبط الجودة مما جعله حائزا عل جائزة ديمنغ في مجال الجودة في اليابان عام 1960. وقد كان ينظر إلى الجودة على أنها: القضية الأساسية للمنظمة ككل حيث تركز عمله على استخدام الأساليب الإحصائية في تحسين الجودة وخاصة جودة تصميم المنتج، وقد نظر تاجوكي إلى الجودة على أنها تمثل المطابقة للمواصفات المطلوبة، وقد أثبت مدخل تاجوكي في الجودة أنه ذو فاعلية وقوة كبيرين في تقييم تصميم المنتج الجديد والعمليات الجديدة .

1-5-مفهوم الجودة في التعليم:

إن مفهوم الجودة في التربية والتعليم من المفاهيم التي أضيفت إلى قاموس المفاهيم التربوية بعد أن اشتد التنافس العالمي حول السيطرة والاستحواذ على المجالات الصناعية نظرا لما حققه هذا المفهوم من نجاح، لا سيما بعد أن اقتحم ادوارد ديمنغ Edward Deming بأفكاره المعروفة بنظرية (الجودة الشاملة) TQM في مجال التعليم هذا السجال من أجل الحصول على نوعية تعليم أفضل، وتحسين القدرة على التكيف والتعامل مع مستجدات العصر وإفرازاته المختلفة بكيفية أفضل وبأداء أرقى.(استيتة وسرحان، 2008، ص89).

ويرى البوهي (2001) بأنها:" مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات والعمليات والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لانجاز الأهداف بأفضل ما يمكن".(البوهي،2006،ص376).

وهذا ما تمثله المنظومة التعليمية و عناصرها ومدى تكامل صفاتها من أجل تحقيق الأهداف ويوضح التعريف كفاءة الإدارة التعليمية من خلال تحكمها بمدخلات التعليم للحصول على مخرجات جيدة.

ويشير دعمس:" إلى أن الجودة التعليمية هي مجموعة من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر في العملية التعليمية لتلبية حاجات المستفيدين منها .وإعداد مخرجات تتصف بالكفاءة لتلبية متطلبات المجتمع". فهي بذلك: " الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي طالب، فعل، مدرسة، مرحلة) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، أو عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج" (دعمس،2009،ص202)

وترى الفتلاوي: أن مفهوم الجودة التعليمية يعكس جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم، لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي.(الفتلاوي، 2008 ، ص 27).

فالجودة بذلك تعكس جهة الخصائص والسمات التي يجب أن تتوفر في العملية التعليمية للارتقاء بها إلى مستوى التميز أمام ما يناسب متطلبات المجتمع(رغبات المستفيد(متعلم.)).

ويرى فيشر (FICHER) أن الجودة التعليمية :" تعبر عن درجة التألق والتميز وكون الأداء ممتاز، وكون خصائص أو بعض خصائص المنتوج التربوي ممتازة عند مقارنتها مع المعايير الموضوعة من منظور المستفيد"".(حسن ومحمود،2007،ص22).

ويضيف سيكتر(SEHUCTER) أن الجودة التعليمية " هي خلق ثقافة متميزة في الأداء بفاعلية عالية و في أقصر وقت".(مدكور،2009،ص17).

أما **عطية** فيعرف الجودة الشاملة في مجال التعليم بأنها:" استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع وجميع المستفيدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، ورغباتهم، ووضع البرامج التعليمية وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتنال رضاهم، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسن والتطوير المستمرين تبعا لمتطلبات المستفيدين

وحاجاتهم المتطورة، وذلك وفق ما يحدث من تطورات وتغيرات في مجالات الحياة المختلفة"(عطية، مرجع سابق، ص25)

وهناك من ميز بين ثلاثة جوانب في معني الجودة الشاملة في التعليم وهي:

– جودة التصميم (design quality) : وتعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل.

– جودة الأداء (performance quality): وتعني القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة.

– جودة المخرج (Output quality): وتعني الحصول على منتج تعلمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة. (أحمد،مرجع سابق، ص ص151–152).

1–6–أسباب الأخذ بمفاهيم الجودة في التربية والتعليم:

بعدما أصبحت الجودة متطلبا أساسيا في ثورة المعلومات، أصبح لزاما على التربويين الأخذ بها ولعدة أسباب منها:

–تحقيق أفضل أداء في المؤسسات التربوية بأقل وقت وأقل جهد وكلفة.

–زيادة الإحساس بالرضا لدى المتعلمين والعاملين في المؤسسات التعليمية والمجتمعية.

–مواكبة حركة التاريخ الحضارية وتحسين سمعة المؤسسات التعليمية.

–تحقيق أفضل منتج في المؤسسات التربوية ألا وهي الأهداف التربوية.

(أحمد و خلف،2014،ص4).

1–7–مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات التربوية:

تهتم كثير من دول العالم بموضوع الجودة باعتباره أحد الجوانب الرئيسية لنموذج الإدارة العصرية، حتى أصبح شعارًا يرفعه الجميع لمواجهة تدني المخرجات التربوية والتعليمية ويمكن تلخيصها فيما يلي:

– مرحلة الاقتناع، وتبني الإدارة العليا للجودة.

–مرحلة التخطيط، وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية و الإستراتيجية وتكوين مجلس استشاري للجودة، والإعداد لبرامج تدريب وتحديد الموارد المالية.

–مرحلة التنفيذ، ويتم فيها اختيار الأفراد الذين سيوكل إليهم التنفيذ وتدريبهم على أحدث الوسائل المتعلقة بالجودة.

–مرحلة التقويم، ويتم في هذه المرحلة طرح بعض التساؤلات حول جوانب القوة والضعف في المؤسسة قبل التطبيق.

–مرحلة النشر وتبادل الخبرات، فمن خلال مرحلة التقويم يتم نشر المخرجات التي تم تحقيقها من التطبيق بغرض تبادل الخبرات بين المؤسسات. (الغول، مرجع سايق، ص19).

1–8–فوائد الجودة في التعليم:

وللجودة في التعليم فوائد متعددة ويمكن تلخيصها فيما يلي: (أبو ملوح،2003 ، ص47)

– ضبط وتطوير النظام الإداري في المدرسة نتيجة وضوح الأدوات وتحديد المسؤوليات.

– الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.

– ضبط شكاوى ومشكلات الطلاب وأولياء أمورهم والإقلال منها ووضع الحلول المناسبة لها.

– زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والمعلمين العاملين في المدرسة.

– الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع.

– توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المدرسة.

– تمكين إدارة المدرسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة، والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلا.

– رفع مستوى الوعي لدى الطلاب وأولياء أمورهم تجاه المدرسة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.

1-9-مبادئ الجودة في التعليم:

لقد اهتم الباحثون بالجودة في التربية والتعليم بهدف تحسين وتطوير العمل التربوي ولتعليمي بصفة عامة. لذلك أصبح منهج الجودة مطلبا أساسيا في ظل ثورة المعلومات الشاملة لتحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية في المدارس لعدة جوانب، وقد أشار إليها الباحث **أبو عنزة** فيما يلي:

- أداء الأعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح وفي أقل وقت، وبأقل تكلفة.
- إشباع حاجات المتعلمين، وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة االتعليمية.
- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع.
- تحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية .

(أبو عنزة،2009،ص25).

واستطاع" **أركارو** "تحديد قيم رئيسية عدة تعبر عن الجودة في التعليم، هي:

-**المشاركة:** تأتي عن طريق تحمل الطلاب والآباء ورجال الأعمال المسؤولية بامتلاكهم لمهارات الجودة وحل المشكلات.

-**المبادأة:** تشير إلى أن هيئة التدريس والإداريين يجب أن يخلقوا لأنفسهم قيم جودة محددة داخل المؤسسة، وذلك بالتخلي عن الأساليب الروتينية داخل المؤسسة.

-**التطوير المستمر:** وذلك لتحقيق تدعيم قيم التربية لدى الطلاب من خلال التفاعل المستمر، والعمل على تحقيق التوازن والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة من خلال التخطيط والتقويم المستمر.

-**سرعة رد الفعل:** يقصد بها الاستجابة السريعة لمتطلبات المستهلك، من خلال تحسين زمن الاستجابة وما يتطلبه من مراجعة العمليات والأهداف والأنشطة، من خلال عمليات القياس المستمر الذي يؤدي إلى تحسين الجودة، إذ تمثل عملية رد الفعل أهمية كبيرة في تحقيق رضا العميل.

-**الرؤية الإستراتيجية:** لدى كل من الطلاب والمعلمين والآباء وترجمتها إلى خطط مستقبلية، إذ لا تقتصر على فئة معينة في المؤسسة التعليمية، بل تشمل جميع أعضاء المؤسسة، أي أن كل شخص بمثابة رائد جودة.

-**المنفعة والتعاون:** مع سائر المؤسسات الإنتاجية في المجتمع من خلال تبادل المنافع بين المؤسسة التربوية ومؤسسات المجتمع المدني.(منصور،2005، ص85).

1-10-سمات الجودة في التعليم:

من سمات الجودة في التعليم ما يلي:

-أنها قادرة على تلبية احتياجات محددة.

-المنتج (المتعلم) ذو جودة عالية.

-تكلفة اقتصادية معتدلة.

-أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى.

-خالية من العيوب.

-درجة من الامتياز.

-انعكاس لمدى المعيارية.

-تنال رضا المستفيد.

-تقييم المستفيد من مدى تحسن الأداء.(أبو المعاطي، 2010، ص15).

1-11-أهمية الجودة في التعليم:

ترى **الحريري:** أن الجودة ليست نتاج الصدفة، لكنها تأتي بالدرجة الأول نتيجة للجهود الإنسانية الذكية، وتبرز أهميتها في المجال التعليمي من خلال:

– أن حركة التحولات العالمية والمتغيرات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والثقافية أوضاعا جديدة، جعلت الجودة أمرا حتميا في كل ما تقوم به المنظمات من أعمال وما تقدمه من منتجات وخدمات.

–تصاعد المنافسات العالمية واحتدام الصراع بين مقدمي المنتجات والخدمات، مما جعل العملاء في موقف متميز يسمح لهم بالمفاضلة بين المنافسين ولا يقبلون سوى الأفضل والأعلى جودة.

– اهتمام الدول بتطبيق تقنيات الاتصالات ونظم المعلومات وتطوير أساليب تقديم الخدمات للمواطنين، وضمان حصولهم على أجود المنتجات والخدمات، سواء من مصادر حكومية أو مصادر خاصة وطنية وغير وطنية.

– ضغوط العولمة، مما جعل المنظمات التعليمية ملتزمة بمسايرة معايير الجودة وتطبيق مفاهيمها. – ظهور بعض الشواهد السلبية على أداء المؤسسات التعليمية مما يدفع بها لتبني الجودة كمعيار، ومن أهم هذه الشواهد ما يلي:

– انخفاض جودة الناتج التعليمي من العمل.

– استهلاك الكثير من الوقت في العملية الإنتاجية.

– كثرة الشكاوى الداخلية و الخارجية من المعلمين والمتعلمين والمدراء.

– العجز التعليمي: أي وجود استثمار في التعليم دون العائد لأن المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تسد عنصر الفعالية في أسواق العمل بالشكل المطلوب.

– معدلات البطالة المرتفعة: فالإنتاج لا يتيح عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية أو العكس.

– اتساع الهوة بين الإنتاج والتعليم: فقد تظهر الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي، أو قد لا تجد التخصصات التعليمية الفرص المواتية للعم بعد التخرج.

– ارتفاع تكلفة التعليم في جميع مراحله.

-انخفاض العائد على الاستثمار التعليمي.

- تركيز التعليم على المعارف والعلوم، دون السلوكيات والمهارات والأمور العملية.

-عدم مشاركة جميع المستويات في تصميم البرامج التعليمية.

- وجود ثغرات في الأدوار التنظيمية.

- التأخير عن توظيف الخرجين.

- تحول بعض الخرجين للعمل في مجال بعيد عن تخصصاتهم.(الحريري،2008،ص32).

وذكر **البادي** العديد من الفوائد والمميزات التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم ، وتتمثل في الآتي:

-ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية.

-الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الآلات.

- ضبط شكاوى الطلاب وأولياء أمورهم ، والتقليل منها ، ووضع الحلول لها.

- زيادة الكفاءة التعليمية ، ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة التعليمية.

-الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع ، والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.

- تمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات بالطرق العلمية.

- رفع مستوى الطلاب ، وتنمية اتجاهات أولياء الأمور الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.

-الترابط والتكامل بين جميع القائمين بالتدريس والإداريين في المؤسسة، والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.

-تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية التقدير والاعتراف المحلي.

– تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي، وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات، حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية . (البادي،2009،ص111).

1-12-أهداف الجودة التعليمية:

لقد تزايد الاهتمام العالمي في العقود الأخيرة (نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين) بجودة التربية، ، ومن المتوقع أن يزداد هذا الاهتمام في المستقبل نظرا للشكوى العالمية من انخفاض مستويات الجودة في التعليم، الذي اتضح في انخفاض مستوى المنتج التعليمي وفي انخفاض الاتصال الجيد بين المؤسسات التعليمية وبين المجتمع.

فمن أجل حصول تنمية، أجبرت الحكومات على أن تستجيب لهذا الطلب، وأصبح تحسين جودة التعليم هدفا أساسيا لأجل تحسين السياسات التعليمية الحالية. فمن ضمن الغايات والأهداف الرئيسية للجودة في التعليم، السعي إلى جودة المنتج الذي يقدم من خلال مؤسساته. ذلك أنها تحقق الغاية التي وضع من أجلها التعليم من أجل تحقيق رغبات التلاميذ ومتطلباتهم بدرجة عالية وبشكل مستمر، وبالتالي إمداد المجتمع بالطاقات الواعدة التي تساعد في بناءه وازدهاره في شتى المجالات.(العزاوي، 2005، ص92)

ومن هذه الأهداف التي تتحقق من خلال تطبيق الجودة في التعليم واعتمادها كما أشار **قاسم** ما يلي:

– التأكيد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته مبدأ إسلامي بنصوص الكتاب والسنة، والأخذ به واجب ديني ووطني. وأنه من سمات العصر الذي نعيشه وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن جميع جوانب العملية التعليمية والتربوية.

– تطور أداء جميع العاملين(**معلم، متعلم، فريق العمل التربوي**)، عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي، وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقات وكافة العاملين بالمؤسسة التربوية.

–ترسيخ مفاهيم الجودة القائمة على الفعالية، والفعالية تحت شعارها الدائم، أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة.

– تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم، تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتقاء بمستويات الطلاب.

– الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين والموظفين والمتعلمين في المدارس، من خلال المتابعة الفاعلة، وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة.

– تنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي(المدخلات، العمليات، المخرجات.)

– اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها، ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات داخل النظام والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائما في موقعها الحقيقي.

– الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها في المدارس التي تطبق نظام الجودة، مع تعزيز الايجابيات والعمل على تلافي السلبيات.

– التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية، التي تطبق نظام الجودة والتعاون مع الدوائر والشركات والمؤسسات التي تعنى بالنظام لتحديث برامج الجودة وتطويرها بما يتفق مع النظام التربوي والتعليمي العام.(قاسم، 2012، ص15).

فتطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية يعتبر مطلبا أساسيا لتحقيق جملة الأهداف المسطرة، فجودة المعلم ينتج عنها جودة المنتوج التعليمي، وبالتالي جودة هذا الأخير يساهم في رفع الكفاءة والفعالية بانخراطه في سوق العمل.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى يضيف كل من **مجيد** و**الزيادات** أهدافا أخرى للجودة في المجال التعليمي تتمثل في:

–تبني الديمقراطية في عملية التعليم من حيث اختيار المقررات المطلوبة حسب قدرات وإمكانات الطلبة.

– التركيز على المتعلم، وتحسين نوعية التعلم وتنميته بدرجة سليمة في كافة مجالات النمو باعتباره أهم المخرجات التعليمية المطلوبة.

– التركيز على التعليم الذاتي للمتعلم وأن دور المعلم هو تسهيل عملية التعلم.

– التركيز على عمليات التدريب المستمر أثناء الخدمة لجميع العاملين وهذا يعتبر من أساسيات الجودة التعليمية.

– التركيز على التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية، بين جميع العاملين بدرجة تسهم في إنجاح العمل.

– التركيز على العلاقة بين الجامعة وتنمية المجتمع المحلي والمتعلم وتطبيقات الجودة.

– المرونة في التعامل مع المتغيرات التي تؤثر على العمل التعليمي وعدم الجمود الفكري في الأداء.

– ضبط أدوار العاملين في المؤسسة التعليمية، وتمتع المشرفين الأكاديميين والعاملين بمهارات وكفايات قادرة على التعامل مع مفهوم التعلم عن بعد، وأي متغيرات جديدة ناتجة عن التقدم العلمي والتكنولوجي.

– التجديد المستمر في المناهج ومراعاة التحديث العالمي والعربي لكونها تخضع لعمليات تقويم ويشرف على إعدادها خبراء أكفاء(مجيد والزيادات،2008، ص232).

من خلال ما سبق ذكره تتضح أهمية الجودة في العملية التعليمية التعلمية، بكل مكوناتها(برامج، مناهج، كتب)، وكل أعضائها (معلم، متعلم،مدراء، مفتشين، أولياء أمور)، وذلك من أجل تحقيق أفضل النتائج كماً ونوعاً وعلى جميع الأصعدة، ولا يتأتى ذلك إلا بتوفير كل الوسائل البشرية، والمالية والمادية اللازمة.

1-13-جودة المناهج:

تقوم العملية التعليمية التعلمية على عدة أركان أهمها المناهج الدراسية، لذا وجب توفير صفات معينة حتى يصبح المنهاج الدراسي ذو جودة عالية:

- جودة المحتوى والطريقة والأسلوب.
- قدرته على إبراز ثقافة المجتمع.
- ارتباطه ببيئة الطالب، والعمل على بناء شخصيته بما يزيد من فاعلية التعلم وتنمية قدرته على حل مشكلات مجتمعه.

وحتى نتمكن من الوصول إلى المفهوم الحقيقي بضمان جودة المناهج الدراسية، لا بد من التذكير بمفهوم المنهاج الدراسي ، والذي يمثل نظاما يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.

أما المدخلات فهي مجموعة الموارد المختلفة التي تدخل النظام قبل إجراء العمليات، وظيفتها الأساسية إعطاء النظام الطاقة اللازمة فهي القوة الدافعة للنظام ، وتتكون من:الأهداف، المتعلمون، الوسائل، الأسس التربوية، سمات المجتمع، خبرة المعلمين وحاجات المتعلمين.

والعمليات هي مجموعة الفعاليات والأنشطة، التي تعمل على تحويل المدخلات إلى الوضع الذي يتناسب مع أهداف النظام وغاياته.

وأما المخرجات فهي النتائج التي نحصل عليها بعد القيام بالعمليات وتتمثل في تغير اتجاهات المتعلمين وزيادة مهارة الطلاب.(طلافحة، 2013، ص344).

1-14-مجالات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم :

من المُسلّم به أن كافة العوامل في العملية التعليمية سواء كانت بشرية ، أو مادية ، أو تنظيمية ، لها الأثر الكبير على سير عملية التعليم ، وتحقيق أهدافها وتطلعاتها، وللوصول لتعليم متميز لابد من تحقيق الجودة في كافة المدخلات والعمليات والمخرجات المتعلقة بذلك، وهذا يتطلب تعبئة الجهود والطاقات الممكنة التي تساعد على تحقيق جودة التعليم. ولذا فإن أهم المجالات التي يمكن أن تطبق عليها الجودة الشاملة في التعليم ، هي المجالات التي تمثل العملية التعليمية، وقد أشار إليها كلا من حسن (2004) ، و كوثر لجون (2007)، و الغامدي (2007) ويمكن حصرها كما يلي:

-**المعلم** : ويعتبر هو الأساس في العملية التعليمية وأبرز عناصرها ، وتطبيق الجودة الشاملة في حق المعلم تضمن له كافة حقوقه الوظيفية ، وتعمل على تطوير وتحسين أدائه بشكل مستمر وفاعل، مع الاهتمام بتطوير قدراته في مختلف الجوانب، وتشجيعه على الاهتمام بالبحث العلمي الجاد ، ومشاركته في خدمة المجتمع، ومساهمته في حل المشكلات، وتوظيفه لمصادر التعلم من وسائل وتقنية حديثة، وإلحاقه بدورات تدريبية في طرق التدريس للاستفادة منها في مجال التدريس، مع حثه على مراعاته للأنظمة واللوائح التي تخص العملية التعليمية، ونحو ذلك من مجالات تطبيق الجودة المتعلقة بالمعلم.

-**المتعلم:** إن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم بشكل عام يعتبر محفز كبير لمشاركة التلميذ، وتميزه في التعليم، وتدفعه لتقديم المزيد من الإبداع والابتكار وتنمية المهارات والقدرات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وهنا يتأكد دور المدرسة بحيث يلزم أن تكون صديقة للتلاميذ، لا يقف دورها عند التعليم المنهجي فحسب، بل تتعدى هذا الدور إلى تعليم التلاميذ المهارات، وإكسابهم الاتجاهات

الإيجابية المختلفة، وتكفل لهم التميز من خلال بيئة مدرسية آمنة وقيادة فاعلة، مع العناية بالخدمات الطلابية المختلفة، وتقديم الأنشطة الغير صفية التي تنمي مهاراتهم وإبداعاتهم، والمتابعة المستمرة لنظام تقييم تحصيلهم الدراسي، وغير ذلك من التطبيقات التي تحفز التعلم، وتحقق أهدافه.

-**الهيئة الإدارية** : وتشمل الإدارة التربوية، والإدارة المدرسية، والقيادات التنفيذية، وهذه جميعا تعد مدخلا رئيسيا تستند إليه حركة تطوير التعليم، وحتى تحقق الجودة تطبيقاتها لابد من قناعة الإدارة بإحداث التغييرات اللازمة للتميز والإبداع، وأن تكون ذات رؤية إستراتيجية تتناغم مع الرؤى المستقبلية للتعليم، وقادرة على تحقيق بيئة للتواصل الإنساني داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، ، مع القيام بالمهام والمسؤوليات المنوطة بها، والعمل على المراجعة المستمرة لنظم وقواعد وأساليب العمل الداخلية في المدرسة بهدف تطويرها وتحسينها ولتحقيق ذلك من قبل الهيئة الإدارية تقدم لهم الجودة الشاملة دورات تأهيلية يكتسبون من خلالها مهارات تطبيق الجودة في العمل الإداري والمدرسي.

- **المنهج المدرسي ونواتج التعلم** : ومن تطبيقات الجودة الشاملة فيما يتعلق بالمنهج، الاهتمام بالمراجعة المستمرة لتطوير المنهج كل خمس سنوات، لمواكبة المتغيرات العالمية المتسارعة بما يتوافق مع طبيعة المجتمع وثقافته، مع الاهتمام بالمقررات التطبيقية وتغليب الجانب التطبيقي على الجانب النظري عند تدريس المقررات، والتركيز على المنهج المدرسي الذي يراعي مختلف جوانب نمو التلاميذ، ويقدم لهم المعارف، ويكسبهم المهارات والاتجاهات والقيم المناسبة، بما يطور خبراتهم وينمي تفكيرهم الإبداعي، وهذا يدفعهم للإقبال على التعلم من دون إكراه .

- **الخدمات المساندة** : وهذه من أهم المجالات التي من خلالها تحقق الجودة الشاملة في التعليم تطبيقاتها بشكل إيجابي في المؤسسات التعليمية، وهذا المجال يتطلب توفير المباني المدرسية الملائمة لعملية التعليم، وتوفير الصفوف والمعامل والورش المناسبة لذلك، وتزويدها بأحدث الأجهزة

والمعدات من وسائل التعليم والتقنيات التعليمية المختلفة والحديثة، والعناية بصيانتها بشكل مستمر، مع ضرورة توفير أجواء التدريس المناسبة، وتوفير القوى البشرية المدربة للقيام بما سبق من مهام، والعناية بتطويرها وتدريبها على أكمل وجه، لتحقيق التطوير والتحسين في عملية التعليم .

ومن خلال ما سبق يتبين أن مجالات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم باختصار، تشمل جودة : مدخلات الموقف التعليمي ، عمليات الموقف التعليمي ، مخرجات الموقف التعليمي وعند القيام بكافة المتطلبات في كل مجال من هذه المجالات، حسب الأهداف المحددة، وبجودة أداء فاعلة، فإن الناتج من ذلك هو الحصول على تعليم متميز يحقق الجودة ويلبي متطلبات المستفيدين، وبالتالي يحقق أهداف وسياسة التعليم المقررة بكل جودة وإتقان.

1-15-تجارب بعض الدول عالميا وعربيا في تطبيق نظام الجودة التعليمية:

لما أصبح مفهوم الجودة سببا رئيسيا في التنافس بين المؤسسات الإنتاجية وفي تفوق مؤسسة دون أخرى، حيث كان المستفيد الأول هي المؤسسات الصناعية والإنتاجية من تطبيق الجودة، ومع انتقال المفهوم إلى المؤسسات الصحية التعليمية وتطبيق خطوات تحقيق الجودة ، أخذ عدد المؤسسات التعليمية التي تطبق نظام الجودة في تزايد مطرد، مع اختلاف المداخل من مؤسسة إلى أخرى ومن دولة إلى أخرى.

" وقد تبنت بعض الجامعات في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية مدخل توكيد الجودة (Quality Assurance)، وأخذت بعض الجامعات البريطانية بالمواصفة البريطانية للوصول غلى الجودة الشاملة، واستخدمت بعض الجامعات اليابانية نظام بيت الجودة(The Quality of House)، وأخذت به بعد ذلك بعض الجامعات الأمريكية".(عليمات،مرجع سابق، ص104)

وفيما يلي عرض لتجارب بعض الدول عالميا وعربي في تطبيق نظام الجودة ىفي التعليم:

-**التجربة البريطانية:** بدأت تجربة المملكة البريطانية في التسعينات " إذ أن أول استخدام لمواصفة قياسية مقننة للجودة في التربية والتعليم كان في عام 1992م، وذلك عندما اصدرت المؤسسة البريطانية للمعايير إرشاداتها بالتوجيه نحو تطبيق معايير المؤسسة في مجال التربية والتعليم".(الترتوري، وجويحان،2005، ص59).

كما تم إنشاء هيئة الجودة Quality Assurance Agency (QAA) ، عام 1997م بغية وضع نظام لتوكيد جودة التعليم العالي، وهي هيئة

مستقلة غير حكومية وتعمل كجمعية أهلية.(Bodgers,2001,p61-73).

وتتعدد وظائف وكالة(QAA) لتشمل إعداد مواصفات البرامج التعليمية، وإعداد المرجعيات، ومعايير منح الشهادات الدراسية.(العريطي، 2010، ص ص42-43).

-التجربة اليابانية: بدأت التجربة اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية، ويعد التعليم الياباني من أوائل النظم التي تبنت نظرية ديمنغ، " وقد قامت اليابان بوضع عدد من التوصيات في سبيل إصلاح التعليم وذلك عام 1998م، وتضمنت هذه التوصيات :

1- استحداث برنامج لمدة خمسة أيام في الأسبوع للمدارس من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

2- خفض حجم المواد الدراسية بنسبة 30% لكي يتقن الطلاب الأساسيات بشكل أفضل منذ الصغر.

3- استخدام أساليب التدريس الجديدة لكي يتعود الطلاب على التفكير بدلا من الحفظ والاستظهار. وستسهم هذه الإصلاحات في إعداد خريجين أقل تقليدا وأكثر إبداعا من الماضي".(الخطيب، والخطيب، 2004، ص416).

التجربة السعودية: بدأت فكرة تطبيق الجودة في المملكة العربية السعودية عندما تم تحديد مدرستين من مدارس الإحساء لتجربة تطبيق نظام الآيزو 9002 وهاتين المدرستين هي: مدرسة الإمام الطحاوي الثانوية، ومدرسة معاوية بن أبي سفيان الابتدائية، وقد " تم شرح الآيزو 9002 بصورة تفصيلية لمنسوبي إدارة التعليم بالمحافظة وكافة منسوبي المدرستين تحت التجربة، مع عقد دورات تدريبية لهم في نظام الجودة الآيزو 9002".(البطي، 2000، ص77)، وبعد انتهاء مدة التدريب تحت إشراف الشركة المسؤولة تم منح هاتين المدرستين شهادة الجودة العالمية الآيزو 9002 للمطابقة التامة للمواصفة.(العريطي، نفس المرجع، ص46).

-**التجربة المصرية:** سعت مصر إلى إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم عام 2001(زيدان، 2006،ص292)، وقد قامت مصر في مجال التعليم قبل الجامعي ببناء شبكة ضخمة للتعليم تكون مسئولة عن تحسن التعليم وتطويره، وقد نمت انجازات كبيرة في صورة مدخلات جديدة للنظام التعليمي المصري كان أهمها ،(البيلاوي، 2006، ص236):

1- تم بناء عدد هائل من المباني المدرسية الجديدة، وكان من نتيجة ذلك أن وفرت بنية تحتية للتعليم ساهمت في الارتفاع بمعدلات الإتاحة والمساواة وخفضت معدلات التسرب.

2- نشر تكنولوجيا التعليم ومعامل الوسائل التعليمية وإنشاء شبكات اتصال والتدريب عن بعد.

-التجربة الجزائرية في ضمان الجودة(التعليم العالي نموذجا) :

بذلت الجزائر جهودا معتبرة لإعادة الاعتبار للجامعة والقيام بدورها المنوط بها والنهوض بجودة خريجيها وقد قامت الوصاية خلال السنوات الماضية بتشكيل اللجنة الوطنية لضمان الجودة وكذا خلايا الجودة على مستوى كل المؤسسات الجامعية وهي تعمل حثيثا لأجل وضع خارطة طريق لتحقيق ضمان الجودة التعليم العالي ،هذا بالإضافة إلى المخصصات المالية التي اعتمدت للبرامج الوطنية للبحث " PNR " وكذا والسعي إلى ربط الجامعات الوطنية والإطارات الوطنية بالخارج بمراكز البحث

بالجزائر وهذا من أجل نقل التكنولوجيا والاستفادة من الخبرات الدولية لهذه المشاريع، وقد تزامن كل هذا بتطبيق نظام التعليم " ل–م–د" LMD الذي هو تجربة دولية تطبق في أغلب دول العالم المتقدم وهي جهود قد تؤتي ثمارها بعد حين . وقد نوعت الجهود بين الحكومية منها والجامعية حيث بادرت هيئات التدريس في أكثر من جامعة إلى عقد ملتقيات وطنية ودولية تبحث في ذات الموضوع من أجل توفير شروط متطلبات الجودة في المؤسسات الجامعية ، وعلى سبيل المثال فقد تناول الملتقيان الأول والثاني المنعقدان شهري ماي وجوان 2008 ، بجامعة.سكيكدة " الحوصلة المرحلية بعد أربع سنوات من تطبيق نظام (ل–م–د). ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات " وقد تجددت المبادرة مرة أخرى في جهود الندوة الجهوية لشرق الوطن في جهود مجموعة من الجامعات لعقد ملتقى دولي في عام 2010 بعنوان "رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي، وقد بادرت نفس الجامعة إلى عقد ملتقى دولي ثاني في عام 2012 حول ضمان الجودة في التعليم العالي في طبعته الثانية تحت شعار تجارب ميدانية ".

وبالنظر للمؤشرات الكمية في التعليم العالي من خلال الميزانية المقدمة للتعليم العالي، الإبداع التكنولوجي وهذا عن طريق براءات الاختراع والمقالات العلمية ثم عدد الطلبة و الأساتذة ومن خلال كل هذه المؤشرات الكمية لاحظنا تزايد كبير وواضح طيلة فترة خمسين سنة من الإصلاح لكن وللأسف رغم كل هذه الإصلاحات لم تستطع الجزائر من خلال منظومتها التعليمية أن تصنف مع المراتب الأولى سواء على المستوى العالمي والمستوى العربي، هذا التأخر الكبير يلزمنا إعادة النظر في منظومة التعليم العالي في الجزائر و إعادة هيكلتها والاهتمام بالجودة والكيفية وليس بالكم فقط لأننا في وسط بيئي تنافسي فيه البقاء للأفضل والأجود، يجب أن نحاول أن نأخذ التجارب العالمية الناجحة في التعليم العالي كنماذج نقتدي منها ونحاول أن نبقى دائما تحت الرقابة و التقييم

والتقويم جزء أساسي في العملية التربوية، يؤثر ويتأثر بالمنهاج ، ويتيح التقويم الشامل للمنهاج فرصة جيدة للمعلم والتلاميذ للاشتراك في النشاطات التربوية التي تساعد على تحقيق التعلم الأمثل، وإلقاء الضوء الكامل على الصعاب والمشكلات التي تواجههم، لبيان جوانب القوة وجوانب الضعف، فيؤدي في النهاية إلى تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف، وبذلك يكون التقويم أداة مهمة من أدوات تحسين وتطوير المنهاج.

الدائم سواء الداخلي أو الخارجي بنفس المعايير العالمية من أجل إصلاح منظومة التعليم العالي في الجزائر لتصل إلى المراتب الأولى.(بن ونيسة، وبن عبو،2015، ص116).

2- المعايير:

2-1-مفهوم المعيار:

2-1-1-المعيار لغة: هي المقابل للكلمة الإنجليزية (Standard)، حيث توجد بعض المصطلحات العربية الأخرى التي يكثر استخدامها من جانب العاملين في هيئات التقييس المختلفة هنا وهناك، مثل: المواصفات القياسية، المواصفات والمعايير ، التقييسات، والمواصفات والمقاييس معا.

والمعاني اللغوية لمصطلح معايير في القواميس العربية والأجنبية تدور حول: " النموذج الذي يحتذى به لقياس اكتمال كفاءة شيء ما." (الحناوي، 2010، ص22).

عرف ابن منظور المعايير بأنها:" ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء" (ابن منظور،مرجع سابق، ص255).

ويعني المعيار ما يقدر به غيره، ويعني أنموذجاً متحققاً أو متصوراً لما يجب أن يكون عليه الشيء.(أنيس،1982، ص639)

والمعيار أو العيار –لغة –يعني معايرة شيء أو كيان مادي بتقدير منضبط، لا يختلف رأي الناس فيه، ويكون هذا التقدير بالوزن (الكيلو جرام وجزيئاته ومضاعفاته)، وبتحديد المساحة المكانية بالمتر

ومضاعفاته، وتعيين المسافة الزمنية بالثانية والدقيقة والساعة ونحو ذلك، وتستخدم المعايير الكمية في كثير من أعمال الصناعة وأعمال التشييد، وأعمال الخدمات، ويستوي في هذا الاستخدام للفظة– معيار– صناعات الأسلحة والسيارات والأجهزة الخلوية والأدوية والأغذية، كما يستخدم المعيار في الطب وفي الأعمال التجارية والمصرفية.

2-1-2- المعيار اصطلاحا:

وعرف المعيار بأنه " ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير"(سلطان، 2009، ص4).

كما عرف في اللغة الإنجليزية (Standard) بأنه: مقياس ثابت للمدى أو الكمية أو النوع أو الحجم، كما أنه يعني نوع أو نموذج أو مثال للمقارنة أو محك للتمييز.

وهو مجموعة من الشروط والأحكام التي تعتبر أساسا للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولاً إلى جوانب القوة والضعف..(carter,1973,p153)

وهو:" آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقة للموضوع الواحد المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي نقومه ". (اللقاني والجمل، مرجع سابق، ص 279)

ويعرف بأنه: " عبارة عن مقاييس من خلالها يحكم على أعمال الإنسان وسلوكه.(السمالوطي، 1980، ص201).

وهو"عبارات تصف الأفكار والمعارف والمهارات الأساسية المتعلقة بموضوع ما، التي على الطلبة أن يعرفوها ويكونوا قادرين على أدائها" (الفقعاوي، ،2007،ص32).

ويرى زيتون أن المعايير هي " تلك العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم".

(زيتون، 2004، ص115).

كما عرفت أنها:" العبارات التي تحدد الأهداف التعليمية، وما يجب أن يكتسبه المتعلم، وما يتوصل إليه في كل مرحلة دراسية."(المجلس الأعلى للتعليم في قطر، 2009).

وهي عبارة عن:" موجهات للحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية من خلال المحتوى، وذلك بوضع أهداف معرفية وتقدم الأساس لبناء المنهج، وهي مرشدة للمعلمين في جمع المادة التعليمية الخام، وتصميم المنهج، والارتقاء بالجودة التعليمية."(الخزندار، 2006، ص432).

2-2-بعض المفاهيم المرتبطة بالمعايير:

-المجالات: Domains

وهي الجوانب الكبرى التي تتضمنها منظومة تعليمية معينة.

-المؤشرات: Indicators

وهي عبارات تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع من الفرد(معلم-متعلم-مؤسسة) وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديدا وأكثر إجرائية.

-المحكات: Criteria

وهي مكونات أو عناصر الجودة التي نستخدمها كقواعد للتقويم أو هي خطوط مرشدة أو قواعد أو أسس يمكن بواسطتها أن نحكم على استجابات أو أداءات (معلم-متعلم-مؤسسة) أو هي تصف ما الذي يجب أن نهتم به من أداءات أو مخرجات للحكم على الجودة.(بدوي،2010، ص42)

2-3-النشأة التاريخية لحركة المعايير في أمريكا:

لعل من أهم أسباب ظهور حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية نشر تقرير أمة في خطر(a nation at risk) عام 1983، الذي كشف عن الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع التعليمي في ذلك الوقت مما حتم القيام بتقويم ومراجعة كل العملية التعليمية والتوصية بالاهتمام بمحتوى التعليم والمستويات والتوقعات لأداء الطالب.(الوكيل، والمفتي،2005،ص303).

وساعد في دعم حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية أمور عدة من أهمها:

تبنى مؤتمر الرابطة القومية للحكام(NATIONAL GOVERNORS ASSOCIATION) الذي انعقد عام (1991) بحضور الرئيس بوش الأب، أهدافًا قومية للتعليم (0-6)، و أهداف الصفوف K) (12 وإنشاء المجلس القومي لمعايير التعليم واختبارات التقويم عام(1991)

تعليم 2000 (2000 goals) وكان من نتيجة هذا ظهور وثائق عدة للمستويات المعيارية للمواد (National Council on éducation standards and testing) وموافقة الكونغرس على أهداف الدراسية المختلفة على المستوى القومي من (K 12) التي من بينها ما يأتي:

-معايير منهج وتقويم الرياضيات المدرسية عام(1989) م.

-المعايير القومية لتعليم العلوم عام(1996) م.

-المعايير القومية لتعليم علم النفس للمدرسة الثانوية عام(1999) م.

-المعايير القومية لتعليم التكنولوجيا عام(1997) م.

-المعايير القومية لتعليم التاريخ عام(1996) م.

وغير ذلك من المواد المدرسية مثل اللغة لإنجليزية والعلوم الاجتماعية وعلوم الحاسب ...وفي ضوء ما سبق فإن حركة المعايير أصبحت راسخة ومدعمة من مؤسسات التعليم وأولى الأمور والمهتمين بالأمر في الولايات المتحدة الأمريكية، ويتضح هذا من خلال:

-تطبيق جميع الولايات -ما عدا ولاية أيوا - (AYOA)- لمعايير المحتوى للمواد الدراسية المختلفة . (Content standards)

- تأكيد دعم والتزام غالبية الولايات (38 ولاية) لحركة المعايير خلال مؤتمر التعليم الذي عقد في أكتوبر 1999 م.

- قيام الولايات المختلفة بتبني معايير لمحتوى المواد الدراسية بما يناسبها ويقابل احتياجاتها.

مما سبق يظهر أن وضع مستويات معيارية في مجال التربية، بخلاف مجالات أخرى مثل الصناعة وغيرها، موضوع جديد نسبيًا، ويتضح أن إعداد مستويات معيارية قومية لمنظومة التعليم أصبح منطلقًا لإصلاح التعليم وتحقيق الجودة الشاملة له (Education Reform) . (Total Quality) (محمود، 2005،ص ص279-280).

2-4-معايير الجودة في التعليم:

هناك العديد من المعايير التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في مجال الجودة في التعليم، حيث أنها تختلف باختلاف الأسلوب أو الطريقة المستخدمة، فمعايير **الآيزو** تختلف عن معايير الاعتماد الأكاديمي، كما تختلف عن معايير التقويم الشامل، ومن هذه المعايير:

- معايير مرتبطة بالطالب.
- معايير مرتبطة بالمعلمين.
- معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية.
- معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية.
- معايير مرتبطة بالإمكانات المادية
- معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع.(دياب، مرجع سابق ، ص 39)

وتمثل معايير الجودة في التعليم المواصفات اللازمة للمنتج الجيد الذي يمكن قبوله، وهي ضمان لحسن مستواه وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة في الأسواق العالمية، فضلا عن كونها عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم، نتيجة دراسة محتوى معين.(الغامدي، مرجع سابق، ص14).

والمعيار التربوي عبارة تستخدم للحكم على جودة المنهج، أو طريقة التدريس، أو أسلوب التقويم، أو برنامج التنمية المهنية للمعلمين...الخ.

والأخذ بالمعايير التربوية يمكن أن يساعد على تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين وهذا ما طرحه **عبد اللطيف حيدر** إذ قال :" إن المعايير التربوية تحدد ما يجب تدريسه تحديدا واضحا، وتحدد ما يجب على المتعلمين أداؤه، وتحقق مفهوم المساءلة لدى القائمين على العملية التعليمية–التعلمية، وتواجد نواتج التعلم رغم ما تعطيه من حرية في اختيار المادة التعليمية وفقا للفلسفة السائدة والحاجات الضرورية".(المراغي،2008، ص144).

فمعايير الجودة في التعليم كما تطرق إليها **عسيلان** تتمثل فيما يلي:

–**معايير المحتوى:** وتعني وصف المعلومات والمهارات التي ينبغي أن يعرفها الطلاب ويستطيعون القيام بها، وعادة ما تتضمن الأفكار والمفاهيم والقضايا والمعارف الأساسية وطرق التفكير والأعمال التي تتصل بنظام المجال المعرفي، الذي يتعلمه الطلاب والمتوقعة منهم.

– **معايير الأداء:** وهي مستويات معيارية تصف أداء المتعلم لما تعلمه من خلال معايير المحتوى، وعند وضع مستويات معيارية للأداء لابد من وضع مؤشرات للأداء حيث تقدم أدلة حول مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف.

–**معايير فرض التعلم:** إذ تساعد هذه المعايير في إتاحة فرص متساوية في التعليم، وتصف إلى أي مدى تتوافر البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق معايير المحتوى والأداء.

وتضيف **مراشدة** معيارين آخرين تمثلا في:

1–معايير الصف العالمية: وهذه تشير إلى المحتوى و الأداءات المتوقعة من الطلاب في المجتمعات الصناعية.

2– معايير الكفاءة: ويقصد بها تحديد قيمة تعبر عن مستوى جودة ما عرفه الطالب وقام به.

(عسيلان، 2011، ص24–25).

ومنه يمكن القول أن إعداد معايير جودة في التعليم أصبح بمثابة منطلق لإصلاح التعليم والارتقاء إلى مستوى التعليم فيه.

2-5-المستويات المعيارية:

هي التي تحدد مخرجات التعلم والتعليم المرغوبة للعمل المدرسي في نهاية مرحلة دراسية معينة متمثلة فيما يجب أن يعرفه الطلاب، وعند الانتهاء من دراستهم في هذه المرحلة.(الوكيل ومحمود، 2005، ص305).

وهي التي لها أثر على تحصيل الطلاب، وتحديد ما يعرفه الطلاب، مما يكونون قادرين على أدائه، وتوفير الفرص المطلوبة للتعلم لكل الطلاب لتحقيق المنشود والمراد.(شحاته، 2005، ص59).

ويضيف كل من **الوكيل** و **محمود** نقلا عن بوبهام (1981)(pop haam) ويسلدي وآخرون(1994) (Yesseldy ke et al)على أنها:"عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعد هذا الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد كي يلحق بالمستوى الدراسي الأعلى، أو هو أقل المهارات الواجب توافرها لدى الفرد لكي يؤدى وظيفته في المجتمع، بما يقوم على تحسين الوضع الحالي".(الوكيل ومحمود،نفس المرجع، ص305).

2-5-1-أنواع المستويات المعيارية:

تتعدد أنواع المستويات المعيارية، منها:

1- معايير المحتوى (Content Standards) :

وتعني : وصف المعلومات والمهارات التي ينبغي أن يعرفها الطلاب ويستطيعون القيام بها، وعادة ما تتضمن الأفكار والمفاهيم والقضايا والمعارف الأساسية وطرق التفكير والعمل التي تتصل بنظام المجال المعرفي الذي يتعلمه الطلاب والمتوقعة منهم. (محمود، 2006، ص456).

2- معايير الأداء (Performance Standards):

وهي مستويات معيارية تصف أداء المتعلم لما تعلمه من خلال المستويات المعيارية للمحتوى، وعند وضع مستويات معيارية للأداء لا بد من وضع مؤشرات للأداء حيث تقدم أدلة حول مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف.

3- معايير فرص التعلم (Opportunity to Learn Standards):

وهذه المستويات المعيارية تساعد في إتاحة فرص متساوية في التعليم، وتصف إلى أي مدى تتوافر البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق معايير المحتوى والأداء، وفي كل الأحوال لا يمكن لأي نوع من المستويات المعيارية أن يتواجد بمفرده. (المغربي وعبد الموجود، 2005، ص262).

2-5-2-خصائص المستويات المعيارية:

لا بد من أن تتصف المستويات المعيارية بخصائص عديد ة كي تقوم بأدوارها المنوطة بها، وهذه الخصائص تذكرها(النادي، 2007، ص48)

1- الدقة والوضوح والقابلية للتطبيق.

2-الجماعية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة.

3- الارتباط بثقافة المجتمع.

4-التغذية الراجعة المستمرة.

5- التميز لجميع الطلبة وليس النخبة.

ويضيف(محمود،مرجع سابق، ص458).

1- الشمول لجوانب العملية التعليمية المختلفة.

2- الصياغة البسيطة التي تمكن من استغلالها بسهولة.

3-الموضوعية من حيث النظر للأمور التي تخدم الأهداف العامة.

4-الأخلاقية من حيث استناد المعايير إلى القيم الأخلاقية وبما يخدم القوانين والأعراف السائدة في المجتمع.

5-المجتمعية من خلال انعكاس تقدم المجتمع وحل مشكلاته من خلال المعايير.

6-الاستمرارية والتطور.

7-الوطنية والقومية بما يحقق أهداف الوطن وحل مشكلاته وقضاياه.

كما تضيف(مراشدة، مرجع سابق، ص124) الخصائص التالية:

1- أن تضم قدرًا من التحدي.

2- أن تركز على النواحي الأكاديمية.

3-أن تكون في صلب الموضوعات الدراسية.

4- أن تكون ملائمة للسمات النمائية للطلبة.

2-6-أهمية المعايير:

يبين(محمود ،مرجع سابق، ص454) أهمية المعايير فيما يلي:

1- المعايير مدخل للحكم على مستوى الجودة في مجال دراسي معين من خلال:

- جودة ما يعرفه المتعلمون وما يستطيعون أداءه.

-جودة البرامج المتقدمة للتعليم في مجال دراسي معين.

-جودة تدريس مجال معين.

- جودة النظام الداعم للمتعلم والمنهج.

- جودة برامج وممارسات وسياسات التقويم.

2- توفر المعايير محكات للحكم على مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف، كما توفر رؤية شاملة للتعليم والتعلم من خلال برنامج تربوي معين يوفر فرصًا للتميز للمتعلمين.

3-توفر المعايير آفاقا للتعاون والتعاضد والتناسق من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم في مجال تربوي معين.

4- تسهم المعايير التربوية في تطوير المقررات الدراسية من خلال تبنى سياسات وممارسات متميزة وتجاوز صعوبات ومعوقات البنى الحالية للمدارس.

5-توفر المعايير بيئة فاعلة للتعلم والتقدم والتميز من خلال:

-تمييز المعلمين للأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من تحقيق المعايير.

-معرفة المتعلم لواجباته وتمكنه من استخدام معايير محددة لتحقيق المعايير والمستويات المطلوبة.

-مشاركة أولياء الأمور في دعم الأبناء المتعلمين وتحفيزهم لحل الواجبات المدرسية وإنجاز المهام التربوية المطلوبة منهم.

-تحرك مسؤولي الإدارة التربوية والمدرسية في ضوء محكات معيارية محددة، يعملون من خلالها على تحقيق المتطلبات للإنجاز والتمييز.

6- تعد المعايير التربوية بمثابة مقياس لتقويم أبعاد التعليم والتعلم من خلال توصيف ما يجب أن يكون عليه كل منهما من خلال:

-الكتاب المدرسي في ضوء المعايير.

-التنمية المهنية المميزة.

-أساليب دعم المعلمين لتحقيق المستويات المعيارية.

-جودة المصادر التعليمية التعلمية.

7- توفر المعايير التربوية توحيدًا واتساقًا في الأحكام.

8-تحقق المعايير التربوية مبدأ التميز ومبدأ المساواة، فالمعيار يمثل تحديًا للمتعلمين يجعلهم

يتناقشون من أجل تحقيق التميز، وكون المعايير لكل المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم وخصائصهم فإن هذا يحقق المساواة وتكافؤ الفرص.

9- توفر المعايير مواقف تربوية تتضمن استمرارية الخبرة من مستوى تعليمي إلى مستوى آخر ومن مدرسة لمدرسة أخرى.

10-تقدم المعايير التربوية فرصًا لدعم قدرة المعلمين على مساعدة المتعلمين على الربط بين ما تعلموه من خبرات سابقة والتعلم الجديد المطلوب تعلمه، مما ييسر انتقال أثر التعلم لمواقف جديدة.

ويضيف(البيلاوي وآخرون، مرجع سابق، ص24) أن أهمية المعايير تتمثل في:

1- حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم.

2- توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة.

وفي هذا الصدد حدد (طعيمة وآخرون،مرجع سابق،ص ص23-24) أهمية المعايير في النقاط التالية:

1-وضع مستويات معيارية متوقعة، ومرغوبة، ومتفق عليها، للأداء التربوي في كل جوانبه.

2-وضع لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب .

3-إظهار قدرة الطلاب على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقا.

4-وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

5-تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب، والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة.

6-استخدام هيئة التدريس للنتائج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.

7-إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب، ودورهم كمتخصصين.

8-إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب.

9-التأكيد على النواحي الإيجابية لانجازات الطلاب.

10-تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.

11-توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة.

12-تنمية لغة أولياء الأمور وإطار عملهم المشترك، وتذوقهم للعمل التربوي داخل المدرسة.

13-اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب.

14-حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم.

2-7-بناء المعايير وإعدادها:

من أهم الصعوبات التي تواجه أي مجتمع في وضع المعايير وصياغتها، تحديد من الذي يشارك في ذلك، ومن الذي ينفذ، ولذلك وجب القول أن عملية إعداد المعايير وتطويرها عملية مجتمعية بالدرجة الأولى، تشمل كل فئات المجتمع: الآباء والمعلمون، ممثلو التعليم، رجال الأعمال،المعنيون بالمدارس والجمعيات الأهلية.

ولابد من أن يتم تزويد هؤلاء ، جميعا بالمعلومات والأدوات التي تمكنهم من فحص النظام التربوي ووضع المعايير وفقا لمستويات مختلفة من العمومية، وهذا ما يتضح في صياغة علامات هادية والتي تصف الإنجاز المتوقع من الطلاب في جزئية معينة من المعيار حيث تصاغ المعايير لفترات صفية ، وتصاغ العلامات الهادية على مستوى من العمومية أقل من مستوى التحديد أكثر، فقد تصاغ لفترات صفية أقل مدى، أو تصاغ لكل صف دراسي على حدة.(بدوي،2010،ص 39)

2-8-شروط بناء وصياغة المعايير:

عند إعداد المعايير لابد أن تراعى الجهات المنوطة بذلك بعض الشروط المهمة والتي منها: (زيتون، مرجع سابق، ص121).

-**الشمولية:** حيث تتناول كل جوانب العملية التعليمة والتربوية والسلوكية وتحقق مبدأ الجودة الشاملة.

-**الموضوعية:** حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز وتنأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.

-**المرونة:** حيث يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية.

-**صفة المجتمعية:** أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته وتلتقي مع احتياجاته وظروفه وقضاياه.

-**الاستمرارية والتطور:** حيث يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، وتكون قابلة للتعديل في ضوء المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

-**الدقة والوضوح:** حيث يجب أن تكون دقيقة، وواضحة ليسهل التنفيذ والتقويم بعد ذلك.

-**داعمة:** أي لاتمثل هدفا في حد ذاتها، وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها وتكون مناسبة وملائمة للمراحل المختلفة وتركز على تحقيق أهداف المجتمع وحل قضاياه.

2-9-المعايير الواجب توافرها في عناصر منهاج الدراسات الاجتماعية:

من بين المعايير الواجب توافرها في عناصر منهاج الدراسات الاجتماعية ، ومنها منهاج مادة التاريخ نذكر ما يلي:

-**الأهداف:** ويذكرها(السكران، 2002، ص42) على النحو التالي:

- أن تراعي الأهداف المختارة الفلسفة العامة.

- أن تراعي الأهداف التربوية حاجات المجتمع المحلي.

- أن تراعي الأهداف التربوية حاجات طبيعة المتعلم.

- أن تراعي الأهداف التربوية حاجات طبيعة الدراسات الاجتماعية.

- أن تشمل الأهداف جوانب الخبرة المربية من المعلومات والمهارات والاتجاهات، والميول.

- أن تتسم تلك الأهداف بالاتساق وعدم التضاد.

- أن تكون واقعية وممكنة التحقيق.

- أن تكون مسايرة لروح العصر.

- أن تصف السلوك المتوقع، والمحتوى الذي يستخدم هذا السلوك.

-المحتوى (المادة الدراسية):

عند تخطيط المحتوى للدراسات الاجتماعية فإنه من الصعوبة استخدام المعارف المتاحة جميعها، الموجودة في ميادين العلوم الاجتماعية، واستخدام الخبرات البشرية المتراكمة جميعها لذلك يجب وضع معايير معينة عند التخطيط لاختيار محتوى الدراسات الاجتماعية، من هذه المعايير: (منسي،1999،ص ص55-56)

الصدق :أي بمعني أن يكون محتوى الدراسات الاجتماعية، صادقًا وواقعيًا وأصيلا، وأن لا يكون محشوًا بالمعلومات و المعارف بشكل مفرط ومبالغ فيه، وأن تكون الأهداف المرسومة للمحتوى صادقة وواقعية.

الأهمية :أي أن تكون موضوعات محتوى منهج الدراسات الاجتماعية مهمة تلبي رغبات وحاجات الطلبة من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات، وهذه جميعًا تكون هرمية وتبنى على أساس سليم، وهو البيانات أو المعلومات (الحقائق)، أي لا يركز المحتوي علي الحقائق ويهمل المفاهيم، أو يركز على المفاهيم ويهمل المبادئ، أو يركز على المبادئ ويهمل التعميمات، بل يكون متوازنًا.

حاجات التلاميذ: :بالرغم من أهمية حاجات واهتمامات التلميذ عند اختيار محتوى الدراسات الاجتماعية، إلا أنه من حيث الواقع العملي، لا تؤخذ حاجات واهتمامات التلاميذ، لذلك بات من الضروري الاهتمام بهذا المعيار مع أخذ الحيطة والحذر من أن حاجات واهتمامات التلاميذ تغلب عليها صفة التبدل والتغيّر وعدم الثبات بفعل المتطلبات النمائية للمرحلة العمرية التي يعيشون فيها.

قابلية المحتوى للتعلم: :أن يكون محتوى الدراسات الاجتماعية واقعيًا سهلا وقابلا للتطبيق ويسهل فهمه من جانب المتعلمين، وأن يكون مرنًا قابلا للتعديل بما يناسب الفروق الفردية لدى التلاميذ، وأن يكون متسلسلا من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

العالمية :المقصود بالعالمية ربط المفاهيم الموجودة بالعامل الجغرافي، بحيث يتم الانتقال من البيئة المحلية للطالب إلى القطر الذي يعيش فيه، ثم إلي الوطن الكبير أو الجهة من العالم، ثم إلى العالم ككل، فالمحتوى الجيد هو الذي يشمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية الفاصلة بين البشر.

وأضاف(سعادة، 1997، ص ص329-331) أن من محكات أو معايير اختيار محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية ما يأتي:

محك أو معيار الفائدة Criterion of Utility: يتعلق هذا المحك بالمنفعة أو الفائدة من محتوى المنهاج ومدى ارتباطه بالحياة التي يحياها التلاميذ، فما قيمة المحتوى الدراسي الذي لا يشعر بفائدته العملية والحياتية المتعلمون في المدرسة ؟

فمن المعروف أن علاقة محتوى المنهاج بنواحي الحياة المختلفة يجب أن تكون قوية، حتى يستفيد المتعلم منها عند محاولته حل المشكلات التي تواجهه حاضرًا، أو التي ربما تواجهه مستقبلا.

محك أو معيار التوافق أو التناسق Criterion of Consistency: يتطلب هذا المعيار أن يتماشى محتوى المنهاج المدرسي، أو يتفق مع الوقائع الاجتماعية والثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ.

ويتضح مما سبق، أن اختيار محتوى المنهاج المدرسي الفعال لا يتم بطريقة عشوائية أو مزاجية، بل لا بد أن يتم في ضوء مجموعة من المعايير التي تراعي جوانب عديدة تهم المتعلمين والمعلمين والمجتمع المحلي والعربي والإسلامي والدولي، حتى تكون الفائدة أعم وأشمل.

-الأنشطة التعليمية التعلمية:

أكد الأدب التربوي في مجال الأنشطة التعليمية التعلمية على مجموعة من المعايير أو المقاييس لممارسة هذه الأنشطة، حيث يعد توافر أو عدم توافر هذه المعايير أو بعضها في النشاط المتاح، مقياسًا لنجاحها أو فشلها، ومن هذه المعايير:

-تحديد الأهداف المرجو تحقيقها من وراء ممارسة كل لون من ألوان النشاط.

-أن تكون مثيرة للتفكير.

-تمكن المعلم من كفايات التخطيط المشترك.

-التنسيق مع إدارة المدرسة عند التخطيط والتنفيذ حتى لا يقع خلاف يعيق ممارسة هذا النشاط.

-التعاونية في الإشراف على الأنشطة.

-توفير الحوافز المادية والأدبية للمشرفين على الأنشطة.

-تقدير الأنشطة على أساس نتائجها التربوية وليس على أساس نتائجها المادية.

-مراعاة التدرج في برامج النشاط، حيث تبدأ الجماعة بالعمليات السهلة التي تظهر نتائجها في وقت قصير، وذلك لإكسابهم الثقة بالنفس لتحقيق عمليات أكثر صعوبة.

-التنسيق مع مؤسسات المجتمع كالمؤسسات الحكومية والشركات ودُور الصحف والمعارف والمتاحف والأسواق التي يرغب التلاميذ بزيارتها.

-إشراك أولياء الأمور في الاطلاع على نشاط أبنائهم. (دلول، 2002،ص ص58-59).

وقد أضافت (جامعة القدس المفتوحة، 1993، ص48) معايير أخرى هي:

-الارتباط بينها وبين المنهاج.

-مساهمتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

-ارتباطها بميول وحاجات وقدرات المتعلمين.

-إعداد الخطة الزمنية المطلوبة للقيام بهذه الأنشطة.

-الإمكانات المتاحة في المدرسة والبيئة المحلية.

-التقويم المستمر لنتائج تلك الأنشطة.

-مشاركة جميع الطلاب فيها بإيجابية.

- طرائق التدريس:

يعتمد اختيار طرائق التدريس الجيدة على معايير عدة أهمها:(خضر، 2006،ص ص120-121).

-أن تكون الطريقة ملائمة لأهداف الدرس، ولمرحلة نمو التلاميذ وقدراتهم العقلية والجسمية.

-توفر التسهيلات المدرسية اللازمة لتنفيذ الطريقة.

-قدرة المعلم على استخدام الطريقة التي يختارها بفاعلية.

-ملائمة الطريقة لطبيعة المادة الدراسية المراد تعلمها.

-ملائمة مستوى التلاميذ العقلي والاجتماعي والبدني.

-توفر القراءات الخارجية والمصادر الأصلية المادية والبشرية.

- التنظيم المدرسي، **ويشمل:**

-أعداد التلاميذ في الفصل الواحد.

- المسؤوليات الإضافية التي يكلف بها المعلم.

- عدد الحصص التي يقوم المعلم بتدريسها أسبوعيا.

- تنظيم الجدول المدرسي والتعاون بين المعلم وإدارة المدرسة.

-أساليب التقويم:

يذكر**السكران** أن المجلس القومي الأمريكي للدراسات الاجتماعية قد أكد على المعايير التالية:

- أن يرتكز التقويم أساسًا على الأهداف التربوية.

– أن يشمل التقويم على معرفة مدى تقدم الطلاب في مجال المعرفة والتفكير والمشاركة الاجتماعية.

–أن تكون طرائق التقويم متنوعة.

–أن يستخدم التقويم كبيانات تفيد في عملية التغذية الراجعة.

–أن يشترك أفراد من خارج جدران المدرسة في عملية التقويم.(السكران، مرجع سابق، ص63)..

وأضاف (عفانة واللولو، 2008،ص106) أن من معايير التقويم الجيد ما يلي:

التقويم عملية علمية، بمعنى، أن تتوفر في عمليات التقويم الضمانات الكافية للنجاح في قياس مواطن القوة والضعف في المنهاج المدرسي من أجل تعديله أو تحسينه، بحيث يتصف التقويم بالموضوعية والصدق والثبات.

كما أضاف(الوكيل والمفتي، مرجع سابق، ص ص169–170) من معايير التقويم الجيدة:

أن تكون أساليب التقويم اقتصادية، والاقتصاد هنا يكون في الوقت والجهد والتكاليف، والتقويم الاقتصادي في الوقت يتطلب مراعاة وقت المعلم والتلاميذ وكذلك الوقت المسموح به في المنهج، ومعني ذلك ألا يضيع المعلم جزءًا كبيرًا من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات حتى لا يصرفه ذلك عن الأعمال المطلوبة منه.

خلاصة الفصل:

بالنظر إلى المستجدات الأخيرة في المجال التربوي ، وإلى ما هو عليه حال المنظمة التربوية الجزائرية من نتائج ومخرجات تركز على الجانب الكمي فقط، بات من الضروري إعادة النظر في كل ما يخص العملية التعليمية التعلمية بكل مكوناتها، وخاصة البرامج والمناهج التربوية والكتب المدرسية على وجه الخصوص، بغية تحقيق الأهداف المرجوة، مع ضمان جودة مخرجات التعليم نوعا وكما

الفصل الثالث: الكتاب المدرسي لمادة التاريخ

تمهيد

المحور الأول: الكتاب المدرسي

1-المنهاج التعليمي

2- الكتاب المدرسي

2-1-مفهوم الكتاب المدرسي

2-2-أهمية الكتاب المدرسي

2-3-مواصفات الكتاب المدرسي

2-4- دوافع تطوير الكتاب المدرسي

2-5-وظائف الكتاب المدرسي

2-6-معايير الكتاب المدرسي

2-7-لمحة تاريخية عن إعداد البرامج والوسائل التعليمية في الجزائر

المحور الثاني: مادة التاريخ

3-مادة التاريخ

3-1-مفهوم التاريخ

3-2- أهمية مادة التاريخ في المنهاج المدرسي

3-2-1-منهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط

3-3-أهمية الكتاب المدرسي في تدريس مادة التاريخ

3-4-أهداف تدريس مادة التاريخ

3-5-لمحة تاريخية عن تدريس مادة التاريخ في المنظومة التربوية الجزائرية

3-6-طرائق تدريس مادة التاريخ

3-7-صعوبات تدريس مادة التاريخ

3-8-مواصفات الكتاب المدرسي لمادة التاريخ

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتمد العملية التعليمية التعلمية على عدة وسائل و وسائط، أهمها الكتاب المدرسي الذي يعتبر الوجه التطبيقي للمنهاج فهو ركيزة أساسية للمعلم وللمتعلم . ذلك أنه: "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة التي يستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا".(الفارابي وآخرون،1994، ص188)، ومن هذا المنطلق اهتم الباحثون التربويون في معظم الدول ومنها الجزائر بالكتاب المدرسي من عدة نواحي منها تقويمه وجودته –أي تقويم الكتاب المدرسي– خاصة في السنوات الأخيرة حيث أُنشِئت المعاهد واللجان المتخصصة في هذا المجال بهدف وضع كتب مدرسية تتماشى وحاجات المتعلمين وإمكانيات المجتمع المختلفة وكذا التطور العلمي اليومي والسريع.

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم المنهاج التعليمي باختصار، ثم مفهوم الكتاب المدرسي، تعرفه، أهميته، أهدافه، مواصفاته ، وظائفه، ومعايير تقويمه، وكذلك يتم التطرق إلى مادة التاريخ ، ومفهومه وطرائق تدريس المادة وصعوبات تدريسها ، بالإضافة إلى مواصفاته.

قبل الحديث عن الكتاب المدرسي ، نعرج قليلا للتحدث عن المنهاج التعليمي ومكوناته ، لكون الكتاب المدرسي الوجه التطبيقي للمنهاج كما سيأتي تفصيله.

1-مفهوم المنهاج :

تطور مفهوم المنهاج واختلف باختلاف الاتجاهات الفكرية التربوية وباختلاف الفلسفات وبالتالي المدارس التربوية وباختلاف العصور والمجتمعات والثقافات .

حيث يرى المنظر البريطاني جون كير أن المنهاج:"هو كل التعلمات والمكتسبات المنظمة والموجهة من طرف المدرسة سواء بشكل فردي أو جماعي،داخل أو خارج المدرسة"(Forquin,2000,p242)

ويعرفه سعد زغلول بأنه:" الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحقيق ما يرجوه النظام التعليمي في أي مرحلة من مراحل أهدافه سواء كانت تربوية أو تعليمية:"(زغلول، 1999، ص 57).

بينما عرفه سعادة وآخرون بأنه:" مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعة ومطبقة في مواقف تعليمية-تعلمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.(سعادة وإبراهيم،1997،ص ص 17-20)

من هنا نستشف أن المفهوم الحديث للمنهاج التعليمي يركز على الأهداف والمحتوى والطرائق التدريس والوسائل والتقويم.

1-1-مكونات المنهاج:

يرى العاملون في ميدان المناهج أن المنهاج الحديث يتكون من أربعة عناصر أساسية على الأقل مترابطة مع بعضها البعض ترابطا عضويا و هذه العناصر الأربعة هي ما تعرف مجتمعة بنموذج (O.C.M.E) .

- **الأهداف** : (Objectives) التي يسعى التعليم إلى تحقيقها أو يرغب في تحقيقها ، وهي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة نسعى إلى إكسابها للمتعلم بشكل وظيفي يتناسب مع قدراته و يلبي حاجاته و نعمل من خلال الأهداف التربوية على أحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم ، فالهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية و هو الغاية التي ننشد تحقيقها.

- **المحتوى** : (Content) أو المضمون الذي يبني على الأهداف و الذي يشتمل على المعلومات و المبادئ و القيم و المثل التي نرغب في أن يتعلمها التلاميذ ، و هو المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية و يتمثل المحتوى الدراسي في المعارف و المعلومات التي يقع عليها الاختيار و التي يتم تنظيمها على نحو معين ، و ينقسم المحتوى إلى مجالات و ينقسم كل مجال إلى مواد دراسية و تنقسم كل مادة إلى وحدات كبرى و كل وحدة إلى مواضيع و بهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي و يصنف المحتوى إلى :

أ-الحقائق : و هي المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة و الإحساس المباشر

ب- البيانات : و هي مجموع الإحصائيات و البيانات العددية عن ظاهرة ما.

ج- المفاهيم : و هي صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها.

د- المبادئ و التعميمات : تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

هـ- الفرضيات و النظريات : و تتكون من العلاقة بين مبدأين أو أكثر .

و-المهارات : و تتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي الحركي و الأدائي.

ز-الاتجاهات و القيم : و هي ما يكون المتعلم من اتجاه و جداني نحو موضوع ما ، و ما يتكون لديه من سلم للقيم.

و يتم اختيار المحتوى حسب مجموعة من المعايير هي :

أ–صدق المحتوى بحيث يكون المحتوى صحيحا و دقيقا و يرتبط بالأهداف التربوية و يواكب الاكتشافات العلمية المعاصرة

ب–الاتساق مع الواقع الاجتماعي و الثقافي أي لابد أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية و بالواقع الاجتماعي و الثقافي.

ج –التوازن أي أن يكون متوازنا بين العمق و الشمول و بين النظري و العملي و بين .

الأكاديمي و المهني و بين احتياجات الفرد و المجتمع.

د–التدرج : بحيث يراعي التعلمات السابقة للمتعلمين.

هـ– التواصل : أي مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد و المجتمع .

كما ترتب المحتويات وفق مجموعة من المعايير هي :

- معيار الاستمرارية و يقصد به العلاقة الرأسية بين المواضيع أي تدرج المواضيع من مستوى لآخر.
- معيار التكامل و يقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية أي الربط بين المواد الدراسية
- معاير التوحيد أي وضع المواد المتخصصة في وحدات معا.

– **طرائق التدريس: (Méthodes)** و ما يرتبط بها من أنشطة تعمل على ترسيخ المحتوى في نفوس التلاميذ ، و هي مجموع الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية و قد تكون تلك الإجراءات مناقشات و إثارة مشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات.

و يمكن الإشارة إلى أهم طرائق التدريس التالية :

طريقة المحاضرة (الإلقاء) طريقة الحوار (المناقشة) طريقة العروض العملية ، طريقة المختبر أو الطريقة التجريبية العملية طريقة المشروع ، طريقة حل المشكلات ، الطريقة الاستكشافية...الخ

–**التقويم: (Evaluation)** و هو عملية تشخيص و علاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره ، و ذلك في ضوء الأهداف التعليمية ، فالتقويم يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في

تحقيق أهدافه و من ثم يزودنا بتغذية راجعة Fead Back لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة و تعزيزها و جوانب الضعف و تداركها .

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من يضيف عناصر أخرى للمنهج ويعتبرها من العوامل التي تؤثر في بنائها ولو بصفة غير مباشرة ومنها: المتعلم، المعلم، النظام المدرسي، مكانة العلم والعلماء والمجتمع، التطورات و الاكتشافات العلمية الحديثة و غيرها من العوامل...(قلي، 2009، ص ص 9-10)

2-الكتاب المدرسي

2-1-مفهوم الكتاب المدرسي:

2-1-1-مفهوم الكتاب لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور(1988،ج 13،الكاف) الكتاب لغة من : كتب:الكتاب:معروف ، والجمع كتب وكتب. وكتب الشيء يكتب كتبا وكتابا وكتابة ، وكتبه : بمعنى خطه قال أبو نجم في بيت شعري:

أقبلت من عند زياد كالخرف تخط رجلاي بخط مختلفِ *** تكتبان في الطريق لام الفِ.

والكتاب : اسم لما كُتِب مجموعا ، والكتاب مصدر ، والكتابة لمن تكون له صناعة مثل : الصياغة والخياطة.

وجاء في القرآن الكريم : ((**ووُضع الكتاب**)) (الكهف ، الآية 48) الكتاب هنا بمعنى صحيفة أعمال كل إنسان .

2-1-2- مفهوم الكتاب المدرسي اصطلاحا:

يعرفه (مرعي و الحيلة ، 2000،ص215) "بأنه نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل عناصر عدة، الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم ، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج".

ويعرفه (نزال، 2003، ص13) "أنه مادة التفاعل العلمية أثناء تنفيذ الدروس ما بين المعلم والمتعلم والمنبثقة عن المنهاج المدرسي".

أما بالنسبة للمختصين في إعداد الكتب المدرسية فيعتبر الكتاب المدرسي:

– مؤَلَف تعليمي يقدم المفاهيم الجوهرية لعلم ما أو لتقنية ما التي يتطلبها البرنامج التعليمي في شكل ميسر.

– منوال تعليمي تعرض فيه عناصر منظمة لمادة علمية معطاة كتابيا ومناسبة لوضعية بيداغوجية محددة لكي يستوعبها المتعلم.

– أداة مطبوعة ومنظمة وموجهة للاستعمال في سيرورة تعلم وتكوين متفق عليه.

ويعرفه (محمد ،1999، ص291) بأنه " هو مصمم للاستخدام الصفي أُعد بعناية من قبل خبراء مختصين في أحد ميادين المعرفة لكي يتلاءم مع مستوى نضج التلاميذ وميولهم حسب مراحلهم الدراسية ولتحقيق الأهداف التربوية والعلمية المنشودة في فلسفة المجتمع "

وتعرفه (العرجا ،2009، ص7) " بأنه الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة الدراسية وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة ويضم مقدمة وفهرسا لعرض المقرر".

كما حدد (Le petit Robert 1992,p1149) الكتاب المدرسي بأنه: "هو مؤلف تعليمي يقدم بشكل عملي المعارف التي يفرضها المنهاج الدراسي على وجه الخصوص والمفاهيم الأساسية لعلم من العلوم"

ويعرف روبين دريكورت (Robin ,derricourt,1996,p83) الكتاب المدرسي بأنه" كتاب يشمل كلاً أو جزءاً معيناً من منهج معين ، يدرس بشكل شائع في عدة مؤسسات."

أما (دبور والخطيب،2001، ص399) فيعرف كتاب العلوم الاجتماعية المدرسي بأنه:" الكتاب الذي تقرر وزارة التربية والتعليم تدريسه في أحد الصفوف طبقا لمفردات المنهاج ووفقا للمعايير

والمواصفات التي تحددها الوزارة، ويفترض أن يشمل الحد الأدنى من المفاهيم الأساسية والحقائق والأفكار التي ينص عليها منهاج الاجتماعيات لأحد الصفوف ".

ومن التعاريف السابقة يمكن ملاحظة النقاط التالية:

- الكتاب المدرسي هو مسرح عمليات المنهاج : التصميم ، التنفيذ ، التقويم ، التطوير.
- الكتاب المدرسي يُعدَ مصدراً رئيسيا ومهما في عملية التعليم ومصدرا مهما جدا للمعلم والمتعلم.
- الكتاب المدرسي هو تطبيق عملي للمنهاج.
- يحتوي على أنواع المعرفة بطريقة منظمة وهادفة من أجل تحقيق أهداف المنهاج.
- يُراعي الكتاب المدرسي مستويات المتعلمين ويراعي ميولهم وحاجاتهم لتحقيق النمو المتكامل لديهم ومع مجتمعهم.

2-2-أهمية الكتاب المدرسي :

يعتبر الكتاب المدرسي أهم مصدر من مصادر تعلم المتعلم وتقويته، ومراجعته والاستزادة من التحصيل، وهو سهل الاستعمال قليل التكاليف، مقارناً بالبدائل التكنولوجية الأخرى، كما أنه يقدم الحد الأدنى على الأقل من محتوى المنهاج المطلوب، ويمكن التحكم بعناصره الأربعة : الأهداف، المحتوى، الأنشطة، والتقويم. ومن السهل تطويره وتحديثه والتحكم بإخراجه وإثرائه بالرسوم والصور وجعله ممتعا ومثيرا ومشوِقا، هذا بالنسبة للمتعلم . أما بالنسبة للمعلم فيشكل الكتاب المدرسي الحد الأدنى من المواد المرجعية التي على المعلم أن يرجع إليها، ويقدم للمعلم عدة تسهيلات مثل : تحديده للأهداف الوحدة الدراسية المتوخاة، وإبرازه للمفاهيم الأساسية، واقتراحه للأنشطة والتدريبات والتمرينات وقضايا النقاش، وتقديمه للوسائل التعليمية المعينة والموضحة واشتماله على قائمة بالمراجع وعلى الأسئلة المقالية الموضوعية وعلى النصوص المقتبسة المختارة.

وتزداد قيمة الكتاب المدرسي للمعلم وللمتعلم بمقدار ما يُبذل فيه من جهد في التأليف

والإخراج، ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي فقد أصبحت مسؤولية تأليفه وإخراجه من مسؤوليات وزارة التربية والتعليم في الوطن العربي. أما في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية فمسؤولية الكتاب المدرسي تقع على عاتق جهات أخرى مثل دُورِ النشر الكبرى، أو فرق عمل علمية تتبناها مؤسسات علمية أو تربوية كالجامعات ومراكز البحث التربوي، وفي هذه الحالة تقع على عاتق مدير المدرسة ورؤساء الأقسام فيها والمعلمين مسؤولية اختيار الكتب المدرسية المناسبة.

- كما تكمن أهمية الكتاب المدرسي إلى الوظائف التي يؤديها ومنها :

الكتاب المدرسي هو الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي وهو الإطار المكاني المتحرك الذي يحمل صورة المنهاج التربوي بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه.(حلس،2007، ص116)

– توفير المعلومات والحقائق والمفاهيم الاجتماعية المختلفة التي تعين المدرس في التحضير للدرس وتحديد الواجبات التي يطلب من التلاميذ القيام بدراستها.

– ينمي الكتاب المدرسي قدرة استخدام مهارة القراءة في مبحث المواد الدراسية وينقل أثر التدريب إلى قراءة مواضيع أخرى.

– يقدم الخبرات والمعلومات بطريقة تتناسب مع مستوى الطلاب فهو يبسط الخبرات للصغار ويعرضها بأسلوب جذاب، ويلجأ إلى التفصيل والاستطراد كلما دعت الحاجة بالنسبة للكبار، ويساعد الطلاب على فهم المادة الدراسية وتنظيم أفكارهم على البحث والإطلاع.(دبور والخطيب ،مرجع سابق، ص ص39–40).

– يُعد الكتاب المدرسي مصدرا رئيسيا لنقل ثقافة المجتمع إلى المتعلمين، ييسر للطالب عملية الاحتكاك والتكيف السليم معها بالإضافة إلى إتاحته للمقارنة بين ثقافة مجتمعه وثقافات المجتمعات الأخرى، التي تتيح له فرص التعرف إلى تجارب و مجهودات الآخرين، لتقدير مجتمعه وثقافته.

ويلعب الكتاب المدرسي دورا في قيادة التغير الثقافي المنشود من ناحية أخرى (اللقاني وآخرون 1986 ، ص ص54-55)

- يعد الكتاب المدرسي الصديق الحميم للطالب والتلميذ ، فهو يرجع إليه للمذاكرة، ويرجع إليه للمراجعة، وحل كل الأسئلة والتمارين التي ينتهي بها كل موضوع دراسي والموجودة في نهاية الكتاب ويتدرب على حلها. (شلبي ، 1997 ،ص 84).

- تكمن أهمية الكتاب المدرسي بمقدار ما يترك من آثار وخبرات سلوكية وما يُحدث من تغيير وتطوير على الطلبة ليعود بثمار هذه العملية على الناس عامة، ويتم اختيار محتواه بناء على بنود معيارية محددة وواضحة ومعبرة عن أهداف المرحلة المعد لها، من خلال الرجوع للبرنامج التعليمي للطفولة المبكرة والدراسات المنشورة قبل إعداد الكتاب المدرسي والدراسات المتعلقة بمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية(مثلا) بمرافقة دليل المعلم ومشاركة المختصين سواء في تأليفه أو عند تحليل محتواه. (عليمات ، مرجع سابق، ص 30).

- يعد الكتاب المدرسي الوسيلة الرئيسية الأولى لتعليم الطفل وتثقيفه وإقناعه وتوعيته، ويقوم بمقام الحارس لحماية قدرات الطفل وميوله وحاجاته النفسية من الآثار السيئة للوسائل التكنولوجية الحديثة. (شحاته وفؤاد،1991،ص 144) .

2-3-مواصفات الكتاب المدرسي :

تذكر **عليمات**(مرجع سابق) أهم مواصفات الكتاب المدرسي :

- يكون محتوى الكتاب مسايرا للمستحدث في مجال العلم أي أن يواكب كل جديد.

- تكون العلاقة واضحة بين محتوى الكتاب وتنظيمه من ناحية وبين أهداف المنهاج من ناحية أخرى.

- تكون المادة التعليمية ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث المفاهيم والمعلومات والمصطلحات التي يحتويها الكتاب.

– يراعي التنوع والوضوح في محتوياته.

– يراعي الترابط والتسلسل في المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى.

– يراعي الاهتمام بأساليب التقويم حيث أن التقويم عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة.

– توجه العناية الكافية في إخراجه ،فالكتاب الذي يتسم بحسن الإخراج يدفع التلاميذ إلى الإقبال عليه ومطالعته والمحافظة عليه.

– يتضمن قائمة المصطلحات غير المألوفة والتواريخ وأسماء الأعلام، وفقرات من المصادر الرئيسية.

– توجه العناية الكافية إلى المقدمة والفهرس حيث أن هذا يعطي التلاميذ فكرة عامة عن الأهداف والمادة الدراسية وموضوعاتها التي يتضمنها الكتاب.

– يحتوي على عناوين المراجع والمصادر التي استقى منها المؤلف مادته حتى يتمكن التلميذ من الرجوع إليها إذا ما اقتضت الحاجة لذلك.

وفي دراسة أجراها **الحيلة**(1996) توصل إلى أن الكتاب المدرسي النموذجي يجب أن يتكون من الآتي: المقدمة ، الأهداف التعليمية التعلمية، المحتوى، الأنشطة التعليمية التعلمية، العرض، تقويم نهاية كل موضوع (فصل)، تقويم نهاية الوحدة، الإخراج.

2-4-دوافع تطوير وتحديث الكتاب المدرسي:

إن الكتاب المدرسي عموما ليس بمعزل عن النشاط الإنساني وتطوره، فهو مطالب بمسايرة ركب الحضارة، والكتاب المدرسي بأهدافه يلزمه هذا التطور، وتطويره وتحديثه تمليه وتفرضه اعتبارات كثيرة أهمها كما أوردها (النوري، 1991، ص86):

-حركة النشاط الإنساني في شتى مجالات العلوم والفنون والآداب وغيرها، وفي ظل التطورات الحديثة.

-تطور وظيفة المدرسة الحديثة في المجتمع، وذلك من خلال تزويدها بالمهارات والخبرات التي تؤهلها للتعامل مع المجتمع في مجالاته المختلفة، ولا بد للكتاب أن يساير تطور وظيفة المدرسة.

-إعادة تشكيل وحدات المنهج ومفرداته على صورة أخرى أثبتت التجارب الميدانية، أهميتها في المجال التربوي، ويقتضي هذا بعض الإجراءات: مثل: حذف، أو إضافة موضوعات، أو زيادة الترابط الفكري بين أجزاء المنهج.

-ارتباط الكتاب المدرسي بسياسة الدولة المنتمي إليها، وعلاقتها بالدول الأخرى، ومستقبلها، وتسجيل كل جديد يطرأ داخل الدولة من النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية...، ليواكب التطور في كل مكان.

-التطوير المستمر في شكل وإخراج الكتاب، للاستفادة من التقنيات الحديثة ووسائل الإيضاح في إبراز الموضوعات حجما وشكلا.

-تحول الهدف من العملية التعليمية من التعليم إلى التعلم.

2-5-وظائف الكتاب المدرسي :

إن من بين وظائف الكتاب المدرسي أنه أداة تعلم وتكوين، إضافة إلى وظائف أخرى تتغير من مادة إلى أخرى ومن منظومة تربوية إلى أخرى وحسب مستعمليه أيضا(المعلم- المتعلم) فهو بالنسبة للمتعلم وسيلة لنقل المعارف والمهارات، أما بالنسبة للمعلم فهو منوال يساعده على التعليم وتطوير قدراته التربوية، والرفع من أدائه.

وفيما يلي تبيان لبعض الوظائف الأخرى الخاصة بكلٍ من الطرفين:

جدول رقم (1) يبين وظائف الكتاب المدرسي تجاه المعلم وتجاه المتعلم

وظائف الكتاب المدرسي تجاه المتعلم	وظائف الكتاب المدرسي تجاه المعلم
1-وظائف خاصة بالتعلم المدرسي: -نقل المعارف. -تنمية قدرات ،مهارات وكفايات. -تعزيز المكتسبات بالعمل المستمر. -تقويم المكتسبات. **2-وظائف خاصة بمواجهة الحياة اليومية الشخصية والمهنية:**	هو أداة توفر للمعلم إمكانية أداء دوره المهني: **1-وظيفة الإعلام العلمي والعام:** -نظرا لصعوبة إلمام المدرسين بكل الأمور التعليمية تضل الكتب المدرسية مرجعا معرفيا لهم. **2-وظيفة التكوين البيداغوجي الخاص بكل مادة:**

–المساعدة على إدماج المكتسبات عوديا بربط المعارف والمهارات بمادة معينة من بدايتها إلى نهايتها،وأفقيا بالتوفيق بين القدرات والكفايات المكتسبة عبر عدة مواد. **3–الوظيفة المرجعية:** – بحيث يمكن للمتعلم الرجوع غلى الكتاب المدرسي لإيجاد قواعد محددة مثلا. **4–وظيفة التربية:** – تخص كل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك وبالعلاقات داخل المجتمع.	–بحيث يضل الكتاب المدرسي بمثابة تكوين مستمر وحامل للمستجدات على مختلف المستويات. **3–وظيفة المساعدة على التعليم وتسيير الدروس والأنشطة:** –بكونه يقترح مسالك وطرائق للتعامل مع الأنشطة العلمية. **4–وظيفة المساعدة على تقييم المكتسبات:** –بحيث تقترح الكتب المدرسية أدوات للتقويم وكيفية تدبيرها.

www.onefd.edu.dz

وعموما فمن هذه الوظائف نتبين أهمية الكتاب المدرسي، المدرسية والحياتية ، فمهما كان التطور الحاصل في علوم التربية فإن الكتاب المدرسي يبقى أداة أساسية لا غنى عنها في التدريس رغم أنها ليست الأداة الوحيدة .

2–6–معايير الكتاب المدرسي:

وذكر (عثمان علي،1992 ،ص ص159–164) أن هناك عدة نماذج متعلقة بمعايير الكتاب المدرسي، نركز على ثلاثة منها، ونستخلص منها المعايير الرئيسية التي تمثل عاملا مشتركا يمكن أن يقوم عليه الكتاب المدرسي في ضوئها:

2–6–1–معايير وسلي و رونسكي wesley and wronski:

اشتملت هذه المعايير على الآتي:

مؤلف الكتاب:مكانته العلمية، تدريبه، خبراته التدريسية، وجهة نظره (توجهاته أو فلسفته).

الجوانب الشكلية:حجم الكتاب،شكله العام، تاريخه، نوعية النسخة(أصلية أم منقحة).

طبيعة الكتاب عامة: عنوانه، طبيعة المقدمة، قائمة المحتويات، قوائم الخرائط والصور، الملاحق.

التنظيم :الأقسام الرئيسية (الأبواب الرئيسية، فصول الكتاب، نسبة توزيع الفصول).

طبيعة المحتويات:سرد، عرض، المفردات اللغوية، الأسماء، التواريخ.

أدوات التعلم : الخرائط ،الصور وعددها ونوعها، الرسوم البيانية،قوائم المفردات، الأنشطة.

المراجع (التي اشتمل عليها الكتاب):مراجع الطالب، مراجع المدرس.

الأسلوب:المفردات(مستواها)،السلامة ، الوضوح ، الأصالة.

2-6-2-معايير بيننج و بييننج: Bening and Beeing

أورد الكاتبان هذه المعايير ،حسب درجات خماسية تبدأ من درجة ممتاز وتنتهي بدرجة ضعيف جداً.وفيما يلي هذه المعايير:

العناصر الشكلية:شكل الكتاب،التغليف(المتانة والقابلية للاستخدام المستمر)، نوع الورق، الطباعة.

التنظيم: الخطة العامة للكتاب، التقسيم المنطقي الملخصات، الترابط.

العرض:الأسلوب ،المفردات اللغوية، عدم التحيز، الحداثة في الأسلوب.

وسائل الإيضاح: الصحة، الموضوعية، المستوى، الجاذبية، الفائدة التي تحققها، الحجم.

معلومات تتعلق بالنشر:تاريخ النشر، عنوان الكتاب، مكانة الناشر، عدد صفحات الكتاب.

الأسئلة والتمرينات:صلتها بالمادة الدراسية، الشمول، الفائدة، الدافعية، الترتيب.

المراجع : فائدتها للمعلم، فائدتها للمتعلم، الحداثة، ملائمتها لسن الطالب وقدراته، الموضوعية.

الملاحق والكشاف:الترتيب، المحتوى، القابلية للإستخدام، الإكتمال، الفائدة.

2-6-3-معايير سسترنك وماكسون Sistrunk and Maxson:

وضع الكاتبان هذه المعايير في شكل تساؤلات ، على النحو التالي :

- ما المستوى القرائي للمادة ؟
- هل حجم المادة كاف ومناسب للغرض المنشود ؟
- هل تسلسل المحتوى ملائم ومنطقي ؟

- هل المادة حقيقية وخالية من التحيز ؟

- ما مدى ارتباط المادة بما سبقها وما سيعقبها من مواد ؟

- هل راعي المؤلف التنوع التام في الواجبات ، وكذلك تدرج المادة خلال تعلم الطلاب لها ؟

- هل هناك أدوات تدريسية متوافرة لدراسة الكتاب ؟

- ما مدى حداثة المادة ؟

- هل هناك إيضاحات كافية للمادة ؟

- هل تم تنظيم المحتوى بصورة تسهل تحقيق الغايات السلوكية للطالب ؟

- ما مدى كفاية شكل الكتاب ؟ الشكل العام ؟ حروف الطباعة ؟ نوع الورق ؟ التغليف ؟ ..إلخ ؟

- هل يعد المحتوى واقعيا بالنسبة لعمر الطالب وخبرته ؟ هل يعد الأسلوب مشوقا ،مفهوما؟

- هل يشتمل الكتاب على قوائم مراجع كافية ؟

- هل يمكن استخدام الكتاب في تنمية التفكير والناحية الاستقصائية لدى الطالب ؟

- هل تخدم وسائل الإيضاح أهداف الدروس ، والوحدات أو المقرر الدراسي ؟

2-6-1- المعايير المطوَّرة لتقويم الكتاب المدرسي :

من خلال المعايير الثلاثة السابقة حاول(عثمان علي، مرجع سابق ،ص ص165-169) تطوير معايير لتقويم الكتاب المدرسي، وذلك بصورة أكثر تفصيلا، ومن ثم يوردها كما يلي :

جوانب تتعلق بالنشر :

- مؤلف الكتاب : كفايته العملية – خبراته في مجال تدريس التاريخ ، خبراته في مجال الكتابة التاريخية عموما .

- الناشر : مكانته في مجال النشر العلمي، إمكاناته في الطباعة والنشر .

– تاريخ نشر الكتاب : أن يوضح في الكتاب تاريخ النشر (هجري وميلادي) حتى يتبين القارئ للوهلة الأولى ما إذا كانت الطبعة قديمة أو حديثة .

– نوع الطبعة : أصلية، منقحة، مكررة وذات تواريخ مختلفة .

– حقوق الطبع : الجهة ذات الحقوق بالنسبة للطبع.

الجوانب الشكلية:

– حجم الكتاب : مناسبته للمقرر الدراسي المعد.

–الغلاف الخارجي : مدى اشتماله على صورة معبرة أو لون لافت للنظر.

–التجليد : متانة التجليد حتى يتحمل الاستخدام المستمر.

–الطباعة : أن تكون الحروف بارزة، خاصة بالنسبة للطلاب صغار السن، وأن يكون حبر الطباعة واضحا.

–الورق : أن يكون الورق مصقولا، ولونه ناصعا وليس من نوع الورق الذي يتشقق بسهولة.

–الحواشي الجانبية : أن تكون ذات عرض مناسب من الجانبين، فهذا يساعد على عرض المادة في كل صفحة بطريقة جذابة.

قائمة المحتويات وتضم:

قائمة الموضوعات:

– أن تعرض أقسام الكتاب الرئيسية والفرعية.

– أن تساعد القارئ على أن يطلع على الكتاب بصورة كلية أو جزئية.

– أن تكون الموضوعات مطابقة لمحتوى الكتاب.

– أن تعرض الموضوعات حسب ورودها في الكتاب.

قوائم الخرائط والصور والأشكال:

– أن تكون القائمة كاملة من حيث المحتويات.

– أن تعرض المحتويات مرتبة حسب ورودها في الكتاب .

– أن تعرض العناوين صحيحة وواضحة .

– أن تكون حسنة التوثيق (بمعنى أن يشير المؤلف إلى المصادر أو الجهات التي استمد منها هذه الوسائل).

قائمة الملاحق:

– أن تكون مرتبة حسب الموضوعات ذات الصلة بها.

– أن تكون عناوينها واضحة وصحيحة .

تنظيم الكتاب :

– أن تكون هناك أقسام رئيسية وأقسام فرعية (مثلا أبواب وفصول) .

– أن يتم توزيع الفصول والأبواب حسب طبيعة الموضوعات التي يشتمل عليها الكتاب .

– أن يكون هناك ترابط بين أجزاء الكتاب .

– أن يراعى التسلسل المنطقي في الأجزاء الرئيسية و الفرعية .

مقدمة الكتاب :

– أن توضح أهداف الكتاب .

– أن تشير إلى المستوى الصفي الذي أعد الكتاب من أجله .

– أن تعرض محتوى كل باب أو فصل بإيجاز ووضوح .

– أن تشير إلى الطبعات السابقة، إن كانت النسخة القائمة تمثل طبعة ثانية .

– إذا كانت النسخة منقحة فينبغي ذكر جوانب التطوير أو التغيير .

– أن تنوه بجهود الأفراد أو الجهات التي تعاونت مع المؤلف أو المؤلفين في إعداد الكتاب

(كالمراجعة من الناحية اللغوية أو الإمداد بالخرائط والأشكال ..إلخ).

الإسهام في تحقيق أهداف منهج التاريخ :

- أن يسهم في تحقيق الأهداف العامة لمنهج التاريخ .
- أن يحقق أهداف الوحدة التعليمية (إذا كان المقرر الدراسي منظما في شكل وحدات).
- أن يسهم في تحقيق أهداف الدروس التي تشتمل عليها خطط الدروس .

طريقة العرض :

- أن يكون حجم الفقرات مناسبا (ألا تكون غاية في الطول ، أو مختصرة بصورة مخلة) .
- أن يكون العرض واضحا.
- أن يتدرج العرض من البسيط غلى المعقد .
- أن تكون الجمل والعبارات مناسبة من حيث الطول .
- أن تكون الجمل صحيحة من حيث التركيب .
- أن تكون اللغة صحيحة من حيث قواعد النحو .
- أن يراعى الجانب التحليلي للمعلومات والأفكار .

الأسلوب :

- أن يكون سلسا .
- أن يكون مناسبا للمستوى الصفي .
- أن يكون مشوقا .
- أن يكون دقيقا .
- أن يساعد الطالب على تنمية مهارة القراءة في مجال التاريخ .

المادة العلمية :

- أن تكون المعلومات صحيحة (التاريخ ، الشخصيات، الأحداث..إلخ).
- أن تكون المعلومات كافية .
- أن تكون المعلومات حديثة .
- أن تكون المعلومات والأفكار بعيدة عن التحيز.

وسائل الإيضاح :

- أن تكون صحيحة ودقيقة .
- أن تكون واضحة (ألا تكون غامضة أو باهتة خاصة الصور).
- أن تكون جذابة من حيث الشكل أو اللون .
- أن تكون مناسبة من حيث الحجم .
- أن تلائم الموضوعات التي تعمل على إيضاحها.
- أن تساعد الطالب على تنمية التفكير .
- أن تساعد الطالب على فهم المفاهيم .
- أن تساعد الطالب على تحقيق أهداف الدروس .
- أن تساعد على تقويم الطالب.

الأسئلة والتمرينات :

- أن تكون ذات صلة وثيقة بالمادة الدراسية .
- أن تساعد الطالب على التعلم الفعال .
- أن تدفع الطالب للتعلم .
- أن تقوم قدرات مختلفة لدى الطالب (الحفظ ، التحليل، التركيب..إلخ).

– أن تكون متنوعة من حيث الموضوعات (مثلا– تواريخ، شخصيات، أحداث).

– أن تشتمل على نشاطات متنوعة (أسئلة، إعداد خرائط وقراءتها، مشروعات، دراسة نصوص... الخ).

المراجع (ينبغي أن يشتمل الكتاب على قوائم بمراجع المعلم والطلاب):

الملاحق:

– أن تكون مرتبة حسب تسلسل الموضوعات التي تتعلق بها.

– أن تكون ملائمة للموضوعات المتعلقة بها.

– أن تزيد من فاعلية المادة المتعلقة بها .

– أن تكون متنوعة من حيث الموضوعات بمعنى أن تشتمل على فروع التاريخ المختلفة من سياسية وعسكرية واقتصادية وثقافية .

– أن تكون متنوعة من حيث المحتوى (مثلا اشتمالها على وثائق ، وخطب، وقائمة مراجع، وقائمة بأحداث وتواريخ).

2–7– لمحة تاريخية عن إعداد البرامج والوسائل التعليمية في الجزائر :

المرحلة الأولى: 1962–1970:

في هذه المرحلة كان النظام التربوي في تنظيمه وعمله مماثلا لما كان عليه قبل الاستقلال، مع ذلك تعرض لتعديلات نوعية تطبيقا للنصوص الأساسية المختلفة للأمة ، المتمثلة في التعريب وديمقراطية التعليم والتوجه العلمي، وفيما يتعلق بالكتاب المدرسي فتميزت هذه المرحلة بالاعتماد أساسا على استيراده من دول مختلفة وهذا للتصدي لنقص إنتاج الوسائل التعليمية الوطنية.

المرحلة الثانية:1970–1980:

تميزت هذه المرحلة بالأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية في إطار مخططات التنمية

والمتمثلة في تغيير الهياكل ومحتويات البرامج والتنظيم، وفيما يتعلق بالكتاب المدرسي فقد استمر طبع بعض الكتب المدرسة محليا بعد الحصول على حقوق التأليف واستيراد البعض الآخر. وعرف إعداد الكتب المدرسية على مستوى المعهد التربوي الوطني قفزة كبيرة.

المرحلة الثالثة:1980-1990:

تميزت هذه المرحلة بتطبيق نظام المدرسة الأساسية، التي تم تعميمها بشكل تدريجي من أجل السماح للجان المختلفة بتحضير البرامج والوسائل التعليمية الخاصة بكل مستوى، وابتداء من هذه الفترة فإن الكتب المدرسية من السنة الأولى إلى السنة التاسعة أساسي، تم وضعها من طرف كفاءات وطنية ابتداء من مرحلة الإعداد إلى مرحلة التوزيع على التلاميذ، كما تميزت هذه المرحلة بتحديث برامج التعليم الثانوي العام والتقني وتعريب محتوياته.

المرحلة الرابعة:1990-2003:

لقد تم في هذه المرحلة تحليل وتقويم البرامج المطبقة منذ العام الدراسي 1980-1981 وتطلب ذلك وضع أدوات للتقويم،كما اضطر ذلك أصحاب القرار إلى إقرار ضرورة التخفيف من كثافة البرامج وتكييفه حسب الوضعية الجديدة الناتجة عن التغيرات السياسية والاقتصادية التي عرفتها الجزائر.

لقد تم إذن تخفيف البرامج عام 1993-1994 من خلال إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي بدون أن تتبع هذه العملية بإعداد كتب مدرسية جديدة.

أما المرحلة الممتدة من 2003 إلى 2006 فشهدت إصلاحا شاملا للمنظومة التربوية يتمثل في تغيير البرامج التعليمية والكتب المدرسية لجميع مراحل التعليم أي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية .

2-7-1- الكتاب المدرسي في النصوص الرسمية :

إن تحديد سياسة تربوية وطنية على قدر طموحات البلد تعني إقرار المبادئ والبرامج الأساسية

والغايات طبقا للتغيرات الحاصلة، وفيما يلي عرض لأهم النصوص الرسمية التي تشكل المرجعية السياسية فيما يتعلق بالنظام التربوي عامة، والكتاب المدرسي على وجه التخصيص:

– الأمرية رقم 76–35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 المتعلقة بتنظيم قطاع التربية والتكوين، حددت المبادئ الرئيسية للنظام التربوي الجزائري، مسجلة بذلك قطيعة مع النظام السابق، ودون أن يذكر ذلك فإن سياسة الكتاب المدرسي نتجت عن أحكام الأمرية وخاصة تلك المتعلقة بمجانية التعليم.

– المرسوم رقم 76–67 المؤرخ في 16 أفريل 1976م المتعلق بمجانية التربية والتكوين يحدد في المادة 06 ما يلي:

" إن الأدوات المدرسية الفردية والوسائل التعليمية المحددة في المدونة التي يقرها مرسوم الوزير المكلف بالتربية، توضع تحت تصرف التلميذ وبواسطة تعاونيات مدرسية وضعت لهذا الغرض بالنسبة للوسائل باهضة الثمن ".

إن مبدأ مجانية التعليم ترتب عنه توزيع الكتب المدرسية، أحيانا بأسعار رمزية وأحيانا أخرى مجانا.

2–7–2– الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجديدة :

لقد ورد في وثيقة " مناهج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي" الصادر في أفريل 2003 عن مديرية التعليم الأساسي في المدخل العام إشارة إلى الوسائل التعليمية والوثائق المرفقة للمناهج الجديدة ومن بينها الكتب المدرسية . ويشير المرجع المذكور (ص08) إلى أن الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات والسندات التربوية. (....)ذلك أن الكتب المدرسية أداة عمل ضرورية بالنسبة للمعلم، وهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم . ولذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين يدي المتعلمين .

و " نظرا للوقت القياسي الذي أعدت فيه هذه الكتب، فمن المحتمل أن تظهر بعض النقائص أو الأخطاء يمكن تداركها وتصويرها بعد إخضاعها إلى محك الممارسة الميدانية " .

وتُبنى على ما ورد في الفقرة أعلاه الملاحظات التالية :

– هناك إشارة إلى أهمية الكتاب المدرسي كأداة للتعليم والتعلم وهذا يكرس المكانة المركزية التي لا زال يحظى بها الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية الجديدة .

– إن الجديد في بيداغوجيا الكتب المدرسية هو اعتمادها على مقاربة الكفاءات كمسعى جديد للتعلم.

– إن النقائص والأخطاء التي قد تتضمنها الكتب المدرسية ينبغي تداركها وتصويبها بعد إخضاع الكتب الجديدة (أو مشاريع الكتب) إلى التجربة على مستوى محدود كما تتطلبه مراحل إعداد الكتب المدرسية، قبل أن يعمم استعمالها، وهنا تأتي أهمية تقويم الكتاب المدرسي.

3– مادة التاريخ :

3–1–مفهوم التاريخ :

تعددت الدراسات والكتابات التي تطرقت إلى مفهوم التاريخ قديما وحديثا وهذه محاولة لاستخلاص مفهوم واضح ومحدد لكلمة التاريخ .

3–1–1–التاريخ لغة :

تثير هذه الكلمة بعض المشكلات حول المعنى اللغوي ومدلوله في اللغة العربية كما أن نظائرها في اللغات الأوربية تثير مشكلات متشابهة، وذلك لأنها تميل لعدة معانٍ، ونظرا لأن الكلمة (تاريخ) تدل على علمٍ له أهميته الاجتماعية والثقافية فإن التراث الثقافي العربي اهتم بمحاولة تحديد معناها (قاسم عبده، 2004، ص12)

وفي لغتنا العربية تأتي كلمة "التاريخ والتأريخ و التواريخ " بمعنى الإعلام بالوقت، وتاريخ شيء من الأشياء قد يدل على وقته الذي ينتهي إليه، مضافا إليه ما وقع في هذا الوقت من حوادث ووقائع، وكلمة

تاريخ في لغتنا هي المقابل لكلمة (history) في اللغة الإنجليزية وكلمة (histoire) في اللغة الفرنسية، وكلاهما مشتق من الكلمة اليونانية (histor) بمعنى التعلم والمشاهدة، أي كل ما يتعلق بالإنسان منذ أن بدأ يترك آثاره على الأرض.(بدوي، مرجع سابق،ص ص16-17)

وجدير بالذكر أن كلمة " تاريخ" تطورت لغويا وأخذ مدلولها في الاتساع بحيث صار يستخدم للدلالة على معاني متعددة منها :

- تحديد الوقت كتاريخ البلاد أو تاريخ اليوم .
- الدلالة على حوادث التاريخ بنفسها بمعنى الأحداث التي شهدها تاريخ البشر .
- دراسة المسيرة الحضارية للإنسان أو الماضي الإنساني .
- دراسة التدوين أي دراسة تاريخ كتابة التاريخ .

3-1-2-التاريخ اصطلاحا :

يعرف السخاوي (مرجع سابق، ص 10) التاريخ بأنه:" فن يبحث عن وقائع الزمان...وموضوعه الإنسان والزمان ومسائله وأحوالهما المفصلة للجزئيات".

كما أن كلمة "تاريخ" لغويا شهدت اختلافا بين المؤرخين، فنفس الشيء بالنسبة للمعنى الاصطلاحي، حيث عرفه البعض على أنه "سجل الماضي " وعرفه آخرون بأنه:" سجل النشاط الإنساني أو حصيلة النشاط الإنساني في الأزمة السابقة ".

ويذكر **عثمان علي** أن مفهوم التاريخ يتألف من ثلاثة مكونات ترتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا.

أولا: تحديد الزمن أو الوقت الذي وقعت فيه الحادثة، ومة ثم ترتبط كل حادثة بزمن لبدايتها وآخر لنهايتها.

ثانيا: سجل لخبرات الإنسان الشاملة عبر العصور المتعاقبة، وهذا يمكن أن نطلق عليه تفاعل الإنسان مع ما يحيط به من مظاهر، وما ينجم عنها من خبرات في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية

والثقافية..وهذه تمثل خبرات شاملة ومتكاملة وتسير هذه الخبرات في ضوء السنن الإلهية، كالتغيير الذي يحدث في حياة الشعوب والأمم نتيجة لانتهاجها سلوكا معينا..ومن ثم فإن هذه السنن تمثل إطارا لحركة التاريخ.

ثالثا:عملية البحث والاستقصاء عن سجل الخبرات ، وبطريقة تتميز بالفحص والتمحيص والتفكير بالنسبة لما تركه الإنسان من مخلفات أو معلومات مدونة.(عثمان علي،مرجع سابق، ص24).

أما التعريف الأكثر وجاهة فهو التعريف الذي ينظر إلى التاريخ باعتباره "**سجلا للحوادث**" حيث يستند هذا التعريف إلى ركيزتين أساسيتين هما:

- كل ما نعرفه عن كل شيء فعله الإنسان أو فكر فيه أو أوصى به أو تمناه .
- أن التاريخ سجل لكل ما حدث داخل نطاق الإدراك البشري .

3-2-أهمية مادة التاريخ في المنهاج الدراسي:

إن التاريخ كمادة علمية يختلف عن كونه علما يتخصص فيه طلاب الجامعات (الدراسات العليا) ففي حين أن مهمة التاريخ هي تسجيل الأحداث وتحقيقها وتغييرها ومهمة الجامعات هي إعداد متخصصين في هذا العلم ،نجد أن تدريس التاريخ في التعليم بمراحله الثلاث (ابتدائي- متوسط-ثانوي) لا يستهدف الحقيقة التاريخية غاية في حد ذاتها وإنما يستهدف أساسا تثقيف الناشئة وإعدادهم للمواطنة السليمة في مجتمعهم الذي يعيشون فيه مع مراعاة قدرات التلاميذ الذين تقرر عليهم هذه المادة وميولهم ومستوياتهم. وهذا لا يعني أن مادة التاريخ في التعليم قبل الجامعي لا تستهدف الحقيقة التاريخية وإنما يجب أن تتحراها وتتحرى الصدق ولأنها جزء من علم التاريخ ينبغي على خبراء المناهج والمؤلفين تسهيلها وعرضها عرضا يناسب قدرات الطلاب ومستوياتهم العلمية، حيث أن أهداف تدريس التاريخ لا تحقق في جميع مراحل التعلم بدرجة واحدة وإنما تتماشى مع استعدادات المتعلمين و قدراتهم وأطوار نموهم ومراحل تعليمهم المختلفة. إن الفاصلة الجوهرية التي ينبغي على التربويون أن يعتنوا بها هي كيفية جعل التاريخ

حيّا، ووثيق الصلة بخصائص الحياة المعاصرة وجعل الطالب قادرا على إدراك مفهوم الاستمرارية والتواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل. (السيد ،مرجع سابق، ص 24) .

3-2-1-منهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط:

جاء في منهاج مادة التاريخ للسنة الربعة متوسط- الجيل الثاني- ما يلي:

يعتبر التاريخ ذاكرة الشعوب، والحافظ لتجاربها وكفاحها عبر الأزمنة والعصور، وهو نتاج عوامل وتطورات أدت إلى ما هو عليه الحال من أوضاع ومشكلات. والإنسان في حاجة إلى الاستفادة من خبرة غيره، والاقتداء بمن كان لهم التأثير على مسار الأحداث. وعليه، فإنّ التاريخ هو استجلاء لسجلّ الماضي، قصد فهم الحاضر بما من شأنه أن يمكّن من التصرّف الإيجابي المسئول في المحيط الاجتماعي، واستشراف المستقبل.

" تخصّص برامج التاريخ في مختلف الأطوار مكانة مرموقة للتاريخ الوطني، وذلك لكونه البوتقة التي تنصهر فيها الهوّية الجزائرية، والإطار الذي ما فتئت الأمة الجزائرية تتطوّر فيه. وعلى المتعلّم أن يستلهم من ماضيه الوطني بشتّى جوانبه، دون أن يفضّل فترة تاريخية معيّنة عن أخرى.

وفي هذا السياق، ينبغي أن تسعى برامج التاريخ إلى تكوين المتعلّم في إطار مفهوم الهويّة الجزائرية".(وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 5).

إن المدخل البيداغوجي لهذه المادة مدخل يعطي الأولوية للمحيط القريب الجواري الاستكشافي (معالم مادّية ورمزية): إمّا بالموروث المحلي، أو بأماكن مشحونة بالذاكرة مثل عناصر المحيط القريب من التلميذ (احتفالات، تواريخ، أعياد ميلاد...)، التي تيسّر تدوير محور الزمن (التواريخ الدورية) وترسيخها.

ولتحقيق ذلك، ينبغي إعطاء الأولوية للسندات التعليمية (الديداكتيكية): كتب، صور، أشرطة وثائقية، أغاني، أناشيد... إلى جانب النشاطات البيداغوجية الحيّة، مثل الزيارات الميدانية للآثار

التاريخية، زيارة المتاحف، دعوة شخصيات تاريخية (مجاهدين ، معطوبيّ حرب التحرير).

لذا فإنّ البيبليوغرافيا الأولى بالنسبة للتلاميذ، هو ما يجمعونه فرديا أو جماعيا في محيطهم من صور، وحجر، ومستحثات، وما يحصلون عليه أثناء الزيارات البيداغوجية، والتسجيلات والفيديوهات للشخصيات التاريخية، ذلك ما ينبغي أن يشكّل أهدافا تركّز عليها هذه المادّة أكثر، لكونها نشاطات تثير فضول التلميذ على الاكتشاف، ولا تقتصر على تقديم معلومات ومعارف جافّة.

من المؤكّد أنّ مكانة البيئة المحلية والعلاقة العاطفية التي تبدأ تنميتها لدى التلميذ منذ التعليم الابتدائي، سترتبط تدريجيا بالشعور الجماعي، ثمّ بفكرة وجود جماعة أوسع من العائلة وأكبر من الحيّ، والذي يسمّى البلد أو الوطن، والأمة، والهوية.

هذه المرجعيات التي تشكّل قاعدة مشتركة محلية في البداية، ثمّ وطنية، ثمّ أخيرا عالمية، يجب أن تنهل من معرفة أكيدة ثابتة معزّزة بالاكتشافات والنظريات العلمية المحقّقة. وبذلك، على التلميذ أن يقدّر مكانة الجزائر في التاريخ العالمي دون مبالغة ولا إجحاف، كما يجب أن يعي ما يوحّد البشرية وتنوعها (حيث تبرز أهمية الفترة ما قبل التاريخ)، مع إبراز مكانة "الشرق الإفريقي" كأصل للإنسانية، إلى جانب مكانة منطقتنا (بلاد المغرب حاليا)، "عين لحنش" حيث يوجد أقدم حقل في شمال إفريقيا عمره حوالي مليونيّ سنة،

والهيكل العظمي "تيغنّيف" (مليون سنة)، وموقع "بير العاتر" بتبسّة الذي يعود تاريخه إلى ما بين 100 000 إلى 000 50سنة، وفنّ النقوش والرسوم الصخرية (000 20سنة) بالأطلس الصحراوي، وبجاية والهقار والطاسيلي...

إنّ هذا السرد الوطني يبرز أهمية ترسيخ الفترات الكبرى لتاريخنا من ما قبل التاريخ والتاريخ القديم إلى المعاصر مرورا بالحديث، وذلك بغرض غرس كرونولوجيا (التسلسل الزمني) لدى أطفالنا وشبابنا، تمكّن من استعراض مستمرّ لمسار تطوّر ثقافات مرحلة ما قبل التاريخ، والفترة التاريخية. كما يمكّن هذا السرد

أيضا من ترسيخ جغرافيّ لأماكن عبر التراب الوطني. وبعبارة أخرى، فإنّه يمكّن المتعلم من التحكّم في مفهومي الزمن والمكان، والأحداث التي صنعت التطوّرات الثقافية الوطنية.

3-3-أهمية الكتاب المدرسي في تدريس مادة التاريخ :

يمكن أن تحدد أهمية الكتاب المدرسي في تدريس مادة التاريخ من خلال الوظائف التالية:

- يقدم قدرا من المعلومات والحقائق المختارة على أساس علمي، منظمة بطريقة جيدة تناسب المدرس والطالب.

- يقدم الكتاب المدرسي للطالب إطارا عاما للمقرر الدراسي، كما تصوره واضعو المنهج محققا الأهداف المرغوب فيها .

- يقدم الكتاب المدرسي في مادة التاريخ الحقائق من وجهة نظر خاصة (حسب إيديولوجية وعقيدة المجتمع) التي يمكن اعتبارها أساسا لما يكتسبه الطلاب من معلومات فيما بعد .

- يعَد الكتاب المدرسي الجيد من العوامل الرئيسية التي تجعل الطلاب أكثر شوقا واستعدادا لتعلم مادة التاريخ، وعلى العكس من ذلك فإن الكتاب غير الجيد غالبا ما يؤدي إلى نفورهم عن دراسته.

- يتيح الفرصة للطلاب للتدرب على مهارات القراءة، ذلك أن مهارة القراءة الناقدة لم تعد مسؤوليتها تقع على مناهج اللغة العربية وحدها، بل إن ذلك من صميم أهداف المواد الدراسية ككل والتاريخ جزء منها.

- يساعد على توزيع الوقت المخصص لدراسة الموضوعات المختلفة، على أساس الأهمية النسبة لكل موضوع منها .

- يؤدي دورا مزدوجا من العملية التعليمية التعليمة، فالتلميذ أو الطالب يستخدم الكتاب في المنزل من أجل المراجعة والتلخيص وإجراء التمرينات والتقويم الذاتي، كما أن المعلم يستعين به في التدريس والتحضير له (السيد، مرجع سابق، ص ص 207-209) .

ونظرا لهذه الأهمية عُني الباحثون والمعنيون بالمناهج والمضمون وطرق التدريس بموضوع الكتاب المدرسي، والأسس التي ينبغي أن يُبنى عليها، والمعايير التي تحكم درجة جودته، والمتعلقة بمادته العلمية وطريقة عرضها ، ومناسبتها لمستوى التلاميذ وتحقيقها لأهداف المنهج ، والاهتمام بوسائل الإيضاح المختلفة ومراعاة الدقة والوضوح فيها، وتتناول المعايير شكل الكتاب ومقدمته (طنطاوي وبستان، 1976، ص7) .

3-4-أهداف تدريس مادة التاريخ :

اختلف التربويون في تحديد أهداف تدريس التاريخ نظرا لاتساع مفهوم التاريخ وطبيعته، ومجال البحث فيه وفروعه الكثيرة، ونظرا لطبيعة المجتمعات التي ينتمي إليها هؤلاء التربويون. ويمكننا توضيح هذه الأهداف فيما يلي حسب ما ذكر (بدوي،مرجع سابق ، ص ص 24-26)

-معرفة الحقائق التاريخية:

حيث إن الحقائق التاريخية كثيرة ومتعددة وتشكل أساس المادة التاريخية، ومعروف أن الحقائق ترتبط دائما بالزمان والمكان والشخصيات أو الإنسان وهذه المكونات أصلا هي أركان الظاهرة التاريخية، ولذلك وجب التأكيد على الطرق والأسباب التدريسية التي تمكن الطلاب من معرفة الحقائق وفهمها والتفكير فيها، كما وجب التأكيد أيضا على التخطيط السليم للمناهج ومحتواها من حيث المصادر التي يمكن الرجوع إليها للبحث عن الحقائق.

-فهم الحاضر من خلال معرفة الماضي:

يشتمل التاريخ على خبرات بشرية متعددة تراكمت عبر العصور، وهذه الخبرات لا يجب أن يدرسها الطالب لذاتها وإنما للتفكير فيها، كيف حدثت؟ ولماذا حدثت ؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في الحاضر الذي نعيشه أو مستقبلا؟ ويجب على المهتمين بتدريس التاريخ أو دراسته الاهتمام بالأحداث الماضية

بغرض استخدامها في فهم الحاضر وتفسيره، وأدواتهم في ذلك تدريب الطلاب على الرجوع إلى المصادر واستخدام الأدلة والتقصي وفهم السببية التاريخية.

-معالجة علاقات السببية التاريخية وفهمها:

إن عملية التاريخ العلمية ليست في الواقع شيئا آخر سوى تفسير المجهول بالمعلوم، وتعليل الحدث بما يوازيه من الأسباب، ومعالجة ذلك بالطبع تفرض على دارسي التاريخ الرجوع إلى الأدلة واتباع الأصول والقواعد العلمية المتفق عليها في علم التاريخ من تجميع الحقائق وتنظيمها وتفسيرها وتعليلها.

-تنمية القدرات والمهارات العامة والنوعية:

وتتضح أهمية ذلك الهدف إذا ما علمنا أن المتعلمين لا يستطيعون مجرد تذكر ما درسوه من أحداث وتواريخ وأسماء ومفاهيم وحقائق، لقصور الطرق التقليدية التي يتم التدريس بها، والتي تقوم على التلقين والحفظ، وفي هذا تناقض مع ما يهدف إليه تدريس التاريخ من تطوير لقدرات المتعلمين، وإثارة تفكيرهم، وتحفيزهم على المشاركة بفاعلية في مجمل القضايا والأحداث وتمكين المتعلم من اتخاذ موقف منها، كما أن التاريخ يأخذ المتعلم عن واقعه وعن المحيط الذي يعيش فيه وذلك لمواجهة الحضارات والثقافات بعقلية نقدية، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بتطوير المحتوى وطرق التدريس والتركيز على التفكير ومهاراته وأيضا البحث التاريخي ومهاراته، وتطوير القدرات العقلية بطريقة تثير العقل وتحفزه.

-تعلم الطريقة التاريخية في التفكير :

والمقصود أن ينتهج الطالب في دراسته للتاريخ أسلوب متقارب مع الأسلوب الذي يتبعه المؤرخ في كتاباته، والمقصود بالطبع ألا نطالبه بأن يكون أو يصبح مؤرخا، ولكن يجب أن يكتسب المهارات اللازمة لدراسة التاريخ والتي غالبا ما يستخدمها المؤرخ أو الكاتب، مثل تحديد المادة التاريخية، وتحديد مصادر المعلومات ثم تجميعها وترتيبها وتنظيمها ثم اختيار منها ما هو مناسب للمادة التاريخية ثم يأتي التفسير والتحليل ثم التركيب التاريخي وعرض المادة التاريخية.

-تنمية الجوانب الوجدانية :

يُعتبر هذا الهدف مهم جدا بالنسبة للدراسة التاريخية على أساس أن هذا الجانب الوجداني مهم، لتكوين الميول والقيم والاتجاهات بل إن الدراسة التاريخية تعمل على تنمية ما يسمى بالتعاطف التاريخي أو المشاركة الوجدانية وهي تتصل بالتجربة أو الممارسة العفوية اللاإرادية للحالات العاطفية عند الآخرين نحو القضايا والمشكلات التاريخية الجارية باستخدام الأدلة والبراهين والصور،ويظهر ذلك ويزداد عند الأطفال الأصغر سناً.

كما أن دراسة التاريخ تفيد في اتخاذ العظة والعبرة من السابقين، فعندما يدرس الطالب الأحداث الماضية ينبغي ألا ينظر إليها كأحداث انتهت من حيث مكانها وزمانها، بل لابد أن يتبين دلالتها بالنسبة لحاضره ويستفيد منها ويأخذ منها العبرة وينمو لديه الوعي. ويجب أيضا ألا نغفل في أثناء الحديث عن هذا الهدف القيم التي تكسبها الدراسات التاريخية للطلاب خاصة القيم الوطنية والقومية، فالتاريخ باعثا للإحياء القومي، ومحركا لطاقات الشعوب، لأن به وفيه يتمثل الكبرياء الوطنين، فأعمال الأبطال والأجداد والعظماء دائما نموذج أسمى ومثلٌ يُحتذي.

كما يمكن ذكر أهداف أخرى لتدريس مادة التاريخ ومنها:

-التاريخ يساعد على فهم الحاضر وتفسيره في ضو الماضي وتوضيح اتجاه المستقبل:

إن الحاضر الذي نعيشه لم ينشأ من العدم وإنما هو امتداد لماضي مستمر وتمهيد للمستقبل " فالماضي كأساس للحاضر يستطيع أن يفسر الكثير من الأشياء والظواهر التي تدخل في دائرة خبراتنا في الوقت الحاضر". (السيد، 1962، ص31).

فكلما أدرك الأبناء تاريخ مجتمعهم والمجتمعات المعاصرة أدى ذلك إلى تفسير الحاضر، وسلاحه في ذلك ذاكرته التي تدرك المواقف الماضية التي تتشابه مع المواقف الحاضرة، فالتاريخ

هو سلاح المجتمع وذاكرته لفهم الحاضر وتفسيره كما أن الحاضر هو المجال الذي يتشكل منه ملامح المستقبل أو جزء منه". (حاجي، 2003، ص20).

فالتلميذ من خلال دراسته للتاريخ يمكنه من المساهمة في تطوير مجتمعه، وهذا بإيجاد الحلول المناسبة لمختلف المشاكل التي يواجهها وبالتالي تفادي الوقوع في مشاكل أخرى تعرقل تطور المجتمع.

- تكوين ثقافة اجتماعية واسعة:

التاريخ مادة من المواد التي تهدف إلى تزويد الإنسان بالموضوعات والدراسات المعمقة في تطور الشعوب وحضارتها وعن الأحداث الهامة التي عرفها ذلك التطور فهي مادة ينتفع منها التلميذ في تثقيف عقله وتوسيع مداركه كما تعتبر " فن تكوين فلسفة اجتماعية عند التلاميذ عن طريق المثل المضروب والتحليل للعوامل ولمس النتائج"(هنري، 1965، ص ف).

لهذا " كان التاريخ هو القراءة المفضلة لدى نابليون ولوي جورج وتشرشل ولد هتلر".(أ.ل رواس، 1968، ص52).

- دراسة التاريخ بنمي التفكير العلمي ومهارته:

"يتفق معظم الباحثين على أن تعليم التفكير ومهارته أصبح أمرا ضروريا ينبغي اعتماده في محتوى مناهج التاريخ والمواد الدراسية،إذ على المدرسة أن تقوم بتعليم التفكير للمتعلم بغية جعله قادرا على تحليل محتوى المادة الدراسية". (المركز الوطني للوثائق التربوية،2004،ص6).

فلا يكفي تزويد التلميذ بالمعلومات والحقائق التاريخية بل ينبغي أن نسلحه ببعض مهارات التفكير التي تمكنه من المشاركة الذكية في الحياة اليومية فمن " المقرر الدراسي يمكن استخراج الأهداف التي تعزز تنمية مهارات القراءة النقدية، التحليل، الكتابة ومهارات التفكير، التساؤل، التحدث، المناقشة، كل هذا يعطي للمادة أبعادا وظيفية على مستوى شحن فكر المتعلم وتزويده

بطاقة إبداعية في التحليل والتقويم وتغيير الاتجاهات ". (خيري، 1998، ص ص 232-233).

فالهدف من دراسة التاريخ أن يكتسب "عقل التلميذ العادة التاريخية في تناول الحقائق وهذا الأسلوب التاريخي في التفكير مهم لكل إنسان في حياته اليومية فهو مضطر دائما إلى ربط السبب بالنتيجة و يحتاج دائما إلى أن يستنبط الدوافع من الأعمال وإلى أن يحلل وثيقة يستنتج منها شواهدا خاصة وإلى أن يعتمد على نفسه في الحكم على كلام الناس. وأعمالهم". (خيري، 1994، ص87)

إضافة إلى كسب الطريقة الصحيحة لجمع المعلومات والحقائق التاريخية من جهة ومن جهة أخرى تنمو لديه القدرة على التفكير النقدي لمختلف المصادر التاريخية.

- التاريخ ينمي الروح الوطنية والإنسانية:

" يساهم التاريخ مساهمة فعالة في إعداد الفرد للمواطنة السليمة على الفهم الصحيح للنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع الذي يعيش فيه والتكيف معه والاعتزاز بالوطن والولاء له".(خيري، 1994، ص83). فهو وسيلة في تكوين وتنشئة الأفراد على حب الوطن من خلال تقديم معلومات وحقائق تاريخية متعلقة بمقومات الوطن، كما يعمل على تزويد التلاميذ بمختلف الحقائق الخاصة بحياة المجتمعات القديمة والحديثة وهذا ما يؤدي إلى القضاء على التعصب وتحقيق التقارب والتفاهم بين مختلف الشعوب، إلى جانب هذه الأهداف فالتاريخ يساعد على تكوين اتجاهات اجتماعية سليمة وتربية خلقية، فبتدريس مادة التاريخ تكون في نفس التلميذ اتجاهات صالحة اتجاه وطنه ويغرس فيه حب التضحية من أجل الوطن.

من هذا المنظور يكون للتاريخ دور وهدف تربوي هام لإعداد أجيال قادرة على تحديد موقعها في شبكة الأجيال الماضية " فكل جيل يرث ما سبقه ويكسب عادات ومثل ووسائل وتقنيات وثقافات يحاول أن يطورها ويبدع فيها". (Marcel,Reinhard,1967,p9)

وليست هذه الأهداف التي حددناها لتدريس التاريخ قائمة محددة لا تقبل أية إضافة أو تعديل ولكن هذه الأهداف بإمكان التاريخ تحقيقها لأنها تساير طبيعته كما أننا "لا نستهدف من تدريس التاريخ في مراحل التعليم العام تخريج متخصصين في علم التاريخ وإنما الغرض الرئيسي من ذلك هو إعداد التلاميذ للمواطنة الذكية الفعالة في مجتمعهم الذي يعيشون فيه".

(السيد،مرجع سابق، ص56).

لهذا يجب أن لا تغيب هذه الأمور عن أعين واضعي مناهج التاريخ وتأليف الكتاب المدرسي في مادة التاريخ لما لها من أهمية في توجيه عملهم وتحديد طريقهم وأهدافهم، وانطلاقا من هذه الأهداف حددت المدرسة الجزائرية أهداف مادة التاريخ في كل مستوى من المستويات التعليمية، وسوف نتطرق إلى الأهداف الخاصة بمستوى التعليم المتوسط ، ويكون التركيز على السنة الرابعة منه.

3-4-1-غايات مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط :

يرمي منهاج التاريخ في التعليم المتوسّط إلى تمكين المتعلمين من:

-اكتساب معالم تؤكّد الهوية والانتماء.

-التموقع في الزمان والوعي بالرهانات المستقبلية.

-تنمية القدرة على القراءة الذكية للتاريخ بشكل عام، والتاريخ الوطني بشكل خاص، من خلال البحث والتقصّي والتحليل النقدي للأحداث.

-فهم الحاضر واستشراف المستقبل والمساهمة في حل مشكلات المحيط الاجتماعي.

3-4-2-مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل:

- يتصرف بشكل مسؤول في محيطه الاجتماعي، انطلاقا من الدروس المستنبطة من التاريخ الوطني والتاريخ العام، معبرا عن وعيه برهانات المجتمع.

- من خلال قراءته وتحليله النقدي للأحداث التاريخية التي ميزت الجزائر والعالم عبر العصور، يفهم الحاضر ويتصرف فيه بشكل مسؤول.

-من خلال القراءة النقدية للأحداث التاريخية التي ميزت الجزائر والعالم عبر العصور.

- من خلال تعرفه على المنجزات الحضارية والكشف عن أساليب تكيف الإنسان مع وسطه، يقدر المتعلم قيمة الموروث التاريخي الوطني كمكون للهوية الوطنية.

- ينطلق من تشخيص أوضاع العالم قبل الإسلام ليستدل على ما أحدثته البعثة المحمدية من تغيير في تاريخ البشرية ودور المغاربة في نشر الإسلام والتصدي للغزو الصليبي والمد الاستعماري.

اعتمادا على التوثيق التاريخي ،يقدم تحليلا نقديا للأحداث ويستخلص منها ما يمكنه من التعبير عن اعتزازه بمآثر وبطولات شعبه. (وزارة التربية الوطنية،مرجع سابق، ص6).

3-4-3-الكفاءة الشاملة لمادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط:

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، يكون المتعلم قادرا على تقديم تحليل نقدي للتطورات التاريخية للجزائر منذ الاحتلال الفرنسي إلى يومنا هذا، مستخلصا ما تضمنته المقاومة الوطنية والثورة التحريرية الكبرى من مآثر وبطولات شعبية.

3-4-4-الكفاءات الختامية لمادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط:

-يدرس الوثيقة التاريخية دراسة منهجية باعتبارها من أدوات بناء المعرفة التاريخية (رسائل، معاهدات وبيانات).

-يستغل التوثيق التاريخي المناسب في دراسة الاستعمار الفرنسي والمقاومة الوطنية والثورة التحريرية الكبرى، مشيدا بالمآثر والبطولات الشعبية.

-يوظف الوثائق التاريخية المناسبة للتعرف على موقف الجزائر المبدئي من القضايا العادلة في العالم الإسلامي إلى مواجهة الغزو الإسباني والبرتغالي للمدن الساحلية.

– يعتمد خرائط الفتوحات الإسلامية والتوثيق المناسب لإبراز التأثيرات الحضارية في أوربا والعالم.

(وزارة التربية الوطنية،مرجع سابق، ص ص25–26).

3–5–لمحة تاريخية عن تدريس مادة التاريخ في المنظومة التربوية الجزائرية :

إن إلقاء نظرة أو لمحة تاريخية عن مسيرة تعليم مادة التاريخ في بلادنا منذ الاستعمار إلى يومنا هذا يكتسي أهمية لأنه يساعدنا على معرفة المراحل التي قطعتها المنظومة التربوية الجزائرية في تدريس مادة التاريخ.

3–5–1– أثناء الفترة الاستعمارية:

لقد تنبه الاستعمار الفرنسي لأهمية مادة التاريخ في تكوين شخصية الفرد الجزائري فعمل على طمس ومحو هذه الشخصية بكل الوسائل كتزوير وتضليل الحقائق فهناك "مواضيع كثيرة يظهر فيها الميل إلى تزييف حقائق التاريخ الأمر الذي يشير إلى أن دراسة التاريخ استغلت لصالح القوى الاستعمارية الذي حاول أن يحطم قيم الشباب عن طريق عزله عن ماضيه"

(اللقاني، 1978،ص ص26–27).

وما كان يعرض في مادة التاريخ فهو"خاص بتاريخ فرنسا القديم والحديث والقليل من تاريخ أوربا، مع التركيز على صانعي التاريخ الفرنسي مثل شارلمان ونابليون... ولا نعرف شيئا عن تاريخ الجزائر إلا ما كان يأتيناعن طريق الأجداد أوما كنا نسمعه من قصص".(حليمي،2003، ص8).

والتلميذ في المدارس "مجبر أن يتعلم التاريخ الفرنسي فعلينا أن ننتظر الاستقلال كي نرى آمالنا تتحقق"(H.L.M Obdeijim Tibbirg,1975, p24) .

فبعد الاستقلال مرَ التعليم في الجزائر بصفة عامة وتعليم مادة التاريخ بصفة خاصة بمراحل وفترات، أهمها:

3-5-2- المرحلة الأولى 1962م-1976م:

ظلت برامج تعليم مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال تسير على المنهج الموروث من الاستعمار ثم بعد ذلك أدخلت عليها بعض الإصلاحات فهذه "الفترة اعتبرت انتقالية حيث كان لا بد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويلات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى".(وزارة التربية الوطنية، 2002، ص8)

وقد تميزت السنوات الأولى من الاستقلال بـ :

-ضبابية الرؤية فيما يتعلق بأهداف تدريس التاريخ، إذ لم تصدر برامج تعليمية رسمية ما عدا بعض الموضوعات المختارة وتبليغها إلى بعض المعلمين في أنحاء الوطن الجزائري، بحيث هناك معلمون لم تصلهم هذه الوثائق حيث أن " وزارة التربية الوطنية زودت أساتذة التاريخ والجغرافيا بوثائق إما على شكل بطاقات(les fiches) نشرت من طرف المعهد البيداغوجي الوطني من نوفمبر 1964إلى ديسمبر 1965، وإما على شكل دروس بالمراسلة بمركز التكوين الثقافي وهذه الدروس نشرت في جريدة نصف شهرية تحت عنوان"مدرسة العمل". (Secrétariat social d'alger,1966,p5)

-عدم إعطاء الأهمية اللازمة لتدريس مادة التاريخ في المنظومة التربوية الجزائرية وتهميشها واعتبارها من المواد الثانوية والدليل على ذلك "خروج تلاميذ وتلميذات الثانويات في شتاء 1979 يهتفون بالتاريخ إلى المزبلة، إثر إعلان وزير التربية إدخاله في امتحانات البكالوريا العلمية، فتم إلغاء القرار إثر تلك المظاهرات".(سعدي،1993، ص90). ولم يدمج ضمن مواد البكالوريا إلا بعد جهد كبير.

-إسناد مهمة تدريس التاريخ إلى أساتذة غير مختصين ومتعاقدين يحملون أفكارا وتوجهات مختلفة ومتعددة .

-تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي والاقتباس من مؤلفات الأقطار العربية

"حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل... ولم يكن من الطبيعي المحافظة على المناهج التربوية كما كانت في عهد الاستعمار، بل أدخلت عليها تعديلات سواء من حيث البرامج والمحتويات أو من حيث طرق التدريس ومناهجه حتى تتلاءم مع الأوضاع الجديدة وهكذا بُدئ في التعريب... ثم تعريب مواد العلوم الاجتماعية من تاريخ وجغرافيا".(غياث،1993،ص ص31-33).

-كما أن " القيادة السياسية في البلاد لم تفتأ تكرس للنظام التعليمي الجهود تلو الجهود لجعله نظاما تعليميا وطنيا يستلهم مبادئه وغاياته من مبادئ الثورة وتطلعات المجتمع فغيرت كثيرا من صفات المدرسة الموروثة وهيأت الشروط الضرورية لبناء مدرسة متطورة تنسجم مع الواقع الجديد وتستجيب لمتطلبات التنمية".(وزارة التربية الوطنية، 1979ن ص3). وهذا ما توج بالمدرسة الأساسية.

3-5-3- الفترة أو المرحلة الثانية (ابتداء من سنة 1976-2003م):

ابتدأت هذه الفترة بإصدار الأمر رقم 76-35 المؤرخ في أمرية 16أفريل1976م المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر فأدخلت إصلاحات جذرية على نظام التعليم تماشيا مع التحولات العميقة في جميع الميادين والمجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وقد أرست التوجهات الأساسية للتربية الوطنية من حيث اعتبارها منظومة وطنية بمضامينها وبرامجها، فجاء ما سمي بالمدرسة الأساسية التي تهدف إلى تربية التلميذ على "حب الوطن والدفاع عن مكاسب الثورة والتجنيد الدائم للمشاركة في مهام البناء الاجتماعي" .(غياث، مرجع سابق، ص48).

فحددت المضامين والأهداف لمادة التاريخ في الجانب المعرفي و المهاري و الوجداني وتبنت التدريس بالمقاربة بالأهداف كما جسدت هذه المضامين في الكتب المدرسية لمادة التاريخ فأدمجتها في الطور الثاني السنة الخامسة و السادسة من التعليم الأساسي لمدة ثلاثين دقيقة أي نصف ساعة في الأسبوع، أما الطور الثالث فكانت حصة التاريخ ساعة واحدة في الأسبوع عدا السنوات التاسعة ساعة ونصف في

الأسبوع ، وكان معامل التاريخ واحد. "وقد شرع في تعميم تطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980م- 1981م".(وزارة التربية الوطنية، مررجع سابق، ص10).

3-5-4- المرحلة الثالثة (من 2003 إلى يومنا هذا):

وهي الفترة الحالية التي شهدت فيها الجزائر إصلاحات جذرية عميقة معتمدة في ذلك على المقاربة بالكفاءات ، فمادة التاريخ حضيت مثل المواد الأخرى بأهمية وذلك "بمنحه مكانة متميزة في السياسة التربوية من خلال مناهج التاريخ لمختلف المراحل التعليمية وبرؤية جديدة، وأهداف في غاية الدقة، ومقررات تعكس روح هذه الأهداف، والأخذ بالأساليب (الطرائق) الفعالة العصرية في تدريسه وإعداد كتب مدرسية تحمل المواصفات العالمية التربوية والبيداغوجية".(حاجي،مرجع سابق، ص127).

وخاصة وأن تدريس التاريخ يشكل " مرتكزا بيداغوجيا أساسيا في الفعل التعليمي الهادف إلى تحقيق المرامي المنوطة بتكوين المواطن الجزائري ضمن مناهج المنظومة التربوية، لذا وجبت العناية به من حيث تنوع الدروس وثرائها وطرائق تقديمها".(رشيد ، 2002، ص17)

3-6- طرائق تدريس في مادة التاريخ:

هناك عدة طرق يمكن استعمالها في تدريس مادة التاريخ بحيث نتمكن من إيصال المعلومات لأذهان التلاميذ إيصالا صحيحا وسليما "فالمهم في التاريخ ليس ما نتعلمه بل المهم الكيفية والطريقة التي نتعلم بها". (Paul Maréchal,1968, p49).

وقد وضعت لمادة التاريخ عدة طرق ومناهج يمكن الاستعانة بأنسبها في العملية التعليمية- التعلمية وهي :

3-6-1- تدريس التاريخ بالطريقة التلقينية الشفهية:

تقوم هذه الطريقة على إلقاء المعلومات وشرحها من طرف المعلم والاستماع من طرف التلميذ وقد يتخلل الإلقاء بعض الأسئلة التي يوجهها المعلم إلى تلاميذه للتأكد من فهمهم وتتبعهم للدرس، وتعتبر

هذه الطريقة من أقدم الأساليب التي استخدمت في تدريس التاريخ.

تعرضت هذه الطريقة إلى عدة انتقادات تتمثل في إهمالها لدور التلميذ في عملية التعلم فهذه الطريقة " تبعث الملل لدى التلاميذ لأنهم لا يقومون بأي مجهود ذهني سوى الاستماع فقط مما قد يصرفهم عن المتابعة، كما تتطلب مقدرة خاصة من المعلم في اختيار الألفاظ والتحدث بسهولة ويسر، وقد لا تتوفر للكثير من المعلمين، ولكن ليس معنى ذلك أنها طريقة فاشلة فهي تناسب طلاب الصفوف العليا والقادرين على الفهم وتتبع المحاضرات".(خيري إبراهيم، 1994، ص ص122-123).

3-6-2- طريقة القصة:

هي" منهجية تعتمد على القصص كأسلوب فني يعتمده المعلم في تقديم المعارف التاريخية المتعلقة بالدرس الجديد في شكل قصة مشوقة". (هني، 1999، ص183). وهذه القصص ترسخ المعلومات التاريخية وتنشط الخيال وتحرك الوجدان، والقصة من أهم الطرق التي تساعد على تحبيب مادة التاريخ إلى الصغار خصوصا في المراحل الأولى وكذلك " إذا ما توفرت للقصة عناصر جودتها من سلامة الأسلوب وملاءمته للطفل واتساقها الداخلي فإن ذلك يمكن أن يقدم للطفل صورة واقعية عن الموقف أو الحادثة التي تعالجها واتجاهات العصر الذي وقعت فيه".(اللقاني،مرجع سابق، ص167).

3-6-3- الطريقة الحوارية:

تتمثل هذه الطريقة في الاستجواب الذي يكون بين المعلم والتلميذ على شكل سؤال وجواب وذلك من أجل إشراك التلميذ في الدرس وجعله محورا أساسيا في العملية التعليمية. و"الطريقة الحوارية حسب تصريح بعض الأساتذة هي الطريقة التي يفضلها تلامذتهم، لأنها حيوية وتقضي على روتين المادة وتجعله يستوعب المادة المقدمة له بشكل أو بنوع من الوضوح والبساطة وبالتالي تساعده على تكوين بنيته المفاهيمية المرتبطة بموضوع التاريخ". (بلعربي، 2003، ص156).

إلا أنه حاليا وفي بعض الأحيان أصبحت هذه الطريقة غير ممكنة نتيجة لمستوى التلاميذ وعدم قدرتهم الإجابة على الأسئلة المطروحة من طرف المعلم فيضطر هذا الأخير إلى استعمال الطريقة الإلقائية، لهذا نجد المعلمين يتبعون المزج بين الطريقة الإلقائية والحوارية.

3-6-4- طريقة الكتاب:

هي " الطريقة المنتهجة عندنا اليوم غالبا، باعتبارها أسلوبا يُمكَن التلاميذ من الوقوف على الحقائق التاريخية للدرس عن طريق القراءة، ومشاهدة الصور الأثرية وملاحظتها." (هني،1999، ص184).

فالوثائق المكتوبة تعتبر من المصادر التي تلعب دورا كبيرا في العملية التعليمية-التعلمية "والتلميذ عند استغلاله لها يصبح يشعر وكأنه يعيش المواقف التي وجدت في تلك الحقبة من الزمن، وبذلك يكون إدراكه للأحداث إدراكا محسوسا".(J.A.Lauwerys,1953,p72).

كما " تكتسي الوثائق الموجودة في الكتب المدرسية أهميتها كأداة لتطوير القدرة على الملاحظة، والتحليل، التركيب، الاستنتاج، المقارنة، إصدار الأحكام...الخ".(طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، ص58).

فتتيح للتلميذ الفرصة كي يدلي برأيه فيما يقدم إليه من معلومات ويكون هو نفسه باحثا ومستنبطا ومستنتجا " فليس من العدل والإنصاف أن نلوم المعلم الذي يتبع إيضاحا وشرحا في كتاب التاريخ بدلا من أن يتكلم ويتكلم دون انقطاع مرددا الكثير من الحشو والثرثرة".(عضاضنة، دس، ص56).

وهذا ما حاول مراعاته التعليم الحديث للتاريخ الذي يسعى إلى تنمية التفكير العلمي لدى التلميذ أي تعليمه الطريقة المتمثلة في البحث عن الماضي من أجل تفسير الحاضر. فتحليل الوثائق التاريخية من الكتاب تجعل المتعلم يركز انتباهه على الأحداث التي ترسخ في ذهنه، بعدما كانت موضوعا للتفكير والتعليق". (L.Josserand ,1957 ,p47).

فاستعمال طريقة الكتاب ضرورية بالنسبة للتلميذ وكذا المعلم لإعانته في التحصيل والإطلاع على التعاريف والرسومات والصور والأشكال من أجل الاستنتاج، خاصة بعد انتهاجنا في المنظومة التربوية بيداغوجية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على طريقة الكتاب.

3-6-5-طريقة التعلم التعاوني:

والجدير بالذكر أن التعلم للتعلم التعاوني أنماط متعددة أهمها:

-نمط التعلم التنافسي:Compétitive Learning

-نمط التعلم الفردي:Individuel Learning

-نمط التعلم التعاوني:Coopérative Learning

ويحظى النمط الثالث باهتمام كبير من طرف خبراء المناهج وطرق التدريس، لما يتميز به من مقدرة على تنمية التحصيل، بل والاتجاهات وكثير من المهارات لدى الطلاب.

وقد عرفه ستيفن Stephen(1992) بأنه: إستراتيجية يتم فيها استخدام مجموعات تعاونية تضم تلاميذ مختلفي القدرات، يمارسون أنشطة متعددة لتحسين فهم ما يدرسه كل عضو في المجموعة إلى جانب ذلك مساعدة زملائه على التعلم.(بدوي، مرجع سابق، ص282).

أهمية استعمال طريقة التعلم التعاوني في تدريس التاريخ: (بدوي،نفس المرجع، ص ص284-285)

أشارت العديد من الدراسات إلى أن استخدام التعلم التعاوني في التدريس يؤدي إلى تنمية الجوانب المعرفية مثل تحصيل واكتساب المفاهيم وتعلم حل المشكلات، حيث أشارت عدة دراسات بتفوق التعلم التعاوني على التعلم التنافسي والتعلم الفردي في تعلم الطلاب حل المشكلات واكتساب المفاهيم والحفظ وإصدار الأحكام. هذا بالإضافة إلى كثير من الدراسات الغربية المشابهة التي اهتمت بطرق تدريس التاريخ خاصة طريقة التعلم التعاوني.

من خلال ما تم التطرق إليه في مجال تدريس التاريخ يمكن استخلاص بعض النقاط المهمة في استخدام التعلم التعاوني يؤدي إلى:

-زيادة تحصيل الطلاب في التاريخ خاصة في مدارس التعليم العام كما أنه أكثر جدوى مع الطلاب الذين ينحدرون من مجتمعات اجتماعية واقتصادية متوسطة من الطلبة من مجتمعات أخرى.

-تتساوى في العمل الجماعي فرص النجاح بدرجة عالية، وتقل درجة التنافس بين أفراد المجموعة الواحدة.

-اكتساب اتجاهات إيجابية مثل العمل الجماعي وحب الاستطلاع والتعاون والثقة والانتماء.

-اكتساب العديد من المهارات مثل المهارات المعرفية المتصلة بالتحدث والملاحظة وحل المشكلات والتفسير، والتحليل، وأيضا المهارات الحياتية مثل استخدام الكتب والمراجع والقواميس، والمكتبات، والمهارات الاجتماعية كمهارة التعامل والتواصل والتفاعل، فضلا عن مهارات التفكير سواء الإبداعي أو التأملي أو الناقد أو التاريخي.

3-6-6-طريقة حل المشكلات:

تعتبر هذه الطريقة من الطرق الفعالة التي يُعتمد عليها في تدريس الدراسات الاجتماعية. حيث أنها تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات. وتعتمد هذه الطريقة في هذا المجال على وضع التلاميذ في مواقف تعليمية محيرة بحيث يشعرون بالحيرة وعدم التأكد إزاء بعض المواقف وما تتضمنه المعلومات سواء كانت جغرافية أو تاريخية مع وجود رغبة قوية لدى التلاميذ للتخلص من ذلك الموقف المحير من خلال تنظيم معلوماتهم وربطها واختبارها والتأمل فيها .

وتعتمد طريقة حل المشكلات على أسلوبين علميين رئيسيين:(حسين قورة، 1998، ص58)

-الأسلوب الاستقرائي: فمنه ينتقل العقل من الخاص إلى العام أي من الحالة الجزئية إلى القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون أو من المشكلة إلى الحل.

الأسلوب القياسي: وفيه ينتقل عقل التلميذ من العام إلى الخاص أي من القاعدة إلى الجزئيات

فطريقة حل المشكلة تتطلب إتباع خطوات حددها الكثير من الباحثين، ونأخذ واحدة من الخطوات التي أدرجها **الحيلة** المتمثلة في:

- الشعور بالمشكلة.
- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة.
- صياغة الفرضيات أو الحلول المؤقتة.
- الاستنتاجات والتعميمات.
- تقييم الحل وتطبيق التعميم على مواقف جديدة. (الحيلة، 2002، ص 298 -299).

والمشكلة لا بد أن تكون مأخوذة من محيط التلميذ حتى تكون ذات معنى بالنسبة له، كما يجب أن يكون المشكل وظيفي يستفيد منه المتعلم في حياته اليومية.

هذه الطريقة تستخدم خاصة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات إلى جانب طريقة المشروع.

3-6-7- طريقة المشروع :

يعرف **كلباريك** هذه الطريقة أنها " الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي".(الحيلة، مرجع سابق، ص189). وهذا معناه ربط وانفتاح المدرسة على المحيط الخارجي والمتعلم يكون فيه الدور الفاعل، أما المدرس فيقوم بمتابعة وتوجيه وإرشاد للمتعلم، هذه الطريقة تعمل على تنمية روح المبادرة لدى التلاميذ وتعلمهم معنى المسؤولية والاعتماد على النفس وتنمي فيهم روح التعاون، هذه المشاريع إما أن تكون فردية، أي التلميذ يكون منفردا بمشروع خاص به أو تكون المشاريع جماعية تشترك مجموعة من التلاميذ في إنجاز مشروع واحد، لهذا تطور مفهوم المشروع وصار يعني عند الكثير من المربين " فعالية ترمي إلى حل مشكلة في ظروف طبيعية باستعمال وسائل مادية تؤدي بصورة خاصة إلى صنع أو تكوين أو بناء شيء ما".

وتمر عملية إنجاز المشروع بخطوات تتمثل في:

- اختيار المشروع.

- وضع الخطة.

-تقويم المشروع. (Http://www.irupe-edu.dz)

إن طبيعة النشاطات التي تندرج ضمن الفعل التعليمي- التعلمي تتمثل أو " تتعلق بالعمل، والعلاقات الإنسانية، الحياة اليومية، والمنتجات المادية والثقافية وكلها تصب في تحضير المتعلم للواقع الاجتماعي الذي ينتظره أو لاستكمال معارفه في الوسط المحلي أو الوطني أو العالمي". (حاجي فريد، 2006، ص22).

قد يقع المدرس في حيرة أمام هذا التنوع في الطرائق " لكن ينبغي أن يدرك أن ذلك التنوع يعود إلى التنوع في الموقف التعليمي، ففي الدرس الواحد قد نستخدم أكثر من طريقة ".(طيب نايت سليمان وآخرون، مرجع سابق، ص58). وهذا حسب العناصر المفاهيمية التي يشملها الدرس.

3-7- صعوبات تدريس التاريخ:

لا شك أن لتدريس التاريخ قيمته وفائدته التي تعود على الطلاب من خلال تدريسه بالمدارس، لكن حجم هذه القيمة أو تلك الفائدة مرهون بالتغلب على مجموعة من الصعوبات التي تواجه تدريسه سواء أكانت خاصة بالطلاب أم المعلمين أم المحتوى نفسه، ومن ثم تعوق تحقيق الأهداف المرجوة منه، وهذا بالطبع يحتم علينا أن نشير إلى تلك الصعوبات وبعض الإرشادات التي تساعد في التغلب عليها.

حدد (بدوي،مرجع سابق، ص ص27-33). أهم صعوبات تدريس مادة التاريخ في النقاط التالية:

-اجتماع بُعدي الزمان والمكان في دراسة التاريخ:

فالتاريخ هو أحد العلوم الاجتماعية التي تهتم بدراسة الإنسان في سياقه الاجتماعي والاقتصادي والسياسي زمانيا ومكانيا، وعاملا الزمان والمكان يمثلان جوهر التاريخ لأنه يتعامل مع سلسلة من

الأحداث يظهر كل منها في وقت معين ومكان محدد، ومعروف حجم الصعوبة في إدراك هذين البعدين خاصة بالنسبة للأطفال، مما حدا بالبعض إلى القول بعدم قيمة وفائدة تعليم هذه المادة بالنسبة للتلاميذ الصغار .

واجتماع بُعدي الزمان والمكان في التاريخ يشكل صعوبة وتعقيدا في دراسته ذلك أن حقائق التاريخ موقعها الماضي الذي ولَّى وانتهى فالمعارك الحربية والأحداث والصراعات، كلها وقعت في مكان معين وزمان محدد ، فلو أننا استطعنا نقل التلاميذ إلى مكان المعركة أو الحدث فمن المستحيل أن نعيد الزمان الذي وقعت فيه ،ولا يمكن التعبير عنه إلاَّ من خلال صور لا تعبر عن الواقع تعبيرا دقيقا ،وبالرغم من تلك الصعوبة الكبيرة إلا أنه لا يجب أن يقف معلمو التاريخ مكتوفي الأيدي حيالها بل يجب أن يعملوا جاهدين على التغلب عليها من خلال وسائل متعددة منها:

-نقل التلاميذ إلى مكان الظاهرة أو نقل الظاهرة إلى التلميذ في الفصل يساعد في التغلب على صعوبة المكان.

-الاستعانة بوسائل تعليمية عديدة من شأنه أيضا أن يساعد في التغلب على صعوبة المكان.

-الاستعانة بالخرائط الزمانية ومصادر التعلم والأدلة التاريخية المتمثلة في النصوص والوثائق والمستندات والإحصاءات إلى جانب الوصف الدقيق للفترة التي حدثت فيها الأحداث والوقائع إلى جانب الاهتمام بالتفكير التأملي في التدريس وإثارة التساؤلات الخاصة بذلك مثل: تخيل أنك تعيش في تلك الفترة تصور أنك مكان تك الشخصية .....ماذا كان يحدث ؟ أو ماذا كنت ستفعل.....؟ كل هذا من شأنه أن يساعد في التغلب على صعوبة الزمان.

- طبيعة الحقائق والمفاهيم التاريخية:

إن أكثر ما يميز حقائق ومفاهيم التاريخ أنها ذات طبيعة مجردة، وصفة التجريد هذه تزيد من صعوبة فهم المتعلمين للتاريخ، فحقائقه ومفاهيمه ليست من نوع مادي محسوس يسهل رؤيته كما هو موجود في

مواد دراسية أخرى.

كما يجب الإشارة إلى أمر مهم يتعلق يتلك الصعوبة ألا وهو اختلاط العمل المادي بالعاطفة، فمحتوى التاريخ يعالج أحداثا وقضايا وصراعات ومشكلات ويسجل أحداث الماضي وظواهره وتياراته، كل هذا بصورة مجردة، خالية من العاطفة التي لو تم معرفتها بصورة صحيحة لأصبحت من العوامل التي تسهل فهم الحدث أو الموقف.

وبرغم أهمية الحديث عن تلك الصعوبة، إلا أنه توجد بعض الأمور التي لو أخذها المعلم في الحسبان أثناء التدريس لأمكنه التغلب بنسبة كبيرة على هذه الصعوبة ومنها:

-استخدام التشبيه الدقيق في أثناء عملية حتى يتم التغلب على صعوبة المفاهيم المجردة ، بل ومن الممكن أيضا استخدام التمثيل والمحاكاة ولعب الأدوار للتغلب على ذلك فمفهوم مثل الديمقراطية، يمكن تمثيله في الفصل والتشبيه ببعض النماذج التي تستخدمه.

-محاولة إحياء الماضي والدخول إلى قلب الكاتب أو الشخصية والاستناد إلى أدلة صحيحة وواقعية لمعرفة الدوافع الظاهرية والدوافع الخفية وتقويم تلك الدوافع لتكوين تعاطف أو تعاطف مضاد .

-الاهتمام بأساليب التفكير المختلفة في أثناء التدريس الأمر الذي يؤدي إلى فهم المعلومة بالطريقة الصحيحة، وكذلك الاهتمام بالوسائل التعليمية وممارسة الأنشطة المختلفة.

- صعوبة التدرج في المادة التاريخية :

التدرج في عرض أي مادة دراسية يتبع التنظيم المنطقي للمنهج، أي أن محتوى المنهج ينظم في صورة منطقية متدرجة تبدأ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن القديم إلى الحديث ومن المحسوس إلى المجرد ، وبتطبيق ذلك على التاريخ نجد أن التدرج موجود لكن المشكلة هي أن التدرج ذلك هو الصعوبة نفسها، فالتاريخ يتميز عن غيره من المواد الدراسية الأخرى بأنه سلسلة من الأحداث المتراكمة والمترابطة بأزمان متدرجة، يترتب الحديث منها على الوسيط والوسيط على القديم وهكذا، ولكي

نسير على مثل هذا التدرج كأن نبدأ من القديم إلى الوسيط ثم إلى الحديث ، فإن هذا يعني أن يبدأ تلميذ المدرسة الابتدائية بالتاريخ القديم وهو من أصعب مجالات التاريخ ، نظرا لما يتميز به من بعد مكاني وزماني فوق مستوى إدراك التلاميذ ولو بدأ بالعكس من الحديث إلى القديم نكون قد أفقدناه الخلفية التاريخية التي تفسر له أحداث الحاضر .

لكن إذا استسلم المعلم والمحتوى والطالب لهذه الصعوبة لما أمكن أبدّا تحقيق أهداف ووظائف المادة، وإنما يجب العمل على تبسيطها وحلها بأساليب مختلفة منها:

– النظر إلى التاريخ على أنه وصف عقلي، وليس سرد وقائع أو إعادة حياة، وعند الوصف العقلي ها يجب أن يخرج المعلم والطالب بالمعلومات، من دائرة الوعي إلى دائرة التحليل والبناء والتعبير أي أن يكون عمله تأمل يخرج من الواقع ليعود إليه.

–يجب أن يعلم المعلم ويأخذ ذلك في الحسبان في أثناء التدريس، أن الكاتب أو المؤلف أو المؤرخ في أثناء تقديم الحدث –فهو لا ينطلق من ذلك الحدث وإنما ينطلق من الحاضر، أو مما يعرف الحاضر عن الحدث، كما أن العملية التاريخية هي عملية استحضار تراجعية فيها الكثير من الكشف.

–يمكن تنظيم المحتوى على أساس التتابع بحيث لا نثقل على تلميذ المرحلة الأولى بكل شيء، وإنما يعطي له أجزاء بسيطة من المادة متدرجة ومنطقية على أن نتوسع ونتعمق فيها في المرحلة الثانية، ونتوسع ونتعمق أكثر في المراحل التي تليها، مع الاستعانة بمصادر متنوعة وأنشطة إثرائية كثيرة في أثناء التدريس، وكذلك التركيز على التفكير والاستقصاء والاكتشاف والتعلم الذاتي.

–اتساع موضوعات التاريخ وتشعبه:

يتميز التاريخ عن غيره من المواد الدراسية الأخرى بالكم الهائل من المعلومات والحقائق التي تضاف إلى مادته بصورة مضطردة مستمرة، لأنه ببساطة شديدة يحدث يوميا ،فكل يوم يمر هو تاريخ والأحداث التي تحدث فيه وما أكثرها على مستوى العالم هي تاريخ يجب أن يكتب ويضاف إلى ما تم كتابته

وتسجيله، وهذا ما يجعل اختيار المادة التي تدرس للتلاميذ أمرا صعبا ومعقدا، ويزيد من هذه الصعوبة أيضا تشعب مادة التاريخ وتعدد مجالاتها حيث يوجد التاريخ السياسي والاجتماعي والعسكري والعالمي والحضاري والمحلي والقومي، وكل هذا يأتي تحت لواء كلمة التاريخ بمعناها الواسع.

لكن من الممكن أن يتم التغلب على هذه الصعوبة بالتكامل في عرض أو تنظيم المحتوى، وأيضا في التدريس، فالأفضل أن يتم تناول أي حدث جغرافيا واجتماعيا وثقافيا وسياسيا في موقع واحد، كما أنه في أثناء التدريس يجب أن يراعي المعلم ذلك فضلا عن الاعتماد على الأنشطة والأحداث الجارية وترك مساحة في المنهج لذلك ومراعاتها في أثناء عملية التقويم.

-كثرة التواريخ والأرقام في منهج التاريخ:

لا شك أن التاريخ يختلف عن المواد الدراسية الأخرى في مسألة التواريخ والأرقام فهو أصلا يبحث العلاقة بين الإنسان والزمان والمكان، ولا نتخيل أن نتكلم عن حدث أو موقعة أو معلومة تاريخية دون الحديث عن تاريخ وقوعها والظروف والملابسات التي صاحبت ذلك، ولا نتخيل أن نتكلم عن شخصية تاريخية أثرت بالإيجاب أو السلب دون التحدث عن تواريخ ميلادها وتعليمها ووفاتها، كذلك لا يمكن التحدث عن مواقع وحروب، دون التحدث عن مواقع وحروب دون التحدث عن أرقام قتلى أو جرحى أو شهداء أو مفقودين. كل ذلك يشكل صعوبة لدارسي التاريخ، لأن هذه التواريخ والأرقام عرضة دائمة للنسيان، لكن بشيء من التنظيم والاهتمام بعملية التدريس يمكن التغلب على ذلك، فيمكن للمعلم مثلا أن يستخدم مدخل الإحصاءات التاريخية (historical statistic) التي هي في الأصل أحد الفروع أو العناصر الأساسية لموضوع مهم يعرف بالإحصاء التربوي الذي يتعامل بدوره مع موضوعات ذات مساس مباشر بالحياة ومتعلق بها، ويعتمد في ذلك على جمع المعلومات أو البيانات الحيوية (التاريخية) وتلخيصها على شكل نسب، أو معدلات تعكس صورة الظاهرة، ومن ثم إجراء المقارنات بينها لدراسة أسباب الفروق، ووضع الحلول المناسبة بالإضافة إلى إمكانية القيام بالكثير من الأنشطة، والخبرات

المرتبطة بهذا المدخل مثل: الجداول والرسوم البيانية واللوحات الإخبارية والسجلات التي تساعد على فهم المحتوى فضلا عن عمليات التفسير والتحليل.

-التاريخ من حيث وصفه لأعمال الراشدين يشكل صعوبة للمتعلم:

من المعروف أن فهم الكثير من الأمور يرتبط بالممارسة ،كما أن الحالة العقلية والانفعالية لشخص ما يستدعي أن يبحث المتعلم في تراكم خبراته لكي يدرك الدوافع وأنماط التفكير التي ميزت تلك الشخصية، ولعله من المفيد الإشارة إلى أن الكثير من مجريات الأحداث والقضايا التي تحدث في الوقت الحاضر تشكل صعوبة في فهمها أمام الكبار، فضلا عن الصغار فما بالُنا إذا كان الأمر يتعلق بشخصيات وأحداث ووقائع تمت في عصور سابقة .

ويمكن التغلب على هذه الصعوبة أيضا من خلال طرق التدريس التي يستخدمها المعلم فمثلا: إذا استخدم المعلم أدلة تاريخية مثل النصوص والوثائق والصور والأماكن التاريخية والخرائط القديمة، فضلا عن الاستعانة بالوسائل والأنشطة اللازمة لأمكَن للطالب من إحياء الماض (Reconstruction)، ويفكر ويتأمل كيف أن هذه الشخصية فعلت ذلك ؟ أو كيف تم ذلك الموقف بهذه الصورة ؟ كما أنه بالإمكان استنتاج الدوافع وراء الأفعال من خلال تحليل الأسباب والنتائج.

-إن أحداث التاريخ وقضاياه ليست محلية فقط وإنما قومية وعالمية:

وتكمن تلك الصعوبة في أن دراسة التاريخ المحلي غالبا ما تكون مشبعة بتاريخ أقطار ودول أخرى تتفاوت قربا أو بعدا من الناحية المكانية عن الوطن ، كما أنه من الأهداف الأساسية لتدريس التاريخ إعداد مواطنين يفهمون الحياة القومية، ويتكيفون معها ويسهمون فيها، ويتأثرون دائما بالظروف المتغيرة بالمجتمع، وبالإضافة إلى تأكيد على وجود مجتمعات أخرى غير المجتمع الذي يعيشون فيه لها صفات وثقافات وأوضاع ومشكلات وعلاقات تؤثر في مجتمعنا وتتأثر به، وهنا تكمن صعوبة التشابك والتعدد والاتساع فضلا عن الأبعاد المكانية والزمانية .

وللتغلب على تلك الصعوبة يجب توجيه تدريس التاريخ الوجهة الصحيحة بحيث يستطيع أن يخلق في التلاميذ النظرة الإنسانية، والاتجاهات العقلية التي هي دعامة التفاهم العالمي، حيث توضح لهم أن شعوب العالم ودوله لم تعش في أية فترة من فترات تاريخها في عزلة عن بعضها وإنما كان هناك دائما تبادل، وتأثير وتأثر بالآراء والنظم والفلسفات والثقافات بين شعوب العالم .

ومن خلال العرض السابق لصعوبات تدريس التاريخ، يتبين لنا أن معظم هذه الصعوبات تنجم من خلال عدم التوفيق في اختيار المحتوى أو عند تنظيمه وعرضه أو عند تنفيذه، ولعل عملية تنفيذ المنهاج تحظى بالنصيب الأكبر، فهي المشكلة وهي الحل في نفس الوقت، فلو بعدنا عن الطرق التقليدية واعتمدنا على طرق التعلم النشط واستخدام المصادر والأدلة التاريخية وأساليب التعلم الذاتي لأمكن التغلب على هذه الصعوبات، كما يجب التنبيه على أن الحقائق التاريخية تزداد أهميتها وقيمتها عندما تكون مرتبطة بحياة المتعلمين وما يمرون به من أنشطة متنوعة ومواقف الحياة المختلفة، الأمر الذي يمكن تعلمه بالاحتكاك المباشر بالمواقف والظاهرات التي ترتبط بما يدرسونه من موضوعات، مما يمكنهم من إدراك العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف بين المواقف والوصول إلى نوع من التعميم المناسب من خلال عملية التجريد للحقائق المشتركة بين الأشياء والمواقف وإعطاء هذا التعميم اسما أو رمزا ثم التمييز بين الأشياء وفقا لذلك .

3-8-مواصفات الكتاب المدرسي لمادة التاريخ:

يكتسي تحديد مواصفات الكتاب المدرسي عموما ، وكتاب التاريخ خصوصا أهمية كبيرة ،حيث يذكرها(إبراهيم،1994،،ص ص21-22) في النقاط التالية:

- أن يتلاءم الكتاب المدرسي مع مستوى نضج الطلبة وتفكيرهم حسب مراحلهم الدراسية.
- أن يغطي المقرر الدراسي بشكل وافٍ ومقنع.

- أن يمتاز بالوضوح ، وأن يكون مرتبا بشكل منطقي ، ممتعا في موضوعه وجذابا في أسلوبه ،حديثا في معلوماته.
- أن يهتم بذكر التعميمات والتفسيرات والمبادئ والأفكار المستنبطة من التاريخ ووجهات النظر للمسائل ذات الطابع الجدلي ، إلى جانب ذكره للمعلومات والحقائق والأحداث التاريخية.
- ينبغي أن يُجهز الكتاب المدرسي بمصادر ومراجع تساعد الطالب على البحث عن المزيد من المعلومات والأفكار.
- أن يضم أشكالا ووسائل توضيحية من صور وخرائط وبيانات وألواح زمنية ومصورات لوثائق تاريخية.
- أن يتضمن قائمة بأسماء المدن والشخصيات والمصطلحات ذات الطابع التاريخي وقائمة للمحتويات وملاحق، بالإضافة إلى المقدمة التي توضح خطة الكتاب وأهمية الموضوع الذي يتناوله.
- أن يتضمن قائمة بالأسئلة في نهاية كل فصل وأن تكون هذه الأسئلة منوعة.
- أن يعكس المحتوى الأهداف التربوية الموضوعة من قبل وزارة التربية الوطنية والمشتقة من الفلسفة التربوية والاجتماعية للدولة والمجتمع.
- أن يعكس تصميم الغلاف مادة التاريخ ، وأن يكون حجمه ملائما وورقه وطبعه جيداً وأن يكون خاليا من الأخطاء المطبعية.

3-8-1-وصف الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط:

جدول رقم(2) يصف كتاب التارخ للسنة الرابعة متوسط

العنوان	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط
أسماء المؤلفين ورتبهم:	- فاطمة بومعراف (مفتشة التربية والتكوين لمادتي التاريخ والجغرافيا) -زرزور سرغيني (مفتشة التربية والتكوين لمادتي التاريخ والجغرافيا)

إشراف	الدكتور يوسف مناصرية أستاذ التاريخ المعاصر
تصميم وتركيب	سامية بوراس
معالجة الصور	يوسف قاسي واعلي
إعداد الخرائط	خالد بلعيد
دار النشر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
تاريخ النشر	مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية وفق القرار رقم 538/م .ع /09 بتاريخ 12أفريل 2009
طبعة	2018-2019
رقم الإيداع القانوني	233-2006
عدد الصفحات	176 صفحة
مضامين الكتاب	مقدمة الكتاب فهرس الكتاب تقديم الكتاب الجزائر 1870-1953 الثورة التحريرية الكبرى 1954-1962 الجزائر والقضايا الدولية بعد 1962

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل وفي جزئه الأول إلى مفهوم المنهاج التعليمي ومكوناته ثم الكتاب المدرسي من حيث المفهوم والنشأة والمواصفات والمستلزمات والوظائف ، حيث يعتبر الكتاب المدرسي، " بأنه أحد الأركان الرئيسية التي يستند إليها المنهج، ويشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية ، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر ، وهو الأساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد درسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة"(عبد الرحيم، 2008،ص9).

أما في الجزء الثاني فتم التطرق للكتاب المدرسي لمادة التاريخ من حيث مفهوم التاريخ وأهميته في المنهاج وأهمية الكتاب المدرسي لمادة التاريخ ومواصفاته وأهداف تدريس مادة التاريخ.

الفصل الرابع: منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد

1-الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1-منهج الدراسة

2-2-مجالات الدراسة

2-3-مجتمع الدراسة وعينته

2-4-أداة الدراسة

2-5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يرتكز البحث العلمي على عدة إجراءات بدءً باختيار الموضوع إلى صياغة الإشكالية ففرض الفروض إلى الجوانب الميدانية التي لا تقل أهمية عن غيرها من الإجراءات كاختيار المنهج المناسب، و أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المناسبة التي تسهم وبشكل كبير وفعال في الإجابة على الفرضيات التي يضعها الباحث .

وقد اعتمد الباحث في دراسته على أداة متمثلة في استبانة لقياس جودة الكتاب المدرسي، والتي تتكون من ستة معايير عالمية لجودة الكتاب المدرسي وهي:(إعداد الكتاب وتأليفه –الشكل العام للكتاب وإخراجه–محتوى الكتاب–الأنشطة التعليمية والتعلمية –أسالب التقويم).

1-منهج الدراسة:

لكل دراسة أو بحث علمي أساس منهجي تقوم وتعتمد عليه، ذلك أن هذا الأساس يكون قاعدة ينطلق منها الباحث، حيث يختار المنهج المناسب لدراسته.

إن منهج البحث المتبع لتحقيق أهداف هذه الدراسة والتحقق من فرضياته هو المنهج الوصفي، الذي يعد بمثابة استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى. ويضم هذا المنهج ثلاثة أنواع من البحوث وهي : البحوث الكشفية، والبحوث المسحية، والبحوث التشخيصية .

ولمّا كانت الدراسة موضوع البحث الحالي تهدف إلى تحقيق أهداف والتحقق من فرضيات، فإن النوع الأنسب لذلك هو البحوث المسحية.

فالبحوث المسحية تستهدف الحصول على معلومات دقيقة عن موقف معين، ويعد المسح بداية للتعرف على الواقع، وما تضمنه هذا الواقع من معلومات يمكن قياسها، وتتضمن البحوث المسحية الحصول على المعلومات بشكل مباشر من المشاركين في البحث عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة، والأداة المستخدمة في الحصول على البيانات هي غالبا الاستبيان أو المقابلة (داوود، عزيز حنا ، 1999 ، ص 155).

واتباع الباحث لهذا النوع من البحوث هدفه الحصول على بيانات تحقق أهداف وفرضيات الدراسة ،سواء أكانت البيانات تتعلق بالحقائق أو الآراء أو السلوك.

2-مجالات الدراسة:

2-1-المجال الزمني: انطلقت الدراسة النظرية ابتداء من تسجيل الموضوع بإدارة الكلية، بتاريخ 2015/10/01 ، أما الدراسة الميدانية(الاستطلاعية) فقد كانت بداية من 2018/05/01 إلى غاية

2018/05/20. وبالنسبة للدراسة الأساسية ففقد كانت بداية من 2018/12/01 إلى غاية 2018/12/20 خلال الفصل الأول من الموسم 2019/2018.

2-2-المجال المكاني: بالنسبة للدراسة الاستطلاعية تمثل المجال المكاني في متوسطات (العقيد الحواس –أبو الخير الاشبيلي الشجار– ابن هانئ الأندلسي – بديرة علي –زروقي السعيد) وكلها ببلدية المسيلة.

أما الدراسة الأساسية فقد شملت متوسطات أخرى تمثل دوائر (المسيلة– حمام الضلعة –الشلال – وأولاد دراج–مقرة–جزء من سيدي عيسى –جزء من ع الحجل) والتي تمثل المقاطعات الأولى (1)، الثانية(2) والثالثة(3).

2-3-المجال البشري: أجريت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم المتوسط لمادة الاجتماعيات الذين يعملون ببعض متوسطات ولاية المسيلة، ويدرسون أو درسوا مستوى السنة الرابعة متوسط ،وذلك خلال الموسم الدراسي2019/2018.

3-مجتمع الدراسة وعينتها:

3-1-مجتمع الدراسة:

يسميه البعض (المجتمع الإحصائي)، والبعض الآخر يسميه (المجتمع الأصل)، وبغض النظر عن التسميات، فمجتمع الدراسة هو الذي تسحب منه العينة، وهو الذي يكون موضع الاهتمام في الدراسة، وتعمم علية النتائج بعد ذلك.

وفي الدراسة الحالية يتوزع أفراد مجتمع الدراسة على متوسطات ولاية المسيلة، وهم أساتذة الاجتماعيات وعددهم 473 أستاذا وأستاذة موزعين على(4) أربع مقاطعات بيداغوجية، و159 متوسطة عبر تراب الولاية.**(انظر الملحق رقم2).**

3-2-عينة الدراسة:

إن اختيار العينة يخضع في الأساس لمشكلة البحث وفرضياته، وتعرَّف العينة بأنها:" مجموعة جزئية من مجتمع البحث ، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل،بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمل، وعمل استدلالات حول معالم المجتمع".(محمد خليل عباس وآخرون،2007،ص 218).

وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، أولا تم اختيار المقاطعات الأولى (1)، الثانية(2) والثالثة(3).2، عن طريق القرعة (عشوائيا)،التابعة للسيدين البشير عزوز وعبد الرحمان حجاب ،ومن ثم الاتفاق مع السيدين المفتشين بتوزيع الأداة أثناء التجمعات التكوينية لفائدة الأساتذة التابعين للمقاطعات الثلاث نظرا لشساعة الولاية وصعوبة التنقل إلى كل المتوسطات، مع التأكيد على ضرورة ملأ الاستبيان من طرف الأساتذة الذين درسوا أو يدرسون مستوى السنة الرابعة متوسط أو الذين هم على إطلاع ودراية بالكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط (الجيل1). وبعد جمع الاستبيانات ومراقبتها، حددت عينة الدراسة ب:**120** أستاذا وأستاذة، أي بنسبة **25.37%**. والجدول رقم(4) يبين توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب الجنس.

جدول رقم(3) يوضح توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	47	%39.17
إناث	73	%60.83
المجموع	120	%100.00

يتضح من الجدول رقم (3) أن عدد الإناث يقدر 73 بنسبة 60.83% ، ويفوق عدد الذكور والذي قدر ب 47 وبنسبة 39.17% .

جدول (4)يحدد توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	63	%52.50
من 10 سنوات إلى 20 سنة	36	% 30.00
أكثر من 20 سنة	21	%17.50
المجموع	120	% 100

يتضح من الجدول رقم (4) أن عدد الأساتذة من ذوي خبرة أقل من 10 سنوات يمثلون النسبة الأكبر (63 بنسبة 52.50 %) وأن أقلهم عددا هم أصحاب الخبرة الطويلة بأكثر من 20 سنة (21 بنسبة 17.50 %)، بينما يمتلك 36 أستاذا وأستاذة خبرة من 10 سنوات إلى 20 سنة. وهذا أمر طبيعي، ويرجع إلى العدد الكبير من موظفي التربية من ذوي الخبرة الذين تقاعدوا، خاصة في الثلاث سنوات الأخيرة أي قبل صدور قانون التقاعد الجديد سنة 2018، فالأساتذة الجدد يمثلون النسبة الأكبر.

4- أداة الدراسة:

المطلوبة من المبحوثين، واختيارها يخضع لطبيعة موضوع الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها.

وقد اعتمد الباحث في دراسته على استبانة (استمارة استبيان) كأداة للدراسة.

وتعرف الاستمارة على أنها:"مجموعة من الأسئلة تطرح على أفراد عينة البحث، والتي تعطي إجابات لتفسير موضوع البحث".(André Akoun etautres,1999)

وتعرف أيضا على أنها:" لائحة مؤلفة من مجموعة من الأسئلة في علاقة وطيدة بموضوع البحث ، ويستمد تصميمها من المراحل الأساسية التي يجب على الباحث أن يوليها اهتمامه".(الأخرس،2006، ص324).

ويعتبر الاستبيان من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، والذي يستخدم في قياس الآراء والاتجاهات والميول والمعتقدات والقيم، ولهذا تم الاعتماد عليه في هذه الدراسة باعتباره الوسيلة العلمية التي تساعد على جمع الحقائق والمعلومات من المبحوثين .

4-1-مراحل بناء الأداة:

ونعني بالأداة التقنية أو الوسيلة التي يستخدمها الباحث في دراسته بهدف جمع المعلومات والبيانات بعد الإطلاع على الأدب النظري التربوي، واستطلاع آراء المحكمين، وأهل الخبرة عن طريق مقابلات واستشارات شخصية، وبالاعتماد على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع ومشكلة الدراسة، وبالاستناد إلى دراسة الباحث في مرحلة الماجستير ذات العلاقة والتي كان موضوعها تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في مرحلة التعليم الابتدائي سنة 2015، قام الباحث ببناء استبانة لقياس جودة الكتاب المدرسي شملت ستة معايير هي كالآتي:

(إعداد الكتاب وتأليفه –الشكل العام للكتاب وإخراجه–محتوى الكتاب–الأنشطة التعليمية والتعلمية –وسائل الإيضاح–أساليب التقويم) وقد حدد لهذه الاستبانة التدرج الخماسي (عالية جدا **5درجات**–عالية **4 درجات** – متوسطة **3 درجات**–منخفضة **درجتين** –منخفضة جدا **درجة واحدة)** .

وهذا بعد إجراء عدة تعديلات من حذف للبنود واقتراح بنود أخرى وتحويل بنود من معيار إلى آخر، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (5) يوضح معايير أداة الدراسة وبنودها قبل وبعد التعديل.

الرقم	المعيـــــــــــــار	عدد البنود			أرقام البنود بعد التعديل	النسبة المئوية
		قبل التحكيم	بعد التحكيم	بعد التعديل		
1	إعداد الكتاب وتأليفه	11	10	09	من البند1 إلى البند 9	%13.23
2	الشكل العام للكتاب وإخراجه	17	17	11	من البند 10 إلى البند 20	%16.18
3	محتوى الكتاب	22	19	18	من البند 21 إلى البند 38	%26.47

4	الأنشطة التعليمية والتعلمية	14	11	10	من البند 39 إلى البند 48	%14.71
5	وسائل الإيضاح	08	06	06	من البند 49 إلى البند 54	%08.82
6	أساليب التقويم	20	17	14	من الند 55 إلى البند 68	% 20.59
المجموع		**92**	**80**	**68**	----------	**%100**

لقد حاول الباحث جعل المعايير متوازنة في عدد بنودها، لكن طبيعة الموضوع ونوعية المعايير هي التي فرضت هذا التوزيع للمعايير من خلال استشارة أهل الاختصاص واستطلاع آراء المحكمين ويتضح من خلال الجدول رقم (5) أن معيار (محتوى الكتاب) احتوى على 18 بندا بنسبة 26.47%، يليه معيار (أساليب التقويم) في المرتبة الثانية ب14 بنداً وبنسبة 20.59 %، وثالثا معيار(الشكل العام للكتاب وإخراجه) ب11بنداً وبنسبة16.18 %، ورابعا معيار (الأنشطة التعليمية التعلمية) ب10بنود وبنسبة 14.71 %،وخامسا معيار (إعداد الكتاب وتأليفه) ب09 بنود وبنسبة13.23%, وسادسا معيار (وسائل الإيضاح) بنسبة 08.82%. وهذا التعديل النهائي جاء بعد حساب معاملات صدق الاتساق الداخلي.(**انظر الجدول رقم11).**

4-2-الخصائص السيكومترية للأداة:

4-2-1-الصدق:

ويقصد بالصدق أن تقيس أداة القياس ما وضعت من أجله، أي أن الاختبار الصادق يقيس السمة التي يفترض أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها.

كما يقصد بالصدق شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى بحيث يجب أن تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تم التأكد من صدق الأداة على عدة أساليب هي كالآتي:

أ–**صدق المحكمين:** فقد تم عرض استمارة في صورتها الأولى على مجموعة من الخبراء والمحكمين من بعض الجامعات الجزائرية منها (جامعة محمد بوضياف المسيلة – جامعة لونيسي علي البليدة 2– جامعة قسنطينة2) لإبداء آرائهم واقتراحاتهم من حيث المعايير ومدى ملائمة البنود للمعايير من حيث الصياغة والعدد وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار في تحديد الصورة النهائية للاستمارة.

(انظر الملحق رقم3)

ب–**الصدق الذاتي:** حيث تم استخدام مؤشر الثبات لمعرفة الصدق الذاتي (كما يسمى الصدق المنطقي)، وبما أن ثبات الاختبار (أداة القياس) يعتمد على ارتباط درجات الاختبار الحقيقية بنفسها باعتماد طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على نفس الأفراد، ويحسب هذا النوع (الصدق الذاتي) بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار ، وقد تم التوصل إلى النتائج المدونة في الجدول أدناه.

جدول رقم (6) يبين معامل الصدق الذاتي لمعايير الأداة والأداة ككل

المعايير	معمال الإرتباط	الصدق الذاتي
إعداد الكتاب وتأليفه	0.75**	0.87
الشكل العام للكتاب وإخراجه	0.56*	0.75
محتوى الكتاب	0.86**	0.93
الأنشطة التعليمية والتعلمية	0.94**	0.97
وسائل الإيضاح	0.89**	0.94
أساليب التقويم	0.85**	0.92
الاستمارة ككل	**0.89****	**0.94**

يوضح الجدول رقم (6) قيمة الصدق الذاتي لكل معيار من معايير الاستمارة والقيمة الكلية للاستمارة ككل، حيث نجد أن أعلى قيمة كانت لصالح معيار (الأنشطة التعليمية التعلمية)0.97 ثم يليه معيار (وسائل الإيضاح) 0.94، وثالثا معيار(محتوى الكتاب) 0.93، ورابعا معيار (أساليب التقويم)0.92 ن

وخامسا معيار (إعداد الكتاب وتأليفه)0.87 وأخيرا معيار(ألشكل العام للكتاب وإخراجه) 0.75ن أما قيمة الصدق الذاتي للاستمارة ككل فبلغت 0.94 مما يدل على أن الاستمارة تتمتع بصدق ذاتي عال جدا.

ج-صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق الأداة على (15) أستاذا وأستاذة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للأداة.

وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (7) يبين ارتباط كل بند بمعياره وبالدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	معامل ارتباط البند بالمحور	معامل ارتباط البند بالمقياس	رقم البند	معامل ارتباط البند بالمحور	معامل ارتباط البند بالمقياس
1	0.66**	0.58*	41	0.76**	0.73**
2	0.73**	0.70**	42	0.66**	0.71**
3	0.73**	0.80**	43	0.76**	0.83**
4	0.63**	0.61*	44	0.92**	0.87**
5	0.85**	0.77**	45	0.82**	0.79**
6	0.88**	0.82**	46	0.89**	0.89**
7	0.75**	0.68**	47	0.53**	0.41
8	0.78**	0.77**	48	0.62**	0.57**
9	0.74**	0.76**	49	0.74**	0.65**
10	0.39	0.25	50	0.63**	0.55*
11	0.56*	0.58*	51	0.63**	0.53**
12	0.75**	0.72**	52	0.67**	0.53*
13	0.70**	0.47	53	0.75**	0.77**
14	0.85**	0.73**	54	0.80**	0.85**
15	0.86**	0.70**	55	0.77**	0.84**
16	0.80**	0.64**	56	0.81**	0.83**
17	0.76**	0.79**	57	0.84**	0.83**
18	0.32	0.57**	58	0.66**	0.54*
19	0.47	0.44	59	0.81**	0.71**

0.85**	0.90**	60	0.50	0.71**	20
0.71**	0.88**	61	0.48	0.65**	21
0.72**	0.78**	62	0.43	0.65**	22
0.64**	0.74**	63	0.54*	0.65**	23
0.81**	0.88**	64	0.73**	0.63**	24
0.30	0.37	65	0.58*	0.71**	25
0.87**	0.89**	66	0.87**	0.52*	26
0.83**	0.87**	67	0.55*	0.73**	27
0.68**	0.74**	68	0.80**	0.74**	28
0.48	0.56**	69	0.68**	0.74**	29
0.88**	0.92**	70	0.68**	0.71**	30
0.53*	0.56**	71	0.81**	0.85**	31
0.92**	0.93**	72	0.67**	0.70**	32
0.83**	0.82**	73	0.62**	0.70**	33
*0.60	0.66**	74	0.86**	0.84**	34
0.66**	0.58**	75	0.81**	0.87**	35
0.79**	0.78**	76	0.49	0.53*	36
0.67**	0.60**	77	0.86**	0.88**	37
0.86**	0.79**	78	0.95**	0.93**	78
0.77**	0.88**	79	0.82**	0.81**	39
0.73**	0.37	80	0.65**	0.66**	40

*دال عند مستوى 0.05

** دال عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول رقم (7) أن قيم معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.52 و0.93) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (0.05 و0.01).

أما قيم معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت بين (0.53 و 0.95) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (0.05 و0.01). باستثناء البنود (10 من المحور الأول، و 13-18-19-20-21-22 من المحور الثاني، و36 من المحور الثالث، و65-69-80 من المحور السادس) فمنها من

ليس له ارتباط بالمحور والمقياس معا ومنها من ليس له ارتباط بالمحور فقط ومنها من ليس له ارتباط بالمقياس فقط، ما يستدعي حذفها.

إضافة إلى أن الجدول يبين أن أغلب ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للمحور، أو بالدرجة الكلية للمقياس دالّة عند مستوى 0.01، وهو ما يجعل بنود المقياس تتسم باتساق داخلي ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس.

جدول رقم (8) يوضح ارتباط كل معيار والدرجة الكلية للأداة

الرقم	المعايير	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
1	إعداد الكتاب وتأليفه	0.95**	دال عند 0.01
2	الشكل العام للكتاب وإخراجه	0.91**	دال عند 0.01
3	محتوى الكتاب	0.98**	دال عند 0.01
4	الأنشطة التعليمية والتعلمية	0.95**	دال عند 0.01
5	وسائل الإيضاح	0.78**	دال عند 0.01
6	أساليب التقويم	0.98**	دال عند 0.01
	الاستمارة ككل	1	-

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (8) أن درجات ارتباط المعايير بالدرجة الكلية للأداة كانت متقاربة ما بين (0.91 إلى 0.98) ما عدا معيار وسائل الإيضاح الذي قدرت درجة ارتباطه بالدرجة الكلية ب0.78 ، وهي كلها دالة عند 0.01. مما يدل على أن درجة صدق الاتساق الداخلي عالية جدا أي أن الأداة تقيس ما وضعت لأجله.

4-2-2-ثبات الأداة:

ويقصد بالثبات قدرة الأداة على إعطاء نفس النتائج إذا ما تكرر إجراؤه عدة مرات. " والمقياس الثابت هو الذي ينتج قيما متساوية إذا ما تكرر إجراؤه عدة مرات " (مزيان، 1999، ص85).

وطرق حساب الثبات عديدة منها : (طرقة الاختبار وإعادة الاختبار – طريقة الصور المتكافئة– طريقة التجزئة النصفية– ...)، وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على طريقتين هما:

أ–طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

لحساب ثبات الأداة تم اللجوء إلى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث طبقت الأداة على عينة مكونة من 15 فردا من مجتمع الدراسة، حيث قدر الفارق الزمني بين التطبيق وإعادة التطبيق على نفس الأفراد بـ 20 يوما في ظروف مشابهة، وقد عولجت النتائج بحساب معامل ارتباط يرسون والجدول التالي يبين النتائج المحصل عليها.

جدول رقم (9) يبين معامل الارتباط لمعايير الأداة، والأداة ككل، حيث ن=15

المعايير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	قبل	بعد	قبل	بعد		
إعداد الكتاب وتأليفه	6.25	6.44	1.75	1.52	0.75**	دال عند0.01
الشكل العام للكتاب وإخراجه	7.22	7.21	1.75	1.53	0.56*	دال عند0.05
محتوى الكتاب	6.19	6.42	1.99	1.63	0.86**	دال عند0.01
الأنشطة التعليمية والتعلمية	5.93	6.31	1.80	1.57	0.94**	دال عند0.01
وسائل الإيضاح	5.75	5.52	1.57	1.37	0.89**	دال عند0.01
أساليب التقويم	6.31	6.30	1.90	1.61	0.85**	دال عند0.01
الأداة ككل	**6.76**	**6.87**	**1.94**	**1.66**	**0.89****	**دال عند0.01**

يتضح من الجدول رقم(9) أن أعلى درجة ثبات قدرت لمعيار الأنشطة التعليمية التعلمية (0.94**)، وهي دالة عند 0.01 بينما أقل درجة ثبات هي لمعيار الشكل العام للكتاب وإخراجه (0.56*) وهي دالة عند 0.05 ، وعلى العموم درجة ثبات الأداة ككل قدرت ب(0.89**) وهي درجة عالية جدا، ما يدل علة ثبات الأداة في حال إعادة استخدامها.

ب-طريقة ألفا كرونباخ:

كما تم حساب ثبات الأداة بواسطة معامل ألفا كرونباخ وقد تحصل الباحث على النتائج المدونة في الجدول أدناه :

جدول رقم (10) يبين نتائج معامل ألفا كرونباخ لمعايير الأداة ، والأداة ككل

المعايير	**معامل الارتباط**
إعداد الكتاب وتأليفه	0.862
الشكل العام للكتاب وإخراجه	0.921
محتوى الكتاب	0.964
الأنشطة التعليمية والتعلمية	0.900
وسائل الإيضاح	0.889
أساليب التقويم	0.948
الأداة ككل	0.980

كما أن معامل ألفا كرونباخ دل على ثبات الأداة بدرجة عالية جدا ، والتي قدرت ب 0.98 وهي درجة عالية جدا ما يعزز اعتماد الأداة، في قياس جودة الكتاب المدرسي في هذه الدراسة ودراسات مشابهة تقيس جودة كتب مدرسية أخرى.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أساليب إحصائية عديدة سواء في تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية أو الدراسة الأساسية وذلك باستخدام الأساليب التالية:

الإحصاء الوصفي:

1-النسب المئوية(Pourcentage) والتكرارات (Effectifs) لحساب استجابات عينة الدراسة على الأداة.

2- المتوسطات الحسابية(Moyenne) والانحرافات المعيارية.(Ecart Type) لتحديد درجة تقدير العينة على الأداة.

الإحصاء الاستدلالي:

1- معامل الارتباط لبيرسون.(Pearson Corrélation) ومعامل ألفا كرونباخ.(Alfa Cronbach) لحساب ثبات الأداة.

2-اختبارات "ت" للفروق بين مجوعتين. (t-Test pour échantillons indépendants) وتحليل التباين الأحادي(Anova) للتعرف على دلالة الفروق.

وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية : **SPSS 19 .**

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل عرضا لعناصر الإجراءات الميدانية المتمثلة في الدراسة الاستطلاعية للتعرف على مجتمع الدراسة، والوقوف على المعيقات وتحديد الإمكانيات المادية والمعنوية لضمان سير الدراسة الميدانية في ظروف طبيعية وعادية، كما تم تحديد المنهج المستخدم في الدراسة ثم التطرق إلى إجراءات الدراسة الأساسية بالتعرف على مجتمع الدراسة، وتحديد حجم العينة المستخدمة، ثم تحديد أداة الدراسة المتمثلة في استبانة قياس جودة الكتاب المدرسي وتطبيقها للحصول على إجابات أفراد العينة، وكذلك الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة، ثم تفريغ البيانات وتحليلها لأجل الوصول إلى النتائج كما سيأتي في الفصل الموالي والتأكد من صحة الفرضيات أو عدمها، مما يساعد على تقديم الاقتراحات اللازمة والتي تخص الكتاب المدرسي عموما من تأليف، وإخراج وصياغة وضمان وسيلة تعلَم هامة تقدم للمتعلمين في المدارس الجزائرية.

الفصل الخامس: تحليل النتائج وتفسيرها

- تمهيد.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

3- استنتاج عام

تمهيد:

بعد عرض مختلف الإجراءات الميدانية للدراسة الاستطلاعية والأساسية من مجالات ، ومنهج، ومجتمع، وعينة، وأدوات لجمع مختلف البيانات،في هذا الفصل نحاول عرض معطيات الدراسة الميدانية وتحليلها، من خلال البيانات المتحصل عليها من المبحوثين، وكذا تفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري في الموضوع، للوصول إلى إجابات منطقية وموضوعية لتساؤلات الدراسة، والتأكد من صحة الفرضيات و مدى تحققها من عدمه.

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على أن: درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة عالية.

للتحقق من صحة الفرضية من عدمها، وبالاعتماد على معطيات استبانة جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط، وبعد تفريغ البيانات وحساب المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لبنود ومحاور الأداة ، تم التوصل إلى النتائج التالية كما هو موضح في الجداول أرقام(11-12-13-14-15-16-17):

ملاحظة: اعتمد الباحث التقديرات التالية حسب استجابات أفراد العينة.

- قيمة الوزن النسبي من (20.00---36.00) منخفضة جدا.
- قيمة الوزن النسبي من (36.20---52.00) منخفضة.
- قيمة الوزن النسبي من (52.20---68.00) متوسط.
- قيمة الوزن النسبي من (68.20---84.00) عالية.
- قيمة الوزن النسبي من (84.20---100.00) عالية جدا.

الجدول رقم (11) الذي يوضح المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لبنود محور إعداد الكتاب وتأليفه لعينة الأساتذة

الرقم	البنـــــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
1	يلتزم أعضاء التأليف بما جاء في الخطوط العريضة للمنهاج	3,60	0,640	72.00	عالية	4
2	تتفق الفلسفة التي جاء بها الكتاب مع حاجات المجتمع الجزائري	3,18	0,756	63.60	متوسطة	8
3	تتفق الفلسفة التي بني عليها الكتاب مع الاتجاهات الحديثة للتربية	3,15	0,806	63.00	متوسطة	9
4	يراعي فريق تأليف الكتاب أحدث التطورات في مجال صياغة الكتب	3,24	0,935	64.80	متوسطة	7
5	يُسند تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين التربويين	3,64	0,848	72.80	عالية	3
6	يُسند تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين الأكاديميين	3,54	0,888	70.80	عالية	5
7	فريق تأليف الكتاب لديه خبرة في تدريس المادة	3,67	0,892	73.40	عالية	2
8	يحرص فريق التأليف على تحقيق التوازن بين مجالات الأهداف (المعرفية، الانفعالية، النفس حركية)	3,46	0,859	69.20	عالية	6
9	يستعين فريق تأليف الكتاب بمجموعة من المصادر العلمية	3,73	0,877	74.60	عالية	1
	المحور كاملا	**31.22**	**4.877**	**69.73**	**عالية**	

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيم المتوسط الحسابي لبنود المحور الأول (إعداد الكتاب وتأليفه) متراوحة ما بين (3.15 – 3.73) وهي قيم متقاربة إلى حدٍ ما، وتقديرها فوق المتوسط، حيث جاءت النتائج مرتبة كالآتي:

-البند 9 (يستعين فريق تأليف الكتاب بمجموعة من المصادر العلمية) احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره(3.73) وانحراف معياري قدره (0.877) ووزن نسبي قده (74.60).

-البند 7 (فريق تأليف الكتاب لديه خبرة في تدريس المادة) احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره(3.67) وانحراف معياري قدره (0.892) ووزن نسبي قدره (73.40).

-البند5 (يُسند تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين التربويين) احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره(3.64) وانحراف معياري قدره (0.848) ووزن نسبي قدره (72.80).

-البند 1 (يلتزم أعضاء التأليف بما جاء في الخطوط العريضة للمنهاج) احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره(3.60) وانحراف معياري قدره (0.640) ووزن نسبي قدره (72.00).

-البند 6 (يُسند تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين الأكاديميين) احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره(3.54) وانحراف معياري قدره (0.888) ووزن نسبي قدره (70.80).

-البند 8(يحرص فريق التأليف على تحقيق التوازن بين مجالات الأهداف(المعرفية، الانفعالية، النفس حركية)) احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره(3.46) وانحراف معياري قدره (0.859) ووزن نسبي قدره (69.20).

-البند 4 (يراعي فريق تأليف الكتاب أحدث التطورات في مجال صياغة الكتب) احتل المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره(3.24) وانحراف معياري قدره (0.935) ووزن نسبي قدره (64.80).

-البند 2 (تتفق الفلسفة التي جاء بها الكتاب مع حاجات المجتمع الجزائري) احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره(3.18) وانحراف معياري قدره (0.756) ووزن نسبي قدره (63.60).

-البند 3 (تتفق الفلسفة التي بني عليها الكتاب مع الاتجاهات الحديث للتربية) احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره(3.15) وانحراف معياري قدره (0.806) ووزن نسبي قدره (63.00)

أما المتوسط الحسابي للمحور ككل فقد بلغ (31.22) والانحراف المعياري (4.877) والوزن النسبي فقدر ب (68.73)، ما يدل على أن درجة تقدير عينة الأساتذة لمحور (إعداد الكتاب وتأليفه) كانت عالية.

فمن وجهة نظر عينة الأساتذة لهذا المحور يبين أن تأليف هذا الكتاب تم بناء على مراجع ومصادر علمية من طرف أساتذة ذوي خبرة كبيرة في تدريس مادة التاريخ بالاستعانة بمجموعة من المختصين التربويين مع مراعاة الخطوط العريضة لمنهاج التاريخ، إلا أنهم يرون أن تأليف هذا الكتاب لم يراعى فيه

التطورات الحديثة في هذا المجال، ولم يراعى فيه حاجات المجتمع الجزائري وكذلك لم تراعى الاتجاهات الحديثة للتربية بشكل كبير.

الجدول رقم (12) الذي يوضح المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لبنود محور الشكل العام للكتاب وإخراجه لعينة الأساتذة

الرقم	البنـــــــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
10	حجم الكتاب يتناسب مع مستوى المتعلمين	3,30	0,885	66.00	متوسطة	9
11	الصور الواردة في الكتاب واضحة	3,60	0,782	72.00	عالية	6
12	يتسم الكتاب بعنصر الجاذبية	3,29	0,956	65.80	متوسطة	10
13	الخط المستخدم يتناسب مع مستوى المتعلمين	3,98	0,745	79.60	عالية	2
14	تتميز الطباعة بالوضوح	3,91	0,799	78.20	عالية	3
15	ترتبط صورة الغلاف بمضمون الكتاب	4,01	0,893	80.20	عالية	1
16	يتضمن الكتاب قائمة بالملحقات	3,22	1,148	64.40	متوسطة	11
17	الأشكال الموجودة بالكتاب وظيفية	3,39	0,770	67.80	متوسطة	7
18	الأشكال والرسومات ملائمة لسن المتعلمين	3,33	0,771	66.60	متوسطة	8
19	تتطابق مكونات الفهرس مع مكونات الكتاب	3,78	0,761	75.60	عالية	5
20	يُظهر تصميم الغلاف أسماء المؤلفين ورقم الطبعة وتاريخها	3,81	0,964	76.20	عالية	4
المحور كاملا		**39.63**	**4.892**	**72.06**	**عالية**	-

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيم المتوسط الحسابي لبنود المحور الثاني (الشكل العام للكتاب وإخراجه) متراوحة ما بين (3.22 – 4.01) وهي قيم متقاربة إلى حدٍ ما، وتقديرها فوق المتوسط وقريبة من الجيد، حيث جاءت النتائج مرتبة كالآتي:

-البند 15 (ترتبط صورة الغلاف بمضمون الكتاب) احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.01) وانحراف معياري قدره (0.893) ووزن نسبي قدره (80.20).

-البند 13 (الخط المستخدم يتناسب مع مستوى المتعلمين) احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.98) وانحراف معياري قدره (0.745) ووزن نسبي قدره (79.60).

-البند 14 (تتميز الطباعة بالوضوح) احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.91) وانحراف معياري قدره (0.799) ووزن نسبي قدره (78.20).

-البند 20 (يُظهر تصميم الغلاف أسماء المؤلفين ورقم الطبعة) احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (3.81) وانحراف معياري قدره (0.964) ووزن نسبي قدره (76.20).

-البند 19 (تتطابق مكونات الفهرس مع مكونات الكتاب) احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (3.78) وانحراف معياري قدره (0.761) ووزن نسبي قدره (75.60).

-البند 11(الصور الواردة في الكتاب واضحة) احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (3.60) وانحراف معياري قدره (0.782) ووزن نسبي قدره (72.00).

-البند 17(الأشكال الموجودة بالكتاب وظيفية) احتل المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (3.39) وانحراف معياري قدره (0.770) ووزن نسبي قدره (67.80).

-البند 18(الأشكال والرسومات ملائمة لسن المتعلمين) احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (3.33) وانحراف معياري قدره (0.771) ووزن نسبي قدره (66.60).

-البند 10(حجم الكتاب يتناسب مع مستوى المتعلمين) احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره (3.30) وانحراف معياري قدره (0.885) ووزن نسبي قدره (66.00).

-البند 12(يتسم الكتاب بعنصر الجاذبية) احتل المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي قدره (3.29) وانحراف معياري قدره (0.956) ووزن نسبي قدره (65.80).

-البند 16(يتضمن الكتاب قائمة بالملحقات) احتل المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي قدره (3.22) وانحراف معياري قدره (1.148) ووزن نسبي قدره (64.40).

أما المتوسط الحسابي للمحور ككل فقد بلغ (39.63) والانحراف المعياري (4.892) والوزن قدر ب (72.06)، ما يدل على أن درجة تقدير عينة الأساتذة لمحور (الشكل العام للكتاب وإخراجه) كان بدرجة

عالية، وهذا التقدير يشبه إلى حد كبير تقدير المحور السابق (إعداد الكتاب وتأليفه).

من وجهة نظر عينة الأساتذة فإن صورة الغلاف ترتبط بمضمون للكتاب بدرجة عالية، والكتابة واضحة والخط مناسب لمستوى المتعلمين، إلا أنهم يرون أن الكتاب لا يتسم بالجاذبية بدرجة عالية، كما أن الملاحق الموضوعة في نهاية الكتاب غير كافية وغير مناسبة.

الجدول رقم (13) الذي يوضح المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لبنود محور محتوى الكتاب لعينة الأساتذة

الرقم	البنـــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
21	محتوى الكتاب يناسب مستوى المتعلم	3,31	,7420	66.20	متوسطة	13
22	مضامين الكتاب متوافقة مع ما جاء في المنهاج	3,42	,8160	68.40	متوسطة	9
23	يُعرض محتوى الكتاب بأسلوب واضح	3,49	,6860	69.80	متوسطة	3
24	المواضيع الواردة في الكتاب متسلسلة منطقيا	3,57	,7860	71.40	عالية	2
25	يرتبط المحتوى بالكفاءات المسطرة في المنهاج	3,45	,7650	69.00	عالية	6
26	تغطي موضوعات محتوى الكتاب عناصر المنهاج	3,48	,7560	69.60	عالية	4
27	يُراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين	2,97	,7210	59.40	متوسطة	18
28	ما جاء في الكتاب ينمي قدرات المتعلم العقلية	3,27	,7960	65.40	متوسطة	14
29	ينسجم المحتوى مع طبيعة المادة ومنهجية تدريسها	3,59	,6420	71.80	عالية	1
30	يساهم المحتوى في إكساب المتعلم مهارات (معرفية–حس حركية–انفعالية)	3,47	,6850	69.40	عالية	5
31	المضامين الواردة في الكتاب تتناسب مع الزمن المخصص للمادة أسبوعيا	3,06	,8020	61.20	متوسطة	17
32	المواضيع موزعة حسب أهميتها	3,34	,6800	66.80	متوسطة	11
33	ما جاء في المحتوى من معلومات يتسم بالدقة	3,27	,6950	65.40	متوسطة	14
34	يحدد المحتوى الوسائل المناسبة لكل درس	3,15	,8270	63.00	متوسطة	16
35	ينمي المحتوى في المتعلم القيم الإنسانية	3,36	,8480	67.20	متوسطة	10
36	يراعي محتوى الكتاب القيم الدينية للمجتمع الجزائري	3,34	,8840	66.80	متوسطة	11
37	يراعي محتوى الكتاب القيم الاجتماعية للمجتمع الجزائري	3,43	,8070	68.60	عالية	8
38	يراعي محتوى الكتاب القيم الثقافية للمجتمع الجزائري	3,45	,8180	69.00	عالية	6
	المحور كاملا	**60.41**	**8.680**	**67.12**	**متوسطة**	–

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيم المتوسط الحسابي لبنود المحور الثاني (محتوى الكتاب) متراوحة ما بين (2.97 – 3.59) وهي قيم متقاربة إلى حدٍ ما، وتقديرها متوسط ، حيث جاءت النتائج مرتبة كالآتي:

-البند 29(ينسجم المحتوى مع طبيعة المادة ومنهجية تدريسها) احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.59) وانحراف معياري قدره (0.642) ووزن نسبي قدره (71.80).

-البند 24(المواضيع الواردة في الكتاب متسلسلة منطقيا) احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.57) وانحراف معياري قدره (0.786) ووزن نسبي قدره (71.40).

-البند 23(يُعرض محتوى الكتاب بأسلوب واضح) احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.49) وانحراف معياري قدره (0.686) ووزن نسبي قدره (69.80).

-البند 26(تغطي موضوعات محتوى الكتاب عناصر المنهاج) احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (3.48) وانحراف معياري قدره (0.756) ووزن نسبي قدره (69.60).

-البند 30(يساهم المحتوى في إكساب المتعلم مهارات(معرفية-حس حركية-انفعالية)) احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (3.47) وانحراف معياري قدره (0.685) ووزن نسبي قدره (69.40).

-البند 25(يرتبط المحتوى بالكفاءات المسطرة في المنهاج)احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (3.45) وانحراف معياري قدره (0.765) ووزن نسبي قدره (69.00).

-البندان 25 – 38 (يرتبط المحتوى بالكفاءات المسطرة في المنهاج) (يراعي محتوى الكتاب القيم الثقافية للمجتمع الجزائري) احتلا المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (3.45) وانحراف معياري قدره (0.765 و 0.818) على التوالي ووزن نسبي قدره (69.00).

-البند37(يراعي محتوى الكتاب القيم الاجتماعية للمجتمع الجزائري)احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (3.43) وانحراف معياري قدره (0.807) ووزن نسبي قدره (68.60).

-البند22(مضامين الكتاب متوافقة مع ما جاء في المنهاج)احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره (3.42) وانحراف معياري قدره (0.816) ووزن نسبي قدره (68.40).

-البندان 32-36 (المواضيع موزعة حسب أهميتها) (يراعي محتوى الكتاب القيم الدينية للمجتمع الجزائري)احتلا المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي قدره (3.34) وانحراف معياري قدره (0.680 - 0.884) على التوالي ووزن نسبي قدره (66.80).

-البند21(محتوى الكتاب يناسب مستوى المتعلم)احتل المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي قدره (3.31) وانحراف معياري قدره (0.742) ووزن نسبي قدره (66.20).

-البندان 28-33 (ما جاء في الكتاب ينمي قدرات المتعلم العقلية) (ما جاء في المحتوى من معلومات يتسم بالدقة) احتلا المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي قدره (3.27) وانحراف معياري قدره (796-0.695) على التوالي ووزن نسبي قدره (65.40).

-البند34(يحدد المحتوى الوسائل المناسبة لكل درس)احتل المرتبة السادسة عشر بمتوسط حسابي قدره (3.15) وانحراف معياري قدره (0.827) ووزن نسبي قدره (63.00).

-البند31(المضامين الواردة في الكتاب تتناسب مع الزمن المخصص للمادة أسبوعيا)احتل المرتبة السابعة عشر بمتوسط حسابي قدره (3.06) وانحراف معياري قدره (0.802) ووزن نسبي قدره (61.20).

-البند27(يُراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين)احتل المرتبة الثامنة عشر بمتوسط حسابي قدره (2.97) وانحراف معياري قدره (0.721) ووزن نسبي قدره (59.40).

أما المتوسط الحسابي للمحور ككل فقد بلغ (60.41) والانحراف المعياري (8.680) والوزن النسبي قدر ب (67.12)، ما يدل على أن درجة تقدير عينة الأساتذة لمحور (محور الكتاب)كان بدرجة متوسطة، وهذا التقدير يختلف عن تقديرهم للمحورين السابقين (إعداد الكتاب وتأليفه)، (الشكل العام للكتاب وإخراجه) .

فعينة الأساتذة ترى أن المحتوى ينسجم مع طبيعة المادة ومواضيعه متسلسلة منطقيا، وهذا المحتوى معروض بأسلوب واضح للمتعلمين، كما أن موضوعاته تغطي المنهاج بشكل كبير، إلا أن المحتوى لا يحدد الوسائل المناسبة لكل درس، والمضامين الواردة في الكتاب لا تتناسب مع الزمن المخصص للمادة أسبوعيا بشكل كافٍ، وهذا المحتوى لا يراعي الفروق الفردية للمتعلمين بدرجة مقبولة.

الجدول رقم (14) الذي يوضح المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لبنود محور الأنشطة التعليمية التعلمية لعينة الأساتذة

الرقم	البنـــــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
39	تربط الأنشط بين محتوى الكتاب وحياة المتعلم	3,17	0,690	63.40	متوسطة	4
40	ترتبط أنشطة الكتاب بمحتوى المادة الدراسية	3,35	0,694	67.00	متوسطة	1
41	تعزز أنشطة الكتاب روح العمل التعاوني لدى المتعلمين	3,29	0,726	65.80	متوسطة	3
42	تنمي أنشطة الكتاب مهارة التفكير لدى المتعلمين	3,32	0,724	66.40	متوسطة	2
43	تشجع أنشطة الكتاب المتعلمين على أسلوب التعلم الذاتي	3,06	0,770	61.20	متوسطة	9
44	تناسب الأنشطة مستوى نضج المتعلمين	3,07	0,786	61.40	متوسطة	8
45	تتسم الأنشطة بالوضوح	3,16	0,810	63.20	متوسطة	5
46	تتميز أنشطة الكتاب بالتنوع (شفوية-تحريرية-عملية)	3,12	0,822	62.40	متوسطة	6
47	تقدم الأنشطة التغذية الراجعة للمتعلمين	3,12	0,728	62.40	متوسطة	6
48	تلبي الأنشطة ميول المتعلمين واتجاهاتهم	3,06	0,781	61.20	متوسطة	10
المحور كاملا		**31.72**	**5.260**	**63.43**	**متوسطة**	-

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم المتوسط الحسابي لبنود المحور الرابع (الأنشطة التعليمية التعلمية) متراوحة ما بين (3.06 – 3.35) وهي قيم متقاربة بشكل كبير، وتقديرها متوسط عموما، حيث جاءت النتائج مرتبة كالآتي:

-البند40(ترتبط أنشطة الكتاب بمحتوى المادة الدراسية)احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.35) وانحراف معياري قدره (0.694) ووزن نسبي قدره (67.00).

-البند42(تنمي أنشطة الكتاب مهارة التفكير لدى المتعلمين)احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.32) وانحراف معياري قدره (0.724) ووزن نسبي قدره (66.40).

-البند41(تعزز أنشطة الكتاب روح العمل التعاوني لدى المتعلمين)احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.29) وانحراف معياري قدره (0.726) ووزن نسبي قدره (65.80).

-البند39(تربط الأنشط بين محتوى الكتاب وحياة المتعلم)احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (3.17) وانحراف معياري قدره (0.690) ووزن نسبي قدره (63.40).

-البند45(تتسم الأنشطة بالوضوح)احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (3.16) وانحراف معياري قدره (0.810) ووزن نسبي قدره (63.20).

-البندان46-47 (تتميز أنشطة الكتاب بالتنوع (شفوية-تحريرية-عملية)(تقدم الأنشطة التغذية الراجعة للمتعلمين) على التوالي احتلا المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (3.12) وانحراف معياري قدره (0.822 – 0.728) ووزن نسبي قدره (62.40).

-البند44(تناسب الأنشطة مستوى نضج المتعلمين)احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (3.07) وانحراف معياري قدره (0.786) ووزن نسبي قدره (61.40).

-البند43(تشجع أنشطة الكتاب المتعلمين على أسلوب التعلم الذاتي)احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره (3.06) وانحراف معياري قدره (0.770) ووزن نسبي قدره (61.20).

-البند48(تلبي الأنشطة ميول المتعلمين واتجاهاتهم)احتل المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي قدره (3.06) وانحراف معياري قدره (0.781) ووزن نسبي قدره (61.20).

أما المتوسط الحسابي للمحور ككل فقد بلغ (31.72) والانحراف المعياري (5.260) ، والوزن النسبي قدر ب (63.43)، ما يدل على أن درجة تقدير عينة الأساتذة لمحور (الأنشطة التعليمية التعلمية) متوسطة، وهذا التقدير يشبه تقدير المحور السابق (محور الكتاب)، ويختلف عن تقدير المحورين الأولين(تأليف الكتاب وإخراجه) و(الشكل العام للكتاب).

فمن وجهة نظر عينة الأساتذة أن أنشطة الكتاب التعليمية التعلمية مرتبطة بمادة التاريخ، وتنمي لدى المتعلمين مهارة التفكير وتعزز فيهم روح العمل التعاوني بشكل بدرجة متوسطة، إلا أن هذه الأنشطة تناسب مستوى المتعلمين وتشجعهم على التعلم الذاتي وتلبي ميولاتهم واتجاهاتهم بدرجة أقل.

الجدول رقم (15) الذي يوضح المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لبنود محور وسائل الإيضاح لعينة الأساتذة

الرقم	البنـــــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
49	وسائل الإيضاح في الكتاب كافية	3,25	0,748	65.00	متوسطة	4
50	وسائل الإيضاح في الكتاب متنوعة	3,27	0,786	65.40	متوسطة	3
51	مناسبة وسائل الإيضاح لمستوى التلاميذ	3,11	0,658	62.20	متوسطة	5
52	حداثة وساءل الإيضاح(تماشيا مع أحدث المبتكرات في ميدان الوسائل المعينة على التدريس)	3,08	0,801	61.60	متوسطة	6
53	وسائل الإيضاح في الكتاب موزعة منطقيا	3,30	0,669	66.00	متوسطة	2
54	ارتباط وسائل الإيضاح ارتباطا مباشرًا بمحتوى الكتاب	3,35	0,729	67.00	متوسطة	1
	المحور كاملا	**19.35**	**3.281**	**64.50**	**متوسطة**	---

يتضح من الجدول رقم (15) أن قيم المتوسط الحسابي لبنود المحور الخامس(وسائل الإيضاح) متراوحة ما بين (3.08 – 3.35) وهي قيم متقاربة بشكل كبير، وتقديرها متوسط عموما، وهي قيم مشابهة لقيم المحور السابق(الرابع)، حيث جاءت النتائج مرتبة كالآتي:

-البند54(ارتباط وسائل الإيضاح ارتباطا مباشرًا بمحتوى الكتاب) احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.35) وانحراف معياري قدره (0.729) ووزن نسبي قدره (67.00).

-البند53(وسائل الإيضاح في الكتاب موزعة منطقيا) احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.30) وانحراف معياري قدره (0.669) ووزن نسبي قدره (66.00).

-البند50(وسائل الإيضاح في الكتاب متنوعة) احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.27) وانحراف معياري قدره (0.786) ووزن نسبي قدره (65.40).

-البند 49(وسائل الإيضاح في الكتاب كافية) احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (3.25) وانحراف معياري قدره (0.748) ووزن نسبي قدره (65.00).

-البند 51(وسائل الإيضاح لمستوى التلاميذ مناسبة) احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (3.11) وانحراف معياري قدره (0.658) ووزن نسبي قدره (62.20).

-البند 52(حداثة وسائل الإيضاح(تماشيا مع أحدث المبتكرات في ميدان الوسائل المعينة على التدريس)) احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (3.08) وانحراف معياري قدره (0.801) ووزن نسبي قدره (61.60).

أما المتوسط الحسابي للمحور ككل فقد بلغ (19.35) والانحراف المعياري (3.281) ، والوزن النسبي للمحور قدر ب(64.50) وهو تقدير متوسط من طرف عينة الأساتذة لهذا المحور.

وهذا التقدير يشبه تقدير المحورين الثالث والرابع ويختلف عن تقدير المحورين الأول والثاني.

فمن وجهة نظر أساتذة المادة فإن وسائل الإيضاح مرتبطة بمحتوى الكتاب وموزعة توزيعا منطقيا ومتنوعة بدرجة متوسط، ومناسبة لمستوى التلاميذ، وتماشيها مع أحدث المبتكرات في ميدان الوسائل التعليمية بدرجة أقل.

الجدول رقم (16) الذي يوضح المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لبنود محور أساليب التقويم لعينة الأساتذة

الرقم	البنـــــــــــــــــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
55	يتوفر الكتاب على أسئلة موضوعية	3,43	0,670	68.60	متوسطة	3
56	صياغة الأسئلة تتسم بالسهولة	3,12	0,651	62.40	متوسطة	10
57	صياغة الأسئلة تتسم بالوضوح	3,29	0,715	65.80	متوسطة	5
58	تساعد الأسئلة على التقييم الذاتي للمتعلم	3,21	0,755	64.20	متوسطة	6
59	تراعي أسئلة الكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين	3,17	0,714	63.40	متوسطة	8
60	تشخص الأسئلة المشكلات الفردية للمتعلمين	3,06	0,759	61.20	متوسطة	12
61	تساعد أسئلة الكتاب في وضع خطة علاجية للمتعلمين المتأخرين	2,80	0,784	56.00	متوسطة	14
62	يستخدم المعلم الأسئلة كتغذية راجعة	3,20	0,717	64.00	متوسطة	7

63	ينتهي كل درس بأسئلة تقييميه شاملة	3,37	0,660	67.40	متوسطة	4
64	يحتوي الكتاب أسئلة نهائية لكل محور من محاوره	3,57	0,729	71.40	عالية	1
65	يحتوي الكتاب أسئلة تقييميه ختامية	3,44	0,696	68.80	عالية	2
66	المعلومات الواردة في الكتاب تجيب على جميع الأسئلة الواردة فيه	3,13	0,755	62.60	متوسطة	9
67	طبيعة الأسئلة تنمي لدى المتعلمين الدافعية للتعلم	3,06	0,759	61.20	متوسطة	12
68	طبيعة الأسئلة تنمي لدى المتعلمين طلاقة التفكير	3,07	0,724	61.40	متوسطة	11
المحور كاملا		44.93	6.365	64.19	**متوسطة**	-

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيم المتوسط الحسابي لبنود المحور السادس(أساليب التقويم) متراوحة ما بين (2.80 – 3.57) وهي قيم متقاربة نوع ما، وتقديرها متوسط عموما، وهي قيم مشابهة لقيم المحور (الثالث)، حيث جاءت النتائج مرتبة كالآتي:

-البند64(يحتوي الكتاب أسئلة نهائية لكل محور من محاوره) احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.57) وانحراف معياري قدره (0.729) ووزن نسبي قدره (71.40).

-البند65(يحتوي الكتاب أسئلة تقييميه ختامية) احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.44) وانحراف معياري قدره (0.696) ووزن نسبي قدره (68.80).

-البند55(يتوفر الكتاب على أسئلة موضوعية) احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.43) وانحراف معياري قدره (0.670) ووزن نسبي قدره (68.60).

-البند63(ينتهي كل درس بأسئلة تقييميه شاملة) احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (3.37) وانحراف معياري قدره (0.660) ووزن نسبي قدره (67.40).

-البند63(ينتهي كل درس بأسئلة تقييميه شاملة) احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (3.29) وانحراف معياري قدره (0.715) ووزن نسبي قدره (65.80).

-البند58(تساعد الأسئلة على التقييم الذاتي للمتعلم) احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (3.21) وانحراف معياري قدره (0.755) ووزن نسبي قدره (64.20).

-البند62(يستخدم المعلم الأسئلة كتغذية راجعة)احتل المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (3.20) وانحراف معياري قدره (0.717) ووزن نسبي قدره (64.00).

-البند59(تراعي أسئلة الكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين)احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (3.17) وانحراف معياري قدره (0.714) ووزن نسبي قدره (63.40).

-البند66(المعلومات الواردة في الكتاب تجيب على جميع الأسئلة الواردة فيه)احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره (3.13) وانحراف معياري قدره (0.755) ووزن نسبي قدره (62.60).

-البند56(صياغة الأسئلة تتسم بالسهولة)احتل المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي قدره (3.12) وانحراف معياري قدره (0.651) ووزن نسبي قدره (62.40).

-البند68(طبيعة الأسئلة تنمي لدى المتعلمين طلاقة التفكير)احتل المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي قدره (3.07) وانحراف معياري قدره (0.724) ووزن نسبي قدره (61.40).

-البندان 60-67 (تشخص الأسئلة المشكلات الفردية للمتعلمين)(طبيعة الأسئلة تنمي لدى المتعلمين الدافعية للتعلم) احتلا المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي قدره (3.06) وانحراف معياري قدره (0.759) ووزن نسبي قدره (61.20).

-البند61(تساعد أسئلة الكتاب في وضع خطة علاجية للمتعلمين المتأخرين)احتل المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي قدره (2.80) وانحراف معياري قدره (0.784) ووزن نسبي قدره (56.00).

أما المتوسط الحسابي للمحور ككل فقد بلغ (44.93) والانحراف المعياري (6.365) ، والوزن النسبي للمحور قدر ب(64.19) وهو تقدير متوسط من طرف عينة الأساتذة لهذا المحور.

فمن وجهة نظر أساتذة المادة كل محور من محاور أو وحدة تعليمية تعلمية تحتوي على أسئلة ختامية وهذا شيء جيد ، لكنها لا تضع خطة علاجية للمتأخرين بدرجة مناسبة ، وهذا ما يؤكد عدم اعتماد

الفروق الفردية للمتعلمين في وضع وصياغة محتويات الكتب المدرسية (كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط نموذجا) أو في صياغة أسئلة التقييم والتقويم.

وهذه النتائج قريبة ومشابهة لنتائج المحاور الثالث والرابع والخامس ومختلفة عن نتائج المحورين الأول والثاني.

الجدول رقم(17)التكرارات والمتوسطات والانحرافات والوزن النسبي للبنود والمقياس ككل لفئة الأساتذة

المحور	عدد البنود	عدد الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
إعداد الكتاب وتأليفه	09	3746	31.22	4.877	69.37	2
الشكل العام للكتاب وإخراجه	11	4756	39.63	4.892	72.06	1
محتوى الكتاب	18	7249	60.41	8.680	67.12	3
الأنشطة التعليمية التعلمية	10	3806	31.72	5.260	63.43	6
وسائل الإيضاح	06	2322	19.35	3.281	64.50	4
أساليب التقويم	14	5392	44.93	6.365	64.19	5
المقياس ككل	68	27259	227.16	27.504	66.81	-

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيم المتوسط الحسابي للمقياس ككل تراوحت بين (19.35 – 60.41) وهي قيم متباعدة وتختلف بسبب عدد بنود كل محور (كما هو مبين في الجدول نفسه)، حيث جاءت النتائج كالآتي:

-المحور الثاني(2) (الشكل العام للكتاب وإخراجه) احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (39.63) وانحراف معياري (4.892) ووزن نسبي قدره (72.06).

-المحور الأول(1) (إعداد الكتاب وتأليفه) احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (31.22) وانحراف معياري (4.877) ووزن نسبي قدره (69.37).

-المحور الثالث(3) (محتوى الكتاب) احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (60.41) وانحراف معياري (8.680) ووزن نسبي قدره (67.12).

-المحور الخامس(5) (وسائل الإيضاح) احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (19.35) وانحراف معياري (3.281) ووزن نسبي قدره (64.50).

-المحور السادس(6) (أساليب التقويم) احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (44.93) وانحراف معياري (6.365) ووزن نسبي قدره (64.19).

-المحور الرابع(4) (الأنشطة التعليمية التعلمية) احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (31.72) وانحراف معياري (5.260) ووزن نسبي قدره (63.43).

أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي ((227.16) وقدر الانحراف المعياري ب(27.504) أم الوزن النسبي فقدر ب(66.81). وهذا التقدير يأتي في الدرجة المتوسطة.

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية من عدمها ، وبالاعتماد على معطيات مقياس جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط ، وبعد تفريغ البيانات وحساب المتوسطات والانحرافات وحساب اختبار الفروق(ت) بين الجنسين ، تم التوصل إلى النتائج التالية كما هو موضح في الجدول رقم(18):

جدول رقم (18) يبين قيم المتوسطات والانحرافات وقيمة (ت) لمحاور المقياس والمقياس ككل حسب متغير الجنس لعينة الأساتذة.

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
إعداد الكتاب وتأليفه	ذكر	47	30.66	3.613	-1.004	0.317	غير دالة
	أنثى	73	31.58	5.535			
الشكل العام للكتاب وإخراجه	ذكر	47	38.62	4.261	-1.829	0.070	غير دالة
	أنثى	73	40.27	5.183			

محتوى الكتاب	ذكر	47	58.94	6.895	−1.499	0.137	غير دالة
	أنثى	73	61.36	9.582			
الأنشطة التعليمية التعلمية	ذكر	47	31.85	3.495	0.244	0.823	غير دالة
	أنثى	73	31.63	6.157			
وسائل الإيضاح	ذكر	47	20.06	3.260	1.934	0.056	غير دالة
	أنثى	73	18.89	3.234			
أساليب التقويم	ذكر	47	44.89	6.162	−0.043	0.966	غير دالة
	أنثى	73	44.95	6.534			
المقياس ككل	ذكر	47	224.81	23.409	−0.750	0.455	غير دالة
	أنثى	**73**	**228.67**	**29.904**			

-قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية 118 ومستوى الدلالة 0.01 هي:2.617

-قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية 118 ومستوى الدلالة 0.05 هي:1.980

يتضح من الجدول رقم (18) السابق أن قيمة" ت "المحسوبة أقل من قيمة" ت "الجدولية في كل المحاور وفي المقياس ككل مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة لإحصائية تعزى لمتغير الجنس، فيما يخص عينة الأساتذة .

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية من عدمها ، وبالاعتماد على معطيات مقياس جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط ، وبعد تفريغ البيانات وحساب المتوسطات والانحرافات وحساب اختبار التباين الحادي لمتغير الخبرة ، تم التوصل إلى النتائج التالية كما هو موضح في الجدول رقم(19):

جدول رقم (19)مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة" ف " ومستوى الدلالة لمتغير الخبرة لدى عينة الأساتذة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة	مستوى الدلالة
إعداد الكتاب وتأليفه	بين المجموعات	44.428	2	22.214	0.933	0.396	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	2785.938	117	23.811			

	المجموع	2830.367	119				
الشكل العام للكتاب وإخراجه	بين المجموعات	21.735	2	10.868	0.450	0.639	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	2826.390	117	24.157			
	المجموع	2848.125	119				
محتوى الكتاب	بين المجموعات	190.445	2	95.222	1.270	0.285	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	8774.547	117	74.996			
	المجموع	8964.992	119				
الأنشطة التعليمية التعلمية	بين المجموعات	36.316	2	18.158	0.652	0.523	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	3256.051	117	27.829			
	المجموع	3292.367	119				
وسائل الإيضاح	بين المجموعات	50.249	2	25.125	2.388	0.096	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	1231.051	117	10.522			
	المجموع	1281.300	119				
أساليب التقويم	بين المجموعات	82.079	2	41.040	1.013	0.366	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	4738.246	117	40.498			
	المجموع	4820.325	119				
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	1640.267	2	820.133	1.086	0.341	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	88379.725	117	755.382			
	المجموع	90019.992	119				

-قيمة (ف) الجدولية عند درجتي الحرية(2-117) ومستوى الدلالة 0.01 هي: 4.787

-قيمة (ف) الجدولية عند درجتي الحرية(2-117) ومستوى الدلالة 0.05 هي: 3.0718

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن:

قيمة (ف) المحسوبة (0.933) فيما يخص محور إعداد الكتاب وتأليفه وهي أصغر من القيمة المجدولة،عند مستوى الدلالة (0.05) و (0.01) ، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

قيمة (ف) المحسوبة (0.450) فيما يخص محور الشكل العام للكتاب وإخراجه وهي أصغر من القيمة المجدولة،عند مستوى الدلالة (0.05) و (0.01) ، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

قيمة (ف) المحسوبة (1.270) فيما يخص محور محتوى الكتاب وهي أصغر من القيمة المجدولة،عند مستوى الدلالة (0.05) و (0.01) ، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

قيمة (ف) المحسوبة (0.652) فيما يخص محور الأنشطة التعليمية التعلمية وهي أصغر من القيمة المجدولة،عند مستوى الدلالة (0.05) و (0.01) ، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

قيمة (ف) المحسوبة (2.388) فيما يخص محور وسائل الإيضاح وهي أصغر من القيمة المجدولة،عند مستوى الدلالة (0.05) و (0.01) ، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

قيمة (ف) المحسوبة (1.013) فيما يخص محور أساليب التقويم وهي أصغر من القيمة المجدولة،عند مستوى الدلالة (0.05) و (0.01) ، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

جاءت قيمة" ف "المحسوبة في مقياس جودة الكتاب المدرسي1.086 وهي قيمة أصغر من قيمة" ف "المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) و (0.01)وعند درجتي الحرية (2-117) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس جودة الكتاب المدرسي تعزى لمتغير الخبرة لدى عينة الأساتذة.

يتضح من نتائج الجدول رقم(22) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الخبرة(أقدمية العمل).

2-تفسير النتائج في ضوء الفرضيات:

2-1-تفسير نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على أن:"**درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ السنة الرابعة ممن التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة عالية.**"

وبالرجوع إلى النتائج المحصل عليها من خلال الجداول أرقام(11-12-13-14-15-16-17)، حيث بينت نتائج هذه الفرضية على أن تقدير مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة كانت فوق المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل(227.16) وبلغ الانحراف المعياري(27.504) أما الوزن النسبي فقدر ب(66.81).

ومنه يمكن القول **بعدم تحقق** الفرضية الأولى حيث كان تقدير الأساتذة **متوسط.**

من خلال وجهة نظر عينة الأساتذة فنتائج محاور المقياس ككل تقدر بدرجة متوسطة.

وهذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة بن عمور وملال(2014)، ودراسة التونسي وحاجي(2015)، ودراسة بوزيد (2015)، ودراسة البلوي والعزي(2014)، ودراسة بشيري (2014)، ودراسة الغول (2010)،ودراسة مراشدة (2007).

وتختلف عن نتائج دراسة جودة وحرب(2017)، ودراسة خماس(2016)، ودراسة علي (2015)، ودراسة الشهري(2014)، ودراسة جامل (2009)، ودراسة بشير (2009)،ودراسة خليفة وشبلاق(2007)، ودراسة دياب (2004).

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن بعض أفراد العينة لم تفصح عن آرائها بدقة وتعطي إجابات متشابهة هذا أولا، وثانيا تميل إلا اختيار التقدير المتوسط مما يؤثر على إجابات بقية أفراد العينة، بالإضافة إلى كون غالبية العينة من ذوي الخبرة الأقل وبالتالي تكون تقديراتهم متوسطة .

وهذه النتائج تستلزم من الجهات الوصية المعنية بتأليف الكتب المدرسية وطبعها(المعهد الوطني للبحث في التربية و الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية) إعادة النظر بشكل يسمح بتجويد هذه الكتب من

خلال وضع معايير تتناسب ومادة التاريخ ومستوى المتعلمين (السنة الرابعة متوسط)، والتطورات العلمية الحاصلة في مجال بناء وصناعة المناهج والكتب المدرسية.

فالكتاب المدرسي الجيد كما يرى مرعي والحيلة(2000):" نظام كلي يشتمل على عدة عناصر، الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، وبهذا يهدف إلى مساعدة المتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج"(مرعي والحيلة،2000، 35).

2-2-تفسير نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على أن:" **لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس.**"

وبالرجوع إلى الجدول رقم (18) حيث كانت نتائج قيمة (ت) المحسوبة لمحاور المقياس على التوالي (1.004- ،1.289- ،1.499- ،0.244 ، 1.934 ،0.043-) وللمقياس ككل كانت(0.750-) وهي قيم غير دالة عند مستوى 0.01 ومستوى 0.05 ، مما **يعني تحقق** الفرضية الثانية ، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط بمتوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة الصائغ(2018)، ودراسة الغول(2010)، ودراسة بشير(2009)، ودراسة مراشدة(2007) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف عن نتائج دراسة التونسي وحاجي(2015)، ودراسة الدليمي(2013)، ودراسة العرجا (2009)، ودراسة الأشقر وآخرون (2007)، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، منها ماكان لصالح الذكور مثل دراسة التونسي وحاجي(2015)، ودراسة الأشقر وآخرون(2007).

ومنها ما كان لصالح الإناث مثل دراسة الدليمي(2013)، ودراسة العرجا(2009).

ويرجع الباحث هذه النتائج فيما يخص عدم وجود فروق بين الجنسين في تقديرهم لمستوى جودة كتاب التاريخ المدرسي للسنة الرابعة متوسط إلى تشابه وتوافق المكونات الاجتماعية والثقافية التي يعيشها الجنسان، هذا أولا، وثانيا تلقي هؤلاء الأساتذة ذكورا وإناثا نفس التكوين الأكاديمي والميداني قبل وأثناء مزاولتهم مهنة التدريس.

2-3-تفسير نتائج الفرضية الثالثة والتي تنص على أن:" **توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الخبرة.**"

حيث بينت نتائج الجدول رقم(19) أن قيم اختبار(ف) لمحاور الاستبيان فيما يخص متغير الخبرة جاءت كالآتي على التوالي: (0.933 ، 0.450 ، 1.270 ، 0.652 ، 2.388 ، 1.013) وفيما يخص المقياس ككل كانت النتائج (1.086) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ومستوى 0.05 ما يؤكد أن تقدير الأساتذة فيما يخص متغير الخبرة (الأقدمية في المهنة) لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط غير دال، مما يعني عدم تحقق الفرضية الثالثة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الخبرة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة التونسي وحاجي(2015)، ودراسة مراشدة(2007).

وتختلف هذه النتائج عن نتائج دراسة الصائغ(2018)، ودراسة بن عمور وملال(2017)، ودراسة الدليمي(2013)، ودراسة حسين (2011)، ودراسة بشير (2009).

حيث كانت النتائج فيما يخص متغير الخبرة لصالح الأقل خبرة في دراسة الدليمي(2013)، وكانت لصالح ذوي الخبرة مابي (6-10سنوات في دراسة بشير(2009).

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى احتكاك فئة الأساتذة ببعضهم البعض من ذوي الخبرات المختلفة، أي أن هناك تأثر وتأثير بين الأساتذة، مما أدى إلى تقارب في وجهات نظرتهم لمستوى جودة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

3-خلاصة النتائج:

من خلال دراستنا لموضوع مستوى جودة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة الاجتماعيات ببعض متوسطات ولاية المسيلة..

توصل الباحث إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة في إشكالية البحث، كما تحقق من صحة الفرضيات التي انطلق منها في بداية بحثنه، ويمكن إدراج النتائج المتوصل إليها للإجابة عن إشكالية الدراسة وبيان مدى تحقق الفرضيات من عدمها كما يلي:

1-**الفرضية الأولى** والتي تنص على أن: درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة عالية. **لم تتحقق**، حيث كانت درجة تقدير عينة الأساتذة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات العينة(227.16) وبلغ الانحراف المعياري(27.504) أما الوزن النسبي فقدر ب(66.81).

2-**الفرضية الثانية** والتي تنص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس."**تحققت**، حيث تم قبول الفرضية الصفرية(H0) ورفض الفرضية البديلة(H1)، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسبلة تعزى لمتغير الجنس.

3-**الفرضية الثالثة** والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الخبرة." **لم تتحقق**، حيث تم قبول الفرضية الصفرية(H0) ورفض الفرضية البديلة(H 1)، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسبلة تعزى لمتغير الخبرة.

الخاتمة:

تمحور موضوع الدراسة حول قياس ج مستوى جودة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة ، حيث أراد الباحث الإجابة عن التساؤلات التي طرحتها الدراسة والتحقق من الفرضيات ، فبعد التطرق في الجانب النظري إلى المفاهيم الأساسية للدراسة كالجودة، وجودة التعليم، ومستوى الجودة ، والكتاب المدرسي ومادة التاريخ في المدرسة الجزائرية، تناول الباحث الجانب الميداني للدراسي متمثلا في إجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية ومن ثم عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها على ضوء الفرضيات.

ومن خلال النتائج استخلص الباحث ما يلي:

– درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة متوسطة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة الاجتماعيات ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة الاجتماعيات ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الخبرة.

هذه النتائج التي توصل إليها الباحث مست عددا من معايير الكتاب المدرسي متمثلة في (تأليف الكتاب وإخراجه– الشكل العام للكتاب– محتوى الكتاب– الأنشطة التعليمية التعلمية– وسائل الإيضاح– أساليب التقويم) من خلال وجهة نظر الأساتذة . والآفاق مفتوحة أمام الباحثين الراغبين في تناول دراسات مشابهة تتعلق بتقويم وقياس مستوى جودة الكتب المدرسية المختلفة من حيث المستوى والمواد الدراسية ناهيك عن المناهج التعليمية المختلفة.

الاقتراحات:

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

– ضرورة الاهتمام أكثر بالكتاب المدرسي من طرف القائمين على التربية في الجزائر من حيث التأليف والنوعية والمحتوى الذي يتناسب والمتعلمين والواقع الجزائري.

– المراجعة الدورية والتقويم المستمر للكتاب المدرسي في كل أطوار التعليم .

– إشراك ذوي الاختصاص في عملية التقويم (باحثين– مفتشين تربويين– أساتذة –إعلاميين...)

–إعادة النظر في الكتب المدرسية للجيل الثاني لكل المستويات وكل المواد من كل الجوانب، خاصة المحتوى.

– إجراء ندوات ومؤتمرات وأيام دراسية تتعلق بتقويم الكتب المدرسية من حيث الشكل والمحتوى(تحليل المحتوى).

– اعتماد الأداة المستخدمة في هذه الدراسة لتقويم وقياس جودة كتب مدرسية مختلفة المواد والأطوار ، فهي صالحة لكل الكتب المدرسية.

– إجراء بحث نظري يخص تقويم الكتاب المدرسي في الجزائر منذ الاستقلال.

– إجراء دراسات تتعلق بتحليل محتوى كتب مدرسية مختلفة في جميع الأطوار ولمواد مختلفة خاصة التاريخ.

– إجراء دراسات مقارنة بين الكتب المدرسية الحالية والكتب المدرسية التي كانت معتمدة قبل إصلاح 2004/2003. (كتب التعليم الأساسي– كتب الجيل الأول–كتب الجيل الثاني)

– إجراء دراسات مقارنة بين كتب مدرسية جزائرية وكتب مدرسية تخص بعض الدول المغاربية خاصة كتونس والمغرب، بغية الإفادة والاستفادة.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا:المصادر

أ-القرآن الكريم .(النمل، آ 88)

ب-سلسلة الأحاديث الصحيحة للألباني محمد ناصر الدين (1995).

ج-المعاجم:

1- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين،(1988)،**لسان العرب** ،المحيط.المجلد5.(القاف والميم)، دار الجيل بيروت، لبنان.

2-ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين ،(2003)، **لسان العرب**،ج2، دار التحدي للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

3-أنيس، إبراهيم،(1982)، **المعجم الوسيط** ،ط2، ج2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

ثانيا: المراجع

أ-الكتب:

1-أبو المعاطي، عيد الدسوقي،(2010)، **تأهيل مدارس التعليم الأساسي للجودة والاعتماد، توجهات عالمية ورؤى وطنية**، المركز القومي لبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، مصر.

2-أحمد، حافظ،(2007)، **الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، ط1ن عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

3-الأخرس ،محمد صفوح ،(2006)، **المنهج وطرائق البحث في علم الاجتماع**، ط7 ، مطبعة دار الكتاب،سوريا.

4-استيتة، دلال ملحس وسرحان، عمر موسى،(2008) **التجديدات التربوية**، ط1، دار وائل للنشر ، عمان، الأردن.

5- أ.ل رواس، (1968)، **التاريخ، أثره وفائدته**، ترجمة مجد الدين حنفي ناصف، مراجعة محمد أحمد أنيس.مؤسسة سجل العرب، القاهرة، مصر.

6-إمام، كمال وأحمد، لمياء محمد، (2012)، **معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي**، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.

7-أوزي، أحمد،(2005)، **جودة التربية وتربية الجودة**، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.

8-البادي، نواف،(2009)، **الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الآيزو**، دار اليازوري، عمان، الأردن.

9- بدوي ،محمد عاطف ،(2010)، **التعلم والتعليم في علم التاريخ**، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

10-البوهي، فاروق شوقي، (2006)، **الجودة الشاملة في تعليمنا**، إصدارات مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة في التعليم، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

11-البيلاوي، حسن وآخرون،(2006)، **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد،الأسس والتطبيقات**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

12-الترتوري، وجويحان، (2005)، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

13-جامعة القدس المفتوحة،(1993)، **العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها(1)**، برنامج التربية، مطبعة بيت المقدس، رام الله، فلسطين.

14-الحريري، رافدة ، (2008)، **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، اليمن.

15-الحريري، رافدة ،(2011)، **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.

16-حسن، أحلام الباز ومحمود، الفرحاتي السيد،(2007)، **المنتج التعليمي:المعايير وتحقيق الجودة**، ط1، الدار المصرية اللبنانية، الإسكندرية، مصر.

17- حسين سليمان قورة.(1998)،**الأصول التربوية في بناء المناهج**، دار المعارف للطباعة والنشر ،ط 8، القاهرة.

18-الحيلة، محمد محمود،(2002)، **طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

19-خالد، نزيه،(2006)، **الجودة في الإدارة التربوية والمدرسة والإشراف التربوي**، ط1، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، عمان، الأردن.

20-خضر، فخري رشيد،(2006)، **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

21–الخطيب، أحمد والخطيب، رداح،(2004)، **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

22–خيري، علي إبراهيم، (1994)، **المواد الاجتماعية في المناهج بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

23–خيري، علي إبراهيم، (1998)، **اتجاهات للتطوير في تعليم المواد الاجتماعية** ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

24– داود، عزيز حنا وآخرون(1999)، **مناهج البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

25–دبور، مرشد محمود و الخطيب، إبراهيم ياسين،(2001)، **أساليب تدريس الاجتماعيات**، دار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26–الدراركة، مأمون سليمان،(2008)، **إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27–دعمس، مصطفى نمر،(2009)، **إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم**،ط1، دار غيداء، عمان، الأردن.

28–دوهيرتي، جيفري،(1999)، **تطوير نظم الجودة في التربية**، ترجمة عدنان الأحمد وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا.

29–زغلول، محمد سعد(1999)،مناهج التربية الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،مصر.

30–الزواوي، خالد محمد،(2003)، **الجودة الشاملة في التعليم**، ط1، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر.

31– السخاوي، عبد العزيز سالم.(1981)، **التاريخ والمؤرخون العرب**، دار النهضة العربية، مصر.

32– سعادة جودت ، محمد إبراهيم عبد الله،(1997)، **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين**، ط3، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

33–سعدي، عثمان، (1993)، **التعريب في الجزائر كفاح شعب ضد الهيمنة الفرانكفونية**، دار الأمة، الجزائر.

34–السكران، محمد، (2002)، **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

35-سلطان، إدريس،(2009)، **الأهداف التربوية المعاصرة**، جامعة أسيوط، القاهرة، مصر.

36-السمالوطي، نبيل محمد توفيق،(1980)، **المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع**، دار الشروق، السعودية.

37-السيد، عبد الحميد، (1962)، **التاريخ في التعليم الثانوي، أهدافه، مناهجه**، ط1، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

38-السيد ،عبد الحميد،(1973)، **التاريخ في التعليم الثانوي، أهدافه ومناهجه تدريسه**، ط2 ، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

39- الشبلي، إبراهيم مهدي،(1986)،**المناهج بناؤها وتنفيذها**، مطبعة وزارة التربية، بغداد، العراق.

40-الشريف، عمر أحمد أبو هاشم وأسامة، محمد شاكر عبد المنعم،(2009)، **المداخل الإدارية الحديثة في التعليم**، ط1، دار المناهج.

41- شلبي، أحمد إبراهيم.(1997)، **تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام**، ط1 ، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.

42-عثمان علي، سر الختم،(1992)، **أصول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسطة والإعدادية**، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

43-العجرش، حيدر حاتم فالح،(2015)، الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي، ط1،دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

44-العزاوي، عبد الوهاب محمد، (2005)، **إدارة الجودة الشاملة**، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.

45-عضاضنة، أحمد مختار،(د س)، **التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية**، ط3،مؤسسة الشرق الأوسط.

46-عفانة، عزو واللولو، فتيحة،(2008)، **المنهاج المدرسي :أساسياته، واقعه وأساليب تطويره**، ط1، دار آفاق، غزة، فلسطين.

47-عطية، محسن، (2008)، **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المناهج، عمان، الأردن.

48-علوان، قاسم نايف،(2009)،**إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الآيزو** 2000:9001، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

49-عليمات، صالح ناصر،(2004)، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

50- عليمات، عبير راشد،(2006)، **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية**، ط1، دار الحامد للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

51-العويسي، رجب بن علي بن عبيد،(2011)، **الجودة في الإدارة المدرسية: أبعاد ورؤى في تطوير الممارسات**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

52-غياث، بوثلجة،(1993)، **التربية ومتطلباتها** ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

53-الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، (2008)، **الجودة في التعليم**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

54-قاسم، أمجد،(2012)، **الجودة الشاملة في التعليم : تعريفها، أهميتها، مبادئها، وأهدافها**، د ط، عمان، الأردن.

55- قاسم، عبده قاسم.(2004)،**في تطوير الفكر التاريخي والاجتماعي**، عين للدراسات والبحوث الإنسانية، القاهرة، مصر.

56-طعيمة، رسمي أحمد وآخرون،(2006)، **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

57-طلافحة، حامد،،(2013)، **المناهج(تخطيطها،ن تطويرها، تنفيذها)**، رضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

58- طنطاوي، محمود و بستان، أحمد،(1976)، **تدريس المواد الاجتماعية مصادره وأسسه وأساليبه التطبيقية** ،ط1، الكويت، دار البحوث العلمية.

59-طيب، نايت سليمان وزعنون، عبد الرحمان وقوال ، فاطمة، (2004)، **المقاربة بالكفاءات ومفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم**، ط1، تيزي وزو، الجزائر.

60- اللقاني، حسين أحمد وآخرون.(1990)، **تدريس المواد الاجتماعية**، ط1 ، عالم الكتب،القاهرة.

61-اللقاني، أحمد حسين،(1990)، **تدريس المواد الاجتماعية**، عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر.

62-اللقاني، أحمد حسين، (1978)،**اتجاهات في تدريس التاريخ**، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

63- اللقاني، حسين أحمد وآخرون،(1986) ، **طرق تدريس المواد الاجتماعية** ، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر.

64-مجيد، سوسن والزيادات، شاكر ومحمد عواد،(2008)، **الجودة الشاملة في التعليم، دراسات تطبيقية**، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن.

65- محمد، مهدي محمد،(1999)،**المناهج وتطبيقاتها التربوية**، جامعة الموصل، الموصل، العراق.

66-محمد، خليل عباس وآخرون،(2007)، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

67-محمود، صلاح الدين،(2006)،**مفهوم المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة**، ط1، عالم الكتب،القاهرة، مصر.

68-مدكور، علي أحمد،(2009)، **تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيقية**، د ط، دار المسيرة، عمان، الأردن.

69-المراغي، عبد الرحمان محسن، (2008)، **تطبيق نظام الجودة التعليمية والاعتماد لتطوير التعليم الجامعي وقبل الجامعي**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

70- مرعي ،توفيق أحمد و الحيلة، محمد محمود،(2000)، **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها** ، ط1 ، دار المسيرة، عمان، الأردن.

71-مزيان، محمد،(1999)، **منهج البحث الاجتماعي بين الوصفية والمعيارية**، المعهد العالي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية.

72-منسي حسين،(1999)، **مناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط2، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

73-مور، ويليام. ل و مور، هربرت،(1991)، **حلقات الجودة –تغيير انطباعات الأفراد في العمل**، ترجمة زين العابدين بن عبد الرحمان الحفظي، مراجعة سامي الفرس، معهد الإدارة، الرياض، السعودية.

74- نزال، شكري حامد،(2003)، **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها** ،ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

75-النعيمي، محمد عبد العالي، وصويص، راتب جليل وصويص، غالب جليل،(2009)،إدارة الجودة المعاصرة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

76-النوري، عبد الغني،(1991)، **الاتجاهات الحديثة في إعداد وتطوير الكتاب المدرسي**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

77-هنري، جنسون،(1965)، **تدريس التاريخ**، ترجمة أبو الفتوح رضوان، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

78-هني، خير الدين،(1999)،**تقنيات التدريس**،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع والطباعة،ط1،مطبعة أحمد زبانة،الجزائر.

79-الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين، (2005)، **أسس بناء المناهج وتنظيمها**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

80-الوكيل، حلمي، ومحمود ،حسن،(2005)، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى(مرحلة التعليم الأساسي)**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

ب-المجلات:

81- إبراهيم، فاضل،(1994)، **معايير وأساليب تنظيم المقرر والكتاب المدرسي في مادة التاريخ**، م 14، ع 2، المجلة العربية للتربية.

82-أبو ملوح، محمد،(2003)، **الجودة الشاملة والإصلاح التربوي، رؤى من تراثنا**، نشرة دورية تصدر أربع مرات سنويا من مركز القطان للبحث والتطوير، العدد العاشر، نيسان، رام الله، فلسطين.

83- البطي، عبد الله،(2000)، **إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي**، مجلة التوثيق التربوي، وزارة المعارف، العدد 42، الرياض، المملكة العربية السعودية.

84-البلوي، عبد الرحمان و العزي، خالد،(2014)، **درجة توافر معايير الجودة العالمية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية المطور للصف الرابع الابتدائي منن وجهة نظر معلمي التربية الاجتماعية والوطنية والمشرفين التربويين**، في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع 42(1)،(2017)، (22-35).

85-بلعربي، خالد، (2003)، **الطرق الممارسة في تدريس مادة التاريخ في الطور الثانوي، حوليات التاريخ والجغرافيا**، مجلة علمية تصدر عن مخبر التاريخ والجغرافيا التطبيقية بالمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، العدد1، الجزائر.

86-بن بسعي، ليندة،(2016)، **مدى تطابق كتاب الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي مع معايير شبكة تقويم الكتب المدرسية**، مجلة التربية والصحة النفسية، العدد 8، (116-125)، جامعة الجزائر2.

87- بن بوزيد، بوبكر،(2006)،**من خطاب رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية** ، مجلة المربي،المجلة الجزائرية للتربية ،عدد خاص ، الجزائر،المركز الوطني للوثائق التربوية.

88-بن بوزيد، بوبكر،(2001)،وزير التربية الوطنية أمام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، جويلية 2000، سلسلة الملفات التربوية، موعدك التربوي،التسرب المدرسي،رقم 6،الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية.

89- بن ونيسة، وبن عبو، (2015)، **واقع جودة التعليم العالي في الجزائر من منظور التصنيفات الدولية**، مجلة الدراسات الاقتصادية الكمية، العدد1، ورقلة، الجزائر.

90-بوزيد ، محمد فارح،(2015)، **تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين**، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، ع10، (2016)، (49-64)،جامعة البليدة2، الجزائر.

91-جامعة القدس المفتوحة،(2007)، **إدارة الجودة والمواصفات**، غزة، فلسطين.

92-جامل، عبد الرحمان عبد السلام،(1998)، **دراسة تقويمية لكتب المواد الاجتماعية مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية**، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع 53، ص213، جامعة عين شمس، مصر.

93-جرادة، عز الدين، (2004)، **مصطلحات الجودة والإتقان في العربية مع الفرق بينهما، الجودة في التعليم العالي**، مجلة علمية دورية تعالج قضايا التعليم العالي وآفاقه المستقبلية، تصدر عن وحدة الجودة في الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

94-جودة، موسى محمد وحرب سعيد إبراهيم،(2017)، **تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من المنهاج الفلسطيني الجديد في ضوء معايير الجودة**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، مج 8، ع 24،(2018)، (94-109).

95-حاجي، فريد، (2003)، **مقاربة جديدة لتدريس التاريخ**، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 35، الجزائر.

96-حاجي، فريد (ماي-جوان 2006)، **مفاهيم تربوية وبيداغوجية، المربي**، المجلة الجزائرية للتربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية.

97- حسن ، محمد صديق ، (2004) ، " **ضمان الجودة في التعليم ، المدخلات ومقومات النجاح** " ، تحقيقات صحفية ، مجلة التربية القطرية ، العدد 150 ،(ص ص68-70).

98-حسين، محمود حسن،(2011)، **تقويم مستوى جودة الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) وفق المعايير العالمية**، دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مج 33، ع 5، (99-122).

99-حليمي، عبد القادر،(2003)، **الافتتاحية، تقديم ، حوليات التاريخ والجغرافيا**، مجلة علمية تصدر عن مخبر التاريخ والجغرافيا التطبيقية بالمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، العدد1، الجزائر.

100-خماس، نغم فلاح،(2016)، **تقويم كتب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مجلة دراسات تربوية، ع 38، (السنة2017)، بغداد، العراق.

101-الربيعي، عذراء باسم عيسى،(2015)، **تقويم محتوى كتاب مبادئ الجغرافيا العامة للصف الأول متوسط في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية، ع 25، (2016)، (614-622)، جامعة بابل، العراق.

102-رشيد، عبد الخالق، (جوان 2002)، **الأدب في مقررات التعليم الثانوي، دراسة تقويمية** ، مجلة تقويم العملية التعليمية ، مخبر تقويم اللغة العربية في الأساسي والثانوي، تلمسان، الجزائر.

103-الشمري، هناء خضر ومصطفى لهيب عبد الوهاب،(2012)، **تقويم كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين**، مجلة الأستاذ، ع 211، مج2، (2014)،(113-140).

104-شناوة، جبار رشك،(2014)، **تقويم كتل التاريخ للمرحلة المتوسطة في العراق في ضوء معايير جودة التعليم**، مجلة كلية التربية، ع23، (341-382).

105-علي، نايف هادي،(2015)، **تقويم كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ومشرفي الاختصاص**، مجلة كلية التربية، ع 23، (2015)، جامعة بابل ، العراق.

106-الغامدي ، علي بن محمد زهيد،(2007)،" **تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة)الآيزو 9002** ، (مجلة

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الرابع عشر ، ص ص345 – 378.

107–طاهري، حمامة،(2017)، **تقويم الكتاب المدرسي لمادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا للسنة الرابعة متوسط من وجهة نظر الأساتذة**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مج 7، ع2، (799–817).بسكرة، الجزائر.

108– لجون ، كوثر جميل،(2007) **تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الرابع عشر ، ص ص555–594.

109– اللبان، فرح حفظي حسن،(2016)، **تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل ، ع 25،(2016)،(269–292)، العراق.

110– مراشدة، حسين أحمد،(2007)،**تقويم كتاب التربية الوطنية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن** ،المجلد 23،العدد الأول، مجلة جامعة دمشق دمشق، سوريا.

ت–الدراسات:

111–أبو عزيز، شادي عبد اله،(2009)، **معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج في غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،غزة، فلسطين.

112–أبو عنزة، يوسف عوض عبد الرحمان،(2009)، **دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة،، فلسطين.

113–أحمد، فائق فاضل وخلف، سناء حسين،(2014)، **بناء أداة لمعايير جودة كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية** ، كلية التربية، جامعة ديالي، العراق.

114–بشير ، معاذ نظمي،(2009)، **تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف، الخامس، السادس، السابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظات شمال الضفة الغربية**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

115–بشيري، صبرينة،(2014)،**مستوى جودة كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الرابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة بمدارس مدينة بسكرة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.

116–بن عمور، جميلة وملال خديجة،(2017)، **معايير تصميم الكتاب المدرسي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين**، دراسة ميدانية بمدينة الشلف، الجزائر.

117–بوهناف، عبد الغاني،(2016)، **كفاءة البحث العلمي الجامعي في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين**، رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة1، الجزائر.

118–التونسي ، نبيلة طاهر علي وحاجي، خديجة مجد عمرن(2015)، **مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي، وعلاقته بتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي**، دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية.

119–الحروب، ضرار محمد عبد الله،(2016)، **تقويم محتوى مناهج التاريخ الفلسطينية والإسرائيلية للمرحلة الثانوية في ضوء الحقائق التاريخية**، رسالة ماجستير في مناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

120–الحناوي، حامد،(2010)، **دور كتاب التكنولوجيا للصف الثاني عشر في اكتساب الطلبة لبعض المعايير العالمية لتكنولوجيا المعلومات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

121– الحيلة، محمد محمود،(1996)،**أثر التعلم الفردي في تحصيل طلاب الصف السابع في مادة العلوم العامة**،دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة ،الخرطوم /السودان، جامعة الخرطوم.

122– الخوالدة، محمد،(1986)،**دراسة تحليلية لمحتوى كتاب الاجتماعيات للمرحلة الإعدادية في الأردن**، جامعة اليرموك، مركز البحوث والتطوير التربوي.

123– درداش ،معمر،(2008)،**تقويم الكتاب المدرسي في اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط**، دراسة تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، الجزائر،جامعة الجزائر.

124–دلول، عدنان مصطفى يونس،(2002)، **واقع النشاط المدرسي المصاحب لتدريس الجغرافيا في ضوء المنهاج الفلسطيني للصف العاشر الأساسي لمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جامعة الأقصى بغزة، برنامج الدراسات العليا المشترك.

125–الدليمي، كندي ياسين، (2013)، **تقييم كتاب التاريخ للصف السادس من وجهة نظر المدرسين في محافظة بغداد**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

126–دياب، سهيل رزق،(2006)، **تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتاب المنهاج الفلسطيني**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

127–زيدان، محمد السيد سالم،(2006)، **تطوير التعليم التكنولوجي بمصر في ضوء نظام الاعتماد وضمان الجودة**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

128–الشهري، منار بنت محمد بن صالح،(2014)، **تقويم كتاب التاريخ في المرحلة الثانوية بنظام المقررات في ضوء معايير جودة الكتب بالمشروع الشامل لتطوير المناهج**، ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

129–الصائغ، شيماء وعد الله عبد القادر،(2018)، **درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في كتاب الحاسوب للصف الخامس في المرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين ومشرفي الاختصاص**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

130–طاهري ،حمامة ،(2011)، **تقويم الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية، دراسة تقييمية تحليلية لكتاب السنة الرابعة متوسط** ، رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية،الجزائر، جامعة الجزائر2.

131– عبد الرحيم، دعاء محمد سيد،(2008)،**أهمية الكتاب المدرسي في الدراسات الاجتماعية**، كلية العلوم والآداب، ينبع، م .ع .السعودية

132– عبد الله، سعد يحي،(1985)، **دراسة تحليلية مقارنة لكتب التوحيد للصف الأول المتوسط الإعدادي في دول مجلس التعاون الخليجي**، رسالة ماجستير، الرياض،م ع س، جامعة الملك سعود .

133– العرجا، محمد حسن،(2009)،**مستوى جودة كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية ومدى اكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة /فلسطين، كلية التربية الجامعية الإسلامية

134–العريطي، إيمان،(2010)، **جودة التعليم من منظور التربية الإسلامية**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

135–عسيلان، بندر بن خالد حسن،(2011)، **تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير منشورة،، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

136–العطيوي، رغدة محمد عياش،(1995)، **تقييم كتب التربية الاجتماعية ، الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الأسس الاجتماعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،، الأردن.

137– علاونة، محمد فرحان،(1990)، **تقويم مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف العاشر**، رسالة غير منشورة لنيل شهادة الماجستير ،اليرموك /الأردن.

138–عليمات، عبير،(2006)، **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية**، ط1ن دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

139–العوضي، إبراهيم،(2010)، **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المعاصرة**، مجلس أبو ظبي للتعليم، الإمارات العربية المتحدة.

140–الغامدي، عادل بن مشعل بن عزيز الهادي،(2009)، **أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

141–الغامدي، ماجد شباب سعد،(2012)، **تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

142–الغول، صابرين أديب يونس ،(2010)، **مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظة غزة** ، دراسة غير منشورة مكملة لنسل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس (الاجتماعيات)، فلسطين .

143–الفقعاوي، زينات محمد،(2007)، **دليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر في ضوء معايير الثقافة الحاسوبية ومدى اكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

144–القحطاني، سالم،(1993)، **تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة ومدى اكتساب الطلبة لها**،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

145–قلي، عبد الله،(2009)، **وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي**، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

146- لالوش، صليحة،(2007) **تقويم الكتاب المدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر ، جامعة الجزائر.

147-منصور، نعمة،(2005)، **تطوير مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

148-النادي، عائشة خضر خليل،(2006)،**إثراء محتوى مقررو التكنولوجيا للصف السابع عشر في ضوء المعايير العالمية**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

149-ويلز Wiles (2005) **تقويم مناهج وطرق تدريس الجغرافيا في اسكتلندا من خلال وجهة نظر المعلمين**، وثيقة من جامعة اليرموك ، عمان.

ث-المؤتمرات :

150-الأشقر، جابر وعطوان اسعد،(2007)، **مستوى جودة كتب الفيزياء المقررة على الصف الحادي عشر علوم بمحافظة غزة**، المؤتمر التربوي الثالث، الجودة في التعليم" مدخل متميز" الجامعة الإسلامية، غزة، (30-31) أكتوبر 2007.

151-حلس داود درويش،(2007)، **معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، المؤتمر الثالث، الجودة في التعليم الفلسطيني**، مدخل متميز، ج1،(30-31 أكتوبر)،غزة /فلسطين الجامعة الإسلامية.**لكلية التربية**، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

152-الخزندار، نائلة، (2006)، **تقويم محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في ضوء نظرية برونر** ، المؤتمر الأول لكلية التربية بعنوان التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، الواقع والتطلعات، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، ص452-458.

153-خليفة، علي وشبلاق وائل،(2007)، **جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الساسي من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة**، المؤتمر التربوي الثالث، الجودة في التعليم" مدخل متميز" الجامعة الإسلامية، غزة، (30-31) أكتوبر 2007.

154-زيتون، كمال،(2004)، **تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعلم المصري**، المؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(21-22 جويلية).

155-شحاته، حسن،(2005)، **ثقافة المعايير والتعليم الجامعي**، المؤتمر العلمي الشابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية،(26-27يوليو)، م(1)، الجمعية المصرية للمناهج وتطوير التدريس (ص-ص 72-97).

156- شحاته، حسن وفؤاد، فيوليت،(1991)، **دليل معايير اختيار كتب الأطفال وتطبيقاتها في مكتبات الأطفال** ، المؤتمر العالمي الثالث، رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي ، المجلد 4 ، القاهرة/ مصر ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

157-محمود، حسين بشير،(2005)، **مناهج التعليم والمستويات المعيارية**، المؤتمر العلمي السابع عشر، م1، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

158-المغربي، الشيماء وعبد الموجود، محمد، (2005)، **ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية**، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية (26-27 جويلية)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

ج-القواميس:

159- الفارابي، وآخرون. (1994)، **معجم علوم التربية(مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك)**، سلسلة علوم التربية، ط1،الجزائر.

160-اللقاني، أحمد والجمل، علي، (2003)، **معجم المصطلحات التربوية**، المعرفة في المناهج وطرق التدريس،ط3، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

و-منشورات:

161- الأمرية الرئاسية رقم 76-35 المؤرخة في 16 أفريل 1976.المتعلقة بتنظيم قطاع التربية والتكوين. .

162- المرسوم الرئاسي رقم 76-67 المؤرخة في 16 أفريل 1976.المتعلق بمجانية التربية والتكوين.

163- المركز الوطني للوثائق التربوية، (فيفري 2004)، نافذة على التربية، نشرة إعلامية شهرية ، العدد 60،الجزائر.

164-وزارة التربية الوطنية،(2003)،مناهج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي،مديرية التعليم الأساسي، الجزائر،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

165-وزارة التربية الوطنية،(سبتمبر 1979)مشروع إصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية ، دراسة مقدمة للجهات المسؤولة في الحزب والدولة.

166-وزارة التربية الوطنية،(2002)، النظام التربوي الجزائري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

167-وزارة التربية الوطنية، (2016)، مناهج التعليم المتوسط للمواد الإجتماعية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

ح-المراجع الأجنبية:

168-André Akounne et autres, (1999) :'' DICTIONNAIRE DE SOCIOLOGIE'' ,
ED : LEAOBER SEUIL, PARIS/ FRANCE.
169-Banks,cart wright,D.p(1969) Analysis for qualitative material in holsti, ol, R content analysis for the social sciences andhummantiess , New york ,addiison wesley.
170-Bodgers, Timothy and Ghosh DEP ,(2000), Measuring the Déterminants Of qualityy Assurance, vol.9.N°3.
171-Brophy, Jere,(1992), **the defacto national curriculum in U.S elementary social studies**, critiique of representative example , journal of curriculum studies , vil 24, n°5.
172-Carter,(1973),dictionary of education.mc-Gaaw hill-new-york.
173- Deming .W.Edwards.,(2002), hors de la crise,(3°eme edittiion), librairiie Eyrolles , Economia,Paris , 5°eme.
174- Dosbon,L(1971)curriculum in the modern elementary social studies text books.washington .DC. Office of educational research.
175-Edigar,(2001),**Assessment of social studies curriculum in the United States of America** .U.S.A.
176- Forquin Jean Claude ,(2000)dictionnaire encyclopédique de l'education et de la formation,paris,NATHAN.
177-Gashi,N.Schader ,B.Demolli, A ,Devetaku,H(2008),**Quality standards for textbooks in the Republic of Kosovo**,Board of Education and Zurich University of teachers Education, Kosovo.
178-Giannaqelo,Duane, and Kaplan, Mary Bene,(1992), **An Analysis and critique of selected social studies tex book,** A paper presented at Tennessee university meeting on text books évaluation.
179-H.L.M Obdeiijim Tibbrig,(1975), l'enseignement de l'histoire dans la tunissie moderne(1881-1970), Hollande.
180-J. A. Lauxerys,(1953), les manuels d'histoire et compréhension Internationale ? (UNNESCO).
181-L.Josserand,(1957), l'enseignement de l'histoire (2°eme édition, Bourrelier).
182- Le Petit robert (1992). « dictionnaire de la langue française.paris.

183-Marcel, Reinhard, (1967), l'enseignement de l'histoire et ses problémes, paris : presse universitaire de France.
184- Mayer,Al. Gtummey,L. and Greer,E.A (1988) Elrmrntary science texbooks ;their contents,text characteristics, and Compresenbility journal of Reasearch in science teaching ,25(6).
185-Paul Maréchal, (1968),l'histoire en question,(2°eme) édition,Bourrelier.
186- Robin ,Derricourt (1996) An Authour's guide to scholary publiushing.- New jersey :Princeton university press.
187-Smith,(2001), **Assessment of social studies books in elementary scols in Australia**, according to the international standards, Australia**.**
188 -Secrétariat Social D4ALGER ? Information rapide l'histoire à l'école , (bulletin 4°eme serie, n° 7/8/9, décembre 1966).
189-William, L.M & Harrit ? M (1983),quality circles changing Images of people At work, Addison-Wesley publishing company In, London.

خ-الأنترنت:

190-هيأة التأطير بالمعهد التكنولوجي بالحراش، تعليمية المواد الاجتماعية للتعليم المتوسط، سند تكويني لفائدة الأساتذة. تاريخ الزيارة: 2018/12/27 http ://www.irupe.edu.dz

191-وزارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة،دورة عن المفاهيم ، إدارة الجودة الشاملة لمشرفي تعليم جدة،.http ://www.jeddah.edu.gov.dz.sa/developer/iso تاريخ الزيارة:2018/12/25.

192-المجلس الأعلى للتعليم في قطر،(2009)، معايير المناهج.

www.education.gov.qa/section/sec/education **institue/cso/cstandard#aim.**

www.ensse.nett/enssea/majalat/1907.pdf. تاريخ الزيارة: 2018./10/15

193-www.onfed.edu.dz/infpe/…/mef2arab2-L13.DDF.15/07/2014-17 :30.-82

قائمة الملاحق:

الملحق رقم(1): يخص جدول وأشكال اعتدالية التوزيع تخص عينة الدراسة

الملحق رقم(2): يخص عينة الدراسة الاستطلاعية.

الملحق رقم (3): يخص مجتمع الدراسة من حيث عدد المقاطعات والمتوسطات والأساتذة.

الملحق رقم (4): يخص قائمة الأساتذة المحكمين.

الملحق رقم(5): يخص أداة الدراسة قبل التحكيم.

الملحق لرقم(6): يخص أداة الدراسة بعد التحكيم.

الملحق رقم(7): يخص أداة الدراسة بعد التعديل (بعد إجراء الاختبار وإعادة الاختبار).

الملحق رقم(8): يخص حساب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(معامل ارتباط لبيرسون).

الملحق رقم(9): يخص حساب اختبار t-Test لعينة الأساتذة لمتغير الجنس.

الملحق رقم(10): يخص اختبار تحليل التباين Anova لعينة الأساتذة لمتغير الخبرة.

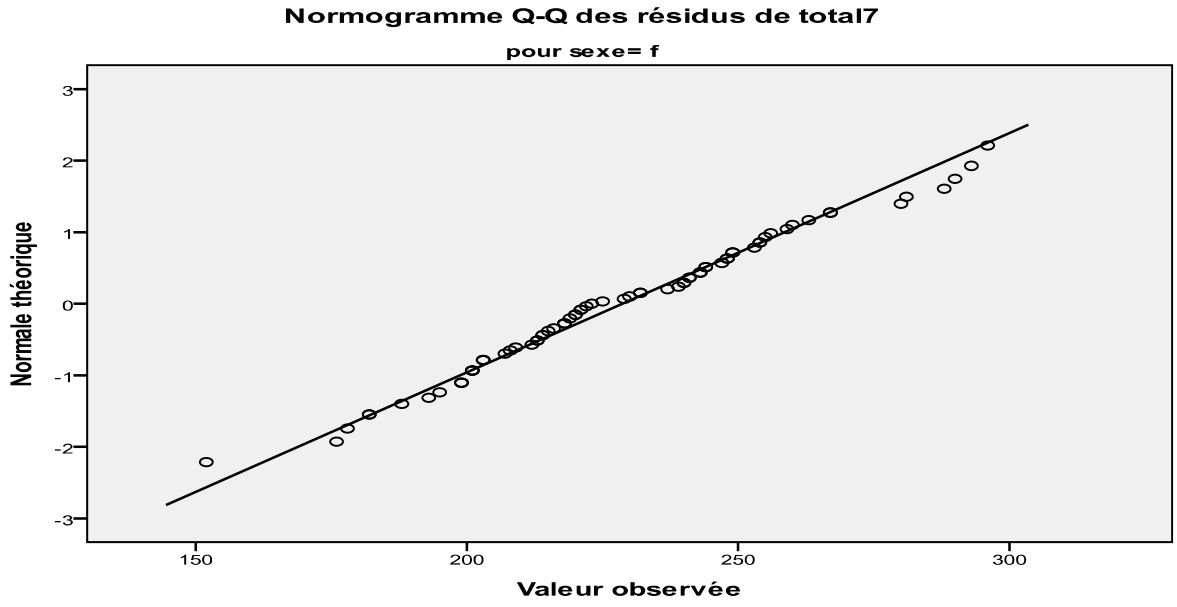
الملحق رقم(1): يخص جدول وأشكال اعتدالية التوزيع تخص عينة الدراسة.

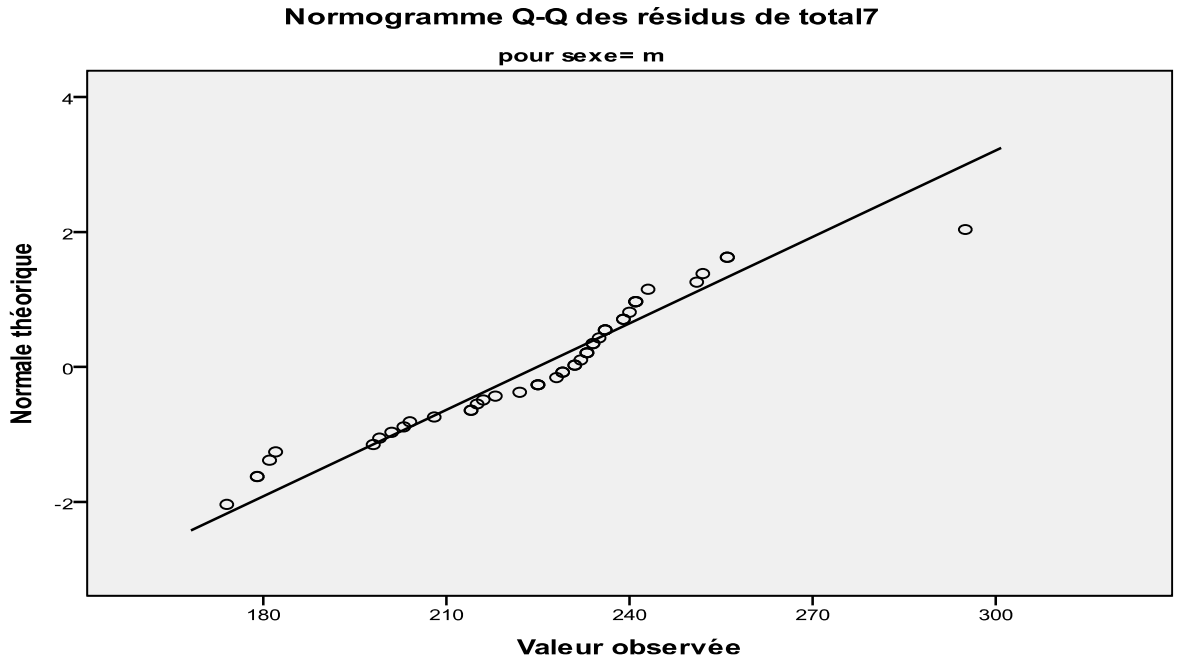
Tests de normalité

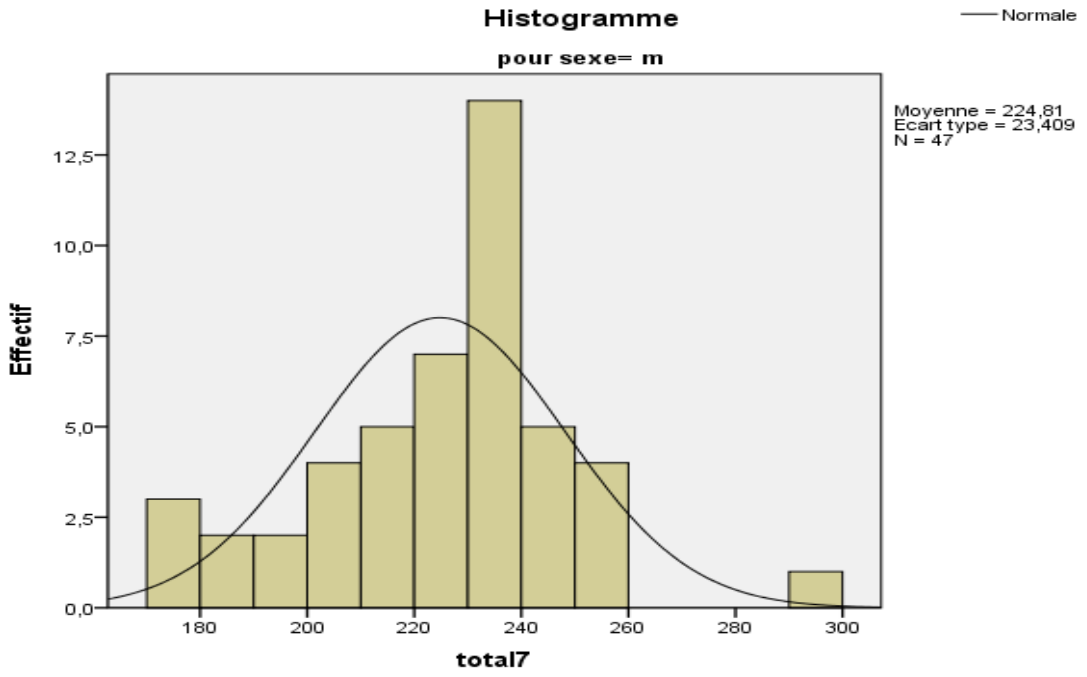
		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	sexe	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
total7	m	,142	47	,019	,939	47	,016
	f	,082	73	,200*	,986	73	,610

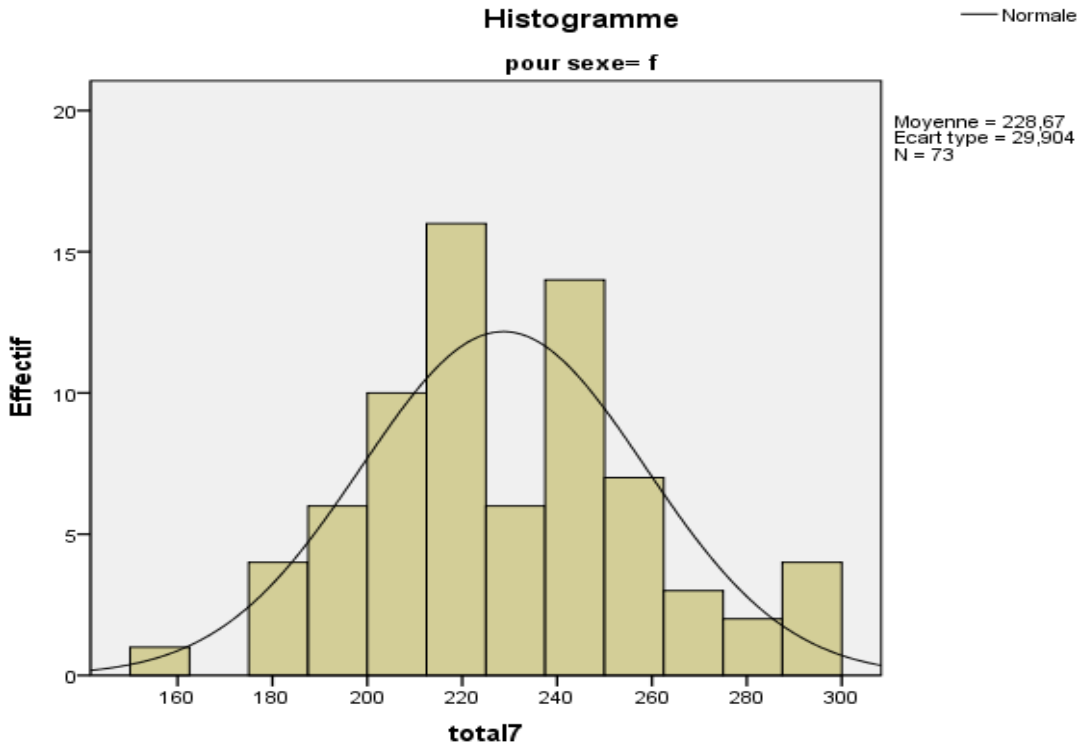
a. Correction de signification de Lilliefors

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.






Histogramme
pour sexe= m
Normale
Moyenne = 224,81
Ecart type = 23,409
N = 47
Effectif
total7
0,0
2,5
5,0
7,5
10,0
12,5
180
200
220
240
260
280
300


Histogramme
pour sexe= f
Normale
Moyenne = 228,67
Ecart type = 29,904
N = 73
Effectif
total7
0
5
10
15
20
160
180
200
220
240
260
280
300

الملحق رقم (2) يخص عينة أفراد عينة الدراسة الأولية

الرقم	اسم المتوسطة	عدد الأساتذة			
		ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
1	أبو الخير الإشبيلي–المسيلة	2	1	3	%20
2	العقيد الحواس –المسيلة–	0	3	3	%20
3	بديرة علي –المسيلة–	2	1	3	%20
4	ابن هانئ الأندلسي–المسيلة–	1	2	3	%20
5	زروقي السعيد –المسيلة–	1	2	3	%20
المجموع		06	09	15	% 100

الملحق رقم (3) يخص مجتمع الدراسة من حيث عدد المقاطعات والمتوسطات والأساتذة والمفتشين

رقم المقاطعة	اسم ولقب المفتش	الدوائر	عدد المتوسطات	عدد الأساتذة
1	البشير عزوز	أولاد دراج +مقرة	36	105
2	عبد الرحمان حجاب	المسيلة2+ع الحجل2+ س عسى2+الشلال2 + حمام الضلعة2	15	45
	علي بولنوار	س عيسى1+ع الحجل1	14	40
3	عبد الرحمان حجاب	المسيلة 1+حمام الضلعة1+الشلال 1	32	95
4	عبد الجبار زخرف	بوسعادة1+ع الملح 1+جبل مساعد+بن سرور	31	93
5	علي بولنوار	بوسعادة2+ ع الملح2+الخبانة+امجدل+أ سيدي ابراهيم+ س عامر	31	95
المجموع		15	159	473

ملاحظة: -عدد المقاطعات البيداغوجية هو **5**.

-عدد المفتشين هو **4**.

-المقاطعة **2** موزعة بين السيدين عبد الرحمان حجاب و علي بولنوار (تكليف).

-هذا التقسيم للمقاطعات مقسم جغرافيا.

الملحق رقم(4) يخص قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	لقب واسم الأستاذ المحَكِّم	التخصص	الرتبة	مكان العمل
01	لونيس أوقاسي	علوم التربية	أ.التعليم العالي	جامعة قسنطينة 2
02	الطاهر بن عبد الرحمان	ع ن العمل والتنظيم	أ.محاضر (أ)	جامعة قسنطينة 2
03	مراد نعموني	ع ن العمل والتنظيم	أ.محاضر (أ)	جامعة البليدة 2
04	عمر عمور	علوم التربية	أ.التعليم العالي	جامعة المسيلة
05	قدوري رابح	علم النفس	أ. التعليم العالي	جامعة المسيلة
06	سامية براهيمي	علوم التربية	أ.محاضر (أ)	جامعة المسيلة
07	محممد الطاهر بوطغان	علم النفس	أ.محاضر (أ)	جامعة البليدة(2)

الملحق رقم(5): يخص أداة الدراسة قبل التحكيم.

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

استبانة قياس جودة الكتاب المدرسي

إلى الأستاذة(ة) الفاضل(ة)

الاسم واللقب:.....

مكان العمل:.....

الرتبة :.....

الموضوع: تحكيم استبانة لقياس جودة الكتاب المدرسي

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه العلوم ،تخصص "علوم التربية ". يقوم الباحث بدراسة بعنوان:"**مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة ببعض متوسطات ولاية المسيلة** ".

لذلك قام الباحث بالرجوع إلى العديد من الدراسات والمراجع التي تناولت جودة الكتاب المدرسي واطلع على أهم المعايير المستخدمة في قياس جودة الكتاب المدرسي ، وهذا من خلال قراءة بعض المراجع المتعلقة بالموضوع ومنها

كتاب بعنوان " **الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي**" ترجمه عن الإنجليزية **أحمد أنور عمر (1980)** وكتاب بعنوان "**تقييم الكتاب المدرسي** " لصاحبه **محمد زياد حمدان(1997)** وكذا كتاب " **منهجية تقويم البرامج** " لصاحبه **ألفير مارتين** وترجمة **فضيل دليو (2001)**، والتي ساعدت في التعرف على مفهوم الكتاب المدرسي وتقويمه كما ساعدت الباحث كثيرا في بلورة فكرة وإشكالية الدراسة .

كما استأنس الباحث بعدّة دراسات منها:

– **دراسة دياب (2006)** بعنوان" **تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني**" حيث خلصت الدراسة إلى أداة تتكون من ثلاث مجالات هي: مؤلف الكتاب ووجهة نظره التربوية – ومحتوى الكتاب ومادته الدراسية –وشكل الكتاب وإخراجه.

–**دراسة لالوش صليحة (2007)** بعنوان "**تقويم الكتاب المدرية مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات بالجزائر**" حيث اعتمدت الباحثة على استبيان احتوى على المعايير التالية: التأليف–المحتوى–وسائل الإيضاح–اللغة–الإخراج–التقويم. والجدير بالذكر أنها قوت كتب السنوات الأولى والثانية والثالثة متوسك فقط دلك أن كتاب السنة الرابعة لم يبرمج في إطار إصلاحات 2004/2003 إلاّ سنة2008 .

– **ودراسة حلس (2007)** بعنوان" **معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة غزة**" حيث اعتمد الباحث على أداة مكونة من ست معايير هي: الشكل العام والإخراج الفني –المحتوى –الصور والرسومات–التقويم –لغة الكتاب وأسلوب عرضه.

–**دراسة مراشدة (2007)** بعنوان" **تقويم كتاب التربية الوطنية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**"

والتي اعتمدت على أداة مكونة من خمس معايير هي:المقدمة–المحتوى–الأنشطة المصاحبة–الصور والأشكال والخرائط–التقويم.

–**دراسة الغول(2010)** بعنوان" **مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظة غزة**" واعتمدت الباحثة على أداة مكونة من خمس معايير هي:إعداد الكتاب وتأليفه–الشكل العام والإخراج الفني–محتوى الكتاب –الأساس السيكولوجي والمنطقي للكتاب–أساليب التقويم.

–**دراسة مجموعة من الباحثين (2010)** بعنوان" **معايير تقويم الكتاب المدرسي في التعليم العام في الجمهورية اليمنية**" حيث اعتمدت الدراسة على أداة مكونة من ست مجالات هي: الأهداف–محتوى المادة التعليمية–الأنشطة التعليمية–الصور والأشكال والرسوم–أساليب التقويم–الإخراج والطباعة.

–**دراسة الخوالدة والتميمي(2012)** بعنوان " **تقويم كتابي الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء المعايير العالمية للجودة الشاملة بالأردن**" حيث اعتمد الباحثان على أداة للتقييم احتوت على المعايير التالية: انتاجات التعلم–المحتوى –المواد التعليمية – مصادر المعرفة لتنفيذ المحتوى – الأنشطة التعليمية– التقويم.

-**دراسة بوزيد(2014):بعنوان:**" تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين". حيث **هدفت** الدراسة إلى تقويم كتب التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بمدارس مدينة المسيلة

من خلال هذه المراجع وهذه الدراسات خلُص الباحث إلى ستة معايير سيعتمد عليها في بناء أداته للدراسة ألا وهي:

-إعداد الكتاب وتأليفه -الشكل العام والإخراج الفني للكتاب-وسائل الإيضاح -الأنشطة التعليمية والتعلمية -محتوى الكتاب – أساليب التقويم.

و يُشرِّف الباحث أن يضع بين أيديكم هذه الإستبانة الخاصة بقياس جودة الكتاب المدرسي، ويهيب بكم أن تسجلوا ملاحظاتكم وآرائكم العلمية من حيث ملائمة الفقرات لمجالات الإستبانة ، علما أن هذه الملاحظات ستؤخذ بعين الاعتبار خدمةً للبحث العلمي لا غير.

وجدير بالذكر أن تساؤلات الدراسة هي كالآتي :

1- ما درجة تقدير أساتذة الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات المسيلة ؟

2-هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة الاجتماعيات ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الجنس ؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة الاجتماعيات ببعض متوسطات ولاية المسيلة تعزى لمتغير الخبرة ؟

4- ما درجة تقدير مفتشي الاجتماعيات لمستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ببعض متوسطات المسيلة ؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بين وجهة نظر أساتذة ومفتشي الاجتماعيات ببعض متوسطات ولاية المسيلة ؟

تقبلوا فائق الاحترامات والتقديرات

الطالب الباحث : بوزيد محمد فارح

التعليمة:

- المطلوب هو قراءة عبارات الإستبانة وتدقيقها وتسجيل مدى مناسبتها للموضوع وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة المناسبة ، مع تسجيل الملاحظات اللازمة أمام كل عبارة تتطلب الحذف أو التعديل وشكرا.

ملاحظة:

تم تحديد درجة التقدير خماسية الأبعاد لهذه الإستبانة : **عالية جدا** (5 درجات) – **عالية** (4 درجات) – **متوسطة**(3 درجات) –**منخفضة** (2 درجتين) – **منخفضة جدا** (1 درجة واحدة).

المجال الأول : إعداد الكتاب وتأليفه

الرقم	العبـــــارة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
01	يلتزم أعضاء التأليف بما جاء في الخطوط العريضة للمنهاج			
02	يتصف فريق التأليف بالدقة العلمية			
03	تتفق الفلسفة التي جاء بها الكتاب مع حاجات المجتمع الجزائري			
04	تتفق الفلسفة التي بني عليها الكتاب مع الاتجاهات الحديثة للتربية			
05	يراعي فريق تأليف الكتاب أحدث التطورات في مجال صياغة الكتب			
06	يُسند تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين التربويين			
07	يُسند تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين الأكاديميين			
08	فريق تأليف الكتاب لديه خبرة في تدريس المادة			
09	يحرص فريق التأليف على تحقيق التوازن بين مجالات الأهداف (المعرفية، الانفعالية، النفس حركية)			
10	يستعين فريق تأليف الكتاب بمجموعة من المراجع العلمية			
11	يستعين فريق تأليف الكتاب بمجموعة من المصادر العلمية			

هل لديك إضافات ومقترحات:

.....

المجال الثاني: الشكل العام والإخراج الفني للكتاب.

الرقم	العبـارة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظـات
12	حجم الكتاب يتناسب مع مستوى المتعلمين			
13	الصور الواردة في الكتاب واضحة			

14	يتسم نوع الورق بالجودة				
15	يتسم الكتاب بعنصر الجاذبية				
16	الخط المستخدم يتناسب مع مستوى المتعلمين				
17	تتميز الطباعة بالوضوح				
18	ترتبط صورة الغلاف بمضمون الكتاب				
19	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية				
20	يتضمن الكتاب مقدمة جيدة تعرف القارئ بمحتوى الكتاب				
21	يحتوى الكتاب على فهرس الموضوعات				
22	يتضمن الكتاب قائمة بالملحقات				
23	الأشكال الموجودة بالكتاب وظيفية				
24	العناوين الرئيسية مميزة عن العناوين الفرعية				
25	ترقيم الصفحات مناسب				
26	الأشكال والرسومات ملائمة لسن المتعلمين				
27	تطابق مكونات الفهرس مع مكونات الكتاب				
28	يُظهر تصميم الغلاف أسماء المؤلفين ورقم الطبعة وتاريخها				

هل لديك إضافات ومقترحات:

.....

المجال الثالث: محتوى الكتاب.

الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
29	محتوى الكتاب يناسب مستوى المتعلم			
30	مضامين الكتاب متوافقة مع ما جاء في المنهاج			
31	يُعرض محتوى الكتاب بأسلوب واضح			
32	المواضيع الواردة في الكتاب متسلسلة منطقيا			
33	يرتبط المحتوى بالكفاءات المسطرة في المنهاج			
34	تغطي موضوعات محتوى الكتاب عناصر المنهاج			
35	يُنمي المحتوى في المتعلم حب معرفة المزيد عن تاريخ بلاده			
36	يُراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين			
37	كفاءات كل محور معلنة بالنسبة للمعلم			
38	كفاءات كل محور معلنة بالنسبة للمتعلم			

39	ما جاء في الكتاب ينمي قدرات المتعلم العقلية			
40	يُعرض محتوى الكتاب بأسلوب واضح			
41	ينسجم المحتوى مع طبيعة المادة ومنهجيـ ـريـها			
42	يساهم المحتوى في إكساب المتعلم مهارات(معرفية–حس حركية–انفعالية)			
43	المضامين الواردة في الكتاب تتناسب مع الزمن المخصص للمادة أسبوعيا			
44	المواضيع موزعة حسب أهميتها			
45	ما جاء في المحتوى من معلومات يتسم بالدقة			
46	يحدد المحتوى الوسائل المناسبة لكل درس			
47	ينمي المحتوى في المتعلم القيم الإنسانية			
48	يراعي محتوى الكتاب القيم الدينية للمجتمع الجزائري			
49	يراعي محتوى الكتاب القيم الاجتماعية للمجتمع الجزائري			
50	يراعي محتوى الكتاب القيم الثقافية للمجتمع الجزائري			

هل لديك إضافات ومقترحات:

.....

المجال الرابع: الأنشطة التعليمية والتعلمية

الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
51	تتوافر في الكتاب أنشطة كافية لكل موضوع			
52	تربط الأنشط بين محتوى الكتاب وحياة المتعلم			
53	ترتبط أنشطة الكتاب بمحتوى المادة الدراسية			
54	يثري الكتاب الأنشطة الصفية واللاصفية			
55	تعزز أنشطة الكتاب روح العمل التعاوني لدى المتعلمين			
56	تنمي أنشطة الكتاب مهارة التفكير لدى المتعلمين			
57	تشجع أنشطة الكتاب المتعلمين على أسلوب التعلم الذاتي			
58	تثير الأنشطة دافعية المتعلم للتعلم الذاتي لجعله تعلما نشطا			
59	تناسب الأنشطة مستوى نضج المتعلمين			

60	تتسم الأنشطة بالوضوح			
61	تتميز أنشطة الكتاب بالتنوع (شفوية–تحريرية–عملية)			
62	تقدم الأنشطة التغذية الراجعة للمتعلمين			
63	تلبي الأنشطة ميول المتعلمين واتجاهاتهم			
64	تراعي طرق التدريس المستخدمة الفروق الفردية بين المتعلمين			

هل لديك إضافات ومقترحات:

.....

.....

المجال الخامس: وسائل الإيضاح

الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
65	كفاية وسائل الإيضاح في الكتاب			
66	تنوع وسائل الإيضاح في الكتاب			
67	مناسبة وسائل الإيضاح لمستوى التلاميذ			
68	وضوح وسائل الإيضاح			
69	دقة وسائل الإيضاح			
70	حداثة الإيضاح (تماشيها مع أحداث المبتكرات في ميدان الوسائل المعينة على التدريس)			
71	وسائل الإيضاح في الكتاب موزعة منطقيا			
72	ارتباط وسائل الإيضاح ارتباطا مباشرا بمحتوى الكتاب			

هل لديك إضافات ومقترحات:

.....

المجال السادس: أساليب التقويم

73	يتوفر الكتاب على أسئلة موضوعية			
74	يتوفر الكتاب على أسئلة مقالية			
75	أسئلة الكتاب ترتبط مع أهداف المنهاج			
76	لغة الأسئلة سهلة			
77	لغة الأسئلة واضحة			
78	تساعد الأسئلة على التقييم الذاتي للمتعلم			

79	تساعد الأسئلة على البحث في مصادر وكتب أخرى			
80	تراعي أسئلة الكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين			
81	تشخص الأسئلة المشكلات الفردية للمتعلمين			
82	تساعد أسئلة الكتاب في وضع خطة علاجية للمتعلمين المتأخرين			
83	يستخدم المعلم الأسئلة كتغذية راجعة			
84	ينتهي كل درس بأسئلة تقييميه شاملة			
85	يحتوي الكتاب أسئلة نهائية لكل محور من محاوره			
86	يحتوي الكتاب أسئلة تقييميه ختامية			
87	يمتاز التقويم بالاستمرارية			
88	المعلومات الواردة في الكتاب تجيب على جميع الأسئلة الواردة فيه			
89	يتصف التقويم بالموضوعية في تقدير درجات المتعلمين			
90	طبيعة الأسئلة تنمي لدى المتعلمين الدافعية للتعلم			
91	طبيعة الأسئلة تنمي لدى المتعلمين طلاقة التفكير			
92	ترتبط أسئلة الكتاب مع كفاءات المنهاج			

هل لديك إضافات ومقترحات:

.....

.....

.....

شكرا جزيلا

الملحق لرقم(6): يخص أداة الدراسة بعد التحكيم.

جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

استبانة قياس جودة الكتاب المدرسى

سيدي(تي) المحترم (ة):

تحية طيبة:

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه العلوم ،تخصص "علوم التربية ". يقوم الباحث بدراسة بعنوان:"**مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة** ".

يسر الباحث أن يضع بين يديك (كِ) هذه الاستمارة ، راجيا منكم التكرم بقراءتها والإجابة على بنودها بوضع العلامة (x) أمام كل فقرة في الخانة المناسبة حسب درجة تقديرك (كِ) :(عالية جدًا – عالية –متوسطة–منخفضة– منخفضة جدًا). واعلم(ي) أن إجابتك(كِ) ستستخدم في مجال البحث العلمي لاغير.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

الخبرة (سنوات العمل): - أقل من 10 سنوات ☐

- **من 10 سنوات إلى 20 سنة** ☐
- **أكثر من 20 سنة** ☐

المعيار الأول : إعداد الكتاب وتأليفه

الرقم	العبـــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	يلتزم أعضاء التأليف بما جاء في الخطوط العريضة للمنهاج					
2	فق الفلسفة التي جاء بها الكتاب مع حاجات المجتمع الجزائري					
3	تتفق الفلسفة التي بني عليها الكتاب مع الاتجاهات الحديثة					

	للتربية					
4	راعي فريق تأليف الكتاب أحدث التطورات في مجال صياغة الكتب					
5	يُسند تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين التربويين					
6	يُسند تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين الأكاديميين					
7	فريق تأليف الكتاب لديه خبرة في تدريس المادة					
8	حرص فريق التأليف على تحقيق التوازن بين مجالات الأهداف (المعرفية، الانفعالية، النفس حركية)					
9	يستعين فريق تأليف الكتاب بمجموعة من المصادر العلمية					
10	يستعين فريق تأليف الكتاب بمجموعة من المراجع العلمية					

المعيار الثاني:الشكل العام للكتاب وإخراجه

الرقم	العبـــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
11	حجم الكتاب يتناسب مع مستوى المتعلمين					
12	الصور الواردة في الكتاب واضحة					
13	يتسم نوع الورق بالجودة					
14	يتسم الكتاب بعنصر الجاذبية					
15	الخط المستخدم يتناسب مع مستوى المتعلمين					
16	تتميز الطباعة بالوضوح					
17	ترتبط صورة الغلاف بمضمون الكتاب					
18	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية					
19	يتضمن الكتاب مقدمة جيدة تعرف القارئ بمحتوى الكتاب					
20	يحتوى الكتاب على فهرس الموضوعات					
21	العناوين الرئيسية مميزة عن العناوين الفرعية					
22	ترقيم الصفحات مناسب					
23	يتضمن الكتاب قائمة بالملحقات					
24	الأشكال الموجودة بالكتاب وظيفية					
25	الأشكال والرسومات ملائمة لسن المتعلمين					
26	تتطابق مكونات الفهرس مع مكونات الكتاب					
27	يُظهر تصميم الغلاف أسماء المؤلفين ورقم الطبعة وتاريخها					

المعيار الثالث: محتوى الكتاب

الرقم	العبـــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
28	محتوى الكتاب يناسب مستوى المتعلم					
29	مضامين الكتاب متوافقة مع ما جاء في المنهاج					
30	يُعرض محتوى الكتاب بأسلوب واضح					
31	المواضيع الواردة في الكتاب متسلسلة منطقيا					
32	يرتبط المحتوى بالكفاءات المسطرة في المنهاج					
33	تغطي موضوعات محتوى الكتاب عناصر المنهاج					
34	يُراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين					
35	ما جاء في الكتاب ينمي قدرات المتعلم العقلية					
36	يتسم المحتوى بالحداثة					
37	ينسجم المحتوى مع طبيعة المادة ومنهجية تدريسها					
38	يساهم المحتوى في إكساب المتعلم مهارات(معرفية–حس حركية–انفعالية)					
39	المضامين الواردة في الكتاب تتناسب مع الزمن المخصص للمادة أسبوعيا					
40	المواضيع موزعة حسب أهميتها					
41	ما جاء في المحتوى من معلومات يتسم بالدقة					
42	يحدد المحتوى الوسائل المناسبة لكل درس					
43	ينمي المحتوى في المتعلم القيم الإنسانية					
44	يراعي محتوى الكتاب القيم الدينية للمجتمع الجزائري					
45	يراعي محتوى الكتاب القيم الاجتماعية للمجتمع الجزائري					
46	يراعي محتوى الكتاب القيم الثقافية للمجتمع الجزائري					

المعيار الرابع: الأنشطة التعليمية والتعلمية

الرقم	العبـــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
47	تتوافر في الكتاب أنشطة كافية لكل موضوع					
48	تربط الأنشط بين محتوى الكتاب وحياة المتعلم					
49	ترتبط أنشطة الكتاب بمحتوى المادة الدراسية					

50	تعزز أنشطة الكتاب روح العمل التعاوني لدى المتعلمين					
51	تنمي أنشطة الكتاب مهارة التفكير لدى المتعلمين					
52	تشجع أنشطة الكتاب المتعلمين على اسلوب التعلم الذاتي					
53	تناسب الأنشطة مستوى نضج المتعلمين					
54	تتسم الأنشطة بالوضوح					
55	تتميز أنشطة الكتاب بالتنوع (شفوية–تحريرية–عملية)					
56	تقدم الأنشطة التغذية الراجعة للمتعلمين					
57	تلبي الأنشطة ميول المتعلمين واتجاهاتهم					

المحور الخامس: وسائل الإيضاح

الرقم	العبـــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
58	وسائل الإيضاح في الكتاب كافية					
59	وسائل الإيضاح في الكتاب متنوعة					
60	وسائل الإيضاح لمستوى التلاميذ مناسبة					
61	حداثة وسائل الإيضاح (تماشيها مع أحداث المبتكرات في ميدان الوسائل المعينة على التدريس)					
62	وسائل الإيضاح في الكتاب موزعة منطقيا					
63	ارتباط وسائل الإيضاح ارتباطا مباشرًا بمحتوى الكتاب					

المعيار السادس: أساليب التقويم

الرقم	العبـــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
64	يتوفر الكتاب على أسئلة موضوعية					
65	يتوفر الكتاب على أسئلة مقالية					
66	صياغة الأسئلة تتسم بالسهولة					
67	صياغة الأسئلة تتسم بالوضوح					
68	تساعد الأسئلة على التقييم الذاتي للمتعلم					
69	تساعد الأسئلة على البحث في مصادر ومراجع أخرى					
70	تراعي أسئلة الكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين					

71	تشخص الأسئلة المشكلات الفردية للمتعلمين					
72	تساعد أسئلة الكتاب في وضع خطة علاجية للمتعلمين المتأخرين					
73	يستخدم المعلم الأسئلة كتغذية راجعة					
74	ينتهي كل درس بأسئلة تقييميه شاملة					
75	يحتوي الكتاب أسئلة نهائية لكل محور من محاوره					
76	يحتوي الكتاب أسئلة تقييميه ختامية					
77	المعلومات الواردة في الكتاب تجيب على جميع الأسئلة الواردة فيه					
78	طبيعة الأسئلة تنمي لدى المتعلمين الدافعية للتعلم					
79	طبيعة الأسئلة تنمي لدى المتعلمين طلاقة التفكير					
80	ترتبط أسئلة الكتاب مع كفاءات المنهاج					

شكرا جزيلا

الملحق رقم(7): يخص أداة الدراسة بعد التعديل .

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

استبانة قياس جودة الكتاب المدرسى

سيدي(تي) المحترم (ة):

تحية طيبة:

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه العلوم ،تخصص "علوم التربية ". يقوم الباحث بدراسة بعنوان:"**مستوى جودة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة ببعض متوسطات ولاية المسيلة** ".

يسر الباحث أن يضع بين يديك (كِ) هذه الاستمارة ، راجيا منكم التكرم بقراءتها والإجابة على بنودها بوضع العلامة (x) أمام كل فقرة في الخانة المناسبة حسب درجة تقديرك (كِ) :(عالية جدًا – عالية –متوسطة–منخفضة– منخفضة جدًا). واعلم(ي) أن إجابتك(كِ) ستستخدم في مجال البحث العلمي لاغير.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

الخبرة (سنوات العمل): - **أقل من 10 سنوات** ☐

- **من 10 سنوات إلى 20 سنة** ☐
- **أكثر من 20 سنة** ☐

المعيار الأول : إعداد الكتاب وتأليفه

الرقم	العبـــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	يلتزم أعضاء التأليف بما جاء في الخطوط العريضة للمنهاج					
2	فق الفلسفة التي جاء بها الكتاب مع حاجات المجتمع الجزائري					
3	تتفق الفلسفة التي بني عليها الكتاب مع الاتجاهات الحديثة للتربية					

4	راعي فريق تأليف الكتاب أحدث التطورات في مجال صياغة الكتب					
5	يُسند تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين التربويين					
6	يُسند تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين الأكاديميين					
7	فريق تأليف الكتاب لديه خبرة في تدريس المادة					
8	حرص فريق التأليف على تحقيق التوازن بين مجالات الأهداف (المعرفية، الانفعالية، النفس حركية)					
9	يستعين فريق تأليف الكتاب بمجموعة من المراجع العلمية					

المعيار الثاني:الشكل العام للكتاب وإخراجه

الرقم	العبـــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
10	حجم الكتاب يتناسب مع مستوى المتعلمين					
11	الصور الواردة في الكتاب واضحة					
12	يتسم الكتاب بعنصر الجاذبية					
13	الخط المستخدم يتناسب مع مستوى المتعلمين					
14	تتميز الطباعة بالوضوح					
15	ترتبط صورة الغلاف بمضمون الكتاب					
16	يتضمن الكتاب قائمة بالملحقات					
17	الأشكال الموجودة بالكتاب وظيفية					
18	الأشكال والرسومات ملائمة لسن المتعلمين					
19	تتطابق مكونات الفهرس مع مكونات الكتاب					
20	يُظهر تصميم الغلاف أسماء المؤلفين ورقم الطبعة وتاريخها					

المعيار الثالث: محتوى الكتاب

الرقم	العبـــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
21	محتوى الكتاب يناسب مستوى المتعلم					
22	مضامين الكتاب متوافقة مع ما جاء في المنهاج					
23	يُعرض محتوى الكتاب بأسلوب واضح					
24	المواضيع الواردة في الكتاب متسلسلة منطقيا					
25	يرتبط المحتوى بالكفاءات المسطرة في المنهاج					

26	تغطي موضوعات محتوى الكتاب عناصر المنهاج					
27	يُراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين					
28	ما جاء في الكتاب ينمي قدرات المتعلم العقلية					
29	ينسجم المحتوى مع طبيعة المادة ومنهجية تدريسها					
30	يساهم المحتوى في إكساب المتعلم مهارات(معرفية–حس حركية–انفعالية)					
31	المضامين الواردة في الكتاب تتناسب مع الزمن المخصص للمادة أسبوعيا					
32	المواضيع موزعة حسب أهميتها					
33	ما جاء في المحتوى من معلومات يتسم بالدقة					
34	يحدد المحتوى الوسائل المناسبة لكل درس					
35	ينمي المحتوى في المتعلم القيم الإنسانية					
36	يراعي محتوى الكتاب القيم الدينية للمجتمع الجزائري					
37	يراعي محتوى الكتاب القيم الاجتماعية للمجتمع الجزائري					
38	يراعي محتوى الكتاب القيم الثقافية للمجتمع الجزائري					

المعيار الرابع: الأنشطة التعليمية والتعلمية

الرقم	العبـــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
39	تربط الأنشط بين محتوى الكتاب وحياة المتعلم					
40	ترتبط أنشطة الكتاب بمحتوى المادة الدراسية					
41	تعزز أنشطة الكتاب روح العمل التعاوني لدى المتعلمين					
42	تنمي أنشطة الكتاب مهارة التفكير لدى المتعلمين					
43	تشجع أنشطة الكتاب المتعلمين على اسلوب التعلم الذاتي					
44	تناسب الأنشطة مستوى نضج المتعلمين					
45	تتسم الأنشطة بالوضوح					
46	تتميز أنشطة الكتاب بالتنوع (شفوية–تحريرية–عملية)					
47	تقدم الأنشطة التغذية الراجعة للمتعلمين					
48	تلبي الأنشطة ميول المتعلمين واتجاهاتهم					

الرقم	العبـــــــــــــــارة	درجة التقدير				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
55	يتوفر الكتاب على أسئلة موضوعية					
56	صياغة الأسئلة تتسم بالسهولة					
57	صياغة الأسئلة تتسم بالوضوح					
58	تساعد الأسئلة على التقييم الذاتي للمتعلم					
59	تراعي أسئلة الكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين					
60	تشخص الأسئلة المشكلات الفردية للمتعلمين					
61	تساعد أسئلة الكتاب في وضع خطة علاجية للمتعلمين المتأخرين					
62	يستخدم المعلم الأسئلة كتغذية راجعة					
63	ينتهي كل درس بأسئلة تقييميه شاملة					
64	يحتوي الكتاب أسئلة نهائية لكل محور من محاوره					
65	يحتوي الكتاب أسئلة تقييميه ختامية					
66	المعلومات الواردة في الكتاب تجيب على جميع الأسئلة الواردة فيه					
67	طبيعة الأسئلة تنمي لدى المتعلمين الدافعية للتعلم					
68	طبيعة الأسئلة تنمي لدى المتعلمين طلاقة التفكير					

شكرا جزيلا

الملحق رقم(8): يخص حساب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(معامل ارتباط لبيرسون).

Corrélations

		تأليف الكتاب 1	تأليف الكتاب2
تأليف الكتاب 1	Corrélation de Pearson	1	,745**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	15	15
تأليف الكتاب2	Corrélation de Pearson	,745**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		شكل الكتاب 1	شكل الكتاب 2
شكل الكتاب 1	Corrélation de Pearson	1	,556*
	Sig. (bilatérale)		,031
	N	15	15
شكل الكتاب 2	Corrélation de Pearson	,556*	1
	Sig. (bilatérale)	,031	
	N	15	15

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		المحتوى 1	المحتوى 2
المحتوى 1	Corrélation de Pearson	1	,860**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	15	15
المحتوى 2	Corrélation de Pearson	,860**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الأنشطة 1	الأنشطة 2
الأنشطة 1	Corrélation de Pearson	1	,942**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	15	15
الأنشطة 2	Corrélation de Pearson	,942**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الوسائل1	الوسائل 2
الوسائل1	Corrélation de Pearson	1	,890**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	15	15
الوسائل 2	Corrélation de Pearson	,890**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		التقويم 1	التقويم 2
التقويم 1	Corrélation de Pearson	1	,850**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	15	15
التقويم 2	Corrélation de Pearson	,850**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الأداة ككل 1	الأداة ككل 2
الأداة ككل 1	Corrélation de Pearson	1	,894**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	15	15
الأداة ككل 2	Corrélation de Pearson	,894**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم(9): يخص حساب اختبار t-Test لعينة الأساتذة لمتغير الجنس.

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Mehwar1	m	47	30,66	3,613	,527
	f	73	31,58	5,535	,648
Mehwar2	m	47	38,62	4,261	,622
	f	73	40,27	5,183	,607
Mehwar3	m	47	58,94	6,895	1,006
	f	73	61,36	9,582	1,121
Mehwar4	m	47	31,85	3,495	,510
	f	73	31,63	6,157	,721
Mehwar5	m	47	20,06	3,260	,475
	f	73	18,89	3,234	,379
Mehwar6	m	47	44,89	6,162	,899
	f	73	44,95	6,534	,765
Echelle	m	47	224,81	23,409	3,415
	f	73	228,67	29,904	3,500

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
Mehwar1	Hypothèse de variances égales	12,571	,001	-1,004	118	,317	-,916	,912	-2,722	,890
	Hypothèse de variances inégales			-1,097	117,965	,275	-,916	,835	-2,570	,738

Mehwar2	Hypothèse de variances égales	,873	,352	-1,829	118	,070	-1,657	,906	-3,451	,137
	Hypothèse de variances inégales			-1,908	111,026	,059	-1,657	,869	-3,378	,064
Mehwar3	Hypothèse de variances égales	6,250	,014	-1,499	118	,137	-2,420	1,615	-5,618	,778
	Hypothèse de variances inégales			-1,606	116,470	,111	-2,420	1,506	-5,403	,563
Mehwar4	Hypothèse de variances égales	16,709	,000	,224	118	,823	,221	,988	-1,735	2,177
	Hypothèse de variances inégales			,250	116,452	,803	,221	,883	-1,527	1,969

Mehwar5	Hypothèse de variances égales	,301	,584	1,934	118	,056	1,173	,607	-,028	2,375
	Hypothèse de variances inégales			1,931	97,709	,056	1,173	,608	-,033	2,380
Mehwar6	Hypothèse de variances égales	2,187	,142	-,043	118	,966	-,052	1,195	-2,419	2,315
	Hypothèse de variances inégales			-,044	102,418	,965	-,052	1,180	-2,392	2,289
Echelle	Hypothèse de variances égales	4,769	,031	-,750	118	,455	-3,863	5,153	-14,067	6,342
	Hypothèse de variances inégales			-,790	113,437	,431	-3,863	4,890	-13,550	5,824

الملحق رقم (10): يخص اختبار تحليل التباين Anova لعينة الأساتذة لمتغير الخبرة.

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Mehwar1	Inter-groupes	44,428	2	22,214	,933	,396
	Intra-groupes	2785,938	117	23,811		
	Total	2830,367	119			
Mehwar2	Inter-groupes	21,735	2	10,868	,450	,639
	Intra-groupes	2826,390	117	24,157		
	Total	2848,125	119			
Mehwar3	Inter-groupes	190,445	2	95,222	1,270	,285
	Intra-groupes	8774,547	117	74,996		
	Total	8964,992	119			
Mehwar4	Inter-groupes	36,316	2	18,158	,652	,523
	Intra-groupes	3256,051	117	27,829		
	Total	3292,367	119			
Mehwar5	Inter-groupes	50,249	2	25,125	2,388	,096
	Intra-groupes	1231,051	117	10,522		
	Total	1281,300	119			
Mehwar6	Inter-groupes	82,079	2	41,040	1,013	,366
	Intra-groupes	4738,246	117	40,498		
	Total	4820,325	119			
Echelle	Inter-groupes	1640,267	2	820,133	1,086	,341
	Intra-groupes	88379,725	117	755,382		
	Total	90019,992	119			