جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تقويم الكتاب المدرسي
في اللغة العربية
للسنة الأولى من التعليم المتوسط

دراسة تقويمية

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعداد الطالب:

معمر درداش

إشراف الأستاذ

الدكتور علي بوطاف

السنة الجامعية 2008/2007

بسم الله الرحمن الرحيم

*** اقرأ وربك الأكرم * الذي علم بالقلم * علم الإنسان ما لم يعلم ***

الآيات:" 3، 4، 5 " سورة العلق

الإهداء

إلى والديَّ الكريمين رحمة الله عليهما، اللذين كانا سببا في وجودي وتعبا من أجل أن أستريح.

إلى أساتذتي الكرام الذين ساهموا في إخراجي من ظلمات الجهل إلى نور العلم والمعرفة.

إلى زوجتي الفاضلة التي كانت ولا زالت سندا لي في أصعب الظروف وكابدت معي من المعاناة ما لا يقدر بثمن.

إلى أبنائي البررة: عبد الحليم، هناء، رياض ووفاء، أملي وامتداد حياتي.

إلى كل من سهر الليالي لطلب العلا وشارك في اجتثاث

ثالوث: الجهل، الفقر والمرض.

إلى كل من قام للعلماء والمعلمين ووقَّاهم التبجيل

اهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

الطالب: معمر درداش

الجزائر: ديسمبر 2007

كلمة شكر وتقدير

بعد إنهاء هذه المساهمة العلمية المتواضعة- بتوفيق من الله-، النبيلة المبتغى والهادفة إلى إضافة لبنة إلى صرح البحث العلمي، أجد نفسي مدينا لكل من ساهم في إعداد هذه المذكرة وتحويلها من مجرد فكرة علمية إلى عمل ملموس، مما يجعلني أتقدم إليهم جميعا بجزيل الشكر والعرفان والتقدير، واخص بالذكر أستاذي المشرف على هذه الدراسة الدكتور علي بوطاف، على صبره وقبوله الإشراف على هذا العمل وتوجيهاته القيمة و تشجيعا ته الدائمة لي.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى الأساتذة الكرام د/عبد الله قلي، د/ تمار، د/ محمد الطاهر طعبلي، د/عبد الرحمن بن بريكة ود/ ناصر الدين زبدي، على ما تلقيته منهم من نصائح وتوجيهات سديدة، لعبت دورا حساسا في إثراء هذه الدراسة والوصول بها إلى الاقتراب من المثالية والكمال.

كما لا يمكنني أن أغفل عن توجيه شكري وامتناني اللامتناهي إلى الأستاذين: جموعي عزيزي وعبد الغفار بلحشاني، على ما قدماه لي من مساعدات، وإلى كل أساتذة وإطارات وعمال وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي بصفة عامة وموظفي المكتبة الجامعية المركزية بجامعة الجزائر وأساتذة وموظفي وعمال المدرسة العليا للأساتذة بالقبة على وجه الخصوص.

وكل من ساهم من قريب أو من بعيد في انجاز هذه الدراسة.

وما توفيقي إلا بالله.

الطالب: معمر درداش

فهرس المحتويات

الإهداء أ

كلمة شكر وتقدير ب

فهرس المحتويات ج

فهرس الجداول د

مقدمة 3-1

القسم الأول: الجانب النظري

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول: مشكلة الدراسة	4-18
1. مشكلة الدراسة	07
2. فرضيات الدراسة	09
3. أهمية الدراسة	10
4. أهداف الدراسة	11
5. حدود الدراسة	12
6. مبررات اختيار الموضوع	13
7. تحديد المفاهيم	14
7-1 مفهوم التقويم	14
7-2 التعريف الإجرائي للتقويم	16
7-3 مفهوم الكتاب المدرسي	16
7-4 مفهوم اللغة	17
7-5 مفهوم التعليم المتوسط	17
7-6 مفهوم الكفاءة	17

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

تمهيد 21

1. الدراسة الأولى: دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج(1981) 21
2. الدراسة الثانية: دراسة سراج محمد وزان (1982) 24
3. الدراسة الثالثة: دراسة عبد المجيد سليمان حمروش (1983) 26
4. الدراسة الرابعة: دراسة عبد الله قلي (1993) 27
5. الدراسة الخامسة: دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة (1999) 30
6. الدراسة السادسة: دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية لوزارة التربية الوطنية (1999) 32
7. الدراسة السابعة: دراسة محمد الساسي الشايب (99/98) 34
8. الدراسة الثامنة: دراسة وهيبة بن عليا (2002) 37

* خلاصة الفصل الثاني 39

الفصل الثالث: التقويم التربوي 41-61

1. نبذة تاريخية عن التقويم 42
2. التقويم وبعض تعريفاته 43
3. تعليق ومناقشة على التعريفات 49
4. أنواع التقويم 49
5. العلاقة بين الأنواع الثلاثة للتقويم 53
6. أدوات التقويم 53
7. وظائف التقويم 55
8. مجالات التقويم 56
9. أهداف التقويم 57

10. التقويم والقياس 58
10-1 تعريفات القياس 58
10-2 العلاقة بين التقويم والقياس 59
* خلاصة الفصل الثالث 61

الفصل الرابع: الكتاب المدرسي 62-74

أولا: الكتاب المدرسي وأهميته في العملية التعليمية التعلّمية 46

1. لمحة تاريخية عن الكتاب وأنواعه وتطوره عبر العصور 64
1-1 لمحة تاريخية عن الكتاب 64
1-2 أنواع الكتب 64
1-3 مراحل الكتاب المدرسي في الجزائر 65
2. مفهوم الكتاب وتعريفاته 66
2-1 التعريف اللغوي للكتاب 66
3. الكتاب المدرسي 67
3-1 الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي 67
3-2 وظائف الكتاب المدرسي 68
3-3 أهمية الكتاب المدرسي 69
3-4 الكتاب المدرسي وعلاقته بالمنهاج الدراسي 70
3-5 الكتاب المدرسي وعلاقته بدليل الأستاذ 70

ثانيا: عرض كتاب اللغة العربية ومواصفاته(كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط طبعة 2004-2005-) 73-71

1. عرض وتقديم الكتاب 71
2. مواصفات الكتاب 71
3. المنظور الذي صمم الكتاب على أساسه 72
4. انتقادات موجهة لمحتوى الكتاب 73

* خلاصة الفصل الرابع 74

القسم الثاني: الجانب الميداني 83-75

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 77

I. الدراسة الاستطلاعية 77

أ. عينة الدراسة الاستطلاعية 77

-تعريف العينة

ب. تشكيلة عينة الدراسة الاستطلاعية 78

ج. زمان ومكان الدراسة 78

د. توزيع أداة الدراسة (الاستبيان) 79

II. الدراسة الأساسية 80

1. منهج الدراسة المتبع (المنهج الوصفي) 80
2. عينة الدراسة الأساسية 80
3. أداة الدراسة (الاستبيان) 81

أ. محاور الاستبيان و عباراته 81
ب.بناء الاستبيان في صورته الأولية 82
ج.صدق الاستبيان 82
د. بناء الاستبيان في صورته النهائية 82
*خلاصة الفصل الخامس 83
الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج 84-100
I. عرض وتحليل نتائج الاستبيان
II. التعليق على النتائج
1. نتائج المحور الأول: خصائص القارئ (التلميذ) 86
2. نتائج المحور الثاني: الخصائص البيداغوجية 88
3. نتائج المحور الثالث: محتوى الكتاب 90
4. نتائج المحور الرابع: توجيهات المنهاج الدراسي 92
5. نتائج المحور الخامس: علاقة الكتاب المدرسي بدليل الأستاذ 93
6. نتائج المحور السادس: المحيط الاجتماعي 94
7. نتائج المحور السابع: الخصائص المادية للكتاب المدرسي (الجانب الشكلي) 96
الفصل السابع: اختبار الفرضيات في ضوء النتائج 101-109
I. اختبار الفرضيات: 102
1. اختبار الفرضية الأولى 102
2. اختبار الفرضية الثانية 103
3. اختبار الفرضية الثالثة 104
4. اختبار الفرضية الرابعة 104
5. اختبار الفرضية الخامسة 105
6. اختبار الفرضية السادسة 106

7. اختبار الفرضية السابعة 106- 107

II. الاستنتاج العام 108-109

الخاتمة 110-112

مقترحات 114-115

المراجع 116-127

1. مراجع باللغة العربية
2. مراجع باللغة الأجنبية

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	جدول يبين عينة الدراسة الاستطلاعية.	60
02	جدول يبين نتائج المحور الأول للاستبيان المتعلق بخصائص القارئ (التلميذ).	64
03	جدول يبين نتائج المحور الثاني للاستبيان المتعلق بالخصائص البيداغوجية.	66
04	جدول يبين نتائج المحور الثالث للاستبيان المتعلق بالمحتوى (المضمون).	68
05	جدول يبين نتائج المحور الرابع للاستبيان المتعلق بمدى احترام الكتاب لتوجيهات المنهاج.	70
06	جدول يبين نتائج المحور الخامس للاستبيان المتعلق بمدى مطابقة الكتاب المدرسي لدليل الأستاذ.	71
07	جدول يبين نتائج المحور السادس للاستبيان المتعلق بمدى مراعاة الكتاب للمحيط الاجتماعي للتلميذ.	72
08	جدول يبين نتائج المحور السابع للاستبيان المتعلق بالجانب المادي (الجانب الشكلي للكتاب).	74
09	جدول عام يحوصل نتائج الاستبيان الموجه للأساتذة بعباراته الستة والعشرين (26).	79

المقدمة

مقدمة:

بالتربية والتعليم ترقى الأمم وتحقق مآربها وبها تساير مختلف التطورات العلمية و التكنولوجية المعاصرة . ومما لا شك فيه، لا يمكن الوصول إلى أدنى درجات هذا الرقي بمعزل عن الدراسات و البحوث العلمية الدائمة وخاصة تحليلية التقويمية منها في مختلف مناحي الحياة، وخاصة إذا تعلق الأمر بالعملية التعليمية التعلمية، حيث يعرف التقويم " بأنه العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة و الضعف في التدريس، بقصد تحسين العملية التعليم و التعلم وتطويرها."

وعلى هذا الأساس يجب الاستفادة قدر المستطاع من العملية التراكمية للعلوم و توظيفها بعد التشخيص و التمحيص و النظرة العلمية المتأنية.

والمتأمل لنظامنا التربوي الجزائري يمكنه ملاحظة أن هذا الأخير عرف إصلاحات تربوية عديدة في مختلف جوانبه سعيا نحو الجودة والوصل إلى الأهداف والكفاءات المنشودة كانت بدايتها بالتشريع الجزائري الأول الذي تبنى المدرسة الأساسية المتمثل في أمرية 76 [1]بعد أن كان متبنى نظام تربوي موروث عن المستعمر بمناهجه و كتبه يخدم المستعمر و طموحاته.

وبناء على ما تقدم زاد الباحث تحفيزا بعد الشعور بأهمية المشكلة للتطرق إلى تقويم الكتاب المدرسي الجزائري المتبنى بعد الإصلاحات التربوية الأخيرة التي تم بمقتضاها تبني الكتاب المدرسي الجديد "استكشاف اللغة العربية" الموجه لتلاميذ السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط المبني على المقاربة بالكفاءات بدلا من سابقه الذي كان يعتمد المقاربة بالأهداف. فقام بتقويمه للوقوف على جوانب القوة فيه لتعزيزها، ونقاط الضعف منه لتفاديها أثناء أي تأليف جديد حتى يمكنه أن يساهم مساهمة فعالة في العملية التعليمية التعلمية، التي لم تعد في الأنظمة التربوية المعاصرة أحادية الجانب حيث يشترك فيها كلا من التلميذ والمعلم بواسطة الكتاب المدرسي وهذا ما يؤكده عبد الرحمان حامل في قوله " لقد أصبحت عملية التدريس

[1] الأمر 76/35 المتعلق بقطاع التربية، الجريدة الرسمية عدد 33 الصادر في 1976/04/23

في الوقت الحاضر عملية تفاعلية بين طرفين ولم تعد أحادية الجانب تعتمد فقط على الدور الذي يقوم به المعلم".[1] ومهما جاءت من أقاويل حول الكتاب المدرسي ونوعيته في الجزائر إلا انه لعب دورا لا يستهان به في تكوين الأجيال منذ بداية الاستقلال، إلا أن هذا الأخير لم يحظ بدراسات تقويمية أكاديمية تثبت نجاعته من عدمها، وبالتالي فاختياري لهذه الدراسة الوصفية التحليلية التقويمية للكتاب محل الدراسة أملتها ضرورة محاولة الحكم على هذا الكتاب في طبعته الصادرة في السنة الثانية من بداية الإصلاحات التي مست النظام التربوي أي طبعة 2004 / 2005 . فبعد الشعور بالمشكلة وخطورتها واقتناع الباحث بأهمية هذا النوع من الدراسات و حسب ما تمليه خطوات البحث العلمي ارتأى تجسيدها على ارض الواقع بإتباع الخطة التي يفترض أن تجيب على المشكلة المطروحة والمشتملة على قسمين أساسين، خصص الأول منها إلى الجانب النظري والثاني إلى الجانب الميداني التطبيقي. وعلى هذا الأساس احتوى الجانب النظري على مقدمة وأربعة فصول متمثلة في الأتي:

الفصل الأول: يتناول مشكلة الدراسة.

الفصل الثاني: يتناول الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: خصص للتقويم التربوي.

الفصل الرابع: جاء بعنوان الكتاب المدرسي.

أما القسم الثاني المخصص للجانب التطبيقي فقد احتوى على ثلاثة فصول وخاتمة:

الفصل الأول من هذا القسم خصص لإجراءات الدراسة الميدانية.

الفصل الثاني خصص لعرض وتحليل نتائج الدراسة.

أما الفصل الثالث منه فقد خصص لاختبار الفرضيات في ضوء النتائج.

وشمل في الأخير خاتمة تلتها المراجع و الاقتراحات التي تقتضيها أصول البحث العلمي الموجهة إلى كل من يعنيه هذا النوع من الدراسات وخاصة العاملين في قطاع التربية والتعليم، كما أرفقت هذه الدراسة بجزء خاص يتضمن الملاحق ذات العلاقة المباشرة بالبحث.

1- جامل، عبد الرحمن عبد السلام: (2002)، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط 3، ص 17.

القسم الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

أولا: مشكلة الدراسة

1. مشكلة الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. حدود الدراسة
6. مبررات اختيار الموضوع
7. تحديد المفاهيم

7 – 1 مفهوم التقويم

7 – 2 التعريف الإجرائي للتقويم

7 – 3 مفهوم الكتاب المدرسي

7 – 4 مفهوم اللغة

7 – 5 مفهوم التعليم المتوسط

7 – 6 مفهوم الكفاءة

1- مشكلة الدراسة: لقد اتضح جليا أن الدول التي تنشد التقدم والرفاه الاقتصادي والاجتماعي أصبحت تعطي منظوماتها التربوية العناية الفائقة، ولم تعد تكتف بالتركيز على الجانب الكمي لها، والتباهي بعدد الكليات والمدارس، بل غدا الجانب النوعي لمختلف مجالاتها شغلها الشاغل، مما أدى بها إلى تحديد العناصر الأساسية فيها وإرفاقها بالتحليل والتقويم الهادف إلى التحسين والتطوير بغية الوصول بها إلى النموذجية أو الاقتراب من الكمال قدر المستطاع، ولعل من بين العناصر الفعالة التي أولتها المنظومة التربوية الجزائرية، على غرار دول العالم اهتماما كبيرا وشملتها الإصلاحات التربوية الأخيرة خاصة، المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي، والمعلم الذي يعد المشرف المباشر على تنفيذ هذه المناهج، بحيث تعد المناهج الدراسية من أبرز الميادين التربوية ومن أهم مكونات النظام التربوي لأي مجتمع بشري[1] وفي نفس السياق الذي يبين ما لهذه الأخيرة من دور في المجال التربوي يقول الزعيمي:" فقد أحدثت وحدات تهم المواد الدراسية وكان هناك تركيز على الشمول و التكامل في محتوى المناهج"[2] ضف إلى هذا ضرورة اتسام المعلم الذي تعهد إليه عملية تنفيذ هذه المناهج وتطبيقها في الميدان بالشخصية الكفأة علميا ومعرفيا وأخلاقيا، لتترك بصماتها على المتعلم، وفي هذا ذهبت رمزية الغريب إلى القول "حقا أن المعلم يعتبر من أهم القوى المؤثرة في عملية التعلم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة[3] ."

وإذا ما تأملنا العملية التعليمية – التعلمية التي توصف بالناجحة لوجدنا أن هذه الأخيرة تستوجب – لا مجال – ضرورة إرفاق العاملين السابقين المنهاج والمدرس بالكتاب المدرسي الجيد، و هذا لا يكون إلا بالدراسات التحليلية التقويمية المستمرة. وعلى هذا الأساس "لقد حظيت عملية تحليل الكتب المدرسية وتقويمها باهتمامات الباحثين وذوي الاختصاص في مناهج وطرق التدريس في العالم "[4]

1 – عليمات عبير راشد (2006): تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية (كتب التربية الاجتماعية، ص 16).
2 – الزعيمي محمد (1995) المجلة العربية للتربية المجلد 15، العدد 1، ص 7.
3 – الغريب رمزية: (1970) التقويم والقياس النفسي والتربوي ص 59.
4 – عليمات عبير راشد: مرجع سابق، ص 17.

ويمكننا القول أن الكتاب المدرسي يعد الدعامة الأساسية للعملية التعليمية – التعلمية– لكونه "ضروري لكل من المعلم والمتعلم، فهو يشكل للمعلم الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يمكن أن يعود إليها"[1]

ولما كانت الدراسة التي نحن بصدد انجازها تدور حول تقويم الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية التي تعد غاية ووسيلة في نفس الوقت وجب علينا السعي قدر الإمكان التعمق فيها والإلمام بمختلف جوانبها علني استطيع إبراز جوانب القوة والضعف في الكتاب محل الدراسة

استكشاف اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في طبعته 2005/2004 المتبني بعد الإصلاحات الأخيرة الخدرية الشاملة وغيرها للنظام التربوي الجزائري والتي من بينها المناهج الدراسية والكتاب المدرسي الهادف إلى تحقيق الكفاءات الأربع المسطر له والمتمثلة في:

1. إجادة الإصغاء
2. إجادة التحدث
3. إجادة القراءة
4. إجادة الكتابة

والإصلاحات التربوية الأخيرة تسعى إلى تحقيق المناهج المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات عكس سابقتها التي كانت قائمة على أساس المقاربة بالأهداف

وتجدر الإشارة هنا إلى انه بالرغم من الصعوبات التي تواجهها العمليات التقويمية إلا أنها تستقطب اهتمام الباحثين في مجال التربية بغية المساهمة في النهوض بالمنظومة التربوية، وقد ارتأى الباحث بعد شعوره بخطورة المشكلة المتمثلة في مدى جودة الكتاب المدرسي المقوم سواء من ناحية الشكل أو المضمون طرح التساؤلات التي تقتضيها طبيعة المشكلة والمتمثلة في الآتي:

1. هل روعيت في تأليف الكتاب محل الدراسة خصائص القارئ؟

1 – أبو حلو، يعقوب: (1986)، دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف: الرابع، الخامس والسادس الابتدائي، ص 128.

2. هل روعيت الخصائص البيداغوجية للتأليف؟
3. هل روعيت في مضمون هذا الكتاب الهيكلة الجيدة والمطابقة للواقع التربوي؟
4. هل روعيت في تأليف الكتاب توجيهات المنهاج الدراسي؟
5. هل أخذت العلاقة بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ بعين الاعتبار؟
6. هل روعي في تأليف الكتاب المدرسي المحيط الاجتماعي؟
7. هل أخذت الخصائص المادية (التجليد، الترقيم، الوزن... الخ) أو ما يعرف بالجانب الشكلي بعين الاعتبار؟

وبناء على التساؤلات الآنفة الذكر المحصورة في سبع محاور، يتناول كل محور منها جانبا معينا من الكتاب، يمكن صياغة الإشكالية التي تطرح نفسها بشكل ملح في الآتي: هل أن الكتاب المتبني بعد الإصلاحات الأخيرة بشكله ومضمونه قادرا على الوصول إلى تحقيق الكفاءات الأساسية السابقة في مجال اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات التي جاءت كبديل عن سابقتها المعتمدة في نظامنا التربوي لفترة غير قصيرة وهي المقاربة بالأهداف.

2. فرضيات الدراسة:

تجدر الإشارة إلى أن الباحث اعتمد على الفرضية الصفرية وفي مثل هذا النوع من الفرضيات، ينفي الباحث وجود الفرق فليس لديه ما يدفعه إلى الاعتراف بوجود هذه الفروق والفرض الصفري أكثر سهولة لأنه أكثر تحديدا وبالتالي يمكن قياسه والتحقق من صدقه[1] وعلى هذا الأساس صيغت فرضيات هذه الدراسة كالآتي:

- **الفرضية العامة:** الكتاب المدرسي للغة العربية لم يصمم بطريقة بيداغوجية ملائمة ، من حيث الشكل والمضمون

الفرضيات الجزئية.

1. **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي لخصائص القارئ (التلميذ).

1 – عبيدات ذوقان وآخرون (1996): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط 5، ص 98.

2. **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي للخصائص البيداغوجية للتأليف.
3. **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي للمحتوى (المضمون).
4. **الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي لتوجيهات المنهاج الدراسي.
5. **الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مراعاة علاقة بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ.
6. **الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي للمحيط الاجتماعي للتلميذ.
7. **الفرضية السابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي للخصائص المادية (أي الجانب الشكلي).

3. أهمية الدراسة:

إن ما يمكن أن نستشفه من الحياة اليومية أن أهمية الشيء مهما كان نوعه وطبيعته تتمثل أساسا فيما يجنيه الفرد والمجتمع منه، والمتأمل في الوسائل التعليمية التي تخدم قطاع التربية والتعليم وعلى رأسها الكتاب المدرسي الذي لقي اهتماما كبيرا من طرف الدول التي تنشد التحسين والتطوير في جميع مجالات الحياة، والتي تعد الجزائر واحدة منها، ظلت ومازالت تولي عناية خاصة للكتاب المدرسي وتنفق أموالا طائلة لجعلها تحقق طموحاتها وأهدافها التربوية والاجتماعية والاقتصادية، وما دام أن هاته الرغبات والأهداف المنشودة لا يمكن الوصول إليها إلا ببذل المجهودات الدائمة والاستمرارية في البحث والتقويم فانه يمكن القول:

1. أن أهمية هذه المساهمة العلمية في البحث محل الدراسة تعد هي نفس الأهمية التي يعطيها الفرد والمجتمع للكتاب المدرسي، وذلك باعتبار أن استقامة المنظومة التربوية لا يمكن أن تكون إلا بالتقويم الشامل لجميع جوانبها وعناصرها، والتركيز على وفرة المعلم الناجح والمنهج القويم والكتاب المدرسي الجيد، وهاته المواصفات

والخصائص لا يمكن أن تجد لها مكانة على ارض الواقع إلا بالدراسة والتحسين والتقويم.

2. كما تبرز أهمية هذا البحث في كونه من البحوث التي تدخل في إطار الإصلاحات الشاملة، التي مست النظام التربوي، الهادفة إلى تحقيق الكفاءات في مختلف العلوم العلمية والتكنولوجية والأدبية.

3. إن الكتاب الذي يسعى الباحث إلى تقويمه ينصب على مادة تعد من أهم المواد التي يجب إتقانها باعتبارها مفتاحا للولوج في العلوم الأخرى ألا وهي اللغة العربية التي يجب على الطفل إتقانها، قبل أية لغة أجنبية أخرى.

4. إن هذه الدراسة ستساهم ولو بجزء قليل في جعل التلميذ يحقق الكفاءات المطلوبة عن طريق الكتاب المدرسي الجيد، الذي تصبو الدراسة إلى الوصول إليه وذلك ما يسمح –لا محالة– بإتقان اللغة العربية في هاته المرحلة المدروسة – مرحلة التعليم المتوسط– مشافهة وتحريرا لتكون الانطلاقة مبنية على أساس متين إذا ما خلا الكتاب من النقائص شكلا ومضمونا.

4. أهداف الدراسة:

يجدر الذكر قبل التعمق في هاته المساهمة العلمية أن نحدد الأهداف الأساسية التي نأمل تحقيقها في هاته الدراسة والتي يمكنني حصرها في الهدفين الرئيسين الآتيين:

1. الأول منهما يمكن القول انه هدف نظري علمي محض بحيث أن هذا النوع من البحوث سيضيف لبنة إلى البحوث السابقة في هذا الميدان وإثراء الدراسات الأكاديمية النافعة كما يعمل على تشجيع المشتغلين بمراكز البحوث التربوية على التقويم المستمر للوسائل التعليمية للوصول بها إلى أرقى المستويات حتى تضمن تحقيق الأهداف والكفاءات المرغوبة.

2. والهدف الثاني منهما فيتجلّى في الجانب العملي التطبيقي المتمثل في محاولة معرفة قيمة هذا الكتاب الجديد المتبني بعد عملية الإصلاح التي مست قطاع التربية

والذي ارتأى الباحث تقويمه في إطار استبيان اعد وفق سبعة (7) أبعاد للتقويم اعتمادا على المعايير العلمية لهذه الأداة وصدق المحكمين التي يراها الباحث من الأدوات الفعالة التي تعتبر ملمة بمواصفات الكتاب المدرسي الجيد لما اشتملت عليه من أبعاد بيداغوجية واجتماعية ومادية.

5. حدود الدراسة:

بالرغم من أن البحوث في حقل التربية والتعليم لا تحصى ولا تعد وذلك لاتّساع مجالها وحرص العاملين بهذا القطاع على تعميم عملية التقويم على جميع العناصر التي تخدم العملية التعليمية التعلمية إلا أن الباحث يرى أننا مازلنا في حاجة إلى دراسات من هذا النوع وذلك إثراء لما قدم، ونظرا لاتساع هذا المجال العلمي المعرفي ارتأى الباحث أن يحدد الدائرة التي يود العمل فيها وذلك تفاديا لأي لبس أو غموض، وعليه فقد كانت حدود الدراسة مقتصرة على:

- الدراسة التقويمية في ضوء الاستبيان
- الاقتصار على دراسة كتاب مدرسي معين بذاته والمتمثل في كناب اللغة العربية في طبعته الثانية(2004 – 2005) الموجه لتلاميذ السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط، المعتمد من وزارة التربية الوطنية بعد الإصلاحات الأخيرة للنظام التربوي الجزائري التي انطلقت خلال الموسم الدراسي (2004/2003)[1]

وقد تم تفادي الطبعة الأولى 2004/2003 لإعطاء مهلة كافية على استعمال هذا الكتاب الجديد، استغرقت سنة دراسية كاملة لمتابعة كيفية التعامل معه، المعوض لكتاب التعليم الأساسي وانتظار التنقيحات والتعديلات التي تمس الطبعة الثانية، على ضوء ملاحظات بعض الأساتذة المختصين في الجانب النفسي والتربوي، وكانت بداية استعماله هي السنة الدراسية 2004/2003 الذي يمثل المنهاج الدراسي الرسمي، بعد التخلي عن العمل بكتاب التعليم الأساسي.

1– المنشور الإطار رقم 489/و. ت/أ.ع، المؤرخ في 03 ماي 2003 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2004/2003)، الملحق رقم 07 (جزء الملاحق).

6. مبررات اختيار الموضوع:

لا ريب في أن لكل باحث أسباب ومبررات تدعوه وتحفزه على اختيار موضوع دراسي معين بعد الشعور بمشكلة البحث وخطورتها، والموضوع الذي بين أيدينا شغل اهتمام الباحث منذ زمن بعيد نسبيا فقد قفز من مجرد كونه فكرة إلى مجال التجسيد وذلك يعود بصفة أساسية إلى جملة الأسباب التالية:

1. ملاحظة عدم إتقان اللغة العربية وخاصة في الجانب التحريري – الكتابي – منها لدى فئة عريضة من أفراد المجتمع التي شملت حتى شريحة المستوى الجامعي، وذلك بحكم أن الباحث اشتغل بالتدريب لمدة طويلة نسبيا، تفوق الخمسة عشر سنة، وهو الأمر الذي مكنه من اكتشاف الأخطاء النحوية واللغوية المتكررة التي تحتم علينا دق ناقوس لخطر، خدمة للدارسين بوجه خاص وأفراد المجتمع عموما، وهذا لن يتأنى إلا من خلال دراسة الوسيلة المعدة لهذا الغرض المتمثلة في الكتاب المدرسي وأخذها بالتقويم والتأمل الدائم بغية الوصول بها إلى الصورة القريبة إلى الكمال حتى تؤدي الوظيفة المنوطة بها على أحسن حال، إذا ما أعطيناها نصيبها من التطوير والعناية والتحسين.

2. إن إيمان الباحث بكون أن اللغة هي مفتاح العلوم المختلفة، وكلما تمكن الفرد من التحكم في قواعدها وأساليبها كان اقدر على الاستفادة منها وتوظيفها في مختلف العلوم المكتوبة بها، وكلما كانت اللغة سليمة وخالية من الأخطاء حفزت القارئ على التشبث بها والتشوق إليها.

3. فيما يخص اهتمامي بالتقويم فالأمر يعود بالدرجة الأولى إلى أن هاته العملية تلعب دورا حساسا في محاولة التحسين في مختلف مناحي الحياة، والمجال التربوي أجدر بهذه الدراسات لكون الجودة فيه هدف أساسي منشود لكل انطلاقة أساسية لأية نهضة وازدهار اجتماعي واقتصادي.

4. أما اختياري للكتاب المدرسي فقد جاء إيمانا مني بأنه الوسيلة التربوية الأكثر حساسية ونجاعة لتبليغ المعلومات والمعارف بمختلف أنواعها، وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالمناهج الدراسية الرسمية بحيث يعد السفير الوفي للمنهج، ولكونه كان

ومازال يلعب الدور الأساسي في هذا الشأن لجملة الخصائص الذي ينفرد بها عن غيره من الوسائل الأخرى التي تعد أكثر تطورا، هذا من جهة ومن جهة أخرى فان البحث في الكتاب المدرسي يمليه علينا افتقار مكتباتنا إلى الدراسات الأكاديمية حوله، وخاصة على مستوى مرحلة ما بعد التدرج.

5. أما اختياري لمرحلة التعليم المتوسط من نظامنا التربوي والسنة الأولى منه بالذات ليعزى إلى: كون هاته المرحلة توافق مرحلة بداية البلوغ والمراهقة التي تعتبر مرحلة نمو شامل يبلغ فيه الطفل درجة من النمو العقلي واللغوي تسمح له بالميل إلى المطالعة وتصفح الكتب.

7.تحديد المفاهيم:

تمهـــيد:

انطلاقا من أن أي بحث قد يحتوي على مصطلحات ومفاهيم يعتريها أحيانا نوع من اللبس أو الإبهام والغموض يجعل القارئ للبحث أو المطلع عليه، يتيه في التفتيش عن مدلولاتها ومعانيها، وفي هذا، لا شك مضيعة للوقت وتبديدا للجهد ومدعاة للتأويلات التي تكون في أغلب الأحيان خاطئة، وغير قادرة على الوصول إلى المقصود، وعلى هذا الأساس ارتأى الباحث ضرورة تحديد أهم المصطلحات والمفاهيم الواردة في هذه الدراسة المتمثلة أساسا في الآتي:

1.7 التقويم

2.7 التعريف الإجرائي للتقويم

3.7 الكتاب المدرسي

4.7 مفهوم اللغة

5.7 مفهوم التعليم المتوسط

6.7 مفهوم الكفاءة

1.7 مفهوم التقويم:

أ/ التعريف اللغوي: كلمة تقويم لغة كما ورد في منجد اللغة الأعلام مشتقة من الفعل قوَّم، يقوم تقويما ويقال قوَّم الشيء بمعنى عدَّله[1] وحسب ما جاء في القاموس المحيط فإن "التقويم" يعود مصدره للفعل قوَّم، يقوم تقويما، ومنه يقوَّم الشيء أي أزال اعوجاجه وقوَّم المتاع أي جعل له قيمة معلومة، وقوَّمته يعني عدَّلته أما ما ورد في لسان العرب لأبي منظور فانه يصب هو الزاخر في نفس السياق حيث يقال أقمت الشيء وقوَّمته فقام بمعنى استقام، والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة استقمت المتاع أي قوَّمته، كما يشير إلى قيمة الشيء، أي حدَّد له قيمة، وقوَّم داره بمعنى أزال اعوجاجها والملاحظ أن هناك من يستخدم كلمة تقييم كمرادف لـــ التقويم إلا أن هناك من الباحثين من يفضل التمييز بينهما حيث يمكن القول أن " التقويم" يعتبر اشمل

واعم من التقييم لاسيما أن هذه العملية شاملة بكل معنى الكلمة والتقييم نعني به تقدير قيمة الشيء، حيث نعتمد في ذلك على مدى قدرة ومنفعة الشيء"[2]

ب/ أما اصطلاحا: فقد اخذ هذا المفهوم عدة تعاريف لبعض العلماء والباحثين سترد قي الفصل الثالث لهذه الدراسة المخصص للتقويم التربوي إلا انه يمكن الإشارة إلى أن التقويم يعني إصدار حكم واضح حول ظاهرة محددة.[3].

كما جاء في معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس:

"التقويم هو إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما أو بمعنى آخر هي العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات[4] "

وتجدر الإشارة هنا إلى أن كل التعاريف المقدمة تقر دائما الأسس الستة.

بان التقويم مشتق من الفعل قوَّم وليس قيَّم، وعليه يمكن القول إن مصطلح التقويم اصح لغة من مصطلح تقييم، و رغم أن كل منهما يقصد به بيان قيمة الشيء إلا

1 – ابن منظور: لسان العرب، الجزء 12، ص 498 – 500.

2 – عبد الهادي نبيل (1999): القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1، ص 26.

3 – عبد الهادي نبيل: نفس المرجع.

4 – اللقاني أحمد حسين (1999) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس،

أنهما ليسا مرادفان كما يعتقد البعض أو يستخدمها "كأنهما يشيران إلى نفس المعنى، في حين يذهب البعض الآخر إلى القول بان التقويم يقصد به ما يعقب التقييم من تصويب للأوضاع"[1].

7-2 التعريف الإجرائي:

بعد الاطلاع على مجموعة التعاريف التي تطرق إليها الباحث حول التقويم التربوي وبعد الدراسة المتأنية لها ارتأى تبني التعريف الإجرائي التالي:

التقويم هو عبارة عن عملية جمع البيانات عن الشيء أو الظاهرة المقومة والقيام بتحليل دقيق لها باستخدام الأدوات والوسائل العلمية، والوصول في نهاية المطاف إلى إصدار حكم أو قرار، عن جودة ما نقوم بتقويمه والوقوف على جوانب القوة والضعف فيه، بغية الحكم على صلاحيته من عدمها، وبالتالي مدى إمكانيته من تحقيق الكفاءات المسطرة وخاصة فيما يتعلق بالوسيلة المقومة المتمثلة في الكتاب المدرسي.

7-3 مفهوم الكتاب المدرسي:

في البداية أشير إلى أن الكتاب المدرسي هو نوع من أنواع الكتب العديدة وعليه يحبذ التطرق إلى المعنى اللغوي والاصطلاحي له

ا/ الكتاب لغة: كما ورد في "المنجد في اللغة والأعلام في طبعته الواحدة والثلاثين إن الكتاب مشتق من كتب، يكتب، وكتابا وكِتبة وجمع كتاب كتب وكتب وهو ما يكتب فيه وسمي بذلك لجمعه أبوابه وفصوله ومسائله[2]

أما ما ورد في المعجم العربي الأساسي فمفاده إن مصطلح "كتاب" اشتق من كتب، يكتب، كتاب [3]

1 – عريفج سامي سلطي(2000): مقدمة في علم النفس التربوي، ص 213.

1– المنجد في اللغة والأعلام(1991): ط 31، ص 671.

2– المنجد العربي الأساسي (1990) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ص 127.

ب/ أما اصطلاحا: فالكتاب هو مجموعة من الورق المطبوع عليه متضمنة للحروف والأشكال المنظمة في شكل محتوى متناسق و مضبوط الأجزاء[1]

و الكتاب المدرسي هو كتاب منهجي أو كتاب مقرر أو هو وثيقة تربوية مكتوبة يستخدمها المعلم والتلميذ في التعليم لتحصيل الأهداف المنهجية المطلوبة وبالتالي فهو عبارة عن سفير للمنهج متبنى من الجهات الرسمية.

7-4 مفهوم اللغة:

أ/ التعريف اللغوي: قد ورد في المنجد في اللغة والأعلام أن كلمة "اللغة مشتقة من لغى وتجمع على لغى ولغات ولغون وربما كانت لفظة لغة مأخوذة من لفظة لوغوس اليونانية ومعناها كلمة"[2].

ب/ التعريف الاصطلاحي للغة: ونجده في معجم العلامة الشريف الجرجاني الذي يقول إن اللغة هي ما يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[3].

ج/ اللغة العربية: وهي تعد من أوسع اللغات وأكثرها انتشار وهي اللغة التي وجه الله بها خطابه لأهل الأرض[4]

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره حول التعريف الاصطلاحي للغة يمكننا أن ندعم ما قلناه بما ورد في المنجد في اللغة والأعلام الذي مفاده أن اللغة هي الكلام المصطلح عليه بين قوم.

7-5 مفهوم التعليم المتوسط:

عبارة عن مرحلة من مراحل النظام التربوي الجزائري مدتها أربع سنوات تتوسط مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي تنهى بشهادة أهلية التعليم المتوسط(*BEM*) اعتمدت غداة الاستقلال، قبل تبني التعليم الأساسي ثم أعيد

3 – المعجم العربي الأساسي: مرجع سابق، 1027.

2 – المنجد في اللغة والأعلام(1991): ط 31 ص 726 .

3- العلامة على بن محمد السيد الشريف الجرجاني:(1991) ، كتاب التعريفات، معجم فلسفي منطقي صوفي فقهي لغوي نحوي ص 219

4- الهاشمي حامد توفيق: (1991)، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، ط 6، ص 6 .

اعتمادها بعد الإصلاحات الأخيرة الشاملة للمنظومة التربوية خلال السنة الدراسية 2004/2003

7-6 مفهوم الكفاءة

تعريف موهوب حروش: "الكفاءة هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية ،الوجدانية ومن المهارات النفسية الحس حرية التي تمكن من ممارسة دور وظيفة نشاط مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه[1]

1- شنيني يوسف الأمين وآخرون: (1982)، الكتاب المدرسي والنظام المدرسي، ص 63.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد

1. الدراسة الأولى: دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج(1981)
2. الدراسة الثانية: دراسة سراج محمود وزان (1982)
3. الدراسة الثالثة: دراسة عبد المجيد سليمان حمروش (1983)
4. الدراسة الرابعة: دراسة عبد الله قلي (1993)
5. الدراسة الخامسة: دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة (1999)
6. الدراسة السادسة: دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية لوزارة التربية الوطنية (1999)
7. الدراسة السابعة: دراسة محمد الساسي الشايب (99/98)
8. الدراسة الثامنة: دراسة وهيبة بن عليا (2002)

الدراسات السابقة:

تمهيد:

نظرا لأهمية الدراسات السابقة ومكانتها في تطور البحوث العلمية والأكاديمية منها وعلاقتها بالموضوع قيد الدراسة، وما يمكنها أن تسهم به في إثراء هذه الأخيرة، ارتأى الباحث ضرورة الوقوف على بعضها لما يمكن أن يكون لها من فضل في انجاز هاته المذكرة بشكلها القويم.

وقد تبين لي انه من أهمية بما كان أن اعرضها وفق تسلسلها الزمني، مقسما لها إلى نوعين:

يضم النوع الأول منها مجموعة الدراسات الغربية والثاني يخصص للدراسات العربية عموما والجزائرية على وجه الخصوص وبعد استحالة الحصول على دراسة كاملة من النوع الأول -* الغربية- لأسباب موضوعية اكتفى الباحث بمجموعة من الدراسات المنطوية تحت النوع الثاني، التي آمل أن تفيد أيما إفادة وتسهم في إثراء المواضيع التي تدور حول التقويم عموما والكتاب المدرسي خصوصا في الوطن العربي.

الدراسة الأولى: دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (1981)[1]

حول تقويم البرامج التربوية

<u>حدود الدراسة وإجراءاتها</u>:

شملت هذه الدراسة العينات الأساسية التالية:

1 عينة الدراسة التقويمية: وتضم ثلاث وثلاثين (33) دراسة موزعة على إحدى عشر مجال:

1. المناهج وطرق التدريس
2. الكتب المدرسية وأدلة المعلمين
3. نظم الامتحانات والاختبارات المدرسية

1- الصانع محمد عبد الله وآخرون: (1981)، تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، ص. ص 108، 143

4. الوسائل التعليمية
5. البرامج التليفزيونية التعليمية
6. النشاط المدرسي
7. اتجاهات والسلوك التعليمي
8. عمل المعلم
9. الدورات التدريبية
10. التعليم الثانوي كمرحلة تعليمية
11. رياض الأطفال

2/ عينة الأقطار العربية: وتضم هذه العينة

الأقطار: البحرين – الكويت – العراق– المملكة العربية السعودية – سوريا

3/ عينة المصادر: شملت هذه العينة اكبر عدد من المصادر والمراجع ذات العلاقة بالتقويم التربوي التي تم الحصول عليها من مختلف الدول العربية والدولية

و بالنسبة لإجراءات هذه الدراسات فقد شملت هذه الأخيرة شقا نظريا وآخر ميدانيا حيث تم في الأول منهما التعرف للتطور التاريخي لمفهوم التقويم واتجاهاته قديما وحديثا وتبيان أسسه ووظائفه وأنواعه وعلاقاته بالقياس.

الهدف من الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة

1 محاولة التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة للتقويم التربوي.

2 التعرف على واقع التقويم عموما وتقويم البرامج التربوية في البلدان العربية والأساليب المستخدمة فيها

3 محاولة التوصل إلى نموذج عام لتقويم البرامج التربوية في البلدان العربية يمكن أن تتخذه أقطار الوطن العربي دليلا للمحاولات التقويمية

أدواتها: اعتمد فريق البحث لهذه الدراسة في جمع المعلومات والبيانات ما يلي:

ا/ استمارة جمع المعلومات من البلدان العربية

ب/ استمارة تحليل الدراسات التقويمية في البلدان العربية

ج/ المراسلات والاتصالات العربية والدولية

نتائج الدراسة:

استطاع فريق البحث القائم بهذه الدراسة التوصل إلى النتائج التالية:

1 تزايد دور البحوث التربوية والتقويمية في تطوير العمل التربوي العربي

2 عدم الاهتمام بالتقويم في الوطن العربي

3 افتقار الوطن العربي إلى الأساليب والمعايير العلمية التي يجري في ضوئها التقويم

4 إن مجال المناهج والكتاب المدرسي وطرق التدريس قد نال النصيب الأكبر من المحاولات التقويمية الجارية في الوطن العربي.

5 محدودية الأدوات المستخدمة في التقويم التربوي، مما استوجب إجراء المزيد من الدراسات والبحوث الهادفة إلى الأدوات اللازمة للتقويم ووضع معايير يجري في ضوئها التقويم التربوي لمجالات معينة.

6 التوصية بإعطاء البحوث التقويمية أهمية خاصة في الخطط بحوث مراكز البحث التربوي في الوطن العربي.

مناقشة الدراسة والتعليق عليها:

يمكنني القول أن هذه الدراسة تتمثل أهميتها في كونها:

تطرقت إلى عدة مجالات من دراسة موسعة حيث بلغ عدد مجالاتها التربوية التي شملتها إحدى عشر مجالا تربويا يأتي على رأسها المناهج والكتب المدرسية

جاءت هذه الدراسة شاملة لمجموعة معتبرة من الدول العربية مما سمح بتوسيع عيناتها.

إعداد هذه الدراسة من طرف نخبة من المختصين في مجال التربية

اعتماد الدراسة في جانبها النظري على عدد كبير من المصادر والمراجع العربية والأجنبية.

كان هذا في الدراسة واضحا ومحدد تحديدا دقيقا، مما جعلها تحظى باهتمام الباحثين في الأقطار العربية ما أضفى على هذه الدراسة قيمة علمية وتربوية كونها توصلت إلى نتائج هامة خرجت بمقترحات تركز وتشجع على المزيد من الدراسات التقويمية التحليلية في الوطن العربي.

هذا، إلا انه بالرغم من أهمية هذه الدراسة، يؤاخذ عليها أنها اقتصرت على دول الخليج العربي وحبذا لو شملت أقطار عربية أخرى من المغرب العربي.ثم إن هذه الدراسة لم تستخدم شبكة تقويم عالمية تدعم بها الأدوات المستعملة لتزيد نتائجها دقة وموضوعية.

الدراسة الثانية:دراسة سراج محمد وزان (1982)[1]

حول تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

هدف الدراسة:

استهدف الباحث من دراسته هذه التعرف على الكيفية التي تتم بواسطتها عملية تقويم مناهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط، بغية الوصول بها إلى أفضل صورة تسمح لها تحقيق الأهداف التربوية ضف إلى هذا محاولة معرفة المعايير التي يمكن اعتمادها لتقويم المناهج من اجل تطويرها وقد ركز الباحث قي هذه الدراسة على:

- تحليل المنهج المقرر للتربية الإسلامية من حيث أهدافها ومحتواها وطرائق التدريس والوسائل التعلمية في ضوء المعيار المقترح.
- محاولة الوقوف على جوانب القوة والضعف في هذه المناهج.

حدود الدراسة وإجراءاتها:

اتبع الباحث في دراسته التي اتخذت مناهج التربية الإسلامية حدودا لها، المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبيان الموجه للمدرسين والذي شمل

1 سراج محمد الوزان: (1982)، تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه

جميع عناصر المنهج أداة رئيسية له إضافة إلى معيار صممه لهذا الغرض لمعرفة مدى مراعاة عناصر منهج التربية الإسلامية للأسس الصحيحة في بنائها

النتائج المتوصل إليها، توصل الباحث في دراسته هذه إلى:

عدم توافر شروط بناء الأهداف وصياغتها السلوكية

أن المنهج المقرر للتربية الإسلامية ركز في أهدافه على التذكر والفهم واغفل المستويات الأخرى

عدم إعطاء خصائص نمو التلميذ من حيث الميول وطبيعة المجتمع السعودي أهمية كبيرة في هذا المنهاج الاعتماد على الطريقة الإلقائية لتدريس هذه المادة دون إعارة الانتباه للطرائق الأخرى مع عدم التنوع للوسائل التعليمية

مناقشة الدراسة والتعليق عليها:

إذا ما تأملنا هذه الدراسة الأكاديمية يمكن أن نلاحظ ما يلي:

أن البحث جاء شاملا لجميع عناصر المنهج مع التقيد بحدود الموضوع مع اقتراحه لمعيار يعد ملائما للدراسات التقويمية الخاصة بمناهج التربية الإسلامية

اعتماد الاستبيان كأداة أساسية لهذا البحث يعد شيئا في غاية الأهمية لما يمكن أن يقدمه من بيانات حول أراء.حول هذا المنهج وأهدافه مما يسمح بتقويمه وتساق نقاطه الايجابية والسلبية.

ومما يؤاخذ على هذه الدراسة، هو أن الباحث لم يشرك التلاميذ في هذه العملية التعلمية المتعلقة بمنهج موجه إليهم، خاصة وان هاته المرحلة مرحلة التعليم المتوسط- كافية من حيث النضج العلمي والمعرفي والعقلي للإجابة على الاستبيان الذي يوجه إليهم في هذا الشأن، ثم أن هذا البحث يغيب فيه الإطار النظري الذي يعتبر أساسيا لتوجيه البحوث العلمية.

ويمكن القول أن هذه الدراسة أفادت لا محال البحث الحالي فيما يخص المنهج المتبع وتصميم فقرات الاستبيان الموجه للأساتذة.

الدراسة الثالثة: دراسة عبد المجيد سليمان حمروش (1983)[1]

- حول: تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام.

هدف من الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة تقويم محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية.

إجراءاتها:

تبنى الباحث في دراسة هذا المنهج الوصف التحليلي، مصمما معيارا مقننا لتحليل مضمون المنهج وتقويمه.

- النتائج المتوصل إليها: استطاع الباحث التوصل إلى أن المنهج قد حقق أهم مبادئ تنظيم المحتوى، والى اعتبار التربية الإسلامية اقدر المواد الدراسية على تنشئة الفرد تنشئة سليمة أما بالنسبة لجوانب ضعف المنهج فقد حصرت في نظر الباحث:

- إن المنهج جاء خاليا من الإشارة إلى أهداف تدريس المادة المقررة، وعدم اهتمام بالتوجيه نحو بعض النشاطات

- عدم تناسب الأسئلة مع موضوعات المقرر وتقصير المحتوى في تعريف التلاميذ ببعض المظاهر والبدع الاعتقادية التي تخل بالعقيدة والتوحيد

- إغفال توجيه النشء نحو قيمة العمل والتعاون وأهميته في استثمار الوقت والجهد

- خلو المنهج من الإشارة إلى فضل تلاوة القران وآداب الاستماع، وحق قدر من النصوص.

1 عبد المجيد سليمان حمروش: (1983)، تقويم المنهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام

مناقشة الدراسة والتعليق عليها:

إن هذه الدراسة تعتبر نتائجها في غاية من الأهمية وذلك بإضافتها الجديد إلى واقع محتوى هذا المنهج بالوقوف على نقاط القوة والضعف فيه، لكن بالرغم من هذا فانه حصر دراسته في المحتوى دون التطرق إلى مستوياته كنظام للمعرفة والمهارات والقدرات التي جاء بها بعض المختصين في تقويم المناهج كارتباط المحتوى بالأهداف والواقع الثقافي والاجتماعي للتلميذ، ضف إلى هذا عدم تبني إطارا نظريا للدراسة يساعد الباحث على الوصول إلى تحقيق أهدافه

الدراسة الرابعة: دراسة عبد الله قلي (1993)[1]

حول تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية للطور الثالث من التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم.

حدود الدراسة وإجراءاتها:

هذا البحث انحصر في أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور الثالث من التعليم الأساسي محاولا تبيان مستوى وعيه الأداء المتحقق في ضوء تصنيف بلوم *BLOOM*

وقد شملت العينة التي اختارها الباحث ثلاث مدارس أساسية للطور الثالث (متوسطات) متواجدة بمدينة تامنغيت بالجنوب الجزائري (تامنراست) بجملة من الاعتبارات تخص الباحث، وكان حجم العينة يقدر بـــ 447 تلميذ وتلميذة موزعة على المتوسطات الثلاث

هدفها:

استهدفت هذه الدراسة تقويم منهاج محدد واحد بغية الوصول إلى المستوى الذي حققناه من أهداف لمنهاج هذه المادة الأساسية مادة التربية الإسلامية لهذا

1- عبد الله قلي: (1993)، تقويم و أهداف منهاج التربية الإسلامية للطور الثالث من التعليم الأساسي في ضوء مصنف بلوم، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر

الطور ومعرفة واقع الأهداف المحققة من المعايير النموذجية (تصنيف بلوم) وهذا لمحاولة تحديد الفجوة بين الممارسة التربوية كواقع وما كنا نود تحقيقه.

أدواتها: اعتمد الباحث في دراسته هذه على استخدام ثلاث تقنيات علمية هامة متمثلة في الأتي:

1. استبيان موجه إلى فئة المدرسين بهذه المرحلة التعليمية (الطور الثالث أساسي) لاعتبار أن تحقيق أهداف المنهاج يرتكز على كفاء المعلم بالدرجة الأولى.

2. بطاقة ملاحظة خاصة بالأستاذ في نفس الطور لتحديد العلاقة بين المدرس والأهداف المسطرة للمنهاج.

3. الاختبار المعرفي، الذي ذهب الباحث إلى السعي من ورائه إلى محاولة التحقق من مدى وصول المنهاج المدرسي لتحقيق أهدافه وفق المستويات المعرفية كتصنيف بلوم

نتائج الدراسة:

يمكن حصر النتائج المتوصل إليها من هذه الدراسة في النقاط التالية:

1. ضعف أو غياب المدرسين ذو الكفاءات العالية لتدريس هاته المادة – التربية الإسلامية – ونقص المهارات التدريسية لديهم وافتقارهم لفنيات التدريس بواسطة الأهداف، مما أدى إلى التأثير السلبي في تحقيق أهدافها المرجوة

2. عدم اكتراث المدرسين للأهداف التربوية بمحاولاتهم الواسعة، سواء تعلق الأمر بالجانب التخطيطي أو التنفيذي، وهذا ما نجم عنه الاكتفاء ببعض الجوانب والمستويات من التصنيف دون الأخرى مما انعكس سلبا على قدرات ومهارات التلاميذ

3. الوقوف على أن طريقة التدريس لهذه المادة لا تتسم بالفعالية مع الإجحاف في الحجم الساعي المخصص لهذه المادة وغياب الوسائل والإمكانيات الضرورية لتحقيق الأهداف

4. عدم قناعة مدرسي هذه المادة بمتطلبات التدريسية بواسطة الأهداف وعدم التوافق بين الممارسة الفعلية والأهداف التي يطمحون إلى تحقيقها

5. تحقيق أهداف منهاج التربية الإسلامية لدى تلاميذ هذه المرحلة على المستويات الدنيا للتصنيف (تصنيف بلوم) التذكر، الفهم، التطبيق مع عدم تحقيقها في المستويات العليا، التحليلي، التركيب، التقويم.

مناقشة الدراسة والتعليق عليها:

بعد القراءة المتأنية لهذه الدراسة التحليلية التقويمية يمكن ملاحظة النقاط الايجابية والسلبية التالية:

- الدراسة لم تخرج عن الموضوع المحدد لها بل جاء محددا ودقيقا مما جعلها تصل إلى نتائج محددة وواضحة
- حصر الإطار النظري في تصنيف بلوم للأهداف التربوية جعل البحث واضح المعالم
- احترام هذه الدراسة للشروط العلمية والمنهجية الواجبة الإتباع فيما يتعلق بالجانب التطبيقي والإجرائي
- اعتماد هذه الدراسة على جملة من الأدوات العلمية كالاستبيان والملاحظة والاختبار المعرفي، مما يضفي عليها المزيد من الدقة والموضوعية اللازمة للبحث العلمي التي تمكن من تحقيق المبتغى
- وبالرغم من هذه المزايا التي اتسمت بها هذه الدراسة إلا أنهما يؤاخذ عليها أنها:
- ركزت على تقويم منهاج دراسي واحد، مما يستوجب تخصيص دراسة لكل منهاج، ولا يمكن تعميم نتائجها
- عدم إشارة الدراسة إلى العلاقة بين منهاج هذه المادة والكتاب المدرسي الخاص بها حيث أن الأخير يعتبر لجانب التطبيقي للمنهاج وبالرغم من هذه المأخذ والانتقادات الموجهة للدراسة إلا أنها تخدم البحث الحالي الذي أود القيام به والمتعلق بتقويم كناب اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى متوسط وخاصة فيما يتعلق بالجانب الميداني منه كاستخدام الاستبيان وتحليل النتائج وتفسيرها.

➢ كما تشترك الدراستين (السابقة والحالية) في التقائهما في عنصر التقويم التربوي بالرغم من اختلافهما في المجال المقوم، حيث مست دراسة الباحث المنهاج بينهما ركزت دراستي على الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية هامة منذ أقدم العصور، دون أن أنسى الإشارة إلى إن الدراستين تلقيان في المنهج المتبع – المنهج الوصفي التحليلي–الذي يعد من أهم الأساليب المعتمدة في هذا النوع من البحوث.

الدراسة الخامسة: دراسة بوكرمة فاطمة الزهراء(1999)[1]

حول علاقة محتوى الكتاب المدرسي بأهداف تدريس العلوم الطبيعية

حدود الدراسة وإجراءاتها:

تنحصر هذه الدراسة حول الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية والأهداف المسطرة له في ضوء المنهاج المقرر، وقد عالجت الباحثة الموضوع باعتماد منهج تحليل المضمون والمعالجة الإحصائية لتصل إلى التحقق من الفرضيات المطروحة وكانت أدوات البحث لهذه الدراسة متمثلة في استبيانين A B حيث كان الأول منهما موجه لفئة الأساتذة والمفتشين والثاني منهما B للتلاميذ

هدفها:

استهدفت هذه الدراسة محاولة إبراز علاقة الأهداف التربوية الواردة في المنهاج ومطابقتها مع محتوى الكتاب المدرسي

إظهار مدى مساهمة المحتوى العلمي للكتاب المدرسي في تنمية التفكير العلمي والإبداعي لدى المتعلم

إظهار مكانة الكتاب الجزائري بالنسبة للكتب الأخرى

حصر نقاط الضعف والقوة فيما يخص إبراز الأهداف التربوية المبرمجة في المنهاج ضمن محتوى الكتاب المدرسي للعلوم الطبيعية للسنة الثالثة ثانوي

1- بوكرمة فاطمة الزهراء: (1999)، علاقة الكتاب المدرسي بأهداف تدريس العلوم الطبيعية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر

لفت انتباه مخططي المناهج ومؤلفي الكتاب المدرسي إلى الفراغ الموجود بين المنهاج ومحتوى الكتاب المدرسي المقرر.

نتائج الدراسة:

تمكنت الباحثة من الوصول إلى النتائج التالية:

إن كتاب العلوم الطبيعية للسنة الثالثة ثانوي محل الدراسة لا يحقق أهداف تدريس المادة التي يحددها المنهاج

لا يكمن محتواه التفكير العلمي والإبداعي

يفتقر إلى عدة خصائص يفترض أن يتجاوز بها الكتاب المدرسي الجزائري من ناحية المحتوى المعرفي واللغوي والوسائل التعلمية الإيضاح وأسئلة التقويم

الوقوف على جملة من النقائص والسلبيات التي يجب استدراكها لان تحسين المستوى التعليمي يتوقف على تحسينها

مناقشة الدراسة والتعليق عليها:

بعد القراءة المستفيضة لهذه الدراسة تمكن الباحث من الخروج بالملاحظات التالية:

احترامها للحدود المرسومة لها والتي تدور حول الكتاب المدرسي للعلوم الطبيعية وعلاقته بالأهداف المتوخاة منه طبقا للمنهاج الدراسي الرسمي، وتمكنها من الوصول إلى نتائج تعد في غاية الأهمية بفضل المنهج المتبنى " منهج تحليل المضمون – الذي كان ملائمة لطبيعة الدراسة فضلا عن الاستعانة بأداة هامة في جمع النتائج وتحليلها والمتمثلة استبيان سواء بغلق الأمر بالموجه للأساتذة أو المفتشين هذان العنصران اللذان يلعبان دورا حساسا في النظام التربوي وتوجيهه نحو الأحسن والأفضل.

وبالرغم من النتائج المتوصل إليها والتي تدخل ضمن ايجابيات هاته الدراسة وذلك بتبيان نقاط الضعف

و القوة إلا انه لا يمكن تعميمها على بقية كتب المواد الأخرى غير انه لها الفضل على بحثي الحالي وخاصة في تبني الاستبيان في الجانب الميداني منه

الدراسة السادسة: دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية لوزارة التربية الوطنية 1999)[1]

حول تقييم الكتاب المدرسي للغة العربية وآدابها للطور الأساسي والثانوي

هدفها:

استهدفت هذه الدراسة التي قامت بها لجنة مكلفة بهذا الغرض تقييم الكتاب المدرسي للغة العربية بغية الكشف عن مواطن القوة لتدعيمها ومواطن الضعف لتحاشيها عند إعداد وتأليف الكتاب المدرسي مستقبلا.

إجراءات الدراسة:

وزعت اللجنة المكلفة بالدراسة على أربعة فرق كلفت الأولى بتقييم كتاب القراءة للسنة الثالثة من التعليم الأساسي.

الفرقة الثانية: انكبت على تقييم كتاب القراءة للسنة السادسة أساسي

الفرقة الثالثة خصصت لتقييم كتاب النصوص والمطالعة العربية للسنة التاسعة أساسي

أما الفرقة الرابعة فكلفت بتقييم كتاب النصوص للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.

حددت اللجنة مهام كل فريق والمدة الممنوحة لها لإنهاء هذه العملية التقييمية وكذا منهجه العمل الواجب إتباعها والمتمثلة في:

التقييم المكتبي كأداة لتحليل ودراسة الكتاب المدرسي وإعداد شبكة خاصة تعدها اللجنة ويتم هذا عن طريق اعتماد

ا/ الاستبيان

ب/ المقابلة الموجهة للمدرسين والأساتذة

ضبطت اللجنة الجوانب التي يجب أن يشملها التقييم والمتمثلة في:

الجانب الشكلي

الجانب التقني

الجانب البيداغوجي

1 - لجنة من الباحثين:(1999)، دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية، لوزارة التربية الوطنية

وهذه الجوانب هي التي تضمنتها أدوات التقييم (الشبكة والاستبيان والمقابلة) واتفقت اللجنة على تحديد نهاية 1999 كأخر اجل لإنهاء أعمالها.

حرصت اللجنة على جعل شبكة التقويم شاملة وعاكسة لكل الجوانب التي يغطيها أي تقييم للكتاب المدرسي

اعتمدت لجنة الدراسة طريقة التقدير الرقمي الذي دلالته:

غير راضي تماما

غير راض

راض

راض تماما

بدون جواب بالإضافة إلى (نعم) ولا حين تتطلب الإجابة ذلك

النتائج المتوصل إليها:

استطاعت اللجنة المكلفة بهذه الدراسة التقييمية التوصل إلى جملة من النتائج أهمها:

تبين من حصيلة أنواع التقييم الثلاثة فيما يخص التحليل المكتبي وإجابات المعلمين أن هناك تباينا أحيانا وتقاربا أحيانا أخرى ففي ما يخص نوعية التجليد هناك نوعين مجلد وغير مجلد بحيث يعد الأول متين والثاني سريع التلف ومدة استعماله فصيره بالطبع وعليه يوصي بضرورة العودة إلى الكتاب المجلد للتقليل من إعادة الطباعة وتكاليفها.

نوعية الكتاب مما يبقي يفتقر إلى الجاذبية من حيث المظهر الخارجي

توافر العناصر التي يجب أن يحتويها الغلاف كأسماء المؤلفين ودار النشر وغيرها.

شفافية الورق المستعمل مما يجعله يشوش المكتوب على القارئ وعليه يوصي فريق البحث بتعويضه بورق أكثر جودة.

بالنسبة للموضحات (الصور، الرسوم، الأشكال) تلتقي أغلب الإجابات حول توافرها مع خلو بعض النصوص منها أو توافرها بقدر غير كافي كما ونوعا

بالنسبة للمجموعات الإنشائية ومدى مساعدتها في استعمال الكتاب يتفق أغلبية المستجوبين على أن المحتويات متنوعة ومعروضة بكيفية تساعد على الاستفادة من الكتاب وان المفردات الجديدة وردت في شكل يجعلها ميسورة الفهم

أن المصطلحات المستعملة واضحة ومناسبة لمستوى التلاميذ

بالنسبة للغة فهناك تباينا في الإجابات حيث يرى المستجوبون في الاستبيان أن لغة الكتاب مناسبة لمستوى التلاميذ بنسبة *76,54 %* من المعلمين وفي نتيجة المعلمين الذين حضروا المقابلة يرجى كلهم أن لغة الكتاب بسيطة دون مستوى التلاميذ

التعليق والمناقشة:

أن هذه الدراسة التي دارت حول تقويم اللغة العربية لمستويين من المرحلة التربوية الأساسية والثانوية وحصرت في الكتاب المدرسي واعتبرته مجالا، تعد دراسة شاملة وجد ايجابية في مجملها من حيث النتائج المتوصل إليها، حيث استطاعت تحقيق الهدف الذي كانت تصبو إليه وهو إظهار مواطن القوة والضعف للكتب المقومة وذلك بانتهاج إجراءات محددة ودقيقة وتقييم العمل على أربع فرق للبحث مما يسمح لها بجمع البيانات التي تخدم البحث بدقة، إضافة إلى تحديد مدة العمل لكل فريق من الباحثين والمنهجية الواجب احترامها وما يستوجب التنويه به لعمل لجان البحث هو استعمالها لأداتين هامتين تمثلتا في الاستبيان وكذا المقابلة والوصول إلى نتائج مفيدة، إلا أن ما يؤاخذ عليها أنها تناولت تقويم عدة كتب في بحث واحد مما قد لا يسمح للباحثين بإيفاء هذا الموضوع حقه سواء من الناحية الشكلية أو المعرفية، إلا انه بالرغم من هاته الانتقادات المشار إليها .

الدراسة السابعة: دراسة محمد الأساسي الشايب 1999/88[1]

حول تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم

هدفها:

استهدفت هذه الدراسة ما يلي:

1- محمد الساسي الشايب: 1999/98، تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر

1. محاولة الحكم على مدى تحقق أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي ومقارنة النتائج المنجزة بالأهداف المرجوة.
2. الحكم على مدى فعالية التدريس بواسطة الأهداف
3. الحكم على مدى إدراك المعلم للتدريس بواسطة الأهداف
4. الوقوف على مدى القرب أو الابتعاد عن الأهداف النموذجية لنظامنا التربوي على ضوء الإطار النظري للدراسة
5. محاولة القيام بعملية تقويم موضوعي لتحديد الجوانب الايجابية بغية تعزيزها والجوانب السلبية في منظومتنا التربوية وإزالتها

إجراءاتها وأدواتها:

اعتمد الباحث في دراسته هذه التي أجريت على عينة قوامها 590 تلميذا وتلميذة موزعين على 18 فوجا تربويا بولاية ورقلة لاعتبارات موضوعية خاصة متبنيا المنهج الوصي أسلوبا لها، مستخدما في ذلك الأداتين الأساسيتين التاليتين لدراسته وهما:

1. استبيانا للمدرسين
2. اختبار تحصيليا في مادة الرياضيات.بغية معرفة مدى تحقق أهداف المنهاج في المستويات المعرفية

نتائج الدراسة:

يمكن حوصلة النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته هذه فيما يلي:

1. تحقق أهداف منهاج الرياضيات في مستوى التذكر ويعزي هذا إلى سهولة هذا المستوى وبساطته وتركيز المعلمين على قيمته ورعايته
2. تحقق أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي في مستوى الفهم وهذا يعود إلى اهتمام أساليب التدريس بهذا المستوى والتركيز عليه
3. تحقق أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي في مستوى التطبيق وتفسيرها يعود إلى الاهتمام والعناية التي يحظى بها هذا المستوى

في المدرسة الأساسية وتركيز المعلمين عليه عند الممارسات التربوية لاعتقادهم بان القدرة على التطبيق دليل الفهم.

عدم تحقق أهداف المنهاج في مستوى التحليل وذلك لعدم اهتمام المعلمين بهذا المستوى وعدم إدراكهم لأهميته

عدم تحقق أهداف منهاج الرياضيات لهذا الطور في مستوى التقويم حيث يفسر هذا بانعدام الوضعيات التربوية المساعدة على نموه

عدم تحقق أهداف هذا المنهاج الدراسي في مستوى التركيب لعدم تركيز المعلمين عليه أثناء الممارسات التربوية

وعموما اعتبر تحقق أهداف منهاج الرياضيات بهذا الطور في المستويات العقلية الدنيا من التصنيف عاملا ايجابيا في المنهاج.

بينما يعتبر عدم تحقق أهداف منهاج الرياضيات في هذا الطور في المستويات العليا من التصنيف نقطة ضعف في المنهاج

هذا وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها من الدراسة فقد تقدم الباحث بجملة من التوصيات والمقترحات التي يمكن إيجازها في التالي:

- تحديد معارف المعلمين القدامى في مادة الرياضيات
- اعتماد نظام التخصص في التدريس في الطور الثاني من التعليم الأساسي.
- تكوين المعلمين في مجال التدريس بواسطة الأهداف كما ألح الباحث على الاهتمام بتحسين المنظومة التربوية من خلال
- إجراء دراسات تقويمية لمنهاج الرياضيات في بقية الأطوار
- إجراء دراسات لمختلف المناهج الدراسية الأخرى للتأكد من مدى تحقيق أهدافها
- القيام ببحوث ودراسات تسمح بالتحقق من فعالية التدريس الهادف

مناقشة الدراسة والتعليق عليها:

تعد هذه الدراسة الأكاديمية من الدراسات التي أسهمت في إثراء البحث العلمي وخاصة فيما يتعلق بمنهاج الرياضيات حيث كانت نتائجها واضحة ودقيقة

بفضل أدوات البحث المعتمد والملائمة لهذا النوع من الدراسات (الاستبيان، الاختبار التحصيلي للمادة المقومة) وتبني الأسلوب الوصفي (المنهج) في جميع البيانات وتحليلها وكذا التقيد بإطار نظري محدد متمثل في تصنيف بلوم المعرفي غير انه من المآخذ التي توجه إليها اقتصارها على منهج دراسي واحد مما لا تسمح بتعميم النتائج المتوصل إليها، وبالرغم من هذا فقد استطاعت أن تقدم خدمة لا يستهان بها للبحث الحالي وخاصة في الجانب الميداني منه كالمنهاج المتبنى وتحليل النتائج وتفسيرها.

الدراسة الثامنة: دراسة وهيبة بن عالية [1](2002)

تصور مفهوم التقويم لدى كل من مفتش ومعلم التعليم الأساسي

الهدف من الدراسة:

استهدفت الدراسة محاولة تشخيص العملية التقويمية في الميدان التربوي وتعديل مسارها، والوقوف على الأسباب التي جعلت المدرس الجزائري عاجزا على تطبيق مبادئ وأسس التقويم الحديث مع تحديد التناقضات الموجودة بين كل من معلم التعليم الأساسي والمفتش والحد منها مع تمكين المدرس من التعرف على مواطن الضعف في مجال التقويم ومساعدته على تذليل الصعوبات المعرقلة للعمل التربوي وأخيرا ضرورة الانطلاق من تصور دقيق للتقويم يبني على أساس النظريات العلمية. هذا، وتكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة القضاء على الروتين الذي يواجهه التقويم التربوي وإبراز الأخطاء الموجودة في تصور عملية التقويم وإجراء تغيير ايجابي في اتجاهات كل من المعلم والمفتش فيما يخص التقويم، بغية التركيز أثناء عملية تكوين المعلمين على التصورات بدلا من مطالبة المدرس بتطبيق نماذج وشبكات تقويم تقدم له جاهزة

1- وهيبة بن عالية: (2002)، تصور مفهوم التقويم لدى كل من مفتش ومعلم التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر

الخطوات الإجرائية للدراسة وأدواتها:

انطلقت الباحثة من أربع فرضيات، متبعة المنهج الوصفي، ومقياس اوسكود أداة لدراستها وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن اغلب المعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا أوليا في المعاهد التكنولوجية للتربية ليس لديهم تصورا لمفهوم التقويم الحديث

– يوجد فرق كبير بين تصور مفهوم التقويم الحديث بين المعلمين الذين تكونوا والذين لم يتكونوا في المعاهد التكنولوجية

– هناك فرق في تصور التقويم بين المعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا وبين المفتشين تصور مفهوم التقويم الحديث متقارب بين المفتشين والمعلمين الذين تلقوا تكوينا في المعاهد التكنولوجية

– أن تصور مفهوم التقويم عند الفئات الثلاثة: (معلمين – متكونين – معلمين غير متكونين – مفتشين) ليس تصوراتها واضحا تماما ومازال مرتبط بالمفاهيم التقليدية

التعليق على الدراسة:

هذه الدراسة تناولت موضوعا هاما تعلق بالتقويم وتصوره لدى فئة المعلمين والمفتشين، وتوَّصل إلى نتائج هامة، إلا انه ما يؤاخذ عليها هو عدم تقديم بعض الشبكات المساعدة على التقويم التربوي الهادفة الى مساعدة الاسرة التربوية على التصور الصحيح لمفهوم التقويم.

خلاصة الفصل الثاني

تم التعرض في هذا الفصل الذي خصصه الباحث لعرض مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع دراسته، حيث جاء مشتملا على ثمانية دراسات مرتبة حسب تسلسلها الزمني بدءا من الدراسة الأولى التي قام بها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج سنة 1981 حول تقويم البرامج التربوية لدول الخليج، مرورا بدراسة كل من الباحث سراج محمد وزان سنة 1982 حول تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ووصولا إلى الدراسة الثامنة للباحثة وهيبة بن عالية سنة 2002 حول تصور مفهوم التقويم لدى كل من مفتش ومعلم التعليم الأساسي

وقد بين الباحث في هذا الفصل موضوع كل دراسة وأهميتها وحدودها وإجراءاتها والنتائج المتوصل إليها، مركزا على مدى مساهمتها في إثراء الدراسة الحالية وإفادتها، دون إغفال تخصيص فقرة ختامية لمناقشة كل دراسة والتعليق عليها.

الفصل الثالث

التقويم التربوي

الفصل الثالث

التقويم التربوي

1. نبذة تاريخية عن التقويم
2. التقويم وبعض تعاريفه
3. التعليق والمناقشة
4. التعريف الإجرائي
5. أنواع التقويم
6. العلاقة بين الأنواع الثلاثة للتقويم
7. أدوات التقويم
8. وظائف التقويم
9. مجالات التقويم
10. أهداف التقويم
11. التقويم والقياس

أ. تعاريف القياس

ب. العلاقة بين التقويم و القياس

1. نبذة تاريخية عن التقويم

أن التقويم بمعناه الواسع يعود إلى العصور الغابرة، حيث كان يستخدم بطريقة عفوية في مختلف مجالات الحياة، مما يجعلنا نجد صعوبة في التحديد الدقيق للحقبة الزمنية التي يرجع إليها، غير أن بعض الباحثين يرجعونه إلى الإمبراطورية الصينية التي كانت تستعين به في اختبار الكفاءة لاختيار الموظفين، غير أن هذه الكلمة لم يتم تداولها عند العرب والمسلمين إلا بعد ذلك لتدل على معان كثيرة وفقا للمقالات الواردة فيه، وعلى هذا الأساس، يمكن القول أن التقويم كان ولا يزال ملازما لكل الميادين الإنسانية، مما جعله يحتل مكانة فائقة ومرموقة في المجال التربوي، بحكم تمكين العاملين بهذا الأخير من الوقوف على جوانب القوة والضعف فيه بغية التطوير والتحسين لمختلف عناصره وغدى لا غنى عنه بالنسبة للمربي لأهمية الدور الذي يلعبه في معرفة ما تحقق من نتائج وأهداف منشودة، وهذا ما يؤكده المختصون من أمثال الدكتور عبد النور فرنسيس حين يقول:" فكل عمل تصاحبه عملية تقويم" [1] وقد كان التقويم التربوي في العصور القديمة مقتصرا على الامتحانات التي توجه للتلاميذ في نهاية السنة الدراسية من اجل تحديد الدرجات التي على أساسها يعني التقويم الامتحانات التي تقدم بصورتها التقليدية للتلميذ في نهاية العام الدراسي وإعطاء التلميذ الدرجات نتيجة استجاباته لها ومن ثم إصدار الأحكام على التلاميذ ليتم توزيعهم على شعب أو نقلهم من مرحلة إلى أخرى[2]

ومما سبق ذكره يمكننا القول أن التقويم التربوي في بداية نشأته كان يعد هدفا أساسيا قبل أن يتحول في الأنظمة التربوية الحديثة إلى مجرد وسيلة لتحقيق الأهداف، وعلى هذا الأساس يقر المختصون في هذا المجال أن التقويم اصطلاح حديث في المجال التربوي والنفسي، لكنه قديم من حيث المعنى، حيث يستخدمه عامة الناس سواء بطريقة شعورية أو لا شعورية[3] وبحكم أهمية التقويم التربوي، فقد احتل مكانا لائقا في التربية فأصبح يشكل التقويم المكون الرابع والأخير من العملية

1- فرنسيس عبد النور: (1977)،التربية والمناهج ، ص 300.
2 – كوافحة تيسير مفلح: (2003)، القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ص 29
3 – بركات محمد خليفة: (1978)، علم النفس التعليمي، ج 2 ، ط 4، ص 289.

التعليمية التعلمية[1] ولم يعد مقتصرا على الامتحانات الموجهة للتلاميذ، بل يسير جنبا غالى جنب للمواقف التعليمية ويرتبط ارتباطا وثيقا به متسما بالشمول والاستمرارية حيث يبدأ قبل النشاط التعليمي ويرافقه ويتلوه

وتجدر الإشارة إلى اختلاف طرق التقويم وأدواته واتساع مجاله، فبينما كان في العصور الوسطى ضيقا جدا في أوروبا وانحصر في الامتحانات التي كانت في اغلب الأحيان شفوية قبل الشروع في الامتحانات التحريرية في جامعة كامبريدج [2] فقد اتسع وانتقل إلى الاستخدام العفوي له من طرف العامة إلى إصدار الأحكام والقرارات الموضوعية المستندة على الأدوات والمناهج والقياسات العلمية الفعالة التي يمكن تطبيقها على ارض الواقع

2. التقويم وبعض تعاريفه

في البداية أشير إلى انه تم التطرق إلى تحديد اللغوي والاصطلاحي لمفهوم التقويم استنادا إلى مجموعة من القواميس والمعاجم العربية وعليه سأكتفي بتناول بعض التعاريف لمجموعة من المختصين في التربية والمشتغلين بها، والذين كانت لهم وجهات نظر حسب الزاوية المنطلق منها والتي سأقدمها حسب الصياغة التي تبناها كل باحث ثم أرفقها بالمناقشة والتعليق دون أن اغفل عن تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها.

1. التعريف الأول: تعريف محمد خليفة بركات (1976)

"التقويم هو مجموعة الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات، وصعوبات في

1- نشواتي عبد المجيد: (1987)، علم النفس التربوي، ص 26.
2- عبد العزيز صالح: (1981)، التربية وطرق التدريس ج 2 ،ص 390.

التنفيذ بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحسين هذه الأهداف"[1]

يمكن القول أن هذا التعريف جاء ليركز على أهم النقاط التي تتضمنها العملية التقويمية والمتمثلة مما يلي:

- مجموعة إجراءات علمية
- تهدف إلى الوقوف على الموازنة بين معايير وخطط مسبقة وما تم تحقيقه في الواقع
- الوصول في الأخير إلى حكم على مدى فاعلية الأداء والكفاءة الإنتاجية
- محاولة تحسين الأهداف

إن الايجابي في هذا التعريف هو انه شمل كل العناصر الأساسية التي يتضمنها التقويم إلا انه يركز على التقويم من ناحية معيارية فقط، استنادا إلى التخطيط المسبق، وما يؤاخذ عليه أيضا عدم الإشارة إلى القياس الذي تربطه علاقة وطيدة بالتقويم حتى يكون التعريف أكثر شمولية.

2. التعريف الثاني: تعريف محمد عزت عبد الموجود (1979)

التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات كمية وكيفية عن الظاهرة أو الموقف أو السلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار[2]

مناقشة وتعليق على التعريف:

المتأمل لهذا التعريف يلاحظ انه أشار إلى جملة من العناصر التي تدخل ضمن إطار العملية التقويمية، حيث تبدأ هذه الأخيرة بمحاولة الحصول على البيانات والمعلومات وجمعها سواء تعلق الأمر بالناحية الكمية أو الكيفية حول الظاهرة المقومة والهدف المتوخى من ذلك هو استخدام هذه البيانات في الوصول إلى إصدار حكم أو قرار يكون بمثابة الغاية المنشودة وما يمكن ملاحظته أيضا هو انه أشار

1 – محمد خليفة بركات: (1976)، علم النفس التعليمي ج 2 ، ص 290.
2- عبد الموجود محمد عزت وآخرون: (1979) أساسيات المنهج وتنظيماته، ص 154.

ضمنيا إلى عملية القياس التي تعد جزء م عملية التقويم ولا مناص منها إلا ما نؤاخذ على هذا التعريف عدم الإشارة إلى بعض الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وكذا يعاب عليه انه لم يشير إليه العمليات الإجرائية المتخذة بعد عملية التقويم بل يجب أن تذهب إلى تحسين الظاهرة أو الموقف المقوم بعد الوقوف على جوانب القوة والضعف فيه.

3. التعريف الثالث: تعريف جون ماري دي كاتل[1] *J. M. DEKETEL* (1982)

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

التعليق والمناقشة:

الملاحظ أن هذا التعريف أشار إلى أن عملية التقويم ترتكز أساسا على محاولة الوقوف على درجة الملائمة من عدمها لمجموعة من المعلومات بناء على معايير محددة مسبقا وذلك بغية الوصول إلى اتخاذ قرارات واضحة حول العنصر المقوم.

وعليه يمكن القول أن هذا التعريف يركز على ضرورة فحص البيانات والمعطيات المتحصل عليها حول المجال المقوم فحصا دقيقا قبل الشروع في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام حول مدى تحقق الأهداف المرجوة من عدمه.

وبالرغم من وضوح هذا التعريف ودقته إلا أن ما يؤاخذ عليه عدم الإشارة إلى جانب مهم من العملية التربوية والمتمثل في دور القياس الذي يلعبه في هذا المجال.

4. التعريف الرابع: تعريف بلوم وآخرون (1983)[2]

التقويم هو عملية منظمة من الأدلة التي تبين فيها إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار آو درجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده

التعليق والمناقشة:

---

1 - *J. M. DEKETEL Docimologie :* *Introduction aux concepts et aux pratiques (1982), P 9.*

2- بلوم وآخرون: (1983)، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ص 24.

إن المطلع على هذا التعريف يستشف ما مفاده الأتي:

اتخاذ القرار حول مدى إحداث تغيرات على المتعلم على مجموعة من الأدلة العلمية تحديد هذا التغير تحديدا يشمل كميا وذلك بإعطاء درجات وفي هذا إشارة إلى القياس الذي يلعب دورا رئيسيا في عملية التقويم.

والملاحظ انه بالرغم من شمول هذا التعريف الذي بين أيدينا على عناصر مهمة إلا انه ما يؤاخذ عليه هو عدم الإشارة إلى الدور الذي يلعبه التقويم في المجالات التربوية الأخرى كالمنهاج والكتب المدرسية وغيرها، مع عدم التطرق إلى ضرورة الانطلاق ومن عملية جمع البيانات عن الجانب المقوم الذي لا مناص منه لتحقيق الهدف المنشود المتمثل في الحكم أو القرار الذي يسمح لنا بالذهاب إلى مرحلة لتحسين والتطوير حتى لا يبق التقويم من اجل التقويم

5. التعريف الخامس: تعريف سعادة احمد جودت (1984)[1]

التقويم هو الجهود التي تبذل لتقييم اثر البرامج التربوية، وما يتطلب ذلك من نشاطات تتعلق بالأبحاث وفحص البيانات وتوضح التناقض بين الأهداف العاقة والخاصة والتوصل إلى صنع القرارات

التعليق والمناقشة:

الملاحظ أن هذا التعريف يركز على ضرورة الانتباه إلى أن البرامج التربوية تترك أثار على المتعلمين وهذه البرامج ذات صلة وطيدة بالأهداف المحددة مسبقا وهذا ما يسمح للمقوم باتخاذ القرارات وبناء على هذا يمكن القول أن هذا التعريف جاء شامل للعناصر الآتية:

- الجهود المبذولة في تقويم البرامج التربوية
- النشاطات المتعلقة بالأبحاث
- فحص البيانات بغية توضيح التناقضات
- الأهداف العاقة والخاصة

1- جودت احمد سعادة: (1984)، مناهج الدراسات الاجتماعية، ص 432.

- التوصل إلى صنع القرارات

6. التعريف السادس: تعريف نشواتي عبد المجيد (1987)[1]

التقويم هو عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما.

التعليق والمناقشة:

عند التأمل في هذا التعريف نلاحظ انه ركز على أن عملية التقويم تنطوي على ثلاثة عناصر أساسية تتمثل أولها في عملية جمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمجال المقوم، كما يكمن الثاني في القياس الذي يعد وسيلة لجمع هذه المعطيات الضرورية لعملية التقويم والعنصر الثالث الذي يعد المرحلة الأخيرة لهذه العملية وهو اخذ القرارات والأحكام المتعلقة بالمجال المقوم سواء تعلق الأمر بالأهداف أو الوسيلة أو المنهاج وما يؤاخذ على هذا التعريف هو افتقاره إلى الشمولية التي تجعله ينطبق على كل المجالات التربوية بل ركز على أن الهدف من العملية التقويمية تنتهي عند التحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف المرسومة دون الإشارة إلى التحسين والتطوير الذي يجب أن يعقب عملية التقويم.

7. التعريف السابع: تعريف محمود منسي (1994)[2]

التقويم التربوي هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها

مناقشة التعريف والتعليق عليه

عند قراءتنا المتأنية لهذا التعريف يمكننا الوقوف على العناصر الآتية:

- أسلوب علمي
- التشخيص الدقيق للظاهرة المقومة

1- نشواتي عبد المجيد: (1987)، علم النفس التربوي، ط3 ، ص 600.
2- منسي محمود عبد الحليم: (1994)، الإحصاء والقياس التربوي، ص

- تعديل مسار الظاهرة
- علمية فان هذا التعريف ركز على عملية التقويم وتقتضي هذه العملية التشخيص الدقيق حتى يصل المقوم إلى المبتغى ثم يجب على المقوم أن لا يتوق عند إبراز الجوانب السلبية والايجابية، بل يلحق عملية التقويم تعديل المسار، وبناء على ما يقدم يمكننا أن نقول أن هذا التعريف جاء أكثر شمولية ومس كل الجوانب التي تشملها عملية التقويم.

3. تعليق ومناقشة على التعاريف:

بتأملنا إلى جملة التعاريف الأنفة الذكر نستشف أنها تلتقي في جملة من النقاط أهمها:

1. إن التقويم ينطوي على عملية جمع لبيانات والمعلومات التي تكون المسند الأساسي لاتخاذ القرارات والأحكام

2. إن التقويم يشمل القياس وذلك باستعمال الأدوات التي تترجم الأحكام إلى إعداد وأرقام حيث انه بالرغم من العلاقة الوطيدة بينهما إلا أن التقويم يصدر أحكاما وصفية يعتمد على أساس القياس

3. التقويم في كل التعاريف المذكورة بإصدار الأحكام والقرارات وذلك بإعطاء قيمة محددة للشيء المقوم واعتبار أن القياس عبارة عن تقويم في مرحلته الأولية وتجدر الإشارة إلى أهم نقاط الشبه بين هذه التعاريف الدائرة حول التقويم التربوي إلا انه لا يمكن نسيان ذكر أوجه الاختلاف بينها والتي حوصلها الباحث في الأتي:

1. بالنسبة لمجال التقويم نلاحظ أن بعض التعاريف ركزت على الأهداف والإجراءات العلمية مثل التعري (1، 2)بينما ركز البعض الآخر منها على البرامج التربوية مثل ما برز في التعريف رقم 5 في حين اكتفى التعريف 7 تعريف منسي بالإشارة إلى الظاهرة المقومة بصورة مطلقة دون تحدد مجال معين.

2. أشارت بعض التعاريف إلى أهمية القياس والعلاقة الوطيدة بينه وبين التقويم بصورة صريحة كما هو الحال بالنسبة للتعريف رقم 6 تعريف نشواتي بينما اكتفى البعض الآخر بالإشارة الضمنية لذلك مثل تعريف الرابع تعريف بلوم وآخرون

3. إن البعض من هذه التعاريف لم يغفل عن ذكر العملية التي يجب أن تتلو التقويم مثل التعريف السابع تعريف منسي التي تتجلى في قوله وتعديل مسارها.

4. أنواع التقويم:

إن المتأمل لعملية التقويم التربوي، يمكنه أن يلحظ أن أنواعه عديدة ومختلفة باختلاف الزاوية التي انطلق منها الباحثين في هذا المجال فمنهم من قسمه حسب أهدافه وأغراضه ومنهم من صنفه حسب وظيفته، كما قسمه آخرون حسب الإطار المرجعي له:

أولا: أنواع التقويم حسب وظيفته:

إذا صنفنا التقويم التربوي حسب هذه الزاوية فيمكننا التمييز بين الأنواع الثلاثة التالية:

1. **التقويم التشخيصي: أو التمهيدي Diagnostic évaluation:**

وهو ذلك التقويم المستخدم في بداية العملية التعليمية قصد جمع المعلومات عن معرف التلميذ السابقة والتي تمكن من تحقيق أهداف التعليم المرسومة له وهذا ما جاء به الأستاذ عبد الهادي [1]في قوله "يشير التقويم التشخيص إلى تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل عرفة الصف بحيث يبدأ التلاميذ بتعلم خبرة تعليمية جديدة، ويهدف هذا النوع إلى الوقوف على مدى تحكم التلاميذ في المكتسبات السابقة، كما يمكن من تجريب المنهج الدراسي إذا تعلق التقويم بهذا الأخير من المجالات التربوية"[2] وعلى هذا الأساس فان هذا النوع من التقويم يسعى إلى:

- تشخيص المكتسبات السابقة
- تحديد الاضطرابات التعليمية بغية تصحيح الثغرات الملحوظة

1 عبد الهادي نبيل(1999)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط 1، ص 21.
2الصانع محمد عبد الله واخرون: (1981)، تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، ص 33.

2 التقويم التكويني البنائي Construction évaluation: وهذا النوع يلجأ إليه المدرسون من حين لآخر بغية التأكد من المعارف الحاصلة في رصيد التلميذ استنادا لعدة اختبارات هدفها معاينة مستوى التلاميذ ومدى التقدم الحاصل لديهم لتحفيزهم على بذل الجهود اللازمة قبل فوات الأوان

3. **التقويم التجميعي التحصيلي أو الشامل:** ويحبذ بعض الباحثين تسمية هذا النوع بالإجمالي أو النهائي أو الختامي وذلك لان موقعه يون في نهاية العملية التدريسية وهدفه معرفة مدى بلوغ الأهداف المسطرة العالقة بمقرر أو وحدة معينة، حيث يمكن القول أن هذا النوع ذو مهمة تصفوية تعطي أحكام نهائية عن مدى التقدم في الانجازات.

ثانيا: التقويم حسب الأهداف والأغراض:[1]

ويمكن تقسيم التقويم انطلاقا من هذه الزاوية إلى ثلاثة أنواع تكمن في الآتي:

أ- **التقويم القبلي Pré évaluation:** وهذا النوع هو الذي يتصدر العملية التعليمية قبل البدء فيها والهدف منه تحديد مستوى استعدادات التلاميذ للتعليم

التقويم التكويني Formative évaluation: (المستمر) وهو يتوسط العملية التعليمية التعلمية حيث يكون هذا خلال سيرها وهدفه الأساسي يتمثل في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسينها

ب- التقويم الختامي Surmative évaluation: ويكون هذا النوع بعد انتهاء العملية التعليمية وعلى هذا الأساس فهو يهدف إلى التعرف على المقدار المحقق من الأهداف التعليمية المبتغاة وهو ما يفضل بعض المختصين في التربية بتسميته بالتقويم المستمر ويقدم أثناء العملية التعليمية، وهذه تزود المعلم بالمعلومات لتحسين التعليم والتعلم.[2]

1- الحيلة محمد محمود: (1999)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ص 403-404.
2- جامل عبد الرحمان السلام: (2002)، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ص 173.

ثالثا: أنواع التقويم وفقا لإطاره المرجعي:

ا/ التقويم المرجعي بالمعيار: ويدور هذا الصنف من أنواع التقويم في إطار مرجعي يعرف بالمعيار ويتخذ هذا الأخير مجموعة من المعايير يستند عليها في إصدار الأحكام حيث "يتحدد موقع المتعلم في مجموعته بالنظر إلى الدرجة التي تحصل عليها بالمقارنة

مع زملائه فالمجموعة هنا هي التي تتخذ معيارا لتحديد موقع التلميذ للحكم عليه بالضعف أو التفوق بالنظر إلى هاته المجموعة

ومما يؤاخذ على هذا النوع أن المعيار هنا يفتقر إلى الثبات وصعوبة الضبط، وعليه يصعب الحكم على التلميذ.

ب/ التقويم المرجعي بالمقياس: ويستند هذا النوع في إصدار الأحكام على نماذج أو محكات مثالية ثابتة وعليه يكون الحكم على أداء المتعلم بالمقارنة مع المحكات المعدة سلفا، ويظهر هذا على سبيل المثال بالنسبة للأهداف التربوية ومستوياتها الأساسية، فتتم المقارنة بين انجاز التلميذ والهدف وليس مع فرقة الدراسة وبالتالي يحدد موقع التلميذ من الهدف هل تحقق أم لا وتحديد المستوى الذي تحقق

و الملاحظ أن هذا النوع الأخير غدا الشغل الشاغل للباحثين في عملية التقويم التربوي

وبالإضافة إلى الأنواع السالفة الذكر، ذهب بعض الباحثين إلى حصر التقويم التربوي في الأنواع الثلاثة التالية:[1]

1. **التقويم التأهيلي:** وهذا النوع ينحصر في تقويم ناتج العملية التعليمية التعلمية أي يتم في نهاية المسار التعليمي بغية تحديد وإصدار أحكام حول مجموعة من الكفاءات التعليمية

2. **التقويم التوقعي:** وهذا النوع يقوم بضبط الكفاءات والأهداف والمواقف التعلمية المختلفة التي تمكن من انتقال التلاميذ عبر المستويات التعلمية

1- زيان ميلود: أسس تقنيات التقويم التربوي، ص8.

3. **التقويم المعياري:** وهو ذلك النوع يتم فيه وصف طبيعة تعليمية ما في شكل تقرير يشير إلى واقع ويصدر حكم بكفاية أو عدم كفاية عمل تلميذ ما.

6. العلاقة بين الأنواع الثلاثة للتقويم:

إذا ما القينا نظرة وجيزة على أنواع التقويم وفقا لوظائفه وهو النوع الشائع والأكثر أهمية في العملية التعلمية التعليمية، يمكن القول أن هناك علاقة وطيدة تربطهم حيث ترتبط الأول منهم – أي التقويم التشخيصي بالنوعين الآخرين – أي كلا من التقويم التكويني والتجميعي، بحيث رغم تصدر النوع الأول للعملية التقويمية إلا انه – لا محال – يعتمد على النتائج المتحصل عليها من التقويم التجميعي كما يمكن الاعتماد على نتائج التقويم النهائي أثناء عملية التشخيص في المراحل التعلمية المختلفة من اجل توزيع التلاميذ على مستويات مختلفة، وبالرغم من هذه العلاقة لا يمكن إغفال الإشارة إلى أوجه الاختلاف بين هذه الأنواع المتمثلة أساسا في الهدف المنشود والمسطر لكل نوع منهم، فإذا كان الأول منهم هدفه الوقوف على نقاط القوة والضعف في المكتسبات السابقة فان التقويم التكويني هدفه هو معالجة السلبيات والنقائص في العملية التعليمية بينما ينحصر هدف التقويم النهائي في إصدار القرارات والأحكام بغية إصلاح الاعوجاج وتقويمه.

7. أدوات التقويم:[1]

إن أدوات التقويم متعددة وتختلف باختلاف المجال المقوم والأهداف المراد التوصل إليها فقد يكون التقويم موجها لتحديد ما تحقق من أهداف عالقة بالتحصيل الدراسي أو بالوقوف على ايجابيات المنهاج أو الكتاب المدرسي وسلبياتها وقد يكون الغرض منه تقويم المباني المدرسية أو طرائق التدريس وبحكم أهمية عملية التقويم البالغة بالنسبة للعملية التربوية عموما والعملية التعليمية التعلمية على وجه الخصوص تبرز من بين هذه الأدوات التالية:

1- الحيلة محمد محمود: (1999) مرجع سابق.

اختبارات تحصيلية

والاختبار هو.طلب أثناءه من الفحوص أن يظهر معارفه أو مهاراته أو اتجاهاته أو ميوله

1. **اختبارات تحريرية**

وهذا النوع ينقسم بدوره إلى:

- اختبارات مقالية
- اختبارات موضوعية

2. **اختبارات شفوية**
3. **اختبارات عملية**

ويرى بعض المختصين في التربية إقرار الأدوات والوسائل الآتية[1]:

1. الاختبارات التي تضم مجموعة من الفقرات المتنوعة التي تتسم بالشروط والمواصفات العلمية والموضوعية المناسبة لها.
2. **الملاحظة:** وهذا الأسلوب يتسع استخدامه في الصفوف الابتدائية، ويقتضي التسجيل المختصر لسلوك كل تلميذ للتمكن من العناية التي يحتاجها
3. **قوائم التدقيق:** وهاته الأداة نعد ضرورية للمعلم في الصفوف الابتدائية، حيث تقوم على تخصيص قائمة تسجل عليها مهارات التلميذ المختلفة الخاصة به.
4. **مقاييس التقدير:** ويستخدمها المعلمون لإعطاء التلميذ درجة على إتقانه لأداء مهارة ما وتتضمن أرقاما تدل على درجة الإتقان يضعها المعلم.
5. **دراسة الحالة:** وهذا الأسلوب ذو أهمية بالغة حيث من خلاله يمكن دراسة التلميذ وتحديد مدى تخلفه عن زملائه.

1- عبد الظاهر زكريا محمد وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية ص 17 وما بعدها

8. وظائف التقويم:

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

إتاحة اختيار الأهداف وتحديدها، مما يمكن المدرس من بناء أهداف جديدة

السماح للتلميذ بالإفصاح عن مشاكله ومعاناته المعرفية.

تمكين المدرس من الوقوف على جوانب النقص والقوة في معارف التلاميذ.

ولعله من الجدير بالذكر في هذا السياق ضرورة الإشارة إلى أن ما يؤكد هذا القول ما جاء به د احمد محمد الطبيب، حيث يقول أن للتقويم وظائف تكمن في معرفة عناصر القوة والضعف والى أي مدى وصلت العملية التربوية من النجاح أو الفشل ويمكن الإشارة إلى الوظائف الأساسية للتقويم على سبيل المثال – لا الحصر– في الأتي:[1]

- بالنسبة للدارس.

1. تقدير التحصيل الدراسي لكل تلميذ.
2. تشخيص صعوبات التعلم بالنسبة للتلميذ.
3. تقدير الفعالية التربوية لكل من المنهاج وأدوات وأساليب التدريس.
4. تطوير السياسة التعليمية.

ولا يفوتني أن أشير إلى أن جميع الأعمال التي يقوم بها الكائن البشري يصحبها نوع من التقويم أن في نهايتها أو يكون مسايرا لها ومستمرا معها وبالرغم من اختلاف تعاريف التقويم لدى العلماء والباحثين فقد تمكنوا من إبراز جملة من الوظائف له، تمكن الباحث من الوقوف على مجموعة لا يستهان بها ويمكن التطرق إلى مجموعة من هذه الوظائف والتي تمثل الأهم من المهم ونذكر على رأسها[2]

1- الطبيب احمد محمد: (1999)، مرجع سابق، ص 40.

2- صالح دياب الهندي ورفيقه: (1999)، دراسات في المناهج والأساليب العامة ، ص 125 – 127.

- وظيفة المساعدة على الحكم على الاداة.
- وظيفة الكشف على حاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم.
- وظيفة رفع مستوى العملية التعليمية بعد تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف.
- توفير معلومات صحيحة عن الفرد لاتخاذ القرار المتعلق به كميا وكيفيا.
- التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ لتدعيم جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف فيه.
- تمكين صانعي القرارات من اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير النظام التربوي وخاصة المنهج الدراسي والوسائل التعليمية.

9. مجالات التقويم التربوي:

إن الذي يلقي نظرة تاريخية حول التقويم وتطوره عبر العصور، يمكنه أن يستشف انه بعد التطور والتقدم العلمي الملحوظ الذي أدى إلى قياس الدراسات في مختلف شعبها وتخصصاتها أصبحت عملية التقويم واسعة الانتشار مما جعلها تطرق كل المجالات التربوية والاقتصادية والاجتماعية وعلى هذا الأساس أشار الدكتور عبد الطاهر في كتبه التي تدور حول التربية والعملية التعليمية إلى مجموعة من المجالات التي خصتها الدراسات والبحوث بالتقويم وعلى رأسها نجد ما يلي:[1]

- المنهج الدراسي.
- الكتاب المدرسي.
- البناءات الدراسة.
- الناتج التربوي.
- الإشراف التربوي.

1عبد الظاهر زكريا وآخرون: مرجع سابق ، ص 24 وما بعدها.

- التشريعات التربوية
- المعلم
- الوسائل الدراسية

10. أهداف التقويم:

بالرغم من أننا لا ننكر أن الأهداف أو الأغراض المتوخاة من التقويم تختلف باختلاف نوعه، حيث سبقت الإشارة إلى الهدف الخاص المنتظر من التقويم التشخيصي أو التكويني أو التجميعي وبيَّنا أن هناك أوجه تشابه بين هذه الأنواع كما أن هناك أوجه اختلاف بينهم مما نجم عنه حتما الاختلاف في الأهداف التي ترتجى من كل واحد منهم، إلا أن الباحثين في هذا المجال يقرون بإمكانية حصر هذه الأهداف في هدفين أساسين:[1]

الهدف الأول دافعي: ويتجلى هذا بالنسبة للتقويم البنائي في:

تنمية أداء الأفراد

مساعدة الأفراد على تنمية كفاءتهم

أما بالنسبة للتقويم التجميعي فيبرز في:

مكافأة لأداء الجيد للأفراد

التعرف على مدى تحقيق الهدف

مساعدة الأفراد على الحصول على وظيفة نتيجة استخدام الشهادة

أما بالنسبة للهدف الثاني:

هو هدف تصحيحي Corrective ويتجلى هذا الهدف الأخير في الأتي:

بالنسبة للتقويم البنائي في:

تعديل الرديء

تحديد المشكلات الإجرائية في أي برنامج تربوي

1- منسي عبد الحليم: (1998) مرجع سابق، ص 25.

أما بالنسبة للتقويم التجميعي فيبرز في الآتي:

إزالة الأخطاء من البرامج .....

تحديد عيوب البرامج

التعرف على حاجات المؤسسة التربوية وتحديد أولويتها

11- العلاقة بين التقويم والقياس:

11-1 تعاريف القياس:

في البداية يخدر بنا الإشارة إلى أن الكثير من عامة الناس وخاصتهم، وحتى المتخصصين في التربية وعلم النفس يجدون صعوبة في التفريق بين هذين المصطلحين حتى أن البعض يعتبر أن القياس مرادف للتقويم ولتسليط الضوء على هذا وإزالة اللبس والغموض يتطرق الباحث إلى بعض التعارف للقياس قبل الكلام عن العلاقة بينه وبين التقويم ودورها في العملية التعليمية وأهدافها ونذكر من بين التعارف التي توضح معنى القياس ما يلي:

1. **تعريف عبد المجيد نشواتي (1987):** القياس هو الوصف الكمي للسلوك، ولا ينطوي على أية معلومات أو بيانات كيفية إطلاقا.[1]

تعليق على التعريف: نستشف من هذا التعريف أن القياس لا يقف عند وصف السلوك أو الظاهرة محل الدراسة بل يذهب إلى التعبير عنها بأرقام أو مقادير كمية، وعليه يمكن القول أن القياس عملية تعني بالوصف الكمي للسلوك أو الواقع المقيس، في هذا يقول الأستاذ محمد الحيلة "القياس التربوي عملية تعني بالوصف الكمي للسلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المقيس

2. تعريف بين *K.Bean*: إن القياس في نظر التربية وعلم النفس هو مجموعة مرتبة من الميزان أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية[2].

1- نشواتي عبد المجيد: (1997)، مرجع سابق، ص 600.

2 - محمد عبد السلام احمد: (1960)، القياس النفسي والتربوي، المجلد1، ط 1، ص 12.

مناقشة التعريف: نستشف أن هذا التعريف لم يحصر مفهوم القياس في الطريقة الكمية لتحديد مقدار مثير ما أو عملية عقلية ونفسية بصفة عامة، بل يضيف إليه الطريقة الكيفية إذا تعلق الأمر بالعمليات العقلية أو السمات والخصائص النفسية وهذا ما يجعل البعض يعد القياس مرادف للتقويم بينما أن الأمر ليس كذلك بالرغم من هذا التداخل والتقارب.

3. تعريف عبد الهادي نبيل: القياس يشمل مجموعة من الإجراءات التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء والحوادث بأعداد وأرقام أو رموز حسب قواعد محددة دقيقة[1] والملاحظ أن هذا التعريف هو الآخر يؤكد على ضرورة التعبير عن الشيء أو الحادثة المقاسة بطريقة كمية تتضمن أعداد وأرقام لكي يمكن أن نقول أننا نتكلم عن عملية قياس وهذا شرط مؤكد يجب مراعاته دائما .

11 – 2 العلاقة بين التقويم والقياس:

يجمع الباحثين المختصين في الدراسات النفسية والتربوية على أن هناك علاقة وطيدة بين هذين المصطلحين لدرجة أن البعض منهم يعتبرهما مراد فان لبعضهما إلا إنهما في الحقيقة ليسا كذلك إلا أن ما يؤكده بعض العلماء ، من أمثال عبد الظاهر أن القياس هو جزء من التقويم، وهو سابق له وهو أداته ، فهو يقدم بيانات موضوعية تبني عليها أحكام التقويم [2].

كما يؤكد هذه الحقيقة حول متانة العلاقة بينهما نبيل عبد الهادي حين يقول " القياس والتقويم مصطلحات مختلفات، إذ يشير كل منهما إلى نوع معين في الإجراءات إلا أنهما مرتبطان مع بعضهما ليحددا أو يخدما غرضا واحد هو اتخاذ القرارات التربوية[3] وما يمكن الوصول إليه من خلال ما تقدم حول القياس انه بالرغم من العلاقة الكبيرة المشار إليها إلا أن القياس مختلف عن التقويم في كون أن الأول منهما يعد وسيلة علمية بواسطتها الظواهر المختلفة تقدير كميا، وفي هذا ما نجد له تبريرا في ما جاء به بركات "كلما تقدمت أساليب القياس ودقة التقدير الكمي في علم

1- عبد الهادي نبيل: (1999)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في القياس الصفي، ص 15.
2- عبد الظاهر زكريا محمد: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ص 12.
3- عبد الهادي نبيل: (1999)، مرجع سابق، ص 27.

من العلوم كلما كان ذلك مظهرا من مظاهر رقي هذا العلم وتقدمه وارتفاع مكانته بين العلوم الأخرى[1].

وتقول دراسات بعض المختصين في هذا المجال "إن القياس هو العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء والحوادث بأعداد وأرقام أو رموز حسب قواعد محددة ودقيقة.

ومما تقدم يمكن أن نميز بين كل من التقويم والقياس في كل الأخير يصف السلوك وأو الظاهرة المدروسة وصفا كميا، بينما الأول .

– التقويم– يعطي هذه الظواهر وصفا نوعيا ينتهي بحكم أو قرار هذا ما يجعلنا نقر أن العلاقة بين هذين المصطلحين المتداخلين علاقة تكاملية وليست ترادفية، ويعتمد الواحد منها على الأخر مما يستدعي قيام القياس على أسس موضوعية وصحيحة حتى يكون لها انعكاس ايجابيا على العملية التقويمية.

1- بركات محمد خليفة: : (1978)، علم النفس التعليمي، مرجع سابق، ص 13.

خلاصة الفصل الثالث

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

الفصل الرابع

الكتاب المدرسي

الفصل الرابع

الفصل الرابع: الكتاب المدرسي

أولا: الكتاب المدرسي وأهميته في العملية التعليمية التعلَّمية

1. لمحة تاريخية عن الكتاب وأنواعه وتطوره عبر العصور

1-1 لمحة تاريخية عن الكتاب

1-2 أنواع الكتب

1-3 مراحل الكتاب المدرسي في الجزائر

2. مفهوم الكتاب وتعاريفه

2-1 التعريف اللغوي للكتاب

2-2 التعريف الاصطلاحي

2-3 تعريف انور عمر

2-4 تعريف حمدان محمد زياد

2-5 تعريف اليونسكو 1964

2-6 تعريف قاسم حشمت

3. الكتاب المدرسي

3-1 الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي

3-2 وظائف الكتاب المدرسي

3-3 أهمية الكتاب المدرسي

3-4 الكتاب المدرسي وعلاقته بالمنهاج الدراسي

3-5 الكتاب المدرسي وعلاقته بدليل الأستاذ

ثانيا: عرض كتاب اللغة العربية ومواصفاته: – كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط طبعة 2004-2005-

1. عرض وتقديم الكتاب
2. مواصفات الكتاب
3. المنظور الذي صمم الكتاب على أساسه
4. انتقادات موجهة لمحتوى الكتاب

* خلاصة الفصل الرابع

أولا: الكتاب المدرسي و أهميته في العملية التعليمية التعلمية

1. لمحة تاريخية عن الكتاب وأنواعه وتطوره عبر العصور

1.1. لمحة تاريخية عن الكتاب:

أ/ يعد الكتاب[1] الأداة الأساسية للتعليم التلقينية وعليه فقد كان ينظر منذ القدم على انه الوسيلة التعلمية الناجحة التي تسمح للدارس التأمل المتأني للمعلومات التي يتلقاها من معلميه وعلى هذا الأساس لقد لقي اهتماما كبيرا وعناية فائقة منذ ظهر في شكل مخطوطات يدوية، أخذت تحضي بالتنقيح والتطوير في العصور الحديثة التي انتهجت الطباعة بالوسائل التكنولوجية والالكترونية العالية الجودة، وحيث استطاع الناشرين في القرن العشرين ما يزيد عن مليون كتاب جديد سنويا موزعة على كل القارات في العالم بمختلف اللغات، تأخذ اللغة الانجليزية نصيب الأسد فيها، تضاف إليها كل من الألمانية والفرنسية والروسية ويؤكد الباحثون أن " هناك أكثر من 400 لغة في العالم من بينها العربية تنشر ممثلة 5% مما يصدر في العالم من الكتب"[2] ويجب الإشادة بالدور الذي لعبته الحضارة العربية الإسلامية في صناعة الكتاب حيث أثبتت الدراسات أن " للكتاب جذور عميقة في الحضارة العربية الإسلامية[3]

2.1. أنواع الكتب:

بعد الإشارة إلى قدم ظهور الكتاب وتطوره عبر العصور، ما يمكن للباحث أن يعده من الأمور التي تزيد في إثراء هذا الموضوع الحساس ضرورة الوقوف على أن الكتاب لم يبقى حبيس مجال واحد ونوع واحد بل تشمل أنواع عديدة لهاته الوسيلة التعليمية الهامة استنادا إلى الزاوية التي انطلق منها كل باحث ومؤلف والغرض الذي يبتغيه وموضوع الذي أراد معالجته ويمكن الإشارة إلى بعض الأنواع على سبيل المثال لا الحصر إلى مجموعة منها ويأتي على رأسها الكتب المدرسية وبالرغم من أن كلمة كتاب من الكلمات الشائعة الاستعمال فان لها مرادفات

1للمزيد يمكن الرجوع إلى الفصل الأول (ص 16)

2د/ عامر الابراهيم قنيد ديلمي وآخرون: مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الانترنت ص 71 وما بعده

[3]د/عامر ابراهيم قنيد ديلمي وآخرون : (2000)، مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الانترنت ، ص 71 وبعدها ط 1

متعددة " ولذلك نجد بعض المصطلحات المرادفة للكتاب مثل الوثيقة، المطبوع والمصنف وغيرها "[1]

من بين أنواع الكتب:

1. الكتب المدرسية أو الدراسية: Texte books وهو ذلك النوع الذي تشرف على طبعه الجهات الرسمية للتربية، حيث يتوخى فيها الربط والمطابقة لمناهج والمقررات، وضرورة احترام الوقت وبساطة الأسلوب، وهدفها الأساسي تعليمي بالدرجة الأولى. هذا بالإضافة إلى أنواع أخرى المتمثلة أساسا في الأتي:

2 الكتب أحادية الموضوع

3 الكتب التجمعية

4 الكتب الرسميةOfficial books

5 الكتب المقدسة

وبالرغم من أهمية التصنيف السابق للكتب الذي تدخل ضمنه الكتب المدرسية، إلا أن هناك من الدارسين من قسمها إلى:

1 كتب علمية

2 كتب أدبية ثقافية كما ذهب البعض الأخر من الباحثين إلى تقسيمها حسب الفئة الاجتماعية الموجهة إليها وعلى هذا الأساس نجد

1 كتب للكبار

2 كتب للصغار

وبالإضافة إلى ما سبق يحلو للبعض أن يقسمها وفقا للغة الدراسة وبالتالي نجد:

1 كتب عربية

2 كتب أجنبية

3.1. **مراحل الكتاب المدرسي في الجزائر:** بعد الإشارة إلى قدم الكتاب وتطوره عبر التاريخ يجد الباحث نفسه ملزما على الإشارة إلى الدور الذي لعبته الجزائر في

[1] قاسم حشمت وآخرون: (2003) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 21

الإسهام في تأليف هذه الوسيلة التربوية الهامة وعليه يمكن القول أن وضعية الكتاب المدرسي مرت في بلادنا بعدة مراحل منذ الاستقلال إلى يومنا هذا أهمها:

1 المرحلة الأولى: من بداية الاستقلال إلى قبيل 1976 وكان الكتاب في هذه المرحلة هو ذلك الذي ورث عن المستعمر

2 المرحلة الثانية: مرحلة الترجمة والاستيراد: حيث عمدت الجزائر إلى استيراد الكتاب المدرسي من بعض الدول الأجنبية وتأتي في مقدمتها الدول العربية كلبنان ومصر وسوريا وبعض الدول الأوروبية ومع هذا بادرت الجزائر إلى تأسيس المعهد التربوي الوطني " IPN م ت و"[1] الذي ساهم في توفير الكتاب المدرسي سواء على طريق الاستيراد أو الترجمة.

3 المرحلة الثالثة: مرحلة جزأرة الكتاب وهي المرحلة الممتدة من بداية تطبيق المدرسة الأساسية إلى غاية 1990: قد تمكنت الجزائر من تأليف عدة كتب بمختلف اللغات سواء العربية منها أو الأجنبية كالفرنسية والانجليزية وغيرها

4 المرحلة الرابعة: المبتدئة من 1990 إلى يومنا هذا: والتي شملت العديد من الإصلاحات ، والكتاب المقوم يدخل ضمن الإصلاحات الأخيرة التي تخلت على النظام التربوي المتبني للتعليم الأساسي وتعويضه بالتعليم المتوسط والذي رأى الباحث أن يساهم بهاته الدراسة الأكاديمية التي تناولت كتاب السنة الأولى للغة العربية من السنة الأولى متوسط، وفي هاته المرحلة، تم الفصل بين مهمة التأليف والطباعة والتوزيع للكتاب الدراسي لمختلف المراحل الدراسية، وظهرت مؤسسات وطنية عوضا عن مؤسسة واحدة المتمثلة في المعهد الوطني للبحث في التربية .

2. مفهوم الكتاب وتعاريفه:

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

[1] تم تأسيس م ت و المعهد التربوي الوطني بموجب المرسوم 166 -62 المؤرخ في 1962/12/31

والكتاب على الإطلاق هو كل كتاب يعتقد انه منزل، وأهل الكتاب هم الذين لهم كتاب منزل

2-2 التعريف الاصطلاحي: " فالكتاب المدرسي كما ورد في المعجم العربي الأساسي "هو مجموعة من الورق المطبوع عليها، المتضمنة للحروف والأشكال المنظمة في شكل محتوى متناسق ومضبوط الأجزاء"

2-3 تعريف أنور عمر: " الكتاب المدرسي، كتاب عرضت فيه بطريقة منظمة المادة المختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقف بعينه في عمليات التعليم والتعلم"[1]

2-4 تعريف حمدان محمد زياد: "الكتاب المدرسي، هو وثيقة تربوية و وكيل إجرائي للمنهج أو بديل عنه بالكامل أحيانا".[2]

2-5 تعريف اليونيسكو (1964) "الكتاب مطبوع غير دوري، اشتمل على 49 صفحة بخلاف صفحات الغلاف و العنوان"

2-6 تعريف قاسم حشمت: " الكتاب عمل مخطوط ومطبوع لا يقل عدد صفحاته عن 50 صفحة ، يتكون من مجلد أو أكثر [3]

* تعليق ومناقشة للتعاريف: الملاحظ أن التعاريف السابقة الذكر وان اختلفت في صياغتها فهي تؤكد جميعا ضرورة توافر النقاط التالية:

1 كما ورد في التعاريف 1 و 2 أو الكتاب بصفة عامة يستوجب الطباعة إذ لا وجود لكتاب شفوي.

2 إفراغ الكتاب في شكله الرسمي واحترام بعض الخصائص الشكلية و الموضوعية

3 ضرورة مطابقة الكتاب المدرسي للمنهاج الدراسي المسطر رسميا من الجهات الوصية على التربية و التعليم.

4 أن يكون كل كتاب مدرسي مخصصا لمادة أو موضوع محدد واحد

[1] احمد أنور عمر:(1980) ، الكتاب المدرسي، ص 09
[2] حمدان محمد زياد: (1998)، تخطيط المنهج / الكتاب المدرسي، ص 6
[3] قاسم حشمت: مصادر المعلومات وتنمية مقتنيات المكتبة، ص 61

5 يضيف التعريفان الأخيران تعريف اليونسكو و حشمت ضرورة احترام عدد معين من الصفحات يكون بين 49 و 50 صفحة وان يكون غير دوري.

3. الكتاب المدرسي: يعد المعلم الصامت للتلميذ والمساعد له على فهم المادة الدراسية حيث يمكنه الرجوع إليه في أي وقت دون عناء أو صعوبة في اقتنائه وهذا ما جعل العاملين لقطاع التربية يلونه أهمية كبيرة من حيث الشكل والمضمون

ونظرا لأهميته والدور الذي يلعبه في العمليات التعليمية التعلمية منذ القدم ، فقد تعاريف كثيرة حسب الزاوية التي انطلق منها المعرف، والكتاب المدرسي "يتخذ" كمرجع لكل من المعلم والتلميذ في تنمية مهاراتهم في القراءة والتعبير عن أنفسهم وفق للضوابط التي يضعها المعلم "[1] والكتاب المدرسي "وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعليم والتعلم منتجا مع المدرسة والمعلم والتلاميذ والخدمات المساعدة أهم عملية للنمو الفرد والأسرة والمجتمع هي التربية المدرسية ."[2]

1.3. **الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي:** ما دام الكتاب المدرسي يجسد المنهاج الدراسي والذي يقوم على أساس ثقافة المجتمع وفلسفته في الحياة وتصوره للمواطن الذي يرغب في تكوينه وجب على المساهمين في تأليف الكتب المدرسية مراعاة جملة من الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي الجيد والذي يمكنه تحقيق الأهداف المرجوة ومن أهم الأسس الواجب مراعاتها:

1 الأساس اللغوي: وفي هذا وجب على المؤلف للكتاب المدرسي التقيد بمستوى الطفل العقلي والتعليمي عند اختياره للغة الكتاب، فلغة الكتاب الموجه للتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي لا يكون من حيث الأسلوب اللغوي وصعوبة مفرداته كالموجه لتلاميذ المستوى المتوسط أو الثانوي، و" على المؤلف ومقرري الكتب المدرسية الوعي بهذه الأسس والاسترشاد بها وبدون هذا يفقد الكتاب المدرسي معظم قيمه التربوية والاجتماعية"[3]

[1] د/ جامل عبد الرحمن عبد السلام: (2002)، ص 117 مرجع سابق
[2] د/محمد زياد حمدان مرجع سابق، ص7
[3] عفيف محمد الهادي: الكتاب المدرسي، فلسفته وتاريخه، ص 166

2 الأساس التربوي والفلسفي: حيث يعكس الكتاب فلسفة المجتمع وأساليب التربوية للمجتمع واتجاهاته وعليه لابد من مراعاة الظروف التربوية والفلسفية للمجتمع وتصوراته

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

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

5 الأساس المادي: [1]وفي هذا الأساس وجب مراعاة الجودة في التغليف والطباعة والحجم والصور الإيضاحية حتى يكون الكتاب خادما أمينا ومشوقا للتلميذ

6 الأساس السيكولوجي: وفي هذا الجانب لابد من مراعاة نمو التلميذ والفروق الفردية بين الأطفال واتجاهاتهم واحترام ميولهم ورغباتهم ومشجعا على خلق التفكير المنطقي ومطابقة المادة للمراحل العمرية للطفل

3-2 وظائف الكتاب المدرسي:

إن الكتاب المدرسي لا يقتصر دوره على إيصال المعلومات بين المدرس والتلميذ بل وظائف متعددة سواء على مستوى المعلم أو المتعلم وأولوياته وتكمن الوظائف الأساسية له:

بالنسبة للمعلم:

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

بالنسبة للتلميذ وأولويائه: تكمن وظيفته الأساسية في مساعدة التلميذ على فهم الدرس فهما جيدا

[1] رضوان أبو الفتوح: (1962)، الكتاب المدرسي، فلسفته تاريخه، ص 57

تدريب على طرق العمل وحل التمارين

السماح له بتعميق معارفه ومعلوماته ومن بين وظائف الكتاب المدرسي يمكن ذكر

الوظيفة التعليمية: حيث يعد الكتاب المدرسي مسؤولا عن ضبط عملية التعلم في غياب الوسائل الأخرى حيث يساهم في تشغيل عملية التعلم عند الطفل وهذا ما يؤكد ريشودو *RICHAUDEAU* في قوله "الكتاب يوجه التلميذ في تعليمه ويعرفه على العام الخارجي "[1]

كما يدعم هذا القول عبد السلام جامل حين يقول"سيظل الكتاب المدرسي هو احد المصادر الأساسية للتعليم ولكنه ليس المصدر الوحيد[2]

الوظيفة المرجعية: حيث يعتمده المعلم عند إعداد الدروس المراد تلقينها داخل القسم كما يتخذه المتعلم (التلميذ) المرجع الأساسي لاستيفاء المعلومات [3]

3-3 أهمية الكتاب المدرسي: يلعب الكتاب المدرسي أهمية كبرى في العملية التعليمية التعلمية لما يلعبه من ادوار تعليمية وتربوية وتثقيفية حيث تظهر هذه الأهمية في الأتي:

- كونه مرجعا أساسيا رسميا معتمدا من الوزارة الوصية على التربية مما يسمح بالتوحيد من جميع عناصر الأسرة التربوية على مستوى القطر الوطني الواحد

تتجلى أهميته في الوظائف المتعددة التي يلعبها على مستوى العناصر التربوية

- كون الكتاب المدرسي أداة تثقيفية حساسة ويؤكد هذا ما جاء به اللقاني في قوله "الكتاب أداة للثقافة، وهناك العديد من المشاكل اليومية التي تقف عائقا أمام التلميذ فهو يرجع للكتاب لحلها[4]

- انه صلب التعليم وجوهره حيث "يبقى عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه[5]

[1] RICHAUDEAU/ Conception et production des manuels scolaires P100

[2] عبد السلام جامل: مرجع سابق، ص 117

[3] صالح هندي وآخرون (1999) تخطيط المنهج وتطويره ص 247

[4] اللقافي احمد حسن: (1976)، تدريس المواد الاجتماعية ص 70

[5] مجيد إبراهيم دمغة ومنير مرسي : الكتاب المدرسي ومدى ملائمته لعمليتي التعليم والتعلم، ص 6

3. 4. الكتاب المدرسي وعلاقته بالمنهاج الدراسي:

تعريف المنهاج:

في البداية يجب أن نعرف أن لمصطلح المنهاج مفهومات[1]

المنهج بالمفهوم الضيق ويشار به إلى المنهج القديم زياد

المنهج بالمفهوم الواسع: ويقصد به المنهج الجديد

وعلى هذا الأساس فالأول منهما –القديم– يعتبر ضيقا لاقتصاره على الارتباط بالمقررات الدراسية وعليه فهو يقيد حرية المعلم

أما الثاني بالمفهوم الجديد فهو واسع يهتم بالحياة وما فيها ويعتبر المدرسة جزءا من المجتمع مما يستدعي تزويد الطلاب بكل الخبرات التي تجعلهم قادرين على مواجهة مشكلات الحياة.

والعلاقة بين هذا الأخير –المنهاج والكتاب المدرسي تظهر في الأسس التي يبنيان عليها

كما يعد الكتاب المدرسي سفيرا للنهج حيث يمثل الجانب التطبيقي لهذا الأخير وهذا ما يؤكده زياد حمدان بقوله "الكتاب المدرسي هو المنهج نفسه .

3. 5. الكتاب المدرسي و علاقته بدليل الأستاذ:

1– محتوى دليل الأستاذ: يشتمل الدليل على فصلين اثنين :

فصل يتناول بالبيان و الشرح المفاهيم التربوية و البيداغوجية الجديدة التي تبناها المنهاج الجديد .

وفصل يعرض أهداف وساعي وخطوات كل نشاط من نشاطات المقررة[2]

2– دليل الأستاذ ذو علاقة وطيدة بالمنهاج وبالتالي فهو وثيق الصلة بالكتاب المدرسي حيث يفيد الأستاذ ويساعده على تنفيذ المنهاج الدراسي ، كما يمكنه الاستناد عليه في فهم فلسفة المنهاج و نموذجيته ويمكنَّه من التعرف على نماذج عديدة في إعداد الدروس

[1] الطيطي محمد وآخرون: (2002) مدخل إلى التربية ص 254 وما بعدها

[2] بن تريدي بدر الدين: وزميلته: (2005/2004): دليل الأستاذ ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية، ص 3

•ثانيا عرض كتاب اللغة العربية و مواصفاته–كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط– طبعة 2004–2005.

محتوى الكتاب: يشتمل هذا الكتاب على:

96 نصًا.

24 محورًا.

• توزيع النصوص على الفصول الدراسية :

1 – الفصل الأول من السنة الدراسية (الثلاثي الأول) : ويتم التطرق فيه إلى 40 نصًا موزعة على 10 محاور (من الصفحة 07 إلى الصفحة 128).

2 – الفصل الثاني من السنة الدراسية (الثلاثي الثاني) : ويتم التطرق فيه إلى 32 نصًا موزعة على 08 محاور (من الصفحة 129 إلى الصفحة 217).

3 – الفصل الثالث من السنة الدراسية (الثلاثي الثالث) : ويتم التطرق فيه إلى 24 نصًا موزعة على 06 محاور (من الصفحة 218 إلى الصفحة 280).

2. مواصفات الكتاب :

– الغلاف الخارجي : من الورق غير المقوّى.

– لون الصفحة الخارجية الأولى – لون الغلاف للصفحة الأولى: برتقالي، مرسوم عليها ريشة تمثل القلم.

– العنوان:كتاب اللغة العربية (كتب باللون الأبيض وكذا عبارة للسنة الأولى من التعليم المتوسط باللون الأبيض، ورقم 1 باللون الأصفر.

– صفحة الغلاف الداخلية: ورق من النوع العادي بالمقاسات (16 سم × 23 سم)، تحمل عبارة "استكشاف" بالبنط العريض، ثم تليها "اللغة العربية" بالبنط الأقل سمكًا، ثم عبارة "للسنة الأولى من التعليم المتوسط"، وجاء عنوان الكتاب متوسطًا لهذه الصفحة، ثم اسمي المؤلفين في أسفلها.

– يتصدر الفصل الأول: الصفحة (رقم 5) صفحة تحمل عبارة "الفصل الأول" باللون الأحمر مضافًا إليها عبارة "تنجز محتوياته خلال الثلاثي الأول"، مع الإشارة إلى:

– الكفاءة المندمجة المستهدفة.

– المشروع السنوي المستهدف.

– ترقيم الصفحات: على الركن الأسفل الأيسر.

– الصور: البعض منها ملوّن والبعض الآخر باللون الأبيض والأسود.

– العنوان لكل النصوص كتب باللون الأزرق.

– يتصدر كل نص الصفحة الأولى التي تحمل عنوان النص ورقم المحور وعنوانه وتمهيد للنص.

– الصفحة رقم 129: تحمل عبارة الفصل الثاني مضاف إليها (تنجز محتوياته خلال الثلاثي الثاني)، زائد عبارة الكفاءة المندمجة المستهدفة.

– وتبين كل صفحة خاصة بهذا الفصل المحور الذي يتم التطرق إليه وعنوان النص وتمهيد لكل نص.

– الصفحة 219 من الكتاب هي التي كتب عليها عبارة الفصل الثالث بالبنط العري ض باللون الأحمر مضافًا إليها (تنجز محتوياته خلال الثلاثي الثالث) ثم تليها عبارة : الكفاءة المندمجة المستهدفة.

– جنسية مؤلفي النصوص المختارة: جزائريين وأجانب.

– نوعية النصوص المختارة: نصوص متنوعة شملت شخصيات من عظماء العالم – الشعوب والناس – عظماء الإسلام – الأبناء والآباء – الفضاء والكون – المجتمع وغيرها)*.

* للاطلاع على النصوص بالتفصيل، يمكن الرجوع إلى الملحق (رقم 2)، الجزء الخاص بالملاحق

3. المنظور الذي صمّم الكتاب على أساسه[1] :

تم تصميم هذا الكتاب المدرسي على أساس المبادئ الثلاثة الآتية:

1 – التدريس بواسطة الكفاءات.

2 – المقاربة النصية.

3 – بيداغوجيا المشروع.

4– انتقادات موجهة لمحتوى الكتاب:بعد تحليل بسيط للكتاب المدرسي في اللغة العربية(محل التقويم) ودراسته دراسة نقدية، تأملية هادفة نلاحظ انه بالرغم من ثراءه بالنصوص المنطلقة من محيط التلميذ وشموله على تقنيات التعبير التي تسمح للتلميذ بإتقان اللغة العربية قواعدها النحوية و الصرفية إلا انه يمكن أن يوجه له القارئ الانتقادات التالية:

1 عدم إدخال جملة من التنقيحات أو التعديلات تدل على أخذه مأخذ الجد واقتصر التعديل على صفحة الغلاف لطبعة 2003 – 2004 واستبدال اللون الأزرق باللون البرتقالي و الاحتفاظ بنفس المضمون الذي ورد في الطبعة الأولى

2 عدم استبدال صفحة الغلاف من الورق غير المقوى بالورق المقوى

3 أغلبية النصوص لهذا الكتاب هي لكتاب أجانب (عرب و غربيين).

1 – بن تريدي بدر الدين . ور. آيت عبد السلام: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، (ط.2004-2005)، ص4.

خلاصة الفصل الرابع

تطرق الباحث في هذا الفصل إلى الكتاب المدرسي، حيث قسمه إلى فقرتين كبيرتين، عنوان الأولى منها: الكتاب المدرسي وأهميته في العملية التعليمية التعلمية وشمل هذا الجزء لمحة تاريخية عن الكتاب و أنواعه ثم بعض تعاريفه، وكذا المراحل التي مر بها الكتاب المدرسي بالجزائر، كما تم تبيان الأسس التي يقوم عليها هذا الخير، ووظائفه وأهميته وعلاقته بكل من المنهاج الدراسي ودليل الأستاذ. أما الفقرة الثانية المعنونة بـــ: عرض كتاب اللغة العربية ومواصفاتها و المنظور الذي صمم على أساسه مع بعض الانتقادات الموجهة لمحتواه.

القسم الثاني

الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

I. الدراسة الاستطلاعية وخطواتها.

أ. عينة الدراسة الاستطلاعية.

-تعريف العينة

ب. تشكيلة عينة الدراسة الاستطلاعية.

ج. زمان ومكان الدراسة الاستطلاعية.

د. توزيع أداة الدراسة(الاستبيان)، على العينة الاستطلاعية.

II.الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة المتبع (المنهج الوصفي).

2. عينة الدراسة الأساسية.

3. أداة الدراسة (الاستبيان).

أ. محاور الاستبيان و عباراته.

ب. بناء الاستبيان في صورته الأولية.

ج. صدق الاستبيان.

د. بناء الاستبيان في صورته النهائية.

خلاصة الفصل الخامس

تمهيد: تناول الباحث في هذا الفصل الجانب الميداني من الدراسة ، حيث تم فيه استعراض أهم خطوات الدراسة الاستطلاعية من عينتها وزمانها ومكانها وأداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان في صورته الأولية والنهائية ثم تلتها الدراسة الأساسية وعناصرها المشتملة على المنهج المستخدم وعينة الدراسة ومواصفات المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه وكذا من كل من أدوات الدراسة المتمثلة في الاستبيان والأداة الإحصائية لها المستخدمة في عرض وتحليل النتائج

I. الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى جمع اكبر قدر ممكن من المعطيات والبيانات الميدانية حول موضوع البحث التي تسمح للباحث باختيار أو بناء الأداة الفعالة التي تمكنه من تحقيق الأهداف المتوخاة وتحديد بنودها وذلك من اجل التأكد من صدق الفرضيات التي تم وضعها والتي تساعدنا على :

1. التعرف على مكان إجراء البحث وطبيعة العينة التي يحتاجها الباحث من حيث الحجم والنوع وطريقة الاختيار
2. تحديد المنهج الأكثر ملائمة لهذا النوع من الدراسات
3. معرفة الوقت الممكن استغراقه لتطبيق الأداة المختارة

أ. عينة الدراسة الاستطلاعية

تعريف العينة:

العينة تتمثل في اختيار عدد من الأشخاص، الموضوعات أو الأحداث: نستطيع بفضل ملاحظتنا لهم استخلاص عدة استنتاجات، ويمكن تعميم على المجتمع الأصلي، الذي من بينه اختبرنا العينة ويعتبر استخدام العينات أمرا شائعا في مجال البحث العلمي سواء الاجتماعي منه أو الطبيعي والعينة عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي، يتم اختيارها بطريقة معينة ويمكن تعميم النتائج المتوصل إليها على المجتمع الأصلي [1]

[1] عبيدات محمد وآخرون: (1996) منهجية البحث العلمي، ص 89

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك عدة أنواع من العينات أهمها العينة العشوائية التي اعتمدت في هذه الدراسة استناد إلى طبيعة هذا النوع من الدراسات ومجتمعه

و قد اختار الباحث العينة القصدية التي تعتبر نوعا من العينات التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحثين نظر لتوافر بعض الخصائص في أولائك الأفراد دون غيرهم ولكون تلك الخصائص في أولائك الأفراد دون غيرهم ، ولكون تلك الخصائص من الأمور ذات الأهمية البالغة بالنسبة للدراسة كما يتم اللجوء إلى هذا النوع الأخير في حالة توافر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة من مجتمع الدراسة الأصلي

ب. تشكيلة عينة الدراسة الاستطلاعية

شملت هذه الدراسة عينة أولية لأساتذة متوسطات ولاية الجزائر العاصمة نذكر منها

1. متوسطة الورجلاني بالقبة (المنظر الجميل)
2. المتوسطة الجديدة بالخرايسية
3. متوسطة الكاهنة (الجزائر الوسطى)
4. متوسطة محمد العيد آل خليفة (القبة)

ج. زمان ومكان الدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية خلال الثلاثي الثالث من السنة الدراسية 2004-2005 التي تعتبر السنة الثانية لتطبيق كتاب اللغة العربية المعتمد بعد الإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربوية الجزائرية وقد تمت هذه الدراسة بعد إعداد أداة الدراسة (الاستبيان) في صورته الأولية والنهائية المعتمدة على أراء الأساتذة المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس حيث تم العمل الميداني على عينة من أساتذة بعض المؤسسات الواقعة بولاية الجزائر العاصمة لاعتبارات عديدة تأتي على رأسها مكان إقامة الباحث فتمثل زمان الدراسة بصفة دقيقة في الثلاثي الأخير من السنة المذكورة وعلى وجه التحديد خلال شهر مارس وافريل 2005 أما مكان الدراسة فتمثل في المتوسطات التالية :

1. متوسطة الورجلاني بالقبة
2. المتوسطة الجديدة الخرايسية

3. متوسطة محمد العيد آل خليفة (القبة)
4. متوسطة الكاهنة (الجزائر الوسطى)

ويجدر الذكر أن كل هاته المؤسسات تقع بولاية الجزائر العاصمة، وقد أخذت منها عينة مقدارها 24 أستاذ وأستاذة من المجتمع الأصلي التي يضم أساتذة التعليم المتوسط واليكم جدولا يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية بالمؤسسات والأرقام.

جدول (رقم 1) يبين عينة الدراسة الاستطلاعية وتوزيعها على المؤسسات التربوية

المؤسسة التربوية وموقعها	عدد أفراد العينة من الأساتذة
متوسطة الورجلاني(حي المنظر الجميل) (بالقبة)	07
المتوسطة الجديدة (الخرايسية)	07
متوسطة محمد العيد آل خليفة (القبة)	04
متوسطة الكاهنة (الجزائر الوسطى)	06
المجموع	**24**

د. توزيع أداة الدراسة (الاستبيان) على العينة الاستطلاعية:

بعد إعداد أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان الذي مر بالمراحل التي يقتضيها البحث العلمي الموضحة في الجزء الخاص بالدراسة الأساسية ، تم توزيع الاستبيان على أفراد العينة وتوضيح كل غموض قد يواجه الأستاذ المستجوب ، أعطيت فترة كافية للإجابة على عبارات الاستبيان الستة والعشرين الموزعة على محاور السبع وفق ما يتماشى وقناعة الاستناد الموجود ضمن العينة وبعد أسبوعين تم جمع استمارات الاستبيان وتفريع نتائجه قبل الذهاب إلى المرحلة الأساسية للدراسة.

II. الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي حيث كان هذا الأخير هو الأكثر ملائمة لهذا النوع من الدراسات الاجتماعية والإنسانية والمنهج الوصفي أو الأسلوب الوصفي هو

ذلك المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا [1]

وقد كان هذا الأسلوب منذ نشأته يهتم بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية ويجب الإشارة هنا إلى أن هذا النوع من المناهج يستخدم لجمع اكبر قدر من البيانات والمعلومات عن المجال المقوم لهذا تم اعتماده من الباحث للحصول على اكبر قدر من البيانات التي تساعد على التعمق في هذه الوسيلة التعليمية الهامة الكتاب المدرسي الذي جاء في ظرف حساس وحول مادة تعتبر في غاية الأهمية وهي اللغة العربية التي تعتبر غاية ووسيلة في نفس الوقت مما يستوجب تعلمها منذ المرحلة التعليمية الأولى والاستمرار في التعمق فيها خلال المراحل الأخرى لإتقانها حق الإتقان

2. عينة الدراسة الأساسية:

استخدم الباحث في الجانب الميداني لهذه الدراسة عينة من أساتذة التعليم المتوسط شملت مجموعة من متوسطات ولاية الجزائر العاصمة واذكر منها تلك التي ضمت عينة الدراسة الاستطلاعية ومؤسسات مختلفة من ولاية الجزائر ومن بين هذه المتوسطات :

متوسطة الورجلاني بالقبة

المتوسطة الجديدة الخرايسية

متوسطة محمد العيد آل خليفة (القبة)

متوسطة الكاهنة (الجزائر الوسطى)

[1] ذوقان عبيدات وآخرون: (1996)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ص 223

وقد تم توزيع أزيد من 200 استمارة استبيان إلا أن عدد الاستمارات التي تم استرجاعها لم يتجاوز 102 استمارة التي أخذت كعينة للمجتمع الأصلي المتكون من أساتذة التعليم المتوسط

وقد شملت هذه العينة مجموعة من الأساتذة من كلا الجنسين الذين لهم خبرة في التدريس في مادة اللغة العربية

أما طريقة اختيار العينة فقد عمد الباحث إلى تبني العينة العشوائية

3. أداة الدراسة (الاستبيان)

مما لا شك فيه أن البحوث التربوية أصبحت تتبنى الجانب العلمي المقنن وتجعله الدعامة الأساسية لها من اجل الوصول إلى نتائج يمكن لها معالجة المشاكل اليومية للعملية التعليمية التعلمية ولهذا الغرض تستخدم تقنيات جهزت خصيصا لخدمة البحث العلمي وقد وظف الباحث إحداها في دراسته هذه والمتمثلة في الاستبيان

أ. **محاور الاستبيان وعباراته:** يحتوي الاستبيان المعد كأداة أساسية لمعالجة الجانب التطبيقي لهذه الدراسة على سبعة محاور تضم في مجملها ست وعشرين عبارة (26 سؤال)من نمط الأسئلة المغلقة وتتمثل هذه المحاور في الأتي:

المحور الأول بعنوان: خصائص القارئ (التلميذ) ويشمل أربع عبارات (4)

المحور الثاني بعنوان: الخصائص البيداغوجية ويشمل ثلاث عبارات (3)

المحور الثالث بعنوان: محتوى الكتاب ويشمل على ثلاث عبارات(3)

المحور الرابع بعنوان: توجيهات المناهج ويشمل على عبارتين (2)

المحور الخامس بعنوان: مطابقة الكتاب المدرسي لدليل الأستاذ ويشمل على ثلاثة عشر عبارة(13)

المحور السادس بعنوان: مدى مراعاة الكتاب المدرسي للمحيط الاجتماعي (قيم المجتمع، مطالبه، قدراته) ويشمل على ثلاث عبارات(3)

المحور السابع بعنوان: مدى احترام الخصائص المادية الجانب الشكلي للكتاب المدرسي: وقد اشتمل على عشر عبارات)

ب.بناء الاستبيان في صورته الأولية

في البداية تم تصميم الاستبيان المعد للدراسة وفق نظام الأسئلة المغلقة والمفتوحة معا وذلك لتمكين أفراد العينة من إبداء أرائهم حول الكتاب محل التقويم، وقد صمم وفق الأسس العلمية التي تستوجبها هذه الدراسة وقد جاء مشتملا على مجموعة من المتغيرات لأفراد العينة تضم: السن الخبرة في التدريس الجنس وغيرها وقد ضمت العينة أساتذة التعليم المتوسط أي الأساسي سابقا فقط التي تعاملت مع هذا الكتاب ثم عرض الاستبيان على نخبة من الأساتذة الجامعيين للتحكيم قبل توزيعه على العينة المستجوبة بناء الاستبيان في صورته النهائية.

ج. صدق الاستبيان: حتى يتم التأكد من صدق الاستبيان ومدى صلاحيته للتطبيق عمد الباحث إلى صدق المحكمين [1] وأرائهم حيث استعان بمجموعة من الأساتذة الجامعيين المقدر عددهم خمسة(5) أساتذة متخصصين في التربية وعلم النفس ذوي خبرة طويلة في التدريس ودراية بشؤون النظام التربوي الجزائري وطبيعة المجتمع وطموحاته حيث طلب الباحث من الأساتذة إبداء أرائهم حول الاستبيان المصمم في صورته الأولية سواء من الناحية الشكلية أو المضمون.

د. بناء الاستبيان في صورته النهائية: بعد الاطلاع على آراء الأساتذة المحكمين و توجيهاتهم السديدة استطاع الباحث تصميم الاستبيان النهائي، بعد إجراء التعديلات الضرورية عليه المتمثلة أساسا في:

- الاستغناء عن بعض المتغيرات المتعلقة بعينة الدراسة (الجنس، السن، الخبرة...).
- الاستغناء عن الأسئلة المفتوحة.
- الاقتصار على ثلاث عبارات للإجابة المقترحة هي: نعم، لا، أحيانا، بدلا من أربعة.

[1] انظر الملحق رقم 3 الخاص بالأساتذة المحكمين

خلاصة الفصل الخامس

تم التطرق في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية حيث شملت على الدراسة الاستطلاعية، وعينتها التي قوامها 24 أستاذًا من التعليم المتوسط، وتحديد زمان ومكان الدراسة المتمثلة في الاستبيان المعد من طرف الباحث في صيغته الأولية وصياغته في شكله النهائي بعد التعديلات التي أدخلت عليه بناء على آراء ومقترحات السادة الأساتذة المحكمين الذين لديهم المستوى العالي والخبرة الطويلة في ميدان التربية والتعليم، ثم بين الباحث في هذا الفصل نوع العينة والتعريف بها وكذا محاور الاستبيان وكيفية تطبيقه وعباراته التي قدر عددها بستة وعشرين عبارة.

وبين الباحث كيف أسهمت هذه الإجراءات المحددة في هذا الفصل في إخراج نتائج العينة.

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

I. عرض وتحليل نتائج الاستبيان

II. التعليق على النتائج

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل الخامس إلى إجراءات الدراسة الميدانية، سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الاستبيان من خلال الجداول المخصصة لكل محور من محاور هذا الأخير التي تضمنت الأداة الإحصائية المستخدمة المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية للعينة المستجوبة مع حساب قيمة كا^2، الدلالة الإحصائية ثم إرفاقها بالتحليل والتعليق.

عرض نتائج الاستبيان:

1/ نتائج المحور الأول: (خصائص القارئ – التلميذ):

يهدف هذا المحور إلى معرفة مدى مراعاة الكتاب المدرسي لخصائص القارئ، من خلال الأخذ بعين الاعتبار (سن التلميذ، قيمه، ذكائه، استقلاليته)

جدول (رقم 2) يتضمن خصائص التلميذ في مضمون الكتاب المدرسي

العبارة	نعم		أحيانا		لا		المجموع		ك^2	د ا
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
1 احترام الكتاب المدرسي لسن التلميذ	51	50 %	41	40,20 %	10	9,80 %	102	100 %	26,88	0,001 دالة
2 اخذ الكتاب المدرسي لقيم التلميذ بعين الاعتبار	41	40,20 %	50	49,01 %	11	10,78 %	102	100 %	24,51	0,001 دالة
3 مراعاة الكتاب المدرسي لذكاء التلميذ	35	34,31 %	51	50 %	16	15,69 %	102	100 %	10,98	0,001 دالة
4 اخذ الكتاب المدرسي لاستقلالية التلميذ بعين الاعتبار	26	25,49 %	52	50,98 %	24	13,53 %	102	100 %	2,94	0,10 غ دالة

* ت : تكرار ، % النسبة المئوية، كا^2 ، د ا : الدلالة الإحصائية

العبارة الأولى من المحور 1

يتضح من الجدول رقم (2) أن نسبة 50 % من أفراد العينة أكدت أن الكتاب المدرسي يحترم سن التلميذ في الوقت الذي أجابت نسبة 40, 20% بأنه يحترم السن في بعض الأحيان ويتناساها في أحيان أخرى، بينما أجابت نسبة % 9,80 المتبقية من أفراد العينة بالنفي.

وإذا ما تمت مقارنة النتائج المذكورة المتعلقة بالعبارة الأولى عن طريق حساب قيمة كا^2 وجدنا أنها تساوي (26,88) وبمقابلة هذه القيمة المحسوبة مع القيمة المجدولة والتي تساوي (10,88) وجدنا أنها دالة عند مستوى (0,001) وهي دلالة قوية على وجود فروق بين التكرارات، وان دل على شيء فإنما يدل على أن الكتاب المدرسي محل التقويم يتناسب مع سن التلميذ

العبارة الثانية من المحور 1:

يتضح من النتائج المبينة في الجدول أعلاه (رقم 2) أن نسبة % 40,20 من أفراد العينة أكدت أن الكتاب المدرسي يحترم قيم التلميذ ويأخذها بعين الاعتبار ، في حين أن نسبة 49,01 % أجابت بان الكتاب يحترم هذه الخاصية في بعض الأحيان فقط، بينما أجابت النسبة المتبقية المقدرة بـــ 10,78 % بعدم احترام الكتاب للخاصية الأنفة الذكر.

بمقارنة النتائج المشار إليها الخاصة بالعبارة الثانية عن طريق قيمة كا^2 وجدنا أن كا^2 المحسوبة تساوي (24,51) وبمقابلة هذه القيمة مع كا^2 المجدولة (13,82) وجدنا أنها دالة عند مستوى 0,001 (حيث كا^2 المحسوبة > كا^2 المجدولة)

وهذا ما يمكن القول أن الكتاب المدرسي محل التقويم اخذ قيم التلميذ بعين الاعتبار.

العبارة الثالثة من المحور 1 :

ما يمكن ملاحظته هو أن نسبة % 34,31 أكدت على الكتاب المدرسي للغة العربية المقوم جاء مراعيا لذكاء التلميذ بينما قالت نسبة 50 % من العينة المستجوبة بمراعاة هذا الجانب أي ذكاء التلميذ في بعض الأحيان بينما أجابت النسبة المتبقية المقدرة بـــ % 15,69

بالسلب، أي عدم مراعاة الكتاب لهذا الجانب بمقارنة النتائج المتعلقة بهذه العبارة من نفس المحور عن طريق

قيمة كا^2 وجدنا أن كا^2 المحسوبة = 10,98، بينما كا^2 المجدولة = 13,82 وجدنا أنها دالة إحصائيا عند مستوى (0,001) وعليه يمكن القول أن الكتاب المدرسي المقوم جاء مراعيا لذكاء التلميذ في تأليفه.

العبارة الرابعة من المحور الأول (خصائص القارئ):

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (2) أن نسبة % 25,49 من أفراد العينة أكدت أن الكتاب محل التقويم قد راعى الاستقلالية في تأليفه في حين قالت نسبة % 50,98 بمراعاة ذلك في بعض الأحيان، بينما قالت النسبة المتبقية المقدرة بـــ % 13,53 بعدم اخذ استقلالية التلميذ بعين الاعتبار.

وإذا ما تمت مقارنة النتائج المذكورة المتعلقة بالعبارة الرابعة من نفس المحور أي الأول عن طريق حساب كا^2 التي تساوي 2,94 عند مستوى دلالة = 0,10 عند درجة حرية = 2 وكا^2 المجدولة التي تساوي 4,36، نجد أن قيمة كا^2 المحسوبة اقل من كا^2 المجدولة [1] أي كا^2 مح > كا^2 مح وعليه يمكن القول أن الفروق ليست ذات دلالة إحصائية، وهذا يعني أن الكتاب المقوم لا يراعي استقلالية التلميذ ولا يأخذها بعين الاعتبار.

2/نتائج المحور الثاني:

يحتوي هذا المحور على ثلاث عبارات ويهدف إلى معرفة مدى مراعاة الكتاب المدرسي المقوم للخصائص البيداغوجية (المتمثلة في المنهجية العلمية، طريقة التعليم، الطريقة التقويمية)

[1] د صلاح الدين محمود علام: (1993)، الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، ط1 ، ص ،(الملحق رقم 10)

جدول (رقم 3): يبين نتائج المحور الثاني المتعلقة بالخصائص البيداغوجية

العبارات	نعم		أحيانا		لا		المجموع			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
5 مراعاة المنهجية العلمية	40	39,22 %	43	42,17 %	19	18,63 %	102	100 %	10,04	0,001 غ دالة
6 مراعاة طريقة التعليم	43	42,17 %	41	40,20 %	18	17,63 %	102	100 %	11,34	0,001 غ دالة
7 اخذ طريقة التقويم بعين الاعتبار	39	38,24 %	42	41,18 %	21	20,58 %	102	100 %	7,58	0,02 غ دالة

العبارة الخامسة (5) من المحور الثاني:

يتضح من العبارة الخامسة (5) من هذا المحور أن نسبة 39,22 % أكدت أن الكتاب يراعي المنهجية العلمية، في حين قالت نسبة 42,17 بمراعاتها في بعض الأحيان فقط بينما جاءت إجابة النسبة المتبقية من العينة المقدرة بـــ 18,63 % بالنفي.

بمقارنة النتائج المبينة في الجدول والمتعلقة بهذه العبارة ، عن طريق كا^2 المحسوبة مع كا^2 المجدولة وجدنا أن كا^2 المحسوبة = 10,04 وبمقابلة هذه الأخيرة مع كا^2 المجدولة) (13,82) درجة حرية= 2 وجدنا أنها غير دالة عند مستوى (0,001) وهي دالة على (كا^2 مج > كا^2 مج) وهذا ما يمكننا من القول أن الكتاب المدرسي للغة العربية محترما للمنهجية العلمية

العبارة السادسة من المحور الثاني:

يتضح من العبارة رقم 6 من هذا المحور أن نسبة 42,17 % على أن الكتاب المدرسي المقوم يراعي طريقة التعليم في حين ترى نسبة 40,20 % من العينة المستجوبة قالت أن هذه الخاصة – طريقة التعليم روعيت في بعض الأحيان فقط . بينما تقر النسبة المتبقية المقدرة بـــ 17,63 % أن هذه الخاصية لم تراعي في الكتاب اللغة العربية المقوم

إذا ما تمت مقارنة النتائج الأنفة الذكر المتعلقة بهذه العبارة ، عن طريق حساب كا^2 يمكن ملاحظة أنها تساوي (11,34) وبمقابلة هذه القيمة المحسوبة مع قيمة كا^2 المجدولة التي تساوي (13,82) عند درجة الحرية (دح = 2) وجدنا أنها غير دالة عند مستوى (0,001) وهي (كا^2 مج > كا^2 المجدولة)

وان دل هذا على شيء فإنما يدل على أن الكتاب المدرسي للغة العربية لم يراعي طريقة التعلم

العبارة رقم 7:

يتضح من هذه العبارة أن نسبة 38,24 % من العينة أكدت أن طريقة التقويم أخذت بعين الاعتبار في حين قالت نسبة 41,18 % بأنها احترمت في بعض الأحيان فقط ، بينما أجابت النسبة المتبقية بالسلب وهي مقدرة بـــ 20,58 %

عندما تتم مقارنة النتائج المذكورة المتعلقة بهذه العبارة باعتماد كا^2 ، نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي (7,58) وبمقابلة هذه القيمة مع كا^2 المجدولة التي تساوي (7,82) عند درجة الحرية (دح = 2) يمكن القول أنها غير دالة عند مستوى (0,02) وهي دلالة على أن الكتاب المقوم لم يأخذ طريقة التقويم بعين الاعتبار

3/ نتائج المحور الثالث:

يحتوي هذا المحور على ثلاث عبارات ويهدف إلى معرفة مدى مراعاة الجانب المتعلق بالمحتوى (الهيكلة العلمية، مطابقة الكتاب للمنهاج الدراسي، مطابقة الكتاب لواقع التلميذ)

جدول(رقم 4): يبين إجابات العينة المستجوبة على عبارات هذا المحور(المحتوى) أي مضمون الكتاب.

العبارات	نعم		أحيانا		لا		المجموع		كا^2	د إ
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
8 اخذ الهيكلة العلمية بعين الاعتبار	37	36,27 %	45	44,18 %	20	19,61 %	102	100 %	9,57	0,01 دالة
9 مطابقة الكتاب للمنهاج الدراسي	66	64,71 %	27	26,47 %	09	8,82 %	102	100 %	49,93	0,001 دالة
10 مطابقة الكتاب لواقع التلميذ	27	26,47 %	57	55,88 %	18	17,65 %	102	100 %	24,51	0,001 دالة

العبارة الثامنة (8) :

يتضح من الجدول رقم (4) أعلاه أن نسبة 36,27 % أكدت على ايجابية مراعاة الهيكلة العلمية وأخذها بعين الاعتبار، في حين قالت نسبة 44,18 % من العينة المستجوبة بمراعاة هذا الجانب في بعض الأحيان فقط بينما أجابت النسبة المتبقية المقدرة بـــ 12,61 % من العينة بعدم مراعاة الهيكلة العلمية في تأليف الكتاب محل التقويم.

إذا ما تمت مقارنة النتائج المذكورة المتعلقة بالعبارة الثامنة من هذا المحور باعتماد حساب كا^2 مع كا^2 المجدولة ، نجد أن كا^2 المحسوبة = 9,57 كا^2 المجدولة = 9,21 عند درجة الحرية (د ح = 2)

وجدنا أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 (حيث كا^2 مح < كا^2 المجدولة) وان دل هذا على شيء فهو يدل على أن الكتاب المدرسي المقوم يأخذ في تأليفه هذا الجانب (أي الهيكلة العلمية للكتاب) بعين الاعتبار

العبارة (9)[1]:

يتضح من الجدول رقم 4 أعلاه أن نسبة 64,71 % أكدت مراعاة مطابقة الكتاب للمنهاج الدراسي في حين قالت نسبة 26,47 % بمراعاة ذلك في بعض الأحيان فقط بينما قالت النسبة المتبقية المقدرة بـــ 8,82 % بعدم مراعاة هذا الجانب

إذا ما تمت مقارنة النتائج المذكورة المتعلقة بالعبارة التاسعة من هذا المحور – 3 – عن طريق حساب كا^2 نجد أن كا^2 المحسوبة = 49,93 وبمقابلة هذه النتيجة مع قيمة كا^2 المجدولة التي تساوي 13,82 عند درجة حرية (د ح = 2)

وجدنا أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) وهذا ما يدل على أن الكتاب المقوم قد روعيت فيه مطابقة مع المنهاج الدراسي الرسمي

[1] كا^2 مح < كا^2 مج = كا^2 المحسوبة اكبر من كا^2 المجدولة

العبارة 10 :

يتضح من الجدول رقم 4 أن نسبة 26,47 % من أفراد العينة أكدت على أن الكتاب المدرسي المقوم جاء مطابقا لواقع التلميذ بينما قالت نسبة 55,88 % بان هذا الجانب لم يراعي إلا في بعض الأحيان ، غير أن نسبة 17,65 % من العينة رأت أن هذا الجانب لم يراعي تماما

إذا ما تمت مقارنة النتائج المذكورة المتعلقة بهذه العبارة (رقم 10) عن طريق كا^2 نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي (24,51) وبمقابلة هذه النتيجة مع قيمة كا^2 المجدولة التي تساوي 13,82 عند درجة الحرية (دح = 2)

وجدنا أنها ذات دلالة إحصائية في مستوى 0,001 وعليه فان الكتاب المدرسي المقوم روعيت فيه المطابقة مع واقع التلميذ.

4/نتائج المحور الرابع:

يهدف هذا المحور إلى معرفة مدى احترام الكتاب المدرسي لتوجيهات المنهاج الدراسي ومراعاة الاستراتيجيات التعليمية (وهو يشمل عبارتين)

جدول (رقم 5) يبين نتائج إجابات العينة المستجوبة حول المحور الرابع

العبارات	نعم		أحيانا		لا		المجموع		كا^2	د إ
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
11 اخذ الانسجام وتوجيهات المنهاج بعين الاعتبار	29	28,43 %	53	51,96 %	20	19,61 %	102	100 %	17,10	0,001 دالة
12 مراعاة الاستراتيجيات التعليمية والسياق المتبع في التعليم	36	35,29 %	43	44,12 %	21	20,59 %	102	100 %	8,63	0,01 غ دالة

العبارة الحادية عشر (11):

يتضح من الجدول رقم 5 أن نسبة 28,43 % من أفراد العينة أكدت على أن الكتاب المدرسي يأخذ الانسجام وتوجيهات المنهاج الدراسي بعين الاعتبار بينما قالت النسبة المقدرة بـــ 51,96 % بمراعاة ذلك في بعض الأحيان في حين تنفي النسبة المتبقية المقدرة بـــ 19,61 % اخذ هذا الجانب بعين الاعتبار.

وإذا ما تمت مقارنة النتائج المتوصل إليها من الاستبيان حول هذه العبارة باعتماد (كا^2) نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي 17,10 بينما تساوي كا^2 المجدولة 13,82 عند درجة الحرية (دح = 2) وجدنا أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) (حيث كا^2 المحسوبة اكبر من كا^2 المجدولة أي كا^2 (مح) < كا^2 مح)

العبارة الثانية عشر(12):

يتضح من الجدول رقم (5) أعلاه أن نسبة 35,29 % تؤكد مراعاة الكتاب للإستراتيجية التعليمية والسياق المتبع في التعليم بينما قالت نسبة 44,12 % بمراعاة هذه الخاصية في بعض الأحيان وإهمالها تارة كما قالت النسبة المقدرة بـــ 20,59 % بعدم مراعاتها بتاتا

وإذا ما أجريت مقارنة بين النتائج المتوصل إليها عن طريق كا^2 نجد أن كا^2 المحسوبة = 8,63 في الوقت قدرت فيه كا^2 المجدولة بـــ 9,21 عند درجة حرية (دح = 2) وجدنا أنها غير دالة (عند مستوى 0,01)

(حيث كا^2 المحسوبة اصغر من كا^2 المجدولة : كا^2 مح > كا^2 مج)

5/ نتائج المحور الخامس:

يهدف هذا المحور إلى معرفة مدى مطابقة الكتاب المدرسي لدليل الأستاذ

جدول (رقم 6) يبين إجابات العينة على المحور المتعلق بمدى مطابقة الكتاب المدرسي لدليل الأستاذ

العبارات	نعم		أحيانا		لا		المجموع		كا^2	د إ
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
13 مطابقة الكتاب لدليل الأستاذ	58	56,86 %	33	32,35 %	11	10,78 %	102	100 %	32,51	0,001 دالة

العبارة الثالثة عشر 13 :

يتضح من الجدول رقم 6 أن نسبة 56,86% من أفراد العينة أكدت على احترام مطابقة الكتاب المدرسي لدليل الأستاذ ، بينما قالت نسبة 32,35% باحترام هذا الجانب في بعض الأحيان وإهماله أحيانا أخرى ، في حين أجابت النسبة المتبقية من العينة المقدرة بـــ 10,78% بالنفي أي عدم احترامها تماما.

وإذا ما تمت مقارنة النتائج المذكورة عن طريق كا^2 نجد أن كا^2 المحسوبة اكبر من كا^2 المجدولة (أي كا^2 مح < كا^2 المجدولة) عند درجة حرية (دج = 2) وعند مستوى 0,001 وبما أن كا^2 مح < من كا^2 المجدولة ، يمكن القول أنها ذات دلالة إحصائية وهذا يدل من دون شك أن الكتاب المدرسي قد روعي في تأليفه المطابقة مع دليل الأستاذ.

6/ نتائج المحور السادس:

الهادف إلى معرفة مدى مراعاة الكتاب المدرسي للمحيط الاجتماعي (قيم المجتمع، مطالبه، قدراته)

جدول(رقم)7 يبين نتائج المحور السادس المتعلقة بمطابقة الكتاب للمحيط الاجتماعي

العبارات	نعم		أحيانا		لا		المجموع		كا^2	د إ
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
14 مراعاة الكتاب لقيم المجتمع	38	37,25 %	38	37,25 %	26	25,50 %	102	100 %	2,82	0,10 غ دالة

15 مراعاة الكتاب لمطالب المجتمع	24	23,53 %	57	55,88 %	21	20,59 %	102	100 %	23,46	0,001 دالة
16 مراعاة الكتاب لمطالب المجتمع	20	19,61 %	42	41,18 %	40	39,21 %	102	100 %	8,69	0,01 غ دالة

العبارة الرابع عشر (14) :

يتضح من الجدول رقم 7 أن نسبة 35,25 % من أفراد العينة أكدت أن الكتاب المدرسي جاء مراعيا لقيم المجتمع ونسبة 37,25 % قالت بمراعاة هذا الجانب في بعض الأحيان بينما أجابت النسبة المتبقية المقدرة بـــ 25,50 % بالنفي

وإذا ما قورنت النتائج المذكورة المتعلقة بهذه العبارة أي 14 عن طريق حساب قيمة كا^2 وجدنا أنها تساوي كا^2 المحسوبة = 2,82 وبمقابلة هذه القيمة مع كا^2 المجدولة والتي تساوي 4,60 وجدنا أنها دالة عند مستوى 0,001 وهي دلالة

وبهذا يمكن القول أن الكتاب المدرسي المقوم يراعي قيم المجتمع.

العبارة الخامسة عشر 15 :

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم 7 والمتعلقة بهذه العبارة أي مراعاة الكتاب لمطالب المجتمع أن نسبة 23,53 % أكدت على مراعاة الكتاب لهذه الخاصية، في حين قالت نسبة 55,88 % قالت بمراعاة هذا الجانب في بعض الأحيان، وبينما كانت إجابة النسبة المتبقية بالنفي حيث قالت بعدم مراعاة ذلك .

وإذا ما تمت مقارنة النتائج المذكورة المتعلقة بهذه العبارة عن طريق حساب قيمة كا^2 وجدنا أنها تساوي (كا^2 المحسوبة = 23,46 وبمقابلة هذه القيمة مع كا^2 المجدولة والتي تساوي (13,82) وجدنا أنها دالة عند مستوى

(0,001) وهي دلالة

وبهذا يمكن القول أن الكتاب المدرسي المقوم مطالب المجتمع

العبارة السادسة عشر 16 :

يتبين لنا من الجدول رقم 7 أن نسبة العينة المستجوبة التي قالت بايجابية هذه العبارة قدرت بـــ 19,61 % في حين قالت نسبة 41,18 % بمراعاة هذا الجانب في بعض الأحيان وإهماله في أحيان أخرى ، بينما أجابت نسبة 39,21 % بعدم مراعاة ذلك.

وإذا ما قورنت النتائج المذكورة المتعلقة بهذه العبارة عن طريق حساب كا^2 وجدنا أن كا^2 المحسوبة تساوي (كا^2 = 8,69) وبمقابلة هذه الأخيرة مع كا^2 المجدولة والتي تساوي = (9,21) وجدنا أنها غير دالة عند مستوى 0,01 وبهذا يمكن القول أن الكتاب المدرسي المقوم قدرات المجتمع.

7/ نتائج المحور السابع:

الهادف إلى معرفة مدى احترام الخصائص المادية) الجانب الشكلي للكتاب المدرسي: وقد اشتمل على عشر عبارات (التجليد، الترقيم، المقاسات، الوزن، التشويق، الإيقاظ، مقروئية الفهم، المقروئية التقنية، تركيب الأوراق، الألوان)

جدول (رقم 8) : يبين هذا الجدول نتائج العينة حول مدى مراعاة الجانب المادي الجانب الشكلي للكتاب المقوم

العبارات	نعم		أحيانا		لا		المجموع		كا^2	د إ
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
17 جودة تجليد الكتاب	23	22,55 %	19	48,63 %	60	58,82 %	102	100 %	30,04	0,001 دالة
18 جودة الترقيم	55	53,92 %	24	23,53 %	23	22,55 %	102	100 %	19,46	0,001 دالة
19 قابلية مقاسات الكتاب	55	53,92 %	23	22,55 %	24	23,55 %	102	100 %	19,46	0,001 دالة
20 مناسبة وزن الكتاب لسن التلميذ	49	48,00	27	26,47 %	26	25,49 %	102	100 %	9,13	0,10 غ دالة
21 توافر عنصر التشويق	26	25,49	47	46,08 %	29	28,43 %	102	100 %	7,58	0,02 غ دالة
22 توافر عناصر الإيقاظ	29	28,43	37	36,27	36	35,30	102	100	1,10	0,10

										غ دالة
23 مراعاة مقروئية الفهم	39	38,24	44	43,14 %	19	18,62 %	102	100 %	10,28	0,001 غ دالة
24 مراعاة المقروئية التقنية	30	29,41	47	46,08 %	25	24,51 %	102	100 %	7,82	0,02 دالة
25 جودة تركيب الأوراق	28	27,45	24	23,53 %	50	49,02 %	102	100 %	11,51	0,001 غ دالة
26 ملائمة الألوان المستخدمة	37	36,27	32	31,37 %	33	32,36 %	102	100 %	0,39	0,10 دالة

العبارة السابعة عشر:

الهادفة إلى معرفة جودة تجليد الكتاب: يتضح من الجدول رقم8 أن نسبة 22,55 % أكدت على احترام جودة التجليد، بينما قالت نسبة 48,63 % على احترام هذا الجانب في بعض الأحيان فقط، في حين أجابت النسبة المتبقية المقدرة بـــ 58,82 % بعدم مراعاة هذه الخاصية

وبمقارنة النتائج المتوصل إليها عن طريق كا^2 نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي30,04 بينما تساوي كا^2 المجدولة 13,82 عند درجة الحرية (د ح = 2) وجدنا أنها دالة عند مستوى الدلالة 0,001 حيث كا^2 المحسوبة اكبر من المجدولة (أي كا^2 مح < كا^2 مج)

وبهذا يمكن القول أن جودة تجليد الكتاب

العبارة الثامنة عشر 18:

يتضح من الجدول رقم 8 أن هذه العبارة الهادفة إلى معرفة مدى احترام ترقيم الكتاب، أن نسبة 53,92 % من العينة أكدت احترام جودة الترقيم بينما قالت نسبة 23,53 % باحترام هذه الخاصية في بعض الأحيان وتناسيها تارة أخرى ، في حين أجابت النسبة المتبقية بالنفي أي عدم الاكتراث بهذه الخاصية نهائيا وتقدر هذه النسبة بـــ 22,55 %

وإذا ما تمت مقارنة النتائج المذكورة عن طريق كا^2، نجد أن كا^2 المحسوبة = 19,46 بينما كا^2 المجدولة تساوي 13,82 عند درجة الحرية (د ح = 2) وجدنا أنها دالة عند مستوى الدلالة :0,001 (حيث كا^2 (مح) كا^2 مج

وبهذا يمكن القول أن جودة الترقيم قد احترمت

العبارة التاسعة عشر:

الهادفة إلى معرفة مدى قابلية مقاسات الكتاب المقوم ويتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم 8 أن نسبة 53,92 % أكدت قابلية مقاسات الكتاب بينما قالت نسبة 22,55 % بقابليتها في بعض الأحيان فقط في حين أجابت نسبة 23,55 % بالنفي – أي عدم رضاها عن مقاسات الكتاب وإذا ما أجريت مقارنة هذه النتائج عن طريق كا^2 نجد أن كا المحسوبة تساوي 19,46 بينما تساوي كا^2 المجدولة 13,92 عند درجة الحرية (دح =2) وجدنا أنها دالة عند مستوى الدلالة 0,001 حيث كا^2 المحسوبة اكبر من المجدولة (أي كا^2 مح < كا^2 المجدولة وهذا ما يمكننا من القول أن مقاسات الكتاب المقوم تعد مرضية

العبارة العشرون 20:

الهادفة إلى معرفة مناسبة الكتاب لسن التلميذ

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم 8 أن نسبة أكدت أن وزن الكتاب كان مناسبا لسن التلميذ بينما قالت نسبة 26,47 %بمناسبة وزن الكتاب في بعض الأحيان في حين قالت النسبة المتبقية 25,49 % بعدم مناسبته إطلاقا

وبمقارنة هذه النتائج عن طريق حساب كا نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي 9,13بينما تساوي كا^2 المجدولة 9,21 عند درجة الحرية (دح=2) عند مستوى الدلالة 0,01 وبما أن كا^2 المحسوبة اقل من كا^2 المجدولة كا^2 (مح) > كا^2 (مج) يمكن القول أن هذه العبارة ليست ذات دلالة إحصائية

أي غير دالة وعليه فان وزن الكتاب غير مناسب لسن التلميذ

العبارة الواحدة والعشرون 21:

الهادف إلى مدى توافر عنصر التشويق : يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم 8 أن نسبة 25,49 % أكدت هذه العبارة بينما قالت نسبة 46,08 % بتوافرها في بعض الأحيان وإهمالها تارة أخرى في حين قالت نسبة 28,43 % من العينة بعدم مراعاة هذا الجانب

وبمقارنة هذه النتائج عن طريق كا^2

نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي 7,58 بينما كا^2 المجدولة تساوي 7,82 عند درجة الحرية (دح=2) عند مستوى الدلالة 0,02

وبما أن كا^2 المحسوبة اقل من كا^2 المجدولة يمكن القول أن هذه العبارة ليست ذات دلالة إحصائية أي غير دالة وعليه فان لم يراعي عنصر التشويق في تأليف الكتاب المقوم.

العبارة الثانية والعشرون 22:

الهادفة إلى معرفة عناصر الإيقاظ: يتضح من النتائج التي يبينها الجدول رقم 8 أي نسبة 28,43 % أكدت احترام هذه العبارة في تأليف الكتاب 36,27 % قالت بمراعاة هذا الجانب في بعض الأحيان ، بينما قالت نسبة 35,30 % بعدم توافر عناصر الإيقاظ وإذا ما تمت مقارنة النتائج الأنفة الذكر باعتماد كا^2 نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي 1,10 بينما كا^2 المجدولة تساوي 4,60 عند درجة الحرية (دح=2) عند مستوى الدلالة 0,10 وبما أن كا^2 المحسوبة اقل من كا^2 المجدولة يمكن القول أن كا^2 مح > كا^2 مج) يمكن القول أن هذه العبارة المذكورة ليست ذات دلالة إحصائية (أي غير دالة) وعليه فان الكتاب المدرسي لم يراعي في تأليفه توافر عناصر الإيقاظ

العبارة الثالثة والعشرون 23:[1]

الهادفة إلى معرفة مدى مراعاة مقروئية الفهم: يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم 8 حول هذه العبارة أن نسبة 38,24 % أكدت على احترام هذا الجانب من الكتاب بينما قالت نسبة 43,14 % على مراعاتها في بعض الأحيان فقط، كما أقرت النسبة المتبقية

[1] كا^2 مج = كا^2 المحسوبة ، كا^2 مج = كا^2 المجدولة ، دح = درجة الحرية

المقدرة بـــ 18,62 % بعدم مراعاة ذلك وبمقارنة النتائج المذكورة عن طريق كا^2 نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي 10,28 وكا^2 المجدولة = 13,82 عند درجة حرية (دح=) وفي مستوى دلالة = 0,001

وبما أن كا^2 (مح) اقل من كا^2 مج يمكن القول أن هذه العبارة ليست ذات دلالة إحصائية أي غير دالة وعليه فان الكتاب لم يراعي هذه العبارة أي مقروئية الفهم في تأليفه

العبارة الرابعة والعشرون:

الهادفة إلى معرفة مدى مراعاة المقروئية التقنية يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم 8 حول هذه العبارة أن نسبة 29,41 % أكدت على مراعاة هذا الجانب في حين قالت نسبة 46,08 بمراعاة ذلك في بعض الأحيان وإهماله أحيانا أخرى ، بينما قالت نسبة 24,51 % بعدم مراعاة ذلك

وبمقارنة النتائج المذكورة عن طريق كا^2 نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي 7,82 وكا^2 المجدولة تساوي 7,82 عند درجة الحرية (دح = 2) في مستوى الدلالة يساوي 0,02 وبما أن كا^2 المحسوبة تساوي كا^2 المجدولة كا^2 مح = كا^2 مج فان هذه العبارة ذات دلالة إحصائية أي دالة وعليه فان الكتاب المدرسي روعيت فيه المقروئية التقنية

العبارة الخامسة والعشرون 25

الهادفة إلى معرفة مدى مراعاة جودة تركيب أوراق الكتاب: يتضح من النتائج المدونة على الجدول رقم 8 المتعلقة بهذه العبارة أن نسبة 27,45 % من العينة أكدت على مراعاة جودة تركيب الأوراق بينما قالت نسبة 23,53 % بمراعاة ذلك في بعض الأحيان فقط وإهمالها أحيانا أخرى ، كما قالت النسبة الثالثة المقدرة بـــ 49,02 % بالنفي أي عدم مراعاة هذا الجانب وبمقارنة النتائج المذكورة عن طريق كا^2 نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي 11,51 وكا^2 المجدولة تساوي 13,82 عند درجة الحرية (دح=2) في مستوى دلالة يساوي 0,001

وبما أن كا^2 مح اقل من كا^2 المجدولة كا^2 مح < كا^2 مج فان هذه العبارة غير دالة ليست ذات دلالة إحصائية وعلى هذا الأساس يمكن القول أن جودة تركيب الأوراق لم تراعي في تأليف الكتاب

العبارة السادسة والعشرون 26:

الهادفة إلى معرفة مدى مراعاة ملائمة الألوان المستخدمة : يتضح من الجدول رقم 8 أن النتائج المتعلقة بهذه العبارة بينت أن نسبة 36,27 % أكدت احترام هذا الجانب بينما قالت نسبة 31,37 % أن ملائمة الألوان لم تراعي إلا في بعض الأحيان في حين ترى نسبة32,36 % بعدم مراعاة ذلك

وبمقارنة النتائج المذكورة عن طريق كا^2

نجد أن كا^2 المحسوبة تساوي 0,39 عند درجة حرية (دح=2) ومستوى دلالة =0,10

وبما أن كا^2 المحسوبة تساوي 0,39 وكا^2 المجدولة تساوي 4,60 فان هذه العبارة ليست ذات دلالة (أي غير دالة) وعلى هذا الأساس يمكن القول أن الكتاب المدرسي المقوم لم تراعى فيه ملائمة الألوان.

الفصل السابع

اختبار الفرضيات في ضوء النتائج

I– اختبار الفرضيات في ضوء النتائج

1 – اختبار الفرضية الأولى: التي تنص على "لا توجد دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي لخصائص القارئ (التلميذ) المتمثلة في: سن التلميذ، قيمه، ذكائه، استقلاليته".

يتضح من الجدول رقم 9، الذي يبين إجابات العينة المستجوبة على عبارات المحور الأول ودلالتها الإحصائية أن الإجابة على:

• العبارة الأولى الخاصة بسن التلميذ كانت دالة عند مستوى 0.001 ودرجة حرية (د ح = 2)، حيث تبين أن كا^2 المحسوبة أكبر من كا^2 المجدولة (كا^2 (مح) = 26.88 وكا^2 (مج) = 13.82 أي 26.88 > 13.82) وعليه فإن الفروق ذات دلالة إحصائية.

• وبالنسبة للعبارة الثانية من المحور المتعلقة بقيم التلميذ فإن النتائج المبينة في نفس الجدول – أي رقم 9 – ودلالاتها الإحصائية، حيث كا^2 المحسوبة = 24.51 وكا^2 المجدولة = 13.82 عند مستوى 0.001 ودرجة حرية = 2، وما دامت كا^2 مح < من كا^2 مج عند هذا المستوى المذكور فإن الفروق ذات دلالة إحصائية.

وما دامت كا^2 مح أكبر من كا^2 مج عند هذا المستوى المذكور، فإن الفروق ذات دلالة إحصائية.

• أما بالنسبة للعبارة الثالثة فإن النتائج المبينة في الجدول (رقم 9) ودلالاتها الإحصائية تدل على أن كا^2 المحسوبة أكبر من كا^2 المجدولة عند مستوى 0.001، ودرجة حرية = 2 حيث كا^2 مح = 10.98 وكا^2 مج = 10.60، هذا ما يعني أن الفروق بين إجابات هذه العبارة ذات دلالة إحصائية.

• أما بالنسبة للعبارة الرابعة من نفس المحور الخاصة بالاستقلالية، من المحور المعنون بخصائص القارئ، فإن كا^2 المحسوبة تساوي 2.94، بينما كا^2 المجدولة تساوي 4.60 عند مستوى 0.01 ودرجة حرية تساوي 2، مما يدل أن الإجابات بين أفراد هذه العبارة ليست ذات دلالة إحصائية.

وانطلاقا من هاته النتائج ودلالاتها الإحصائية، نرفض الفرضية الجزئية الأولى في مستوى العبارات الثلاثة الأولى (1، 2، 3) من هذا المحور (المحور الأول) وقبولها في مستوى العبارة الرابعة، لأن الفروق بين إجاباتها ذات دلالة إحصائية.

وبناء على هاته النتائج وتفسيراتها نرفض الفرضية الجزئية الأولى، ونقبل بالفرضية البديلة بالنسبة للعبارات الثلاثة الأولى، كما نقبل بالفرضية الأولى في مستوى العبارة الرابعة، أي المتعلقة بالاستقلالية، لأنها ليست ذات دلالة إحصائية.

ومن ثم يمكن القول أن الكتاب روعي في تأليفه: (سن التلميذ، قيمه، ذكائه)، ولم تراعى خاصية استقلاليته.

2 – اختبار الفرضية الثانية: التي تنص على"لا توجد دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي للخصائص البيداغوجية للتأليف المتمثلة في:

يتضح من الجدول رقم 9 المبين لإجابة أفراد العينة المستجوبة ودلالتها الإحصائية انه بالنسبة للعبارة الأولى من المحور الثاني أي العبارة 5 من الاستبيان أن كا^2 المحسوبة = 10,04 وكا^2 المجدولة = 9,21 عند مستوى دلالة 0,001 ودرجة حرية (د ح=2) وبما أن ك^2 المحسوبة اقل من كا^2 المجدولة فان الفروق بين إجابات العينة عند هذه العبارة ليست ذات دلالة إحصائية أم بالنسبة للعبارة الثانية من هذا المحور أي العبارة 6 من الاستبيان فان الجدول رقم 9 المحوصل للنتائج يبين أن كا^2 المحسوبة =9,34 وكا^2 المجدولة = 11,82 عند مستوى 0,001 ودرجة حرية (د ح = 2) مما يدل على أن الفروق بين إجابات العينة لهذه العبارة ليست ذات دلالة إحصائية أما بالنسبة للعبارة الثالثة من هذا المحور أي العبارة 7 من الاستبيان فان النتائج التي يوضحها الجدول رقم 9 تبين أن كا^2 المحسوبة تساوي 7,58 وكا^2 المجدولة 7.82 عند مستوى دلالة0,02 ودرجة حرية (د ح = 2) وما دامت كا^2 مح > كا^2 مج فان الفروق بين إجابات العينة بالنسبة لهذه العبارة ليست ذات دلالة إحصائية

وانطلاقا من نتائج هذا المحور بعباراته الثلاثة ودلالاتها الإحصائية يمكن قبول الفرضية الثانية عند مستوى العبارة 5،6،7

وعليه القول أن الكتاب المدرسي للغة العربية لم يراعي الخصائص البيداغوجية للتأليف

3 – اختبار الفرضية الثالثة: التي تنص على "لا توجد دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي للمحتوى (المضمون)

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم 9 انه بالنسبة للعبارة الأولى من المحور 3 أي رقم 8 من الاستبيان أن التي تختص بالهيكلة العلمية للكتاب المدرسي أن كا^2 مح =9,57 كا^2 مج = 9,21 عند مستوى 0,01 وما دامت كا^2 المحسوبة اكبر من كا^2 المجدولة عند هذا المستوى قان الفروق بين إجابات العينة ذات دلالة إحصائية

أما العبارة الثانية من هذا المحور (9 من الاستبيان) فان نتائجها بينت أن كا^2 المحسوبة تساوي 49,93 وكا^2 المجدولة تساوي 13,82 عند مستوى دلالة يساوي 0,001 وما دامت كا^2 المحسوبة اكبر من كا^2 المجدولة فان الفروق من إجابات العينة بالنسبة لهذه العبارة ذات دلالة إحصائية

أما بالنسبة للعبارة الثالثة من هذا المحور أي الثالث ورقم 10 من الاستبيان) التي تختص بمدى مطابقة الكتاب المدرسي لواقع التلميذ فان نتائجها بينت ان كا2 المحسوبة = 13,82 عند مستوى دلالة = 0,001 ودرجة حرية = 2 وهذا ما يدل على أن الفروق بين إجابات العينة بالنسبة لهذه العبارة ذات دلالة إحصائية لان كا^2 المحسوبة اكبر من كا^2 المجدولة

وانطلاقا من الدلالات الإحصائية لعبارات هذا المحور أي العبارات 8،9،10) التي كانت كلها ذات دلالات إحصائية عند مستوى معين نرفض الفرضية الجزئية الثالثة ونقبل بالفرضية البديلة التي تقول بمراعاة الكتاب المدرسي للغة العربية أي انه جاء مراعيا للمحتوى سواء من ناحية الهيكلة العلمية أو المطابقة مع المنهاج الدراسي أو المطابقة مع واقع التلميذ.

4 – اختبار الفرضية الرابعة: التي تنص على "لا توجد دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي لتوجيهات المنهاج الدراسي.

يتضح من نتائج المحور الرابع الذي يختص بمدى مراعاة الكتاب المدرسي لتوجيهات المنهاج الدراسي أنه

• بالنسبة للعبارة الأولى من هذا المحور، أي العبارة 11 من الاستبيان أن هناك دلالة قوية على وجود فروق بين تكرارات هذه العبارة، وذلك لأن كا^2 المحسوبة = 7.10 وكا^2 المجدولة = 13.82 عند مستوى دلالة يساوي 0.001 وما دامت كا^2 المحسوبة أكبر من كا^2 المجدولة، فإن الفروق ذات دلالة إحصائية.

• أما بالنسبة للعبارة الثانية من هذا المحور، أي العبارة 12 من الاستبيان المتعلقة بمدى مراعاة الإستراتيجية التعليمية، فإن النتائج الإحصائية لها بينت أن كا^2 المحسوبة تساوي 8.63 وكا^2 المجدولة تساوي 9.21 عند مستوى دلالة يساوي 0.01 ودرجة حرية = 2، وما دامت كا^2 المحسوبة > (أصغر) من كا^2 المجدولة فإن الفروق بين إجابات العينة عند هذه العبارة غير دالة، وعليه يمكن رفض الفرضية الجزئية الرابعة عند مستوى العبارة 11 وقبول الفرضية البديلة، أي أن الكتاب المدرسي روعيت فيه توجيهات المنهاج والانسجام، بينما تقبل هذه الفرضية الرابعة عند مستوى العبارة الثانية من هذا المحور (رقم 4) لعدم وجود دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن القول أن الكتاب لم يراعي الاستراتيجيات التعليمية والسياق المتبع في التعليم.

5 – اختبار الفرضية الخامسة: التي تنص على: "لا توجد دلالة إحصائية على مراعاة العلاقة بين الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ".

يتضح من نتائج المحور الخامس أن العبارة الوحيدة من هذا المحور ورقم 13 من الاستبيان أن النتائج الإحصائية دلت على أن كا^2 المحسوبة تساوي 13.82 عند مستوى 0.001 ودرجة حرية تساوي 2، وعليه فإن كا^2 المحسوبة أكبر من كا^2 المجدولة، مما يمكن القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العيّنة، وعليه نرفض الفرضية الخامسة ونقبل بالفرضية البديلة التي تؤكد على مراعاة الكتاب المطابقة بينه وبين دليل الأستاذ.

6 – اختبار الفرضية السادسة : التي تنص على: "لا توجد دلالة إحصائية على مراعاة المحيط الاجتماعي للتلميذ".

يتضح من نتائج المحور السادس الذي يختص بمدى مراعاة المحيط الاجتماعي للتلميذ في تأليف الكتاب المدرسي.

بالنسبة للعبارة الأولى من هذا المحور، أي 14 من الاستبيان أن كا^2 المحسوبة تساوي 2.82، كا^2 المجدولة = 4.60 عند مستوى 0.10 ودرجة حرية = 2، وما دامت كا^2 المحسوبة أقل من كا^2 المجدولة، فهي غير دالة.

• أما بالنسبة للعبارة الثانية من نفس المحور ورقم 15 بالنسبة للاستبيان، فإن النتائج الإحصائية لها بينت أن كا^2 المحسوبة = 23.46 وكا^2 المجدولة = 2.82، وعليه ما دامت كا^2 المحسوبة أكبر من كا^2 المجدولة فهي دالة عند مستوى 0.001 ودرجة حرية = 2، وبالتالي فإن هاته العبارة ذات دلالة إحصائية.

• أما بالنسبة للعبارة الثالثة من هذا المحور و16 من الاستبيان فيتضح من نتائجها المبينة في الجدول رقم 9، أن كا^2 المحسوبة = 8.69 بينما تساوي كا^2 المجدولة 9.21، أي أن الأولى (أي المحسوبة) أقل من كا^2 المجدولة، وعليه فإن هذه العبارة ليست ذات دلالة إحصائية.

وبناء على النتائج الإحصائية المذكورة الخاصة بعبارات هذا المحور الثلاث (14، 15، 16)، فنرفض الفرضية الجزئية السادسة على مستوى العبارة الخامسة عشر لأنها ذات دلالة إحصائية وقبول الفرضية البديلة، وعليه فإن الكتاب جاء مراعيًا لمطالب المجتمع وتقبل هذه الفرضية الجزئية السادسة على مستوى العبارتين: 14 و16، وعليه يمكن القول أن الكتاب المدري المقوّم لم يراعى في تأليفه قيم المجتمع وكذا قدرات المجتمع.

7 – اختبار الفرضية السابعة: التي تنص على: "لا توجد دلالة إحصائية على مراعاة الكتاب المدرسي للخصائص المادية، أي الجانب الشكلي".

يتضح من نتائج المحور السابع الذي يختص بالجانب المادي أو الشكلي للكتاب المقوّم، أن هناك دلالة قوية على وجود فروق بين تكرارات العبارات الثلاث الأولى من هذا المحور (التجليد، الترقيم، المقاسات)، حيث بلغت درجة كا^2 المحسوبة بالنسبة للعبارة الأولى (رقم 17) 30.04 وكا^2 المجدولة 13.82 عند مستوى 0.001، وبما أن كا^2 المحسوبة أكبر من المجدولة فهي دالة عند هذا المستوى المذكور.

بينما بلغت كا^2 المحسوبة بالنسبة للعبارة الثانية، أي 18 من الاستبيان 19.46 وكا^2 المجدولة 13.82 عند مستوى 0.001، مما نستنتج أن هناك دلالة إحصائية بما أن كا^2 المحسوبة أكبر من المجدولة، في حين بلغت كا^2 المحسوبة بالنسبة للعبارة 19، 19.46 وكا^2 المجدولة 13.82 عند مستوى 0.001 ودرجة حرية = 2، وبما أن كا^2 المحسوبة أكبر من كا^2 المجدولة، فإن الإجابات ذات دلالة إحصائية، كما هو الشأن بالنسبة للعبارة رقم 24 من الجدول التي تبين نتائجها الإحصائية أن كا^2 المحسوبة لها تساوي 7.82 وكا^2 المجدولة = 7.82، إذن فهي ذات دلالة إحصائية.

"حيث إذا كانت كا^2 المحسوبة أكبر أو تساوي من كا^2 المجدولة، فإن في هذه الحالة تعد الفروق ذات دلالة إحصائية".

وإذا تأملنا نتائج العبارات المتبقية من هذا المحور، فإنها ليست ذات دلالة إحصائية، وأعني بها (العبارات: 20، 21، 22، 23، 25، 26)، وعليه ترفض الفرضية السابعة على مستوى العبارات (17، 18، 19، 24) وتقبل الفرضية البديلة، بينما تقبل على مستوى العبارة الأخرى (20، 21، 22، 23، 25، 26).

وبناء على هاته النتائج ودلالاتها الإحصائية، يمكن القول أن الكتاب المدرسي للغة العربية روعي في تصميمه احترام الترقيم والمقاسات والمقروئية التقنية، ولم تراعى فيه جودة التجليد وتركيب الصفحات والألوان المستخدمة.

II- الاستنتاج العام:

استهدف موضوع الدراسة معرفة مدى تحقيق جانبين أساسيين :

ــ هدف نظري علمي .

ــ وهدف تطبيقي.

وهذا الأخير تمثل في معرفة قيمة هذا الكتاب الخاص بمادة تعليمية جد حساسة في الحياة الاجتماعية عموما والتربوية على وجه الخصوص، بغية لفت انتباه المعنيين والمشرفين على ضرورة توفير الأداة التربوية التي تحقق طموحات المجتمع الجزائري وإشباع حاجاته النفسية والمعرفية وذلك بأخذها بعين الاعتبار في الوسائل التعليمية وفق تصميم يبنى على أساس هذه الجوانب المذكورة.

وبعد الإحاطة بجواب الموضوع من الناحية النظرية والتطبيقية بأسلوب وأدوات علمية ومنهجية وبعد اختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها.

ومن ثم يمكننا الخروج بالاستنتاجات العامة الآتية:

1 ــ إن الكتاب المدرسي في اللغة العربية محل التقويم جاء مراعيا لخواص الكتاب الجيد المبينة في المحور الأول من أداة الدراسة المتمثلة في خصائص القارئ (التلميذ) بنسبة كبيرة، حيث روعي في تصميمه: سن التلميذ، قيمه، ذكاؤه، بدرجة كبيرة باستثناء ما تعلق بالاستقلالية التي لم تراعى بدرجة كافية .

2 ــ بالنسبة للخصائص البيداغوجية التي يلخصها المحور الثاني من أداة الدراسة في المنهجية العلمية طريقة التعليم، الطريقة التقويمية، لم تؤخذ هذه الخصائص بشكل كافي على العموم .

3 ــ بالنسبة لخصائص الكتاب التي تلخصها أداة الدراسة في المحور الثالث (محتوى الكتاب) دلت نتائج الدراسة أن الكتاب موضع الدراسة جاء مراعيا للمحتوى بصفة كبيرة سواء من حيث الهيكلة العلمية أو مطابقته للمنهاج الدراسي، أو مطابقته لواقع التلميذ ومحيطه.

4 ــ بالنسبة للخاصية الرابعة المتمثلة في أخذ وانسجام وتوجيهات المنهاج وكذا مراعاة إستراتيجية التعليمية فقد دلت النتائج أن هاتين الخاصيتين لم تراعيا بشكل كبير في التأليف.

5 ــ إن الكتاب محل التقويم جاء مراعيا ومحترما لمطابقته لدليل الأستاذ بدرجة كبيرة.

6 ــ بالنسبة للخاصية السادسة للكتاب والمتمثلة في مراعاة المحيط الاجتماعي للتلميذ، فقد احترمت الخصائص المتعلقة بهذا الجانب (قيم المجتمع،ومطالبه، وقدراته..) .

7 ــ بالنسبة لخصائص المادية للكتاب أو ما يعرف بالجانب الشكلي أعطيت لها عناية كبيرة في مجملها باستثناء خاصية التجليد التي تعد غير مقبولة وكذا ما تعلق بجودة تركيب الصفحات وعدم احترام أدوات الإيقاظ ، والألوان المستخدمة لا تعد مرضية.

وبالرغم من بعض النقائص التي تمت الإشارة إليها عند تقويم هذا الكتاب إلا أنه يمكن القول أنه مقبول عموما من ناحيتي الشكل والمضمون، وذلك ما يجعله يحقق الأهداف المرسومة له والمتمثلة في إجادة الإصغاء إجادة التحدث، إجادة القراءة، إجادة الكتابة، وفق المنظور الذي صمم الكتاب على أساسه المتمثل في المبادئ التالية:

ــ التدريس بواسطة الكفاءات.ذ

ــ المقاربة النصية.

ــ بيداغوجيا المشروع.

الخاتمة

الخاتمة:

تم الانطلاقة في هذه الدراسة من الشعور بالمشكلة التي استوحاها الباحث من معاينة الواقع واشتغاله بالتدريس لمدة طويلة نسبيًا وذلك بملاحظات وارتكاب أخطاء لغوية، إن على مستوى الجانب التحريري أو الشفوي، مما جعل الباحث يذهب إلى تأويل هذا الضعف إلى عدم التمكن من مادة اللغة العربية، وجعل احتمال المراحل الأولى من النظام التربوي هي أساس تعلّم اللغات وإتقانها، وأعني بهذه المراحل التعليمية: مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط.

ومن البديهي أن نتعلم اللغة بصفة جيّدة لن يكون إلاّ بواسطة وسيلة تربوية تعليمية فعّالة، ومن أهم الوسائل التي كانت ولا زالت الرائدة نجد الكتاب المدرسي (school text book)، فاختار الباحث تقويم كتاب حساس في مادة تأتي على رأس المواد التعليمية الهامة، وهي اللغة العربية، وفي مرحلة مميزة – هي مرحلة التعليم المتوسط – التي يكون التلميذ فيها قد دخل مرحلة المراهقة، وقد تزامنت هاته الدراسة مع بداية دخول الإصلاحات الجديدة للنظام التربوي منذ الموسم الدراسي 2003 – 2004 الذي جاء بتغييرات جذرية مسّت الكتاب المدرسي والمناهج، وغيرها، وتبني طريقة التعليم بواسطة المقاربة بالكفاءات بدل نظيرتها السابقة التي تعتمد المقاربة بواسطة الأهداف طيلة اعتماد التعليم الأساسي، مما دفع بالباحث إلى الإسهام في تقويم جزء من جوانب هذا النظام التربوي الجديد، تمثل في الكتاب المدرسي، فانطلق في تجسيد هذه الدراسة بداية من تحديد إشكالية البحث التي صيغت في سبع (07) أسئلة محددة وواضحة حول الكتاب محل التقويم، يمكن إدراجها في الآتي :

1 – هل روعيت في الكتاب خصائص القارئ (التلميذ)؟

2 – هل روعيت في الكتاب الخصائص البيداغوجية للتأليف؟

3 – هل روعي في تأليف الكتاب الهيكلة الجيدة والمطابقة للواقع التربوي؟

4 – هل روعيت في الكتاب مطابقته للمنهاج الدراسي؟

5 – هل أخذت العلاقة بين الكتاب ودليل الأستاذ بعين الاعتبار؟

6 – هل روعي في تأليف الكتاب المدرسي المحيط الاجتماعي للتلميذ؟

7 – هل أخذت الخصائص المادية (الجانب الشكلي) بعين الاعتبار؟

وبعد إبراز مشكلة البحث بوضوح، تمت صياغة الفرضية العامة والفرضيات الجزئية وكان تعدادها سبع (07) فرضيات.

وللإجابة عن هذه الفرضيات التي تعتبر إجابة مؤقتة لتساؤلات البحث، وبعد الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث والتي قدّرت عيناتها بـــ 24 أستاذًا من التعليم المتوسط، ثم حدّد المنهج الملائم للدراسة المتمثل في المنهج الوصفي التحليلي وأداة البحث المتمثلة في الاستبيان، الذي خضع إلى صدق الأساتذة المحكّمين الذين ساهموا في إجراء تعديلات مسّت جوانب الاستبيان قبل تطبيقه على العينة الأساسية التي قدّرت بـــ 102 أستاذًا من التعليم المتوسط.

وبعد إنهاء الباحث لفصول الجانب النظري من الدراسة وكذا الجانب التطبيقي منها، حيث تم تحليل النتائج المتحصل عليها من عيّنة الدراسة، وباستخدام المنهج الوصفي والأداة المتمثلة في الاستبيان والأساليب الإحصائية المستعملة من التكرارات ومن النسب المئوية، وكذا استخداك كا^2.

وبعد اختبار الفرضيات فقد تم التوصل إلى الإقرار بجودة الكتاب المدرسي المقوّم من ناحية الشكل والمضمون وإبراز الخواص الإيجابية منه والسلبية، أو مواطن القوة والضعف فيه، وكذا الإقرار بقدرته على تحقيق الأهداف المحددة له.

وقد ختمت الدراسة بمجموعة من المقترحات والتوصيات للتمكن من التوصل إلى صناعة كتل مدرسية تدوم مدة طويلة نسبيًا.

مقترحات

مقترحات:

بناء على النتائج التي توصل إليها الباحث من هذه الدراسة التي تناولت الكتاب المدرسي، وبعد الاطلاع الواسع الذي يدور حول هاته الوسيلة الهامة التي تعتريها مشاكل كثيرة، سواء ما تعلق بالجانب البيداغوجي والاجتماعي، المعرفي، أي المحتوى بصفة عامة للكتب المدرسية، أو ما شمل الجانب الشكلي منها.

وعملاً بالتقاليد والأعراف العلمية، يتقدم الباحث بجملة من المقترحات والتوصيات إلى أفراد المجتمع من عناصر الأسرة التربوية والعاملين بقطاع التربية والتعليم عمومًا، والتلاميذ وأوليائهم على وجه الخصوص.

ومن أهم هذه المقترحات:

1 – ضرورة تكثيف الدراسات والبحوث التقويمية حول الكتب المدرسية والمناهج للوصول بها إلى الجودة من مختلف الجوانب : السعر المنخفض، الشكل الجذاب، الوزن المتناسب مع سن التلميذ، المحتوى الذي يضمن إثراء المعلومات والمعارف، ومسايرة الجدّة في مختلف العلوم الأدبية والعلمية الحديثة، دون الذوبان والمحافظة على الأصالة دون الانغلاق.

2 – التشجيع على زيادة فرق البحث الخاصة بتقويم الكتب المدرسة، العلمية والأدبية ومدّها بالوسائل المادية والمالية لتقوم بعملها على أكمل وجه، مما يجعلها تساهم بأقل جهد وكلفة في تطوير وتحسين الكتب المدرسية.

3 – التفكير في البحث المعمق واستشارة أهل الخبرة والاختصاص في تأليف الكتب، من مفتشين ومعلمين قدامى ومستشارين تربويين، وذلك بتخصيص ندوات ولقاءات طيلة السنة للتشاور وتبادل الآراء.

4 – ضرورة الاستمرار في اعتماد الكتاب لمدة خمس سنوات على الأقل، وفي هذا فائدة اقتصادية كبيرة للوزارة الوصية (وزارة التربية الوطنية) وأولياء التلاميذ.

5 – التفكير في اعتماد كتب من الحجم الصغير والوزن الخفيف والغلاف المقوى والألوان الجذّابة، وخاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة، لما له من أثر إيجابي على نفوسهم، مما يجعلهم يقبلون عليه ويكون عاملاً في تحبيب المادة إليهم.

6 – تدعيم سعر الكتاب المدرسي وتوفيره قبل انطلاق السنة الدراسية، ليسهل اقتناؤه من طرف التلاميذ والأولياء ليستغلونه في البيت، كما يجب تجنب طريق إيجار الكتب، لما لها من آثار سلبية وهدر للأموال.

7 – وضع دفتر شروط مؤسس على معايير اقتصادية واجتماعية وتربوية محددة وواضحة للمستثمرين في صناعة الكتاب المدرسي.

8 – تعزيز مراكز البحث بمختلف شبكات التقويم في مختلف المجالات التربوية لاستغلالها من طرف الباحثين في تطوير الوسائل التربوية وأداء المعلمين وتحسين المناهج، وتطبيق هذه الشبكات في صيغتها الأصلية إن كانت لا تتعارض مع منظومتنا التربوية من حيث المبادئ والقيم، وتعديلها وتكييفها للواقع الجزائري إن دعت الضرورة ذلك.

9 – ضرورة الاهتمام بالجانب الجمالي للكتاب المدرسي حتى يظل محطة أنظار تستقطب اهتمام القرّاء، وخاصة التلاميذ، في ظل تطور الوسائل العلمية الحديثة، من إعلام آلي وشبكة الانترنت والأقراص المضغوطة التي تعدّ منافسًا قويًا للكتاب.

10 – ضرورة إجراء دراسات تقويمية متزامنة مع الكتاب المدرسي في مادة معينة، والمنهاج الدراسي الرسمي له، لما تربط بين هذين العنصرين من علاقة وطيدة تقتضي توخي التكامل بينهما، لأن الكتاب المدرسي كما يقول المختصّون ما هو إلاّ سفير للمنهج.

المراجع

I. مراجع باللغة العربية :

أ- كتب:

1. **أنور عمر احمد:** (1980)، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

2. **أبوحلو يعقوب:** (1986)، دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية، المقرر على تلاميذ الصفوف:الرابع، الخامس و السادس الابتدائي.

3. **أبو حطب فؤاد وآخرون:** (1997)، التقويم النفسي،ط 4، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ج. م. ع.

4. **إبراهيم عبد الحليم:** (1961)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ج. م. ع.

5. **بركات محمد خليفة:** (1978)،.علم النفس التعليمي، الجزء الثاني، دار القلم، الكويت.

6. **بدر أحمد:** (1980)، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، الكويت.

7. **بلوم بنيامين وآخرون:** (1983)، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين مفتي، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، الطبعة العربية، القاهرة، ج. م. ع.

8. **تركي رابح:** (1984)، الشيخ عبد الحميد بن باديس، رائد الإصلاح و التربية في الجزائر، ط 4. المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

9. **تركي رابح:**(1984)، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

10. **تايلر ليونا:** (1971)، ترجمة: سعد عبد الرحمان، الاختبارات والمقاييس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

11. **تعوينات علي:**(1983)، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

12. **تريدي بدر الدين و رشيدة ايت عبد السلام:** (2004-2005)، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

13. **توق محي الدين و عبد الرحمان عدس:** (1997)، أساسيات علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن.

14. **جودت احمد سعادة:** (1984)، مناهج الدراسة الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

15. **جامل عبد الرحمن عبد السلام:** (2002)، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط3.المكتبة الانجلو مصرية، القاهرة ، ج م ع

16. **جابر وليد أحمد:** (2002)، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

17. **حمدان محمد زياد:**(1997)، تقييم الكتاب المدرسي، نحو إطار علمي للتقويم في التربية، نظرية قرار المجال، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.

18. **حمدان محمد زياد:**(1998)، تخطيط المنهج/ الكتاب المدرسي، من تقدير الحاجات والتطوير إلى تقييم الجدوى، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.

19. **الحيلة محمد محمود:** (1999)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

20. **الحوامدة محمد فؤاد:**(2003)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

21. **حامد خالد:** كيف تكتب بحثا جامعيا، دار ريحانة، (د.ت)، الجزائر.

22. **حامد عبد القادر ومحمد عطية الابراشي:** علم النفس التربوي،الجزء 2،

23. **خاطر محمد رشدي وآخرون:** تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

24. **دمعة مجيد إبراهيم ورفيقه:**(1982)، الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعليم والتعلم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

25. **رضوان أبو الفتوح:**(1962)، الكتاب المدرسي، فلسفته تاريخية، أسسه وتقويمه، المكتبة الانجلو مصرية، دار الهناء، القاهرة، ج. م.ع.

26. **رضا احمد:** (1960)، متن اللغة، موسوعة لغوية، المجلد 4، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، ج. م. ع.

27. **رونيه اوبير:** (1977)، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

28. **زكريا إسماعيل:** (1990)، أسس المناهج، دار الشرق الأوسط للنشر، القاهرة، ج. م. ع.

29. **زيان عمر محمد:** (1981)، كتاب البحث العلمي، دار الشروق، المملكة العربية السعودية.

30. **الطبيب أحمد محمد:** (1999)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الازاريطة، الاسكندرية، ط1، ج. م. ع.

31. **الطيطى محمد وآخرون:**:(2002)، مدخل إلى التربية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

32. **كوافحة تسيير مصلح:**(2003)، القياس والتقويم، وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

33. **كايد عبد الحق وآخرون:** (1996)، البحث العلمي، مفاهيمه وأدواته وأساليبه دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34. **اللقاني احمد حسين:**(1986)، تدريس المواد الاجتماعية، ط4، مطبعة دار العالم العربي، القاهرة، ج.م.ع.

35. **اللقاني احمد حسين:**(1989)، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط 3، عالم الكتب، مطبعة دار العالم العربي، القاهرة،.ج.م.ع.

36. **محمد عبد السلام احمد:**(1960)، القياس النفسي والتربوي، المجلد 1، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ج.م.ع.

37. **منسي محمود عبد الحليم:**(1994)، الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، دار المعارف القاهرة، ج.م.ع.

38. **منسي محمود عبد الحليم:**(1998)، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ج.م.ع.

39. **مقدم عبد الحفيظ:** (1993) الإحصاء و القياس النفسي و التربوي مع نماذج من المقاييس و الاختبارات، د.م.ج. الجزائر.

40. **مطاوع إبراهيم عصمت:**(1994)، أصول التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ج.م.ع.

41. **مرعي توفيق احمد و محمد محمود الحيلة:**(2004)، المناهج التربوية الحديثة،ط4 دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان، الاردن

42. **نشواتي عبد المجيد:**(1997)، علم النفس التربوي، ط3، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

43. **الصانع محمد عبد الله وآخرون:**(1981)، تقويم البرامج في الوطن العربي ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للبحوث التربوية، تونس.

44. **صالح عبد العزيز:** (1981)، التربية وطرق التدريس، الجزء الثاني، دار المعارف القاهرة،ج.م.ع.

45. **صالح هندي وآخرون:** (1999) تخطيط المنهج وتطويره ، ط3 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

46. **عبد الظاهر زكريا محمد و محمد محمود الحيلة:** (1999) مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1 ، مكتبة الثقافة للنشر و التوزيع،عمان ، الأردن.

47. **عبد الدايم عبد الله:** (1977)، التخطيط التربوي، ط 3، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

48. **عبد الموجود محمد عزت وآخرون:**(1979)، أساسيات المنهج وتنظيماته،...

49. **عناية حسين غازي:** (1980)، إعداد البحث العلمي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ج.م.ع.

50. عوض عباس محمود: (1984)، علم النفس الإحصائي، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

51. عيسوي عبد الرحمان: (1989)، الإحصاء السيكولوجي التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

52. علام صلاح الدين محمود: (1993)،الأساليب الإحصائية الاستدلالية والبارامترية و اللابارامترية ،في تحليل البيانات النفسية والتربوية ، ط 1 ،دار الفكر العربي، القاهرة ، ج م ع

53. عبيدات ذوقان وآخرون: (1996)، البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، ط 5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

54. عبد الهادي نبيل: (1999)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

55. عدس عبد الرحمن: (1999)، الإحصاء في التربية، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن

56. عريفج سامي سلطي: (2000)، مقدمة في علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

57. عاشور راتب قاسم وآخرون: (2003)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

58. عطا محمد إبراهيم: (2005)، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ج.م.ع.

59. عليمات عبير راشد: (2006)، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

60. الغريب رمزية: (1977)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، ج.م.ع.

61. فرنسيس عبد النور: (1977)، التربية والمناهج، دار النهضة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة ،ج. م.ع.

62. فان دالين: (1979)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة نبيل نوفل وآخرون مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ج.م.ع.

63. قنديلجي عامر إبراهيم وآخرون: (2000)، مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الانترنت، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

64. قاسم حشمت وآخرون: (2003) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق.

65. السيد فؤاد البهي: (1979)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، ج.م.ع.

66. سعادة احمد جودت: (1984)، مناهج الدراسات الاجتماعية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

67. الساعاتي أمين: (1993)، تبسيط كتابة البحث العلمي، المركز السعودي للدراسات الإستراتيجية، القاهرة، ج.م.ع.

68. الهاشمي حامد توفيق: (1996)، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، (ط5)،..مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

69. وليد احمد جابر: (2002)، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ب- مجلات، مطبوعات، قرارات رسمية:

1. مجلة التربية (1982)، العدد 1، وزارة التربية الوطنية الجزائر.
2. مجلة التربية (1985)، العدد، 2 وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
3. مجلة الثقافة (أكتوبر 1986)، الصادرة عن وزارة الإعلام والثقافة، العدد 95 الجزائر.
4. المجلة العربية للتربية (1994)، المجلد 15، العدد1.
5. مجلة "شؤون عربية" (1986)، العدد 47، الصادرة عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، تونس.
6. مجلة مركز البحوث التربوية (أكتوبر1994)، العدد 6، السنة الثالثة، قطر.
7. مجلة مجمع اللغة العربية (أكتوبر1994) الجزء الرابع، المجلد 69 دمشق سوريا.
8. مجلة الثقافة (1980)، الصادرة عن وزارة الإعلام والثقافة، العدد، 60 الجزائر.
9. مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط (افريل 2003)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
10. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط (افريل 2003)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
11. دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط (2003 – 2004)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
12. الدستور الجزائري (1989)، نموذج مدرسي، المعهد التربوي الوطني *IPN* وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
13. الجريدة الرسمية، العدد 33، الصادرة في: 23 افريل 1976 الأمر 76/35 المتعلق بقطاع التربية.
14. المنشور الإطار رقم 489/و.ت./أ. ع. المؤرخ في 03 ماي 2003 المتعلق بتحضير الدخول الدراسي 2004/2003، وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

ج- مذكرات ورسائل ودراسات:

1. بن عالية وهيبة: (2002)، تصور مفهوم التقويم لدى كل من مفتش ومعلم التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

2. بوكرمة فاطمة الزهراء: (1999)، علاقة الكتاب المدرسي بأهداف تدريس العلوم الطبيعية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

3. حمروش عبد المجيد سليمان: (1993) تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية، للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

4. دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية: (1999)، لوزارة التربية الوطنية إعداد لجنة من الباحثين. الجزائر.

5. سراج محمد الوزان: (1982)، تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه.

6. الشايب محمد الساسي: (1999/1998)، تقويم أهداف منهاج الرياضيات، في الطور الثاني من التعليم الأساسي، وفق تصنيف بلوم، ماجستير، جامعة الجزائر.

7. قلي عبد الله: (1993)، تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية، للطور الثالث من التعليم الأساسي، في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

د- **قواميس ومعاجم:**

1. ابن منظور: (1956)، لسان العرب، الجزء الثاني عشر، بيروت لبنان.
2. المعجم العربي الأساسي للمنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم
3. المنجد في اللغة والأعلام: (1991)، ط 31، بيروت، لبنان.
4. القاموس المحيط: (1995)، الإمام مجد الدين بن يعقوب، الجزء الأول، ط 1 دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
5. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (1999)، اللقاني احمد حسين و علي أحمد الجمل، عالم الكتب، ط 2، القاهرة ،ج.م.ع.
6. معجم علم النفس: انجليزي فرنسي عربي، فاخر عاقل (1979) ط3، درا العلم للملايين، بيروت، لبنان.
7. المعجم الوسيط:(1968)، معجم اللغة العربية،المجلد 2، مطبعة القاهرة، ج.م.ع.
8. معجم الرشيد: (2002) فرنسي عربي، ط 1 د/ عبد الرحمن الوافي، دار الرسالة للنشر والتوزيع، الجزائر.
9. معجم علم النفس والتحليل النفسي، فرج عبد القادر طه وآخرون (د. ت.) ط1 دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان

2- مراجع باللغة الأجنبية:

1. BAGHDAD Lakhdar: *Le questionnement en pédagogie; la pratique de l'évaluation formative*, Thala Editions, Alger.

2. BLOOM (S. B.) : *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1, domaine cognitif, traduction de MARCEL La Valée, (1996) Edition Education Nouvelle, Montréal.

3. DEKETEL (J. M.) : (1982), *Docimologie, Introduction aux concepts et aux pratiques*,

4. RICHAUDEAU (François) : (1979), *Conception et production de manuel scolaire*, Guide pratique (UNESCO)

5. ROGER Vogel : (1989), *L'élaboration des manuels scolaires*, UNESCO

6. YVAN Abernot Dunot : (1996), Problématique *de l'évaluation*, Paris France.

7. YVAN Abernot Dunot : *Les méthodes d'évaluation scolaire*, 2e édition.

الملاحق

جدول الملاحق

رقم الملحق	عنـــوان الملحق
01	كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط (صفحتي الغلاف الأولى والأخيرة)
02	محتويات كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط طبعة 2005/2004
03	المناهج (منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط)
04	الاستبيان الموجه لأساتذة التعليم المتوسط
05	قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان
06	جدول القيم الحرجة لـــمربع كاي ($كا^2$) عند مستويات دلالة مختلفة من المرجع: د/صلاح الدين محمود علام
07	المنشور الإطار رقم 489/و . ت / أ. ع. المؤرخ في 03 ماي 2003 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2004/2003

الملحق رقم 04

استبيـــــان

(موجه للسادة أساتذة التعليم المتوسط)

زميلي الأستاذ (ة) الفاضل(ة)

أضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يدخل في إطار البحث العلمي، ويهدف إلى تقويم الكتاب المدرسي قي مادة اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية.

وإيمانا مني، بأن خبرتكم في الميدان التربوي ستسهم –لا محال– في إثراء هذا البحث الهادف وتوصله إلى مبتغاه، أكون ممتنا لكم على مساعدتكم لي بوضعكم لعلامة (X) أمام العبارة التي ترونها مناسبة.

مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، والمهم هو وجهة نظركم.

كما أن إجابتكم سوف لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي البحتة.

تقبلوا مني جزيل الشكر والعرفان والتحيات الأخوية على تعاونكم.

الطالب: معمر درداش

الملحق رقم 05

قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان

1. **د/ بوطاف علي**: أستاذ التعليم العالي: قسم علم النفس وعلوم التربية بوزريعة جامعة الجزائر

2. **د/ تمار ناجي**: أستاذ محاضر: المدرسة العليا للأساتذة القبة الجزائر

3. **د/طعبلي محمد الطاهر**: أستاذ محاضر: قسم علم النفس وعلوم التربية بوزريعة جامعة الجزائر

4. **د/ قلي عبد الله:** أستاذ محاضر: المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة الجزائر

5. **د/ بن بريكة عبد الرحمان** : أستاذ محاضر : المدرسة العليا للأساتذة القبة الجزائر