جمهورية العراق
وزارة التعليم العاليّ والبحث العلميّ
جامعة ديالى- كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة

رسالة قدمها الطالب

عثمان كهلان فرحان

إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير

في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

خالد خليل إبراهيم

١٤٣٤هـ ٢٠١٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾

سورة النحل/الآية ٩٧

صدق الله العظيم

الإهداء

إلى

والدي..... براً وأحساناً

التي جعل الله الجنة تحت قدميها..... حباً واحتراماً

إخوتي..... إخلاصاً

أساتذتي..... إجلالاً وإكباراً

الأصدقاء كلهم..... اعتزازاً

كل مَنْ أنار طريق الآخرين بالمعرفة..... وفاءً

شهداء العراق كلهم..... إكراماً

أُهدي ثمرة جهدي هذا

الباحث

بسم اللّه الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة) التي قدمها الطالب (عثمان كهلان فرحان) قد أُجري بإشرافي في كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية .

التوقيع

الأستاذ المساعد الدكتور

خالد خليل ابراهيم

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية :-

بناء على توصية السيد المشرف أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع:

الأستاذ المساعد الدكتور

عبد الحسن عبد الأمير العبيدي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ : / /٢٠١٣ م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الشبير اللغوي

اشهد أن إعداد الرسالة الموسومة بـ (تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشّاملة) التي تقدم بها الطالب (عثمان كهلان فرحان) قد جرى تقويمها لغوياً في كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيع :

الاسم : أ. م. د. باسم محمد ابراهيم

التاريخ : / / ٢٠١٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الشبير العلمي

اشهد أن إعداد الرسالة الموسومة بـ (تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشّاملة) التي تقدم بها الطالب (عثمان كهلان فرحان) قد جرى تقويمها علمياً، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع :

الاسم : أ. م. د. ضياء عبد الله أحمد

التاريخ : / / ٢٠١٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ(تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة)، وقد ناقشنا الطالب (عثمان كهلان فرحان) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية – طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير (**جيد جداً**).

أ. د. حسن علي فرحان العزاوي
رئيساً
/ / ٢٠١٣م

أ. د. عادل عبد الرحمن العزي
عضواً
/ / ٢٠١٣م

أ. د. مثنى علوان محمد الجشعمي
عضواً
/ / ٢٠١٣م

أ. م. د. خالد خليل ابراهيم العزاوي
عضواً ومشرفاً
/ / ٢٠١٣م

صادق مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى على إقرار لجنة المناقشة :

الأستاذ المساعد الدكتور
نصيف جاسم محمد الخفاجي
عميد كلية التربية للعلوم الانسانية/ وكاله
/ /٢٠١٣

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الآية القرآنيّة الكريمة.	ب
إقرار المشرف.	ت
إقرار الخبيرين اللغوي والعلمي.	ث
إقرار لجنة المناقشة.	ج
الإهداء.	ح
شكر وعرفان.	خ
ملخص الرسالة.	د _ ر
ثبت المحتويات.	ز _ ش
ثبت الجداول.	ص
ثبت الملاحق.	ض
الفصل الأول : مشكلة البحث واهميته ومرماه وحدوده ومصطلحاته.	١ – ١٩
مشكلة البحث.	٢- ٥
أهمية البحث.	٦ – ١٤
مرمى البحث.	١٥
حدود البحث.	١٥
تحديد المصطلحات.	١٦- ١٩
الفصل الثاني: جوانب نظرية ودراسات سابقة.	٢١- ٧٦
المبحث الأول: جوانب نظرية.	٢١- ٥٣
أولاً: التقويم.	٢١- ٢٨
نبذه تاريخية عن نشأة التقويم.	٢١- ٢٣
مفهوم التقويم.	٢٣
وظائف التقويم التربوي.	٢٤
خصائص التقويم .	٢٤- ٢٥
التقويم لضمان الجودة.	٢٥
أنواع التقويم.	٢٦- ٢٨
ثانياً: المستويات المعيارية.	٢٩- ٣٣
النشأة التاريخية لحركة المستويات المعيارية.	٢٩- ٣٠

مفهوم المعايير.	٣٠
العلاقة بين المعايير والجودة والاعتماد.	٣٠
منظمة المعايير القياسية الدولية.	٣١
أهمية المعايير في المجال التربوي.	٣١-٣٢
تصنيف المعايير.	٣٢
نسق المستويات المعيارية.	٣٢-٣٣
المؤشرات وعلاقتها بالمعايير.	٣٣
ثالثاً : الكتاب المدرسي.	٣٤- ٣٩
مفهوم الكتاب المدرسي.	٣٤
جودة الكتاب المدرسي.	٣٤- ٣٥
معايير جودة الكتاب المدرسي.	٣٥- ٣٦
عناصر الكتاب المدرسي.	٣٦- ٣٩
رابعاً: الجودة الشاملة.	٤٠- ٥٣
نبذة تاريخية.	٤٠- ٤١
مفهوم الجودة الشاملة.	٤١- ٤٢
مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام.	٤٢- ٤٣
مراحل تطور مفهوم الجودة الشاملة.	٤٣- ٤٥
أهمية مفهوم الجودة الشاملة في التعليم.	٤٥- ٤٦
ايجابيات تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم.	٤٦
خصائص الجودة الشاملة في العملية التربوية.	٤٦
عناصر الجودة الشاملة.	٤٧
مبادئ ادارة الجودة الشاملة.	٤٧
نظام الأيزو ISO9002 في الميدان التربوي.	٤٨
مصطلحات الجودة الشاملة.	٤٨- ٥٠
أبرز رواد الجودة.	٥٠- ٥٣
المبحث الثاني: دراسات سابقة.	٥٥- ٧٣
أولا: دراسات عن تقويم المناهج والكتب التعليمية.	٥٦- ٥٨
ثانيا: دراسات عن بناء معايير الكتب وتحديدها.	٥٩- ٦٢
ثالثا: دراسات عن معايير الجودة الشاملة.	٦٢-٦٥
رابعاً: موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية.	٦٥- ٧٢

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة.	٧٣
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته.	٧٥- ٨٦
أولاً:- منهجية البحث.	٧٥
ثانياً:- اجراءات البحث.	٧٥
١. مجتمع البحث.	٧٥- ٧٧
٢. عينة البحث.	٧٧- ٧٩
٣. أداة البحث.	٧٩- ٨١
أ- صدق الأداة.	٨١- ٨٢
ب- ثبات الأداة.	٨٢- ٨٤
ج- تطبيق الأداة.	٨٥
٤- الوسائل الإحصائية.	٨٥- ٨٦
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها.	٨٧- ١٦٩
أولا : عرض نتائج المجالات وتفسيرها لكتاب الصف الرابع.	٨٩- ٩١
ثانيا : عرض نتائج المعايير وتفسيرها لكتاب الصف الرابع.	٩٢- ٩٧
ثالثا: عرض نتائج المؤشرات وتفسيرها لكتاب الصف الرابع.	٩٧- ١١٧
أولا : عرض نتائج المجالات وتفسيرها لكتاب الصف الخامس.	١١٧- ١٢٠
ثانيا : عرض نتائج المعايير وتفسيرها لكتاب الصف الخامس.	١٢٠- ١٢٥
ثالثا: عرض نتائج المؤشرات وتفسيرها لكتاب الصف الخامس.	١٢٥- ١٤٣
أولاً: عرض نتائج المجالات وتفسيرها لكتاب الصف السادس.	١٤٣- ١٤٦
ثانيا : عرض نتائج المعايير وتفسيرها لكتاب الصف السادس.	١٤٦- ١٥٢
ثالثا: عرض نتائج المؤشرات وتفسيرها لكتاب الصف السادس.	١٥٢- ١٦٩
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	١٧٠- ١٧٢
الاستنتاجات.	١٧١
التوصيات.	١٧١
المقترحات.	١٧٢
المصادرالعربية.	١٧٣- ١٨٤
المصادر الأجنبية.	١٨٥
الملاحق.	١٨٦- ٢٥٣
ملخص الرسالة باللغة الانكليزية.	A-D

ثبت الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
١	اعداد المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة ديالى.	٧٦
٢	اعداد مدرسين مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ومدرساتها. ونسبتهم المئوية في محافظة ديالى.	٧٦
٣	اعداد عينة البحث من مدرسين مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ومدرساتها ونسبتهم المئوية.	٧٩
٤	أداة البحث(الاستبانة)في صورتها الأولية وعدد المعايير والمؤشرات لكل مجال من مجالاتها ونسبتها المئوية.	٨٠
٥	أداة البحث(الاستبانة)في صورتها النهائية وعدد المعايير والمؤشرات لكل مجال من مجالاتها ونسبتها المئوية.	٨٢
٦	درجة ثبات أداة البحث (الاستبانة) للصف الرابع الأدبي لكل مجال من مجالاتها.	٨٤
٧	درجة ثبات أداة البحث (الاستبانة) للصف الخامس الأدبي لكل مجال من مجالاتها.	٨٤
٨	درجة ثبات أداة البحث (الاستبانة) للصف السادس الأدبي لكل مجال من مجالاتها.	٨٤
٩	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي مرتبة تنازلياً.	٨٩
١٠	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمعايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي مرتبة تنازلياً.	٩٣
١١	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمؤشرات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي مرتبة ترتيباً تنازلياً.	٩٨
١٢	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي مرتبة تنازلياً.	١١٧
١٣	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمعايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي مرتبة تنازلياً.	١٢٠

١٤	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمؤشرات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي مرتبة تنازلياً.	١٢٦
١٥	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي مرتبة تنازلياً.	١٤٤
١٦	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمعايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي مرتبة تنازلياً.	١٤٦
١٧	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمؤشرات لكتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي مرتبة تنازلياً.	١٥٣

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة إلى وزارة التربية قسم ضمان الجودة ومديرية المناهج العامة مع اداة تقويم الكتب المدرسية.	١٨٧- ١٩٢
٢	كتاب تسهيل مهمة إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي قسم ضمان الجودة مع دليل ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي.	١٩٣- ١٩٩
٣	كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية ديالى.	٢٠٠
٤	كتاب تسهيل مهمه للمدارس الإعدادية والثانوية.	٢٠١
٥	استبانة آراء المحكمين في صلاحية أداة البحث.	٢٠٢ - ٢١٠
٦	أسماء الخبراء والمحكمين بحسب الألقاب العلمية وحروف الهجاء.	٢١١- ٢١٢
٧	الاستبانة بصورتها النهائية.	٢١٣- ٢٢١
٨	استمارة جمع الإجابة عن فقرات الأداة(الاستبانة).	٢٢٢
٩	اجابات افراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة للصف الرابع الأدبي.	٢٢٣-٢٣١
١٠	اجابات افراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة للصف الخامس الأدبي.	٢٣٢ -٢٤٠
١١	اجابات افراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة للصف السادس الأدبي.	٢٤١-٢٤٩
١٢	أسماء الخبراء والمحكمين بحسب الألقاب العلمية في صلاحية المحك	٢٥٠
١٣	مفردات كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية.	٢٥١–٢٥٣

اهمية البحث:- The Significance of the Research

التربية أداة البناء الحضاري، وعامل فاعل في إحداث التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في العالم، وإعداد الفرد للحياة ليسهم في بناء مجتمعه وتطويره والنهوض بميادينه جميعها، من طريق تنميته في نواحي شخصيته الجسمية والعقلية والوجدانية. **(الحيلة، ٢٠٠٠ : ٢٦٥)**

وتعد التربية وسيلة لنقل القيم، والمعتقدات، والمعلومات، والعادات، والتقاليد من جيل لآخر، لجعل التواصل بين الأجيال أمراً ممكنا، فهي ضرورية فيما يخص الفرد والمجتمع ولا يمكن الاستغناء عنها وكلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة زادت حاجته إلى التربية فبوساطتها يتم توجيه الأفراد وتنشئتهم بما يتلاءم مع فلسفة الدولة التي ينتمون إليها ليؤدوا أدوارهم مستقبلا في خدمة بلدهم. **(العمايرة، ٢٠٠٠ :٤١)**

وتعنى التربية بمفهومها الواسع بنمو الإنسان نمواً متكاملاً ومتوازناً ليكون قادراً على التكيف مع مجتمعه، و متفاعلاً مع معطياته، ولتطوير ذاته ومجتمعه كما تعني التربية بمفهومها الضيق تنشئة المتعلم وإعداده للحياة في مؤسسات تعليمية نظامية أو غير نظامية، أكاديمية أو مهنية أو تأهيليه أو تدريبية، فإن الإنسان هو الهدف الأسمى لعملية التنمية وأداتها الرئيسة. **(البداينة، ٢٠١٠: ١٩)**

وإن التربية والتعليم مكونات مكتسبة للمتعلم، لهذا فإن التربية والتعليم توأمان لا ينفصلان، وهما مكملان لبعضهما البعض ومكملان لشخصية الإنسان، لأن التربية وأولويتها تبقى أهم من التعليم، ومسؤولية التربية الحديثة لا يمكن أن ينفرد بها فريق واحد أو مؤسسة سواء أكان مدرساً أم مؤسسة تربوية. **(حلاق، ٢٠١١ :١٤)**

والتربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معاً، وبها يحافظ على جنسه وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله، بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، فالتربية إذن عملية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها، وتنظيم السلوك العامة في المجتمع، من أجل العيش بكرامة واطمئنان. **(الخزاعلة وأخرون، ٢٠١١ :٢٨)**

وترتبط التربية مع اللغة لأنها من أهم متطلبات التواصل مع الآخرين وذلك بما تحتويه من مهارات كالتحدث والاستماع والقراءة والكتابة والتي تمثل كل واحدة من تلك المهارات إحدى نوافذ المعرفة وتناقل الخبرات الحياتية عبر مر العصور، ولذا فهي من الخصائص التي خصَّ الله تعالى بها بني البشر لينفردوا في ذلك عن سائر مخلوقاته، والإنسان وحده هو القادر على استخدام وتوظيف تلك اللغة، منطوقة أو مكتوبة بهدف تحقيق الاتصال والتواصل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم.

(النوبي، ٢٠١١ :٢٠٦)

وتعد اللغة من المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الكائن الإنساني، إذ لا يخلو أي مجتمع من المجتمعات من هذا المظهر، فاللغة هي الوسيلة الأساس في تفاهم أبناء البشر مع بعضهم، فمن خلالها يعبرون عن أنفسهم وأمانيهم وطموحهم وعن مشاعرهم وعن أدبهم وثقافتهم، وتشير الدراسات السيكولوجية والتربوية بأن للغة أهمية في التأثير على الإنسان في العمل والجد واللهو، وأن لها أهمية كبيرة في نقل المعارف والأفكار. **(عبد الهادي وأخرون،٢٠٠٥:١٧)**

وتشكل اللغة مظهراً مهماً من مظاهر الحياة اليومية، وعنصراً بارزاً في حياة الأفراد فضلاً عن كونها وسيلة التعبير والتخاطب، فهي تدخل في كافة فروع المعرفة والعلوم ويمكن النظر إليها على أنها نبض الحضارة البشرية، لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من خلالها الأجيال وتنتقل عبرها الخبرات والمعارف، والمنجزات الحضارية من جيل لآخر. **(محمد وعيسى، ٢٠١١: ٢٠٧)**

وإن الله تعالى رفع شأن اللغة العربية وأعلاها باصطفائه سبحانه وتعالى لها واختيارها لغة لهذه الرسالة الخالدة، وقد أشار جلّ ثناؤه في مواضع عدة من القرآن الكريم قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ ٱلَّذِى يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِىٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِىٌّ مُّبِينٌ ﴿١٠٣﴾ ﴾ (النحل: ١٠٣)، و قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِىٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾ ﴾(الشعراء: ١٩٣ – ١٩٥) فالله سبحانه وتعالى يصف هذه اللغة بالبيان والفصاحة. **الحملاوي، دت، ٥)**

وتتماز اللغة العربية عما سواها من اللغات بالحركات والسكنات لذا تحتم ضرورة العناية بالنحو، لضبط أواخر الكلمات وضبط حركات حروفها، فهو ضروري لا يستغنى عنه، ويعُدّ من أسس الدراسة في كل لغة، وكلما كانت اللغة واسعة ونامية ودقيقة زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها و أسسها، فهي تنمّي أسسا دقيقة للمحاكاة، قائمة على ضوابط، ولا محاكاة صحيحة من غير ضوابط، ولابد من قواعد يرُجع إليها حين الشك واللبس . **(الهاشمي ، ١٩٧٢: ١٩٥)**

ولقد أكد عدد كبير من الباحثين قدماء ومعاصرين على أهمية النحو، فعلم اللسان عند ابن خلدون يرتكز على أربعة أركان هي؛ اللغة، النحو، والبيان، والأدب، وان كان دور النحو يفوق أقرانه، لان دراسته تعين المتعلم على إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يسمع، أو يقرأ، أو يكتب، أو يتحدث به فهماً صحيحاً تستقيم معه المفاهيم وتتضح به المعاني والأفكار لدى كل من المستمع، أو القارىء، أو المتحدث.

(ابن خلدون ، ٢٠٠٤: ٧٠٠)

وتأتي أهمية النحو من أهمية اللغة ذاتها إذ هو علم تعرف به أحوال الكلمات العربية، من حيث الأعراب والبناء، أي ما يعرض لها في حالة تركيبها، فبه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع، أو نصبٍ، أو جر، أو جزم، أو لزوم حالة واحدة، بعد انتظامها في جملة، وإن معرفة النحو ضرورة لكل من يزاول الكتابة والقراءة والخطابة ومدارسة الأدب العربي، ويصفه الأعلام السابقون بأنه ميزان العربية وقانونها. **(الغلاييني، ٢٠٠٣ : ١٢)**

ومما لا شك فيه أنّ الحديث عن قواعد اللغة العربية وأهميتها يقودنا إلى الحديث عن كتاب قواعد اللغة العربية وأهميته بوصفه ينفرد بخصوصية عن الكتب الدراسية الأخرى، فينبغي إن لا ينظر إليه كونه كتاباً دراسياً تخصصياً بل هو أداة يحتاجها المتعلم مهما كان تخصصه وفي أية مرحلة حتى يتمكن من التعايش مع مواطنيه بنجاح وكفاية. **(العامري ، ٢٠٠٦: ٥)**

ومهما تحدثنا عن بدائل الكتاب المدرسي، يظل الكتاب المدرسي متمتعاً بمكانة مرموقة، فهو أهم مصدر من مصادر تعلم الطالب، وتقويمه، ومراجعته، والاستزادة من التحصيل، وهو سهل الاستعمال قليل التكاليف بالموازنة بالبدائل التكنولوجية الأخرى ويمكن التحكم بعناصره الأربعة،(الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم) ومن السهل تطويره وتحديثه، والتحكم بإخراجه، وإثرائه بالرسوم والصور، وجعله ممتعاً وفيراً ومشوقاً. **(مرعي و الحيلة،٢٠٠٤ :٢٥٦)**

ويعد الكتاب المدرسي بشكل عام عنصراً رئيساً من عناصر المنهج التربوي ووسيلة أساسية من وسائل العملية التربوية بما يحتوي من معلومات وخبرات يراد تقديمها إلى المتعلمين، والكتاب المدرسي يمثل الوثيقة المكتوبة لمحتوى المنهج الذي يسعى المدرس إلى تعليمة والطالب إلى تعلمه بقصد تحقيق الأهداف التعليمية التي صمم المنهج من اجل بلوغها. **(الهاشمي و عطية ،٢٠١١ : ٧٣)**

ويقدم الكتاب المدرسي قدراً من الحقائق والمعلومات التي يجب أن يلم بها الطلبة جميعهم، ويفسح لهم المجال، بحسب قدراتهم العقلية، للبحث والاطلاع، ويقدم من أنواع المعرفة ما يتناسب ومستوى الطلبة، فيبسط الخبرات للصغار، ويلجأ إلى التفصيل والاستطراد للكبار، مما يساعد على الفهم وتنظيم الأفكار، وربط موضوعات المادة الدراسية مع بعضها، وربط النتائج بالأسباب، ويعد أداة فاعلة في تنمية المهارات في القراءة والدراسة، و سرعة الفهم والتحليل وربط الحقائق بالأفكار، والتميز بين الحقائق الأساسية والثانوية. **(زاير وعايز،٢٠١١: ٢٩٤)**

وتنبثق أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية بوصفه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعد من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفعال في إنجاح العملية التعليمية وعلى هذا الأساس فإنهُ يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي، ويلجأ إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من المعرفة . **(الهاشمي وعطية، ٢٠١١: ٧٩)**

ويعد الكتاب المدرسي من أهم وسائل تحقيق الأهداف التربوية إن لم يكن أهمها فعلى الرغم من تعدد الأنشطة التربوية والمواد التعليمية وتنوعها، فمازال الكتاب المدرسي الوسيلة الفعالة التي تستخدم بصورة كبيره في داخل الفصل من أجل الدراسة المنظمة في المواد الدراسية المختلفة وقيمته بوصفه مصدراً تعليمياً اساساً.

(أسعد،٢٠٠٥ :١٣٨)

وتبدأ عملية التقويم مع بداية أية عملية تعليمية أو أي برنامج تعليمي أو تدريبي وتستمر خلال عملية التعلم حتى نهايتها، وكما هو معروف فإن عملية التقويم هي الوسيلة التي يتم الحكم بوسطتها على مدى حدوث التعليم، وهذه العملية ضرورية دائماً لاتخاذ قرار للحكم على عملية التعليم. **(قطامي وآخرون، ٢٠٠٢: ٧٥٧)**

ويعد التقويم أمراً حيوياً للعملية التربوية والعملية التدريسية، وهو أمر ضروري لتوجيه الطلبة نحو تحقيق الأهداف التربوية وتشخيص صعوباتهم في التعلم، وتحديد استعداداتهم لتعلم خبرات تعليمية جديدة، وتمثل عملية التقويم بالنسبة للمدرس من خلال المعلومات التي يجمعها عن تحصيل طلبته للأهداف التعليمية، وتمكنه من تقويم أسلوبه وطريقته في التدريس، وعليه فإنّ القرارات يتخذها المدرس في سبيل تحسين هذه العملية تكون مبنية على أسس وأساليب علمية صحيحة.

(الدليمي و المهداوي، ٢٠٠٥: ١٧)

وتحظى عملية التقويم بأهمية كبيرة في الممارسات التربوية جميعها سواء أكانت التقليدية أم المتطورة، بل إن بعض المعلمين يبالغون في إعطاء التقويم أهمية خاصة، لدرجة أنّ عملية التعليم تبدو كما لو كانت وسيلة لخدمة أهداف التقويم، وكثيراً ما ينعكس هذا الاهتمام المبالغ فيه على عملية التدريس، ونلاحظ الارتباط الوثيق بين الأهداف التعليمية من ناحية وبين أساليب التقويم وممارساته من ناحية أخرى.

(جابر وآخرون، ١٩٩٨: ٣٩٤)

وإن عملية التقويم لها أهمية في العملية التربوية ومن الوظائف التي تستخدم فيها اختبارات التحصيل، تقويم مواد المنهاج وخطط التدريس، ففي التربية كثيراً ما تأتي مقترحات بالتغير أو التعديل في جوانب من المناهج أو المواد التعليمية أو أساليب التدريس، فإذا كنا نريد إدخال المستحدثات في التربية بطريقة عقلانية، وإذا كان للتربية أن تظهر تقدماً مطرداً في فاعليتها فلابد أن يكون هناك تقويم منظم للنواتج المتحققة من أي تغير أو تعديل. **(ثورندايك و هيجن، ١٩٧٧ :١٨٠)**

وإن عملية التقويم مهمة جداً، وبما أن الهدف الرئيس للعملية التربوية هو إحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين فإن الحكم على ماهية تلك المتغيرات الحاصلة في سلوك المتعلمين لا يكون إلا بالتقويم، فمن دون التقويم لا يمكن للعملية التربوية أن تحقق نجاحاً، لأننا من دونه لا نستطيع أن نميز بين متعلم و آخر في التعليم، ولا بين أداء المتعلمين، ولا بين فعِالية طريقة وأخرى، ولا بين منهجٍ وأخر لذلك يعد التقويم مدخلاً رئيساً لتطوير العملية التعليمية لكونه عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد، بقصد معالجتها، وتطويرها إلى المستوى المطلوب لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة. **(عطية، ٢٠٠٨: ٢٨٨)**

إن تبني مفهوم الجودة الشاملة في التربية والتعليم في العديد من دول العالم بعد أن أثبت فاعليته في المؤسسات الإنتاجية والخدمية في اليابان، أولاً ثم الولايات المتحدة ثانياً ولما كانت مهنة التعليم هي أم المهن وعليها يتوقف إعداد العاملين في المهن الأخرى وإعداد الأفراد للحياة ومواجهة تعقيدها فمن الطبيعي، بل من الضروري أن تتبنى المؤسسات التربوية والتعليمية مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، فصارت الجودة تمثل حياة العصر وثقافته في أنحاء العالم وفي المجالات التربوية والخدمية والإنتاجية والتعليمية. **(عطية، ٢٠٠٩: ٦٣)**

وإن أهمية الجودة الشاملة في التربية هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي وهو الطالب بما يتناسب مع متطلبات المجتمع وبما تستلزم هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل

العاملين في مجال التربية، بأقل جهد وكلفة محققاً الأهداف التربوية التعليمية، وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علمياً(**دعمس، ٢٠٠٨: ١٨٤)**

وتشير العديد من الدراسات إلى أهمية ثقافة الجودة في الحياة العملية والعلمية، فقد أصبحت المنظمات الصناعية، والخدمية ولاسيما التربوية مطالبة بالاهتمام بتلك الثقافة إذ تأكدت هذه المنظمات أن ما يسهم من خطط، وما ينفذ من برامج ومشاريع سيكون حالها التأخر العلمي والثقافي وذلك إذا لم تبدأ بنشر ثقافة الجودة وترسيخها بين العاملين فيها وأنّها تستطيع أن تقدم خدماتها بالشكل الذي يقبله المستفيد في ضوء المنافسة الشديدة. **(أحمد، ٢٠٠٧، ١٧٣)**

وتعد الجودة الشاملة وسيلة ممتدة لا تنتهي لتشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة وتعمل على إدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر، وتركز على تلافي حدوث الأخطاء بالتأكيد من أن الأعمال قد أديت بالصورة الصحيحة من أول مرة لضمان جودة المنتج والارتقاء به بشكل مستمر، وبالتالي تشمل الجودة الشاملة في مضمونها المبادئ والتركيز على العميل والقيادة ومشاركة العاملين والتركيز على الوسيلة واتخاذ القرارات على أساس من الحقائق والتحسين المستمر والاستقلال.

(الخطيب وردام، ٢٠١٠: ٤٧)

وبعد أن ظل السياق التربوي مدة طويلة يتأثر فقط بآراء الفلاسفة وحكماء التراث فقط أصبح الآن يتأثر بالتطورات والمستحدثات في مجالات الصناعة والإنتاج والتي غالباً ما يرى فيها وفي تطورها حافزاً و نموذجاً يمكن أن تحتذي به المؤسسات التربوية، وهو يتأثر حالياً بقضية الجودة و معايير الجودة مركزاً على (المنتج) بل يعدّ أن الجودة نفسها منتج يتأتى من النظام التربوي ويخرج من رحم منظومة فرعية للممارسات التربوية داخل النظام المنتج، في السياق التربوي، هو الإنسان الخريج المتعلم. **(عبيد، ٢٠٠٩: ٢٠)**

وتعد المعايير ذات أهمية كبيرة في الميدان التربوي، إذ أن أهم حدث في تاريخ جهود إصلاح التعليم في النصف الثاني من القرن العشرين هو ظهور حركة

المعايير (Standards Movement) في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنّ المناقشات التي دارت حول المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية في العقد الأخير من القرن العشرين كانت بمثابة قوة دافعة جديدة نحو إصلاح واقع المؤسسات التعليمية من حيث المعلم والمنهج والإدارة. **(مجاهد، ٢٠٠٨: ٣)**

"وترجع أهمية المعايير إلى أنها أصبحت واحدة من أكثر الأدوات المستخدمة للإجابة عن التساؤل المتعلق بكيف تقف المؤسسات التعليمية على مستويات إنجازها للمهمات والأهداف التي تسعى إليها، وهذا يرجع إلى أن المعايير تستخدم لرقابة الظروف المعقدة التي يصبح من غير الممكن الحكم عليها بدقة، أو تفقد إمكانية ملاحظتها يوماً بيوم، وإن أهمية وجود معايير وطنية للوقوف على جودة المؤسسات التعليمية بحيث يشارك في وضعها الخبراء والأكاديميون المعنيون بتلك بالقطاعات المختلفة". **(مجاهد، ٢٠٠٨: ٧)**

وإن حركة المعايير في العالم استقرت على إن المعايير تعني شروط وأحكام، ليس فقط بين المتعلمين والسلطات التربوية فقط، بل بين الإباء والطلاب أيضاً من جهة والسلطات التربوية والمعلمين من جهة ثانية وبعبارة أخرى، فإن المعايير بمثابة شروط واحكام جديدة في المجتمع بصفة عامة، حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً. **(البيلاوي، ٢٠٠٨: ٢٣)**

ومما سبق يمكن القول بأهمية تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية باستعمال معايير الجودة الشاملة تتلخص في الأتي :-

١- أهمية مادة اللغة العربية ولاسيما قواعد اللغة العربية التي تحفظ اللسان من الخطأ في الكلام، و التعبير السليم عند الكتابة والحديث.

٢- أهمية الكتاب المدرسي التعليمي ومنها كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية لدورها في العملية التربوية التعليمية.

٢- أهمية التقويم الذي يعد الطريق الصحيح للكشف عن مواطن الضعف والقصور لاستكمالها ومواطن القوة لتعزيزها بهدف تحسين العملية التربوية و تطويرها.

٤- أهمية المرحلة الإعدادية كون الطلبة قد أصبحوا في مرحلة من النضج تتطلب منهم المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية وأنهم على أبواب مرحلة التعليم العالي التي تتطلب منهم إعداداً علمياً يتناسب مع التخصصات المختلفة.

هدف البحث :- Aim of The Research

يرمي البحث الحالي إلى:-

تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة من خلال الإجابة عن السؤال الآتي.

ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في عناصر كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الفرع الأدبي(المقدمة، والأهداف، والمحتوى، والتقويم، واللغة والإخراج الفني)

حدود البحث :- Limits of the Research

١- **الحدود المكانية:** المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة ديالى.

٢- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي (٢٠١٢- ٢٠١٣)

٣- **الحدود العلمية:** الكتب المنهجية لمادة قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية (الرابع الأدبي، والخامس الأدبي، والسادس الأدبي) المعتمدة من وزارة التربية جمهورية العراق للعام (٢٠١٢-٢٠١٣).

٤- **الحدود البشرية:** مدرسو مادة قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الفرع الأدبي ومدرساتها.

٥- **الحدود البحثية:** تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات

تحديد المصطلحات :- Definition of the Terms

يعرض الباحث مجموعة من المصطلحات الرئيسة ذات العلاقة المباشرة بالبحث

أولاً. التقويم:- Evaluation

أ-**عرفه ابن منظور لغةً،** في لسان العرب:- اشتقت كلمة تقويم من الأصل (قَوَمَ)والجمع قُوَّمَ، وقوم السلعة قدرها، والكلمة الصحيحة، هي تقويم وليست تقييم، ويقصد بالتقويم تقدير القيمة، كما في قولهم قوم السلعة أي قدرها، فالتقويم لغة هو تقدير الشيء وتعديله ومساواته. **(أبن منظور، ١٩٩٩: ٣٥٦)**

ب- تعريف التقويم اصطلاحاً :عرفها كل من:-

١. **بلوم** Bloom:- بأنه إصدار حكم لغرض ما، على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرائق أو المواد، ويتضمن استخدام محكات ومستويات ومعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها. **(Bloom ،1971:45)**

٢. **ثورندايك وهيجن** (Thorndike and Hagen):- بأنه وصف شيء ما وإصدار حكم على قيود أو ملائمة ذلك الشيء. **(ثورندايك و هيجن،١٩٧٧: ٣٨٠)**

٣. **زيتون:** بأنه "عمليات منظمة يتم فيها اصدار حكم على منظومة تدريس أو احد مكوناتها أو عناصرها بغية اصدار قرارات مناسبة تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل أو على بعض مكوناتها أو عناصرها لما يحقق من اهداف". **(زيتون وعبدالله، ١٩٩٩: ٤٧٧)**

٤. **عطية:** بأنه عملية منظمة تحدد الأسلوب الذي تستعمل فيه البيانات المتوفرة بواسطة القياس أساسا لإصدار أحكام بشان الأشخاص أو الأشياء(المفحوصة أو المقيسة) لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية. **(عطية، ٢٠٠٨: ١١١)**

٥.**السيليتي:**- بأنه عملية منظمة ومخططة ومستمرة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك، أو الفكر، أو الوجدان، في ضوء معايير أو أهداف محدودة.

(السيليتي،٢٠٠٨: ٤١٨)

ويعرف الباحث التقويم إجرائياً:- بأنه عملية إصدار حكم من قبل مدرسي قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية(الرابع الأدبي، والخامس الأدبي، والسادس الأدبي) ومدرساتها على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الفرع الأدبي، من خلال استجابتهم لاستبانة معايير الجودة الشاملة التي أعدها الباحث.

ثانياً: الكتاب التعليمي: عرفه كل من:-

١.**دندش** :- بأنه يشتمل على مجموعة من المعلومات الإنسانية التي تتوافر لتحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً(معرفية، أو وجدانية، أو نفسحركية) وتقدم المعلومات في شكل علمي منظم، لتدريس مادة معينة، في مقرر دراسي معين ولمدة زمنية محددة. **(دندش، ٢٠٠٣: ٣٧)**

٢. **مرعي والحيلة**:- بأنه نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عناصر عدة (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم) ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما أو مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج. **(مرعي والحيلة،٢٠٠٤ : ٢٥١)**

٣. **عطية** :- بأنه، أداة تعليمه غنية بالمعلومات والحقائق والمفاهيم والمباشر والرسوم والصور والرموز و الأشكال و الأنشطة التي تسهل عملية التعلم وتساعد في نجاح التعليم والتعلم في المراحل الدراسية المختلفة . **(عطية،٢٠٠٩ :٣١٣)**

٤.**التميمي** :- بأنه مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم ترتيبها بشكل يتناسب ومستوى صف معين، لتحقيق النمو الشامل للطالب عقلياً وجسمياً واجتماعياً وروحياً والتكيف مع المجتمع. **(التميمي، ٢٠٠٩: ٢٤٤)**

ثالثاً: قواعد اللغة العربية:-

أ- **عرفها ابن منظور لغة** :- بأنها القاعدة أصل الأسس، والقواعد الأساس وقواعد البيت أساسه، قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴿١٢٧﴾ ﴾ (البقرة: ١٢٧) و قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ فَأَتَى ٱللَّهُ بُنْيَٰنَهُم مِّنَ ٱلْقَوَاعِدِ ﴿٢٦﴾ ﴾ النحل: ٢٦ وقال الزجاج: القواعد أساطينُ البناء التي تعمدهُ، وقواعد السحاب أصوله المعترضة في آفاق السماء شبهت بقواعد البناء.

(ابن منظور،١٩٩٩ :ج١١ :٢٢٩)

ب- تعريف قواعد اللغة العربية اصطلاحاً :-

١.**عرفها سليمان وآخرون** :- بأنها علم أصول تعرف به أحول الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء **(سليمان وآخرون ،٢٠٠٠: ١١)**

ويعرف الباحث كتب قواعد اللغة العربية إجرائياً:- بأنها كتب قواعد اللغة العربية المنهجية المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الإعدادية الفرع الأدبي للعام الدراسي(٢٠١٢-٢٠١٣) التي أصدرتها وزارة التربية / المديرية العامة للمناهج في جمهورية العراق.

رابعاً: المرحلة الإعدادية:-

عرفتها وزارة التربية:-" هي المرحلة الدراسية الثالثة في سلم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلتين الابتدائية التي أمدها ست سنوات، والمتوسطة التي أمدها ثلاث سنوات وتتكون المرحلة الإعدادية من الصف الرابع بفرعيه العلمي والأدبي ، والصف الخامس بفرعيه العلمي والأدبي والصف السادس بفرعيه العلمي والأدبي، ووظيفتها الإعداد للحياة العملية والدراسة الجامعية الأولية." **(وزارة التربية :٢٠٠٨ :٤)**

خامساً: المعيار:- Standard

أ- **تعريفه المعيار لغةً**:- جاء في الوجيز(المعيار) ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص، ومنها المعايير أي التقدير بالحجم

بمحاليل قياسية ومعرفة قوتها، والمعيار في الفلسفة، نموذج متحقق أو متصور لما يكون عليه الشيء، أذن المعيار مقياس للمقارنة والتقدير وجمعها معايير.

(مجمع اللغة العربية،١٩٦١:٦٤٥)

ب-تعريف المعيار اصطلاحاً: عرفها كل من:-

١. **(Collins)**:- بأنه محك يُتخذ أساساً لإصدار حكم كمي أو نوعي لأجراء مقارنة على شيء معين. **(Collins:1968،161)**

٢. **يوسف** :- بأنه أعلى مستويات الجودة في الأداء والمواصفات التي يمكن الوصول إليها ويتم على أساسها تقويم مستويات الأداء والمواصفات المختلفة لأي شيء ومن ثم إصدار حكم عليها. **(يوسف، ٢٠٠٢: ٥٠٤)**

٣. **حلس** :- المعيار هو مجموعة من الشروط والإحكام المضبوطة علمياً التي تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة والحكم على القيمة النوعية أو الكمية بهدف معرفة مواطن القوة لتعزيزها أو تشخيص موطن الضعف لعلاجها. **(حلس،٢٠٠٤ :١١)**

٤.**وعرفه الخطيب** :- بأنهُ وسيلة نظامية لقياس ومقارنة أداء أي مؤسسة تعليمية، استناداً إلى منظومة من المعايير القياسية المعتمدة أو المتفق عليها، وذلك بهدف تحديد جودة المؤسسة ومخرجاتها وخطط التطوير اللازمة لتحقيق أهدافها.

(الخطيب وردام، ٢٠١٠: ٣٨)

ويعرف الباحث المعايير إجرائياً:-هي مجموعة من الخصائص المحددة التي أعدها الباحث على وفق معايير الجودة الشاملة، و التي ينبغي أن تتوافر في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الفرع الادبي للعام الدراسي(٢٠١٢- ٢٠١٣)، وتلبي الحاجات والمتطلبات اللازمة لمجال التربية و التعليم في وزارة التربية.

سادساً: الجودة الشاملة:- Total Quality

أ-**عرفها ابن منظور (الجودة) لغةً** :- أصل الكلمة الاشتقاقي جود وجيد، نقيض الرديء وجاد الشيء جودة أي صار جيداً، وأجدت الشيء فجاد والتجويد، يقال هذا شيء جيد بين الجودة والاجادة، وقد جاد جودة، وأجاد أتى بالجيد من القول أو الفعل ويقال أجاد فلان في عملة، أي اتقانه. **(ابن منظور، ١٩٩٩ :٤١١)**

ب- تعريف الجودة الشاملة اصطلاحاً :- عرفها كل من:-

١. **الوكيل** :- بأنها تلبية رغبات العميل، وتحقيق توقعاته ورضاه، من خلال تضافر جهود جميع الأعضاء سواء داخل المؤسسة أم خارجها.

(الوكيل ومحمود، ١٩٩٧ :٦٤)

٢. **دعمس** :- بأنها عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان التحسن المستمر للمؤسسة.

(دعمس، ٢٠٠٨: ١٨٤)

١. **الخطيب:**- بأنها فلسفة أدارية عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة، التي تستند إليها في المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية وجهود الابتكارين وبين المهارات الفنية المتخصصة من اجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمر. **(الخطيب وردام، ٢٠١٠: ٤٠)**

٣. **معهد المقاييس البريطانية:**- بأنها فلسفة إدارية تشمل كافة نشاطات المنظمة والتي يتم من خلالها تحقيق احتياجات وتوقعات العميل والمجتمع، وتحقيق أهداف المنظمة كذلك بأكفأ الطرائق واقلها تكلفة، عن طريق الاستخدام الأمثل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمر للتطوير. **(إبراهيم، ٢٠١٢: ٥٢)**

ويعرف الباحث الجودة الشاملة إجرائياً :- هي مجموعة من الخصائص والمعايير المحددة التي ينبغي ان تتوافر في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية الفرع الادبي وتلبي الحاجات والمتطلبات اللازمة لمجال التربية والتعليم.

مشكلة البحث:-

يشهد العصر الحالي ونحن في بداية الألفية الثالثة تطورات سريعة في مجالات المعرفة كافة ويتطلب من العملية التعليمية مواكبة هذه التطورات لعناصرها كلها ومن هذه العناصر هو الكتاب المدرسي ولما له من دور كبير في نجاح العملية التعليمية بوصفه المرجع الأساس الذي يستقي منه الطالب معلوماته أكثر من غيره من المصادر، والأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه الطلبة في قاعة الدرس، وتزداد قيمة الكتاب للمعلم والمتعلم بمقدار ما يبذل فيه من جهود في التأليف والإخراج . **(اللقاني وآخرون :١٩٩٠، ٧٣)**

وتتطلب العملية التعليمية بعناصرها المختلفة تقويما مستمراً ومن ثم تطويرها في ضوء الأسس والمعايير التربوية السليمة، إذ تمثل الكتب التعليمية نظاماً فرعياً من نظام رئيس اكبر هو التربية ومن ثم ينعكس عليها كل ما يصيب التربية من تغيرات وكل ما يمتد إليها من آثار بوصفها نظاماً فرعياً لنظام كل شامل هو المجتمع والكتب التعليمية فوق هذا كله هي الوسيلة الأولى المنوط بها ترجمة الفلسفة التربوية إلى أساليب التدريس. **(شحاذة، ٢٠١٠: ٣)**

وتعدَّ الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة، فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية أو بديلا تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة ، وهى دليل على بقاء الروح وروح البقاء لدى المؤسسة التعليمية، وجودة الكتاب المدرسي أصبحت ضرورة للحياة المعاصرة وما يعتريها من تقنية وتطور لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى المتعلم. **(الحريري:٢٠١١ ،١٢٣)**

ولقد أوصى المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد تحت شعار "استراتيجيات التقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم" في بيروت للمدة(١٥-٢٠٠٤/٥/١٨)على امور عدة منها انشاء مركز عربي للتقويم التربوي، واعداد معايير عربية موحدة لعناصر العملية التربوية الأساسية وبخاصة المناهج، وطرائق

التدريس، وتحصيل الطلبة، والمعلم وادارة المدرسة، والتقنيات التربوية، والمباني المدرسية.**(المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العراب، ٢٠٠٤، البيان الختامي:٦)**

وأكد المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في بغداد عام (٢٠٠٥) إلى جملة من التوصيات منها وجوب مواصلة تطوير المناهج الدراسية ليشمل التطوير الأهداف، والمحتوى ، والطرائق، والأساليب، والاستراتيجيات التدريسية لمواكبة التطورات في عالم التعليم والتعلم . **(الجامعة المستنصرية ،٢٠٠٥ :١١-١٧)**

وهذا ما أكده المؤتمر الأول من نوعه الذي عقد في بغداد بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ ٢٧-٢٩ من نيسان ٢٠٠٩ على ضرورة الجودة في التعليم، ولاسيما الكتب التعليمية، لذلك أصبح الاهتمام منصباً على جودة التعليم وتنمية الإبداع ، والابتكار، وتعزيز دور البحث والتجريب والتجديد في تطوير التعليم، لذا أصبح الكل مطالب بتحقيق نوع من التميز التعليمي للجميع في إطار الجودة الشاملة التي تعمل على تمكين المتعلم بكفايات ومهارات حياتية متطورة تستجيب لحاجات العصر، وهذا يتطلب من أصحاب القرار العناية أكثر بالكيف، وتطوير المناهج التعليمية وجعل غايات التعليم أكثر استجابة لمجتمع المعرفة بشكل يطابق مع الفلسفة التربوية لتقرير اليونسكو" التعليم ذلك الكنز المكنون"

(المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب، ٢٠٠٩: ٣٠)

ويؤكد العيسوي إن من ابرز مشكلات ضعف المتعلمين في مادة النحو أو قواعد اللغة العربية يرجع إلى اسباب عدة منها ضعف تأليف الكتاب المدرسي والمنهج فكتاب النحو منفرد ، ويدعو المتعلمين إلى النفور منه لقلة العناية بجودة غلافه وورقه وحروف طباعته وعدم بروز عنواناته بخط واضح، وخلوه من الرسوم والأشكال الجميلة وضعف اخراجه الفني، وتعاقب الموضوعات تباعاً من غير فجوة أو فراغ وخلوه من وسائل الإيضاح المناسبة، تلك الامور وغيرها مجتمعة واستمرارها مدة طويلة لازمت المتعلمين في دراسته فأدت به إلى القناعة بأن النحو عقدة العقد، ولا يمكن حلها أو ادراك حقيقتها، أو الانتفاع بها في الحياة فعزف كثيرون عن دراسته

وعلقوا أملهم على فروع العربية الأخرى، من أدب وإنشاء ومطالعة ونصوص، تغنيهم درجاتها عن درجة النحو التي أفلسو منها، وليس لهم فيها رصيد.

(العيسوي وأخرون، ٢٠٠٥ : ٢٧٩-٢٨٠)

وعلى الرغم من أن الكتاب المدرسي يتبوأ مثل هذه المكانة المتميزة إلا إنّه ما يزال أقل أدوات التعلّم تنظيماً، ولاسيّما في الأقطار العربية التي ما يزال الكتاب المدرسي فيها عاجزاً عن تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من استعماله إذ أنه يعاني من أوجه قصور تحتاج إلى الانتباه إليها ومعالجتها، ومن هذه الأوجه :افتقار الكتاب إلى ما يكفي من التمرينات، والتدريبات، وأنشطة التقويم الذاتي في نهاية كل فصل أو موضوع من موضوعاته لتعميق فهم الطالب، وتشجيعه على التفكير، والبحث والاطلاع على مصادر أخرى للمعلومات، وكتب قواعد اللغة العربية كغيرها من الكتب المدرسية مازالت تعاني من كثير من المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من استعمالها على الرغم من التعديل والتطوير الذي تتعرض له هذه الكتب بين مدة وأخرى إذ أنّ هذه التعديلات أغلبها سطحية ولم تُبنَ على أسسٍ علمية سليمة بل أنها تعتمد غالباً على آراء اللجان المكلّفة بتأليف الكتب في مؤسسات الدولة . **(العامري، ٢٠٠٦ :٢)**

إن عملية تطوير المنهاج التعليمي لا تأتي من فراغ بل ترتبط بنتائج التقويم المتعلقة بعمليات منظومة المناهج التعليمية وعناصرها ومكوناتها، وإن عملية التقويم تخضع لعمليات نقد ومراجعة وعمليات تقويم مستمرة، مما يستدعي إعادة النظر فيها باستمرار، فلو ترك المنهاج سنوات عدة دون تطوير أو تقويم، وإن كان متكاملاً، فإنه سيصبح محدود الجدوى جامدً ومتخلفاً، وإن عملية التقويم المستمر تستدعي التطوير الجزئي والشامل للمنهاج . **(الفتلاوي، ٢٠٠٦ :٢٩٦)**

وقد أكدة كثير من الدراسات والأدبيات على ضرورة تقويم وتحليل الكتب التعليمية والمناهج في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم، وفي ضوء معايير الجودة الشاملة وفي ضوء رأي المعلمين والمشرفين التربويين، ومن هذه الدراسات؛ دراسة (العامري، ٢٠٠٦) ودراسة(العدوي وكنعان، ٢٠٠٦) دراسة(حلس ٢٠٠٧)

ودراسة(الزيدي، ٢٠١١) ودراسة(الموسوي ٢٠١١)، ودراسة(عسيلان، ٢٠١١) ودراسة(شحاذة، ٢٠١١)، ودراسة(الدليمي ٢٠١١).

ويرى الباحث أن إبقاء الكتب المدرسية على ما هي عليه دون إخضاعها إلى عملية التقويم في ضوء ما يشهدهُ العالم من تغيرات وتطورات هائلة في مجالات المعرفة عامة سيؤدي إلى تعويق العملية التعليمية وتخلفها في العراق لذا لابد من تقويم الكتب المدرسية على وفق معايير الجودة الشاملة، لكي يجد الطلبة فيها ما يرضي رغباتهم ويحقق طموحاتهم وتطلعاتهم بما يتلاءم مع ثقافة المجتمع العراقي بشكل خاص والعربي بشكل عام، ومعرفة مدى تطابق هذه الكتب مع معايير الجودة الشاملة، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ولضمان استمرارية ملاءمتها لطبيعة التطورات العلمية والاعتماد العربي والعالمي، واستجابة للأصوات التي تنادي بتقويم المناهج والكتب المدرسية في المراحل الدراسية المختلفة ولاسيما كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، لذا ارتأى الباحث أجراء هذه الدراسة لعلها تسهم في الكشف عن أهم المعايير التي ينبغي أن تتوافر في الكتب المدرسية وتحسينها وتطويرها وجودتها وسد الثغرات والفجوات فيها، وعلى هذا فقد جاءت هذه الدراسة لتقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وتتلخص مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي :-

ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الفرع الأدبي؟

المبحث الثاني

دراسات سابقة:-

يرى الباحث أنّ الغاية من استعراض الدراسات السابقة، هي إعطاء صورة أكثر وضوحا للقارئ، وصاحب القرار عن مفاهيم الجودة وإمكانية تطبيقها دعما للمساعي التي تدعو إلى الأخذ بها، أو التريث حيالها إلا بعد تطويعها، وتوافر المتطلبات والإمكانات الخاصة بها، كي يكون بالإمكان ضمان النجاح الأكيد للأهداف التي تتوخاها المؤسسات التعليميّة، إن استعراض هذه الدراسات هو بقصد الإفادة منها في مجال إجراءات البحث وفي إعداد المعايير والإجراءات والتحليل الإحصائي، وتفسير النتائج ويضم هذا الفصل (٧) دراسات، منها (٥) دراسات محلية و(٢) دراسات عربيّة، وقد ارتأى الباحث عرض هذه الدراسات على وفق ثلاثة محاور وحسب تسلسلها الزمني في كل محور، ثم إجراء موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وفيما يأتي عرضا لهذه الدراسات:

المحور الأول:- دراسات تناولت تقويم كتب المواد التعليميّة والمناهج :

١. دراسة الجبوري(١٩٨٩):

أجريت هذه الدراسة في العراق/ جامعة بغداد/ **وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب المطالعة التوجيهية للمرحلة الإعدادية في ضوء الأهداف التربوية، وأهداف اللغة العربية** وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة ثلاثة كتب بواقع كتاب واحد لكل صف دراسي من صفوف المرحلة الإعدادية، وقد بلغت عينة البحث (٦٤٤) صفحة، وهي تمثل(٢١٩ر٨٨%) من مجموع صفحات الكتب الثلاثة البالغ (٧٣٠) صفحة، وقد توزعت الصفحات المحللة على الكتب الثلاثة بحيث كانت عدد الصفحات المحللة من كتاب الرابع الإعدادي (١٧٢) صفحة، ومن كتاب الصف الخامس (٢٠٤)صفحات، ومن كتاب السادس (٢٦٨)صفحة.

وقد بنى الباحث أداة بحثه الاستبانة من الأهداف التربوية للمرحلة الإعدادية في العراق وأهداف اللغة العربية إذ تم اشتقاق أهداف سلوكية من هذه الأهداف.

إما الوسائل الإحصائية المستعملة فهي :الوسط الحسابي، والنسبة المئوية، ومعادلة سكوت(Scoot) .

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :-

تحققت في كتاب المطالعة للصف الرابع الثانوي ستة أهداف تربوية من عشرة أهداف، أي نسبة (٦٠% من الأهداف).

تحققت في كتاب المطالعة للصف الخامس الثانوي أربعة أهداف تربوية من عشرة أهداف، أي نسبة (٤٠% من الأهداف).

تحققت في كتاب المطالعة للصف السادس الثانوي ثلاثة أهداف تربوية من عشرة أهداف أي بنسبة (٣٠% من الأهداف) .

(الجبوري ، ١٩٨٩ : ١٩-٢٠٣)

٢.دراسة جرار(٢٠٠٤):

أجريت هذه الدراسة في فلسطين "**وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية** "

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب اللغة العربية في مراحل التعلم الأساسية الأولى لصفوف (١، ٢، ٣) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في محافظات الضفة الغربية من (٢٠٠٣-٢٠٠٤) والتعرف إلى التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات والمشرفين للمجالات الست وهي:(الشكل والإخراج الفني، والمحتوى واللغة وطريقة العرض، والأسئلة، والإشكال والرسوم) وكذلك معرفة درجة التقويم الكلية لهذه المجالات الستة.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانه مكونة من (٦٩) فقرة موزعة على الإبعاد، قام بتطبيقها على عينة الدراسة العشوائية الطبقية في محافظات الضفة الغربية، المكونة من مجموع معلمي اللغة العربية ومعلماتها ومشرفيها في محافظات الضفة الغربية والبالغ عددهم (٦٦٨)معلماً ومعلمة، منهم (٣١٦) معلماً و (٣٥٢) معلمة، وقد أظهرت النتائج أن أفضل مجالات الكتاب عند المعلمين والمشرفين هو المجال الأول(الشكل والإخراج الفني) ويليه المجال السادس(الإشكال والرسوم) ويليه المجال الثالث(اللغة) ويليه المجال الرابع(طريقة العرض)ويليه المجال الخامس((الأسئلة)ويليه المجال الثاني (المحتوى).

و أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات والتقديرات التقويمية للمشرفين على جميع المجالات ماعدا مجال الأسئلة، كما أظهرت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لمجالات (الشكل، المحتوى، اللغة العرض، الأسئلة) تعزى لمتغير الصف، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا لمجال الرسوم والأشكال، وكذلك لمتغير الجنس والخبرة (لأكثر من ١٥ سنة)،كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات للمؤهل العلمي في مجالات (الشكل، اللغة، الرسوم) بينما كانت فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات (المحتوى، العرض، الأسئلة) أما بالنسبة لمتغير مكان العمل، فكانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع المجالات ماعدا طريقة العرض. **(جرار ، ٢٠٠٤ :٢-١٨٧)**

٣.دراسة العامري(٢٠٠٦):

اجريت هذه الدراس في العراق/ جامعة بغداد/ كلية ابن رشد **(تقويمات تمرينات كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء أهداف المنهاج ونواتج التعلّم)، وتكمن مشكلة البحث في السؤال الآتي:**

هل تمرينات كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في العراق تعكس بشكل واضح أهداف المنهاج ونواتج التعلم ؟

فالبحث الحالي يرمي إلى تقويم تمرينات كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء أهداف المنهاج ونواتج التعلّم، ولتحقيق مرمى البحث اعدّت الباحثة اهدافاً عامة لكل كتاب من كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة وبعدها اشتقت أهدافا سلوكية لكل موضوع من موضوعات الكتب الثلاثة في ضوء الأهداف العامة والمحتوى المقرر.

وعرِضتْ الأهداف العامة والسلوكية على نخبة من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي القياس والتقويم وفي ضوء اراء الخبراء عدّلت صياغة بعض الاهداف ومستوياتها وأضافت أهدافا أخرى، ثم شرعت الباحثة إلى تصنيف تمرينات كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة وفقاً لتصنيف بلوم

للأهداف التربوية وتأكدت من ثبات التحليل بطريقتين الأولى إعادة التحليل بين الباحثة ونفسها بعد مرور مدة زمنية والأخرى بتحليل محللة أخرى، وباستعمال معادلة (Scott) بلغ معامل الاتفاق في الطريقة الأولى (٩٧%) وبالطريقة الأخرى (٨٦%) .

ولغرض استخراج النتائج والإجابة عن سؤالي البحث استعملت الباحثة النسبة المئوية والاختبار التائي للمقارنة بين نسب الأهداف التي تقيسها التمرينات ونسب الأهداف التي يقيسها المعيار المعتمد في هذه الدراسة، فأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :-

١. إنّ عدد أسئلة التمرينات التي تضمنتها كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بلغ (٥٨١) سؤالاً كانت حصة المجال المعرفي فيها (٥٧٦) سؤالاً وبنسبة (١٤ر٩٩%)من مجموع أسئلة تمرينات الكتب الثلاثة ، كان نصيب مستوى المعرفة (٢٣سؤالاً) والفهم (١٤٣سؤالاً) والتطبيق (٢٠٠سؤال) والتحليل (١٠٣اسئلة) والتركيب (١٠٧اسئلة) أما مستوى التقويم فلم يكن هناك أي سؤالٍ من أسئلة تمرينات الكتب الثلاثة ينتمي لهذا المستوى.

أما الأسئلة في المجال النفسحركي فكانت (٥) أسئلة فقط بنسبة (٨٦ر٠%) من مجموع أسئلة الكتب الثلاثة، وقد خلت الكتب الثلاثة تماماً من أي سؤالٍ ينتمي إلى المجال الوجداني.

٢ . اظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥ر٠) بين الأهداف التي يقيسها المعيار والأهداف التي تقيسها التمرينات في المجال المعرفي بينما لم يظهر فرقُ ذو دلالة إحصائية بين الأهداف التي يقيسها المعيار والأهداف التي تقيسها التمرينات في المجالين النفسحركي والوجداني.

في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها ضرورة عناية مؤلفي الكتب المدرسية، وخصوصاً كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بأهداف المجالين الوجداني، والنفسحركي، واقترحت إجراء دراسات مكملة للدراسة الحالية كتقويم تمرينات كتابي قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

(العامري،٢٠٠٦: ٤ -٢٠٦)

المحور الثاني : دراسات تناولت بناء معايير الكتب وتحديدها:

١ .دراسة حلس(٢٠٠٧):

تهدف الدراسة إلى **(دراسة تقويمية لمعايير جودة كتاب لغتنا العربية للصفوف الأولية من المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصف في محافظة غزة)**. أجريت هذه الدراسة في فلسطين (الجامعة الإسلامية) وهدفت إلى

١.معرفة المعايير التي تسهم في تقويم جودة كتاب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأولية.

٢.التعرف إلى مدى توافر هذه المعايير في كتاب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأولية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصفوف الأولية.

تقتصر الدراسة الحالية: على تحديد مدى توافر معايير الجودة في كتاب لغتنا العربية المقرر على صفوف المرحلة الأولية (الأول، الثاني، الثالث) للعام ٢٠٠٧م من وجهة نظر معلمي هذه الصفوف، ودراسة كتاب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأولية وزارة التربية الفلسطينية(٢٠٠٦-٢٠٠٧).

اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي إذ إنه الأكثر ملاءمة ومناسبة لموضوع البحث، وقد قام الباحث بتصميم وبناء معيار حكم من الاختصاصيين والخبراء في التربية، واستعمله بعد ذلك بوصفة مرجعاً لاشتقاق استبانة معيارية بوصفها أداة تقويمية للحكم على جودة الكتاب، بلغ عدد فقراتها المعيارية(٨٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات و اجرى التجربة الاستطلاعية على (٣٠) معلماً ومعلمةً، لتجربة الاداة، وحصلت الاستبانة على معامل ثبات (٠،٨٤) اذ يعد معامل ارتباط جيد.

وقد شمل مجتمع البحث المعلمين والمعلمات لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا (١،٢،٣) في جميع محافظة غزة، وحدد الباحث افراد العينة بالطريقة العشوائية اذ بلغ عددها(٦٠) معلماً ومعلمةً، واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية الأتية: النسبة المئوية، والتكرارات، والوسط المرجح، والوزن المئوي، ومعامل ارتباط بيرسون، لقياس ثبات الاستبانة،

ومن خلال عرض النتائج تبين أن هناك شبه إجماع بأن المحتوى غير مناسب لعدد الحصص المقررة، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن هذا الكتاب لم يتم تجريبه ولم يدرب المعلمون على طرائق تدريسه والتعامل مع موضوعاته.

واوصى الباحث على أثر هذه الدراسة بضرورة الاهتمام بكتاب لغتنا العربية لتلاميذ الصفوف الأولية وتطويره شكلاً ومضموناً بما ينسجم مع القرن الحادي والعشرين، مما يوجب تصميم وبناء معايير جودة فائقة تتطلب التخطيط، والتنفيذ، والتقويم المشترك بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الفلسطينية لتطوير هذا الكتاب المدرسي؛ ليكون أداة تعليمية صالحة في يد المعلم والمتعلم. والذي يعد الأساس الأول لتعليم اللغة العربية. **(حلس ، ٢٠٠٧ : ٢- ١٧٩)**

٢.دراسة الدليمي(٢٠١٢):

وترمي هذه الدراسة إلى**(بناء برنامج لتقويم كتب المواد النفسية في أقسام العلوم التربوية والنفسية لكليات التربية في ضوء معايير الجودة).**

اجريت الدراسة في العراق/ جامعة بغداد تهدف لبناء أنموذج لتقويم كتب المواد النفسيّة في أقسام العلوم التربويّة والنفسيّة لكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. يضم هذا الأنموذج معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها.

للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) بحسب المجالات الآتية:

مقدمة الكتاب، والأهداف، والمحتوى، والتقويم ، ولغة الكتاب واخراجه، والإعداد والتأليف.

اعدّ الباحث قائمة بمعايير جودة كتب المواد النفسيّة الجامعيّة وقد تم بناء هذه القائمة بعد الرجوع إلى المصادر التي تناولت معايير جودة الكتاب الجامعيّ، والدراسات والادبيات والنماذج التقويمية المتعلقة بتقويم الكتاب الجامعيّ في ضوء معايير الجودة الشاملة، كما اطلع الباحث على المقاييس النوعية لضمان الجودة والاعتمادية للجامعات العراقية.

وفي ضوء ذلك اعد الباحث فقرات الأنموذج (الأداة) وقد صياغ لكل عنصر من عناصر الكتاب الجامعيّ مجموعة من المعايير، ووضع تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات التي تصف ذلك المعيار، وتوضحه، إذ تألفت الاستبانة بصورتها

الأولية من (١٤٣) فقرة، عرضت على (٣٠) محكم لمعرفة مدى صلاحية كل فقرة من الفقرات على وفق المجالات المذكورة آنفاً، وبعد عرضها على الخبراء والمحكمين حصل الباحث على (١٢٠) فقرة.

وقد اعتمد الباحث على أسلوب دلفي الذي يتطلب القيام بثلاث جولات عرضت على لجنة من الخبراء عددهم (٢٠) خبيراً من ذوي الاختصاصات التربويّة والنفسيّة، وعولجت البيانات احصائياً لكل جولة من الجولات الثلاث واستخرج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الاحادي، وبذلك اصبح عدد فقرات الأنموذج (الأداة) بشكله النهائي (١٠٣) فقرة، تحقق الباحث من ثباتها على وفق قواعد التحليل الاحصائي والإجراءات المتفق عليها، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وهو معامل ثبات جيد.

بلغت عينة البحث (٢٣٤) تدريسياً وتدريسيةً، من الذين يقومون بتدريس المواد النفسيّة في أقسام العلوم التربويّة والنفسيّة لكليات التربية، وقد عالج الباحث البيانات باستعمال الوسط المرجح والوزن المئوي، وفي ضوء النتائج توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :

١- ان كتب المواد النفسيّة في أقسام العلوم التربويّة والنفسيّة بكليات التربية في الجامعات العراقية لا تتصف بالجودة.

٢- هناك عناية ملموسة بمجال مقدمة الكتاب، ومجال لغة الكتاب وإخراجه، فضلا عن اتصافهما بالجوة.

٣- اتصاف (٢٩) فقرةً من فقرات أنموذج التقويم بالجودة الشاملة.

٤- عدم اتصاف (٧٤) فقرةً من فقرات أنموذج التقويم بالجودة الشاملة.

٥- اظهرت النتائج ان مجالات: (الأهداف، والمحتوى، والتقويم، والاعداد والتأليف) غير متصفة بالجودة الشاملة، وهو بمنزلة ناقوس خطر يدعو لتظافر الجهود لما تتطلب العملية التعليميّة من مواكبة للتطورات الحديثة في مجال اعداد الكتاب وتأليفه، وصياغة الأهداف، والمحتوى، و التقويم، وصولا للجودة الشاملة.

وفي ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي :

١ – امكانية إفادة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية من هذا الأنموذج عند تقويم أي مقرر دراسي.
٢– الإفادة من خطوات بناء أنموذج التقويم في بناء نماذج دراسية أُخرى.
٣– التركيز في جانب الحداثة والتطور العلمي عند تأليف كتب المواد النفسيّة .
٤– العمل على اعادة النظر على نحو جذري بكتب المواد النفسيّة التي تدرس في أقسام العلوم التربويّة والنفسيّة بعد مضي مدة طويلة على تأليفها.

المقترحات

وفي ضوء نتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي :

- بناء أُنموذج وإجراء دراسة تقويمية لمناهج المواد التربويّة في أقسام العلوم التربوية والنفسية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- إجراء دراسة مقارنة بين معايير الجودة الشاملة في هذه الدراسة مع مثيلاتها الأُخرى وفي اختصاصات أُخرى.

(الدليمي، ٢٠١٢ : ٢– ٢٢٤)

المحور الثالث: دراسات تناولت معايير الجودة الشاملة :

١.دراسة الزيدي (٢٠١١):–

تهدف الدراسة إلى تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة .

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد، وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفيّ (المسحي) منهجا للدراسة، وقد تكون مجتمع من حملة شهادات الماجستير والدكتوراه ، وكانت الاستبانة هي الأداة للتوصل إلى أهداف الدراسة إذ تألفت عينة التدريسيين في قسم اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية (بغداد ، وديالى ، والموصل والبصرة ، وبابل) من حملة شهادات الماجستير والدكتوراه – اختارها الباحث بالطريقة الطبقية العشوائية – وقد بلغ عددهم (٣٠٠) تدريسي من المجتمع الأصلي

وبنسبة (٧٢. ٣٩%) ،. إذ بلغ عدد الذكور (١٧٤) تدريسيا بنسبة (٥٨%) وبلغ عدد الإناث (١٢٦) تدريسية بنسبة (٤٢%) ، من المجتمع الأصلي .

لقد استعمل الباحث بيانات إحصائية باستعماله معامل ارتباط بيرسون، و الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، و الوسط المرجح، و الوزن المئوي، و مربع كاي .

أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة :

لقد توصل الباحث إلى نتائج مهمة من خلال دراسته :

١.إن المناهج الدراسية في أقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية لا تتصف بالجودة الشاملة .

٢.هناك عناية ملموسة بلغة الكتب المؤلفة ينبع من إيمان المؤلفين بلغة القران الكريم وهو الحافظ لها وسر بلاغتها وكذلك الإخراج الفني لها .

٣.عدم توافر معايير لمناهج اللغة العربية تتصف بالجودة الشاملة ، وان المعايير المتوافرة حاليا في قسم ضمان الجودة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لم تطبق بعد .

٤.هناك قلة عناية بالنواحي التربوية والنفسية مثل العناية بالتشويق وتنويع التقويم وذكر الأهداف الإجرائية والتخطيط والتحفيز .

٥.وجود مؤلف واحد أو اثنين في تأليف الكتب الدراسية .

٦.قدم زمن بعض المؤلفين لهذه الكتب كمؤلف كتاب شرح ابن عقيل ومؤلف كتاب البلاغة الواضحة . **(الزيدي، ٢٠١١ :٢- ٢٦٥)**

٢. دراسة الموسوي(٢٠١١):-

أُجريت الدراسة في العراق، كلية التربية/ ابن رشد ورمت هذه الدراسة إلى(**تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الإعدادية في ضوء معيار الجودة)**إذ تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

١. ما مستوى درجة توافر معايير الجودة في كتب الجغرافية للمرحلة الإعدادية؟

ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفيّ (المسحي) منهجا للدراسة، وقد تكون مجتمع هذه الدراسة من المدرسيّن والمدرسات الذين يدرسون مادة الجغرافية في المرحلة الإعدادية والبالغ عددهم (١٠٦٠) مدرساً ومدرسةً، فقد اختار

الباحث عينة بنسبة (٢٠%) من مجموع المجتمع الأصلي، وبلغ عدد عينة الدراسة (٢١٢) مدرساً ومدرسةً، وقد استعمل الباحث العينة الطبقية العشوائية، وذلك لكي تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، إما أداة البحث فكانت استبانة تحتوي على معايير الجودة لكتب الجغرافية للمرحلة الإعدادية، وتم إعدادها بعد الرجوع إلى المصادر التي تناولت معايير الجودة للكتاب المدرسيّ والدراسات والأدبيات، وقد تم التحقق من صدق الأداة (الاستبانة) من طريق عرضها على مجموعة من الخبراء، وقد تحقق الباحث من ثباتها من طريق إعادة تطبيق الاستبانة على عينة من المدرسيّن والمدرسات، وبعدها طبق الباحث الاستبانة في صورتها النهائيّة، إذ تكونت من (٩٩) فقرة معياريّة، موزعة على ستة مجالات هي: (المقدمة، والمحتوى، والأنشطة– وسائل التقويم، ولغة الكتاب، الإخراج الفني للكتاب)، وقد عالج الباحث البيانات إحصائيا لاستخراج النتائج باستعمال الوسط المرجح والوزن المئوي، وقد اعتمد الباحث على محك قدره (٨٠%) للحكم على مدى جودة كتب الجغرافية للمرحلة الإعدادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

١.إن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي حقق نسبة (٦١,٦١%) من معيار الجودة، وهذه النسبة اقل من نسبة المحك (٨٠%) المعتمدة في هذه الدراسة، وهذا يعني إن كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع ا لأدبي لم يتحقق فيه معيار الجودة.

٢.إن كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي حقق نسبة (٨٧,٨٧%) من معيار الجودة وهذه النسبة أعلى من نسبة المحك (٨٠%) المعتمد في هذه الدراسة، وهذا يعني إن كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي حقق معيار الجودة.

٣.إن كتاب الجغرافية البشرية للصف السادس الأدبي حقق نسبة (٨٠,٨٠%) من معيار الجودة، وهذه النسبة أعلى من نسبة المحك (٨٠%) المعتمدة في هذه الدراسة، وهذا يعني إن كتاب الجغرافية البشرية للصف السادس الأدبي حقق معيار الجودة.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصل الباحث إلى استنتاجات عدة منها:

إن معايير الجودة توافرت في كتابي الجغرافية البشرية للصف السادس الأدبي والجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي ولم تتوافر هذه المعايير في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعددٍ من التوصيات، منها:

١.ضرورة العناية بتأليف كتب الجغرافية على وفق معيار الجودة.

٢.إعادة النظر بتأليف كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي وتحسينهُ، لعدم مطابقته لمعايير الجودة.

وقد اقترح الباحث استكمالا لهذه الدراسة مقترحات عدة منها:

١.إجراء دراسات ترمي إلى تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة في ضوء معايير الجودة.

٢.تقويم أسئلة كتب الجغرافية للمرحلة الإعدادية في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعليم. **(الموسوي، ٢٠١١ : ٢- ١٩٥)**

رابعا: الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

سيوازن الباحث بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في موضوع الدراسة وهدفها، وسنتها ومكان إجراءها، ومنهجها، وعينتها، وحجمها، ومرحلتها الدراسية والمادة الدراسية التي تناولتها، والأداة المعتمدة في الدراسة، والوسائل الإحصائية المستعملة، فضلا عن النتائج المهمة، فقد ارتأى الباحث عرض هذه الموازنة في جدول ملخص؛ لان الجودة تدعو إلى تصنيف المعلومة بجدول خاص حتى يسهل الاطلاع عليها.

وسوف يحاول الباحث أن يوازن بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية عبر التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات، وما استخلصه الباحث من المؤشرات والدلالات الآتية:

١. **الهدف:**- تباينت الدراسات السابقة في اهدافها فدراسة (الجبوري ١٩٨٩)هدفت لتقويم كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية، بينما هدفت دراسة(جرار ٢٠٠٤) إلى تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المشرفين والمشرفات في المدارس الحكومية بمدينة الضفة الغربية، بينما هدفت

دراسة (العامري ٢٠٠٦) الى تقويم تمرينات كتب قواعد اللغة العربية في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم، بينما هدفت دراسة (حلس٢٠٠٧) إلى تقويم الكتاب المدرسي لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في المجتمع التعليمي الفلسطيني والتعرف على المعايير اللازمة لتقويم وتحليل الكتاب المدرسي، بينما هدفت دراسة (الزيدي ٢٠١١) الى تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، بينما هدفت دراسة(الموسوي٢٠١١) إلى تقويم كتاب الجغرافية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة، بينما هدفت دراسة (الدليمي ٢٠١٢) إلى بناء انموذج لتقويم كتب المواد النفسية في أقسام العلوم التربوية والنفسية في ضوء معايير الجودة، أمّا الدراسة الحالية فهدفت الى تقويم كتب قواعد اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسات والمدرسين.

٢ . **مكان الدراسة:**- تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان أجراء الدراسة، إذ أجريت بعضاً منها في العراق، دراسة(الجبوري١٩٨٩) و(العامري ٢٠٠٦) و (الموسوي ٢٠١١) و (الزيدي٢٠١١) و و(الدليمي ٢٠١٢) ومنها في فلسطين دراسة(جرار ٢٠٠٤) و(حلس ٢٠٠٧) أمّا الدراسة الحالية فأجريت في العراق.

٣ . **منهج الدراسة:**- اتفقت جميع الدراسات السابقة في استعمالها المنهج الوصفي أسلوباً لمنهج البحث، وكذلك الدراسة الحالية.

٤.**المرحلة الدراسية:**- تنوعت الدراسات السابقة في المرحلة التي اجريت عليها أجريت دراسة(الجبوري١٩٨٩) على كتب المطالعة للمرحلة الاعدادية، واجريت دراسة (جرار ٢٠٠٤) كتب اللغة العربية للمرحة الاساس، واجريت دراسة(العامري ٢٠٠٦) على تمارين قواعد اللغة العربية للمرحل المتوسطة، واجريت دراسة(حلس ٢٠٠٧) على كتب اللغة العربية للمرحل الاساس، واجريت دراسة(الزيدي ٢٠١١)على مناهج اللغة العربية في المرحلة الجامعية، واجريت دراسة(الموسوي ٢٠١١) على كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية، واجريت دراسة، واجريت دراسة (الدليمي ٢٠١٢) على كتب العلوم النفسية في المرحلة الجامعية أما الدراسة الحالية فأجريت على كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية.

٥.**عينة الدراسة:**- تباينت الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة، فدراسة (الجبوري١٩٨٩) بلغ عدد العينة ٦٤٤ صفحة من كتب المطالعة، وبلغ عدد العينة لدراسة (جرار ٢٠٠٤) ٦٦٨ معلماً ومعلمة، وبلغ عدد العينة لدراسة (العامري ٢٠٠٦) ٥٨١ سؤالاً، وبلغ عدد العينة لدراسة (حلس ٢٠١١) ٦٠ معلماً ومعلمة، وبلغ عدد العينة لدراسة (الزيدي ٢٠١١)٣٠٠ تدريسياً وتدريسيةً، وبلغ عدد العينة لدراسة (الموسوي ٢٠١١)٢١٢ مدرساً ومدرسةً، وبلغ عدد العينة لدراسة (ابو عبدة) ١٣٢ مديراً ومديرةً، وبلغ عدد العينة لدراسة (الدليمي ٢٠١٢) ٢٣٤ تدريسياً وتدريسيةً، أمّا عينة الدراسة الحالية فكانت من المدرسين والمدرسات، وبلغ عدد العينة ٢٧٥ مدرساً ومدرسةً.

٦. **المادة الدراسية:**- تنوعت الدراسات السابقة على المواد التي اجريت فيها أجريت دراسة(الجبوري١٩٨٩) على كتب المطالعة، واجريت دراسة (جرار ٢٠٠٤) كتب اللغة العربية، واجريت دراسة(العامري ٢٠٠٦) على تمارين قواعد اللغة العربية، واجريت دراسة(حلس ٢٠٠٧) على كتب اللغة العربية، واجريت دراسة(الزيدي ٢٠١١)على مناهج اللغة العربية، واجريت دراسة(الموسوي ٢٠١١)على كتب الجغرافية، واجريت دراسة(الدليمي ٢٠١٢) على كتب علم النفس، أما الدراسة الحالية فأجريت على كتب قواعد اللغة العربية.

٧.**اداة الدراسة:**- اتفقت جميع الدراسات السابقة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكذلك الدراسة الحالية، واتفقت كل الدراسات السابقة بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين والخبراء للتثبت من صدقها، بما فيها الدراسة الحالية وتباينت الدراسات السابقة في الإجراءات التي اتبعتها لاستخراج معامل ثبات أداتها فالبعض منها استعمل طريقة أعادة الاختبار لاستخراج معامل الثبات والبعض الأخر استعمل معادلة الفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات معادلة أسكوت (Scott) لإيجاد معامل الثبات، اما الدراسة الحالية فأُستخدم فيها اعادة توزيع الاداة.

٨.**الوسائل الاحصائية:**- تباينت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية المستعملة، فدراسة الجبوري(١٩٨٩)استخدم النسبة المئوية ومعادلة أسكوتو ومربع كاي، ودراسة (جرار ٢٠٠٤) استخدم النسب المئوية والمتوسط الحسابي

واختبار(T-test)، ودراسة(العامري ٢٠٠٦) ودراسة(حلس ٢٠٠٧)استخدم معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوية والرزم الإحصائية (Spss)، ودراسة (الزيدي ٢٠١١) استخدم مربع كاي ومعادلة أسكوت والنسب المئوية، ودراسة(الدليمي ٢٠١٢)استخدم اسلوب دلفي والوسط المرجح والوزن المئوي، أما الدراسة الحالية فأستخدم فيها الباحث النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي والجدول(١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

ت	الباحث	هدف الدراسة	مكان الدراسة	جنس العينة	المرحلة الدراسية	المادة الدراسية	حجم العينة	أدوات البحث	منهج البحث	الوسائل الإحصائية	ابرز النتائج
١	الجبوري (١٩٨٩)	تهدف هذه الدراسة إلى تقويم كتب المطالعة التوجيهية للمرحلة الإعدادية في ضوء الأهداف التربوية، وأهداف اللغة العربية المقرر في السنة الدراسية(١٩٨٩-١٩٩٠)	العراق	كتب المطالعة	الإعدادية	اللغة العربية	٦٤٤ صفحة	استبانة	المنهج الوصفي	النسبة المئوية مربع كأي وسط مرجح الوزن المئوي	- تحققت في كتاب المطالعة للصف الرابع الثانوي ستة أهداف تربوية من عشرة أهداف ، أي نسبة (٦٠% من الأهداف). - تحققت في كتاب المطالعة للصف الخامس الثانوي أربعة أهداف تربوية من عشرة أهداف، أي نسبة (٤٠% من الأهداف). - تحققت في كتاب المطالعة للصف السادس الثانوي ثلاثة أهداف تربوية من عشرة أهداف أي بنسبة (٣٠% من الأهداف)
٢	جرار (٢٠٠٤)	تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات في المدارس الحكومية في محافظة الضفة الغربية	فلسطين	ذكور وإناث	الأساسية	كتب اللغة العربية	٦٦٨ معلم ومعلمة	استبانة	المنهج الوصفي	النسبة المئوية معامل ارتباط بيرسون وسط مرجح الوزن المئوي	و أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات والتقديرات التقويمية للمشرفين على جميع المجالات ماعدا مجال الأسئلة، كما أظهرت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لمجالات (الشكل، المحتوى، اللغة العرض، الأسئلة) تعزى لمتغير الصف، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا لمجال الرسوم والأشكال، فكانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع المجالات ماعدا طريقة العرض.

ت	الباحث	هدف الدراسة	مكان الدراسة	جنس العينة	المرحلة الدراسية	المادة الدراسية	حجم العينة	أدوات البحث	منهج البحث	الوسائل الإحصائية	ابرز النتائج
٣	العامري (٢٠٠٦)	تهدف هذه الدراسة إلى تقويم تمرينات كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم	العراق	ذكور وإناث	المتوسطة	كتب قواعد اللغة العربية	٥٨١ سؤال	استبانة	المنهج الوصفي	معادلة سكوت النسبة المئوية الاختبار التائي	اظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ر) بين الأهداف التي يقيسها المعيار والأهداف التي تقيسها التمرينات في المجال المعرفي بينما لم يظهر فرقُ ذو دلالة إحصائية بين الأهداف التي يقيسها المعيار والأهداف التي تقيسها التمرينات في المجالين النفسحركي والوجداني.
٤	حلس (٢٠٠٧)	تقويم الكتاب المدرسي لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في المجتمع التعليمي الفلسطيني والتعرف على المعايير اللازمة لتقويم وتحليل الكتاب المدرسي	فلسطين	ذكور إناث	الأساس	الكتاب المدرسي	٦٠ معلم ومعلمة	استبانة	المنهج الوصفي	معامل ارتباط بيرسون وسط مرجح وزن مئوي النسبة المئوية	إن الشروط الواجب توفرها لجودة الكتاب المدرسي شملت (مادة الكتاب-المحتوى-وأسلوب العرض-و الإخراج الفني واظهرت النتائج ان هناك شبه اجماع على ان المحتوى غير مناسب لعدد الحصص المقررة ويعزى ذلك لعدم تجربة الكتاب في ميدان التربية، وقلة تدريب المدرسين على طرائق تدريسه وموضوعاته.

ت	الباحث	هدف الدراسة	مكان الدراسة	جنس العينة	المرحلة الدراسية	المادة الدراسية	حجم العينة	أدوات البحث	منهج البحث	الوسائل الإحصائية	ابرز النتائج
٥	الزيدي (٢٠١١)	تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة	العراق	ذكور إناث	جامعية	مناهج اللغة العربية	٣٠٠ تدريسي و تدريسية	استبانة	المنهج الوصفي	الوسط المرجح الوزن المئوي مربع كاي	-إن المناهج الدراسية في أقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية لا تتصف بالجودة الشاملة، لأنها أقل من المحك(٨٠%). - اهتمام المؤلفين بلغة الكتاب، -عدم وجود معايير لمناهج اللغة العربية تتصف بالجودة وإن المعايير الحالية لم تطبق بعد، -قلة اهتمام مؤلفين الكتب بالجوانب التربوية والنفسية ، وذكر الأهداف السلوكية .
٦	الموسوي (٢٠١١)	تقويم كتب الجغرافية في ضوء معايير الجودة الشاملة	العراق	ذكور واناث	الإعدادية	كتب الجغرافية	٢١٢ مدرساً ومدرسة	الاستبانة	المنهج الوصفي المسحي	النسبة المئوية الوسط المجح الوزن المئوي معامل ارتباط بيرسون	إن معايير الجودة توافرت في كتابي الجغرافية البشرية للصف السادس الأدبي والجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي ولم تتوافر هذه المعايير في كتاب أسس الجغرافية وتقنياتها للصف الرابع الأدبي، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعددٍ من التوصيات، منها: ضرورة العناية بتأليف كتب الجغرافية وفق معايير الجودة الشاملة. اعادة النظر في تأليف كتاب الجغرافية للصف الرابع

ت	الباحث	هدف الدراسة	مكان الدراسة	جنس العينة	المرحلة الدراسية	المادة الدراسية	حجم العينة	أدوات البحث	منهج البحث	الوسائل الإحصائية	ابرز النتائج
٧	الدليمي (٢٠١٢)	بناء أنموذج لتقويم كتاب المواد النفسية في أقسام العلوم التربوية والنفسية في ضوء المعايير الجودة.	العراق	ذكور إناث	الجامعية	كتب علم النفس	٢٣٤ تدريسياً وتدريسية	استبانة	الوصفي	الوسط المرجح والوزن المئوي النسبة المئوية واسلوب دلفي	ان كتب المواد النفسيّة في أقسام العلوم التربويّة والنفسيّة بكليات التربية في الجامعات العراقية لا تتصف بالجودة.، هناك اهتمام ملموس بمجال مقدمة الكتاب، ومجال لغة الكتاب وإخراجه، فضلا عن اتصافهما بالجودة، واظهرت النتائج ان مجالات: (الأهداف، والمحتوى، والتقويم – والاعداد والتأليف) غير متصفة بالجودة الشاملة.
٨	فرحان (٢٠١٣) الدراسة الحالية	تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة	العراق	ذكور واناث	الإعدادية	كتب قواعد اللغة العربية	٢٧٥ مدرساً ومدرسة	الاستبانة	المنهج الوصفي المسحي	النسبة المئوية الوسط المجح الوزن المئوي معامل ارتباط بيرسون	إن معايير الجودة الشاملة لم تتوافر في كتب قواعد اللغة العربية للمرحل الاعدادية الفرع الادبي. تفتقر كتب قواعد اللغة العربية لمقدمة جيدة توضح الارشادات والتوجيهات في استعمال الكتاب. قلة عناية مؤلفي كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية الفرع الادبي بتصنيف الاهداف التربوية إلى عامة وخاصة وسلوكية وكتابة الاهداف السلوكية في بداية كل موضوع. أوصى الباحث بعددٍ من التوصيات، منها: ضرورة العناية بتأليف كتب قواعد اللفة العربية على وفق معايير الجودة الشاملة.

خامساً : جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

مما تقدم فإن الباحث يرى أن ثمة نقاط يمكن الإفادة منها من الدراسات السابقة ويمكنه توظيفها في دراسته وهي :

١. زودت الدراسات السابقة الباحث بالعديد من المصادر الآخر التي رجع إليها وأفاد منها.
٢. أدى إطلاع الباحث على هذه الدراسات إلى وضوح فكرته ونضوجها .
٣. الإفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في دعم مشكلة البحث الحالي ونتائجه.
٤. الإفادة من الدراسات التي قومت المناهج والكتب التعليمية على وفق معايير الجودة الشاملة .
٥. اختيار المنهج المناسب للبحث الحالي.
٦. كيفية اختيار عينة البحث .
٧. بناء أداة البحث وتحديد بنودها.
٨. استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لغرض التوصل إلى النتائج التي يرمي إليها البحث .

ثانياً : المستويات المعيارية:

أصبحت المعايير في السنوات الأخيرة جزءاً ومقوماً رئيساً من مقومات معظم المنظمات المعاصرة، إذ تحظى المعايير باهتمام بالغ في مختلف المجتمعات، وتعد المعايير حركة إصلاحية معاصرة مقترنة بالوصول إلى الجودة في التعليم، ولذلك يمكن القول أن المعايير والجودة الشاملة في التعليم وجهان لعملة واحدة، إذ يؤدي تحقيق المعايير وما يتبعها من مؤشرات فرعية إلى تحقيق الجودة الشاملة، وتعد المعايير مدخلاً للحكم على الجودة الشاملة في التعليم.

نشأة المستويات المعيارية:

ولعل من اهم اسباب ظهور حركة المعايير في الولايات المتحدة الامريكية نشر تقرير أمة في خطر nation at risk عام (1983) الذي كشف عن الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي في الوقت، مما دعا إلى القيام بتقويم ومراجعة لكل مراحل العملية التعليمية، والتوصية والتأكيد على مراجعة العملية التعليمية بصفة عامة وبصفة خاصة منظومة المناهج الدراسية في المراحل التعليمية جميعها، والمستويات والتوقعات لأداء الطلاب.

(محمد، وعبد العظيم، ٢٠١١ :١٨)

ويمكن تلخيص أبرز التوصيات الواردة في تقرير " أمة في خطر" على النحو الآتي

-على المدارس التشديد على العلوم، والرياضيات بنحو تَدريجي، وإلغاء الأنشطة الملحقة التي تبدو قليلة الفائدة في تهيئة أمريكا للمنافسة الاقتصادية العالمية.

- تحسين نوعية المدرسين وأجورهم واستقلاليتهم، ولا بد من تقوية إعدادهم، وطرح وسائل لاجتذاب صفوة المدرسين، وينبغي أن تكون المناهج الدراسية أكثر ارتباطاً لسوق العمالة، وبحاجات الصناعة.

- يجب أن يبدأ تعليم اللغات الأجنبية منذ المدرسة الابتدائية ، وأن يعطى بوجه عام مقاما رفيعا في سلم الأوليات.

- ينبغي أن يمضي المتعلمون مزيداً من الوقت في المدرسة، وهذا يجب استعماله على نحو أكثر فاعلية. **(الزيدي، ٢٠١١ :١٩)**

مفهوم المعايير:

ويقصد بالمعيار هو "المواصفات اللازمة للتعليم الجيد الذي يمكن قبوله وهي الضمان لجودته، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة في الساحة التربوية العالمية والمعيار هو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الاداء التعليمي في دولة عربية معينة وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة، وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها احدى الجهات الخارجية، او مستويات انجاز في مؤسسة اخرى يتم اختيارها للمقارنة". **(وزارة التعليم العالي ، ٢٠١٠ :٩)**

ومفهوم **المعايير"standards"** بأنها نمط أو حكم يستخدم أساساً للمقارنة الكمية والكيفية، وإن القواسم العربية والأجنبية تكاد تتفق على أن المعايير هي النموذج الذي يحتذى به لقياس درجة كفاءة شيء ما، وهناك عدد من المفاهيم العامه للمعايير نذكر من اهمها:-

١.حكم، أو قاعدة، أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب.

٢.مجموعة من الشروط المضبوطة علمياً التي يتم التوصل اليها من خلال الدراسة العلمية والبحث الدقيق، بحيث يكون متفقاً عليها ويمكن من خلال تطبيقها تعرف نواحي القوة و الضعف فيما يراد تقويمه وإصدار حكم عليه.

(مجاهد، ٢٠٠٨ :٧)

العلاقة بين المعايير والجودة والاعتماد :

ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخريين كبيرتين هما الجودة الشاملة، والاعتماد التربوي، وشكلت الحركات الثلاثة فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثي الابعاد خلال حقبة التسعينات، حتى اصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى جودة التعليم في مؤسسة ما، واصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة، وارتبطت العناصر الثلاث ارتباطاً تاريخياً، بحيث أصبح لا يمكن الفصل بينها. **(البيلاوي، وأخرون، ٢٠٠٨ :٢٤)**

منظمة المعايير القياسية الدولية

هي منظمة عالمية لإصدار مقاييس الجودة في المجالات المختلفة مقرها جنيف بسويسرا، تم إنشاؤها عام ١٩٨٠ م وكان أول إصدار لها عام ١٩٨٧ م بهدف تسهيل التبادل التجاري الدولي، ويقوم بأعمال إعداد سلسلة إصدارتها العالمية من خلال لجان عملية تمثل الدول الأعضاء في المنظمة (بلجيكا، ,إيطاليا، وإيرلندا وأيسلندا، والسويد، واليونان، وفرنسا، وفنلندا، والبرتغال، وإسبانيا، وألمانيا، والدنمارك ونيوزيلندا، والنرويج، والولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة الخ)(١٣٢) بلداً عضواً(BSI) عام(١٩٨٠) إذ قامت المنظمة العالمية للمعايير بتشكيل اللجنة الفنية (رقم :١٧٦) لإعداد مواصفات للجودة تتفق مع الظروف الصناعية والاقتصادية والتجارية السائدة في العالم، وقد توجت هذه اللجنة مناقشتها واجتماعاتها بإصدار مجموعة المواصفات لنظام تأمين الجودة وذلك في ٢٩ مايو عام ١٩٨٧ أي بعد سبعة أعوام تقريبا من تشكيلها والمعروف باسم (ISO 9000)

(جامعة الاسكندرية، ٢٠٠٩: ٣٩)

أهمية المعايير في المجال التربوي:-

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

٢.تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المتعلمين.

٣.إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.

٤.توافر الكثير من المعلومات التشخصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي. لأعضاء هيئة التدريس، وتمكينهم من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب والتخطيط للتعلم المستقبلي.

٥.استخدام هيأة التدريس للنواحي المحددة لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى، والتأكيد على أهمية اطلاق الأحكام عند تقيم الطلاب.

(البيلاوي وأخرون،٢٠٠٦ :٢٣)

٦.إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنه لمستوى الطلاب، وتدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة، وتوفير سبل محاسبة المجتمع للمدرسة.

٧.التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجاز الطلاب، وتشجيع المعلمين على استخدام المحتوى في تخطيطهم وتدريسهم، واكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب.

٨.حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرصة للتخطيط، والاعتراف بذلك بوصفه مؤشراً لتقدمهم، وتنمية لغة اولياء الأمور وإطار عملهم المشترك، وتذوقهم للعمل التربوي داخل المدرسة. **(البيلاوي وأخرون،٢٠٠٦ :٢٤)**

تصنيف المعايير:

١.**المعايير التاريخية Historical Standards** : وفيها يتم مقارنة الأداء الحالي للمؤسسة التعليمية بالأداء السابق لمعرفة مد التقدم أو التأخر في الأداء.

٢.**معايير الأداء المستهدف Target Performance Standards** : وتعد هذه المعايير غايات يجب على المؤسسة التعليمية تحقيقها في ظل ظروف بيئية محددة.

٣.**المعايير الخاصة بالمنافسين Competitor Performance Standard**: وتكون هذه المعايير إما كمية أو نوعية فيما يتم مقارنة الأداء الخاص بالمؤسسة التعليمية بأداء مؤسسة اخرى.

٤. **معايير الأداء المطلق Absolute Performance Standards**: يوضح هذا النوع في ضوء المعايير النظرية مثل معايير الجودة الكلية وقد يصعب تحقيقها على ارض الواقع العلمي. **(مجاهد، ٢٠٠٨ : ١٣)**

نسق المستويات المعيارية:

عند تصميم معايير لعملية التعلم والتعليم، فإن وثيقة المعايير تتضمن ما يلي:

١-المجالات : (Domains)

تمثل المجالات الموضوعات الرئيسة التي يشملها المجال العام أو المادة الدراسية كمثال على المجالات الرئيسة في بعض المواد الدراسية:

اللغة العربية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، الرياضيات (الجبر، والهندسة الاحصاء، والتفاضل، والتكامل)،الاجتماعيات (التاريخ، والجغرافية، والاقتصاد).

٢-المعايير: (Standards)

يقصد بالمعايير ما يمكن أن يقوم به المتعلم من اداء للمهارات العقلية والعلمية وما يكتسبه من قيم وسلوك، وتصاغ بثلاثة طرق هي:(كعبارة قصيرة كعنوان كجملة خبريه، كجملة أدائية).

٣-المؤشرات : (indicators)

يندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات التي يتم من خلالها التحقق من أن المعيار قد تم إنجازه وتحقيقه، وتصاغ المؤشرات بصورة أدائية محددة يمكن قياسها.

(محمد، وعبد العظيم، ٢٠١١ :٢٣)

المؤشرات وعلاقتها بالمعايير:-

المؤشر Indicator هو بيانات كمية أو كيفية تحدد الحالة الإجمالية للشيء الذي نختبره بشيء من الدقة، والمؤشرات هي المستوى الأكثر تحديداً للمعايير فالمؤشرات تمكننا من الحكم على مقدار ما يتحقق من المعايير، وهناك نوعان من المؤشرات هي :

مؤشرات كمية : وتكون على شكل أرقام أو نسب تختزل كثيراً من التعقيد الموجود في الظاهرة التربوية

مؤشرات كيفية: تعبر عن حالة النظام على نحو عبارات محددة تمكننا من إصدار أحكام نوعية باستعمال مقياس متدرج، وهذا النوع من المؤشرات هو الأكثر ملاءمة لطبيعة التعليم . . **(مجاهد،٢٠٠٨: ١٥)**

إن عملية بناء المعايير لها مستويات متدرجة من العمومية والتحديد، وتبدأ بتحديد المجالات المكونة للنظام، أو الظاهرة ثم المستوى الثاني وهو صياغة المعايير المرتبطة بكل مجال، وبعد ذلك يأتي المستوى الثالث وهو تحديد المؤشرات المعبرة عن كل معيار، ويلزم في صياغة المؤشرات أن تكون في شكل عبارات محددة وواضحة يمكن قياسها أو الاستدلال عليها. **(مجاهد،٢٠٠٨: ١٨)**

ثالثاً: الكتاب التعليمي:-

يعد الكتاب التعليمي في ظل المفهوم الحديث للمنهج أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية، فهو المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للطلاب، فضلاً عن أنه يعد وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والطالب، تسهم في تهيئة بيئة تعليمية خصبة وإيجابية قائمة على الحيوية والتفاعل إذا استخدم الاستخدام الأمثل الذي يتناسب مع الأهداف التربوية، والمحتوى والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم. **(العدوي، ٢٠٠٩ :٥٥٧)**

مفهوم الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي هو الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تتوفر لتحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً (معرفية cognitive ووجدانية affective ونفسحركية psycho motor) وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة، في مقرر دراسي معين ولمدة زمنية محددة. **(دندش، ٢٠٠٣ : ٣٧)**

واستعمال الكتب المدرسية استعمالاً فعالاً يحقق كثيراً من الأهداف منها؛ إثراء تعلم الطلبة وتعزيزه، والمساعدة في إدراك بنية المادة النفسية، والمنطقية والمفاهيمية، زيادة على توفير الدافعية للتعلم وتعزيزها، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ومساعدتهم على اكتساب العادات الدراسية السليمة، وتنمية قدرتهم على التفكير بكل أنواعه ومستوياته، وتلبية حاجاتهم . **(العامري، ٢٠٠٦ : ٦)**

جودة الكتب التعليمية:

جودة الكتاب المدرسي مطلب أساس تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقه وهذا يتطلب تصميماً متميزاً للكتاب على أساس اختيار أفضل البدائل المكونة لبنيته وإدخال عناصر أساسية مكونة له، وتنظيمات رابطة لمحتواه ليأتي في سياق الطموحات والأهداف التربوية المقصودة منه، وإذا أريد تحقيق الجودة في الكتاب المدرسي، فإن ذلك يستلزم التعرض للشروط والخصائص التي يجب توافرها في الكتاب الجيد، ومن ثم استخلاص مؤشرات ومعايير للجودة يمكن من خلالها الحكم على جودة الكتب المدرسية وتوظيفها في تقويم هذه الكتب وتطويرها.

(دياب، ٢٠٠٦ :٢)

وهذا ما أكده شحاذة أن جودة الكتب الدراسية تتمثل في الاهتمام بشكلها و محتواها، ووضوح غايتها، وإمكانية تحقيقها، وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين الطلاب، أولياء الأمور، مؤسسات المجتمع، إلى جانب الاهتمام المتمثل بجودة طرق التدريس ووسائل التقويم التي يجب أن تكون أولوياتها دائما العمل على تحقيق التحسين المستمر في عمليتي التعليم والتعلم الموجه إلى تطوير قدرات ومهارات الطلبة على نحو متواصل ،والذي سيجنب الهدر الهائل الذي يحصل في الموارد فيما بعد، وان توفير خصائص معينة في الكتب الدراسية لابد وان يكون لها انعكاس على مستوى أداء الطلبة ،وبدوره ينتقل أثره على مستوى أدائهم بعد التخرج ،فجودة الكتاب في هذا الإطار تعني تعلما من اجل التمكن . **(شحاذة،٢٠٠٧ :٥٣)**

معايير جودة الكتاب المدرسي الجيد:-

١- ان تتصدر الكتاب المدرسي الأهداف المطلوب تحقيقها من تدريسه.

٢- أن تكون المقدمة وافية لكل من المعلم والمتعلم تبصرهم بأهداف الكتاب ومادته العلمية وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم.

٣- أن يحتوي الكتاب على قدر من المادة العلمية المناسبة لمستوى المتعلمين في ذلك الصف، وان تتسم هذه المادة بالدقة والحداثة والدلالة والأهمية.

٤- أن يحقق الكتاب الترابط بين المادة الدراسية في الصف السابق واللاحق قدر الإمكان، وأن تكون فصول على صورة أجزاء مرتبطة بعضها مع البعض.

٥-أن تكون فصول الكتاب متدرجة، إذ يكون كل جزء مبنياً على الجزء السابق له وممهد للجزء اللاحق له. **(العبادي وأخرون، ٢٠١٢ :١٢٩)**

٦- يشتمل الكتاب على فهرسٍ بالمحتويات، وعلى قائمة بالمصادر والمراجع، وقائمة بالمصطلحات الواردة في الكتاب،

٧- أن تتوفر في السلامات الخمس، السلامة العلمية والفكرية واللغوية والتربوية والفنية.

٨- أن يرتبط المحتوى بقدرات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم، ويرتبط بثقافة المجتمع.

٩- يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المعلمين، ويوازن بين عمق المحتوى وشموله. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٦)**

تختم فصول ووحداته بمجموعة من الأسئلة والأنشطة التي تدعو المتعلم للبحث والاستقصاء في الحصول على الإجابات.

٩- أن تعطى العناية اللازمة للكتاب من حيث الطباعة وحجم الحرف والعناوين الرئيسة والثانوية، وابراز القاعدة والقانون والمفهوم بلون مغاير .

١٠- أن يكون اخراج الكتاب جيداً، من حيث متانة الغلاف ونوعية الورق والألوان ويكون شكل الكتاب جذاباً، ويعبر عن محتواه. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٧)**

عناصر الكتاب التعليمي :

١- المقدمة

تتصف مقدمة الكتاب الدراسي بأنها، تتبع أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطالب والمدرس، وتشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب الدراسي، وتثير دافعية الطالب للتعلم وتحفزه. **(الخوالدة،٢٠٠٧: ٣١٣)**

وتشِير إلى الوحدات التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب الدراسي و إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي وتحدد مصادر التعلم الأخر المساعدة والمساندة، وتوضح أهمية الكتاب للمدرس والطالب وتوضح المبادئ النفسية، والتربوية التي روعِيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التعليمية. **(مرعي والحيلة،٢٠٠٩: ٢٦٠)**

٢- الأهداف التعليمية:

تتصف الأهداف التعليمية التعلمية لكل وحدة من وحدات الكتاب التعليمي بأنها: تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية، ومرتبطة بالأهداف العامة للكتاب الدراسي الواردة في المقدمة، وتعكس سلوكاً متوقعاً من الطالب، وتشتمل في مجملها على نتاجات التعلم الثلاثة (المعرفي والوجداني والنفسحركي)، وتمثل نتاجاً قابلاً للقياس والملاحظة، وملبية لحاجات المتعلم، ومراعية خصائصه الفردية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً مباشراً بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وتشتق منه.

(حمادات، ٢٠٠٨ :٢٣٥)

٣- المحتوى

تتوافق بنوده مع بنود المنهاج، تغطي موضوعاته مفردات المقرر، وتجاري موضوعاته التغيرات والمستجدات، و يتناسب مع الحصص المقررة له، ويراعي دقة المعلومات العلمية والفنية وصحتها، ويراعي تسلسل المعلومات وترابطها، ويتناسب مع مستوى نمو الطلبة وقدراتهم، ويربط بين المعلومات النظرية والتطبيقات العملية، ويشتمل على يحفّز المتعلم على التعلم الذاتي، ويساعد ضعاف الطلبة على التعلم والتقدم، ويتحدى الطلبة المتفوقين ويحفزهم للمشاركة والتعلم، ويشتمل على وسائل تعليمية مناسبة ذات صلة بالمادة العلمية، وينسجم محتواه مع محتوى المواد الدراسية الأخرى ذات الصلة، ويرسخ القيم الأصيلة والأخلاق السامية لدى الطلبة، ويتناول بعض المشكلات المعاصرة وبخاصة ما يتصل منها بحياة الطالب ومجتمعه المحلي يهتم بتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة، ويكثر من الأشكال و الرسوم والجداول والصور التوضيحية المناسبة. **(سعيد، عبدالله، ٢٠٠٧ : ٩)**

ويتصف محتوى الوحدات التعليمية بأنهُ يعبر عن المحتوى برسم توضيحي(لوحة تتبعيه) عن مضمون الوحدة التعليمية ويكون في مقدمتها، وتقسم الوحدة التعليمية على موضوعات رئيسة وقصيرة، ويعالج كل موضوع مفهوماً رئيساً من مفاهيم الوحدة، وتتسلسل المادة التعليمية تسلسلاً نفسياً من المعلوم إلى المجهول، ومن اليسير إلى المركب. **(مرعي والحيلة ،٢٠٠٩: ٢٦١)**

٤- الأنشطة التعليمية والتدريبات:

تتصف الأنشطة التعليمية والتدريبات لكل وحدة في الكتاب التعليميِ بأنها، تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدات التعليمية، وتثير دافعية الطالب للتعلم الذاتي وتجعله نشطاً، وتناسب مستوى نضج المتعلم وخبراته، وتقبل التطبيق والتنفيذ في أطار الإمكانات المتوافرة في بيئة المتعلم، وتوظف الوسائط والتقنيات التعليمية المتعددة وذات الصلة، وتتسلسل خطوات تنفيذ النشاط منطقياً ونفسياً، وتوفر للطالب التغذية الراجعة الفورية والمتكررة، وتساعد المتعلم على تنمية أسلوب حل المشكلات وتساعد التدريبات المتعلم على استرجاع معارف سابقة، وتُساعد الطالب على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة. **(حمادات ، ٢٠٠٨ : ٢٣٦)**

٥- العرض

يتصف عرض المادة التعليمية في الكتاب والوحدات التعليمية بما يأتي:
عرض المعلومات باللغة السليمة السهلة الواضحة، ويُستخدم في اسلوب العرض الجمل القصيرة الواضحة التي يعبر كل منها عن فكرة محددة مباشرة، ويوضح المفاهيم الجديدة في أثناء عرضها، وتعرض المادة التعليمية بطريقة تراعي البنية النفسية للمتعلم، و تثير التفكير وتحفزه، ويراعي العرض الفروق الفردية بين المتعلمين، ويراعى في عرض المادة التعليمية اعتماد مبدأ انتقال أثر التعلم، ويستخدم في عرض المادة التعليمية الوسائل الإيضاحية المثيرة للاهتمام وذات العلاقة المباشرة بالمادة، وتنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للوحدة. **(الهاشمي وعطية ،٢٠١١: ٩٩)**

٦- التقويم

يتصف تقويم نهاية كل فصل في الكتاب التعليمي بما يأتي: تغطي الأسئلة النقاط الرئيسة، والأفكار والمفاهيم التي وردت في الفصل جميعها، وتوفر التغذية الراجعة الفورية للمتعلم من طريق وجود إجابات عن الأسئلة في مكان ما من الوحدة التعليمية. **(مرعي والحيلة ،٢٠٠٩: ٢٦٣)**

يتم الاجابة عن الأسئلة كتابة أو شفهياً بعد شرح الدرس من كل طالب، تحديد الأسئلة المتكررة أو المتشابهة، واثراء الأسئلة بأسئلة أخرى يقترحها المتعلمون، وتصنيف الأسئلة إلى أسئلة معرفية ووجدانية ومهارية، وتصنيف الأسئلة إلى أسئلة تتطلب التفكير، وأسئلة تتطلب الحفظ، وترتيب الأسئلة حسب درجة الصعوبة.

(مرعي والحيلة، ٢٠٠٥ :٢٧٩)

٧- تقويم نهاية الوحدة:

يتصف تقويم نهاية الوحدة بما يأتي: تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة لتقويم المتعلم ذاتياً في تلك الوحدة، وتشتق أسئلته من الأهداف الخاصة بالوحدة، وتشتمل أسئلته على مجالات التعلم المختلفة وتكون متنوعة وشاملة، وتوجد إجابات نموذجية لأسئلته في مكان ما من الكتاب، ويوجد معيار إتقان محدد لاجتياز الوحدة التعليمية.

(حمادات، ٢٠١١ :٢٣٨)

٨- الإخراج الفني

يراعى في اخرج الكتاب المدرسي ما يأتي: أن يكون غلاف الكتاب جذاباً ومشوقاً ومتيناً، ويكون ورق الكتاب صقيلاً، ويكون نمط الكتاب مناسباً لعمر المتعلمين ويفضل أن تكون عنوانات الفصول، والفقرات ملونة بلون مختلف عن لون النص وأن يتضمن النص العدد المناسب من الوسائل التعليمية(الصور، والرسوم التوضيحية والخرائط، والرسوم البيانية) بالألوان المناسبة.

(العبادي وأخرون، ٢٠١٢ :١٣٠)

ويرى الباحث بعد أن أضحت الجودة الشاملة معياراً أساساً في إصدار الأحكام التقويمية في المجالات عامة، إذ لابد أن تكون هنالك معايير تقويم في ضوء الجودة الشاملة نلتزم بها في مؤسساتنا التربوية من اجل النهوض بواقع التربية والتعليم ومادامت الكتب الدراسية تمثل القاعدة التي نستطيع أن نترجم كل ما نحتاجه فيها أذن لابد أن نبدأ من الكتب وان تكون على وفق جودة عالية ترضي الأطراف جميعها.

رابعاً: الجودة الشاملة

نبذة تاريخية عن الجودة الشاملة :Total Quality

إن الموقع الاستراتيجي المتقدم الذي وصلت إليه الجودةQuality في منظمات الأعمال المعاصرة وما رافقها من مفاهيم وفلسفات حديثة لم يكن ابتكاراً من ابتكارات العصر الحالي، بل إنّ له جذوره الموغلة في القدم، وتنسب أقدم الاهتمامات بالجودة إلى الحضارة البابلية، إذ سطر الملك البابلي حمورابي في مسلته الشهيرة أولى القوانين التي أولت الجودة والإتقان في العمل أهمية خاصة. **(الميمان،٢٠٠٧ :١٦)**

وأكد الدين الإسلامي الحنيف إلى ضرورة الالتزام بمبادئ الجودة الشاملة، من خلال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، فقد قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْغَفُورُ ﴾ (الملك: ٢)، وقَالَ تَعَالَىٰ:﴿ قَالَ ٱجْعَلْنِى عَلَىٰ خَزَآئِنِ ٱلْأَرْضِ ۖ إِنِّى حَفِيظٌ عَلِيمٌ ﴾ (يوسف: ٥٥)، وقَالَ تَعَالَىٰ:﴿ صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِىٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَىْءٍ ۚ إِنَّهُۥ خَبِيرٌۢ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴾ (النمل: ٨٨)، وهذا خير دليل وتوجيه باعتماد الإجادة في العمل شرعة ومنهاجاً في الحياة فالإسلام دعا إلى الجودة ويثيب عليها لما لها من أثر في كشف الأخطاء وتصحيحها. **(ابراهيم،٢٠١٢ :٣٣)**

وأكدّ العلماء المسلمون الأوائل ضرورة مراعاة التدرج في نقل المتعلّم من رتبة إلى رتبة ومن هؤلاء الغزالي الذي يؤكد ضرورة إتقان المهارة الواحدة في كل علم قبل الانتقال إلى تعلّم المهارة الأخرى وبتوجيه من المعلّم وذلك بالاعتماد على قدرة فهم المتعلّم مع مراعاة قدراته العقلية، كذلك يدعو إلى أن يكون المعلّم متعمقاً في مادته ومُلِمّاً بمجموعة من الصفات والميّزات والمهارات التي تمكّنه من إتقان عملية التعليم. **(الغزالي، د.ت: ٥٧)**

وكانت للنتائج المهمة التي أحدثتها الثورة الصناعية جانباً من التطور الذي حدث في مفاهيم الجودة وفلسفتها وأدواتها، ويمكن عدَّ التطوير المهم الذي قدمه العالم الإحصائي شيوارت W.Shewart للرقابة على الجودة في بداية العشرينيات من القرن الماضي البداية العلمية الحقيقية لمرحلة الجودة بمفهومها الحديث، التي لا زالت مستمرة حتى الآن. **(البيلاوي وأخرون، ٢٠٠٨ :٢٥)**

إذ بدأ مفهوم الجودة في أمريكا على يد المفكر "ديمنج" ولكن أمريكا لم تحتضن هذه الفكر كما أراد لها "ديمنج "مما أضطره إلى البحث عن دار لمشروعه، فاستقبله اليابانيون ورحبوا به ومنحوه الفرصة لشرح فكرته ومنحوه المناخ التنظيمي لتجربة أفكاره ومنها المبادئ التي يؤخذ بها عند مفكري الإدارة المعاصرة في كل مكان في العالم، وفي أنواع الإدارات سواءاً كانت إدارة تجارية اقتصادية ،أم إدارة حكومية ،أم إدارة تعليمية حتى أن الجودة أصبحت مطلباً في كل عمل تعليمي على المستويات التعليمية جميعها حتى التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، إذ أصبحت الجودة بمعاييرها كلها ومتطلباتها معيار لنجاح واعتماد هذا النوع من التعليم.

(الحريري، ٢٠١١ :٤٩)

مفهوم الجودة الشاملة Concept of Total Quality:-

وحسب تعريف منظمة اليونسكو فإن الجود ة الشاملة تشمل نواحي عدة منها المعرفة الخارجية والمحلية أو المواد الطبيعية والمهارات التطبيقية المكتسبة من المجتمع أو من سوق العمل، إلى جانب المميزات لبناء مجتمعات منسجمة يعمها السلام والعدل. **(Emanuel di Gropello,2006 :85)**

والجودة هي كل ما يؤدّي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم، ومهاراتهم في حل المشكلات والقضايا وقدرتهم على تمثّل المعلومات بشكل فعال، والنظر في الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسوه حالياً. ويقدم جيبس الآليات والوسائل المحققة لذلك، إذ يؤكد ضرورة تبني منهج دراسي يعتمد على تحريض إمكانات الإبداع والاستفسار والتحليل عند الطلاب وحثهم على الاستقلالية في اختيارهم وطرحهم للآراء والأفكار والنقد الذاتي في عملية التعلم. **(GibbsK G ،1992 :67)**

ويقصد بالجودة هي اتحاد الجهود واستثمار الطاقات المختلفة لرجال الادارة والعاملين بشكل جماعي لتحسين جودة المنتج ومواصفاته، وتلبية رغبات العميل وتحقيق توقعاته ورضاه، من خلال تضافر جهود جميع الأعضاء سواء كانوا داخل المؤسسة أم خارجها. **(احمد، ٢٠٠٧ :١٥١)**

ويتفق الباحثون جميعهم على أن الجودة الشاملة هي فلسفة وأدوات إدارية تركز على التحسين المستمر في أوجه النشاطات المختلفة والعلاقات داخل المنظمة وخارجها بهدف تحقيق رضا الزبون وضمان استمرار المنظمة امام منافسيها في بيئة الأعمال. **(الكسجي، ٢٠١٢ :١٣٨)**

مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام:

إن مفهوم الجودة الشاملة في التعليم يستدعي المفاهيم الإسلامية المتعلقة بهذا المفهوم جميعها، التي مثلت عبر عصورنا التاريخية دوافع للعمل التربوي على مستوى التنظير والتطبيق معاً، ولعل من أهم تلك المفاهيم الإسلامية التي لها علاقة بالجودة الشاملة ما يأتي:

١- مفهوم الإتقان : "وهو الإتيان بالعمل على وجه محكم بدون قصور منه، والله سبحانه وتعالى تتجلى صور إتقان صنعته في كل شيء في هذا الوجود، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَتَرَى ٱلْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ ٱلسَّحَابِ ۚ صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِيٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُۥ خَبِيرٌۢ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴿٨٨﴾ ﴾ (النمل: ٨٨) وان الله يحب المتقن لعمله، قال رسول الله محمد صلى الله عليه وآلة وسلم(إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه) رواه مسلم. **(الطائي، ٢٠١٢ :٣٤)**

- مفهوم الإحسان : وهو دعوة الانسان المسلم إلى الإحسان في كل فعل وقول أي تكون أعماله على أحسن وجهٍ ممكن، كما في قوله تَعَالَىٰ: ﴿ وَأَحْسِنُوٓا۟ ۛ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٩٥﴾ ﴾ (البقرة: ١٩٥) ، و قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَٰنِ ﴿٩٠﴾ ﴾ (النحل: ٩٠) **(السامرائي، ٢٠١٢ : ٢٤)**

٣- مفهوم الإصلاح : هو نقيض الفساد أو إصلاح ما لم يكن على الوجه المطلوب، إذ ورد مفهوم الإصلاح في القران الكريم بمشتقاته المختلفة (١٨٠) مرة يدعو إلى إزالة الفساد والقضاء عليه، والعودة إلى الإصلاح، والعمل الصالح هو ثمرة الإيمان الحقيقي بالله، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَأَقَامُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُا۟ ٱلزَّكَوٰةَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٢٧٧﴾ ﴾ (البقرة: ٢٧٧). **(البيلاوي وأخرون، ٢٠٠٨ :١٨٨)**

٤ – مفهوم العلم : يؤكد الإسلام منذ نزل القرآن الكريم بآياته ضرورة العلم وأهميته في حياة المسلمين ، يقول تعَالَىٰ:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمۡ تَفَسَّحُواْ فِي ٱلۡمَجَٰلِسِ فَٱفۡسَحُواْ يَفۡسَحِ ٱللَّهُ لَكُمۡۖ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُواْ فَٱنشُزُواْ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ١١ ﴾ (المجادلة: ١١) كما يقول الرسول صلى الله عليه وآلة وسلم : (من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله لهُ طريقاً إلى الجنة) رواه مسلم. **(القيسي : ٢٠١١: ٤٤)**

٥– مفهوم الحكمة : وهي العلم بحقائق الأشياء على ما هي عليه ، والعمل بمقتضاها ، ولقد ورد لفظ الحكمة في القرآن الكريم في عشرين موضعاً إذ جاءت إما مفردة كما في قوله تعَالَىٰ:﴿ يُؤۡتِي ٱلۡحِكۡمَةَ مَن يَشَآءُۚ وَمَن يُؤۡتَ ٱلۡحِكۡمَةَ فَقَدۡ أُوتِيَ خَيۡرٗا كَثِيرٗاۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ٢٦٩ ﴾ (البقرة: ٢٦٩)

٦– مفهوم التعاون : المسلمون مطالبون بالتعاون على كل خير ومنع كل شر، قَالَ تعَالَىٰ:﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ٢ ﴾ (المائدة: ٢) **(الجرجاوي، ٢٠٠٨ :١٦)**

٧– مفهوم الوقت : إن حياة المسلم كلها محسوبة عليه، وعليه أن يقضي الأوقات جميعها فيما يفيده في الدنيا والآخرة، ويقول تعَالَىٰ:﴿ ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلۡمَوۡتَ وَٱلۡحَيَوٰةَ لِيَبۡلُوَكُمۡ أَيُّكُمۡ أَحۡسَنُ عَمَلٗاۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡغَفُورُ ٢ ﴾ (الملك: ٢). **(السامرائي، ٢٠١٢ :٢٤)**

مراحل تطور مفهوم الجودة:

١- مرحلة التفتيش بداية الثورة الصناعية : Post-industrial revolution

- كانت بدايات الرقابة على الجودة هي العامل نفسه، إذ كان الحرفي يقوم نفسه بفحص إنتاجه الذي ينتجه، ومع التطورات التي شهدتها بدايات القرن العشرين وظهور مفهوم المصنع الحديث واسع النطاق والمتضمن العديد من العاملين الذين يؤدون مهام متشابهة ويشكلون مجموعة ليتم توجيههم من رئيس العمال الذي يتحمل مسؤولية جودة أعمالهم. **(العتيبي، ٢٠٠٧ :١٤)**

- كانت عمليات الرقابة في هذه الفترات تعتمد أسلوب بسيط يطلق عليه أسلوب المقارنات ويركز على المقارنة بين الجزء الاساسي والجزء المصنع وبتحقيق التطابق بينهما سيتحقق هدف عملية الرقابة على الجودة.

- ومع التطورات الحاصلة في عمليات الإنتاج تطلب القيام بملاحظة مستمرة للإنتاج النهائي ليتحول أسلوب الرقابة على الجودة إلى أسلوب Inspection التفتيش إذ اتسع نشاط التفتيش خلل السنوات1930-1920 بعد أن أصبحت نظم التصنيع اكثر تعقيدا خلل الحرب العالمية الاولى واشتملت على عدد كبير من العمال وساد اعتقاد بان التفتيش هو الطرق لضمان الجودة. **(العزاوي، ٢٠٠٥ :١٠)**

٢- مرحلة الإدارة العلمية: Phase of scientific management

"وهي مرحلة ضبط الجودة والتفتيش ظهرت مطلع القرن العشرين بريادة فريدريك ونسلو تايلو، إذ تم الضبط فيها بالوقت والحركة، وسبل تخفيض تكلفة الإنتاج من طريق الحد من الهدر والضياع، وقد دفعت الحرب العالمية الأولى ١٩١٤م بظلالها على الصناعة فتعددت أنظمتها، وتنوعت أساليب الإنتاج وأصبح رئيس العمال مسؤولاً عن أعداد كبيرة من العمال، فأدى ذلك إلى ظهور المفتش، وتطلب ذلك تكليف مفتشين متخصصين في ورش الإنتاج؛ لإنجاز مهمة التفتيش وقد وضعت مواصفات قاسية في التصنيع وأجريت عمليات تفتيش صارمة سميت بالرقابة البوليسية **(police control)**". **(البيلاوي وأخرون، ٢٠٠٨ :٢٠)**

٣- مرحلة ضبط الجودة إحصائياً : statistical Quality Control (1940)

شهدت هذه المرحلة تحولاً حاسماً تمثل باستخدام علم الإحصاء في الرقابة على الجودة، فقد أدركت الشركات الصناعية بان القيام بنشاط الفحص اصبح غير كاف وإنما عليها البحث عن أساليب اكثر تأثيرا ليصبح المنتوج بمستوى الجودة المرغوب فكان التغيير باتجاه السيطرة على الجودة إحصائيا وزود الفاحص بأدوات وأساليب إحصائية مثل لوحات السيطرة وعينات القبول بدل من الفحص الشامل لتحليل عملية التشغيل ومخرجاتها . **(العزاوي، ٢٠٠٥ :١٠)**

وفي هذه المرحلة يتم الكشف المبكر عن الخطاء وجوانب الضعف ويتم استخدام أساليب إحصائية فيها، وكانت الجودة هنا تهدف إلى تقليل نسبة العيوب في

المنتجات والتحقق من مطابقة المنتج لمقاييس الجودة . (Brilman ,1998:3)

٤- مرحلة ضمان الجودة : Quality Assurance (QA)(1960-1980)

وفي هذه المرحلة تطور اسلوب الرقابة على الجودة وظهرت مفاهيم حديثة تشير إلى ضمان الجودة وما لها من تأثير في تحسين المنتجات وتعزيز مكانة الشركات فالرقابة على الجودة هي احد المفاهيم التي تشير إلى بناء الجودة وليس التفتيش عنها، وإن مسؤولية الحفاظ عليها هي مسؤولية الاقسام جميعها والعاملين جميعهم وليست مسؤولية قسم الرقابة فقط. **(الحريري، ٢٠١١ :٥٣)**

٥- مرحلة إدارة الجودة الاستراتيجية Stratigic Quality Management

في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي ظهر مصطلح (الاستراتيجية) إذ استخدم في العلوم والتخصصات المختلفة عن استخدامه في الميدان العسكري على نطاق واسع، فالاستراتيجية Strategy تعبير ودعوة إلى منطق أو أسلوب جديد، ثم أدوات جديدة في التفكير، ثم انتقلت بكل ما تحمل من مكونات علوم عسكرية إلى استراتيجيات تدريس للمواد التعليمية المختلفة. **(دعمس، ٢٠٠٨ :١٨١)**

٦- مرحلة إدارة الجودة الشاملة : Total Quality Management

في هذه المرحلة أصبحت الجودة الشاملة ركناً أساسياً من أركان الوظيفة الادارية للمديرين، وإدارة الجودة الشاملة تركز على الجودة التي تعتمد على مساهمة أفراد المنظمة جميعهم لتحقيق النجاح طويل الأمد من خلال رضا الزبون وتحقيق المنافع لجميع أفرادها. **(الحريري، ٢٠١١ :٥٣)**

وانها فلسفة ادارية شاملة تعني جميع الادوات والطرق اللازمة لتنفيذ الجودة، وانها اطار عمل يخص الشركات التي تطمح بالارتقاء إلى درجة العالمية.

(Evans, 1997, 33)

أهمية الجودة الشاملة في التعليم:

١. ضبط النظام الإداري في المؤسسات التعليمية وتطويره.
٢. الارتقاء بمستوى الطلبة في المجالات جميعها.
٣. ضبط شكاوى الطلبة وأولياء أمورهم والإقلال منها ووضع الحلول المناسبة لها.
٤. زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء للعاملين.**(دعمس، ٢٠٠٨ :٢٣٥)**

٥. الوفاء بمطالب الطلبة وأولياء أمورهم والمجتمع والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية، وتنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق.

٦.تحفيض نسبة الرسوب وتحسين مستوى رضا الطلبة فهي تساعد المؤسسات التعليمية على الوقوف أمام المنافسة العالمية. **(Attree,1996:35)**

٧.تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الأقسام والوحدات المختلفة في المؤسسة

٨.تنمية روح التنافس بين المؤسسات التعليمية المختلفة.

٩.تحقيق الرقابة الفعلية والمستمرة لعملية التعليم والتعلم.

١٠.تحقيق مكاسب مادية وخبرات نوعية للعاملين في المؤسسة التعليمية والافراد والمجتمع، وتوظيفها في الطريق الصحيح لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة.

(الكسجي، ٢٠١٢ :١٤٣)

ايجابيات تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم:

دلت الدراسات والبحوث التي طبقت في هذا المجال أن تطبيق نظام الجودة يؤدي إلى تحسين كفاية الادارة التربوية، وتطوير المناهج، ورفع مستوى اداء المعلمين وتنمية البيئة الادارية، وتحسين مخرجات التعلم، واتقان الكفايات المهنية، وتطوير اساليب القياس والتقويم، وتحسين استخدام التقنيات التربوية، وارتباط الجودة طردياً بالإنتاج، وشمول نظام الجودة الشاملة المجالات عامة. **(ابراهيم، ٢٠١٢ :٢٣٠)**

خصائص الجودة الشاملة في العملية التربوية:

التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية، والاستخدام الامثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، وتقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي وتوفير معنويات أفضل للعاملين جميعهم، وتوفير ادوات ومعايير لقياس الأداء وتخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية. **(العيثاوي والسامرائي، ٢٠١١ :١٠)**

ويؤكد كل من جلوموسكيز، ووليم أن مفاهيم الجودة في التعليم تعتمد على دمج مفاهيم الجودة في المناهج المدرسية، واستخدام مفاهيم الجودة في تحسين الإدارة المدرسية، واستخدام مفاهيم الجودة في تحسين أي عمليات تعليمية في المدرسة.

(William and Golomoskis,1999 :96)

عناصر الجودة الشاملة:

إن المجتمع يحتاج إلى الجودة في مناحي الحياة عامة، وللنجاح في توظيفها فلا بد من تركيز المؤسسات التعليمية على العناصر المفتاحية الثمانية الأتية:

الأخلاق، النزاهة، الثقة، التدريب، العمل الجماعي، القيادة، المعرفة، الاتصال.

(Nanyantara and Padhi, 2008 :45)

مبادئ ادارة الجودة الشاملة:

١-وضع أهداف محددة وثابتة، وتبني فلسفة جديدة للعمل، وتقليل الكلفة المادية.

٢-التحسين والتطوير المستمر، ورفع مستوى المنتجات، والاهتمام بالنوعية.

٣-تجنب الاعتماد على الاختبارات بوصفها وسيلة وحيدة لتحقيق الجودة.

٤- وضع اسس ومعايير واضحة تبين مفهوم القيادة، والتركيز على التدريب.

٥- تحقيق الامان الوظيفي، وطرد الخوف، لتحفيز الجميع على العمل بكفاءة داخل المؤسسة، والحث على التطوير الذاتي للموظفين.

٦-الانطلاق من مبدأ الكل شركاء في عملية التغير، من خلال احساس الجميع بأن المؤسسة ملك للجميع. **(ابراهيم، ٢٠١٢ :٦٦)**

٧- التأكيد على أن عملية تحسين الجودة هي عملية مستمرة في المؤسسة، والعمل المستمر على تطوير العمليات التي يتم من خلالها انجاز الأعمال، وذلك عن طريق تصميم عمليات الإنتاج الخدمي أو السلعي التي تتطابق مع مواصفات الجودة .

٨- مساهمة العاملين كلهم في تحسين الجودة وذلك عن طريق تطوير مستوى الأداء في العمل، ولتعرف المشاكل المرتبطة بإدارة الجودة.

٩- تنمية علاقات عمل بين العاملين وحفز الجهود المتميزة فردية أو جماعية .

١٠- اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرارات .

١١- تفعيل التعاون والتنسيق بين الإدارات والوحدات المختلفة في المؤسسة مع التأكيد على الانجاز من خلال فرق العمل وتنمية العمل التعاوني.

(الحريري،٢٠١١ : ٦١)

١٢.التطبيق التكنولوجي وقوة هدف القيادة ورعاية شؤون الطلاب والتوازن الجيد للمنهج". (Salli ،1990:12)

نظام الأيزو ISO9002 في الميدان التربوي:-

تأسست منظمة Iso عام ١٩٤٦ بعد الحرب العالمية الثانية، وتضم هذه المنظمة (٩٠) هيأة تقييس وطنية، وترمي هذه المنظمة إلى ايجاد مقاييس عالمية لضبط الجودة من خلال ايجاد أساس موحد لتوثيق كل النظم والإجراءات والتعليمات المتعلقة بنظام الجودة، إذ بلغ عدد أعضاء هذه المنظمة (١٤٨) عضوا، كل عضو منهم يمثل دولة واحدة. **(Louise and Tony, 2002: 38)**

طور نظام الأيزو9000 ليتوافق مع الميدان التربوي فظهر ما يسمى بالأيزو9002 ويتضمن تسعة عشر بنداً تمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبق في المؤسسات التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية، وهي؛ مسؤولة الإدارة العليا، ونظام الجودة، ومراجعة العقود، وضبط الوثائق والبيانات، والشراء، والتحقق من الخدمات والمعلومات المقدمة من الطالب أو ولي الأمر، وتتبع العملية التعليمية للطلاب، ضبط العملية التعليمية ومراقبتها والتفتيش والاختبار وتقويم الطلبة، والاجراءات التصحيحية والوقائية والتناول والخزن والحفظ والنقل، والمراجعة الداخلية للجودة، وضبط السجلات والتدريب والخدمة والاساليب الاحصائية. **(ابراهيم، ٢٠١٢ :٢٣٣)**

مصطلحات الجودة الشاملة:

-الأيزو : ISO

إن الأيزو ISO اختصار لمصطلح International Standardization Organization وهي المنظمة العالمية للمعايير، وهذه المنظمة وضعت مقاييس عالمية لنظام إدارة الجودة في أية منظمة سواء أكانت إنتاجية أم خدمية وكلمة أيزو مشتقة من كلمة يونانية تعني التساوي والرقم 9000 هو رقم الاصدار الذي صدر تحته المعيار أو المواصفة، وقد نالت مواصفات الأيزو 9000 منذ صدورها(١٩٨٧) إهتماماً بالغاً لم تنله مواصفة قياسية دولية من قبل، وتقسم إلى مستويات عدة هي.

(العتيبي، ٢٠٠٧ :١٧)

– ISO 9000 نظام يوضح الخطوط العريضة لكيفية اختيار المواصفة التي تلائم المنظمة والأساليب اللازمة للتنفيذ وتشرح العقود بين الأطراف المختلفة .

– ISO 9001 يشمل ما يجب أن يكون عليه نظام الجودة في الشركات الإنتاجية والخدمية التي تبدأ من التصميم والتطوير والإنتاج والخدمة.

–ISO 9002 يتضمن ما يجب أن يكون عليه نظام الجودة في الشركات الإنتاجية أو الخدمية التي تقتصر عملها على الإنتاج.

– ISO 9003 ويختص بالورش الصغيرة، فهي لا تصمم منتجاتها وتقوم بعملية التجميع . **(دعمس، ٢٠٠٨ :٢٣٠)**

– ISO 9004 دليل ارشادي للمساعدة في وضع نظام فعال لإدارة الجودة، وتحديد الجوانب الفنية، والإدارية المؤثرة في جودة المنتج، أو الخدمة التي تحدد المنظمة بموجبها دليلها الخاص بها، الذي يضمن مستوى الجودة المطلوبة .

–ISO 14000 هي سلسلة المعايير القياسية لتحقيق مزيد من التطوير والتحسين في نظام حماية البيئة مع عمل توازن مع حاجات البيئة الاقتصادية.

–(ISO 9001 –2000) هي المواصفة القياسية الخاصة بمتطلبات أنظمة الجودة التي بموجبها تمنح للمنظمات بأنشطتها المختلفة شهادة التوافق مع متطلباتها.

(عطية، ٢٠٠٩: ٩٧)

– **اعتماد الجودة :** وهي عملية منهجية تهدف إلى تمكين المؤسسات من الحصول على صفة متميزة، وهوية معترف بها محلياً ودولياً التي تعكس بوضوح نجاحها في تطبيق استراتيجيات وسياسات وإجراءات فعالة لتحسين الجودة في عملها وانشطتها ومخرجتها بما يقابل أو يفوق توقعات المستفيدين النهائيين ويحقق مستويات علمية من رضائهم، والاعتماد هو الاعتراف الذي تمنحه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد للمؤسسات التعليمية، إذا تمكنه من اثبات أن لديها القدرة المؤسسية وتحقيق الفاعلية التعليمية على وفق المعايير المعتمدة والمعلنة من الهيئة.

(محمد وعبد العظيم، ٢٠١١ :٦٤)

–**الرقابة على الجودة :** تشمل الجهود اللازمة لتحقيق الجودة والحفاظ على استمرارية جودة مرتفعة للمنتجات والخدمات المزمع استعمالها، بمعنى أنها الجهود المبذولة

لضمان صلاحية المنتج، وهذه الصلاحية تقاس على وفق مواصفات ومحددات معينة. **(البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨: ١٩-٢٢)**

-**مؤشرات الجودة** : وتشير إلى القياس الخاص بعينة من المعلومات المفيدة والمهمة عن أداء برنامج ما، إذ تشير إلى المعلومات التي تحدد الحالة الإجمالية للشيء الذي يتم اختياره بدرجة معينة من الدقة. **(الحريري، ٢٠١١ :٣٦)**

-**الجودة الشاملة** : هي خلق ثقافة متميزة في مستوى الأداء، بحيث يكافح المديرون والعاملون بشكل مستمر ودؤوب، من اجل توقعات ورغبات العميل والتأكيد على أداء العمل بالشكل الصحيح ومن المرة الأولى، وبأقصى درجة من الفعالية وفي أقصر وقت ممكن. **(ابراهيم ، ٢٠١٢: ٣٨)**

-**إدارة الجودة الشاملة:** هي التطوير المستمر للعمليات الإدارية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن المهام جميعها والوظائف عديمة الفائدة للعميل أو للعملية، وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات العميل. **(دعمس، ٢٠٠٨ :١٤٤)**

وإن ادارة الجودة الشاملة احدثت تغييرا جذريا في الثقافة وطريقة العمل في المنظمات الانتاجية والخدمية ويعزو السبب في ذلك الى القيادة وفلسفتها والاسلوب والسلوك ولن تنجح ادارة الجودة الشاملة كتغيير تكنولوجي مالم تكون هذه الابعاد حاضرة ولأجل الحصول على تغييرات حقيقية وجب حصول تغيير في هذه الابعاد الثلاثة (نظام المنظمة السياسي، وعمليات صنع القرار، و قواعد القوة).

(Hyde, 2002: 25)

أبرز رواد الجودة الشاملة :

أولاً : ادوارد ديمنج : Edwards Deming : "ولد العالم الأمريكي ادوارد ديمنج عام (١٩٠٠) في الولايات المتحدة الأمريكية، وحصل على درجة الماجستير و الدكتوراه في الإحصاء والفيزياء من جامعة (yale)، عمل ديمنج خلال المدة (١٩٢٠-١٩٤٠) في شركة ويسترن اليكتريك حيث التقى هناك بـ (والتر شيوارت)،

ثم عمل في قسم البحوث بإدارة الزراعة بعدها انتقل للعمل في إدارة إحصاء السكان، وتوفي ديمينج عام (١٩٩٣) في واشنطن. **(الطائي، ٢٠١٢: ٣٦)**

وكانت فلسفة ديمينج تقوم على وضع مفهوم الجودة في إطار إنساني، وكانت الفكرة البسيطة والقوية في الوقت نفسه خلف كل أفكاره، أنه عندما تصبح القوى العاملة في المصنع ملتزمة بكامل إرادتها في إتقان عملها على أحسن وجه، ويكون لديها عمليه إدارية سليمة يتم من خلالها العمل. **(البيلاوي وأخرون،٢٠٠٨ :٢٦)**

ثانيا : جوزيف جوران joseph juryman : معلم الجودة أو الرجل الذي علم الجودة لليابانيين مع ديمنيج، وهو الشخص الذي أضاف البعد الانساني إلى الجودة ولم يقصر الجودة على النواحي أو الأصول الاحصائية، وعمل محاضراً في جامعة نيويورك ورابطة الإدارة الأمريكية، ومستشار لأكثر من منظمة في اربعين دولة ووصل إلى اليابان عام(١٩٥٤) ووضع الأهداف وركز على أهداف التحسين وكيفية الوصول إلى تلك الأهداف، وقسم إدارة الجودة إلى ثلاث مراحل أو خطوات وهي:

١.مرحلة تخطيط الجودة Quality Planning

٢.مرحلة مراقبة الجودة Quality Control

٣.مرحلة تحسين الجودة Quality Improvement **(أحمد، ٢٠٠٧ :١٦٠)**

ثالثا : والتر شيوارت walter shiwart : ولد العالم الأمريكي والترشيوارت عام ١٨٨٩ في مدينة نيو كانتون بولاية الينويز، وحصل على شهادات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وعمل في شركة ويسترين اليكتريك خلال المدة من (١٩١٨-١٩٢٤)، انتقل بعدها ليعمل في شركة الهواتف (بل) عام(١٩٢٥) وبقي فيها إلى أن تقاعد عام(١٩٥٦)عمل شيوارت بعد أن تقاعد في حقل الاستشارات إذ عمل مع الأمم المتحدة، والحكومة الهندية . **(الطائي، ٢٠١٢ :٣٧)**

وقد وضع شيوارت عناصر عدة لمفهوم الجودة الشاملة، وأكد أهمية تحديد مفهوم الجودة واستعمل التفكير الاستقرائي والتفكير الاستدلالي والإحصاء في عمليتي التحليل والمراقبة، ووضع النظام التقليدي للتحكم والضبط داخل المؤسسة ويتكون هذا النظام من ثلاثة عناصر هي (تحديد ما هو مطلوب، و إنتاج ما هو محدد، و الحكم فيما إذا كانت الاحتياجات قد تمت تلبيتها). **(الحريري، ٢٠١١: ٥٦)**

رابعا : فيليب كروسبي Philip b Crosby : يعد كروسبي احد الأعلام الثلاثة البارزين في إدارة الجودة الشاملة وقد اشتهر بطرحه لمصطلح (برنامج المعيب الصفري) لقد حدد كروسبي هو الآخر أربع عشرة خطوة يجب إتباعها لتطبيق برنامج تحسين الجودة ونذكر من اهم هذه الخطوات هي:

تعهد والتزام الإدارة ببرنامج تحسين الجودة، وفريق عمل لتحسين الجودة تمثل فيه الأقسام المختلفة، وإرساء قواعد لقياس مستويات الجودة وأسسها، وكلف تقيم الجودة تقدم مؤشر عن المؤشرات التي تتحقق في تحسين الجودة، ونشر ثقافة الجودة بين جميع العاملين بالمؤسسة، وتصحيح أية أخطاء تظهر في الخطوات السابقة، وتحديد لجان منع الأخطاء، وتدريب المديرين على مفهوم إدارة الجودة،

(أبو الرب وأخرون، ٢٠١٠ :٢٠)

خامسا : كايرو ايشيكاوا kauris ishikawa : ولد في اليابان عام١٩١٥ والتحق بجامعة طوكيو بقسم الهندسة وتخرج فيها عام ١٩٣٩ ، وأصبح محاضرا في الجامعة نفسها عام ١٩٤٧، وفي عام ١٩٦٠حصل على مرتبة الأستاذية ثم التقى بعد الحرب العالمية الثانية بكل من ديمنج وجوران خلال وجودهما في اليابان لإلقاء المحاضرات وتقديم الدورات التدريبية وتأثر بهما وبأفكارهما، توفي ايشيكاوا في ابريل ١٩٨٩ عن عمر يقرب ٧٤ عاما. **(العزاوي، ٢٠١٠ : ٢٦٧)**

وقد وضع إيشيكاوا المبادئ الأساسية لرقابة الجودة الشاملة التي تتلخص بالاتي :-

١-إن الجودة تبنى على وجهة نظر العميل، وماهي احتياجاته وكيف يمكن تلبيتها.

٢-إن الجودة هي جوهر العملية الإدارية، وتعدُّ عملية استثمارية طويلة الأمد.

٣-الجودة تعتمد بدرجة كبيرة على المشاركة الفعالة للعاملين في ادارة المؤسسة.

٤-إن معالجة البيانات والمعلومات باستخدام الوسائل والأدوات الإحصائية تسهم في اتخاذ القرارات السليمة. **(الحريري، ٢٠١١ :٦٠)**

سادسا: ارماند فيغنباوم armond feigenbaum : يعد ارماند فيغنباوم أول من عرض مفهوم رقابة الجودة الشاملة في عام(١٩٥٠)، وعمل فيغنباوم نائبا لرئيس الجودة الشاملة للكهرباء العامة حتى نهاية عام (١٩٦٠) واشتهر بإبداعه في تقديم

مفهوم التحكم والضبط في الجودة الشاملة، ويطرح فيغنباوم عنصرين أساسين لتحقيق الجودة كاستراتيجيتي عمل هما:

١- يجب أن يكون الهدف الرئيس هو تحقيق رضا المستفيدين.

٢- إن تحقيق الأهداف يجب أن يقود النظام نحو الجودة الشاملة.

(الحريري،٢٠١١: ٥٤)

المبحث الأول

أولاً : التقويم:-

"يعد التقويم عنصراً اساساً في منظومة العملية التعليمية، فهو يؤدي دوراً فاعلاً في إنجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين عناصرها المختلفة، وبما يحدثه فيها من تعديل أو تكيف أو تصويب في ضوء البيانات والمعلومات والأحكام التي تنشأ عنها، ويعد تقويم نواتج التعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) جزءاً اساساً في التعليم والتعلم، ويربطها معاً في مراحلهما جميعها لتوفير تغذية راجعة بقصد التحسين وذلك لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الاهداف التعليمية، وتعزيز عناصر القوة ومعالجة عناصر الضعف بما يحقق الغايات المنشودة".

(السيد علي، ٢٠١١ :٣٦٩)

نبذة تاريخية عن التقويم:-

مرت عملية التقويم بمراحل تاريخية مختلفة، وتطورت وسائلها بتطور حياة الإنسان ففي العصور القديمة استخدم الإنسان التقويم بإصداره نوعاً من الأحكام على الظواهر البيئية، والناس الذين يعيشون معهم، فكان يدرك أنّ فلاناً من الناس قوي وآخر ضعيف، وقد ذكرت كلمة التقويم مرة واحدة في القران الكريم، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾ (التين: ٤). **(دعمس، ٢٠٠٧: ٧)**

ثم انتقل التقويم بسبب تعقد الحياة، ليقوم به(معلم الحرفة) الذي كان يصدر أحكامه على المتتلمذين على يديه ويقرر إلى أي مدى أتقن كل واحدٍ منهم الحرفة التي يمارسها فكانت الغاية العامة من التقويم في العمل هو الحكم على قيمة الوظائف، والوصول إلى تقدير كمي ونوعي لسلوك العاملين فيها، وتطور تقويم الوظائف عبر التاريخ، ويعدّ (فريدريك تيلر) من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف عام(١٨٨٠) حينما حلل العملية الإنتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها، و إلى تحديد الصفات المطلوبة فيمن يصلح لشغل كل وظيفة وكل عمل فيها. **(دعمس، ٢٠٠٧: ٩)**

وأنّ أول محاولة تقويمية كانت في الصين قبل أربعة آلاف سنة قبل الميلاد، إذ استخدم أحد اباطرة الصين نوعاً من اختبارات الكفاءة وذلك لاختيار موظفيه وكان يطبقها كل اربعة اشهر ولكن لم تكن طريقة الاختبار واضحة(لعدم توافر المعلومات الكثيرة) ولكن هذه الطريقة أصبحت أوضح بعد ألف سنة من ذلك التأريخ، إذ كانت تجري اختبارات العمل في الميادين التي تتطلب درجة من الكفاءة في الموسيقى والكتابة والرياضيات والهندسة، وكانت تجري هذه الاختبارات للمتقدمين لشغل وظائف رسميّة في الدولة والناجح في هذه الاختبارات يُعين في الوظيفة التي تلاءم مستواه العلميّ، وما ميَّزت هذه الاختبارات أنها كانت تحريرية. **(مجيد، ٢٠١١ :١٥)**

وقد استعمل العرب المسلمون الاختبارات التحصيلية على شكل امتحانات شفوية وتحريرية وكانوا يقومون بها بشكل دوري من حين لأخر، فضلاً عن انهم استعملوا الاختبارات المهنية وهم أول من وضعوا هذه الاختبارات لاختبار الرجل المناسب في المكان المناسب. **(زاير وعايز، ٢٠١١ :٢٦٥)**

"وقد عني المربون المسلمون بالتقويم التربوي متمثلاً في اصدار الاحكام واتخاذ القرارات اللازمة في ضوء ذلك، فقد كانت هناك معايير للحكم على كل من المعلم والمتعلم والمنهج من جهة، وكانت هناك متطلبات معينة لانتهاء المتعلم من مرحلة تعليمية معينة من جهة اخرى"، ويقول: الغزالي رحمه الله في شروط المتعلم(على المتعلم أن لا يتكبر وأن ينظر في العلوم النافعة جميعها ما وسعه ذلك وأن لا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة، بل يراعي الترتيب ويبدأ بالأهم وأن لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبلة فإن العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق إلى بعض)". **(الغزالي، د.ت:٥١)**

ومن شروط المعلم أن يستكمل عِدة هذا المنصب العلمي بشهادة الأفاضل، وان يتفرغ لعمله ويجمع المعلومات عن تلاميذه، وأن يشفق على المتعلمين ولا يطلب على إفادة العلم أجراً، وان يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي اليه ما لا يبلغه عقله فينفره، ومن شروط طريقة التدريس فينبغي أن لا يمنع علماً عن متعلم وأن يتدرج في تفهيمه وينبغي طرح الأسئلة الكثيرة ليعرف مقدار ما استوعبوه وافهموه وان يصون مجالس

درسه عن الغوغاء واللغط وسوء الأدب، وأن يراعي مصلحة طلابه في مواعيد دروسه، وأن لا يرفع صوته ولا يدعي ما لا يعلم وأن يَعنى مع طلابه بالدروس المهنية فيقدم ما تكثر حاجتهم إليه على غيره. **(الغزالي، د.ت :٥٢)**

ولقد بدأت أولى محاولات التقويم في الولايات المتحدة الامريكية عام ١٨٤٥ على يد هورسمان Houresman الذي نادى بضرورة إدخال الإصلاحات على الاسلوب السائد في تقويم الطلاب، وإن أول محاولات التقويم في اوربا ظهرت في بريطانيا عام (١٨٦٤) على يد جورج فيشر J.Fisher عندما ألف كتاب (الميزان) الذي ضمنه مقياساً للكتابة اليدوية يمكن على أساسه تبويب عينات من كتابات الطلاب وقائمة قياسية لكلمات مهجأة ومجموعات من الاسئلة في علوم الرياضيات والملاحة والرسم والعلوم التطبيقية،

وتطور التقويم في نهاية القرن التاسع عشر، عندما ركز العالم جيمس كاتل .j Catil على القدرات العقلية وارتباطها بالقدرات الذكائية عند الافراد وهو أول من استخدم مصطلح الاختبارات العقلية لمعرفة مدى تأثير المعلمين وإنجازاتهم التربوية المدرسية وطور أنواع عدة من الاختبارات. **(الزيدي، ٢٠١١ :٣٦)**

مفهوم التقويم:-

أمّا المفهوم التربويّ للتقويم فالمقصود به معرفة مدى النجاح في تحقيق أهداف العملية التربويّة بكامل عناصرها، وبيان الضعف والقوة في الوسائل التي استعملت هذه الأهداف من اجل العمل على تطويرها وتحسينهما وإصلاح أي اعوجاج يعوق هذه الأهداف، أمّا مفهوم التقويم في التربية فيقصد به الحكم على الطلبة في ضوء اقترابهم أو بعدهم عن المستوى المطلوب من النمو العقليّ والجسديّ والاجتماعيّ والوجدانيّ والتحصيلي، وهو الوسيلة التي يتثبت بها المعلم من تحقيق الأهداف التربويّة التي وضع من اجلها المنهج المدرسيّ أو الكتاب التعليميّ لتعديل سلوك المتعلميّن؛ ونتيجة لما اكتسبوه من مهارات واتجاهات لمواجهة مشكلات الحياة العلمية وغير العلمية. **(الدليمي والهاشمي، ٢٠٠٨: ١١٦)**

وظائف التقويم:

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية وفي مقدمة هذه الوظائف أنه:

١. يساعد في تطوير المنشط المراد ممارسته، وتحقيق الأهداف التربوية ووضوحها ودقتها وترتيبها.

٢. الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص الفرد المتعلم وطبيعته وفلسفة المجتمع وحاجاته وطبيعة المادة الدراسية.

٣. التقويم يساعد المعلم في تشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعليم والتعلم، مما يساعد في علاج نواحي القصور بها والوقاية من تكرارها.

٤. يساعد التقويم في تعرف مدى جودة تطبيق المنهج، وتعرف كفاية الإمكانات البشرية والمادية لتطبيق المنهج، وتعرف الفروق الفردية بين المتعلمين ويساعد في تعرف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥. يوفر التقويم المعلومات والأحكام اللازمة لإجراء عملية تطوير المنهج على أسس سليمة ومنطقية، مما يساعد على زيادة فاعلية المناهج الدراسية والقدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بتطويرها.

٦. اعطاء المتعلمين قدراً من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف. **(عثمان، ٢٠١١ :٢٠)**

خصائص التقويم:

١-عملية هادفة: فالتقويم الهادف هو الذي يبدأ بأهداف واضحة محددة ومن دون تحديد الأهداف يكون التقويم عملاً عشوائياً.

٢- عملية شاملة: يشمل التقويم مجالات العملية التربوية جميعها من أهداف ومناهج ومادة علمية وطلبة ومعلمين وأبنية وانشطة. **(التميمي، ٢٠٠٩ :١٧٦)**

٣- عملية مستمرة: إن عملية التقويم جزء اصيل من العملية التعليمية ولما كانت هذه مستمرة مادام الانسان حياً كان لزاماً أن تستمر عملية التقويم بأنواعها وعدم الاكتفاء بتقويم واحد. **(زاير وعايز، ٢٠١١ :٢٦٨)**

٤- عملية تعاونية: تعتمد في انجازها على تعاون أطراف العملية التعليمية جميعها من طلبة ومعلمين وأولياء الامور.

٥- عملية اقتصادية: استعمال انسب الاساليب والوسائل، والاقتصاد في الجهد والوقت. **(الصمادي والدرابيع، ٢٠٠٤ :٣٢)**

٦- عملية منظمة: عملية منهجية، ومخططة، تتم في ضوء خطوات إجرائية.

٧- اساليب التقويم متعددة: تنوع اساليب وادوات التقويم، واتسامها بالصدق والثبات.

٨- التقويم عملية انسانية واستراتيجية فعالة لتعرف الذات وتحقيقها، فهو يقوم على اساس احترام شخصية الطالب، والتميز بين مستويات الأداء المختلفة والكشف عن الفروق الفردية.

٩- التوازن : يقصد به إعطاء كل جانب من جوانب المنهج حقه، فلا يكون التركيز على الأهداف من دون التركيز على المحتوى. **(ابو جادو، ٢٠٠٩ :٤٠٧)**

التقويم لضمان الجودة

يمكن أن نقول إن الهدف الرئيس لتقويم التعليم هو التأكد من جودة العملية التربوية ومخرجاتها، وتأثيراتها، وإن ضمان جودة التعليم يتطلب عمل مؤسسات لمراقبة العملية التعليمية للتأكد من أن نواتجها تحقق المواصفات المطلوبة، وإن تحقيق الجودة ليس خياراً في جهود التعليم وإنما هو من الاولويات التي يجب الاهتمام بها في البرامج التعليمية جميعها، ومن الضروري إلّا يقتصر في جهود التقويم على العمليات والإجراءات فقط بل يجب التركيز على تناول جودة النواتج والتأثيرات، ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو إكساب الطلبة وبقية قطاعات المجتمع العلوم، والمعارف، والمهارات، والبرامج المختلفة. **(مجيد، ٢٠١١ :٤٤)**

أنواع التقويم:-

أولاً – التقويم بحسب وقت إجرائه :

١.التقويم التمهيدي: Initial Evaluation

وهو التقويم الذي يتم قبل عملية التعلم للحصول على معلومات اساسية سابقة عن المتعلمين وخلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم، ويهدف تحديد مستوى الاستعداد للتعلم ومستوى البدء به كذلك التعرف على المدخلات السلوكية للطلبة قبل البدء بتدريس موضوع معين او وحدة دراسية معينه. **(ملحم، ٢٠١١ :٤٦)**

٢.التقويم التكويني Formative Evaluation

وهو عملية التقويم التي تجري في اثناء عمليتي التعليم والتعلم للتأكد من سلامة سير هذه العملية على وفق الاهداف المرسومة لها وتوجيهها، ويهدف لتعرف مدى تقدم التعلم، وتحديد نقاط القوة و الضعف في سير العملية التعليمية، وتوفير التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم للوقوف على مدى فهم المتعلمين واستيعابهم للمادة الدراسية . **(الصمادي والدرابيع، ٢٠٠٤ :٣٨)**

٣. التقويم التشخيصي Readiness Evaluation

وهو التقويم الذي يرتبط بالتقويم التكويني، من اجل تأكيد الاستمرارية في التقويم، والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي، وتشخيص الأخطاء عند المتعلمين.

٤.التقويم الختامي Summative Evaluation

هو عملية التقويم التي تجري في نهاية الفصل الدراسي، أو نهاية المقرر الدراسي، كالاختبارات التي تجري في نهاية العام الدراسي، او الامتحانات التي تجريها المؤسسات التعليمية لمنح الشهادات او الدرجات العلمية او لاتخاذ القرارات ذات الصلة بنقل الطالب من مرحلة دراسية إلى اخرى أو من صف إلى صف آخر. **(عطية، ٢٠٠٨ :٢٩٠)**

٥.التقويم التتبعي: Follow up(Longitudinal) Evaluation

ويعني الاستمرار في عملية التقويم حتى بعد الانتهاء من تطبيق مرحلة التقويم الختامي وهو تقويم مستمر ومتتابع، يهدف الى تحديد الاثار المستمرة للبرنامج او قياس الاثار البعيدة المدى للبرنامج عن طريق الاتصال بالجهات التي التحق بها الافراد الذين طبق عليهم البرنامج للتأكد من مدى كفايتهم او مقدار التطور الذي طرأ على عملهم . **(العدوان والحوامدة، ٢٠١١ :١٩٥)**

ثانياً – التقويم بحسب الشمولية:

أ–التقويم المصغر(الكلي) **Macro Evaluation** : هو تقويم تقدم الطالب ونموه طوال مدة التعليم، أي الاقتصار على تقويم ما يجري داخل الصف من دون ربط ذلك بأنظمة أخر.

ب–التقويم المكبر(الجزئي) **Micro Evaluation** : هو التقويم الذي يعنى بتقويم مخرجات النظم كلها، وعلاقتها بمرامي المجتمع، إذ يستعمل هذا المستوى في عمليات التخطيط التربوي. **(صبري، ٢٠٠٣ :٣٤)**

رابعاً – التقويم بحسب المعلومات والبيانات:

١.التقويم النوعي **Qualitative Evaluation:** وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات التي يتم جمعها بالملاحظة والآراء والانطباعات الشخصية ووصف السلوك وصفاً دقيقاً.

٢.التقويم الكمي **Quantitative Evaluation:** وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية(الكمية) كالنتائج التي تحصل عليها من الاختبارات أو التقارير التي نحصل عليها من الاستبيانات، إذ توفر هذه الأدوات معلومات كمية.

(زاير وعايز، ٢٠١١ :٢٧٣)

سابعاً – التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات :

١- التقويم الوصفي: هو وصف الموقف كما هو معتمد على ما يلاحظه على الحالة، وذلك على وفق جداول، ورسوم بيانية، تبين وضع الحالة على ما هي عليه.

٢- التقويم المقارن: هو مقارنة النتائج التي حصل عليها المقوم بنتائِج تقويم لبرنامج آخر مماثل لمعرفة إن وجدت فروق أم لا، أو بنتائج تقويم أجريت للبرنامج نفسه .

٣- التقويم التحليلي: هو أن يبرز المقوم الإيجابيات، والسلبيات التي تتوافر في البرنامج، ويفسرها بغرض رسم صورة دقيقة عن البرنامج تساعد على اتخاذ القرارات بشأنه. **(الزيدي، ٢٠١١ : ٣٥)**

ثامناً – التقويم بحسب الأهداف:

١.التقويم المعتمد على الأهداف **objective dependent** : يستعمل في تقويم البرنامج في ضوء أهدافها لمعرفة مدى تحققها.

٢-التقويم غير المعتمد على الأهداف: **objective independent** : فالأهداف قد لا تعبر عن حقيقتها في البرنامج، أو قد تكون غامضة، وتتماز بالعمومية أو متناقضة مع بعضها، مما يؤثر في نتائج التقويم. **(زاير وعايز، ٢٠١١ :٢٧٤)**

منهجية البحث وإجراءاته :-

يتضمن هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات التي اتبعها الباحث من اجل تحقيق هدف هذه الدراسة التي ترمي إلى تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معيار الجودة الشاملة، إذ استعمل الباحث المنهج الوصفي (المسحي) منهجاً لدراسته، وهو احد مناهج البحث العلمي المستعملة في دراسة الظواهر الاجتماعية، و التربوية،(**ربيع، ٢٠٠٦ :٦٤**)، والدراسات المسحية هي ذلك النوع من البحوث الذي يتم بوساطتها استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة توافرها كما هي قائمة في الواقع والتعرف إلى تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها، مثل (المدارس، والتلاميذ، والمعلمين والوظائف، والكتب، والمعدات، والأبنية، والمناهج وطرائق التدريس، الخ .....) بقصد تشخيص أوضاعها والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها(**العساف، ١٩٨٩ :١٩١**) ويعد من أكثر البحوث استخداماً، في دراسة الظواهر التربوية والاجتماعية، وتفيد نتائج هذه الدراسات في حل الكثير من المشكلات التربوية بما تقدمه من معلومات تشخيصية عن الموضوعات المتصلة بهذه المشكلات(**قنديلجي، ٢٠٠٩ :١٨٧**) واستعمل الباحث المسح التربوي بوصفه نوعاً من أنواع المنهج الوصفي (المسحي) إذ يتعلق بدراسة المشكلات المرتبطة بالميدان التربوي بأبعاده المختلفة، لأنه يتناسب مع ما ترمي إليه هذه الدراسة.

(الهاشمي وعطية،٢٠١١ :١٦٨)

أولاً مجتمع البحث وعينته:-

أ - مجتمع البحث:-

مجتمع البحث مصطلح علمي منهجي يراد به كل الأفراد أو الأشياء الذين لهم خصائص واحدة، و يمكن أن تعَّمم عليه نتائج البحث سواء أكان مجموعة (أفراداً، أو كتباً، أو وثائقاً، أو مباني مدرسية) وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث (**علام،١٩٨٩: ٨٢**) و شمل مجتمع الدراسة الحالية المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية لطلبة المرحلة الإعدادية (الفرع الأدبي) للسنة الدراسية (٢٠١٢ – ٢٠١٣) في محافظة ديالى، ومن اجل تحديد مجتمع الدراسة قام

الباحث بزيارة المديرية العامة لتربية محافظة ديالى قسم الإحصاء والتخطيط التربوي وتبين أنها تضم ستة اقضية و(٢٤٦) مدرسة(٥٦) اعدادية و(١٩٠) ثانوية، كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١)

أعداد المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة ديالى

ت	مدارس اقضية مديرية تربية ديالى	أعدادي	ثانوي	المجموع	النسبة
١	مدارس قضاء بعقوبة	٢٣	٥٦	٧٩	%٣٢
٢	مدارس قضاء المقدادية	١٠	٤٤	٥٤	%٢٢
٣	مدارس قضاء الخالص	١٠	٤٨	٥٨	%٢٤
٤	مدارس قضاء خانقين	٧	٢٥	٣٢	%١٣
٥	مدارس قضاء بلد روز	٥	١٣	١٨	%٧
٦	مدارس قضاء كفري	١	٤	٥	%٢
	المجموع	٥٦	١٩٠	٢٤٦	%١٠٠

جدول (٢)

أعداد مدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في محافظة ديالى ونسبتهم المئوية.

ت	أقضية مديرية تربية ديالى	الرابع	%	الخامس	%	السادس	%	المجموع	%
١	قضاء بعقوبة	٨٧	%١١	٩٣	%١٢	٩٥	%١٢	٢٧٥	%٣٥
٢	قضاء المقدادية	٥٨	%٧	٥٧	%٧	٥٧	%٧	١٧٢	%٢٢
٣	قضاء الخالص	٤٨	%٦	٥٠	%٦	٦٠	%٧	١٥٨	%٢٠
٤	قضاء خانقين	٣٢	%٤	٣٢	%٤	٣٠	%٤	٩٤	%١٢
٥	قضاء بلدروز	٢٦	%٣	٢٨	%٣	٢٢	%٣	٧٦	%٩
٦	قضاء كفري	٧	%٠،٨	٧	%٠،٨	٦	%٠،٧	٢٠	%٢
	المجموع	٢٤٦	%٣١	٢٦٠	%٣٣	٢٧٠	%٣٦	٧٩٥	%١٠٠

حيث بلغ عدد المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية والإعدادية في محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٢ – ٢٠١٣) (٧٩٥) مدرساً ومدرسة والذين يمثلون مجتمع هذه الدراسة كما هو موضح في جدول رقم (٢).

ب. **عينة البحث:-**

العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث الأصلي، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع، ويجب أن تحتفظ عينة البحث بجميع خصائص المجتمع الأصلي حتى تكون ممثلة لذلك المجتمع(**عباس وأخرون، ٢٠١٢ :٢١٨)** والأصل في البحوث العلمية أن تجري على جميع أفراد مجتمع البحث لأن ذلك أدعى لصدق النتائج، و بما أن مجتمع الدراسة كبير ومقسم على الاقضية الستة في تربية محافظة ديالى، ولصعوبة شمول جميع أفراد المجتمع الكلي بإجراءات الدراسة لذا تطلب اختيار عينة ممثلة من المجتمع الكلي، وفي هذا الخصوص يشير(محجوب) إذا أراد الباحث الحصول على عينة ممثلة للمجتمع المراد دراسته عليه أن يختار ذلك وفقاً لطريقة معينة وبشروط منظمة مضبوطة وفيما يلي هذه الخطوات نذكرها على النحو الآتي :

١ – أن يحدد الباحث المجتمع الأصلي بدقة .

٢ – أن يعد قائمة دقيقة بمفردات وخصائص هذا المجتمع الأصلي .

٣ – أن يأخذ الباحث مفردات وخصائص ممثلة من القائمة التي أعدها.

(طريقة اختيار العينة)

٤ – أن يحصل الباحث على عينة كافية لتمثل المجتمع الأصلي بخصائصه التي يريد دراستها . **(محجوب،٢٠٠٢ :١٦٤)**

وفي هذا الصدد يقول (الشايب) في الدراسات المسحية يكون من المناسب اختيار نسبة (٢٠%) من أفراد المجتمع الكلي أذا كان أفراد هذا المجتمع ما بين (٥٠٠ – ١٠٠٠) وتقل هذه النسبة كلما كبر حجم المجتمع الأصلي لتصل إلى حوالي (٥%) . **(الشايب،٢٠٠٩ :٦٧)**

بعد أن حدد الباحث مجتمع الدراسة الكلي من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والبالغ عددهم (٧٩٥) مدرساً ومدرسة فقد اختار الباحث نسبة (٣٥%) من مجموع المجتمع الكلي بوصفها عينةً للدراسة إذ بلغ مجموع العينة (٢٧٥) مدرساً ومدرسة، ونظراً لتجانس أفراد مجتمع البحث في أغلب الصفات كونهم مدرسين مادة واحدة وفي بيئات جغرافية متقاربة وضمن مدارس متشابهة، فقد استعمل الباحث العينة القصدية، وذلك لكي تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، وهي تلك العينة التي يقصد الباحث اختيارها على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة التي يقوم بها، فالباحث يقدر حاجته إلى المعلومات ويختار عينته بما يحقق لهُ الهدف من الدراسة، أي تعميم نتائج هذه العينة على كل المجتمع الأصلي.

(عبيدات وآخرون، ٢٠١٠ :١٠١)

وقد أختار المدرسين و المدرسات الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في مديرية تربية قضاء بعقوبة بشكل قصدي، وبنسبة وجودها في المجتمع الأصلي لتمثل عينة الدراسة، وذلك لأن نسبتهم في المجتمع الأصلي تشكل ٣٥% أي أكثر من ثلث المجتمع كما هو مبين في **جدول (٢)**، ولتجانس مجتمع البحث في أغلب الصفات، ولتوزيع أداة البحث(الاستبانة) بصورة مباشرة كي يتم توضيح بنودها لأفراد العينة، ولقرب مدارس مديرية تربية قضاء بعقوبة لسكن الباحث وسهولة مقابلة المدرسين والمدرسات والاتصال بهم. **جدول (٣)**

أعداد عينة البحث من مدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية

ت	مديرية تربية قضاء بعقوبة	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع الكلي
١	مركز القضاء	٤٨	٥٢	٤٥	١٤٥
٢	ناحية العبارة	٢٠	٢٢	٢٥	٦٧
٣	ناحية كنعان	٦	٧	٩	٢٢
٤	ناحية بني سعد	٧	٦	٩	٢٢
٥	ناحية بهرز	٦	٦	٧	١٩
	المجموع	٨٧	٩٣	٩٥	٢٧٥

ثانياً. أداة البحث

لمَّا كانت هذه الدراسة تهدف إلى تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معيار الجودة الشاملة للتعرف على مدى ما حققت هذه الكتب من معايير الجودة، ونظراً للحجم الكبير نسبياً للعينة المعنية بالدراسة، وانتشارها في مناطق متباعدة فقد ارتأى الباحث أن تكون الاستبانة هي الأداة المناسبة لاستطلاع آراء أفراد العينة فهي وسيلة عملية سهلة التطبيق، وتتيح المجال للمستجيب أن يدلي بآرائه بوضوح، وتعطيه الحرية والوقت الكافيين للتفكير في أجابته، وفي ظروف هو يختارها لنفسه مما يقلل من الضغط عليه ويدفعه إلى التدقيق في معلوماته وتمكن الباحث من جمع البيانات من عينة كبيرة في مدة زمنية قصيرة فضلاً عن أنها تتميز في سهولة تفسير بياناتها و تحليلها. **(العساف والوادي، ٢٠١١: ٢٦١)**

وقد اعتمد الباحث في إعداد أداة الدراسة على الإجراءات الآتية :

١- اطلع الباحث على المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتمادية للجامعات العراقية ومنها المحور السابع مقياس جودة الكتاب الجامعي أعداد قسم الجودة والاعتماد الأكاديمي وفق مؤشرات ومقاييس اتحاد الجامعات العربية. ملحق (١)

٢ - اطلع الباحث على أداة تقويم جودة الكتاب المدرسي المقرر، إعداد قسم الجودة في المديرية العامة للمناهج شعبة ضمان جودة المناهج .ملحق رقم(٢)

٣ - اطلع الباحث على المعايير القومية المصرية لجودة الكتاب المدرسي.

٤ - اطلع الباحث على الدراسات التي تناولت معايير الجودة للكتاب المدرسي.

٥ - اطلع الباحث على الدراسات التي تناولت التقويم على وفق معايير الجودة.

٦- الرجوع إلى المصادر والكتب والأدبيات التي تناولت معايير الجودة للكتاب المدرسي .

وفي ضوء ذلك بنى الباحث الاستبانة في صورتها الأولية التي احتوت على (١٤) معيار و(١١٨) مؤشر موزعة على خمسة مجالات، كما موضح في ملحق (٥) و جدول (٤) .

جدول (٤)

أداة البحث (الاستبانة) في صورتها الأولية وعدد المعايير والمؤشرات لكل مجال من مجالاتها ونسبتها المئوية

ت	المجالات	عدد المعايير	المؤشرات	النسبة المئوية
١	مقدمة الكتاب	٢	١٣	١١ %
٢	الأهداف	٢	٢١	%١٧,٨٠
٣	المحتوى	٤	٣٥	%٢٩,٦٦
٤	التقويم	٣	٢٢	%١٨,٦٥
٥	اللغة والإخراج الفني للكتاب	٣	٢٧	%٢٢,٨٩
	المجموع	١٤	١١٨	%١٠٠

أ – صدق أداة البحث

يعد صدق الأداة شرطاً أساساً من الشروط التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمد عليها أي دراسة وصدق الأداة يعني إلى إي حدٍ تقيس الأداة ما يفترض أن تقيسه، أي مقدرتها على قياس ما وضعت من اجله. **(الضامن،٢٠٠٩ :١٢١)**

ولما كان للصدق أنواع عدة فقد اعتمد الباحث على الصدق الظاهري منها، وقد أشار (Eble) إلى أن أفضل طريقة للتأكد من الصدق الظاهري هو أن يبين مجموعة من المحكمين (الخبراء) مدى تمثيل الفقرات للصفة المطلوب قياسها .

(الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥ :١٢٠)

وتأسيساً على ذلك فقد تكونت أداة البحث بصيغتها الأولية والمكونة من (١٤) معيار و(١١٨) مؤشر موزعة على خمسة مجالات، إذ تم توزيعها على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية والمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم واللغة العربية إذ بلغ عدد المحكمين (٢٢) محكماً ملحق (٥) لتحديد صلاحية تلك المعايير واقتراح ما يرونه من أجراء تعديل أو حذف أو دمج في المعايير أو المجالات المكونة منها الاستبانة، وقد تضمنت الاستبانة مقدمة وضح فيها الباحث هدف الدراسة، والغرض من توجيه الاستبانة وأسلوب الإجابة عنها، إذ تم

وضع ثلاثة بدائل أمام كل معيار، وهذه البدائل هي (صالحة – غير صالحة بحاجة إلى تعديل) وقد اعتمد الباحث على نسبة اتفاق (٨٠ %) من أراء المحكمين بشأن مدى صلاحية الفقرات، وهذا ما أشار إليه بلوم (Blom) إذ اعد نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر بين المحكمين دليلاً على تحقيق الصدق الظاهري للأداة (**بلوم ، ١٩٨٣ : ٢٢٦**) ، وقد اعد الباحث الفقرة صالحة عندما تحظى بموافقة (١٦) محكماً من أصل (٢٠) أي ما يساوي تقريباً نسبة (٨٠%) فأجرى الباحث التعديلات اللازمة في ضوء آراء الخبراء ومقترحاتهم وملاحظاتهم والتي بموجبها حذفت بعض الفقرات وأضيفت بعضها وتم تعديل صياغة بعضها الآخر، وعلى هذا الأساس أصبحت الأداة بصورتها النهائية تحتوي على (١٤) معيار و(١٠٨) مؤشر موزعة على خمسة مجالات، ملحق (٦) ، والجدول (٥) يبين ذلك .

جدول (٥)

أداة البحث (الاستبانة) في صورتها النهائية وعدد المعايير لكل مجال من مجالاتها ونسبتها المئوية

ت	المجالات	عدد المعايير	المؤشرات	النسبة المئوية
١	مقدمة الكتاب	٢	١٢	% ١١,٠١
٢	الأهداف	٢	١٨	%١٦,٥١
٣	المحتوى	٤	٣٣	%٣٠,٢٧
٤	التقويم	٣	٢١	%٢٠,١٩
٥	اللغة و الإخراج الفني للكتاب	٣	٢٤	%٢٢,٠٢
	المجموع	١٤	١٠٨	%١٠٠

ب – ثبات الأداة

يجب أن تتصف أي أداة بحث في قياس ظاهرة ما بالثبات لكي يمكن الاعتماد عليها لأن الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس، ويتعين توافره في المقياس لكي

يكون صالحاً للاستعمال، وتتصف الأداة بالثبات عندما يعطي الاختبار النتائج نفسها أذا ما أعيد تطبيقه على الإفراد أنفسهم بعد مدة زمنية تحت ظروف مماثلة.

(ملحم،٢٠١١ :٢٥٧)

ولإيجاد معامل الثبات هناك طرائق عدة مثل التجزئة النصفية والصور المتكافئة وإعادة التطبيق(**الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥ :١٢٩**)، فقد اعتمد الباحث على طريقة أعادة تطبيق الاستبانة، وهي من الأساليب المهمة في حساب الثبات وتقوم فكرة إعادة تطبيق الاستبانة على مجموعة كافية ومماثلة من الأفراد عبر مدة زمنية لا هي بالقصيرة ولا هي بالطويلة وبذلك يحصل كل فرد على درجة في الأجراء الأول لتطبيق الاستبانة وعلى درجة أخرى في الأجراء الثاني لتطبيق الاستبانة وعندما نسجل هذه الدرجات نحسب معامل ارتباط درجات المرة الأولى بالثانية فنحصل على معامل ثبات لتطبيق الاستبانة، ويرى البعض أن معامل الارتباط يجب أن لا ينخفض عن (٠،٨٠). **(الضامن،٢٠٠٩ :١١٩)**

فقد وجد الباحث إن هذه الطريقة هي الأنسب لموضوع دراسته، وقد طبقها على عينة من المدرسين والمدرسات ممن يقومون بتدريس مادة قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، فقد تكونت عينة الثبات من (٥٠) مدرساً ومدرسة لمادة قواعد اللغة العربية لكل صف من الصفوف الثلاثة الرابع، والخامس، والسادس الأدبي، وقد اختيروا بطريقة العينة عشوائية من مجتمع البحث، وكانت المدة الزمنية التي تفصل بين التطبيق الأول وبين التطبيق الثاني مدة أسبوعين إذ أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني يجب أن لا تتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع.

(الزوبعي ومحمد، ١٩٨١: ٣٤)

ولإيجاد معامل الثبات (الارتباط) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني لكل مجال من المجالات الخمسة ولكل من الصف الرابع الأدبي والصف الخامس الأدبي والصف السادس الأدبي استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لأنه يعد من أكثر المعاملات شيوعاً واستقراراً . **(الشايب، ٢٠٠٩ :١٤٧)**

ولقد استخرج الباحث معامل ثبات الاستبانة بمجالاتها الخمسة ولكل صف من الدراسة الإعدادية ثم حساب متوسط معاملات الثبات لكل صف من صفوف المرحلة

الإعدادية للاستبانة، إذ بلغ معامل ثبات الاستبانة للصف الرابع الأدبي (٠,٨٨)ومعامل ثبات الاستبانة للصف الخامس الأدبي (٠,٨٥)ومعامل ثبات الاستبانة للصف السادس الأدبي (٠,٨٩) وتعد هذه النسب معامل ثبات مرتفعة وكما هو مبين في الجداول (٦) (٧) (٨).

جدول (٦)

درجات ثبات الاستبانة للصف الرابع الأدبي ولكل مجال من مجالاتها

ت	المجالات	معامل ثبات لكل مجال	معامل ثبات الإستبانه
١	مقدمة الكتاب	٠,٨٥	٠,٨٨
٢	الأهداف	٠,٨٤	
٣	محتوى الكتاب	٠,٨٩	
٤	التقويم	٠,٨٧	
٥	اللغة و الإخراج الفني للكتاب	٠,٩٥	

جدول (٧)

درجات ثبات الاستبانة للصف الخامس الأدبي ولكل مجال من مجالاتها

ت	المجالات	معامل ثبات لكل مجال	معامل الثبات الاستبانة الكلي
١	مقدمة الكتاب	٠,٨٢	٠,٨٥
٢	الأهداف	٠,٨٣	
٣	محتوى الكتاب	٠,٨٨	
٤	التقويم	٠,٨٢	
٥	اللغة و الإخراج الفني للكتاب	٠,٩٠	

جدول (٨)

درجات ثبات الاستبانة للصف السادس الأدبي ولكل مجال من مجالاتها

ت	المجالات	معامل ثبات لكل مجال	معامل ثبات الاستبانة الكلي
١	مقدمة الكتاب	٨٥، .	٨٩، .
٢	الأهداف	٨٢، .	
٣	محتوى الكتاب	٩١، .	
٤	التقويم	٩٣، .	
٥	اللغة و الإخراج الفني للكتاب	٩٤،.	

ج- تطبيق الأداة

وبعد أن تأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها وبعد تحديد عينة الدراسة من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية فقد وزع الباحث الاستبانة على أفراد العينة من المدة (١٠ / ١ /٢٠١٣) إلى غاية (٢٠ / ٢ / ٢٠١٣) عبر الزيارات الميدانية في المدارس الإعدادية والثانوية لقضاء بعقوبة وقد ضمنت الاستبانة مقدمة وضح فيها الباحث الهدف من الدراسة وأسلوب الإجابة عبر وضع علامة (✓) أمام كل فقرة معيارية في المكان الذي يرونه مناسباً إذ أن الإجابة عن كل فقرة معيارية يكون له خمسة احتمالات بمعنى:

(مقياس خماسي) أي (متحقق بدرجة كبيرة جداً)، (متحقق بدرجة كبيرة) ،(متحقق بدرجة متوسطة) ،(متحقق بدرجة قليلة جداً) ، (غير متحقق) ولقد حرص الباحث عبر اللقاءات مع المدرسين والمدرسات على توضيح أهمية هذه الدراسة وبيانتها، وان دقتها معتمدة على دقة إجاباتهم .

وبعد استرجاع الاستبانات والبالغ عددها (٢٧٥) استبانة من المدرسين والمدرسات فرغ الباحث الاستجابات في استمارات خاصة، وقد حصل الباحث على الاستبانات جميعها.

ثالثاً. الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث لتحقيق هدف دراسته الوسائل الإحصائية الآتية :

١- **معامل ارتباط بيرسون** : لاستخراج معامل ثبات الأداة وفق المعادلة الآتية :

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

ر = معامل ارتباط بيرسون

ن = عدد الأفراد

س = قيم التطبيق الأول

ص = قيمة التطبيق الثاني

مج = المجموع (**علام، ٢٠٠٠ :١١٨**)

٢- الوسط المرجح : لتقدير قيمة كل فقرة من فقرات الأداة وترتيبها بالنسبة إلى الفقرات الأخرى ضمن كل مجال وبحسب القانون الآتي :

$$و ح = \frac{(ت١ \times ٥) + (ت٢ \times ٤) + (ت٣ \times ٣) + (ت٤ \times ٢) + (ت٥ \times ١)}{ن}$$

و ح = الوسط المرجح .

ت١ = تكرار الإجابة على البديل الأول (متحقق بدرجة كبيرة جداً) .

ت٢ = تكرار الإجابة على البديل الثاني (متحقق بدرجة كبيرة) .

ت٣ = تكرار الإجابة على البديل الثالث (متحقق بدرجة متوسطة).

ت٤ = تكرار الإجابة على البديل الرابع (متحقق بدرجة قليلة جداً).

ت٥ = تكرار الإجابة على البديل الخامس (غير متحقق).

ن = عدد أفراد العينة (**عباس و آخرون، ٢٠١٢ :٣٠٨**)

واستعمل الباحث الوزن المئوي بوصفه وسيلة حسابية:

٣- الوزن المئوي : لتوضيح كل فقرة من فقرات الاستبانة ومعرفة درجتها وترتيبها بالنسبة إلى الفقرات الأخرى .

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}^{*}} \times ١٠٠$$

(البياتي وزكريا، ١٩٧٧: ٧٦)

***الدرجة القصوى : يقصد بها أعلى درجة في المقياس الخماسي (٥).**

عرض النتائج وتفسيرها

سيتناول الباحث في هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها على وفق استجابات عينة البحث المكونة من مدرسي مادة قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ومدرساتها، إذ اتبع الباحث الخطوات الآتية:-

١- حسب الباحث تكرارات إجابات العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة على وفق البدائل الخمسة، وأفرغت في استمارة خاصة لغرض معالجتها إحصائيا، الملحق(٩)

٢- اعتمد الباحث على معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة في كل مجال من مجالات الاستبانة، وتم إعطاء البديل الأول (متحققة بدرجة كبيرة جداً) خمس درجات، والبديل الثاني (متحققة بدرجة كبيرة) أربع درجات، والبديل الثالث (متحققة بدرجة متوسطة) ثلاث درجات، والبديل الرابع (متحقق بدرجة قليلة) درجتين، والبديل الخامس (غير متحققة) درجة واحدة.

٣- احتساب متوسط درجات المقياس الخماسي الذي هو(٣) محكاً للفصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة، إذ تعد الفقرة التي حصلت على وسط مرجح (٣) فما فوق فقرة متحققة، في حين تعد الفقرة التي حصلت على وسط مرجح يقل عن(٣) غير متحققة.

٤- رتب الباحث فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من أعلى وسط مرجح ووزن مئوي إلى أدنى وسط مرجح ووزن مئوي ضمن كل كتاب من الكتب الثلاثة وضمن كل مجال من مجالات الكتاب الخمسة وبعد ذلك رتبها ضمن كل معيار من معايير الكتاب (١٤) وبعد ذلك رتبها ضمن كل مؤشر من المؤشرات(١٠٨) .

٥- اعتمد الباحث محكاً لتقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ولكل مجالاتها قدره (٨٠%) بعد استشارة عدد من الخبراء في القياس و التقويم الملحق(١٢) الذين اتفقوا على صلاحية هذا المحك في تقويم الكتب السابقة على وفق معايير الجودة الشاملة التي أعدها الباحث.

٦- ثم ناقش الباحث المجالات والمعايير والمؤشرات المتحققة وغير المتحققة للاستبانة ضمن كل كتاب من الكتب الثلاثة وفيما يأتي عرضاً لنتائج البحث ثم تفسيرها.

١- كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي:-

رتب الباحث فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من أعلى وسط مرجح ووزن مئوي إلى أدنى وسط مرجح ووزن مئوي على النحو الآتي:-

١-مجالات الكتاب جميعها البالغة (٥ مجالات).

٢-معايير الكتاب جميعها البالغة (١٤ معياراً).

٣-مؤشرات الكتاب جميعها البالغة (١٠٨ مؤشراً).

أولاً. مجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي:-

حسب الباحث الأوساط المرجحة لمجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي، وأوزانها المئوية مرتبة ترتيباً تنازلِياً، وأدرج البيانات في الجدول (٩).

الجدول (٩)

الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي مرتبة ترتيباً تنازلِياً

الرتبة	ت.في الاستبانة	المجال	وسط مرجح	وزن مئوي
١	٥	اللغة والإخراج الفني	٤،٠٨	%٨١،٦
٢	٤	التقويم	٣،٤٥	%٦٩
٣	٢	محتوى الكتاب	٣،٣٥	%٦٧
٤	٣	أهداف الكتاب	٢،٨٠	%٥٦
٥	١	مقدمة الكتاب	٢،٦٨	%٥٣،٦
الكلي			وسط عام	وزن عام
			٣,٢٧	%٦٥،٤

يتضح من الجدول (٩) أن الوسط المرجح الكلي بلغ (٣,٢٧)، والوزن المئوي الكلي بلغ (٦٥،٤%) وقد رتبت المجالات تنازلِياً من حيث وسطها المرجح، ووزنها المئوي، إذ ظهر مجال (اللغة والإخراج الفني) بالمرتبة الأولى، بوسط مرجح

(٤،٠٤)، ووزن مئوي (٨١،٢%)، أي أنه أعلى من عتبة القطع (٣)[*] لذلك فهو متحققة فيه معايير الجودة، وتشير هذه النتيجة إلى تفهم المؤلفين أن لغة الكتاب لها دور كبير في إيصال المادة إلى أذهان الطلبة، ولاسيما إذا كانت يسيرة وسهلة وواضحة المعاني وخالية من الغموض، فضلاً عن أن إخراج الكتاب له دور فاعل ومؤثر في نفسية الطالب، وإقباله على المادة، ويؤكد ذلك(التميمي) إن من مواصفات الكتاب المدرسي أن يكون الكتاب المدرسي جيداً من حيث الطباعة وحجم الحرف والعنوانات الرئيسة والثانوية، وإبراز القاعدة والمفهوم بخط مميز ولون مغاير، ويكون إخراج الكتاب من حيث متانة الغلاف ونوعية الورق والألوان، وشكل الكتاب جذاب ويعبر غلاف الكتاب عن محتواه. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٦)**

أما المرتبة الثانية، كان من نصيب مجال (التقويم) بوسط مرجح (٣,٤٥) ووزن مئوي (٦٩%)، وهو متحقق أيضا؛ لأنهُ أعلى من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يشتمل على وسائل تقويم متنوعة(مقاليه وموضوعية) تساعد الطلبة على فهم المادة الدراسية و إتقانها وتوافر الاختبارات في المناهج الدراسية يساعد على تحفيز الطلبة على التفكير وعلى استثمار كل ما متوافر بداخلهم من مواهب، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) إن عملية التقويم شاملة ومستمرة ويجب أن تنتهي كل وحدة تعليمية في الكتاب المدرسي بأسئلة وتدريبات وتمارين لتقويم المتعلم ذاتياً في تلك الوحدة التعليمية، وتشتق من الأهداف الخاص بالوحدة وتكون متنوعة حسب أهمية موضوعات الوحدة وفصولها.

(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٣)

وجاء مجال (المحتوى) في المرتبة الثالثة بوسط مرجح (٣,٣٥) ووزن مئوي(٦٧%)، وهو متحقق أيضا؛ لأنهُ أعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يتصف بالجودة، ويعد المحتوى روح المنهج الدراسي والعنصر الذي تدور حوله بقية عناصر الكتاب من أنشطة وأساليب

*** عدَّ الباحث كل مجال حاز على وسط مرجح (٣) فما فوق تتحقق فيه معايير الجودة الشاملة، وكل مجال حاز على اقل من عتبة القطع (٣) لا تتحقق فيه معايير الجودة الشامِلة وذلك استنادا إلى رأي الخبراء والمحكمين.**

تقويم فيشعرون أنه يلبي رغباتهم، ويراعي مستوياتهم العقلية، فمن الضروري أن تكون العلاقة واضحة بين محتوى الكتاب وتنظيمه، وبين مفردات المنهج الدراسي وأهدافه، وأن يتصف محتواه بالحداثة والعمق والشمول، وهذا ما أكده (الهاشمي وعطية) في أن يحتوي الكتاب المدرسي على معلومات، وحقائق، ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات الطلبة العقلية والثقافية، والاجتماعية.

(الهاشمي وعطية، ٢٠١١ : ٩٢)

وحصل مجال (الأهداف) على المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢،٨٠) ووزن مئوي (٥٦%)، وهو غير متحقق لأنه أقل من عتبة القطع؛(٣)، وقد يعزى ذلك إلى أن مؤلفين الكتاب المدرسي لم يعطوا الأهداف التربوية، والتعليمية، والسلوكية الأهمية اللازمة لذكرها في مقدمة الكتاب وفي بداية كل موضوع من موضوعات المادة التعليمية، ويؤكد (حمادات) أن الأهداف التربوية والتعليمية للكتاب المدرسي تظهر في المقدمة، وترتبط بالأهداف العامة للكتاب المدرسي، وتكتب الأهداف السلوكية في بداية كل وحدة تعليمية، وترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وموضوعاتها، وتعكس سلوكاً متوقعاً من المتعلم، في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية كافة. **(حمادات، ٢٠٠٨ :٢٣٥)**

وحصل مجال (المقدمة) على المرتبة الخامسة، بوسط مرجح (٢،٦٨)، ووزن مئوي (٥٣،٦%)، فهو غير متحقق لأنه أقل من عتبة القطع(٣)؛ وقد يعزى ذلك إلى عدم عناية المؤلفين بمقدمة الكتاب المدرسي وافتقاره إلى التوجيهات والإرشادات التي تساعد الطالب والمدرس في استخدام الكتاب، وبيان موضوعاته وأسلوب عرض المحتوى وتنظيمه، ويؤكد كل من (مرعي والحيلة) إن مقدمة الكتاب تتبع أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطالب والمعلم، وتشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي، وتثير دافعية المتعلم للتعلم وتحفزه، وتشير إلى الوحدات التعليمية والموضوعات الرئيسة التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي، وتحدد مصادر التعلم المساعدة والمساندة وتبين المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف الكتاب وتنظيم محتوى المادة التعليمية. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

ثانياً : معايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي:-

رتب الباحث معايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي بصرف النظر عن المجالات، ترتيباً تنازلياً بحسب أوساطها المرجحة، وأوزانها المئوية والجدول (١٠) يوضح ذلك . **الجدول (١٠)**

الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمعايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي مرتبة ترتيباً تنازلِياً

رتبة	تسلسل الإستبانة	المعايير المتحققة	مجال المعيار	وسط مرجح	وزن مئوي
١	١٦	ملاءمة لغة الكتاب لمستوى المتعلمين من حيث المفردات والتراكيب وتكامله وترابطه.	اللغة والإخراج	٤,١٩	%٨٣,٨
٢	١٧	مناسبة حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين وحجم المادة العلمية.	اللغة والإخراج	٤,٠٣	%٨٠,٦
٣	١٨	تلاؤم حجم الكتاب من حيث طول الصفحة وعرضها ونوعها وتنظيم الطباعة.	اللغة والإخراج	٣,٣٧	%٦٧,٦
٤	١٣	ارتباط أساليب التقويم بالأهداف ومناسبتها وكفايتها في قياس قدرات الطلبة.	التقوِيم	٣,٥٥	%٧١,١
٥	٦	اتساق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة والموازنة بين جوانبها المختلفة.	المحتوى	٣,٤٩	%٦٩,٨
٦	٣	ترجمة محتوى الكتاب لأهداف المادة الدراسية و المنهج والتربية.	المحتوى	٣,٤٤	%٦٨,٩
٧	١٥	احتواء أدوات التقويم على معايير إتقان موضوعيه وعادلة.	التقوِيم	٣,٤١	%٦٨,٢
٨	١٤	استمرارية عملية التقويم وإمكانية توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج.	التقوِيم	٣,٣٩	%٦٧,٩
٩	٤	تحقيق محتوى الكتاب لوحدة المعرفة وتكاملها.	المحتوى	٣,٣٣	%٦٦,٦
١٠	٥	ارتباط المحتوى بالبعد الشخصي والمجتمعي لحياة المتعلمين.	المحتوى	٣,١٧	%٦٣,٥
		المعايير غير المتحققة			
١١	٨	ملاءمة أهداف الكتاب مع خصائص المتعلمين	الأهداف	٢,٩٦	%٥٩,٢

		وقدراتهم واستعداداتهم.		
١٢	١	إعطاء المقدمة فكرة عن أسلوب الكتاب وما يشتمل عليه من وحدات أو موضوعات تعليمية وتنظيمية .	المقدمة	٢,٨٠	%٥٦
١٣	٧	اتساق أهداف الكتاب مع طبيعة المجتمع والعصر والمعرفة .	الأهداف	٢,٤٢	%٤٨,٤
١٤	٢	توضح المقدمة للقارئ جوانب المادة التعليمية جميعها وأهميتها وقيمتها وأهدافها.	المقدمة	٢,٣٢	%٤٦,٤
الكلي				وسط عام	وزن عام
				٣,٢٧	٦٥,٤

يتضح مِن الجدول(١٠) أن مجموع الأوساط المرجحة للمعايير بلغ (٣،٢٧) ومجموع الأوزان المئوية بلغ(٦٥،٤%) يظهر في الجدول أعلاه أن المعيار (ملاءمة لغة الكتاب لمستوى المتعلمين من حيث المفردات والتراكيب وتكامله وترابطه) حاز على المرتبة الأولى بوسط مرجح (٤,١٩) ووزن مئوي (٨٣،٨%) وهذا يعني أن هذا المعيار متحقق، وتشير هذه النتيجة إلى أن مؤلفين كتاب قواعد اللغة العربية قد راعوا الفروق الفردية والمستويات العقلية المتفاوتة عند الطلبة، فوضعوا لغة تناسب مراحلهم الدراسية ومستوياتهم العقلية، ويؤكد(حمادات) انه يجب استعمال لغة واضحة وسليمة في أسلوب عرض المادة العلمية في الكتاب المدرسي.

(حمادات، ٢٠٠٨ :٢٣٧)

وحاز المعيار (مناسبة حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين وحجم المادة العلمية) على المرتبة الثانية بوسط مرجح(٤,٠٣)، ووزن مئوي (٨٠،٦%)، وهذا المعيار متحقق، وأعلى من عتبة القطع(٣)، فهو متصف بالجودة، وتشير هذه النتيجة إلى أن حجم كتاب قواعد اللغة العربية مناسب لحجم المادة الدراسية ومستوى المتعلمين ويؤكد(التميمي) ضرورة ملاءمة حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين وحجم المادة التعليمية. **(التميمي، ٢٠٠٤ :٢٤٥)**

وحاز المعيار (ملاءمة حجم الكتاب من حيث طول الصفحة وعرضها ونوعها وتنظيم الطباعة) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح(٣,٥٨)، ووزن مئوي (٧١،٧%)،

وهذا المعيار متحقق، أعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية مناسب لحجم المادة التعليمية وينماز بتنظيم جيد وطباعة مميزه من حيث حجم الكتاب وتنظيمه، وهذا يرجع إلى اهتمام المؤلفين بتنظيم الكتاب من حيث حجم المادة والتنظيم والطباعة والاخراج الفني الجيد.

وحاز المعيار (ارتباط أساليب التقويم بالأهداف ومناسبتها وكفايتها في قياس قدرات الطلبة) على المرتبة الرابعة، بوسط مرجح(٣،٥٥)، ووزن مئوي (٧١،١%) وهذا المعيار متحقق؛ لأنه أعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أساليب تقويم الكتاب المدرسي وأدواته ترتبط مع أهداف المادة العلمية وتتوافر في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب وتنوعها (إعراب، فراغات، كون جمل مفيدة، أستخرج) وكفايتها لتقويم المتعلمين، ويؤكد(النمر) إن عملية التقويم الناجحة تمر بخطوات متتابعة و منسقة تتم في ضوء الأهداف المنشودة، بقصد التعرف على مستويات المتعلمين في تحقيق هذه الأهداف، ومن ثم معرفة الصعوبات التي تواجههم وتشخيصها وعلاجها. **(النمر، ٢٠١٠ :٨٤)**

وحاز المعيار (اتساق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة والموازنة بين جوانبها المختلفة)، على المرتبة الخامسة بوسط مرجح (٣،٤٩) ، ووزن مئوي (٦٩،٨%)، وهذا المعيار متحقق، وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يمتاز بأسلوب تنظيم جيد في اختيار موضوعات المادة الدراسية وطرح هذه الموضوعات بأساليب متطورة وحديثة يتناغم مع الاتجاهات المعاصرة ومراعاة التنظيم المنطقي في عرض المادة، ويؤكد(اللقاني ورضوان) أن يتصف محتوى الكتاب المدرسي بالحداثة وملاءمته لمستوى المتعلمين وقدرته على تنمية التفكير واكتساب اسلوب حل المشكلات.

(اللقاني ورضوان، ١٩٨٤ :٨٦)

وحاز المعيار (ترجمة محتوى الكتاب لأهداف المادة الدراسية والمنهج والتربية) على المرتبة السادسة بوسط مرجح(٣,٤٤)، ووزن مئوي (٦٨,٩٧%)، وهذا المعيار متحقق، وأعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يرتبط مع الأهداف التربوية للمادة الدراسية ويساعد في تحقيقها.

وحاز المعيار (احتواء أدوات التقويم على معايير إتقان موضوعيه وعادله)، على المرتبة السابعة بِوسط مرجح (٣،٤١)، ووزن مئوي (٦٨،٢%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يحتوي على مجموعة من أساليب وأدوات التقويم، ويعزى ذلك إلى توافر التمرينات والتدريبات والأنشطة التي توجد في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب، وإن حل هذه التمرينات والتدريبات يعد معياراً لإتقان الموضوع والانتقال إلى موضوع جديد فضلاً عن الاختبارات اليومية والشهرية التي يحددها المدرس، ويؤكد(مرعي والحيلة) أن يتوافر معيار اتقان محدد لاجتياز كل وحدة تعليمية في الكتاب المدرسي. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٣)**

وحاز المعيار(استمرار عملية التقويم، وإمكانية توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج)، على المرتبة الثامنة بوسط مرجح(٣،٣٩) ووزن مئوي (٦٧،٩%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يتصف باستمرار عملية التقويم، ويعزى ذلك إلى تعدد وتنوع التمرينات والتدريبات والاختبارات، لكل موضوع من موضوعات الكتاب، ويؤكد(ملحم) على أن تكتب في نهاية كل موضوع أو فصل من فصول الكتاب مجموعة من الأسئلة وقائمة بالوان النشاط العقلي والعلمي الذي يهدف إلى الكشف عن (تثبيت) ما تم تعلمه وإلى تدريب عقل المتعلم وتنمية قدراته. **(ملحم، ٢٠١١ :٤٧١)**

وحاز المعيار (تحقيق محتوى الكتاب لوحدة المعرفة وتكاملها)، على المرتبة التاسعة بوسط مرجح (٣،٣٣)، ووزن مئوي (٦٦،٦%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، ويعزى ذلك إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية تم تأليفه على أساس وحدة المعرفة التي تتيح التكامل بين مجالات المعرفة وتنمي المفاهيم الشاملة، ويؤكد كل من(العدوان والحوامدة)إن بناء محتوى المادة الدراسية يتم بتنظيم أجزاء المعرفة وفق ترتيب منظم منطقياً، وربط أجزاء المعرفة مع بعضها البعض بخطوات تظهر العلاقة والتتابع المنظم للموضوعات، ووضع أمثلة وتطبيقات واستراتيجيات لتنمية قدرات المتعلمين على الاستقصاء وحل المشكلات.

(العدوان والحوامدة، ٢٠١١ :٥٥)

وحاز المعيار (ارتباط المحتوى بالبعد الشخصي والمجتمعي لحياة المتعلمين)على المرتبة العاشرة بوسط مرجح (٣،١٧)، ووزن مئوي (٦٣،٥%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يرتبط ببيئة المتعلمين، ويعزى ذلك إلى أن أمثلة الكتاب تعكس القيم والأخلاق التي يؤكدها المجتمع، من خلال الآيات القرآنية الكريمة وأحاديث السنة النبوية الشريفة والنصوص الشعرية والنثرية والمأثور من كلام العرب، ويؤكد(محمد وعبد العظيم) إن من معايير محتوى الكتاب الجيد، أن يخاطب المحتوى البعد الشخصي والاجتماعي من حياة المتعلمين. **(محمد وعبد العظيم، ٢٠١١ :٥١)**

وحاز المعيار (ملاءمة أهداف الكتاب مع خصائص المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم)، على المرتبة الحادية عشرة بوسط مرجح (٢،٩٦)، ووزن مئوي (٥٩،٢%)، وهذا المعيار غير متحقق وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب المدرسي بالأهداف التعليمية لكتاب قواعد اللغة العربية إذ ينبغي أن تحدد أهداف الكتاب في ضوء بيئة المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم ويؤكد كل من(زاير وعايز) في تحديد الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي، ينبغي مراعاة الخبرات التي تظهرها الأهداف المحددة لها متفقة وطبيعة الطلبة، إذ لاتكون أصعب من قدراتهم واستعداداتهم وإلا سوف يشعرون بالإحباط.

(زاير وعايز، ٢٠١١ :١٤٩)

وحاز المعيار (أتساق أهداف الكتاب مع طبيعة المجتمع والعصر والمعرفة) على المرتبة الثانية عشرة بوسط مرجح (٢،٨٠)، ووزن مئوي (٥٦%)، وهذا المعيار غير متحقق وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم ارتباط أهداف كتاب قواعد اللغة العربية بمحتوى المادة، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بضرورة اشتقاق الأهداف من واقع وطبيعة المجتمع ومواكبتها لروح العصر وتطور المعرفة، ويؤكد كل من (الهاشمي وعطية) إن تحديد الأهداف التربوية يتم في ضوء معرفة حاجات المجتمع والحاجات المعرفية والسيكولوجية للمتعلمين، ثم تصاغ الأهداف بشكل واضح وقابل للقياس. **(الهاشمي وعطية، ٢٠١١ :٩١)**

وحاز المعيار (إعطاء المقدمة فكرة عن أسلوب الكتاب وما يشتمل عليه من وحدات أو موضوعات تعليمية وتنظيمه)، على المرتبة الثالثة عشرة بوسط مرجح (٢،٤٢)، ووزن مئوي (٤٨،٤%)، وهذا المعيار غير متحقق وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة كتاب قواعد اللغة العربية لم تعطي فكرة واضحة عن أسلوب عرض الكتاب وما يشتمل عليه من وحدات وموضوعات ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد كل من (زاير ويونس)، أن مقدمة الكتاب تخاطب كلاً من المعلم والمتعلم وتعطي فكرة عن عدد وحداته وموضوعاته. **(زاير ويونس، ٢٠١٢ :٨٩)**

وحاز المعيار (توضح المقدمة للقارئ جوانب المادة التعليمية جميعها وأهميتها وقيمتها وأهدافها)، على المرتبة الرابعة عشرة بوسط مرجح (٢،٣٢)، ووزن مئوي (٤٦،٤%)، وهذا المعيار غير متحقق وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يفتقر لمقدمة جيدة تشتمل على نقاط توضح جوانب المادة العلمية وموضوعاتها وأهدافها، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام المؤلفين بمقدمة الكتاب، ويؤكد قطاوي أن المقدمة تبين أهداف الكتاب، وتوضح للمتعلم كيفية التعامل مع موضوعاته وفصوله بصورة مثالية. **(قطاوي، ٢٠٠٧ :٧٩)**

ثالثاً : المؤشرات لمعايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي:-

سيفسر الباحث المؤشرات غير المتحققة فقط، البالغة (٢٨) مؤشراً، وقد رتب المؤشرات المتحققة، وغير المتحققة؛ بصرف النظر عن المعايير؛ ترتيباً تنازلياً بحسب وسطها المرجح، ووزنها المئوي، الجدول (١١) يوضح ذلك .

الجدول (١١)

مؤشرات الجودة الشاملة المتحققة وغير المتحققة لكتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي وأوساطها المرجحة وأوزانها المئوية مرتبة تنازلِياً

الرتبة	التسلسل في الاستبانة	المؤشرات المتحققة	رقم المعيار الَّذِيْ يندرج تحته المؤشر	وسط مرجح	وزن مئوي
١	١٠٤	يحتوي الكتاب فهرساً بموضوعات محتوى المادة الدراسية بحسب رقم الصفحة.	اللغة والإخراج ٣	٤,٥١	٩٠,٣
٢	٩٤	يتناسب طول الكتاب مع عرضة(٢٥سم&١٨سم)	اللغة والإخراج٢	٤,٤٩	٨٩,٨
٣	٨٨	مناسبة لغة الكتاب لحصيلة المتعلمين اللغوية.	اللغة والإخراج ١	٤,٤٤	٨٨,٩
٤	٨٩	سلامة لغة الكتاب من الحشو والتكرار غير الضروري.	اللغة والإخراج ١	٤,٣٧	٨٧,٤
٥	٩٠	كتابة محتوى الكتاب باللغة العربية الفصيحة.	اللغة والإخراج ١	٤,٣٤	٨٦,٨
٦	٨٧	تتسم لغة الكتاب بالسهولة و الوضوح و الدقة .	اللغة والإخراج ١	٤,٣١	٨٦,٢
٧	٩٩	مناسبة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة، إذ لا يزيد على (٢١سطر).	اللغة والإخراج ٢	٤,٢٥	٨٥
٨	٩١	التزام لغة الكتاب بقواعد علامات الترقيم.	اللغة والإخراج ١	٤,٢٠	٨٤,١
٩	٩٧	تُكتب أسئلة وتمارين الكتاب بخط واضح ولون مميز.	اللغة والإخراج ٢	٤,١٧	٨٣,٤
١٠	٩٢	يتناسب حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين.	اللغة والإخراج ٢	٤,١٤	٨٢,٩

١١	١٠٠	يُكتب عنوان الكتاب بخط واضح و جذاب ويعبر عن محتواه.	اللغة والإخراج ٣	٤,١٤	٨٢,٩
١٢	٩٣	يتناسب حجم الكتاب مع حجم المادة العلمية.	اللغة والإخراج ٢	٤,١٣	٨٢,٧
١٣	٩٨	مناسبة حجم الخط المستخدم في طباعة محتوى الكتاب(النمط ١٤).	اللغة والإخراج ٢	٤,١٢	٨٢,٥
١٤	١٠٢	كتابة العناوين الرئيسة والفرعية بخط وضح ولوناً مميزاً، باستعمال النمط (٢٤) في كتابة العناوين الرئيسة، والنمط (٢٠) في كتابة العناوين الفرعية.	اللغة والإخراج ٣	٤,٠٨	٨١,٦
١٥	٦٦	تسهم التدريبات والتمارين في تحقيق الأهداف التربوية للكتاب المدرسي.	التقويم ١	٤,٠٨	٨١,٦
١٦	٦٧	توافر الأسئلة و التدريبات في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي.	التقويم ١	٤,٠٨	٨١,٦
١٧	٢٦	تصاغ أمثلة محتوى الكتاب بالاستشهاد بآيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الشعرية و النثرية.	المحتوى٢	٤,٠٦	٨١,٣
١٨	٨٥	سلامة لغة الكتاب من الأخطاء الإملائية والمطبعية.	اللغة والإخراج ١	٣,٩٧	٧٩,٥
١٩	٣٩	يساعد المحتوى المتعلم على تنمية القيم التربوية والأخلاقية المنبثقة من الفلسفة التربوية للمجتمع .	المحتوى ٤	٣,٩٤	٧٨,٨
٢٠	١٠١	جودة الغلاف وتناسق ألوانه مع ألوان محتوى الكتاب.	اللغة والإخراج ٣	٣,٨٩	٧٧,٩
٢١	١٠٨	يظهر اسم المؤلف والطبعة وسنة الطبع	اللغة	٣,٨٩	٧٧,٩

		بخط واضح على ديباجة الكتاب.	والإخراج ٣		
٢٢	٢٤	يتصف المحتوى بالشمول لكل جوانب المادة الدراسية.	المحتوى ٢	٣,٨٨	٧٧,٦
٢٣	١٨	يتضمن المحتوى أمثلة وتمارين محلولة و متنوعة تنمي ثقافة المتعلمين ومعرفتهم.	المحتوى ١	٣,٨٥	٧٧
٢٤	٣٧	توفير المحتوى المفاهيم والمبادئ الأساسية والكافية لموضوعات المادة الدراسية والتراكم المعرفي.	المحتوى ٣	٣,٨٣	٧٦,٧
٢٥	٨٠	تربط أسئلة وتمرينات الكتاب بين الخبرات السابقة والجديدة لدى المتعلمين.	التقويم ٣	٣,٨٢	٧٦,٤
٢٦	٨٢	تتصف أسئلة وتمرينات الكتاب بالوضوح و الدقة والتدرج.	التقويم ٣	٣,٨٢	٧٦,٤
٢٧	١٣	يسهم المحتوى في تحقيق الأهداف العامة للمادة الدراسية والتربية.	المحتوى ١	٣,٨٠	٧٦
٢٨	٣٠	يراعي المحتوى تنظيم المادة الدراسية بصورة منطقية متسلسلة ومتدرجة من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن البسيط المعقد.	المحتوى ٣	٣,٧٩	٧٦
٢٩	١٦	تغطي موضوعات المحتوى مفردات المادة الدراسية المقررة.	المحتوى ١	٣,٧٨	٧٥,٦
٣٠	١٠٣	جودة ورق الكتاب، أن يكون ابيض مطفي لا يجهد العين، قلوي ليس حامضي سريع التلف.	اللغة والإخراج ٣	٣,٧٧	٧٥,٤
٣١	٧٥	تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة وتمرينات لتقويم المتعلمين ذاتياً.	التقويم ٣	٣,٧٧	٧٥,٤

٣٢	٢١	يراعي المحتوى الترابط، و التتابع، والتكامل لموضوعات المادة الدراسية .	المحتوى ٢	٣,٧٥	٧٥
٣٣	٧	توضح المقدمة الأهداف العامة لتدريس الكتاب.	المقدمة ٢	٣,٧٥	٧٥
٣٤	٥	تتصف مقدمة الكتاب بالوضوح والابتعاد عن التعقيد.	المقدمة ١	٣,٧٤	٧٤,٨
٣٥	٨٦	سلامة لغة الكتاب من الأخطاء اللغوية والنحوية من حيث بناء الجمل و العبارات وتركيبها ..	اللغة والإخراج ١	٣,٧٣	٧٤,٧
٣٦	٧٠	توضح وسائل التقويم الجوانب التطبيقية لمادة الكتاب المدرسي.	التقويم ١	٣,٧١	٧٤
٣٧	٣٨	يتصف المحتوى بالحداثة العلمية والاتساق مع الواقع ومسايرة التطور.	المحتوى ٤	٣,٧١	٧٤
٣٨	٤	تبين المقدمة أهمية الكتاب للمتعلمين والمدرس.	المقدمة ١	٣,٧٠	٧٤
٣٩	٤٢	يتصف المحتوى بالصدق و دقة المعلومات.	المحتوى ٤	٣,٦٧	٧٣,٥
٤٠	٨١	تقيس أسئلة وتمرينات الكتاب التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين.	التقويم ٣	٣,٦٦	٧٣
٤١	٩٦	استعمال ألوان مناسبة في طباعة الكتاب.	اللغة والإخراج ٢	٣,٦٤	٧٢,٨
٤٢	٦٥	تنوع وسائل التقويم (أنشطة، تمارين ،مسائل لفظية، اختبارات مقالية وموضوعية)	التقويم ١	٣,٦٢	٧٢,٤
٤٣	١٧	يتضمن المحتوى أمثلة واضحة الدلالة لها علاقة بالحياة الواقعية و البيئة الاجتماعية.	المحتوى ١	٣,٦٠	٧٢,١

٤٤	٧٣	شمول وسائل التقويم أهداف الكتاب وموضوعاته .	التقويم ٢	٣,٥٩	٧١,٨
٤٥	٧٦	تستعمل وسائل وأدوات وأساليب متنوعة في عملية تقويم الكتاب المدرسي.	التقويم ٢	٣,٥٩	٧١,٨
٤٦	٦٤	ترتبط أهداف التقويم بأهداف الكتاب.	التقويم ١	٣,٥٥	٧١
٤٧	٢٥	يتصف المحتوى بالمرونة في إمكانية تنفيذه في الظروف المختلفة .	المحتوى ٢	٣,٥٤	٧٠,٨
٤٨	٣٦	تركيز المحتوى على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية.	المحتوى ٢	٣,٥١	٧٠,٣
٤٩	٧١	تنمي الأسئلة والاختبارات والتدريبات التفكير وحب الاطلاع والمعرفة لدى المتعلمين.	التقويم ٢	٣,٤٧	٦٩,٤
٥٠	٧٨	الإفادة من التقويم في مراجعة الكتاب المدرسي و تنقيحه و تطويره.	التقويم ٢	٣,٤٥	٦٩
٥١	٤١	يوازن المحتوى بين الجوانب النظرية والتطبيقية .	المحتوى ٤	٣,٤٥	٦٩
٥٢	٤٤	يتناسب المحتوى مع الوقت والحصص المخصصة للدراسة.	المحتوى ٤	٣,٤٤	٦٦,٨
٥٣	٥٦	واقعية الأهداف وإمكان تحقيقها وقياسها	الأهداف ٢	٣,٤١	٦٨
٥٤	٤٣	يوزع المحتوى المادة الدراسية على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن.	المحتوى ٤	٣,٤٠	٦٨
٥٥	١٢	ترشد المقدمة القارئ لتتبع المفاهيم والمبادئ والأفكار الواردة في الكتاب.	المقدمة ٢	٣,٤٠	٦٨
٥٦	٩٥	ينماز شكل الكتاب بجاذبيته وتشويقه	اللغة	٣,٣٤	٦٦,٨

		للمتعلمين	والإخراج ٢		
٥٧	٢٣	يحقق محتوى الكتاب عناصر التشويق والإثارة في عرض المادة الدراسية.	المحتوى ٢	٣,٣٤	٦٦,٨
٥٨	٨٤	يوجد معيار إتقان محدد لاجتياز كل وحدة تعليمية.	التقويم ٣	٣,٣٢	٦٦,٤
٥٩	٧٧	تتصف وسائل وأدوات التقويم بالصدق والثبات في تقويم الكتاب المدرسي.	التقويم ٢	٣,٢٩	٦٥,٩
٦٠	٢٩	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين.	المحتوى ٣	٣,٢٨	٦٥,٧
٦١	٤٥	يوازن المحتوى في تنظيم المادة بين التنظيم المنطقي والسيكولوجي.	المحتوى ٤	٣,٢٨	٦٥,٧
٦٢	٦٨	تقيس وسائل التقويم المستويات العليا(التحليل ، والتركيب، والتقويم)من المجال المعرفي في تصنيف بلوم.	التقويم ١	٣,٢٦	٦٥,٢
٦٣	٢٨	مناسبة محتوى المادة الدراسية لمستوى المتعلمين العقلي .	المحتوى ٣	٣,٢٦	٦٥,٢
٦٤	٧٤	يتصف التقويم بالاستمرارية والاقتصاد في الجهد والوقت والتكلفة.	التقويم ٢	٣,٢٥	٦٥
٦٥	٣١	يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات المعرفية وتنميتها.	المحتوى ٣	٣,٢٠	٦٤
٦٦	٦٠	تراعي أهداف الكتاب متطلبات المرحلة الدراسية اللاحقة.	الأهداف ٢	٣,١٩	٦٣,٨
٦٧	٢٢	مرونة المحتوى لتحقيق الأهداف ومواءمته لتطبيق طرائق التدريس والأنشطة و الوسائل التعليمية المختلفة.	المحتوى ٢	٣,١٨	٦٣,٦

٦٨	٦١	يشارك في وضع الأهداف متخصصون في المادة الدراسية والتربية وعلم النفس وطرائق التدريس.	الأهداف ٢	٣,١٦	٦٣,٢
٦٩	٤٠	يوازن المحتوى بين السعة والعمق للمادة العلمية.	المحتوى ٤	٣,١٦	٦٣,٢
٧٠	٧٩	تستند عملية التقويم على مبادئ ومعايير لكل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي	التقويم ٣	٣,١٥	٦٣
٧١	٤٦	تشتق أهداف الكتاب من أهداف الفلسفة التربوية للدولة.	الأهداف ١	٣,١٤	٦٢,٨
٧٢	٥٩	ملاءمة الأهداف لمستوى المتعلمين وطبيعة المرحلة الدراسية.	الأهداف ٢	٣,١٤	٦٢,٨
٧٣	٧٢	تراعي وسائل التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين.	التقويم ٢	٣,١٣	٦٢,٦
٧٤	٢٠	جاذبية أسلوب عرض محتوى الكتاب وتشويقه المتعلمين للانتباه و التفكير.	المحتوى ٢	٣,١٣	٦٢,٦
٧٥	١٥	يرتبط محتوى الكتاب مع محتويات المواد الأخرى ذات الصلة.	المحتوى ١	٣,١١	٦٢,٢
٧٦	٣٥	يراعي المحتوى الاحتياجات المستقبلية للفرد و المجتمع و البيئة.	المحتوى ٣	٣,١٠	٦٢
٧٧	٤٨	تشتق أهداف الكتاب من أهداف فلسفة المجتمع والبيئة.	الأهداف ١	٣,٠٨	٦١,٦
٧٨	٣٤	يساعد المحتوى المتعلم على تنمية مهارات التفكير العلمي والإبداعي.	المحتوى ٣	٣,٠٣	٦٠,٦
٧٩	١٤	يحقق المحتوى الأهداف الخاصة والسلوكية	المحتوى ١	٣,٠٢	٦٠,٤

		للمادة الدراسية.			
٨٠	٦٣	ملاءمة أهداف الكتاب للزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.	الأهداف ٢	٣,٠١	٦٠,٢
		المؤشرات غير المتحققة			
٨١	٢	تعطي المقدمة للقارئ فكرة موجزة عن فصول الكتاب ووحداته وتنظيمه.	المقدمة ١	٢,٩٨	٥٩,٦
٨٢	١٩	يوازن المحتوى بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.	المحتوى ١	٢,٩٧	٥٩,٤
٨٣	٥٢	تصاغ أهداف الكتاب بطريقة إجرائية بعبارات واضحة لا تحتمل أكثر من معنى.	الأهداف ١	٢,٨٢	٥٦,٤
٨٤	٥٠	ترتبط أهداف الكتاب المرحلية و الخاصة والسلوكية بالأهداف التربوية العامة .	الأهداف ١	٢,٧٤	٥٤,٨
٨٥	١	تشير المقدمة إلى إرشادات تساعد المدرس و الطالب في استخدام الكتاب.	المقدمة ١	٢,٧٣	٥٤
٨٦	٥٣	تتناغم الأهداف مع أهداف الدولة علمياً و اقتصاديا و اجتماعياً	الأهداف ١	٢,٦٤	٥٢,٨
٨٧	٥١	تعدد مجالات الأهداف السلوكية إلى معرفية ووجدانية و مهارية حسب تصنيف بلوم.	الأهداف ١	٢,٦٣	٥٢,٦
٨٨	٦٩	قياس وسائل التقويم الجوانب المعرفية والوجدانية و المهارية بشكل متوازن.	التقويم ١	٢,٥٩	٥١,٨
٨٩	١٠٧	تكتب على الوجه الداخلي من ورق الكتاب عبارات هادفة.	اللغة والإخراج ٣	٢,٥٦	٥١,٢
٩٠	٣١	يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات	المحتوى ٣	٢,٥٦	٥١,٢

		الوجدانية و تنميتها.			
٩١	٥٥	شمولية أهداف الكتاب وتنوعها .	الأهداف ١	٢,٥٥	٥١
٩٢	٦٢	تركز أهداف الكتاب على تعديل سلوك المتعلمين.	الأهداف ٢	٢,٤٢	٤٨,٤
٩٣	٤٧	تكتب الأهداف العامة للكتاب في المقدمة.	الأهداف ١	٢,٣٩	٤٧,٨
٩٤	٤٩	تعدد مستويات الأهداف عامة ومرحلية خاصة وسلوكية.	الأهداف ١	٢,٣٦	٤٧
٩٥	٥٧	وضوح الأهداف ودقتها من ناحية اللغة والمضمون	الأهداف٢	٢,٣٦	٤٧
٩٦	٨٣	تستند عملية التقويم على أسس علمية و عالمية متطوره و حديثة.	التقويم ٣	٢,٣٤	٤٦,٨
٩٧	٥٨	تصف الأهداف السلوك المتوقعة من المتعلمين بعد مرورهم بخبرة تعليمية.	الأهداف ٢	٢,٢٩	٤٥,٨
٩٨	٣٣	يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات النفسحركية و تنميتها.	المحتوى ٣	٢,١٨	٤٣,٦
٩٩	٦	توضح المقدمة المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التعليمية.	المقدمة ١	٢,١٧	٤٣,٤
١٠٠	٩	توضح المقدمة مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الكتاب.	المقدمة ٢	٢,١٣	٤٢,٦
١٠١	٥٤	تكتب الأهداف السلوكية في بداية كل موضوع من مواضيع الكتاب.	الأهداف ١	٢,١١	٤٢
١٠٢	٨	تقترح المقدمة مجموعة من طرائق التدريس المناسبة للمادة الدراسية.	المقدمة ٢	٢,٠٥	٤١

١٠٣	١١	توضح المقدمة للطالب صيغ الاختبارات المقترحة وأنواعها.	المقدمة ٢	١,٩٨	٣٩,٦
١٠٤	١٠	تعطي المقدمة فكرة عن الأنشطة التي تتواءم مع محتوى مادة الكتاب.	المقدمة ٢	١,٩٦	٣٩,٢
١٠٥	٢٧	تنوع الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية.	المحتوى ٢	١,٨١	٣٦,٢
١٠٦	١٠٥	يتضمن الكتاب قائمة بالمصادر والمراجع المستعملة.	اللغة والإخراج ٣	١,٧٩	٣٥,٨
١٠٧	٣	تُمد المقدمة القارئ بمعلومات عن أسلوب تقويم الكتاب.	المقدمة ١	١,٦٢	٣٢,٤
١٠٨	١٠٦	يحتوي الكتاب فهرساً بالوسائل التعليمية الواردة.	اللغة والإخراج ٣	١,٣٦	٢٧,٢
		الكلي		وسط عام	وزن عام
				٣,٢٧	٦٥,٤

يتضح من الجدول(١١) أن عدد المؤشرات المتحققة بلغ(٨٠) مؤشراً وقد تراوحت أوساطها المرجحة بين (٤,٧١) و(٣،٠٢) وتراوحت أوزانها المئوية بين،(٩٤،٢%) و(٦٠،٤%)، وهي تشكل نسبة (٧٤،٠٧%)، من مجموع المؤشرات الكلي البالغ (١٠٨) مؤشراً، ويتضح من الجدول أيضاً أن : (٢١) مؤشراً قد تحقق في مجال (لغة الكتاب وإخراجه)، و(١٩) مؤشراً في مجال التقويم، و(٢٩) مؤشراً في مجال (المحتوى)، و(٧) مؤشرات في مجال (الأهداف) و(٤) مؤشرات في مجال (المقدمة) وهذا يعني أن تلك المؤشرات متحققة فعلاً؛ لأن الكتب المدرسية قد أجريت عليها أكثر من عملية تطوير في السنوات الماضية .

وبلغ عدد المؤشرات غير المتحققة (٢٨) مؤشر تراوحت أوساطها المرجحة بين (٢،٩٨) و(١،٣٦) ، وتراوحت أوزانها المئوية بين(٥٩،٦%) و(٢٧،٢%)،وهي

تشكل نسبة (٢٥،٩٣%)من مجموع المؤشرات الكلي البالغ (١٠٨) مؤشراً، وسيفسر الباحث المؤشرات غير المتحققة جميعها .

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٢) (تعطي المقدمة للقارىء فكرة موجزة عن فصول الكتاب ووحداته وتنظيمه) (في مجال المقدمة) على المرتبة (١) في المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٩٨) ، ووزن مئوي (٥٩،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة كتاب قواعد اللغة العربية لم تعطي فكرة واضحة عن أسلوب عرض الكتاب وما يشتمل علية من وحدات وموضوعات، وقد يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد كل من(الهاشمي وعطية) أن مقدمة الكتاب أول العناصر التي يقوم عليها الكتاب المدرسي لما لها من أهمية في اعطاء فكرة عامة عن الأفكار الاساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب أو فصوله وأهمية المادة التي يقدمها للدراسة. **(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٣)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٩) (يوازن المحتوى بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية) (في مجال المحتوى) على المرتبة (٢) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٩٧) ، ووزن مئوي (٥٩،٤%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى الكتاب لم يوازن بين المجالات المعرفية والوجدانية، والمهارية، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بتنظيم المحتوى على وفق مستويات الأهداف التربوية والتعليمية، ويؤكد (الهاشمي وعطية) أن يكون محتوى الكتاب المدرسي ملائم لمستوى المتعلمين وقدراتهم وشامل للجوانب المعرفية والوجدانية والجسمية لتنمية شخصية المتعلم. **(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٩٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٢) (تصاغ أهداف الكتاب بطريقة إجرائية وبعبارات واضحة لا تحتمل أكثر من معنى) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٣) من المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٨٢) ، ووزن مئوي (٥٦،٤%) وأقل من عتبة القطع (٣)، و يعزى ذلك إلى عدم اهتمام مؤلفي الكتاب بصياغة الأهداف التربوية صياغة واضحة، وتصنيفها إلى أهداف عامة وخاصة وسلوكية ويؤكد(ريان)، أن الأهداف ينبغي أن تذكر في صور سلوك متوقع ولا تقتصر على الصياغة العامة التي تدع مجالاً للاختلاف فيما يقصد بها. **(ريان، ١٩٩٩ :٢٥٥)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٠) (ترتبط أهداف الكتاب المرحلية والخاصة والسلوكية بالأهداف التربوية العامة) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٤) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٧٤) ، ووزن مئوي (٥٤،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، ويعزى ذلك إلى عدم عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف التربوية الخاصة والمرحلية، وقلة ارتباطها بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها، ويؤكد كل من (الهاشمي وعطية) ينبغي أن تكون أهداف الكتاب المدرسي ذات صلة وثيقة بالأهداف التربوية، وتتوزع بين أهداف عامة يمكن تحقيقها بعد دراسة الكتاب بكافة وحداته وموضوعاته وأهداف خاصة بكل وحدة أو موضوع، ولا يكتفي بذكر الأهداف العامة، إنما تذكر أهداف الوحدات أو الموضوعات قبل الدخول فيها لكي يعرف الدارس ماذا يراد منه بعد كل وحده أو موضوع. **(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٤)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١) (تشير المقدمة إلى إرشادات تساعد المدرس والطالب في استخدام الكتاب) (في مجال المقدمة) على المرتبة (٥) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٧٣) ، ووزن مئوي (٥٤،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى إرشادات أو توجيهات تساعد المدرس والطالب في استخدام الكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفين الكتاب بالمقدمة، ويؤكد(اللقاني ورضوان) أن على مؤلفي الكتب أن يعنوا بمقدمة الكتاب وينبغي أن تعطي المقدمة فكرة عامة عن الأهداف والمادة الدراسية وموضوعاتها بأسلوب جذاب ومناسب لمستوى المتعلمين.

(اللقاني ورضوان، ١٩٨٤ :٨٥)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٣) (تتناغم الأهداف مع أهداف الدولة علمياً واقتصادياً واجتماعياً) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٦) من بين المؤشرات غير وتشير هذه النتيجة إلى أن الأهداف العامة للكتاب المدرسي لا ترتبط بالأهداف العامة للدولة ومتطلباتها وفلسفتها الاجتماعية و الاقتصادية الثقافية، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف واشتقاقها من فلسفة الدولة وحاجات المجتمع ويؤكد(النمر) أن الأهداف التربوية العامة يجب أن تشتق من ثقافة المجتمع وقيمه

وحاجاته، المتمثل بالفلسفة التربوية المستمدة من فلسفته الاجتماعية والثقافية والسياسية، فكل دولة لها فلسفتها التربوية الخاصة بها. **(النمر، ٢٠١٠ :٦٢)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥١) (تعدد مجالات الأهداف السلوكية إلى معرفية ووجدانية ومهارية حسب تصنيف بلوم) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٧) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٦٣) ، ووزن مئوي (٥٢،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي لم يصنفوا الأهداف التربوية العامة للكتاب المدرسي إلى أهداف خاصه وسلوكية تساعد المتعلم والمعلم في تحديد المادة الدراسية وفهمها، ويؤكد(ابو جادو)أن الأهداف التربوية هي النتائج النهائية للتعلم مبينة على شكل تغيرات في سلوك الطالب، ويشير مصطلح السلوك إلى أداء معرفي أو وجداني أو نفسحركي فهو يصف عمليات زيادة الفهم أو تحسين المهارات أو تعميق الذوق بأنها تغيرات في السلوك.

(ابو جادو، ٢٠٠٩ :٢٢٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٦٩) (قياس وسائل التقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل متوازن) (في مجال التقويم) على المرتبة (٨) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٥٩) ، ووزن مئوي (٥١،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم الموازنة بين وسائل التقويم في الكتاب المدرسي، وقد يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي كتاب قواعد اللغة العربية بوسائل التقويم التي تقيس الجانب الوجداني والنفسحركي والتأكيد على وسائل التقويم التي تقيس الجانب المعرفي، ويؤكد(الطراونة)إن عملية التقويم تشمل جوانب تعلم الطلبة المعرفية والمهارية والوجدانية عامة. **(الطراونة، ٢٠١١ :٢)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠٧) (تُكتب على الوجه الداخلية من ورق الكتاب عبارات هادفة) (في مجال اللغة والإخراج الفني) على المرتبة (٩) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٥٦) ، ووزن مئوي (٥١،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الكتاب يفتقر إلى عبارات هادفة تساعد في تنمية ثقافة المتعلمين، ويؤكد كل من(الهاشمي وعطية) يجب أن يتخلل محتوى الكتاب المدرسي بعض العبارات والأسئلة الهادفة التي تثير التفكير وتوجه مساره.

(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٩٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٣١) (يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات الوجدانية وتنميتها) (في مجال المحتوى) على المرتبة (١٠) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٥٦) ، ووزن مئوي (٥١،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى الكتاب يؤكد الجانب المعرفي ويهمل الجوانب الوجدانية والمهارية، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام المؤلفين بنتاجات التعلم الثلاثة والموازنة بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، ويؤكد كل من(الهاشمي وعطية) على أن محتوى الكتاب المدرسي يجب أن يرتبط بأهداف الكتاب ويساعد المتعلمين في اكتساب المهارات الإدراكية والمعرفية والادائية والعملية والتطبيقية.

(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٥)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٥) (شمولية أهداف الكتاب وتنوعها) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١١) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٥٥) ووزن مئوي (٥١%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي لم تذكر في بداية كل وحدة تعليمية أو موضوع، وإنما تذكر الأهداف العامة في مقدمة الكتاب فقط، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بالأهداف التعليمية وتنوعها، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) أن تظهر الأهداف في مقدمة كل وحدة تعلمية، وترتبط مع الأهداف العامة للكتاب، وتشمل في مجملها نتاجات التعلم الثلاثة : المعرفي، والوجداني، والأدائي.

(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٦٢) (تركز أهداف الكتاب على تعديل سلوك المتعلمين) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٢) في الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٤٢) ، ووزن مئوي (٤٨،٤%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أهداف الكتاب تصاغ بصورة أكثر تعميماً من الأهداف السلوكية تصف الناتج النهائي للعملية التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف السلوكية، ويؤكد (ابو جادو) إن الأهداف التربوية والسلوكية هي نتاجات نهائية تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه ويتوقع من المتعلم أن يكون قادراً

على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعلمي محدد بصورة زيادة الفهم أو تغيير المواقف أو تحسين المهارات، أو تعميق الذوق بانها تغيرات بالسلوك.

(ابو جادو، ٢٠٠٩ :٢٥٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٤٧) (تكتب الأهداف العامة للكتاب في المقدمة) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٣) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٣٩) ، ووزن مئوي (٤٧،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم كتابة الأهداف العامة بصورة واضحه في مقدمة الكتاب، ويعزى ذلك قلة عناية مؤلفي الكتاب بصياغة الأهداف العامة بصورة واضحة في المقدمة، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) تشتمل المقدمة على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٤٩) (تعدد مستويات الأهداف عامة ومرحلية خاصة وسلوكية) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٤) في الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٣٦) ، ووزن مئوي (٤٧%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى تعدد مستويات الأهداف ، وقد يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بتصنيف الأهداف التعليمية إلى عامة وخاصه وسلوكية، ويؤكد كل من(زاير ويونس) أن تصنف مستويات الأهداف التربوية إلى ثلاثة مستويات عامة وخاصة وسلوكية (اجرائية). **(زاير ويونس، ٢٠١٢ :٦٤)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٧) (وضوح الأهداف ودقتها من ناحية اللغة والمضمون) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٥) في الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٣٦) ، ووزن مئوي (٤٧%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن صياغة أهداف الكتاب تفتقر إلى الوضوح والدقة من ناحية اللغة والمضمون، وقد يعزى ذلك إلى إن مؤلفي الكتاب المدرسي يستعملون عبارات فيها كثير من الغموض والعمومية إلى درجة يصعب الاسترشاد بها، ويؤكد(ابو جادو)على أهمية صياغة الأهداف السلوكية، وأن تصاغ بعبارات سلوكية واضحة، بحيث يعبر هذا السلوك عن ناتج تعلمي قابل للملاحظة والقياس، ويتوقع حدوثه في سلوك المتعلمين في نهاية فترة دراسية معينة. **(ابو جادو، ٢٠٠٩ :٢٥٤)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٨٣) (تستند عملية التقويم على أسس علمية وعالمية متطورة وحديثة) (في مجال التقويم) على المرتبة (١٦) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٣٤) ، ووزن مئوي (٤٦،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن اساليب تقويم الكتاب تفتقر إلى اساليب تقويم متطورة وحديثة، ويؤكد(ابو جادو) إن عملية التقويم هي عملية منظمة ومخططة تتم في ضوء خطوات اجرائية محددة تستند إلى اسس علمية ثابتة.

(ابو جادو، ٢٠٠٩ :٤٠٧)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٨) (تصف الأهداف السلوك المتوقع من المتعلمين بعد مرورهم بخبرة تعليمية) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٧) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٢٩) ، ووزن مئوي (٤٥،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أهداف الكتاب عامة ولا توجد أهداف سلوكية تصف السلوك المتوقع من المتعلمين، وقد يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف السلوكية، وتصنيفاها إلى معرفية، ووجدانية، ومهارية، ويؤكد (عثمان) أن الأهداف السلوكية تعني امكانية ترجمتها لمظاهر سلوكية توضح العلاقة بين النشاط التعليمي في المدرسة والتغير المرغوب فيه في سلوك المتعلمين.

(عثمان، ٢٠١١ :٤١)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٣٣) (يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات النفسحركية وتنميتها) (في مجال المحتوى) على المرتبة (١٨) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،١٨) ، ووزن مئوي (٤٣،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى الكتاب يؤكد الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الوجدانية والمهارية، و يعزى ذلك إلى عناية مؤلفي الكتاب بالجانب المعرفي واهمال الجوانب الأخرى، ويؤكد (ملحم) أن محتوى الكتاب المدرسي يزود المتعلم بالثقة في أعماله بمادة الموضوع ونجاحه في فهمها ويستهدف تطبيق الحقائق والمهارات الجديدة في حل المشكلات والإفادة من المعرفة الجديدة، وتنمية قدراته.

(ملحم ،٢٠١١ :٤٧١)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٦) (توضح المقدمة المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة العلمية) (في مجال المقدمة) على المرتبة (١٩) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،١٧) ، ووزن مئوي (٤٣،٤%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يفتقر لمقدمة جيدة تشتمل على نقاط توضح المبادئ النفسية والتربوي التي تم تأليف محتوى الكتاب وتنظيمه على أساسها، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة، وتوضيح الاسس التربوية والنفسية التي تم تنظيم المحتوى على اساسها ويؤكد (حمادات) أن تبين المقدمة المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التعليمية. **(حمادات، ٢٠٠٨ :٢٣٥)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٩) (توضح المقدمة مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الكتاب) (في مجال المحتوى) على المرتبة (٢٠) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،١٣) ، ووزن مئوي (٤٢،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر لتوضيح الوسائل التعليمية المستخدمة في الكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة، وتوضيح الوسائل التعليمية المساندة والمساعدة، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) أن تكتب في مقدمة الكتاب المصادر المساعدة والمساندة.

(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٤) (تكتب الأهداف السلوكية في بداية كل موضوع من مواضيع الكتاب) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٢١) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،١١) ، ووزن مئوي (٤٢%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن الأهداف السلوكية لم تكتب في بداية الوحدات التعليمية للكتاب المدرسي، و يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بتصنيف الأهداف السلوكية، وعدم قناعتهم بأهميتها و كتابتها في بداية كل وحدة تعليمية، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) أن تتصف الأهداف التعليمية التعلمية لكل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي، بأن تكتب في مقدمة كل وحدة تعليمية وترتبط مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٨) (تقترح المقدمة مجموعة من طرائق التدريس المناسبة للمادة الدراسية) (في مجال المقدمة) على المرتبة (٢٢) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٠٥) ، ووزن مئوي (٤١%) وأقل من عتبة القطع (٣)، فهو غير متصف بالجودة، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يفتقر لمقدمة جيدة تقترح مجموعة من طرائق التدريس المناسبة للمادة الدراسية ويعزى ذلك إلى اعتماد مؤلفي الكتاب على المدرسين والمدرسات في تحديد أو اختيار الطريقة المناسبة لمادة الدراسية أو الموضوع.

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١١) (توضح المقدمة للطالب صيغ الاختبارات المقترحة وأنواعها) (في مجال المقدمة) على المرتبة (٢٣) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (١،٩٨) ، ووزن مئوي (٣٩،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب لم تعطِ فكرة واضحة عن صيغ الاختبارات المقترحة للتقويم، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بتوضيح الاختبارات بالمقدمة ويؤكد(الهاشمي وعطية) إلى أن مقدمة الكتاب تكون عنصر إثارة وترغيب وتوجيه وإرشاد للمتعلم في تعامله مع الكتاب المدرسي ومحتواه وخبراته وأنشطته لضمان تحقيق أفضل دافعيه، وأحسن اسلوب في التعليم.

(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠) (تعطي المقدمة فكرة عن الأنشطة التي تتواءم مع محتوى مادة الكتاب) (في مجال المقدمة) على المرتبة (٢٤) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (١،٩٦) ، ووزن مئوي (٣٩،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى إرشادات أو توجيهات تساعد المدرس والطالب في معرفة ما يتضمنه الكتاب من أنشطة أو تحديد مصادر التعلم المساعدة والمساندة، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) أن تشير مقدمة الكتاب المدرسي إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات، وأنشطة، وأسئلة التقويم الذاتي. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٢٧) (تنوع الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية) (في مجال المحتوى) على المرتبة (٢٥) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط

مرجح (١،٨١) ، ووزن مئوي (٣٦،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى قلة أو انعدام الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية في محتوى الكتاب، وقد يعزى ذلك إلى عدم قناعة مؤلفي الكتاب بالأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية التي تناسب موضوعات الكتاب التعليمي والمتعلمين، وتؤكد(دروزة) أهمية الأشكال والمخططات التوضيحية كمنشطات عقلية قد تغني عن دراسة المادة المكتوبة، وتعبّر عن مدى فهم الطالب وتفسيره للمادة المدروسة، واستنتاجه للعلاقة التي تربط بينها. **(دروزة، ٢٠٠٤ :١٩١)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠٥) (يتضمن الكتاب قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة) (في مجال اللغة والإخراج الفني) على المرتبة (٢٦) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (١،٧٩) ، ووزن مئوي (٣٥،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود قائمة بالمصادر والمراجع في الكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى قلة قناعة المؤلفين بذكر المصادر والمراجع في الكتاب ويؤكد(التميمي) يجب أن يشتمل الكتاب المدرسي على قائمة بالمراجع والمصادر التي تم الاعتماد عليها في معلوماته، لكي يتمكن الطالب والمدرس الرجوع اليها عند الحاجة. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٦)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٣) (تُمد المقدمة القارئ بمعلومات عن أسلوب تقويم الكتاب) (في مجال المقدمة) على المرتبة (٢٧) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (١،٦٢) ، ووزن مئوي (٣٢،٤%) وأقل من عتبة القطع (٣)، فهو غير متصف بالجودة، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب المدرسي تفتقر إلى توضيح أساليب تقويم المادة العلمية للكتاب، ويؤكد(التميمي) إن من مواصفات الكتاب المدرسي الجيد أن تكون المقدمة وافية لكل من المعلم والمتعلم وتبصرهم بأهداف الكتاب ومادته العلمية وطرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم المتبعة في تقويمه. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٥)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠٦) (يحتوي الكتاب فهرساً بالوسائل التعليمية الواردة) (في مجال اللغة والإخراج الفني) على المرتبة (٢٨) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (١،٣٦) ، ووزن مئوي (٢٧،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)

وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فهرساً بالوسائل التعليمية الواردة في محتوى الكتاب المدرسي، وقد يعزى ذلك إلى قلة اهتمام المؤلفين بكتابة فهرساً بالوسائل التعليمية في الكتاب.

كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي:-

رتب الباحث فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من أعلى وسط مرجح ووزن مئوي إلى أدنى وسط مرجح ووزن مئوي على النحو الآتي:-

١-مجالات الكتاب جميعها البالغة (٥ مجالات).

٢-معايير الكتاب جميعها البالغة (١٤ معياراً).

٣-مؤشرات الكتاب جميعها البالغة (١٠٨ مؤشراً).

أولاً. مجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي:-

حسب الباحث الأوساط المرجحة لمجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي، وأوزانها المئوية مرتبة ترتيباً تنازلِياً، وأدرج البيانات في الجدول(١٢)

الجدول (١٢)

الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجالات كتاب الصف الخامس الأدبي

الرتبة	ت.في الاستبانة	المجال	وسط مرجح	وزن مئوي
١	٥	اللغة والإخراج الفني	٣،٨٢	٧٦،٤
٢	٢	محتوى الكتاب	٣،٧٣	٧٤،٦
٣	٤	التقويم	٣،٧٠	٧٤
٤	٣	أهداف الكتاب	٢،٨٦	٥٧،٢
٥	١	مقدمة الكتاب	٢،٧٣	٥٤،٧
الكلي			**وسط عام**	**وزن عام**
			٣،٣٦	**٦٧،٢**

يتضح من الجدول (١٢) أن الوسط المرجح الكلي بلغ (٣,٢٨)، والوزن المئوي الكلي بلغ (٦٥،٨%) وقد رتبت المجالات تنازلِياً من حيث وسطها المرجح، ووزنها المئوي، إذ ظهر مجال (اللغة والإخراج الفني) بالمرتبة الأولى، بوسط مرجح (٣،٨٢)، ووزن مئوي (٧٦،٤%)،أي أنه أعلى من عتبة القطع (٣)[*] لذلك فهو متحققة، وتشير هذه النتيجة إلى تفهم المؤلفين أن لغة الكتاب لها دور كبير في إيصال المادة إلى أذهان الطلبة، ولاسيما إذا كانت يسيرة وسهلة وواضحة المعاني وخالية من الغموض، فضلاً عن أن إخراج الكتاب له دور فاعل ومؤثر في نفسية الطالب، وإقباله على المادة، ويؤكد ذلك(التميمي) إن من مواصفات الكتاب المدرسي أن يكون الكتاب المدرسي جيداً من حيث الطباعة وحجم الحرف والعنوانات الرئيسة والثانوية، وإبراز القاعدة والمفهوم بخط مميز ولون مغاير، ويكون إخراج الكتاب من حيث متانة الغلاف ونوعية الورق والألوان، وشكل الكتاب جذاب ويعبر غلاف الكتاب عن محتواه. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٦)**

وجاء مجال (المحتوى) في المرتبة الثانية بوسط مرجح (٣,٧٣) ووزن مئوي(٧٤،٤%)، وهو متحقق أيضا؛ لأنهُ أعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يتصف بالجودة، ويعد المحتوى روح المنهج الدراسي والعنصر الذي تدور حوله بقية عناصر الكتاب من أنشطة وأساليب تقويم فيشعرون أنه يلبي رغباتهم، ويراعي مستوياتهم العقلية، فمن الضروري أن تكون العلاقة واضحة بين محتوى الكتاب وتنظيمه، وبين مفردات المنهج الدراسي وأهدافه، وأن يتصف محتواه بالحداثة والعمق والشمول، وهذا ما أكده (الهاشمي وعطية) في أن يحتوي الكتاب المدرسي على معلومات، وحقائق، ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات الطلبة العقلية والثقافية، والاجتماعية.

(الهاشمي وعطية، ٢٠١١ : ٩٢)

أما المرتبة الثالثة، كان من نصيب مجال (التقويم) بوسط مرجح (٣,٧٠) ووزن مئوي (٧٤%)، وهو متحقق أيضا؛ لأنهُ أعلى من عتبة القطع (٣) وتشير هذه

*** عدَّ الباحث كل مجال حاز على وسط مرجح (٣) فما فوق تتحقق فيه معايير الجودة الشاملة، وكل مجال حاز على اقل من عتبة القطع (٣) لا تتحقق فيه معايير الجودة الشامِلة وذلك استنادا إلى رأي الخبراء والمحكمين.**

النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يشتمل على وسائل تقويم متنوعة(مقالية وموضوعية) تساعد الطلبة على فهم المادة الدراسية و إتقانها وتوافر الاختبارات في المناهج الدراسية يساعد على تحفيز الطلبة على التفكير وعلى استثمار كل ما موجود بداخلهم من مواهب، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) إن عملية التقويم شاملة ومستمرة ويجب أن تنتهي كل وحدة تعليمية في الكتاب المدرسي بأسئلة وتدريبات وتمرينات لتقويم المتعلم ذاتياً في تلك الوحدة التعليمية، وتشتق من الأهداف الخاص بالوحدة وتكون متنوعة حسب أهمية موضوعات الوحدة وفصولها.

(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٣)

وحصل مجال (الأهداف) على المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢،٨٦) ووزن مئوي (٥٧،٢%)، وهو غير متحقق لأنه أقل من عتبة القطع؛(٣)، وقد يعزى ذلك إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي لم يعطوا الأهداف التربوية، والتعليمية، والسلوكية الأهمية اللازمة لذكرها في مقدمة الكتاب وفي بداية كل موضوع من موضوعات المادة التعليمية، ويؤكد (حمادات) أن الأهداف التربوية والتعليمية للكتاب المدرسي تظهر في المقدمة، إذ ترتبط بالأهداف العامة للكتاب المدرسي، وتكتب الأهداف السلوكية في بداية كل وحدة تعليمية، وترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وموضوعاتها، وتعكس سلوكاً متوقعاً من المتعلم، في المجالات المعرفي والوجدانية، والمهارية كافة. **(حمادات، ٢٠٠٨ :٢٣٥)**

وحصل مجال (المقدمة) عل المرتبة الخامسة، بوسط مرجح (٢،٧٣)، ووزن مئوي (٥٤،٧%)، وهو غير متحقق، لأنه أقل من عتبة القطع(٣)؛ وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام المؤلفين بمقدمة الكتاب المدرسي وافتقاره إلى التوجهات والإرشادات التي تساعد الطالب والمدرس في استعمال الكتاب، وبيان موضوعاته، وأسلوب عرض المحتوى وتنظيمه، ويؤكد كل من (مرعي والحيلة) إن مقدمة الكتاب تتبع أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطالب والمعلم، وتشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي، وتثير دافعية المتعلم للتعلم وتحفزه، وتشير إلى الوحدات التعليمية والمواضيع الرئيسة التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي، وتحدد مصادر التعلم المساعدة والمساندة

وتبين المبادىء النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف الكتاب وتنظيم محتوى المادة التعليمية. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

ثانياً : معايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي:-

رتب الباحث معايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي بصرف النظر عن المجالات، ترتيباً تنازلياً بحسب أوساطها المرجحة، وأوزانها المئوية والجدول (١٣) يوضح ذلك .

الجدول (١٣)

الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمعايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي مرتبة ترتيباً تنازلِياً

رتبة	تسلسل الاستبانة	المعايير المتحققة	مجال المعيار	وسط مرجح	وزن مئوي
١	١٢	ملاءمة لغة الكتاب لمستوى المتعلمين من حيث المفردات والتراكيب وتكامله وترابطه.	اللغة والإخراج	٤,٠٥	٨١
٢	١٣	مناسبة حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين وحجم المادة العلمية.	اللغة والإخراج	٣,٩٦	٧٩,٢
٣	١١	احتواء أدوات التقويم على معايير إتقان موضوعية وعادله .	التقوِيم	٣,٨٦	٧٧,٢
٤	٣	ترجمة محتوى الكتاب لأهداف المادة الدراسية و المنهج والتربية.	المحتوى	٣,٨١	٧٦,٢
٥	٦	اتساق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة والموازنة بين جوانبها المختلفة.	المحتوى	٣,٨٠	٧٦
٦	٩	ارتباط أساليب التقويم بالأهداف ومناسبتها وكفايتها في قياس قدرات الطلبة.	التقوِيم	٣,٧٠	٧٤
٧	٤	تحقيق محتوى الكتاب لوحدة المعرفة وتكاملها.	المحتوى	٣,٦٨	٧٣,٦
٨	٥	ارتباط المحتوى بالبعد الشخصي والمجتمعي لحياة المتعلمين.	المحتوى	٣,٦٣	٧٢,٦
٩	١٠	استمرارية عملية التقويم وإمكانية توظيفها في	التقوِيم	٣,٥٦	٧١,٢

		عمليات التشخيص والعلاج.			
١٠	١٤	تلاؤم حجم الكتاب من حيث طول الصفحة وعرضها ونوعها وتنظيم الطباعة.	اللغة والإخراج	٣,٤٦	٦٩,٢
١١	٨	ملاءمة أهداف الكتاب مع خصائص المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم.	الأهداف	٣,١٨	٦٣,٦
		المعايير غير المتحققة			
١٢	١	إعطاء المقدمة فكرة عن أسلوب الكتاب وما يشتمل عليه من وحدات أو موضوعات تعليمية وتنظيمية .	المقدمة	٢,٩٣	٥٨,٦
١٣	٧	اتساق أهداف الكتاب مع طبيعة المجتمع والعصر والمعرفة .	الأهداف	٢,٥٥	٥١
١٤	٢	توضح المقدمة للقارئ جوانب المادة التعليمية جميعها وأهميتها وقيمتها وأهدافها.	المقدمة	٢,٤٧	٤٩,٤
الكلي				وسط عام	وزن عام
				٣,٣٦	٦٧,٢

يتضح مِن الجدول(١٣) أن مجموع الأوساط المرجحة للمعايير بلغ (٣،٣٦) ومجموع الأوزان المئوية بلغ(٦٧،٢%) يظهر في الجدول أعلاه أن المعيار (ملاءمة لغة الكتاب لمستوى المتعلمين من حيث المفردات والتراكيب وتكامله وترابطه) حاز على المرتبة الأولى بوسط مرجح (٤،٠٥) ووزن مئوي (٨١%) وهذا يعني أن هذا المعيار متحقق، وتشير هذه النتيجة إلى أن مؤلفي كتاب قواعد اللغة العربية قد راعوا الفروق الفردية والمستويات العقلية المتفاوتة عند الطلبة، فوضعوا لغة تناسب مراحلهم الدراسية ومستوياتهم العقلية، ويؤكد(حمادات) يجب استخدام لغة واضحة وسليمة في أسلوب عرض المادة العلمية في الكتاب المدرسي.

(حمادات، ٢٠٠٨ :٢٣٧)

وحاز المعيار (مناسبة حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين وحجم المادة العلمية) على المرتبة الثانية بوسط مرجح(٣،٩٦)، ووزن مئوي (٧٩،٢%)، وهذا المعيار

متحقق، وأعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن حجم كتاب قواعد اللغة العربية مناسب لحجم المادة الدراسية ومستوى المتعلمين ويؤكد(التميمي) ضرورة ملاءمة حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين وحجم المادة التعليمية.

(التميمي، ٢٠٠٤ :٢٤٥)

وحاز المعيار (احتواء أدوات التقويم على معايير إتقان موضوعيه وعادله)، على المرتبة الثالثة بِوسط مرجح (٣،٨٦)، ووزن مئوي (٧٧،٢%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يحتوي على مجموعة من أساليب وأدوات التقويم من تمرينات وتدريبات وأنشطة توجد في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب، وإن حل هذه التمرينات والتدريبات يعد معيار لإتقان الموضوع والانتقال إلى موضوع جديد فضلاً عن الاختبارات اليومية والشهرية التي يحددها المدرس.

وحاز المعيار (ترجمة محتوى الكتاب لأهداف المادة الدراسية والمنهج والتربية) على المرتبة الرابعة بوسط مرجح(٣،٨١)، ووزن مئوي (٧٦،٢%)، وهذا المعيار متحقق، وأعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يرتبط مع الأهداف التربوية للمادة الدراسية ويساعد في تحقيقها.

وحاز المعيار (اتساق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة والموازنة بين جوانبها المختلفة)، على المرتبة الخامسة بوسط مرجح (٣،٨٠)، ووزن مئوي (٧٦%)، وهذا المعيار متحقق، وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يمتاز بأسلوب تنظيم جيد في اختيار موضوعات المادة الدراسية وطرح هذه الموضوعات بأساليب متطورة وحديثة يتناغم مع الاتجاهات المعاصرة ومراعاة التنظيم المنطقي في عرض المادة، ويؤكد(اللقاني ورضوان) أن يتصف محتوى الكتاب المدرسي بالحداثة وملاءمته لمستوى المتعلمين وقدرته على تنمية التفكير واكتساب اسلوب حل المشكلات.

(اللقاني ورضوان، ١٩٨٤ :٨٦)

وحاز المعيار (ارتباط أساليب التقويم بالأهداف ومناسبتها وكفايتها في قياس قدرات الطلبة) على المرتبة السادسة، بوسط مرجح(٣،٧٠)، ووزن مئوي (٧٤%)

وهذا المعيار متحقق؛ لأنه أعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أساليب وأدوات تقويم الكتاب المدرسي ترتبط مع أهداف المادة العلمية وتتوافر في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب وتنوعها (إعراب، وفراغات، وكوّن جمل مفيدة، وأستخرج) وكفايتها لتقويم المتعلمين.

وحاز المعيار (تحقيق محتوى الكتاب لوحدة المعرفة وتكاملها)، على المرتبة السابعة بوسط مرجح (٣،٦٨)، ووزن مئوي (٧٣،٦%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية تم تأليفه على أساس وحدة المعرفة التي تتيح التكامل بين مجالات المعرفة وتنمي المفاهيم الشاملة، ويؤكد كل من(العدوان والحوامدة) إن بناء محتوى المادة الدراسية يتم بتنظيم أجزاء المعرفة على وفق ترتيب منظم منطقياً، وربط أجزاء المعرفة مع بعضها البعض بخطوات تظهر العلاقة والتتابع المنظم للموضوعات، ووضع أمثلة وتطبيقات واستراتيجيات لتنمية قدرات المتعلمين على الاستقصاء وحل المشكلات.

(العدوان والحوامدة، ٢٠١١ :٥٥)

وحاز المعيار (ارتباط المحتوى بالبعد الشخصي والمجتمعي لحياة المتعلمين)على المرتبة الثامنة بوسط مرجح (٣،٦٣)، ووزن مئوي (٧٢،٦%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يرتبط ببيئة المتعلمين، لأن أمثلة الكتاب تعكس القيم والأخلاق التي يؤكدها المجتمع، من خلال الآيات القرآنية الكريمة وأحاديث السنة النبوية المشرفة والنصوص الشعرية والنثرية والمأثور من كلام العرب.

وحاز المعيار(استمرار عملية التقويم وإمكانية توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج)، على المرتبة التاسعة بوسط مرجح(٣،٥٦) ووزن مئوي (٧١،٢%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يتصف باستمرار عملية التقويم، من خلال تعدد التمرينات والتدريبات والاختبارات وتنوعها، لكل موضوع من موضوعات الكتاب ويؤكد(ملحم) على أن تكتب في نهاية كل موضوع أو فصل من فصول الكتاب مجموعة من الأسئلة وقائمة

بالوان النشاط العقلي والعلمي الذي يهدف إلى الكشف عن (تثبيت) ما تم تعلمة وإلى تدريب عقل المتعلم وتنمية قدراته. **(ملحم، ٢٠١١ :٤٧١)**

وحاز المعيار (ملاءمة حجم الكتاب من حيث طول الصفحة وعرضها ونوعها وتنظيم الطباعة) على المرتبة العاشرة بوسط مرجح(٣,١٨)، ووزن مئوي (٦٩،٢%)، وهذا المعيار متحقق، أعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية مناسب لحجم الماد العلمية وينماز بتنظيم جيد وطباعة مميزه من حيث حجم الكتاب وتنظيمه، وهذا يدل على عناية المؤلفين بتنظيم الكتاب من حيث حجم المادة والتنظيم والطباعة والاخراج الفني الجيد.

وحاز المعيار (ملاءمة أهداف الكتاب مع خصائص المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم)، على المرتبة الحادية عشرة بوسط مرجح (٣،١٨)، ووزن مئوي (٦٣،٦%)، وهذا المعيار متحقق؛ لأنه أعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى عناية مؤلفي الكتاب المدرسي بالأهداف التربوية العامة لكتاب قواعد اللغة العربية، إذ ينبغي أن تحدد أهداف الكتاب في ضوء بيئة المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم، ويؤكد كل من(زاير وعايز) في تحديد الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي، ينبغي مراعاة الخبرات التي تظهرها الأهداف المحددة لها متفقة وطبيعة الطلبة، إذ لأتكون أصعب من قدراتهم واستعداداتهم وإلا سوف يشعرون بالإحباط.
(زاير وعايز، ٢٠١١ :١٤٩)

وحاز المعيار (إعطاء المقدمة فكرة عن أسلوب الكتاب وما يشتمل عليه من وحدات أو موضوعات تعليمية وتنظيمه)، على المرتبة الثانية عشرة بوسط مرجح (٢،٩٣) ووزن مئوي (٥٨،٦%)، وهذا المعيار غير متحقق وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة كتاب قواعد اللغة العربية لم تعطِ فكرة واضحة عن أسلوب عرض الكتاب وما يشتمل عليه من وحدات وموضوعات، و يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد كل من (زاير ويونس)، أن مقدمة الكتاب تخاطب كلاً من المعلم والمتعلم وتعطي فكرة عن عدد وحداته وموضوعاته. **(زاير ويونس، ٢٠١٢ :٨٩)**

وحاز المعيار (أتساق أهداف الكتاب مع طبيعة المجتمع والعصر والمعرفة) على المرتبة الثالثة عشرة بوسط مرجح (٢،٥٥)، ووزن مئوي (٥١%)، وهذا المعيار غير متحقق وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم ارتباط أهداف كتاب قواعد اللغة العربية ببيئة المتعلمين وطبيعة العصر والعرفة، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بضرورة اشتقاق الأهداف من واقع المجتمع وطبيعته ومواكبتها لروح العصر وتطور المعرفة، ويؤكد كل من (الهاشمي وعطية) إن تحديد الأهداف التربوية يتم في ضوء معرفة حاجات المجتمع والحاجات المعرفية والسيكولوجية للمتعلمين، ثم تصاغ الأهداف بشكل واضح وقابل للقياس.

(الهاشمي وعطية، ٢٠١١ :٩١)

وحاز المعيار (توضح المقدمة للقارئ جوانب المادة التعليمية جميعها وأهميتها وقيمتها وأهدافها)، على المرتبة الرابعة عشرة بوسط مرجح (٢،٤٧)، ووزن مئوي (٤٩،٤%)، وهذا المعيار غير متحقق وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يفتقر لمقدمة جيدة تشتمل على نقاط توضح جوانب المادة العلمية وموضوعاتها وأهدافها، ويعزى ذلك إلى قلة عناية المؤلفين بمقدمة الكتاب، ويؤكد قطاوي أن المقدمة تبين أهداف الكتاب، وتوضح للمتعلم كيفية التعامل مع موضوعاته وفصوله بصورة المثالية. **(قطاوي، ٢٠٠٧ :٧٩)**

ثالثاً : المؤشرات لمعايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي

سيفسر الباحث المؤشرات غير المتحققة فقط، البالغة (٢٢) مؤشراً، وقد رتب المؤشرات المتحققة، وغير المتحققة؛ بصرف النظر عن المعايير؛ ترتيباً تنازلياً بحسب وسطها المرجح، ووزنها المئوي، والجدول (١٤) يوضح ذلك .

الجدول (١٤)

مؤشرات الجودة الشاملة المتحققة وغير المتحققة لكتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي وأوساطها المرجحة وأوزانها المئوية مرتبة تنازلياً

الرتبة	التسلسل في الاستبانة	المؤشرات المتحققة	رقم المعيار الَّذِيْ يندرج تحته المؤشر	وسط مرجح	وزن مئوي
١	١٠٤	يحتوي الكتاب فهرساً بموضوعات محتوى المادة الدراسية بحسب رقم الصفحة.	اللغة والإخراج ٣	٤,٤٥	٨٩
٢	١٠٨	يظهر اسم المؤلف والطبعة وسنة الطبع بخط واضح على ديباجة الكتاب.	اللغة والإخراج ٣	٤,٣٦	٨٧,٢
٣	٢٦	تصاغ أمثلة محتوى الكتاب بالاستشهاد بآيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الشعرية و النثرية.	المحتوى٢	٤,٣٤	٨٦,٨
٤	٩٠	كتابة محتوى الكتاب باللغة العربية الفصيحة.	اللغة والإخراج ١	٤,٢٩	٨٥,٨
٥	٩٤	يتناسب طول الكتاب مع عرضة(٢٥سم&١٨سم)	اللغة والإخراج٢	٤,٢٥	٨٥
٦	٩٣	يتناسب حجم الكتاب مع حجم المادة العلمية.	اللغة والإخراج ٢	٤,٢٣	٧٤,٦
٧	٨٧	تتسم لغة الكتاب بالسهولة و الوضوح و الدقة .	اللغة والإخراج ١	٤,٢١	٨٤,٢
٨	٨٩	سلامة لغة الكتاب من الحشو والتكرار غير الضروري.	اللغة والإخراج ١	٤,٢٠	٨٤
٩	١٠٣	جودة ورق الكتاب، أن يكون ابيضاً مطففياً لا يجهد العين، قلوياً ليس حامضياً سريع التلف.	اللغة والإخراج ٣	٤,١٩	٨٣,٨

١٠	١٠٢	كتابة العناوين الرئيسة والفرعية بخط وضح ولون مميز، باستعمال النمط (٢٤) في كتابة العناوين الرئيسة، والنمط (٢٠) في كتابة العناوين الفرعية.	اللغة والإخراج ٣	٤,١٧	٨٣,٤
١١	٧٩	تربط أسئلة الكتاب وتمريناته بين الخبرات السابقة والجديدة لدى المتعلمين.	التقويم ٣	٤,١٦	٨٣,٢
١٢	٩٢	يتناسب حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين.	اللغة والإخراج ٢	٤,١٥	٨٣
١٣	٢٤	يتصف المحتوى بالشمول لجوانب المادة الدراسية كلها.	المحتوى ٢	٤,١١	٨٢,٢
١٤	١٦	تغطي موضوعات المحتوى المادة الدراسية مفرداتها المقررة.	المحتوى ١	٤,١٠	٨٢
١٥	٣٩	يساعد المحتوى المتعلم على تنمية القيم التربوية والأخلاقية المنبثقة من الفلسفة التربوية للمجتمع .	المحتوى ٤	٤,١٠	٨٢
١٦	٨١	تتصف أسئلة الكتاب وتمريناته بالوضوح و الدقة والتدرج.	التقويم ٣	٤,٠٨	٨١,٦
١٧	٨٨	مناسبة لغة الكتاب لحصيلة المتعلمين اللغوية.	اللغة والإخراج ١	٤,٠٨	٨١,٦
١٨	٩٧	تُكتب أسئلة الكتاب وتمريناته بخط واضح ولون مميز.	اللغة والإخراج ٢	٤,٠٧	١٨,٤
١٩	٤٤	يتناسب المحتوى مع الوقت والحصص المخصصة للدراسة.	المحتوى ٤	٤,٠٥	٨١
٢٠	٥	تتصف مقدمة الكتاب بالوضوح والابتعاد عن التعقيد.	المقدمة ١	٤,٠٣	٨٠,٦

٢٠	٢٥	يتصف المحتوى بالمرونة في إمكانية تنفيذه في الظروف المختلفة .	المحتوى ٢	٤,٠٣	٨٠,٦
٢٠	٦٧	توافر الأسئلة و التدريبات في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي.	التقويم ١	٤,٠٣	٨٠,٦
٢٠	١٠٠	يُكتب عنوان الكتاب بخط واضح و جذاب ويعبر عن محتواه.	اللغة والإخراج ٣	٤,٠٣	٨٠,٦
٢٤	٨٠	تقيس أسئلة الكتاب وتمريناته التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين.	التقويم ٣	٤,٠٢	٨٠,٤٠
٢٥,٥	٣٧	توفير المحتوى المفاهيم والمبادئ الأساسية والكافية لموضوعات المادة الدراسية والتراكم المعرفي.	المحتوى ٣	٤,٠١	٨٠,٢
٢٥,٥	٨٤	تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة وتمرينات لتقويم المتعلمين ذاتياً.	التقويم ٣	٤,٠١	٨٠,٢
٢٧	٣٥	يراعي المحتوى الاحتياجات المستقبلية للفرد و المجتمع و البيئة.	المحتوى ٣	٤	٨٠
٢٨	٣٦	تركيز المحتوى على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية.	المحتوى ٢	٣,٩٧	٧٩,٤
٢٩,٥	١٣	يسهم المحتوى في تحقيق الأهداف العامة للمادة الدراسية والتربية.	المحتوى ١	٣,٩٦	٧٩,٢
٢٩,٥	١٨	يتضمن المحتوى أمثلة وتمرينات محلولة و متنوعة تنمي ثقافة المتعلمين ومعرفتهم.	المحتوى ١	٣,٩٦	٧٩,٢
٣١,٥	٤٢	يتصف المحتوى بالصدق و دقة المعلومات.	المحتوى ٤	٣,٩٥	٧٩
٣١,٥	١٠١	جودة الغلاف وتناسق ألوانه مع ألوان محتوى الكتاب.	اللغة والإخراج ٣	٣,٩٥	٧٩

٣٣,٥	٢١	يراعي المحتوى الترابط و التتابع والتكامل لموضوعات المادة الدراسية .	المحتوى ٢	٣,٩٤	٧٨,٨
٣٣,٥	٢٨	مناسبة محتوى المادة الدراسية لمستوى المتعلمين العقلي .	المحتوى ٣	٣,٩٤	٧٨,٨
٣٥,٥	٨٥	سلامة لغة الكتاب من الأخطاء الإملائية والمطبعية.	اللغة والإخراج ١	٣,٨٩	٧٧,٨
٣٥,٥	٩٩	مناسبة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة، إذ لا يزيد على (٢١سطر).	اللغة والإخراج ٢	٣,٨٩	٧٧,٨
٣٧	١٤	يحقق المحتوى الأهداف الخاصة والسلوكية للمادة الدراسية.	المحتوى ١	٣,٨٨	٧٧,٦
٣٨,٥	٣٠	يراعي المحتوى تنظيم المادة الدراسية بصورة منطقية متسلسلة ومتدرجة من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد.	المحتوى ٣	٣,٨٧	٧٧,٤
٣٨,٥	٨٣	يوجد معيار إتقان محدد لاجتياز كل وحدة تعليمية.	التقويم ٣	٣,٨٧	٧٧,٤
٤٠	٨٦	سلامة لغة الكتاب من الأخطاء اللغوية والنحوية من حيث بناء الجمل و العبارات وتركيبها ..	اللغة والإخراج ١	٣,٨٦	٧٧,٢
٤١	٩١	التزام لغة الكتاب بقواعد علامات الترقيم.	اللغة والإخراج ١	٣,٨٤	٧٦,٨
٤٢	٤٠	يوازن المحتوى بين السعة والعمق للمادة العلمية.	المحتوى ٤	٣,٨٣	٧٦,٦
٤٣	٦٦	تسهم التدريبات والتمرينات في تحقيق الأهداف التربوية للكتاب المدرسي.	التقويم ١	٣,٨٢	٧٦,٤

٤٤	٤	تبين المقدمة أهمية الكتاب للمتعلمين والمدرس.	المقدمة ١	٣,٧٨	٧٥,٦
٤٥,٥	٧	توضح المقدمة الأهداف العامة لتدريس الكتاب.	المقدمة ٢	٣,٧٨	٧٥,٦
٤٥,٥	٣١	يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات المعرفية وتنميتها.	المحتوى ٣	٣,٧٨	٧٥,٦
٤٧,٥	١٩	يوازن المحتوى بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.	المحتوى ١	٣,٧٧	٧٥,٤
٤٧,٥	٤١	يوازن المحتوى بين الجوانب النظرية والتطبيقية .	المحتوى ٤	٣,٧٧	٧٥,٤
٤٩	٤٣	يوزع المحتوى المادة الدراسية على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن.	المحتوى ٤	٣,٧٦	٧٥,٢
٥٠	٦٥	تنوع وسائل التقويم (أنشطة، وتمرينات ،ومسائل لفظية، واختبارات مقالية وموضوعية)	التقويم ١	٣,٧٥	٧٥
٥١,٥	٣٤	يساعد المحتوى المتعلم على تنمية مهارات التفكير العلمي والإبداعي.	المحتوى ٣	٣,٧٤	٧٤,٨
٥١,٥	٩٦	استعمال ألوان مناسبة في طباعة الكتاب.	اللغة والإخراج ٢	٣,٧٤	٧٤,٨
٥٣	٢٢	مرونة المحتوى لتحقيق الأهداف ومواءمته لتطبيق طرائق التدريس والأنشطة و الوسائل التعليمية المختلفة.	المحتوى ٢	٣,٧٣	٧٤,٦
٥٤	١٧	يتضمن المحتوى أمثلة واضحة الدلالة لها علاقة بالحياة الواقعية و البيئة الاجتماعية.	المحتوى ١	٣,٦٩	٧٣,٨
٥٥	٧٠	توضح وسائل التقويم الجوانب التطبيقية	التقويم ١	٣,٦٨	٧٣,٦

		لمادة الكتاب المدرسي.			
٥٦,٥	٧٣	شمول وسائل التقويم أهداف الكتاب وموضوعاته جميعها.	التقويم ٢	٣,٦٧	٧٣,٤
٥٦,٥	٩٥	ينماز شكل الكتاب بجاذبيته وتشويقه للمتعلمين	اللغة والإخراج ٢	٣,٦٧	٧٣,٤
٥٨,٥	٧٦	تتصف وسائل وأدوات التقويم بالصدق والثبات في تقويم الكتاب المدرسي.	التقويم ٢	٣,٦٦	٧٣,٢
٥٨,٥	٩٨	مناسبة حجم الخط المستخدم في طباعة محتوى الكتاب(النمط ١٤).	اللغة والإخراج ٢	٣,٦٦	٧٣,٢
٦٠	٢٣	يحقق محتوى الكتاب عناصر التشويق والإثارة في عرض المادة الدراسية.	المحتوى ٢	٣,٦٥	٧٣
٦١	٦٤	ترتبط أهداف التقويم بأهداف الكتاب.	التقويم ١	٣,٦٤	٧٢,٨
٦٢,٥	٧٨	تستند عملية التقويم على مبادئ ومعايير لكل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي	التقويم ٣	٣,٦٣	٧٢,٨
٦٢,٥	٧٥	تستعمل وسائل وأدوات وأساليب متنوعة في عملية تقويم الكتاب المدرسي.	التقويم ٢	٣,٦٣	٧٢,٦
٦٤	٦٣	ملاءمة أهداف الكتاب للزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.	الأهداف ٢	٣,٦٢	٧٢,٤
٦٥	٣٨	يتصف المحتوى بالحداثة العلمية والاتساق مع الواقع ومسايرة التطور.	المحتوى ٤	٣,٥٨	٧١,٦
٦٦,٥	٦٨	تقيس وسائل التقويم المستويات العليا(التحليل، والتركيب، والتقويم)من المجال المعرفي في تصنيف بلوم.	التقويم ١	٣,٥٥	٧١
٦٦,٥	٧٤	يتصف التقويم بالاستمرارية والاقتصاد في	التقويم ٢	٣,٥٥	٧١

		الجهد والوقت والتكلفة.			
٦٨	٧١	تنمي الأسئلة والاختبارات والتدريبات التفكير وحب الاطلاع والمعرفة لدى المتعلمين.	التقويم ٢	٣,٥١	٧٠,٢
٦٩	٧٢	تراعي وسائل التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين.	التقويم ٢	٣,٥٠	٧٠
٧٠	٦٢	تركز أهداف الكتاب على تعديل سلوك المتعلمين.	الأهداف ٢	٣,٤٧	٦٩,٤
٧١	٦٩	تقيس وسائل التقويم الجوانب المعرفية والوجدانية و المهارية بشكل متوازن.	التقويم ١	٣,٤٦	٦٩,٢
٧٢	٧٧	الإفادة من التقويم في مراجعة الكتاب المدرسي و تنقيحه و تطويره.	التقويم ٢	٣,٤٥	٦٩
٧٣	٢٠	جاذبية أسلوب عرض محتوى الكتاب وتشويقه المتعلمين للانتباه و التفكير.	المحتوى ٢	٣,٤٤	٦٨,٨
٧٤	٤٥	يوازن المحتوى في تنظيم المادة بين التنظيم المنطقي والسيكولوجي.	المحتوى ٤	٣,٣٩	٦٧,٨
٧٥	٥٦	واقعية الأهداف وإمكان تحقيقها وقياسها	الأهداف ٢	٣,٣٨	٦٧,٦
٧٦	٦١	يشارك في وضع الأهداف متخصصون في المادة الدراسية والتربية وعلم النفس وطرائق التدريس.	الأهداف ٢	٣,٣٧	٦٧,٤
٧٧	١٥	يرتبط محتوى الكتاب مع محتويات المواد الأخرى ذات الصلة.	المحتوى ١	٣,٣٢	٦٦,٤
٧٨	٨٢	تستند عملية التقويم على أسس علمية و عالمية متطوره و حديثة.	التقويم ٣	٣,٢٩	٦٥,٨

٧٩	٦٠	تراعي أهداف الكتاب متطلبات المرحلة الدراسية اللاحقة.	الأهداف ٢	٣,٢٤	٦٤,٨
٨٠	٢٩	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين.	المحتوى ٣	٣,٢١	٦٤,٢
٨١	٥٩	ملاءمة الأهداف لمستوى المتعلمين وطبيعة المرحلة الدراسية.	الأهداف ٢	٣,١٢	٦٢,٤
٨٢,٥	٤٦	تشتق أهداف الكتاب من أهداف الفلسفة التربوية للدولة.	الأهداف ١	٣,١١	٦٢,٢
٨٢,٥	٤٨	تشتق أهداف الكتاب من أهداف فلسفة المجتمع، والبيئة.	الأهداف ١	٣,١١	٦٢,٢
٨٤	١٢	ترشد المقدمة القارىء لتتبع المفاهيم والمبادىء والأفكار الواردة في الكتاب.	المقدمة ٢	٣,٠٩	٦١,٨
٨٥	١	تشير المقدمة إلى إرشادات تساعد المدرس و الطالب في استخدام الكتاب.	المقدمة ١	٣,٠٤	٦٨
		المؤشرات غير المتحققة			
٨٦	٣٣	يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات النفسحركية و تنميتها.	المحتوى ٣	٢,٩٥	٥٩
٨٧	٥٣	تتناغم الأهداف مع أهداف الدولة علمياً و اقتصاديا و اجتماعياً	الأهداف ١	٢,٩٤	٥٨,٨
٨٨	٢	تعطي المقدمة للقارئ فكرة موجزة عن فصول الكتاب ووحداته وتنظيمه.	المقدمة ١	٢,٩١	٥٨,٢
٨٩	٣١	يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات الوجدانية و تنميتها.	المحتوى ٣	٢,٨٧	٥٧,٤
٩٠	٥٨	تصف الأهداف السلوك المتوقعة من المتعلمين بعد مرورهم بخبرة تعليمية.	الأهداف ٢	٢,٦٧	٥٣,٤

٩١	٥٧	وضوح الأهداف ودقتها من ناحية اللغة والمضمون.	الأهداف٢	٢,٥٦	٥١,٢
٩٢	٥٠	ترتبط اهداف الكتاب المرحلية، والخاصة والسلوكية بالأهداف التربوية العامة.	الأهداف ١	٢,٤٦	٤٩,٢
٩٣	٤٩	تعدد مستويات الأهداف عامة ومرحلية خاصة، وسلوكية.	الأهداف ١	٢,٤٤	٤٩,٢
٩٤	٥١	تعدد مجالات الأهداف السلوكية إلى معرفية ووجدانية، و مهارية حسب تصنيف بلوم.	الأهداف ١	٢,٤٢	٤٨,٤
٩٥	٤٧	تكتب الأهداف العامة للكتاب في المقدمة.	الأهداف ١	٢,٤١	٤٨,٢
٩٦	٦	توضح المقدمة المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التعليمية.	المقدمة ١	٢,٢٩	٥٨,٤
٩٧	٥٢	تصاغ أهداف الكتاب بطريقة إجرائية بعبارات واضحة لا تحتمل أكثر من معنى.	الأهداف ١	٢,٢٩	٤٥,٨
٩٨	٢٧	تنوع الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية.	المحتوى ٢	٢,٢٧	٤٥,٤
٩٩	٥٥	شمولية أهداف الكتاب وتنوعها .	الأهداف ١	٢,٢٣	٤٤,٦
١٠٠	٥٤	تكتب الأهداف السلوكية في بداية كل موضوع من مواضيع الكتاب.	الأهداف ١	٢,٠٩	٤١,٨
١٠١	٨	تقترح المقدمة مجموعة من طرائق التدريس المناسبة للمادة الدراسية.	المقدمة ٢	٢,٠٦	٤١,٢
١٠٢	١٠	تعطي المقدمة فكرة عن الأنشطة التي تتواءم مع محتوى مادة الكتاب.	المقدمة ٢	٢,٠٦	٤١,٢
١٠٣	١٠٦	يحتوي الكتاب فهرساً بالوسائل التعليمية	اللغة	٢,٠٢	٤٠,٤

		الواردة.	والإخراج ٣		
١٠٤	١٠٥	يتضمن الكتاب قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة.	اللغة والإخراج ٣	٢,٠١	٤٠,٢
١٠٥	١٠٧	تكتب على الوجه الداخلي من ورق الكتاب عبارات هادفة.	اللغة والإخراج ٣	١,٩٧	٣٩,٤
١٠٦	٩	توضح المقدمة مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الكتاب.	المقدمة ٢	١,٩٥	٣٩
١٠٧	١١	توضح المقدمة للطالب صيغ الاختبارات المقترحة وأنواعها.	المقدمة ٢	١,٩٣	٣٨,٦
١٠٨	٣	تُمد المقدمة القارئ بمعلومات عن أسلوب تقويم الكتاب.	المقدمة ١	١,٦٠	٣٢
الكلي				وسط عام	وزن عام
				٣,٣٦	٦٧,٢

يتضح من الجدول(١٤) أن عدد المؤشرات المتحققة بلغ(٨٥) مؤشراً وقد تراوحت أوساطها المرجحة بين (٤,٤٥) و(٣،٠٤) وتراوحت أوزانها المئوية بين،(٨٩%) و(٦٠،٨%)، وهي تشكل نسبة (٧٨،٧٠%)، من مجموع المؤشرات الكلي البالغ (١٠٨) مؤشراً، ويتضح من الجدول أيضاً أن : (٢١) مؤشراً قد تحقق في مجال (لغة الكتاب وإخراجه)، و(٢١) مؤشراً في مجال التقويم، و(٣٠) مؤشراً في مجال (المحتوى)، و(٨) مؤشرات في مجال (الأهداف) و(٥) مؤشرات في مجال (المقدمة) وهذا يعني أن تلك المؤشرات متحققة فعلاً لأن الكتب المدرسية قد أجريت عليها أكثر من عملية تطوير في السنوات الماضية .

وبلغ عدد المؤشرات غير المتحققة (٢٣) مؤشر تراوحت أوساطها المرجحة بين (٢،٩٥) و(١،٦٠) ، وتراوحت أوزانها المئوية بين(٥٩%) و(٣٢ %)،وهي تشكل

نسبة (٢١،٣٠%) من مجموع المؤشرات الكلي البالغ (١٠٨) مؤشراً، وسيفسر الباحث المؤشرات غير المتحققة جميعها .

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٣٣) (يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات النفسحركية وتنميتها) (في مجال المحتوى) على المرتبة (١) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٩٥) ، ووزن مئوي (٥٩%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى الكتاب يؤكد على الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الوجدانية والمهارية، و يعزى ذلك إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي يهتمون بالجانب المعرفي ويهملون الجوانب الوجدانية و المهارية و، ويؤكد (قطاوي) إن محتوى الكتاب المدرسي يزود المتعلم بالثقة في أعماله بمادة الموضوع ونجاحه في فهمها ويستهدف تطبيق الحقائق والمهارات الجديدة في حل المشكلات والاستفادة من المعرفة الجديدة وتنمية قدراته. **(قطاوي، ٢٠٠٧ :٨٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٣) (تتناغم الأهداف مع أهداف الدولة علمياً واقتصادياً واجتماعياً) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٢) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٩٤) ، ووزن مئوي (٥٨،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن الأهداف العامة للكتاب المدرسي لا تشتق من الأهداف العامة للدولة وفلسفتها الاجتماعية و الاقتصادية الثقافية، ويؤكد(النمر) أن الأهداف التربوية العامة يجب أن تشتق من ثقافة المجتمع وقيمه وحاجاته، المتمثلة بالفلسفة التربوية المستمدة من فلسفته السياسة الاجتماعية والثقافية، فكل دولة لها فلسفتها التربوية الخاصة بها. **(النمر، ٢٠١٠ :٦٢)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٢) (تعطي المقدمة للقارئ فكرة موجزة عن فصول الكتاب ووحداته وتنظيمه) (في مجال المقدمة) على المرتبة (٣) في المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٩١) ، ووزن مئوي (٥٨%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة كتاب قواعد اللغة العربية لم تعطِ فكرة واضحة عن أسلوب عرض الكتاب وما يشتمل عليه من وحدات وموضوعات، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد كل من(الهاشمي وعطية) أن مقدمة الكتاب أول العناصر التي يقوم عليها الكتاب المدرسي لما لها من أهمية في اعطاء فكرة

عامة عن الأفكار الاساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب أو فصوله، وأهمية المادة التي يقدمها للدراسة. **(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٣)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٣٢) (يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات الوجدانية وتنميتها) (في مجال المحتوى) على المرتبة (٤) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٨٧) ، ووزن مئوي (٥٧،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى الكتاب يؤكد الجانب المعرفي ويهمل الجوانب الوجدانية والمهارية، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بتنظيم الجوانب المعرفة والوجدانية والمهارية في محتوى الكتاب، ويؤكد كل من(الهاشمي وعطية) على أن محتوى الكتاب المدرسي يجب أن يرتبط بأهداف الكتاب ويساعد المتعلمين في اكتساب المهارات الإدراكية والمعرفية والادائية والعملية والتطبيقية.

(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٥)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٨) (تصف الأهداف السلوك المتوقع من المتعلمين بعد مرورهم بخبرة تعليمية) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٥) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٦٧) ، ووزن مئوي (٥٣،٤%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أهداف الكتاب تصاغ بعبارات عامة ولا توجد أهداف سلوكية تصف السلوك المتوقع من المتعلمين، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف السلوكية، ويؤكد (عثمان) أن الأهداف السلوكية تعني امكانية ترجمتها لمظاهر سلوكية توضح العلاقة بين النشاط التعليمي في المدرسة والتغير المرغوب فيه في سلوك المتعلمين. **(عثمان، ٢٠١١ :٤١)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٧) (وضوح الأهداف ودقتها من ناحية اللغة والمضمون) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٦) في الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٥٦) ، ووزن مئوي (٥١،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن صياغة أهداف الكتاب تفتقر إلى الوضوح والدقة من ناحة اللغة والمضمون، ويعزى ذلك إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي يستخدمون عبارات فيها كثير من الغموض والعمومية إلى درجة يصعب الاسترشاد بها، ويؤكد(ابو جادو) أهمية صياغة الأهداف السلوكية، وأن تصاغ بعبارات سلوكية واضحة، بحيث يعبر

هذا السلوك عن ناتج تعلمي قابل للملاحظة والقياس، ويتوقع حدوثه في سلوك المتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة. **(ابو جادو، ٢٠٠٩ :٢٥٤)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٠) (ترتبط أهداف الكتاب المرحلية والخاصة والسلوكية بالأهداف التربوية العامة) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٧) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٤٦) ، ووزن مئوي (٤٩،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، ويعزى ذلك إلى عدم عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف التربوية الخاصة والمرحلية، ويؤكد كل من (الهاشمي وعطية) ينبغي أن تكون أهداف الكتاب المدرسي ذات صلة وثيقة بالأهداف التربوية، وتتوزع بين أهداف عامة يمكن تحقيقها بعد دراسة الكتاب بكافة وحداته، وموضوعاته، وأهداف خاصة بكل وحدة أو موضوع، ولا يكتفي بذكر الأهداف العامة، إنما تذكر أهداف الوحدات أو الموضوعات قبل الدخول فيها لكي يعرف الدارس ماذا يراد منه بعد كل وحده أو موضوع. **(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٤)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٤٩) (تعدد مستويات الأهداف عامة ومرحلية خاصة وسلوكية) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٨) في الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٤٤) ، ووزن مئوي (٤٨،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى تصنيف الأهداف حسب مستوياتها، و يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بتصنيف الأهداف التعليمية إلى عامة وخاص وسلوكية، ويؤكد كل من(زاير ويونس) أن تصنف مستويات الأهداف التربوية إلى ثلاثة مستويات عامة، وخاصة، وسلوكية (اجرائية).

(زاير ويونس، ٢٠١٢ :٦٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥١) (تعدد مجالات الأهداف السلوكية إلى معرفية ووجدانية ومهارية حسب تصنيف بلوم) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٩) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٤٢) ، ووزن مئوي (٤٨،٤%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي لم يصنفوا الأهداف السلوكية لمادة الكتاب إلى أهداف معرفية، ووجدانية، ومهارية تساعد المتعلم في تحديد المادة الدراسية وفهمها، ويؤكد(ابو جادو) أن الأهداف السلوكية

هي النتائج النهائية للتعلم مبينة على شكل تغيرات في سلوك الطالب، ويشير مصطلح السلوك إلى أداء معرفي أو وجداني أو نفسحركي فهو يصف عمليات زيادة الفهم أو تحسين المهارات أو تعميق الذوق بأنها تغيرات في السلوك.

(ابو جادو، ٢٠٠٩ :٢٢٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٤٧) (تكتب الأهداف العامة للكتاب في المقدمة) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٠) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٤١) ، ووزن مئوي (٤٨،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى صياغة الأهداف العامة بعبارات واضحه ودقيقة تعبر عن الغاية المنشود من تدريس الكتاب، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) تشتمل المقدمة على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٦) (توضح المقدمة المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة العلمية) (في مجال المقدمة) على المرتبة (١١) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٢٩) ، ووزن مئوي (٤٥،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يفتقر لمقدمة جيدة تشتمل على نقاط توضح جوانب تنظيم المادة العلمية والمبادئ النفسية والتربوي التي تم تأليف محتوى المادة على أساسها، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد (قطاوي) أن تبين المقدمة المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف الكتاب وتنظيم المحتوى. **(قطاوي، ٢٠٠٧ :٧٩)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٢) (تصاغ أهداف الكتاب بطريقة إجرائية وبعبارات واضحة لا تحتمل أكثر من معنى) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٢) من المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٢٩) ، ووزن مئوي (٤٥،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، ويعزى ذلك إلى عدم عناية مؤلفي الكتاب بصياغة الأهداف التربوية صياغة واضحة، وتصنيفها إلى أهداف عامة وخاصة وسلوكية، ويؤكد (ريان)، أن الأهداف ينبغي أن تذكر في صور سلوك متوقع ولا تقتصر على الصياغة العامة التي تدع مجالاً للاختلاف فيما يقصد بها. **(ريان، ١٩٩٩ :٢٥٥)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٢٧) (تنوع الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية) (في مجال المحتوى) على المرتبة (١٣) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٢٧) ، ووزن مئوي (٤٥،٥%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى قلة أو انعدام الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية في محتوى الكتاب، ويعزى ذلك إلى عدم قناعة مؤلفي الكتاب بالأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية التي تناسب موضوعات الكتاب التعليمي والمتعلمين وتؤكد(دروزة) على أهمية الأشكال والمخططات التوضيحية بوصفها منشطات عقلية قد تغني عن دراسة المادة المكتوبة، وتعبّر عن مدى فهم الطالب وتفسيره للمادة المدروسة، واستنتاجه للعلاقة التي تربط بينها. **(دروزة، ٢٠٠٤ :١٩١)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٥) (شمولية أهداف الكتاب وتنوعها) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٤) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٢٣) ووزن مئوي (٤٤،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي لم تذكر في بداية كل وحدة تعليمية أو موضوع وإنما تذكر الأهداف بعبارات عامة تحتمل اكثر من معنى، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف التعليمية وتنوعها وصياغتها، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) أن تظهر الأهداف في مقدمة كل وحدة تعلمية، وترتبط مع الأهداف العامة للكتاب وتشمل في مجملها نتاجات التعلم الثلاثة : المعرفي، والوجداني، والأدائي.

(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٤) (تكتب الأهداف السلوكية في بداية كل موضوع من مواضيع الكتاب) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٥) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٠٩) ، ووزن مئوي (٤١،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن الأهداف السلوكية لم تكتب في بداية الوحدات التعليمية للكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بتصنيف الأهداف السلوكية، وعدم قناعتهم بأهميتها و كتابتها في بداية كل وحدة تعليمية ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) أن تتصف الأهداف التعليمية التعلمية لكل وحدة من

وحدات الكتاب المدرسي، بأن تكتب في مقدمة كل وحدة تعليمية وترتبط مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٨) (تقترح المقدمة مجموعة من طرائق التدريس المناسبة للمادة الدراسية) (في مجال المقدمة) على المرتبة (١٦) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٠٦) ، ووزن مئوي (٤١،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يفتقر لمقدمة جيدة تشتمل على نقاط توضح جوانب المادة العلمية وموضوعاتها وأهدافها وطرائق التدريس المناسبة التي تساعد المدرس والطالب في استعمال الكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى اعتماد مؤلفي الكتاب على المدرسين والمدرسات في تحديد أو اختيار الطريقة المناسبة لمادة الدراسية أو الموضوع.

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠) (تعطي المقدمة فكرة عن الأنشطة التي تتواءم مع محتوى مادة الكتاب) (في مجال المقدمة) على المرتبة (١٧) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٠٦) ، ووزن مئوي (٤١،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى إرشادات أو توجيهات تساعد المدرس والطالب في معرفة ما يتضمنه الكتاب من أنشطة أو تحديد مصادر التعلم المساعدة والمساندة، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) أن تشير مقدمة الكتاب المدرسي إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي.**(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠٦) (يحتوي الكتاب فهرساً بالوسائل التعليمية الواردة) (في مجال اللغة والإخراج الفني) على المرتبة (١٨) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٠٢) ، ووزن مئوي (٤٠،٤%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى عدم استخدام الوسائل التعليمية في توضيح المادة الدراسية للكتاب المدرسي، وقد يعزى ذلك إلى عدم توافر الظروف الملائمة لاستعمال هذه الوسائل، مثل المخططات والرسوم التوضيحية ولضعف تأهيل المدرسين والمدرسات من التدريب، أو صعوبة الحصول عليها، أو لعدم قناعة مؤلفي الكتاب بالقيمة التعليمية للوسائل.

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠٥) (يتضمن الكتاب قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة) (في مجال اللغة والإخراج الفني) على المرتبة (١٩) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٠١) ، ووزن مئوي (٤٠،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود قائمة بالمصادر والمراجع في الكتاب المدرسي، ويؤكد(التميمي) يجب أن يشتمل الكتاب المدرسي على قائمة بالمراجع والمصادر التي تم الاعتماد عليها في معلوماته، لكي يمكن الطالب والمدرس الرجوع اليها عند الحاجة. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٦)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠٧) (تُكتب على الوجه الداخلية من ورق الكتاب عبارات هادفة) (في مجال اللغة والإخراج الفني) على المرتبة (٢٠) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (١،٩٧) ، ووزن مئوي (٣٩،٤%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى إرشادات أو توجيهات تساعد المدرس والطالب في استخدام الكتاب المدرسي، وقد يعزى ذلك إلى عدم عناية مؤلفي الكتاب بكتابة عبارات وأسئلة هادفة تثير التفكير وتوجه مساره وتنمي ثقافة المتعلمين، ويؤكد كل من(الهاشمي وعطية) يجب أن يتخلل محتوى الكتاب المدرسي بعض العبارات والأسئلة الهادفة التي تثير التفكير وتوجه مساره.
(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٩٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٩) (توضح المقدمة مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الكتاب) (في مجال المحتوى) على المرتبة (٢١) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (١،٩٣) ، ووزن مئوي (٣٨،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى توضيح الوسائل التعليمية الواردة في الكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بالمقدمة التي تساعد المدرس على اختيار الوسائل التعليمية المساعد لتدريس محتوى الكتاب.

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١١) (توضح المقدمة للطالب صيغ الاختبارات المقترحة وأنواعها) (في مجال المقدمة) على المرتبة (٢٢) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (١،٩٨) ، ووزن مئوي (٣٩،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب لم تعطِ فكرة واضحة عن صيغ الاختبارات

المقترحة للتقويم، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة ويؤكد(الهاشمي وعطية) إلى أن مقدمة الكتاب تكون عنصر إثارة للمتعلم وترغيبه وتوجيه وإرشاده في تعامله مع الكتاب المدرسي، ومحتواه وخبراته وأنشطته لضمان تحقيق أفضل دافعيه وأحسن اسلوب في التعليم والتعلم. **(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٤)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٣) (تُمد المقدمة القارئ بمعلومات عن أسلوب تقويم الكتاب) (في مجال المقدمة) على المرتبة (٢٣) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (١،٦٠) ، ووزن مئوي (٣٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب المدرسي تفتقر إلى توضيح أساليب تقويم المادة العلمية للكتاب، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بالمقدمة وتوضيحهم لأساليب التقويم المناسبة لتقويم الكتاب المدرسي، ويؤكد(التميمي) إن من مواصفات الكتاب المدرسي الجيد أن تكون المقدمة وافية لكل من المعلم والمتعلم وتبصرهم بأهداف الكتاب ومادته العلمية وطرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم المتبعة في تقويمه. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٥)**

٣- كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي:-

رتّب الباحث فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من أعلى وسط مرجح ووزن مئوي إلى أدنى وسط مرجح ووزن مئوي على النحو الآتي:-

١-مجالات الكتاب جميعها البالغة (٥ مجالات).

٢-معايير الكتاب جميعها البالغة (١٤ معياراً).

٣-مؤشرات الكتاب جميعها البالغة (١٠٨ مؤشراً).

أولاً. مجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي:-

حَسَبَ الباحث الأوساط المرجحة لمجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي، وأوزانها المئوية مرتبة ترتيباً تنازلِياً، وأدرج البيانات في الجدول(١٥).

الجدول(١٥)

الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية لمجالات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي مرتبة ترتيباً تنازلِياً.

الرتبة	ت. في الاستبانة	المجال	وسط مرجح	وزن مئوي
١	٥	اللغة والإخراج الفني	٣،٧٨	٧٥،٦
٢	٢	محتوى الكتاب	٣،٧٢	٧٤،٤
٣	٤	التقويم	٣،٦٨	٧٣،٨
٤	٣	أهداف الكتاب	٢،٨٦	٥٧,٢
٥	١	مقدمة الكتاب	٢،٨٢	٥٦،٤
الكلي			وسط عام	وزن عام
			٣،٣٧	٦٧،٤

يتضح من الجدول (١٥) أن الوسط المرجح الكلي بلغ (٣,٣٧)، والوزن المئوي الكلي بلغ (٦٧،٤%) وقد رتبت المجالات تنازلِياً من حيث وسطها المرجح، ووزنها المئوي، إذ ظهر مجال (اللغة والإخراج الفني) بالمرتبة الأولى، بوسط مرجح (٣،٧٨)، ووزن مئوي (٧٥،٦%)،أي أنه أعلى من عتبة القطع (٣)[*] لذلك فهو متحققة فيه معايير الجودة، وتشير هذه النتيجة إلى تفهم المؤلفين أن لغة الكتاب لها دور كبير في إيصال المادة إلى أذهان الطلبة، لاسيما إذا كانت يسيرة وسهلة وواضحة المعاني وخالية من الغموض، فضلاً عن أن إخراج الكتاب له دور فاعل ومؤثر في نفسية الطالب، وإقباله على المادة، ويؤكد ذلك(التميمي)، إن من مواصفات الكتاب المدرسي أن يكون الكتاب المدرسي جيداً من حيث الطباعة، وحجم الحرف، والعنوانات الرئيسة والثانوية، وإبراز القاعدة والمفهوم بخط مميز ولون

*** عدَّ الباحث كل مجال حاز على وسط مرجح (٣) فما فوق تتحقق فيه معايير الجودة الشاملة، وكل مجال حاز على اقل من عتبة القطع (٣) لا تتحقق فيه معايير الجودة الشامِلة وذلك استنادا إلى رأي الخبراء والمحكمين.**

مغاير ويكون إخراج الكتاب من حيث متانة الغلاف ونوعية الورق والألوان، وشكل الكتاب جذاب ويعبر غلاف الكتاب عن محتواه. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٦)**

وجاء مجال (المحتوى) في المرتبة الثانية بوسط مرجح (٣،٧٢) ووزن مئوي(٧٤،٤%)، وهو متحقق أيضا؛ لأنهُ أعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يتصف بالجودة، ويعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي الكتاب بمحتواه لأنه يمثل روح المنهج الدراسي والعنصر الذي تدور حوله بقية عناصر الكتاب من أنشطة وأساليب تقويم فيشعرون أنه يلبي رغباتهم، ويراعي مستوياتهم العقلية، فمن الضروري أن تكون العلاقة واضحة بين محتوى الكتاب وتنظيمه، وبين مفردات المنهج الدراسي وأهدافه، وأن يتصف محتواه بالحداثة والعمق والشمول، وهذا ما أكده (الهاشمي وعطية) في أن يحتوي الكتاب المدرسي على معلومات، وحقائق، ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات الطلبة العقلية والثقافية، والاجتماعية. **(الهاشمي وعطية، ٢٠١١ : ٩٢)**

أما المرتبة الثالثة، كان من نصيب مجال (التقويم) بوسط مرجح (٣،٦٨)، ووزن مئوي (٧٣،٨%)، وهو متحقق أيضا؛ لأنهُ أعلى من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يشتمل على وسائل تقويم متنوعة(مقالية وموضوعية) تساعد الطلبة على فهم المادة الدراسية و إتقانها، ويعزى ذلك إلى عناية مؤلفي الكتاب المدرسي بتوافر وسأل التقويم من اسئلة، وتمرينات، واختبارات في الكتاب المدرسي يساعد على تحفيز الطلبة على التفكير وعلى استثمار كل ما متوافر بداخلهم من مواهب، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) إن عملية التقويم شاملة ومستمرة ويجب أن تنتهي كل وحدة تعليمية في الكتاب المدرسي بأسئلة وتدريبات وتمرينات لتقويم المتعلم ذاتياً في تلك الوحدة التعليمية، وتشتق من الأهداف الخاص بالوحدة وتكون متنوعة بحسب أهمية موضوعات الوحدة. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٣)**

وحصل مجال (الأهداف) على المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢،٨٦) ووزن مئوي (٥٧،٢%)، وهو غير متحقق لأنه أقل من عتبة القطع؛(٣)، وقد يعزى ذلك إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي لم يعطوا الأهداف التربوية، والتعليمية والسلوكية الأهمية اللازمة لذكرها في مقدمة الكتاب وفي بداية كل موضوع من موضوعات

المادة التعليمية، ويؤكد (حمادات) أن الأهداف التربوية والتعليمية للكتاب المدرسي تظهر في المقدمة، وترتبط بالأهداف العامة للكتاب المدرسي، وتكتب الأهداف السلوكية في بداية كل وحدة تعليمية، وترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وموضوعاتها، وتعكس سلوكاً متوقعاً من المتعلم، في المجالات المعرفي والوجدانية والمهارية كافة. **(حمادات، ٢٠٠٨ :٢٣٥)**

وحصل مجال (المقدمة) على المرتبة الخامسة، بوسط مرجح (٢،٨٢)، ووزن مئوي (٥٦،٤%)، وهو غير متحقق لأنه أقل من عتبة القطع(٣)؛ وقد يعزى ذلك إلى عدم عناية المؤلفين بمقدمة الكتاب المدرسي وافتقاره إلى التوجهات والإرشادات التي تساعد الطالب والمدرس في استعمال الكتاب، وبيان موضوعاته، وأسلوب عرض المحتوى وتنظيمه، ويؤكد كل من (مرعي والحيلة) إن مقدمة الكتاب تتبع أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطالب والمعلم، وتشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي، وتثير دافعية المتعلم للتعلم وتحفزه، وتشير إلى الوحدات التعليمية والموضوعات الرئيسة التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي، وتحدد مصادر التعلم المساعدة والمساندة وتبين المبادىء النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف الكتاب وتنظيم محتوى المادة التعليمية. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

ثانياً : معايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي:-

رتب الباحث معايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي بصرف النظر عن المجالات، ترتيباً تنازلياً بحسب أوساطها المرجحة، وأوزانها المئوية والجدول (١٦) يوضح ذلك . **الجدول(١٦)**

الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمعايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي مرتبة ترتيباً تنازلِياً

رتبة	تسلسل الاستبانة	المعايير	مجال المعيار	وسط مرجح	وزن مئوي
١	١٢	ملاءمة لغة الكتاب لمستوى المتعلمين من حيث المفردات والتراكيب وتكامله وترابطه.	اللغة والإخراج	٣,٩٨	٧٩,٦

٢,٥	٦	اتساق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة والموازنة بين جوانبها المختلفة.	المحتوى	٣,٩١	٧٨,٢
٢,٥	١٣	مناسبة حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين وحجم المادة العلمية.	اللغة والإخراج	٣,٩١	٧٨,٢
٤	١١	احتواء أدوات التقويم على معايير إتقان موضوعية وعادله .	التقويم	٣,٨١	٧٦,٢
٥	٣	ترجمة محتوى الكتاب لأهداف المادة الدراسية و المنهج والتربية.	المحتوى	٣,٧٥	٧٥
٦	٩	ارتباط أساليب التقويم بالأهداف ومناسبتها وكفايتها في قياس قدرات الطلبة.	التقويم	٣,٦٥	٧٣
٧,٥	٤	تحقيق محتوى الكتاب لوحدة المعرفة وتكاملها.	المحتوى	٣,٦١	٧٢,٢
٧,٥	٥	ارتباط المحتوى بالبعد الشخصي والمجتمعي لحياة المتعلمين.	المحتوى	٣,٦١	٧٢,٢
٩	١٤	تلاؤم حجم الكتاب من حيث طول الصفحة وعرضها ونوعها وتنظيم الطباعة.	اللغة والإخراج	٣,٥٨	٧١,٦
١٠	١٠	استمرارية عملية التقويم وإمكانية توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج.	التقويم	٣,٤٥	٦٩
١١	٨	ملاءمة أهداف الكتاب مع خصائص المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم.	الأهداف	٣,٠٥	٦١
		المعايير غير المتحققة			
١٢	١	إعطاء المقدمة فكرة عن أسلوب الكتاب وما يشتمل عليه من وحدات أو موضوعات تعليمية وتنظيمية .	المقدمة	٢,٩٠	٥٨
١٣	٢	توضح المقدمة للقارئ جوانب المادة التعليمية جميعها وأهميتها وقيمتها وأهدافها.	المقدمة	٢,٧٥	٥٥
١٤	٧	اتساق أهداف الكتاب مع طبيعة المجتمع والعصر والمعرفة .	الأهداف	٢,٦٧	٥٣,٤
الكلي				وسط عام	وزن عام
				٣,٣٧	٦٧,٤

يتضح مِن الجدول(١٦) أن مجموع الأوساط المرجحة للمعايير بلغ (٣،٣٧) ومجموع الأوزان المئوية بلغ(٦٧،٢%) يظهر في الجدول أعلاه أن المعيار (ملاءمة لغة الكتاب لمستوى المتعلمين من حيث المفردات والتراكيب وتكامله وترابطه) حاز على المرتبة الأولى بوسط مرجح (٣،٩٨) ووزن مئوي (٧٩،٦%) وهذا يعني أن هذا المعيار متحقق، وتشير هذه النتيجة إلى أن مؤلفي كتاب قواعد اللغة العربية قد راعوا الفروق الفردية والمستويات العقلية المتفاوتة عند الطلبة، فوضعوا لغة تناسب مراحلهم الدراسية ومستوياتهم العقلية واستخدام حيل الاخراج الفني الملاءمة ويؤكد(حمادات) يجب استخدام لغة واضحة وسليمة في أسلوب عرض المادة العلمية في الكتاب المدرسي، وان تستخدم فيه حيل الخراج الفني الجيدة والمناسبة، وأن يمتاز بالطباعة الجيدة والغلاف الجذاب والورق الجيد وكتابة العنوان بخط واضح ولون مميز.

(حمادات، ٢٠٠٨ :٢٣٧)

وحاز المعيار (اتساق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة والموازنة بين جوانبها المختلفة)، على المرتبة الثانية بوسط مرجح (٣،٩١)، ووزن مئوي (٧٨،٢%)، وهذا المعيار متحقق، وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية ينماز بأسلوب تنظيم جيد في اختيار موضوعات المادة الدراسية وطرح هذه الموضوعات بأساليب واضحة تتماشى مع مستويات المتعلمين وبيئتهم، ويعزى ذلك إلى أن مؤلفي الكتاب قد راعوا تنظيم محتوى الكتاب بين التنظيم المنطقي والسيكولوجي ومتطلبات المجتمع، ويؤكد(اللقاني ورضوان)أن يتصف محتوى الكتاب المدرسي بالحداثة وملاءمته لمستوى المتعلمين وقدرته على تنمية التفكير واكتساب اسلوب حل المشكلات.

(اللقاني ورضوان، ١٩٨٤ :٨٦)

وحاز المعيار (مناسبة حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين وحجم المادة العلمية) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح(٣،٩٠)، ووزن مئوي (٧٨%)، وهذا المعيار متحقق، وأعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن حجم كتاب قواعد اللغة العربية مناسب لحجم المادة الدراسية ومستوى المتعلمين، ويعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي الكتاب بتنظيم محتوى الكتاب بحسب مستوى المرحلة الدراسية

للمتعلمين وتحديد الموضوعات الملاءمة لهم بحسب قدراتهم واستعداداتهم ويؤكد(التميمي)على ضرورة ملاءمة حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين وحجم المادة التعليمية. **(التميمي، ٢٠٠٤ :٢٤٥)**

وحاز المعيار (احتواء أدوات التقويم على معايير إتقان موضوعيه وعادله)، على المرتبة الرابعة بِوسط مرجح (٣،٨١)، ووزن مئوي (٧٦،٢%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يحتوي على مجموعة من أساليب وأدوات التقويم، ويعزى ذلك إلى عناية مؤلفي الكتاب بتعدد اساليب التقويم من تمرينات وتدريبات وأنشطة توجد في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب، وإن حل هذه التمرينات والتدريبات يعد معيار لإتقان الموضوع والانتقال إلى موضوع جديد فضلاً عن الاختبارات اليومية والشهرية التي يحددها المدرس.

وحاز المعيار (ترجمة محتوى الكتاب لأهداف المادة الدراسية والمنهج والتربية) على المرتبة الخامسة بوسط مرجح(٣،٧٥)، ووزن مئوي (٧٥%)، وهذا المعيار متحقق، وأعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يرتبط مع الأهداف التربوية للمادة الدراسية ويساعد في تحقيقها.

وحاز المعيار (ارتباط أساليب التقويم بالأهداف ومناسبتها وكفايتها في قياس قدرات الطلبة) على المرتبة السادسة، بوسط مرجح(٣،٦٥)، ووزن مئوي (٧٣%) وهذا المعيار متحقق؛ لأنه أعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أساليب وأدوات تقويم الكتاب المدرسي ترتبط مع أهداف المادة العلمية، ويعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي الكتاب بأساليب التقويم وتوافرها في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب وتنوعها (إعراب، وفراغات، وكوّن جمل مفيدة، واستخرج)، وكفايتها لتقويم المتعلمين.

وحاز المعيار (تحقيق محتوى الكتاب لوحدة المعرفة وتكاملها)، على المرتبة السابعة بوسط مرجح (٣،٦١)، ووزن مئوي (٧٢،٢%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية تم تأليفه على أساس وحدة المعرفة التي تتيح التكامل بين مجالات المعرفة وتنمي

المفاهيم الشاملة، ويعزى ذلك إلى عناية مؤلفي الكتاب بتنظيم المحتوى على وفق التنظيم المنطقي والسكولوجي، ويؤكد كل من(العدوان والحوامدة) إن بناء محتوى المادة الدراسية يتم بتنظيم أجزاء المعرفة وفق ترتيب منظم منطقياً، وربط أجزاء المعرفة مع بعضها البعض بخطوات تظهر العلاقة، والتتابع المنظم للموضوعات، ووضع أمثلة وتطبيقات واستراتيجيات لتنمية قدرات المتعلمين على الاستقصاء وحل المشكلات. **(العدوان والحوامدة، ٢٠١١ :٥٥)**

وحاز المعيار (ارتباط المحتوى بالبعد الشخصي والمجتمعي لحياة المتعلمين)على المرتبة الثامنة بوسط مرجح (٣،٦٠)، ووزن مئوي (٧٢%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يرتبط ببيئة المتعلمين، ويعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي الكتاب بمحتواه إذ أن أمثلة الكتاب تعكس القيم والأخلاق التي يؤكدها المجتمع، من خلال عرض الآيات القرآنية الكريمة وأحاديث السنة النبوية المشرفة والنصوص الشعرية والنثرية والمأثور من كلام العرب، ويؤكد(محمد وعبد العظيم) إن من معايير محتوى الكتاب الجيد، أن يخاطب المحتوى البعد الشخصي والاجتماعي من حياة المتعلمين.

(محمد وعبد العظيم، ٢٠١١ :٥١)

وحاز المعيار(استمرار عملية التقويم وإمكانية توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج)، على المرتبة التاسعة بوسط مرجح(٣،٥٨) ووزن مئوي (٧١،٦%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يتصف باستمرار عملية التقويم، ويعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي الكتاب بتعدد التمرينات والتدريبات والاختبارات وتنوعها، لكل موضوع من موضوعات الكتاب ويؤكد(ملحم) أن تكتب مجموعة من الأسئلة في نهاية كل موضوع، أو فصل من فصول الكتاب وقائمة بالوان النشاط العقلي والعلمي الذي يهدف إلى الكشف عن (تثبيت) ما تم تعلمة وإلى تدريب عقل المتعلم وتنمية قدراته.**(ملحم، ٢٠١١ :٤٧١)**

وحاز المعيار (ملاءمة حجم الكتاب من حيث طول الصفحة وعرضها ونوعها وتنظيم الطباعة) على المرتبة العاشرة بوسط مرجح(٣،٤٥)، ووزن مئوي (٦٩%)، وهذا المعيار متحقق، أعلى من عتبة القطع(٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب

قواعد اللغة العربية مناسب لحجم الماد العلمية وينماز بتنظيم جيد وطباعة مميزه من حيث حجم الكتاب وتنظيمه، وهذا يرجع إلى عناية المؤلفين بتنظيم الكتاب من حيث حجم المادة، والتنظيم، والطباعة، والاخراج الفني الجيد.

وحاز المعيار(ملاءمة أهداف الكتاب مع خصائص المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم)، على المرتبة الحادية عشرة بوسط مرجح (٣،٠٥)، ووزن مئوي (٦١%)، وهذا المعيار متحقق وأعلى من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى ملاءمة الأهداف التعليمية لخصائص المتعلمين في كتاب قواعد اللغة العربية، ويعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي الكتاب بتحديد بعض أهداف الكتاب في ضوء بيئة المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم، ويؤكد كل من(زاير وعايز) عند تحديد الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي، ينبغي مراعاة الخبرات التي تظهرها الأهداف المحددة لها متفقة وطبيعة الطلبة، إذ لأتكون أصعب من قدراتهم واستعداداتهم وإلا سوف يشعرون بالإحباط. **(زاير وعايز، ٢٠١١ :١٤٩)**

وحاز المعيار (إعطاء المقدمة فكرة عن أسلوب الكتاب وما يشتمل علية من وحدات أو موضوعات تعليمية وتنظيمه)، على المرتبة الثانية عشرة بوسط مرجح (٢،٩٠)، ووزن مئوي (٥٨%)، وهذا المعيار غير متحقق وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة كتاب قواعد اللغة العربية لم تعطِ فكرة واضحة عن أسلوب عرض الكتاب وما يشتمل عليه من وحدات وموضوعات، يعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد كل من (زاير ويونس)، أن مقدمة الكتاب تخاطب كلاً من المعلم والمتعلم وتعطي فكرة عن عدد وحداته وموضوعاته.

(زاير ويونس، ٢٠١٢ :٨٩)

وحاز المعيار (توضح المقدمة للقارئ جوانب المادة التعليمية جميعها وأهميتها وقيمتها وأهدافها)، على المرتبة الثالثة عشرة بوسط مرجح (٢،٧٥)، ووزن مئوي (٥٥%)، وهذا المعيار غير متحقق، وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يفتقر لمقدمة جيدة تشتمل على نقاط توضح جوانب المادة العلمية وموضوعاتها وأهدافها، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام المؤلفين بمقدمة

الكتاب، ويؤكد (قطاوي) أن المقدمة تبين أهداف الكتاب، وتوضح للمتعلم كيفية التعامل مع موضوعاته وفصوله بصورة المثالية. **(قطاوي، ٢٠٠٧ :٧٩)**

وحاز المعيار (أتساق أهداف الكتاب مع طبيعة المجتمع والعصر والمعرفة) على المرتبة الرابعة عشرة بوسط مرجح (٢،٦٧)، ووزن مئوي (٥٣،٤%)، وهذا المعيار غير متحقق وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى ضعف ارتباط أهداف كتاب قواعد اللغة العربية بمحتواه، ويعزى ذلك إلى عدم اهتمام مؤلفي الكتاب باشتقاق الأهداف في ضوء حاجات المتعلمين وبيئتهم الاجتماعية، ويؤكد كل من (الهاشمي وعطية) إن تحديد الأهداف التربوية يتم في ضوء معرفة حاجات المجتمع والحاجات المعرفية والسيكولوجية للمتعلمين، ثم تصاغ الأهداف بشكل واضح وقابل للقياس. **(الهاشمي وعطية، ٢٠١١ :٩١)**

ثالثاً : المؤشرات لمعايير كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي

سيفسر الباحث المؤشرات غير المتحققة فقط، البالغة (٢٢) مؤشراً، وقد رتب المؤشرات المتحققة، وغير المتحققة؛ بصرف النظر عن المعايير؛ ترتيباً تنازلياً بحسب وسطها المرجح، ووزنها المئوي، الجدول (١٧).

الجدول (١٧)

مؤشرات الجودة الشاملة المتحققة وغير المتحققة لكتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي وأوساطها المرجحة وأوزانها المئوية مرتبة تنازلِياً

الرتبة	التسلسل في الإسبانة	المؤشرات المتحققة	رقم المعيار الَّذِيْ يندرج تحته المؤشر	وسط مرجح	وزن مئوي
١	١٠٤	يحتوي الكتاب فهرساً بموضوعات محتوى المادة الدراسية بحسب رقم الصفحة.	اللغة والإخراج ٣	٤,٤٧	٨٩,٤
٢	٩٤	يتناسب طول الكتاب مع عرضة(٢٥سم&١٨سم)	اللغة والإخراج٢	٤,٤٢	٨٤,٤

٣	٩٠	كتابة محتوى الكتاب باللغة العربية الفصيحة.	اللغة والإخراج ١	٤,٢٦	٨٥,٢
٤	١٠٨	يظهر اسم المؤلف والطبعة وسنة الطبع بخط واضح على ديباجة الكتاب.	اللغة والإخراج ٣	٤,٢٤	٨٤,٨
٥	٩٧	تُكتب أسئلة وتمارين الكتاب بخط واضح ولون مميز.	اللغة والإخراج ٢	٤,٢١	٨٤,٢
٦,٥	٨٩	سلامة لغة الكتاب من الحشو والتكرار غير الضروري.	اللغة والإخراج ١	٤,١٤	٨٢,٨
٦,٥	٩٣	يتناسب حجم الكتاب مع حجم المادة العلمية.	اللغة والإخراج ٢	٤,١٤	٨٢,٨
٨,٥	٢٦	تصاغ أمثلة محتوى الكتاب بالاستشهاد بآيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الشعرية و النثرية.	المحتوى٢	٤,١٣	٨٢,٦
٨,٥	٨٧	تتسم لغة الكتاب بالسهولة و الوضوح و الدقة .	اللغة والإخراج ١	٤,١٣	٨٢,٦
١٠	٩٢	يتناسب حجم الكتاب مع مستوى المتعلمين.	اللغة والإخراج ٢	٤,١٠	٨٢
١١	٧٨	تستند عملية التقويم على مبادئ ومعايير لكل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي .	التقويم ٣	٤,٨	٨١,٦
١٢	١٠١	جودة ورق الكتاب، أن يكون ابيضاً مطفياً لا يجهد العين، قلوياً ليس حامضياً سريع التلف.	اللغة والإخراج ٣	٤,٠٧	٨٢,٤
١٣	١٦	تغطي موضوعات المحتوى مفردات المادة الدراسية المقررة.	المحتوى ١	٤,٠٧	٨١,٤

١٤	٨٨	مناسبة لغة الكتاب لحصيلة المتعلمين اللغوية.	اللغة والإخراج ١	٤,٠٧	٨١,٤
١٥	١٠٢	كتابة العناوين الرئيسة والفرعية بخط وضح ولون مميز، باستعمال النمط (٢٤) في كتابة العناوين الرئيسة، والنمط (٢٠) في كتابة العناوين الفرعية.	اللغة والإخراج ٣	٤,٠٧	٨١,٤
١٦	٤٤	يتناسب المحتوى مع الوقت والحصص المخصصة للدراسة.	المحتوى ٤	٤,٠٤	٨٠,٨
١٧	٣٩	يساعد المحتوى المتعلم على تنمية القيم التربوية والأخلاقية المنبثقة من الفلسفة التربوية للمجتمع .	المحتوى ٤	٤,٠٢	٨٠,٤
١٨	٨٠	تقيس أسئلة وتمارين الكتاب التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلمين.	التقويم ٣	٤,٠٢	٨٠,٤
١٩	٩٨	مناسبة حجم الخط المستخدم في طباعة محتوى الكتاب(النمط ١٤).	اللغة والإخراج ٢	٤,٠٢	٨٠,٤
٢٠	٢٤	يتصف المحتوى بالشمول لكل جوانب المادة الدراسية.	المحتوى ٢	٤,٠١	٨٠,٢
٢١	٣٧	توفير المحتوى المفاهيم والمبادئ الأساسية والكافية لموضوعات المادة الدراسية والتراكم المعرفي.	المحتوى ٣	٤,٠١	٨٠,٢
٢٢	٤٢	يتصف المحتوى بالصدق و دقة المعلومات.	المحتوى ٤	٤	٨٠
٢٣	٧٠	توضح وسائل التقويم الجوانب التطبيقية لمادة الكتاب المدرسي.	التقويم ١	٣,٩٩	٧٣,٨
٢٤	١٠٠	يُكتب عنوان الكتاب بخط واضح و جذاب ويعبر عن محتواه.	اللغة والإخراج ٣	٣,٩٨	٧٩,٦

٢٥	٤٣	يوزع المحتوى المادة الدراسية على الفصلين الدراسيين بشكل متوازن.	المحتوى ٤	٣,٩٧	٧٩,٤
٢٦	٢٨	مناسبة محتوى المادة الدراسية لمستوى المتعلمين العقلي .	المحتوى ٣	٣,٩٦	٧٩,٢
٢٧	٣٥	يراعي المحتوى الاحتياجات المستقبلية للفرد و المجتمع و البيئة.	المحتوى ٣	٣,٩٥	٧٩
٢٨	١٣	يساهم المحتوى في تحقيق الأهداف العامة للمادة الدراسية والتربية.	المحتوى ١	٣,٩٤	٧٨,٨
٢٩	٤١	يوازن المحتوى بين الجوانب النظرية والتطبيقية .	المحتوى ٤	٣,٩٤	٧٨,٨
٣٠	٢١	يراعي المحتوى الترابط و التتابع والتكامل لموضوعات المادة الدراسية .	المحتوى ٢	٣,٩٣	٧٨,٦
٣١	٣٨	يتصف المحتوى بالحداثة العلمية والاتساق مع الواقع ومسايرة التطور.	المحتوى ٤	٣,٩٣	٧٨,٦
٣٢	١٩١	التزام لغة الكتاب بقواعد علامات الترقيم.	اللغة والإخراج ١	٣,٩٢	٧٨,٤
٣٣	١٠١	جودة الغلاف وتناسق ألوانه مع ألوان محتوى الكتاب.	اللغة والإخراج ٣	٣,٩٢	٧٨,٤
٣٤	٧	توضح المقدمة الأهداف العامة لتدريس الكتاب.	المقدمة ٢	٣,٩٠	٧٨
٣٥	١٤	يحقق المحتوى الأهداف الخاصة والسلوكية للمادة الدراسية.	المحتوى ١	٣,٩٠	٧٨
٣٦	٣٠	يراعي المحتوى تنظيم المادة الدراسية بصورة منطقية متسلسلة ومتدرجة من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن	المحتوى ٣	٣,٨٩	٧٧,٨

		البسيط المعقد.			
٣٧	١٨	يتضمن المحتوى أمثلة وتمارين محلولة و متنوعة تنمي ثقافة المتعلمين ومعرفتهم.	المحتوى ١	٣,٨٧	٧٧,٩
٣٨	٤٠	يوازن المحتوى بين السعة والعمق للمادة العلمية.	المحتوى ٤	٣,٨٦	٧٧,٢
٣٩	٥	تتصف مقدمة الكتاب بالوضوح والابتعاد عن التعقيد.	المقدمة ١	٣,٨٤	٧٦,٨
٤٠	٧٩	تربط أسئلة وتمارين الكتاب بين الخبرات السابقة والجديدة لدى المتعلمين.	التقويم ٣	٣,٨٤	٧٦,٨
٤١	٦٦	تسهم التدريبات والتمارين في تحقيق الأهداف التربوية للكتاب المدرسي.	التقويم ١	٣,٨٤	٧٣,٦
٤٢	٦٧	توافر الأسئلة و التدريبات في نهاية كل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي.	التقويم ١	٣,٨٤	٦٧,٨
٤٣	٨٣	يوجد معيار إتقان محدد لاجتياز كل وحدة تعليمية.	التقويم ٣	٣,٨١	٧٦,٢
٤٤	٦٥	تنوع وسائل التقويم (أنشطة، تمارين ،مسائل، لفظية، اختبارات، مقاليه وموضوعية)	التقويم ١	٣,٨	٧٦,٦
٤٥	١٢	ترشد المقدمة القارئ لتتبع المفاهيم والمبادئ والأفكار الواردة في الكتاب.	المقدمة ٢	٣,٧٦	٧٥,٢
٤٦	٢٥	يتصف المحتوى بالمرونة في إمكانية تنفيذه في الظروف المختلفة .	المحتوى ٢	٣,٧٦	٧٥,٢
٤٧	٤	تبين المقدمة أهمية الكتاب للمتعلمين والمدرس.	المقدمة ١	٣,٧٤	٧٤,٨

٤٨	٣١	يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات المعرفية وتنميتها.	المحتوى ٣	٣,٧٤	٧٤,٧
٤٩	٢٢	مرونة المحتوى لتحقيق الأهداف ومواءمته لتطبيق طرائق التدريس والأنشطة و الوسائل التعليمية المختلفة.	المحتوى ٢	٣,٧٢	٧٤,٤
٥٠	٧٤	يتصف التقويم بالاستمرارية والاقتصاد في الجهد والوقت والتكلفة.	التقويم ٢	٣,٧٠	٧٤
٥١	٨٥	سلامة لغة الكتاب من الأخطاء الإملائية والمطبعية.	اللغة والإخراج ١	٣,٦٩	٧٣,٨
٥٢	٨٢	تستند عملية التقويم على أسس علمية و عالمية متطوره و حديثة.	التقويم ٣	٣,٦٨	٧٣,٦
٥٣،٥	٣٦	تركيز المحتوى على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية.	المحتوى ٢	٣,٦٧	٧٣,٤
٥٣،٥	٧٧	الإفادة من التقويم في مراجعة الكتاب المدرسي و تنقيحه و تطويره.	التقويم ٢	٣,٦٧	٧٣,٤
٥٥	٨٤	تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة وتمارين لتقويم المتعلمين ذاتياً.	التقويم ٣	٣,٦٦	٧٣,٢
٥٦	٨٦	سلامة لغة الكتاب من الأخطاء اللغوية والنحوية من حيث بناء الجمل و العبارات وتركيبها .	اللغة والإخراج ١	٣,٦٥	٧٣
٥٧	٧٣	شمول وسائل التقويم أهداف الكتاب وموضوعاته جميعها .	التقويم ٢	٣,٦٤	٧٢,٨
٥٨	١٧	يتضمن المحتوى أمثلة واضحة الدلالة لها علاقة بالحياة الواقعية و البيئة الاجتماعية.	المحتوى ١	٣,٦٣	٧٢,٦

٥٩	٦٤	ترتبط أهداف التقويم بأهداف الكتاب.	التقويم ١	٣,٦٣	٧٢,٦
٦٠	١٥	يرتبط محتوى الكتاب مع محتويات المواد الأخرى ذات الصلة.	المحتوى ١	٣,٦٣	٦٧,٢
٦١	٢٣	يحقق محتوى الكتاب عناصر التشويق والإثارة في عرض المادة الدراسية.	المحتوى ٢	٣,٦٢	٧٢,٤
٦٢	٩٦	استخدام ألوان مناسبة في طباعة الكتاب.	اللغة والإخراج ٢	٣,٦٢	٧٢,٤
٦٣	٧١	تنمي الأسئلة والاختبارات والتدريبات التفكير وحب الاطلاع والمعرفة لدى المتعلمين.	التقويم ٢	٣,٦١	٧٢,٢
٦٤	٨١	تتصف أسئلة وتمرينات الكتاب بالوضوح و الدقة والتدرج.	التقويم ٣	٣,٦	٧٢
٦٥	٤٥	يوازن المحتوى في تنظيم المادة بين التنظيم المنطقي والسيكولوجي.	المحتوى ٤	٣,٥٦	٧١,٢
٦٦	٩٥	ينماز شكل الكتاب بجاذبيته وتشويقه للمتعلمين	اللغة والإخراج ٢	٣,٥٥	٧١
٦٧	١٩	يوازن المحتوى بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.	المحتوى ١	٣,٥٤	٧٠,٨
٦٨	٧٢	تراعي وسائل التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين.	التقويم ٢	٣,٥٣	٧٠,٦
٦٩	٦٨	تقيس وسائل التقويم المستويات العليا(التحليل ،التركيب،التقويم)من المجال المعرفي في تصنيف بلوم.	التقويم ١	٣,٥٠	٧٠
٧٠	٧٥	تستعمل وسائل وأدوات وأساليب متنوعة في عملية تقويم الكتاب المدرسي.	التقويم ٢	٣,٤٩	٦٩,٨

٧١،٥	٢٩	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين.	المحتوى ٣	٣,٤٧	٦٩,٤
٧١،٥	٩٩	مناسبة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة، إذ لا يزيد على (٢١سطر).	اللغة والإخراج ٢	٣,٤٧	٦٩,٤
٧٣	٧٦	تتصف وسائل وأدوات التقويم بالصدق والثبات في تقويم الكتاب المدرسي.	التقويم ٢	٣,٤٦	٦٩,٢
٧٤	٦٩	تقيس وسائل التقويم الجوانب المعرفية والوجدانية و المهارية بشكل متوازن.	التقويم ١	٣,٤٥	٦٩
٧٥	٣٤	يساعد المحتوى المتعلم على تنمية مهارات التفكير العلمي والإبداعي.	المحتوى ٣	٣,٣٨	٦٧,٦
٧٦	٥٦	واقعية الأهداف وإمكان تحقيقها وقياسها	الأهداف ٢	٣,٣٦	٦٧,٢
٧٧	٢٠	جاذبية أسلوب عرض محتوى الكتاب وتشويقه المتعلمين للانتباه و التفكير.	المحتوى ٢	٣,٣٥	٦٧
٧٨،٥	٤٦	تشتق أهداف الكتاب من أهداف الفلسفة التربوية للدولة.	الأهداف ١	٣,٣٤	٦٦,٨
٧٨،٥	٦٢	تركز أهداف الكتاب على تعديل سلوك المتعلمين.	الأهداف ٢	٣,٣٤	٦٦,٨
٨٠	١	تشير المقدمة إلى إرشادات تساعد المدرس و الطالب في استخدام الكتاب.	المقدمة ١	٣,٣٢	٦٦,٤
٨١	٦٣	ملاءمة أهداف الكتاب للزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.	الأهداف ٢	٣,٢٨	٦٥,٦
٨٢	٦١	يشارك في وضع الأهداف متخصصون في المادة الدراسية والتربية وعلم النفس وطرائق التدريس.	الأهداف ٢	٣,٢٥	٦٥
٨٣	٤٨	تشتق أهداف الكتاب من أهداف فلسفة	الأهداف ١	٣,١٦	٦٣,٢

		المجتمع والبيئة.			
٨٤	٥٩	ملاءمة الأهداف لمستوى المتعلمين وطبيعة المرحلة الدراسية.	الأهداف ٢	٣,١٠	٦٢
٨٥	٥٣	تتناغم الأهداف مع أهداف الدولة علمياً و اقتصاديا و اجتماعياً	الأهداف ١	٣,٠٩	٦١,٨
٨٦	٣١	يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات الوجدانية و تنميتها.	المحتوى ٣	٣,٠٨	٦١,٦
٨٧	٦٠	تراعي أهداف الكتاب متطلبات المرحلة الدراسية اللاحقة.	الأهداف ٢	٣,٠٧	٦١,٤
		المؤشرات غير المتحققة			
٨٨	٣٣	يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات النفسحركية و تنميتها.	المحتوى ٣	٢,٩٦	٥٩,٢
٨٩	٤٧	تكتب الأهداف العامة للكتاب في المقدمة.	الأهداف ١	٢,٨٨	٥٧,٦
٩٠	٥٠	ترتبط أهداف الكتاب المرحلية و الخاصة والسلوكية بالأهداف التربوية العامة .	الأهداف ١	٢,٥٥	٥١
٩١	٥٢	تصاغ أهداف الكتاب بطريقة إجرائية بعبارات واضحة لا تحتمل أكثر من معنى.	الأهداف ١	٢,٥٤	٥٠,٨
٩٢	٥٧	وضوح الأهداف ودقتها من ناحية اللغة والمضمون	الأهداف٢	٢,٥٤	٥٠,٨
٩٣	٤٩	تعدد مستويات الأهداف عامة ومرحلية خاصة وسلوكية.	الأهداف ١	٢,٥٣	٥٠,٦
٩٤	٥٨	تصف الأهداف السلوك المتوقعة من المتعلمين بعد مرورهم بخبرة تعليمية.	الأهداف ٢	٢,٤٦	٤٩,٢

٩٥	٣	تُمد المقدمة القارئ بمعلومات عن أسلوب تقويم الكتاب.	المقدمة ١	٢,٤٣	٤٨,٦
٩٦	٢٧	تنوع الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية.	المحتوى ٢	٢,٤٣	٤٨,٦
٩٧	٥٥	شمولية أهداف الكتاب وتنوعها .	الأهداف ١	٢,٣٢	٤٦,٤
٩٨	١٠	تعطي المقدمة فكرة عن الأنشطة التي تتواءم مع محتوى مادة الكتاب.	المقدمة ٢	٢,٣١	٤٦,٢
٩٩	٥١	تعدد مجالات الأهداف السلوكية إلى معرفية ووجدانية و مهارية حسب تصنيف بلوم.	الأهداف ١	٢,٢٨	٤٥,٦
١٠٠	٩	توضح المقدمة مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الكتاب.	المقدمة ٢	٢,٢٦	٤٥,٢
١٠١	٢	تعطي المقدمة للقارئ فكرة موجزة عن فصول الكتاب ووحداته وتنظيمه.	المقدمة ١	٢,٢٥	٤٥
١٠٢	١١	توضح المقدمة للطالب صيغ الاختبارات المقترحة وأنواعها.	المقدمة ٢	٢,٢٤	٤٤,٨
١٠٣	١٠٧	تكتب على الوجه الداخلي من ورق الكتاب عبارات هادفة.	اللغة والإخراج ٣	٢,١٨	٤٣,٦
١٠٤	١٠٥	يتضمن الكتاب قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة.	اللغة والإخراج ٣	٢,١٠	٤٢
١٠٥	٥٤	تكتب الأهداف السلوكية في بداية كل موضوع من مواضيع الكتاب.	الأهداف ١	٢,٠٦	٤١,٢
١٠٦	٨	تقترح المقدمة مجموعة من طرائق التدريس المناسبة للمادة الدراسية.	المقدمة ٢	٢,٠٤	٤٠,٨
١٠٧	١٠٦	يحتوي الكتاب فهرساً بالوسائل التعليمية	اللغة	٢,٠٣	٤٠,٦

		الواردة.	والإخراج ٣		
١٠٨	٦	توضح المقدمة المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التعليمية.	المقدمة ١	١,٨٥	٣٧
الكلي				وسط عام	وزن عام
				٣,٣٧	٦٧,٤

يتضح من الجدول(١٧) أن عدد المؤشرات المتحققة بلغ(٨٧) مؤشر و تراوحت أوساطها المرجحة بين (٤,٤٧) و(٣،٠٧) وتراوحت أوزانها المئوية بين،(٨٩،٤%) و(٦٠،٦%)، وهي تشكل نسبة (٨١،٨٢%)، من مجموع المؤشرات الكلي البالغ (١٠٨) مؤشر، ويتضح من الجدول أيضاً أن : (٢١) مؤشراً قد تحقق في مجال (لغة الكتاب وإخراجه)، و (٣١) مؤشراً في مجال (المحتوى)، و(٢١) مؤشراً في مجال التقويم، و(٩) مؤشرات في مجال (الأهداف) و(٥) مؤشرات في مجال (المقدمة) وهذا يعني أن تلك المؤشرات متحققة فعلاً لأن الكتب المدرسية قد أجريت عليها أكثر من عملية تطوير في السنوات الماضية .

وبلغ عدد المؤشرات غير المتحققة (٢١) مؤشر تراوحت أوساطها المرجحة بين (٢،٩٦) و(١،٨٥)، وتراوحت أوزانها المئوية بين(٥٩،٢%) و(٣٧%)، وهي تشكل نسبة (١٨،١٨%)من مجموع المؤشرات الكلي البالغ (١٠٨) مؤشراً، وسيفسر الباحث المؤشرات غير المتحققة جميعها.

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٣٣) (يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات النفسحركية وتنميتها) (في مجال المحتوى) على المرتبة (١) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٩٦) ، ووزن مئوي (٥٩،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى الكتاب يؤكد على الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الوجدانية والمهارية، ويعزى ذلك إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي يهتمون بالجانب المعرفي ويهملون الجوانب الوجدانية والمهارية، ويؤكد (قطاوي) إن محتوى الكتاب المدرسي يزود المتعلم بالثقة في أعماله بمادة الموضوع ونجاحه في فهمها

ويستهدف تطبيق الحقائق والمهارات الجديدة في حل المشكلات والإفادة من المعرفة الجديدة وتنمية قدراته. **(قطاوي، ٢٠٠٧ :٨٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٤٧) (تكتب الأهداف العامة للكتاب في المقدمة) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٢) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٨٨) ، ووزن مئوي (٥٧،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى توضيح الأهداف العامة للكتاب، ويعزى ذلك قلة عناية مؤلفي الكتاب بصياغة الأهداف العامة بعبارات واضحة ودقيقة، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) تشتمل المقدمة على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٠) (ترتبط أهداف الكتاب المرحلية والخاصة والسلوكية بالأهداف التربوية العامة) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٣) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٥٥) ، ووزن مئوي (٥١%) وأقل من عتبة القطع (٣)، ويعزى ذلك إلى عدم عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف التربوية الخاصة والمرحلية، ويؤكد كل من (الهاشمي وعطية) ينبغي أن تكون أهداف الكتاب المدرسي ذات صلة وثيقة بالأهداف التربوية، وتتوزع بين أهداف عامة يمكن تحقيقها بعد دراسة الكتاب بكافة وحداته وموضوعاته وأهداف خاصة بكل وحدة أو موضوع ولا يكتفي بذكر الأهداف العامة، إنما تذكر أهداف الوحدات أو الموضوعات قبل الدخول فيها لكي يعرف الدارس ماذا يراد منه بعد كل وحده أو موضوع.

(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٢) (تصاغ أهداف الكتاب بطريقة إجرائية وبعبارات واضحة لا تحتمل أكثر من معنى) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٤) من المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٥٤) ، ووزن مئوي (٥٠،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، ويعزى ذلك إلى عدم عناية مؤلفي الكتاب بصياغة الأهداف التربوية صياغة واضحة، وبعبارات اجرائية تشير إلى السلوك المتوقع ، ويؤكد (ريان)، أن الأهداف ينبغي أن تذكر في صور سلوك متوقع ولا تقتصر على الصياغة العامة التي تدع مجالاً للاختلاف فيما يقصد بها. **(ريان، ١٩٩٩ :٢٥٥)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٧) (وضوح الأهداف ودقتها من ناحية اللغة والمضمون) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٥) في الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٥٤) ، ووزن مئوي (٥٠،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن صياغة أهداف الكتاب تفتقر إلى الوضوح والدقة من ناحة اللغة والمضمون، ويعزى ذلك إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي يستخدمون عبارات فيها كثير من الغموض والعمومية إلى درجة يصعب الاسترشاد بها، ويؤكد(ابو جادو) أهمية صياغة الأهداف السلوكية، وأن تصاغ بعبارات سلوكية واضحة، بحيث يعبر هذا السلوك عن ناتج تعلمي قابل للملاحظة والقياس، ويتوقع حدوثه في سلوك المتعلمين في نهاية فترة دراسية معينة. **(ابو جادو، ٢٠٠٩ :٢٥٤)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٤٩) (تعدد مستويات الأهداف عامة ومرحلية خاصة وسلوكية) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٦) في الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٥٣) ، ووزن مئوي (٥٠،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب لا توضح تصنيف الاهداف التربوية إلى مستوياته الثلاثة، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بتصنيف الأهداف التعليمية إلى عامة وخاص وسلوكية، ويؤكد كل من(زاير ويونس) أن تصنف مستويات الأهداف التربوية إلى ثلاثة مستويات عامة وخاصة وسلوكية (اجرائية).

(زاير ويونس، ٢٠١٢ :٦٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٨) (تصف الأهداف السلوك المتوقع من المتعلمين بعد مرورهم بخبرة تعليمية) (في مجال الأهداف) على المرتبة (٧) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٤٦) ، ووزن مئوي (٤٩،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أهداف الكتاب عامة ولا توجد أهداف سلوكية تصف السلوك المتوقع من المتعلمين، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف السلوكية، ويؤكد (عثمان) أن الأهداف السلوكية تعني امكانية ترجمتها لمظاهر سلوكية توضح العلاقة بين النشاط التعليمي في المدرسة والتغير المرغوب فيه في سلوك المتعلمين. **(عثمان، ٢٠١١ :٤١)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٣) (تُمد المقدمة القارئ بمعلومات عن أسلوب تقويم الكتاب) (في مجال المقدمة) على المرتبة (٨) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٤٣) ، ووزن مئوي (٤٨،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب المدرسي تفتقر إلى توضيح أساليب تقويم المادة العلمية للكتاب، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد(التميمي) إن من مواصفات الكتاب المدرسي الجيد أن تكون المقدمة وافية لكل من المعلم والمتعلم وتبصرهم بأهداف الكتاب ومادته العلمية وطرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم المتبعة في تقويمه. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٥)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٢٧) (تنوع الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية) (في مجال المحتوى) على المرتبة (٩) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٤٣)، ووزن مئوي (٤٨،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى قلة أو انعدام الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية في محتوى الكتاب، ويعزى ذلك إلى عدم قناعة مؤلفي الكتاب بالأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية التي تناسب موضوعات الكتاب التعليمي والمتعلمين، وتؤكد(دروزة) أهمية الأشكال والمخططات التوضيحية بوصفها منشطات عقلية قد تغني عن دراسة المادة المكتوبة، وتعبّر عن مدى فهم الطالب وتفسيره للمادة المدروسة، واستنتاجه للعلاقة التي تربط بينها. **(دروزة، ٢٠٠٤ :١٩١)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٥) (شمولية أهداف الكتاب وتنوعها) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٠) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٣٢) ووزن مئوي (٤٦،٤%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي لم تذكر في بداية كل وحدة تعليمية أو موضوع، وإنما تذكر الأهداف العامة في مقدمة الكتاب فقط، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بالأهداف التعليمية وتنوعها.

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠) (تعطي المقدمة فكرة عن الأنشطة التي تتواءم مع محتوى مادة الكتاب) (في مجال المقدمة) على المرتبة (١١)، من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٣١) ، ووزن مئوي (٤٦،٢%) وأقل من

عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى إرشادات أو توجيهات تساعد المدرس والطالب في معرفة ما يتضمنه الكتاب من أنشطة أو تحديد مصادر التعلم المساعدة والمساندة، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) أن تشير مقدمة الكتاب المدرسي إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي.

(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥١) (تعدد مجالات الأهداف السلوكية إلى معرفية ووجدانية ومهارية حسب تصنيف بلوم) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٢) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٢٨) ، ووزن مئوي (٤٥،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، ويعزى ذلك إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي لم يصنفوا الأهداف التربوية العامة للكتاب المدرسي إلى أهداف خاصه وسلوكية تساعد المتعلم والمعلم في تحديد وفهم المادة الدراسية، ويؤكد(ابو جادو)أن الأهداف التربوية هي النتائج النهائية للتعلم مبينة على شكل تغيرات في سلوك الطالب، ويشير مصطلح السلوك إلى أداء معرفي، أو وجداني، أو نفسحركي فهو يصف عمليات زيادة الفهم أو تحسين المهارات أو تعميق الذوق بأنها تغيرات في السلوك.

(ابو جادو، ٢٠٠٩ :٢٢٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٩) (توضح المقدمة مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى الكتاب) (في مجال المحتوى) على المرتبة (١٣) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،١٣) ، ووزن مئوي (٤٢،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى توضيح الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى المتعلمين، ويعزى ذلك إلى قلة أو كفاية الوسائل التعليمية الواردة في الكتاب المدرسي، أو عدم تفهم مؤلفي الكتاب لقيمة الوسائل التعليمية.

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٢) (تعطي المقدمة للقارئ فكرة موجزة عن فصول الكتاب ووحداته وتنظيمه) (في مجال المقدمة) على المرتبة (١٤) في المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٢٥) ، ووزن مئوي (٤٥%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة كتاب قواعد اللغة العربية لم تعطِ فكرة واضحة عن

أسلوب عرض الكتاب وما يشتمل علية من وحدات وموضوعات، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد كل من(الهاشمي وعطية) أن مقدمة الكتاب أول العناصر التي يقوم عليها الكتاب المدرسي لما لها من أهمية في اعطاء فكرة عامة عن الأفكار الاساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب، أو فصوله وأهمية المادة التي يقدمها للدراسة. **(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٣)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١١) (توضح المقدمة للطالب صيغ الاختبارات المقترحة وأنواعها) (في مجال المقدمة) على المرتبة (١٥) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٢٤)، ووزن مئوي (٤٤،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب لم تعطِ فكرة واضحة عن صيغ الاختبارات المقترحة للتقويم، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة ويؤكد كل من(الهاشمي وعطية) إلى أن مقدمة الكتاب تكون عنصر إثارة وترغيب وتوجيه وإرشاد للمتعلم في تعامله مع الكتاب المدرسي ومحتوى وخبراته وأنشطته لضمان تحقيق أفضل دافعيه، وأحسن اسلوب في التعليم والتعلم.

(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٨٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠٧) (تُكتب على الوجه الداخلية من ورق الكتاب عبارات هادفة) (في مجال اللغة والإخراج الفني) على المرتبة (١٦) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،١٨) ، ووزن مئوي (٤٣،٦%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى إرشادات أو توجيهات تساعد المدرس والطالب في استخدام الكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى قلة عناية المؤلفين بكتابة بعض العبارات والأسئلة الهادفة التي تثير التفكير وتوجه مساره وتنمي ثقافة المتعلمين، ويؤكد كل من(الهاشمي وعطية) يجب أن يتخلل محتوى الكتاب المدرسي بعض العبارات والأسئلة الهادفة التي تثير التفكير وتوجه مساره.

(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨ :٩٤)

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠٥) (يتضمن الكتاب قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة) (في مجال اللغة والإخراج الفني) على المرتبة (١٧) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،١٠)، ووزن مئوي (٤٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)

وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود قائمة بالمصادر والمراجع في الكتاب المدرسي ويعزى ذلك إلى قناعة مؤلفي الكتاب بعدم اهمية ذكر المصادر والمراجع ويؤكد(التميمي) يجب أن يشتمل الكتاب المدرسي على قائمة بالمراجع والمصادر التي تم الاعتماد عليها في معلوماته، لكي يمكن الطالب والمدرس الرجوع اليها عند الحاجة. **(التميمي، ٢٠٠٩ :٢٤٦)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٥٤) (تكتب الأهداف السلوكية في بداية كل موضوع من مواضيع الكتاب) (في مجال الأهداف) على المرتبة (١٨)، من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٠٦) ، ووزن مئوي (٤١،٢%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الأهداف السلوكية لم تكتب في بداية الوحدات التعليمية للكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بتصنيف الأهداف السلوكية، وعدم قناعتهم بأهميتها و كتابتها في بداية كل وحدة تعليمية ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) أن تتصف الأهداف التعليمية التعلمية لكل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي، بأن تكتب في مقدمة كل وحدة تعليمية وترتبط مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة. **(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)**

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٨) (تقترح المقدمة مجموعة من طرائق التدريس المناسبة للمادة الدراسية) (في مجال المقدمة) على المرتبة (١٩) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٠٤)، ووزن مئوي (٤٠،٨%) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يفتقر لمقدمة جيدة تشتمل على نقاط توضح جوانب المادة العلمية وموضوعاتها وأهدافها تساعد المدرس والطالب في استخدام الكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة.

وحاز المؤشر ذو التسلسل (١٠٦) (يحتوي الكتاب فهرساً بالوسائل التعليمية الواردة) (في مجال اللغة والإخراج الفني) على المرتبة (٢٠) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (٢،٠٣) ، ووزن مئوي (٤٠،٣%) وأقل من عتبة القطع (٣) وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فهرس بالوسائل التعليمية الواردة، التي تساعد في توضيح مادة الكتاب المدرسي، ويعزى ذلك إلى عدم توافر الظروف الملائمة

لاستعمال هذه الوسائل، مثل المخططات والرسوم التوضيحية، أو لضعف تأهيل المدرسين والمدرسات من التدريب، أو صعوبة الحصول عليها، أو لعدم قناعة مؤلفي الكتاب بالقيمة التعليمية للوسائل.

وحاز المؤشر ذو التسلسل (٦) (توضح المقدمة المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة العلمية) (في مجال المقدمة) على المرتبة (٢١) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (١،٨٥%) ، ووزن مئوي (٣٧) وأقل من عتبة القطع (٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يفتقر لمقدمة جيدة تشتمل على نقاط توضح جوانب تنظيم المادة العلمية، والمبادئ النفسية والتربوي التي تم تأليف محتوى المادة على أساسها، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالمقدمة، ويؤكد كل من(مرعي والحيلة) أن تبين المقدمة المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التعليمية.

(مرعي والحيلة، ٢٠٠٤ :٢٦٠)

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة يستنتج الباحث ما يأتي :

١- إن كُتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الفرع الأدبي لا تتصف بالجودة الشاملة.

٢- إن كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الفرع الأدبي تفتقر لمقدمة جيدة تساعد الطالب والمدرس في استعمال الكتاب، وبيان موضوعاته واسلوب عرض المحتوى، وبيان الوسائل التعليمية المساعد والمساندة.

٣- قلة عناية مؤلفي كُتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الفرع الأدبي بتصنيف الأهداف التربوية إلى عامة وخاصة وسلوكية، وكتابة الأهداف السلوكية في بداية كل موضوع.

٤- إن كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية الفرع الأدبي لم تتوافر فيه معايير الجودة الشاملة لاسيما في مجالي المقدمة والأهداف.

ثانياً : التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث ما يأتي :

١. ضرورة العناية بتأليف كتب قواعد اللغة العربية على وفق معايير الجودة الشاملة.

٢. إعادة النظر بتأليف كتب قواعد اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الأدبي وتحسينها.

٣. معالجة الضعف والقصور في كتب قواعد اللغة العربية المرحلة الإعدادية للصفوف الرابع، والخامس، والسادس الأدبي في مجالي المقدمة، والأهداف.

٤. ضرورة إجراء عمليات التقويم والتطوير والتعديل لكتب قواعد اللغة العربية ضمن خطوات مدروسة، وضمن لجان من المختصين في المادة، والعلوم التربوية والنفسية، وطرائق التدريس، والتربية وعلم الاجتماع.

ثالثاً : المقترحات

استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث ما يأتي :

١. تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٢. تقويم أسئلة وتمرينات قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٣. الموازنة بين كتب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها في العراق وكتب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها في الدول العربية في ضوء معايير الجودة.

1-At tree M. 1996,"**Analysis of the Concept Quality As It Relates to Contemporary Nursing Care .In Schmele** " ,June Quality Management In Nursing and health care Albany New.

2.Bloom, Benjamin, and other,1971,**Hand book of formative and summative evaluation of student learning** , New York McGraw hill book comp.

3-Brilman Jean .1998,**Les millers critiques de management au Coeur de la performanceed organization** ,z triages.

4- Emanuel Di Gropello (2006)**: Meeting the challenges of secondary education in Latin America and East Asia**, the World Bank, Washington, DC20433.

5. Hyde, A. (2002). "The Proverbs of Total Quality Management**: Recharging the Path to Quality Improvement in the Public Sector,** "Public Productivity and Management Review. 16(1), 2537.

6 -Gibbs, G (1992): **Improving the Quality of Student Learning,** Technical and Education services L.T.D, U.K.

7- Glom skis, J.F & William, A. J. (1999): Quality Concepts in Education, USA the TQM Magazine, Vole 11, Issue 6, USA.

8.Salla, Lawrence J:1990,**International Encyclopedia of the sociology of education** u.k.b.p.c. Wheaton's I the .1.

9-Nayantara padhi, (2008) **The Eight elements of TQM.**

المصادر العربية

القرآن الكريم

١. إبراهيم، لينا محمد وفا، (٢٠١٢)، **الجودة الشاملة في التعليم**، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان الأردن.

٢. ابن خلدون، عبد الرحمن(٢٠٠٤) **مقدمة ابن خلدون**، ط١، دار الفجر، مصر القاهرة.

٣. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم، ١٩٩٩، **لسان العرب**، ج٢ ،ج١١ ، ط٣،دار إحياء التراث العربي ،بيروت لبنان.

٤. أبو الرب، عماد وأخرون(٢٠١٠) **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بحوث ودراسات**، ط١ ، دار صفاء، عمان الأردن.

٥. أبو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٩) **علم النفس التربوي**، ط٧ ، دار المسيرة عمان الاردن.

٦. أبو عبدة، فاطمة عيسى (٢٠١١) **درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها**، رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

٧. أبو علام، رجاء محمود(١٩٨٩)، **مدخل إلى مناهج البحث التربوي**، ط١، دار الفلاح، الكويت.

٨. أحمد، حافظ فرج،(٢٠٠٧)، **الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، ط١ عالم الكتب الحديث، القاهرة مصر.

٩. أسعد، وليد أحمد (٢٠٠٥) **الإدارة المدرسية**، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان الأردن.

١٠. بلوم، بنيامين وآخرون،(١٩٨٣) **تقيم الطالب التجميعي والتكويني**، ترجمة محمد أمين المفتي، القاهرة مصر.

١١. البداينة، يحيى مريحل عبد الله(٢٠١٠) **بناء أنموذج لتقويم التربية الإسلامية**، ط١ ، دار صفاء، عمان الأردن، رسالة دكتوراه منشورة .

١٢. ألبياتي، عبد الجبار توفيق، و زكريا زكي ، (١٩٧٧)**الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، الجامعة المستنصرية ،بغداد.

١٣. البيلاوي، حسن حسين واخرون (٢٠٠٨)، **الجودة الشاملة في التعليم** ط١،دار المسيرة، عمان الأردن.

١٤. التميمي، عواد جاسم(،٢٠٠٩)، **المنهج وتحليل الكتاب**، ط١،دار الحوراء، بغداد العراق.

١٥. ثورنديدايك، روبرت، وهيجن، اليزابيث،(١٩٧٧)، **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**،ط١،دار الكتب الأردنية، عملن الأردن.

١٦. جابر، جابر عبد الحميد، وآخرون،(١٩٩٨)، **مهارات التدريس**، ط٢، دار النهضة، القاهرة مصر.

١٧. الجبوري، عبد السلام مصطفى،(١٩٨٩) تقويم كتب المطالعة التوجيهية للمرحلة الإعدادية في ضوء الأهداف التربوية، وأهداف اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

١٨. جرار، موسى فرج الله،(٢٠٠٤) **تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية** " رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

١٩. الجرجاوي، زياد علي (٢٠٠٨) **الدلالات التربوية الإسلامية لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم العام**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

٢٠. الجعافرة، عبد السلام يوسف(٢٠١١)، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، ط١،المجتمع العربي، عمان الأردن.

٢١. الحريري، رافده (٢٠١١)، **الجودة الشاملة في المناهج وطرائق التدريس** ، دار المسيرة ،عمان الأردن.

٢٢. حلاق، حسان (٢٠١١)، **طرائق ومناهج التربية والتعليم وصفات المدرس الناجح**، ط٣ ، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.

المصادر العربية

٢٣. حلس، داود درويش ، (٢٠٠٤)، **دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى الصف السادس الأساسية في محافظة غزة**، اطروحة دكتوراه غير منشورة الجامعة جامعة الخرطوم .

٢٤. _____، (٢٠٠٧)، **معايير جودة كتاب لغتنا العربية للصفوف الأولية من المرحلة الأساسية في محافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية، غزة .

٢٥. حمادات، محمد حسن(٢٠٠٨)، **المناهج التربوية نظرياتها ومفهومها** ، دار الحامد، عمان الأردن.

٢٦. حماد، شريف علي،(٢٠١١)، **جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه**، بحث مقدم إلى "المؤتمر الوطني للتقويم التربوي "المنعقد ١٥-١٦ / أيار2011 جامعة القدس المفتوحة منطقة خان يونس التعليمية في مدينة رام الله.

٢٧. الحملاوي، أحمد بن محمد بن أحمد (د.ت)، **شذى العرف في فن الصرف** ط١، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر.

٢٨. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٠) **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، دار المسيرة، عمان الأردن .

٢٩. الخزاعلة، محمد سلمان فياض وأخرون(٢٠١١)، **مبادئ في علم التربية** ط١، دار صفاء، عمان الأردن.

٣٠. الخطيب، أحمد و ردام الخطيب، (٢٠١٠)، **الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية أنموذج مقترح**، ط١، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن.

٣١. الخوالدة، محمد محمود(٢٠٠٧)، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٣٢. دروزة، أفنان نظير(٢٠٠٤)، **أساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم**، ط١، دار الشروق عمان الأردن.

المصادر العربية

٣٣. دعمس، مصطفى نمر (٢٠٠٧)، **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث** وأدواته، ط١، دار غيداء، عمان الأردن.

٣٤. _____(٢٠٠٨)، **إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم** ط١، دار غيداء، عمان الأردن.

٣٥. الدليمي، إحسان عليوي، و عدنان محمود المهداوي، (٢٠٠٥)، **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، ط٢، دار النهضة، العراق بغداد.

٣٦. الدليمي، طه حسين وعبد الرحمن الهاشمي (٢٠٠٨) **المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطاً تقويماً تطويراً** ، دار اسامة، عمان الاردن.

٣٧. الدليمي، ناصر خضير سكران (٢٠١٢)، **بناء أنموذج لتقويم كتب المواد النفسية في أقسام العلوم التربوية والنفسية لكليات التربية في ضوء معايير الجودة** اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

٣٨. دندش، فايز مراد، (٢٠٠٣)، **اتجاهات جديدة في المناهج وطرائق التدريس** ط١، دار الوفاء الدنيا، الإسكندرية، مصر.

٣٩. دياب، سهيل(٢٠٠٦)، **تطوير اداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المناهج الفلسطينية**، بحث منشور في مجلة المؤتمر الأول لكلية التربية جامعة الأقصى، غزة.

٤٠. ربيع، هادي مشعان(٢٠٠٦)، **طرق البحث التربوي**، ط١، مكتبة المجتمع العربية، عمان الأردن.

٤١. ريان، حسن فكري،(١٩٩٩)، **تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها**، ط٢ مكتبة الفلاح، دولة الكويت.

٤٢. زاير، سعد علي و رائد رسم يونس، (٢٠١٢)، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، ط١، دار مرتضى، العرق، بغداد.

٤٣. زاير، سعد علي، و إيمان إسماعيل عايز، (٢٠١١)، **مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها**،ط١، دار مصر مرتضى، بغداد العراق.

٤٤. الزوبعي، عبد الجليل ومحمد أحمد الغنام(١٩٨١)، **مناهج البحث في التربية** ط١، مطبعة جامعة بغداد، العراق، بغداد.

المصادر العربية

٤٥. الزيدي، رائد رسم يونس(٢٠١١)، **تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة** أطروحة دكتوراه في طرائق تدريس اللغة العربية، كلية ابن رشد، جامعة بغداد.

٤٦. زيتون، عايش وعبد الله منيزل (١٩٩٩). "**العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لاداء عضو الهيئة التدريسية في الجامعة**"، مجلة دراسات العلوم الانسانية، المجلد (٣)، العدد (٥).

٤٧. السامرائي، مهدي وعلاء حكم(٢٠١٢) **تطبيق أدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، دار الذاكرة للنشر والتوزيع عمان الاردن.

٤٨. سعيد، عبدالله،(٢٠٠٧)، **جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطوير**، دراسة مقدمة إلى الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات التي تنظمها وزارة التعليم العالي في جامعة حلب ٣٠-٣١ أيار ٢٠٠٧.

٤٩. سلامة، عادل أبو العز وآخرون(٢٠٠٩)، **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، ط١، دار الثقافة، عمان الأردن.

٥٠. السليتي، فراس(٢٠٠٨)، **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيقية**، جدار للكتاب العالمي، عمان الأردن.

٥١. السيد علي، محمد(٢٠١١)، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس**، ط١ ، دار المسيرة، عمان الأردن.

٥٢. الشايب، عبد الحافظ(٢٠٠٩)، **أسس البحث التربوي**، ط١، دار وائل، عمان الأردن.

٥٣. شحاذة، يوسف يعقوب(٢٠١٠)، **دراسات تقويمية للكتب التربوية في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير، آداب في المناهج وطرائق التدريس، كلية ابن رشد، جامعة بغداد.

٥٤. صبري، داود عبد السلام(٢٠٠٣)، **تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق**، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

المصادر العربية

٥٥. الصمادي، عبدالله، و ماهر الدرابيع، (٢٠٠٤)، **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، ط١، دار وائل، عمان الأردن.

٥٦. الضامن، منذر عبد الحميد(٢٠٠٩)، **أساسيات البحث العلمي**، ط٢، دار المسيرة، عمان الأردن.

٥٧. الطائي، سوزان حسن طه (٢٠١٢)، **بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمدرسي النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية على وفق معايير الجودة الشاملة** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى.

٥٨. الطراونة، محمد حسن (٢٠١١)، **نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي**، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي في جامعة الزرقاء الخاصة في الأردن، (١٠-١٢ /٢٠١١/٥).

٥٩. العامري، أزهار حسين إبراهيم(٢٠٠٦)، **تقويم تمرينات كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم**، جامعة بغداد كلية أبن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.

٦٠. العبادي، رهيف ناصر وأخرون(٢٠١٢)، **المنهج والكتاب المدرسي**، ط١ دار الأمير بغداد العراق.

٦١. عباس، محمد خليل وآخرون(٢٠١٢)، **مدخل إلى مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس**، ط٢، دار المسيرة، عمان الأردن.

٦٢. عبد الهادي، نبيل وأخرون،(٢٠٠٥)، **مهارات في اللغة والتفكير**، ط٢، دار المسيرة عمان الأردن.

٦٣. عبيد، وليم(٢٠٠٩)، **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة** ، دار المسيرة، عمان الأردن.

٦٤. عبيدات، ذوقان وآخرون(٢٠١٠)، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه** ط٢، دار الفكر، عمان الأردن.

٦٥. العتيبي، محسن بن نايف(٢٠٠٧)، **استراتيجية نظام الجودة في التعليم**، دار الملك فهد الوطنية، السعودية.

٦٦. عثمان، محمد(٢٠١١)، **اساليب التقويم التربوي**، ط١، دار اسامة، الأردن عمان.

٦٧. العدوان، زيد سليمان و محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١١)، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط١، دار المسيرة، عمان الأردن.

٦٨. العدوي، غسان ياسين(٢٠٠٩)، **تحليل كتب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها**، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق المجلد(٢٥)العدد(٣،٤).

٦٩. العزاوي، محمد عبد الوهاب(٢٠٠٥) **أدارة الجودة الشاملة**، ط١ ،دار البارودي، جامعة الاسراء الخاصة، الأردن.

٧٠. العساف، صالح بن حمد، (١٩٨٩)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية سلسلة البحث في العلوم السلوكية**، ط١ ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الرياض.

٧١. العساف، أحمد عارف و محمود الوادي، (٢٠١١)، **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإدارية**، ط١، دار صفاء، عمان الأردن.

٧٢. عطية، محسن علي (٢٠٠٩)، **الجودة الشاملة و الجديدة في التدريس** ط١، دار صفاء، عمان الأردن.

٧٣. _____ (٢٠٠٨)، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال** ط١، دار صفاء، عمان الأردن.

٧٤. _____ (٢٠٠٨)، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** دار المنهج، عمان.

٧٥. علي، محمد النوبي (٢٠١١)، **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات** ط١، دار صفاء، عمان الأردن.

٧٦. علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٠)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط١، دار الفكر العربي، مصر القاهرة.

المصادر العربية

٧٧. العمايرة، محمد حسن(٢٠٠٠)، **أصول التربية**، دار المسيرة، عمان الاردن.

٧٨. العيثاوي، احلام و عمار السامرائي، (٢٠١١)، **واقع تطبيق ضمان جودة التعليم في الجامعات الخاصة في ضوء معايير متطلبات الجودة الشاملة**، بحث مقدم للمؤتمر العربي لجودة التعليم العالي المنعقد(١٠-٢٠١١/٥/١٢، الجامعة الخليجية البحرين.

٧٩. العيسوي، جمال مصطفى وأخرون(٢٠٠٥)، **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي**، دار الكتاب لجامعي، ط١، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٨٠. الغزالي، محمد (د.ت) **احياء علوم الدين** ، دار الندوة الجديدة، ج(١)، ط١ بيروت، لبنان.

٨١. الغلاييني، مصطفى(٢٠٠٣)، **جامع الدروس العربية موسوعة في ثلاثة أجزاء**، ط١، المكتبة التوفيقية، مصر.

٨٢. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(٢٠٠٦)، **المناهج التعليمية والتدريس الفعال** ط١، دار الشروق، عمان، الأردن.

٨٣. **جامعة الاسكندرية قاموس الجودة والاعتماد، مركز ضمان الجودة** .
pdf created with pdf Factory trial version www.pdffactory.com
٨٤. قطامي، يوسف وآخرون(٢٠٠٢)، **تصميم التدريس**،ط١،دار الفكر، عمان الأردن.

٨٥. قطاوي، محمد ابراهيم(٢٠٠٧)، **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الفكر، عمان الأردن.

٨٦. قنديلجي، عامر، وإيمان السامرائي (٢٠٠٩)، **البحث العلمي الكمي والنوعي** ط١، دار اليازوري، عمان الأردن.

المصادر العربية

٨٧. القيسي، هناء محمود (٢٠١١)، **فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي**، ط١، دار المسيرة، عمان الأردن.

٨٨. الكسجي، فلسطين محمد(٢٠١٢)، **الجودة في التعليم عن بعد**، ط١، دار أسامة، عمان الأردن٠

٨٩. الكناني، صبيح كرم زامل موسى(٢٠٠٥)، **تحديد متطلبات إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية أبن الهيثم وأبن رشد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم/ جامعة بغداد.

٩٠. اللقاني، أحمد حسين وبرنس أحمد رضوان(١٩٨٤)، **تدريس المواد الاجتماعية**، ط٤، عالم الكتب، القاهرة مصر.

٩١. اللقاني، أحمد حسن وعودة عبد الجواد(١٩٩٠)، **تخطيط المنهج وتطويره**، دار الاهلية، عمان الاردن.

٩٢. مجاهد، محمد عطوة(٢٠٠٨)، **ثقافة المعايير و الجودة و التعليم**، ط١،دار الجامعة، المنصورة مصر.

٩٣. مجمع اللغة العربية(١٩٦١)، **المعجم الوجيز**،ج٢، مطبعة مصر، القاهرة.

٩٤. مجيد، سوسن شاكر(٢٠١١)، **تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية** ط١، دار صفاء، عمان الأردن.

٩٥. محجوب، وجيه(٢٠٠٢)، **البحث العلمي ومناهجه**، ط١، دار الكتب، بغداد العراق.

٩٦. محمد، شذى عبد الباقي، ومصطفى محمد عيسى ،(٢٠١١)، **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**، ط١، دار المسيرة، عمان الأردن.

٩٧. محمد، وائل عبدالله وريم احمد عبد العظيم (٢٠١١)، **تصميم المنهج المدرسي**، ط١ دار المسيرة، عمان الأردن.

٩٨. مرعي، توفيق أحمد و محمد محمود الحيلة(٢٠٠٤)، **المناهج التربوية الحديثة** ، ط١، دار المسيرة، عمان الأردن.

٩٩. _____ (٢٠٠٥)، **طرائق التدريس العامة** ط١، دار المسيرة، عمان الأردن.

١٠٠. _____(٢٠٠٩)، **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها** ، ط١، دار المسيرة، عمان الأردن.

١٠١. مسلم، مسلم بن الحجاج (ب.ت)، **صحيح مسلم**، ط١، ج١ ، تحقيق، محمد فؤاد عبد الباقي، دار التراث العربي، بيروت لبنان.

١٠٢. ملحم، سامي محمد(٢٠١١)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ط٥، دار المسيرة، عمان الأردن.

١٠٣. الموسوي، علي يوسف عيسى،(٢٠١١)، **تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة في طرائق تدريس الجغرافية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

١٠٤. الميمان، بدرية بنت صالح(٢٠٠٧)، **الجودة الشاملة في التعليم العام المفهوم والمبادئ والمتطلبات**، بحث مقدم للمؤتمر الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) في القصيم، للفترة(١٥-١٦) مايو(٢٠٠٧).

١٠٥. النمر، عصام، و تيسير الكوفحي(٢٠١٠)، **مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة**، ط١ ، دار اليازوري، عمان الأردن.

١٠٦. الهاشمي، عابد توفيق، (١٩٨٢) **الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية**، ط٢ مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان.

١٠٧. الهاشمي، عبد الرحمن، و محسن علي عطية، (٢٠١١)، **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، ط١،دار صفاء، عمان الأردن.

١٠٨. وزارة التربية(٢٠٠٨) **الفلسفة التربوية**، المديرية العامة للمناهج جمهورية العراق.

١٠٩. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٤)، المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب المنعقد تحت شعار "**استراتيجيات التقويم لتحقيق الجودة في التعليم**، في العاصمة بيروت، للفترة من ١٥-١٨ ايار.

١١٠. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٥)، **المؤتمر العالمي الحادي عشر الذي عقدته وزارة التعليم العالي في الجامعة المستنصرية تحت شعار التربية والتعليم عطاء دائم للامة**، توصيات كلية التربية الاساسية، بغداد.

١١١. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٩)، **المؤتمر السابع لوزراء التربية العرب في العراق**، للفترة من ١١-١٣ كانون الأول بغداد.

١١٢. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،(٢٠١٠)، **المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتمادية للجامعات العراقية**، أعداد قسم الجودة والاعتماد الأكاديمي وفق مؤشرات ومقاييس اتحاد الجامعات العربية

١١٣. الوكيل، حلمي أحمد ومحمود حسين بشير(١٩٩٧)، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، مطابع القيس التجارية، الكويت.

١١٤. يوسف، ماهر إسماعيل صبري(٢٠٠٢)، **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**، مكتبة الرشد، الرياض السعودية.