وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عمار ثليجي - الأغواط
كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية.
قسم: العلوم الاجتماعية

تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من وجهة نظر الأساتذة

مذكرة مقدمة لاستكمال نيل شهادة الماجيستير

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالب :
سليم عطاوة

إشراف:
د/ الأخضر قويدري

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
داود بورقيبة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	رئيس اللجنة
الأخضر قويدري	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
سلامي باهي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	مناقشا
سامية عرعار	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية : 2015/2014

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر

الشكر لله كما ينبغي له...

وبعده الشكر لأستاذي المشرف **الأخضر قويدري** وأساتذتي

بأسمى كلمات ترقى في لغة الوجود...

شكرا بجميع القيم المطلقة...

سليم

ملخص الدراسة :

تناولت الدراسة الكتاب المدرسي الذي يعدّ أهم الوسائل التعليمية التي تــربط بــين المعلــم والمتعلم لذلك اهتم القائمون على التربية والتعليم والباحثون في هذا الميدان بتقويمه لجعله وسيلة ذات نجاعة ترتبط بالعصر، وفي هذا السياق تطرح الإشكالية العامة الآتية:

- ما هي وجهة نظر أساتذة اللغة العربية في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط؟

لتتفرع عنها تساؤلات جزئية مفادها:

- ما هي نقاط القوة التي يراها أساتذة المادة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟
- هل يستجيب كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط للمتطلبات البيداغوجية التي يحتاجهــا أساتذة المادة خلال ممارستهم للتدريس؟

وللإجابة اقترحنا الفرضية العامة الآتية:

- هناك جوانب قوة يراها أساتذة المادة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

كما خصّصنا لها فرضيات جزئية تمثّلت في:

- يرى أساتذة المادة أن هناك إيجابيات كثيرة يتضمنها كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط تحجب عما يوجد فيه من سلبيات.
- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط يستجيب للمتطلبات البيداغوجية التي يحتاجها أساتذة المادة خلال ممارستهم للتدريس.

وبغرض اختبار هذه الفرضيات اتبعنا الإجراءات المنهجية الآتية:

- اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لتناول موضع دراستنا.
- الأداة المستخدمة في الحصول على البيانات من الميدان هي شبكة تقييم الكتب المدرسية.
- بلغت عينة الدراسة 93 أستاذا وأستاذة تعليم متوسط من مجموع المتوسطات التابعة لولايــة المسيلة.
- استعنا بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في نسخته الــ 20 حيث تناولنا فيها: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية.

وفيما يخص نتائج الدّراسة فهي تظهر من خلال النّسب المئوية والمتوسّطات الحســابية ومراعاة وجهة نظر الأساتذة في كلّ عامل من عوامل الشّبكة، وبالرجوع للكتاب المدرسي محلّ التقويم خلُصنا إلى أنّ الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط طغت عليــه الإيجابيات التي تؤهلّه لأن يكون وثيقة تعليمية ذات قيمة في هذا السياق وسياقات أخــرى، وإجمالا استجاب لمتطلّبات ومقتضيات المرحلة بما فيها البيداغوجية.

Résumé d'étude :

Cette étude à pour objectif le manuel scolaire qui se considère comme le moyen didactique le plus important qui relie l'apprenant et l'enseignant. Pour cette raison les responsables de l'éducation d'enseignement et les chercheurs contribuent à l'évaluation de ce manuel pour qu'il soit un moyen efficace relié à la modernisation .

Dans ce contexte on propose la problématique générale suivante :

Quel est le point de vue des enseignants de la langue arabe concernant le manuel scolaire de classes de quatrième année moyenne ?

Cette problématique donne lieu à d'autres questions secondaires :

Quels sont les points positifs du points de vue des enseignants de la langue arabe pour le manuel scolaire de classes de quatrième année moyenne ?

Ce manuel contribue t-elle aux exigences pédagogiques et favorise mieux l'enseignement de cette matière pour les enseignants de la langue arabe ?

Pour répondre on propose l'hypothèse générale suivante :

Le manuel scolaire de classe de quatrième année moyenne a des points positifs du points de vue des enseignants de la langue arabe .

On a créé des hypothèses secondaires sont :

Du coté des enseignants de la langue arabe, les points positifs de ce manuel pallie les points négatifs dans ce dernier.

Le manuel scolaire de la langue arabe de classes de quatrième année moyenne favorise les exigences pédagogiques nécessaire pour les enseignants .

Après la pose des hypothèses on suit les procédés méthodologiques suivants :

On prend comme point de départ la méthode descriptive-analytique qui est le plus convenable pour notre étude .

l'outil utilisé pour obtenir des données repose sur le réseau de l'évaluation des manuels scolaires.

L'echantillon des études est 93 enseignants et enseignantes d'enseignement moyen de l'ensemble des établissements de la wilaya de M'sila.

On a utilisé les programmes statistiques de sciences sociologiques spss exemplaire 20 , Nous abordons les effets, les pourcentages (les taux calculés) et x moyennes.

ce qui concerne les résultats d'études d'après les pourcentages, les x moyennes sans oublier bien sur les points de vue des enseignants dans chaque élément des éléments de la toile et au recours au manuel scolaire dont l'évaluation on conclut que le manuel scolaire de la langue arabe de classe de 4 année moyenne exprime le produit positif qui permet d'être un document d'enseignement à un effet dans ce contexte et répond aux exigences parmi les quelles les exigences pédagogiques.

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع العينة في ولاية المسيلة	65
2	تابع توزيع العينة في ولاية المسيلة	66
3	تابع توزيع العينة في ولاية المسيلة	67
4	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس التصور التعلمي	72
5	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس التصور التعلمي	73
6	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس التصور التعلمي	74
7	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس مقياس التصور التعلمي	75
8	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس مقياس التصور التعلمي	76
9	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس التصور التعلمي	77
10	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس التصور التعلمي	78
11	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس التصور التعلمي	79
12	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس التصور التعلمي	80
13	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس التصور التعلمي	81
14	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس التصور التعلمي	82
15	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في مقياس التصور التعلمي	83
16	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	84
17	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في المقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	85

فهرس الجداول

18	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	86
19	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	87
20	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	88
21	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس المسعى التعليمي/التعلمي	89
22	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	90
23	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس دقة المحتويات	91
24	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس دقة المحتويات	92
25	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس دقة المحتويات	93
26	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس دقة المحتويات	94
27	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس دقة المحتويات	95
28	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس دقة المحتويات	96
29	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس دقة المحتويات	97
30	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	98
31	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	99
32	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	100
33	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	101

فهرس الجداول

34	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	102
35	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	103
36	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	104
37	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	105
38	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	106
39	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	107
40	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	108
41	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في المقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	109
42	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	110
43	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	111
44	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس المسهلات البيداغوجية	112
45	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس المسهلات البيداغوجية	113
46	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس المسهلات البيداغوجية	114

فهرس الجداول

47	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس المسهلات البيداغوجية	115
48	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس المسهلات البيداغوجية	116
49	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس المسهلات البيداغوجية	117
50	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس المسهلات البيداغوجية	118
51	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس المسهلات البيداغوجية	119
52	إحصاءات مقاييس العامل الأول	120
53	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	122
54	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	123
55	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	124
56	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	125
57	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	126
58	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	127
59	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس تمثيل القيم العالمية	128

فهرس الجداول

60	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس تمثيل القيم العالمية	129
61	إحصاءات مقاييس العامل الثاني	130
62	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي	132
63	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي	133
64	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي	134
65	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي	135
66	إحصاءات العامل الثالث	136
67	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي	137
68	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي	138
69	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي	139
70	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي	140
71	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	141
72	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	142
73	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	143

فهرس الجداول

74	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	144
75	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	145
76	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	146
77	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	147
78	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	148
79	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	149
80	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	150
81	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	151

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	الكتاب كنظام	23
2	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس التصور التعلمي	72
3	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس التصور التعلمي	73
4	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس التصور التعلمي	74
5	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس مقياس التصور التعلمي	75
6	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس مقياس التصور التعلمي	76
7	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس التصور التعلمي	77
8	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس التصور التعلمي	78
9	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس التصور التعلمي	79
10	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس التصور التعلمي	80
11	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس التصور التعلمي	81
12	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس التصور التعلمي	82

فهرس الأشكال

13	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في مقياس التصور التعلمي	83
14	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	84
15	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في المقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	85
16	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	86
17	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	87
18	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	88
19	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس المسعى التعليمي/التعلمي	89
20	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي	90
21	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس دقة المحتويات	91
22	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس دقة المحتويات	92
23	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس دقة المحتويات	93
24	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس دقة المحتويات	94
25	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس دقة المحتويات	95

فهرس الأشكال

26	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس دقة المحتويات	96
27	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس دقة المحتويات	97
28	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	98
29	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	99
30	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	100
31	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	101
32	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	102
33	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	103
34	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	104
35	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	105
36	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	106
37	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	107
38	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	108

فهرس الأشكال

39	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في المقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	109
40	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	110
41	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات	111
42	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس المسهلات البيداغوجية	112
43	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس المسهلات البيداغوجية	113
44	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس المسهلات البيداغوجية	114
45	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس المسهلات البيداغوجية	115
46	إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس المسهلات البيداغوجية	116
47	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس المسهلات البيداغوجية	117
48	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس المسهلات البيداغوجية	118
49	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس المسهلات البيداغوجية	119
50	المتوسطات الحسابية والنظرية لأفراد عينة الدراسة على مقاييس العامل الأول	120
51	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	122

فهرس الأشكال

52	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	123
53	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	124
54	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	125
55	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	126
56	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري	127
57	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس تمثيل القيم العالمية	128
58	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس تمثيل القيم العالمية	129
59	المتوسطات الحسابية والنظرية لأفراد عينة الدراسة على مقاييس العامل الثاني	130
60	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي	132
61	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي	133
62	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي	134
63	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي	135
64	المتوسطات الحسابية والنظرية لأفراد عينة الدراسة على العامل الثالث	136

فهرس الأشكال

65	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي	137
66	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي	138
67	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي	139
68	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي	140
69	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	141
70	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	142
71	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	143
72	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	144
73	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	145
74	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	146
75	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	147
76	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	148
77	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	149

فهرس الأشكال

78	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	150
79	توزيع نسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات	151

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتويات **رقم الصفحة**

مقدمة.....أ-ج

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

1-إشكالية الدراسة 05
2-تساؤلات الدراسة 08
أ- التساؤل العـام 08
ب- التساؤلات الجزئية 08
3-فرضيات الدراسة 08
أ- الفرضية العـامة..... 08
ب- الفرضيات الجزئية 08
4-أهمية الدراسـة 09
5-أهداف الدراسـة..... 10
6-المفاهيم الإجرائية..... 10
أ- التـقـويـــم..... 10
ب- الكتـاب المدرسـي 10
ج- تقويم الكتاب المدرسي..... 10
7-أسباب اختيار الموضـوع 11
8-الدراسـات السابقـة 11
تمهيد 11
1- الدراسات العربيـة الخارجية 11
2- الدراسات العربية الوطنية..... 15

الفصل الأول: الكتاب المدرسي

تمهيد: 19
1- مفهوم الكتاب المدرسي 20

فهرس المحتويات

2- مكونات الكتاب المدرسي 21
- الأهداف 21
- المحتوى..... 21
- الأنشطة 23
- التقويم 23
3- أهمية الكتــاب المدرسي 24
4- وظائف الكتاب المدرسي 28
- الوظيفة الأكاديمــية 28
- الوظيفة البيداغوجـية 28
- الوظيفة المؤسسيــة 28
أ- الوظـائف المتعلقـة بالمتعـلم 28
- وظيفة توصيل المعلومات 28
- وظيفة تنمية القدرات والكفايات 29
- وظيفة دعـم ودمـج المكتسبات 29
ب- الوظائف المتعلقة بالمعلم 29
- وظيفــة إعلام علمــي وعام..... 29
- وظيفة دعم التعلمات وتسيير الدروس 29
5- طرائق تأليف الكتاب المــدرسي 30
- طريقة التكليف 30
- طريقة الإعلان..... 31
- طريقة اللجان 31
6- أسس بناء الكتاب المدرسي 32
- الأسس اللسانية 32
- الأسس النفسية..... 32
- الأسس السوسيوثقافية..... 33

فهرس المحتويات

- الأسس الفلسفية 33
- الأساس الديداكتيكي 33
7- لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي في الجزائر 34
أ- المراحل التي مر بها الكتاب المدرسي في الجزائر 35
أولا- مرحلة الاستقلال (1962-1970) 35
ثانيا- مرحلة الجزأرة (1970-2003) 35
1-المرحلة الأولى (1970-1980) 35
2-المرحلة الثانية (1980-1990) 36
3-المرحلة الثالثة (1990-2003) 36
4-مرحلة التجديد(2003-إلى يومنا هذا) 37
خلاصة 38

الفصل الثاني: تقويم الكتاب المدرسي

تمهيد 40
1- مفهوم التقويم 41
أ- لغة 41
ب- اصطلاحا 41
2- معايير تقويم الكتاب المدرسي 42
أولا- المضمون 42
أ- باعتبار تقديم الكتاب 42
ب- باعتبار الأهداف 43
ج- باعتبار المحتوى 45
د- باعتبار عرض المادة التعليمية 47
هـ- باعتبار تصميم التقويم في الكتاب المدرسي 49
ثانيا - الشكل (الإخراج) 52
أ- الغلاف 52

فهرس المحتويات

ب- الورق 52
ج- الطباعة والخط 52
د- لون الطباعة..... 53
ه- معلومات الكتاب..... 53
و- الرسومات والصور والأشكال التوضيحية..... 54
ز- فهرس المحتويات وقائمة المراجع 54
3- أدوات تقويم الكتاب المدرسي 55
أ- التقويم عن طريق الاستبانة 55
ب-التقويم المكتبي 55
ج- التقويم عن طريق الشبكة..... 55
4- أساليب تطوير الكتاب المدرسي..... 56
أ- التطوير بالحذف الجزئي 57
ب- التطوير بالحذف الكلي 57
ج- التطوير بالإضافة 57
د- التطوير بإضافة بعض أجزاء من المادة..... 57
هـ- التطوير بالاستبدال 57
خلاصة..... 59

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الاجراءات المنهجية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية 61
2- مجالات الدراسة 63
أ-المجال المكاني..... 63
ب- المجال الزماني 63
3- منهج الدراسة..... 63
4- المجتمع الأصلي للدراسة 64

فهرس المحتويات

5- عينة الدراسة 64
6- أداة الدراسة 68
7- الأساليب الاحصائية..... 70

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

عرض نتائج الدراسة 72

الفصل الخامس: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تحليل و مناقشة نتائج الدراسة..... 156
الاقتراحات في ضوء نتائج الدراسة 166
الخاتمة 168
المصادر والمراجع..... 170
الملاحق.....

مقدمة

مقدمة :

تعتبر العملية التربوية شأنا يخص المجتمع بكلياته، لأنها رافد من روافد الحضارة والتقدم لأي ّأمّة من الأمم، ولذلك كان لابد من إقامة هذه العملية على فلسفة تربوية تنبع من القيم الاجتماعية والثقافية، وتستمد أصالتها من المجتمع.

ونظرا لأن العملية التربوية شمولية فهي تحتوي عملية أخرى جدّ هامة وهي العملية التعليمية التي تشكلها مكونات تندرج تحتها الوسائل التعليمية، بما فيها الكتاب المدرسي، ذلك أنّ التطورات الحاصلة تفرض على من يود مواكبتها إعادة التفكير فيما حقق، وتقويم مساراته التربوية.

إنّ التقويم الذي يُعد أهم الوسائل التربوية في النقد وبناء المعارف وإعلام الفاعلين على المستوى التعليمي بمدى النجاعة والفاعلية والسبل التي يمكنها أن تضمن مردودية أكثر، خاصة وأن اقتصاد المعرفة أصبح له معاييره ومعطياته التي تؤخذ في حسبان القائمين على المسار التربوي.

وكون هيئة التدريس (الأساتذة) تمثل الجانب التنفيذي للمشروع التعليمي وتتولى نقل ما هو نظري إلى الميدان في عملية تشاركية مع التلميذ، فإنها تدخل ضمن التأطير والإشراف على سيرورة هذه الوسيلة التعليمية الهامة المتمثلة في الكتاب المدرسي.

والذي يزيد من أهمية الكتاب تعلقه بمادة تعليمية أساسية، وهي اللغة العربية التي تجمع بين الوسيلة والغاية، فهي وسيلة لأنها لغة المعارف الأخرى التي يتلقها التلميذ، وغاية لأنها تمثل الهوية الثقافية والشخصية الوطنية.

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة لتتناول موضوع **تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط من وجهة نظر الأساتذة** فاستمدت أفقها العلمي من معطيات ثلاثة:

1- الوسيلة التعليمية (الكتاب المدرسي).

2- المرحلة الحساسة (الرابعة المتوسط).

3- الهيئة التدريسية المنفذة (أساتذة المادة) التي ساهمت في إبداء آرائها للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف الموجودة في الكتاب المدرسي في ظل المتطلبات البيداغوجية التي أقرها التحديث المؤخر للمنظومة التربوية في الجزائر.

وللوصول إلى هذا الهدف اعتمدنا الخطة الآتية بجانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي.

الجانب النظري احتوى:

- الفصل التمهيدي: تناول إشكالية الدراسة التي تفرعت إلى تساؤلين كما جاء فيه فرضيات الدراسة وأهميتها وكذا أهدافها والمفاهيم الإجرائية إضافة إلى أسباب اختيار الموضوع مع استنادنا على دراسات سابقة .
- الفصل الأول: تناول الكتاب المدرسي من حيث مفهومه ومكوناته ومدى أهميته والوظائف التي يشغلها وسبل تأليفه مع الأسس التي يُعتمد عليها في بنائه إضافة إلى إضاءة تاريخية شملت تطور الكتاب المدرسي في الجزائر.
- الفصل الثاني: خُصّص لتقويم الكتاب المدرسي وذلك عن طريق ضبط مفهوم التقويم والتطرق إلى معايير تقويم الكتاب المدرسي وأدواته والأساليب المؤدية لتطويره .

الجانب الميداني وتضمن:

- الفصل الثالث: احتوى الإجراءات المنهجية للدراسة المتمثلة في: الدراسة الاستطلاعية، تحديد مجالات الدراسة والمنهج المتّبع في هذه الدراسة والمجتمع الأصلي وكيفية اختيار العينة واداة الدراسة والأساليب الإحصائية المعتمدة في ذلك.
- الفصل الرابع: تضمّن عرض نتائج الدراسة التي كانت عبارة عن جداول ودوائر نسبية وأعمدة بيانية تم التعليق عليها.

- الفصل الخامس: تناول تحليل ومناقشة نتائج الدراسة المحصّل عليها من خلال النسب المئوية والمتوسطات الحسابية وملاحظات الأساتذة وبالرجوع إلى الكتاب محل التقويم.

وفي الأخير كانت الخاتمة ثم اقتراحات بناء على ما توصل إليه الباحث.

عطاوة سليم في:

19 ماي **2014** بوسعادة

الجانب النظري

الفصـــــل التمهيدي :

المشكلة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة

6- المفاهيم الإجرائية

7- أسباب اختيار الموضوع

8- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة :

يعتبر الكتاب المدرسي من العناصر الهامة في عملية التدريس ليتضافر مع باقي مكونات العملية التعليمية، منتجا بذلك المعرفة التي تقدم للتلميذ خلال مرحلة معينة من مراحل تعليمية."ونتيجة لذلك أكد عدد من الباحثين على أهمية الكتاب المدرسي وعدّوه أداة للمنهاج المدرسي". **(إبراهيم أحمد الشرع، 2013، ص52)**

هذه النظرة من قِبَل الباحثين تجعل الكتاب المدرسي على أنه المستوى التنفيذي (التطبيقي) للمنهاج في إطاره النظري .

ومن هذه الرؤيا ينطلق الباحثون في تحديد مفهوم الكتاب المدرسي الذي ينظر له من هذه الزاوية "ووفق هذا المفهوم تغيرت المكانة التي كان يحتلها الكتاب المدرسي".

(بوصبع عبد المالك، 2010، ص39)

وهذا يعني أن التعريف الكلاسيكي حصر الكتاب المدرسي داخل حيّز لم يمنحه المكانة التي كان ينبغي أن يكون عليها لكن مع التغيرات الحاصلة على المستوى التربوي والتعليمي أُعطيّ لمفهوم الكتاب المدرسي حدودا مفاهيمية وأبعاد أنطولوجية مغايرة فبعدما كان "هو الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي يفترض منها أنها الأداة التي تستطيع جعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهاج المحددة سلفا".**(أحمد حسين اللقاني، 1980، ص12)**

إن هذا البعد مثّل زاوية من زوايا الإطار المفاهيمي ليتجاوزه بعد تعميق النظرة التربوية حيث " أصبح واحدا من الأوعية الأخرى المحتوية للخبرات المربية، فهو ذلك الإطار العام المتضمن للاتجاهات الرئيسة والمفاهيم الأساسية للمادة الدراسية التي يتزود المتعلم بنفسه بخبراتها ومعارفها، معلما نفسه إياها ببحثه وتنقيبه".**(بوصبع عبد المالك، المرجع السابق، ص39)**

وبهذا يكون الكتاب المدرسي فاعلا في العملية التربوية من خلال توصيل المتعلّم إلى التفكير العلمي واكتساب آليات المعرفة ومن ثمّ رسم معالم اتجاهات علمية للمتعلمين وفق مقتضيات المادة الدراسية وخصوصياتها.

فالكتاب المدرسي من حيث هو وسيلة تعليمية هامة "يكتسي بعدين:

أ- بعد إبستمولوجي يعمل على تنظيم المادة المعرفية وترتيبها وفق خلفية معينة.

ب- بعد ديداكتيكي يعمل على تنظيم المادة وفق تعلمها وتمثيلها حسب طريقة أو طرق معينة.

وبهذا المعنى يشكّل الكتاب المدرسي عنصرا للتواصل بين المدرّس والتلميذ، حيث يمكّنهما من الالتقاء وفق معايير وأسس معينة ". **(أحمد العمراوي، خالد البقالي، 1999، ص 159)**

أعطى هذا التحديد لمفهوم الكتاب المدرسي ببعديه الابستمولوجي والديداكتيكي نقاط التقاء بين المعلّم والمتعلّم الّذين هما قطبا العملية التعليمية وبالتالي يمكّنهما من تفعيل عملية التواصل ووفق خطة منهجية تصل إلى الأهداف المرجوة .

ومن المعلوم أن الكتاب المدرسي يأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية حيث إنّه ينطلق أساسا من هذه الخصائص في بناء المادة وتسلسلها المرحلي حسب ما هو مقرّر فيكون بذلك لكل مادة تعليمية كتابها المقرر لها.

وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط كغيره من الكتب المقررة يتوافر على كل تلك الخصائص إلاّ أنه يتميز بخصائص أخرى كونه مخصص لمادة اللغة العربية التي تعتبر أحد المكونات الرئيسة لهوية المجتمع وعنصر لا غنى عنه لبناء شخصية أفراده، ولأجل هذه المكانة الكبرى التي يحظى بها كان وسيظل محلا للتقويم، وهذه العملية التربوية (التقويم) يكرسها الواقع المعرفي كمتغير يفرض سيرورة التقويم لتطوير الكتاب المدرسي وتحقيق النجاعة المطلوبة من هذه الوسيلة التعليمية تماشيا مع التطورات الحاصلة في شتى الميادين (التكنولوجية والمعرفية والثقافية...).

والتقويم يعتمد على تخطيط مسبق للنهوض بالعملية التعليمية وفق انتقاء معين لأفضل قرار كما يحاول إيجاد محكّات ومعايير تضمن سلامة المقارنة، بينما هو مأمول وما هو موجود بالفعل في الواقع، ليتضح الفارق ويسهم في بلورة التصور الصحيح للمرحلة

القادمة، ومن ثمّ التأكيد على سدّ الثغرات وعلاجها وتطوير الإيجابيات والعمل على ترسيخها، فـ" للتقويم أهمية كبيرة في العملية التعليمية، إذ هو أحد العناصر الرئيسة التي يقوم عليها بنيان المنهاج المدرسي، وعن طريقه يتم التأكد من تحقيق الأهداف واكتساب المهارات، وامتلاك القدرات، وبه نحكم على جودة الكتب المدرسية، ومدى مناسبتها ووظيفتها ".

(عماد أحمد حسن علي، 2010، ص41)

ويظهر تقويم الكتاب المدرسي مدى ملاءمة هذا الأخير للمعطيات التعليمية وتيسيره لها، وتقتضي عملية تقويم الكتاب المدرسي جهودا متكاملة ابتداء من الجهات المقررة وانتهاء بالهيئة التدريسية المنفذة، كون هذه الأخيرة فاعلا في العملية التعليمية التعلُمية إذ تعتبرها النظرية التربوية الحديثة موجها ومشرفا على تنفيذ الأهداف التربوية.

ولتعدد زوايا تقويم الكتاب المدرسي حصرناه في آراء أساتذة مادة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط بصفتهم الفاعلين في النشاط التعليمي والمشرفين على تنفيذ مقرر اللغة العربية لقسم السنة الرابعة متوسط.

ومما لاشك فيه أن المعاينة تُكسب الأساتذة خبرة تجعلهم قادرين على استثمار ذلك في بناء رؤية واضحة المعالم عن مدى تفاعل التلاميذ مع الكتاب المدرسي والإضافات التي يمكن أن تزيد في المهارات المعرفية للمتعلمين وإمكانية فتح آفاق علمية للمتمدرسين في هذه المرحلة، كما أنّ هذه الهيئة التدريسية تعتبر أقدر من غيرها على تشخيص النقائص الموجودة على مستوى الكتاب المدرسي واقتراح البدائل ومن ثمة فهي أهمّ من يُعتمد عليها في عملية التقويم التي هي موضوع هذه الدراسة.

وستبقى عملية تقويم الكتاب المدرسي عملية استراتيجية تلبي طموحات التطوير وتجعل من هذه الوسيلة التعليمية مواكِبة للمستجدات المعرفية والآفاق العلمية المتسارعة التي تفرضها إملاءات العصر. بل ستخلق فضاء تعليميا يغلِّب الجانب الإبداعي والمهاري للتلميذ سواء على الجانب النظري أو التطبيقي، ولا يمكن الوصول إلى هذه المرحلة إلا بتفعيل دور أساتذة مادة

اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في بناء كتاب مدرسي يوافق تطلعات الفلسفة التربوية ويوظف كفاية التلاميذ اللغوية وعليه يمكننا أن نطرح التساؤلات الآتية :

2- تساؤلات الدراسة :

التساؤل العام:

- **ما هي وجهة نظر أساتذة اللغة العربية في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط ؟**

التساؤلات الجزئية:

- **ما هي نقاط القوة التي يراها أساتذة المادة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ؟**
- **هل يستجيب كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسط للمتطلبات البيداغوجية التي يحتاجها أساتذة المادة خلال ممارستهم للتدريس ؟**

3- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- **هناك جوانب قوة يراها أساتذة المادة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.**

الفرضيات الجزئية :

- **يرى أساتذة المادة أن هناك إيجابيات كثيرة يتضمنها كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط تحجب عما يوجد فيه من سلبيات .**
- **كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط يستجيب للمتطلبات البيداغوجية التي يحتاجها أساتذة المادة خلال ممارستهم للتدريس.**

4- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع المطروح الذي يتطرق إلى عنصر هام من عناصر العملية التعليمية التعلُّمية الذي هو الكتاب المدرسي إضافة إلى تعلق الكتاب بمادة تعليمية أساسية تعطي بعدا معرفيا للتلميذ متمثلة في اللغة العربية وكذلك ترسيخ الهوية العربية والإسلامية، ومن أجل ذلك يكتسي الموضوع طابعا نقديا تقويميا؛ إذْ يشمل وجهة نظر أساتذة المادة لهذا الكتاب المدرسي وأبعاد ذلك على مستوى مرحلة المتوسط، وتحديدا السنة الرابعة التي تعتبر سنة نهاية الطور، والانتقال إلى طور جديد ومستوى أعلى يتطلب من تلاميذ هذه السنة أداء نوعيا.

ولترجمة أهمية البحث عمليا نذكر العناصر الآتية:

أ- تفعيل فكرة التقويم التربوي بشكل عام، والكتاب المدرسي بشكل خاص في المؤسسات التربوية.

ب- تعبئة الهيئات التربوية لبناء كتاب مدرسي يرتكز على الفاعلين الحقيقيين في الميدان.

ج- ترقية روح النقد لدى الأساتذة المكلفين بتدريس المادة.

د- الاهتمام بترقية اللغة العربية من خلال تقويم الكتاب المدرسي الخاص بها في إحدى المراحل الحساسة وهي السنة الرابعة متوسط.

هـ- طرح الدراسة لجزئية تتناول الكتاب المدرسي للغة العربية وتقويمه تساهم في بناء تصور معرفي تكميلي لباقي عناصر العملية التعلُّمية.

5- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

أ- الوقوف على جوانب الضعف والقوة في الكتاب المدرسي للغة العربية .

ب- إشراك الأساتذة في بناء تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية.

ج- العمل على ترسيخ التواصل من خلال الهرم التربوي بداية بقاعدته المتمثلة في هيئة التدريس (الأساتذة).

د- الخروج من نمطية صلاحية الكتاب المدرسي الدائمة إلى مسايرة التغييرات الحاصلة (التكنولوجية، المعرفية، الثقافية...).

هـ- تكريس سيرورة التقويم والتطوير الدائم للعناصر التعليمية، بما فيها الكتاب المدرسي.

و- مراعاة خصائص اللغة العربية في بناء الكتاب المدرسي من حيث هي مادة تعليمية وكذا مادة تدريس لباقي المواد الأخرى.

6- المفاهيم الإجرائية:

أ- **التقويم :** هو عملية تربوية تهدف إلى تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية للعناصر التعليمية بتقرير الجانب الإيجابي واستدراك النقص من حيث ما يحمله من مفاهيم يشملها كالتأخر والعجز وغيرهما من المفاهيم.

ب- **الكتاب المدرسي :** هو ما يعتمد من قبل الجهات الوصية كمقرر يحوي المادة العلمية التي تُقدم للتلاميذ بشكل متسلسل ومنتظم في مرحلة معينة محددة بإطار زمني.

ج- **تقويم الكتاب المدرسي :** هو عملية تدخل ضمن تقويم العناصر التعليمية وكون الكتاب المدرسي أهمها فهي تشمله من حيث المضمون والشكل وتهدف من وراء ذلك إلى تحسين مردوديته وتطوير كفايته لمسايرة النظم المعرفية الحديثة.

7- أسباب اختيار الموضوع :

مرّت المنظومة التربوية في بلادنا بمراحل تميزت بإجراءات إصلاحية ومحاولات لتحسين هذه المنظومة انطلاقا من التطورات الحاصلة، وظهرت هذه الإصلاحات على مستوى العناصر التعليمية، ولأن الكتاب المدرسي أهمها وأبرزها ارتأينا أن يكون موضوعا لبحثنا، وتحديدا الكتاب المدرسي للغة العربية لما لها من أبعاد روحية ومعرفية وثقافية من جهة وما تتعرض له من تحديات داخلية وخارجية من جهة أخرى، تجعل الباحثين في هذا المجال يستنفرون أدواتهم لإيجاد الحلول والآليات في مجابهة تلكم الظروف، وكون التقويم وسيلة تربوية لازمة لتطوير الكتاب المدرسي حاولنا أن يكون من مرتكزاتنا في هذا البحث مع امتداده ليشمل رؤية أساتذة المادة.

8- الدراسات السابقة:

تمهيد:

للدراسات السابقة أهمية من حيثّ أنها تشكل أرضية منهجية معرفية تكون منطلقا لبحثنا، لما لها من أثر على البحث تعطيه قوة علمية نستطيع من خلالها توضيح الرؤية في هذا الموضوع – مجال البحث تقويم الكتاب المدرسي–، وفي هذا السياق وقفنا على بعض من هاته الدراسات التي كانت في مجملها عربية تندرج تحتها دراسات وطنية. وقد رُتبت ترتيبا كرونولوجيا بدءًا بالدراسة الأقدم فالأحدث .

أ- الدراسات العربية الخارجية:

- **الدراسة الأولى:** دراسة رجاء الدين حسن زهدي طموس (2002) لنيل شهادة الماجستير بالجامعة الإسلامية –غزة–، بعنوان تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس أساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو تحديث المنهاج.

حدود الدراسة وإجراءاتها : شملت هذه الدراسة عينة أساسية عدد أفرادها(205) من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الكتاب – قيد الدراسة – موزعين على مدارس قطاع غزة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة.

اتبع الباحث في دراسته هذه المنهج الوصفي التحليلي مستخدما استبانة لتقويم أبعاد الكتاب، ومقياس للاتجاهات نحو تحديث المناهج.

ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون.

الهدف من الدراسة:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس الأساسي لمحافظات غزة، كما هدفت إلى معرفة علاقة تلك التقديرات باتجاهاتهم نحو التحديث (تحديث المنهاج).

نتائج الدراسة:

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

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

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

التعقيب والمناقشة: كان لهذه الدراسة أهمية من حيث تطرقها إلى تقويم الكتاب المدرسي الجديد الذي يُعدّ أول كتاب من إنتاج فلسطيني، وربطه باتجاهات المعلمين نحو التحديث

وهي بذلك تعتبر مرجعا للدراسات التي أتت بعدها خاصة في ظل توافر إمكانات محلية لصناعة الكتب المدرسية، ولكن ما يلاحظ على هذه الدراسة هو عدم وضوح رؤية منهجية في ارتباط المتغيرات بعضها ببعض، في حين كان يمكن للباحث أن يكتفي بتقويم الكتاب المدرسي ويصل إلى نتائج تمكنه من اختبار فرضيات البحث.

- **الدراسة الثانية** : دراسة الدكتور أديب ذياب حمادنة (2006)، بعنوان تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول أساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.

حدود الدراسة وإجراءاتها : تكونت عينة الدراسة من (77) معلما ومعلمة يدرسون الصف الأول في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي مستخدما استبانة لتقييم الكتاب المدرسي، ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية.

الهدف من الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- تقييم كتاب لغتنا العربية في الصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات لإظهار جوانب القوة والضعف في جوانب مختلفة من الكتاب.
- معرفة فيما إذا كانت وجهة نظر المعلمين في تقييم الكتاب تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

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

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

التعقيب والمناقشة : شغلت هذه الدراسة حيزا علميا جعلها تتخذ مكانة بين الدراسات التي تناولت تقويم الكتاب المدرسي من وجهة نظر المعلمين ومن خلال الاطلاع على التراث النظري السيكولوجي أقرّ الباحث بتكوّن تصوّر عن أدواته الإجرائية التي استخدمها وترجمها من خلال استبانة أعدّها بنفسه وجّهها للمعلّمين، إذ تعرّضت بنودها للكتاب المدرسي شكلا ومضمونا، غير أن ما يوجّه لهذه الدراسة من ملاحظات هو عدم اعتماد الباحث على فراغات تمكّن المعلمين من الإدلاء بآرائهم وملاحظاتهم حول الكتاب المدرسي للغة العربية، وهذا ما لم تتحه الاستبانة التي كانت مغلقة ويلاحظ أن الباحث قد استنزف طاقة بحثه في التركيز على المتغيرات المستقلة الجنس، الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي على حساب تقويم الكتاب المدرسي.

– **الدراسة الثالثة** : دراسة عدنان موسى خطار حدراوي (2010) لنيل شهادة الدكتوراه بجامعة سانت كليمنتس بغداد، حول تقييم كتاب قواعد اللغة العربية للمرحلة الثالثة من التعليم المسرع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

حدود الدراسة وإجراءاتها :

تكونت عينة الدراسة من (100) معلما ومعلمة في محافظات الفرات الأوسط (النجف الأشرف – كربلاء – بابل – الديوانية) يُدرِّسون بالكتاب المدرسي – موضوع البحث–، ولمعالجة بيانات الدراسة إحصائيًا استعمل الباحث الوسط المرجح، ومعامل ارتباط بيرسون، متبعا في ذلك المنهج الوصفي التحليلي .

الهدف من الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

– تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للمرحلة الثالثة من التعليم المسرّع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

– التعرف على جوانب الكفاية والقصور في كتاب قواعد اللغة العربية من المرحلة الثالثة من التعليم المسرّع.

– التعرف على مقترحات المعلمين والمعلمات بشأن تطوير الكتاب (موضوع البحث).

نتائج الدراسة :

وكان من بين النتائج أنّ الكتاب حقّق معظم أهداف منهاج اللغة العربية، وأنّ موضوعات الكتاب بعضها يلائم المرحلة الثالثة وبعضها لا يلائمها، وأنّ التطبيقات والتمرينات لم تُعد إعدادًا مناسبًا، والكتاب كان جيدًا من حيث الشكل والإعداد والإخراج.

التعقيب والمناقشة: مثّلت الدراسة بُعدا هاما من أبعاد اللغة العربية (قواعد اللغة العربية) واستمدّت قوتها من اعتمادها على الجانب التطبيقي الذي ظهر جليا في هذه الدراسة وهذا ما جعلها مرجعية يُعتمد عليها في الدراسات التي تتلوها، ولعلّ أهم ما يُلاحظ على هذه الدراسة اعتمادها بشكل كبير على الجانب الميداني دون إعطاء المساحة اللازمة للجانب النظري حيث كان الكمّ المتاح له (9) صفحات:(4 للتقويم، و5 للكتاب المدرسي) كما أن الدراسة لم تكن شمولية للكتاب المدرسي من حيث هو كتاب معدّ للأنشطة اللغوية بتنوعها، بل ذهبت إلى جزئية وهذا يؤثّر على تعميم الحكم على كتاب اللغة العربية.

ب– الدراسات العربية الوطنية :

– **الدراسة الأولى :** دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية (2004) حول تقييم كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

حدود الدراسة وإجراءاتها : تكونت عينة الدراسة من (227) معلما ومعلمة في حاسي مسعود، ورقلة، غرداية، سطيف، معتمدين في تقييم الكتاب على استبانة موجهة للمعلمين إضافة إلى التقييم المكتبي واستعملوا في المعالجة الإحصائية النسبة المئوية.

الهدف من الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى :

- معاينة المحتويات من الناحية العلمية والاجتماعية والبيداغوجية التي تحدد نوعية وكمية المعلومات المقترحة .

نتائج الدراسة :

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

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

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

التعقيب والمناقشة: استمدت هذه الدراسة أهميتها باعتبار الهيئة الصادرة عنها (المعهد الوطني للبحث في التربية) الذي اضفى عليها الصبغة الرسمية، وما يحسب لهذه الدراسة اعتمادها على نوعين من تقويم الكتب المدرسية.

1-التقويم عن طريق الاستبانة (استبانة موجهة للمعلمين).

2-التقويم المكتبي قام به خبراء مختصون يشتغلون لدى المعهد الوطني للبحث في التربية، كما أن الدراسة أجريت في أربع مدن كبرى بالجزائر، ثلاث منها في الجنوب ومدينة بالهضاب العليا.

- **الدراسة الثانية:** دراسة معمر درداش (2008) لنيل شهادة الماجستير بجامعة الجزائر. بعنوان تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط.

حدود الدراسة وإجراءاتها: شملت هذه الدراسة عينة أساسية مكونة من (102) من أساتذة التعليم المتوسط، موزعين على أربعة متوسطات، في (الجزائر الوسطى، القبة، لخرايسية)، استخدم الباحث في دراسته استبانة لتقييم أبعاد الكتاب، ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، وكا^2 واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الهدف من الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة قيمة هذا الكتاب الجديد المتبنى بعد الإصلاحات التي مسّت قطاع التربية.

نتائج الدراسة:

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

2- دلّت نتائج الدراسة أنّ الكتاب موضع الدراسة جاء مراعيا للمحتوى بصفة كبيرة سواء من حيث الهيكلة العلمية أو مطابقته للمنهاج الدراسي أو مطابقته لواقع التلميذ ومحيطه .

التعقيب والمناقشة : تُعتبر هذه الدراسة من الدراسات المحلية التي أتت في ظل الإصلاح التربوي، حيث حاولت إيجاد مقاربة لتقويم الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الأولى متوسط مفتتحة البحث في مجال تقويم الكتاب المدرسي في هذه المرحلة والمراحل الأخرى التعليمية، والذي يلاحظ على هذه الدراسة وجود مفارقة بين ضبط العنوان الذي كان يوحي بأن الدراسة دراسة تقويمية، والأداة المنهجية المستخدمة في البحث (الاستبانة) كون هذه الأخيرة موجّهة للأساتذة المعنيين بهذه المرحلة. فقد تمّ بناء هذه الدراسة على شراكة الأساتذة لتقويم هذا الكتاب لذا كان على الباحث أن يُظهر ذلك من خلال العنوان محققا الانسجام المنهجي بين العنوان ومضمون الدراسة.

وما تميّزت به دراستنا هذه عن باقي الدراسات السابقة أنها اعتمدت شبكة تقويم الكتب المدرسية الصادرة عن هيئة رسمية (المعهد الوطني للبحث في التربية) المُعدّة من طرف لجنة خبراء مختصة في تقويم الكتاب المدرسي، كما أن هذه الشبكة تحتوي على أسئلة مغلقة وفراغات للإدلاء بالآراء والملاحظات من طرف الأساتذة، ومنوال لإبراز نقاط القوة ونقاط الضعف إضافة إلى صفحة خاصة بالتوصيات، وهذه الشبكة كانت مُرفقة بدفتر شروط يحدّد موصفات ومعايير إنجاز الكتاب المدرسي الخاضعة للمقاييس العالمية.

الفصـــــل الأول

الكتاب المدرسي

تمهيد

1- مفهوم الكتاب المدرسي

2- مكونات الكتاب المدرسي

3- أهمية الكتاب المدرسي

4- وظائف الكتاب المدرسي

5- طرائق تأليف الكتاب المدرسي

6- أسس بناء الكتاب المدرسي

7- لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي في الجزائر

خلاصة

تمهيد:

يمثل الكتاب المدرسي عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، الأمر الذي جعل الباحثين يهتمون به من عدة زوايا، وكلٌّ قدّم ما اهتدى إليه من نتائج بحسب الدراسات النظرية والميدانية التي انطلق منها، فقد شغل حيزا تربويا لا يمكن إغفاله نظرا لأهميته بما يحمله من مكونات، فعلى المستوى البحثي اجتهد الكثير من الباحثين في رسم تعريف وإيجاد مفهوم يشكل حدود الكتاب المدرسي ويحدد وظائفه، كما أن القائمين على حقل التربية والتعليم حاولوا إيجاد طرائق لتأليف كتب مدرسية تخضع لمعايير وشروط تأخذ بعين الاعتبار الجوانب التربوية التعليمية والسيكولوجية والسوسيولوجية والاقتصادية ... .

1- مفهوم الكتاب المدرسي:

لمفهوم الكتاب المدرسي دلالات كثيرة تعددت على حسب رؤى الباحثين لمصطلح الكتاب المدرسي، وسيأتي تبيين ذلك من خلال ما نعرضه من مفاهيم :

فأحمد أنور عمر يعرفه على أنه: " مصدر من مصادر التعلم المقروءة يشمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلم... بأقل جهد ووقت وكلفة وبأعلى إنتاجية ". **(توفيق المرعي، إسحاق الفرحان، 2009، ص 316)**

لقد أظهر صاحب التعريف الكتاب على أنه مصدر من مصادر التعلم، فهو وسيلة تعليمية هدفها تنمية الجانب المعرفي لدى المتعلم، بحيث يتوفر فيها التنظيم واختصار الوقت والجهد والتكلف مع توقع نجاعة ومردودية ينعكس أثرهما إيجابا على المتعلم.

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

نلمح في هذا التعريف البعد الديداكتيكي الذي استند عليه الباحث ، ونجد في هذا السياق تعريف باسكال غوسان (paskalGosane) قائلا: " الكتاب المدرسي الورقي يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين.والكتاب المدرسي يقترح دروسا تترافق مع وثائق وصور، خطاطات، خرائط، نصوص، إحالات بيبليوغرافية ... وهذه الوثائق تصاغ حصرا أو تستنسخ لهذا الغرض. ويضم الكتاب المدرسي تمارين تسمح بتقويم مكتسبات التلميذ ، ويعتمد على إجراءات ديداكتيكية خاصة ". **(المرجع نفسه، ص07)**

وقد أعطى هذا التعريف ارتباطا بين التلميذ والمرحلة التعليمية التي تفرز خصوصية تظهر في بناء الكتاب المدرسي، ونوعية ما يقدمه من معارف.

2- مكونات الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي مكونات تشكله و"يمكن اعتبار مكونات المنهاج هي نفسها مكونات الكتاب، أي أن الكتاب كنظام يتكون من العناصر الآتية:

- **الأهداف:** توجد الأهداف بمستوياتها المختلفة في وثيقة المنهاج، وهناك من يضع بعض مستويات الأهداف لاسيما على مستوى الوحدات في الكتاب نفسه ".

(توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، المرجع السابق، ص323)

لذا يجب على الأساتذة " الاطلاع على دليل المنهاج التعليمي المُعدّ للمادة المراد تدريسها للتعرف على أهداف المادة ومحتواها".**(سعاد جخراب، 2010، ص58)**

فالأهداف من المكونات الأساسية التي تمكّن المعلم من معرفة إلى أين يمكن الوصول بالمتعلم من خلال الوحدات التعليمية الموجودة في الكتاب المدرسي.

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

وهذا من مميزات الكتاب الجيد الذي يتّسم بمحتوى منسجم ويتوافق مع مقتضيات المرحلة التعليمية.

"ومن المفروض أيضا أن تكون المادة منظمة تنظيما منطقيا، تنطلق من المفاهيم، إلى المبادئ والتعميمات، ومنظمة تنظيما سيكولوجيا، تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الكل إلى الجزء، هذا بالإضافة إلى ضرورة أن تهـتم المـادة

المتعلّمة بالمفاهيم، حتى يتسنى للطلاب أن يتعلموا تعلما ذاتيا، من خلال إثرائها بمجموعة من التدريبات والتمرينات والأمثلة والأنشطة التي تتعلق بالبيئة، والأحداث الجارية، ومن هنا تكون مادة الكتاب ملائمة مكانيا من حيث البيئة، وملائمة زمنيا من حيث المعاصرة".

(توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، المرجع السابق، ص 324)

وكما يُلاحظ أن بناء المحتوى له أسسه ومعاييره حتى يتلاءم مع متغيرات البيئة والعصر وكذا خصائص المتعلم حيث يذكر نيكولاس وبيكولاس مجموعة من المعايير التي نجملها في ما يلي:

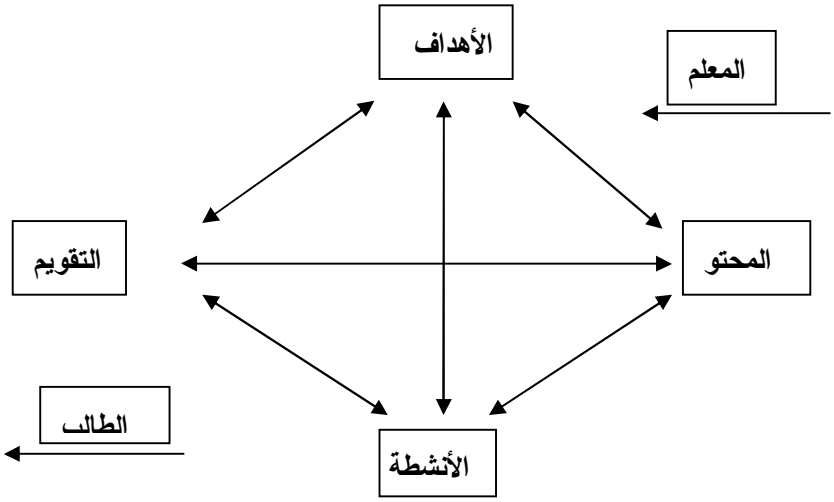
- معيار الصدق: يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا فضلا عن تماشيه مع الأهداف الموضوعية.
- معيار الأهمية: يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها مفيدة للمتعلم أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه.
- معيار الميول والاهتمامات: ويكون المحتوى متماشيا مع اهتمامات التلاميذ عندما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم.
- معيار القابلية للتعلم: ويكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعي قدرات التلاميذ، متماشيا مع الفروق الفردية بينهم، مراعيا لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية.
- معيار العالمية: يكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط المتعلم بالعالم المعاصر من حوله.**(سعاد جخراب، المرجع السابق، ص65)**

- **الأنشطة:"** ترد الأنشطة في ثنايا الكتاب، وفي نهاية كل موضوع، وفي نهاية كل وحدة وتظهر عندما يطلب من المتعلم أن يجري تجربة، أو ملاحظة، أو دراسة، أو العودة إلى ما في البيئة من أشياء، أو متابعة وسائل الإعلام، أو بالعمل في مشروعات تعاونية وغيرها ". **(توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، المرجع السابق، ص 325)**

هذا المكوِّن له أثره على استثارة قدرات المتعلم وتنشيطها وإعطاء الوحدات التعليمية الجانب التطبيقي.

- **التقويم:"** يتضمن التقويم الأسئلة والأنشطة والتمرينات والتدريبات ويظهر على شكل أسئلة مقال أو على شكل تدريبات وتمرينات في ثنايا المادة أو في نهايات الموضوعات والوحدات، لكل نظام مدخلات ومخرجات، وأهم مدخلات الكتاب هو المعلم، وننظر إليه كمنظم وميسر للتعلم، أما أهم مخرجاته فهو الطالب، الذي تحققت لديه الأهداف المتوخاة ".**(المرجع نفسه، ص 325)**

يعتبر التقويم وسيلة تربوية لا غنى عنها، والمعلم عنصر في النظام التعليمي ككل يوجه المتعلم بواسطة الكتاب المدرسي والشكل الآتي يوضح تعلّق مكونات الكتاب المدرسي ببعضها البعض عبر نسق تعليمي يبدأ بالمعلم كمُدخلة وينتهي بالمتعلم الذي هو من أهمّ مخرجات الكتاب المدرسي.



الشكل رقم (01): الكتاب كنظام
(المرجع نفسه، ص 325)

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

وهذا الارتباط يجعل من الكتاب المدرسي ذي فعالية ويمكّن التلميذ من التقويم الذاتي، ويؤسس لمعارف لها صلة ببيئة التلميذ ومعطيات محيطه وعصره.

3- أهمية الكتاب المدرسي:

يستمد الكتاب المدرسي أهميته من عدة أبعاد يتمثَّلها" فهو وسيلة تعليمية أكثر انتشارا وشيوعا من غيره – الوسائل– ويكون في مقدور كل قطاعات التلاميذ استعماله داخل المؤسسة وخارجها ".**(عبد الحق منصف ، 2007، ص 233)**

يُلاحظ أن الكتاب المدرسي له صفة الوسيلة التعليمية التي تتوافر لها إمكانية الوجود داخل القسم وخارجه مع ملازمة التلميذ لها مما يساعده على الرجوع إلى هذه الوسيلة في أي وقت وحيثما كان.

والكتاب المدرسي يشكِّل أحد الممتلكات الشخصية لكل تلميذ، فالتلميذ يتحصل على كتابه المدرسي الخاص به فيشعره ذلك بأنه فرد مهم وهو يحمل كتابه الشخصي يفتحه

ويتدارسه متى شاء، وهذا يجعله يتمتع بالاستقلالية، وهنا تظهر أهمية الكتاب المدرسي في تحمل التلميذ للمسؤولية اتجاهه بالمحافظة عليه من الضياع والتمزق والتلف، كما " أنه يقدم قدراً مشتركا من الحقائق والمعلومات التي يجب أن يلم بها جميع التلاميذ، ويوحِّد المرجعية المعرفية لهم من حيث التحصيل لاجتياز الامتحانات الفصلية".

(مرشد محمود دبوز، إبراهيم ياسين، 2001، ص 40)

ومن هذا المنطلق يكون للكتاب المدرسي دور توحيد المرجعية العلمية والمعرفية مما يجعل التلاميذ على قدر واحد من التلقي ، كما أنه يخلق جوا تنافسيا حول الموضوع الواحد.

وفي المجمل" يظل الكتاب المدرسي متمتعا بمكانة مرموقة فهو أهم مصدر من مصادر تعلم التلميذ وتقويمه ومراجعته مع سهولة استعماله وقلة تكاليفه مقارنة بالبدائل التكنولوجية الأخرى". **(توفيق المرعي ، إسحاق الفرحان ، المرجع السابق، ص 321)**

إضافة إلى كون الكتاب المدرسي مصدر معرفي فهو يحقق السهولة في الاستعمال ويضمن تكاليفا أقل مما يجعله في متناول إمكانات الأولياء المادية (الاقتصادية) موازاة مع الأثمان الباهضة للوسائل التكنولوجية الحديثة (الحواسيب).

وتتعدى أهمية الكتاب المدرسي المتعلم ليشكل للمعلم " الحد الأدنى من المواد المرجعية التي عليه أن يرجع إليها، كما أنه يقدم له عدة تسهيلات مثل : تحديده لأهداف الوحدة الدراسية المتوخاة وإبرازه للمفاهيم الأساسية، واقتراحه للأنشطة والتدريبات والتمرينات".**(المرجع نفسه، ص 322)**

فعامل التوجيه البيداغوجي يتضح من خلال التعاطي مع الكتاب المدرسي الذي عُدّ لأجل التدرج في خطة تضمن للمعلم تحفيز المتعلم وتسهل له الانتقال من مكوّن إلى آخر بطريقة سلسة.

ويُمكِّن "المعلم من البلوغ بالتلاميذ إلى الكفاية المعرفية والمهارات السلوكية المحددة بالأهداف ".(**محمد زياد حمدان، 1997، ص 09**)

فقد أثبتت دراسة كريستيان مونسور(christian monseur) و مارك ديموز (marc demeuse) سنة 2000 " إنّ الأساتذة الذين يستخدمون الكتاب المدرسي مع تلاميذهم يتحصلون على معدّلات ونتائج جيّدة غير زملائهم الذين لا يعتمدون على كتاب مدرسي".**(christian monseur et marc demeuse, 2000, p181).**

تبيّن هذه الدراسة مدى أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية ومساهمته في تحقيق نتائج جيدة يعكسها استخدام الكتاب المدرسي من قبل الأساتذة في حين عدم استخدام الكتاب المدرسي يكون له أثر سلبي على نتائج المتعلمين.

ولا تزال للكتاب المدرسي أهميته الخاصة رغم ما تشهده الوسائل التعليمية من تطور أثبتت دراسة معمّقة قامت بها مصالح البحث في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي (I.N.R.P) بفرنسا من طرف الباحثين م.تورنيي (m.tournier) وم.نافارو (m.navarro) سنة 1985، حول موضوع (الأساتذة والكتاب المدرسي)" أن الحاجة للكتاب المدرسي لازالت قائمة رغم التطور الحاصل في وسائل الاتصال ومنافسة هذه الوسائل لاستعمال الكتاب عامة في المجتمع المعاصر، وأنه ضروري بالنسبة للمدرس ولا يمكن الاستغناء عنه أو تعويضه غير أن هذه الدراسة أثبتت أيضا أن ضرورة الكتاب المدرسي ترجع إلى كونه مجرد وسيلة تعليمية وليس لكونه كتاب ذا قيمة مطلقة ".

(عبد الحق منصف، المرجع السابق، ص 235)

هذه الدراسة خلُصت إلى نتيجتين:

أولهما: أن الكتاب المدرسي له مكانته التعليمية في ظل المتغيرات الحاصلة.

ثانيهما: بالرغم من كونه مرجعا فهو لا يخرج عن إطار الوسائل التعليمية، كما أنه قابل للتغيير ولا يُحفظ كقيمة مطلقة.

ولأهمية الكتاب المدرسي تطرح قضية مواكبته لتكنولوجيا الإعلام والاتصال المعاصرة، فقد حاولت الدراسات التي اختصَّت بهذه الوسيلة أن تجد روابط بينها وبين تحولات الإعلام والاتصال " فالكتب المدرسية لم تلعب دورا هامشيا بل حاولت أن تكوِّن علاقة مشتركة بينها وبين الإعلام وسلوك المتلقي (التلميذ)، ومن الهيئات التي توجهت للبحث في هذا الموضوع الجمعية الدولية للبحث في الكتب المدرسية والإعلام التربوي (IARTEM)، بينما موضوع العلاقة بين المنهاج المدرسي والكتاب المدرسي حظي باهتمام الباحثين منذ زمن طويل". **(eckhardt fuchs,2011, p23)**

وهذا يبرز حقلي البحث وتوجههما في دراسة الكتاب المدرسي، ويظهر أن حقل الدراسة الذي اتّخذ من موضوع العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهاج المدرسي كان له النصيب الأوفر والمجال الأوسع مقارنة بالحقل الثاني، الذي يظهر فتيّا محاولا إعطاء الكتاب المدرسي دائرة أوسع تطال الإعلام التربوي، وتبحث في وجود الروابط بين الكتاب المدرسي وهذا المتغير الجديد(الإعلام).

وتبقى أهمية الكتاب المدرسي كونه نقطة تقاطع لمجهود ثلاثة أقطاب؛ أولها المتعلم وثانيها المعلم وثالثها الأسرة، وهذه الأخيرة لا يتسنى لها دعم التلميذ معرفيا إلا من خلال ما يحويه الكتاب المدرسي، فهو يؤدي دورا يربط الأولياء بالتلميذ فيرتكزون عليه كونه يبني خطة ترسم دائرة المراجعة ودعم التلميذ واستثمار المراجع المساعدة بتوجيهٍ من محاوره - الكتاب المدرسي- ، كما أنه يشكل مسبارا تعليميا يمكّن الأولياء من الاطلاع على سير الدروس ومدى تقدُّمها في المؤسسة التعليمية.

4-وظائف الكتاب المدرسي: يقسّم **ريشودو** وظائف الكتاب المدرسي إلى ثلاث وظائف أساسية هي:

- **الوظيفة الأكاديمية :** "وترتبط بالمعرفة التي يحملها الكتاب المدرسي فالكتاب المدرسي يؤدي وظيفة الإخبار وعرض المعلومات مع ما يتطلب ذلك من تصفية واختيار وهيكلة وتنظيم بيداغوجي يستجيب لمتطلبات النقل الديداكتيكي".

(عبد الحق منصف ، المرجع السابق، ص38)

- **الوظيفة البيداغوجية**: "وتتعلق بالعلاقة التربوية، فالكتاب المدرسي يحيل– من زاوية بيداغوجية – على تصور ضمني معين للتواصل بين المعلم والمتعلم".**(المرجع نفسه، ص38)**

- **الوظيفة المؤسسية:** "وتتعلق بعلاقة الكتاب المدرسي ببنية النظام المدرسي فهو يستند إلى هيكلة معينة للنظام المدرسي بمختلف مستوياته ونشاطاته الدراسية، والمقررات التعليمية؛ وهو بذلك يعكس نوعا من التنظيم التراتبي أو الهيكلي الذي يخضع له النظام التربوي، ودرجة وحدود الاستقلالية التي يتمتع بها المدرس في تسيير أنشطته الديداكتيكية وتدبيرها". **(المرجع نفسه، ص38)**

حاول **ريشودو** في تقسيمه لوظائف الكتاب المدرسي إيجاد حيّز مكاني يرتبط بالعملية التعليمة وصبغتها المؤسساتية وذلك تفاديا منه توسيع دائرة الوظائف، مما يجعل الكتاب المدرسي معرّضا لفقد هويته في مقابل ذلك نجد هناك تقسيمات لوظائف الكتاب المدرسي منها ما تعلق بالمتعلم ومنها ما تعلق بالمعلم.

أ- الوظائف المتعلقة بالمتعلم :

- **وظيفة توصيل المعلومة:** "يسمح الكتاب المدرسي للمتعلم بأن يصل إلى المعرفة بمفرده بدلا من أن يكون قادرا فقط على إعادة المعلومات، وذلك من خلال تدريب المعلم للمتعلم على الاستعمال المنظم والمتكرر والوجيه للكتاب المدرسي تدريجيا".

(اسماعيل رابحي،2013،ص315)

- **وظيفة تنمية القدرات والكفايات:**"لا يتوقف الكتاب المدرسي على توصيل المعلومات فحسب، بل يعمل على تنمية استعدادات المتعلم وتحويلها إلى قدرات، وهذا ما يقوم به التعليم القائم على نموذج التدريس بالكفايات، وذلك من خلال مجموعة الأنشطة التي يحتويها الكتاب، سواء على مستوى الدرس الواحد أو مجموع الدروس المكونة للوحدة التعليمية".(**إسماعيل رابحي، المرجع السابق، ص 315)**

وظيفة دعم ودمج المكتسبات: "يساعد الكتاب المدرسي المتعلم على تحقيق وظيفة دعم ودمج المكتسبات وذلك بتطبيقه لمختلف أشكال التقويم ، فيعمل على ترابط القدرات والكفايات من خلال عدة نشاطات ويستعمل الكتاب المدرسي في الصف وخارجه لماله من ميزة خاصة، وصيغة مكتوبة، فيسمح للمتعلم بتعويض النقائص المتعلقة باستيعاب مفاهيم الدروس". **(المرجع نفسه، ص 315)**

وفي هذا التقسيم يلاحظ أن وظائف الكتاب المدرسي أُريد لها أن تشبع حاجات المتعلم وتفتح أفقه المعرفي إضافة إلى إكساب التلميذ المهارات وتعويده على التقويم الذاتي من خلال هذه الوسيلة التعليمية (الكتاب المدرسي)، وتحديدا الأنشطة كأحد المكونات الأساسية التي تمكّن التلميذ من الوقوف على نقاط قوته وضعفه واستدراك نقائصه.

ب- الوظائف المتعلقة بالمعلم:

- **وظيفة إعلام علمي وعام:** "يقدم الكتاب المدرسي للمعلمين معارف ضرورية تسهل تسيير أبحاث الإعلام المكملة في عدة ميادين، فوظيفة الكتاب المدرسي تزويد المعلمين بمعارف وحقائق تساهم في التدريس". **(المرجع نفسه، ص 316)**

وظيفة دعم التعلمات وتسيير الدروس: "يمنح الكتاب المدرسي عدة أدوات لوضع التعلمات في حيز العمل، حيث يزود المعلم بالوسائل التي تسمح بتحسين التعلمات اليومية". **(المرجع نفسه، ص 316)**

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

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

"وبهذه الوظائف يكون الكتاب المدرسي مجسدا للمنهاج بكل محتوياته من أهداف وبرنامج دراسي وموضوعات ونشاطات وتدريبات".**(نايف خرما، على حجاج، 1988، ص188)**

وفي حال وصول الكتاب المدرسي إلى هذا المستوى من تجسيد للمنهاج يمكن القول بأنه سيؤدي وظائفه أيا كان تقسيمه النظري.

5- طرائق تأليف الكتاب المدرسي:

تعتمد ثلاث طرائق في تأليف الكتاب المدرسي وهي:

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

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

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

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

(عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية،2009، ص 264)

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

- **طريقة اللجان:** "تقوم وزارة التربية بتشكيل عدد من اللجان وكل لجنة مسؤولة عن تأليف الكتاب الخاص بها حسب اختصاصها مثل لجنة اللغة العربية ولجنة الرياضيات ولجنة التربية الإسلامية ... حيث تتقاسم كل لجنة العمل بينها، ثم تشكيل لجنة أخرى للتقييم ولجنة أخرى لإصدار الأحكام".**(محمد حسن حمادات ، 2009، ص228)**

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

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

6- أسس بناء الكتاب المدرسي:

يستند الكتاب المدرسي في بنائه لمعايير تكون خاضعة لجملة من الشروط والظروف التي تحتّمها متغيرات عدة، وعلى العموم فإن الكتاب المدرسي يحتكم في بنائه إلى أسس نذكرها كالآتي:

- **الأسس اللسانية:** "وفي هذا وجب على مؤلف الكتاب المدرسي التقيد بمستوى الطفل العقلي والتعليمي عند اختياره للغة الكتاب؛ فلغة الكتاب الموجهة لتلاميذ مرحلة معينة لابد أن يراعى فيه الأسلوب اللغوي، ونوعية المفردات، ومناسبة النصوص لتلكم المرحلة".**(معمر درداش، 2008، ص 67)**

يعتبر هذا الأساس جوهر الكتاب المدرسي الموجّه لتدريس اللغة العربية لذلك يجب على الاختصاصيين إعطاء أهمية بالغة للغة الكتاب التي يُلتزم فيها بمراعاة خصوصية المادة وتعاطيها مع العمر العقلي، وكلما كان الأسلوب سهلا ومباشرا كلما لقي قبولا عند المتعلم وكانت الاستفادة أكثر.

- **الأسس النفسية:** "من المعلوم أن المستهدف بالدرجة الأولى من الكتاب المدرسي هو التلميذ الذي يتميز بالعديد من الخصائص النمائية المتنوعة تبعا للمرحة العمرية وهو ينعكس في العديد من مطالب النمو التي يجب على المنهاج التعليمي بشكل عام والكتاب المدرسي بشكل خاص تلبيتها وإشباعها، وتعني الأسس النفسية المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات والبحوث النفسية حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه، واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة عملية التعلم ومدى وكيفية تأثيرها في نمو الشخصية".**(إسماعيل رابحي، المرجع السابق، ص319)**

هذا الجانب نجد فيه الاحتكام لخصائص المتعلم كونها ركنا من أركان أسس بناء الكتاب المدرسي، كما تأخذ اتجاهات المتعلمين وميولاتهم وطبيعة عملية التعلم التي تحدد شخصية المتعلم في مرحلة قادمة.

- **الأسس السوسيوثقافية**: "وتقتضي أن يعكس الكتاب المدرسي القيم الثقافية الوطنية والحضارية للمجتمع وخصوصيته لترسيخ الهوية الثقافية المجتمعية هذا من جهة، وأيضا يجب أن يراعى مستوى تطور المجتمع ويساهم في تقريبه للمتعلم من جهة أخرى؛ وذلك من خلال إدراج قضايا وإشكالات ثقافية جديدة ومعاصرة (ثقافة حقوق الإنسان، التنمية، الديمقراطية، البيئة...)". **(عبد الله الويزي، 2013، ص 15)**

تطرّق هذا الأساس إلى مواكبة الكتاب المدرسي لصيرورة الزمن والتحولات الثقافية والحضارية الوطنية التي تطال المجتمع، كما أن هذا الأساس يُراعى في بناء الكتاب المدرسي من حيث هو مرسّخ للهوية الثقافية المجتمعية والقيم الإنسانية.

- **الأسس الفلسفية :** يؤخذ بالحسبان في ضوء هذه الأسس أن يكون الكتاب المدرسي أداة لتحقيق الآتي:

- "بناء شخصية المتعلم في مجال الخبرات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية.

- تقديم مادة تحتوي على خلاصة تجارب الإنسان في مجال معين وما توصل إليه من حلول لمشكلاته المختلفة كي ينتفع التلميذ بها في مواجهة خبرات الحياة وحل مشكلاته". **(عدنان موسى خطار حدراوي، 2010، ص 39)**

يهدف هذا الأساس إلى إكساب التلميذ مهارات ما فوق المعرفة وأسلوب التفكير المنطقي لمواجهة مشاكل الحياة، وصقل الشخصية الوطنية وفق المبادئ العليا للوطن وكذلك توجّه المجتمع في فلسفته التربوية.

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

– معارف تكتسب لذاتها.

– معارف تكتسب من أجل توظيفها.

– معارف تعتبر كأدوات لتنمية مؤهلات التوافق لدى المتعلم.

ومن ناحية ثانية يرتكز هذا الأساس على النقل الديداكتيكي للمعارف؛ بمعنى الانتقال من مستوى المعرفة العالمة لمفاهيمها ومنطقها الداخلي إلى مستوى المعرفة المدرسية التي يتحدد فيها القدر المراد تقديمه من هذه المعرفة وكيفية مقاربته، مع عدم السقوط في الاختزال المشوه للمعارف عند تبسيطها".**(عبد الله الويزي ، المرجع السابق، ص 16)**

من خلال هذا الأساس يتبيّن أن اللغة العربية هي معرفة تُكتسب لذاتها ، إضافة إلى أنها واسطة تمكّن التلميذ من تحصيل معارف المواد الدراسية الأخرى التي تشكّل مع اللغة العربية نسق معرفي يتماشى والمتطلبات الديداكتيكية لمرحلة ما.

7- لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي في الجزائر:

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

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

- **المراحل التي مر بها الكتاب المدرسي في الجزائر:**

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

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

لهذه المرحلة خصوصية من حيث امتداد استعمال الكتاب المدرسي المخلّف عن العهد الاستدماري في ما يخص اللغة الفرنسية، واعتماد كتاب مدرسي في اللغة العربية من أقطار عربية مختلفة، وهذا راجع لحداثة الدولة الجزائرية وعدم توافر إمكانات لإنتاج كتاب مدرسي محلي، ولم يقتصر هذا على الكتاب المدرسي بل تعدّى إلى الاعتماد على كوادر بشرية غير جزائرية للتدريس.

ثانيا- مرحلة الجزأرة (1970-2003): " وتتميز باحتكار الدولة وزارة التربية الوطنية صناعة الكتاب المدرسي إعداد وإخراجا وطباعة، فوفّرت الكتاب مجانا لكل تلميذ في مراحل التعليم ، متماشيا مع سياسة تلك المرحلة المتميزة بالاقتصاد الموجه وجزأرة قطاع التربية والتعليم لذا يمكن أن نسميها بمرحلة الكم، وتشمل هذه المرحلة بدورها ثلاث مراحل جزئية تبعا للتعديلات والإصلاحات الجزئية المعتمدة وهي على التوالي :

(المرجع نفسه، ص332)

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

- تجديد المحتويات، وطرائق التدريس مع التعميم التدريجي للتعليم المتعدد التقنيات.

- تبني دعائم التعليم ومحتويات التربية ذات الاهتمام بالبيئة المحيطة.

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

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

(المرجع نفسه، ص333)

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

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

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

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

بيّن المسار التاريخي للكتاب المدرسي مراحل تطوره ولم يكون وليد الصدفة أو العمل العشوائي، بل كان عملا انتقاليا حاول في كل مرة إنتاج كتاب مدرسي ذو مميزات تتجاوب مع متطلبات واحتياجات المتعلم والمعلم، ويظهر أن التقويم كان له الحضور في بناء الكتاب المدرسي ليصل إلى ما هو عليه في صورته الحالية.

خلاصة :

مما يظهر أن مفهوم الكتاب المدرسي تعدّت حدوده واتخذ من تصور العملية التعليمية التعلمية خلفية تكوين ماهيته التي انعكست على الأسس النظرية من خلال مكونات الكتاب المدرسي وأهميته في ظل وجود متغيرات تظهر على أصعدة كثيرة خصوصا التربوية منها، والتي تلقي بظلالها على وظائف الكتاب المدرسي وطرق تأليفه وبذلك تتظافر عدة مستويات تتدرج تحت إطار الكتاب المدرسي تهدف إلى إعطاء فعالية لأجرأة هذه الوسيلة التعليمية وتفعيلها وسط التطورات الحاصلة.

الفصـــــل الثاني :

تقويم الكتاب المدرسي

تمهيد

1- مفهوم التقويم

2- معايير تقويم الكتاب المدرسي

3- أدوات تقويم الكتاب المدرسي

4- أساليب تطوير الكتاب المدرسي

خلاصة

تمهـــيد:

تندرج عملية تقويم الكتاب المدرسي ضمن دائرة اهتمامات المؤسسات التعليمية والمعاهد البحثية في حقل التربية والتعليم فهي تُعنى بتكييف هذه الوسيلة مع المعطيات البيئية والمتغيرات المعاصرة، ولذلك أخذت الجهات المختصة على عاتقها ترجمة عملية التقويم وتجسيدها مع ما حوته من اعتبارات تطال الجوانب التي يَقوم عليها الكتاب المدرسي.

1- مفهوم التقويم:

لغة: أجمعت المعاجم العربية على دلالة مركزية للتقويم تمحورت حول التثمين والاستقامة، فقد جاء في لسان العرب : " قَوَّمَ السِّلْعَةَ وَاسْــتَــقَامَهَا. قَدَّرَهَا.

وفي حديث عبد الله ابن عباس « إذا استقمت بنقدٍ فبعت بنقد فلا بأس به ...»

وقوله إذا استقمت يعني قوَّمت والقيمة واحدةُ القيمِ، وأصله الواو، لأنه يقومُ مقام الشيء.

والقيمةُ: ثمنُ الشَّئ بالتقويم

وقَــيِّمُ الأَمْــر: مُقِــيمهُ.

وأمرٌ قــيِّمٌ: مستقيــمٌ.

وقــَوَّمْتُ الشَّئَ، فهو قَــوِيمٌ: أي مستقيمٌ".**(ابن منظور ، مج 5، ص 3783 – 3786)**

اصطلاحا: لطالما حاول الباحثون إيجاد مقاربة لمفهوم التقويم وتحديد هذا المصطلح رغم هذه الجهود العلمية، إلا أنه لا يوجد تعريف واحد تتوحد حوله الرؤيا العلمية، ومن هذه التعريفات:

تعريف بلوم BLOOM: التقويم هو "إصدار حكم لغرض ما، ويتضمن استخدام معايير لتقديم مدى كفاية الأشياء، ودقتها وفعاليتها".**(محمد مقداد و آخرون، 1993، ص 22)**

تطرق هذا التعريف إلى أهم مبدأ في التقويم متمثلا في إصدار الأحكام بالرجوع إلى معايير مرجعية تحكم هذا التقويم.

وفي القاموس البريطاني عُرِّف التقويم بأنّه: "مصطلح يرجع للعملية العامة لتحكيم ثروة البرنامج التربوي، ويتضمّن أحكاما حول نوعية المحتوى وبشكل أخص معايير تفاعل الخبرات التعليمية".**(peter gordon and denislawton, 2003, p83)**

يُرجِع هذا التعريف عملية التقويم إلى نوعية المحتوى ومدى تفاعل الخبرات التعليمية.

وجاء تعريف التقويم من قبل المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم بأنه: " نوع من الأحكام المعيارية التي تصدر على ناحية من النواحي العلمية التربوية لبيان مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف التي سطرت مسبقا وذلك لدعم الجوانب الايجابية وعلاج السلبية منها".

(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،2004، ص 182)

ربط هذا التعريف عملية التقويم بالأحكام المعيارية انطلاقا من ثبات الأهداف، وبالتالي يكون التقويم من خلال البعد أو القرب من تحقيقها.

2 - معايير تقويم الكتاب المدرسي:

حتى يكون تقويم الكتاب المدرسي تقويما ناجحا، لابد من توفُّره على معايير تستند على اعتبارات منها ما يتعلق بالمضمون ومنها ما يتعلق بالشكل.

أولا- المضمون :

يشكل مضمون الكتاب المدرسي العنصر الأساسي في تمثيل المادة المعرفية التي تقدم للمتعلم من خلال عناصره – المضمون- بدءا بالتقديم فالأهداف والمحتوى وصولا إلى طريقة العرض مع استمرارية التقويم في الكتاب المدرسي وسنأتي على تفصيل هذه العناصر حسب الآتي:

أ- باعتبار تقديم الكتاب:

-" الاشتمال على نظرة أو خلفية شاملة لطبيعة المادة التعليمية للكتاب المدرسي، وأهميتها وقيمتها المنهجية في الخطة الدراسية.

- توجَّهُ صيغة الخطاب فيها إلى المتعلم والمعلم، الأول ليفيد منها في تعلمه، والثاني ليفيد منها في استخدامه للكتاب وتعليمهِ.

- تبصير المتعلم بالأهداف التعليمية، المتمثلة بالكفايات المعرفية، أو الأدائية المقصودة من تعلم المادة التعليمية للمقرر الدراسي أو المنهاج التعليمي والكتاب المدرسي".

(محمد محمود الخوالدة، 2004، ص 303)

- " أن يعرِّف بأهمية الكتاب والحاجة إليه.
- أن يشير إلى مكونات الكتاب وحدات أو فصول، والأفكار الرئيسة فيها.
- أن يكون مسوقا بلغة تخاطب المتعلم، واضحا خاليا من التعقيد.
- أن يشير إلى المبادئ التي روعيت في تأليف الكتاب وتنظيم محتواه".

(عبد الرحمان الهاشمي، محسن على عطية ، المرجع السابق، ص 305)

- يبين أهمية الكتاب وموقعه في البرنامج الدراسي للمتعلم وعلاقته بالكتب السابقة واللاحقة.
- يثير دافعية المتعلم ويحفزه للتعلم.
- يعرِّف بالكتاب تعريفا عاما، ويحدد تناسب الموضوعات مع الأوقات المخصصة لها، وترتيب هذه الموضوعات.
- يقدم إرشادات على تعلم الكتاب، ويحدد مصادر التعلم الأخرى المساعدة والمساندة ".(**توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، المرجع السابق، ص 331-332)**

لهذا الاعتبار (تقديم الكتاب) أهمية من حيث هو شارح للمحتوى ودليل للمتعلم كما يقدم بطاقة عن الكتاب المدرسي الخاص بمرحلة تعليمية معينة.

ب- باعتبار الأهداف: "يفترض أن يشتمل الكتاب المدرسي على الأهداف التعليمية المقصودة من الكتاب كله، وكذلك على الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة أو موضوع من مكوناته، فالأهداف التعليمية العامة قد وردت في تقديم الكتاب، وأما الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة، فيشترط أن تأتي في مقدمة كل وحدة وأن تتصف بما يلي:

- اتساقها مع كل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي من جهة، ومع الأهداف التعليمية العامة من جهة أخرى.

- تلاؤمها مع المضمون والخبرات التعليمية الواردة في الوحدات التعليمية".

(محمد محمود الخوالدة، المرجع السابق، ص 304،305)

احتواء الكتاب المدرسي للأهداف العامة مع وجود أهداف في بداية كل وحدة يجعل من الرؤيا التعليمية واضحة المعالم و" اشتمالها في مجملها على إنتاجات التعلم الثلاثة، المعرفي (الإدراكي)، والوجداني (الانفعالي)، والأدائي (النفسحركي)، وعكسها للسلوك المتوقع من المتعلم".(**محمد حسن حمادات، المرجع السابق، ص 235)**

يراعى في صياغة الأهداف الجوانب (المعرفية والوجدانية والنفسحركية) وذلك لتكون الأهداف محيطة بجميع النواحي .

-" أن تكون ممكنة التحقيق.

- أن تكون واضحة قابلة للملاحظة والقياس.

- أن تكون مصوغة بطريقة تساعد على اختيار المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم.

- أن تكون ذات صلة بالمادة ومعطياتها.

- أن يكون من بينها ما ينمي قدرات التفكير.

- أن تهتم بالجانب الوظيفي في تعليم المادة ".

(عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 305)

كلما تميزت الأهداف بالواقعية وارتبطت بالمادة التعليمية كلما كانت أقرب للتحقيق على مدى قصير لذا يجب مراعاة:

- " حاجات المتعلمين وخصائصهم وقدراتهم.

- حاجات المجتمع ومشكلاته.

- استيعاب الهوية الثقافية الذاتية، وتحقيق التوازن الثقافي لغاية الاستمرار في الحياة بما يتفق وروح العصر.

- الأبعاد الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية وسوق العمل، والانفتاح على الثقافات والتسامح الديني وقبول الديمقراطية، والتمسك بحقوق الإنسان".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2009، ص 332)

إنّ ارتباط الأهداف بالغايات والمرامي بعيدة المدى، متمثلة في الهوية بكل أبعادها ومتوافقة مع الفلسفة التربوية التي تنتهجها الدولة يجعلها ذات قيمة على مستوى الفرد وتكوينه وعلى مستوى المجتمع وانسجامه.

جـ- باعتبار المحتوى: يمثل المحتوى النواة الأساسية في الكتاب المدرسي حيث يشكل مع المكونات الأخرى هذا الكيان التعليمي لذا يبقى تحديد اختياره من الخطوات التي لها الأولوية التي تتسم بالعلمية والموضوعية " فالمقصود باختيار المحتوى هنا هو ذلك التحديد الذي يساهم في تحقيق الأهداف المحددة سلفا، والمطلوب في هذه الخطوة انتقاء الخبرات المناسبة وما تشتمل عليه من معلومات ومهارات ومفاهيم وقيم واتجاهات".

(محمد صابر سليم وآخرون،2006، ص156)

ويعتبر مكوّن المحتوى ذو أهمية من حيث القيمة التي يحتلها في الكتاب المدرسي، كما أنه المحرّك لباقي المكونات لذا يجب أن يتسم بـ:

- " ارتباطه بالواقع العربي والواقع الوطني وتوظيفه للمعطيات البيئية المحلية.

- تكامله من خلال ارتباط الوحدات التعليمية بعضها ببعض في إطار الخطة الدراسية للبرنامج الواحد.

- أن تكون له قيمة من حيث ارتباطه باحتياجات المتعلم النمائية، الإدراكية والوجدانية والجسمية تماشيا وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة ".

(محمد محمود الخوالدة، المرجع السابق، ص 306)

إنّ اتحاد هذه المميزات يجعل الكتاب المدرسي جزءا من واقع المتعلمين المحلي والدولي كما يلبي احتياجاتهم بالإضافة إلى مميزات أخرى كـــ:

- " استجابته للحداثة والتجديد لتعزيز التواصل مع المستحدثات والمستجدات على مختلف الأصعدة .

- الواقعية وإمكانية تحقيقه وتوظيفه ومناسبته لطموحات المتعلمين والمجتمع.

- مراعاته لبعد الكمي، وإمكانية التحقيق في الفترة الزمنية اللازمة للإنجاز خلال السنة الدراسية.

- مراعاته للبعد النوعي للمعرفة الفاعلة التي تمكن المتعلمين من التعايش مع المستجدات العلمية والثقافية والمعلوماتية والتكنولوجية وتوظيفها لصالح الفرد والمجتمع ".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، أحمد هلالي ،2006، ص 289)

-"اشتماله على مهارات يدوية ولغوية وعقلية فردية وجماعية.

- تحقيقه للتوازن بين العمق والشمول".

(عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 306)

- "مساعدة التلاميذ على التعلم الذاتي". **(نبيل عبد الهادي، 2001، ص 462)**

تعتبر محكات استجابة الكتاب المدرسي للمعطيات المعاصرة وكذا نوعية المعرفة من أهم التحديات التي تواجهه وتضعه أمام البقاء ومواكبة الصيرورة والتحولات أو الفشل في تجاوز العتبات الزمنية والمكانية، هذه في مجملها مميزات المحتوى التي إن توافرت تؤهله مع باقي المكونات الأخرى لبناء كتاب مدرسي يستجيب للمبادى المطلوبة.

حيث يرى برونر bruner أنه عند تنظيم المحتوى فمن اللازم أن يرتكز على المبادئ الأساسية والأفكار والتعليمات حتى تصبح المادة أكثر شمولا في نظر المتعلم وأكثر سهولة للانتقال من موقف تعليمي إلى آخر.

- مبدأ الاستمرارية: ويُقصد به إيجاد علاقة رأسية بين الخبرات التعليمية فتبدأ ببعض الأفكار البسيطة ثم تتعمق بازدياد تعقّد الموضوعات وبزيادة القدرات العقلية التي تتطلبها عمليتي التعليم والتعلّم.

- مبدأ التتابع: وهي أن تكون كل خبرة تعليمية آنية مبنية على السابقة ولكن بمستوى أشمل وأعمق كوسيلة لفهم تلك الخبرة واستيعابها واستخدامها عند الحاجة.

- مبدأ التكامل: ويكون بربط الخبرات التعليمية في مجال معين بالخبرات التعليمية في مجالات أخرى وفي ذلك قضاء على التجزئة والتقطيع وتحقيق التكامل الذي قد يكون أفقيا أو عموديا.**(سعاد جخراب، المرجع السابق، ص66-67)**

د- باعتبار عرض المادة التعليمية: يشكل عرض المادة التعليمية في الكتاب المدرسي عنصرا أساسيا من عناصر تصميم الكتاب المدرسي، وحتى يكون العرض في سياق التعلم الجيد فإنه يتميز بما يلي:

- "عرض المادة التعليمية بصورة تجمع بين التوازن الكمي والنوعي، بما يحقق تعلما فاعلا، وبصورة تجمع بين الأفكار النظرية والممارسة العملية، بحيث تيسر على المتعلم استدعاء الفكر النظري وتطبيقه في الواقع العملي بيسر.

- توخي المؤلف الموضوعية في عرضه للمحتوى التعليمي.

- استثمار تفكير المتعلم وتوفير فرص النمو الذاتي له في تعلم المفاهيم والمهارات والخبرات من خلال المناقشة، والمقارنة والاستنتاج والاستقراء وعمليات التحليل والتركيب والتمييز وتَمثُّل التطبيقات وإصدار الأحكام التقويمية ".

(محمد محمود الخوالدة ،2004، ص 309-310)

يمثل عرض المادة التعليمية الجانب المنهجي في تقديم المحتوى مما ينعكس على استيعاب التلاميذ لمضامين المادة التعليمية. وهناك متطلبات أخرى يتصف بها عرض المادة، وذلك من خلال:

- " توخي الدقة والوضوح في عرض المادة التعليمية.

- مراعاة التوازن في عرض المعارف المنظمة داخل الكتاب المدرسي التي تأتي عن طريق الخبرات الحسية، والمعارف التي تأتي عن طريق مصادر التعلم الأخرى.

- مراعاة الأساس السيكولوجي في عرض المعلومات والمعارف من حيث التنوع والتشويق، والإثارة، وطبيعة مدركات المتعلمين، والدافعية، والتغذية الراجعة.

- مراعاة أسلوب العرض للبناءات التي ينطوي عليها المحتوى، والتي تتعلق بالعلاقات والدلالات اللغوية المنطقية بين الأفكار والمعاني والحقائق والمبادئ ".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، أحمد هلالي، المرجع السابق، ص 291)

-" استخدام اللغة السليمة السهلة الواضحة في عرض المعلومات.

- استخدام الجمل القصيرة الواضحة التي يُعبِّرُ كل منها عن فكرة محددة مباشرة.

- توضيح المفاهيم الجديدة في أثناء عرضها.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ولاسيما في الأسئلة التقويمية والتدريبات، والأنشطة والمشروعات.

- التركيز على المفاهيم لاسيما المفتاحية منها وذلك من خلالِ تحديد سيماتها المميزة، ومقارنتها بما يشبهها وبما يختلف عنها، وبإجراء العمليات العقلية عليها، وبتطبيقها".

(توفيق مرعي، إسحاق الفرحان ،المرجع السابق، ص333-334)

تتميز هذه النقاط في مجملها بالتركيز على عملية الانتقال على مستوى الموضوع التعليمي الواحد، وعلى مستوى الجزئيات التعليمية الأخرى، وهذه العملية (الانتقال) تطال تسلسل الأفكار ودقتها ووضوحها من حيث الدلالة واللغة، إضافة إلى استخدام لغة شارحة

وأنظمة سيميائية كالصور والاشكال التي تجعل من قابلية الاستيعاب لدى التلميذ مرتفعة، وتحفزه على التلقي بشكل أكبر.

هـ - باعتبار تصميم التقويم في الكتاب المدرسي: " إنّ السياق العام للنموذج التعليمي التعلمي يركز على التقويم بأنواعه لتمكين المتعلم من استيعاب وإدماج الكفايات المستهدفة كما أنه يشكل حافزا بالنسبة للمتعلمين للإقبال على الأنشطة بشكل أفضل ".

(بنعسي يشو، بوشرى البركاني، 2010، ص50)

وبذلك يكون لعملية التقويم أهمية ولا بد من وجودها داخل السياق التعليمي فلا يمكن تصور أنموذج تعليمي دون التقويم الذي يُسهم في تطوير المتعلمين واستدراك النقائص الحاصلة سواء على مستوى المادة التعليمية أو على مستوى المتعلم ويكون التقويم بالمواصفات الآتية :

- " يتم التقويم بأنواعه المختلفة بدلالة الأهداف العامة للمساق والأهداف الخاصة بكل وحدة.
- تشمل أسئلة التقويم الذاتي والتدريبات والأنشطة، والقيام بالمشروعات على مجالات التعلم الثلاث : المعرفية (الإدراكية)، والوجدانية (الانفعالية)، والأدائية (النفسحركية).
- تصميم الأسئلة التقويمية ليجاب عنها بالاستعانة بالنصوص.
- تصميم التدريبات ليقوم بها المتعلم بعد دراسته للموضوع.
- تصميم الأنشطة ليقوم بها المتعلم بعد تعلم الموضوع.
- تصميم المشروعات ليقوم بها المتعلمون بعد تعلم الوحدة ".

(توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، المرجع السابق، ص 335)

كلما تنوع التقويم كلما ارتفعت مردودية المتعلم وأدّى ذلك إلى استهداف كفاياته واستثارة دافعية التعلم لديه، و" التقويم عملية تربوية مستمرة تلازم النشاطات التعليمية، لذلك كانت تعكس مردود التلاميذ ونجاعة ما يقدمه المحتوى وما يشتمل عليه من قيم، ولإيجاد أنموذج يتوفر على ما يفترض أن يكون عليه المنوال التقويمي – إضافة إلى ما سبق– يجب مراعاة ما يلي:

- اتساقه مع الأهداف المراد تحقيقها.
- ملاءمته مع طبيعة المرحلة وخصائص المتعلمين.
- شموليته من حيث استيفاؤه للأهداف التربوية ".(**بن سي مسعود لبني، 2008، ص 123)**
- "أن يكون عملية تعاونية؛ لأن المنهاج لم يعد قاصرا على فرد واحد بعينه فلابد من مشاركة التلميذ كونه موضوع التقويم والمدرس.
- أن يكون عملية مستمرة فالتقويم ليس شيئا يأتي بعد عملية التدريس وبعد أن تكون العملية قد انتهت فتتوقف لإجراء عملية التقويم؛ لأنها عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم تسير جنبا إلى جنب مع أجزاء المنهاج التربوي كجزء لا يتجزأ منه.
- أن يكون وسيلة لتحسين عملية التعليم".(**سامي محمد ملحم ، 2006، ص 522- 524)**
- "أن تتسم أساليب التقويم بالتنوع.
- أن تكون الأسئلة والتمارين كافية.
- أن تكون الأسئلة والتمرينات مثيرة للتفكير".

(عبد الرحمان الهاشمي، محسن على عطية، المرجع السابق، ص 307- 308)

تظهر استمرارية عملية التقويم حتمية تربوية مع سيرورتها وملازمتها للمحتوى، فعاملا الزمان ونوع التقويم يُسهمان في نجاعة هذه العملية.

"وينبغي على هذه الأسئلة التقويمية أن تقيس مستويات التفكير العليا، ليستخدم التلميذ آليات التفكير من عصف ذهني مما يشجعه على اتخاذ القرارات، وتحفيزه على ممارسة جميع ألوان التفكير في المجال المعرفي".**(إبراهيم أحمد الشرع، المرجع السابق، ص54-55)**

-"تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة في الوقت المناسب، دون تأخير بهدف إعطائه حوافز لتعديل سلوكه ومساراته باتجاه اكتساب الأهداف الموجودة في النشاطات التعليمية".

(محمد محمود خوالدة، المرجع السابق، ص 311)

- أن تُتُبع نهاية كل فصل أو وحدة تعليمية بالتقويم المتعلق بما جاء فيها من مادة تعليمة".**(محمد حسن حمادات، المرجع السابق، ص 238)**

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

ثانيا – الشكل (الإخراج):

"إن العناية بالبناء المادي للكتاب المدرسي يخدم أساسا وظيفته التعليمية ويساعد على تحقيق القدرة على القراءة لذا يتم تحديد مجموعة من الاعتبارات التقنية في ذلك ".

(عبد الحق منصف، المرجع السابق، ص 252)

أ- **الغلاف :** " يختار الغلاف من الورق المقوى السميك، الذي لا يقل عن 204غ لكل 100سم^2 من مادة البرستول أو الجلاسية، وأن يزين برسمة ملائمة تدل على نوع مادته التعليمية، وأن تكون ألوانه وما عليه من رسومات جذابة وبسيطة ولافتة للنظر، وأن يلصق الغلاف بكعب الكتاب بمادة الغراء الجيد وأن يُدبس من أعلى بثلاث دبابيس، بقصد القوة والمتانة وتحمُّل كثرة الاستخدام من قبل التلميذ، أو يخاط الكتاب ويجلد بغلاف كرتون مقوى وهو الأفضل".**(محمد محمود الخوالدة، المرجع السابق، ص 312)**

ب- الورق :

-" أن يكون الورق من النوعية التي تقاوم الاستعمال عبر الزمن.

- أن يكون الورق مناسبا لطبيعة المادة.

- أن يراعى سمك الورق، فعدد صفحات الكتاب يؤثر على اختيار نوعية الورق فبقدر ما يزداد عدد الصفحات بقدر ما يختار ورق غير سميك".

(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2001، ص 04)

ج- **الطباعة والخط:** تطورت وسائل الطباعة وأدواتها وتقنياتها حيث أصبحت ذات تكنولوجيا عالية وأدخلت فيها الرقمنة مما أدى إلى اختصار الوقت والجهد والمال بالإضافة إلى تحقيق جودة في المطبوعات، مع الزيادة في مردود الإنتاج المطبعي وفي هذا الإطار تخضع الطباعة إلى معايير ومقاييس كـــ:

- " حجم الرموز المطبعية من حيث كبرها أو صغرها وبملامتها للقدرات الإدراكية والبصرية للمتعلم.

- نوع الخطوط المستعملة في الطباعة سواء تعلق برقتها وامتلائها، وبلون المواد المستعملة في الطباعة حسب أهمية الفقرات ومكانة النصوص والشروح ...

- نوعية الخطوط حسب مرجعية كل خط داخل كتاب لغة ما، وبحجم الكلمات وطول السطور، ومساحة الفقرات وتوزيعها على مساحة الصفحات، إضافة إلى علاقة المساحة المكتوبة بالمساحة الفارغة أو البيضاء.

- التمييز بين المقاطع الأساسية بطبعها بخطوط كبرى وبارزة وبين المقاطع الثانوية أو الإضافية بطبعها بخطوط صغيرة بشكل يساعد المتعلم على إدراك الأساسي وتمييزه عن الثانوي ".(**عبد الحق منصف ، المرجع السابق، ص 253)**

د- لون الطباعة: " قد يطبع الكتاب المدرسي بلون واحد، وتسمى هذه الطباعة (السوداء والبيضاء) لاعتبارات اقتصادية، ويمكن استخدام حيل إخراجية في إطار المظللات أو الطباعة الشبكية بنفس اللون لجعل الكتاب أكثر جاذبية.

وقد تتطلب المادة التعليمية أن يطبع الكتاب بلونين أسود وأزرق في هذه الحالة تطبع المادة التعليمية باللون الأسود، ومراكز الاهتمام أي المفاهيم الرئيسة داخل المادة التعليمية باللون الأزرق". **(محمد محمود الخوالدة، المرجع السابق،ص 313)**

هـ- **معلومات الكتاب:** تظهر في الصفحة الأولى من الكتاب المعلومات التي تُعرِّفه؛ من عنوان، وأسماء المؤلفين، ودار النشر، ومكان النشر، وسنة النشر".

(محمد حسن حمادات، المرجع السابق، ص 239)

كما أن هناك من يضع معلومات الكتاب كدار النشر والمكان وسنة الطبع في واجهة الكتاب الأخيرة مثلما هو موجود في الكتب المدرسية الجزائرية.

و- الرسومات والصور والأشكال التوضيحية : تعتبر الرسومات والصور والأشكال التوضيحية التي ترد في الكتاب لغة شارحة للغة الطبيعية (لغة التواصل أي اللغة العربية) لذا لها أهمية في تقديم النص وتفسيره للتلميذ حيث تساعده على استنطاق مضامين النص وتعطيه تصورا لما هو موجود فيه من أفكار لذا يشترط فيها ما يلي:

- "أن تكون واضحة وجذابة ووظيفية أي تتصل بالموضوع وتيسر فهمه واستيعابه وتثير الدافعية عند المتعلم، وأن توضع في المكان الملائم لها داخل الكتاب، وألا تزيد عن 30% من مساحة الكتاب".**(محمد محمود الخوالدة، المرجع السابق، ص 313)**

فإذا زادت عن 30% أصبح الكتاب المدرسي خاصة في اللغة العربية عبارة عن كتاب صور أو مخططات لذا كل زيادة تؤثر على مضمون الكتاب المدرسي.

- **فهرس المحتويات وقائمة المراجع:** يدخل هذا العنصر في إطار منهجية الكتاب المدرسي ويأتي لتبيين محتويات الكتاب والمصادر والمراجع التي أُخذت منها مادته العلمية ليكون بذلك له تأصيل معرفي ومنهجي حيث يرى الباحثان توفيق مرعي واسحاق الفرحان أن الكتاب المدرسي يجب أن "يتضمن فهرست بالمحتويات يرد ذكرها في بدايته وتتضمن كل وحدة في بدايتها قائمة بالموضوعات وأن يحتوي قائمة بالمراجع العربية والأجنبية مرتبة حسب الأحرف الهجائية والمكتوبة كتابة تشتمل على اسم المؤلف واسم الكتاب والجزء والطبعة ومكان النشر والناشر والسنة وقد تظهر في آخر الكتاب".**(توفيق مرعي، إسحاق الفرحان ، المرجع السابق، ص335)**

إلا أن الملاحَظ هو عدم وجود قائمة المراجع في الكتب المدرسية الجزائرية.

هذا الاعتبار يُظهر أن الكتاب المدرسي ليس بالمضامين فقط بل يتجاوز ذلك إلى الشكل وما يتبعه من تخريج وغلاف ورسومات وصور وأشكال توضيحية، كلها تؤدي إلى استثارة دافعية المتعلم وإقباله على هذا الكتاب، فالشكل هو أول بصمة تنطبع في ذهن المتعلم، وترسم ملامح مدى قبوله لهذه الوسيلة التعليمية وتعلقه بها.

3- أدوات تقويم الكتاب المدرسي:

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

أ- التقويم عن طريق الاستبانة:" ويُعِدُّ المُقَوِّمُ لإنجاز هذه المرحلة استبانة يعكس فيها الجوانب التي يريد فحصها والمتعلقة بالكتاب المدرسي على أنْ توزع نسخ من هذه الاستبانة على المستعملين لها، ليقوم بعدها بجمع المعطيات، ثم تصنيفها وأخيرا تحليلها.

(و.أقادير، المعهد الوطني للبحث في التربية، 2010، ص03)

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

ب - التقويم المكتبي:" وهو مسح شامل للعينة المراد فحصها وتقديرها للوقوف على مدى ملائمة مضامينها للمنهاج، ومدى احترامها لما نص عليه البرنامج. وفي أثناء إجراء هذه المرحلة من أنواع التقويم يلتزم المُقوِّمُ بالموضوعية مراعيا الدقة العلمية والسلامة اللغوية".**(المرجع نفسه، ص03)**

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

ج- التقويم عن طريق الشبكة:"ويستعين المُقوِّمُ في هذه المرحلة بشبكة للتقويم، متضمنة مراحل متباينة ومتنوعة، الغرض منها فحص العينة من كل الجوانب - الجانب المعرفي والعلمي للكتاب المدرسي، والجانب المادي والإشهار،...- ويرتكز التقويم من خلال هذه الشبكة على تقديرات، وسيعبر كل مقوم على تقديره بـ (نعم) أو (لا) فإذا كانت الإجابة

(نعم) عليه أن يختار من بين درجات التقدير الآتية (مرض، متوسط، غير مرض)".

(و.أقادير ، المعهد الوطني للبحث في التربية ،المرجع السابق ، ص 03)

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

4- أساليب تطوير الكتاب المدرسي :

" إن عملية تطوير المنهاج التربوي عملية ضرورية ومستمرة مع تقدم واستمرار الحياة ولا يجب أن تتوقف لأن بتوقيفها قصورا للمنهاج عن مواكبة تطلعات المجتمع لذلك فإن عملية التطوير يجب أن تتم في ضوء معايير وطبقا لمراحل، على أن تشتمل عناصر المنهاج ". **(محمد حسن حمادات، المرجع السابق،ص239)**

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

(عمر عبيد حسنه، 2009، ص 24)

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

إن أساليب تطوير الكتاب المدرسي كثيرة منها :

أ- التطوير بالحذف الجزئي:" وبموجبه يحذف جزأ من المادة لصعوبته أو لنقل بعض الأجزاء من صف إلى صف أخر، أو لكثرة المادة والرغبة في تقليلها لتلاءم الوقت والحصص المخصصة للمادة.

ب-التطوير بالحذف الكلي: أي أن تحذف المادة كاملة من المنهاج المقرر لصف معين، أو لمرحلة معينة لتقليل ساعات الدراسة، أو عدم أهمية المادة، أو نقل المادة كاملة من صف إلى آخر". **(عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية ، المرجع السابق، ص 277)**

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

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

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

- حذف كامل للمادة أو جزء من أجزائها.

- تعديل جوهري للشيء المحذوف ينصب على المفاهيم والعلاقات والأساليب التي يقدم بها، وإضافة بديل جديد في ثوب جديد وطريقة جديدة ".

(حلمي أحمد الوكيل، المرجع السابق، ص36-37)

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

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

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

خلاصـــة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عملية التقويم الذي يشمل الكليات والجزئيات وحتى المسار التربوي، ولما كان الكتاب المدرسي من بين المشتملات التي لا غنى عنها على الأقل في الوقت الحاضر، كان لزاما على المعنيين بهذا الشأن تقنين معايير وإيجاد مقاييس تحكَّم لمعرفة مدى مسايرة هذه الوسيلة للمستجدات المعاصرة محلية وعالمية وكذا الأهداف التي ترتبط بالفلسفة التربوية.

وكل ذلك يجعل تقويم الكتاب المدرسي عملية لا مناص منها، كما يعطي أفقا لبناء نموذج يتدارك النقائص ويعتمد الايجابيات ويطـــوِّرها.

الجانب الميداني

الفصـــــل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- دراسة استطلاعية
2- مجالات الدراسة
3- منهج الدراسة
4- المجتمع الأصلي للدراسة
5- عينة الدراسة
6- أداة الدراسة
7- الأساليب الاحصائية

1- الدراسة الاستطلاعية:

كانت دراستنا الاستطلاعية مقسمة إلى قسمين:

- **أولا:** مرحلة التقصّي عن المجتمع الأصلي وعينة الدراسة، حيث قمنا بزيارة إلى مجموعة من المتوسطات وهي (متوسطة أبو كامل الشجاع بن أسلم، متوسطة طارق بن زياد، متوسطة موسى بن نصير، متوسطة بن خلدون).

وتمّ استقبالنا من طرف مدير المؤسسة أو أحد المسؤولين من الطاقم الإداري، حيث أطلعنا البعض منهم على حصيلة التقويم المرحلي للتعليم الإلزامي الذي تمّ باشتراك الهيئة التربوية بما فيها الإداريين، وقد تُطُرق في أحد محاوره إلى الكتاب المدرسي وضرورة إشراك أهل الاختصاص من الأساتذة أي الفاعلين الحقيقيين في الميدان في صناعة وتقويم الكتب المدرسية، وقد تم التقصي عن عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ووجدناهم على أتمّ الاستعداد لمد يد العون لنا في هذه الدراسة.

- **ثانيا:** مرحلة الزيارة للمعهد الوطني للبحث في التربية، حيث استقبلتنا رئيسة قسم البحث في التربية والبيداغوجيا السيدة (باكوك سكينة) والتي أفادتنا كثيرا في هذا المجال لاشتغالها في ميدان التقييم المستمر – المردودية – المنظومة التربوية – مع العلم أنها تشغل في نفس الوقت رئاسة لجنة الخبراء المختصين في بناء شبكة تقويم الكتب المدرسية، وهاته الأخيرة التي استخدمنها في بحثنا الذي تطرقنا فيه لتقويم الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

التعريف بكتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط:

- المستوى: السنة الرابعة متوسط.
- اسم الكتاب: اللغة العربية.
- تأليف: الشريف مريبعي، مصباح بومصباح، رشيدة آيت عبد السلام، هاشمي عمر.
- تنسيق وإشراف: الشريف مريبعي.
- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(ONPS).
- بلد النشر: الجزائر.
- عدد الصفحات: 239.
- أبعاد الكتاب: 16.5×23.5 سم.
- أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد واشتمل على 24 وحدة.
- سعر البيع: 230.00 دج

2- مجالات الدراسة:

أ- **المجال المكاني:** أجري الجانب الميداني من الدراسة على مستوى ولاية المسيلة.

ب- **المجال الزماني:** وهو المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة الميدانية في هذا البحث والمرخص لها من طرف مديرية التربية لولاية المسيلة وذلك خلال الفترة الممتدة من 2014/02/02 إلى غاية 2014/04/01 **(أنظر الملحق رقم 01)**.

3- منهج الدراسة: إن ما يلائم طبيعة هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكننا من وصف الكتاب المدرسي من حيث هو وسيلة تعليمية وذلك لإبراز شكلِه ومضامينه وفقا لمقتضيات المعايير المعتمدة في بناء الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية الموجهة للسنة الرابعة متوسط.

وعلى اعتبار أن التحليل مرحلة تالية بعد الوصف وذلك على مستوى النتائج المتوصّل إليها من خلال ما تُحصِّل عليه من معلومات وبيانات مصدرها الأداة المستخدمة في البحث، فإنه يُمكِّننا من المناقشة وتجزء المركب إلى عناصر وتحويل الأرقام إلى أفكار، ونقل المستوى الإحصائي التجريدي إلى النظري مما يُمكِّن من تجسيده على أرض الواقع.

وإذ تبرز الحاجة إلى حل الإشكالية المطروحة حول الموضوع كان لزاما السير وفق منهج يحقق النجاعة التفسيرية ويُبرِزُ نقاط القوة والضعف التي هي مناط نص الإشكالية والذي يعضد تلكم النجاعة هو الآنية والمكانية التي تعلل الاحتكام إلى الوصف والتحليل.

4- المجتمع الأصلي للدراسة:

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في مجموع أساتذة اللغة العربية بالمتوسطات المتواجدة على مستوى ولاية المسيلة.

5- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية الذين يدرِّسون السنة الرابعة متوسط، بمتوسطات ولاية المسيلة والذين قبلوا الإجابة على استمارة تقييم الكتب المدرسية مرفقة بالمنوال ودفتر الشروط، وعددهم 135 أستاذا، استثنينا منهم 03 أساتذة كانوا متعاقدين جدد حلوا محل 03 أستاذات كنّ في عطلة أمومة، لم يسبق لهم تدريس السنة الرابعة متوسط، بقي 132 أستاذ لهم خبرة سابقة في تدريس هذا المستوى وزعت عليهم شبكة تقييم الكتب المدرسية مرفقة بالمنوال ودفتر الشروط، وتم استرجاع 98 شبكة ألغيت منها 05 شبكات احتوت أخطاء مما جعلها تفقد موضوعيتها التي من شأنها أن تؤثر سلبا على مصداقية نتائج الدراسة لتبقى 93 شبكة توفرت فيها الشروط الإجرائية التي تحتكم للعلمية لتكون بذلك عينة الدراسة 93 أستاذا.

وقد اختيرت العينة قصديا (العينة العمدية) "ويتم في هذه العينة اختيار أفراد أو مناطق بشكل تتدخل فيه رغبة الباحث وإرادته، وذلك اعتمادا على معطيات ومؤشرات تبرّر ذلك". **(عبد الكريم غريب، 2012، ص176)**

والذي جعلنا نختار هذا النوع هو استجابة للأساتذة الذين تتوافر فيهم الخصائص التي تخدم الدراسة وتطابقها مع كل أساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط داخل المجتمع الأصلي الذي يقع ضمن الحدود المكانية والزمانية للدراسة، وهذا الاختيار توافق مع الإمكانات من حيث محدوديتها عند الباحث واستطاعته تغطية حدود مكانية ذات نطاق يتمكن من خلاله التحكم في عاملي الزمن المخصص للدراسة المضبوط بأجل، والتكلفة الاقتصادية لإنجاز هذا البحث.

الجدول رقم (01) : يبين توزيع العينة في ولاية المسيلة حسب المتوسطات.

الرقم	المتوسطات	عدد الأساتذة
1	حي 500 مسكن	02
2	أحمد شوقي	02
3	الشهيد عبد الحميد بورزق	02
4	المويلحة طريق حمام الضلعة	02
5	أبو الخير الإشبيلي	02
6	مي زيادة	01
7	ابن هاني الأندلسي	02
8	ابن رشيق القيرواني	02
9	زين الدين يحي بن معطي	01
10	ابن الهيثم	02
11	العقيد الحواس	02
12	الشهيد محمد الأمين بوضريسة	01
13	الشهيد بن ذيب بلقاسم	02
14	الإخوة بلقبي	01
15	ابن الحاج دهيمي	02
16	الشهيد بديرة علي	01
17	لاروكاد الجديدة	02
18	أول نوفمبر 1954	02
19	حي 05 جويلية 1962	02
20	محمد الصديق بن يحي	02

الجدول رقم (02) : يبين توزيع العينة في ولاية المسيلة حسب المتوسطات.

الرقم	المتوسطات	عدد الأساتذة
21	طارق بن زياد	01
22	عائشة الباعونية	02
23	ابن خلدون	03
24	ابو كامل شجاع بن اسلم	03
25	موسى بن نصير	01
26	نصر الدين ديني	02
27	حي 20 أوت	02
28	الشهيد سبع الميلود	02
29	الشهيد سليماني سليمان	03
30	الباطن الجديدة	02
31	الاخوة بن شلالي	01
32	محمد العيد آل خليفة	03
33	العقيد محمد شعباني	02
34	لقرادة بلقاسم	01
35	سيدي ثامر	02
36	أبو الحسن الاشعري	01
37	الغسيري	01
38	الهامل الجديدة	01
39	حامدي بلقاسم	01

الجدول رقم (03) : يبين توزيع العينة في ولاية المسيلة حسب المتوسطات.

الرقم	المتوسطات	عدد الأساتذة
40	المازري	01
41	لوبير	01
42	بنزوه	01
43	عين خرمام	01
44	عبد الرحمان بن عوف	02
45	جبل محارقة	01
46	الرمانة	01
47	علي بن مسعود	01
48	العقيد اعميروش	02
49	صياحي عمّار	02
50	المهدي بن بركة	01
51	علي بن أبي طالب	02
52	الجديدة سيدي عيسى	01
53	عبداوي عبد الرحمان	02
54	العلا محمد	02
55	مالك بن أنس	02
56	عمر بن الخطاب	02
57	سعد بن أبي وقاص	01
58	بوزيدي بوكامل	01

6- أداة الدراسة:

تم استخدام شبكة تقويم الكتب المدرسية المبنية من قبل مجموعة من الخبراء يشتغلون في إطار مؤسسة بحثية متمثلة في المعهد الوطني للبحث في التربية (**انظر الملحق رقم 07**) الخاص بالمؤسسات المعنية بالكتاب المدرسي في الجزائر وهذه الشبكة المقترحة على المقومين تعالج الجوانب البيداغوجية، العلمية، الاجتماعية، الثقافية، والمادية للكتاب المدرسي، تتكون هذه الشبكة من أربعة عوامل يتفرع كل واحد منها إلى مقاييس تقويمية، يتفرع كل مقياس بدوره إلى مقاييس فرعية، يحدد كل مقياس عدد من المؤشرات، تسمح هذه الشبكة للمقوم بحصر النقاط الإيجابية وكذا النقاط القابلة لتحسين في الكتاب المدرسي.

سيعبر كل مقوم عن تقديره بـــ **نعم** أو **لا**، فإذا كانت الإجابة بنعم عليه أن يختار بين التقديرات التالية : **مرض، متوسط، غير مرض**. وعليه يكمن إعطاء التقديرات الدرجات الآتية:

- إذا كانت إجابة المقوم بـــ "لا" يعطى له الدرجة "1".
- إذا كانت إجابة المقوم بـــ "نعم" نميز فيها ما يلي:

1- إذا كانت إجابة المقوم بـــ "غير مرض" يعطى له الدرجة "2".

2- إذا كانت إجابة المقوم بـــ "متوسط" يعطى له الدرجة "3".

3- إذا كانت إجابة المقوم بـــ "مرض" يعطى له الدرجة "4".

وعليه فإن:

- أدنى درجة يتحصل عليها المقوم هي 87 درجة وهذا إذا أجاب على كل عبارات الشبكة بالتقدير "لا" الذي يأخذ الدرجة "1".
- أعلى درجة يتحصل عليها المقوم هي 348 درجة وهذا إذا أجاب على كل عبارات الشبكة بالتقدير "مرض" الذي يأخذ الدرجة "4".

ويتم تحليل الوسيلة التعليمية وفقا للعوامل التالية:

العامل I: تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.

المقياس 1 : التصور التعلمي.

المقياس 2 : المسعى التعليمي/ التعلمي.

المقياس 3 : دقة المحتويات.

المقياس 4 : توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات.

المقياس 5 : المسهلات البيداغوجية.

العامل II: تطابق الجوانب الاجتماعية والثقافية مع البرنامج.

المقياس 1 : التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري.

المقياس 2 : تمثيل القيم العالمية.

العامل III: الجوانب الإشهارية.

المقياس 1 : الإشهار في الكتاب المدرسي.

العامل IV : تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط.

المقياس 1 : الجانب المادي للكتاب المدرسي.

المقياس 2 : عرض الكتاب المدرسي.

المقياس 3 : مقروئية النصوص والموضحات.

وعلى المقوّم أن يلخص ملاحظاته على شكل نقاط القوة ونقاط قابلة للتحسين في الجدول المخصص لهذا الغرض والمتواجد في نهاية كل مقياس. **(أنظر للمحق رقم02)**

أما فيما يتعلق في صياغة التقرير النهائي، فيحرره المقوم وفقا للمنوال المرفق بهذه الشبكة، وهذا المنوال يتضمن بطاقة التعريف للكتاب المدرسي وخلاصة الملاحظات حول العوامل الأربعة كما جاءت في الشبكة إضافة إلى جدول لكشف الأخطاء ليختتم بخلاصة عامة وتوصيات. **(أنظر للمحق رقم03)**

ويقترن مع شبكة تقويم الكتب المدرسية والمنوال المرفق بها دفتر شروط معتمد من قبل وزارة التربية الوطنية والتعليم الذي يعرف على أنه وثيقة ذات طابع تقني تتضمن الأدوات التعليمية من أجل الاعتماد والمصادقة، وتكمن وظيفته في تعريفه للأدوات التعليمية

القاعدية، وتحديد شروط الاعتماد والمصادقة، يستعمله المؤلفون والناشرون وكل منتج للأدوات التعليمية القاعدية. **(أنظر للمحق رقم04)**

7- الأساليب الإحصائية:

قمنا في هذه الدراسة بالاستعانة بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في نسخته الـــ 20 والمسماة بحزمة الحلول الإحصائية للخدمات والإنتاجات **(أنظر الملحق رقم 08)** وبرنامج الـــ Exel ، وذلك لاستخدام الأساليب الاحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية.
- التكرارات.
- النسب المئوية.
- التمثيلات البيانية :
  - الدوائر النسبية.
  - أعمدة بيانية.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1-عرض نتائج العامل الأول:(تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج)

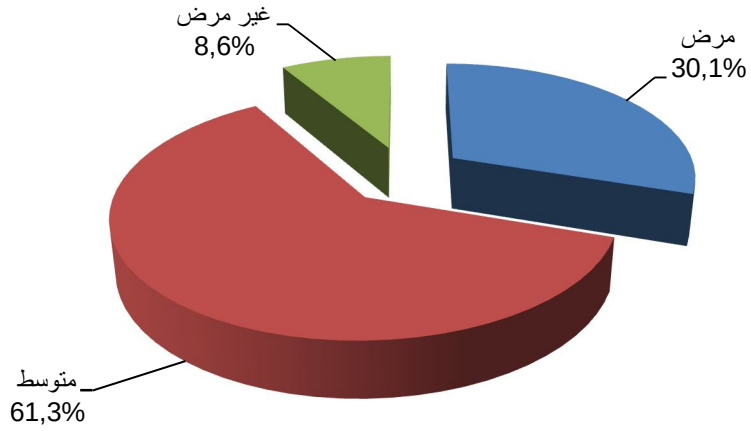
أ/ عرض نتائج المقياس الفرعي الأول: (التصور التعلمي)

تضمن هذا المقياس 12 مؤشرا تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية :

الجدول رقم (04) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس التصور التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الأول	مرض	28	%30,1
	متوسط	57	%61,3
	غير مرض	8	%8,6
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (02) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس التصور التعلمي



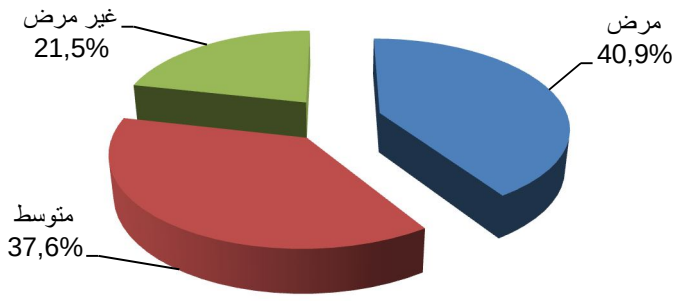
من خلال الجدول أعلاه رقم (04) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (57) بنسبة قدرت بـ 61.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (28) فردا بنسبة بلغت 30.1%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر

بالتقدير "غير مرض" (08) أفراد بنسبة بلغت 08.6%، كما هو موضح في الشكل رقم (02).

الجدول رقم (05) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس التصور التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني	مرض	38	%40,9
	متوسط	35	%37,6
	غير مرض	20	%21,5
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (03) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس التصور التعلمي



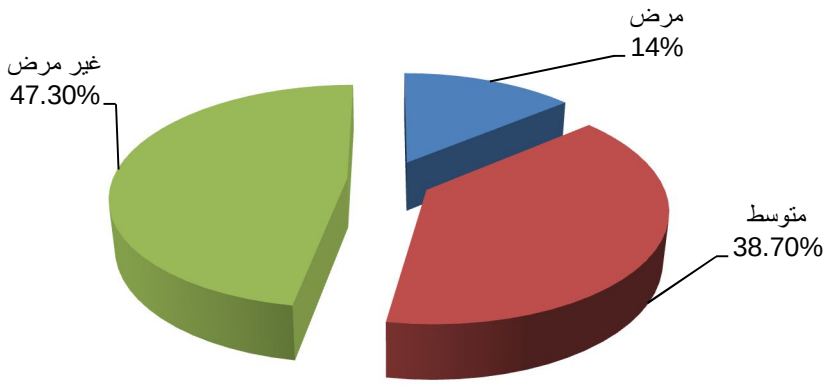
من خلال الجدول أعلاه رقم (05) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (38) بنسبة قدرت بـ 40.9%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (35) فردا بنسبة بلغت 37.6% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" (20) أفراد بنسبة بلغت 21.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (03).

الجدول رقم (06) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس التصور التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثالث	مرض	13	%14
	متوسط	36	%38.7
	غير مرض	44	%47.3
	المجموع	93	%100

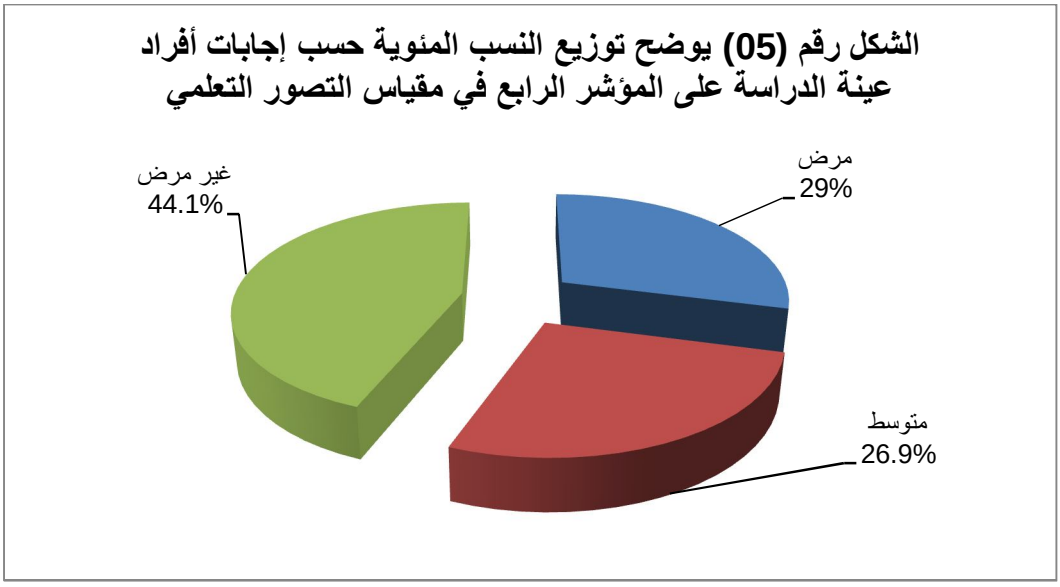
الشكل رقم (04) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس التصور التعلمي



من خلال الجدول أعلاه رقم (06) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" والبالغ عددهم (44) بنسبة قدرت بـ 47.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (36) فردا بنسبة بلغت 38.7%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "مرض" (13) فردا بنسبة بلغت 14%، كما هو موضح في الشكل رقم (04).

الجدول رقم (07) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس التصور التعلمي			
تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الرابع	مرض	27	%29
	متوسط	25	%26.9
	غير مرض	41	%44.1
	المجموع	93	%100



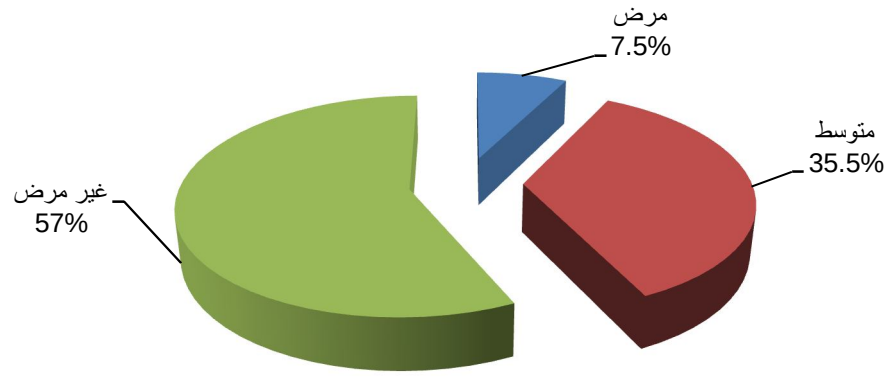
من خلال الجدول أعلاه رقم (07) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" والبالغ عددهم (41) بنسبة قدرت بـ44.1%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (27) فردا بنسبة بلغت 29%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر

بالتقدير "متوسط" (25) فردا بنسبة بلغت 26.9%، كما هو موضح في الشكل رقم (05).

الجدول رقم (08) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس التصور التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الخامس	مرض	7	%7.5
	متوسط	33	%35.5
	غير مرض	53	%57
	المجموع	93	%100

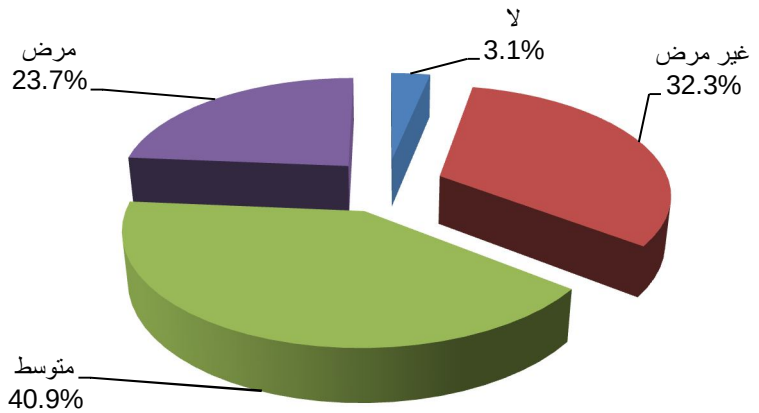
الشكل رقم (06) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس التصور التعلمي



من خلال الجدول أعلاه رقم (08) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" والبالغ عددهم (53) بنسبة قدرت بـــ 57%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (33) فردا بنسبة بلغت 35.5% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" (7) أفراد بنسبة بلغت 07.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (06).

الجدول رقم (09) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس التصور التعلمي			
تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السادس	لا	3	%3.1
	غير مرض	30	%32.3
	متوسط	38	%40.9
	مرض	22	%23.7
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (07) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس التصور التعلمي



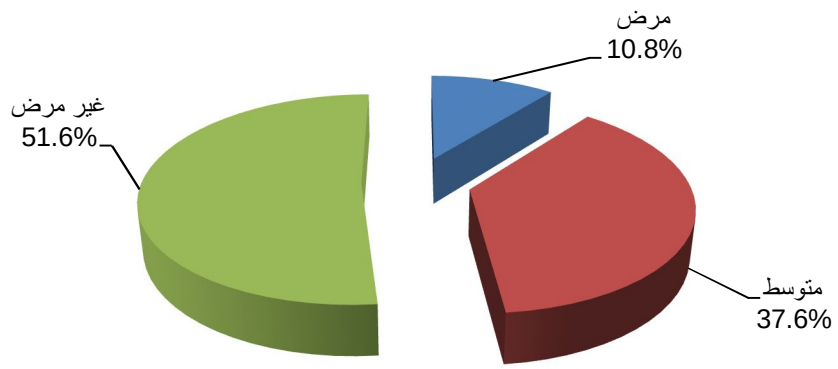
من خلال الجدول أعلاه رقم (09) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (38) بنسبة قدرت بـ 40.9%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (30) فردا بنسبة بلغت 32.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (22) فردا بنسبة بلغت 23.7%، في حين بلغ

عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (03) أفراد بنسبة بلغت 03.1%، كما هو موضح في الشكل رقم (07).

الجدول رقم (10) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس التصور التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السابع	مرض	10	%10.8
	متوسط	35	%37.6
	غير مرض	48	%51.6
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (08) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس التصور التعلمي



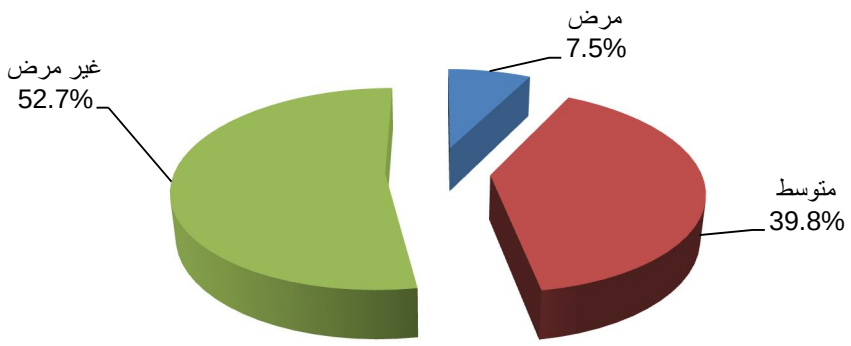
من خلال الجدول أعلاه رقم (10) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" والبالغ عددهم (48) بنسبة قدرت بـــ 51.6%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (35) فردا بنسبة بلغت 37.6%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا

على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" (10) أفراد بنسبة بلغت 10.8%، كما هو موضح في الشكل رقم (08).

الجدول رقم (11) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس التصور التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثامن	مرض	7	%7.5
	متوسط	37	%39.8
	غير مرض	49	%52.7
	المجموع	93	%100

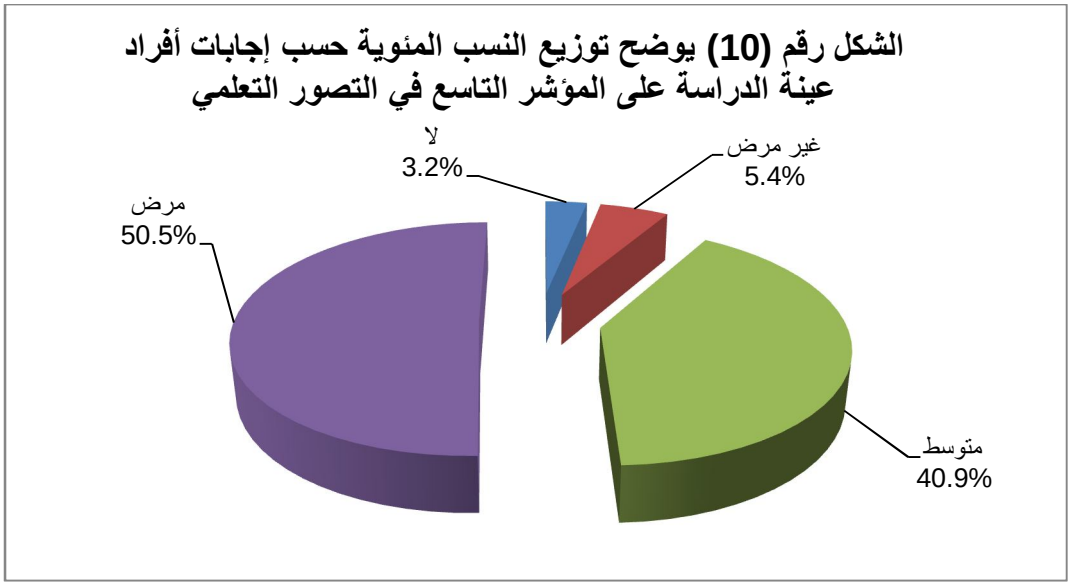
الشكل رقم (09) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس التصور التعلمي



من خلال الجدول أعلاه رقم (11) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" والبالغ عددهم (49) بنسبة قدرت بـــ 52.7%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (37) فردا بنسبة بلغت 39.8%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا

على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" (07) أفراد بنسبة بلغت 07.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (09).

الجدول رقم (12) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس التصور التعلمي			
تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر التاسع	لا	3	%3.2
	غير مرض	5	%5.4
	متوسط	38	%40.9
	مرض	47	%50.5
	المجموع	93	%100

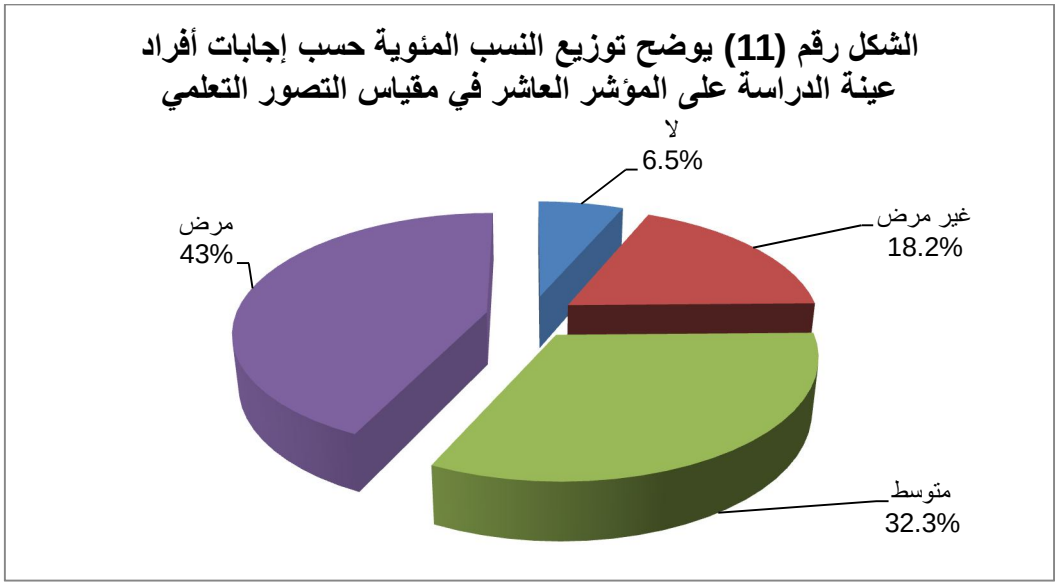


من خلال الجدول أعلاه رقم (12) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (47) بنسبة قدرت بـــ 50.5%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (38) فردا بنسبة بلغت 40.9% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (05) أفراد بنسبة بلغت 5.4%، في حين بلغ

عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (03) أفراد بنسبة بلغت 03.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (10).

الجدول رقم (13) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس التصور التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر العاشر	لا	6	%6.5
	غير مرض	17	%18.2
	متوسط	30	%32.3
	مرض	40	%43
	المجموع	93	%100

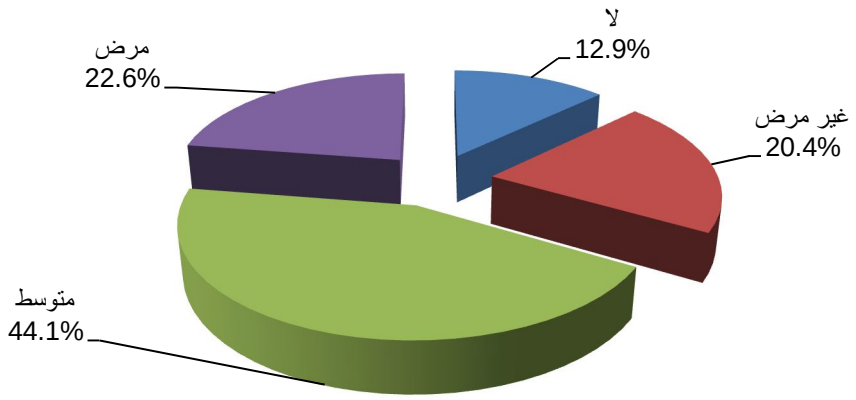


من خلال الجدول أعلاه رقم (13) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (40) فردا بنسبة قدرت بـــ 43%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (30) فردا بنسبة بلغت 32.3% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (17) فردا بنسبة بلغت 18.2%، في حين

بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (06) أفراد بنسبة بلغت 06.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (11).

الجدول رقم (14) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس التصور التعلمي			
تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الحادي عشر	لا	12	%12.9
	غير مرض	19	%20.4
	متوسط	41	%44.1
	مرض	21	%22.6
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (12) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس التصور التعلمي



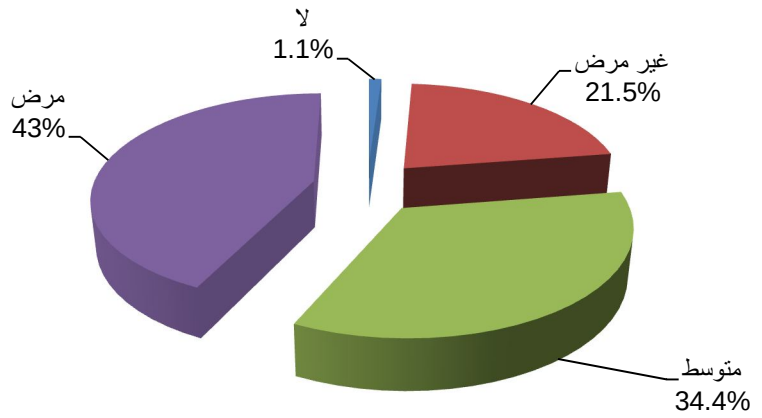
من خلال الجدول أعلاه رقم (14) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (41) بنسبة قدرت بـــ 44.1%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (21) فردا بنسبة بلغت 22.6% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (19) فردا بنسبة بلغت 20.4%، في حين بلغ عدد

الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (12) أفراد بنسبة بلغت 12.9%، كما هو موضح في الشكل رقم (12).

الجدول رقم (15) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في مقياس التصور التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني عشر	لا	1	%1.1
	غير مرض	20	%21.5
	متوسط	32	%34.4
	مرض	40	%43
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (13) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في مقياس التصور التعلمي



من خلال الجدول أعلاه رقم (15) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (40) بنسبة قدرت بـــ 43%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (32) فردا بنسبة بلغت 34.4% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (20) فردا بنسبة بلغت 21.5%، في حين

بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردا واحدا بنسبة بلغت 1.1%، كما هو موضح في الشكل رقم (13).

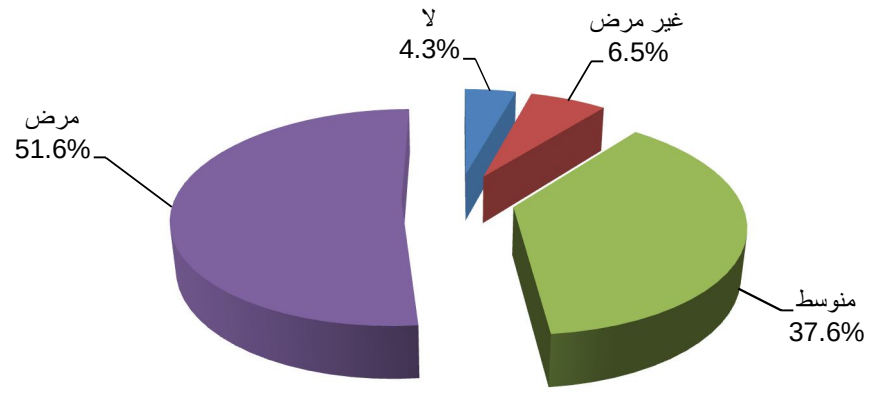
ب/ عرض نتائج المقياس الفرعي الثاني: (المسعى التعليمي/ التعلمي)

تضمن هذا المقياس 07 مؤشرات تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية :

الجدول رقم (16) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الأول	لا	4	%4.3
	غير مرض	6	%6.5
	متوسط	35	%37.6
	مرض	48	%51.6
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (14) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس المسعى التعليمي /التعلمي



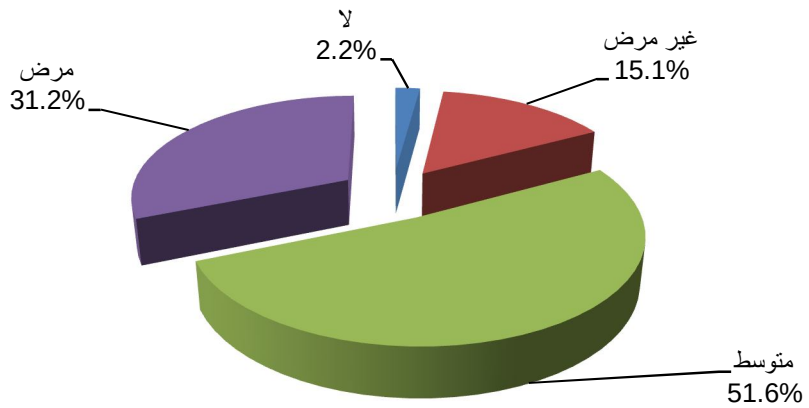
من خلال الجدول أعلاه رقم (16) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (48) بنسبة قدرت بـــ 51.6%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم

(35) فردا بنسبة بلغت 37.6% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (06) أفراد بنسبة بلغت 6.5%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) أفراد بنسبة بلغت 4.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (14).

الجدول رقم (17) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني	لا	2	%2.2
	غير مرض	14	%15.1
	متوسط	48	%51.6
	مرض	29	%31.2
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (15) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي



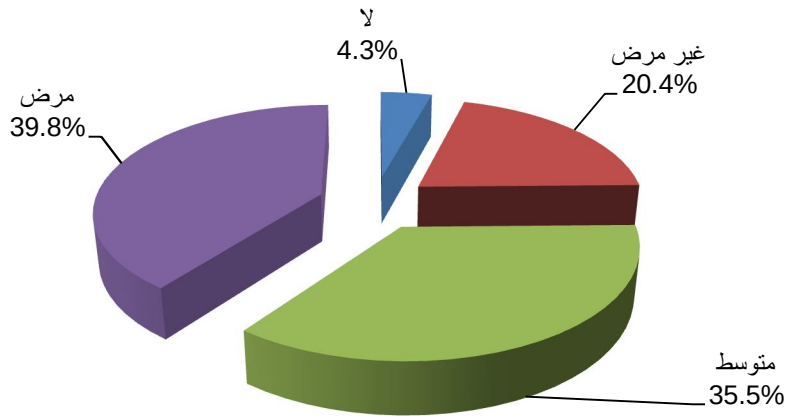
من خلال الجدول أعلاه رقم (17) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (48) بنسبة قدرت بـــ 51.6%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (29)

فردا بنسبة بلغت 31.2% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (14) فردا بنسبة بلغت 15.1%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردين بنسبة بلغت 2.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (15).

الجدول رقم (18) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثالث	لا	4	%4.3
	غير مرض	19	%20.4
	متوسط	33	%35.5
	مرض	37	%39.8
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (16) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي



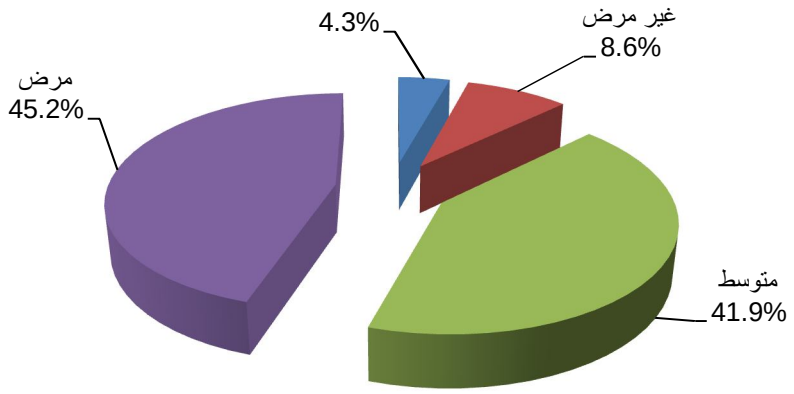
من خلال الجدول أعلاه رقم (18) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (37) بنسبة قدرت بـــ 39.8%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم

(33) فردا بنسبة بلغت 35.5% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (19) فردا بنسبة بلغت 20.4%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) أفراد بنسبة بلغت 4.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (16).

الجدول رقم (19) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الرابع	لا	4	%4.3
	غير مرض	8	%8.6
	متوسط	39	%41.9
	مرض	42	%45.2
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (17) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس المسعى التعليمي /التعلمي



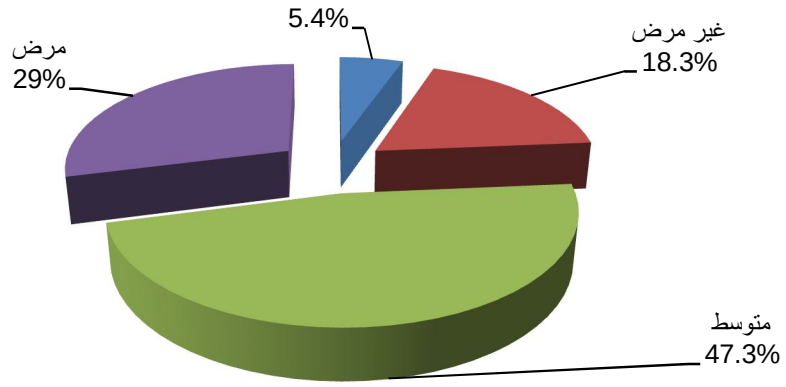
من خلال الجدول أعلاه رقم (19) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (42) بنسبة قدرت بـــ 45.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم

(39) فردا بنسبة بلغت 41.9% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (08) أفراد بنسبة بلغت 08.6%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) أفراد بنسبة بلغت 4.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (17).

الجدول رقم (20) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الخامس	لا	5	%5.4
	غير مرض	17	%18.3
	متوسط	44	%47.3
	مرض	27	%29
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (18) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي



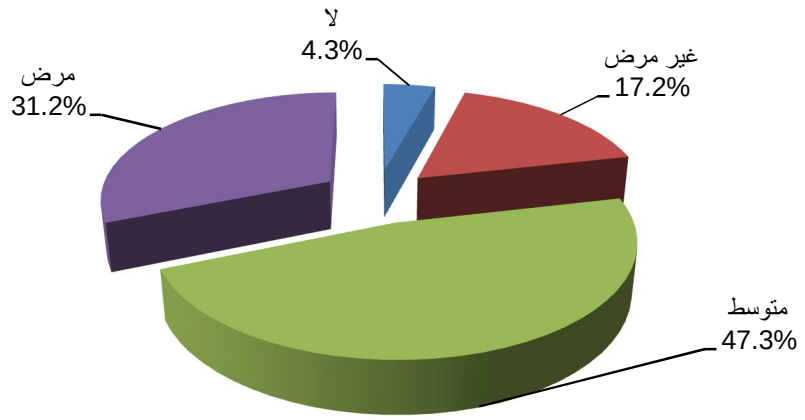
من خلال الجدول أعلاه رقم (20) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (44) بنسبة قدرت بـــ 47.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (27)

فردا بنسبة بلغت 29% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (17) أفراد بنسبة بلغت 18.3%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (05) أفراد بنسبة بلغت 5.4%، كما هو موضح في الشكل رقم (18).

الجدول رقم (21) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس المسعى التعليمي/التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السادس	لا	4	%4.3
	غير مرض	16	%17.2
	متوسط	44	%47.3
	مرض	29	%31.2
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (19) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي



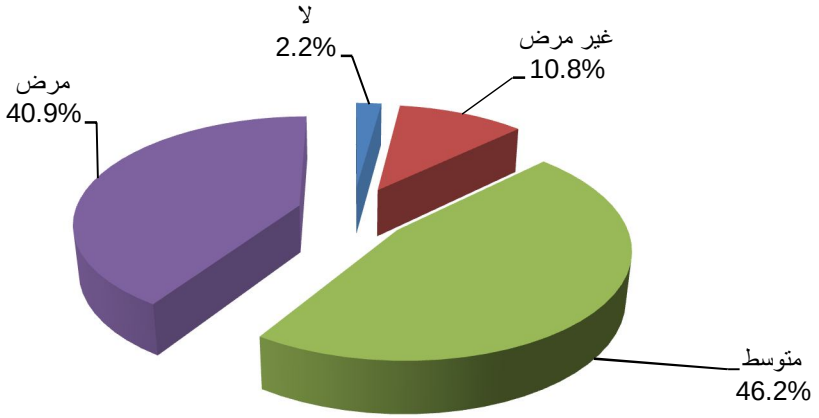
من خلال الجدول أعلاه رقم (21) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (44) بنسبة قدرت بـــ 47.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (29)

فردا بنسبة بلغت 31.2% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (16) فردا بنسبة بلغت 17.2%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) أفراد بنسبة بلغت 4.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (19).

الجدول رقم (22) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السابع	لا	2	%2.2
	غير مرض	10	%10.8
	متوسط	43	%46.2
	مرض	38	%40.9
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (20) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس المسعى التعليمي/ التعلمي



من خلال الجدول أعلاه رقم (22) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (43) بنسبة قدرت بـــ 46.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (38)

فردا بنسبة بلغت 40.9% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (10) أفراد بنسبة بلغت 10.8%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردين بنسبة بلغت 2.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (20).

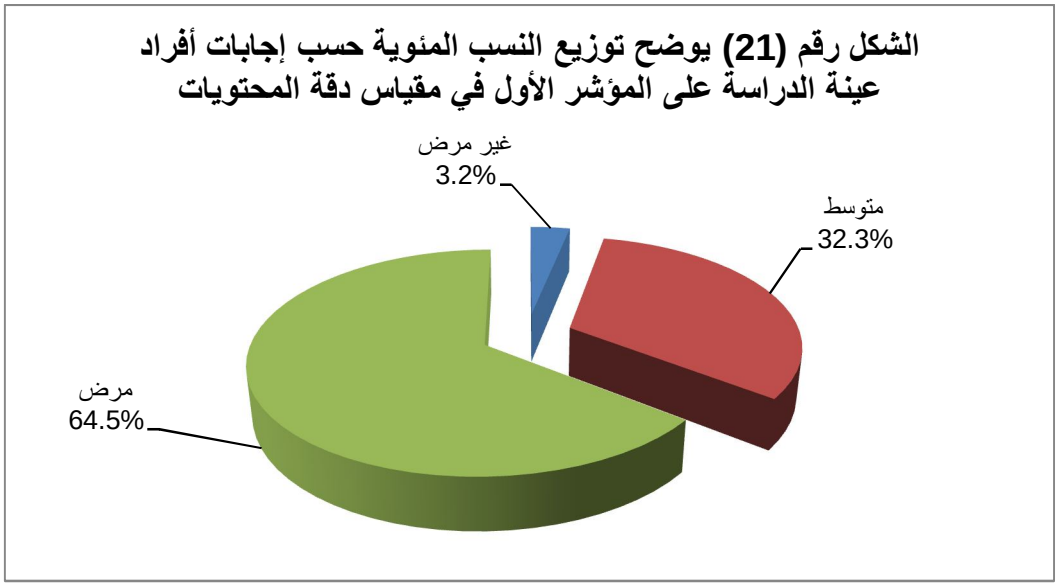
جـــ/ عرض نتائج المقياس الفرعي الثالث: (دقة المحتويات)

تضمن هذا المقياس أيضا 07 مؤشرات تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية :

الجدول رقم (23) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس دقة المحتويات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الأول	غير مرض	3	%3.2
	متوسط	30	%32.3
	مرض	60	%64.5
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (21) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس دقة المحتويات



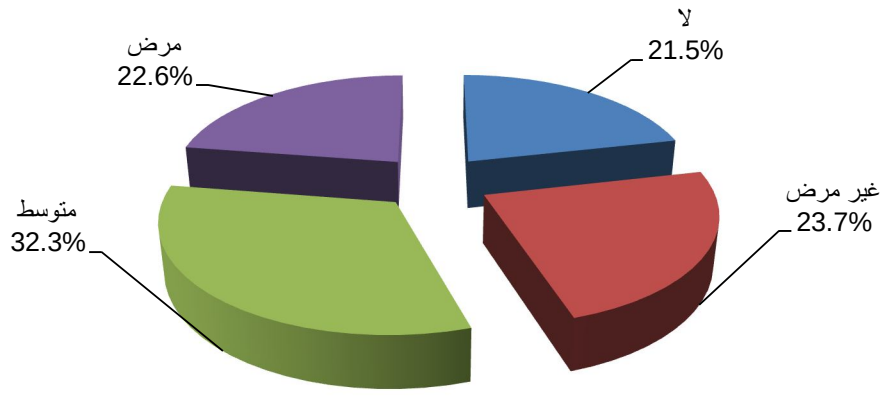
من خلال الجدول أعلاه رقم (23) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (60) بنسبة قدرت بـــ 64.5%،

ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (30) فردا بنسبة بلغت 32.3% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (03) أفراد بنسبة بلغت 3.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (21).

الجدول رقم (24) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس دقة المحتويات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني	لا	20	%21.5
	غير مرض	22	%23.7
	متوسط	30	%32.3
	مرض	21	%22.6
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (22) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس دقة المحتويات



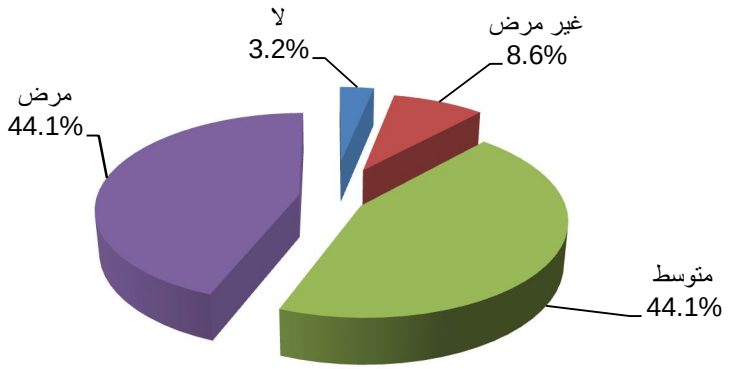
من خلال الجدول أعلاه رقم (24) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (30) بنسبة قدرت بـــ 32.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم

(22) فردا بنسبة بلغت 23.7% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (21) فراد بنسبة بلغت 22.6%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (20) فردا بنسبة بلغت 21.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (22).

الجدول رقم (25) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس دقة المحتويات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثالث	لا	3	%3.2
	غير مرض	8	%8.6
	متوسط	41	%44.1
	مرض	41	%44.1
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (23) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس دقة المحتويات



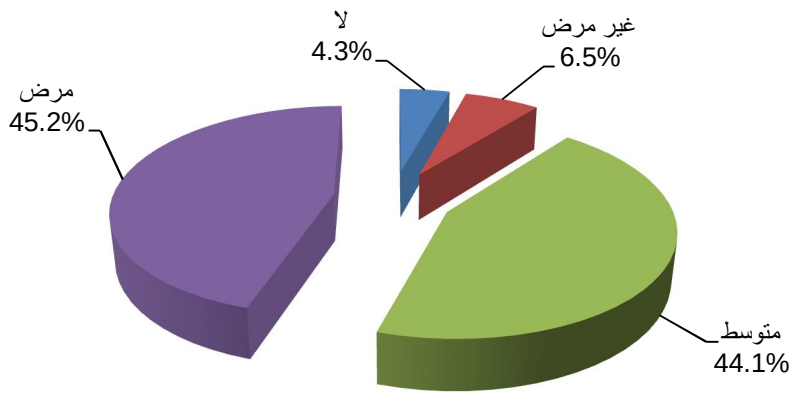
من خلال الجدول أعلاه رقم (25) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، علما أن المجموعة الأولى والثانية تمثلان عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" و"مرض" اشتركتا في نفس العدد (41) فردا بنسبة قدرت بـــ 44.1%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على

هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (08) أفراد بنسبة بلغت 08.6%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (03) أفراد بنسبة بلغت 3.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (23).

الجدول رقم (26) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس دقة المحتويات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الرابع	لا	4	%4.3
	غير مرض	6	%6.5
	متوسط	41	%44.1
	مرض	42	%45.2
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (24) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس دقة المحتويات



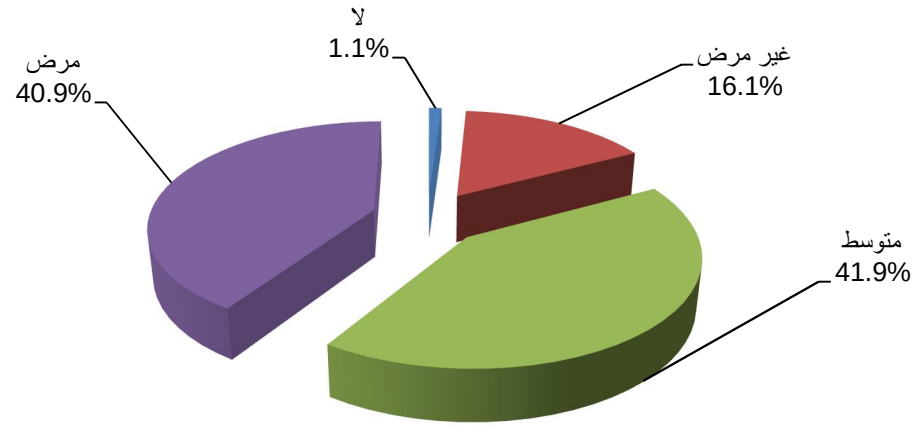
من خلال الجدول أعلاه رقم (26) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (42) بنسبة قدرت بـــ 45.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (41) فردا بنسبة بلغت 44.1% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (06) أفراد بنسبة بلغت 06.5%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) أفراد بنسبة بلغت 04.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (24).

الجدول رقم (27) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس دقة المحتويات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الخامس	لا	1	%1.1
	غير مرض	15	%16.1
	متوسط	39	%41.9
	مرض	38	%40.9
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (25) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس دقة المحتويات



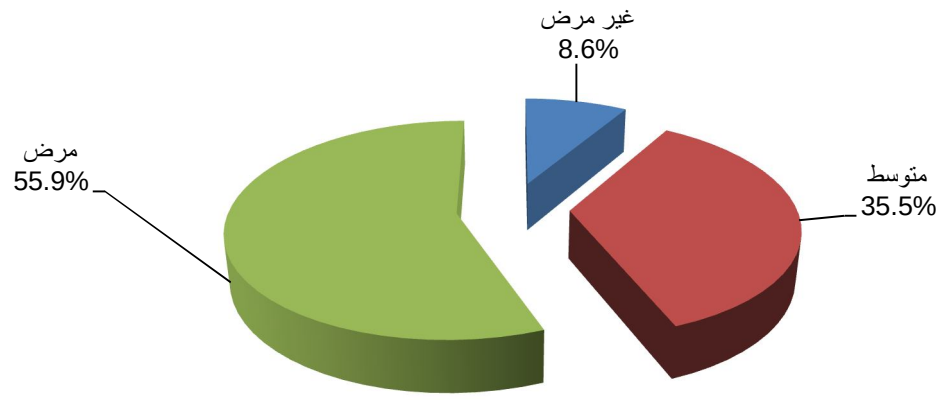
من خلال الجدول أعلاه رقم (27) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (39) بنسبة قدرت بـــ 41.9%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (38)

فردا بنسبة بلغت 40.9% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (15) فردا بنسبة بلغت 16.1%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردا واحدا بنسبة بلغت 01.1%، كما هو موضح في الشكل رقم (25).

الجدول رقم (28) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس دقة المحتويات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السادس	غير مرض	8	%8.6
	متوسط	33	%35.5
	مرض	52	%55.9
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (26) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس دقة المحتويات



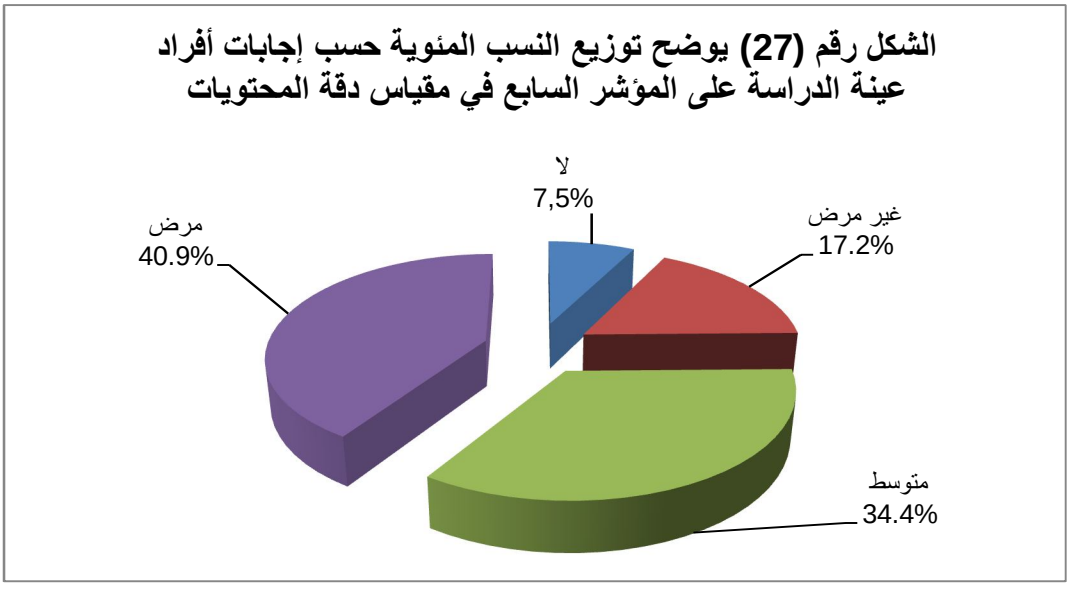
من خلال الجدول أعلاه رقم (28) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (52) بنسبة قدرت بـــ 55.9%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم

(33) فردا بنسبة بلغت 35.5% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (08) أفراد بنسبة بلغت 8.6%، كما هو موضح في الشكل رقم (26).

الجدول رقم (29) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس دقة المحتويات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السابع	لا	7	%7.5
	غير مرض	16	%17.2
	متوسط	32	%34.4
	مرض	38	%40.9
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (27) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس دقة المحتويات



من خلال الجدول أعلاه رقم (29) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (38) بنسبة قدرت بـــ 40.9%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم

(32) فردا بنسبة بلغت 34.4% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (16) فردا بنسبة بلغت 17.2%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (07) بنسبة بلغت 07.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (27).

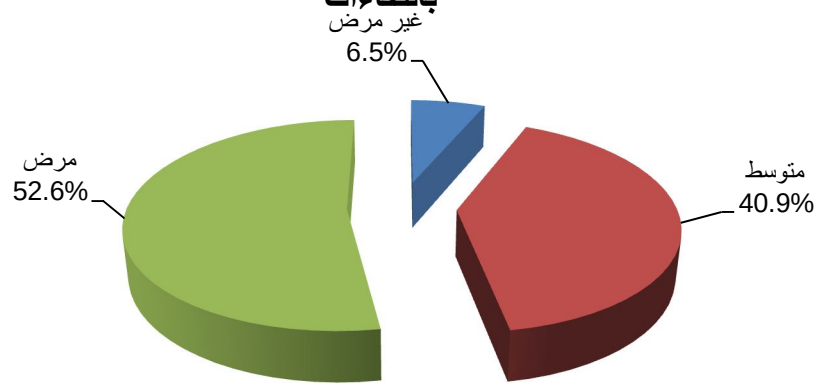
د/عرض نتائج المقياس الفرعي الرابع: (توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات)

تضمن هذا المقياس أيضا 14 مؤشر تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية :

الجدول رقم (30) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الأول	غير مرض	6	%6.5
	متوسط	38	%40.9
	مرض	49	%52.7
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (28) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

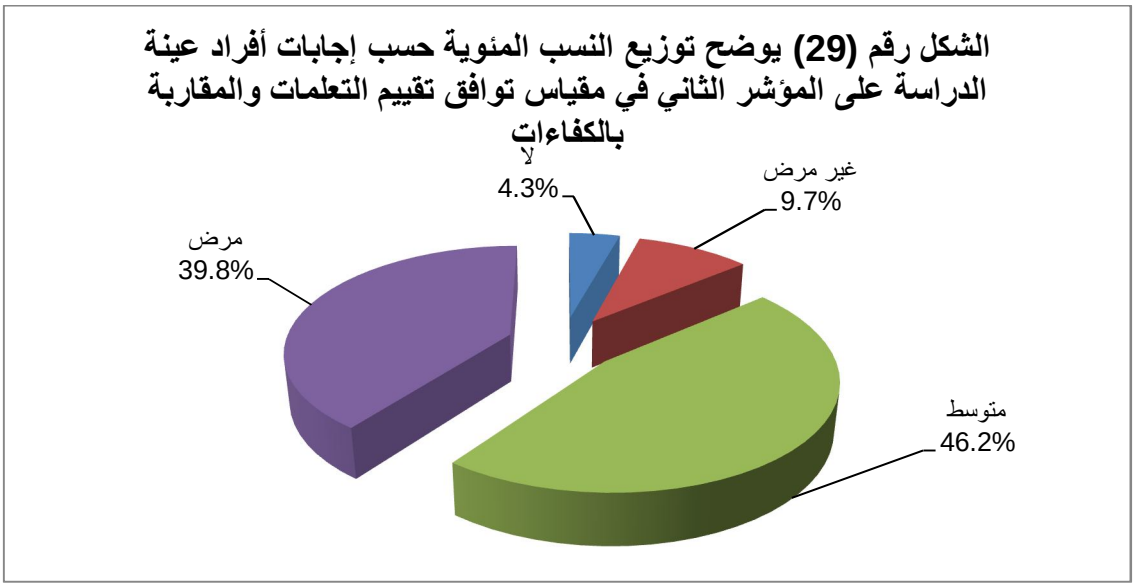


من خلال الجدول أعلاه رقم (30) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا

على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (49) بنسبة قدرت بـــ 52.6%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (38) فردا بنسبة بلغت 40.9% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (06) أفراد بنسبة بلغت 6.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (28).

الجدول رقم (31) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني	لا	4	%4,3
	غير مرض	9	%9,7
	متوسط	43	%46,2
	مرض	37	%39,8
	المجموع	93	%100



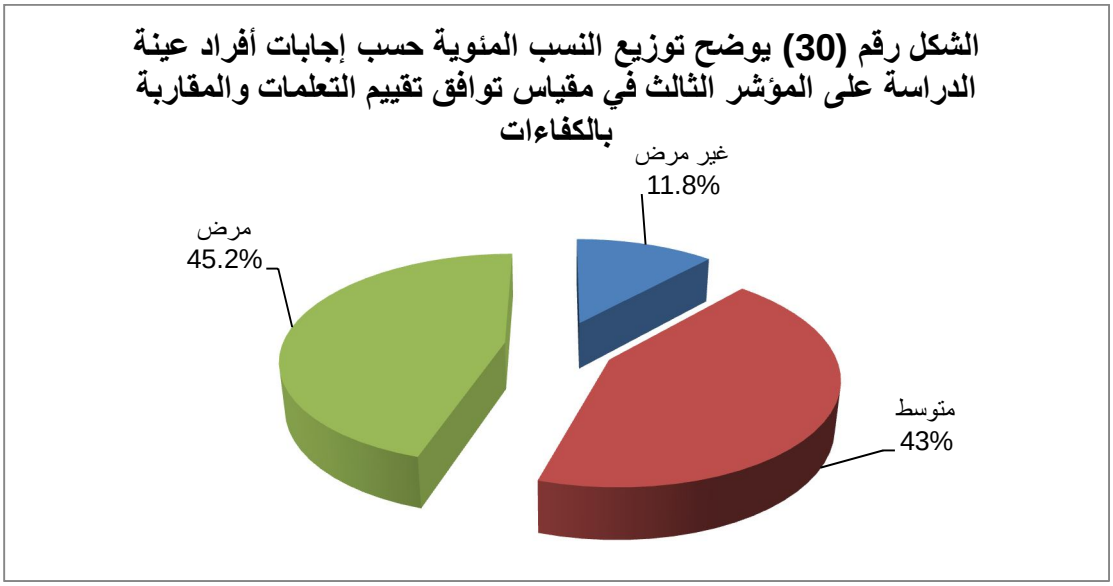
من خلال الجدول أعلاه رقم (31) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا

على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (43) بنسبة قدرت بـــ 46.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (37) فردا بنسبة بلغت 39.8% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (09) أفراد بنسبة بلغت 9.7%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) بنسبة بلغت 04.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (29).

الجدول رقم (32) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثالث	غير مرض	11	%11,8
	متوسط	40	%43
	مرض	42	%45,2
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (30) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

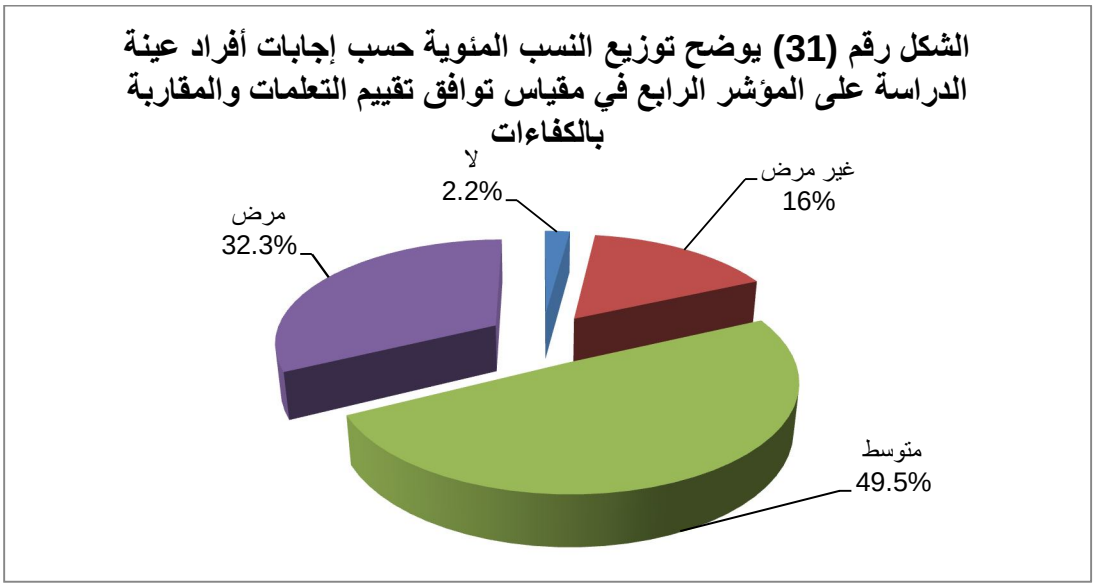


من خلال الجدول أعلاه رقم (32) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا

على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (42) بنسبة قدرت بـــ 45.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (40) فردا بنسبة بلغت 43% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (11) فردا بنسبة بلغت 11.8%، كما هو موضح في الشكل رقم (30).

الجدول رقم (33) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الرابع	لا	2	%2,2
	غير مرض	15	%16
	متوسط	46	%49,5
	مرض	30	%32,3
	المجموع	93	%100



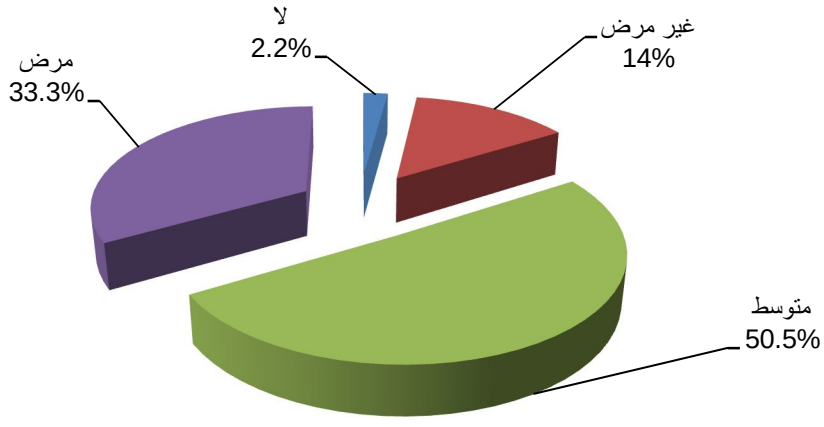
من خلال الجدول أعلاه رقم (33) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا

على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (46) بنسبة قدرت بـــ 49.5%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (30) فردا بنسبة بلغت 32.3% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (15) فردا بنسبة بلغت 16%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (02) بنسبة بلغت 02.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (31).

الجدول رقم (34) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الخامس	لا	2	%2,2
	غير مرض	13	%14
	متوسط	47	%50,5
	مرض	31	%33,3
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (32) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

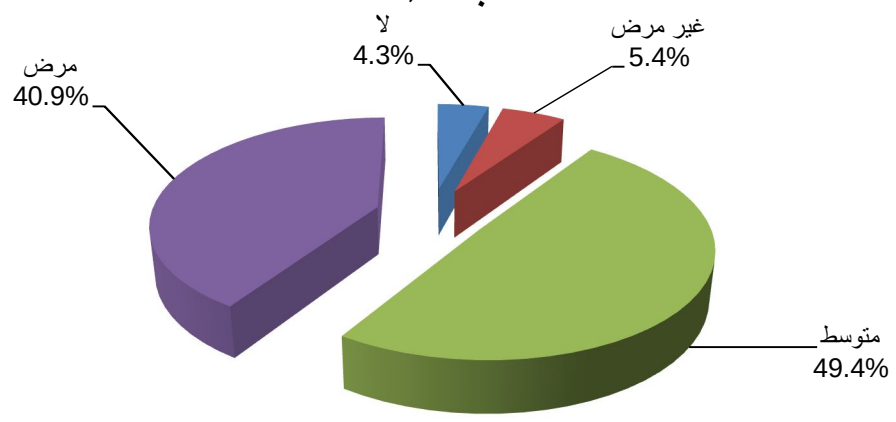


من خلال الجدول أعلاه رقم (34) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (47) بنسبة قدرت بـــ 50.5%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (31) فردا بنسبة بلغت 33.3% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (13) فردا بنسبة بلغت 14%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردين بنسبة بلغت 02.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (32).

الجدول رقم (35) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السادس	لا	4	%4,3
	غير مرض	5	%5,4
	متوسط	46	%49,4
	مرض	38	%40,9
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (33) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

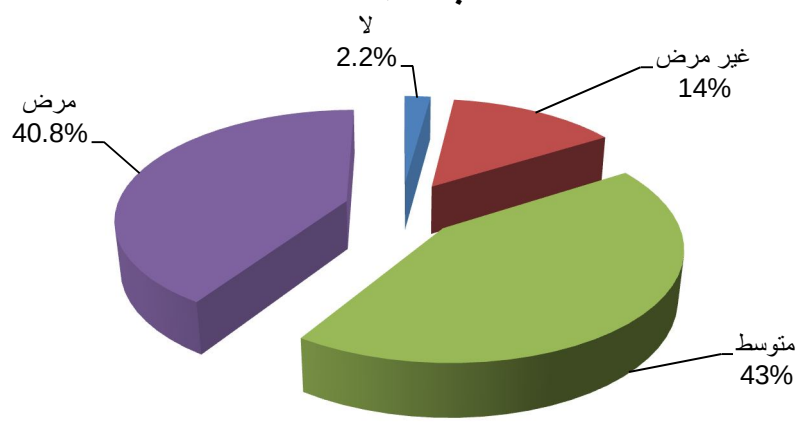


من خلال الجدول أعلاه رقم (35) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (46) بنسبة قدرت بـــ 49,4%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (38) فردا بنسبة بلغت 40.9% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (05) أفراد بنسبة بلغت 05.4%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) بنسبة بلغت 04.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (33).

الجدول رقم (36) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السابع	لا	2	%2,2
	غير مرض	13	%14
	متوسط	40	%43
	مرض	38	%40,8
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (34) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

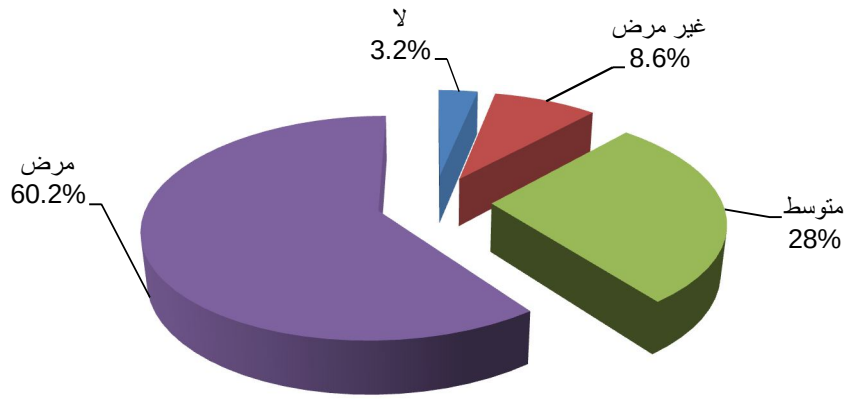


من خلال الجدول أعلاه رقم (36) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (40) بنسبة قدرت بـــ 43%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (38) فردا بنسبة بلغت 40.8% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (13) فردا بنسبة بلغت 14%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردين بنسبة بلغت 02.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (34).

الجدول رقم (37) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثامن	لا	3	%3,2
	غير مرض	8	%8,6
	متوسط	26	%28
	مرض	56	%60,2
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (35) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

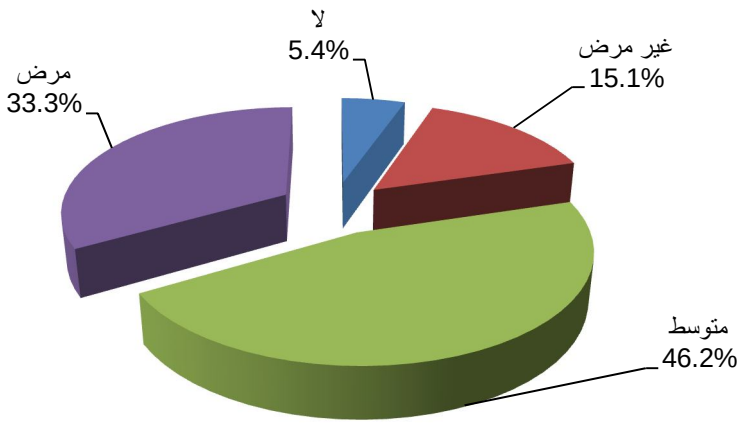


من خلال الجدول أعلاه رقم (37) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (56) بنسبة قدرت بـــ 60.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (26) فردا بنسبة بلغت 28% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (08) أفراد بنسبة بلغت 8.6%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (03) أفراد بنسبة بلغت 03.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (35).

الجدول رقم (38) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر التاسع	لا	5	%5,4
	غير مرض	14	%15,1
	متوسط	43	%46,2
	مرض	31	%33,3
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (36) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

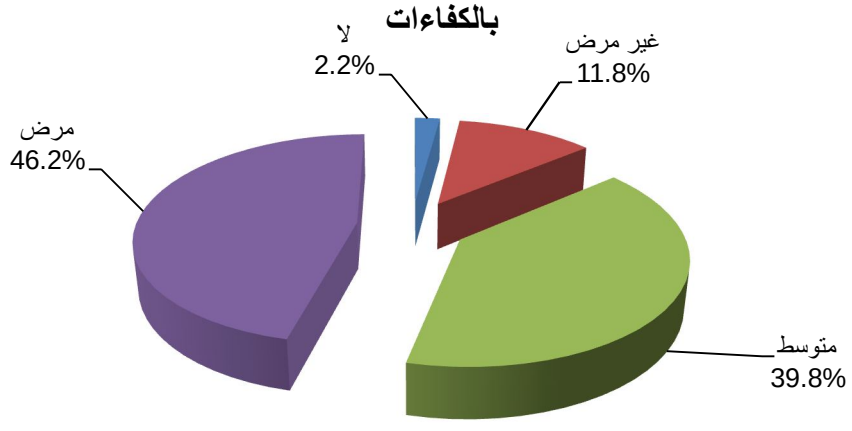


من خلال الجدول أعلاه رقم (38) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (43) بنسبة قدرت بـــ 46.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (31) فردا بنسبة بلغت 33.3% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (14) فردا بنسبة بلغت 15.1%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (05) أفراد بنسبة بلغت 05.4%، كما هو موضح في الشكل رقم (36).

الجدول رقم (39) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر العاشر	لا	2	%2,2
	غير مرض	11	%11,8
	متوسط	37	%39,8
	مرض	43	%46,2
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (37) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

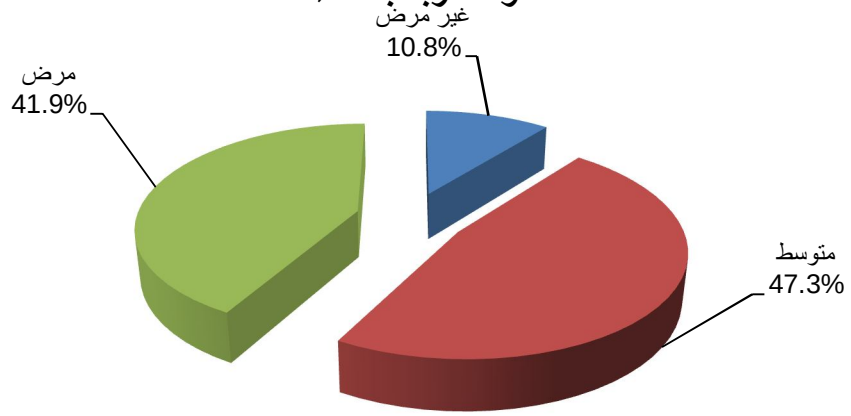


من خلال الجدول أعلاه رقم (39) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (43) بنسبة قدرت بـــ 46.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (37) فردا بنسبة بلغت 39.8% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (11) فردا بنسبة بلغت 11.8%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردين بنسبة بلغت 02.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (37).

الجدول رقم (40) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الحادي عشر	غير مرض	10	%10,8
	متوسط	44	%47,3
	مرض	39	%41,9
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (38) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

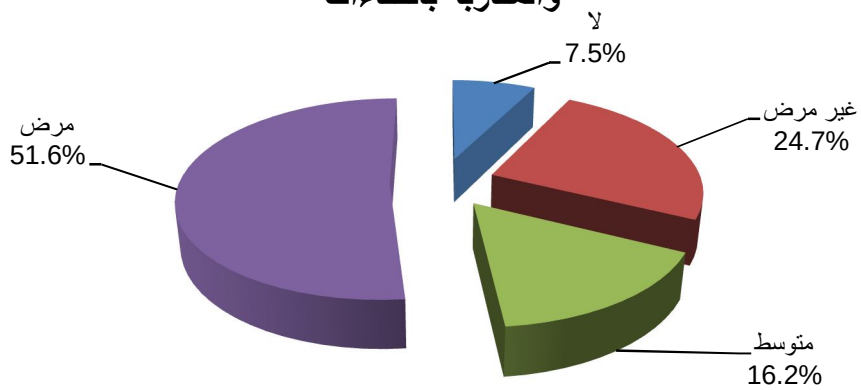


من خلال الجدول أعلاه رقم (40) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (44) بنسبة قدرت بـــ 47.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (39) فردا بنسبة بلغت 41.9% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (10) أفراد بنسبة بلغت 10.8%، كما هو موضح في الشكل رقم (38).

الجدول رقم (41) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني عشر	لا	7	%7,5
	غير مرض	23	%24,7
	متوسط	15	%16,2
	مرض	48	%51,6
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (39) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

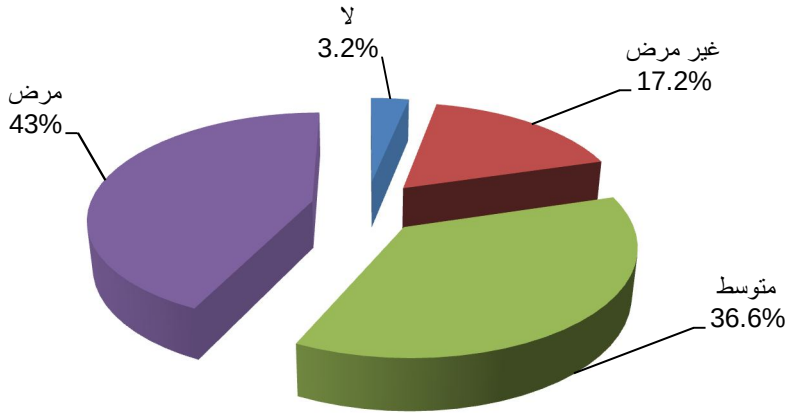


من خلال الجدول أعلاه رقم (41) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (48) بنسبة قدرت بـــ 51.6%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (23) فردا بنسبة بلغت 24.7%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (15) فردا بنسبة بلغت 16.2%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (07) أفراد بنسبة بلغت 07.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (39).

الجدول رقم (42) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثالث عشر	لا	3	%3,2
	غير مرض	16	%17,2
	متوسط	34	%36,6
	مرض	40	%43
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (40) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

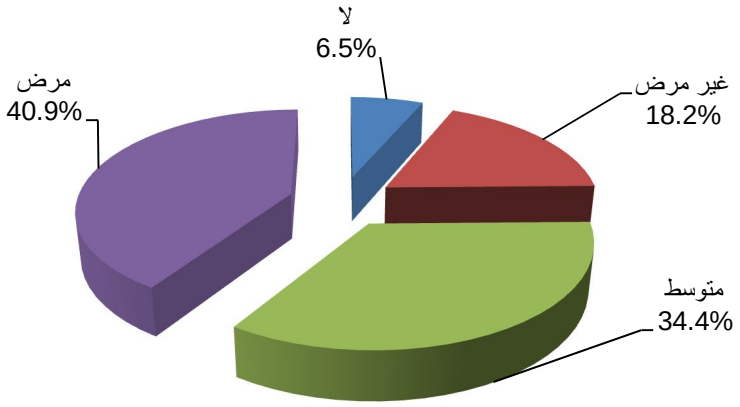


من خلال الجدول أعلاه رقم (42) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (40) بنسبة قدرت بـــ 43%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (34) فردا بنسبة بلغت 36.6%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (16) فردا بنسبة بلغت 17.2%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (03) أفراد بنسبة بلغت 03.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (40).

الجدول رقم (43) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الرابع عشر	لا	6	%6,5
	غير مرض	17	%18,2
	متوسط	32	%34,4
	مرض	38	%40,9
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (41) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع عشر في مقياس توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات



من خلال الجدول أعلاه رقم (43) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (38) بنسبة قدرت بـــ 40.9%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (32) فردا بنسبة بلغت 34.4% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (17) فردا بنسبة بلغت 18.2%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (06) أفراد بنسبة بلغت 06.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (41).

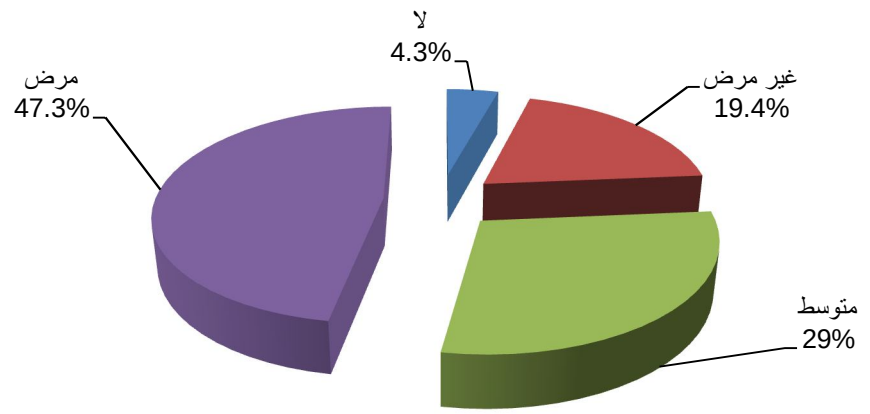
جـــ/ عرض نتائج المقياس الفرعي الخامس: (المسهلات البيداغوجية)

تضمن هذا المقياس 09 مؤشرات تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية:

الجدول رقم (44) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس المسهلات البيداغوجية

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الأول	لا	4	%4,3
	غير مرض	18	%19,4
	متوسط	27	%29
	مرض	44	%47,3
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (42) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس المسهلات البيداغوجية

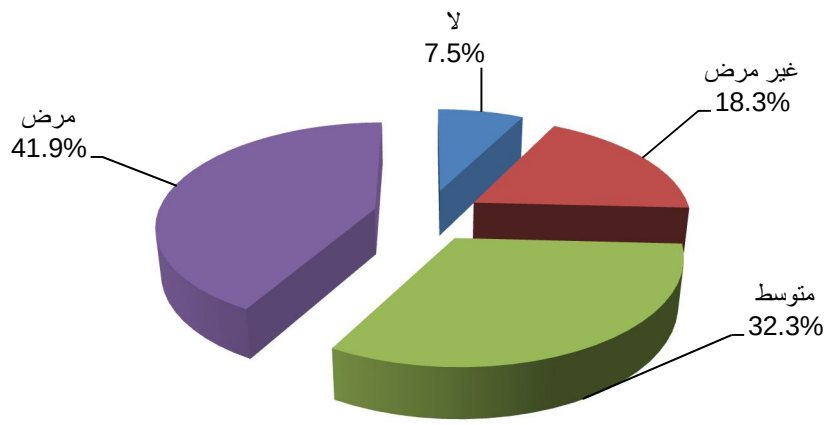


من خلال الجدول أعلاه رقم (44) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (44) بنسبة قدرت بـــ 47.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (27) فردا بنسبة بلغت 29% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (18) فردا بنسبة بلغت 19.4%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) أفراد بنسبة بلغت 04.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (42).

الجدول رقم (45) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس المسهلات البيداغوجية

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني	لا	7	%7,5
	غير مرض	17	%18,3
	متوسط	30	%32,3
	مرض	39	%41,9
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (43) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس المسهلات البيداغوجية

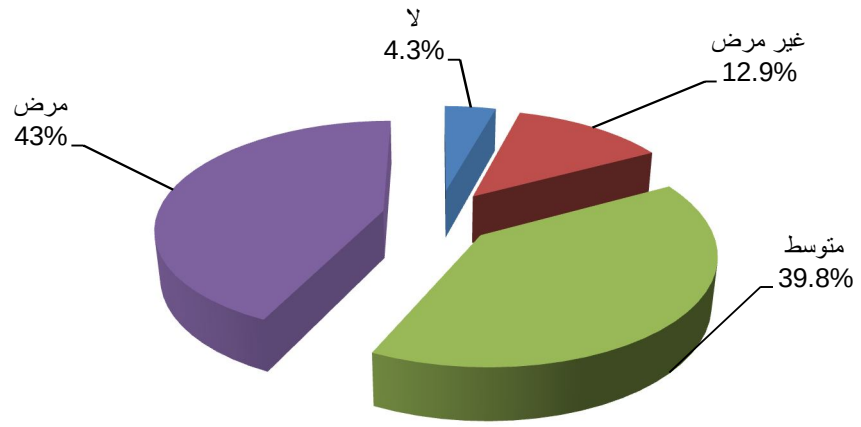


من خلال الجدول أعلاه رقم (45) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (39) بنسبة قدرت بـــ 41.9%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (30) فردا بنسبة بلغت 32.3% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (17) فردا بنسبة بلغت 18,3%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (07) أفراد بنسبة بلغت 07.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (43).

الجدول رقم (46) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس المسهلات البيداغوجية

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثالث	لا	4	%4,3
	غير مرض	12	%12,9
	متوسط	37	%39,8
	مرض	40	%43
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (44) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس المسهلات البيداغوجية

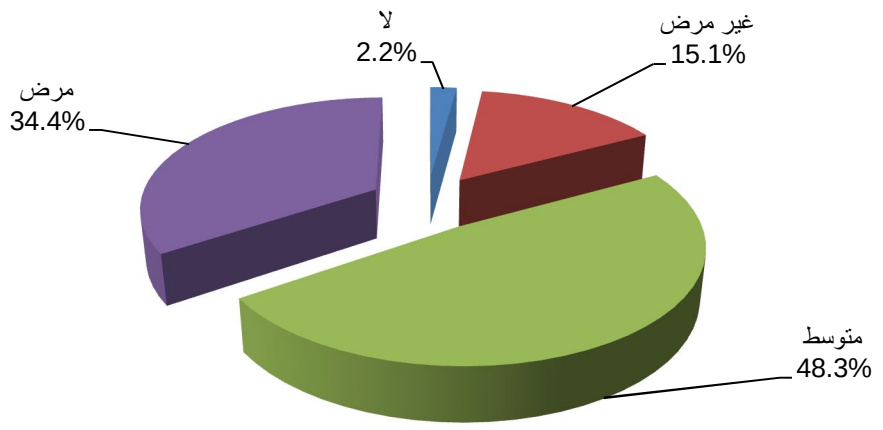


من خلال الجدول أعلاه رقم (46) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (40) بنسبة قدرت بـــ 43%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (37) فردا بنسبة بلغت 39.8% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (12) فردا بنسبة بلغت 12.9%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) أفراد بنسبة بلغت 04.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (44).

الجدول رقم (47) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس المسهلات البيداغوجية

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الرابع	لا	2	%2,2
	غير مرض	14	%15,1
	متوسط	45	%48,3
	مرض	32	%34,4
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (45) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس المسهلات البيداغوجية



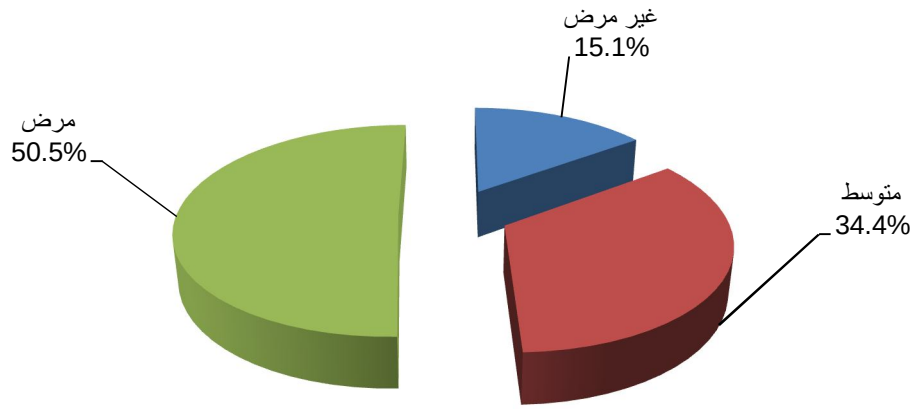
من خلال الجدول أعلاه رقم (47) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (45) بنسبة قدرت بـــ 48.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (32) فردا بنسبة بلغت 34.4% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (14) فردا بنسبة بلغت 15.1%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردين بنسبة بلغت 02.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (45).

- أما في المؤشر الخامس فقد كانت إجابات كل أفراد عينة الدراسة متمركزة على التقدير "لا" بنسبة 100%.

الجدول رقم (48) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس المسهلات البيداغوجية

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السادس	غير مرض	14	%15,1
	متوسط	32	%34,4
	مرض	47	%50,5
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (46) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس المسهلات البيداغوجية

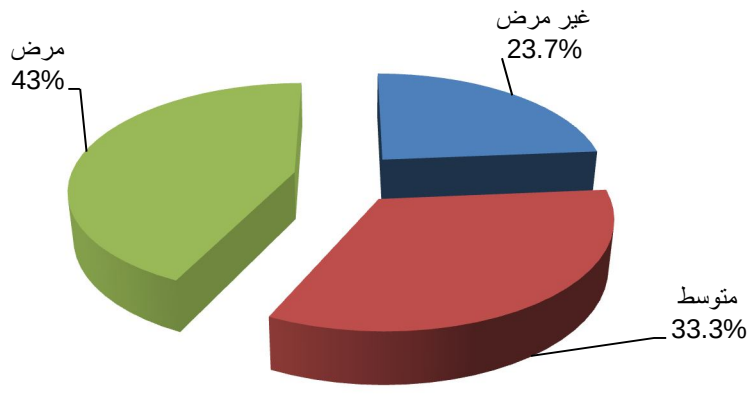


من خلال الجدول أعلاه رقم (48) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (47) بنسبة قدرت بـــ 50.5%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (32) فردا بنسبة بلغت 34.4% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (14) فردا بنسبة بلغت 15.1%، كما هو موضح في الشكل رقم (46).

الجدول رقم (49) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس المسهلات البيداغوجية

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السابع	غير مرض	22	%23,7
	متوسط	31	%33,3
	مرض	40	%43
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (47) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس المسهلات البيداغوجية



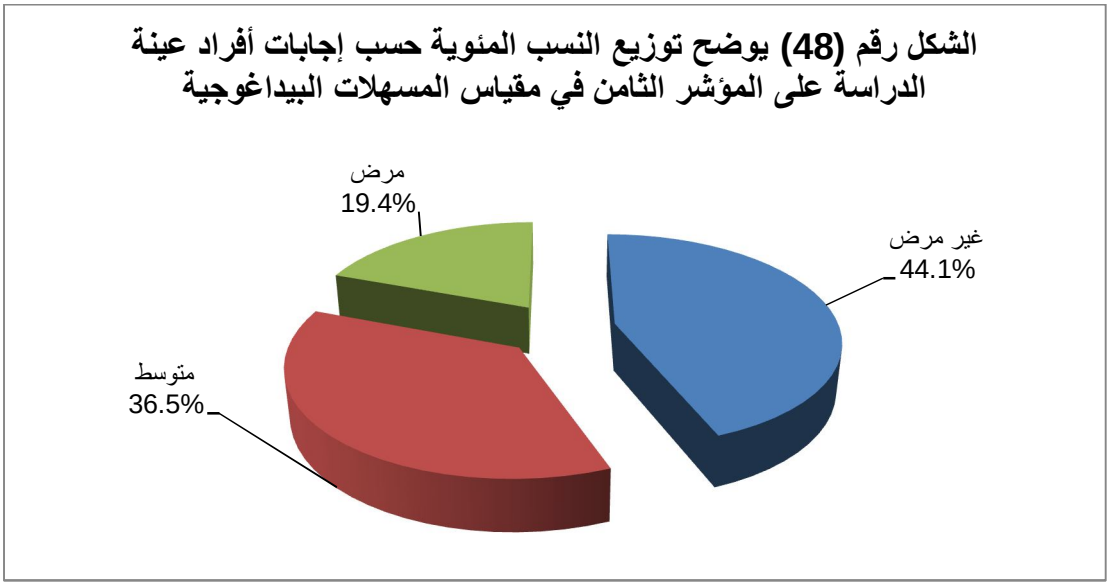
من خلال الجدول أعلاه رقم (49) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا

على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (40) بنسبة قدرت بـــ 43%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (31) فردا بنسبة بلغت 33.3% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (22) فردا بنسبة بلغت 23.7%، كما هو موضح في الشكل رقم (47).

الجدول رقم (50) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس المسهلات البيداغوجية

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثامن	غير مرض	41	%44,1
	متوسط	34	%36,5
	مرض	18	%19,4
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (48) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس المسهلات البيداغوجية



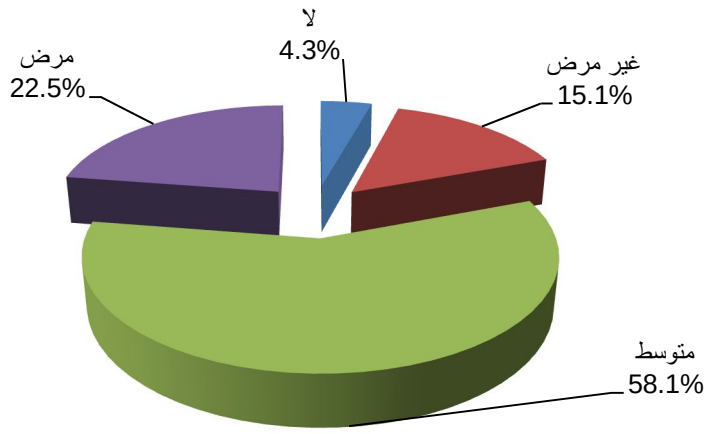
من خلال الجدول أعلاه رقم (50) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" والبالغ عددهم (41) بنسبة قدرت بـــ

44.1%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (34) فردا بنسبة بلغت 36.5% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" (18) فردا بنسبة بلغت 19.4%، كما هو موضح في الشكل رقم (48).

الجدول رقم (51) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس المسهلات البيداغوجية

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر التاسع	لا	4	%4,3
	غير مرض	14	%15,1
	متوسط	54	%58,1
	مرض	21	%22,5
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (49) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس المسهلات البيداغوجية



من خلال الجدول أعلاه رقم (51) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (54) بنسبة قدرت بـــ 58.1%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (21)

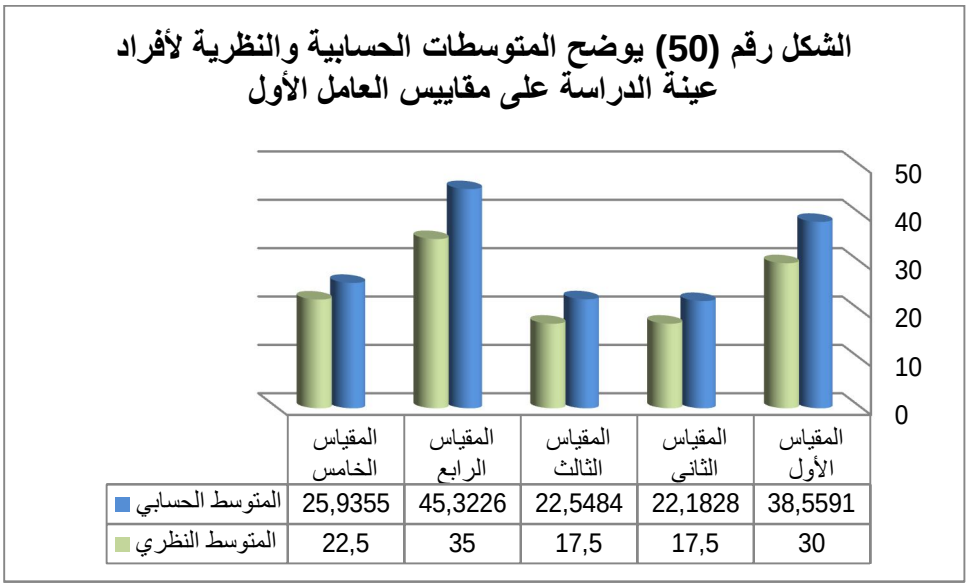
فردا بنسبة بلغت 22.5% ، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (14) فردا بنسبة بلغت 15.1%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) أفراد بنسبة بلغت 04.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (49).

- بعد عرض جداول التكرارات والنسب المئوية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مؤشرات كل مقياس من المقاييس الخمسة للعامل الأول، تم تحديد نظرة الأساتذة نحو **تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج** على كل مقياس من مقاييس هذا العامل، كما هو موضح في الجدول الآتي :

الجدول رقم (52) يوضح إحصاءات مقاييس العامل الأول

	حجم العينة	مجموع درجات الأفراد	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري
المقياس الأول	93	3586	38,5591	30
المقياس الثاني	93	2063	22,1828	17,5
المقياس الثالث	93	2097	22,5484	17,5
المقياس الرابع	93	4215	45,3226	35
المقياس الخامس	93	2412	25,9355	22,5
العامل الأول	93	14373	154,5484	122,5

الشكل رقم (50) يوضح المتوسطات الحسابية والنظرية لأفراد عينة الدراسة على مقاييس العامل الأول



من خلال الجدول رقم (52) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقاييس العامل الأول تراوحت بين 22,18 كأدنى متوسط حسابي كان لصالح المقياس الثاني (**المسعى التعليمي/ التعلمي**) و45,32 كأعلى متوسط حسابي كان لصالح المقياس الرابع (**توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات**)، ونلاحظ أيضا أن كل المتوسطات الحسابية في كل المقاييس جاءت أعلى من المتوسطات النظرية، كما هو موضح في الشكل رقم (50).

كما أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على العامل الأول ككل والذي بلغ 154,54 جاء هو الآخر أعلى من المتوسط النظري والبالغ 122.5، وهذا ما يدل على أن وجهة نظر الأساتذة نحو **تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج** كانت إيجابية.

2-عرض نتائج العامل الثاني:(تطابق الجوانب الاجتماعية والثقافية مع متطلبات البرنامج)

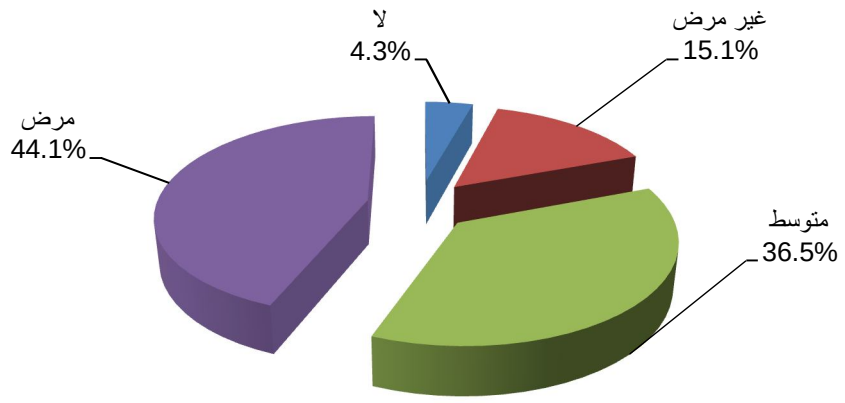
أ/ عرض نتائج المقياس الفرعي الأول: (التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري)

تضمن هذا المقياس 06 مؤشرات تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية:

الجدول رقم (53) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الأول	لا	4	%4,3
	غير مرض	14	%15,1
	متوسط	34	%36,5
	مرض	41	%44,1
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (51) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري



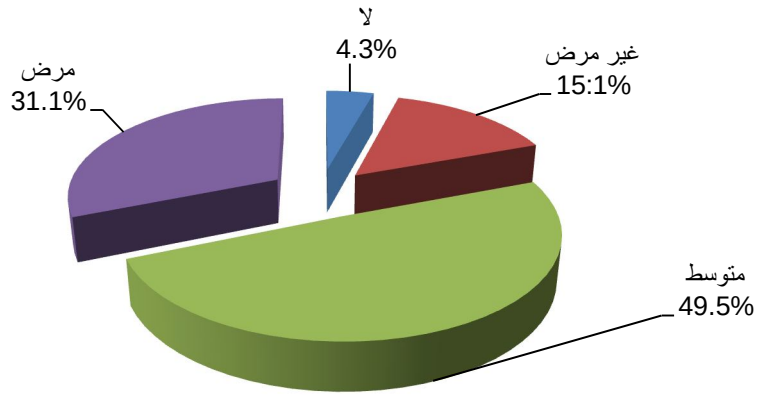
من خلال الجدول أعلاه رقم (53) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (41) بنسبة قدرت بـــ 44.1%،

ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (34) فردا بنسبة بلغت 36.5%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (14) فردا بنسبة بلغت 15.1%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) أفراد بنسبة بلغت 04.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (51).

الجدول رقم (54) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني	لا	4	%4,3
	غير مرض	14	%15,1
	متوسط	46	%49,5
	مرض	29	%31,1
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (52) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري



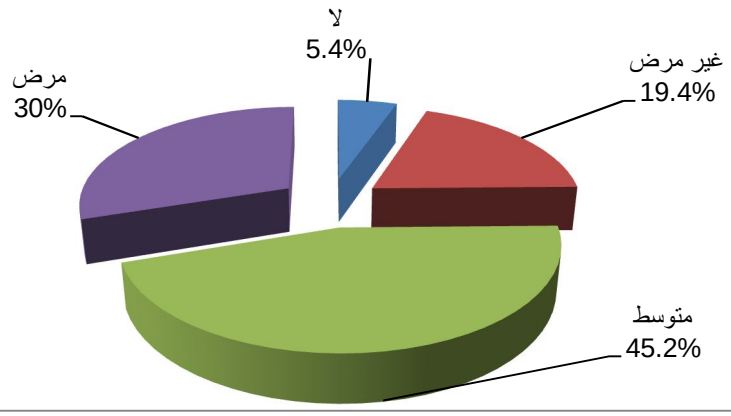
من خلال الجدول أعلاه رقم (54) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (46) بنسبة قدرت بـــ 49.5%،

ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (29) فردا بنسبة بلغت 31.1%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (14) فردا بنسبة بلغت 15.1%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (04) أفراد بنسبة بلغت 04.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (52).

الجدول رقم (55) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثالث	لا	5	%5,4
	غير مرض	18	%19,4
	متوسط	42	%45,2
	مرض	28	%30
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (53) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري



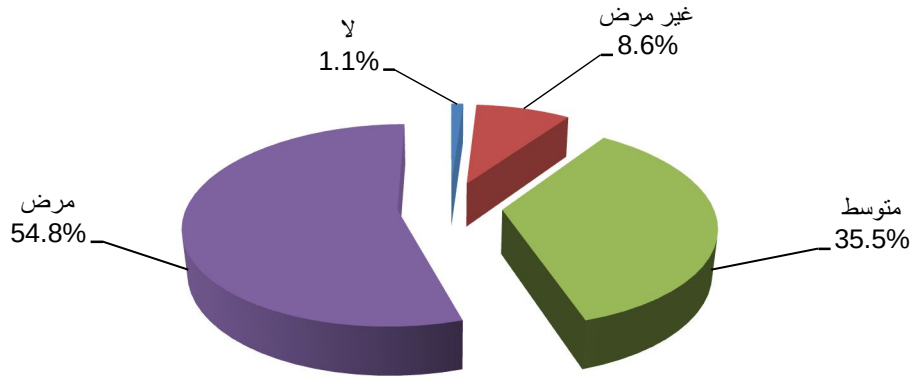
من خلال الجدول أعلاه رقم (55) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا

على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (42) بنسبة قدرت بـــ 45.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (28) فردا بنسبة بلغت 30%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (18) فردا بنسبة بلغت 19.4%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" (05) أفراد بنسبة بلغت 05.4%، كما هو موضح في الشكل رقم (53).

الجدول رقم (56) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الرابع	لا	1	%1,1
	غير مرض	8	%8,6
	متوسط	33	%35,5
	مرض	51	%54,8
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (54) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري

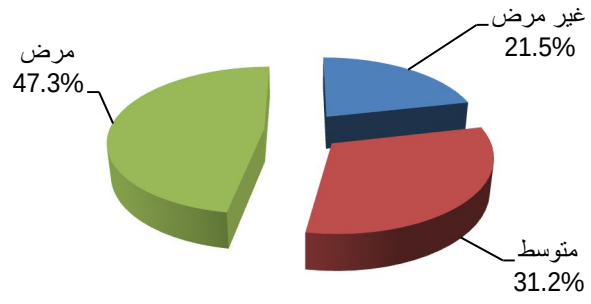


من خلال الجدول أعلاه رقم (56) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (51) بنسبة قدرت بـــ 54.8%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (33) فردا بنسبة بلغت 35.5%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (08) أفراد بنسبة بلغت 08.6%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردا واحدا بنسبة بلغت 01.1%، كما هو موضح في الشكل رقم (54).

الجدول رقم (57) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الخامس	غير مرض	20	%21,5
	متوسط	29	%31,2
	مرض	44	%47,3
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (55) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري

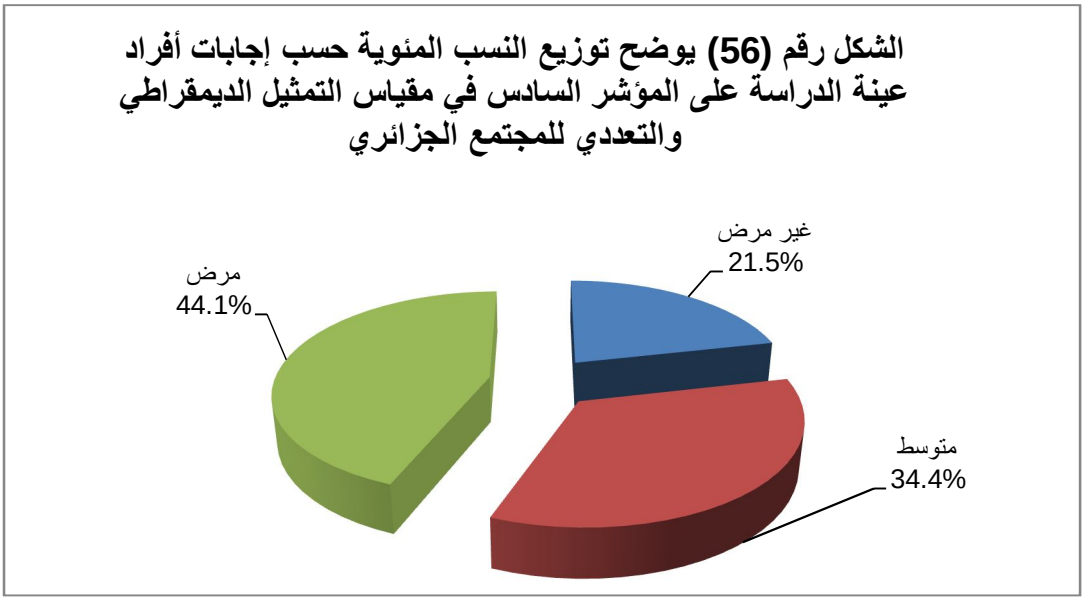


من خلال الجدول أعلاه رقم (57) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير " مرض" والبالغ عددهم (51) بنسبة قدرت بـــ 54.8%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (33) فردا بنسبة بلغت 35.5%، ومجموعة تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (08) أفراد بنسبة بلغت 08.6%، كما هو موضح في الشكل رقم (55).

الجدول رقم (58) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السادس	غير مرض	20	%21,5
	متوسط	32	%34,4
	مرض	41	%44,1
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (56) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري



من خلال الجدول أعلاه رقم (58) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير " مرض" والبالغ عددهم (41) بنسبة قدرت بـــ 44.1%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (32) فردا بنسبة بلغت 34.4% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (20) فردا بنسبة بلغت 21.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (56).

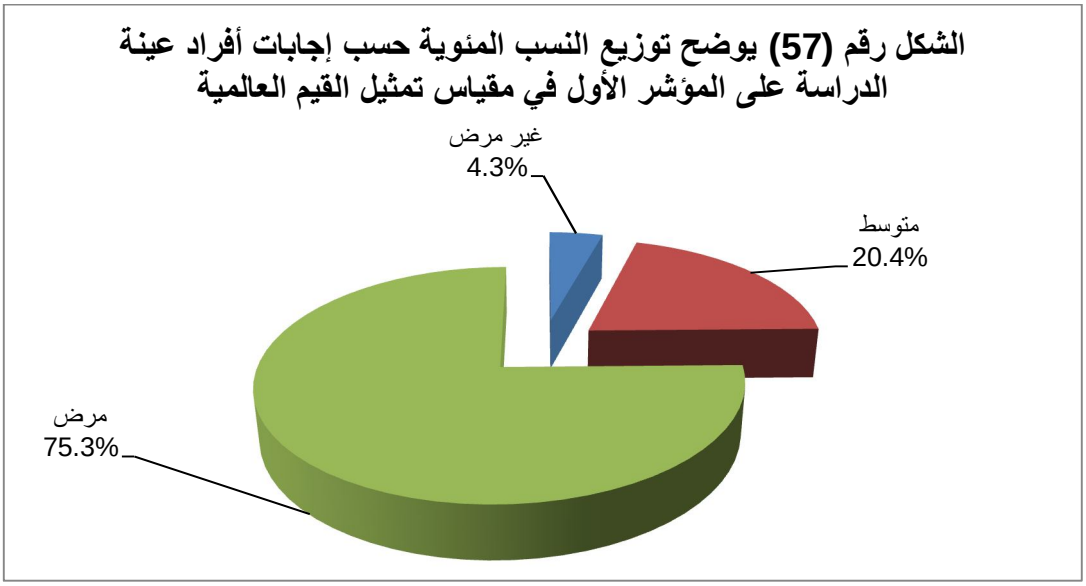
ب/ عرض نتائج المقياس الفرعي الثاني: (تمثيل القيم العالمية)

تضمن هذا المقياس مؤشرين تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية :

الجدول رقم (59) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس تمثيل القيم العالمية

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الأول	غير مرض	4	%4,3
	متوسط	19	%20,4
	مرض	70	%75,3
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (57) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس تمثيل القيم العالمية

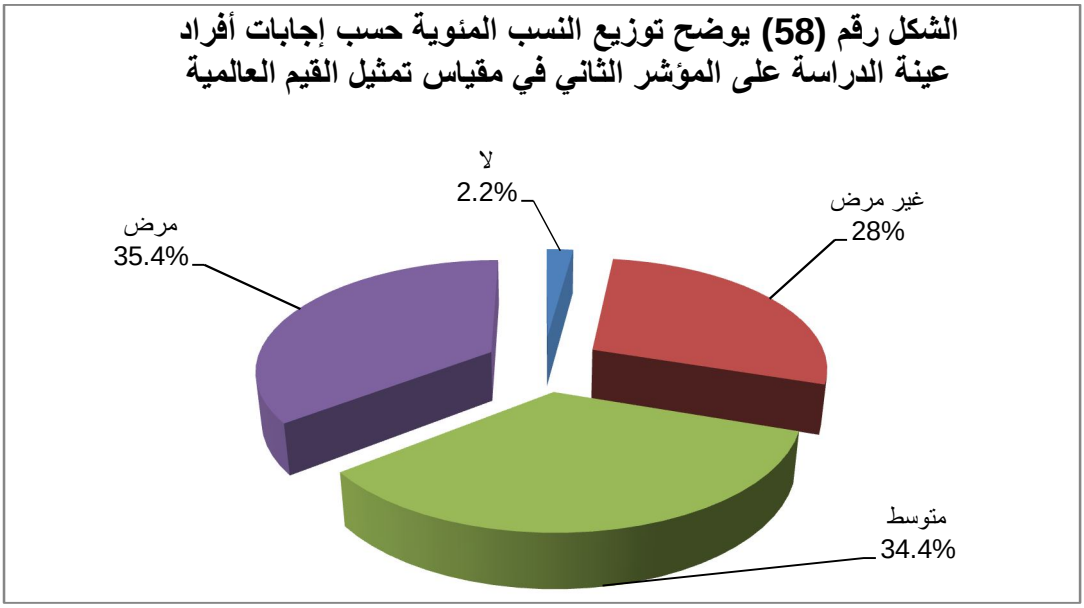


من خلال الجدول أعلاه رقم (59) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (70) بنسبة قدرت بـــ 75.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (19) فردا بنسبة بلغت 20.4% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (04) أفراد بنسبة بلغت 04.3%، كما هو موضح في الشكل رقم (57).

الجدول رقم (60) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس تمثيل القيم العالمية

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني	لا	2	%2,2
	غير مرض	26	%28
	متوسط	32	%34,4
	مرض	33	%35,4
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (58) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس تمثيل القيم العالمية



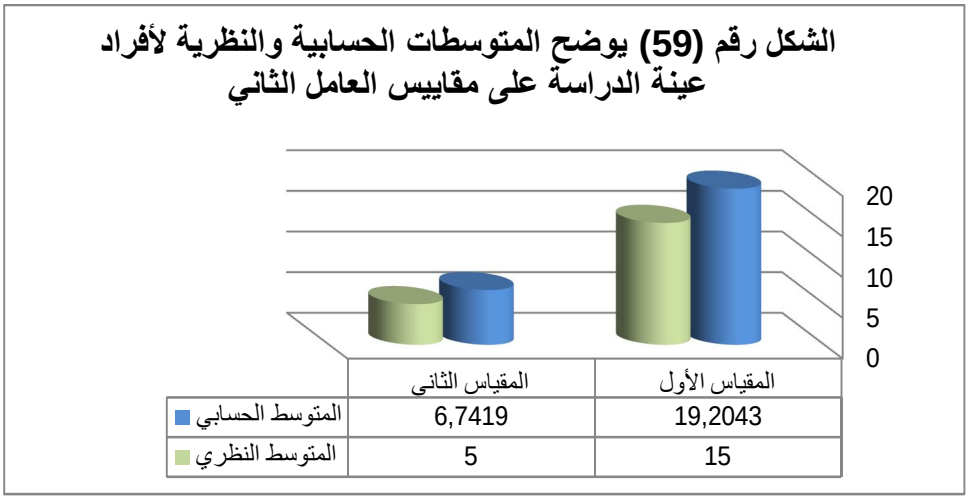
من خلال الجدول أعلاه رقم (60) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (33) بنسبة قدرت بـــ 35.4%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (32) فردا بنسبة بلغت 34.4%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (26) فردا بنسبة بلغت 28%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردين بنسبة بلغت 02.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (58).

- بعد عرض جداول التكرارات والنسب المئوية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مؤشرات كل مقياس من مقاييس العامل الثاني، تم تحديد وجهة نظر الأساتذة نحو **تطابق الجوانب الاجتماعية والثقافية مع متطلبات البرنامج** على كل مقياس من مقاييس هذا العامل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (61) يوضح إحصاءات مقاييس العامل الثاني

	حجم العينة	مجموع درجات الأفراد	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري
المقياس الأول	93	1786	19,2043	15
المقياس الثاني	93	627	6,7419	5
العامل الثاني	93	2413	25,9462	20

الشكل رقم (59) يوضح المتوسطات الحسابية والنظرية لأفراد عينة الدراسة على مقاييس العامل الثاني



من خلال الجدول رقم (61) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقاييس العامل الأول تراوحت بين 19,20 كأعلى متوسط حسابي كان لصالح المقياس الأول **(التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري)** و6,74 كأدنى متوسط حسابي كان لصالح المقياس الثاني **(تمثيل القيم العالمية)**، ونلاحظ أيضا أن كل المتوسطات الحسابية لكل المقاييس جاءت أعلى من المتوسطات النظرية، كما هو موضح في الشكل رقم (59).

كما أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على العامل الثاني ككل والذي بلغ 25,94 جاء هو الآخر أعلى من المتوسط النظري والبالغ 20، وهذا ما يدل على أن وجهة نظر الأساتذة نحو **تطابق الجوانب الاجتماعية والثقافية مع متطلبات البرنامج** كانت إيجابية.

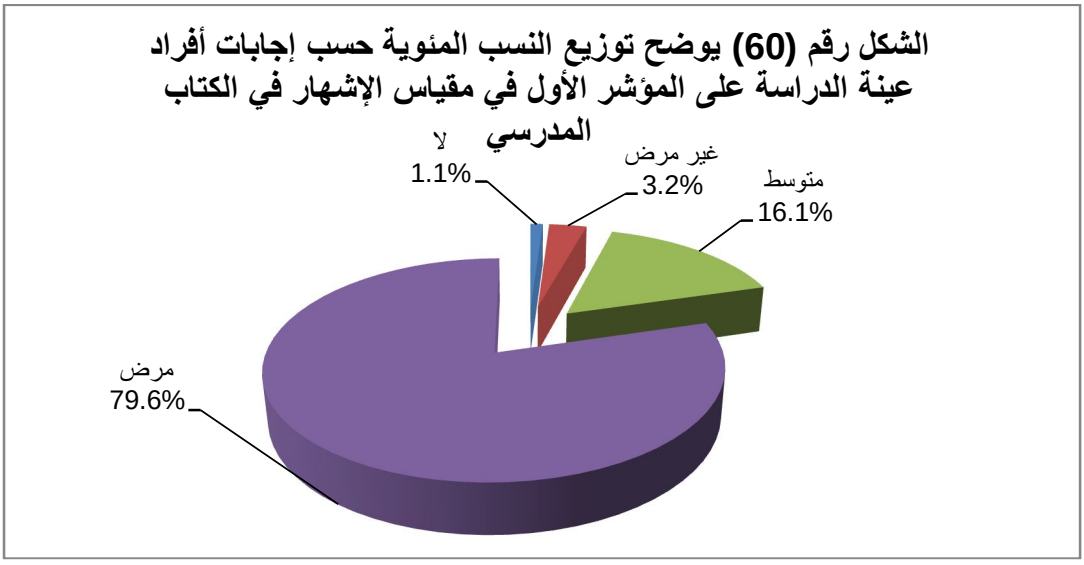
3- عرض نتائج العامل الثالث:(الجوانب الإشهارية)

تضمن هذا العامل على مقياس واحد (الإشهار في الكتاب المدرسي) احتوى على 04 مؤشرات تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية:

الجدول رقم (62) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الأول	لا	1	%1,1
	غير مرض	3	%3,2
	متوسط	15	%16,1
	مرض	74	%79,6
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (60) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي



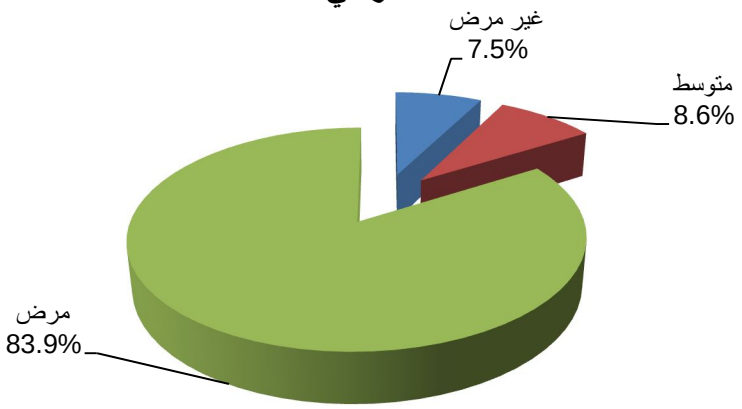
من خلال الجدول أعلاه رقم (62) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (74) بنسبة قدرت بـــ 79.6%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (15) فردا بنسبة بلغت 16.1%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" وعددهم (03) أفراد بنسبة بلغت 3.2%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "لا" فردا واحدا بنسبة بلغت 01.1%، كما هو موضح في الشكل رقم (60).

الجدول رقم (63) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني	غير مرض	7	%7,5
	متوسط	8	%8,6
	مرض	78	%83,9
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (61) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي



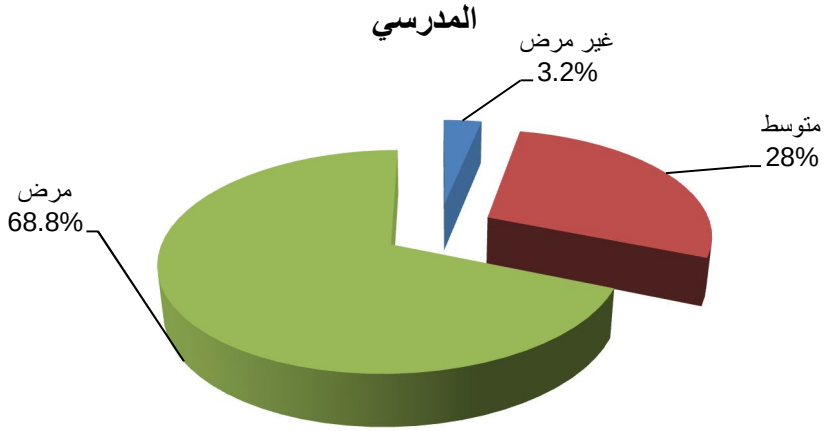
من خلال الجدول أعلاه رقم (63) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (78) بنسبة قدرت بـــ 83.9%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (08) أفراد بنسبة بلغت 08.6%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" (07) أفراد بنسبة بلغت 07.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (61).

الجدول رقم (64) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثالث	غير مرض	3	%3,2
	متوسط	26	%28
	مرض	64	%68,8
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (62) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي

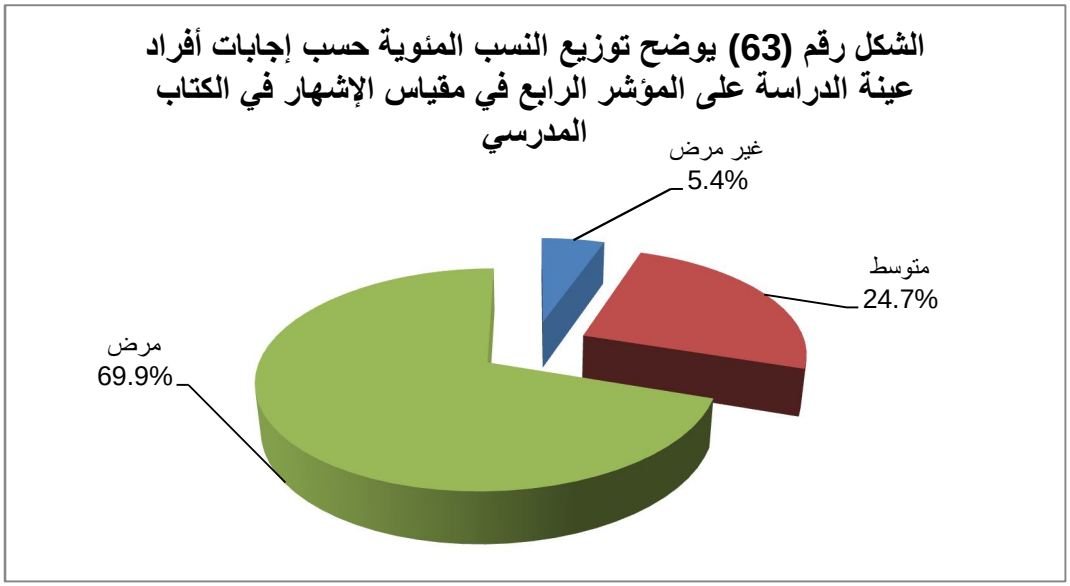


من خلال الجدول أعلاه رقم (64) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (64) بنسبة قدرت بـــ 68.8%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (26) فردا بنسبة بلغت 28% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" (03) أفراد بنسبة بلغت 03.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (62).

الجدول رقم (65) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس الإشهار في الكتاب المدرسي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الرابع	غير مرض	5	%5,4
	متوسط	23	%24,7
	مرض	65	%69,9
	المجموع	93	%100



من خلال الجدول أعلاه رقم (65) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (65) بنسبة قدرت بـــ 69.9%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (23) فردا بنسبة بلغت 24.7% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

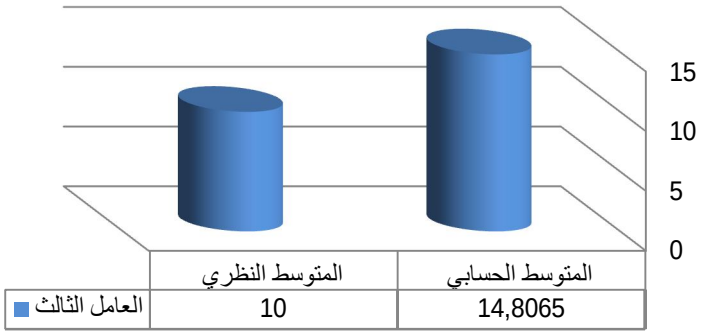
المؤشر بالتقدير "غير مرض" (05) أفراد بنسبة بلغت 05.4%، كما هو موضح في الشكل رقم (63).

- بعد عرض جداول التكرارات والنسب المئوية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مؤشرات العامل الثالث ككل، والذي احتوى على مقياس واحد، تم تحديد وجهة نظر الأساتذة نحو **الجوانب الإشهارية** في هذا العامل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (66) يوضح إحصاءات العامل الثالث

	حجم العينة	مجموع درجات الأفراد	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري
العامل الثالث	93	1377	14,8065	10

الشكل رقم (64) يوضح المتوسطات الحسابية والنظرية لأفراد عينة الدراسة على العامل الثالث



من خلال الجدول رقم (66) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على العامل الثالث ككل والذي بلغ 14,80 جاء أعلى من المتوسط النظري والبالغ 10، كما هو موضح في الشكل رقم (64). وهذا ما يدل على أن وجهة نظر الأساتذة نحو **الجوانب الإشهارية** كانت إيجابية كذلك.

4- عرض نتائج العامل الرابع:(تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط)

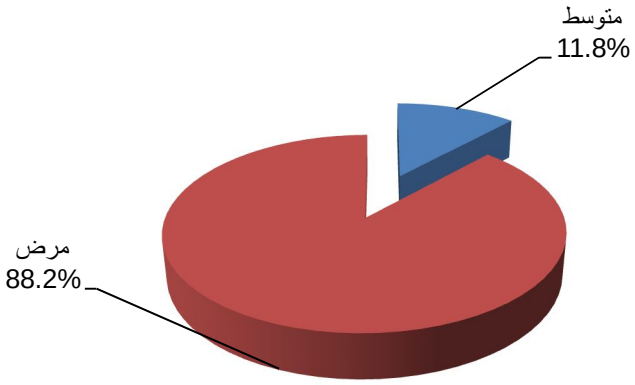
أ/ عرض نتائج المقياس الفرعي الأول :(الجانب المادي للكتاب المدرسي)

تضمن هذا المقياس 06 مؤشرات تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية :

الجدول رقم (67) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الأول	متوسط	11	%11,8
	مرض	82	%88,2
	المجموع	93	%100

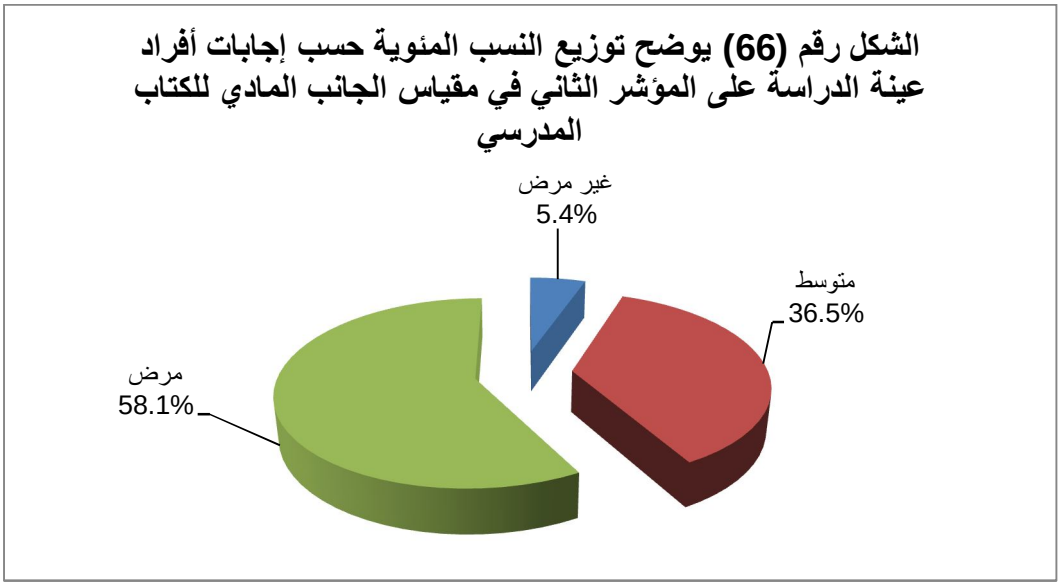
الشكل رقم (65) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الأول في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي



من خلال الجدول أعلاه رقم (67) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (82) بنسبة قدرت بـــ 88.2%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" (11) فردا بنسبة بلغت 11.8%، كما هو موضح في الشكل رقم (65).

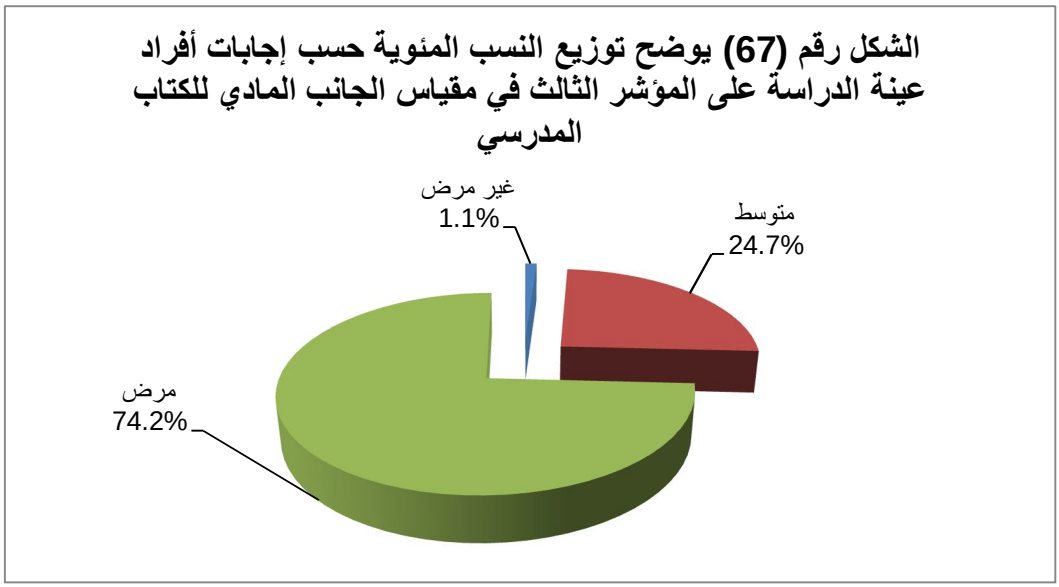
الجدول رقم (68) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي			
تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني	غير مرض	5	%5,4
	متوسط	34	%36,5
	مرض	54	%58,1
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (66) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي



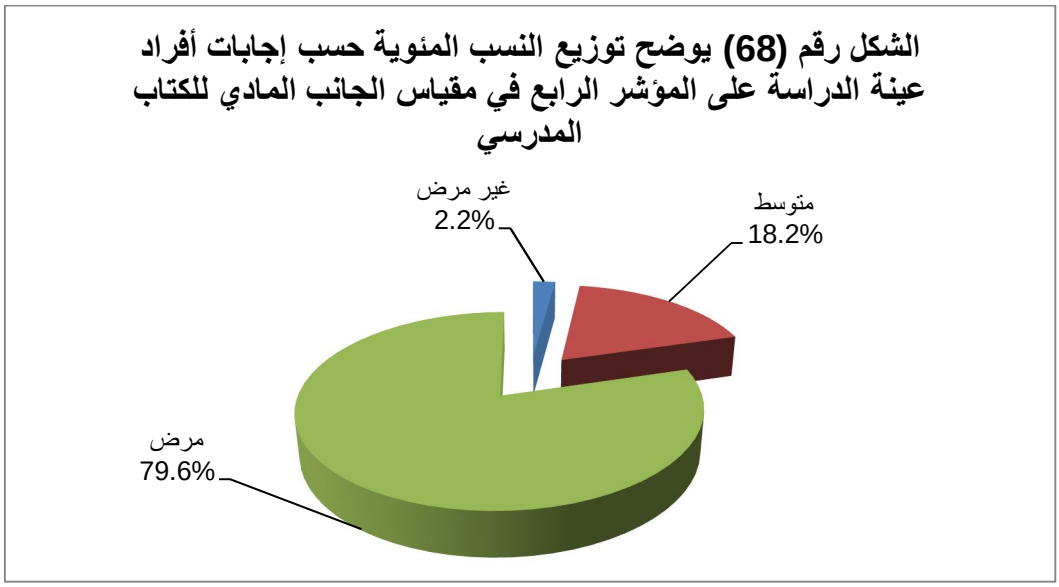
من خلال الجدول أعلاه رقم (68) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (54) بنسبة قدرت بـــ 58.1%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (34) فردا بنسبة بلغت 36.5% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (05) أفراد بنسبة بلغت 05.4%، كما هو موضح في الشكل رقم (66).

الجدول رقم (69) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي			
تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثالث	غير مرض	1	%1,1
	متوسط	23	%24,7
	مرض	69	%74,2
	المجموع	93	%100



من خلال الجدول أعلاه رقم (69) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (69) بنسبة قدرت بـــ 74.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (23) فردا بنسبة بلغت 24.7% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" فردا واحدا بنسبة بلغت 01.1%، كما هو موضح في الشكل رقم (67).

الجدول رقم (70) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس الجانب المادي للكتاب المدرسي			
تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الرابع	غير مرض	2	%2,2
	متوسط	17	%18,2
	مرض	74	%79,6
	المجموع	93	%100



من خلال الجدول أعلاه رقم (70) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (74) بنسبة قدرت بـــ 79.6%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (17) فردا بنسبة بلغت 18.2%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" فردين بنسبة بلغت 02.2%، كما هو موضح في الشكل رقم (68).

- أما في المؤشر الخامس فقد كانت إجابات كل أفراد عينة الدراسة متمركزة على التقدير "لا" بنسبة 100%.

- في حين كانت إجابات كل أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس متمركزة على التقدير "مرض" بنسبة 100%.

ب/ عرض نتائج المقياس الفرعي الثاني :(عرض الكتاب المدرسي)

تضمن هذا المقياس 08 مؤشرات تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية :

- تمحورت إجابات كل أفراد عينة الدراسة على مؤشرات هذا المقياس على التقدير "مرض" بنسبة100%.

جـ/ عرض نتائج المقياس الفرعي الثالث:(مقروئية النصوص والموضحات)

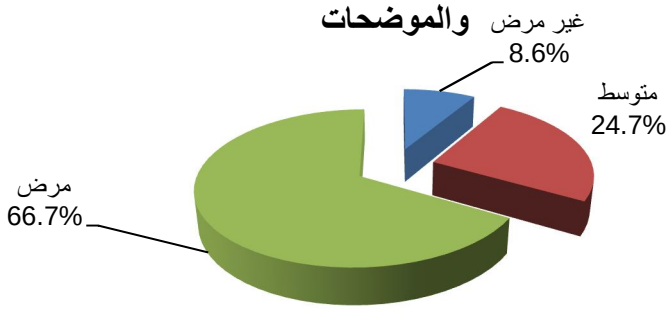
تضمن هذا المقياس 12 مؤشر تم التوصل فيها إلى النتائج الآتية :

- بخصوص المؤشر الأول تمحورت إجابات كل أفراد عينة الدراسة على التقدير "مرض" بنسبة100%.

الجدول رقم (71) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني	غير مرض	8	%8,6
	متوسط	23	%24,7
	مرض	62	%66,7
	المجموع	93	%100

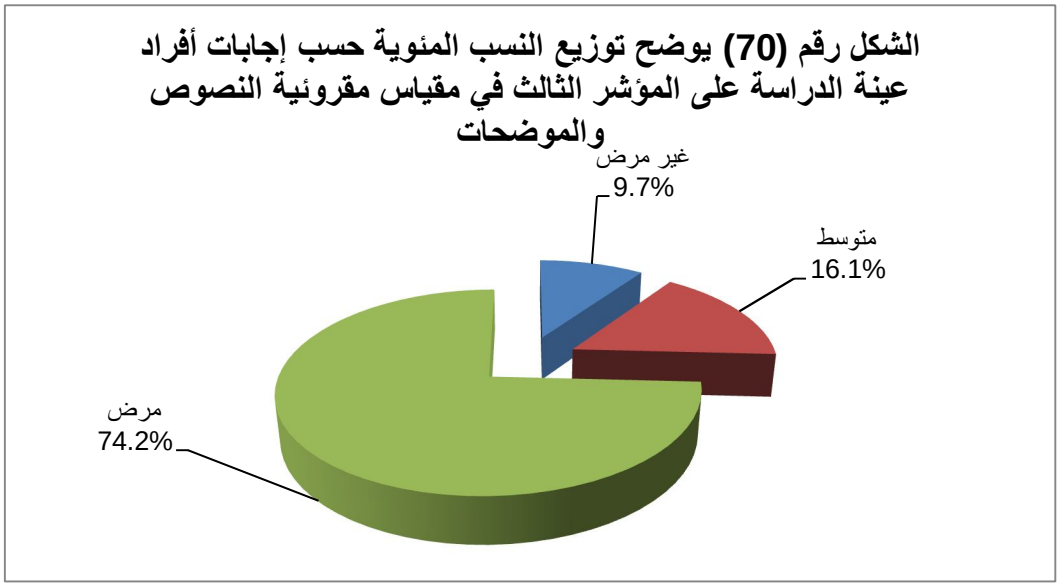
الشكل رقم (69) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني في مقياس مقروئية النصوص والموضحات



من خلال الجدول أعلاه رقم (71) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (62) بنسبة قدرت بـــ 66.7%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (23) فردا بنسبة بلغت 24.7% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (08) أفراد بنسبة بلغت 08.6%، كما هو موضح في الشكل رقم (69).

الجدول رقم (72) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثالث في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثالث	غير مرض	9	%9,7
	متوسط	15	%16,1
	مرض	69	%74,2
	المجموع	93	%100



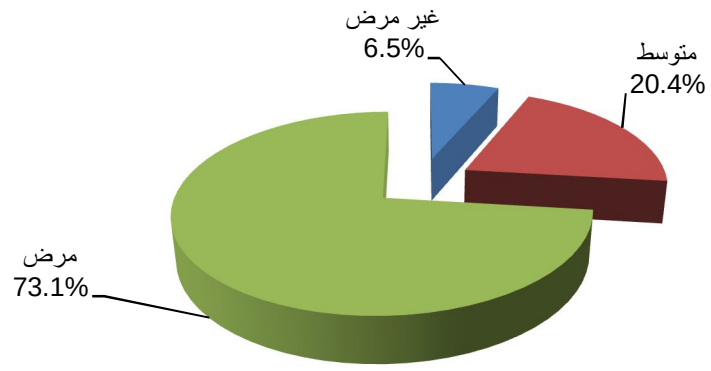
من خلال الجدول أعلاه رقم (72) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا

على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (69) بنسبة قدرت بـــ 74.2%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (15) فردا بنسبة بلغت 16.1% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (09) أفراد بنسبة بلغت 09.7%، كما هو موضح في الشكل رقم (70).

الجدول رقم (73) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الرابع	غير مرض	6	%6,5
	متوسط	19	%20,4
	مرض	68	%73,1
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (71) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الرابع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات



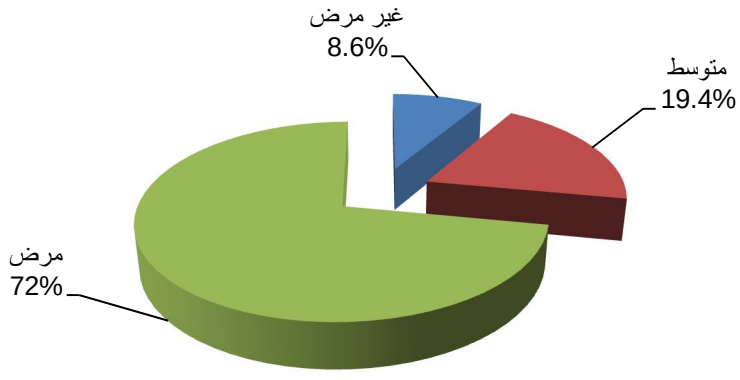
من خلال الجدول أعلاه رقم (73) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (68) بنسبة قدرت بـــ 73.1%،

ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (19) فردا بنسبة بلغت 20.4% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "غير مرض" (06) أفراد بنسبة بلغت 06.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (71).

الجدول رقم (74) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الخامس	غير مرض	8	%8,6
	متوسط	18	%19,4
	مرض	67	%72
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (72) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الخامس في مقياس مقروئية النصوص والموضحات



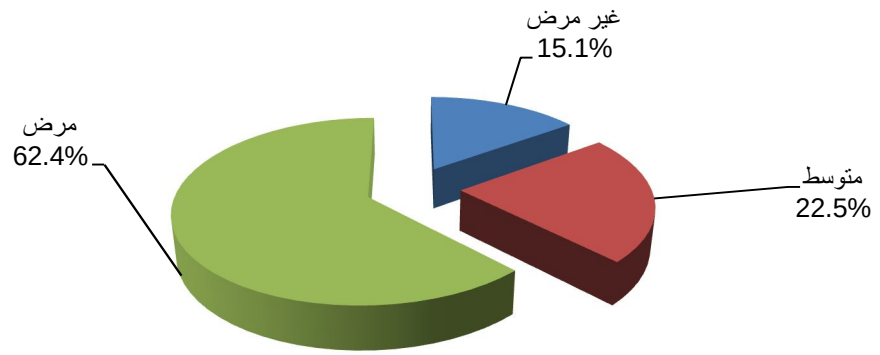
من خلال الجدول أعلاه رقم (74) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (67) بنسبة قدرت بـــ 72%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (18) فردا بنسبة بلغت 19.4% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" (08) أفراد بنسبة بلغت 08.6%، كما هو موضح في الشكل رقم (72).

الجدول رقم (75) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السادس	غير مرض	14	%15,1
	متوسط	21	%22,5
	مرض	58	%62,4
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (73) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السادس في مقياس مقروئية النصوص والموضحات



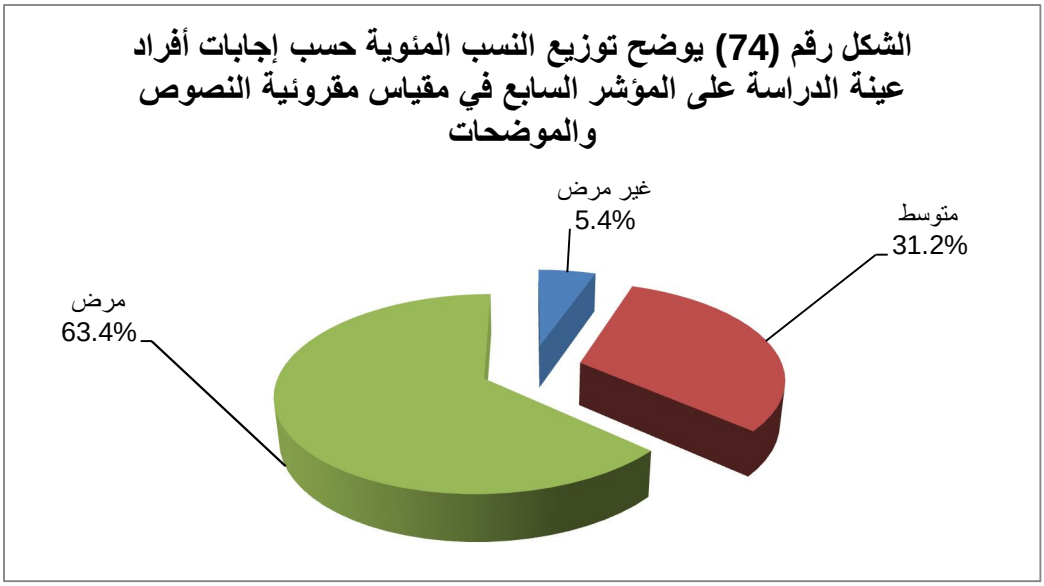
من خلال الجدول أعلاه رقم (75) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (58) بنسبة قدرت بـــ 62.4%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (21) فردا بنسبة بلغت 22.5% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" (14) أفراد بنسبة بلغت 15.1%، كما هو موضح في الشكل رقم (73).

الجدول رقم (76) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر السابع	غير مرض	5	%5,4
	متوسط	29	%31,2
	مرض	59	%63,4
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (74) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر السابع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

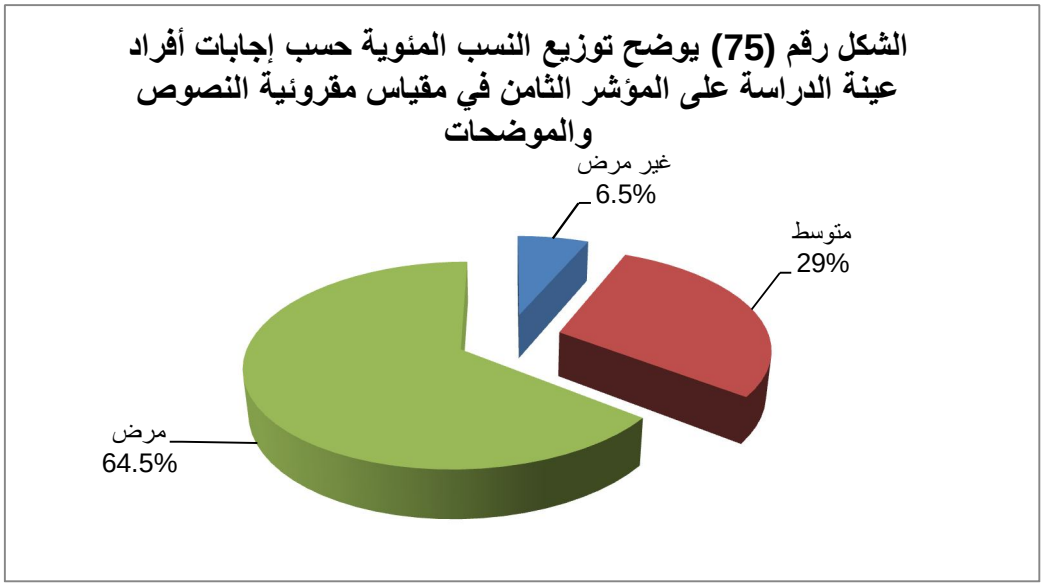


من خلال الجدول أعلاه رقم (76) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (59) بنسبة قدرت بـــ 63.4%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (29) فردا بنسبة بلغت 31.2%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" (05) أفراد بنسبة بلغت 05.4%، كما هو موضح في الشكل رقم (74).

الجدول رقم (77) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثامن في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثامن	غير مرض	6	%6,5
	متوسط	27	%29
	مرض	60	%64,5
	المجموع	93	%100



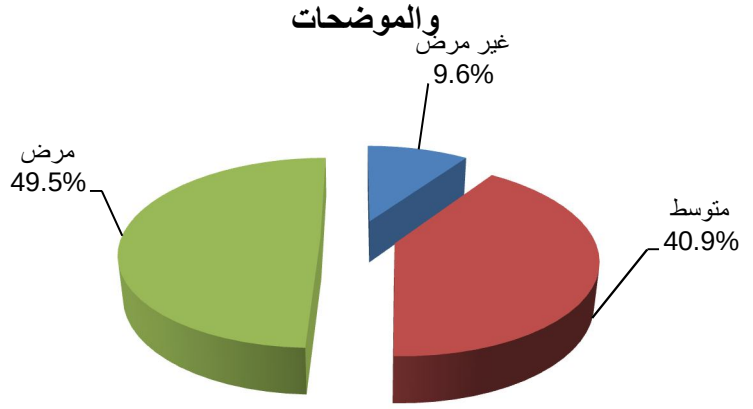
من خلال الجدول أعلاه رقم (77) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (60) بنسبة قدرت بـــ 64.5%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (27) فردا بنسبة بلغت 29% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" (06) أفراد بنسبة بلغت 06.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (75).

الجدول رقم (78) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر التاسع	غير مرض	9	%9,6
	متوسط	38	%40,9
	مرض	46	%49,5
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (76) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر التاسع في مقياس مقروئية النصوص والموضحات



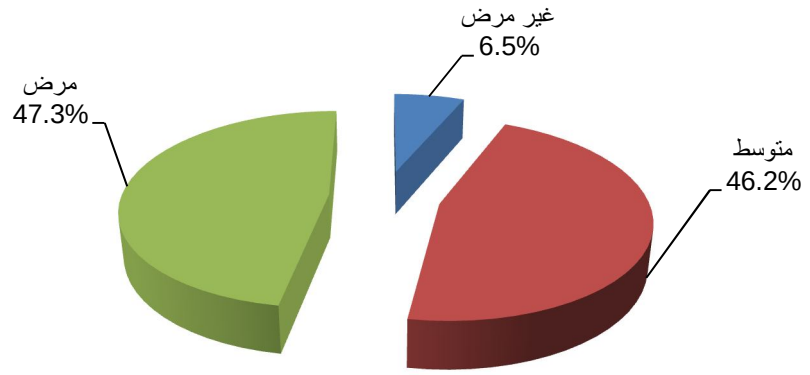
من خلال الجدول أعلاه رقم (78) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (46) بنسبة قدرت بـــ 49.5%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (38) فردا بنسبة بلغت 40.9% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" (09) أفراد بنسبة بلغت 09.6%، كما هو موضح في الشكل رقم (76).

الجدول رقم (79) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر العاشر	غير مرض	6	%6,5
	متوسط	43	%46,2
	مرض	44	%47,3
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (77) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر العاشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات



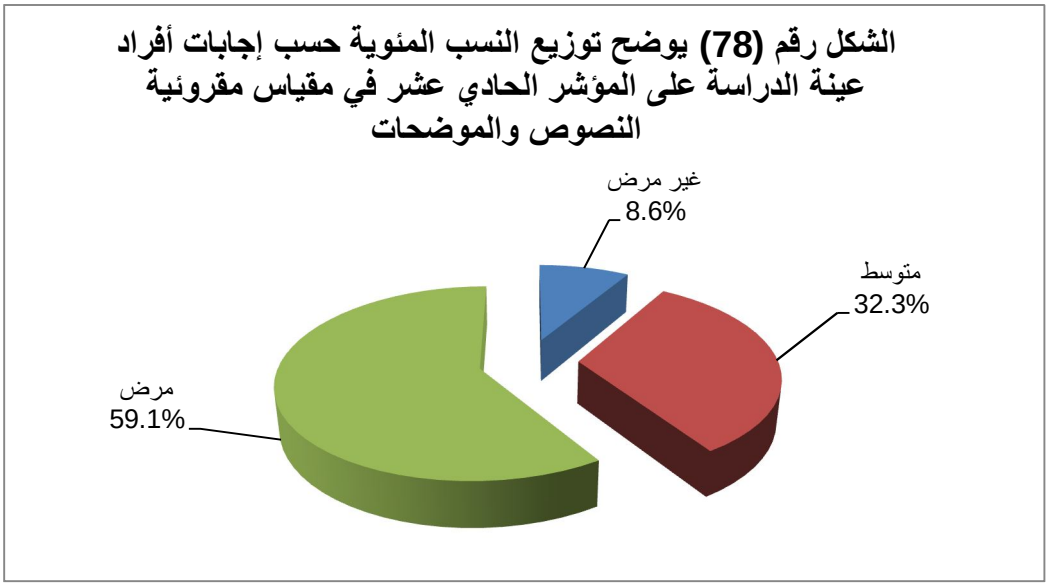
من خلال الجدول أعلاه رقم (79) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (44) بنسبة قدرت بـــ 47.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (43) فردا بنسبة بلغت 46.2% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" (06) أفراد بنسبة بلغت 06.5%، كما هو موضح في الشكل رقم (77).

الجدول رقم (80) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الحادي عشر	غير مرض	8	%8,6
	متوسط	30	%32,3
	مرض	55	%59,1
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (78) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الحادي عشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات

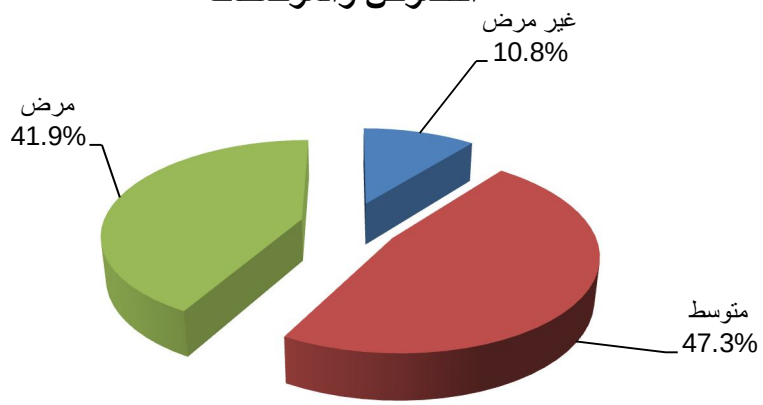


من خلال الجدول أعلاه رقم (80) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" والبالغ عددهم (55) بنسبة قدرت بـــ 59.1%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" وعددهم (30) فردا بنسبة بلغت 32.3%، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا

المؤشر بالتقدير "غير مرض" (08) أفراد بنسبة بلغت 08.6%، كما هو موضح في الشكل رقم (78).

الجدول رقم (81) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات			
تقديرات الإجابة		التكرار	النسبة المئوية
المؤشر الثاني عشر	غير مرض	10	%10,8
	متوسط	44	%47,3
	مرض	39	%41,9
	المجموع	93	%100

الشكل رقم (79) يوضح توزيع النسب المئوية حسب إجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشر الثاني عشر في مقياس مقروئية النصوص والموضحات



من خلال الجدول أعلاه رقم (81) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا (93) توزعوا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تمثل عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "متوسط" والبالغ عددهم (44) بنسبة قدرت بـــ 47.3%، ومجموعة تمثل الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر بالتقدير "مرض" وعددهم (39) فردا بنسبة بلغت 41.9% ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا المؤشر

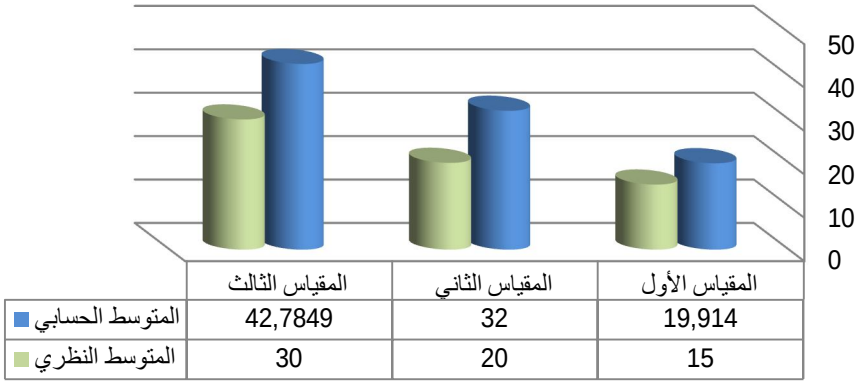
بالتقدير "غير مرض" (10) أفراد بنسبة بلغت 10.8%، كما هو موضح في الشكل رقم (79).

- بعد عرض جداول التكرارات والنسب المئوية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مؤشرات كل مقياس من مقاييس العامل الرابع، تم تحديد نظرة الأساتذة نحو **تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط** على كل مقياس من مقاييس هذا العامل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (82) يوضح إحصاءات مقاييس العامل الرابع

	حجم العينة	مجموع درجات الأفراد	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري
المقياس الأول	93	1852	19,914	15
المقياس الثاني	93	2976	32	20
المقياس الثالث	93	3979	42,7849	30
العامل الرابع	93	8807	94,6989	65

الشكل رقم (80) يوضح المتوسطات الحسابية والنظرية لأفراد عينة الدراسة على العامل الرابع



من خلال الجدول رقم (82) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقاييس العامل الأول تراوحت بين 42,78 كأعلى متوسط حسابي كان لصالح المقياس الثالث **(مقروئية النصوص والموضحات)** و19.91 كأدنى متوسط حسابي كان لصالح المقياس الثاني **(الجانب المادي للكتاب)**، ونلاحظ أيضا أن كل

المتوسطات الحسابية لكل المقاييس جاءت أعلى من المتوسطات النظرية، كما هو موضح في الشكل رقم (80).

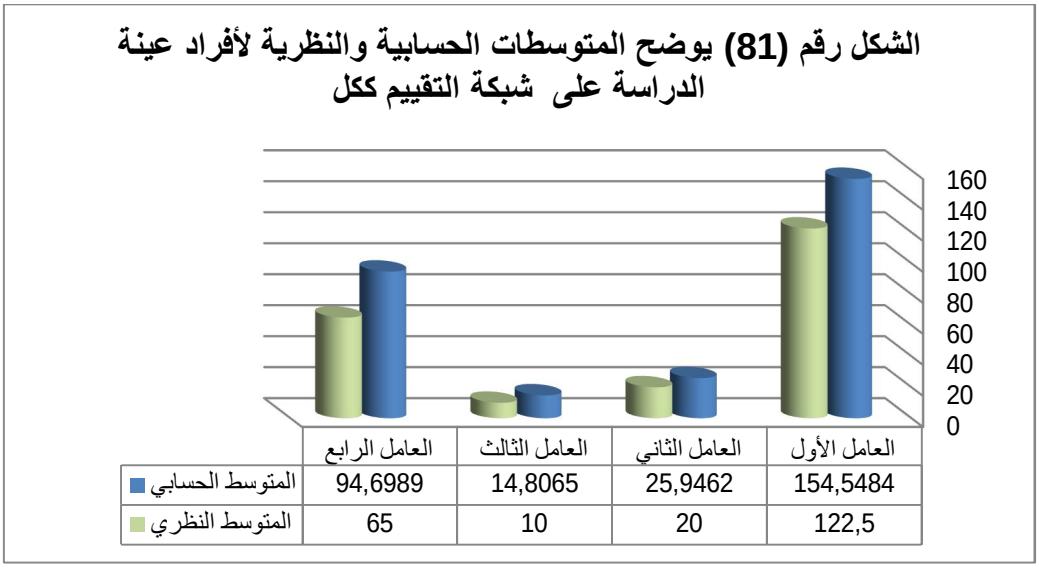
كما أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على العامل الرابع ككل والذي بلغ 94,69 جاء هو الآخر أعلى من المتوسط النظري والبالغ 65، وهذا ما يدل على أن نظرة الأساتذة نحو **تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط** كانت إيجابية.

- بعد عرض جداول التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على كل عامل من عوامل الشبكة، تم تحديد وجهة نظرة الأساتذة نحو **كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط**، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (83) يوضح إحصاءات شبكة التقييم ككل

	حجم العينة	مجموع درجات الأفراد	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري
العامل الأول	93	14373	154,5484	122,5
العامل الثاني	93	2413	25,9462	20
العامل الثالث	93	1377	14,8065	10
العامل الرابع	93	8807	94,6989	65
الشبكة ككل	93	26970	290	217,5

الشكل رقم (81) يوضح المتوسطات الحسابية والنظرية لأفراد عينة الدراسة على شبكة التقييم ككل



من خلال الجدول رقم (83) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على عوامل الشبكة تراوحت بين 154,54 كأعلى متوسط حسابي كان لصالح العامل الأول **(تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج)** و14,80 كأدنى متوسط حسابي كان لصالح العامل الثالث **(الجوانب الاشهارية)**، ونلاحظ أيضا أن كل المتوسطات الحسابية لكل العوامل جاءت أعلى من المتوسطات النظرية، كما هو موضح في الشكل رقم (81).

وعموما فإن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على شبكة التقييم ككل والذي بلغ 290 جاء هو الآخر أعلى من المتوسط النظري والبالغ 217,5، وهذا ما يدل على أن وجهة نظر الأساتذة نحو **كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط** كانت إيجابية.

الفصل الخامس

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة :

بعد عرض نتائج الدراسة يتم تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط من خلال نتائج النسب المئوية والمتوسطات الحسابية للعوامل ومراعاة وجهة نظر الأساتذة في كل عامل من عوامل الشبكة، وبالرجوع إلى الكتاب المدرسي محل التقويم خلصنا إلى مايلي:

العامل الأول: تطابق الجوانب البيداغوجية على متطلبات البرنامج

المقياس الأول: التصور التعلمي

هذا المقياس كانت نتائجه إيجابية بالنظر إلى نقاط القوة من حيث عرض التصور التعلمي ومطابقته للبرنامج وهذا ينعكس على التلاميذ في عملية التعلم ويجعلهم شركاء في اكتسابهم للمعارف كما أنه يراعي توافقهم العمري ويحرك فيهم دافعية التعلم وينمي مهارات التفكير بارتكاز العرض على الوضعيات المستهدفة مما يحفز التلميذ على استخدام العمليات العقلية التي تستلزم منه استراتيجيات تجعل من التحليل والتركيب والاستنتاج مقومات ينطلق منها، وفي هذا السياق " تَطرح تقنية بناء الوضعيات المستهدفة وتنميتها في ظل المقاربة بالكفايات جملة من المشكلات المنهجية والمعرفية والإجرائية انعكست على تصور الأساتذة في ممارستهم البيداغوجية".**(كمال مجيدي، 2013، ص 2-3)**

وتبقى ملاءمة عرض التصور التعلمي للمستوى الإدراكي والعمري للتلميذ أهمية، ومما رآه الأساتذة في هذا السياق من نقاط تحتاج إلى مراجعة نصّي " بركان أولدوينيو" و"كيف خلقت الضفادع"، الأول موجود **بوحدة ظواهر طبيعية (الوحدة 07)** والثاني موجود **بوحدة أساطير محلية وعالمية (الوحدة 17) (انظر الملحق رقم:07)** يطرحان إشكالات في الكيفية والتوقيت والمرحلة العمرية، فعلى مستوى السنة الرابعة متوسط يكون التفاعل مع هذه النصوص ذي أبعاد، وينعكس على مستويات التفكير خاصة وأنها مرحلة عمرية حساسة لها خصائصها، والنصّان يحملان مضامين تشخيص للآلهة عكست معتقدات ديانات أمم

قديمة وكذا أمم لازالت لها ديانات أرضية (وثنية)، وهذا يجعل من التلميذ في مواجهة مع ثقافات ومعتقدات على غير ما ألفه وسط بيئته التي تنشُد الوحدانية وتختص بهُوية إسلامية، ويقودنا ذلك عن كيفية قدرة المعلم على توصيل أفكار النص بما حمله من بعد أسطوري مع جعل هذا البعد في سياقه وهذا لا يمكن أن يكفلَه المعلم وحده، فمحاذير كثيرة تعتري هذا النوع من النصوص فلا ضمانة معرفية وتعليمية تجعل من التلميذ في منأى عن التشويش واختلاط المفاهيم داخل وعيه القائم، فعملية الفصل تقتضي آلية إدراكية تحتكم إلى التجريد.

ولقد أثار نصّ "كيف خلقت الضفادع" جدلا كبيرا في فترة ما وسط البيئة الجزائرية اجتماعية وتعليمية، بينما لم يشهد نص "بركان أولدوينيو" ذلك الاحتدام على الرغم من أنهما ينتميان لنفس الحقل الأدبي (أدب الأساطير) ويتعرضان لنفس القيم، إلا أن النقاشات التي دارت حول نص "كيف خلقت الضفادع"، سببها يرجع إلى كلمة "خُلِقت" وما تطرحه من دلالات حول الخلق ولم تكن مراعاة للمضامين بدليل إغــفال النص الثاني "بركان أولدوينيو" لأنه لم يظهر القيمة الدينية من خلال العنوان.

إضافة إلى ذلك وجود نص " زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية" في **وحدة الفنون (الوحدة 15)**، بينما كان من المفترض أن يكون في **وحدة شخصيات موهوبة (الوحدة 6) (انظر الملحق رقم 07)** لأن مضمون النص يتحدث عن موهبة زرياب الموسيقية فمطابقة هذا المضمون لوحدة شخصيات موهوبة يجعل وجوده ضمن نصوصها منهجيا ومتسقا.

أما في ما يخص **وحدة أساطير محلية وعالمية (الوحدة17)** احتوت نصين من أدب الأساطير العالمية فقط بينما أهملت أدب الأساطير المحلية.

المقياس الثاني: المسعى التعليمي / التعلمي

هذا المقياس كانت نتائجه إيجابية ويرى الأساتذة أن المسعى التعليمي / التعلمي يفعِّل العملية التعليمية التعلمية في سياقها التواصلي والمعرفي مما يجعل إشراك المتعلم في اكتساب المعارف هو المقصود حقيقة، وأن يكون بناء الكفاية للمتعلم نابع عن عملية

تعليمية تشاركية هدفها البلوغ بتفكير المتعلم إلى بناء استراتيجيات ومهارات تساعده في إيجاد حلول للمشكلات داخل السياق التعليمي أو خارجه في سياقات أخرى، بيئية، اجتماعية، وغيرها، كما أن مراحل المسعى التعليمي ترقَى إلى المستوى المطلوب في نظر الأساتذة، وذلك لأن مكوِّن كل مرحلة يتحقق بوضوح أو على الأقل يناسب معطيات الأنشطة التعليمية وذلك أن الأبعاد من إعداد وإنجاز وإدماج تعتمد البناء والتركيب واستدعاء الكفايات السابقة للوصول إلى أداءٍ عالٍ، إلاّ أن تواتر تلكم الأنشطة يدفع بالأساتذة إلى عملية التكثيف في الكثير من الأحيان وبالتالي يتراكم الحجم المعرفي المفرز عن تصعيد في الكم، وهنا تصعب عملية الاستيعاب وتنقص فاعلية الأداء المهاري للمتعلم وينعكس ذلك على التقويم بأبعاده.

المقياس الثالث: دقة المحتويات

هذا المقياس كانت نتائجه إيجابية، كما عبرت عنه مؤشراته بالرغم من وجود احترازات من طرف الأساتذة حول كمية المحتويات وملاءمتها للحجم الساعي وسن المتعلم، إذ رأوا أن هناك تضخما في عدد الوحدات التي بلغ عددها **(24)** وحدة، مما يحدث عدم انسجام بين متطلبات المرحلة العمرية وكمية المحتوى والحجم الساعي، والدليل على ذلك صعوبة إنهاء البرنامج في وقته، فالبيداغوجيا المطبقة في المدرسة الجزائرية تعتمد على إدماج المعارف " وعلى الرغم من أنها لا تنكر دور المحتويات ، إلا أنها تؤكد على ضرورة ملائمتها للكفايات التي يحب تعبئتها ويذكر كزافي روجييرز xavier roegiers في كتابه بيداغوجيا الإدماج أنّ المحتوى لا يُعتبر ملائما إلا إذا ساهم في اكتساب الكفاية".**(عز الدين الخطابي، 2010، ص58)**

كما أن بعض المحتويات ليست ذات فعالية بالنسبة لاستهداف الكفايات، ومن النصوص التي مثلت ملاحظات الأساتذة كنماذج عليها مؤاخذات نص "الهجرة السرية" **(انظر الملحق رقم 07)**، حيث يمسّ هذا النص الكفايات ويعدّلها في اتجاهات سلبية وهذا ما مثله سياق الخطاب التعليمي في طرحه للواقع المعيش، وتعدُّد القضايا التي تمس

الشباب، ومن أبرز هذه القضايا قضية "الحرقة" والتي تطرق إليها النص المذكور، وهنا تُطرح إشكالية المصطلح وتاريخية الاصطلاح، خاصة وأن النص تناولها في بدايته، لكن بتقديم يجعل من شخصية طارق بن زياد "حراقا" ومن الفتح الأندلسي "حرقةً " أراد من خلالها الذين كانوا مع طارق بن زياد العبور نحو الضفة الأخرى (أوربا)، تغيير ما كانوا يعيشونه في بيئتهم المغربية، وهذا يُحدِثُ شرخا في استدعاء القيمة التاريخية لمرحلة ما، والأعمال البطولية لشخوص تاريخية، ويشكل تضاربا بين النموذج وما هو موجود.

ولعل ديباجة النص تعطي دلالات لا يمكن إلا أن يعتبرها التلميذ تأسيسا لمعرفة تاريخية جديدة؛ إذ هذا الواقع هو امتداد لما حدث في مرحلة تاريخية معينة.

وبداية النص " وربما لم يَدُرْ في خَلَدِ فاتح الأندلس طارق بن زياد وهو يحرق سفنه عند بلوغه الضفة الأخرى أن فعلته هاته ستصير مثلا يحتذى به بالنسبة لشباب آل الجنوب بدءا من العقد الأخير من القرن الذي ودعناه.**(الشريف مريبعي وآخرون، 2014، ص213)**

فيها خطورة، وتكمن هذه الخطورة في الانزلاق نحو إيجاد مقاربة بين المفارقة، وذلك لن يتحقق إلا بمراعاة خصوصية السياقات التي يُنتجُ فيها الخطاب التعليمي كونه يحمل عدة أبعاد؛ دينية وثقافية وفكرية وغيرها .

ومن ملاحظات الأساتذة أنه يجب اعتماد نصوص من المصادر الأدبية واللغوية القديمة والحديثة لتأصيل المحتوى، مما يسهم في تثمين الثروة اللغوية للتلاميذ وترسيخ ملكة اللغة عندهم، واستبعاد الانترنت كمصدر للنصوص الأدبية الموظفة في الكتاب المدرسي لوجود مدونة أدبية يزخر بها أدبنا العربي سواء كانت النصوص قديمة أو حديثة، فنحن لانعدم زخما أدبيا.

المقياس الرابع: توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفايات

هذا المقياس كانت نتائجه إيجابية حيث أن وجهة نظر الأساتذة عموما بينت وجود نقاط قوة، وأن هناك توافقا بين تقييم التعلمات والمقاربة بالكفايات ومردّ ذلك يعود إلى توافقية التقييم التكويني مع المسعى التعليمي مما يسهم في إدماج العملية التربوية مع

بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، إلا أن هناك من الأساتذة يرى أنه لا يستطيع تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفايات في ظل تراكم معرفي.

المقياس الخامس: المسهلات البيداغوجية

هذا المقياس كانت نتائجه إيجابية عدا المؤشر الخامس حيث أن الأساتذة بيَّنوا أن المدة الزمنية التقريبية للمشروع لم تُذكر التي أكدوا على ضرورة وجودها كونها عامل تحكم في هذا النشاط وكذلك محدد من محددات التقويم، ومن ملاحظات الأساتذة على المؤشر الثامن أنه غير كاف وذلك أنهم رأوا أن الموضحات بحاجة إلى تواجد بنسبة أكثر مما هي عليه، ولا تشبع في نظر الأساتذة الحاجات التعليمية للتلاميذ.

وقد كان تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج إيجابي من وجهة نظر الأساتذة حيث تطابقت الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج في عمومها.

العامل الثاني: تطابق الجوانب الاجتماعية والثقافية مع البرنامج

المقياس(1): التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري

تحصل هذا المقياس نتائج إيجابية وقد بيَّنت وجهة نظر الأساتذة أن تمثيل الشخصيات حقق التوازن المطلوب من حيث الحضور الفئوي للمجتمع بجميع تمثّلاته الجنسية والعمرية، وكذلك فإن تنوع المميزات الشخصية والاجتماعية يرقى إلى القدر الكافي الذي يطال الجانب القيمي، بينما أشار الأساتذة إلى وجود حكم مسبق على أنموذج المرأة الذي نوقش ضمن نص "معركة بعد أخرى" **(انظر الملحق رقم 07)** والذي دارت مضامينه حول قضية المرأة والمعارك التي خاضتها من أجل حصولها على التحرر لكن مناقشته لذلك كانت بعيدة عن المسار التاريخي لشخصية المرأة العربية المسلمة وطغى الأنموذج الغربي في حضوره ممثلا للمرأة المتحررة التي ناضلت لأجل ذلك.

واقتصر النص في تمثيله للنساء العربيات المسلمات على الثورية والمجاهدة (جميلة بوباشا) بينما غابت نماذج عديدة تاريخية ومعاصرة جزائرية وعربية ومن أمثلة ذلك: لالة فاطمة نسومر، جميلة بوحيرد، خولة بنت الأزور، عائشة الباعونية وغيرها.

كما أن حالة المرأة في الجزائر لم يتكلم النص عن وضعيتها التي تتمتع فيها بالعديد من الايجابيات، فقاعدة "الأجر المتساوي للعمل المتساوي" ليست حلما يراود المرأة الجزائرية، بل هو أرضية انطلقت منها لممارسة مواطنتها، وعلى ذلك فإن المنظومة القيمية للمجتمع الجزائري والنموذج العربي الإسلامي كان يمكن أن تعطي قوة للنص لو استثمرت في تقديم هذه الأفكار.

وفي جانب تمثيل الشخصيات الثقافي كان حضور الشخصية الجزائرية الشعبية المعبر عنها في نص " الزردة " **(انظر الملحق رقم 07)** ضمن الأدب الشعبي وهو نص يحمل مضامين الثقافة الشعبية ويعبر عن الفلكلور.

والملاحظ على هذا النوع من النصوص أنها تقدم الثقافة الشعبية بما اصطلح عليه العوام من ألفاظ تتداول عندهم فينقلها النص كما هي للتلميذ مما يخلق عنده ازدواجية بين الفصيح والعامي وبين الأدب الرسمي والأدب الشعبي، والبديل في ذلك هو إفراد كتاب خاص بالثقافة الشعبية الجزائرية يدرّس في حصة خاصة حتى لا تختلط الأهداف وتلتبس على التلميذ المعايير، كما أن استقلالية مثل هذه النصوص يقوي حاسة الارتباط عند التلميذ بثقافته الشعبية ويؤدي الأهداف المرجوة في تحصين هذه الثقافة من الاندثار ويرسخ الهوية الوطنية بطابعها المحلي.

المقياس (2): تمثيل القيم العالمية

تحصل هذا المقياس على نتائج إيجابية وذلك لما بينه الأساتذة في أنّ الكتاب المدرسي يحتوي على قيم عالمية تفي بالغرض التعليمي لترسيخ قيم تتجاوز المحلية إلى العالمية، وتنقل التلميذ من التمركز حول الذات إلى الشعور بالمواطنة وروح المسؤولية تجاه محيطه الإقليمي فالعالمي، كون المجتمع الجزائري جزء من المنظومة العالمية، وفي هذا السياق يقول بياجي (piaget): " أن نربي يعني أن نكيّف الطفل مع الوسط الذي يعيش فيه، أي تحويل المكونات النفسية والبيولوجية للفرد وفق مجمل الحقائق المشتركة التي يعطيها الوعي الجمعي قيمة ما".**(زهراء كشان، 2013، ص 29)**

وقد كان في الإجمال تطابق الجوانب الاجتماعية والثقافية مع البرنامج إيجابيا في نظر الأساتذة كون الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط بما احتواه من هذه الجوانب هو حلقة في سلسلة تتطرق إلى هذه المنظومة الثقافية والقيمية فيبنى اللاحق على السابق، لتكوِّن في المحصلة تكاملا يستقي منه التلميذ مرجعية اجتماعية وثقافية تحقق التوازن والإشباع.

العامل الثالث: الجوانب الإشهارية

المقياس الأول: الإشهار في الكتاب المدرسي.

هذا المقياس كانت نتائجه إيجابية، حيث أبان الأساتذة عن خلو الكتاب المدرسي من الجوانب الإشهارية التي تصبُّ في غير وضعيات التعلم مثل الإشهار لمنتجات أو الإشارة لأي علامة تجارية وهذا يضمن توجيه مناسب للمحتوى التعليمي ويضبطه بمعايير منجزة من قبل خبراء مختصين يأخذون بعين الاعتبار هذا الجانب، فكون الكتاب المدرسي وثيقة رسمية صادرة عن جهة وصيّة، ولذلك فإن من خصائصه تجنب التشهير أو التسويق لصالح منتجات معينة أو لجهة معينة سواء كان تصريحًا أو ضمناً تؤثر سلبا على توجيه التلاميذ .

وفي مقابل ذلك كان الإشهار لغايات بيداغوجية في وضعيات التعلم حاضرا ومناسبا وما يجسد ذلك الرسالة الإشهارية المتمثلة في الصورة، حيث تعتبر نصا موازيا يحدث انطباعا فكريا عن مضمون النص ويلخصّه إلى نظام سيميائي يحلّله التلميذ ويثير عنده تساؤلات عمّا لم ينطقه النص اللغوي، فالصورة وسيلة لتحليل شفرة البناء اللغوي تعتمد الاختزال والإدراك البصري لبنيات النص العميقة، ومن الملاحظات المُعبر عنها من طرف الأساتذة غلبة اللون البنفسجي على حواشي أوراق الكتاب وكخلفية لبعض الملاحظات المهمة والعناوين الفرعية والصور، إلا أن هناك تأثيرات نفسية للألوان حيث "تعطي إيحاءات نفسية مختلفة، هناك بعض الألوان مثل: الأحمر، الأصفر، البرتقالي، البنفسجي المحمّر تعطي إيحاءً

بالدفء وتوصف بأنها ألوان دافئة، ويوصف الأزرق والأخضر، وبعض ألوان البنفسجي بأنها ألوان باردة، وقد وُجد أنّ الألوان الدافئة تشد الانتباه، وتبدو الأجسام الملونة بهذه الألوان أكبر من حقيقتها بعكس الألوان الباردة ".(**طلال سلامة الجازي، 2004، ص 141)**

وعلى العموم كانت نتيجة الجوانب الإشهارية من أعلى النسب إيجابا من بين كل العوامل وذلك مرجعه لالتزام الخبراء وقدرتهم على تقنين الجانب الإشهاري والوصول به إلى معايير تكفل عدم انحراف الكتاب المدرسي عن إطاره التعليمي.

العامل الرابع : تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط

المقياس الأول: الجانب المادي للكتاب المدرسي

تحصل هذا المقياس على نتائج إيجابية، وهذا راجع إلى الالتزام بدفتر الشروط وما جاء فيه من معايير مناسبة لشكل الكتاب ومن بين ملاحظات الأساتذة عدم وجود غشاء شفاف للكتاب المدرسي وأنه غير مخيط.

المقياس الثاني: عرض الكتاب المدرسي

تحصل هذا المقياس على نتائج إيجابية حيث يعزو الأساتذة ذلك لتطابق مؤشراته مع دفتر الشروط وأقر الأساتذة بانعدام وجود جزء ثان لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

أما في "صفحة تقديم الطبعة" حيث رأى الأساتذة أن كل معلوماتها موجودة، كما نص على ذلك دفتر الشروط، إلا أن هناك معلومات ذكرت في بداية الصفحة وبعضها ذكر في نهاية الصفحة **انظر الملحق رقم(05)**، وبخصوص "المسهلات التقنية" كانت إيجابية إلا أن فهرس الرسومات والقائمة البيبليوغرافية غير موجودة في الكتاب المدرسي.

المقياس الثالث: مقروئية النصوص والموضحات

تحصل هذا المقياس على نتائج إيجابية، ورأى الأساتذة أنه امتثل إلى دفتر الشروط وما حدد فيه من معايير متطابقة مع الكتاب المدرسي.

وكان تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط بما احتواه من مقاييس فرعية إيجابي وذلك لاستجابة تخريج الكتاب المدرسي لدفتر الشروط الذي بدوره يُخضع المعايير التي نص عليها للمقاييس الدولية.

مجموع العوامل :

تحصلت العوامل الأربعة مجتمعة على نتائج إيجابية وهذا ما أدلى به الأساتذة من وجهة نظر تمحورت حول تثمين الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط، من خلال المتوسطات الحسابية التي تراوحت بين 14.80 و154.54 بواقع 290 كمتوسط إجمالي والتي كانت كلها أعلى من المتوسطات النظرية.

ومما سبق عرضه من نتائج وتحليلها ومناقشتها ظهر أن الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها " **يرى أساتذة المادة أن هناك إيجابيات كثيرة يتضمنها كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط تحجب عما يوجد فيه من سلبيات .** " قد تحققت.

والفرضية الجزئية الثانية التي مفادها " **كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط يستجيب للمتطلبات البيداغوجية التي يحتاجها أساتذة المادة خلال ممارستهم للتدريس** " قد تحققت، وعليه فالفرضية العامة التي مفادها " **هناك جوانب قوة يراها أساتذة المادة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط** " قد تحققت أيضا.

وحسب وجهة نظر الأساتذة فإن الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الرابعة متوسط طغت عليه الايجابيات التي تؤهله لأن يكون وثيقة تعليمية ذات قيمة في هذا السياق وسياقات أخرى، وإجمالا استجاب لمتطلبات ومقتضيات المرحلة بما فيها البيداغوجية.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة رجاء الدين حسن زهدي طموس (2002) التي توصلت إلى أن تقديرات المعلمين التقويمية الإجمالية تعبر عن مستوى عال حسب المستويات التي اعتمدتها الدراسة كمقاييس لتقويم الكتاب المدرسي، كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة معمر درداش (2008) حيث دلت نتائج دراسته على أن الكتاب موضوع الدراسة جاء مراعيا

للمحتوى بصفة كبيرة سواء من حيث الهيكلة العلمية أو مطابقته للمنهاج الدراسي أو مطابقته لواقع التلميذ ومحيطه.

واتفقت أيضا مع نتائج دراسة أديب ذياب حمادنة (2006) من حيث مجال الإخراج الفني للكتاب جاء في مستوى قوي وكذا مع نتائج دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية (2004) حيث كان الكتاب المدرسي يحتوي وسائل تقويم متنوعة ومن حيث النصوص والوضعيات المناسبة لمستوى التلاميذ واهتماماتهم، والمحتوى يحمل نيات مسطرة صحيحة بكل موضوعية (بعيدة عن الأطروحات الإيديولوجية والتمييز العرقي والجنسي وما إلى ذلك) كما اتفقت مع نتائج دراسة عدنان موسى خطار حدراوي (2010) التي توصلت إلى أنّ الكتاب المدرسي حقق معظم أهدف منهاج اللغة العربية، والكتاب كان جيدا من حيث الشكل والإعداد والإخراج.

الاقتراحات:

1- العمل على التقويم الدوري المحدّد بفترة زمنية متقاربة تضمن فعالية واستمرارية للكتاب المدرسي.

2- وضع ملحق للأخطاء في كل طبعة من طبعات الكتاب المدرسي بعد التقويم لتدارك النقائص السابقة.

3- اعتماد نصوص من المصادر الأدبية واللغوية القديمة والحديثة لتأصيل المحتوى وتثمين الثروة اللغوية للتلاميذ.

4- الرفع من تعداد النص الجزائري خاصة النصوص ذات القيمة التاريخية والنصوص التي تحتوي تمثّلات شخصية وثقافية.

5- تفعيل الجانب المنطوق من اللغة وذلك عبر إلحاق تقويم شفهي بعد كل نهاية وحدة تعليمية لتمكين التلميذ من الممارسة اللغوية والأداء الوظيفي للتعلمات السابقة .

6- وضع ملحق أو كتيب مواز يشرح طريقة البحث في المعجم للتوصل إلى دلالة الألفاظ الصعبة في النصوص، وكذا تعويد التلميذ على البحث المعجمي.

7- اختزال المحاور (الوحدات التعليمية) بالاكتفاء بأنموذج نصّي واحد يكفل تحقيق الكفاءة ويخرج التلميذ من الرتابة التي تنتج من إعادة إنتاج النصوص مع وحدة الفكرة.

8- تكوين الأساتذة على الأنشطة التعليمية في الكتاب المدرسي وتعريفهم على كيفية التقويم الحقيقي والناجع للمداخلات التعليمة وطريقة تقديم مهارات ما وراء المعرفة خاصة في دروس النحو، وليس مجرد تسويق الكتاب المدرسي والوقوع في صورنة المحتوى التعليمي لمادة اللغة العربية.

الخاتمة

الخاتمة:

تبقى عملية تقويم الكتاب المدرسي ذات قيمة تربوية وتعليمية لا يمكن الاستغناء عنها كونها ثلاثية زمانية من حيث قراءة النتائج المحصل عليها في الماضي والوقوف على ما ينتج في الحاضر واستشراف المستقبل وما ستكون عليه وضعية الكتاب المدرسي، والذي يتوصل إليه نتيجةً عامةً للدراسة هو عدم عزل الكتاب المدرسي وتقويمه في منأى عن التلميذ والأستاذ فهذان شريكان في العملية التعليمية التعلمية، ويسلمنا هذا التصور إلى أن نتيجة تقويم الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية السنة الرابعة متوسط كانت إيجابية وهذا يطرح تساؤلات عن الجوانب المتعلقة بالتلميذ والأستاذ، فلابد من مراعاة التأهيل العلمي والمعرفي لهذين العنصرين، فالأول يجب أن يكون في مستوى تكويني تراتبي مشبع في كل مرحلة من مراحل التعليم ويرقى لأن يواكب المتطلبات البيداغوجية، والثاني يجب أن يمتلك الآليات والإمكانات الذهنية والكفائية في توصيل محاور البرنامج للتلميذ مع توفر مختلف الوسائل لتدريس المادة.

ودون هذه الحلقة المتكاملة لن يصل الكتاب المدرسي إلى النجاعة التعليمية المطمح تحقيقها سواء على مستوى التنظير وتسطير الأهداف، أو على مستوى قاعدة الهرم التعليمي تطبيقاً.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

1- أحمد العمراوي، خالد البقالي القاسمي (1999)، ديتاكتيك التربية الإسلامية من الابستمولوجي إلى البيداغوجي، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.

2- أحمد أنور عمر،(1980) الكتاب المدرسي، دط، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

3- أحمد حسين اللقاني (1982)، تدريس المواد الاجتماعية، ط3، دار العالم العربي، القاهرة، مصر.

4- أحمد عماد، حسن علي (2010)، القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية و التطبيق، ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع، مصر.

5- بوصبع عبد المالك (2010)، المكتبة المدرسية من التعليم إلى التعلّم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

6- توفيق المرعي، إسحاق الفرحان (2009)، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة، مصر.

7- حلمي أحمد الوكيل (2000)، تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته، دار الفكر العربي، ط1، مصر.

8- خديجة بن فليس (2014)، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

9- زهراء كشان (2013)، الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية بين الأسس النظرية والممارسات 2003-2013، ط1، دار كردادة للنشر والتوزيع، الجزائر.

10- سامي محمد ملحم (2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة، الأردن.

11- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

12- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي (2006)، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

13- الشريف مربيعي، مصباح بومصباح، رشيد آيت عبد السلام، هاشمي عمر، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (onps)، الجزائر 2014.

14- صالح ناصر عليمات (2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات (التطبيق ومقترحات التطوير)، دار الشروق، ط1،الأردن.

15- طلال سلامة الجازي (2004)، تصميم وانتاج واستخدام الوسائل التعليمية تطبيقات عملية، ط1، مركز يزيد للخدمات الطلابية، السعودية.

16- عبد الحق منصف (2007)، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، افريقيا الشرق، المغرب.

17- عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية (2009)، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء، ط1، الأردن.

18- عبد الكريم غريب (2012)، منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، ط1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

19- عبير عليمات (2006)، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

20- عدنان أحمد أبو دية (2011)، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

21- عمر عبيد حسنه (2009)، أزمة التعليم والطريق المسدود، المكتب الإسلامي، لبنان.

22- فريد حاجي (2013)، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر، 1837 - 1937، المنطلق – السيرورة – المآل، دار الخلدونية، الجزائر.

23- محمد الدريج (2004)، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب.

24- محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مج5، دار المعارف، د ت، مصر.

25- محمد حسن حمادات (2009)، المناهج التربوية، دار الحامد، ط1، الأردن.

26- محمد زياد حمدان (1998)، تقييم الكتاب المدرسي، د ط، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.

27- محمد زياد حمدان (1997)، الكتاب المدرسي، د ط، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.

28- محمد صابر سليم، يحي عطية سليمان، فايز مراد مينا، يسري عفيفي عفيفي، حسن سيد شحاتة، محسن حامد فراج (2006)، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ط1، الأردن.

29- محمد محمود الخوالدة (2004)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، درا المسيرة، ط1، الأردن.

30- محمد مقداد وآخرون (1993)، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، الجزائر.

31- مرشد محمود دبوز، إبراهيم ياسين الخطيب (2001)، أساليب تدريس الاجتماعيات، ط1، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

32- نايف خرما، علي حجاج (1988)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

33- نبيل عبد الهادي (2001)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل، الأردن.

34- نسيمة ربيعة جعفري (د ت)، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

المذكرات:

1- إسماعيل رابحي (2013)، الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر.

2- بن سي مسعود لبنى (2008)، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية ميلة، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

3- رجاء الدين حسن زهدي طموس (2002)، تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة، المقرّر للصف الأساسي، رسالة ماجيستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

4- سعاد جخراب (2010)، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، رسالة ماجيستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

5- عدنان موسى خطار الحدراوي (2010)، تقويم كتاب قواعد اللغة العربية من المرحلة الثالثة من التعليم المسرع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، أطروحة دكتواه، جامعة سان كليمنتس العالمية، بغداد، العراق.

6- معمر درداش (2008)، تقويم الكتاب المدرسي في اللغة العربية للسنة الأولى من تعليم المتوسط دراسة تقويمية، مذكرة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.

قائمة المجلات والدوريات:

1- إبراهيم أحمد الشرع، تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس و السادس الأساسي، على ضوء المستويات المعرفية بحسب تصنيف بلوم، مجلة دراسات، جامعة عمار الثليجي، العدد 24، الأغواط، الجزائر، مارس2013.

2- أديب ذياب حمادنة، تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الأول أساسي من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد20، العدد1، فيفري 2012.

3- بنعسي يشو وبوشرى البركاني، الكتاب المدرسي بين النموذج التدريسي والنموذج التعليمي التعلمي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3،المجلس الأعلى للتعليم، المغرب، سبتمبر2010.

4- دراسة المعهد الوطني للبحث في التربية، تقييم كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر2004.

5- عبد الله الويزي، معايير التصور وإعداد الكتاب المدرسي، مجلة دفاتر التربية والتكوين العدد 3، المجلس الأعلى للتعليم، المغرب، 2013.

6- عز الدين الخطابي، تصور الكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الإدماج- قراءة في كتاب " بيداغوجيا الإدماج " لكزافي روجييرز-، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد03، المجلس الأعلى للتعليم، المغرب، سبتمبر 2010.

7- كمال مجيدي، بناء الوضعيات المستهدفة وتقيمها في التعليم الثانوي: السؤال والمعاينة، مجلة تعليميات، العدد 03، جامعة د.يحي فارس المدية، الجزائر، جانفي- جوان 2013.

8- محمد بن الحاج، الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 03، المغرب، سبتمبر2010.

9- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمنهاج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004.

10- المعهد الوطني للبحث في التربية، دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية دراسات سنة 2008-2009 الجزائر، جوان 2009.

11- و.أقادير، تقييم الكتاب المدرسي، المعهد الوطني للبحث في التربية، زرالدة، الجزائر، 2010.

المراجع باللغة الأجنبية:

1- Christian Monseur et Marc Demeuse,(2000) Politique Et usage des manuals scolaires en mathematique et en sciences, Chahiers du service de pédagogie expérimentale, universite de Liège , Belgique.

2- Eckhard Fuchs, (2011)Current Trends in History and Social Studies Textbook Research , jornal of international cooperation in Education Hirochima Univercity,N02.

3- Peter Gordon and Dinis Lawton,(2003)Dictionary of British Education,Woburn Pres, London,Great Britain.

4- Roger Seguin,(1989)Les laporation des manuals scolaires,Unisco.

الملحق

رقم:01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم: 84 /2013

المسيلة في: 2014.01.22
مدير التربية
إلى السيد(ة): مدير(ة) متوسطة
~~دائرة بوسعادة وطالبة~~
ولاية المسيلة

الموضوع: ترخيص بإجراء (تربص- ~~بحث~~ – استبيان) **ميداني .**

بناء على مراسلة جامعة: عمار تليجي الأغواط كلية: العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم: العلوم التربوية تحت رقم: 11 بتاريخ: 2014.01.15

يرخص للطلبة الآتية أسماؤهم:

الرقم	الاسم واللقب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم البطاقة
01	عطاوة سليم	1974.06.13	
02			
03			
04			
05			

بالدخول إلى المؤسسة خلال الفترة الممتدة من: 2014.02.02 **إلى غاية:** 2014.04.01
لإجراء : (تربص) (~~بحث~~) (استبيان) **في المحاور التالية :**
توزيع استبيان
.....
.....
.....

مع احترامهم للشروط التالية:

1- العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
2- الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية إزاء الإخلاء بذلك.
3- استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير
4- وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الأول لمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
5- مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول المؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

ع/ مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

رشيد عليوي

الملحق

رقم:02

الجمهـورية الجـزائـرية الديمقــراطيــة الشعبيــة
وزارة التــربيــة الــوطنيــة
المعهد الوطنــي للبحث في التربية

شبكة تقييم
الكتب المدرسية

نوفمبر 2010

تقـديم شبكـة التقـييم

تعد مراقبة نوعية المجموعة التعليمية المقترحة على المعلمين والمتعلمين من ضمن الشروط الأساسية لنجاح إصلاح المنظومة التربوية، وعلى هذا الأساس فإننا نضع في متناول المقيمين شبكة تقييم الكتب المدرسية التي من شأنها أن تساعدهم على التحقق من مدى **تطابق الوسيلة التعليمية ومتطلبات المنهاج الرسمي** كما تمكنهم من اقتراح توصيات من أجل تحسين هذه الوسيلة.

الشبكة المقترحة على المقيمين تعالج الجوانب البيداغوجية، العلمية الاجتماعية-الثقافية والمادية للكتاب المدرسي. تتكون هذه الشبكة من أربعة عوامل يتفرع كل واحد منها إلى مقاييس تقييمية. يتفرع كل مقياس بدوره إلى مقاييس فرعية. يحدد كل مقياس عددا من المؤشرات. تسمح هذه الشبكة للمقيم بحصر النقاط الإيجابية وكذا النقاط القابلة للتحسين في الكتاب المدرسي.

سيعبر كل مقيم عن تقديره **بنعم** أولا. فإذا كانت الإجابة بنعم عليه أن يختار بين درجات التقدير التالية : مرض، متوسط، غير مرض.

على المقيم أن يلخص ملاحظاته على شكل نقاط القوة ونقاط قابلة للتحسين في الجدول المخصص لهذا الغرض والمتواجد في نهاية كل مقياس. أما فيما يتعلق بصياغة التقرير النهائي، فيحرره المقيم وفقا للمنوال المرفق بهذه الشبكة.

يتم تحليل الوسيلة التعليمية وفقا للعوامل التالية :

العـامـلI : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج. (ص03)
المـقياس 1 : التصور التعلمي.
المـقياس 2 : المسعى التعليمي/ التعلمي.
المـقياس 3 : دقة المحتويات.
المـقياس 4 : توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات.
المـقياس 5 : المسهلات البيداغوجية.

العـامـلII : تطابق الجوانب الاجتماعية والثقافية مع البرنامج. (ص16)
المـقياس 1 : التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري.
المـقياس 2 : تمثيل القيم العالمية.

العـامـلIII : الجوانب الإشهارية. (ص20)
المـقياس : الإشهار في الكتاب المدرسي.

العـامـلIV : تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط. (ص22)
المـقياس 1 : الجانب المادي للكتاب المدرسي.
المـقياس 2 : عرض الكتاب المدرسي.
المـقياس 3 : مقروئية النصوص والموضحات.

العـامـل I : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.
المـقياس 1 : التصور التعلمي.

المقـاييس الفرعية	المؤشـرات	نعـم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.1. عرض التصور التعلمي.	1.1.1. عرض التصور التعلمي معلن عنه بوضوح في الكتاب المدرسي. 2.1.1. عرض التصور التعلمي مطابق للعرض المعلن عنه في للبرنامج.					
2.1. تطابق التصور التعلمي المبين في الكتاب المدرسي والتصور المعروض في البرنامج.	1.2.1. التصور التعلمي المقترح في الكتاب المدرسي يرتكز على وضعيات مشكلة. 2.2.1. التصور النعلمي المقترح في الكتاب المدرسي يساعد على بإنجاز مشاريع. 3.2.1. التصور التعلمي المقترح في الكتاب المدرسي يشرك التلاميذ في اكتساب معارفهم. 4.2.1. التصور التعلمي المقترح في الكتاب المدرسي يأخذ بعين الاعتبار : - سن المتعلم، - حقول اهتمام المتعلم، - دوافع المتعلم.					

3,1, وجاهة وضعيات التعلم بالنظر إلى الكفاءات الواجب تنميتها.	1.3.1. الوضعيات التعلمية المقترحة : - تجعل المتعلم في مركز التعلم، - تعطي المتعلم دورا فعالا في اكتساب المعارف، - تحث المتعلم على المبادرة، - تحث المتعلم على الإبداع. 2.3.1. الوضعيات التعلمية تنمي الكفاءات المقررة في : - المشاريع المقترحة، - الوضعيات-مشكلة المقترحة.					
4.1. مميزات وضعيات التعلم بالنظر إلى الكفاءات الواجب تنميتها.	1.4.1. المفردات المستعملة في وضعيات التعلم تلائم سن المتعلم. 2.4.1. وضعيات التعلم مبنية على سندات متنوعة. 3.4.1. وضعيات التعلم تؤدي بالمتعلم إلى استعمال إستراتجيات متنوعة للتعلم. 4.4.1. وضعيات التعلم تستوجب إعادة استغلال الكفاءات المتعلقة بالمواد.					

العـامـل I : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.
المـقياس 1 : التصور التعلمي.

خـلاصـة الملاحـظات حـول المقـياس على شكـل :

نقـــاط القـــوة	نقـــاط قـابلـــة للـتحسيـن

العـامـل I : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.
المـقياس 2 : المسعى التعليمي / التعلمي.

المقـاييس الفرعية	المؤشــرات	نعــم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.2. عرض المسعى التعلمي.	1.1.2. عرض المسعى التعلمي مطابق للبرنامج.					
2.2. تطابق المسعى التعليمي / التعلمي المبين في الكتاب المدرسي والمسعى المعروض في المنهاج.	1.2.2. المسعى التعلمي المقترح يمَكن من إشراك المتعلم في اكتساب معارف بصفة فعالة. 2.2.2. المسعى التعلمي المقترح يمكّن المتعلم من إنجاز مشارع. 3.2.2. المسعى التعلمي المقترح مبني على وضعيات-مشكلة. 4.2.2. المراحل الثلاث للمسعى (إعداد وإنجاز وإدماج/استثمار) محققة بوضوح. 5.2.2. المسعى التعلمي المقترح يدمج وضعيات : - التقييم الذاتي، - التقييم المتبادل بين المتعلمين، - التقييم من طرف المدرس. 6.2.2. المسعى التعلمي المقترح : - ينمي روح الاستقلالية لدى المتعلم، - يكسب المتعلم منهجية عمل.					

العـــامل I : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.

المقياس2 : المسعى التعليمي / التعلمي.

خـلاصـة الملاحـظات حـول المقـياس على شكـل :

نقـــاط القـــوة	نقـــاط قـابلـــة للـتحسيـــن

العـامـل I : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.
المـقياس 3 : دقة المحتويات.

المقـاييس الفرعية	المؤشــرات	نعــم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.3. المحتويات والمعطيات العلمية.	1.1.3. المحتويات مطابقة للبرنامج. 2.1.3. كمية المحتويات ملائمة : - للحجم الساعي، - لسن المتعلم. 3.1.3. المحتويات تغطي مجمل الكفاءات المقررة في البرنامج إما بالنسبة : - للمجال التعلم، - للمشروع، - لوحدة تعلمية.					
2.3. وجاهة المعطيات النظرية.	1.2.3. المحتويات تقدم معطيات نظرية : - صحيحة، - دقيقة، - حديثة. 2.2.3. المحتويات وجيهة بالنسبة للكفاءات المستهدفة.					
3.3. معايير الكتابة.	1.3.3. قواعد حسن استعمال اللغة والكتابة محترمة. 2.3.3. قواعد النظام الدولي للوحدات محترمة.					

العـامل I : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.

المقياس 3 : دقة المحتويات.

خـلاصـة الملاحـظات حـول المقـياس على شكـل :

نقـــاط القـــوة	نقـــاط قـابلـــة للـتحسيـــن

العـامـل I : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.
المـقياس 4 : توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات.

المقـاييس الفرعية	المؤشـرات	نعـم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.4. تصور التقييم.	1.1.4. نشاطات تقييم التعلمات واردة في الكتاب. 2.1.4. التقييم التكويني مدمج في المسعى التعلمي. 3.1.4. التقييم التحصيلي مدمج في المسعى التعلمي. 4.1.4. وسائل تقييم التعلمات مشروحة بوضوح. 5.1.4. وسائل التقييم المقترحة متنوعة (شبكات الملاحظة، التقييم والتقييم الذاتي...). 6.1.4. وسائل التقييم المقترحة تساعد علـى التفاعل : - متعلم/ مدرس، - متعلم/ متعلم. 7.1.4. وسائل التقييم : - وجيهة، - تساعد المتعلم في تعلمه، - تمكن المتعلم من إجراء التقييم الذاتي.					

2.4. وضعيات الإدماج.	1.2.4. وضعيات الإدماج موجودة. 2.2.4. وضعيات الإدماج وجيهة. 3.2.4. وضعيات الإدماج تجعل المتعلم يجند مكتسباته. 4.2.4. وضعيات الإدماج تسمح للمتعلم بالتأكد من تنمية الكفاءات : - المتعلقة بالمادة. - العرضية. 5.2.4. وضعيات الإدماج مرفقة بشبكات : - التقييم، - التقييم الذاتي.					
3.4. اهتمامات المعالجة.	1.3.4. وضعيات الإدماج تسمح للمتعلم بالتعرف على نقائصه. 2.3.4. وضعيات الإدماج تساعد المتعلم استدراك نقائصه.					

العـامل I : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.

المقياس 4 : توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات.

خـلاصـة الملاحـظات حـول المقـياس على شكـل :

نقـــاط القـــوة	نقـــاط قـابلـــة للـتحسيـــن

العـامـل I : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.
المـقياس 5 : المسهلات البيداغوجية.

المقـاييس الفرعـية	المؤشــرات	نعــم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.5. وجود المسهلات البيداغوجية.	1.1.5. الكتاب المدرسي يقترح : - موضحات، - ملخصات، - جداول استخلاصية، - معجم، - مخططات، - خرائط، - رسومات، - ...					
2.5. ملاءمة المسهلات البيداغوجية لسن المتعلم ولمراحل نموه.	1.2.5. الكتاب المدرسي يقدم مشاريع ووضعيات- مشكلة مع : - مخططات، - عناوين وعناوين فرعية، - أهداف، - بطاقات منهجية. 2.2.5. الأبواب مبرزة بطباعة مناسبة وأو/ إشارات طباعية. 3.2.5. التعليمات في المشاريع وفي وضعيات- مشكلة : - وحيدة المعنى، - وجيزة، - دقيقة.					

3.5. وجاهة العناصر المسهلة للتعلم.	1.3.5. المدة الزمنية التقريبية للمشروع مذكورة. 2.3.5. اختيار السندات المسهلة للتعلم موافق : - للأهداف المنشودة، - لسن المتعلم. 3.3.5. الأدوات الضرورية لإنجاز المشاريع أو لحل مشكلات : - متنوعة، - تحفز المتعلم، - تسمح بتنمية الكفاءات، - تأخذ محيط التلميذ بعين الاعتبار. 4.3.5. الموضحات كافية. 5.3.5. الموضحات تقدم معلومات : - واضحة، - دقيقة، - وجيهة، - محفز.					

العـامل I : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.

المقياس 5 : المسهلات البيداغوجية.

خـلاصـة الملاحـظات حـول المقـياس على شكـل :

نقــاط القـوة	نقــاط قـابلــة للـتحسيــن

العـامـل II : تطابق الجوانب الاجتماعية-الثقافية مع البرنامج.
المـقياس 1 : التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري.

المقـاييس الفرعـية	المؤشـــرات	نعـــم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.1. التمثيل المتوازن للشخصيات	1.1.1. تمثيل الشخصيات متوازن بالنسبة : - للجنس، - للسن، - للعاهة.					
2.1. تمثيل متنوع وغير مقولب للمميزات الشخصية والاجتماعية للشخصيات	1.2.1. الصورة الممنوحة للشخصيات مطابقة للواقع. 2.2.1. التمثيل يقصي الحكم التقييمي العنصري (الحكم المسبق). 3.2.1. تمثيل الشخصيات يوضح التنوع : - البشري، - الثقافي والجغرافي.					
3.1. تمثيل الأوساط الاجتماعية.	1.3.1. التمثيل يأخذ بعين الاعتبار تنوع الأوساط : - الحضري/ الريفي، - الفقير/ الغني، - الحديث/ التقليدي. 2.3.1. التمثيل يأخذ بعين الاعتبار تنوع تظاهرات الحياة الاجتماعية : - العائلة، - المدرسة، - الأوساط المهنية، - أوساط الاستجمام، - مختلف الحرف.					

العـامـل II : تطابق الجوانب الاجتماعية-الثقافية مع البرنامج.
المـقياس 1 : التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري.

خـلاصـة الملاحـظات حـول المقـياس على شكـل :

نقـــاط القـــوة	نقـــاط قـابلـــة للـتحسيـــن

العـامـل II: تطابق الجوانب الاجتماعية-الثقافية مع البرنامج.
المـقياس 2: تمثيل القيم العالمية.

المقـاييس الفرعية	المؤشـرات	نعـم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.2. وجود القيم العالمية.	1.1.2. الكتاب المدرسي ينقل القيم العالمية مثل : - حب الوطن، - الشجاعة، - حب العمل، - روح المسؤولية، - الشعور بالواجب، - الاستقلالية، - التآخي، - احترام الغير، - التسامح، - التضامن، - ... 2.1.2. أغلبية وضعيات التعلم والنصوص المقترحة تعبر عن القيم العالمية.					

العـامل II : تطابق الجوانب الاجتماعية-الثقافية مع البرنامج.

المقياس 2 : تمثيل القيم العالمية.

خلاصة الملاحظات حول المقياس على شكل :

نقـاط القـوة	نقـاط قابلـة للتحسيـن

العـــامل III : الجوانب الإشهارية.

المقياس 1 : الإشهار في الكتاب المدرسي.

المقـــاييس الفرعـية	المؤشـــرات	نعـــم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.1. الإشهار لغايات تجارية في وضعيات التعلم.	1.1.1. المواد المستعملة في وضعيات التعلم لا تستخدم كسند واضح : - لأي علامة تجارية، - لأي شعار إشهاري. 2.1.1. المنتوجات المدمجة في وضعيات التعلم لا تحمل أي مرجع ضمني : - لأي علامة تجارية، - لأي شعار إشهاري.					
2.1. الإشهار لغايات بيداغوجية في وضعيات التعلم.	1.2.1. الرسالة الإشهارية نفسها (صورة، نص) : - موضوع تعلم، - لها علاقة مباشرة بموضوع التعلم. 2.2.1. الرسـالة الإشهارية كموضوع تعلم لا تحمل : - أي شعار، - أي توقيع، - أي علامة تجارية.					

العـــامل III : الجوانب الإشهارية.

المقياس 1 : الإشهار في الكتاب المدرسي.

خـلاصـة الملاحـظات حـول المقـياس على شكـل :

نقـــاط القـــوة	نقـــاط قـابلـــة للـتحسيـــن

العـامـل IV : تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط.
المـقياس 1 : الجانب المادي.

المقـاييس الفرعـية	المؤشــرات	نعــم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.1. الغلاف	1.1.1. الكتاب المدرسي مغلف : - بورق مقوى، - غشاء شفاف. 2.1.1. الغلاف مقاوم للاستعمالات المتكررة للكتاب.					
2.1. المقاس	1.2.1. المقاس ملائم لسن المتعلم. 2.2.1. المقاس ملائم للمادة التعليمية.					
3.1. صنع الكتاب	1.3.1. الكتاب المدرسي : - مخيط، - ملصوق. 2.3.1. كيفية صنع الكتاب تسهل استعماله.					

العـامـلIV : تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط.
المـقياس 1 : الجانب المادي للكتاب المدرسي.

خـلاصـة الملاحـظات حـول المقـياس على شكـل :

نقـــاط القـــوة	نقـــاط قـابلـــة للـتحسيـــن

العـامـل IV : تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط.
المـقياس 2 : عرض للكتاب المدرسي.

المقـاييس الفرعية	المؤشــرات	نعــم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.2. صفحة الغلاف.	1.1.2. الغلاف يحتوي على المعلومات التالية : - عنوان الكتاب، - المادة، - الجزء، - المستوى الدراسي، - دار النشر. 2.1.2. المعلومات الموجودة على الغلاف مقروءة. 3.1.2. المعلومات الموجودة على الغلاف لا تفسح أي مجال للبس بين المستوى الدراسي والجزء.					
2.2. صفحة تقديم الطبعة.	1.2.2. المعلومات التالية مبينة في بداية الكتاب : - أسماء المؤلفين، - اسم دار النشر وعنوانها، - رقم ر.د.م.ك (ISBN)، - المستوى الدراسي، - الجمهور المستهدف (المتعلم، المعلم)، - تاريخ النشر.					

3.2. المسهلات التقتنية.	1.3.2. الكتاب المدرسي يحتوي على : - طريقة استعمال الكتاب، - مقدمة، - فهرست، - فهرست الرسومات، - قائمة بيبليوغرافية. 2.3.2. الفهرست سهلة الاستغلال. 3.3.2. يحتوي الفهرست على : - ترقيم الأبواب، - بنية منطقية (أبواب وأبواب فرعية). 4.3.2. الترقيم محترم : - جميع الصفحات مرقمة، - ترقيم الصفحات ظاهر، - ترقيم الصفحات مقروء.					

العـامـل IV : تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط.
المـقياس 2 : عرض الكتاب المدرسي.

خـلاصـة الملاحـظات حـول المقـياس على شكـل :

نقـــاط القـــوة	نقـــاط قـابلـــة للـتحسيـــن

العـامـل IV : تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط.
المـقياس 3 : مقروئية النصوص والموضحات.

المقـاييس الفرعية	المؤشــرات	نعــم			لا	ملاحـظات
		مرض	متوسط	غير مرض		
1.3. مقروئية النصوص.	1.1.3. الورق : - كامد (لتجنب شفافية الورق)، - غير لامع (حتى لا يعكس الضوء). 2.1.3. النص مطبوع بمراعاة : - تباين التنوير، - الوضوح، - واقعية الألوان.					
2.3. الطباعة.	1.2.3. حجم حروف الطبع ملائم لسن المتعلم. 2.2.3. حجم حروف الطبع وجيه بالنسبة للتعلم. 3.2.3. تغيرات حجم حروف الطبع وجيهة : - من مجال إلى مجال آخر، - في كل وحدة تعلمية، - من وحدة تعلمية إلى أخرى، - من نمط من الأنشطة إلى نمط آخر.					

3.3. تركيب الصفحة.	1.3.3. الصفحة مهواة. 2.3.3. تغيرات تركيب الصفحات (المسافة بين الأسطر، الهوامش، ...) منسجمة : - داخل الوحدة التعلمية، - بين مختلف الوحدات التعلمية. 3.3.3. تغيرات تركيب الصفحة تسهل الاستدلال والمقروئية.					
4.3. الموضحات.	1.4.3. الموضحات مرفقة : - بالبيانات المناسبة، - بعناوين. 2.4.3. الموضحات متوازنة من حيث : - القياسات، - النسب، - الموقع بالنسبة للصفحة والنص. 3.4.3. الموضحات : - واضحة، - مقروءة. 4.4.3. الموضحات ذات نوعية جيدة من حيث : - التعبير، - الجمال، - الطبع.					

العـامـل IV : تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط.
المـقياس 3 : مقروئية النصوص والموضحات.

خـلاصـة الملاحـظات حـول المقـياس على شكـل :

نقـــاط القـــوة	نقـــاط قـابلـــة للـتحسيـــن

الملحق

رقم: 03

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
المعهد الوطني للبحث في التربية

منـــــوال تقـريـــــــر
حـصيلـة الـقـــراءة التقييميـــة
للكتـــاب الـمدرســـــي

نوفمبر 2010

بطاقــة تعريــف الكتــاب المدرســـي

1. عنــوان الكتــاب المدرســي :

.....
.....

2. دار النشـــــر :

.....
.....

3. المـادة التعليميــة :

.....
.....

4. الجمهــور المستهــدف :

.....
.....

5. سنــة الطبــع :

.....
.....

6. المؤلفـــون :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

العـامل ا : تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج.

خـلاصـة الملاحـظات حـول العـامـل

المقاييـس الفرعيـة	نقـــاط القـــوة	نقـــاط قابلـــة للتحسيـــن

العـامل II : تطابق الجوانب الاجتماعية- الثقافية مع البرنامج.

خـلاصـة الملاحـظات حـول العـامـل

المقاييـــس الفرعيـــة	نقـــــاط القـــــوة	نقـــــاط قابلـــــة للتحسيـــــن

العـامل III : الجوانب الإشهارية.

خـلاصـة الملاحـظات حـول العـامـل

المقاييـس الفرعيـة	نقـــاط القـــوة	نقـــاط قابلـــة للتحسيـــن

العـامل IV : تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط.

خـلاصـة الملاحـظات حـول العـامـل

المقاييـس الفرعيـة	نقـــاط القـــوة	نقـــاط قابلـــة للتحسيـــن

كشـــف الأخطـــاء

الرقم	تعييـــن الخطـــأ	مكـــان الخطـــأ			طبيعـــة الخطـــأ				ملاحظـــــات
		رقم الصفحـة	النـــص	الموضـح	بيداغوجيـة	علميـة	لغـويـة	مطبعيـة	

خلاصة عامة وتوصيات

الملحق

رقم:04

دفتر الشروط

لوزارة التربية الوطنية

المدخل

1- تعريف دفتر الشروط: وثيقة ذات طابع تقني، يتضمن الأدوات التعليمية من أجل الاعتماد والمصادقة.

2- وظائفه: ♦ يعرّف الأدوات التعليمية القاعدية للتعليم العام والمتخصص.

♦ يحدد شروط الاعتماد والمصادقة

3- مستعملوه: المؤلفون والناشرون وكل منتج للأدوات التعليمية القاعدية.

القسم الأول

الأدوات التعليمية القاعدية

تصنف إلى: 1- المجموعة التعليمية

2- الوسائل التعليمية المكملة

1- **المجموعة التعليمية:**

- أدوات توجه لجميع التلاميذ
- تقدم في شكل مطبوع / الأشرطة السمعية البصرية.
- تتكون على الأقل من كتاب التلميذ ودليل المعلم.

1-1 **كتاب التلميذ:** خاص به. تقدم فيه معارف في مادة معينة وفق المنهاج. وحسب المستويات.

2-1 **دليل المعلم:** أداة مرجعية. تؤدي وظيفتين:

* أداة إعلامية بالنسبة للمعلم/ تخطيط التعليم.

* أداة داعمة للفعل البيداغوجي.

ملاحظة: الكتاب والدليل يشكلان مجموعة متكاملة.

2- **الوسائل التعليمية المكملة:** مثل: كراس النشاطات / المعاجم/ والخرائط/ والسندات السمعية البصرية / وغيرها من الوسائل المساعدة للتلميذ.

القسم الثاني

شروط الاعتماد والمصادقة

1- شروط الإيداع:

1-1 تقديم الأداة التعليمية كاملة.

2-1 يجب أن ترفق بشهادة السلامة اللغوية والعلمية. موقعة من خبير مختص.

3-1 المصادقة على الشهادتين.

4-1 تقدم في (5) نسخ. كذلك كل وسيلة مرفقة.

5-1 إيداع الأداة التعليمية على مستوى المديرية العامة للمعهد.

2- شروط القبول:

1-2 كتاب التلميذ ودليل المعلم

2-2 الأداة تغطي مجمل أهداف المنهاج

3-2 الأداة توجه إلى أطوار التعليم العام والمتخصص

4-2 يجب أن يتضمن الغلاف البيانات التالية: كتاب أو دليل/ المستوى الدراسي/ المادة/ اسم الناشر/ العنوان

5-2 يجب أن لا تتضمن الأداة أي إشهار يحث على اقتناء وثيقة مستقلة عن الأداة القاعدية مثل كراسات الأنشطة والتمارين.

6-2 يجب أن تتوفر الأداة على الخصائص المادية والمقروئية والمتانة.

القسم الثالث

الشروط المتعلقة بالمنهاج

1- شروط متعلقة بالأهداف التعلمية:

1-1 تتضمن الأدوات التعليمية القاعدية معلومات وتمارين وأنشطة تحقق الأهداف المسطرة في المنهاج. ومطابقة للكفاءات المستهدفة/ ولترتيب الوحدات/ ومتنوعة.

2-1 يجب على المعلومات والتمارين والأنشطة المقترحة أن:

- تراعي مسعى التعلم ومراحله
- تساعد المتعلم على المشاركة في الدرس
- تشير إلى الروابط بين المعارف النظرية والمهارات العملية

3-1 وسائل التقييم المقترحة (الاستبيانات والشبكات) يجب أن:

- تقدم الدعم البيداغوجي للتلميذ والمعلم
- ترتبط بأنشطة التعلم في المنهاج
- تسمح بتدارك الضعف في المجالين النظري والتطبيقي

4-1 الأدوات التعليمية القاعدية يجب على مضامينها أن:

- تكون صحيحة ومطابقة للنظريات العلمية
- تكون موضوعية
- تستند إلى مرتكزات علمية

2- شروط متعلقة بسياق التعلم:

2-1 اقتراح وسائل تيسر عملية التعلم. خاصة في دليل المعلم:

- مخططات التعليم (أسبوع/ فصل / سنة)
- شروح المسعى التعلمي/ الأهداف/ المضامين

2-2 مقترحات تساعد على تسيير القسم (الدليل):

- تهيئة القسم أو تفويج التلاميذ حسب الأنشطة
- معلومات عن التجهيز واختيار مكان الأنشطة الخاصة

3-2 يجب أن تتوفر الأدوات التعليمية على التناسب بين الوسائل والنشاطات والوقت:

- في مجال توفر الموارد
- احترام الحجم الساعي لكل مادة
- التناسب بين مقدار المعارف ووتيرة التعلم

4-2 يجب أن تراعي الأدوات التعليمية الجوانب المعرفية والوجدانية واللغوية والثقافية:

- تناسب المقترحات مع النمو المعرفي والوجداني. وكذا ميول واهتمامات التلميذ.
- يجب على المقترحات(نصوص. رسوم. أنشطة) أن ترسخ قيم وثقافة المجتمع الجزائري.

القسم الرابع

الشروط المادية

1- **تصنع الأدوات التعليمية القاعدية وفق التالي:**

- اختيار الورق المعتم لا الشفاف
- أن تكون الحروف وحجمها حسب السن والمستوى
- طبع النصوص بتباين الألوان

2- **تكون الأدوات وظيفية وجذابة:**

- الإخراج الجيد (الفقرات / الفصول وغيرها)
- وضع الفهارس وترتيبها
- توزع الموضحات (الرسوم/ الصور/ المخططات) توزيعا وظيفيا

3- **تراعى في صناعة الأدوات الصلابة والمرونة:**

- التغليف أو التجليد الجيد يضمن استعمالها لمدة طويلة
- المقاس وعدد الصفحات المناسب لحملها
- تراعى المقاييس الدولية في المطبوعات المدرسية

القسم الخامس

تكلفة عملية الاعتماد والمصادقة

الناشر يتكفل بمصاريف تقييم الأدوات التعليمية المقترحة طبقا للمرسوم التنفيذي رقم 96 – 72 المؤرخ في 7 رمضان 1416 الموافق ل 27 جانفي 1996 (خاصة المادة 24)

والمرسوم التنفيذي رقم 2000 – 185 المؤرخ في 4 ربيع الثاني 1421 الموافق ل 6 جويلية 2000 المتمم للمرسوم السابق المتعلق بتعديل القانون الأساسي للمعهد وتغيير تسميته.

♦ تحدد تكلفة التقييم على النحو التالي:

طبيعة الأعمال	**قاعدة حساب التعويضات**
وثائق مطبوعة	– ساعة واحدة لكل صفحة مطبوعة – نصف ساعة لكل صفحة مرسومة (مخطط/ رسم بياني / صورة
وثائق سمعية بصرية	– ساعة ونصف لكل 20 دقيقة لتسجيل سمعي – ساعتان لكل 15 دقيقة لتسجيل بصري

♦ **المقيّمون**: – هم (المعلمون/ الأساتذة/ المفتشون) وخبير في الاختصاص

- يمكن التحكيم إلى خبير آخر

♦ **حساب التعويضات**: يكون حسب السعر الساعي المحدد في المرسوم التنفيذي رقم 03-219 المؤرخ في 20ربيع الأول 1424 الموافق ل 22 ماي 2003 المتمم والمعدل للمرسوم رقم 84-296 المؤرخ في 18 محرم 1405 الموافق ل 13 أكتوبر 1984 المتعلق بمهام التدريس والتكوين كعمل ثانوي.

♦ **تعويضات الخبراء**: يكون على أساس عقد خاص بينه وبين المديرية العامة للمعهد.

♦ **إعلام الناشر أو المؤلف ب**:

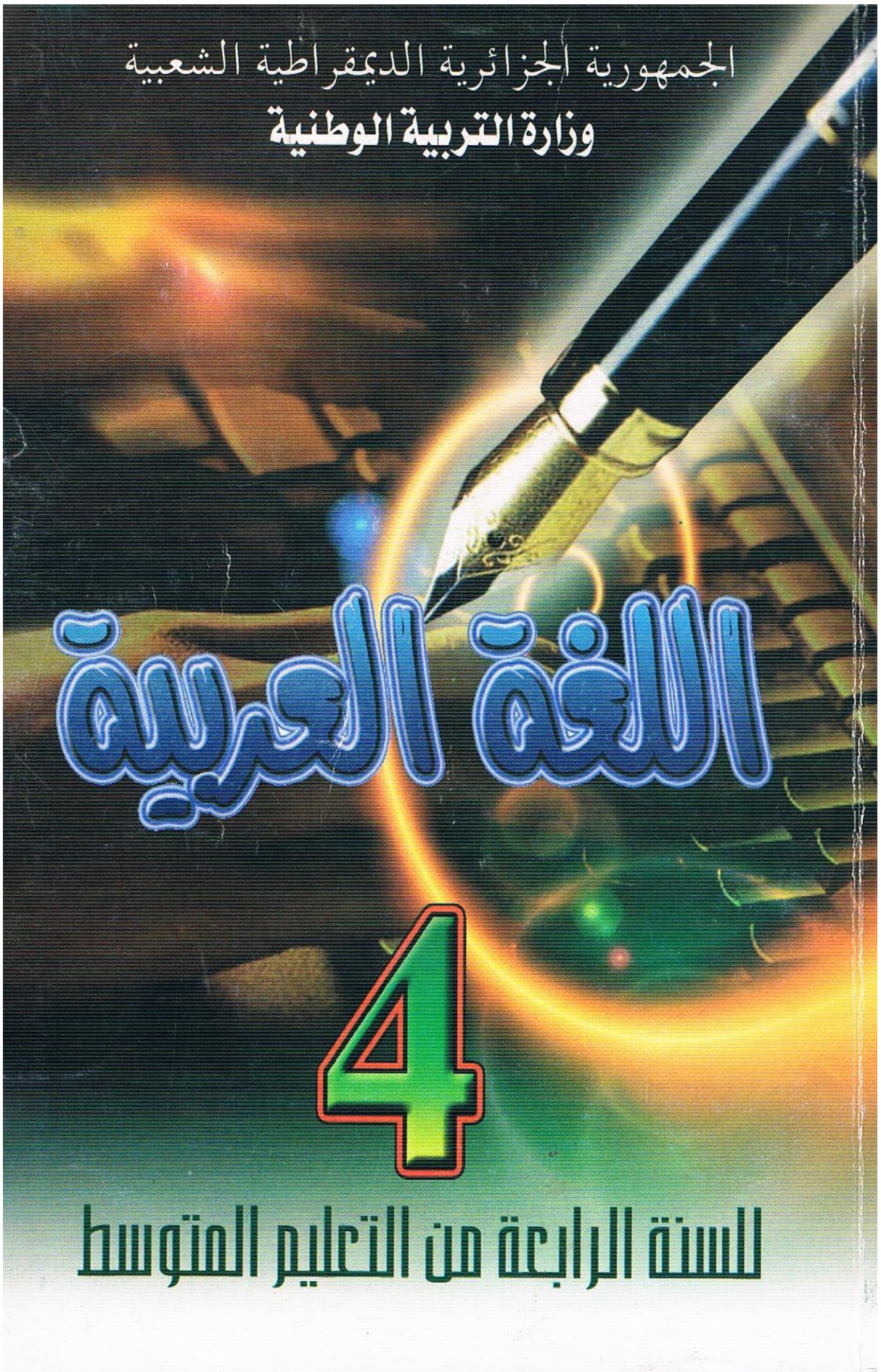
- تكلفة التقييم بعد أسبوع من إيداع الأداة
- يدفع المستحقات بصك يحرر باسم المعهد
- لا يشرع المعهد بإجراء عملية الاعتماد والمصادقة إلا بعد الدفع.

الملحق

رقم:05

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية



اللغة العربية

4

للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

مصادق عليه من طرف لجنة الإعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم: 355/مرع/ 2006 المؤرخ في 13 مارس 2006.

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
Office National des Publications Scolaires
2013 2014

ISBN: 9947-20-459-6 ردمك:
Dépot légal: 228-2006 رقم الإيداع القانوني:

MS:1001 / 06
سعر البيع: 230.00 دج

الملحق

رقم:06

المؤسسات المعنية بالكتاب المدرسي في الجزائر :

1- المعهد الوطني للبحث في التربية INRE(المعهد التربوي الوطني IPN سابقا):

تأسس المعهد التربوي الوطني (IPN) بمقتضى المرسوم رقم 166/62 لـ 1962/12/31 وأُعيد تنظيمه بمقتضى المرسوم رقم 428/68 لـ 1968/07/09، واستمر إلى غاية 1996 حيث أعيدت هيكلته تحت اسم المعهد الوطني للبحث في التربية (INRE) بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 72/96 لـ 1996/01/27 .

من مهامه :

- تأليف الكتب المدرسية وتطوير وإعداد الوسائل التعليمية وأدلة المعلمين لمختلف المواد .
- البحث البيداغوجي والتربوي والتقويم المستمر المرتبط بالمنظومة التربوية.
- إعداد الوسائل التعليمية وتجريبها بما يضمن احتياجات المنظومة التربوية.
- اعتماد سندات الدعم والمساعدة البيداغوجيين وإطار اختصاصات لجنة الاعتماد .
- تنفيذ عناصر سياسة البحث التربوي بالتنسيق مع القطاعات المختصة .

(عبد اللطيف حسين فرج، 2008، ص152)

2- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(ONPS) : تأسس بمقتضى المرسوم رقم 11/90 لـ 1990/01/01 .

من مهامه:

- طبع ونشر وتوزيع الكتب المدرسية والمجلات والوثائق المكتوبة .
- نسخ ونشر الكتب الاجنبية والمترجمة والمقتبسة (ذات الاستعمال المدرسي) .
- طبع وتوزيع النشرة الرسمية للتربية . **(إسماعيل رابحي، 2013، ص334)**

ويُسيّر الديوان مدير عام وللديوان شبكة تتكون من :

- 48 مركز ولائي .
- 04 فروع جهوية .
- 31 نقط للبيع .
- 480 مكتبة معتمدة لبيع مطبوعات الديوان .

(عبد اللطيف حسين فرج، 2008، ص153)

3- المركز الوطني للتوثيق التربوي (CNDP) : تأسس بمقتضى المرسوم رقم 243/92 لـ 1992/06/09 بدأ نشاطه الفعلي عام 1996.

(إسماعيل رابحي، 2013، ص334)

من مهامه :

- اقتناء المراجع والمصادر والوثائق التربوية والسعي الى وضعها في متناول إطارات التربية .
- السعي إلى اقامة قواعد للمعلومات التربوية وتنظيم استغلالها .
- المساهمة في ترقية الاعلام التربوي بإنجاز المذكرات التلخيصية والأدلة المرجعية والنشرات الاعلامية.
- ترجمة الوثائق التربوية الهامة إلى اللغة العربية .

(عبد اللطيف حسين فرج، 2008، ص152)

الملحق

رقم: 07

البراكينُ من الظّواهر الطّبيعية التي تُثير في نفس الإنسان الخَوْف والإعْجاب في آنٍ واحدٍ بما تَقذفه من حُمَم وما تُصدره من هَدير وما تُظهره من تَوَهُّج.

اقرأ النّصّ الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه، استعداداً لتقديم عَرْض شفويّ عن ظاهرَة البراكين.

بُركانُ أُولْدوِينْيو لنْغَاي

زاخِرةٌ هي الطبيعة بأماكنَ وظَواهرَ تُثير الرّهبةَ والإعْجاب في نَفس الإنْسان في آنٍ واحدٍ، وكثيرًا ما نَسمع أو نقرأ عن أشْخاص دَفَعوا حياتَهم ثَمَنًا لمغامَرة خاضُوها في تَسلُّق جبل شاهِق تَعلو قِمَّتَه ثلوجٌ ناصِعةُ الْبيَاض، تَكاد تَخطَف الأبصارَ من شدّة بياضها أو عاشوا تَجرِبة لا تُنسى في عبور نَهْرٍ صَعْبِ الْمِراس أو دُخولِ كَهْف لم يَسْبِق لأحَدٍ أنْ وَلَجَه، ومن هذه الأماكن التي تُثير ذلك الشُّعورَ المزدَوجَ بالرَّهبة والإثارَة جَبلُ أُولْدوينْيو لِنْغايَ في تَنْزَانْيَا الذي تتدفَّق يَنابِيعُ الْحُمَم البُرْكانيّة مِن فُوهته وجَوانِبه.

تَعْني كلمةُ «أولدوينيو لنغاي» بلغة المنطقة جَبَل الإله، وهو مكانٌ يَحُجُّ إليه أبناءُ قَبيلَة الْماسَاي في تَنْزانْيا حيث يقْطَعون مَسافاتٍ طويلة من أجْل التّضرّع لدى الإلهَة لنْغاي طلباً لأهمّ الأشياء في حياتهم وهي : المطر والماشية والأطفال، وفي أحد الطّقوس الشّائعة، يَقوم أحَدُ شُيوخ الماساي بقيادة مجموعة من النّساء الْعاقِرات إلى سَفْح الجبل، حيث يَتضَرّعْن إلى لنغاي كي تَمنَحهنّ نِعْمةَ الإنْجاب.

قد لا يكون هذا المكانُ من أماكن الْجَذْب السّياحيّ الشّهيرَة في العالَم التي تَسْتَقْطِبُ هُواةَ التَّسلُّق والاستكشاف، ولكنّه مع ذلك استقطَبَ عَددًا من الْمُصوّرين وعُلماءَ البراكين الذين تَقاطَروا من مُختلِف أنْحاء العالَم لِتَفَحُّص هذا الجبل الثّائِر عن كَثَبٍ، ورغْمَ الْمخاطِر الكبيرة، فإنّ الجبلَ يُلْقي بِتَعْويذَة قويّة على كلّ مَن يَزُورُه، بحيث يَرْغَب بشدّة في تَكرار تلك الزّيارة، وكأنّ فيه قوّةً تَشُدُّ الْمَرءَ إليه، وعن هذا الشُّعور، تَقولُ عالمةُ الجغرافيا، سيليا نياموبرو الأمريكيّة التي تسلقت الجبل مرّاتٍ عديدة :«إنه أمْرٌ لا يُصدَّق أبدًا، فهو أشْبهُ بالوقوف على سطح القمر»، أما كاستن بيتر، الذي أمضى حياتَه المهنيّة في مُلاحقة

كيف خُلِقَت الضَّفادِع

قراءة

تمهيد :

الأسطورةُ قصَّة تَجْمع بين أحداث وشخصيات واقعية وأخرى خيالية، وتَقع فيها أعمالٌ خارِقةٌ للعادة يَقومُ بها شُخوصٌ يُسَمّون الآلِهَة.

غارَتْ «هِيرَا» مَلِكَةُ الآلِهة من الإِلَهَة «لاَتُونَا» فطارَدَتْها في الأرض من مكانٍ إلى آخرَ، لا تسمَحُ لها ببُقْعَة صغيرةٍ ترتاحُ فيها تُطعِمُ تَوأمَيْها، ومازالت تنتقِلُ من مكانٍ إلى مكان تَحمل طعامَ وَلديْها على ذِراعيْها وتُطعِمُهما سائرَيْن حتّى وَصَلَتْ بِهِمَا يوماً إلى مكان قُرْبَ يَنْبوعٍ من الماء، وقد أنهكهُما التَّعبُ والعطَشُ، فتقدَّمتْ إلى الماء، وركعَتْ لتشربَ وتُرْوِيَ عَطَشَها، وما كادتْ تَفْعَلُ حتى أسرَع إليها بعضُ القوْم هناك ومَنَعوها، فابتسمَت ابتسامَةَ الألَم وقالتْ: لماذا تَمنَعون عنّي الماء؟ أليس الماءُ مُشاعاً للجميع؟ إنَّ النّور والماء والهواء مِلْكٌ لجميع الآلهَةِ والنّاس؟ وعلى الرّغم من حقّي فيه، أطلُبُه منكم مِنْحَةً وهِبَةً، أتَوَسَّل إليكم مُسترحِمة أنْ أشرَبَ وأسقيَ وَلديَّ، إنني لا أريد أن أغْتسل مع أنَّني متعبةٌ وفي حاجة إلى الرّاحة، بل أريد أن أبُلَّ فمي الجافَّ، ونقطةٌ من الماء تَرْياقٌ لي ولهذين الصّغيرين تَرُدُّ عليهما الحياةَ، ألا أُثير شفقتَكم، هذان الولدان يُمَدّان أيديَهما مُتضَرِّعيْن؟!

ولكنّ هذه الكَلماتِ التي يَلينُ لها قلبُ الصَّخر الأَصمِّ لم تُحرِّكْ من القَوْم وَتَرَ الشّفَقة في القُلوب، بل ازدادوا قِحَةً وقَساوَة، وهدَّدوها بالقتل إذا لم تَنْصرِفْ عنهم، ولكي يَزيدوا في غَيْظِها وآلامِها نَزَلوا إلى الْيَنْبوع وأخذوا يُثيرون الْوَحْلَ بأرجلهم، حتى لا يَصلُح الماءُ للشُّرب، فاشتدَّ غَضبُ الإِلَهَة، ولم يُجْدِها اللُّطْفُ والاسترْحامُ، فرفعَتْ يَديْها إلى السّماء وطلبتْ من الآلِهة أن يَظلَّ هؤلاء القوْمُ في الماء طولَ حياتهم عَطاشَى يَشرَبون فلا يَرْتَوُون، فاستجابَتِ السَّماءُ لطلبها، وحَلَّ غَضَبُ الآلِهةِ على القوم الْقُساةِ فظلّوا في الماء لا يَبْرَحونه.

وكانوا يَتَمرَّغون في الْوَحْل، ويَهبطون أحيانًا إلى الأعماق، ويَرفعون رؤوسَهم أحياناً فوق سطح الماء، ويَخرجون أحيانًا إلى اليابسة حتى إذا رَأَوا ما يُخيفهم قَفزوا إلى الماء مُسرعِين، ومع أنَّ الماءَ ظلَّ مِلْكاً لهم يعيشون فيه، فقد كانوا يَتذمَّرون ويَضِجُّون ويَنِقُّونَ، حتى خَشِنَتْ أصواتُهم واتَّصلتْ رؤوسُهم بأجسامهم واخْضَرَّتْ ظهورُهم، وابيضَّتْ بُطونُهم، وبكلمةٍ واحدة صاروا ضَفادِعَ.

أدب الأطفال العربي- الإنترنيت

زرياب مُبتكِرُ الموسيقى الأندلسيَّة

تمهيد :

مَازلنا إلى اليوم نَطْرَب بالموسيقى الأندلسيَّة، التي ابْتَدعها ذلك الشَّابُّ المُهاجر "زرْياب"، حيث كانت بدايةُ القِصَّة من «بَغْداد» عاصمةِ الخِلافة العبّاسية.

كان إبراهيمُ المَوْصليُّ مُغَنّيُّ البلاد العبّاسية نجماً فريداً من نوعه، ذاعَ صيتُه في الآفاق، وأحدثَ ثورةً في الموسيقى والغناءِ العربيّ وامتدَّ تأثيرُه إلى أوروبا وآسيا، لكنَّ ابنَه إسحاقَ المَوْصليَّ سُرعانَ ما فاق كُلَّ الحدود في براعة موسيقاه وأنغامِه وأدائه، وتربَّع في وقت قصير على عَرْش الغناءِ في الإمبراطورية العباسية، وأصبح جَليسَ الخليفة ومُغنِّيَه الخاصَّ، أصبح إسحاقُ آنذاك مَلِكاً مملكتُه الكلمةُ الرَّقيقةُ والقافيةُ العذبةُ والنَّغْمةُ الجميلةُ والصّوتُ الدّافئ، وفي تلك الأثناء ظهر شابٌّ مَوْهوبٌ يُسمّى زِرْيابا، واجْتَرَأَ بعَفويَّة على اخْتِراق مَمْلَكة إسحاق الموصليّ بفضل إمكاناتِه الْفنية الخارِقَة، وأصبح حديثَ النّاس، يَجْري اسمُه على كل لسان، إلى حَدّ نجاحه في الوصول إلى قَصْر الخليفة، وفتَنَه بمَوْهبته الاستثنائيّة، فأثار قَلَقَ إسحاقَ وحسدَه، حيث شعَر إسحاقُ بمخاطِر وُجود زرياب في القصر على مكانته لَدَى الخليفة الذي أَظْهر إعجابًا كبيرًا به.

وتعرَّض زرياب لضغطٍ كبير فلم يَبْقَ أمامه وهو الرّجل الضعيف البسيط الذي لا يَملك ثروةً ولا جاهًا سوى مَوْهِبَته وفنّه إلا أنْ يُغادر بغداد متوجها إلى أقصى الدنيا في ذلك الوقت، إلى الأندلس حيث نسجَ مسارَ الفنِّ الأندلسيّ، ووضَع أُسسَه ليبقى خالداً إلى اليوم دون تغييراتٍ مُهمَّة تُذْكَر، رغم مُرور الْقُرون على ذلك بِاسْتثناء ضَياع ثمانيةِ إيقاعات من أصْل الإيقاعاتِ الأربعةِ والعشرين التي تتكوَّن منها الموسيقى الأندلسية، وهو ما يتناسبُ مع عدد ساعات اليوم.

زريابُ الذي ابتسم له الحظُّ في الأندلس، أصبح كذلك مُصَّممًا وعارضًا لأزياءِ الموضَة ومبتكرًا لقائمةٍ طويلة من الحلويات التي تُوصَف اليومَ بالشرقية وعلى رأسها الزّلابيةُ التي سُميت في الأصل الزّريابية.

الوحدة 23

الهِجْرة السّرية

تمهيد :

تُشكّلُ الهجرةُ طُموحا وإغراءً للشبابِ الرّاغبين في الحُصولِ على حُلولٍ سهلةٍ للمشاكلِ التي يُعانونَ منها، وتُقْبلُ أعدادٌ كبيرةٌ منهم على أبوابِ السّفاراتِ، فتقفُ ساعاتٍ، بل تُمضي أيّاما في سبيلِ الحُصولِ على تأشيرةٍ للعُبورِ إلى مستقبلٍ فيه الكثيرُ من المُغامرةِ.

رُبّما لم يَدُرْ في خَلدِ فاتحِ الأندَلسِ طارقِ بْن زيّاد و هو يحرقُ سُفنَه عند بُلوغِه الضّفةِ الأُخْرى، أنّ فِعلتَه هاته ستصيرُ مثلا يُحتذى بهِ بالنسبةِ لشبابِ آلِ الجنوبِ بدْءًا من العقدِ الأخيرِ من القرنِ الذي ودّعناهُ، فالذين تُكتبُ لهم النّجاةُ من الغرقِ في مَقبرةِ المُتوسط ويَصِلون سالمين لا غانمين إلى شواطئِ أوروبا، يهرَعون قَبْلاً إلى حرْقِ أوراقِ الهُويّة أملاً في اكتسابِ هُويّةٍ جديدة، ومن هُنا جاء مُصطَلحُ "الحريق" الذي صارَ دالا على الهِجرة السّريةِ عبْرَ قوارب الموْتِ أو شاحناتِ البضائعِ، أو غيْرها من الطّرقِ التي يعتقدُ البعضُ أنّها تُحرّرُه من "قطران" البلادِ و تقودُه نحو "عسل" البُلدان الأخرى، فالهجرَةُ السّريةُ صارت اليومَ من أكثرِ الأسئلةِ طَرْحا، فما من لِقاءٍ رسميّ أو غيرِ رسميّ بين آل الضِّفّتين، إلا و تُلقي الهجرةُ السّريّةُ بظلالِها عليه.

ويبدو أنّ موسمَ الهجرةِ نحو الشّمالِ قُدِّرَ له أنْ يَكُونَ لانِهَائِيًا في ضِفّةِ الجَنُوبِ، فَالدِّراساتُ التي أُجْرِيَت في العَديدِ مِنْ دُوَلِ المَغْرِبِ العَرَبِيّ تُؤَكِّدُ بِأنّ نِسْبَةً عاليةً مِنَ الشّبَابِ يَجعَلون من الهجرةِ السّريةِ الهَدَفَ والأُفُقَ الأثير، فالحُلْمُ الأكبرُ بالنسبة لهؤلاءِ الشّبابِ هو الالتِحاقُ بالفِرْدَوْسِ المَفقود، والانتهاءُ منْ مَتاهاتِ البطالةِ والانتظار القاتل، بأي طريقةٍ وبأي ثمنٍ، أُسْوَةً بأقْرانِهم الذين لم يهتمّوا بذلك المثلِ الشّعبيّ الدّارِج الذي يُوصي بأنّ "قُطْرانَ بلادِي و لا عسل البلدان"، فما يأتي به المُهاجرون صيْفًا من سياراتٍ فارهةٍ، و ما يقومون به لصالحِ عائلاتِهم يؤكّدُ بأنّ عسلَ الضّفةِ الأخرى يستحقُّ في نظرِهم اللّعِبَ بالنارِ عبْرَ رُكوبِ قَوارِبِ الموت.

و ما يُؤكّدُ هذا التّوجّه نحو "الحريق" هو ما نستيقظُ عليه من أخبارِ الموتِ في الماء المالح، فما أن نستفيقَ من هَوْلِ خَبَرِ غرقِ إحدى القوارب الصغيرةِ المحمّلةِ بالأجسادِ الراغبةِ في "الحريق"، حتى تَتَناهى إلى مسامِعِنا أرقامٌ مُحزنةٌ أخرى تؤكّد هلاكا جديدا في مقبرةِ المتوسط، "غرقُ ثمانيةٍ.. حُرّاسُ السّواحلِ يُلقون القبضَ على مائةٍ... عشراتُ الضّحايا في عِداد المفقودين..."

اقرأ النص الآتي، وحاول بمفردك أو مع بعض زملائك أن تتوسع في المعلومات التي اشتمل عليها بالجواب عن الأسئلة التي تليه.

معركةٌ بعد أُخرى

لقد شنَّت النساء عدّة معاركَ لكي يَحصُلْنَ تدريجيّا، رغم العَقباتِ الكثيرة، على تغييرٍ في وَضعِهنّ. وكانت أولُ معركة في القرن العشرين هي معركة التعليم.

في عام 1861، تحصَّلت أولُ فتاة في فرنسا على شهادة البكالوريا، وفي عام 1900 أُنشِئت أولُ جامعة للفتيات في اليابان، وفي نفس العام تحصّلت الفتياتُ في مِصرَ على حق التعليم الثانوي، وفُتحت أول مدرسة للفتيات في تونس.

وقد استطاعت الفتيات أن يفعلْن شيئا لم يحدُثْ من قبْل: أن يدخُلْن المجالاتِ التي كانت حكرًا على الرّجال، وأن يُمارِسْن المُواطنة، وأن يُشارِكنَ في السياسة.

وخلال القرن العشرين، شَنَّتِ النساء معركةً على جبهتين: الكفاح من أجل حقوقهن الخاصة، والمشاركة في حركات التحرير الاجتماعية والسياسية الكبرى. ففي1917، أصبحت الرّوسية (أَلِكسَنْدرَا كُولونْتابي) أوَّلَ امرأة وزيرة في العالم... وكانت (جميلة بو باشا) بطلةَ الحرب الجزائرية من أجل الاستقلال. لقد كانت النساء مُتمسِّكات تماما بأهداف هذه الحركات، ولكن نادرا ما لا يَلْقَيْن أيَّ شيء في مقابل الاشتراك فيها.

فبمُجرَّد تَوَلّي سادة البلاد الجُدُد السلطةَ كثيرا ما كانت النساء يجدْن أنفُسَهن قد عُدْن مرةً أخرى إلى المطبخ. ولكنّهنّ استَمْرَرْن في الكفاح من أجل حقوقهن، وطالبت النساء في أمريكا وأوروبا «بالأجْر المُتساوي للعمل المتساوي»، وبَدأْن في إنشاء نَقاباتهن الخاصة، وتنظيم الإضرابات.

لقد خَطَوْن خُطُواتٍ لاشكّ فيها، ولكن بعد أكثرَ من قرنٍ من الكفاح، ما زالت أغلبُ النساء في كل أنحاء العالم يتقاضَيْن مُرتّبات أقلَّ لنفس العمل.

صوفي بسيس (بتصرف)

الزَّرْدَة

قراءة

تمهيد :

تَبقى العاداتُ والتقاليدُ العنصرَ المُميِّزَ بين شُعوب العالَم إذ تُعبّر عن روحها وتَعكِسُ سرَّ أحوالِها وطبائعها.

في البداية جاءت مجموعةٌ من العجائز يحملن قِفافًا. دخَلْن إلى بيت يُدعى «دار الأحباس». وبعد لحظات خَرجْن مُشمِّرات مُتحزِّمات، وطَفِقْن يُنظِّفْنَ ساحةَ الجامع والجهاتِ المُحيطة بها، بمَكانس من شجر الدَّوم. بعد ذلك أَخَذْن قِرَبًا وذهبْن يَستقين، ولدى عَوْدتهن مباشرةً رَشَشْنَ بالماء كلَّ الأماكن المُعَدَّة لإعداد الطعام والأكل والجلوس رَشًّا قويّا حتى صار الجزء الظّاهر من الرَّصيف الحجَريِّ الذي تَتربَّعُ عليه الساحةُ والجامع يَلْمعَ نَقاءً.

وصلتْ بعد ذلك امرأةٌ تحمل حَطَبًا جَزْلاً من شجر البَلّوط والعَرْعَر. وكيلُ الزَّرْدَة جاء بعد ذلكَ يتقدَّم أشخاصًا يَحملون على ظُهورهم دقيقًا وموادَّ أخرى مختلفةً من خضر جافة وتَوَابِل. أعدَّت إحدى العجائز إبريقًا ضخمًا من القهوة، وقدّمت للحاضرين فَناجينَ. تَقاطرَ الأطفالُ والبناتُ والعجائز والشيوخُ والنساء على الساحة أفواجا، بحيث ما إن حَلَّت السّاعةُ الحادية عشرة حتى كانت كلُّ الجِهاتِ المُحيطة بالساحة مُكْتَظّة بالناس، من كل الأعمار... كان السُّرور يَطفحُ على الوُجوه!

ثم سُمع دَوِيُّ الطُّبول وألحانُ المَزامير مُعلنةً مَقْدَمَ الفِرقة الفُلْكلورية التي ستُحْيي الحفل...

وبعد لحظات وَصلتْ إلى مَدْخَل من مداخل السّاحة، يَتْبَعُها الدّراويشُ ثم العجْل والأكباشُ السِّتّة، التي حُنِّئت بالحِنّاء والقطران. زَغْردت النّساءُ زغردات مُتتالية. تَكَهْرب الجوُّ، واكتَسى صِبْغَةَ جَلالٍ ورَهبَة وفرَح! أُدخِلتِ الحيواناتُ إلى السقيفة المُعدَّة لها ريثما يَحين وقتُ ذَبحها.

عبد الحميد بن هدوقة،
الجازية والدراويش (بتصرف)

الملحق

رقم:08

Frequency Table

Q1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	8	8,6	8,6	8,6
	متوسط	57	61,3	61,3	69,9
	مرض	28	30,1	30,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	20	21,5	21,5	21,5
	متوسط	35	37,6	37,6	59,1
	مرض	38	40,9	40,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	13	14,0	14,0	14,0
	متوسط	36	38,7	38,7	52,7
	مرض	44	47,3	47,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	27	29,0	29,0	29,0
	متوسط	25	26,9	26,9	55,9
	مرض	41	44,1	44,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	7	7,5	7,5	7,5
	متوسط	33	35,5	35,5	43,0
	مرض	53	57,0	57,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	3	3,1	3,1	3,1
	غير مرض	30	32,3	32,3	35,4
	متوسط	38	40,9	40,9	76,3
	مرض	22	23,7	23,7	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	10	10,8	10,8	10,8
	متوسط	35	37,6	37,6	48,4
	مرض	48	51,6	51,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	7	7,5	7,5	7,5
	متوسط	37	39,8	39,8	47,3
	مرض	49	52,7	52,7	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	3	3,2	3,2	3,2
	غير مرض	5	5,4	5,4	8,6
	متوسط	38	40,9	40,9	49,5
	مرض	47	50,5	50,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	6	6,5	6,5	6,5
	غير مرض	17	18,2	18,2	24,7
	متوسط	30	32,3	32,3	57,0
	مرض	40	43,0	43,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	12	12,9	12,9	12,9
	غير مرض	19	20,4	20,4	33,3
	متوسط	41	44,1	44,1	77,4
	مرض	21	22,6	22,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	1,1	1,1	1,1
	غير مرض	20	21,5	21,5	22,6
	متوسط	32	34,4	34,4	57,0
	مرض	40	43,0	43,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	6	6,5	6,5	10,8
	متوسط	35	37,6	37,6	48,4
	مرض	48	51,6	51,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	2,2	2,2	2,2
	غير مرض	14	15,1	15,1	17,2
	متوسط	48	51,6	51,6	68,8
	مرض	29	31,2	31,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	19	20,4	20,4	24,7
	متوسط	33	35,5	35,5	60,2
	مرض	37	39,8	39,8	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	8	8,6	8,6	12,9
	متوسط	39	41,9	41,9	54,8
	مرض	42	45,2	45,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	5	5,4	5,4	5,4
	غير مرض	17	18,3	18,3	23,7
	متوسط	44	47,3	47,3	71,0
	مرض	27	29,0	29,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	16	17,2	17,2	21,5
	متوسط	44	47,3	47,3	68,8
	مرض	29	31,2	31,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	2,2	2,2	2,2
	غير مرض	10	10,8	10,8	12,9
	متوسط	43	46,2	46,2	59,1
	مرض	38	40,9	40,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	3	3,2	3,2	3,2
	متوسط	30	32,3	32,3	35,5
	مرض	60	64,5	64,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	20	21,5	21,5	21,5
	غير مرض	22	23,7	23,7	45,2
	متوسط	30	32,3	32,3	77,4
	مرض	21	22,6	22,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	3	3,2	3,2	3,2
	غير مرض	8	8,6	8,6	11,8
	متوسط	41	44,1	44,1	55,9
	مرض	41	44,1	44,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	6	6,5	6,5	10,8
	متوسط	41	44,1	44,1	54,8
	مرض	42	45,2	45,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	1,1	1,1	1,1
	غير مرض	15	16,1	16,1	17,2
	متوسط	39	41,9	41,9	59,1
	مرض	38	40,9	40,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	8	8,6	8,6	8,6
	متوسط	33	35,5	35,5	44,1
	مرض	52	55,9	55,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	7	7,5	7,5	7,5
	غير مرض	16	17,2	17,2	24,7
	متوسط	32	34,4	34,4	59,1
	مرض	38	40,9	40,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	6	6,5	6,5	6,5
	متوسط	38	40,9	40,9	47,3
	مرض	49	52,7	52,7	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	9	9,7	9,7	14,0
	متوسط	43	46,2	46,2	60,2
	مرض	37	39,8	39,8	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	11	11,8	11,8	11,8
	متوسط	40	43,0	43,0	54,8
	مرض	42	45,2	45,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	2,2	2,2	2,2
	غير مرض	15	16,1	16,1	18,3
	متوسط	46	49,5	49,5	67,7
	مرض	30	32,3	32,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	2,2	2,2	2,2
	غير مرض	13	14,0	14,0	16,1
	متوسط	47	50,5	50,5	66,7
	مرض	31	33,3	33,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	5	5,4	5,4	9,7
	متوسط	46	49,5	49,5	59,1
	مرض	38	40,9	40,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	2,2	2,2	2,2
	غير مرض	13	14,0	14,0	16,1
	متوسط	40	43,0	43,0	59,1
	مرض	38	40,9	40,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	3	3,2	3,2	3,2
	غير مرض	8	8,6	8,6	11,8
	متوسط	26	28,0	28,0	39,8
	مرض	56	60,2	60,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	5	5,4	5,4	5,4
	غير مرض	14	15,1	15,1	20,4
	متوسط	43	46,2	46,2	66,7
	مرض	31	33,3	33,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	2,2	2,2	2,2
	غير مرض	11	11,8	11,8	14,0
	متوسط	37	39,8	39,8	53,8
	مرض	43	46,2	46,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	10	10,8	10,8	10,8
	متوسط	44	47,3	47,3	58,1
	مرض	39	41,9	41,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	7	7,5	7,5	7,5
	غير مرض	23	24,7	24,7	32,3
	متوسط	15	16,1	16,1	48,4
	مرض	48	51,6	51,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	3	3,2	3,2	3,2
	غير مرض	16	17,2	17,2	20,4
	متوسط	34	36,6	36,6	57,0
	مرض	40	43,0	43,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	6	6,5	6,5	6,5
	غير مرض	17	18,3	18,3	24,7
	متوسط	32	34,4	34,4	59,1
	مرض	38	40,9	40,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	18	19,4	19,4	23,7
	متوسط	27	29,0	29,0	52,7
	مرض	44	47,3	47,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	7	7,5	7,5	7,5
	غير مرض	17	18,3	18,3	25,8
	متوسط	30	32,3	32,3	58,1
	مرض	39	41,9	41,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	12	12,9	12,9	17,2
	متوسط	37	39,8	39,8	57,0
	مرض	40	43,0	43,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	2,2	2,2	2,2
	غير مرض	14	15,1	15,1	17,2
	متوسط	45	48,4	48,4	65,6
	مرض	32	34,4	34,4	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	93	100,0	100,0	100,0

Q46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	14	15,1	15,1	15,1
	متوسط	32	34,4	34,4	49,5
	مرض	47	50,5	50,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	22	23,7	23,7	23,7
	متوسط	31	33,3	33,3	57,0
	مرض	40	43,0	43,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q48

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	41	44,1	44,1	44,1
	متوسط	34	36,6	36,6	80,6
	مرض	18	19,4	19,4	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q49

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	14	15,1	15,1	19,4
	متوسط	54	58,1	58,1	77,4
	مرض	21	22,6	22,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Sum	Mean
TOTAL1	93	3586,00	38,5591
TOTAL2	93	2063,00	22,1828
TOTAL3	93	2097,00	22,5484
TOTAL4	93	4215,00	45,3226
TOTAL5	93	2412,00	25,9355
TOTALGENE	93	14373,00	154,5484
Valid N (listwise)	93		

Frequency Table

Q1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	14	15,1	15,1	19,4
	متوسط	34	36,6	36,6	55,9
	مرض	41	44,1	44,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	4,3	4,3	4,3
	غير مرض	14	15,1	15,1	19,4
	متوسط	46	49,5	49,5	68,8
	مرض	29	31,2	31,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	5	5,4	5,4	5,4
	غير مرض	18	19,4	19,4	24,7
	متوسط	42	45,2	45,2	69,9
	مرض	28	30,1	30,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	1,1	1,1	1,1
	غير مرض	8	8,6	8,6	9,7
	متوسط	33	35,5	35,5	45,2
	مرض	51	54,8	54,8	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	20	21,5	21,5	21,5
	متوسط	29	31,2	31,2	52,7
	مرض	44	47,3	47,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	20	21,5	21,5	21,5
	متوسط	32	34,4	34,4	55,9
	مرض	41	44,1	44,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	4	4,3	4,3	4,3
	متوسط	19	20,4	20,4	24,7
	مرض	70	75,3	75,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	2,2	2,2	2,2
	غير مرض	26	28,0	28,0	30,1
	متوسط	32	34,4	34,4	64,5
	مرض	33	35,5	35,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Sum	Mean
TOT1	93	1786,00	19,2043
TOT2	93	627,00	6,7419
TOTGENE	93	2413,00	25,9462
Valid N (listwise)	93		

Frequency Table

Q1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	1,1	1,1	1,1
	غير مرض	3	3,2	3,2	4,3
	متوسط	15	16,1	16,1	20,4
	مرض	74	79,6	79,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	7	7,5	7,5	7,5
	متوسط	8	8,6	8,6	16,1
	مرض	78	83,9	83,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	3	3,2	3,2	3,2
	متوسط	26	28,0	28,0	31,2
	مرض	64	68,8	68,8	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	5	5,4	5,4	5,4
	متوسط	23	24,7	24,7	30,1
	مرض	65	69,9	69,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Sum	Mean
TOTGENE	93	1377,00	14,8065
Valid N (listwise)	93		

Frequency Table

Q1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	متوسط	11	11,8	11,8	11,8
	مرض	82	88,2	88,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	5	5,4	5,4	5,4
	متوسط	34	36,6	36,6	41,9
	مرض	54	58,1	58,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	1	1,1	1,1	1,1
	متوسط	23	24,7	24,7	25,8
	مرض	69	74,2	74,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	2	2,2	2,2	2,2
	متوسط	17	18,3	18,3	20,4
	مرض	74	79,6	79,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	93	100,0	100,0	100,0

Q6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرض	93	100,0	100,0	100,0

Q7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرض	93	100,0	100,0	100,0

Q8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرض	93	100,0	100,0	100,0

Q9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرض	93	100,0	100,0	100,0

Q10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرض	93	100,0	100,0	100,0

Q11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرض	93	100,0	100,0	100,0

Q12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرض	93	100,0	100,0	100,0

Q13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرض	93	100,0	100,0	100,0

Q14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرض	93	100,0	100,0	100,0

Q15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرض	93	100,0	100,0	100,0

Q16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	8	8,6	8,6	8,6
	متوسط	23	24,7	24,7	33,3
	مرض	62	66,7	66,7	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	9	9,7	9,7	9,7
	متوسط	15	16,1	16,1	25,8
	مرض	69	74,2	74,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	6	6,5	6,5	6,5
	متوسط	19	20,4	20,4	26,9
	مرض	68	73,1	73,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	8	8,6	8,6	8,6
	متوسط	18	19,4	19,4	28,0
	مرض	67	72,0	72,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	14	15,1	15,1	15,1
	متوسط	21	22,6	22,6	37,6
	مرض	58	62,4	62,4	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	5	5,4	5,4	5,4
	متوسط	29	31,2	31,2	36,6
	مرض	59	63,4	63,4	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	6	6,5	6,5	6,5
	متوسط	27	29,0	29,0	35,5
	مرض	60	64,5	64,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	9	9,7	9,7	9,7
	متوسط	38	40,9	40,9	50,5
	مرض	46	49,5	49,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	6	6,5	6,5	6,5
	متوسط	43	46,2	46,2	52,7
	مرض	44	47,3	47,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	8	8,6	8,6	8,6
	متوسط	30	32,3	32,3	40,9
	مرض	55	59,1	59,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير مرض	10	10,8	10,8	10,8
	متوسط	44	47,3	47,3	58,1
	مرض	39	41,9	41,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Sum	Mean
TOT1	93	1852,00	19,9140
TOT2	93	2976,00	32,0000
TOT3	93	3979,00	42,7849
TOTGENE	93	8807,00	94,6989
Valid N (listwise)	93		

Descriptives generale

Descriptive Statistics

	N	Sum	Mean
party1	93	14373,00	154,5484
party2	93	2413,00	25,9462
party3	93	1377,00	14,8065
party4	93	8807,00	94,6989
total	93	26970,00	290,0000
Valid N (listwise)	93		

تم بحمد الله