تقْويْمُ كتابِ اللّغةِ العربيةِ للصَّف الرّابعِ العلمي في ضوءِ معاييرِ الجودةِ الشّاملة

م. د جاسم عبد علي جعفر العامري
المديرية العامة لتربية محافظة بابل

The evaluation of the Arabic language book for the fourth year of middle school in light Total quality standards

Dr. Jassim Abdul Ali Jaafar
General Directorate of Babylon Education
07803689815
jasimalaamery@gmil.com

Abstract

The current research aims to (evaluate the Arabic language book for the fourth grade of middle school in the light of comprehensive quality standards) through the following question: What is the level of the degree of availability of comprehensive quality standards in the Arabic language book for the fourth year of middle school? In order to achieve the goal of the research, the researchers adopted the descriptive approach (survey) as a method for their studies, as the research community consisted of male and female teachers who teach Arabic language in preparatory and secondary schools in Babil Governorate, and the researchers used the intentional sample, while the research tool was a questionnaire containing the comprehensive quality standards of the language book The Arabic language for the fourth year of middle school, which was prepared by the two researchers after referring to the sources, literature and studies that dealt with the comprehensive quality standards of the textbook, and the two researchers confirmed their validity after presenting them to a group of experts and specialists in educational and psychological sciences and methods of teaching the Arabic language, and the researchers confirmed its stability by re-applying the questionnaire On a sample of male and female teachers, then the two researchers applied the questionnaire in its final form. The researchers used the Pearson correlation coefficient, weighted mean, percent weight, and chi square, as statistical means in their study, and the results of the study showed the following: The Arabic language book for the fourth grade of middle school did not meet the quality standards The comprehensive curriculum, especially the introduction and objectives, and the Arabic language book for fourth grade My preparatory lacks a good introduction to help the student and the teacher in using the book, its topics, the method of presenting the content, the statement of the teaching aids, and the lack of interest of the authors of the Arabic language book for the fourth grade of middle school in classifying the educational goals into general, specific and behavioral, and writing the behavioral goals at the beginning of each topic. The two researchers recommended the following: The need to pay attention to writing the Arabic language book for the fourth grade of middle school in accordance with the comprehensive quality standards and review the writing of the Arabic language book for the fourth grade of middle school, improving it and its coverage levels of higher behavioral goals, such as installation, analysis, evaluation, and treatment of weaknesses and deficiencies in the Arabic language book for the fourth grade of middle school, especially in The two fields of introduction, objectives, and the necessity of conducting evaluation, development and amendment processes for the Arabic language textbook for fourth grade middle school within deliberate steps, and within committees of specialists in subject matter, educational and psychological sciences, and methods of teaching Arabic and education. The researchers suggested the following: Conducting a study on evaluating the Arabic

language book for the second intermediate grade in light of comprehensive quality standards, conducting a study on evaluating exercises and questions of the Arabic language book for the first intermediate and second intermediate grades in light of comprehensive quality standards, and conducting a study on the balance between the Arabic language book to be taught for the two grades The fourth middle school in Iraq and the Arabic language books to be taught in one of the Arab countries in light of the comprehensive quality standards.
Keywords: evaluation, standards, total quality

ملخصُ البحث

يهدف البحث الحالي (تقْويم كتابِ اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي في ضوءِ معايير الجودة الشَّاملة) من طريق الإجابةِ على السّؤال الآتي: ما مستوى درجة توافر معايير الجودة الشَّاملة في كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي؟ ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث المنهج الوصفي (المسحي) منهجاً لدراسته، إذ تكوَّن مجتمع البحث من المدرسين والمدرسات الذين يدرّسون مادة اللّغة العربية في المدارس العلمية والثانوية في محافظة بابل، واستعمل الباحث العينة القصدية، أمّا أداة البحث فكانت استبانة تحتوي على معايير الجودة الشَّاملة لكتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي والتي أعدّها الباحث بعد الرجوع إلى المصادر والأدبيات والدراسات التي تناولت معايير الجودة الشَّاملة للكتاب المدرسي، وتأكد الباحث من صدقها بعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التّربوية والنفسية وطرائق تدريس اللّغة العربية، وتأكد الباحث من ثباتها من طريق إعادة تطبيق الاستبانة على عينة من المدرسين والمدرسات، وبعدها طبق الباحث الاستبانة في صورتها النهائية واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي، ومربع كاي، وسائل إحصائية في دراسته وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: إنّ كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي لم تتوافر فيه معايير الجودة الشَّاملة لا سيما المقدمة والأهداف وإنَّ كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي يفتقر لمقدمة جيدة تساعد الطالب والمدرس في استعمال الكتاب، وبيان موضوعاته، وأسلوب عرض المحتوى، وبيان الوسائل التَّعليمية المساعدة وقلة اهتمام مؤلفي كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي بتصنيف الأهداف التّربوية إلى عامة وخاصة وسلوكية، وكتابة الأهداف السلوكية في بداية كل موضوع. وأوصى الباحث ما يأتي: ضرورة الاهتمام بتأليف كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي على وفق معايير الجودة الشَّاملة وإعادة النظر بتأليف كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي وتحسينها وشمولها مستويات الأهداف السلوكية العليا كالتحليل والتركيب والتقْويْم ومعالجة الضعف والقصور في كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي لا سيما في مجالي المقدمة والأهداف وضرورة إجراء عمليات التقْويْم والتطوير والتعديل لكتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي ضمن خطوات مدروسة، وضمن لجان من المختصين في المادة والعلوم التّربوية والنفسية وطرائق تدريس اللّغة العربية والتربية. واقترح الباحث ما يأتي: إجراء دراسة عن تقْويْم كتاب اللّغة العربية للصَّف الثاني المتوسط في ضوء معايير الجودة الشَّاملة وإجراء دراسة عن تقْويْم تمرينات وأسئلة كتاب اللّغة العربية للصَّفين الأول المتوسط والثاني المتوسط في ضوء معايير الجودة الشَّاملة وإجراء دراسة عن الموازنة بين كتاب اللّغة العربية المقرر تدريسه للصَّفين الرابع العلمي في العراق وكتب اللّغة العربية المقرر تدريسها في إحدى الدول العربية في ضوء معايير الجودة الشَّاملة.

الكلمات المفتاحية: تقْويْم، معايير، الجودة الشَّاملة

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث: يشهدُ العالمُ تطوراً سريعاً في مجالاتِ المعرفةِ كافة، ولمّا كان المنهج وسيلة التربية في تحقيق أهدافها لذا يتطلب من العملية التَّعليمية مواكبة هذا التطور لعناصرها كلها، بدءً من الكتاب المدرسي، الذي له دورٌ كبيرٌ في نجاحِ العملية التَّعليمية بوصفه المرجع الأساس في عملية التَّعلم والتَّعليم الذي يستند الى معلوماته أكثر من غيره من المصادر، والأساس الذي يعتمد عليه المدرس في إعداد دروسه التي يقدمها، وكلما نُظم وجُهز ازدادت أهميته وكثرت فائدته وبانت ثمرته. وعلى الرغم من أنَّ الكتاب المدرسي يتبوّأ مكانةً متميزةً إلا أنَّه لا يزال أقل أدوات التَّعلم تنظيماً لا سيما في البلدان العربية والتي لا يزال الكتاب المدرسي فيها عاجزاً عن تحقيق الأهداف التّربوية المتوخاة من استعماله إذ إنّه يعاني من أوجه قصور تحتاج إلى معالجتها، وكتب اللّغة العربية كغيرها من الكتب المدرسية لا زالت تعاني من مشكلات كثيرة تعيق تحقيق الأهداف التّربوية المتوقع استعمالها، بالرّغم من التّعديل والتّطوير الذي تتعرض له هذه الكتب بين فترة وأخرى، ولاشك في أن إدارة الجودة الشَّاملة أصبحت هي البرنامج الإداري الأكثر كفاءة في تحقيق قدرة المدرسة على استغلال مواردها بكفاءة عالية على المستوى الخارجي، وإن ما تتمتع به المدرسة من دور قيادي وإداري يمثل الموقع من طريق الارتباط بين المتخصصين بالمناهج وأصحاب الخبرة وبين من يُكلف ببناء المنهج أو تطويره أو تعديله. ويؤكد العيسوي إنَّ من أبرز مشكلات ضعف المتعلمين في مادة اللّغة العربية يرجع إلى أسباب عديدة منها: ضعف تأليف الكتاب المدرسي والمنهج، ما يدعو المتعلمين إلى النّفور منه لقلة العناية بجودة غلافه وورقه، وحروف طباعته، وعدم بروز عنواناته بخطٍ واضحٍ، وخلوه من الرسوم والأشكال الجميلة، وضعف إخراجه الفني، وتعاقب الموضوعات تباعاً من غير فجوة أو فراغ، وخلوّه من وسائل الإيضاح المناسبة. (العيسوي وآخرون، 2005: 279)

إنَّ عمليةَ تطويرِ المنهاج لا تأتي من فراغ بل ترتبط بنتائج التقْويْم المتعلقة بعمليات منظومة المناهج التَّعليمية وعناصرها ومكوناتها، وإنَّ عملية التقْويْم تخضع لعمليات نقد ومراجعة وعمليات تقْويْم مستمرة، ما يستدعي إعادة النظر فيها باستمرار، فلو تُرك المنهاج سنوات عديدة من دون تقْويْم أو تطوير وإن كان متكاملاً، فإنَّه سيصبح محدود الجدوى جامداً ومتخلفاً وإنَّ عمليةَ التقْويْم تستدعي التّطوير الجزئي والشّامل للمنهج. (الفتلاوي، 2006 : 296) ويرى الباحث أنَّ إبقاءَ المنهجِ كما هو بصورة عامة والكتب المدرسية على ما هي عليه بصورة خاصة من دون أن تخضع إلى عمليةِ التقْويْم في ضوءِ ما يشهده العالم من تطورات هائلة في مجالات المعرفة يؤدي إلى إعاقة العملية التَّعليمية وتخلفها في العراق لذا لابدَّ من تقْويْم الكتاب المدرسي على وفق معايير الجودة الشَّاملة؛ لكي يجد الطَّلبة فيه ما يرضي رغباتهم ويحقق طموحاتهم وتطلعاتهم بما يتلاءم مع ثقافة المجتمع العراقي، ومعرفة مدى تطابق الكتاب المدرسي مع معايير الجودة الشَّاملة لتحقيق الأهداف التّربوية المنشودة ولضمان استمراريته وملاءمته لطبيعة التطور العلمي، مما سبق ذكره ارتأى الباحث إجراء هذه الدراسة (تقْويْم كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي في ضوء معايير الجودة الشَّاملة) .

أهمية البحث: تعد اللّغة وسيلة مهمة من وسائل التَّفاهم، كما تُعد وسيلة المجتمع الأولى لصبغِ أعضائهِ بالصبغة الاجتماعية، واللّغة بمفهومها الحضاري تشمل كل ما يستجيب إليه الإنسان من ألفاظ أو رموز أو إشارات أو دلالات معينة. (أبو الضبعات، 2007: 14) وإذا كانت الكتب والدراسات والأدبيات اللغوية أسهبت في الحديث عن أهمية اللّغة وتعدد مناحي استعمالها فيمكن أن نحدد أهمية اللّغة في أنها تسهم في إخراج الفكرة من ذهن صاحبها إلى عالم الإدراك الخارجي، فتترجمها إلى صورة بارزة ذات كيان ومعالم، فهي بذلك تعد أداة للفكر، ووسيلة للتعبير عمّا يدور في خاطر الإنسان من أفكار وما في وجدانه من مشاعر وأحاسيس. (إسماعيل ، 2013 : 27) ، ولما للّغة من أهمية بارزة في أبواب الحياة، فلا بد أن نقف إجلالا وإكبار للغتنا العربية؛ لأنَّها كانت وما زالت اللّغة الرائدة، والمحافظة على بريقها، ورونقها، فالعربية لغةٌ وُصِفت بالقداسة؛ لارتباطها بدين الله

تعالى الذي آمنت به العرب، وغير العرب على إبقاء لغة القرآن الكريم في الصورة التي نزلت على النبي محمد (صلى الله عليه وآله) ومن الواضح أنَّ للّغة العربية مكانة كبيرة كي تذكر في القرآن الكريم فكان للتقْويْم الإلهي أثر واضح في توطيد مكانتِها، والزّيادة في إثرائها، وارتقائها والحفاظ عليها كما في قوله عز وجل (إنّا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون)(سورة يوسف /آية 2) ومن هنا تأتي أهمية اللّغة العربية من أهمية الكتاب المدرسي فالكتاب المدرسي يقدم إطاراً عاماً للمقرر الدّراسي كما تصوره واضعو المنهج محققاً الأهداف التّربوية المرغوب فيها، وبالنّتيجة فإنَّ المدرس في تدريسه يعمل في إطار محدد سلفاً ما يسهل عليه أمرَ تحديدِ أهدافِ درسه والّتفكير في أنواع وسائل التّعلم وتحديد الزّمن المناسب لكل وحدة دراسية. (زاير وايمان، 2014 : 377) ويساعد الكتاب المدرسي المدرس والطالب في الانتقال المنظم من موضوعٍ إلى آخرٍ أو من فكرةٍ إلى أخرى، ويشعر المدرس والطالب بصحة معلوماتهما والوثوق بها ويحدد موضوعات الدّراسة ويشير إلى مداخل تدريسها ويقدّم المادة بنحو منظم ويساعد الطّلبة على الاستيعاب. (الهاشمي وعطية، 2009: 261) ومما يرتبط بأهمية الكتاب المدرسي أهمية كتب اللّغة العربية إذ تعمل على تقْويْم ألسنة الطّلبة، وتجنبهم الغلط في الكلام، والكتابة، وتعودهم على استعمال المفردات بنحو سليم وصحيح فضلاً عن صقلها الذوقَ الأدبي لدى الطّلبة وتعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التّراكيب، كما أنَّها تعمل على شحذِ عقولِ الطّلبةِ وتدريبهم على التّفكير المتواصل المنظم وتمكينهم من فهم التّراكيب المعقدة والغامضة. (الجبوري وحمزة ، 2013: 214) ومما يتصل بأهمية كتب اللّغة العربية أهمية التقْويْم ، فقد أصبح التقْويْم في صميم العملية التّربوية، وهو لا يعني بمجرد نتاج هذا العمل ولكنَّه يعنى إلى جانب ذلك بنوعية التّدريس قدر عنايته بنوعية التّعلم ونوعية الموقف التّعليمي ، والتنظيم المدرسي والإمكانات المتاحة ؛ ليحصل التّعلم وفقاً للأهداف المعدة للمنهج ، وما يتخذ من إجراءات لتصحيح مسار الجهد التّربوي الذي يعده المعنيون بالعملية التّربوية ، فهو لا يتم على نحو عفوي أو عشوائي، وإنما يعتمد على الأدلّة الصّادقة التي يتم الحصول عليها من مصادر عديدة. (زاير وآخران ، 2014 : 195) ويساعد التقْويْم في الحكم على فاعلية المناهج الدّراسية انطلاقا من ملاءمتها حاجات الطّلبة، وقدراتهم، وميولهم، ويفيد التقْويْم في معرفة مدى استجابة المناهج للأهداف التّربوية المرسومة وتعرّف الصّعوبات المتوقعة التي يواجهها الطّلبة لهذا المنهج، وتطويره أو التّخلي عنه، ويزود التقْويْم القائمين على العملية التّربوية بمعلومات عن نقاط قوة المنهج الدّراسي وضعفه. (الجبوري وحمزة، 2013: 110) ويرتبط التقْويْم ارتباطاً مباشراً بالأهداف التّربوية فالأهداف التّربوية تشكل نقطة البداية في التّخطيط للعمل التّربوي سواء على المدى القريب أم البعيد، وتُعد دليلا للمدرس في تدريسه للمنهجِ، وتمثل الإطارَ الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام صغيرة، وتشير إلى نوع النَّشاطات المطلوبة لتحقيقِ التّعلم النّاجحِ. (مركز نون،2011: 29) وتأتي أهميتُها أيضاً بأنَّها تساعدُ في تحليل المادةِ الدّراسية إلى مفاهيمَ ومدركات وتوضح التّرابط العلمي وتتابع الموضوعات المختارة كما أنَّها تحدد التّكامل في مجالات العلم الواحد، وتنمية المادة الدّراسية وإثرائها. (زاير وآخران، 2014: 75) ومما يرتبط بأهمية التقْويْم أهمية الجودة الشّاملة، فهي وسيلة ممتدة لا تنتهي لتشمل كل مكوّن وكل فرد في المؤسسة وتعمل على ادخالهم في تحسين الجودة المستمر، وتركّز على تلافي حدوث الأخطاء بالتأكيد من أن الأعمال قد أديت بالصورة الصّحيحة من أول مرّة لضمان جودة المنتج والارتقاء به بنحو مستمر، وبذلك تشمل الجودة في مضمونها المبادئ والتركيز على اتخاذ القرارات. (الخطيب وردام، 2010: 47) وتأتي أهميتها أيضا من أنَّها عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظّف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مستويات التّنظيم المختلفة على نحوٍ ابداعي لضمان التّحسين المستمر للمؤسسة. (دعمس، 2008: 184)

هدف البحْث: يهدف البحث الحالي إلى تقْويْم كتاب اللّغة العربية للصّف الرابع العلمي في ضوءِ معايير الجودة الشّاملة وذلك من طريق الإجابةِ عن السؤال الآتي: ما مدى توافر معايير الجودة الشّاملة في عناصر كتاب اللّغة العربية للصّف الرابع العلمي (المقدمة، والمحتوى، والأهداف، والتقْويْم، واللّغة والإخراج الفني)؟

حدود البحْثِ: الحدود المكانية: ـ المدارس الثانوية والعلمية في محافظة بابل.

الحدود الزمانية: ـ العام الدّراسي (2019 ـ 2020م).

الحدود البشرية: ـ مدرسو اللّغة العربية للمرحلة الثانوية والعلمية ومدرساتها.

الحدود العلمية: ـ الكتاب المنهجي لمادة اللّغة العربية المعتمد من وزارة التربية في العراق للعام الدّراسي (2019 ـ 2020م)

تحديد المصطلحات

1ـ التقْويمُ لغةً: قوّم الشّيء، فهو قويمٌ أي مستقيمٌ، وقامَ الشّيء، والاستقامة: اعتدال الشّيء، واستواؤه.(ابن منظور ، 2003:192)

اصطلاحاً: عرَّفه الجبوري بأنَّه: عملية تقرير قيمة شيء أو كميته والحكم الموضوعي على العمل المقوّم صلاحاً وفساداً نجاحاً وفشلاً، بتحليل المعلومات المتيسرة عنه وتفسيرها في ضوء العوامل والظّروف، التي من شأنها أن تؤثر على العمل. (الجبوري، 2015: 362)

أما التعريف الإجرائي للتقْويْم فهو: اصدارُ حكم من مدرسي اللّغة العربية ومدرساتها للمرحلة الثانوية والعلمية على مدى توافر معايير الجودة الشّاملة في كتاب اللّغة العربية للصّف الرابع العلمي، من طريق استجاباتهِم لاستبانة معايير الجودة الشّاملة التي أعدَّها الباحث.

2ـ الكتاب المدرسي: ـ عرَّفه شكري ورحيم بأنَّه: وثيقة تربوية، ودراسية، ومصدر من مصادر المعرفة السّهلة المنال والموثوقة كعامل من عوامل التَّربية والتَّعليم ويُعد من الدّعامات الأساسية للعمل التّربوي أيّاً كان نوعه (شكري ورحيم، 2016: 179)

3ـ التّعريف الاجرائي لكتاب اللّغة العربية هو: كتاب منهجي يتضمنُ موضوعاتٍ في اللّغة العربية المقرر تدريسها للصّف الرابع العلمي، الطّبعة الأولى، لسنة 2019 م.

4ـ المعيار: لغةً: جاء في الوجيز ما اتُخذ أساساً للمقارنة، والتَّقدير، وعيار النّقود مقدار ما فيها من معدن خالص، ومنها المعايير أي التقدير بالحجم بمحاليل قياسية، ومعرفة قوّتها، إذاً المعيار مقياس للمقارنة والتقدير، وجمعها معايير. (مجْمع اللّغة العربية، 1961: 645)

اصطلاحاً: ـ عرّفه الخطيب وردام بأنَّه: وسيلة نظامية لقياس أداء أي مؤسسة تعليمية ومقارنتها استناداً إلى منظومة من المعايير القياسية المعتمدة أو المتَّفق عليها، وذلك بهدف تحديد جودة المؤسسة ومخرجاتها وخطط التَّطوير اللازمة لتحقيق أهدافها (الخطيب وردام، 2010: 38)

التعريف الإجرائي للمعيار: هو مجموعةٌ منَ الخصائص المحددة التي أعدّها الباحث على وفق معايير الجودة الشّاملة، والتي ينبغي أنْ تتوافر في كتاب اللّغة العربية للصّف الرابع العلمي للعام الدّراسي (2019 ـ 2020م) وتلبي الحاجاتِ والمتطلبات اللازمة لمجال التَّربية والتَّعليم في وزارة التربية.

5ـ الجَودة: لغةً: جاء في لسان العرب، من جودَ وجيدَ نقيضُ الرديء، وجادَ الشّيءُ جودةً أي صارَ جيدًا. (ابن منظور، 1999: 411)

الجودة الشّاملة اصطلاحاً: عرَّفها دعمس بأنَّها: ـ عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظِّف مواهبَ العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مستويات التَّنظيم المختلفة على نحوٍ ابداعي لضمان التَّحسن المستمر للمؤسسة. (دعمس، 2008: 184)

التعريف الإجرائي للجودة الشّاملة: هي مجموعةٌ من الخصائص والمعايير المحددة التي ينبغي أنْ تتوافر في كتاب اللّغة العربية للصّف الرابع العلمي وتلبي الحاجات والمتطلبات اللازمة في مجال التَّربية والتَّعليم.

الفصل الثاني/جوانب نظرية ودراسة سابقة

أولاً: التقْويْم

التقْويْم عملية قديمةٌ قدم الانسان على الارضِ، فالإنسانُ البدائي الذي اعتمد التّجربة والتّقليد في تعلمهِ اعتاد أن يقوّم سلوكه، مستنداً على نتائج هذا السّلوك ومدى التّأثيرات الملموسة على حياته اليومية، ومن خلال هذا التقْويْم وعلى مرور الزّمن طور الانسان وسائل معيشته المتعلقة بالمسكن والملبس والمشرب والمأكل والعلاقات الاجتماعية. (الإمام واخرون، 1991: 5).

وقد اختلف مفهوم التقْويْم في الوقت الحالي عن قبل حيث كان سابقا موجهاً للكشف عن جوانب القوة والضعف والقصور في مجالات التحصيل والمناهج الدّراسية معتمداً على أساليب المعرفة، اما في الوقت الحالي فق أصبح عملية تشخيصية علاجية تهدف الى معرفة التقدم الذي أحرزه الفرد والجَّماعة، وفي ضوء نتائج التقْويْم يمكن تحديد الخطوات الضّرورية لتحسين العملية التَّعليمية، كونه يمثل الاساس لأي خطوة تطويرية، كما ويسهم في الكشف عن إمكانات المتعلمين وقدراتهم، لذا أصبح يُنظر الى هذه العملية على انها عملية شاملة لجميع عناصرها المتعددة (زاير وايمان، 110:2014).

التقْويْم انواعه وتصنيفاته:

يصنف التقْويْم تبعاً للوظائف التي يسعى اليها في العملية التّربوية والتَّعليمية:

1- التقْويْم التتبعي: الذي يهدف الى تتبع مخرجات العملية التَّعليمية ونواتجها.
2- التقْويْم العلاجي: الذي يهدف لاتخاذ القرارات والإجراءات التي من شأنها الاصلاح والعلاج في العملية التَّعليمية لجميع نواحي الضعف والقصور.
3- التقْويْم الانتقائي: الذي يهدف الى اختبار أفضل مدخلات العملية التَّعليمية من اجل الحصول على أفضل ألمخرجات التَّعليمية والتّربوية. (الحريري، 2011: 140)
4- التقْويْم التكويني او ما يسمى البنائي: وهو عملية منظمة تحدث اثناء التّدريس غايتها تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين وتطوير العملية التَّعليمية.
5- التقْويْم التشخيصي: الذي يسعى الى تشخيص وتصنيف صعوبات التَّعلم.
6- التقْويْم النهائي: ويستعمل للحكم على نتائج البرنامج التَّعليمي أو المنهج في ختام المنهج أو البرنامج التَّعليمي (عمر وآخرون، 2010: 24).

وظائف تقْويْم المنهج:

1- معرفة امكانية المنهج من اكساب المتعلمين المهارات الاساسية التي تتعلق بالمشكلات المختلفة وكيفية التعامل معها ومعالجتها.
2- مواكبة المنهج للتَّطور العلمي والتَّقني والاستفادة من المستجدات المتنوعة وتوظيفها للمتعلمين.
3- يبين ارتباط محتويات المنهج واهدافه بخصائص المتعلمين ومراعاة فروقهم الفردية.
4- قدرة المنهج على المساعدة في اكتشاف الموهوبين وبطيئي التَّعلم لتقديم البرامج اللازمة.
5- معرفة ما يحتويه المنهج من برامج وانشطة متنوعة وممتعة تثير دافعية المتعلمين للتعلم.
6- توظيف المنهج لخدمة التَّعلم الذاتي للمتعلمين (الحريري،2017: 279).

خطوات تقْويْم المنهج: لابد أن يمر تقْويْم المنهج بالخطوات الاتية:

1- اختيار الاشخاص المدربين لاستخدام كلّ وسيلة، وإذا تعذر ذلك، يجب اختيار من سيقوم بعملية التقْويْمِ وتدريبه تدريباً صحيحاً.
2- ايجاد خطة زمنية يتم فيها تحديد استخدام كل وسيلة.
3- تحديد أفضل الطرائق وأدقها لتسجيل النَّتائج التي تم الحصول عليها من كل وسيلة.
4- الاستعداد للتقْويْم، ويأتي من طريق اختيار أفضل الاساليب والوسائل لتقْويْم كل جانب من الجوانب، أو العمل على بناء وسائل التقْويْم ان لم تتوفر.
5- الاهتمام والتنسيق بين الوسائل التي تستخدم لغرض واحد في مجال التقْويْم (ملحم،2002: 47-48).
6- الشّروع بعملية التقْويْم وفق الاهداف المحددة للتقْويْم، والقيام برصد البيانات رصداً علمياً دقيقاً يساعد على تحليلها تحليلاً.
7- الوصول الى نتائج التقْويْم وتحليلها وتقديم تصور واضح يستند على اساس دعم نقاط القوة في المنهج وتلافي نواحي القصور فيه سعياً لتحقيق أهداف المنهج. (عطية،2008: 338-340)

ثانياً: المعايير

1- أهمية المعايير في التَّعليم:

تكمن أهمية المعايير في كونها أصبحت واحدةً من أكثر الأدوات المستعملة للإجابة عن التساؤلات المتعلق بكيفية تعرّف المؤسسات التَّعليمية على مستويات انجازها للمهام والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وهذا يرجع إلى أنّها تستعمل لرقابة الظّروف المعقدة والتي يصبح الحكم عليها بدقة غير ممكن، أو أنها تفتقد إمكانية ملاحظتها بشكل مستمر من طريق الملاحظة غير المقصودة لأنّه عندما يتعلق الانجاز بالنّظام التَّعليمي تصبح المعايير واستعمالها ذات دلالة مناسبة وذلك لأنّه يتسم بخواص منها صعوبة قياسه مباشرة أو بصورة دقيقة فعلى سبيل المثال يمكن أنْ نتحدث عن جودة التّدريس، ولكن في الوقت نفسه هناك أدراك قوي بعدم وجود طريقة مباشرة لقياس الجودة .

ومن ذلك تتضح أهمية وجود معايير للوقوف على جودة المؤسسات التَّعليمية، و تظهر عنايتها في كونها تمثل أساسا للإصلاح التّربوي إذ تحدد مواصفات الجودة والامتياز لكل فرد والمجتمع ، والمؤسسات التَّعليمية على مختلف أنواعها، و تعد مصدراً مرجعياً لواضعي السياسات والقيادات التَّعليمية وصانعي القرارات ومنفذيها ولأعضاء الهيئة التّدريسية من اجل استعمالها للارتقاء ببرامج التَّعليم وتقييمها وتحديد مقدار ما ينجز من تقدم على المستويات جميعها وتوجيه الجهود المبذولة في تطوير المناهج والممارسات التّدريسية وتساعد المعايير في تقليل حدة الخلافات حول ما يتم تدريسه وتقودنا الى ما يجب تحقيقه منها في المؤسسات التَّعليمية الآخر، وتحدد الأدوار والواجبات للعناصر البشرية جميعها في المنظومة التَّعليمية وتكشف عن نواحي القوة والضعف في المؤسسة التَّعليمية. (مجاهد، 2008: 7 . 9)

2- **عوامل نشأة المعايير في التَّعليم:** . إنَّ أبرز العوامل التي ادت الى نشأة المعايير في التَّعليم يعود الى عدد من الحركات الاصلاحية في التّربية التي منها: .

أ- حركة التّربية التّقدمية: . بقيادة رائدها (جون ديوي) وكانت عنايتها موجهة الى أن يكون المتعلم هو غاية التَّعليم وصانع التَّعلم بمعنى ان يقوم المتعلمون في المراحل كافة ببذل جهود تتسم بالنشاط والفاعلية، وكان لكتابيه (الخبرة والتّربية)، (Interest and Effort in Education) فضل عظيم في ارساء دعائم هذه الحركة التي لاتزال آثارها فاعلة في التّراث التّربوي الجاد في أميركا والعالم حتى اليوم.

ب- حركة اصلاح التَّعليم القائمة على تمكين المعلمين: . جوهرها إنَّ المعلم هو المنوط بالتّدريس الذي ينتج التَّعلم ولذلك تجب العناية بتكوينه العقلي وبمتابعة تنميته مهنيا، من طريق اتاحة فرص عديدة لتنمية المهارات المختلفة في مجالات التخصص الذي يقوم بتدريسه ورفع مستوى أدائه المهني واستمرار نموه الثقافي كما عنيت هذه الحركة بدور المعلمين في تخطيط مناهج المدرسة وسياسات واستراتيجيات تنفيذها.

ت- حركة تحديث بنية العلوم: . ظهرت الحركة في اميركا بعد نجاح الاتحاد السوفيتي في عام (1957م) في إطلاق اول قمر صناعي الى الفضاء لجمعِ المعلومات، وقد اقتضت إعادة النّظر في بنية العلوم كلّها وشاعَ وصف جديد للمناهج الدّراسية، ووجهت العناية إلى محتوياتها للتأكد من أنَّها تطابق مقاييس التَّقدم العلمي المعاصر، وأنَّها مشروعةٌ ومسوغة اجتماعيا.

ث- حركة اصلاح التَّعليم المؤسس على مدخل الكفايات: وتدعو كأساس للإصلاحِ إلى ضرورة تحديد كفايات المعلمين وتنميتها وكفايات المتعلمين على حد سواء، وقد شاعت هذه الحركة في البحوث الصادرة عن عدد من الجامعات الامريكية، ومراكز البحوث التّربوية وانتقلت إلى الوطن العربي من طريق طلبة البعثات إلى الولايات المتحدة الأمريكية. (الدريج ، 2007: 31)

ثالثاً: الجودة الشَّاملة في التَّعليم:

تعدُ إدارة الجودة الشَّاملة من أبرز الموجات التي غلبت على المديرين الممارسين والباحثين الأكاديميين كإحدى الأنماط الإدارية السائدة والمرغوبة في المدّة الحالية وقد وُصفت بأنَّها الموجة الثَّورية الثالثة بعد الثورة الصَّناعية وثورة الحواسيب.

وقد ظهر مفهوم إدارة الجودة الشَّاملة بعد الأزمةِ التي حدثت في الاقتصاد الياباني بعد الحرب العالمية الثانية، ممّا اظهر زعماء الصَّناعة اليابانية إلى إحداث الجودة بمساعدة العالم الأمريكي (ديمنج) والذي علَمَ المنتجين اليابانيين على تحويل السّلع الرَّخيصة والرّديئة إلى سلع ذات جودة عالية إذ سجلت فعلاً أفضلية للسّلع اليابانية على المنتجات الأمريكية وعندما سأل "ديمنج" عن سبب نجاح إدارة الجودة الشَّاملة في اليابان بدرجة أكبر من الولايات المتحدة قال: إنَّ الفرق هو بعملية التنفيذ أي تجسيد إدارة الجودة الشَّاملة وتطبيقها. (مجيد والزيادات، 2008: 116)

3- خصائص الجودة الشَّاملة: .

تنماز إدارة الجودة الشَّاملة بخصائص وسمات أهمها الشمول، فهي تشمل القطاعات والمستويات والوظائف الخاصة في المنظمة كلّها، والزبائن في الجودة يمثلون شيئا حيويا جوهريا لأداء المنظمة اذ إنَّه لا يوجد عمل من دون وجود زبائن وبطبيعة الحال لا يكون للمنظمة أي وجود اذا كانت من دون عمل و تركز إدارة الجودة الشَّاملة على التّطوير والتّحسين المستمرَينِ في أنشطة وعمليات المنظمة في التقنيات وعناصر الأداء المختلفة وذلك بإتباع المنهجية العلمية التي تعتمد على التَّحليل والتَّصميم، والتّخطيط، والتَّنظيم لكلّ نشاط في المنظمة، لتحقيق الكفاءة والانطلاق من قمة الهرم الوظيفي إذ يتوقف نجاح العمل على اقتناع الإدارةِ العليا بمبدأ المبادرةِ، وتوفيرِ المساندة الكاملة للقائمين على تصميم وتشغيل الأعمال في المنظمة، ومن خصائص الجودة الشَّاملة التّنظيم الشّبكي إذ يتم التَّعامل مع المنظمة كشبكة متكاملة بحيث يتحقق التَّدفق الأفضل للعمليات وتصل الخدمات للمستفيدين بأعلى جودة وكفاءة ممكنة، وذلك بتنمية الرقابة الذَّاتية والاعتماد عليها بدلا من الرّقابة الخارجية فهي لا تفرض على الفرد بل تنبع منه نتيجة الاقتناع وأخيراً تتّسم بالحسم، ويعني تبني فكرة منع الخطأ بدلًا من كشف الخطأ ومحاولة إصلاح آثاره. (الحريري، 2011: 25)

4- نظم الجودة الشَّاملة: - للجودة الشَّاملة أنظمة عديدة منها: -

أ- **نظام توكيد الجودة: -**

يعرف توكيد الجودة على أنَّه "نظام أساسه منع وقوع الخطأ والعمل على تحسين جودة المنتج والخدمة والزِّيادة في الانتاجية. (زين الدين،82:1996)

وهناك صفات عامة لهذا المفهوم تتمثل في الآتي: -

1- وجود مهمة، ورسالة، ورؤية للمؤسسات التَّعليمية تهدف إلى ضمان الجودة.

2- وجود إدارة معلومات تسهم في اداء العمل بشكل فعّال.

3- متطلبات إجراءات تبين كيفية إنجاز العمل، لتحقيق مهمة ورؤية ورسالة المؤسسات.

4- نظام إداري يتكون من مدخلات مثل المصادر البشرية والفيزيقية وغيرها، وعمليات تشمل: تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومراقبة، ومخرجات مثل عدد الخريجين، والمستويات القياسية التي تحققت، والمعلومات والمهارات المتصلة بالمهنة.

5- قياس الأداء بدقة من طريق معايير الأداء الجيد.

6- إجراءات تصحيحية ونظام مراجعة إداري لمراقبة العمل وتطويره.

7- أنْ تكون مسئولية كلّ شخص واضحة في كلّ الوقت. (عبد النّبي، 28:1996)

ومن هنا يتضح أنّ مفهومَ توكيد الجودة يتعدى ذلك الالتزام الشخصي بالجودة الذي يعلنه الكثير من العاملين عن نفسه، إلى الأخذ بالطّرق التي يمكن بها ضمان الأداء وفق مبادئ ومعايير الجودة التي وضعتها المؤسسة، إذ تستند إلى فلسفةٍ مؤداها: أنَّه مهما كانت درجة الجودة في الأداء الفردي فإنَّ ذلك لا يؤدي إلى نجاح المؤسسة في ظل تبني برنامج غير ملائمة. (نافع،402:1996)

إنَّ الهدف من توكيد الجودة كما يرى الباحث هو التَّحسين المستمر الذي يحدث من طريق معرفة مدى توافر النّظام، ومدى توافر تغيير النّظام.

وعلى الرغم من صعوبة وضع حدٍ فاصلٍ بين الضَّبط والتّوكيد في إطار الجودة الشَّاملة، إلا أن نظام توكيد الجودة يختلف عن الضَّبط والمراقبة من حيث المداخل التي يعتمد عليها كل منهما، فضبط الجودة يعتمد على مدخل الإصلاح أو التَّصحيح أو حل المشكلة، في حين يتبنى توكيد الجودة المدخل الوقائي الذي يعني توقع احتمالات الخطأ والقضاء عليها قبل حدوثها، ومن ثم يقل الفّاقد، وتوفر المال وتزيد الإنتاجية، لأنها تُعنى بتنفيذ العمل بشكل صحيح من المرة الأولى. (نافع،404:1996)

وللاستفادة من توكيد الجودة في تطوير نظام تكوين المدرس، نجد أدبيات البحث في هذا المجال تشير إلى أن هناك طرق لتوكيد الجودة داخل المؤسسات التَّعليمية يمكن الاستفادة منها، فقد أشار "رالف لويس ودوجلاس سميث" في دراستهما عن الجودة الشَّاملة في التَّعليم الجامعي إلى أنَّ هناك طريقتين لتوكيد الجودة داخل مؤسسات التَّعليم الجامعي هما:

- الطَّريقة الاولى وتسمى الاعتماد Accreditation:

وهذه الطَّريقة تركز على مدخلات النظام التَّعليمي مثل "مواصفات الطّلاب –التّسهيلات والموارد" والافتراض الأساسي لهذه الطَّريقة: أنه إذا وجدت الجودة العالية للمدخلات HIGH QUALITY INPUTS, ستكون النّتيجة جودة عالية للمخرجات HIGH QUALITY OUTPUTS, وهذه الطَّريقة تقدم بيانات عما يجب أن يكون عليه نظام التكوين، ولكن القليل جداً من المعلومات عما يحدث داخل النظام وما ينتج عنه، يؤدي عدم الرضا من التَّركيز على المدخلات إلى ظهور الطَّريقة الثانية وهي:

- التقويم Assessment

وهذه الطَّريقة تركز على أهمية تقييم مخرجات النظام مثل "إنجاز الطّالب – التخرج –الوظيفة– الدرجة التي يتم اعتمادها من الجامعات، متطلبات سوق العمل". (Ralph,1994,10)، تتضح طرق توكيد الجودة في نظام التَّعليم الجامعي

ب– نظام ضبط الجودة :-

يعرف ضبط الجودة على أنَّه "مراجعة المنتجات وفق مواصفات ومعايير محددة، ومثل هذه المراجعة والضَّبط لا يتمّان في نهاية المرحلة، بل في كل خطوة من الخطوات، ومع كل برنامج من البرامج، وكل عملية من العمليات، بحيث تتأكد من مطابقة الإجراءات للمواصفات المطلوبة والمعايير المحددة. (حسان،47:1994)

ويختلف مفهوم الضَّبط في المجتمع الياباني عنه في المجتمع الأمريكي، ففي الولايات المتحدة الامريكية يعني مفهوم الضَّبط "السيطرة والتحكم لشخص ما في كل عمليات الإنتاج، أما في اليابان فيشير إلى أنَّ الضَّبط يعني كل نشاط يهدف الى تحقيق النتائج بعيدة المدى بكل فاعلية وتدبير، وبهذا فأنّ الضَّبط الشَّامل يقوم بكل ما يحتاج إليه الإنجاز وكل ما تهدف إليه المؤسسة كمنظومة نشاط.

إنَّ ضبط الجودة بوصفه نظاماً يعمل على اكتشاف العيوب، والأخطاء وتصحيحها في اثناء تنفيذ العمليات التَّعليمية لذلك يؤخذ عليه تصحيح الأغلاط وإزالة أسباب حدوثها لا الوقاية منها، ومنعها من الحدوث، ويترتب على أسلوب البحث عن الأخطاء مضايقات للعاملين، وخلق أجواء غير مريحة، لأنهم ينظرون اليه على أنَّه تصعيد لأخطائهم، ولومهم، وهكذا فإنّ مفهوم ضبط الجودة يرتبط بالكشف عن الفرق بين الواقع والمأمول في عمل المؤسسة وبين المنتج الفعلي والمنتج المستهدف. (حسان،47:1994)

ت– نظام بيت الجودة :-

تقوم فكرة هذا النظام على أساس أنظمة ثلاث، وهذه الأنظمة تتخذ أربعة مبادئ للجودة الشَّاملة وهي (إرضاء العملاء، والتَّحسين المستمر، والإدارة بالحقائق، واحترام الأفراد، وكأي منزل يجب أولاً وضع النموذج الأمثل له، وأحياناً يكون بمساعدات خارجية، وبعد الموافقة على التصميم يبدأ البناء، وهذا البناء يبدأ أولاً بالهدف، والرؤية، والقيم، وهذه كلها تشكل الاساس الذي يمكن أن نبني عليه الاعمدة أو الدعامات التي تقوم عليها الجودة الشَّاملة. (Frank,1995,40-41)

5– **متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشَّاملة:** - ان تفهم المؤسسة لمبادئ إدارة الجودة الشَّاملة يتطلب تهيئة مستلزمات ضرورية لتحقيق التّطبيق النّاجح والفعال لها في المؤسسات الهادفة إلى الارتقاء بجودة منتجاتها او خدماتها وعملها وإحراز رضا المستفيدين يعد الأساس الذي أُنشِئت من أجله المؤسسة ويمكن إجمال أهم هذه المتطلبات بالآتي: .

1 . القيادة: . يتطلب من القيادةِ القيامُ بالبحث والتَّقصي عن أعمال المؤسسة والاستماع إلى مشكلاتِ العاملين في الوقت نفسهِ وتدريبهم على التَّقنيات الجديدة وإقامة شبكة اتصالات مع أقسامها بما يضمن تحقيق تحسين فعالٍ في أداء العاملين.

2 . الالتزام: . إنَّ التزام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشَّاملة يتطلب من القادةِ تدريباً جيداً على المفاهيم والمبادئ الأساسية لهذه الفلسفة بما يحقق الاستفادة من مزاياها ولا تقتصر أهمية دعم الإدارة العليا على مجرد تخصيص الموارد اللازمة وإنَّما تمتد لتشمل قيام كل منظمة بوضع مجموعة أسبقيات فإذا كانت الإدارة العليا للمنظمة غير قادرة على إظهار التزامها الطويل بدعم البرنامج فلن تنجح في تنفيذ أدارة الجودة الشَّاملة.

3 . فرق العمل: . إنَّ العمل الجماعي هو من أهم متطلبات نجاح هذا النظام اذ تعد فرق العمل وسيلة مهمة لاندماج العاملين.

4 . التَّصميم الفعّال: . أولتْ الجودة الشَّاملة السلع والخدمات المقدمة للزبائن عناية كبيرة لأنَّها تعد الدَّافع القوي لبقائها في الأسواق سواء المحلية أم العالمية، لذلك فامتلاك المؤسسة لأقسام البحث والتَّطوير وضمّ خبراء في المجالات المختلفة سيساعدها في تصميم منتجات وخدمات تحقق رضا الزبون من طريق المطابقة مع المواصفات التي يرغب الزبون في إيجادها في السلع والخدمات المقدمة.

5 . التَّركيز على العمليات: . انَّ سبب سعي مؤسسات الأعمال إلى امتلاك التنافس في الأسواق العالمية يعود إلى ارتكازها على السلع والخدمات المقدمة للزبون لانَّ الاتجاه الحديث يؤكد أهمية دور مدير العمليات اذ أصبحت إدارة العمليات حقيقة يتوجب على الجميع تفهمها او إدراك بعُدها الأساس لرضا الزبون او رفضه لمنتجات المنظمة فإدارة العمليات الحديثة تتوجه نحو جعل مدراء المؤسسات هم مدراء عمليات. (العزاوي، 2005: 63 .67)

دراسة سابقة

دراسة الزيدي (2011) :

أُجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية ـ ابن رشد ـ وهدفت (تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة) ، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي (المسحي) منهجاً لدراسته، وتكوّن مجتمع البحث من حملةِ شهادات الماجستير والدّكتوراه ، وأعدَّ الباحث استبانةً أداة لبحثه ، إذ تألَّفت عينة الدراسة من التدريسيين في قسم اللغة العربية بكليات التّربية في الجامعات العراقية (بغداد، وديالى، والموصل، وبابل، والبصرة) من حملة شهادات الماجستير والدّكتوراه، اختارها الباحث بطريقة الطّبقية العشوائية ، وقد بلغ عددهم (300) تدريسياً من المجتمع الأصلي ، وبنسبة (72،39 %) ، إذ بلغ عدد الذكور (174) تدريسياً بنسبة (58 %) وبلغ عدد الإناث (126) تدريسيةً بنسبة (42 %) من مجتمع البحث الأصلي. واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والوسط المرجح ، والوزن المئوي، ومربع كاي، وسائل إحصائية لبحثه، وتوصل الباحثُ إلى النتائج الآتية : ـ إنَّ المناهج الدّراسية في أقسام اللّغة العربية بكليات التَّربية في الجامعات العراقية لا تتصفُ بالجودة الشَّاملة وهناك عناية ملموسة بلغةِ الكتب المؤلفة ينبع من إيمان المؤلفين بلغة القرآن الكريمِ ، وعدم توافرِ معايير لمناهج اللغة العربية تتصف بالجودة الشَّاملة وقلة العناية بالنّواحي التّربوية، والنَّفسية مثل العناية بالتّشويق، وتنويع التّقويم، وذكر الأهداف الإجرائية والتَّخطيط والتَّحفيز ووجود مؤلف واحد أو اثنين في تأليف الكتب الدّراسية، وقدم زمن بعض المؤلفين لهذه الكتب كمؤلف كتاب شرح ابن عقيل ومؤلف كتاب البلاغة الواضحة.

الفصل الثالث/ منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي اتبعها الباحث، ويتلخص بوصف مجتمع البحث، والعينة، وأداة البحث وكل ما له صلة بها من صدقٍ، وثباتٍ وكذلك الوسائل الاحصائية المعتمدة فيه.

منهج البحث : اتبع الباحث المنهج الوصفي (المسحي) منهجاً لدراسته، وهو واحد من مناهج البحث العلمي المستعملة في دراسة الظواهر التّربوية، والدراسات المسحية هي ذلك النوع من البحوث التي يتم بوساطتها استجواب أفراد مجتمع البحث جميعهم أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظّاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة توافرها كما هي قائمة في الواقع والتعرّف إلى تلك الظَّاهرة وتحديد الوضع الحالي لها، مثل (المدارس، والمعلمين، والتّلاميذ، والوظائف، والكتب، والمناهج وطرائق التّدريس) بقصد تشخيصها والتّعرف على جوانب القوّة والضعف فيها. (العساف، 1989: 191)، واستعمل الباحث المسح التّربوي بوصفه نوعاً من أنواع المنهج الوصفي (المسحي) إذ يتعلّق بدراسة المشكلات المرتبطة بالميدان التّربوي بأبعاده المختلفة؛ لأنه يتناسب مع ما تهدف إليه هذه الدّراسة .

إجراءات البحث وتشمل:

1ـ مجتمع البحث : ويقصد به الأفراد أو الأشياء الذين لهم خصائص واحدة، ويمكن أن تُعمَّم عليه نتائج البحث سواء أكانوا أفراداً أم كتباً أم وثائقاً أم مباني حكومية، وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث (أبو علام ، 1989: 82) وشمل مجتمع الدراسة الحالية المدرسين والمدرسات الذين يدرّسون مادة اللّغة العربية في المدارس الثانوية والعلمية للعام الدّراسي (2019 ـ 2020م) في محافظة بابل، ومن أجل تحديد مجتمع الدراسة زار الباحث المديرية العامة لتربية بابل قسم التّخطيط التّربوي شعبة الاحصاء وتبيَّن أنها تضم (أربعة) أقضية و(324) مدرسة بواقع (149) ثانوية و(175) متوسطة وبلغ عدد المدرسين والمدرسات (1666) بواقع (879) مدرساً و(787) مدرسةً وجدول (1) يبيّن ذلك

جدول (1)

أعداد المدارس الثانوية والاعدادية والمدرسين والمدرسات ونسبهم المئوية في محافظة بابل

ت	مديرية تربية بابل	المدارس الثانوية	المدارس الاعدادية	المجموع	النسبة	عدد المدرسين	النسبة	عدد المدرسات	النسبة	المجموع
1	قضاء الحلة	49	65	114	% 35،18	338	% 20،28	391	% 23،46	729
2	قضاء المحاويل	26	37	63	% 19،44	155	% 9،30	86	% 5،16	241
3	قضاء الهاشمية	48	40	88	% 27،16	284	% 17،04	156	% 9،36	440
4	قضاء المسيب	26	33	59	% 18،22	102	% 6،12	154	% 9،28	256
	المجموع	149	175	324	% 100	879	% 52،74	787	% 47،26	1666

ويلحظ من جدول (1) أنَّ عدد مدرسي اللّغة العربية ومدرساتها في المدارس الثانوية والاعدادية للعام الدّراسي (2019 ـ 2020م) (1666) مدرساً ومدرسةً وهم يمثلون مجتمع البحث .

2ـ عينة البحث: هي المجموعة الجزئية من مجتمع البحث الأصلي، وممثلة لعناصره أفضل تمثيل بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله، وعمل استدلالات حول معالم المجتمع، ويجب أن تحتفظ عينة البحث بخصائص المجتمع الأصلي جميعها؛ حتى تكون ممثلة له. (عباس وآخرون، 2012: 218) وبعد أن حدّد الباحث مجتمع البحث الكلي من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة اللّغة العربية في المدارس الثانوية والعلمية والبالغ عددهم (1666) مدرساً ومدرسةً ، فقد اختار الباحث نسبة (44 %) من مجموع المجتمع الكلي بوصفها عينة الدراسة، إذ بلغ مجموع العينة (729) مدرساً ومدرسةً ونظراً لتجانس أفراد مجتمع البحث في أغلب الصَّفات لأنَّهم يدرِّسون مادة واحدة، ومن بيئات جغرافية متقاربة، وضمن مدارس متشابهة فقد استعمل الباحث العينة القصدية؛ وذلك لكي تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، وهي تلك العينة التي يقصد بها الباحث أنّه اختارها على أساس أنَّها تحقق أغراض البحث التي يهدف إليها، فالباحث يقدّر حاجته إلى المعلومات ويختار عينته بما يحقق الهدف من البحث، أي تعميم نتائج هذه العينة على المجتمع الأصلي كله. (عبيدات وآخرون، 2010: 101) وقد اختار الباحث المدرسين والمدرسات الذين يُدرّسون مادة اللّغة العربية في المدارس الثانوية والمتوسطة في قضاء الحلة بشكل قصدي، لأن نسبتهم في المجتمع الأصلي تشكل (44 %) أي أكثر من ثلث المجتمع كما مبيَّن في جدول (1) ، ولتجانس أفراد عينة البحث مع المجتمع الأصلي للبحث في أغلب الصَّفات، ولتوزيع أداة البحث(الاستبانة) بصورة مباشرة كي يتم توضيح بنودها لأفراد العينة، ولقرب مدارس قضاء الحلة من سكن الباحث وسهولة مقابلة المدرسين والمدرسات والاتصال بهم إذ بلغت النسبة المئوية لأفراد عينة البحث من حيث الجنس (46 %) ذكور، و (54 %) اناث ، وكما مبيّن في جدول (2)

جدول (2)

أعداد عينة البحث ونسبتهم المئوية من مدرسي مادة اللّغة العربية ومدرساتها

ت	قضاء الحلة	الذكور	الإناث	النسبة المئوية للمدرسين والمدرسات		المجموع	النسبة المئوي للقضاء
				ذكور	اناث		
1	مركز القضاء	241	312	% 33،05	% 42،79	553	% 75،85
2	ناحية أبي غرق	47	46	% 6،44	% 6،31	93	% 12،77
3	ناحية الكفل	50	33	% 6،85	% 4،52	83	% 11،38
	المجموع	338	391	% 46،34	% 53،62	729	% 100
	الكلي	729					

3ـ أداة البحث : لمَّا كان هذا البحث يهدف إلى تقْويْم كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي في ضوء معايير الجودة الشَّاملة للتعرّف على مدى ما حقّقَ هذا الكتاب من معايير الجودة الشَّاملة ونظراً للحجم الكبير للعينة المعنيَّة بالدراسة، وانتشارها في مناطق متباعدة ؛ فقد ارتأى الباحث أن تكون الاستبانة هي الأداة المناسبة لاستطلاع آراء أفراد العينة فهي وسيلة عملية سهلة التطبيق وتتيح المجال للمستجيب أن يدلي بآرائه بوضوح، وتعطيه الحرية والوقت الكافيين للتّفكير في إجابته، وفي ظروف يختارها لنفسه ما يقلل من الضَّغط عليه ويدفعه إلى التّدقيق في معلوماته وتمكن الباحث من جمع البيانات من عينة كبيرة في مدة زمنية قصيرة فضلاً عن أنَّها تتميز في سهولة تفسير بياناتها وتحليلها. (العسّاف والوادي، 2011: 261) ، وقد اعتمد الباحث في إعداد أداة البحث (الاستبانة) من طريق اطلاعه على الدراسات التي تناولت معايير الجودة الشَّاملة للكتاب المدرسي، وعلى الدراسات التي تناولت التقْويْم على وفق معايير الجودة الشَّاملة، والرجوع إلى المصادر والكتب والأدبيات التي تناولت معايير الجودة الشَّاملة للكتاب المدرسي، وفي ضوء ذلك بنى الباحث الأداة (الاستبانة) في صورتها الأولية والتي احتوت على (13) معياراً و(71) مؤشراً موزعة على (5) مجالاتٍ وكما مبيّن في جدول (3)

جدول (3)

يبيّن عدد المعايير والمؤشرات لكل مجال من مجالات أداة البحث (الاستبانة) ونسبتها المئوية

ت	المجالات	عدد المعايير	المؤشرات	النسبة المئوية للمؤشرات
1	المقدمة	2	8	% 11،26
2	المحتوى	4	21	% 29،57
3	الأهداف	2	14	% 19،71
4	التقْويْم	2	11	% 15،49
5	اللّغة والاخراج الفني	3	17	% 23،97
	المجموع	13	71	% 100

صدق الأداة : يُعَد الصدق شرطاً أساساً من الشروط التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمد عليها أي دراسة وصدق الأداة يعني إلى أي حدٍ تقيس الأداة ما يفترض أنْ تقيسه، أي مقدرتها على قياس ما وُضِعت من أجله. (الضّامن، 2009 :121) ، وتأسيساً على ذلك فقد تكوَّنت أداة البحث بصيغتها الأولية من (13) معياراً و(72) مؤشراً موزعة على خمسةِ مجالاتٍ، إذ تمَّ توزيعها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التّربوية والنفسية والمناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية ملحق (1) لتحديد صلاحية تلك المعايير واقتراح ما يرونه من إجراء أو حذف، إذ تم وضع ثلاثة بدائل أمام كل معيار، وهذه البدائل هي (صالحة ، غير صالحة ، الملاحظات) وقد اعتمد الباحث على نسبة اتفاق (80 %) من آراء الخبراء والمحكمين بشأن مدى صلاحية الفقرات ،

وقد أشار بلوم إنَّ نسبة اتفاق (80 %) فأكثر بين المحكمين دليلاً على تحقق الصدق الظاهري للأداة (بلوم ، 1983 ، ص 226) ، وقد أعدَّ الباحث الفقرة صالحة عندما تحظى بموافقة (8) محكماً من أصل (10) أي ما يساوي نسبة (80 %) فأجرى الباحث التعديلات اللازمة في ضوء آراء الخبراء ومقترحاتهم وملاحظاتهم، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تحتوي على (13) معياراً و(72) مؤشراً.

ثبات الأداة : يجب أن تتصف أداة البحث بالثّبات لكي يمكن الاعتماد عليها ؛ لأن الثّبات من المفاهيم الأساسية في القياس، وتتصف الأداة بالثّبات عندما يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم بعد مدة زمنية تحت ظروف مماثلة. (ملحم ، 2011: 257) فقد اعتمد الباحث على طريقة إعادة تطبيق الاستبانة ، فقد وجد الباحث أنَّ هذه الطريقة هي الأنسب لموضوع دراسته ، وقد طبَّقها على عينة من المدرسين والمدرسات ممن يدرسون مادة اللّغة العربية في المدارس الثانوية والاعدادية ، فقد تكونت عينة الثّبات من (50) مدرساً ومدرسة، وقد اختيروا بطريقة العينة العشوائية من مجتمع البحث، وكانت المدّة الزمنية التي تفصل بين التّطبيقين الأول والثاني مدة اسبوعين إذ إنَّ المدّة الزمنية بين التطبيقين الأول والثاني يجب ألّا تتجاوز اسبوعين أو ثلاثة أسابيع. (الزوبعي والغنام، 1981: 34) ولإيجاد معامل الثّبات بين درجات التّطبيق الاول ودرجات التّطبيق الثاني لكل مجال من المجالات الخمسة استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لأنَّه يُعد من أكثر المعاملات شيوعاً واستقراراً. (الشايب، 2009: 147)، وقد استخرج الباحث معامل ثبات الاستبانة بمجالاتها الخمسة، إذ بلغ معامل ثبات الاستبانة (0،88) ، وتُعد هذه النّسبة مرتفعة وكما هو مبيّن في جدول (4)

جدول (4)

درجات ثبات الاستبانة ولكل مجال من مجالاتها

ت	المجالات	معامل ثبات لكل مجال	معامل ثبات الاستبانة
1	مقدمة الكتاب	0،85	0،88
2	المحتوى	0،89	
3	الأهداف	0،84	
4	التقْويْم	0،87	
5	اللّغة والاخراج الفني	0،95	

تطبيق الأداة : بعد أن تأكَّد الباحث من صدق الأداة وثباتها، وبعد تحديد عينة البحث من المدرسين والمدرسات الذين يدرّسون مادة اللّغة العربية في المدارس الثانوية والاعدادية، فقد وزّع الباحث الاستبانة على أفراد العينة من (25 / 2 / 2019) إلى (25 / 3 / 2019) عبر الزيارات الميدانية في المدارس الثانوية والاعدادية في قضاء الحلة ، وقد ضمّت الاستبانة مقدمة توضّح الهدف من الدراسة وأسلوب الإجابة إذ إنَّ الإجابة عن كل فقرة معيارية يكون له خمسة احتمالات بمعنى مقياس خماسي أي (متحقق بدرجة كبيرة جداً) (متحقق بدرجة كبيرة) ، (متحقق بدرجة متوسطة) ، (متحقق بدرجة قليلة جداً) (غير متحقق) ، ولقد حرص الباحث عبر اللقاء مع المدرسين والمدرسات على توضيح أهمية الدراسة وبياناتها ، وإنَّ دقّتها معتمدة على دقّة إجاباتهم، وبعد استرجاع الاستبانات والبالغ عددها (721) استبانة من المدرسين والمدرسات فرّغ الباحث الاستجابات في استمارات خاصة، وقد حصل الباحث على الاستجابات جميعها .

الوسائل الإحصائية والحسابية: استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. معامل ارتباط بيرسون: استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب قيمة معامل ثبات

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

ر = معامل ارتباط بيرسون .

ن = عدد الأفراد .

س ، ص = قيم التطبيقين . (علام، 2000: 118)

2. الوسط المرجح: استعمل الباحث الوسط المرجح لتقدير قيمة كل فقرة من فقرات الاداة وترتيبها بالنسبة إلى الفقرات الأخرى ضمن كل مجال وفق القانون الآتي:

$$\text{درجة الحدة} = \frac{ت_1 \times 5 + ت_2 \times 4 + ت_3 \times 3 + ت4 \times 2 + ت5 \times 1}{ن}$$

إذ إن : $ت_1$ = تكرار البديل الأول (متحقق بدرجة كبيرة جداً)

$ت_2$ = تكرار البديل الثاني (متحقق بدرجة كبيرة)

$ت_3$ = تكرار البديل الثالث (متحقق بدرجة متوسطة)

ت4 = تكرار البديل الرابع (متحقق بدرجة قليلة جداً)

ت5 = تكرار البديل الخامس (غير متحقق)

ن = عدد أفراد العينة (عباس وآخرون ، 2012 : 308)

3ـ الوزن المئوي : استعمل الباحث الوزن المئوي لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الأداة وللإفادة منه في تفسير النتائج

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}^*} \times 100$$

(البياتي ، وزكريا ، 1977 ، ص 76)

4. النسبة المئوية : لحساب صفحات الكتاب بموضوعاته وتمريناته وحساب نسبة التكرارات.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{المجموع الكلي}} \times 100$$

(قنديلجي والسامرائي ، 2011 : 175)

5. مربع كاي (كا^2) : استعمل الباحث مربع كاي لمعرفة نسبة الاتفاق بين الخبراء .

$$\text{كا}2 = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

* الدرجة القصوى في البحث الحالي هي (5) لأنها أعلى درجة في المقياس .

إذ تمثل :

ل = التكرار الملاحظ .

ق = التكرار المتوقع . (البياتي وزكريا ، 1977 :388)

الفصل الرابع/ عرض النتائج وتفسيرها

سيتناول الباحث في هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وتفسيرها على وفق استجابات عينة البحث المكوّنة من مدرسي اللّغة العربية ومدرساتها في المدارس الثانوية والاعدادية

أولاً: ـ عرض النتائج: رتّب الباحث فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من أعلى وسط مرجح ووزن مئوي إلى أدنى وسط مرجّح ووزن مئوي على النحو الآتي: ـ

1ـ مجالات كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي: حسب الباحث الأوساط المرجَّحة لمجالات كتاب اللّغة العربيَّة للصَّف الرابع العلمي، وأوزانها المئوية مرتّبة ترتيباً تنازلياً، وأدرج البيانات كما يأتي، وجدول (5) يبيّن ذلك.

جدول (5)

الأوساط المرجَّحة والأوزان المئوية لمجالات كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي مرتَّبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	التسلسل في الاستبانة	المجال	الوسط المرجَّح	الوزن المئوي
1	5	اللّغة والاخراج الفني	3،80	% 76
2	2	المحتوى	3،73	% 74،6
3	4	التقْويْم	3،72	% 74،4
4	3	الأهداف	2،86	% 57،2
5	1	المقدّمة	2،73	% 54،6
الكلي			الوسط العام	الوزن العام
			3،36	67،36

يتضح من جدول (5) أنَّ الوسط المرجَّح الكلّي بلغ (3،36)، والوزن المئوي الكلّي بلغ (67،36) وقد رُتِّبت المجالات تنازليّاً من حيث وسطها المرجَّح، ووزنها المئوي، إذ ظهر مجال (اللّغة والإخراج الفني) بالمرتبة الأولى، بوسط مرجَّح (3،80) ووزن مئوي (76 %) أي أنَّه أعلى من عتبة القطع (3) لذلك تتحقق فيه معايير الجودة الشَّاملة، وتشير هذه النّتيجة إلى أنَّ المؤلفين يعتقدون أنَّ لغة الكتاب لها دور في إيصال المادة إلى أذهان الطَّلبة، لا سيما إذا كانت يسيرة وسهلة وواضحة المعاني، وخالية من الغموض، فضلاً عن أنَّ إخراج الكتاب له دور مؤثر في نفسية الطالب، ويؤكد (التميمي) أنَّ من مواصفات الكتاب المدرسي أن يكون جيداً من حيث الطباعة، وحجم الحرف والعنوانات الرئيسة والثانوية، وإبراز القاعدة والمفهوم بخط مميَّز ولون مغاير، ويكون إخراج الكتاب من حيث متانة الغلاف، ونوعيَّة الورق والألوان، وشكل الكتاب جذّاب، ويعبّر غلاف الكتاب عن محتواه. (التميمي، 2009 : 246) وجاء بالمرتبة الثانية مجال (المحتوى) بوسط مرجَّح (3،73) ووزن مئوي (74،6 %) ، وهو متحقق أيضاً لأنه أعلى من عتبة القطع (3) ، وتشير هذه النّتيجة إلى أنَّ محتوى كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي يتصف بالجودة، ويُعد المحتوى روح المنهج الدّراسي والعنصر الذي تدور حوله بقيَّة عناصر الكتاب من أنشطة وأساليب تقْويْم، فيشعر الطَّلبة أنّه يلبي رغباتهم، ويراعي مستوياتهم العقليَّة، فمن الضروري أن تكون العلاقة واضحة بين محتوى الكتاب وتنظيمه، وبين مفردات المنهج وأهدافه، وأن يتصف محتواه بالحداثة والعمق والشّمول، وإن الكتاب المدرسي يحتوي على معلومات، وحقائق، ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات الطَّلبة العقليَّة والثقافية والاجتماعية. (الهاشمي وعطيَّة، 2011: 92) وجاء بالمرتبة الثالثة مجال (

التقْويْم) بوسط مرجَّح (3،72) ووزن مئوي (74،4 %) ، وهو متحقق أيضاً لأنَّه أعلى من عتبة القطع (3) ، وتشير هذه النّتيجة إلى أنَّ كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي يشتمل على وسائل تقْويْم متنوَّعة (مقاليَّة وموضوعيَّة) تساعد الطَّلبة على فهم المادة الدّراسية واتقانها وتوافر الاختبارات في المناهج الدّراسية يساعد على تحفيز الطَّلبة على التفكير، وعلى استثمار كل ما متوافر بداخلهم من مواهب ويؤكِّد (مرعي والحيلة) على أنَّ عمليَّة التقْويْم يجب أن تكون شاملة ومستمرة ، ويجب أن تنتهي كل وحدة تعليمية في الكتاب المدرسي بأسئلة وتدريبات وتمرينات لتقْويْم المتعلِّم ذاتيًا في تلك الوحدة التَّعليمية، وتشتق من الأهداف الخاصَّة بالوحدة، وتكون متنوِّعة حسب أهميَّة موضوعات الوحدة وفصولها. (مرعي والحيلة، 2004: 263) وجاء بالمرتبة الرابعة مجال (الأهداف) بوسط مرجّح (2،86) ووزن مئوي (57،2) ، وهو غير متحقق ؛ لأنّه أقل من عتبة القطع (3) وقد عزا الباحث ذلك إلى أنَّ المؤلفين لم يذكروا الأهداف التّربوية، والتَّعليمية، والسلوكية، الأهميَّة اللازمة لذكرها في بداية كل وحدة من وحدات الكتاب أو في بداية كل موضوع من موضوعات الكتاب، ويؤكد بعض التّربويين أنَّ الأهداف التّربوية والتَّعليمية للكتاب المدرسي تظهر في المقدمة، وتُكتب الأهداف السلوكية في بداية كل وحدة تعليميَّة، وترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الوحدة التَّعلميَّة وفصولها وموضوعاتها، وتعكس سلوكاً متوقعاً من المتعلِّم في المجالات المعرفيَّة والوجدانيّة والمهاريّة كافّة. (حمادات، 2008: 235) وجاء بالمرتبة الخامسة مجال(المقدَّمة) بوسط مرجَّح (2،73)، ووزن مئوي (54،7 %) وهو غير متحقق؛ لأنَّه أقل من عتبة القطع (3) وقد عزا الباحث ذلك إلى عدم عناية المؤلفين بمقدّمة الكتاب المدرسي وافتقاره إلى التوجيهات والارشادات التي تساعد الطالب والمدرس على استعمال الكتاب وبيان موضوعاته وأسلوب عرض المحتوى وتنظيمه، كما أنَّ مقدّمة الكتاب تتبع أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطّالب والمعلّم، وتشتمل على الأهداف التَّعليمية العامة والتي سيحققها تعلّم مادة الكتاب المدرسي، وتثير دافعيّة المتعلّم للتعلّم وتحفزه ، وتشير إلى الموضوعات الرئيسة التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي من تدريبات وانشطة واسئلة التقْويْم الذاتي، وتحدد مصادر التَّعلم المساعدة والمساندة وتبيّن المبادئ النّفسية والتّربوية التي روعيت في تأليف الكتاب، وتنظيم محتوى المادة التَّعليمية. (مرعي والحيلة، 2004: 260)

2ـ المؤشرات المتحققة في كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي سيفسر الباحث المؤشرات المتحققة لكتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي والبالغة (22) مؤشراً بصرف النظر عن المعايير مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب أوساطها المرجّحة وأوزانها المئوية وجدول (6) يبيّن ذلك

جدول (6)

مؤشرات الجودة الشَّاملة المتحققة لكتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي وأوساطها المرجحة وأوزانها المئوية مرتبة تنازلياً

الرتبة	التسلسل في الاستبانة	المؤشرات المتحققة	مجال المعيار	الوسط المرجَّح	الوزن المئوي
1	71	يظهر اسم المؤلف والطبعة وسنة الطبع بخط واضح على ديباجة الكتاب	اللّغة والإخراج الفني	4،20	% 84
2	68	جودة الغلاف وتناسق ألوان محتوى الكتاب	اللّغة والإخراج الفني	4،18	% 83،6
3	67	يكتب عنوان الكتاب بخط واضح وجذّاب ويعبّر عن محتواه	اللّغة والإخراج الفني	4،10	% 82
4	62	يتميّز شكل الكتاب بجاذبيته وتشويقه للطلبة	اللّغة والإخراج الفني	4،05	% 81
5	64	تُكتب التمرينات بخط واضح ولون مميز	اللّغة والإخراج الفني	3،96	% 79،2

6	2	تبيّن المقدمة أهمية الكتاب للطالب والمدرس	المقدمة	3،89	% 77،8
7	17	تُصاغ امثلة محتوى الكتاب بالاستشهاد بآيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الشعرية والنثرية وبما يتلاءم مع عنوان الوحدة	المحتوى	3،87	% 77،4
8	23	يركز المحتوى على الطالب وجعله محور العملية التّعليمية	المحتوى	3،86	% 77،2
9	18	مناسبة محتوى المادة الدّراسية لمستوى الطّلبة العقلي	المحتوى	3،84	% 76،8
10	59	التزام لغة الكتاب بعلامات الترقيم	اللّغة والإخراج الفني	3،78	% 75, 6
11	60	خلو لغة الكتاب من الأغلاط المطبعية	اللّغة والإخراج الفني	3،70	% 74
12	70	تُكتب على الوجه الداخلي من ورق الكتاب عبارات هادفة	اللّغة والإخراج الفني	3،68	% 73،6
13	3	تتصف المقدمة بالوضوح والابتعاد عن التقليد	المقدمة	3،65	% 73
14	10	يحقق المحتوى الأهداف العامة والسلوكية للماد الدّراسية	المحتوى	3،60	%72
15	65	مناسبة حجم الخط المستعمل في طباعة محتوى الكتاب (النمط 14)	اللّغة والإخراج الفني	3،55	% 71
16	61	يتناسب حجم الكتاب مع مستوى الطّلبة	اللّغة والإخراج الفني	3،53	% 70،6
17	63	استعمال ألوان مناسبة في طباعة الكتاب	اللّغة والإخراج الفني	3،52	% 70،4
18	66	مناسبة عدد السطور في الصّفحة الواحدة إذ لا يزيد على (21) سطراً	اللّغة والإخراج الفني	3،51	% 70،2
19	40	وضوح الأهداف ودقتها من ناحية اللّغة والمضمون	الأهداف	3،50	% 70
20	20	يساعد المحتوى الطّلبة في اكتساب المهارات المعرفية والوجدانية والنفسية والحركية وتنميتها	المحتوى	3،44	% 68،8
21	56	سلامة لغة الكتاب من الأغلاط اللغوية والنحوية من حيث الجمل والعبارات	اللّغة والإخراج الفني	3،40	% 68
22	55	سلامة لغة الكتاب من الأغلاط الإملائية والمطبعية	اللّغة والإخراج الفني	3،35	% 67
23	30	تشتق اهداف الكتاب من الفلسفة التّربوية للدولة	الأهداف	3،20	% 64
24	52	تقيس تمرينات الكتاب التحصيل العلمي والمعرفي للطلبة	الأهداف	3،15	% 63
25	32	تعدد مستويات الأهداف عامة ومرحلية خاصة وسلوكية	الأهداف	3،10	% 62
26	49	تنمي الأسئلة والاختبارات والتمرينات التفكير وحب الاطلاع والمعرفة لدى للطلبة	التقْويْم	3،05	% 61
الكلي				وسط عام	وزن عام
				3،64	% 72،8

3ـ المؤشرات غير المتحققة في كتاب اللّغة العربية للصّف الرابع العلمي : سيفسر الباحث المؤشرات غير المتحققة لكتاب اللّغة العربية للصّف الرابع العلمي والبالغة (45) مؤشراً بصرف النظر عن المعايير مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب أوساطها المرجّحة وأوزانها المئوية وجدول (7) يبيّن ذلك

جدول (7)

مؤشرات الجودة الشَّاملة غير المتحققة لكتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي وأوساطها المرجحة وأوزانها المئوية مرتبة تنازلياً

الرتبة	التسلسل في الاستبانة	المؤشرات غير المتحققة	مجال المعيار	الوسط المرجَّح	الوزن المئوي
1	27	مرونة المحتوى لتحقيق الأهداف السلوكية والخاصة	المحتوى	2،96	% 59،2
2	6	تقترح المقدمة مجموعة من طرائق التّدريس المناسبة للمادة الدّراسية	المقدمة	2،95	%59
3	11	تغطي موضوعات المحتوى مفردات المادة الدّراسية المقررة	المحتوى	2،93	% 58،6
4	16	يتصف المحتوى بالشمول لكل جوانب المادة الدّراسية	المحتوى	2،90	% 58
5	29	يتناسب المحتوى مع الوقت والحصص المخصصة له	المحتوى	2،87	% 57،4
6	69	يحتوي الكتاب فهرساً بموضوعات محتوى المادة الدّراسية بحسب رقم الصَّفحة	اللّغة والإخراج الفني	2،85	%57
7	4	توضح المقدمة المبادئ النفسية والتّربوية التي رعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التَّعليمية	المقدمة	2،84	% 56،8
8	1	تعطي المقدمة للمدرس والطالب فكرة موجزة عن وحدات الكتاب وتنظيمه	المقدمة	2،83	% 56،6
9	12	يوازن المحتوى بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	المحتوى	2،81	% 56،2
10	9	يسهم المحتوى في تحقيق الأهداف العامة للمادة الدّراسية	المحتوى	2،80	% 56
11	28	يوزع المحتوى المادة الدّراسية على الفصلين الدّراسيين بشكل متوازن	المحتوى	2،78	% 55،6
12	13	يحقق المحتوى عناصر التشويق والإثارة في عرض المادة الدّراسية	المحتوى	2،77	% 55،4
13	5	توضح المقدمة الأهداف العامة لتدريس الكتاب	المقدمة	2،75	% 55
14	37	شمولية أهداف الكتاب وتنوعها	الأهداف	2،74	% 54،8
15	43	ملاءمة أهداف الكتاب للزمن المتاح لتحقيق الخبرة التَّعليمية	الأهداف	2،72	% 54،4
16	38	واقعية الأهداف وامكان تحقيقها وقياسها	الأهداف	2،70	% 54
17	31	تكتب الاهداف العامة للكتاب في المقدمة	الأهداف	2،68	% 53،6
18	44	ترتبط أهداف التقْويْم بأهداف الكتاب	التقْويْم	2،65	% 53
19	50	تستند عملية التقْويْم على مبادئ ومعايير لكل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي	التقْويْم	2،63	% 52،6
20	54	تراعي وسائل التقْويْم الفروق الفردية بين الطّلبة	التقْويْم	2،62	% 52،4
21	25	يساعد المحتوى الطالب على تنمية القيم التّربوية والأخلاقية المنبثقة من الفلسفة التّربوية للمجتمع	المحتوى	2،60	% 52
22	41	ملاءمة الأهداف لمستوى الطّلبة وطبيعة المرحلة الدّراسية	الأهداف	2،59	% 51،8
23	7	تعطي المقدمة فكرة عن الأنشطة التي تتلاءم مع محتوى مادة الكتاب	المقدمة	2،57	% 51،4
24	19	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطّلبة	المحتوى	2،55	% 51
25	39	تعدد مجالات الأهداف السلوكية	الأهداف	2،53	% 50،6
26	58	مناسبة لغة الكتاب لحصيلة الطّلبة اللغوية	اللّغة والإخراج الفني	2،51	% 50،2
27	46	تسهم التمرينات في تحقيق الأهداف التّربوية للكتاب المدرسي	التقْويْم	2،48	% 49،6
28	15	جاذبية أسلوب عرض محتوى الكتاب وتشويقه الطّلبة للانتباه والتفكير	المحتوى	2،47	% 49،4
29	26	يراعي المحتوى الترابط والتكامل للموضوعات	المحتوى	2،45	%49
30	42	تركز أهداف الكتاب على تعديل سلوك الطّلبة من طريق المفاهيم الاجتماعية	الأهداف	2،44	% 48،8
31	24	يتصف المحتوى بالحداثة العلمية والاتساق مع الواقع	المحتوى	2،42	% 48،4
32	35	تُصاغ أهداف الكتاب بطريقة اجرائية وبعبارات واضحة لا تحتمل	الأهداف	2،40	% 48

		أكثر من معنى			
33	22	يراعي المحتوى الاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع	المحتوى	2،35	% 47
34	47	تقيس وسائل التقْويْم المستويات العليا (التحليل، التركيب التقْويْم) من المجال المعرفي في تصنيف بلوم	التقْويْم	2،33	% 46،6
35	21	يراعي المحتوى تنظيم المادة بصورة متسلسلة ومتدرجة من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول	المحتوى	2،31	% 46،2
36	36	يُشار إلى الأهداف السلوكية من طريق المفاهيم في كل وحدة	الأهداف	2،30	% 46
37	33	ترتبط أهداف الكتاب المرحلية والخاصة والسلوكية بالأهداف التّربوية العامة	الأهداف	2،28	% 45،6
38	45	تنوع وسائل التقْويْم (أنشطة، تمرينات، مسائل لفظية اختبارات مقالية وموضوعية)	التقْويْم	2،26	% 45،2
39	34	تعدد مجالات الأهداف السلوكية إلى معرفية ووجدانية ومهارية حسب تصنيف بلوم	الأهداف	2،24	% 44،8
40	48	توضح وسائل التقْويْم الجوانب التطبيقية لمادة الكتاب المدرسي	التقْويْم	2،22	% 44،4
41	51	تربط تمرينات الكتاب بين الخبرات السابقة والجديدة لدى الطّلبة	التقْويْم	2،20	% 44
42	57	تتسم لغة الكتاب بالسهولة والوضوح والدقة	اللّغة والإخراج الفني	2،18	% 43،6
43	53	تتصف تمرينات الكتاب بالوضوح والدقة والتدرج وبحسب الموضوع	التقْويْم	2،16	% 43،2
44	14	يراعي المحتوى الترابط والتتابع والتكامل لموضوعات المادة الدّراسية	المحتوى	2،13	% 42،6
45	8	ترشد المقدمة المدرس لتتبع المفاهيم والمبادئ والافكار الواردة في الكتاب	المقدمة	2،8	% 41،6
الكلي				وسط عام	وزن عام
				2،55	%51

يتضح من الجدول (11) أنّ عدد المؤشرات غير المتحققة (45) مؤشرا تراوحت أوساطها المرجحة بين (2,96) و(2,8)، وتراوحت أوزانها المئوية بين (59,2%) و(41،6%)، وهي تشكل نسبة (25,93%) من مجموع المؤشرات الكلي البالغ (108) مؤشراً، وسيفسر الباحث المؤشرات غير المتحققة جميعها.

وحاز المؤشر (مرونة المحتوى لتحقيق الأهداف السلوكية والخاصة) على المرتبة (1) في المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,96)، ووزن مئوي (59,2%) وأقل من عتبة القطع (3) وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية لم يعطي فكرة واضحة عن أسلوب عرض الكتاب وما يشتمل علية من وحدات وموضوعات، وقد يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب فيها، وحاز المؤشر (يوازن المحتوى بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية) (في مجال المحتوى) على المرتبة (2) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,81)، ووزن مئوي (56,3%) وأقل من عتبة القطع (3) وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى الكتاب لم يوازن بين المجالات المعرفية والوجدانية، والمهارية، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بتنظيم المحتوى على وفق مستويات الأهداف التّربوية والتّعليمية، وحاز المؤشر (تصاغ أهداف الكتاب بطريقة إجرائية وبعبارات واضحة لا تحتمل أكثر من معنى) (في مجال الأهداف) على المرتبة (3) من المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,40)، ووزن مئوي (48, %) وأقل من عتبة القطع (3)، ويعزى ذلك إلى عدم اهتمام مؤلفي الكتاب بصياغة الأهداف التّربوية صياغة واضحة، وتصنيفها إلى أهداف عامة وخاصة وسلوكية. وحاز المؤشر (ترتبط أهداف الكتاب المرحلية والخاصة والسلوكية بالأهداف التّربوية العامة) (في مجال الأهداف) على المرتبة

(4) من بين المؤشرات غير المتحققةِ بوسط مرجح (2,28)، ووزن مئوي (45,6%) وأقل من عتبة القطع (3)، ويعزى ذلك إلى عدم عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف التربوية الخاصة والمرحلية، وقلة ارتباطها بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها،

وحاز المؤشر (تعدد مجالات الأهداف السلوكية إلى معرفية ووجدانية ومهارية حسب تصنيف بلوم) (في مجال الأهداف) على المرتبة (7) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,24)، ووزن مئوي (44,8%) وأقل من عتبة القطع (3)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي لم يصنفوا الأهداف التربوية العامة للكتاب المدرسي إلى أهداف خاصه وسلوكية تساعد المتعلم والمعلم في تحديد المادة الدراسية وفهمها. وحاز المؤشر (قياس وسائل التقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل متوازن) (في مجال التقويم) على المرتبة (8) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,33)، ووزن مئوي (46,6%) وأقل من عتبة القطع (3)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم الموازنة بين وسائل التقويم في الكتاب المدرسي، وقد يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي كتابِ قواعد اللغة العربية بوسائل التّقويم التي تقيس الجانب الوجداني والنفسحركي والتّأكيد على وسائل التقويم التي تقيس الجانب المعرفي، وحاز المؤشر (يراعي المحتوى الترابط والتكامل للموضوعات) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,45)، ووزن مئوي (49, %) وأقل من عتبة القطع (3)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الكتاب يفتقر إلى عبارات هادفة تساعد في تنمية ثقافة المتعلمين.

وحاز المؤشر (يساعد المحتوى الطالب على تنمية القيم التّربوية والأخلاقية المنبثقة من الفلسفة التّربوية للمجتمع) (في مجال المحتوى) على المرتبة (10) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,60)، ووزن مئوي (52, %) وأقل من عتبة القطع (3) وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى الكتاب يؤكد الجانب المعرفي ويهمل الجوانب الوجدانية والمهارية، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام المؤلفين بنتاجات التعلم الثلاثة والموازنة بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.

وحاز المؤشر (شمولية أهداف الكتاب وتنوعها) (في مجال الأهداف) على المرتبة (11) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,74) ووزن مئوي (52،8%) وأقل من عتبة القطع (3)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي لم تذكر في بداية كل وحدة تعليمية أو موضوع، وإنما تذكر الأهداف العامة في مقدمة الكتاب فقط، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام مؤلفي الكتاب بالأهداف التعليمية وتنوعها. وحاز المؤشر (تركز أهداف الكتاب على تعديل سلوك المتعلمين) (في مجال الأهداف) على المرتبة (12) في الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,42)، ووزن مئوي (48,4%) وأقل من عتبة القطع (3)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أهداف الكتاب تصاغ بصورة أكثر تعميماً من الأهداف السلوكية تصف الناتج النهائي للعملية التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف السلوكية. وحاز المؤشر (تكتب الأهداف العامة للكتاب في المقدمة) (في مجال الأهداف) على المرتبة (13) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,39)، ووزن مئوي (47,8%) وأقل من عتبة القطع (3)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم كتابة الأهداف العامة بصورة واضحة في مقدمة الكتاب، ويعزى ذلك قلة عناية مؤلفي الكتاب بصياغة الأهداف العامة بصورة واضحة في المقدمة. وحاز المؤشر (تعدد مستويات الأهداف عامة ومرحلية خاصة وسلوكية) (في مجال الأهداف) على المرتبة (14) في الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,36)، ووزن مئوي (47%) وأقل من عتبة القطع (3)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب تفتقر إلى تعدد مستويات الأهداف، وقد يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بتصنيف الأهداف التعليمية إلى عامة وخاصه وسلوكية. وحاز المؤشر (وضوح الأهداف ودقتها من ناحية اللغة والمضمون) (في مجال الأهداف) على المرتبة (15) في الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,36)، ووزن مئوي (47%) وأقل من عتبة القطع (3)، وتشير هذه النتيجة إلى أن صياغة أهداف الكتاب تفتقر إلى الوضوح والدقة من ناحية اللغة والمضمون، وقد

يعزى ذلك إلى إن مؤلفي الكتاب المدرسي يستعملون عبارات فيها كثير من الغموض والعمومية إلى درجة يصعب الاسترشاد بها.

وحاز المؤشر (تستند عملية التقويم على أسس علمية وعالمية متطورة وحديثة) (في مجال التقويم) على المرتبة (16) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,34)، ووزن مئوي (46,8%) وأقل من عتبة القطع (3) وتشير هذه النتيجة إلى أن اساليب تقويم الكتاب تفتقر إلى اساليب تقويم متطورة وحديثة. وحاز المؤشر (تصف الأهداف السلوك المتوقع من المتعلمين بعد مرورهم بخبرة تعليمية) (في مجال الأهداف) على المرتبة (17) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,29)، ووزن مئوي (45,8%) وأقل من عتبة القطع (3)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أهداف الكتاب عامة ولا توجد أهداف سلوكية تصف السلوك المتوقع من المتعلمين، وقد يعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بالأهداف السلوكية، وتصنيفاها إلى معرفية، ووجدانية، ومهارية.

وحاز المؤشر (يساعد المحتوى المتعلم في اكتساب المهارات النفسحركية وتنميتها) (في مجال المحتوى) على المرتبة (18) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,18)، ووزن مئوي (43,8%) وأقل من عتبة القطع (3)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى الكتاب يؤكد الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الوجدانية والمهارية، ويعزى ذلك إلى عناية مؤلفي الكتاب بالجانب المعرفي واهمال الجوانب الأخرى. وحاز المؤشر (تقترح المقدمة مجموعة من طرائق التدريس المناسبة للمادة الدراسية) (في مجال المقدمة) على المرتبة (22) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,05)، ووزن مئوي (41%) وأقل من عتبة القطع (3)، فهو غير متصف بالجودة، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتاب قواعد اللغة العربية يفتقر لمقدمة جيدة تقترح مجموعة من طرائق التدريس المناسبة للمادة الدراسية ويعزى ذلك إلى اعتماد مؤلفي الكتاب على المدرسين والمدرسات في تحديد أو اختيار الطريقة المناسبة لمادة الدراسية أو الموضوع.

وحاز المؤشر (توضح المقدمة للطالب صيغ الاختبارات المقترحة وأنواعها) (في مجال المقدمة) على المرتبة (23) من بين المؤشرات غير المتحققة بوسط مرجح (2,45)، ووزن مئوي (39,6%) وأقل من عتبة القطع (3) وتشير هذه النتيجة إلى أن مقدمة الكتاب لم تعطِ فكرة واضحة عن صيغ الاختبارات المقترحة للتقويم، ويعزى ذلك إلى قلة عناية مؤلفي الكتاب بتوضيح الاختبارات بالمقدمة

الفصل الخامس/ الاستنتاجات والتّوصيات والمقترحات

الاستنتاجات: بعد إكمال الباحث إجراءات دراسته وتفسيرها فقد توصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1- إنّ كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي لم تتوافر فيه معايير الجودة الشَّاملة لا سيما المقدمة والأهداف.

2- إنَّ كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي يفتقر لمقدمة جيدة تساعد الطالب والمدرس في استعمال الكتاب، وبيان موضوعاته، وأسلوب عرض المحتوى، وبيان الوسائل التَّعليمية المساعدة.

3- قلة عناية مؤلفي كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي بتصنيف الأهداف التّربوية إلى عامة وخاصة وسلوكية، وكتابة الأهداف السلوكية في بداية كل موضوع.

التوصيات: في ضوء النَّتائج التي توصل إليها الباحث يوصي بما يأتي: -

1. ضرورة الاهتمام بتأليف كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي على وفق معايير الجودة الشَّاملة.

2. إعادة النظر بتأليف مادة كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي وتحسينها وشمولها مستويات الأهداف السلوكية العليا كالتحليل والتركيب والتقْويْم.

3. معالجة الضعف والقصور في كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي لا سيما في مجالي المقدمة والأهداف.

4ـ ضرورة إجراء عمليات التقْويْم والتطوير والتعديل لكتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي ضمن خطوات مدروسة، وضمن لجان من المختصين في المادة والعلوم التّربوية والنّفسية وطرائق تدريس اللّغة العربية والتّربية.

المقترحات: استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية: ـ

1ـ إجراء دراسة عن تقْويْم كتاب اللّغة العربية للصَّف الرابع العلمي في ضوء معايير جديدة.

2ـ إجراء دراسة عن تقْويْم تمرينات وأسئلة كتاب اللّغة العربية للمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجودة الشَّاملة.

3ـ أجراء دراسة عن الموازنة بين كتاب اللّغة العربية المقرر تدريسه للصَّف الرابع العلمي في العراق وكتب اللّغة العربية المقرر تدريسها في إحدى الدول العربية في ضوء معايير الجودة الشَّاملة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم. **لســـــان العرب**، ج 2، ط 3، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 2003م.

2- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. **طرائق تدريس اللّغة العربية**، ط 1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007 م.

3- أبو علام، رجاء محمود. **مدخل إلى مناهج البحث التّربوي**، ط 1، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1989 م.

4- إسماعيل، بليغ حمدي. **استراتيجيات تدريس اللّغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية**، ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013 م.

5- الإمام، مصطفى محمود وآخرون (1991): **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة، بغداد، العراق.

6- بلوم، بنيامين وآخرون. **تقييم الطالب التجميعي والتكويني**، ترجمة محمد أمين المفتي، القاهرة، مصر، 1983

7- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا يحيى اثناسيوس. **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، الجامعة المستنصرية، بغداد، 1977 م.

8- الجبوري، فلاح صالح حسين. **طرائق تدريس اللّغة العربيـــــة في ضوء معاييـــر الجودة الشَّاملة**، ط 1، دار الصادق للنشر والتوزيع، بابل، العراق، 2015 م.

9- الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني. **المنـــــاهج وطرائق تدريس اللّغة العربية**، ط 1، دار الصادق للنشر والتوزيع، بابل، العراق، 2013 م.

10- جمهورية العراق، وزارة التربية. **اللّغة العربية الرابع العلمي**، ط 1، ج 1ـ 2، دار الطباع والناشر للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، 2019م

11- الحريري، رافده: **الجودة الشَّاملة في المناهج وطرق التّدريس**، دار المسيرة للنشر، عمان، 2011م.

12- ـــــــــــــ: **التقويم التّربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2017م.

13- حمادات، محمد حسن. **المناهج التّربوية نظرياتها ومفهومها**، دار الحامد للطباعة، عمان، الأردن، 2008 م

14- الخطيب، أحمد وردام الخطيب. **الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية انموذج مقترح**، ط 1، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، 2010 م.

15- الدريج، محمد. **المعايير في التعليم، أبحاث ودراسات تربوية**، منشورات المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، 2007م.

16- دعمس، مصطفى نمر. **إدارة الجودة الشَّاملة في التربية والتَّعليم**، ط 1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008م.

17- زاير، سعد علي، وآخران. **طرائـــق التّدريس العامـــة**، ط 1، دار الصادق للنشر والتوزيع، بابل، العراق، 2014 م.
18- ـــــــــــــ، وإيمان إسماعيل عايز. **منـــاهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها**، ط 1، دار الصادق للنشر والتوزيع، بابل، العراق، 2014 م.
19- الزوبعي، عبد الجليل ومحمد أحمد الغنام. **مناهج البحث في التربية**، ط 1، مطبعة جامعة بغداد، العراق، 1981 م.
20- الزيدي، رائد رسم يونس. تقْويْم المناهج الدّراسية لأقسام اللّغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشّاملة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2011 ***(أطروحة دكتوراه غير منشورة)***
21- الشايب، عبد الحافظ. **أسس البحث التّربوي**، ط 1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009 م
22- شكري، مثنى عبد الرسول، ورحيم كامل الصجري. **التّدريس بين النظريـــة والتطبيـــق**، ط 1، دار الصادق للنشر والتوزيع، بابل، العراق، 2016 م.
23- الضامن، منذر عبد الحميد. **اساسيات البحث العلمي**، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.
24- عباس، محمد خليل وآخرون. **مدخل إلى مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس**، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012 م.
25- العساف، صالح بن حمد. **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية سلسلة البحث في العلوم السلوكية**، ط1، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1989 م.
26- العساف، أحمد عارف ومحمود الوادي. **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والادرية**، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011 م.
27- عطية، محسن علي (2008): **الجودة الشّاملة والمنهج**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
28- علام، صلاح الدين محمود. **القياس والتقْويْم التّربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000 م.
29- عمر، محمود أحمد وآخرون (2010): **القياس النفسي والتّربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
30- العويسي، رجب بن علي بن عبيد (2011): **الجودة في الادارة المدرسية ابعاد ورؤى في تطوير الممارسات**، دار الكتاب الجامعي، العين الامارات العربية المتحدة.
31- العيسوي، جمال مصطفى وآخرون. **طرق تدريس اللّغة العربية بمرحلة التَّعليم الأساسي**، ط 1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2005 م.
32- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. **المناهج التَّعليمية والتّدريس الفعال**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006 م.
33- قنديلجي، عامر وايمان السامرائي. **البحث العلمي الكمي والنوعي**، ط 1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011 م.
34- مجمع اللّغة العربية. **المعجم الوجيز**، ج 2، مطبعة مصر، القاهرة، مصر، 1961 م.
35- مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة. **المناهج التّربوية الحديثة**، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004 م.
36- مركز نون للتأليف والترجمة. **التّدريس طرائق واستراتيجيات**، ط 1، جمعية المعارف الإسلامية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2011 م.
37- ملحم، سامي محمد. **القياس والتقْويْم في التربية وعلم النفس**، ط 5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002م.

38- الهاشمي، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية. **تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية رؤية نظرية وتطبيقية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009 م.

39- الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية. **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011 م

ملحق (1)

أسماء الخبراء والمتخصصين الذين استعان بهم الباحث

ت	الاسم	التخصص الدقيق	مكان العمل
1	أ ـ د احمد يحيى السلطاني	طرائق تدريس عامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل
2	أ ـ د حمزة هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللّغة العربية	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل
3	أ ـ د رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد
4	أ ـ د سيف طارق العيساوي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل
5	أ ـ د ضياء عبدالله احمد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد
6	أ ـ د عبد السلام جودت	قياس وتقْويْم	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل
7	أ ـ د مشرق محمد مجول	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل
8	أ ـ م ـ د أسراء محمد أمين	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل
8	أ.م.د حيدر زامل الموسوي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة كربلاء
10	أ.م.د حيدر محمد هناء	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية العلوم الإسلامية/ جامعة بابل
11	م ـ م كاظم محمود الجادر	اللّغة العربية / اللّغة	المديرية العامة لتربية بابل / الاشراف التّربوي
12	علي سعد الأعرجي	اللّغة العربية	المديرية العامة لتربية بابل / الاشراف التّربوي
13	قاسم شاطي عبود	اللّغة العربية	المديرية العامة لتربية بابل / الاشراف التّربوي

1. Ibn Manzoor, Jamal Al-Din Abu Al-Fadl Muhammad bin Makram. Lisan Al-Arab, Volume 2, 3rd Edition, House of Reviving Arab Heritage, Beirut, Lebanon, 2003AD.
2. Abu Al-Daba'at, Zakaria Ismail. Methods of Teaching Arabic, I 1, Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2007
3. Abu Allam, Raja Mahmoud. An Introduction to Educational Research Methods, 1st Edition, Dar Al-Falah for Publishing and Distribution, Kuwait, .1989
4. Ismail, Baligh Hamdi. Strategies for Teaching the Arabic Language: Theoretical Frameworks and Practical Applications, 1st Edition, Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2013
5. Imam, Mustafa Mahmoud and others (1991): Evaluation and Measurement, Dar Al-Hikma for printing, Baghdad, Iraq.
6. Bloom, Benjamin et al. Student Assessment and Formative Assessment, translated by Muhammad Amin Al-Mufti, Cairo, Egypt, 1983
7. Al-Bayati, Abdul-Jabbar Tawfiq and Zakaria Yahya Athanasius. Descriptive and inferential statistics in education and psychology, Al-Mustansiriya University, Baghdad, 1977AD.
8. Al-Jubouri, Falah Saleh Hussein. Methods of Teaching the Arabic Language in the Light of Total Quality Standards, 1st Edition, Dar Al-Sadiq for Publishing and Distribution, Babylon, Iraq, .2015
9. Al-Jubouri, Imran Jassem, and Hamza Hashem Al-Sultani. Curricula and Methods of Teaching the Arabic Language, 1st Edition, Dar Al-Sadiq for Publishing and Distribution, Babylon, Iraq, .2013

10. Republic of Iraq, Ministry of Education. The Fourth Scientific Arabic Language, Edition 1, Part 1- 2, Dar Al-Tabbaa and Al-Nasher for Publishing and Distribution, Baghdad, Iraq, 2019
11. Al-Hariri, Rafida: Comprehensive Quality in Curricula and Teaching Methods, Dar Al-Masira Publishing, Amman, .2011
12. The Educational Calendar, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, .2017
13. Hamadat, Mohamed Hassan. Educational curricula, their theories and their concept, Dar Al-Hamid for printing, Amman, Jordan, 2008
14. Al-Khatib, Ahmed Wardam Al-Khatib. Accreditation and Quality Control in Arab Universities: A Proposed Model, 1st Edition, Modern Book World, Irbid, Jordan, .2010
15. Al-Dreij, Muhammad. Standards in Education, Educational Research and Studies, Knowledge for All Publications, New An-Najah Press, Casablanca, Morocco, .2007
16. Dumas, Mustafa Nemer. Total Quality Management in Education, Edition 1, Dar Ghaida Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2008
17. Zayer, Saad Ali, and others. General Teaching Methods, 1st Edition, Dar Al-Sadiq for Publishing and Distribution, Babylon, Iraq, .2014
18. and Iman Ismail Ayez. Arabic Language Curricula and Teaching Methods, Edition, Dar Al-Sadiq for Publishing and Distribution, Babylon, Iraq, .2014
19. Al-Zoba'i, Abdul-Jalil and Muhammad Ahmad Al-Ghannam. Research Methods in Education, 1st Edition, Baghdad University Press, Iraq, 1981AD.
20. Al-Zaidi, the pioneer of Rasm Younes. Evaluating the academic curricula of Arabic language departments in the colleges of education in Iraqi universities in the light of total quality standards, University of Baghdad, College of Education Ibn Rushd, 2011 (unpublished doctoral thesis)
21. Al-Shayeb, Abdel Hafez. Foundations of Educational Research, 1st Edition, Dar Wael for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2009A.D
22. Shukri, Muthanna Abdul Rasoul, and Rahim Kamel Al-Sijri. Teaching between theory and practice, 1st Edition, Dar Al-Sadiq for Publishing and Distribution, Babylon, Iraq, .2016
23. The Guarantor, Munther Abdel Hamid. Fundamentals of Scientific Research, 2nd Edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2009
24. Abbas, Muhammad Khalil and others. An Introduction to Scientific Research Methods in Education and Psychology, 2nd Edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2012
25. Al-Assaf, Saleh bin Hamad. Introduction to Research in Behavioral Sciences, Research Series in Behavioral Sciences, 1st Edition, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, .1989
26. Al-Assaf, Ahmed Aref and Mahmoud Al-Wadi. Research Methodology in Social and Administrative Sciences, 1st Edition, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2011
27. Attia, Mohsen Ali (2008): Total Quality and Approach, Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution, 1st Edition, Amman.
28. Allam, Salah El-Din Mahmoud. Educational and psychological measurement and evaluation: its basics, applications and contemporary trends, 1st Edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt, 2000AD.
29. Omar, Mahmoud Ahmed and others (2010): Psychological and educational measurement, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman.

30. Al-Owaisi, Rajab bin Ali bin Obaid (2011): Quality in School Administration: Dimensions and Visions in Developing Practices, University Book House, Al Ain, United Arab Emirates.
31. Al-Esawy, Jamal Mustafa and others. Methods of Teaching Arabic in the Basic Education Stage, 1st Edition, Dar Al-Kitab Al-Jami, Al-Ain, United Arab Emirates, 2005AD.
32. Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen Kazem. Educational Curricula and Effective Teaching, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2006
33. Kandilji, Amer and Iman al-Samarrai. Quantitative and Qualitative Scientific Research, 1st Edition, Dar Al-Yazuri for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2011
34. The Arabic Language Academy. Al-Wajeez Lexicon, Volume 2, Egypt Press, Cairo, Egypt, 1961AD.
35. Marei, Tawfiq Ahmed and Muhammad Mahmoud Al-Hila. Modern Educational Curricula, 1st Edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2004AD.
36. Melhem, Sami Muhammad. Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 5th Edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2002
37. Al-Hashimi, Abdul Rahman, and Mohsen Ali Attia. Content analysis of Arabic language curricula: a theoretical and applied vision, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2009
38. Al-Hashimi, Abdul Rahman and Mohsen Ali Attia. Content Analysis of School Curricula, 1st Edition, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, .2011