

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تقويم محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية
في ضوء المعايير القومية

*An Evaluation of the History content in the preparatory stage in
light of the national standards*

المحاضر

د. هاني كامل جمال عطيفي

استاذ مساعد بعمادة السنة التحضيرية

جامعة الملك سعود

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر قائمة المعايير القومية للتعليم في مناهج التاريخ للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية، من خلال تحليل محتوى منهج الصفوف الثلاثة إلى أفكار رئيسة وأفكار فرعية، واتخذ الباحث الفكرة كوحدة للتحليل، وتم تحديد فئات التحليل والتي تمثلت في قائمة المعايير القومية لمناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى لمعرفة المؤشر المتوافر بكل فكرة، وتم حساب ثبات التحليل للمحتوى لكل صف دراسي على حدة، وتوصلت الدراسة إلى أن منهج التاريخ يعكس أكثر ما جاء في قائمة المعايير والمؤشرات، كما توصلت لوجود مجموعة من المؤشرات لم تتوافر نهائياً بمناهج المرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة وأن هناك مؤشرات توافرت في صف دراسي ولم تتوافر في الصفوف الأخرى، ووجود تفاوت في نسبة وعدد مرات تكرار كل مؤشر بكل وحدة دراسية وكل صف دراسي، ووجود اختلاف بين الصفوف الثلاثة في مراعاة مجموعة المعايير ومؤشراتها.

Abstract

The study aims to what extent the curriculum of "History" in the preparatory stage reflects the national standards and indicators. The researcher analyzed the content of the history units in the three text books of social studies for preparatory schools, using the "idea" as the unit of analysis. The national standards and indicators for social studies were used as tools for analysis. Every idea was examined to investigate to what it reflects the standards and indicators. the Findings of research; History curriculum content reflects the standards and indicators, some indicators are most reflecting in the whole History units in the preparatory school, some indicators are reflected only in some grades and Some differences between three grades to extent the indicators.

مقدمة

لقد أصبح التقويم والتطوير المستمران سمتين من سمات العصر الحالي، وأصبح تطبيقهما واستحداث آليات فعالة لهما من الضرورات التي لا غنى عنها في كل مجالات الحياة؛ تحقيقاً لآمال وتطلعات المستقبل وتمكيناً من مواكبة ما يحدث في العالم من تغيرات. والتقويم المنشود في أي مجال من مجالات الحياة ينبغي ألا يكون عشوائياً بل لابد أن يسير وفق أسس وخطوات ترسمها لنا تقاليدنا وعاداتنا، وبالتالي فلا بد أن ينهض التعليم بدوره، ولابد أن نتناول المناهج الدراسية بالفحص والدراسة؛ وذلك لتقويم واقعنا التعليمي ليكون بداية نمو عملية تطوير شاملة وفق أسس سليمة فلم تعد تتصور منهجاً بدون تطوير وتغيير. (اللقاني ومحمد، ٢٠٠١، ٢٠-٢١).

وعليه فقد تبلور مشروع قومي الهدف منه تحقيق الجودة الشاملة في كل عناصر النظام التعليمي، باعتبار أن المعايير القومية محددة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها، وتنامي هذا الاهتمام خلال سنوات ماضية بضرورة وضع مستويات معيارية للمناهج الدراسية للتعرف على ما يجب أن يكون كل طالب قادراً على أدائه؛ نتيجة لدراسته محتوى كل مجال أو مادة؛ فكان لابد من وضع مستويات معيارية لكل عناصر المنهج؛ والهدف من وضع هذه المعايير هو تمكين العاملين في التربية والتعليم وفي المجال التربوي من إعادة النظر في المناهج الحالية والعمل على تطويرها للوصول لمخرجات تعليمية منشودة، فهذه المعايير أهداف وطموحات نسعى للوصول إليها. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ١٨٥).

ومن دواعي تقويم المناهج ما أثاره مشروع المعايير القومية في مجال بناء المناهج ومجال التعليم بصفة عامة ومناداة العالم أجمع بمؤسساته التعليمية بأهمية المعايير القومية للتعليم في بناء المناهج وتخطيطها. وما أشارت إليه منظمة اليونسكو ومعايير اسكد () SCED 1997 من ضرورة الاهتمام بهذه المعايير التي سوف ترتقي بالتعليم، ومن دواعي تقويم وتطوير المنهج أيضاً صدور الوثائق التعليمية المختلفة في العديد من الدول والتي تشير إلى ضرورة الاهتمام بمشروع المعايير القومية وتطوير المناهج في ضوءها: مثل وثيقة ولاية نيوميكسيكو (١٩٩٧) **New Mexico social studies content standards** and Bench marks, 1997، وثيقة ولاية نبرا سكا، وولاية نيفادا (١٩٩٩) **Nevada**

academic standards in the social studies. 1999 وثيقة ولاية كولورادو
Colorado Models content standards for social studies, 1995 (١٩٩٥)
وثيقة المعايير الأمريكية للدراسات الاجتماعية National standards for social
studies in united states, 1996 وثيقة دول مجلس التعاون الاقتصادي الباسيفيكي
الأربعة عشر (APEC 1995)، وأخيراً مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر والاهتمام
بهذا المشروع الطموح، الذي جذب انتباه العديد من مخططي التعليم في مصر والمسئولين
عن التربية، واستفادتهم من المشاريع العالمية في هذا الإطار وإهتمامهم بهذا المشروع
لتطوير التعليم، والنهوض بمناهجه وبكافة عناصر العملية التعليمية للوصول للجودة
المنشودة في التعليم حيث صدر المجلد الأول والثاني للمعايير القومية عام (٢٠٠٣)،
متضمناً المجالات المختلفة لمشروع المعايير القومية.

• الخلفية النظرية للمشكلة

المحور الأول: تقويم المنهج

يعرف التقويم بأنه عملية التعرف على مقدار النمو الذي تم إحرازه في مشروع معين أو
معرفة مدى نجاح المؤسسة أو الفرد في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، فالتقويم إذا تم في
صورته العامة هو العملية التي يتم فيها إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو
الموضوعات هذا الشيء في ميدان التربية والتعليم هو عبارة عن الناتج التعليمي. (فالوقي،
محمد، ١٩٩٧).

كما يعرف تقويم المنهج بأنه مجموعة الإجراءات والأساليب التي تتخذ للتعرف على مدى
صلاحية المنهج بكافة أبعاده: أهدافه، محتواه، أنشطته، مصادر تعلمه، وأساليب تقييمية،
ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها. (اللقاني والجمل، ١٩٩٩، ١٠٤).

ويعرف الطيبي (٢٠٠٢، ٨٣) تقويم المنهج بأنه تلك العملية التي تساعد في الحصول
على معلومات وبيانات تمكن من إصدارها حكم على مدى التقدم والنجاح في بلوغ النتائج
التعليمية المنشودة.

كما يعرف تقويم المنهج إجرائياً: بأنه مجموعة من الإجراءات التي تتبع لمعرفة مدى
مراعاة محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية للمعايير القومية للدراسات الاجتماعية من
خلال تحليل هذه المناهج وإصدار حكم تجاهها.

وأشار حميدة (٢٠٠٠) إلى أسس التقويم من خلال ارتباط عملية التقويم بالأهداف وأن ترتبط عملية تقويم المنهج بأهدافه حتى نستطيع بلوغ الأهداف الموضوعية وهذا يجعل التقويم أكثر قيمة وفائدة. وأن يكون التقويم شاملاً لجميع الجوانب الخاصة بالتلميذ والمنهج وكل ما يرتبط بالعملية التعليمية حتى يحقق التقويم الهدف منه. وأن تكون عملية التقويم مستمرة باستمرار العملية التعليمية، وأن تهدف إلى تصحيح المسار وإجراء التعديلات في المضمون والطريقة والأهداف وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية. والتكامل والتنسيق بين كل الوسائل التي تستخدم لتقويم الجوانب الخاصة بالمنهج الموضوع، وذلك لأن وسائل التقويم عديدة ومتنوعة، ويجب أن يكون هناك تكامل بين الوسائل المختلفة للتقويم.

كما يشير حبيب، عبدالكريم (٢٠٠٥، ٢٥-٢٦) إلى أسس التقويم من خلال معايير الحكم على البرامج والمقارنة بينها في ضوء الأداء الفعلي للمشاركين فيها وفي ضوء ما يجب إنجازه وليس في ضوء ما تم إنجازه بالفعل وتتحدد مستويات التقويم في ضوء أهداف البرامج ومحتواها. ومن الأسس أيضاً المحكات للحكم على البرامج، ولكي نحكم على نجاح برنامج تدريبي أو تعليمي معين في تحقيق أهدافه يمكن مقارنة أداء الدارسين فيه بمستويات الكفاية الإنتاجية.

ويشير إبراهيم (٢٠٠٤، ٧١٨) إلى الوظائف التعليمية للتقويم من خلال الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول المتعلمين بقصد تكييف المنهج تبعاً للنتائج التي تكشف عنها عملية التقويم. والوظائف العلاجية والإرشادية من خلال الحصول على ما يلزم من معلومات تسهم في إدخال التغييرات اللازمة والواجبة في المناهج والأنظمة التعليمية.

ومن وظائف تقويم المنهج ما أشارت إليه سر الختم عثمان وآخرون (١٩٩٥، ٣٦٩-٣٧٠) من خلال تزويدنا بقاعدة واسعة من المعلومات المتعلقة بالعملية التعليمية عامة وبالمناهج خاصة، وتزويدنا بمعلومات تسهل اتخاذ القرارات فيما يتعلق باستمرار منهج قائم أو بتعديله أو إلغائه، وإعداد تقرير يستخدم من قبل المختصين في النظام التعليمي كأساس لإدخال مناهج ذات فعالية أكثر، والكشف عن الطريقة التي يتم بها التعلم، وتحديد النقاط التي تم التركيز عليها والنقاط التي أغفلت في عملية تنفيذ المنهج، ويزودنا تقويم المنهج بمعلومات عن الفروق بين الطلاب في تحصيلهم.

المحور الثاني: تحليل المحتوى

يعد تحليل المحتوى من الموضوعات التي كثر استخدامه في البحث والدراسة في مجال التربية، وهو من الأساليب البحثية الهامة في مجال المناهج وطرق التدريس، ومن أساليب البحث العلمي في المجال التربوي ونتائجه تكون أكثر جدوى وأعمق أثراً ولو صاحب ذلك الأسلوب أساليب وأدوات أخرى من مقاييس واختبارات واستبيانات يجعل التحليل أكبر قيمة وأهمية. (طعيمة، رشدي، ١٩٨٧، ٢١)

وتحليل المحتوى أداة هامة من أدوات جمع البيانات خاصة في مجال البحوث الوصفية التحليلية وبعض البحوث التفسيرية ومن خلاله يتم وصف المادة محل التحليل التي قد تكون كتب دراسية أو قضايا تعليمية أو غير ذلك. (الرشدي، ٢٠٠٠، ٢٠٤)

ولتحليل المحتوى مسميات عديدة ومختلفة ويعود هذا الاختلاف إلى الخلفية النظرية التي تبناها الباحث ويسميه بيسلر Bessler تحليل المعني، ويسميه مثير Mathes تحليل المحتوى التصنيفي الاستكشافي ورغم اختلاف هذه المسميات فإن تحليل المحتوى هو أسلوب للبحث يهدف للوصول للوصف الموضوعي المنظم لمحتوى معين. (زيتون، ٢٠٠٤، ١٠٣)

ويعرف اللقاني والجمل (١٩٩٩، ٥٩) تحليل المحتوى بأنه أسلوب يستخدم إلى جانب أساليب أخرى لتقويم المناهج من أجل تطويرها وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل، للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم أو فكرة أو أكثر، وبالتالي تكون نتائج هذه العملية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج من خلال أساليب أخرى مؤشرات للجوانب التي تحتاج للتطوير في ضوء المعايير الموضوعية.

كما يعرف بأنه أسلوب بحثي يهدف إلى الوصول لوصف موضوعي منظم لمحتوى معين ومادة للتحليل أو عينة البحث هي النص أو الصورة وما تحويه من رموز تنقل معاني. (زيتون، ٢٠٠٤، ١٠٣-١٠٤)

وتتلخص شروط تحليل المحتوى في أن يكون القائم بعملية التحليل موضوعياً وغير متحيز لاتجاه أو وجهة نظر معينة أثناء تحليله للمحتوى. وأن تسير خطوات عملية التحليل بصورة منتظمة حتى يتم تناول كل جزء من أجزاء المحتوى المراد تحليله ولا يغفل أو يركز على جزء دون الآخر أثناء عملية التحليل. والتحديد الواضح والدقيق لفئات ووحدات التحليل التي سوف يستخدمها القائم بعملية التحليل حتى يستطيع محللون آخرون الحصول على

نفس النتائج بنفس الشروط. وتحديد الهدف من التحليل والنتائج المرجوة منه وإصدار حكم عليها في النهاية حتى نقرر هل حقق التحليل ما نصبوا إليه أم لا. وحساب ثبات تحليل المحتوى من خلال الباحث نفسه أو من خلال محللين آخرين حتى نطمئن على نتائج التحليل.

وتتمثل خصائص تحليل المحتوى في الموضوعية: وهو أن عملية التحليل تتم وفق خطوات وإجراءات ذات صياغة واضحة وتجعل أكثر من فرد يحصل علي نفس النتائج من تحليل نفس العينة، وأن يضع الباحث فئات واضحة يتم التحليل في ضوئها. وأن يكون التحليل منظم وفق الخطة التي سوف توفر وتوضح الطرق التي سوف تُتبع الحصول علي المادة العلمية المطلوبة. كما يعتبر أسلوب تحليل المحتوى من أساليب البحث العلمي التي تتخذ أحد منظورين: الكمي: وهو الذي يركز علي المضمون ذاته دون ارتباطه بالمتغيرات أو الظواهر الأخرى، والكيفي: وينظر للمضمون باعتباره انعكاساً لظواهر المحور وكثيراً ما يتبنى هذا المنظور عند تحليل موضوعات متشابهة ومتداخلة. (زيتون، كمال، ٢٠٠٤، ١٠٤)

ومن وحدات تحليل المحتوى ما أشار إليه بيرلسون وآخرون بأن هناك خمس وحدات يُمكن أن يستخدمها الباحث في تحليل المضمون بحسب طبيعة البحث وأهدافه، وهذه الوحدات هي (وحدة الكلمة - وحدة الفكرة أو الموضوع - وحدة الشخصية - الوحدة الطبيعية أو وحدة المفردة - وحدة المساحة والزمن). (الهاشمي، عبدالرحمن وعطية، محسن، ٢٠١١، ص ٢١٥-٢١٩).

كما يشير زيتون (٢٠٠٤، ١٠٦) إلى العديد من وحدات تحليل المحتوى منها وحدة الكلمة أو الرمز حيث يقوم الباحث بتحليل الكلمات والشعارات مثل الديمقراطية، ووحدة الجملة حيث لا يكتفي الباحث بالكلمات المنفصلة بل يحلل كلمات تجمعت معاً مكونه جملاً، ووحدة الفقرة حيث يتم تناول فقرة مكونة من عدة جمل.

وتعد عملية تحديد فئات التحليل من أكثر مراحل تحليل المحتوى أهمية حيث يتوقف عليها نجاح عملية التحليل أو فشلها. ويجب أن تكون فئات التحليل مرتبطة بمشكلة الدراسة بحيث تكون انعكاساً صادقاً لأسئلة الدراسة وتشمل كل جزء من أجزاء المحتوى.

ويُقصد بفئات التحليل مجموعة العناصر التي تُستخدم في تصنيف المضمون ووصفه، وتُحدّد على أساس نوع المضمون ومحتواه وأهدافه، وتُستخدم لتسهيل عملية

التحليل بوضع صفات المحتوى فيها وتصنيفه على أساسها، فعلى سبيل المثال إذا كان التحليل بنائياً فإنَّ فئات التحليل التي يسعى الباحث إلى قياس مستوى انتشارها في المحتوى هي (فئة المفاهيم - فئة الحقائق - فئة المبادئ - فئة التعميمات - فئة الاتجاهات - فئة القيم). ويُعدُّ تحديد فئات التحليل من العوامل الرئيسة التي يقوم عليها نجاح عملية تحليل المحتوى. (الهاشمي، عبدالرحمن وعطية، محسن، ٢٠١١، ص ٢٠٣-٢٠٤).

ولقد بلغت أهمية تحليل المحتوى درجة كبيرة، فقد تعدَّت الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمحتوى الكتب المدرسية، وحل بعض المشكلات المختلفة، والمساعدة في اتخاذ القرار إلى مجالات أوسع وأشمل. فقد أوصى أحد المؤتمرات المتعلقة بآفاق القرن الحادي والعشرين الذي عقد في القاهرة عام ١٩٩٣م بأهمية تحليل محتوى الرسائل الإعلامية والأدبية والتعليمية، والتركيز على بثها لقيم تُعلي قدر التعليم والثقافة والعمل دون تفرقة بسبب الجنس أو النوع. (طعيمة، ٢٠٠٤).

وتتحدد أهمية تحليل المحتوى في مجال التربية والتعليم في مجال البحث العلمي، حيث إنَّه أسلوب بحثي يكشف متغيرات الدراسة والتعرف إلى خصائصها، ومجال المناهج، من خلال اختيار نتائج التعلُّم، وتحديد عناصر المحتوى، ومجال التعليم، من خلال تحديد طرق التعليم والتعلُّم، وتقويمها. ومجال التعلُّم، من خلال المقارنة بين ما درسه الطلبة وما تعلموه بالفعل. ومجال التقويم، من خلال الكشف عن مفردات الاختبار. (طعيمة، ٢٠٠٤).

ويشير رشدي طعيمة (١٩٨٧، ٢٤-٣٧) إلى أن أهداف تحليل محتوى الكتب الدراسية تتمثل في:

- ✓ استكشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية، ومحاولة مراجعتها وتعديلها عند الحاجة لمعرفة الموضوعات الأكثر قيمة وجدوى.
- ✓ التعاون بين المفكرين والمعلمين ومديري المدارس وقادة العمل الحكومي والعام وذلك لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية.
- ✓ تقديم المساعدة للمؤلفين والمحريين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة بتزويدهم بمبادئ توجيهية إلى ما ينبغي تضمينه في هذه الكتب وما يجب تجنبه.
- ✓ الحكم على مدى تضمين المحتوى لبعض الظواهر والقيم.

✓ الحكم على مدى واقعية البيانات التي يحويها المحتوى ومدى قربها وصلتها بحياة التلميذ والبيئة التي يعيش فيها.

الدراسات السابقة التي تناولت تقويم المنهج وتحليل المحتوى

دراسة رمضان، حسين (٢٠٠٤) وهدفت الدراسة لرصد مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي لمفهوم المواطنة والعدالة وحدد الباحث قائمة بأسس المواطنة والعدالة، وقام الباحث ببناء معيار لتحليل مكونات مفهومي المواطنة والعدالة ومقياس الوعي بمفهومي المواطنة والعدالة، وتحليل محتوى كتب منهج الدراسات الاجتماعية طبعة ٢٠٠١-٢٠٠٢م للتعرف على مدى تضمين المحتوى لمفهومي المواطنة والعدالة. وتوصلت الدراسة إلى أن عدد الفقرات الكلية للكتاب ١٢٥٠ فقرة، عدد الفقرات التي انطبقت عليها وحدات معيار المواطنة بلغت ٢٠٤ فقرة بنسبة ٢٤,٣%، وتركز مفهوم العدالة أكثر من المواطنة في مقرر الجغرافية على الرغم من حدوث العكس في مقرر التاريخ حيث تركز مفهوم المواطنة أكثر من العدالة، وتهتم الأهداف أكثر بمفهوم المواطنة، بينما يهتم المحتوى أكثر بمفهوم العدالة.

دراسة عبدالرحيم، إيمان (٢٠٠٣) وهدفت لدراسة واقع مقررات الدراسات الاجتماعية من مفاهيم التربية الدولية، دراسة مستوى أداء عينة من التلاميذ في الحضر والريف لهذه المفاهيم على مستوى التذكر، والفهم، والتقويم والصعوبات التي تواجه التلاميذ في فهم وتقويم هذه المفاهيم، وقامت الباحثة باختيار عينة من بعض المدارس الإعدادية بمدينة جرجا بمحافظة سوهاج، وإعداد قائمة من مفاهيم التربية الدولية التي ينبغي توافرها في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وعمل تحليل محتوى لمقررات الدراسات الاجتماعية لمعرفة المفاهيم الدولية التي يمكن أن تتوفر في هذه المناهج، وأظهرت النتائج وجود ٦٠% من مفاهيم التربية الدولية المتضمنة في قائمة المفاهيم التي أعدتها الباحثة من قبل، وانخفاض تحصيل التلاميذ في الريف عن الحضر لمفاهيم التربية الدولية على مستوى التذكر، والفهم، والتقويم، كما أشارت الباحثة لأهم الصعوبات التي واجهت التلاميذ في تحصيل تلك المفاهيم ومنها عدم وجود شرح لهذه المفاهيم وعدم اهتمام المعلمين بتتميتها داخل فصول الدراسة، وعدم الربط بينها وبين الأحداث الجارية.

دراسة أفري وآخرون (Avery & others, 2001) وهدفت لتحليل محتوى ستة كتب من التاريخ والحضارات بالولايات المتحدة الأمريكية في الصفوف من السابع حتى التاسع من التعليم الأساسي. وتم تحديد قائمة بالقيم التي يجب توافرها بمناهج التاريخ للصفوف السابع للتاسع الأساسي بالولايات المتحدة الأمريكية ومن هذه القيم قيمة القومية، والمواطنة، والإخلاص للوطن وتم تصميم مقياس للتعرف على مدى توافر القيم بمناهج التاريخ، وتوصلت الدراسة لتفاوت في توافر هذه القيم فمنها ما توافر بصورة كبيرة ومنها ما توافر بصورة متوسطة ومنها ما توافر بصورة قليلة وتوصلت الدراسة لتفاوت بين مناهج كل صف دراسي في توافر هذه القيم.

دراسة ماري هيل (Hall , Marie – Elena, 1999) هدفت إلى تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس في ضوء المعايير القومية بالولايات المتحدة الأمريكية وأن فكرة المعايير القومية قائمة على فكرة إصلاح التعليم الأمريكي، وما يجب أن يتعلمه الطلاب بالمدارس، وقام الباحث بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس في ضوء قائمة المعايير القومية الأمريكية للصفوف الخمسة الأولى بمادة الدراسات الاجتماعية وهي الاهتمام بالقصص الأمريكية، وبناء الأمة الأمريكية، وأخطار الزمان والمكان، والمواطنة. وبعد تحليل المحتوى توصلت الدراسة إلى أن دروس الجغرافيا الأكثر تركيزاً ومراعاة للمعايير القومية الأمريكية في كتب الدراسات الاجتماعية من دروس التاريخ، رغم كثرة المعايير التاريخية، كما أوضحت أهمية الكتب المدرسية داخل حجرات الدراسة وضرورة استخدامها بنسبة لا تقل عن ٩٠ %.

المحور الثالث: المعايير القومية

تعرف المعايير بأنها ما يحتاج أن يعرفه الطلاب ويستطيعون عمله من دراسة مادة معينة.

(O'neil, j, 1993, 4)

كما تعرف المعايير بأنها عبارات عامة تصف المعارف الأساسية وتشمل كل ما يجب أن يعرفه الطالب والأفكار الأكثر أهمية والقواعد والمبادئ النابعة من النظام والمهارات الرئيسية

التي تشمل كل ما يجب على الطالب أن يقوم به ويكون قادراً على فعله من دراسة مادة معينة. (Carr & Harris, 2001, 184)

والمعايير هي ما يجب على الطالب والمدرس أن يعرفوه ويكونوا قادرين على عمله عند دراسة مادة معينة. (Touba & elnagar, 2003, 6)

وتصف معايير المحتوى ما يجب أن يتعلمه الطلاب وما يقدرون على عمله وما يجذب اهتمامهم وذلك في جوانب المحتوى المتعددة وما يجب أن يعرفه الطلاب وما يجب أن يكونوا قادرين على فعله عند مستويات متعددة توازي المراحل التعليمية المختلفة. (السعيد، ٢٠٠٥). وتعرف وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٦١) المستويات المعيارية أو المعايير Standards بأنها عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسته محتوى كل مجال.

وتعرف المعايير إجرائياً: بأنها مجموعة من الغايات والأهداف المتاحة لجميع الطلاب والتي يجب اكتسابها والوصول إليها من دراسة مناهج الدراسات الاجتماعية.

وتعرف وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٦١) المؤشرات بأنها عبارات تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع من المتعلم لتحقيق علامات الطريق وتندرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقاً للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إجرائية.

وأوضحت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٠-١١) ما يهدف إليه مشروع المعايير القومية الطموح إلى تحقيق الجودة الشاملة في التعليم في مصر، وتنهض فلسفة اختيار وبناء المعايير القومية على مجموعة من المبادئ والأسس الهامة ومنها:

- التزام المعايير القومية بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الإنسان والطفل والمرأة.
- خدمة المحاسبية والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص والحرية.
- إحداث تحول تعليمي يرتقي بقدرة المجتمع على المشاركة وغرس مقومات المواطنة الصالحة والانتماء والديمقراطية لدى المتعلم وترسيخ قيم العمل الجماعي والتسامح وتقبل الآخر.
- مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة والتكنولوجيا وتعدد مصادر التعلم وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة.

- مساهمة المعايير في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ والتنمية المهنية المستدامة للممارسين التربويين.
 - تدعم المعايير قدرة المشاركين في العملية التعليمية علي حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والإبداعي وتسهم في بناء قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم.
 - تحقق المعايير الالتزام بالتميز في التعلم والقدرة على المتابعة، والتقويم الأصيل.
 - تعزز المعايير المتعلم على توظيف المعرفة ودعم قيم الإنتاج.
- ويشير عبيد (٢٠٠٥، ٢٩) إلى أن أسس المعايير القومية مجموعة شاملة ومتماسكة من الغايات والأغراض المستهدف أن يحققها كل الطلاب من مرحلة ما قبل الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية، وأنها مصادر ومرجعيات لوضعي سياسات التعليم وللقيادات التربوية والمعلمين عند فحص البرامج التعليمية وتطويرها، وأنها مثيرات للتفكير والحوارات القومية والمحلية عن أفضل الطرق المساعدة للطلاب على النجاح والتفوق في مجال دراستهم بكل مراحل التعليم.

ومن خصائص المعايير القومية للتعليم في مصر ما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٢-١٣) من أنها شاملة- بمعنى أن تتناول المعايير وتشمل جميع عناصر العملية التعليمية ومتطلباتها. وموضوعية- بمعنى أن تهتم بالأمور الهامة والحساسة في العملية التعليمية بلا تمييز والابتعاد عن التفاصيل التي ليس لها صلة بالعملية التعليمية. وتتسم بالمرونة- بمعنى قابلة للتغير والتعديل والتطبيق في جميع الظروف الاقتصادية والجغرافية والسياسية. ومجتمعية- تتناول حاجات ومتطلبات أفراد المجتمع وأبناءه. ومستمرة ومتطورة - تستمر باستمرار العملية التعليمية وتتطور باستمرار حسب ظروف العصر ومتطلباته التكنولوجية التي ننشدها حالياً. وقابلة للقياس - حتى تقارن بين المخرجات التعليمية وما نرمي لتحقيقه من وراء تلك المعايير. وتحقق مبدأ المشاركة - بمعنى اشتراك جميع المستفيدين من العملية التعليمية في إعدادها وتقويم نتائجها. وأخلاقية - تعمل على تنمية الأخلاق واحترام القوانين والعادات السائدة في المجتمع. وداعمة - ليست هدفاً في حد ذاتها ولكنها تدعم العملية التعليمية للوصول بها لما نريد أو نرغب أن تكون عليه. ووطنية - تخدم أهداف الوطن ومشكلاته وقضاياها.

ومن مجالات المعايير القومية للتعليم المدرسة الفعالة الصديقة للمتعلم، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج الدراسي ونواتج التعلم، وتتضمن وثيقة المنهج مستويات معيارية لكل عنصر من عناصر المنهج من فلسفة، أهداف، محتوى، طرق تعليم وتعلم، مصادر المعرفة والتكنولوجيا، وأساليب التقويم. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

وتتضح أهمية المستويات المعيارية للمنهج في أنها تساعد مخططي المناهج في بناء فلسفة معينة للمنهج، وصياغة وتحديد أهداف المنهج، واختيار محتوى المنهج، وتقدير أنسب المواد التعليمية، واقتراح أفضل الطرق للتعليم والتعلم، وتحديد طرق التقييم، وإحداث التكامل والترابط بين المناهج المختلفة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

الدراسات التي تناولت المعايير القومية

دراسة حسام الدين، نوار (٢٠٠٧) وهدفت إلى تحليل محتوى منهج التاريخ للمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك في وصف ما هو كائن في محتوى مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية ورصد البيانات وتحليل وتفسير النتائج، ووضع تصور مقترح لوحدة في منهج التاريخ للمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من كتب التاريخ للمرحلة الثانوية للصفوف الثلاثة، واستخدمت الباحثة أداة بحث عبارة عن قائمة تضمنت عبارات معيار الجودة الشاملة ومؤشراتها لمحتوى منهج التاريخ، وأشارت النتائج إلى أن محتوى منهج التاريخ للصف الأول الثانوي لم يحقق الجودة الشاملة بشكل كافٍ، إذ أنه لم تتوافر كافة عبارات المعيار، ولم تتوافر بعض المؤشرات ضمن بعض العبارات، بالإضافة إلى توافر بعض العبارات بنسب ضعيفة جداً.

دراسة عبدالوهاب، مصطفى (٢٠٠٤) وهدفت للتعرف على المعايير العالمية لتطوير مناهج الجغرافيا، والتعرف على جوانب القوة والضعف في مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وتقديم تصور مقترح لتطوير منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير العالمية وما يسفر عنه تقويم المنهج الحالي، والتعرف على فاعلية إحدى وحدات التصور المقترح في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والاتجاه نحو المادة. وقام الباحث بإعداد قائمة المعايير العالمية اللازمة لتطوير منهج الجغرافيا، وتقويم منهج الجغرافيا بالصف الأول الثانوي في ضوء المعايير، وضع تصور مقترح في ضوء قائمة المعايير وبناء وحدة من التصور المقترح

تشمل أهداف، محتوى، أنشطة، طرق تدريس، وأساليب تقويم، وتوصلت الدراسة لوجود قصور في أهداف ومحتوى منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية من حيث توافر المعايير العالمية بها وإن توافرت فقد جاءت بطريقة عرضية غير مخطط لها مسبقاً، وتوصلت لفاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والاتجاه نحو مادة الجغرافيا، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث الدارسين للوحدة المقترحة في القياس القبلي والبعدي في اختبار مهارات التفكير الجغرافي لصالح القياس البعدي.

دراسة صميده، هدى السيد (٢٠٠٤) وهدفت لتقديم نماذج للمعايير التربوية في بعض الدول من خلال وثيقة المعايير التربوية للقرن الحادي والعشرين، وتقديم رؤية تحليلية مقارنة للمعايير في شقيها القومي والدولي؛ بغرض الإفادة منها في وضع أطر نظرية توجه التطبيق الملائم في مصر. وعرضت الدراسة المعايير المصرية للتعليم، ومجموعة المعايير الدولية للتعليم، والتي أصدرتها اليونسكو والمعروفة باسم (اسكد ١٩٩٧)، وتقديم نماذج للمعايير التربوية في بعض الدول خاصة معايير القرن الحادي والعشرين ووثيقة مجموعة دول مجلس التعاون الاقتصادي الباسيفيكي (APEC)، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد نظامان تعليميان متطابقان في العالم، وأن معظم النظم التعليمية تختلف من دولة لأخرى حسب النسيج الثقافي المؤثر في تكوينات وأداء كل منها، ومن ثم تختلف معايير تقويم هذه النظم، وأن هناك فروق لا ينبغي أن تقف حائلاً دون إيجاد معايير دولية متفق عليها، كما أكدت وثيقة المعايير الدولية إسكد على الخصوصية القومية، كما أن وثيقة APEC عكست قيم وثقافة مجتمعات هذه الدول وتبين أوجه التشابه، الاختلاف، التنوع، والتناقض أحياناً في مستويات التعليم وأولوياته في هذه الدول ومن ثم تنوع المعايير المقدمة مع وجود حد مشترك من المعايير.

دراسة ستيرن (Stern, Sheldon, 2003) وهدفت لمعرفة تأثير المعايير الدولية في مناهج التاريخ الأمريكي، كما وضع الباحث ثلاثة معايير هامة يجب استخدامها لتطوير مناهج التاريخ بالولايات المتحدة الأمريكية وهي: الفهم التاريخي، والتطوير المستمر للمنهج، والتوازن بين القديم والحديث في التاريخ، وأسفرت الدراسة إلى أنه يجب الاهتمام بالمعايير التاريخية، والاهتمام بالقضايا والأحداث التي تصنع منها القصص الأمريكية، والتوصل

لمشروع قومي طموح لتعديل المعايير الحالية، وأن هناك ١١ دولة استطاعت تعديل المعايير المختلفة لمناهج التاريخ.

دراسة مارك نيلسون (Nelson, Mark, B., 2001) وهدفت الدراسة للتعرف على فاعلية إستراتيجية معينة في تكوين وبناء منهج التاريخ في ضوء المعايير القومية للتعليم بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة لأهمية استخدام استراتيجيات لعب الأدوار في تدريس التاريخ، وأن نتائج التاريخ غالباً ما تأتي ضعيفة بسبب عدم الاتفاق على استراتيجية جيدة في التدريس، ووجود مؤشرات أساسية لا بد من الوصول إليها عند دراسة التاريخ، كما بينت الدراسة أهمية المعايير القومية للتعليم في مادة التاريخ.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطلاع على نماذج تحليل محتوى مقرر التاريخ في ضوء متغيرات مختلفة، والتعرف على أوجه القصور في محتوى مقرر التاريخ للمرحلة الإعدادية، والتعرف على مدى أهمية المعايير في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية، وإعداد قائمة المعايير القومية وتحليل محتوى منهج التاريخ والتأكد من ثبات التحليل.

مشكلة الدراسة

من خلال العرض السابق للخلفية النظرية والدراسات السابقة وصدور المجلد الأول والثاني لمشروع المعايير القومية تحددت مشكلة الدراسة في الحاجة لإجراء دراسة تحليلية تقويمية لمناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية بجميع صفوفها الدراسية في ضوء المعايير القومية ومؤشراتها التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في مصر تمهيداً لتطويره.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- تحديد قائمة المعايير القومية التي ينبغي توافرها بمحتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية.
- تحليل محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية للتعليم ومؤشراتها في مصر تمهيداً لتطويره.

- تعرف مدى توافر المعايير القومية للدراسات الاجتماعية (التاريخ) في وحدات التاريخ عامة بالمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة وفي كل صف دراسي على حدة.

أسئلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما المعايير القومية التي ينبغي توافرها بمحتوى كتب التاريخ بالمرحلة الإعدادية؟
- ما مدى توافر المعايير القومية للدراسات الاجتماعية (التاريخ) في وحدات التاريخ عامة بالمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة؟
- ما مدى توافر المعايير القومية للدراسات الاجتماعية (التاريخ) في وحدات التاريخ بكل صف دراسي من صفوف المرحلة الإعدادية؟

مصطلحات الدراسة

تقويم المنهج

يعرفه اللقاني والجمل (١٩٩٩، ١٠٤) بأنه مجموعة الإجراءات والأساليب التي تتخذ للتعرف على مدى صلاحية المنهج بكافة أبعاده: أهدافه، محتواه، أنشطته، مصادر تعلمه، أساليب تقويمه، ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها. ويعرفه شحاته (٢٠٠٣، ٢٠٣) بأنه إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف ثم تقديم مقترحات للتحسين والتطوير.

ويعرف تقويم المنهج إجرائياً: بأنه مجموعة الإجراءات والأساليب التي تتخذ لمعرفة مدى مراعاة مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية للمعايير القومية ومؤشراتها للدراسات الاجتماعية من خلال تحليل هذه المناهج وإصدار حكم تجاهها.

تحليل المحتوى

يعرفه اللقاني والجمل (١٩٩٩، ٥٩) بأنه أسلوب يستخدم إلى جانب أساليب أخرى لتقويم المناهج من أجل تطويرها وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل، للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم أو فكرة أو أكثر وبالتالي تكون نتائج هذه

العملية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج من خلال أساليب أخرى مؤشرات للجوانب التي تحتاج للتطوير في ضوء المعايير الموضوعية.

ويعرفه بيرلسون بأنه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال. (طعيمة، ١٩٨٧، ٢٢).

ويعرف تحليل المحتوى إجرائياً: بأنه أسلوب يستخدم لتقويم مناهج الدراسات الاجتماعية من أجل تطويرها وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل للتوصل إلى مدى توافر المعايير القومية في هذه المناهج.

المعايير (المستويات المعيارية) *Standards*

تعرف وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٦١) المعايير بأنها عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسته محتوى كل مجال.

وتعرف أيضاً بأنها مجموعة من الأهداف والطموحات التي يسعى للوصول إليها عند دراسة مادة دراسية معينة. (National standards in U.S.A., 1996)

وتعرف المعايير إجرائياً: بأنها مجموعة من الغايات والأهداف المتاحة لجميع الطلاب والتي يسعون لتحقيقها عند دراسة مناهج الدراسات الاجتماعية.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: قائمة المعايير القومية ومؤشراتها لمناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية.
- الحدود المكانية: كتب التاريخ بالمرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ م.

أهمية الدراسة

- تحليل محتوى وحدات التاريخ بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية لتحديد جوانب القصور.
- قد تفيد المعلمين والمسؤولين عن تأليف الكتب في تطوير محتوى كتب الدراسات الاجتماعية إذا كشفت الدراسة عن قصور في المحتوى الحالي في ضوء المعايير القومية.

منهج الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي وذلك لعرض المشكلة وتوضيح جوانبها، والرجوع للدراسات السابقة، وإعداد الإطار النظري، وتحليل محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية لمعرفة مدى توافر المعايير القومية بها.

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات البحث في قائمة المعايير القومية ومؤشراتها لمناهج التاريخ للمرحلة الإعدادية والتي وضعتها وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) كالتالي:

المجال الأول: التفكير التاريخي

المعيار الأول: تعرف الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسلها الزمني ومؤشراته (يميز مدلول الأحداث التاريخية في الماضي والحاضر والمستقبل - يقارن بين نماذج مختلفة من الأحداث التاريخية - يعيد بناء الأحداث التاريخية وفق تتابعها الزمني).

المعيار الثاني: تحليل عمليات البناء التاريخي ومؤشراته (يعيد بناء المعنى الحرفي لنص تاريخي - يحلل الرواية التاريخية الخيالية - يحدد البناء التاريخي للرواية أو القصة من حيث مقدمتها ومضمونها وخاتمتها - يحول المادة التاريخية إلى مادة كمية ويوزعها في جداول وأشكال ورسوم بيانية).

المعيار الثالث: تفسير وتحليل الأحداث التاريخية ومؤشراته (يتناول تفسيرات تاريخية على أنها قابلة للتغير - يطرح تصورات بديلة حول الحدث التاريخي - يحدد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار والقيم والسلوك والشخصيات والمؤسسات عبر العصور - يحدد دوافع حركة الحدث التاريخي).

المعيار الرابع: استخدام مهارات البحث التاريخي ومؤشراته (يعرف مهارات البحث التاريخي - يتفحص المادة التاريخية - يفسر الأحداث التاريخية من خلال سياقها المعرفي ومضامينها الزمانية والمكانية - يقارن بين أساليب البحث التاريخي).

المعيار الخامس: تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار ومؤشراته (يحلل القضايا والمشكلات التاريخية - يفسر طبيعة الممارسات البشرية التي تميز المجتمعات المختلفة - يحلل العوامل الكامنة للمشكلة، ويختار أنسب الحلول - يكون موفقاً من حدث تاريخي في مسألة ما).

المجال الثاني: الفهم التاريخي

المعيار الأول: ترتيب الأحداث والشخصيات التاريخية في حقب تاريخية رئيسة لتحديد وتفسير العلاقات بينها ومؤشراته (يرتب الأحداث والشخصيات المؤثرة في كل مرحلة تاريخية على حدة على المستويين القومي والدولي - يصف كيف يمكن تنظيم التاريخ باستخدام معايير الزمان والمكان - يستخدم الخطوط الزمنية لتنظيم المعلومات التاريخية - يميز العلاقة بين الأسباب والنتائج للأحداث التي تقع بشكل متزامن أو متتابع).

المعيار الثاني: تقصى الحقائق التاريخية باستخدام الطرق والمصادر التاريخية بأنواعها المختلفة ومؤشراته (يميز بين المصادر التاريخية الأولية والثانوية باستخدام طرق البحث التاريخي - يقرأ المعلومات التاريخية في مصادرها - يفسر الأحداث الجارية في ضوء التطور التاريخي).

المعيار الثالث: فهم أن المجتمعات مختلفة وأنها تتغير عبر العصور ومؤشراته (يفسر انتشار الحضارات - يدلل أن الثقافات الوافدة من عوامل إحداث التغيير في المجتمع - يعي أهمية التقاليد والأعراف في الحفاظ على هوية المجتمع).

المعيار الرابع: تتبع تأثير تطور العلم والتكنولوجيا والنشاط الاقتصادي في المجتمعات عبر العصور ومؤشراته (يفسر جهود الأفراد في المجال الاقتصادي والتكنولوجي ودورهم في تطوير مجتمعاتهم - يتابع تطور المتغيرات العلمية والتكنولوجية مثل الزراعة والمواصلات والطب - يفسر كيف أن المجتمعات ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالأنشطة الاقتصادية).

المعيار الخامس: تعرف تطور النظريات والمؤسسات السياسية عبر العصور ومؤشراته (يفسر النظريات السياسية في عصور مختلفة - يتتبع دور الشخصيات التاريخية في صياغة النظريات السياسية وإنشاء المؤسسات - يفسر التطور التاريخي للمبادئ الديمقراطية - يحدد الأشكال الأساسية للتحالفات السياسية في العالم الحديث).

المعيار السادس: فهم أن المعتقدات الثقافية والأفكار الفلسفية تمثل قوى محركة للمجتمع عبر العصور ومؤثراته (يصف المعتقدات الدينية التي أثرت في مجتمعه عبر العصور - يصف الأفكار الفلسفية التي أثرت في مجتمعه عبر العصور - يحدد مظاهر التراث الثقافي عبر عصور تاريخية مختلفة).

إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتباع الآتي:

- ١- الدراسة النظرية للمعايير القومية ومؤثراتها والتي وضعتها وزارة التربية والتعليم.
- ٢- دراسة قوائم عن المعايير العالمية ومؤثراتها في دول مختلفة.
- ٣- الإطلاع على دراسات تناولت تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء متغيرات مختلفة، ودراسات تناولت مشروع المعايير العالمية والقومية في دول مختلفة، وتحديد أوجه الاستفادة من هذه الدراسات.
- ٤- وضع المعايير ومؤثراتها في جداول التحليل ووضع الأفكار التي اشمل عليها محتوى التاريخ بالمرحلة الإعدادية في هذه الجداول وتم الإشارة إلي المؤشرات المتوافرة في هذه الأفكار بالجدول أما بقية المؤشرات الغير متوافرة فلم تكتب بهذه الجداول.
- ٥- تناول تحليل المحتوى وتحديد الهدف منه وفئاته وأسس التحليل ووحدات التحليل والتحليل الفعلي للمحتوى في ضوء قائمة المعايير ومؤثراتها.
- ٦- دراسة محتوى التاريخ بالمرحلة الإعدادية بجميع صفوفها دراسة جيدة لمعرفة المؤشرات المتوافرة بها.
- ٧- تقسيم محتوى كتب التاريخ بالمرحلة الإعدادية إلي مجموعة من الأفكار الرئيسية وما يندرج تحتها من أفكار فرعية.
- ٨- اتخذ الباحث الفكرة Theme كوحدة للتحليل، وتعرف الفكرة الرئيسية في هذه الدراسة بأنها كل عنوان رئيسي أو موضوع يحتوي علي مجموعة من العناوين والأفكار الفرعية والتي يمكن أن تتناول حدث تاريخي أو شخصية تاريخية أو قضية في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة. كما تعرف الفكرة الفرعية في هذه الدراسة بأنها جملة بسيطة أو أكثر أو قد تكون فقرة أو أكثر وتعبر عن حدث تاريخي أو شخصية تاريخية أو قضية

في مجال من مجالات الحياة المختلفة وهي مستقلة عن غيرها من الأفكار ولها عنوان يحددها ويميزها.

٩- حساب ثبات تحليل الأفكار؛ للتأكد من ثبات تحليل الأفكار في محتوى مناهج (المرحلة الإعدادية بجميع صفوفها كل صف على حدة، وذلك بعمل تحليل للأفكار مرتين متتاليتين بينهما فاصل زمني مدته خمسة عشر يوماً)، وتم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني لكل صف على حدة، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{٢ (س ص)}{س١ + س٢}$$

حيث أن: س = عدد الأفكار التي نتجت عن التحليل الأول، ص = عدد الأفكار التي نتجت عن التحليل الثاني، س ص = عدد الأفكار التي تطابقت في التحليل الأول والثاني.

(١) بالنسبة لكتاب الصف الأول الإعدادي بفصليه الدراسيين الأول والثاني.

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{٢ (١٢٥)}{١٣٠ + ١٣١} = \frac{٢٥٠}{٢٦١} = ٠,٩٥$$

(٢) بالنسبة لكتاب الصف الثاني الإعدادي بفصليه الدراسيين الأول والثاني.

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{٢ (١٥٠)}{١٥٨ + ١٦٠} = \frac{٣٠٠}{٣١٨} = ٠,٩٤$$

(٣) بالنسبة لكتاب الصف الثالث الإعدادي بفصليه الدراسيين الأول والثاني.

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{٢ (١٦٠)}{١٦٥ + ١٧٣} = \frac{٣٢٠}{٣٣٨} = ٠,٩٤$$

وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني في موضوعات كتاب الصف الأول الإعدادي ٩٥% تقريباً، وموضوعات كتاب الصف الثاني الإعدادي ٩٤% تقريباً، وموضوعات كتاب الصف الثالث الإعدادي ٩٤% تقريباً، ونستنتج من هذه النسب أن هناك نسبة اتفاق عالية بين التحليلين.

نتائج الدراسة

بعد عرض عملية تحليل المحتوى لمقررات الصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير ومؤشرات المرحلة الإعدادية تم التوصل للنتائج التالية:

أولاً: بالنسبة لمحتوى منهج التاريخ للصف الأول الإعدادي:

فقد تم حساب عدد الأفكار في كل وحدة دراسية على حدة ثم حساب عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر من المؤشرات، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط من المؤشرات، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها أية مؤشرات، وتم حساب النسبة المئوية لكل صف دراسي للأفكار السابقة ويتضح ذلك من خلال الجدولين (١، ٢):

جدول (١) عدد الأفكار بالصف الأول الإعدادي وتوافر المؤشرات بها

الصف الأول الإعدادي	الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	عدد أفكار الوحدة
الوحدة الأولى	٢٢	١٧	٤	٤٣
الوحدة الثانية	٦	١٥	٤	٢٥
الوحدة الثالثة	٨	٢٢	٢	٣٢
الوحدة الرابعة	١٥	١٤	٢	٣١
المجموع	٥١	٦٨	١٢	١٣١

جدول (٢) النسب المئوية لتوافر المؤشرات بأفكار الصف الأول الإعدادي

الصف الأول الإعدادي	نسبة الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	نسبة الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	نسبة الأفكار الكلية
الوحدة الأولى	% ٥١,١٥	% ٣٩,٥٥	% ٩,٣٠	% ١٠٠
الوحدة الثانية	% ٢٤	% ٦٠	% ١٦	% ١٠٠
الوحدة الثالثة	% ٢٥	% ٦٨,٧٥	% ٦,٢٥	% ١٠٠
الوحدة الرابعة	% ٤٨,٤٠	% ٤٥,١٥	% ٦,٤٥	% ١٠٠
النسبة المئوية	% ٣٨,٩٥	% ٥١,٩٠	% ٩,١٥	% ١٠٠

يتضح من الجدولين (١)، (٢) ما يلي:

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الأولى بالصف الأول الإعدادي بلغ ٤٣ فكرة فرعية، أن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٢٢ فكرة بنسبة ٥١,١٥%، وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ١٧ فكرة بنسبة ٣٩,٥٥%، وأن عدد الأفكار التي

لم يتوافر بها أية مؤشرات بلغت ٤ أفكار بنسبة ٩,٣٠%، ومن هنا نجد أن نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشرات في محتوى الوحدة الأولى للصف الأول الإعدادي بلغت ٩٠,٧٠% وهي نسبة كبيرة جداً تشير إلي أن محتوى الوحدة الأولى توافرت به نسبة كبيرة جداً من المؤشرات الموضوعية.

• عدد الأفكار الكلي للوحدة الثانية بالصف الأول الإعدادي بلغت ٢٥ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٦ أفكار بنسبة ٢٤%، وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ١٥ فكرة بنسبة ٦٠%، وأن عدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت ٤ أفكار بنسبة ١٦% ومن هنا نجد أن نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشرات في محتوى الوحدة الثانية بلغت ٨٤% وهي نسبة كبيرة تشير إلي مراعاة المؤشرات بهذه الوحدة.

• عدد الأفكار الكلي للوحدة الثالثة للصف الأول الإعدادي بلغت ٣٢ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٨ أفكار بنسبة ٢٥%، وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ٢٢ فكرة بنسبة ٦٨,٧٥%، وأن عدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت فكرتين فرعيتين بنسبة ٦,٢٥%، ومن هنا نجد أن نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشرات بلغت ٩٣,٧٥% وهي نسبة كبيرة جداً تشير إلي توافر المؤشرات بمحتوى هذه الوحدة.

• عدد الأفكار الكلي للوحدة الرابعة للصف الأول الإعدادي بلغت ٣١ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ١٥ فكرة بنسبة ٤٨,٤٠%، وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ١٤ فكرة بنسبة ٤٥,١٥%، وأن عدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت فكرتين فرعيتين بنسبة ٦,٤٥%، ومن هنا نجد أن نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشرات بلغت ٩٣,٥٥%، وهي نسبة كبيرة جداً تشير إلي توافر المؤشرات بمحتوى هذه الوحدة.

• عدد الأفكار الكلي لمقرر الصف الأول الإعدادي بلغت ١٣١ فكرة فرعية، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٥١ فكرة بنسبة ٣٨,٩٥%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ٦٨ فكرة بنسبة ٥١,٩٠%، وأن عدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت ١٢ فكرة بنسبة ٩,١٥%.

ثانياً: بالنسبة لحتوى منهج التاريخ للصف الثاني الإعدادي:

تم حساب عدد الأفكار في كل وحدة دراسية على حدة، وتم حساب عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط من المؤشرات، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات وتم حساب النسبة المئوية، ويتضح ذلك من خلال الجدولين (٣)، (٤):

جدول (٣) عدد أفكار الصف الثاني الإعدادي وتوافر المؤشرات بها

الصف الثاني الإعدادي	الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	عدد الأفكار في الوحدة
الوحدة الأولى	١٠	١٣	٢	٢٥
الوحدة الثانية	٣	١٨	١٠	٣١
الوحدة الثالثة	٣	١١	٧	٢١
الوحدة الرابعة	٨	٢٥	—	٣٣
الوحدة الخامسة	١٠	٣٣	٧	٥٠
المجموع	٣٤	١٠٠	٢٦	١٦٠

جدول (٤) النسبة المئوية لتوافر المؤشرات بأفكار الصف الثاني الإعدادي

الصف الثاني الإعدادي	نسبة الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	نسبة الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	المجموع
الوحدة الأولى	%٤٠	%٥٢	%٨	%١٠٠
الوحدة الثانية	%٩,٧٠	%٥٨,٠٥	%٣٢,٢٥	%١٠٠
الوحدة الثالثة	%١٤,٣٠	%٥٢,٤٠	%٣٣,٣٠	%١٠٠
الوحدة الرابعة	%٢٤,٢٥	%٧٥,٧٥	—	%١٠٠
الوحدة الخامسة	%٢٠	%٦٦	%١٤	%١٠٠
المجموع	%٢١,٢٥	%٦٢,٥٠	%١٦,٢٥	%١٠٠

ويتضح من الجدولين (٣)، (٤) ما يلي:

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الأولى بالصف الثاني الإعدادي بلغ ٢٥ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ١٠ أفكار فرعية وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ١٣ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات

بلغت فكرتين فرعيتين بنسبة ٤٠%، ٥٢%، ٨% علي التوالي، ومن هنا نجد أن نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشرات بلغت ٩٢% وهي نسبة كبيرة جداً تشير لتوافر المؤشرات في محتوى هذه الوحدة.

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الثانية بلغ ٣١ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٣ أفكار بنسبة ٩,٧٠%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ١٨ فكرة بنسبة ٥٨,٥%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت عشرة أفكار بنسبة ٣٢,٢٥% ومن هنا فإن نسبة الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٦٧,٨٥%؛ مما يشير إلي وجود قصور في تناول محتوى هذه الوحدة للمؤشرات.
- عدد الأفكار الكلي للوحدة الثالثة بلغت ٢١ فكرة، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغ ٣ أفكار بنسبة ١٤,٣٠%، عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغ ١١ فكرة فرعية بنسبة ٥٢,٤٠%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغ ٧ أفكار بنسبة ٣٣,٣٠%، وأن نسبة الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٦٦,٧٠%، وهي نسبة مقبولة إلي حد ما، ولكن تشير لقصور في مراعاة المحتوى للمؤشرات.
- عدد الأفكار الكلي للوحدة الرابعة بلغت ٣٣ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٨ أفكار فرعية بنسبة ٢٤,٢٥%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ٢٥ فكرة بنسبة ٧٥,٧٥%، وهي نسبة كبيرة، وبالتالي فإن نسبة الأفكار التي توافرت بها مؤشرات بلغت ١٠٠%.
- عدد الأفكار الكلي للوحدة الخامسة بلغت ٥٠ فكرة، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر ١٠ أفكار بنسبة ٢٠%، وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ٣٣ فكرة بنسبة ٦٦%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت ٧ أفكار بنسبة ١٤%، وصلت نسبة عدد الأفكار التي توافر بها مؤشرات إلي ٨٦%، وهي نسبة جيدة تشير لمراعاة المحتوى للمؤشرات.
- عدد الأفكار الكلي لمحتوى الصف الثاني الإعدادي بلغت ١٦٠ فكرة، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر هي ٣٤ فكرة بنسبة ٢١,٢٥%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد هي ١٠٠ فكرة بنسبة ٦٢,٥٠%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات هي ٢٦ فكرة بنسبة ١٦,٢٥%.

ثالثاً: بالنسبة لمحتوى منهج التاريخ للصف الثالث الإعدادي:

تم حساب عدد الأفكار في كل وحدة دراسية على حدة، وتم حساب عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات وتم حساب النسبة المئوية لذلك من خلال الجدولين (٥)، (٦):

جدول (٥) عدد أفكار الصف الثالث الإعدادي وتوافر المؤشرات بها

الصف الثالث الإعدادي	الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	عدد أفكار الوحدة
الوحدة الأولى	٦	٢٢	—	٢٨
الوحدة الثانية	٣	٢٣	٦	٣٢
الوحدة الثالثة	٤	٢٢	٧	٣٣
الوحدة الرابعة	٣	١٤	٤	٢١
الوحدة الخامسة	٦	٣٩	١٤	٥٩
المجموع	٢٢	١٢٠	٣١	١٧٣

جدول (٦) النسبة المئوية لتوافر المؤشرات بأفكار الصف الثالث الإعدادي

الصف الثالث الإعدادي	نسبة الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	نسبة الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	نسبة الأفكار الكلية
الوحدة الأولى	٢١,٤٥ %	٧٨,٥٥ %	—	١٠٠ %
الوحدة الثانية	٩,٣٨ %	٧١,٨٧ %	١٨,٧٥ %	١٠٠ %
الوحدة الثالثة	١٢,١٠ %	٦٦,٦٥ %	٢١,٢٥ %	١٠٠ %
الوحدة الرابعة	١٤,٣٠ %	٦٦,٧٠ %	١٩ %	١٠٠ %
الوحدة الخامسة	١٠,١٥ %	٦٦,١٠ %	٢٣,٧٥ %	١٠٠ %
النسبة المئوية	١٢,٧٠ %	٦٩,٣٥ %	١٧,٩٥ %	١٠٠ %

يتضح من الجدولين (٥) و(٦) ما يلي:

- أن عدد الأفكار الكلي للوحدة الأولى بلغت ٢٨ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغ ٦ أفكار بنسبة ٢١,٤٥ %، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ٢٢ فكرة، بنسبة ٧٨,٥٥ %، وبالتالي نجد أن نسبة الأفكار التي توافر بها مؤشرات ١٠٠ % بمعنى أن كل أفكار هذه الوحدة توافر بها مؤشرات.
- أن عدد الأفكار الكلي للوحدة الثانية بلغت ٣٢ فكرة، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٣ أفكار بنسبة ٩,٣٨ %، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط

٢٣ فكرة بنسبة ٧١,٨٧%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت ٦ أفكار بنسبة ١٨,٧٥%، ومن هنا فإن نسبة الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٨١,٢٥% في هذه الوحدة.

• أن عدد الأفكار الكلي للوحدة الثالثة بلغت ٣٣ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر ٤ أفكار بنسبة ١٢,١٠%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحداً فقط ٢٢ فكرة بنسبة ٦٦,٦٥%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات ٧ أفكار بنسبة ٢١,٢٥%، وبالتالي فإن نسبة الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٧٨,٧٥% في هذه الوحدة.

• عدد الأفكار الكلي للوحدة الرابعة ٢١ فكرة، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر ٣ أفكار بنسبة ١٤,٣٠%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط ١٤ فكرة بنسبة ٦٦,٧٠%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت ٤ أفكار بنسبة ١٩%، ومن هنا فإن الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٨١% في هذه الوحدة.

• عدد الأفكار الكلي للوحدة الخامسة ٥٩ فكرة، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر ٦ أفكار بنسبة ١٠,١٥%، عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحداً فقط ٣٩ فكرة بنسبة ٦٦,١٠%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات ١٤ فكرة بنسبة ٢٣,٧٥%، وبالتالي فعدد الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٤٥ فكرة بنسبة ٧٦,٢٥% في هذه الوحدة.

• عدد الأفكار الكلي لمحتوى الصف الثالث الإعدادي بلغت ١٧٣ فكرة، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر ٢٢ فكرة بنسبة ١٢,٧٠%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط ١٢٠ فكرة بنسبة ٦٩,٣٥%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات ٣١ فكرة بنسبة ١٧,٩٥% في هذا المحتوى.

توصيات الدراسة

- مراعاة مجموعة المؤشرات التي لم تتوافر في محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية.
- المراجعة المستمرة لمشروع المعايير القومية ومؤشراتها في مناهج الدراسات الاجتماعية.

- مراعاة واضعي المناهج لهذه المعايير والاستفادة من نتائج هذه الدراسة لاستيفاء المناهج لها.
- القيام بالزيارات الميدانية للأماكن التاريخية الهامة مما قد يسهم في تحقيق بعض هذه المؤشرات.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مراعاة مجموعة المعايير ومؤشراتها أثناء سير العملية التعليمية وتدريبهم على كيفية تحقيق بعض هذه المؤشرات في فصول الدراسة.
- تنمية مهارات التفكير التاريخي والفهم التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- الاهتمام بالمكتبات المدرسية وتزويدها بالعديد من المصادر التاريخية الأولية والثانوية.

مقترحات الدراسة

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:
- تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم.
 - تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية للتعليم.
 - تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم.
 - برامج مقترحة في الدراسات الاجتماعية قائمة على المعايير القومية.
 - برامج تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية قائمة على المعايير القومية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤). موسوعة التدريس. عمان: دار المسيرة.
- ٢- حبيب، مجدي عبدالكريم (٢٠٠٥). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- ٣- حسام الدين، نوار (٢٠٠٧). تقويم محتوى منهج التاريخ للمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، مصر.
- ٤- حميدة، إمام مختار (٢٠٠٠). أسس بناء وتنظيمات المناهج (الواقع والمأمول). الجزء الأول. (الطبعة الثالثة)، القاهرة: زهراء الشرق.
- ٥- الرشيدى، بشير صالح (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي - رؤية تطبيقية مبسطة، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- ٦- رمضان، حسين محمد (٢٠٠٤). تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادي في ضوء مفهومي المواطنة والعدالة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الأزهر، مصر.
- ٧- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤). منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي. القاهرة: عالم الكتب.
- ٨- السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٥). تفعيل المعايير القومية في المدرسة المصرية. مؤتمر المستويات المعيارية ومناهج التعليم، الصحيفة التربوية الالكترونية، جامعة المنوفية - كلية التربية.
- ٩- شحاته، حسن (٢٠٠٣). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. (ط الثالثة)، القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- ١٠- صميده، هدى سعد (٢٠٠٤) أسس توجيه المستويات المعيارية للتعليم في مصر في ضوء المستويات المعيارية الدولية. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. مجلة التربية، السنة السابعة، العدد الثاني عشر، أغسطس.
- ١١- طعيمة، رشدي (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٢- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٣- الطيطي، محمد حمد (٢٠٠٢). الدراسات الاجتماعية طبيعتها أهدافها طرق تدريسها. عمان: دار المسيرة.

- ١٤- عبدالرحيم، إيمان شرقاوي (٢٠٠٣). تقويم بعض مفاهيم التربية الدولية المتضمنة في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وتحصيل التلاميذ لها واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية سوهاج- جامعة جنوب الوادي، مصر.
- ١٥- عبدالوهاب، مصطفى (٢٠٠٤). تصور مقترح لتطوير منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة الأزهر، مصر.
- ١٦- عبيد، وليم (٢٠٠٥). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمان: دار المسيرة.
- ١٧- علي، سر الختم عثمان والشافعي، إبراهيم محمد والكثيري، راشد حمد (١٩٩٥). المنهج المدرسي من منظور جديد. الرياض: العبيكان.
- ١٨- اللقاني، أحمد والجمل، علي (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. (ط. الثانية)، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٩- اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة (٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٠- محمد هاشم فالوقي (١٩٩٧). بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- ٢١- الهاشمي، عبدالرحمن وعطية، محسن (٢٠١١). تحليل مضمون المناهج المدرسية. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٢٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر. المجلد الأول: القاهرة.
- ٢٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر. المجلد الثاني: القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- 24- Avery, Patricia, G, Simmons, Annette M, (2001). civic life as conveyed in united states civics and history text books, **International Journal of Social Education**, ED 642009 vol. 15 N. 2, Eric.
- 25- Carr, Judy F, Harris, Douglas E, (2001). Succeeding with standards, linking Curriculum, Assessment, and action planning. **Association for supervision and curriculum development**, Virginia, U.S.A.
- 26- Hall, Marie – Elena, (1999). A content analysis of fifth – grade textbooks for the national social studies standards, ED.D. University of Nevada, Reno, **Diss. Abs. Int.**, Vol. 61-02 Sec. A.
- 27- National Council history standards in United States (1996).
- 28- National standards for History in United States (1996). Basic Edition.

- 29- Nelson, Mark, B, (2001). Ideology and history education " A study of the influence of ideology on the formation of history curriculum and history standards, Ph.D., the Pennsylvania state university, **Diss. Abs. Int**, vol. 62-07 sec A.
- 30- O'Neil, J, Can; (1993). National standards make a difference? Educational leadership, vol. 50, No 5.
- 31- Stern, Sheldon M, (2003). Effective state standards for U.S.A history, Report card, Thomas B. **Fordham foundation**, Washington, ERIC, ED 481840.
- 32- Touba, & others (2003). **Standards Retreat Cairo**, IEIP II.