عمليات تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية_ دراسة تحليلية

د. أحمد بن علي أحمد الأخشمي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

عمليات تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية_ دراسة تحليلية

د. أحمد بن علي أحمد الأخشمي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٧/ ٠٢/ ١٤٤٥هـ **تاريخ قبول البحث:** ٢٤/ ٠٥/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العمليات المستخدمة لتطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمملكة العربية السعودية، ومستوى استخدامها، ونوع المحتوى المطور. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى بنوعيه الكمي والكيفي، وطُبقت الدراسة على كتب لغتي الخالدة بالمرحلة بالمتوسطة في المملكة العربية السعودية المطبوعة عام ٢٠٢١م، والمطبقة في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وعددها (٦) كتب.

وأظهرت نتائج الدراسة استخدام (٤) عمليات رئيسة للتطوير هي: الإضافة، والتعديل، والاستبدال، والحذف، و(٢٣) عملية فرعية لهذه العمليات الأربع، كما كشفت نتائج التحليل الكمي أن تكرار عمليات التطوير في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بلغ (٢٨١٧) تكرارًا، موزعة بصورة متقاربة في جميع الكتب للصفوف الثلاثة، وأن عملية (التعديل) قد جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (٥١%) ثم عملية (الإضافة) بنسبة (٢٩%)، ثم عملية (الاستبدال) بنسبة (١٢%) ثم عملية (الحذف) بنسبة (٨%).

كما أظهرت نتائج التحليل النوعي أن أكثر تلك العمليات قد تركزت في جوانب تتناول التصويب اللغوي والإملائي والطباعي، وضبط الإخراج وتحسينه، مع وجود تطوير محدود تناول النصوص والأنشطة والمحتوى المعرفي.

الكلمات المفتاحية: تطوير المنهج _ الكتب المدرسية _ تعليم اللغة العربية.

The Development Processes of the Curriculum Content for "My Eternal Language" Textbooks at the Intermediate Level in the Kingdom of Saudi Arabia: An Analytical Study

Dr. Ahmed Ali Ahmed Alakhshmy
Department Curriculum and Teaching Methods – Faculty Education
Al- Imam Muhammad ibn Saud Islamic university

Abstract:

his study aimed to explore the processes utilized to develop the content of "My Eternal Language" course books in the Kingdom of Saudi Arabia, focusing on the level of their use and the type of content developed. To achieve these objectives, the researcher employed a descriptive content analysis approach employing both quantitative and qualitative methods. The study analyzed the (6) course books of "My Eternal Language" at the intermediate level in the Kingdom of Saudi Arabia, printed in 2021 and used in the academic year 2022/2023.

The results revealed that (4) main development processes, including addition, modification, replacement, and deletion, which have (23) sub-processes, were utilized. Furthermore, the quantitative analysis showed that the frequency of the development processes in the content of the "My Eternal Language" course books at the intermediate level amounted to (2817) times, distributed evenly in the analyzed course books for the three grades. Moreover, the "modification" process ranked first, accounting for 51%, followed by "addition" at 29%, "substitution" at 12%, and "deletion" at 8%.

The qualitative analysis further indicated that most of those processes were concentrated on linguistic, spelling, and typographical corrections, as well as adjusting and improving the output. Limited developments also addressed texts, activities, and cognitive content.

key words: Curriculum development - Textbooks - Teaching Arabic.

المقدمة:

تعد المناهج التعليمية من أهم ركائز منظومة التعليم، وانعكاساً مباشراً للغايات والمنطلقات الفلسفية والاجتماعية والمعرفية والنفسية التي يتبنّاها المجتمع، ويحرص على تزويد أفراده بها في مختلف مراحل التعليم، وأداةً من أهم الأدوات التي يمكن من خلالها إحداث التغييرات المرغوبة وتحقيق أهداف المجتمع، لذا حظيت باهتمام بالغ من صنّاع القرارات الاستراتيجية، وشغلت عملياتها حيّزًا واسعًا من اهتمام التربويين والباحثين.

وتتعدد العمليات التي تجري على المنهج التعليمي، ما بين تخطيط وبناء وتقويم وتطوير، وتعد عملية التطوير من لوازم المنهج، ومن الإجراءات الضرورية للتغلب على جوانب القصور التي تظهر فيه؛ نتيجة النمو المتزايد في المعرفة الإنسانية، والتغيير والتطوير الذي تشهده الحياة الإنسانية في جميع مجالاتها، إذ لا يُتصور أن يكون هناك منهج تعليمي ثابت في عصر كثير التغيير سريع التطور، ولذا أكّد التربويون أن من أهم مسوغات تطوير المناهج: تزايد المعرفة وتراكمها، وتزايد التجديدات التربوية، وقصور المناهج الحالية التي تكشف عنها عمليات التقويم والدراسات العلمية، وتقارير الخبراء والمشرفين التربويين ومطالبات الرأي العام والهيئات الفاعلة في المجتمع، إضافة إلى التطور العلمي والتقني، وحدوث التغييرات المجتمعية (العامر، ١٤٢٩هـ).

وهناك نمطان شائعان في تطوير المنهج هما: نمط التطوير الجزئي الذي يركز في عمليات الحذف والإضافة والتعديل والاستبدال، ونمط التطوير الشامل الذي يستهدف كافة مكونات المنهج والبيئة التعليمية، ويستند إلى التخطيط والبحث العلمي والتجريب (زيتون، ٢٠١٠، ص٣٤٠)، ولكل من هذين النمطين خصائصه وأهميته ومسوغاته وإجراءاته، ولا غنى عنهما في أي منهج مدرسي، أو نظام تعليمي.

وإذا كانت تشيع عند عدد من التربويين تسمية هذين النمطين بأساليب التطوير القديمة، وأساليب التطوير الحديثة، إلا أن هذه التسمية أو التقسيم كما يرى الناجي (٢٠٢٠م) توحي بانتقاص أساليب التطوير القديمة، وأهمية الاستغناء عنها، أو عدم الحاجة إليها، والصحيح أن كل أسلوب من أساليب التطوير له أهدافه ودواعيه، والمعوّل عليه هو الهدف من التطوير. ولذا فإن عمليات التطوير الجزئي لا غنى عنها في منظومة المناهج التعليمية، كونها تتسق مع طبيعة هذه المناهج وحاجتها المستمرة إلى التطوير والتحديث.

ويعد الكتاب التعليمي أحد مصادر تعلم المنهج الرئيسة في عدد من النظم التعليمية (Moate,2021)، إذ يجسد المنهج الوطني المقرر لمادة دراسية، وينقل المتطلبات والتوقعات المتعلقة بنتائج الطلاب على المستوى الوطني إلى التدريس في الفصول الدراسية (Japelj & Cankar, 2022)، وتزداد الحاجة إليه في مراحل التعليم العام التي يحتاج فيها المتعلم إلى مادة تعليمية ذات مواصفات خاصّة في مضمونها، وطريقة عرضها، وتنظيمها تتناسب مع طبيعة المتعلم في هذه المرحلة (اللبودي، ٢٠١٨)، ويتطلب هذا الكتاب أن يتسم بعدد من السمات والخصائص التي تميزه عن غيره من الكتب، من أهمها: أن يكون ترجمة صادقة للمنهج وأسسه، وأن يصاغ بطريقة توفر الفرص التعليمية للمتعلم بما يتوافق مع قدراته واهتماماته، وأن يحقق التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وأن يصمم بطريقة تثير دافعية المتعلم للتعلم، وأن يستوفي مجموعة من المعايير العلمية والتنظيمية والفنية (الخوالدة، ٢٠٠٧، ص ص ٣١١-٣١٣، والحسين، ٢٠١٧م، ص ص ٢٩٧_٣٢٦).

وتتطلب عملية تطوير الكتاب التعليمي جهودًا مكثفة، وإجراءات متعددة، ومشاركات واسعة من الخبراء والممارسين في الميدان التربوي، ومع ذلك فهي من

أكثر عمليات المنهج التي تنشغل بها المؤسسات المسؤولة عن التعليم؛ وتُستنفر لها الجهود والطاقات والخبرات؛ نظرًا لأهمية الكتاب التعليمي ومركزيته في العملية التعليمية، وعمره الافتراضي الذي لا يتجاوز عامًا دراسيًّا واحدًا، أو عامين في الغالب.

وقد حظي الكتاب التعليمي باهتمام بالغ من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، إذ يعد مصدراً رئيسًا للتعلم في مراحل التعليم العام، ومرجعًا أساسًا للمعلمين والمتعلمين، ولذا يجري تقويمه وتحسينه وطباعته سنوياً، وإصدار نسخ ورقية وإلكترونية محدثة، وتُنفَق عليه أموال كبيرة من أجل جعله مواكبًا للعملية التعليمية، ومحققاً لأهدافها، ومتسقاً مع التطورات الحاصلة في المعرفة التخصصية، وفي المجتمع السعودي في مختلف الجوانب.

ويعد كتاب لغتي الخالدة أحد أهم الكتب التعليمية التي يتعامل معها طلاب المرحلة المتوسطة بوصفه الصورة التنفيذية لمنهج اللغة العربية بفنونها المختلفة، وقد مرّ تصميم هذا الكتاب وتنظيمه بمراحل متعددة ومتدرجة من التطوير، منذ أن كان هذا المنهج يُنظَّم في صورة مقررات منفصلة، حتى بروز المشروع الشامل لتطوير المناهج التعليمية عام ١٤١٩/١٤٢٠هـ، الذي كان من أهم توجهاته إحداث الترابط والتكامل بين مهارات اللغة العربية وفنونها، وإخراج منهجها في كتاب واحد يعالج المهارات اللغوية، وأساليبها وفنونها، ويقدمها للمتعلمين في صورة تكاملية (باريَّان، ٢٠١٩م، والعامر ١٤٢٩هـ). وقد بُنيت مواد تعلم منهج اللغة العربية – ومنها كتاب لغتي الخالدة المطور– في ضوء المدخل التكاملي الذي تترابط فيه المهارات والعلوم اللغوية، مع الارتكاز على عدد من المبادئ التربوية الرئيسة، من أهمها: الأخذ بتنظيم الوحدة التعليمية التكاملية، واتخاذ النص القرائي منطلقاً لتدريس المهارات

والدروس اللغوية، والاهتمام بالتعلم الذاتي والاستقلالية في التعلم، إضافة إلى التدريب على الممارسة اللغوية في مواقف تواصلية متنوعة (وزارة التعليم، ١٤٤٣هـ).

مشكلة الدراسة:

منذ تعميم تطبيق هذا المنهج المطور على المرحلة المتوسطة في جميع المدارس ابتداء من العام الدراسي ١٤٣٠هـ وعمليات التطوير والتحديث في محتواه مستمرة تبعاً للمستجدات والمتغيرات في المجتمع وفي القضايا المعاصرة، إذ ظهرت خلال هذه المدة مجموعة من التطورات والأحداث الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والسياسية والبيئية وغيرها، على المستويين المحلي والعالمي، وكان من المتحتم على المسؤولين عن المناهج التعليمية تضمين ما يلزم تضمينه من تلك التطورات في تلك المناهج؛ لإبراز مواكبتها تلك التطورات والأحداث، وربط المتعلم بواقعه الذي يعيش فيه، وتحقيقاً لوظيفية اللغة التي تستثير اهتمام المتعلم وتلبي حاجاته اللغوية والمعرفية.

ويعد منهج لغتي من أكثر المناهج التعليمية استجابة لقبول التطوير في المحتوى المعرفي، وذلك راجع إلى اعتماده على النص القرائي، وعلى الأنشطة اللغوية المشتقة من تلك النصوص في دراسة المهارات والدروس اللغوية، مما أتاح مساحة واسعة من الحرية في تطويع النصوص واختيار ما يتلاءم منها مع طبيعة المستجدات والتطورات، وتضمينه نصوصاً لغوية تعالج قضايا معاصرة، وتربط المتعلم بواقعه الذي يعيش فيه.

وقد أتيحت للباحث فرصة المشاركة في عمليات تقويم محتوى كتب تعليم اللغة، وتطويرها على المستوى الرسمي أكثر من مرة في السنوات الأخيرة، من خلال مشاركته رئيساً أو عضواً في بعض الفرق العلمية المنوط بها مراجعة المحتوى وتحديثه، واطلع من خلالها على الجهود الكبيرة التي تبذل في المراجعة والتحديث، والتغييرات الواسعة التي تجري على ذلك المحتوى، مما ولّد لديه إحساساً بضرورة الكشف عن

مستوى تلك التغييرات من خلال بحث علمي، ومن هنا تبلورت فكرة هذه الدراسة التي تستهدف الكشف عن التطوير الحاصل في محتوى كتب منهج تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، من خلال الكشف عن عمليات تطويره، ومستوى استخدامها، ونوع المحتوى المطور.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن العمليات المستخدمة لتطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن مستوى استخدام تلك العمليات في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
- تعرّف نوع المحتوى المطور في كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

- ما العمليات المستخدمة لتطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟
- ما مستوى استخدام تلك العمليات في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوعها؟ **ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الأربعة الآتية:**

-ما مستوى استخدام عمليات الإضافة في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المضاف؟

– ما مستوى استخدام عمليات التعديل في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المعدَّل؟

–ما مستوى استخدام عمليات الاستبدال في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المستبدَل؟

–ما مستوى استخدام عمليات الحذف في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المحذوف؟

أهمية الدراسة:

يمكن إجمال أهمية هذه الدراسة في الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

– تناول عملية مهمة من عمليات منهج تعليم اللغة العربية، وهي عملية التطوير التي تستهدف المحافظة على جودة المنهج وكفاءته، وعلى مواكبته المستجدات الحادثة في المجالات المختلفة، الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والمعرفية...، وغيرها.

– توثيق عمليات تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة، وهذا من شأنه إبراز الجهود، وكشف التوجهات التطويرية، وإطلاع المعنيين بشأن تعليم اللغة العربية على حجم التطوير ونوعه، كما أنه قد يفيد مخططي مناهج التعليم اللغوي ومطوريها في توجيه عمليات التطوير المستقبلية.

– توظيف أسلوب تحليل المحتوى بنوعيه (الكمي والنوعي) للوصول إلى نتائج علمية ترتكز على المقارنة بين المحتوى المطور والمحتوى السابق، وهذا من شأنه الوصول إلى نتائج علمية أكثر ثراء وعمقًا، بحيث تجاوزت مجرد الوصف الكمي إلى وصف نوعي يكشف عن نوع التطوير الحاصل في المحتوى.

– إثراء البحث التربوي بنتائج علمية عن عمليات التطوير المستخدمة في محتوى منهج اللغة العربية، ودرجة استخدام تلك العمليات، ونوع المحتوى المطور، مما قد يفيد الباحثين في الاستشهاد بها لدعم عدد من المشكلات البحثية، أو تفسير بعض النتائج التي تتوصل لها الدراسات العلمية في هذا التخصص، وقد تفتح المجال أمامهم لإجراء دراسات مشابهة في مجال تعليم اللغة العربية، أو في غيرها من المجالات التخصصية الأخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: العمليات المستخدمة فعليًّا في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، ودرجة استخدام تلك العمليات، ونوع المحتوى المطور.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: كتب لغتي الخالدة المطبوعة عام ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢١م، والتي دُرِّست في العام الدراسي ١٤٤٤هـ، ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

تحديد مصطلحات الدراسة:

عمليات تطوير محتوى منهج لغتي الخالدة:

تُعرّف العملية بأنها: "جُملة أعمال تُحْدِث أثرًا خاصًّا. (مجمع اللغة العربية، ٢٠١١م)، ويُعرِّف علي (٢٠١١م) عمليات تطوير المنهج بأنها: "الخطوات والمراحل التي تُتَّبع عند إجراء تطوير المنهج" (ص ٦٢).

وأما تطوير المنهج فيعرِّفه زيتون(٢٠١٠م) بأنه "إحداث تحسينات أو إصلاحات في واحد أو أكثر من مكونات بنية المنهج القائم بالفعل، بقصد مواكبته

لتطورات مجتمعية داخلية أو عالمية، أو تطورات في المعرفة العلمية والأبحاث والاتجاهات التربوية، وهذه التحسينات والإصلاحات يقصد بها رفع فاعليته وكفاءته، ليصل لمستوى الجودة المتوقعة منه"(ص٣٣٩).

ويُعرّف العمر (٢٠٠٧م) المحتوى بأنه: "مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات والقيم والأنشطة التي يتضمنها المنهج المراد للطلاب أن يتعلموه" (ص ٢٦١).

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مفهوم مصطلح (عمليات تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة) إجرائياً بأنه: الإجراءات والأساليب التطويرية المستخدمة لإحداث تحسين في المادة العلمية التي اشتملت عليها كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة من: معلومات، وجُمل، وفقرات، ونصوص، ونشاطات معرفية ومهارية، وتوجيهات، وشروحات، إضافة إلى الصور، والرسوم، والأشكال، والرموز الإيضاحية.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة الحديث عن تطوير المنهج من حيث مفهومه ومسوغاته ونماذجه، والكتاب التعليمي: من حيث مفهومه وأهميته، وتطويره، ثم واقع كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة وهيكله التصميمي. وفيما يلي عرض مركز لهذه المحاور:

تطوير المنهج: مفهومه ومسوغاته ونماذجه:

يختلف مفهوم تطوير المنهج المدرسي تبعاً للاختلاف في مفهوم المنهج نفسه، فهناك رؤى متعددة تناولت مفهوم المنهج، بعضها يتبنى مفهوماً أكثر تحديدًا وتركيزًا يتمثل في المواد التعليمية، أو المحتوى التعليمي، في حين يتبنى بعضها مفاهيم أوسع

تتجاوز مواد التعلم إلى مفاهيم أوسع كخطة التعلم، أو الأهداف التعليمية، أو الخبرات التعليمية، أو كل ما يؤثر في بناء المنهج وتنفيذه.

ويعد التطوير الذي يركز على محتوى التعلم، وما ينبغي أن يكتسبه المتعلمون من معارف ومهارات وقيم تُعدّهم للمستقبل من أكثر مفاهيم تطوير المنهج استخدامًا في عمليات إصلاح المناهج في كثير من الممارسات الدولية (Gouëdard, Pont, Hyttinen & Huang ,2020. p8)، وفي هذا الإطار يمكن تعريف تطوير المنهج بأنه: "إحداث تغييرات في عناصر المنهج، أو في أحدها، بهدف تحسينه وتعديله وتحديث بياناته، والإضافة إليه أو الحذف منه، في ضوء محددات واضحة" (الضبع، ٢٠٠٦، ص ١٢٩).

وتعد عملية تطوير المنهج من العمليات الأساسية اللازمة له، وهي تعكس مرونته وقدرته على التكيف مع مستجدات العصر، والمستجدات العلمية، واحتياجات المجتمع، والتوجهات التربوية الحديثة، كما تعكس قدرته على المواءمة بين احتياجات المجتمع من ناحية، والاتجاهات الدولية من ناحية أخرى، وبخاصة في المجالات العلمية التي تلبي حاجة النظم التعليمية في المنافسة في برامج التقييمات الدولية.

ويؤكد الأدب التربوي مجموعة من المسوغات والعوامل التي تستدعي تطوير المناهج التعليمية، سواء أكانت تلك المسوغات والعوامل مرتبطة بالمنهج أم بالمجتمع أم بالمعرفة، ومن تلك المسوغات ما أورده كل من الخليفة (٢٠١٤م، ص ٣١٤-٣١٦)، وقرني (٢٠١٦م، ص٢٠٢)، والناقة (٢٠١٤م)، ومنها: تلافي نواحي القصور في المنهج التي تكشف عنها البحوث العلمية، ونتائج الاختبارات، وتقارير الخبراء والمعلمين، وشكوى الرأي العام ، والتطور المطرد في المعرفة الإنسانية، ومواكبة

المستجدات التربوية والتقنية، ومراعاة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية واستيعابها في المنهج، والانسجام مع التحولات والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وغيرها.

ويشير كل من (Gouëdard, Pont, Hyttinen & Huang ,2020. P9) إلى وجود نموذجين لتطوير المناهج حظيا بمناقشات الخبراء التربويين، يتمثل أحدهما في النموذج الصاعد الذي يتبنى مبدأ أن تطوير المنهج يبدأ من المجتمع المدرسي (المعلمون والطلاب...)، ويشيع هذا النموذج في نظم التعليم غير المركزية، أما النموذج الآخر فهو النموذج النازل أو نموذج (صنع السياسات) الذي يتبنى مبدأ أن التطوير يبدأ من الجهة المسؤولة عن سياسة التعليم في الدولة، ويشيع هذا النموذج في نظم التعليم المركزية.

كما يشير زيتون (٢٠١٠م، ص ٣٤٤_٣٤٥) إلى ما يمكن وصفه بنموذج ثالث من نماذج التطوير يجمع بين النموذجين السابقين، وهو نموذج (المشاركة)، الذي يقوم على فكرة توسيع مشاركة المعنيين بالمناهج التعليمية والممارسين الميدانيين، والإفادة منهم في تحديد المشكلات الميدانية والحلول المقترحة، ثم صياغة تلك الحلول في شكل قرارات عليا توظف في تطوير المناهج. ويتسق هذا النموذج مع ممارسات تطوير المناهج في عدد من النظم التربوية، ومنها المملكة العربية السعودية، ويسير هذا النموذج وفق عدد من الخطوات الإجرائية المتعاقبة، ومنها:

١-تحديد المشكلات في المناهج الحالية، اعتمادًا على الدراسات الميدانية، وآراء المعنيين والخبراء والممارسين.

٢-تحديد الحلول المقترحة لتلك المشكلات في ضوء آراء الخبراء والممارسين والممارسات والتجارب الدولية.

٣-صدور قرارات تطوير المناهج، وتشكيل اللجان الاستشارية والتنفيذية.

٤-صياغة الخطط التنفيذية والنماذج اللازمة للتطوير.

٥-تنفيذ عملية التطوير، وتعميمها.

٦-المراجعة والتقويم المستمر للمنهج المطور.

مفهوم الكتاب التعليمي وأهميته:

مرّ مفهوم الكتاب التعليمي بتطورات مختلفة تبعاً للتطورات الحادثة في مفهوم المنهج ذاته، ففي إطار المفهوم الضيق للمنهج كان يُنظر إلى الكتاب التعليمي على أنه مرادف لمفهوم المنهج، وأنه المصدر الوحيد للمعرفة، في حين أصبح يُنظر إليه في إطار المفهوم الواسع والحديث للمنهج على أنه أحد المواد التعليمية له، وأبرز مصادر تعلم محتواه. وفي هذا السياق يُعرّف الكتاب التعليمي بأنه: "وثيقة رسمية موجهة، مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي، وتتضمن مصطلحات ونصوصًا مناسبة، وأشكالًا وتمارين ومعينات للطالب على عملية التعلم، ومعينات للمعلم على عملية التدريس" (علي، ٢٠١١م، ص ٦٤). كما يمكن تعريفه بأنه: وثيقة مكتوبة، تتضمن المحتوى التعليمي للمنهج، مصمّمة وفق معايير علمية وتنظيمية وتربوية وفنية، تساعد كلًّا من المتعلم والمعلم على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المنهج.

وقد مرت الكتب التعليمية بمراحل متتابعة من التطوير والتحديث في محتواها وإخراجها حتى أصبح كل كتاب منها يتضمن عناصر المنهج بمفهومه الواسع، فهو يتضمن نواتج التعلم المستهدفة، والمحتوى، وأنشطة التعلم، وإجراءات التعلم والتعليم، ومصادر مساندة للتعلم، وأساليب تقويم متنوعة، مما هيَّأه لأن يكون صورة تنفيذية للمنهج وانعكاساً مباشرًا له، وهذا التطوير الحاصل في تصميم الكتاب التعليمي

واستيعابَه عناصرَ المنهج ومكوناته الرئيسة يحتِّم على التربويين مراجعة الأطروحات النظرية التي ترى أن حصر مفهوم المنهج في المقرر الدراسي يعد من المفاهيم الضيقة والتقليدية للمنهج، لأنه بصورته الحالية المطوّرة قد أصبح مرادفاً لمفهوم المنهج بمعناه الواسع، وليس الضيّق، أو التقليدي.

وعلى الرغم من التطورات المتعددة في المفاهيم والممارسات التربوية وتعدد مصادر التعلم إلا أن الكتاب التعليمي ما زال محافظاً على مكانة مركزية في منظومة التعليم، إذ ما زال يعد مصدر التعلم الرئيس في عدد من النظم التعليمية، وتعتمد عليه أطراف العملية التعليمية، وتلتزم بمحتواه لتحقيق أهداف المنهج (اللبودي، ٢٠١٨م، Moate,2021)، كما يوصف بأنه الصورة التنفيذية للمنهج، وأنه أيسر المصادر التعليمية التي تتوافر للمتعلم وللمعلم على حدّ سواء، وتساعدهما على توجيه عملية التعلم نحو المخرجات المطلوبة بشكل أكثر دقة وتوجيهًا، كما يوفر على المعلم وقتًا طويلاً من البحث عن المصادر الخاصة بموضوعات المقرر (Moate,2021)، ويمثل صورة أكثر واقعية واكتمالاً للمادة الدراسية مما يتم التعبير عنه عادة في وثائق المناهج الدراسية (Bakken & Andersson,2021) حيث يتضمن المعارف والمفاهيم والمهارات الرئيسة في مجال التعلم، ويقدمها بصورة منظمة ومرتبة تراعي الوضوح والشرح والتبويب، وتثير الدافعية، وتساعد على تطبيق المعرفة وتوظيفها. بل إنه يعد في عُرف أكثر الممارسين التربويين _ كما يذكر الحسين (٢٠١٧م، ص ٣٥)_ أداة رئيسة يمكن توظيفها لقياس حصيلة المتعلم من المعلومات، فكلما كان المتعلم أقرب إلى معلومات الكتاب فاهمًا ما فيه كان أقرب إلى أعلى درجات التحصيل الدراسي. كما يتيح الكتاب التعليمي للمجتمع أن يتأكد أن ما يقدّم للمتعلم في المدرسة من علوم ومعارف ومهارات يعد مناسبًا للعصر ومعطياته،

وملائمًا لحاجات المتعلم واهتماماته، ومواكبًا للتطلعات المستقبلية ولسوق العمل (الحسين، ٢٠١٧م، ص ٣٣)، بل يتعدى ذلك إلى كونه يعطي صورة عن إستراتيجية النظام التعليمي وتوجهاته بشكل عام، ومدى قدرته على تحقيق طموحات أفراده (فلكاوي، ٢٠١٥).

وإلى جانب هذه الأهمية التربوية والتعليمية للكتاب التعليمي فإن له أهمية كبرى في مجال البحث التربوي، إذ يعد أحد المدخلات الرئيسة في الدراسات والبحوث العلمية التي تستهدف تقويم المنهج بعامة والكشف عن مدى مواكبته التطورات الحاصلة في المعرفة التخصصية والممارسات التربوية والتغيرات الاجتماعية، وقد حظي بدراسات غزيرة جداً للكشف عن واقعه، أو تقويمه، أو تطويره، وتناولت تلك الدراسات جوانب متعددة تتعلق بمحتواه المعرفي والمهاري والقيمي، ومدى تضمينه المستجدات العلمية والتربوية والمستحدثات التقنية ، ومستوى مقروئيته، وأنشطته، وتنظيمه، وإخراجه... وغير ذلك، وقد أشار مواتي (Moate,2021) إلى أن هناك دراسات أعمق للكتب المدرسية ربما لا يتوجّه الاهتمام إليها كثيراً في البحث العلمي، مثل دراسة الصورة المتغيرة للمجتمع من خلالها، وكيفية استخدامها اللغةَ أو الصور، وكيف يتعامل المعلمون والمتعلمون معها، وتصورات المعلمين عنها، واختلافهم في كيفية استخدامها.

ونظراً لهذه المكانة المركزية للكتاب التعليمي في العملية التعليمية والبحثية فقد حظي تصميمه وتقويمه وتطويره باهتمام بالغ من التربويين، وقَدَّمت المؤلفاتُ والأبحاثُ التربوية مجموعةً واسعة من المعايير العلمية والتربوية والفنية اللازمة لهذا الكتاب، والتي تتعلق بمحتواه، وتنظيمه، ومكوناته، وجودة إخراجه (آل تميم، ٢٠١٩م، والحسين ٢٠١٧م، Cambridge Assessment, 2016)، وهذه المعايير

مجتمعة تسعى إلى تحقيق ما يسمّى بـ (انقرائية الكتب Readability) التي تعني قابلية المادة المكتوبة للقراءة والفهم والاستيعاب، وفقاً لخصائص المتعلمين وقدراتهم اللغوية سواء أكان ذلك من حيث المضمون أم الأسلوب أم الإخراج (صبري، ٢٠٠٨م، ص ٣١٣)، إضافة إلى إثارة دافعية المتعلمين للتعلّم، وتلبية حاجاتهم، وتحقيق التكامل بين المعرفة والتطبيق، وتوفير فرص التعلم وفقًا لخصائص المتعلمين والفروق فيما بينهم (الخوالدة، ٢٠٠٧م، ص ٣١٢).

تطوير الكتاب التعليمي: مسوغاته ومرتكزاته وعملياته:

يؤكد الأدب التربوي مجموعة من المسوغات والعوامل التي تستدعي تطوير المناهج بعامة والكتب التعليمية بخاصة، سواء أكانت تلك المسوغات والعوامل مرتبطة بالمنهج أم بالمجتمع أم بالمعرفة، ومن ذلك ما أورده الناقة (٢٠١٤م)، وقرني (٢٠١٦م، ص٢٠٢)، ومنها: تلافي نواحي القصور، ومواكبة المستجدات في المعرفة العلمية والتربوية والتقنية، ومراعاة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والانسجام مع التحولات والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وغيرها.

ويرتكز تصميم الكتاب التعليمي وتطويره على مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في عمليات التصميم والتطوير، ومن أهم هذه الأسس:

الأساس النفسي والتربوي: ويتضمن هذا الأساس جوانب واسعة من القضايا المرتبطة بنظريات التعليم والتعلم، وخصائص المتعلمين، وطبيعة عملية التعلم وكيفية حدوثها، وحركات الإصلاح التربوي، وكيفية مراعاتها في الكتاب التعليمي، وما زال هذا الحقل المعرفي الواسع يتدفق بنتائج الأبحاث والدراسات العلمية، وبأفكار الخبراء وآرائهم، وبالممارسات والتجارب العالمية المتنوعة، وبالتوجهات الإصلاحية، التي تثري عملية تطوير المناهج والكتب التعليمية، وتضع أمام المسؤولين عن عمليات التطوير

خيارات واسعة مدعومة بنتائج الأبحاث العلمية، والتجارب الناجحة التي يمكن تبنّيها، أو مواءمتها مع الاحتياجات المجتمعية.

الأساس المعرفي: وهو أساس يبحث في بنية المعرفة التخصصية التي يعالجها المنهج، ومستوياتها، والتطورات الحاصلة فيها، وما هي المعرفة الأكثر قيمة للمتعلمين التي يمكن تضمينها في الكتاب التعليمي، وكيف يتم التعامل معها (محمود، ٢٠٠٦).

الأساس الاجتماعي: ويشكل عاملاً مهماً في عمليات تطوير المنهج بعامة، وتطوير المواد التعليمية _ومنها الكتاب التعليمي_ بخاصة؛ نظرًا لأنه في تغيّر دائب وتطور مستمر كمًّا وكيفًا وعمقًا واتساعًا، إذ لا يمكن عزل المنهج _بوصفه أداة فاعلة في التغيير_ عن المجتمع وما يدور فيه، وبما أن المجتمع في الواقع المعاصر _كما يذكر الناقة (٢٠١٤م)_ لم يعد يقتصر على المفهوم الضيق للمجتمع المحلي، وإنما أصبح يشمل المفهوم الأوسع، وهو المجتمع الكوني أو العالمي، لذا فإن حدوث تطورات وتغيرات على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي في الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتنموية يعد عاملاً مهمًا يستلزم تطوير المناهج والمواد التعليمية بما يتناسب مع تلك المستجدات (دعمس، ٢٠١١م، ص ٧).

ويشير الأدب التربوي _كما سبقت الإشارة إليه _ إلى وجود نمطين لتطوير المنهج والمواد التعليمية_ ومنها الكتاب التعليمي_ هما: نمط التطوير الجزئي الذي يركز في عمليات الحذف والإضافة والتعديل والاستبدال، ونمط التطوير الشامل الذي يستهدف كافة مكونات المنهج والبيئة التعليمية. ونظراً لطبيعة الكتاب التعليمي وخصائصه وعمره الافتراضي القصير، وبناء على التغيرات والتطورات المتسارعة في

المجتمع فإن نمط التطوير الجزئي بعملياته المختلفة هو الأكثر استخدامًا وتوظيفًا في تطوير الكتب التعليمية، ويحدث هذا التطوير _غالباً_ بواسطة لجان من المتخصصين بإشراف الجهة المسؤولة عن المناهج وتطويرها، وذلك بناء على توجيهات من السلطات التعليمية، أو السياسية العليا، وقد أشار كل من زيتون (٢٠١٠م، ص ٣٤٠)، وعبد الحميد وأبو هدرة (٢٠١٢م، ص ١٧٢) إلى العمليات التي يشملها هذا النمط من التطوير، ومنها:

الحذف: ويعني هذا الأسلوب حذف نشاط تعليمي، أو موضوع، أو جزء منه، أو صورة، أو رسم توضيحي، أو وحدة دراسية...

الإضافة: وتشير إلى إضافة معلومات معينة إلى موضوع ما، أو إضافة موضوع بأكمله، أو نشاط تعليمي، أو وسيلة إيضاحية، أو وحدة دراسية كاملة...

التقديم والتأخير: حيث تقدم بعض الموضوعات أو الأنشطة التعليمية، ويؤخر بعضها الآخر؛ لمسوغات علمية أو تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية.

الاستبدال: ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات، أو أنشطة تعليمية، أو وسائل إيضاحية، أو موضوعات بما ينسجم مع المعطيات الحديثة، والتطورات الحاصلة في المعرفية التخصصية والتربوية.

التنقيح والتعديل: وفي هذا الأسلوب تُصوَّبُ الأخطاء المطبعية، أو العلمية الموجودة فيه، أو يعاد النظر في أسلوب عرضه ولغته؛ كي يسهل استيعابه، ويزول غموضه.

تعديل الكتاب التعليمي من حيث عنوانه، أو تنظيمه، أو إخراجه، أو طريقة عرضه للمعلومات.

واقع كتاب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة وهيكله التصميمي:

منذ أنشئت وزارة المعارف في العام ١٣٧١هـ كان التعليم اللغوي يرتكز على تنظيم منهج اللغة العربية في مقررات منفصلة في جميع مراحل التعليم العام (الدعفس، ٢٠١٩م)، واستمر العمل بهذا النوع من تنظيمات المنهج إلى عام ١٤٢٩هـ، حيث صدرت توجيهات وزارة التربية والتعليم بالبدء في تطبيق منتجات المشروع الشامل لتطوير المناهج التعليمية الذي بدأ العمل عليه منذ عام ١٤١٩هـ، وكان من أهداف ذلك المشروع: تحقيق التكامل بين المواد الدراسية في الصف الواحد (العامر، ١٤٢٩هـ).

وقد أشارت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، التي أُعدت لتكون أحد مدخلات المشروع الشامل لتطوير المناهج الدراسية، إلى تبنّي خلاصة ما قدّمه التربويون اللغويون من حلول لمشكلات تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وهي في مجملها تتسق مع أحدث التوجهات والممارسات العالمية لتعليم اللغات المبنية على البحث والممارسة (Platt, 2018)، ويمكن تلخيص أبرز هذه التوجهات في الآتي:

١-صياغة الدرسين النحوي والإملائي صياغة تعليمية، تركز في الجوانب التطبيقية، وتراعي في لغتها وتدرُّجها مراحل النمو المختلفة للمتعلمين.

٢-التحوُّل من مدخل (العلوم اللُّغوية) إلى مدخل (المهارات اللُّغويّة)، حيث انتقل المنهج من التركيز في قواعد النحو والصرف والإملاء، وعلوم الأدب والبلاغة... إلى التركيز في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

٣-التحوّل من تنظيم المنهج في مواد دراسية متعددة يركز كل منها في علم معين من علوم اللّغة إلى تنظيم المنهج في مادة دراسية واحدة يكون النص اللغوي فيها محوراً لمعالجة علوم اللّغة ومهاراتها المختلفة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨هـ، ١٨).

وفي ضوء هذه الرؤية استند تصميم الكتاب التعليمي لمنهج اللغة العربية على أربعة مبادئ رئيسة أُشير إليها في مقدمات كتب لغتي الخالدة (١٤٤٣)، وهي:

مبدأ الوحدات: حيث يشتمل الكتاب الواحد على مجموعة من الوحدات، كل وحدة منها في موضوع، أو مجال محدد، مثل (النوادر، الوطن، الأعلام، التقنيات، البيئة والصحة...إلخ.

مبدأ التكامل: حيث ترتبط مكونات الوحدة ومعارفها كافة بمجال موضوع الوحدة، مع اتخاذ النص القرائي في العموم منطلقًا لتدريس مهارات اللغة، والدروس اللغوية.

مبدأ التعلم الذاتي: ويظهر هذا المبدأ في تمكين المتعلم من استعمال مصادر المعرفة المتنوعة، والاستقلالية في عمليات البحث والتعلم والتحصيل، وتوظيف التقنية في فهم الدروس وشرحها من خلال الروابط الرقمية التي تحيل إلى شروحات وتوضيحات وإثراءات متنوعة.

المبدأ الاتصالي: ويقوم على التعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية تتطور وتنمو في ظل المجتمع وأفراده.

وانطلاقاً من هذه المبادئ جاءت تصميمات الدرس اللغوي في الكتاب التعليمي والبناء الشكلي لإخراجه في إطار هيكلي شبه موحد بين جميع كتب المرحلة المتوسطة، يتضمن مجموعة من المكونات الرئيسة من أهمها: دليل الوحدة، ثم مدخل

الوحدة، ثم نص الاستماع، ثم نص الفهم القرائي، ثم نص الإستراتيجية القرائية، ثم نص التحليل الأدبي، ثم الدروس اللغوية (الرسم الإملائي، والرسم الكتابي، والصنف اللغوي، والأسلوب اللغوي، والوظيفة النحوية)، ثم التواصل اللغوي (الشفهي والكتابي)، ثم النص الإثرائي، ثم تختم الوحدة بنموذج اختباري يُحاكي نماذج الاختبارات اللغوية الدولية.

الدراسات السابقة:

تناول عدد من الدراسات تطوير الكتب المدرسية، غير أن الدراسات التي تناولت تحديد ملامح التطوير وعملياته من خلال المقارنة بالنسخ السابقة لعملية التطوير تعد محدودة جدًا في حدود ما اطلع عليه الباحث، ومن الدراسات التي عالجت ملامح التطوير وعملياته دراسة العامر (١٤٢٩هـ) التي هدفت إلى تقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة، وكان من أهدافها الكشف عن عمليات التطوير المتبعة في مناهج التعليم بالمملكة خلال المدة من عام ١٤١٧ إلى عام ١٤٢٨هـ، وهي المدة التي تزامنت مع بداية تطبيق المشروع الشامل لتطوير المناهج التعليمية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى الوثائقي، والمقابلة التي تضمّنت ١٨ بندًا تُعبّر عن المواصفات اللازمة للتطوير في ضوء التوجهات العالمية، وكشفت نتائج التحليل الوثائقي أن التطوير تمثل في اتجاهين: تطوير الكتب الدراسة من خلال معالجة بعض جوانب القصور فيها وتكميلها، وسار موازيا لخطوات الاتجاه الثاني المتمثل في التطوير الشامل. كما كشفت الدراسة في الجانب الواقعي أن تطبيق المواصفات المعيارية لتطوير المناهج جاء متفاوتًا ما بين تطبيقها بدرجة عالية ومنعدمة.

وهدفت دراسة الدعفس وآخرين (٢٠١٩م) إلى رصد حركة تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية وتتبعها منذ نشأة وزارة التعليم (وزارة المعارف سابقًا) حتى وقت إجراء الدراسة، واستخدمت المنهج الوصفي المستند على التحليل الوثائقي لوثائق المناهج والكتب التعليمية والخطط الدراسية، وكشفت الدراسة عن حقبتين مرّ بهما تطوير المناهج في المملكة: حقبة ما قبل مرحلة صدور قرار مشروع التطوير الشامل للمناهج التعليمية في العام الدراسي ١٤١٩/١٤٢٠هـ، وتركزت عملية التطوير فيها على عمليات التطوير الجزئية، المتمثلة في الحذف والإضافة والتعديل والاستبدال، وحقبة ما بعد صدور قرار المشروع التي ركّزت فيها عملية التطوير على التطوير الكلي.

أما دراسة آل سعود (٢٠١٩م) فهدفت إلى تقصي تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لملامح تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٢٨٥) معلمًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن ملامح التطوير في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة الابتدائية لم تَرقَ إلى درجات تقدير مرتفعة، وأن هناك جوانب ضعف في ملامح تطوير الكتب من حيث الأهداف والمحتوى وأسلوب عرض المحتوى، والوسائل الإيضاحية، وتقويم التعلم.

وهدفت دراسة أبو عيشة (٢٠٢٠م) إلى الكشف عن درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ودورها في أداء الطلبة النوعي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة العقبة/ الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (١٠٦)

معلمين. وأظهرت النتائج أن درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة وفقًا للمعايير المحددة في الدراسة، وأن هناك علاقة ارتباطية بين درجة التطوير وأداء الطلبة النوعي.

وأجرى كل من هول وجاينور (Hall & Gaynor, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن ملامح تطوير الكتاب المدرسي لتعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية المقرر على طلاب الصف الثالث في ميانمار، من خلال مقارنته بالكتاب السابق، والكشف عن التحديات التي واجهها المعلمون في تطبيق المنهج المطور. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب التحليل النوعي للمحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتاب المدرسي القديم ركّز على محو الأمية، مع التركيز ــفي الغالبــ على تعليم الطلاب القراءة والكتابة، أما الكتاب المدرسي المطور فيركز على المنحى التواصلي في تعليم اللغة، وقد اعتمد على استخدام مقاييس الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، كما كشفت النتائج أن المعلمين واجهوا صعوبات وتحديات في فهم المنهج المطور وتطبيقه تتعلق بمحتواه وإجراءات تدريسه.

وأما دراسة بن علي والفريح (٢٠٢٠م) فهدفت إلى الكشف عن آليات تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بدولة الإمارات بناء على نتائج الدراسات الدولية والمتطلبات الوطنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت أن صورة المناهج المطورة اختلفت جذريًا عن المناهج السابقة لاعتمادها على المعايير، وأن عملية التطوير تبلورت في أربع مراحل رئيسة، هي: إعداد الإطار العام لمعايير المناهج الوطنية (٢٠١٤م) ومنها معايير اللغة العربية، وتأليف مناهج اللغة العربية وفق وثيقة المعايير، وتجريب المناهج المطورة والتدريب عليها، ومعالجة تحديات التطوير.

وأجرى باكن وأندرسون (Bakken & Andersson,2021) دراسة هدفت إلى التحقق من التطوير الحاصل في مهام وأنشطة الكتب المدرسية للعلوم وفنون اللغة في المدارس الثانوية بالنرويج بعد عملية تطويرها في عام ٢٠٢٠م مقارنة بالتطوير السابق لها في العام ٢٠١٣م، واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى بأسلوبيه الكمي والنوعي، وأظهرت نتائجها وجود تغييرات طفيفة فقط في الكتب المدرسية المطورة مقارنة بسابقتها، فمن حيث الجانب الكمي ارتفع عدد المهام التعليمية في كتب العلوم من (٢٩٢٧) إلى (٣٢٦٧) مهمة، أما في كتب فنون اللغة فانخفض عدد المهام من (١٩٤٣) إلى (١٨٠٠) مهمة، كما أظهر التحليل النوعي تطوراً طفيفاً في عمليات المهام، إذ ارتفعت المهام مفتوحة الإجابة مقارنة بالمهام المغلقة بنسب محدودة، كما ارتفعت _كذلك بنسب محدودة_ المهام الاستكشافية في العلوم والمهام التقييمية في فنون اللغة.

كما أجرى جين ليو وآخرون (Jian Liu, et al, 2022) دراسة هدفت إلى تتبع مسار تطوير كتب الرياضيات المدرسية للصف الثامن في الصين خلال الثلاثين عامًا الماضية؛ للكشف عن مستوى تطور العناية بتنمية المشاعر والمواقف والقيم الإيجابية تجاه الرياضيات، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وأظهرت النتائج أن الاهتمام بإستراتيجيات تطوير المشاعر والقيم الإيجابية تجاه الرياضيات قد ظهر في المناهج المطورة بشكل أعمق من السابقة، في حين أن المحتوى الذي يستخدم إستراتيجيات قد تؤدي إلى الحفظ عن ظهر قلب أخذ في التناقص بشكل عام.

التعليق على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة بشكل عام إلى تحديد ملامح تطوير الكتاب المدرسي مقارنة بالكتب المدرسية السابقة، وباستثناء دراسات جين ليو وآخرين (Jian Liu, et al, 2022) وآل سعود (٢٠١٩)، فإن بقية الدراسات عرضت لكتب تعليم اللغة، إما استقلالًا كما في دراستي الدعفس وآخرين (٢٠١٩م) وبن علي والفريح (٢٠٢٠م)، وإما مع غيره من الكتب كما في بقية الدراسات. كما استخدمت جميع الدراسات السابقة منهج تحليل المحتوى باستثناء دراسات بن علي والفريح (٢٠٢٠م)، وآل سعود (٢٠١٩)، وأبو عيشة (٢٠٢٠).

وعلى الرغم من اشتراك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف العام؛ إلا أنها اختلفت عنها في الأهداف التفصيلية، وفي الإجراءات المنهجية وعملية التحليل، وفي المحتوى المبحوث. إذ هدفت إلى الكشف عن العمليات الرئيسة المستخدمة في تطوير محتوى كتاب لغتي الخالدة، والعمليات الفرعية كذلك، إضافة إلى تعرف طبيعة ونوع المحتوى المطور، كما ركزت على كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة. أما إجراءات تحليل المحتوى فقد طُبقت على مرحلتين، مرحلة أولى للكشف عن العمليات التي استخدمت في التطوير، ومرحلة ثانية لتحديد المحتوى المطور باستخدام التحليل الكمي والنوعي، ومع اتفاق الدراسة الحالية مع دراسة باكن وأندرسون (Bakken & Andersson,2021) في استخدام التحليل الكمي والنوعي؛ إلا أن الدراسة الحالية لم تقتصر على المهام والأنشطة فقط كما في تلك الدراسة، بل شملت جميع مكونات المحتوى، فضلا عن الاختلاف في منهجية التحليل وإجراءاته.

ومع هذا الاختلاف فقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في دعم المشكلة البحثية، وفي تفسير النتائج، وفي بعض الجوانب المتعلقة بعملية التحليل، إضافة إلى تدعيم الإطار النظري ببعض الأفكار المتعلقة بتطوير الكتب التعليمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى بنوعية (الكمي، والنوعي) للإجابة عن أسئلتها، حيث وُظِّف منهج التحليل الكمي لرصد عمليات التطوير كمياً، في حين استُخدم التحليل النوعي لتحديد نوع التطوير في المحتوى وطبيعته، وتم الجمع بين نتائج التحليلين في الإجابة عن السؤال الثاني وأسئلته الفرعية بغية تعميق النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة: تمثّل مجتمع الدراسة في جميع كتب (لغتي الخالدة) المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وعددها ستة كتب (كتاب لكل فصل دراسي)، طُبعت في العام ١٤٤٣/ ٢٠٢١م. وقد طُبِّق البحث على كامل المجتمع.

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء أداة الدراسة المتمثلة في قائمة عمليات تطوير المحتوى، وذلك من خلال تحليل الكتب المطورة، واستخلاص جميع عمليات التطوير المستخدمة فعلياً في تطوير كتب لغتي، وقد أسفرت عملية التحليل عن الخروج بقائمة تضم أربع عمليات رئيسة هي: (الإضافة، والتعديل، والاستبدال، والحذف)، وثلاثًا وعشرين عملية فرعية، مع وصف لإجراءات كل عملية فرعية منها.

ثم قام الباحث بتحويل هذه القائمة إلى أداة تحليل كمي لمحتوى كتب لغتي؛ للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والأسئلة الفرعية المتفرعة عنه، وأضاف إلى أداة التحليل حقلاً خاصاً بالتحليل النوعي رصد فيه نوع كل تطوير في المحتوى وطبيعته؛

لتوظيفه في تعميق نتائج الإجابة عن كل سؤال من تلك الأسئلة الفرعية ومناقشتها وتفسيرها.

إجراءات تحليل المحتوى: بناءً على الهدف المحدد من عملية التحليل، فقد قام الباحث بتحليل كتب لغتي للمرحلة المتوسطة مرتين:

الأولى: لتحديد عمليات التطوير المستخدمة فعليًّا في تطوير المحتوى، ومن ثم الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وقد أسفرت هذه العملية عن الخروج بقائمة عمليات التحليل الرئيسة والفرعية، وإجراءات كل عملية فرعية منها.

الثانية: لرصد تكرارات عمليات التطوير ونوعها، وذلك للإجابة عن السؤال الثاني والأسئلة الفرعية المتفرعة عنه، وقد اقتضت طبيعةُ الدراسة القائمة على رصد التطوير في محتوى كتب لغتي الخالدة كميًّا ونوعيًّا مقارنةَ محتوى الطبعة المطورة الحالية بالطبعة السابقة لها مباشرة؛ للكشف عن مستوى التطوير ونوعه في كل عملية من عمليات التطوير المحددة في أداة الدراسة، ولذا قام الباحث بقراءة محتوى كتب لغتي الخالدة في كلتا الطبعتين (الحالية والسابقة لها مباشرة) قراءة متأنية فاحصة، والمقارنة بينهما، ورصد كل التغيرات الحاصلة بينهما، موظفاً التكرارات في التحليل الكمي، ومدوناً نوع التطوير في التحليل النوعي.

وللتأكد من ثبات عملية التحليل في المرتين الأولى والثانية، طبق الباحث طريقة حساب ثبات التحليل المتكرر من الباحث نفسه على عينة ممثلة من المحتوى بفاصل زمني، وذلك باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وتبيّن من خلال هذه المعادلة أنَّ معامل ثبات عملية التحليل الأولى يساوي (٠,٩٧)، ومعامل ثبات عملية التحليل الثانية يساوي (٠,٩٤)؛ مما يشير إلى درجة عالية من الثبات في عملية التحليل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١-التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن الأسئلة في الجانب الكمي.

٢-معادلة هولستي (Holsti) لقياس ثبات عملية التحليل.

٣-الترميز المحوري (Axial Coding) والترميز الانتقائي (Selective Coding) للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالتحليل النوعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصّه: "ما العمليات المستخدمة لتطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟" قام الباحث بالإجراءات المشار إليها في أداة الدراسة وإجراءات التحليل، المتضمنة تحليل محتوى الطبعة المطورة الحالية والطبعة السابقة لها مباشرة والمقارنة بينهما، وتوصل إلى قائمة بتلك العمليات مكونة من (٤) عمليات رئيسة، و(٢٣) عملية فرعية، كما هو مبين في الجدول رقم (١) الآتي:

الجدول رقم (١) عمليات تطوير محتوى منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة

العمليات الرئيسة	العمليات الفرعية
الإضافة	إضافة نص كامل
	إضافة محتوى معرفي أو معلومات
	إضافة نشاط تعليمي
	إضافة صور ورسومات وأشكال
	إضافة إجراءات وتوجيهات
	إضافة عناوين فرعية ورموز (أيقونات) للأنشطة
	إضافة الضبط بالحركات (الشَّكل)
التعديل	تعديل الأخطاء اللغوية
	تعديل الأخطاء الإملائية
	تعديل علامات الترقيم

العمليات الرئيسة	العمليات الفرعية
	تعديل الصياغة
	تعديل مكان المحتوى أو النشاط
	تعديل إخراج المحتوى.
الاستبدال	استبدال نص كامل
	استبدال طريقة عرض القواعد اللغوية والإملائية
	استبدال أنشطة
	استبدال محتوى معرفي
	استبدال الصور والرسومات
	استبدال العناوين
الحذف	حذف أنشطة
	حذف محتوى معرفي
	حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية
	حذف إجراءات

ويتبيّن من الجدول السابق ما يأتي:

-أن عمليات الإضافة كانت أكثر عمليات التطوير، إذ ضمت سبع عمليات فرعية، جاءت بعدها عمليتا التعديل والاستبدال بست عمليات، ثم الحذف بأربع عمليات.

-أن عمليات تطوير محتوى كتب لغتي بالمرحلة المتوسطة كانت واسعة، إذ شملت جميع مكونات المحتوى من نصوص، ومعلومات، وقواعد، وأمثلة، وعناوين، وأنشطة، وشروحات، وصور ورسوم وأشكال توضيحية، كما شملت جوانب لغوية وأسلوبية وإملائية وتنظيمية وإخراجية.

-أن عمليات التطوير التي نُفذت في مقرر لغتي الخالدة يمكن تصنيفها إلى نوعين: عمليات نوعية، وهي تلك العمليات التي تتصل بالنصوص والأنشطة والمحتوى المعرفي

والمعلومات، سواء أكان بإضافة، أم استبدال، أم تعديل، أم حذف، وعمليات شكلية: وهي التي تتناول التصويب اللغوي، وضبط الإخراج وتحسينه.

وبالتأمل في نوع عمليات التطوير الفرعية يمكن تفسير تعدد تلك العمليات، حيث جاء أكثر تلك العمليات مركّزًا في جوانب تتناول التصويب، وضبط الإخراج وتحسينه، وقد حصلت تلك العمليات على تكرارات عالية، وهذا أمر طبيعي في تحسين الكتب التعليمية التي تحظى برصد الملحوظات عليها من خلال الميدان في أثناء تطبيقها، وفي الغالب تتوجه تلك الملحوظات إلى جوانب التصويب والإخراج، أما العمليات التي تتعلق بالتطوير النوعي في النصوص والأنشطة والمحتوى المعرفي فهي مركزة في جوانب محددة كما يظهر من التحليل النوعي الذي سيُشار إليه في الإجابة عن السؤال الثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العامر (١٤٢٩هـ) التي توصلت إلى أن من اتجاهات التطوير في مناهج التعليم بالمملكة العربية السعودية، ومنها مناهج اللغة العربية، التركيز على تطوير الكتب الدراسية من خلال معالجة بعض جوانب النقص فيها وتكميلها، عن طريق عمليات الإضافة والتعديل والحذف والاستبدال. كما تتفق مع دراسة (الدعفس وآخرين، ٢٠١٩م) التي كشفت أن عمليات التطوير قبل المشروع الشامل تمثلت في عمليات التطوير الجزئية، وتتفق _كذلك_ مع الأطر النظرية التي أكدت أن هذه العمليات الأربع هي من العمليات الشائعة في التطوير الجزئي في الكتب التعليمية (زيتون،٢٠١٠م، ص ٣٤٠، وعبدالحميد وأبو هدرة،٢٠١٢م، ص ١٧٢). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي (بن علي والفريح، ٢٠٢٠م، و Hall & Gaynor, 2020) التي كشفت أن تطوير مناهج اللغة كان تطويريًا جذريًّا.

وللإجابة عن السؤال الثاني، ونصّه: "ما مستوى استخدام تلك العمليات في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوعها؟" صاغ الباحث أربعة أسئلة فرعية وَفْقًا لعمليات التطوير الرئيسة (الإضافة، التعديل، الاستبدال، الحذف)، حتى يمكن مناقشة كل عملية منها من جانبين: كمّي ونوعي؛ لتعميق النتائج وتوضيح إجراءات عمليات التطوير المختلفة ونوعها وطبيعتها.

وقد نصّ السؤال الفرعي الأول على الآتي: "ما مستوى استخدام عمليات الإضافة في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المضاف؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في الجانب الكمي، مع توضيح ذلك ومناقشته والتمثيل عليه من خلال التحليل النوعي للمحتوى، وقد أسفر التحليل الكمي عن النتائج المبينة في الجدول رقم (٢) الآتي:

الجدول رقم (٢) نتائج التحليل الكمي لعمليات الإضافة في محتوى كتب لغتي الخالدة

م	نوع الإضافة	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط		
١	إضافة نص كامل	٦	٦	٦	١٨	%٢,٢
٢	إضافة محتوى معرفي أو معلومات	٧١	٢٦	٦٧	١٦٤	%٢٠
٣	إضافة نشاط تعليمي	٦٧	٥١	٣٣	١٥١	%١٨,٤
٤	إضافة صور ورسومات وأشكال	١٠	٧	٠	١٧	%٢,١
٥	إضافة إجراءات وتوجيهات	٧	٩	٩	٢٥	%٣
٦	إضافة عناوين فرعية ورموز (أيقونات) للأنشطة	٣٢	٦٨	١١٦	٢١٦	%٢٦,٣
٧	إضافة الضبط بالحركات (الشَّكل)	٥١	١٠٣	٧٦	٢٣٠	%٢٨

مجموع تكرارات عمليات الإضافة	٢٤٤	٢٧٠	٣٠٧	٨٢١	===
النسبة المئوية من عمليات الإضافة	٢٩,٧ %	%٣٢,٩	٣٧,٤ %	====	%١٠٠

ويتبيّن من نتائج التحليل الكمي المضمّنة في الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ تكرار عمليات الإضافة في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة (٨٢١) تكرارًا، وكانت الإضافات في كتاب الصف الثالث المتوسط هي الأعلى بتكرار بلغ (٣٠٧)، وبنسبة (٣٧,٤%) من مجموع عمليات الإضافة في جميع الكتب، ثم في كتاب الصف الثاني المتوسط بـ (٢٧٠) تكرارًا وبنسبة بلغت (٣٢,٩)، ثم في كتاب الصف الأول المتوسط بـ (٢٤٤) تكرارًا وبنسبة (٢٩,٧%).
- جاءت عملية (إضافة الضبط بالشَّكل) في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٢٣٠)، وبنسبة (٢٨%) من مجموع عمليات الإضافة في منهج لغتي الخالدة، ثم عملية (إضافة عناوين فرعية ورموز للأنشطة) بتكرار بلغ (٢١٦)، وبنسبة (٢٦,٣%)، تلتهما عملية (إضافة محتوى معرفي أو معلومات) بتكرار بلغ (١٦٤)، وبنسبة (٢٠%)، ثم عملية (إضافة نشاط تعليمي) بتكرار بلغ (١٥١)، وبنسبة (١٨,٤%)، أما بقية عمليات الإضافة، وهي : (إضافة إجراءات وتوجيهات، وإضافة نص كامل، وإضافة صور ورسومات وأشكال)، فحصلت على تكرارات قليلة تراوحت بالترتيب بين (٢٥ إلى ١٧)، ونسب تراوحت بين (٣% إلى ٢,١%).
- عمليات الإضافة جميعها نُفِّذت في جميع كتب المرحلة المتوسطة مع تباين في تكراراتها، باستثناء عملية واحدة فقط هي (إضافة صور ورسومات وأشكال)

التي خلا منها كتاب الصف الثالث المتوسط، وكانت أعلى عملية إضافة هي (إضافة عناوين فرعية ورموز (أيقونات) للأنشطة) في الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (١١٦) وأقل عملية هي عملية (إضافة نص كامل) في جميع كتب المرحلة بتكرار بلغ (٦) إضافات في كل كتاب منها.

وتبيّن من عملية التحليل النوعي لعمليات الإضافة ما يأتي:

- ركزت عملية (إضافة الضبط بالشَّكل) في ضبط بعض الحروف في الكلمات بالشكل المناسب؛ لتجنب اللَّبس في فهم المعنى في حال خلوها من الضبط، كما في الكلمات: (تَكْبُر، عَلَمًا، اللَّبْس، مَيْل، أَمِنَ، دِينهِ، لأُكوِّنَ، يُقِرُّونها، سِيَر، مَكْرَه، يُعبِّر،...)، ونحوها.
- ركزت عملية (إضافة عناوين فرعية ورموز للأنشطة) في إيراد عناوين تعبّر عن طبيعة النشاط، أو المطلوب من المتعلم وفقًا لمكان النشاط وطبيعته، بحيث تصنّف كل مجموعة من الأنشطة تحت أحد تلك العناوين، وهذه العناوين المضافة مثل: أحلل، أطبق، أقرأ، أتأمل، أستنتج، تفكير ناقد، أكتبُ ما يُملى علي، أجيب في المنزل (واجب منزلي)، أُعرب، أُكمل النموذج الإعرابي،... ونحوها. كما أُضيفت للعناوين السابقة رموز مقترحة تعبر عنها، مع توحيدها في كامل الكتب.
- أما عملية (إضافة محتوى معرفي أو معلومات) فبرزت بصورة واضحة في الآتي:
  - تحويل جميع القواعد اللغوية التي كانت مصاغة في شكل نشاط يستكمل المتعلم فيه المعلومات الناقصة إلى عرض كامل للقاعدة عن طريق إضافة البيانات والمعلومات الناقصة؛ ليكون نَصُّ القاعدة مكتملاً يستطيع المتعلم قراءته واستيعابه.

- إضافة أمثلة إضافية، أو قواعد في متن الدروس اللغوية، مثل: إضافة القاعدة الآتية في درس الوظيفة النحوية بالصف الثاني المتوسط: "الفاعلُ: اسمٌ مرفوعٌ يأتي بعد الفعل المبني للمعلوم، يدل على مَن فَعَلَ الفعل"، وكإضافة المثال الآتي في درس (الصنف اللغوي) الخاص بأسماء الإشارة في الصف الأول المتوسط: " أولئك الرجال يعملون في محطة تحلية المياه".
- إضافة إضاءات، أو معلومات، أو قواعد لغوية في هوامش الكتاب تحت عناوين مثل: (إضاءة)، أو (أتذكر) ونحوهما، ومن أمثلة هذا النوع إضافة المحتوى الآتي في درس الوظيفة النحوية في كتاب الصف الأول المتوسط: "الأفعال الناسخة:(كان- ظلَّ- أصبح – أضحى – أمسى – بات- صار) يأتي منها الماضي والمضارع والأمر، و(مازال) يأتي منها الماضي والمضارع، و(ليس- مادام) يأتي منها الماضي فقط"، وفي الصف الثالث المتوسط في درس الصنف اللغوي:" الميزان الصرفي: هو طريقة لوزن الكلمات في اللغة العربية، وقد اختار العلماء كلمة (فعل) لتكون ميزانًا صرفيًّا؛ تسهيلًا على المتعلم. حيث إن الفاء تقابل الحرف الأول، والعين تقابل الحرف الثاني، واللام تقابل الحرف الثالث، وما زاد على أصل الكلمة يزيد في الميزان".
- إضافة فقرات قصيرة تُعبِّر عن مضامين ومعلومات حديثة تتصل بالتطورات الحاصلة في المجتمع بهدف جعل المحتوى مواكبًا للواقع الذي يعيشه المتعلم، كما في إضافة الفقرة الآتية في درس نصّ الفهم القرائي (رسّام القلب الكهربائي) بالصف الثاني المتوسط: "يَهدفُ النِّظامُ الصحيُّ في المملكة العربية السعودية إلى ضَمان توفير الرِّعايةِ الصِّحية الشَّاملة لجميع السُّكَّان

بطريقة عادلة وميسَّرة، حيث عملت وزارة الصَّحة على توفير شبكة متكاملة من خدمات الرِّعاية الصِّحية، تُغطِّي جميعَ مناطق المملكة"، وفي نص مدخل الوحدة (الأميرة المستشارة) في الصف ذاته أضيفت الفكرة الآتية في الهامش: "تسعى المملكة العربية السعودية لتمكين المرأة السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠، من خلال دعم مشاركتها في مختلف المجالات والقطاعات، وتَوَلِّيْها المناصبَ القيادية؛ لتكون بذلك شريكا فاعلا في بناء الوطن وتنميته".

- إضافة توثيق النصوص القرآنية والنبوية وغيرها، وأغلب هذه الإضافات تتصل بتوثيق الأحاديث النبوية، وتخريجها من كتب السنة.

– أما عملية (إضافة نشاط تعليمي) فركزت في إضافة أنشطة تتطلب تنفيذ مهمة أو مهام متنوعة، سواء أكانت الإضافة مكونة من مجموعة مهام أو أسئلة، أم كانت عبارة عن فقرة واحدة، أو عدد من الفقرات في أحد الأنشطة، وقد برزت في هذه العملية إضافة أنشطة في كل الكتب الثلاثة تتعلق بالإعراب في دروس الوظيفة النحوية، وأنشطة خاصة بالتفكير الناقد، وأخرى تتعلق بالاختبار الإملائي في دروس (الرسم الإملائي)، وأنشطة للواجب المنزلي، ومن أمثلة تلك الأنشطة: نشاط التفكير الناقد في الصنف اللغوي بالصف الثالث المتوسط الذي ينص على الآتي: "اسم الآلة (ساطور) على وزن (فاعول) جامد، واسم الآلة (حاسوب) على وزن (فاعول) مشتق، أفسّر ذلك".

– وأما عملية (إضافة إجراءات وتوجيهات) فكانت تتجه إلى إضافة إجراءات وتوجيهات للمعلم، أو المتعلم للتعامل مع بعض الأنشطة اللغوية، كإضافة العبارة الآتية في أنشطة نَصِّ الاستماع في جميع كتب المرحلة: "يُحل الطالب الأنشطة

بمفرده خلال زمن محدد؛ لتنمية مهارة الاستماع"، وكإضافة التوجيه الآتي للمتعلم في كتاب الصف الثالث المتوسط لحلّ نشاط إملائي منزلي يتطلب البحث عن كلمات محددة: "أستفيد من المصادر الآتية في تنفيذ الواجب: القرآن الكريم، المقررات الدراسية، الشبكة العنكبوتية...".

- وأما عملية إضافة النصوص فقد اقتصرت على إضافة نَصٍّ في نهاية كل وحدة تعليمية تحت عنوان (نموذج اختبار)، بحيث يقوم المتعلم بقراءة النص ثم الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بفهم النص تحاكي أسئلة الاختبارات القرائية الدولية، وقد بلغت النصوص المضافة (١٨) نَصًّا، بواقع ستة نصوص في كل كتاب من كتب المرحلة.
- أما عملية (إضافة صور ورسومات وأشكال) فقد اقتصرت على صور شخصيات، أو معالم، أو نماذج وأشكال، أو صور ورسومات توضيحية، كإضافة صور الشعراء: حسن الزهراني، وعمر فروخ، وأبي القاسم الشابي في دروس (النص الشعري) بالصف الأول المتوسط، وإضافة صور معبرة عن الذكاء الاصطناعي والتقنية الحيوية في كتاب الصف الثاني المتوسط في الوحدة المتصلة بالتقنية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني ونصّه: ما مستوى استخدام عمليات التعديل في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المعدَّل؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في الجانب الكمي، مع توضيح ذلك ومناقشته والتمثيل عليه من خلال التحليل النوعي للمحتوى، وقد أسفر التحليل الكمي عن النتائج المبينة في الجدول رقم (٣) الآتي:

الجدول رقم (٣) نتائج التحليل الكمي لعمليات التعديل في محتوى كتب لغتي الخالدة

م	نوع التعديل	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط		
١	تعديل الأخطاء اللغوية	١٤٧	١٣٤	٤٢	٣٢٣	٢٢,٣ %
٢	تعديل الأخطاء الإملائية	٢٥	١٣	٣٥	٧٣	%٥
٣	تعديل علامات الترقيم	١٨١	١٥٢	٢٠٩	٥٤٢	%٣٧
٤	تعديل الصياغة	٥٥	٥٩	١٢١	٢٣٥	١٦,٢
٥	تعديل مكان المحتوى أو النشاط	٣١	٣٣	١٦	٨٠	%٥,٥
٦	تعديل إخراج المحتوى	٥٤	٨٠	٦١	١٩٥	%١٤
مجموع تكرارات عمليات التعديل		٤٩٣	٤٧١	٤٨٤	**١٤٤٨**	===
النسبة المئوية من عمليات التعديل		%٣٤	٣٢,٥ %	٣٣,٥	===	١٠٠ %

ويتبيّن من نتائج التحليل الكمي المضمّنة في الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ تكرار عمليات التعديل في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة (١٤٤٨) تكرارًا، وكانت التعديلات في كل الكتب الثلاثة متقاربة، إذ جاء كتاب الصف الأول المتوسط في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٤٩٣)، وبنسبة (٣٤%) من مجموع عمليات التعديلات في جميع الكتب، ثم جاء بعده كتاب الصف الثالث المتوسط بـ (٤٨٤) تكرارًا، وبنسبة بلغت (٣٣,٥%)، ثم كتاب الصف الثاني المتوسط بـ (٤٧١) تكرارًا، وبنسبة (٣٢,٥%).
- جاءت عملية (تعديل علامات الترقيم) في المرتبة الأولى بين عمليات التعديل بتكرار بلغ (٥٤٢)، وبنسبة (٣٧%) من مجموع عمليات التعديلات في منهج لغتي الخالدة، ثم عملية (تعديل الأخطاء اللغوية) بتكرار بلغ (٣٢٣)، وبنسبة

(٢٢,٣%)، تلتهما عملية (تعديل الصياغة) بتكرار بلغ (٢٣٥)، وبنسبة (١٦,٢%)، ثم عملية (تعديل إخراج المحتوى) بتكرار بلغ (١٩٥)، وبنسبة (١٤%)، في حين جاءت عمليتا : (تعديل مكان المحتوى أو النشاط، وتعديل الأخطاء الإملائية)، في المرتبتين الأخيرتين على التوالي بتكرار بلغ (٨٠، و ٧٣)، ونسبة (٥,٥% و ٥%).

- عمليات التعديل جميعها نُفِّذت في كتب المرحلة المتوسطة كلِّها مع تباين في تكراراتها، وكانت أعلى عملية تعديل هي (تعديل علامات الترقيم) في كتاب الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (٢٠٩)، أما أقل عملية تعديل فكانت (تعديل الأخطاء الإملائية) في كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (١٣) تعديلًا فقط.

وتبيّن من عملية التحليل النوعي لعمليات التعديل ما يأتي:

- توجّه التركيز في عملية (تعديل علامات الترقيم) على تصويب الأخطاء في علامات الترقيم المختلفة، أو وضع علامات في مواضع لم توضع فيها. وكانت أكثر التعديلات في هذه العملية منصرفة إلى مقدمة الأسئلة في الأنشطة (رأس السؤال)، حيث وُضعت النقطتان الرأسيتان في نهاية رأس السؤال، ثم عُدِّلت في الكتب المطورة إلى وضع (نقطة) بدل النقطتين الرأسيتين إذا كان رأس السؤال متضمنًا جملة مستقلة تامة المعنى. كما برزت هذه العملية في إضافة علامات ترقيم في مواضع كثيرة خلت منها، وبخاصة ما يتعلق بمواضع (الفاصلة) و (الفاصلة المنقوطة)، (وعلامة الاعتراض: الشرطتان).

- أما عملية (تعديل الأخطاء اللغوية) فركزت في تصويب الخطأ النحوي في علامة الإعراب، أو الطباعي، أو الخطأ الأسلوبي، أو العدول إلى الأفصح في الاستعمال اللغوي. ومن تلك الأخطاء التي عُولجت: إدخال حرف الجر على مفعول الفعل أو المشتق المتعدي، كتصويب عبارة (شامل لتراجم) إلى (شامل تراجم)، وتصويب عبارة (ملبيًا لحاجات) إلى (ملبيًا حاجات)، ومن الأخطاء الأسلوبية تكرار كلمة (بين) في الجمل المتعاطفة، مثل (ما العلاقة بين هذين التشبيهين وبين مضموني البيتين التاسع والعاشر)، ودخول حرف الجر الباء على كلمة (دون)، فيقال (بدون)، ومن الأمثلة _كذلك_ على هذا النوع من التعديل: تعديل كلمة (ملاحظاتي) التي وردت في هوامش أغلب صفحات الكتب الثلاثة لتصبح (ملحوظاتي)، والعدول في كلمة (التالي) إلى (الآتي).
- وأما عملية (تعديل الصياغة) فقد شملت تعديل صياغة بعض الجمل، أو الفقرات بإضافة كلمات، أو جمل تزيدها وضوحًا، أو تدعو الحاجة إليها، أو حذفها، أو تغييرها بكلمات أخرى، ومن ذلك: تعديل صياغة فعل الأمر الموجَّه للمتعلم في بعض الأنشطة إلى الفعل المضارع، مثل (حدِّد، أَعد صياغة...، اكتب) لتصبح (أُحدِّدُ، أُعيد صياغة...، أَكتُبُ)، وهكذا، وكذلك ضبط صياغة بعض الجمل لتكون أدق في التعبير عن المقصود، مثل عبارة (هل كان القاضي يستفهم فعلًا عن إن كان الرجل قد وصل المكان؟) الموجودة في أنشطة نص الاستماع في كتاب الصف الثاني المتوسط، لتصبح (هل قصد القاضي الاستفهام عن وصول الرجل للمكان؟)، وقد يكون الغرض من تعديل الصياغة تصويب الفكرة، ففي درس الصنف اللغوي في الصف الأول المتوسط عُرض تعريف المؤنث الحقيقي

والمجازي هكذا: (المجازي: هو المعنى المستعمل في غير ما وضع له) فعدِّلت صياغته إلى (المؤنث المجازي هو: ما دلّ على مؤنث من غير الإنسان والحيوان).

- وقد ركزت عملية (تعديل إخراج المحتوى) في ضبط وتحسين إخراج الكتاب، وذلك بتغيير نوع الخط أو حجمه أو لونه في بعض الأمثلة والعبارات، أو وضع المسافة البادئة في بداية الفقرات، أو وضع خطوط تحت بعض العبارات أو الكلمات، أو تقديم بعض العناوين وتأخيرها، أو تعديل تنسيق بعض الجداول والأشكال التي تتعلق بإجابات بعض الأنشطة؛ لتكون مناسبة من حيث الحجم والفراغات، أو تحديث بعض الرسوم بإبراز الألوان، أو تعديل أرقام الأنشطة... ونحو ذلك.
- في حين كانت عملية (تعديل مكان المحتوى أو النشاط) متوجّهة بالدرجة الأولى إلى نقل محتوى معرفي أو نشاط تعليمي من موضع إلى موضع آخر تقديمًا أو تأخيرًا، مثل نقل بعض القواعد اللغوية المدونة في هامش الكتاب تحت عنوان (إضاءة) أو (أعلم أنَّ) إلى متن الكتاب تحت عنوان (أستنتج)، أو نقل بعض الأنشطة إلى المهام الأنسب لها التي وُضعت لها عناوين خاصة بها، مثل (أحلل ـ تفكير ناقد ـ واجب منزلي ـ أعرب...إلخ)، كما شملت هذه العملية ـ أيضًا ـ نقل بعض الأنشطة المهمة من كتاب النشاط الذي أُلغي العمل به إلى كتاب الطالب في كل الصفوف الثلاثة.
- أما عملية (تعديل الأخطاء الإملائية) فركزت في تصويب الأخطاء الإملائية، أو العدول إلى الرسم الذي يتسق مع القواعد الإملائية التي يدرسها المتعلمون، وأكثر التعديل في هذه العملية كان في تعديل رسم تنوين الاسم المنصوب بوضعه على

الحرف السابق للألف بدل وضعه على الألف مباشرة، ومن الأمثلة الأخرى في هذه العملية: كتابة كلمة (هَيأة) بهذا الرسم بدل رسمها هكذا (هيئة)؛ وذلك لتتوافق مع قاعدة رسم الهمزة المتوسطة التي يدرسها المتعلمون.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث ونصّه: ما مستوى استخدام عمليات الاستبدال في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المستبدَل؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في الجانب الكمي، مع توضيح ذلك ومناقشته والتمثيل عليه من خلال التحليل النوعي للمحتوى، وقد أسفر التحليل الكمي عن النتائج المبينة في الجدول رقم (٤) الآتي:

الجدول رقم (٤) نتائج التحليل الكمي لعمليات الاستبدال في محتوى كتب لغتي الخالدة

م	نوع الاستبدال	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط		
١	استبدال نص كامل	٠	١	٣	٤	%١,٢
٢	استبدال طريقة عرض القواعد اللغوية والإملائية	١٥	٢٢	٣٣	٧٠	%٢١
٣	استبدال أنشطة	١٥	٤٨	٣٨	١٠١	٣٠,٣ %
٤	استبدال محتوى معرفي	١٤	٨	٨	٣٠	%٩
٥	استبدال الصور والرسومات	١٢	٩	٤	٢٥	٧,٥
٦	استبدال العناوين	١٣	٦٢	٢٧	١٠٢	%٣١
مجموع تكرارات عمليات الاستبدال		٦٩	١٥٠	١١٣	**٣٣٢**	
النسبة المئوية من عمليات الاستبدال		٢٠,٨ %	٤٥,٢ %	%٣٤		١٠٠ %

ويتبيّن من نتائج التحليل الكمي المضمّنة في الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ تكرار عمليات الاستبدال في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة (٣٣٢) تكرارًا، وقد جاء كتاب الصف الثاني المتوسط في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (١٥٠)، وبنسبة (٤٥,٢%) من مجموع عمليات الاستبدال في جميع الكتب، ثم جاء بعده كتاب الصف الثالث المتوسط بـ (١١٣) تكرارًا، وبنسبة بلغت (٣٤%)، ثم كتاب الصف الأول المتوسط بـ (٦٩) تكرارًا، وبنسبة (٢٠,٨%).
- جاءت عملية (استبدال العناوين) في المرتبة الأولى بين عمليات الاستبدال بتكرار بلغ (١٠٢)، وبنسبة (٣١%) من مجموع عمليات الاستبدال في منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، ثم عملية (استبدال أنشطة) بتكرار بلغ (١٠١)، وبنسبة (٣٠,٣%)، تلتهما عملية (استبدال طريقة عرض القواعد اللغوية والإملائية) بتكرار بلغ (٧٠)، وبنسبة (٢١%)، ثم جاءت بعدها عمليتا (استبدال محتوى معرفي)، و (استبدال الصور والرسومات) على التوالي بتكرار بلغ (٣٠) تكرارًا للأولى، و (٢٥) تكرارًا للثانية، وبنسبة (٩%) و (٧,٥) على الترتيب، في حين جاءت عملية (استبدال نص كامل)، في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (٤) تكرارات فقط، بنسبة (١,٢%).
- عمليات الاستبدال جميعها نُفِّذت في كتب المرحلة المتوسطة كلها مع تباين في تكراراتها، باستثناء عملية (استبدال نصٍّ كامل)، التي خلا منها كتاب الصف الأول المتوسط. وكانت أعلى عملية استبدال هي (استبدال العناوين) في كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (٦٢)، أما أقل عملية استبدال فكانت

(استبدال نص كامل) في كتاب الصف الثاني المتوسط إذ أُستخدمت مرة واحدة فقط.

وتبيّن من عملية التحليل النوعي لعمليات الاستبدال ما يأتي:

- ركزت عملية (استبدال العناوين) في الجانب الإخراجي والتنظيمي لكتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، إذ استبدلت عناوين فرعية لأنشطة أو محتوى بوضع عناوين أخرى مكانها تكون أكثر دلالة على المضمون أو على المهارات المستهدفة في الأنشطة، كاستبدال عنوان (إضاءة) أو (أتذكر أن) والإتيان مكانها بـ (أعلم أنّ) مثلا، ونحوها، ووضع عناوين لمجموعة من الأنشطة اللغوية مثل (أقرأ، أحلل، أتأمل، أعربُ، أستنتج...إلخ) مكان عناوين أخرى، بحيث تكون معبرة عن المهارات اللغوية المستهدفة في تلك الأنشطة أكثر من العناوين السابقة.
- أما عملية (استبدال أنشطة) فركّزت في استبدال أنشطة تعليمية كاملة أو فقرات منها بوضع أخرى مكانها تكون أكثر وضوحًا، أو ذات مضمون مأخوذ من واقع المتعلم، كاستبدال أنشطة في درس الوظيفة النحوية (التمييز) في كتاب الصف الثالث المتوسط، واستبدال أنشطة في درس (الاستثناء) في الصف الثاني المتوسط بعد إعادة تنظيم محتوى الدرس، وقد يكون الاستبدال لغرض إبراز معاصرة المحتوى التعليمي وربطه بواقع المتعلم، كوضع هذا النشاط في درس الوظيفة النحوية بالصف الثالث المتوسط الذي يطلب تحديد (الحال) في هذه الفقرة: (وتأتي المبادرة الموسومة بـ(صُنع في السعودية) شاهدةً على هذا الاهتمام بتنمية الصِّناعة وتطويرها، ويقف قادة الوَطَنِ مشجعين على تقدُّم الصِّناعة في المجالات كافَّة، وتأتي هذه الإنجازات ملبيةً متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية

٢٠٣٠)؛ وذلك لاشتمال هذه الفقرة على أفكار معاصرة لم تكن متوافرة في الفقرة المستبدَلة.

- وأما عملية (استبدال طريقة عرض القواعد اللغوية والإملائية) فكانت متوجهة بصفة خاصة للقواعد النحوية والإملائية في الكتاب، فقد كانت الطريقة المستخدمة في الكتاب قبل عملية التطوير تقوم على صياغة القاعدة اللغوية في شكل نشاط يتضمن عبارات وكلمات محذوفة يقوم المتعلم باستنتاجها واستكمال الفراغات لإتمامها، ونظرًا لاحتمال وقوع المتعلم في خطأ تعبئة الحقول الناقصة أو عدم إكمالها مما يترتب عليه قصور فهمه إيَّاها، لذا جاءت عملية التطوير باستبدال هذه الطريقة في عرض القواعد، حيث تُعرض القاعدة على المتعلم كاملة بتفاصيلها، وربما بأمثلتها؛ لتكون معيناً له على استيعاب الدرس واستكمال أنشطته التعليمية.
- أما عملية (استبدال محتوى معرفي) فتركزت في استبدال محتوى معرفي يتضمن معلومات محددة بوضع محتوى آخر مكانه، كاستبدال مقدمات كتب الفصل الأول الثلاثة بوضع مقدمات كتب الفصل الثاني مكانها؛ لأنها محدَّثة ومطورة، وكاستبدال المحتوى المعرفي الخاص بقواعد درس الصنف اللغوي (المذكر والمؤنث) ، وكذلك قواعد درس (الرسم الإملائي . رسم همزة الوصل) في الصف الأول المتوسط بقواعد مركزة ومباشرة، وكاستبدال المسميات والمصطلحات الحديثة بالقديمة، كتسمية (وزارة السياحة) بدل (هيأة السياحة)، وكذلك استخدام مسميات (الموجّه الطلابي، ومدير المدرسة) بدل (المرشد الطلابي، وقائد المدرسة).

- وأما عملية (استبدال الصور والرسومات) فظهرت في استبدال صور ورسوم وأشكال توضيحية بوضع أخرى مكانها تكون أحدث، أو أكثر دلالة على المضمون، وبخاصة صور التقنيات الحديثة التي تتطور بشكل سريع، كاستبدال صور الحواسيب القديمة بوضع صور حواسيب أحدث مكانها، إضافة إلى استبدال بعض الصور التي قد يفهم منها منافاة الذوق العام، أو تكون دلالتها على المضمون غير واضحة. ونحو ذلك.
- أما عملية (استبدال نص كامل) فعلى الرغم من أنها كانت أقل عمليات الاستبدال تكرارًا لكنها من أهمها، إذ ترتّب عليها كثير من عمليات التطوير الأخرى، وبخاصة ما يتعلق بالأنشطة، وقد شملت هذه العملية استبدال أربعة نصوص في جميع كتب المرحلة المتوسطة، نَصٍّ واحد في الصف الثاني المتوسط وهو نصّ التحليل الأدبي (نداء الأثير) للشاعر فواز اللعبون، وجاء بدلاً عنه نصّ (تِقَنِيّ) للشاعر سعد بن سعيد الرفاعي. وثلاثة نصوص في كتاب الصف الثالث المتوسط موزعة على الفصلين الأول والثاني، وهي نصوص: (واجب الشباب المسلم)، و (أحمد الزيات)، و(الإسلام والربا)، التي وُضع مكانها النصوص الآتية على التوالي: (حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة)، و (بين الإبداع والاجتهاد)، و (مؤسسة محمد بن سلمان الخيرية مسك الخيرية).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع ونصّه: ما مستوى استخدام عمليات الحذف في تطوير محتوى كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوع المحتوى المحذوف؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في الجانب الكمي، مع توضيح ذلك ومناقشته والتمثيل عليه من خلال التحليل

النوعي للمحتوى، وقد أسفر التحليل الكمي عن النتائج المبينة في الجدول رقم (٥) الآتي:

الجدول رقم (٥) نتائج التحليل الكمي لعمليات الحذف في محتوى كتب لغتي الخالدة

م	نوع الحذف	التكرارات			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط		
١	حذف أنشطة	٣	١٦	٦	٢٥	١١,٦
٢	حذف محتوى معرفي	٢٧	١٠	١٥	٥٢	%٢٤
٣	حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية	٤٤	٢٨	٤	٧٦	٣٥,٢ %
٤	حذف إجراءات	٢٢	٨	٣٣	٦٣	٢٩,٢ %
مجموع تكرارات عمليات الحذف		٩٦	٦٢	٥٨	**٢١٦**	
النسبة من عمليات الحذف		%٤٤	%٢٩	%٢٧		١٠٠ %

ويتبيّن من نتائج التحليل الكمي المضمّنة في الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ تكرار عمليات الحذف في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة (٢١٦) تكرارًا، وقد جاء كتاب الصف الأول المتوسط في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٩٦)، وبنسبة (٤٤%) من مجموع عمليات الحذف في جميع الكتب، ثم جاء بعده كتاب الصف الثاني المتوسط بـ (٦٢) تكرارًا وبنسبة بلغت (٢٩%)، ثم كتاب الصف الثالث المتوسط بـ (٥٨) تكرارًا، وبنسبة (٢٧%).
- جاءت عملية (حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية) في المرتبة الأولى بين عمليات الحذف بتكرار بلغ (٧٦)، وبنسبة (٣٥,٢%) من مجموع عمليات الحذف في منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، ثم عملية (حذف إجراءات)

بتكرار بلغ (٦٣)، وبنسبة (٢٩,٢%)، ثم عملية (حذف محتوى معرفي) بتكرار بلغ (٥٢)، بنسبة (٢٤%)، وأخيرًا جاءت عملية (حذف أنشطة) بتكرار بلغ (٢٥) ونسبة (١١,٦).

- عمليات الحذف جميعها نُفِّذت في كتب المرحلة المتوسطة كلها مع تباين في تكراراتها، وكانت أعلى عملية حذف هي (حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية) في كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (٤٤)، أما أقل عملية حذف فكانت (حذف أنشطة) في الكتاب نفسه بتكرار بلغ (٣) تكرارات فقط.

وتبيّن من عملية التحليل النوعي لعمليات الحذف ما يأتي:

- تضمنت عملية (حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية) حذف صور أو رسومات أو رموز تتعلق بتوضيح معاني محددة، أو تكون رموزاً لأنشطة أو محتوى أو إجراءات يقوم بها المتعلم بدون بديل. مثل حذف رسم وشكل (هيا نكتشف نص الانطلاق، أو النص الشعري .....) التي تكررت كثيرًا في مدخل الوحدات من كتب المرحلة، وكذلك الصور المرتبطة بنشاط طلب العودة إلى كتاب النشاط التي تكررت كثيرًا في كتب المرحلة كذلك، إذ اقتضى إلغاء كتب النشاط حذف كل ما يتعلق بالإشارة إليها في جميع كتب المرحلة.
- أما عملية (حذف إجراءات) فاشتملت على حذف إجراءات يقوم بها المتعلم أو المعلم، سواء أكانت في المتن أو الهوامش، كحذف توجيهات من بعض الكتب تتعلق باختلاف خطتي التعليم العام، وتحفيظ القرآن المنصوص عليها بالآتي: (الموضوعات غير المقررة على مدارس تحفيظ القرآن الكريم: يتناول المعلم

من نشاطات كل درس ما يتناسب مع الخطة الدراسية، مع مراعاة عدم إغفال أي من مهارات الكتاب)، وكذلك حذف التوجيهات التي تطلب من المتعلم العودة أو الانتقال إلى كتاب النشاط المتكررة في مواطن متعددة من كتب المرحلة.

- وأما عملية (حذف محتوى معرفي) فتضمنت حذف معلومات، أو قواعد لغوية، أو أمثلة، أو مصطلحات بدون بديل؛ لعدم الحاجة إليها، أو لوجود محتوى يغني عنها في موضع آخر من الكتاب، كحذف قاعدة لغوية في درس الوظيفة النحوية (التمييز) من كتاب الصف الثالث المتوسط تشير إلى نوعي المميّز: الملفوظ والملحوظ؛ لوجود محتوى آخر يغني عنه، وكحذف المصطلحات باللغة الإنجليزية إن لم يكن هناك مسوّغ لوجودها، كما في العبارة الآتية في الصف الثالث المتوسط: (... في شكل عرض تقديمي (بور بوينت Powerpoint)، وغير ذلك.
- أما عملية (حذف أنشطة) فشملت حذف نشاط كامل، أو فقرة من نشاط بدون بديل، وغالباً ما يكون ذلك إن كانت المهارة المستهدفة بالنشاط مغطاة في نشاط آخر أو أكثر؛ بغية تركيز الأنشطة ومواءمتها مع الوقت المخصص للمقرر، كحذف النشاط الآتي من كتاب الصف الثاني المتوسط في درس (الرسم الإملائي): "أصوغ حوارًا بين أنواع التنوين". وفي درس نائب الفاعل من الكتاب نفسه حُذفت فقرة من نشاط يطلب من المتعلم: (تحويل نائب الفاعل المذكر إلى مؤنث في أمثلة محددة، ووضع دائرة على ما يشير إلى تأنيث الفعل مع نائب الفاعل المؤنث)، وغير ذلك.

وفي ضوء الإجابة عن الأسئلة الفرعية الأربعة السابقة أمكن الإجابة عن السؤال الثاني الرئيس، ونصّه: ما مستوى استخدام تلك العمليات في تطوير محتوى

كتب منهج لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وما نوعها؟ إذ يبيّن الجدول رقم (٦) الآتي ملخص نتائج التحليل الكمي لعمليات تطوير محتوى منهج لغتي الخالدة.

الجدول رقم (٦) نتائج التحليل الكمي لعمليات تطوير محتوى كتب لغتي الخالدة

م	العملية	التكرارات			مجموع التكرارات الكلي	النسبة المئوية
		الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط		
١	الإضافة	٢٤٤	٢٧٠	٣٠٧	٨٢١	%٢٩
٢	التعديل	٤٩٣	٤٧١	٤٨٤	١٤٤٨	%٥١
٣	الاستبدال	٦٩	١٥٠	١١٣	٣٣٢	%١٢
٤	الحذف	٩٦	٦٢	٥٨	٢١٦	%٨
مجموع التكرارات الكلي		٩٠٢	٩٥٣	٩٦٢	**٢٨١٧**	
النسبة المئوية من عمليات التطوير		%٣٢	٣٣,٨ %	٣٤,٢ %		١٠٠ %

ويتبيّن من نتائج التحليل الكمي المضمّنة في الجدول السابق ما يأتي:

- بلغ مجموع تكرار عمليات التطوير الأربعة الرئيسة في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة (٢٨١٧) تكرارًا، وقد كان مجموعها متقاربًا في جميع الكتب الثلاثة، وقد جاء كتاب الصف الثالث المتوسط في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٩٦٢)، وبنسبة (٣٤,٢%) من مجموع عمليات التطوير المختلفة في جميع الكتب، ثم جاء بعده كتاب الصف الثاني المتوسط بـ (٩٥٣) تكرارًا، وبنسبة بلغت (٣٣,٨%)، ثم كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (٩٠٢)، وبنسبة (٣٢%).

- جاءت عملية التعديل في المرتبة الأولى بين عمليات التطوير الأربعة بتكرار بلغ (١٤٤٨) تكرارًا، وبنسبة (٥١%) من مجموع عمليات التطوير في منهج لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، ثم عملية (الإضافة) بتكرار بلغ (٨٢١)، وبنسبة (٢٩%)، في حين جاء عملية (الاستبدال) ثالثًا بتكرار بلغ (٣٣٢)، وبنسبة (١٢%) وفي المرتبة لأخيرة جاءت عملية (الحذف) بتكرار بلغ (٢١٦)، وبنسبة (٨%).
- عمليات التطوير الأربعة جميعها نُفِّذت في كتب المرحلة المتوسطة كلها مع تباين في تكراراتها، وكانت أعلى عملية تطوير هي عملية (التعديل) في كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (٤٩٣)، أما أقل عملية تطوير فكانت عملية (الحذف) في كتاب الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (٥٨) تكرارًا.

وقد تبيّن من خلال عملية التحليل النوعي المستخدمة في الإجابة عن الأسئلة الأربعة الفرعية السابقة نوع عمليات التطوير وطبيعتها.

وتشير النتائج السابقة إلى أن مجموع عمليات التطوير في كل الكتب الثلاثة كانت طبيعية ومنطقية بالنظر إلى نوع العمليات الفرعية من جهة، وحجم الكتب الثلاثة من جهة أخرى، وطبيعة المتغيرات الاجتماعية من جهة ثالثة، فعند النظر إلى نوع العمليات الفرعية يُلحظ أن أغلبها تركز في الجانب الشكلي المتمثل في تصويب الأخطاء وتحسين الإخراج بشكل عام، أما العمليات التي تناولت المحتوى فهي أقل سواء في نوعها أو تكرارها، وبالنظر إلى حجم الكتب للصفوف الثلاثة يلحظ أن مجموع صفحاتها في النسخة السابقة لعملية التطوير يبلغ (٤٥٠) صفحة للصف الأول المتوسط، و (٥٧٨) صفحة للصف الثاني، و(٥٧٤) صفحة للصف الثالث،

وعند مقارنة عدد الصفحات بتكرار عمليات التطوير في كل صف يظهر أن المتوسط لعمليات التعديل لا تتجاوز تعديلين في كل صفحة، وأما من حيث طبيعة المتغيرات الاجتماعية فقد ظهرت مستجدات وأحداث اجتماعية وسياسية واقتصادية على مستوى الوطن والعالم استلزم تضمين أهمها في المحتوى؛ لربط المتعلم بواقعه، وإظهار اتساقها ومسايرتها لتلك التطورات.

كما كشفت النتائج أن عملية التعديل كانت هي الأعلى بين عمليات التطوير، بنسبة فاقت نصف مجموع العمليات، وأن عملية الحذف هي الأقل، ويؤكد هذا أن المحتوى السابق كان جيدًا ومناسبًا في الجملة، وبخاصة أن أغلب عمليات التعديل الفرعية تركزت في تعديل علامات الترقيم والأخطاء اللغوية والصياغة والإخراج، كما شملت أغلب عمليات الحذف حذف صور أو رسومات أو رموز توضيحية أو حذف إجراءات، وهي جوانب متوقع وجودها في الكتب التعليمية ذات العدد العالي من الصفحات والنصوص والأنشطة، وبعضها يخضع لرؤية القائمين بعملية التطوير كما في الجوانب المتعلقة بعملية إخراج الكتب.

وتتفق هذه النتائج في الجملة مع ما أشير إليه سابقاً من دراسات العامر (١٤٢٩هـ)، والدعفس وآخرين (٢٠١٩م)، التي أظهرت أن العمليات المستخدمة في تطوير الكتب التعليمية اقتصرت على معالجة بعض جوانب النقص فيها وتكميلها، عن طريق عمليات الإضافة والتعديل والحذف والاستبدال. وتتفق ــ كما سبق أيضًا ــ مع الأطر النظرية التي أكدت أن هذه العمليات الأربع هي من العمليات الشائعة في التطوير الجزئي في الكتب التعليمية (زيتون،٢٠١٠م، ص ٣٤٠، وعبدالحميد وأبو هدرة،٢٠١٢م، ص ١٧٢)، كما تتفق كذلك مع دراسة باكن وأندرسون (Bakken & Andersson,2021) التي أظهرت نتائجها وجود

تغييرات لكنها ليست واسعة. وفي المقابل تختلف هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي كشفت عن تغييرات جذرية وتطوير شامل للمناهج وللكتب التعليمية، كما في دراستي بن علي والفريح (٢٠٢٠م)، وهول وجانيور (Hall & Gaynor, 2020).

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

تحددت المشكلة البحثية لهذه الدراسة في غياب الدراسات العلمية التي تكشف تفاصيل عمليات التطوير والتحديث المستمرة على محتوى كتاب لغتي الخالدة المقرر على طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، إذ يعد هذا الكتاب أهم مصادر تعلم منهج اللغة العربية، ويجسد المنهج الوطني المقرر لتعليم اللغة العربية، ويحظى بعناية كبيرة من وزارة التعليم، إذ تُكلَّف الفرق العلمية؛ لتقويمه وتحسينه بصفة دورية، ثم يُطبع وتُصدر منه نسخ ورقية وإلكترونية محدَّثة سنويًّا.

وقد أتيحت للباحث فرصة المشاركة في عمليات تقويم محتوى كتب تعليم اللغة وتطويرها على المستوى الرسمي أكثر من مرة في السنوات الأخيرة، من خلال مشاركته رئيساً أو عضواً في بعض الفرق العلمية المنوط بها مراجعة المحتوى وتحديثه، واطلع من خلالها على الجهود الكبيرة التي تبذل في المراجعة والتحديث، والتغييرات الواسعة التي تجري على ذلك المحتوى، مما ولّد لديه إحساساً بضرورة الكشف عن مستوى تلك التغييرات من خلال بحث علمي، ومن هنا تبلورت فكرة هذه الدراسة التي هدف إلى الكشف عن التطوير الحاصل في محتوى كتب منهج تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، من خلال الكشف عن عمليات تطويره، ومستوى استخدامها، ونوع المحتوى المطور.

ولتحقيق هذه الأهداف والإجابة عن الأسئلة المحددة في الدراسة قام الباحث بعدد من الإجراءات النظرية والتطبيقية، ففي الجانب النظري وُصفت المشكلة البحثية

وحُدِّت أهدافها وأسئلتها وحدودها ومصطلحاتها وأُبرزت جوانب أهميتها، كما اشتمل هذا الجانب على إطار نظري مركز عن الكتاب التعليمي، من حيث مفهومه وأهميته، وتطويره، ثم واقع كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة وهيكله التصميمي، مع تحليل لعدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وتحديد لأبرز جوانب الاتفاق والاختلاف معها، وأوجه الإفادة منها.

وأما في الجانب التطبيقي فقد قام الباحث بإعداد أداة بحثية تمثلت في قائمة عمليات تطوير المحتوى، وطبقها على جميع مجتمع الدراسة المتمثل في كتب (لغتي الخالدة) المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وعددها ستة كتب، مستخدمًا منهج تحليل المحتوى بأسلوبيه الكمي والكيفي، وفي ضوء عملية التحليل هذه أمكن التوصل إلى نتائج تجيب عن أسئلة الدراسة، مع مناقشتها وتفسيرها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة استخدام (٤) عمليات رئيسة لتطوير محتوى كتب لغتي الخالدة هي: الإضافة، والتعديل، والاستبدال، والحذف، و(٢٣) عملية فرعية لهذه العمليات الأربع، كما كشفت نتائج التحليل الكمي أن تكرار عمليات التطوير في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بلغ (٢٨١٧) تكرارًا، موزعة بصورة متقاربة في جميع الكتب الثلاثة، وأن عملية (التعديل) قد جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (٥١%) ثم عملية (الإضافة) بنسبة (٢٩%)، ثم عملية (الاستبدال) بنسبة (١٢%) ثم عملية (الحذف) بنسبة (٨%). كما أظهرت نتائج التحليل النوعي أن أكثر تلك العمليات قد تركزت في جوانب شكلية تتناول التصويب اللغوي والإملائي والطباعي، وضبط الإخراج وتحسينه، مع وجود تطوير نوعي محدود تناول النصوص والأنشطة والمحتوى المعرفي.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- الاهتمام بتدقيق كتب لغتي الخالدة ومراجعتها وضبطها وتحسين إخراجها، حيث أظهرت النتائج أن أغلب عمليات التطوير قد توجهت إلى التصويبات اللغوية والإملائية وتحسين الإخراج وضبطه، ويعد هذا الإجراء في غاية الأهمية؛ نظرًا لطبيعة المقرر الذي يُفترض أنه يُعنى بهذه الأمور أكثر من غيره، إذ ليس من المقبول أن يتلقى المتعلم قواعد لغوية محددة ثم يجد أخطاء في تطبيقها في الكتاب الذي يتعلم منه، إضافة إلى أن كتب لغتي كغيرها من الكتب التعليمية تعد مصدرًا رئيسًا للمتعلم وللمعلم في تحقيق النواتج اللغوية المستهدفة، وهذا يستوجب من على القائمين على إعدادها مضاعفة العناية بهذا المنتج؛ حتى يحقق الهدف المنشود منه.
- الحرص على عدم الإسراف في تغليب إظهار مواكبة الكتب اللغوية للمستجدات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها، وأن يكون الاهتمام متوجهًا بالدرجة الأولى إلى تغليب التركيز في الأساليب والمضامين اللغوية والنصوص الرفيعة؛ حيث أظهرت نتائج التحليل النوعي وجود تعديلات في النصوص والأنشطة تتناول مستجدات معاصرة بهدف مواكبة الكتب للواقع، ومع أهمية هذا الأمر، إلا أنه يحسن ألا يطغى على الهدف الرئيس لهذه الكتب المتمثل في تطوير المهارات، والمعارف اللغوية لدى المتعلمين، وإثراء لغتهم، وتطوير أساليبهم التواصلية.
- الاهتمام بمتابعة وقياس أثر هذه التطويرات في تحصيل المتعلمين، حيث أظهرت نتائج التحليل النوعي في هذه الدراسة تعديلاً جوهريّا في طريقة عرض القواعد

اللغوية (النحوية والإملائية)، فقد عُدِّلت طريقة عرض القاعدة على المتعلم من الطريقة التي تعتمد عليه في اكتشافها واستكمال النواقص فيها، إلى عرضها عليه كاملة بتفاصيلها، وربما بأمثلتها؛ لتكون معينة له على استيعاب الدروس واستكمال أنشطتها التعليمية. ومع أن كلتا الطريقتين لها مسوغاتها التربوية عند مَن يتبنّاها، إلا أنه يحسن التحقق من مدى مناسبة بقائها في الكتب المطورة من عدمه بناء على أثرها في عملية التحصيل.

وبناء على أهداف هذه الدراسة وما توصلت إليه من نتائج، وفي ضوء ما ظهر للباحث من فجوات بحثية من خلال التأمل والبحث في هذا الموضوع، **يمكن رصد المقترحات البحثية الآتية:**

- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة وتطبيقها على كتب اللغة العربية وعلى غيرها في المراحل الأخرى.
- استقصاء منهجية تطوير كتب لغتي في مراحل التعليم وتقويمها.
- تقويم كتب لغتي الخالدة المطورة في ضوء معايير لغوية.
- دراسة تصورات المعلمين عن الكتب المطورة ومدى استيعابهم التعديلات التي جرت عليها، وتقويمهم لها.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

آل تميم، عبدالله بن محمد (٢٠١٩م). معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي. (محرر). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

باريّان، عبود بن محمد (٢٠١٩م). واقع عمليات تطوير مناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية. في دعفس بن عبدالله الدعفس (محرر). تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية دراسات تتبعية. (ص ص ١١-٤٤). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الحسين، أحمد محمد (٢٠١٧م). صناعة الكتاب المدرسي. الرياض: مركز الحسين للاستشارات والبحوث والتدريب.

الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٤). المنهج المدرسي المعاصر. الرياض: مكتبة الرشد.

الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٧م). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. عمّان: دار المسيرة.

الدعفس، دعفس بن عبدالله وباريان، عبود محمد والعثمان، فاطمة بنت عبدالعزيز والغفيلي، عبدالعزيز بن محمد والمرداسي، عبدالرحمن بن عبدالعزيز والرومي، عبدالرحمن بن رومي والسبيعي، قمراء بنت مقبل. (٢٠١٩). تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية: دراسات تتبعية. (محرر). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

زيتون، حسن حسين (٢٠١٠م). مدخل إلى المنهج الدراسي رؤية عصرية. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

آل سعود، سارة بنت ثنيان. (٢٠١٩م). ملامح تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج. س ٤٠، ع (١٥١). ص ص ١٥-٣٥.

صبري، ماهر إسماعيل (٢٠٠٨م). المناهج ومنظومة التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

الضبع، محمود. (٢٠٠٦). المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

العامر، إبراهيم بن احمد (١٤٢٩هـ). تقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية.

عبدالحميد، خضرة سالم وأبو هدرة، سوزان محمود (٢٠١٢م). بناء وتطوير المناهج. الدمام: مكتبة المتنبي.

بن علي، بشرى عبدالله والفريح، سعاد عبدالعزيز. (٢٠٢٠م). تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة بناء على نتائج الدراسات الدولية ومتطلبات الأجندة الوطنية ٢٠٢١. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية. ع(٣١)، ص ص ١١-١٩.

علي، محمد السيد (٢٠١١م). موسوعة المصطلحات التربوية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمر، عبدالعزيز سعود (٢٠٠٧م). لغة التربويين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

أبو عيشة، أماني كمال سعيد. (٢٠٢٠م). درجة تطوير المناهج في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ودورها في أداء الطلبة النوعي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة العقبة. دراسات _ العلوم التربوية. مج ٤٧، ع(٤). ص ص ١٥٤ _ ١٦٥.

فلكاوي، رشيد (٢٠١٥م). الكتاب المدرسي وآلية صناعته: دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري. مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، مخبر علم تعليم العربية. عدد٦. ص ص ١١-٣٠.

قرني، زبيدة محمد (٢٠١٦م). تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. جمهورية مصر، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

اللبودي، منى إبراهيم. (٢٠١٨م). تطوير الكتب الدراسية لمقررات اللغة العربية: نظرة على الواقع ورؤية المستقبل. المؤتمر العلمي الثامن عشر: موضوعات كتب القراءة وتدريسها في مراحل التعليم المختلفة على المستويين القومي والعالمي (أغسطس،٢٠١٨)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مج١، ص ص ١٦١-١٨٤.

مجمع اللغة العربية (٢٠١١م). المعجم الوسيط. مصر الجديدة: مكتبة الشروق الدولية.

محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٦م). مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة. القاهرة: عالم الكتب.

الناجي، عبدالسلام بن عمر. (٢٠٢٠م) أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميم. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج ٢٠، (٢)، ص ص ٧٥- ١١٦.

الناقة، محمود كامل (٢٠١٤م). أسس تطوير المناهج الدراسية ومعايير في ضوء التحديات المعاصرة. أبحاث المؤتمر العلمي الثالث والعشرون: تطوير المناهج رؤى وتوجهات(أغسطس)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ج١، ص ص ١-٣٩.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، الفصل الدراسي الأول. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، الفصل الدراسي الثاني. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط، الفصل الدراسي الأول. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط، الفصل الدراسي الثاني. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، الفصل الدراسي الأول. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٣هـ). لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، الفصل الدراسي الثاني. المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Aisha, Amani Kamal Saeed. (2020). The degree of curriculum development in the first three basic grades and its role in students' qualitative performance from the point of view of teachers in public schools in Aqaba Governorate. Studies _ Educational Sciences. Mg. 47, p. (4). pp 154-165.

al-Labbudi, Muna Ibrahim. (2018). Developing textbooks for Arabic language courses: a look at reality and a vision for the future. The Eighteenth Scientific Conference: Topics of reading books and teaching them at different levels of education at the national and international levels (August, 2018), Egyptian Society for Reading and Knowledge(**in Arabic**), vol. 1, pp. 161-184.

al-Naji, Abdussalam Umar. (2020) Curriculum development model using design thinking. Journal of the Faculty of Education(**in Arabic**), Kafr al-Shaykh University, vol. 20, (2), pp. 75-116.

al-Naqah, Maḥmud Kamil (2014). Foundations for developing curricula and standards in light of contemporary challenges. Research papers of the Twenty-Third Scientific Conference: Curriculum Development, Visions and Directions (August), Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods(**in Arabic**), vol. 1, pp. 1-39.

Al Saud, Sarah bint Thunayan. (2019). Features of the development of social and national education books for this stage in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the principles of Islamic economics. Arab Gulf Message, Arab Education Office for the Gulf States. p. 40, p. (151). pp. 15-35.

Bakken, onas & Andersson, Emilia -Bakken (2021) The textbook task as a genre, Journal of Curriculum Studies, 53:6, 729-748.

Cambridge Assessment .(2016). The Cambridge Approach to Textbooks: Principles for designing high-quality textbook and resource materials. Cambridge: Cambridge Assessment.

Gouëdard, Pierre; Pont, Beatriz; Hyttinen, Susan; Huang, Pinhsuan. (2020). Curriculum Reform: A Literature Review to Support Effective Implementation. OECD Education Working Papers, No. 239

Hall, James & Gaynor, Brian. (2020). Development of a New Primary School English Curriculum and Textbooks in Myanmar. The Electronic Journal for English as a Second Language. Volume 24, N 3. 1-19.

Ibn Ali, Bushra Abd Allah; alfryḥ, Suad Abd Alaziz. (2020**).** Developing curricula for teaching the Arabic language in UAE based on the results of international studies and the requirements of the National Agenda 2021. International Journal of Specialized Qualitative Research (**in Arabic**), Arab Foundation for Scientific Research and Human Development. (31), pp. 11-19.

Japelj, Barbara; Cankar, Gašper. (2022). Textbooks and Students' Knowledge. Center for Educational Policy Studies Journal, v12 n2 p29-65.

Jian Liu, Qimeng Liu, Jing Zhang, Yueyang Shao & Zhikun Zhang .(2022). The trajectory of Chinese mathematics textbook development for supporting students' interest within the curriculum reform: a grade eight example. ZDM Mathematics Education 54, 625–637.

Moate, Josephine (2021) Seeking understanding of the textbook-based character of Finnish education, Journal of Education for Teaching, 47:3, 353-365.

Platt, Nicky. (2018). Powerful Knowledge and the Textbook. London Review of Education, v16 n3 p414-427.