جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

الدراسات العليا

كلية التربية

تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي – دولة فلسطين

Developing of the Arabic Language Curriculum in the Light of Academic Needs and its Effectiveness in Achieving the Curriculum Objectives Basic Education Stage - State of Palestine

بحث مقدم لنيل درجة دكتوراة الفلسفة في التربية تخصص المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة

خلود فايز موسى أبوجراد

إشراف

أ. د عواطف حسن علي عبد المجيد

1444هـ - 2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

قال الله تعالى:

﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً ومِنْهَاجاً﴾

(المائدة، الآية: 48)

إهداء

إلى من قال فيها رسول الله صلى عليه الصلاة والسلام الجنة تحت أقدامها إلى والدتي الكريمة أطال الله في عمرها، وإلى من علمني الحياة وبذل روحه لراحتنا إلى والدي حفظه الله ورعاه، وإلى أخواني وأخواتي وأبنائهم الأعزاء سراج حياتي، وإلى من نعيش برحيق عمرهم أسرانا الأبطال، وإلى عطرنا الفواح في بلادنا أرواح شهداؤنا، وإلى بلدتي الحبيبة ووطني الغالي فلسطين، وإلى كل من دعالي في ظهر الغيب زملائي و زميلاتي، وإلى كل من يفرح لفرحي ويسعد لنجاحي لديهم جميعاً، أهدي هذا الجهد العلمي.

الشكر والتقدير

الحمد لله رب السموات والأرض رب العرش العظيم، والصلاة والسلام على حبيب القلوب محمد صلى الله عليه وسلم النبي الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين، فالشكر من قبل ومن بعد لله عز وجل أن أتم عليّ نعمة الصحة والعافية ولإتمام هذا البحث على هذه الصورة.

أما بعد....

أتوجه بجزيل شكري لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وأسرة كليتي الدراسات العليا والتربية على المعاملة الطيبة والتي وجدناها منذ اللحظة الأولى من تسجيلنا بالكلية، وبخالص الشكر والتقدير إلى أستاذتي **الدكتورة / عواطف حسن علي عبد المجيد** التي تفضلت بالإشراف فلم تبخل بتوجيهاتها وإرشادتها، فكانت لتوجيهاتها الصائبة ولإرشادتها السديدة ولمتابعتها العلمية الرفيعة الأثر الكبير في إتمام هذا العمل فإليها أتقدم بعميق الشكر وفجزاها الله عني وعن الإسلام خير الجزاء، والشكر مقدم إلى أمناء المكتبات في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وعلى توجيهاتهم الكريمة وفقد كانوا خير عون لي في إعداد البحث وفق الأسس التربوية النبيلة، فجزاهم الله خيراً وبارك في جهودهم، وأشكر لجميع المعلمين والمعلمات في قطاع غزة الذين تكرموا بالإجابة عن أسئلة الاستبانة وأتمنى لهم النجاح في العمل، كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأسائذة الأفاضل الذين تعانوا معي في إعداد وتحكيم أداة الدراسة الذين كانو خير مرشدلي، ومشجعين على العمل المتواصل في إنجاز هذا الجهد، ولكل من قدم نصحاً أو بذل جهداً لإنجاز هذه الرسالة والذين قاموا بطباعتها فجزى الله الجميع خير الجزاء.

أخيراً وليس بآخر أتقدم بالشكر إلى من أسهم وشارك في إنجاح هذا العمل التربوي إلى أن أصبح واقعاً وملموساً.

وختاماً أسال الله أن يجعل هذا الجهد العلمي خالصاً لوجهه الكريم وخدمة لديني ووطني.

إليهم جميعاً أقول كما قال المتنبي:

يغنى الكلام ولا يحيط بفضلكم *** أيحيط ما يغني بما لا ينفذ.

وآخر دعوانا أن الحمدلله

الباحثة ،،،،

مستخلص

هدفت الدراسة إلى تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج وملائمة محتواه للأهداف، وكذلك طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم المستخدم بمرحلة التعليم الأساسي الفلسطيني، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة وإستمارة المقابلة كأداة لجمع المعلومات والبيانات من مجتمع الدراسة ويتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات وموجهيين اللغة العربية بقطاع غزة ويبلغ عددهم (462) فرد وبلغت العينة العشوائية(200) معلم ومعلمة، ومن ثم اتبعت الباحثة الأساليب الإحصائية الوصفية لتحليل وتفسير استجابات العينة لعبارات الاستبانة وتحقيق الأسئلة.

عليه فقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

1. يحتاج المنهج الحالي إلى تطوير في بعض جوانبه(المحتوى، والأنشطة وطرائق التدريس) حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساس.
2. هناك حاجة ماسة إلى إعداد منهج وتطويره ليواكب متطلبات العصر، ولتلبية حاجاتهم وميولهم وتحقيقاً لرغباتهم.
3. غالبية الكتب المقررة في تعليم اللغة العربية يتم تدريسها دون إجراء تعديلات عليها مع أنها أعدت لتلبية احتياجات الطلبة، والأمر يتعارض مع مبادئ تعليم اللغة العربية.
4. جميع أساليب التقويم المستخدمة في منهج اللغة العربية تحتاج إلى تحسين وتطوير ومراجعة وبإضافة صور توضيحية أكثر.

وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بالآتي:

1. إعداد منهج دراسي مفصل بحيث يشتمل على مهارات اللغة الأربعة، وأن تكون أهدافه واضحة وجذابة، وتراعي ظروف الطلبة واحتياجاتهم الأكاديمية والبيئات المحيطة بهم.
2. حث معلمو اللغة العربية على استخدام استراتيجات حديثة ومتنوعة.
3. إعادة النظر في مفردات منهج اللغة العربية بحيث تراعي المهارات اللغوية العامة اللازمة للتدريس في مرحلة الأساس.
4. وضع قائمة بالإحتياجات التربوية والتنموية وضرورية توافرها في مرحلة الأساس (احتياجات تعليمية، واجتماعية، وصحية أو سياسية، واقتصادية أو دينية، وثقافية وأسرية).

Abstract

The study aimed to develop the Arabic language curriculum in light of the academic needs and its effectiveness in achieving the objectives of the curriculum and the suitability of its content to the objectives, as well as teaching methods, activities, teaching means and evaluation used in the basic stage. The study population consists of Arabic language teachers in the basic stage in the Gaza Strip, and they were (462), and a random sample is (200) male and female teachers. The researcher followed the descriptive approach, and used the questionnaire as a tool for collecting information and data from the study population.

Accordingly, the study reached the following results:

1. The current curriculum needs to be modified in some of its aspects (content, activities and teaching methods) in order to be able to achieve the desired objectives of teaching Arabic in the basic stage.
2. There is an urgent need to prepare and develop a curriculum to keep pace with the requirements of the times, and to be clear and attractive in order to win large numbers of students in those schools, meet their needs and tendencies and achieve their desires.
3. Most of the books prescribed for teaching Arabic language are taught without making any modifications, even though they were prepared to meet the needs of students, and the matter contradicts the principles of teaching Arabic.
4. All assessment methods used in the Arabic language curriculum need to be improved and developed a review and by adding more illustrative pictures.

Accordingto the results of the field study, the researcher recommended the following:

1. Educational specialists should prepare a detailed curriculum that includes the four language skills, and that its objectives are clear and attractive, and take into account the conditions of students, their academic needs, and the surrounding environment. them.
2. The school administration should urge Arabic language teachers to use modern and diverse strategies.
3. The authors of educational curricula should reconsider the vocabulary of the Arabic language curriculum so as to take into account the general language skills necessary for teaching at the basic stage.
4. The Ministry of Education should draw up a list of educational and development needs, and the necessary availability of them at the base stage (educational, social, health, political, economic, religious, cultural and family needs).

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
استهلال	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
مستخلص	د
Abstract	ه
قائمة المحتويات	و – ح
قائمة الجداول	ط – ي
قائمة الأشكال	ك
قائمة الملاحق	ل
الفصل الأول **الإطار العام للبحث**	
مقدمة البحث	1– 8
مشكلة البحث	9
أسئلة البحث	9
فرضيات الدراسة	10
أهمية البحث	10 – 11
أهداف البحث	11
حدود البحث	11 – 12
مصطلحات البحث	12– 16
الفصل الثاني **الإطار النظري و الدراسات السابقة**	
أولاً : الإطار النظري	17

تمهيد	17
المبحث الأول: اللغة العربية	17- 33
المبحث الثاني: التعليم في مرحلة الأساس الفلسطيني	34 - 53
المبحث الثالث: الإحتياجات الأكاديمية بمرحلة الأساس	54 - 66
المبحث الرابع: المنهج التربوي وتطويره	67 - 125
ثانياً: الدراسات السابقة	126- 140
الفصل الثالث **الطريقة والإجراءات المنهجية للدراسة**	
تمهيد	141
منهج الدراسة	141
مجتمع الدراسة	143
عينة الدراسة	143
أداة الدراسة	145
المعالجة الإحصائية	161 - 162
الفصل الرابع **عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها**	
تمهيد	163
أولاً: الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمعلومات العامة	163 - 167
ثانياً: أسئلة وفرضيات الدراسة وتحليل ومناقشة النتائج	167 - 197
ثالثاً: تحليل مقابلة الموجهين التربويين في المدارس الأساس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطيني في قطاع غزة	198 - 200
الفصل الخامس **النتائج والتوصيات والمقترحات**	
تمهيد	201
النتائج	201 - 202

التوصيات	203
المقترحات	204
المصادر والمراجع	
المصادر العربية	205
المراجع العربية	211 – 205
التقارير والوزارات	213 – 212
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجداول	الصفحة
1	نموذج يوضح برنامج تعليم اللغة العربية يوضح محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس موزعاً على وحدات	25
2	يوضح خطة توزيع الحصص الإسبوعية على منهج اللغة العربية	25
3	برنامج لتطوير التعليم وتحديثه بمرحلة الأساس	51- 52
4	نموذج يوضح التخطيط للتدريس	84
5	يوضح الفرق بين المستوى المصغر والموسع في تنظيم المحتوى التعليمي	85
6	برنامج إصلاح المنهج التربوي وتحسينه	124
7	مستويات الموافقة على فقرات وأبعاد ومجالات الدراسة	148
8	معاملات صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول	150 - 151
9	معاملات صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني	152
10	معاملات صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث	153 - 154
11	معاملات صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع	155
12	معاملات صدق الاتساق الداخلي للمحور الخامس	156
13	الصدق البنائي وصدق الاتساق الداخلي لأبعاد ومحاور الدراسة	157
14	اختبارات معامل الثبات طريقة التجزئة النصفية أبعاد ومحاور أداة الدراسة	159
15	معامل الثبات طريقة ألفا كرونباخ	160
16	الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس	164
17	الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	165
18	الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية	166
19	الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة	167

20	تحليل الفقرات المتعلقة بالمحور الأول	168
21	تحليل الفقرات المتعلقة بالمحور الثاني	171
22	تحليل الفقرات المتعلقة بالمحور الثالث	175 – 174
23	تحليل الفقرات المتعلقة بالمحور الرابع	178
24	تحليل الفقرات المتعلقة بالمحور الخامس	181
25	يوضح نتائج اختبار(t) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج تعزى لمتغير الجنس	185
26	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج تعزى لمتغير المؤهل العلمي	188
27	اختبار LSD للفروق بين المتوسطات الإستجابة لأهداف منهج اللغة العربية حسب متغير المؤهل العلمي	189
28	اختبار LSD للفروق بين المتوسطات الاستجابة لمحتوى منهج اللغة العربية حسب متغير المؤهل العلمي	190
29	اختبار LSD للفروق بين المتوسطات الاستجابة لمواصفات كتاب اللغة العربية حسب متغير المؤهل العلمي	191
30	اختبار LSD للفروق بين المتوسطات الاستجابة لتطوير منهج اللغة العربية حسب متغير المؤهل العلمي	191
31	يوضح نتائج اختبار(t) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الاحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج تعزى لمتغير الدورات التدريبية	193
32	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج تعزى لمتغير سنوات الخدمة	195

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	برنامج تعليم اللغة العربية	27
2	نموذج جلنون	55
3	مفهوم الحاجة	56
4	خطوات بناء المادة التعليمية	75
5	الترتيب السلمي لمستويات المجال المعرفي	80
6	الترتيب السلمي لمستويات المجال الوجداني	80
7	الترتيب السلمي للمجال النفسي الحركي و المهاري الحركي	81
8	يوضح أساليب تطوير المنهج	111
9	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	164
10	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	165
11	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الدورات التدريبية	166
12	توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة	167

قائمة الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق
1	أداة الاستبانة في صورتها الأولية
2	قائمة بأسماء المحكمين
3	أداة الاستبانة بصورتها النهائية
4	إستمارة المقابلة
5	ملاحق

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة:

يتميز العصر الحاضر بالتضاعف المعرفي بين التزايد في سرعة انتشار المعرفة عبر الوسائل المختلفة، حتى أصبح العالم قرية صغيرة مفتوحة يسهل تناول المعرفة فيه، ولم يقتصر التطور العلمي على الإختراعات والصناعات المختلفة، فقد كان لابد أن يحدث التطور في المجال التربوي والتعليمي جنب إلى جنب لأن المجالين يكمل بعضها بعضاً، ولأن التطور التقني يتطلب قدرات متطورة وعالية لدى العاملين لكي يستطيعوا مواكب التطور التقني في العصر الحديث، لذلك ارتفعت أصوات المفكرين والعلماء العاملين في المجال التربوي لإجراء ثورة في أساليب التربية والتعليم في المدارس، وإعادة النظر في المناهج والكتب المدرسية والوسائل التي تمكن المدرسة من أداء عملها على الوجه الأكمل.

وتعد المناهج الدراسية ركناً أساسياً في العملية التربوية، فقد أجمع التربوي على أهمية المنهج المدرسي كمصدر رئيسي للمعلومات حيث يعتمد عليه المعلم والمتعلم على حد سواء، والمنهح المدرسي ليس مجرد وسيلة مساعدة للطلبة على التعلم وإنما هو أساس التعليم وجوهره وبغرض التطور العلمي والتقني ضرورة إعادة النظر في مناهج العلوم المدرسية بإعتبارها الأداة الأولى لتربية أفراد المجتمع تربية علمية تساعدهم على التكيف مع متغيرات هذا العصر، لذلك ينبغي أن يعكس المنهج في محتواه التطور المعرفي والتقني، وأن يعد الطلاب لهذا التطور الدائم والمستمر في المعرفة، وهي مهمة ليست عشوائية خصوصاً مع التطورات المعرفية والتقنية المتضاعفة في بضعة شهور بعد أن كانت تستغرق عقوداً من الزمن. (عبدالله خطابية، 2014، ص213)

ومن هنا تعد عملية تقويم وتطوير المناهج الدراسية في ضوء المستجدات والاتجاهات الحديثة متطلباً دائماً في جميع الأوقات وعملية تطوير المنهج لا تقتصر على الجوانب المعرفية المتضمنة في المحتوى بل تتعدى ذلك لتتناول عناصر بناء المناهج من أهداف وأساليب، وطرق تدريس والمحتوى وتنظيمه، وأساليب التقويم والأنشطة والوسائل التعليمية،لأنها عملية تنموية مستمرة لا تقف عند حاجة عناصر بناء المناهج بل تتعدى ذلك وصولاً إلى العديد من التوجهات المرتبطة في المجتمع، سواء على الصعيد السياسي والإقتصادي، والإعلامي أو الإجتماعي. (محمد الحسن، 2019، ص2)

فالمناهج الدراسية تعد وسيلة لتحقيق أهداف التربية، وهي مرآة للمجتمع وتطلعاته، ولذا فإن عملية تطوير المناهج لابد أن تكون ديناميكية دائمة ومستمرة لملاحقة احتياجات المجتمع والتنمية، وتنطوي على التغيير والتحسين والتعديل ولكل هذه المفاهيم تتكامل في عملية التطوير فالتغيير قد يكون ايجابياً مرغوباً فيه، وقد يكون سلبياً غير مرغوب فيه والتغيير الملازم للتطوير هو التغيير الإيجابي المرغوب في التطوير وهو التغير المقصود المخطط له، وأما التحسين فهو يعبر عن إجراء جزئي كإدخال ببعض التعديلات على بعض أجزاء المنهج دون تغير الهيكل العام منطلقاً من مستوى معين للوصول إلى مستوى أفضل، وأما التعديل فهو إجراء جزئي أيضاً يتناول عناصر فيها شئ من الخلل تم اكتشافه من خلال نتائج التقويم.(محسن علي عطية، 2018، ص340-341)

وعملية تطوير المنهج تعدّ من العمليات المستمرة التي تتناول جميع عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وأساليب التقويم والأنشطة والوسائل فعملية تطوير المنهج لا تقتصر على الجوانب المعرفية المتضمنة في المحتوى بل تتعدى ذلك لتتناول جميع عناصر المنهج. (p1, 2008، Arthur،costa & Bena kellick)

غير أن التقدّم العلمي المتسارع واتساع ساحات تطبيق التقانات الحديثة، والتغيّرات المتلاحقة التي يشهدها العالم في مختلف الصعيد الاقتصادية والثقافية في إطار العوامة ومؤثراتها وما أفرزته من تحديات ثقافية وقيميّة وتقانية، كل ذلك كان تمّت في مختلف جوانب العملية التربوية في فلسطين شاملة وصاعدة في مختلف مجالات الحياة وحاجاتها من الأطر العلمية والمهنية متجددة في الكم والنوع، كمان أن معدلات النمو السكاني والتي ما تزال مرتفعة، تلقي بأعبائها على خطط الاستيعاب في التعليم ومشروعات التجديد التربوي وتجويده، وقد تجلّت جوانب الضعف هذه في المؤشرات الآتية:

1. على الرغم من المحاولات الجاذّة والمتقدمة لتطوير المناهج التربوية، فأنها ما تزال قاصرة في بعض جوانبهاعن استيعاب الحداثة العلمية، وغير قادرة على الاستجابة الكافية لمتطلبات التنمية، وحاجات المتعلمين وتنمية قدراتهم المتميّزة بسبب كمّ المعارف النظرية، وضعف مساحة الجوانب التطبيقية والأنشطة ومستلزمات تنفيذها خلال عمليات التعليم والتعلّم داخل الصف وخارجه، كما أن أهمية الكتاب المدرسي وأثره في تشويق المتعلم وبخاصة في المراحل المبكرة يتطلّب البحث عن أساليب أكثر جدوى في التأليف.
2. ما تزال الطرق التقليدية والتلقينيّة في التعليم أكثر انتشاراً في معظم مراحل التعليم، رغم الجهود التي تقدمها الوزارة في التوجيه نحو ترسيخ مبدأ التعلّم وتطبيق الطرق الفعّالة، والتعلم التعاوني

والاستكشافي لتربية التفكير الناقد والابتكاري والمبدع وذلك بسبب الكثافة العالية للطلاب في الشبعة والحاجة المسّة لتكثيف دورات التأهيل والتدريب المستمر للمعلمين والمدرسين.

3. انخفاض نسب الاستيعاب في رياض الأطفال والتي لا تزيد على 9% بشكل متوسط.
4. القصور في الإخراج الفنّي للكتاب المدرسي وطباعته وتلوينه.
5. عدم رصد الاعتمادات الكافية لتأمين البناء والتجهيزات والمعدات للتعليم المهني بسبب الحاجة الملحّة لمواكبة التقدم التقني في سوق العمل، والكلفة الباهظة لأسعار المعدّات والتجهيزات مع وجود التوسع الأفقي المستمر في التعليم المهني والتقني في نوعية المهن.
6. نقص الكفاءات الإدارية والتوجيهية في الإدارة التربوية والتوجيه التربوي نظراً لعدم تأهيل هذه الأطر قبل مباشرة العمل.
7. نقص المختصّين والمؤهّلين من العاملين في المكتبات المدرسية، بالرغم من دورها في تنمية المطالعة والبحث لدى الطلاب، وأهميتها في توفير مصادر التعلّم في جميع مراحل التعليم وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.
8. عدم ملاءمة البناء المدرسة في عدد من المدارس لمتطلّبات تطوير أساليب التعلّم في المدرسة.

(وزارة التربية والتعليم، 2000، ص 36 – 46)

وفي ضوء هذه المؤشرات أعدّت وزارة التربية في فلسطين خططاً وبرامج لتطوير النظام التربوي بمكوناته كافة، وركزت في أولوياتها على تطوير المناهج التربوية، وتعميق تأهيل المعلمين والمدرسين، والتوسّع باستثمار التكنولوجيا في التعليم، وتحديث الإدارة التربوية، وإحداث القناة الفضائية التربوية، وتطوير الامتحانات والتقويم، وفتمّ الأخذ بنظام التعليم الأساسي ليحلّ محل مرحلتي التعليم الإبتدائي والإعدادي، وجعلت هذه المرحلة إلزامية ومجانية، وتم إدخال اللغة الأجنبية إلى كافة المراحل التعليمية بما فيها رياض الأطفال، كما تم إدخال المعلوماتية ومفاهيم التربية البيئية والسكانية إلى المناهج التعليمية وغيرها من الإنجازات التربوية التي حققتها وزارة التربية في فلسطين منذ القرن الحالي وحتى الوقت الحاضر.

ومما سبق تأتي هذه الدراسة لتكشف عن مدى فاعلية تطوير المنهج التربوي في فلسطين وما يتعرضه من مشكلات وتحديات، وتقديم الحلول لها، والأمر الذي قد يسهم في دفع عجلة التطوير التربوي ومواكبة التغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها عالمنا المعاصر.

تحتل اللغة العربية في مرحلة الأساس في المنهج المدرسي مكانة متميزة وبارزة بين المواد الرئيسية الأخرى، لما لها من أهمية في تحقيق الاتصال المباشر بين التلميذ وبيئته ويأخذ تعليم اللغة العربية جزءاً كبيراً من الوقت المخصص للتعليم في مدرسة الأساس، حيث أن اللغة العربية أداة لكسب المعارف والخبرات المختلفة، ومن ثم يمكن القول أن عملية التعليم في مرحلة الأساس تتركز في تعليم اللغة العربية وخاصة في الصفوف الأولى من تلك المرحلة.

وتمثل اللغة العربية أداة مهمة بالنسبة للمناهج الدراسية، ولأن وظيفة المناهج الحفاظ على التراث الثقافي وتطويره ونقله من جيل إلى جيل آخر، حيث أن اللغة جزء مهم جداً من التراث بل هي الجزء المفكر والمنتج، ومن هنا يتضح إن من أهم أهداف المناهج الدراسية ووظائفها هو تعليم اللغة العربية وتصحيحهاعلى ألسنة الناطقين بها والحفاظ عليها وتطويرها، وتكمن أهميتهاعند تلاميذ مرحلة الأساس في كونها البنية الأولى في تكوين أفكارهم والتعبير عنها بشتى الأشكال والأساليب والوسائل ومن جهة تلعب اللغة العربية وتعليمها دوراً كبيراً في نوية التحصيل المدرسي من حيث الأداء والإنجاز والكفاءة وذلك في جميع المواد المدرسية، كما تلعب دوراً حيوياً في تثقيف الفرد، ومن خلالها يتصل بغيره من أفراد المجتمع في أسلوب التخاطب والاتصال والتعبير عن الأفكار ومن هنا يجب التأكد من طريقة تعلمها وتطور وسائلها حتى يتقنها التلميذ بصورة دقيقة ومهارة عالية. (عبدالله الباري، 2016، ص 4)

الكتب المدرسية من أكثر العناصر التربوية تأثيراً في النشىء، والأمر يستدعي الوقوف من حين لآخر النظر إليها نظرة خاصة لتقويم مناهجها لمعالجة سلبياتها وتعزيز ايجابياتها، ويظل الكتاب المدرسي متمتعاً بمكانته المرموقة، فهو مصدر أساسي من مصادر تعليم الطالب، وتقويمه ومراجعته والاستزادة من التحصيل وسهل الاستعمال، قليل التكلفة بمقارنة بالبدائل التكنولوجية الأخرى كما أنه يقدم الحد الأدنى على الأقل من محتوى المنهج المطلوب، ويمكن التحكم بعناصره الأربعة (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس والوسائل التعليمية، التقويم) ومن السهل تطوير والتحكم فيه بصورة جيدة وجعله ممتعاً ومثيراً ومشوقاً ولما كان تطوير المنهج والكتب المدرسية عملية ضرورية لتحسين العملية التربوية والتعليمية كان لابد من تقويمه، والإستفادة من النتائج في تطوير المنهج، ويعتبر التقويم والتطوير عمليات متلازمات ويصعب الاستغناء عن أحدهما فالتقويم يعود إلى التطوير والتطوير لا يعرف أهميته إلا بعد التقويم.

أن تقويم الكتب المدرسية يتم في ضوء معايير محددة ومن خلالها الحكم على مناسبتها للاستخدام وتحقيق الأهداف، وهناك معايير كثيرة لتقويم الكتب المدرسية وتطويرها ومن أهمها الأهداف والمحتوى والمعايير المحددة في الاختيار والتقويم والخصائص العامة للكتاب من حيث الطباعة والإخراج الفني والتصميم، وأن عملية التقويم الشاملة للكتب المدرسية تقود إلى عملية التطوير، فالهدف الأساسي من التقويم ليس إصدار الأحكام فقط إنما التحسين والتطوير. (إسراء فاضل،2017، ص43)

استفادت هذه الدراسة من دراسة (محمد وآخرون، 2013م)، وأيضاً من دراسة (طموس، 2002م) في تحديد مواصفات الكتاب المدرسي الجيد، وما يتعلق بالإخراج الفني للكتب اللغة العربية، وبينت أنه ملائم ولكن لابد من استخدام الورق المصقول الجيد والتثبيت المحكم بين صفحات الكتب.

من هذا المنطق أصبح هناك طرائق ووسائل مختصة لحماية اللغة العربية من اللحن، من هذه الوسائل منهج اللغة العربية لمرحلة الأساس وهو البنية الأولى للطفل عند تعلمه اللغة العربية، فلابد من العناية والإهتمام والتجديد والتقويم حتى يواكب مستوى التلميذ علماً بأن التقويم يعتبر مدخلاً مهماً لأي تطوير مستقبلي وذلك لما يوفره من معلومات عن نواحي القوة والضعف والتطوير والتعديل الذي يجب أن يصاحب أي منهج مهما بلغ حفظه من القبول والرضى.

نظراً للدراسات التحليلية والتقويمية قامت الباحثة باختيار منهج اللغة العربية بمرحلة الأساس لما رأت من حاجته إلى دراسة شاملة ولإبراز ما فيه من مواطن القوة بغرض تعزيزها وموطن الضعف بغرض معالجتها وكذلك إظهار ما يفتقده المنهج من الحداثة من ناحية الأهداف والمحتوى، قبل طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، لأن الأهداف والمحتوى هما عنصران مهمان في أي منهج أو مقرر من المقررات الدراسية.

ومما سبق نجد أن تطوير مناهج مدارس المرحلة الإبتدائية عموماً ومنهج اللغة العربية خاصة أمراً هاماً لما تلبية حاجات المتعلمين لذا تأتي الدراسة التي سوف تعمل على تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بهدف تطوير العملية التربوية وتحسينها، ومعرفة خصائص هذا المنهج وما به من إيجابيات وتعزيزها وما به من سلبيات وتلافيها وتعديلها والوصول إلى توصيات تساعد في معالجة ما وجدت به من سلبيات، ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه فالتطوير الذي يحدث فى كافة المجالات فى المجتمع لابد أن يتبعه تطوير للمناهج بما يجعلها تناسب حاجات أفراد وعلى ذلك يمثل الأفراد مصدر هاماً في تطوير المناهج، وتأمل الباحثة أن يستفيد المسئوولين عن المنهج ومعلمين اللغة العربية من هذا البحث في تحسين التعليم في المجتمع الإسلامي عموماً.

وعليه ترى الباحثة ضرورة إلمام معلمي اللغة العربية والمشرفين والمسؤولين عنها بمعلومات عن أهمية الأهداف والمحتوى في المنهج وفقاً للإحتياجات الأكاديمية لتحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي.

وافقت الدراسة الحالية مع دراسة (محمد وآخرون،2013م) والتي أظهرت أن محتوى كتاب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية الدنيا يقيس الأهداف الموضوعة له ويتوافق مع تلك الأهداف، وكدراسة (إسماعيل، 2013م) أظهرت أن محتوى مادة اللغة العربية لا تراعي التسلسل المنطقي في ترتيب مهارات اللغة العربية، وأن معلمون المادة محصورة في تعليم القراءة وإهمال كامل للمهارات اللغوية الأخرى، ولا يراعي المحتوى للفروق الفردية بين الطلبة، إذ ليس هناك تدرج في عرض المادة العلمية، ويستفيد أيضاً من دراسة (شجاع فهد مانع، 2011م) في إعداد قائمة بأهداف التطوير وذلك من خلال حاجات المجتمع.

وهناك بعض الأسباب التي تدعو إلى تطوير المنهج منها: (الخوالدة وعبده،2018، ص43)

1. أسباب خاصة بالمجتمع من حيث عدم توافقه مع الأهداف العامة والتربوية، بطول فترة بقاء العمل بالمنهج منذ نشأته، بالرغم من التطورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والسياسية والتطور الهائل والتغير المستمر فى المعرفة والتكنولوجيا والعلوم التربية.
2. قصور المناهج حيث لاتفي بالمتطلبات التربوية اللازمة لتغير سلوك الدراسات من حيث التغيرات التي تطرأ عليها وعلى البيئة والمجتمع.
3. عدم التسلسل والتتابع للمدى المنطقي للخبرات فى مراحل الدراسة مع وجود تكرار وحشو يخل بالإستمرارية التابعة للخبرات داخل المدرسة.
4. قصور عمليات التنبؤ بالإحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع أو المشكلات والضغوط التي ستطرأ على التربية.
5. عدم مواكبة المناهج للتطورات العالمية وخاصة فى مجال العلم والتكنولوجيا.

عليه ترى الباحثة إن اهتمام المنهج بحاجات التلاميذ يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي فيبذلون المزيد من الجهد والنشاط مما يؤدي إلى اكتساب المزيد من الخبرات والمهارات:

أ. تطوير ومحاولة استخدام تلك الطرائق والمواد يعتقد في احتمال أن تؤدي بصورة أكبر إلى تحقيق الأهداف المراد تحقيقها.

ب. دراسة دقيقة للأهداف التي يرجى الوصول إليها من التدريس سواء بالنسبة لمقررات المادة بعينها أو بالنسبة للمنهج ككل وتعتمد مثل هذه الدراسة على كافة مصادر المعرفة المتاحة والأحكام السليمة.

ج. التغذية الراجعة لجميع الخبرات المكتسبة والتي تقدم بدورها نقطة بداية المجالات التطوير التالية والمنهج يتكون من الأهداف والمحتوى وتتكامل هذه العناصر مع بعضها البعض ويؤثر كل عنصر فى بقية العناصر ويتأثر بها ويرتبط المحتوى بالهدف ارتباطاً، وكل عنصر من هذه العناصر يتضمن داخله عدة عمليات ترتبط بطبيعة المجتمع وخصائص التلاميذ وحاجاتهم ويجب الاهتمام عند تخطيط المنهج بتحديد الأهداف تحديداً جيداً.

د. تقييم المدى الذي وصل فيه التطوير إلى تحقيق أهداف بالفعل ويمكن أن تبرز خلال ذلك الحاجة إلى مراجعة الأهداف ذاتها.

الإحساس بالمشكلة:

الرغم من أهيمة إشباع الحاجات للمتعلمين بالمدارس الأساس فى منهج اللغة العربية المقدم لهم بإعتبار أن التعليم القائم على توثيق الصلة بين ما يدرس الطلبة فى المدرسة وما يحيط بهم فى المجتمع من أنجح أنواع التعلم، كما يجب أن تكون فيه الدراسة على وعي كبير بإحتياجاتها التي تريد أن يشتمل المنهج المقدم لهم عليها فترتبط به راغبة فى الفهم والتعلم والارتقاء بأسرتهم ومجتمعهم.

كما يجب أن يهتم منهج اللغة العربية بما يشتمل عليه من (أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية، وطرق تدريس وأنشطة ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم) والمقدمة لطلبة بمرحلة الأساس بتحقيق أهداف المنهج والتي يحتاجها الطلبة فى حياتهم العلمية ومعرفة مدى تحقيق هذه الأهداف إلا أن الواقع من خلال الإشراف على التربية العملية فى مدارس المرحلة الأساس، ويؤكد على أن منهج اللغة العربية الذي يقدم لطلبة لا ترتبط بحاجاتهم، كما أنها لا تهتم بتحقيق هذه الأهداف بفاعلية وبدرجة كبيرة.

كما قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية هدفت إلى التعرف مدى ملاءمة هذه المقررات لطلبة بمرحلة الأساسية **وقد شملت هذه الدراسة:**

معلمي ومعلمات القائمين بالتدريس والموجهين فى هذه المرحلة الأساسية : حيث أكدو على أن المنهج الحالي لا يساعد على تحقيق بعض أهداف تدريس منهج اللغة العربية لدى الطلبة، وكما لا

تراعي حاجاتهم المعاصرة وعدم مناسبة المنهج المقدم لطلبة لخصائصهم، وكما أنه لا يراعي الإحتياجات الأكاديمية التي يمكن أن تساعدهم على الاندماج في مجتمعهم كما أن المعلمون غير قادرين على التوافق بين الطلبة لقصور المنهج عن تلبية حاجاتهم.

فقد وافقت دراسة عبد العزيز(2015م) مع هذه الدراسة في تعريف المنهج وبيان أهميته وتطبيقتها بمرحلة الأساس وقد اختلاف بين الدراستين في عينة الدراسة حيث اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات مرحلة الأساس.

أسباب اختيار الموضوع:

هناك عدة أسباب دفعت الباحثة لاختيار الموضوع من أهمها ما يلي:

1. الكشف عن الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعليم اللغة العربية.
2. التعرف على أهلية المعلمين من حيث التدريب المهني وكفايتهم التدريبية.
3. تقديم الملاحظات والمقترحات لتطوير وتحسين منهج اللغة العربية بمرحلة الأساس.
4. معرفة آراء المعلمين حول أسس تخطيط منهج اللغة العربية وتنظيمه والوسائل المستخدمة في عملية التعليم.
5. أن أي منهج تعليمى مهماً بلغ من الجودة فى بنائه، فهو فى حاجة ماسة لعملية تطوير شاملة ليكون مواكبًا للعصر، لأن الأهداف التربوية غير ثابتة، لذلك نلاحظ أن من يتولى أمر بناء المنهج فى أيامنا هذه يصنع فى نفس الوقت نصب عينيه أسس التطوير، وذلك مراعاة لأهمية تطوير المناهج.
6. لكي تحتل اللغة العربية مكانتها اللائقة بها بين اللغات العالمية المماثلة لها والتي تدرس لابد من أن تجد اهتماماً وعناية من كل النواحي والأمر الذي يستوجب إجراء دراسات عملية شاملة لكل الظروف التي تحيط بنظام تعليمها وتعلمها.
7. يضاف إلى ذلك ما تشهده الدولة من انفتاح واسع نحو العالم العربي واللغة العربية، ومن ذلك إنشاء وزارة خاصة تعني بالعلاقات مع العالم الإسلامي فى سنة 1997م وهذا يتطلب من الدراسين، والباحثين أن يولوا جل عنايتهم واهتمامهم بتعليم اللغة العربية وكيفية تطوير مناهجها المختلفة.

مشكلة البحث:

يرجع السبب الأساسي لاختيار هذا الموضوع إلى ما لاحظته الباحثة بقصور منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة فلسطين ولإبراز ما فيه من مواطن الضعف لمعالجتها وكذلك إظهار ما يفتقده المقرر من الحداثة من ناحية الأهداف والمحتوى قبل طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وتتحدد مشكلة البحث فى قصور منهج اللغة العربية المقدمة لطلبة مرحلة الأساس بما تحتويه من(أهداف ومحتوى، وطرق تدريس وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويم) وانفصال هذه المناهج عند حياتهم وحاجات المتعلمين وبيئتهم المحلية التي يعيشون فيها، وعدم قدرة المنهج على تحقيق بعض أهداف تدريس اللغة العربية، بما يناسب مع خصائص المتعلمين، وكيف يمكن تطوير منهج اللغة العربية المعمول به في فلسطين لتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة بغرض الوصول به إلى نحو أفضل.

يستفيد البحث الحالي من دراسة (فتحية صبحي اللولو، 2014م) في تدعيم الإطار النظري وفي تحديد مشكلة البحث.

ويمكن التصدي لهذه المشكلة من خلال المحاولة للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية لتحقيق أهداف المنهج؟

هذا يقودنا إلى التساؤلات الفرعية التالية:

أسئلة البحث:

1. ما الأهداف التي يسعى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي إلى تحقيقها؟
2. إلى إي مدى يحقق محتوى وخبرات منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي أهداف المنهج؟
3. ما مدى ملائمة طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج؟
4. ما الأساليب التقويمية المستخدمة في منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي؟
5. ما مواصفات كتاب منهج اللغة العربية لغتنا الجميلة بمرحلة التعليم الأساسي؟
6. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، التدريب، سنوات الخدمة) ؟

فرضيات الدراسة :

الفرضية الرئيسية :

لا توجد فروق ذات الدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية: (الجنس والمؤهل العلمي، التدريب وسنوات الخدمة).

الفرضيات الفرعية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير التدريب.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

1. قد يفيد البحث في تعرف على واقع منهج اللغة العربية ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف المنشودة وتلبية ميول ورغبات الدارسين.
2. قد يساعد هذا البحث المختصين القائمين على أمر تطوير المناهج والتخطيط التربوي في معرفة نواحي القوة والضعف في منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي والعمل على تعزيزها ومعالجتها.

3. معرفة آراء المعلمين حول أسس تخطيط منهج اللغة العربية وتنظيمه والوسائل المستخدمة في عملية التعليم والتي ينبغي مراعاتها في عملية بناء منهج اللغة العربية وكيفية تطويرها.
4. تقديم الملاحظات والمقترحات لتطوير وتحسين منهج اللغة العربية.

قد وافقت الدراسة الحالية مع دراسة (عبد العزيز، 2015م) في بيان أهمية البحث وتطبيقها على مرحلة الأساس.

أهداف البحث:

تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف هي:

1. معرفة مدى ملائمة أهداف اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق الإحتياجات الأكاديمية في قطاع غزة بدولة فلسطين.
2. الكشف عن مدى توافق محتوى وخبرات منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي مع الإحتياجات الأكاديمية لتحقيق أهداف المنهج.
3. التعرف على مدى ملائمة طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي للإحتياجات الأكاديمية.
4. مدى فاعلية الأساليب التقويمية المستخدمة في تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.
5. تطوير منهج اللغة العربية المعمول به في المرحلة التعليم الأساسي بقصد الوقوف على مواطن القوة والعمل على تعزيزها وعلى نواحي الضعف والسعي إلى علاجها والكشف عن جوانب القصور والإعداد لسدها.

حدود البحث:

شملت حدود البحث الآتي:

الحدود الزمانية :

يتناول البحث تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2018م – 2022م).

الحدود المكانية :

قطاع غزة بدولة فلسطين وأجرى التطبيق الميداني في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني.

الحدود الموضوعية :

تتمثل في تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية وفاعليته في تحقيق أهداف المنهج الفلسطيني والعمل على تحسين منهج اللغة العربية.

مصطلحات البحث:

تعرض الباحثة مصطلحات البحث من خلال تعرفها وتحديدها لأنها أمر ضروري وهي:

1. تطوير:

لغوياً:

مشتق من الطور، فيقال: طور الشئ بمعنى حوله من طور إلى آخر، ويقصد به هنا تحويل منهج اللغة العربية إلى طور أفضل. (المعجم الوسيط، باب الكاء، ص 9) .

اصطلاحاً:

هو عمل قصدي يقوم على نتائج البحوث والدراسات التربوية التي تأخذ بالاعتبار جميع منجزات العلم الحديث، والخبرات التربوية والممارسات الأكثر تطوراً ويهدف إلى تطوير شامل للنظام التربوي، وجعله قادراً على تبني الاتجاهات التربوية المعاصرة واستيعاب بغية زيادة فاعلية وتحسين مردوده ومواءمته لمتطلبات الفرد والمجتمع، ويقصد بذلك عملية ذات شقين الأولي يتعلق بجمع البيانات حول المنهج المعمول به، وهو ما يطلق عليه مصطلح تقويم المنهج والثاني يتعلق بعملية إصدار القرارات بشأن المواضيع التي تحتاج إلى تطوير، وأيضاً يقصد به تحسين العملية التربوية وصولاً إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بصورة أكثر كفاءة. (بشارة والياس، 2014، 555)

إجرائياً:

تعرفه الباحثة فى البحث الحالي بأنه إدخال تعديلات معينة على جوانب المنهج وعناصره من: أهداف ومحتوى وطرق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم وأدواته المختلفة، بهدف الوصول بمنهج اللغة العربية الأساسي فى فلسطين إلى أحسن أو أفضل صورة فى ضوء الإحتياجات الأكاديمية لتحقيق الأهداف التربوية بطريقة غير ارتجالية، وإنما هي عملية تقوم على الأدلة والدراسات التحليلية المتأنية.

2.المنهج التربوي:

لغوياً:

أصل الكلمة نهج، ومنهاج بمعنى: الطريق الواضح، ومنه أيضاً انتهج الرجل بمعنى سلك، وقيل طلب النهج أي الطريق الواضح، ومنها منهجاً لتعليم أو التربوية أو الدروس، وفي لسان العرب لابن منظور نجد أن منهاجاً نعني طريقاً واضحاً هو من نهج : طريق نهج: بين واضح وهناك كلمة أخرى تستخدم أحياناً بمعنى المنهاج وهي (syllabus) وتعني المقرر الذي يشير إلى معلومات عن كمية المعرفة. (ابن منظور، 2010، ص29)

اصطلاحاً:

هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل العقلية، الثقافية، الدينية، الإجتماعية، التقنية، الفنية. (محمد عيسى، 2010، ص7) وكما نقصد به جميع الخبرات التربوية (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقومها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أداخل الصف كان أو خارجه، وهو جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أداخل أبنية المدرسة كان أم خارجها وبقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم. (سمية الريامي، 2017، ص6)

إجرائياً:

يقصد به أهداف منهج اللغة العربية في المرحلة التعليم الأساسي في فلسطين ومحتواه وطرق ووسائل تدريسها، وأساليب التقويم فيها، ورغم الاختلافات في جل التعاريف المقدمة للمنهج، فإننا نستنتج أن المنهج يتمثل في مجموعة الخبرات التي تهيأ للمتعلمين قصد مساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل.

3. للغة العربية:

لغوياً:

هي لغة من اللغات القديمة التي أطلق عليها مجموعة اللغات السامية نسبة إلى سام ابن نوح عليه السلام، ومن هذه المجموعات اللغوية السامية اللغة الكنعانية والنبطية والبابلية والحبشية، ومما

لاشك فية أن اللغة العربية بقيت حتى يومنا، بينما لم يبق من اللغات السامية سوى الآثار المنحوتة على الصخور، وأنها اسم مشتق من الإعراب عن الشئ أي الإفصاح عنه وهي تعني من حيث الإشتقاق لغة الفصاحة، وتعد أيضاً واحدة من أكثر اللغات انتشاراً في العالم. (علوم اللغة العربية، 2019، ص 24) وأيضاً من الخصائص لابن جنى (اللغة أصواتاً يعبر بها كل قوم عن أغراضهم).

اصطلاحاً:

ذكر أن علماء اللغة عرفوها بأنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليلاً بصورة أو فكرة ذهنية أو أجزائها أو خصائصها التي تمكننا من تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلما تفي تركيب خاصة. (عبد الفتاح، 2010، ص 33)

إجرائياً:

ترى الباحثة إن للغة معاني كثيرة لكنها لا تخرج من كونها وسيلة للاتصال والتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد، يعبر كل فرد عما بداخله من أجل تحقيق الاتصال مع أبناء جنسه.

4. الاحتياجات الأكاديمية:

لغوياً :

تعرف في معجم المعاني الجامع هي حجب، وأحوج، حج، مصدر حوج، أحتاج إلى يحتاج، احتج، احتياجاً وفهو محتاج، والمفعول محتاج وأحتاج إلى من يساعده وافتقر: أي أكون في حاجة. (معجم المعاني الجامع، 2022، ص10)

اصطلاحاً:

هي مجموع من العمليات والبرامج والأنشطة المحددة والمقدمة من قبل خبراء تدريب داخليين تابعين للمؤسسات والمنظمات أو خارجين بهدف تحقيق التطور الوظيفي، وتحسين كفاءة وفعالية الموظفين انطلاقاً من أسس تحليلية لجوانب المنظمات والمؤسسات المختلفة، والمقدمة نتيجة وجود فجوة ما بين المهارات الحالية والمهارات المطلوبة لتحقيق أهداف العمل، وأيضاً يمكن تعريفها بأنها الفجوة بين ما ينبغي أن يكون، فهي لا تعبر عن الحاضر ولا تعبر عن المستقبل، وقد تكون بعض الإحتياجات ملموسة وواضحة مثل حاجة المجتمع إلى الغذاء والمسكن إلا أن بعضها الأخر يحتاج إلى فحص المواقف عن كتب المعرفة ما هو مطلوب حقاً. (آلاء الفارس، 2022، ص11)

المعنى **الإجرائي** لتلك المصطلحات هو المعنى المقصود في الدراسة الحالية.

5. فاعلية:

لغويا:

معناها بالمعجم المعاني الجامع، ومعجم عربي عربي (اسم) وصف في كل ما هو فاعل والقادر ومصدر صناعي من فاعل: مقدرة الشئ على التأثير وفاعلية وسيلة دواء وحل. (المحيط ،2021، ص4) وتعني تقديم نتيجة مطلوبة حيازة تأثير مقصود، وأيضاً تعدّ بأنها مقدرة الشيء على التأثير.

اصطلاحاً:

تعني الوصول إلى الأهداف والنتائج المتوقعة وعرفها آخرون بأنها القدرة على تحقيق الأهداف في ظل المواد المحددة المتاحة، وتعتبر من المؤشرات الهامة لقياس مدى تحقيق المنظمة أو المؤسسة لأهدافها بالتكيف أو الإنسجام مع البيئة التي تعمل فيها وذلك من ناحية استغلال المواد المتاحة وفقد عرفت بأنها الدرجة التي تستطيع فيها المنظمة أو المدرسة الوصول لأهدافها وتحقيقه، وهي المقدرة على تحصيل النتيجة المطلوبة والمبتغاة والمتوقعّة. (غادة الحلايقة، 2016، ص21)

وقد تبنت الباحثة هذا التعريف كتعريف إجرائي.

6. الأهداف:

لغوياً:

أن لفظ (الهدف) تشير إلى الغاية أو القصد الذي نسعى إلى الوصول إليه أما الهدف التربوي، فيمكن تعريفه على أنه العبارات التي تصف المخرجات أو نواتج التعلم المتوقعة في كافة أبعاد الشخصية الإنسانية. (حسن حسين زيتون، 2012، ص6)

اصطلاحاً:

المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية التي ننشد تناولها في الحياة المدرسية، وإن الأهداف تصاحب العملية التعليمية من أول خطوة فيها، فمن خلال الأهداف ننظم ونحلل المحتوى التعليمي وعن طريق الأهداف نحدد الطرائق والوسائل المناسبة للتدريس وتختتم العملية التعليمية بالتقويم وذلك بقياس مدى تحقق الأهداف التي حددناها في بداية العملي. (محمد صلاح الدين،2021، ص12)

المعنى **الإجرائي** لتلك المصطلحات هو المعنى المقصود في الدراسة الحالية.

7. مرحلة التعليم الأساسي:

لغوياً:

تعريف ومعنى الأساسي في معجم المعاني الجامع أساس منسوب إلى الأساس والمعجم أساسي لمعرفة اللغة ضروري و رئيسي والتعليم الأساسي الخبرة العلمية والعملية التي لا غنى عنها للناشئ بمرحلة التعليم الإلزاميّ وهي المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام وتبدأ بالصف الأول حتى الصف الثامن، وتنتهي بإمتحان يمنح فيه التلميذ شهادة مرحلة الأساس التي تهيئة للدخول للمرحلة الثانوية، وهي التي تضع البنيات الأساسية لكل المهارات التعليمية. (معجم المعاني الجامع، 2022، ص4)

اصطلاحاً:

وهي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، الحلقة الأولى منها تبدأ من الصف الأول وحتى الحلقة السادس والحلقة الثانية من الصف السابع حتى التاسع.

يقصد به التعليم الذي جاء للتعويض عن القصور في التعليم بين (الأولى والإلزامي) واعتنت به العديد من المنظمات العالمية والدولية ومثل اليونسكو واليونيسيف وبرنامج الأمم المتحدة، وعلماً بأنه تعليم موحد مدته تسع سنوات، يقوم على توفير الحد الأدنى والأساسي من الإحتياجات التعليمية والمعارف والمهارات للأفراد التي تمكنهم من الاستمرار في التعليم أو التدريب وتهيئتهم مهنياً للالتحاق بسوق العمل وفقاً لميولهم واستعداداتهم وامكانياتهم، ويقوم على تنمية قدرة الأفراد على مواجهة تحديات وظروف الحاضر والاستعداد من أجل المستقبل في إطار تنمية المجتمع الشاملة. (وزارة التربية والتعليم، 2019، ص3)

إجرائياً:

تعرفها الباحثة هي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل تعليمه النظامي ولها ثلاث حلقات دراسية تستوعب مراحل النمو واحتياجاته ولكل حلقة مدى زمني مناسب ولكل منها مضمون تربوي مناسب ويتم توزيع المنهج على هذه الحلقات بشكل تتكامل فيه التربية والمعرفة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى عرض الإطار الفلسفي والنظري لمتغيرات الدراسة، بهدف الإفادة منها في إجراءات الدراسة المختلفة، من بناء مواد المعالجة التجريبية والأدوات، والخطوات البحثية وسوف يتم تناول هذا الفصل من خلال الموضوعات الآتية:

أولاً: واقع منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية وفاعليته في تحقيق أهداف المنهج في مرحلة التعليم الأساسي.

ثانياً: تقويم منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية وفاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي.

ثالثاً: تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية وفاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي.

وفيما يلي عرض ذلك:

المبحث الأول: اللغة العربية

أولاً: واقع منهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية

سوف تتناول الباحثة تحت هذا العنوان بالشرح والتحليل والتفصيل تحديد واقع اللغة العربية في المرحلة الأساسية من أهداف، ومحتوي، وأنشطة، ووسائل تعليمية، وتقويم، ولكن قبل ذلك لا بد من عرض لمفهوم اللغة وأهميتها في المرحلة الأساسية وفيما يلي عرض ذلك:

1. مفهوم اللغة:

تعددت تعريفات اللغة ومنها تعريف ابن جني أنها: أصوات يعبر عنها كل قوم عن أغراضهم وهذا حدها، وكما عرفت بأنها نظام أو مجموعة قواعد يتعلمها أفراد مجتمع لغوي معيَّن، وتكون مستقرة بشكل تجريدي في أذهانهم، أي هي تلك القواعد الصوتية والتركيبية النحوية والصرفية والدلالية العجمية إذا تكلم الفرد لغته لابد أن ينضبط بهذه القواعد الخاصة بلغته صوتياً ونحوياً وصرفياً ودلالياً وإلا اعتبر مخطئاً. (دي سوسير، 2005، ص29)

وعرفها (إدوارد سابير) بأنها وسيلة إنسانية خالصة وغير غريزية إطلاقاً؛ لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة رموز اختيارياً التي تصدر بطريقة إرادية، وأما ترتيجر فيرى: أن اللغة نظام من الرموز المتعارف عليها وهي رموز الصوتية العشوائية، التي يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع في ضوء ثقافتهم الكلية، وعرفها (علي مدكور، 2001، ص30) بأنها: نظام صوتي رمزي وصرفي ونحوي ودلالي وتستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والاتصال.

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن: اللغة نظام صوتي، وللأصوات مكانة متميزة في اللغة العربية، فهي أقدم أشكال بين البشر وأول ما يكتسبه الإنسان، وهي أساس اللغة على حد تعريف (ابن جنى) أنها نظام من الرموز الصوتية ويتم من خلالها التفاعل بين أفراد المجتمع، وأن وظيفة اللغة اجتماعية وتواصلية ويعد الاتصال والتفاعل من الأهداف الرئيسة لاستخدام اللغة.

وعليه تري الباحثة أن اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين ذات دلالات يفهمها أهلها، وتحقق الاتصال بينهم وتساعد على اكتساب المعلومات والثقافات عبر الزمان والمكان.

2. أهمية اللغة:

للغة العربية أهمية كبيرة وعظيمة وفهي اللغة التي تم استخدامها في القرآن الكريم والحديث الشريف كما أنها لغة الأنبياء والرسل إلى مايلي:

1. تعتبر اللغة التي يتم استخدامها بين الشعوب من أهم السمات التي يتميزون بها، حيث يتم من خلالها قياس قوة الشعوب من خلال إتقانهم واستخدامهم للغة.
2. يتمكن الأشخاص من خلالها من فهم الدين بالطريقة السليمة، وتمكنهم من فهم تعاليم دينهم دون الحاجة إلى أحد.
3. يتم من خلالها التعرف على اللغات الأخرى من خلال الترجمة والنقل والتي تعمل بذلك مدارك الإنسان كما أنها تساعد في التعرف على العديد من الثقافات الأخرى.
4. التكلم باللغة العربية بشكل اعتيادي يؤثر بشكل إيجابي على العقل والخلق والدين.
5. ولها دور مهم في حياة الإنسان؛ فقد أنعم الله بها عليه، وميزه بها عن سائر الكائنات، فاللغة أقوي أدوات اتصال الفرد بغيره من أبناء مجتمعه، وأهم وسائل اتصال المعلومات والمعارف والثقافات عبر الزمان والمكان، كما أنها تشكل فكرة ووجدانية، بالإضافة إلى كونها أهم وسائل الحضارة والرقي البشري، وتعد اللغة أداة التعبير والاتصال بين الفرد من ناحية وأفراد جماعته من ناحية أخرى وعن طريقها يقضي الإنسان حاجاته اليومية، ويعرف ما لدى جماعته من أفكار ومعلومات،

كما أنها وسيلته في التعبير عن الآمه وآماله وعواطفه، واللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، حيث تلعب دوراً أساسياً في تكوين المفاهيم والمدركات الكلية، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية كالتحليل والتعميم، والتجريد، والإدراك والحكم والاستنباط. (صادق بن محمد الهادي، 2011، ص19)

لذلك أصبحت اللغة المرآة التي تعكس الفكر والكثير من العلماء يعتبرها كوجهي العملة الواحدة، لذلك ينبغي أن يكون تعليم اللغة من خلال تعليم الفكر، بحيث تعلم اللغة وبخاصة اللغة العربية على أنها لغة العقل، وأنها منهج للتواصل بين البشر وواقعهم، وأنها صلة عضوية بين حاضر الأمة وماضيها ووسيلة ذات أثر كبير في تصميم المستقبل، تعدّ اللغة العربية من أبرز ملامح الثقافة العربية، ومن أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بالهوية، وقد صمدت زهاء سبعة عشر قرناً من الزمان سجلاً أميناً لحضارة أمتها في ازدهارها وانتكاسها وشاهداً على إبداع أبناءها، وهم يقودون ركب الحضارة لذلك فإنها تعد وعاء الثقافة وأقدر الوسائل على نقلها من جيل إلى جيل، ومن شعب إلى شعب. (رشدي، محمد السيد، 2007، ص30).

ويتمكن الفرد من خلال لغته العربية من الاتصال الفعال بثقافته وتراثه، كما أنها عامل مهم في حفظ التراث الثقافي والحضاري، وتشارك في تنمية هذا التراث للأجيال المستقبلية، وتعتبر اللغة العربية مقوماً رئيسياً من مقومات القومية العربية، ومحوراً تدور حوله كل أركانها حافظت عليه من التبدد والتفكك، وجمعت بين أبنائها ووجدت الصف العربي، وربطت بعضهم البعض سياسياً وثقافياً واجتماعياً، ولكونها السجل الحضاري الحي للحضارة العربية العربية فقد ظلت صامدة أمام التيارات الفكرية والثقافية.

وتأسيساً على ما سبق يتضح ما يلي: (راتب قاسم، 2005، ص 28)

1. تعدّ اللغة ركناً أساسيا من أركان وعناصر من وجود الإنسان على الأرض.
2. فهي ضرورة من ضرورات الحياة في المجتمع البشري لابد منها ولا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال فبقاء اللغة ودوامها يعني وجود المجتمع الإنساني وعمارة الأرض.
3. للغة في حياة أفراد المجتمع الإنساني أهمية كبري ومكانة مرتفعة ومنزلة عالية، فهي الجسر الذي يربط بين الإنسان والحياة السوية في المجتمع ولذلك تعد من أهم النظم الحضارية التي تحقق للإنسان إنسانيته وكرامته وللأمة كيانها وشخصيتها المستقلة.

4. اللغة نظام: لكل لغة نظام خاص بها واللغة العربية تتميز بأن لها نظام صوتي ودلالي رمزي وكما أن اللغة نامية ومتطورة.
5. اللغة منهج للتفكير: لأن اللغة لا تعبر عن الأفكار فحسب بل تشكل الأفكار، فاللغة تولد الأفكار.

أهمية تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي:

شرّف الله تعالي اللغة العربية بأن أنزل القرآن الكريم بها إلى البشرية جمعاً، قال تعالي : (وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ (195)). (سورة الشعراء، الآيات 192– 195) وللغة العربية دور في العملية التعليمية تنهض به من خلاله في مختلف التخصصات والمباحث الدراسية، فهي تعد الوعاء الذي يحتضن بقية الدروس والمباحث ويكون نقلها من المعلم إلى المتعلم، وتكون سلامة اللغة العربية وحسن استخدامها من عناصر نجاح تعليمه وتعلمه وعلى إتقان الطلبة لها يتوقف فهمهم واتقانهم للمفردات والدروس المختلفة وبالتالي يرتفع مستواهم العلمي والثقافي بشكل عام.

اللغة هي الأساس الذي تعتمد عليه العملية التعليمية في تربية الطالب وتوجيه في جميع النواحي، وهي الأساس الذي يقوم عليه كسب خبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم، كما أنها وسيلة تحصيل الثقافات وكسب المعرفة والحقائق ويعتمد عليها كل نشاط يقوم به الطالب، وتقوم باكساب المتعلمين المهارات العليا في التفكير والصحة اللغوية والفهم بالإضافة إلي تأكيد اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية، وتنمية القدرة علي التعلم الذاتي، وحث الطلاب علي البحث والمعرفة، وتحقق مطالب النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والعاطفي والديني مع قدرتها على الإسهام في الوصول إلي أهداف المجتمع.

وقد تزايد الاهتمام بتعليم اللغة العربية في كل المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الإبتدائية فالمرحلة الأساسية مرحلة تعليمية تقابل مرحلة نفسية معينة يمر بها الطالب ليكمل فيها نضجه الجسمي والانفعالي والعضلي والفيسيولوجي ووعي قدر ما تتجاوب المناهج التعليمية في هذه المرحلة مع خصائص الطالب تكون فائدتها المثمرة والمرجوة منها، كما أن هذه المرحلة لها أهميتها في السلم التعليمي وفي إعداد الفرد للحياة حيث أنها تؤدي دوراً مهماً في إطلاق إمكانات الطلاب والإفادة منها وتهيئتهم، أما بالانتظام في الدراسة الأكاديمية وأما للعمل وتحمل عبء الحياة. (ساجدة عدنان، 2016، ص 5)

والمناهج بصفة عامة ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة، تقابل مجموعة من التحديات المعاصرة والمستقبلية والأمر الذي يتطلب تطويرها بصفة مستمرة حتى يكون طالب المرحلة قادراً على مواجهة هذه التحديات وقادراً على الابداع والابتكار، ولقد فرضت المتغيرات العالمية والاقتصادية

والسياسية والاجتماعية والتنموية، يستلزم في عصر العولمة وثورة المعلومات تحديات كثيرة على مختلف الأنظمة التعليمية والتعامل مع هذه المتغيرات المتسارعة بفاعلية ووعي، في محاولة لفهم معطيات حاضرنا والتكيف معه ثم التهيؤ لمواجهة تحديات المستقبل، والأمر الذي يتطلب التعامل الكفء مع تلك المتغيرات وأن يسهم في إعداد مواطن عصري متفتح الذهن، لديه القدرة والحافز على التفكير الإبداعي والناقد والتميز بمواصفات عصرية، مع التأكيد على الذاتية والهوية الثقافية والتراث الحضاري، وتأكيد المواطنة والولاء والانتماء للوطن وللأمة، مع استطاعته بتوظيف مهاراته المتنوعة مع مصادر المعرفة بفاعلية، بما يمكنه من التعلم طوال الحياة والمشاركة في جوانب التنمية المجتمعية والتوظيف الذاتي. (الهيئة القومية لجودة التعليم والإعتماد، 2008، ص 9 – 11)

وعليه ترى الباحثة أن اللغة العربية هي وعاء الفكر ومرآة الحضارة الإنسانية التي تنعكس عليها مفاهيم التخاطب بين البشر ووسيلة للتواصل السهل وعليه اهتم بها الإنسان.

واقع تعليم منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس:

سوف تتناول الباحثة في الصفحات التالية واقع منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس من خلال عرضها لأهداف منهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية ومحتواه وأنشطته ووسائله التعليمية والتقويم، وفيما يلي عرض لما سبق.

أولاً: من حيث الأهداف

تتناول الباحثة تحت هذا العنوان مفهوم الأهداف، ثم الأهداف العامة والأهداف الخاصة بمنهج اللغة العربية في المرحلة الأساس ونختم هذا العنصر ببيان واقع أهداف تعليم منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس وفيما يلي عرض ذلك : الهدف هو الغاية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها أما أهداف المنهج فهي ما تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقه من هذا المنهج. (أحمد مدكور ورشدي، 2012، ص7)

أن الأهداف مجموعة من النواتج التعليمية التي ينتظر أن يصل إليها الطلاب بعد مرورهم بالخبرات اللغوية المختلفة التي خططت لهم طوال هذه المرحلة، وقد تكون هذه الأهداف على شكل مهارات لغوية يتقنها الطلاب أو على شكل معارف وثقافات يستوعبونها أو قيم واتجاهات يتمثلونها، أي أنها تكون على صورة تغيرات في سلوك الطلاب تشمل مختلف جوانب الشخصية لديهم.

وتعد الأهداف التعليمية العنصر الأول في بناء أي منهج وفي مضمونها يختار المحتوي ثم طرق التدريس، والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وتقويم العملية التعليمية، وينبغي أن يراعي في تحديد أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساس ما يلتزم الطالب من مهارات بعد انتهاء هذه المرحلة أو

يواصل الدراسة في مرحلة التعليم العالي، ويجب أن يتجه تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة إلى تحقيق الأهداف العامة التربوية والأهداف العامة والخاصة لهذه المادة. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009، ص6)

وتنقسم الأهداف التعليمية إلى قسمين: أهداف عامة وأخرى خاصة: (وزارة التربية والتعليم، 2010، ص 10 – 11)

أولاً: الأهداف العامة لمرحلة الأساس

يهدف تعليم اللغة العربية عامة إلى جعل التلميذ قادراً على أن:

1. إتقان مهارات اللغة العربية الأساسية : من تحدث واستماع وقراءة وكتابة.
2. فهم المقروء فهماً جيداً، وترتيب الأفكار وتقديم الأهم على المهم.
3. إجادة الحوار والحديث وسوق الأدلة ووسائل الاقتناع.
4. تنمية قدرات الطالب على تلخيص ما يسمع ويقرأ .
5. أن يتخذ الطلاب قدوة لهم من الشخصيات الهامة.
6. الإحساس بجمال اللغة العربية وحسن تذوقها والانتماء إليها.
7. العمل على بناء الشخصية الفلسطينية القادرة على مواجهه المستقبل ومواكبتيه والتكيف معه وذلك بإعدادها إعداداً متكاملاً : جسمياً ونفسياً ووجدانياً وروحياً.
8. تنمية القدرات على التعلم الذاتي وحث الطلاب على البحث والمعرفة واستخدام المراجع والمعاجم.
9. العمل على تأصيل العلاقة بين التعليم والإنتاج لإقامة المجتمع المنتج المتقدم المتواكب مع الظروف العالمية والمجتمعية.

ثانياً: الأهداف الخاصة فهي كالآتي

1. أن يكون تعلم اللغة العربية وسيلة فعالة في تنمية روح الخلق والإبداع في نفوس التلاميذ.
2. تنمية القدرة الفائقة على القراءة القائمة على الفهم الموضوعي والتحليل الفكري والحكم الجيد السليم على ما يقرأ.
3. تنمية الحاسة التذوقية والقدرة على الفهم الصحيح للنصوص الأدبية وإدراك النواحي الجمالية سواء أكان الجمال المعنوي أم الحسي فيها وتحليلها ثم نقدها.

4. ازدياد نمو القدرات والمهارات لدي التلاميذ بالنسبة للتعبير الوظيفي من مناقشة وعرض الأفكار والآراء وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وكذلك كتابة التقارير والملخصات، وذلك كله من خلال أسلوب شيق سليم يتسم بالوضوح والتنظيم مع مراعاة جودة الخط مع استخدام علامات الترقيم واتباع قواعد اللغة والإملاء.
5. العمل على اكتشاف المواهب والقدرات التي يتمتع بها البعض من الطلاب وذلك من خلال تعليم اللغة العربية ثم العمل على تنميتها وتوجيهها التوجيه السليم.

مما سبق يمكن القول أن هذه الأهداف على الرغم من أهميتها إلا أنها بحاجة إلى تعديل بحيث تنسجم مع متطلبات العصر والتطورات المعرفية والتربوية والاتجاهات المعاصرة في التدريس في أثناء عملية التعلم والتنمية المهنية، كتبادل الخبرات بين المعلمين وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا الحديثة والتدريب داخل المدارس وعبر الشبكة العنكبوتية وفق معايير عالمية.

وإذا نظرنا إلى واقع أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساس نجد أن: (سمير، 2010، ص93)

الأهداف الحالية لا تتمشي مع الأهداف المستقبلية إلا بنسبة حوالي 47% ولا تعد هذه النسبة كافية لتوجيه المحتوى وكل أنشطة التعلم نحو المستقبل، كما أنها تغفل بشكل ملحوظ دراسة الأهداف من النواحي السياسية والاقتصادية والتكنولوجية واللغوية الحديثة وهذا يستدعي ضرورة التركيز على هذه النواحي لمواكبة أحداث القرن الحادي والعشرين.

1. الأهداف الموضوعة اتسمت بالعمومية وعدم التحديد، كما أنها ركزت على المهارات الدنيا مثل مستوى التعرف والفهم وأن هناك عدد غير قليل من المهارات اللغوية على جانب كبير من الأهمية لم تنل نصيبها من الإهتمام مثل مهارات التفكير العليا.
2. عدم التكامل بين عناصر المنهج أدى إلى أن تسير الأهداف في اتجاه والأسئلة الموضوعية لقياس مدي تحقق هذه الأهداف في اتجاه آخر مما أفقد المنهج تكامله وترابطه الأمر الذي جعل من الضروري إعادة النظر في الأهداف التي تضمنتها كتب اللغة العربية في المرحلة الأساس على أن يراعي في هذه الأهداف أن تكون مصاغة بطريقة إجرائية، وبصورة واضحة حتى يمكن أن تكون أداة توجيه حقيقية للمعلم كما يجب أن تشمل كل أنواع السلوك المراد اكسابه للطلاب سواء أكان معرفياً أم مهارياً.

3. كثير من الأهداف عامة تفتقر إلى التحديد الإجرائي مما يؤدي إلى بعض الصعوبات التي تعترض تحقيقها مثل: قلة الوقت المخصص لتدريس موضوعات المناهج، ونظام الاختبارات الشهرية والفصلية وكما يلاحظ تركيزها بنسبة كبيرة على المستويات الدنيا من المعرفة، ونادراً ما يتم التركيز على المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم والاستنتاج، كما يوجد قصور في مكونات المنهج المختلفة من أهداف ومحتوي، وطرق تدريس، ووسائل تعليمية، وأنشطة تعليمية وتقويم، وتمثل هذا القصور في ضعف الترابط بينها.

وعليه مما سبق تبدو الحاجة ماسة لاستخدام وسائل وطرق حديثة يمكن من خلالها معالجة الضعف في اللغة العربية بحيث تعمل على تنميتها ومن تلك الوسائل التعليمية.

ثانياً: من حيث المحتوى

ستتناول الباحثة تحت هذا العنوان مفهوم المحتوى ثم محتوي منهج اللغة العربية في مرحلة الأساس، وتختم هذا العنصر ببيان واقع تطوير محتوي اللغة العربية في المرحلة الأساس، وفيما يلي عرض ذلك يعتبر المحتوي العلمي بمثابة جسم المنهج التعليمي والذي يكسي الهيكل العظمي أو الأهداف التعليمية فالمحتوي هو: عبارة عن المعرفة التي تتضمن المفاهيم والمعلومات والأسس والحقيقة التي يراد الوصول إليها وتعدّ جزء مهم في التدريس بحيث أنّه بدونها لا يتم التعليم، أيضاً هي خبرات التعلم التي يمر بها المتعلم سواء أكانت معلومات ومعارف وحقائق يحصل عليها المتعلم ويكتسبها أو أنشطة يمارسها أو مواقف يعيشها ليكتسب من وراء ذلك اكتساب مهارة أو اتجاه أو قيمة.

ويشمل المحتوى كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل المتكامل المتطور للفرد مثل الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي يشتمل عليها المنهج، فالمنهج عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية المختارة، وعلى ذلك يجب أن تكون الخبرة المربية هي وحدة بناء المنهج، وينبغي أن يكون اختيار المحتوى للمواد الدراسية المختلفة بحيث يكون فعلية لما ينبغي تحقيقه من أهداف سبق تحديدها، ويعدّ المحتوى التعليمي لمناهج اللغة العربية انعكاساً للأهداف السلوكية التي يتم صياغتها ولكي يؤدي هذا المحتوى دوره في اكتساب الطالب مهارات اللغة العربية فينبغي البعد بهذا المحتوى عن ثقافة الذاكرة والاتجاه إلى ثقافة الإبداع، أي التركيز على تنمية التفكير والاستنتاج والتنبؤ.

وبالنظر إلى محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس تلاحظ أنه يتضمن موضوعات متعددة في القراءة تنمي ثقافة الطالب المتنوعة، وهي موضوعات في القيم العربية الإسلامية، وموضوعات من التراث وأدب الرحلات إلى جانب موضوعات حول البيئة والمستقبل وآفاق حديثة

للثقافة العربية إلى جانب كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد، وأما النصوص الأدبية فتضمنت موضوعات شعرية وتضمن موضوعات من المكتبة العربية. (أسماء شاكر، 2020، ص17)

بناءً على ما سبق ترى الباحثة إن المحتوى جوهر التدريس أي ما يقوم المعلم بتدريسه وبدونه لا يتم التدريس.

يوضح محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس موزعاً على وحدات جدول (1)

توزيع محتوى اللغة	الوحدة الأولي	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	عدد الموضوعات
أولاً : القراءة	حيفا والنورس	من أخلاقنا	المبدعة الصغيرة	طيب الأسد	15
ثانياً: النصوص والآداب	أنا لكل الناس	غدنا أجمل	الشهد في عنب الخليل	لي أرضُ	10
ثالثاً: تعبير	رحلة إلى مدنية يافا	الرسام العجوز	مهنة أبي	رحلة بلا صيد	8
رابعاً: خط وإملاء	أحب أن أكون	جنة الدنيا	عرس ثلجي	في ميناء غزة	12

أما من حيث نصيب كل فرع من فروع المادة من الحصص الإسبوعية فالجدول التالي.

يوضح خطة توزيع الحصص الأسبوعية على مادة اللغة العربية جدول (2)

م	التخصص	عدد الحصص
تعليم الأساسي	اللغة العربية	10
الرياضيات	حساب	6
إجمالي الحصص	16 حصة	

المصدر: (وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، 2010م)

يلاحظ أن نصيب اللغة العربية من الحصص (10) حصة أسبوعياً، وكل فرع يحصل على حصة واحدة فقط من الحصص، ومن خلال مراجعة الباحثة لمحتوى منهج اللغة العربية للعام الدراسي (2021م – 2022م) ومحتوى منهج اللغة العربية للعام الدراسي (2021م – 2022م) يلاحظ ما يلي: تم تعديل طفيف في محتوى منهج اللغة العربية للعام الدراسي (2021م – 2022م) في بعض موضوعات القراءة والنصوص الأدبية، وبالنظر إلى موضوعات النصوص الأدبية يلاحظ

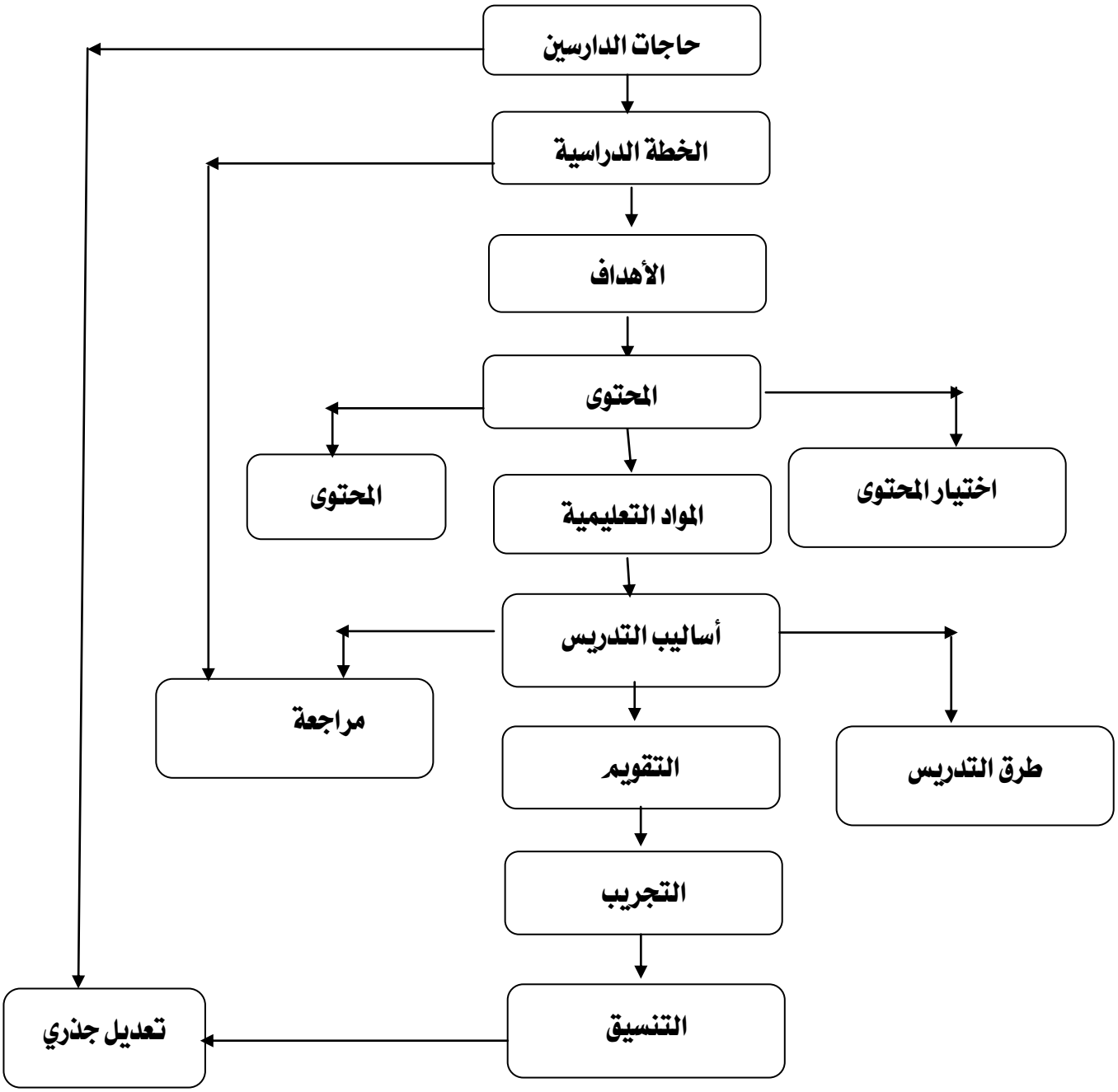
أنها تقليدية وتعتمد على الحفظ والتكرار تم تغييرها وتبدليها بما يتناسب مستوى الطالب وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بهاتين النسختين على وجه التحديد لأن نسخة (2021م – 2022م).

واقع محتوى منهج اللغة العربية للمرحلة التعليم الأساسي:

المحتوى الحالي أغفل الجوانب المتعلقة ببناء الفرد في المستقبل والمتغيرات المستقبلية وتوجهاتها سواء في التأكيد على الوعي بالأمور السياسية، وتطوير الشخصية علمياً وفكرياً، والتطورات التكنولوجية والنواحي الاقتصادية وخلق المواطن الفاعل والقادر على ممارسة الحياة بكفاءة في المستقبل. (أبو المجد، 2007، ص 129)

محتوى المنهج لا يقوم على مبدأ المساواة بين فروع اللغة العربية المختلفة بحيث نجد أهمية كبيرة لفروع على حساب فروع أخري، لذلك لابد من إعادة النظر في محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس على أن يراعي في وضع هذا المحتوى الإقتراب من مبدأ المساواة بين فروع اللغة العربية بحيث لا يطغى فرع على فرع آخر، وتطوير محتوى المناهج يتم من خلال تغيير موضوعات قائمة بموضوعات جديدة دون أن يستند ذلك إلى أسس واضحة أو معايير محددة مما يفقد التطوير أهميته وكما يركز المحتوى على الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى وعدم الاهتمام بتنمية المهارات والقدرات العليا وكما يوجد ضعف بين مكونات المنهج الأخرى.

نموذج يوضح تعليم محتوى اللغة العربية شكل رقم (1)



المصدر: (سعيد عبد الله، 2012، ص 205)

ثالثاً: الأنشطة التعليمية واستراتيجيات التعليم والتعلم والوسائل التعليمية

تتناول الباحثة تحت هذا العنوان مفهوم الأنشطة التعليمية واستراتجيات التعليم والتعلم والوسائل التعليمية الخاصة بمنهج اللغة العربية في المرحلة الأساس وتختم الباحثة هذا العنصر ببيان واقع استخدام هذه الأنشطة والاستراتيجيات والوسائل التعليمية، وفيما يلي عرض ذلك:

أولاً: الأنشطة التعليمية

يتم اختيار الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تعزز تعلم التعليم وتثبته وتثري الخبرة، وتساعد على تعديل السلوك، واكتساب الاتجاهات الإيجابية وتشبع الحاجات وتنمي الميول والهوايات المفيدة، ويتسم النشاط الهادف بارتباطه بأهداف المنهج ومحتواه وتنوعه ومناسبته للمتعلمين ومراعاة الفروق الفردية، وتوفير الفرصة المساعدة على اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية والمهارات التعليمية المنسجمة مع طبيعة العصر ولاسيّما مهارات لتعلّم الذاتي، والتعامل مع تكنولوجيا التعليم.

وإن الأنشطة التعليمية تمثل المحور الأساسي للمنهج أنها تشكل الخبرات التعليمية للمتعلم وبالتالي ما يتعلم، ولا تؤدي مكونات المنهج المختلفة من أهداف ومحتوي وتقويم إلى تعلم متكامل إلا من خلال الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب التي تعمل على تزويدهم بالخبرات التعليمية المنشودة، فالنشاط مجموعة من الأداءات المخطط لها والتي يمارسها الطلاب في وقت محدد وفق ميولهم واستعدادهم وقدراتهم وحسب الإمكانات المادية والكفاءات البشرية المتاحة، وتتم تحت إشراف المعلم ومتابعة إدارة المدرسة وسعياً لتحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية.

والنشاط الصفي هو الذي يرتبط مباشرة بتحقيق أهداف المقررات الدراسية، وتناول محتواها على المستوي التنفيذي في الفصل الدراسي، أما الأنشطة اللاصفية هي: تلك الأنشطة الحرة التي تتم وتعالج ما في المقررات في قصور، وهي أساس تقويم كل خبرة بحيث الفرص للطلاب لاكتساب الخبرات بطريقة طبيعية إيجابية تقوم على العمل الجماعي المخطط وهي كل موقف تعليمي يتميز بالمشاركة الإيجابية للمتعلم من خلال أداء متطلبات تساعده في اكتساب وتنمية خبراته والأنشطة التعليمية : يقصد بالنشاط المدرسي ذلك الجهد العقلي أو الحركيّ الذي يبذله المتعلم منفرداً أو ضمن مجموعة في سبيل تحقيق هدف ما ويتم اختيار النشاطات عادة وفق عدد من المحكّات من بينها:(بشارة، 2014، ص516-517)

1. الارتباط بينه وبين عناصر المناهج الأخرى.
2. الارتباط الفرصة للجميع للمشاركة الإيجابية فيه.

3. الحاجة إلى استخدام مصادر متنوعة للتعلم غير الكتب المدرسية.
4. قدرة المعلم على التخطيط الجيد للنشاط وربطه مع المحتوى.
5. مستوى إشراك الطلبة في اختيار النشاطات والتخطيط لها.

من هنا يحكم على جودة النشاط وفعاليته من خلال معرفة درجة تماشية مع هذه المعايير فإن استخدام معلم اللغة العربية لها قليل جداً، ويخضع للاجتهاد الشخصي قلما يتم ربط النشاط المستخدم بالدرس، كما أن أنشطته تقليدية لا تبعث الفاعلية لدى التلاميذ ولا تساعد على تكوين شخصيته ليتكيف مع المجتمع مستقبلاً، وكثير من التربويين أكد أهمية الأنشطة لأنها من القضايا الأساسية التي يتناولها التربويين وهم يسعون لتطوير النظام التربوي واضعين في اعتبارهم الدور المهم الذي يؤديه فى مخرجات العلمية التعليمية التربوية، حيث تساهم بقدر كبير فى تنمية شخصيات المعلمين وتربية الخلقية والاجتماعية والنفسية والحسية والعقلية بما يعدهم لمواقف الحياة المستقبلية.

وعليه ترى الباحثة إنّ الأنشطة التعليمية هي ما يفعله المعلم من إجراءات وما يبذله من جهد كي ينظم خبرات الموقف التعليمي بطريقة معينة، بما يساعد الدارسين على التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً، وبالنظر إلى منهج أي مادة من المواد لابد أن نجد من الأنشطة والاستراتيجيات والتقويم والوسائل المناسبة المعينة على تنفيذ محتوي المنهج.

ثانياً: استراتيجيات التعليم والتعلم

استراتجيات التعليم والتعلم يلاحظ أنه شاع بين معلمي اللغة العربية استخدام طريقة الالقاء، وبخاصة في المرحلة الأساس، وهي عبارة عن عرض شفهي للمعلومات من جانب المعلم وذلك من منطق رغبته في شرح أكبر قدر من المعلومات دون الالتفات إلى مدى ما يحققه الطلاب من أهداف ولا يكاد المعلم يستخدم شيئا من طرق التدريس والاستراتيجيات الحديثة رغم ثرائها وتميزها وما أثبتته من كفاءة فى التدريس.

واتضح ذلك من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريس عدد من معلمي اللغة العربية فى المرحلة الأساس، إلى جانب فحصها لعدد من دفاتر التحضير للمعلمين الذين يتم ملاحظتهم، يوجد قصور فى طرق التدريس الحالية، لأنها لا تساعد على بناء الإنسان مثل أسلوب حل المشكلات الذي يساعد فى تنمية مستويات التفكير العليا بالإضافة إلى القصور فى استخدام طرق التعلم الذاتي والاستكشاف والتي من شأنها تشكيل الشخصية الفاعلة والقادرة على التكيف مستقبلاً.

ثالثاً: الوسائل التعليمية

يتطّلب المنهج منظومة من الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد كلاً من المعلّمين والمتعلّمين على تحقيق أهداف المنهج، فقد تدخل موضوعات جديد على المنهج المطور تستدعي استخدام مصورات أو أفلام أو تسجيلات أو أقراص مدمجة أو بطاقات ولوحات جديدة في تسهيل تعليمها وتعلّمها وهذا ما يتطلّب توفير الأجهزة التقنية الضرورية لبعض الموادّ التعليميّة، كأجهزة العرض الثابتة والمتحركة والبرامج والأفلام التعليمية وغيرها وإنّ تجاهل مثل هذه الوسائل والأجهزة والتقنيّات لا يعطي مصداقية لعمليات تقويم المنهج؛ ولذلك فإن توفيرها بين أيدي المتعلّمين والمعلّمين والمشرفين التربوين الذين يشاركون في تطبيق المنهج ومتابعته وتقويمه أمر بالغ الأهمية، فالوسائل والأجهزة والتقنيات التعليمية مكون أساسي من مكونات المنهج الحديث.

الوسائل التعليمية فإن هناك قصوراً شديداً فى استخدامها من قبل معلمي اللغة العربية فى المرحلة الأساس ولا يتجاوز استخدامهم للوسائل السبورة والكتاب المدرسى ونادراً ما يتم استخدام وسائل أخرى فضلاً عن الأجهزة التعليمية الحديثة والحاسب الآلي رغم ما تؤديه من أهداف مثل: معالجة اللفظية، إثارة اهتمام المتعلمين ومشاركيهم الإيجابية، وزيادة تحصيلهم من المفردات والمفاهيم وتنمية ميولهم واتجاهاتهم وتحقيق التعلم الذاتي المستمر ومقابلة الفروق الفردية بينهم وتنمية مهارات التفكير.(سعيد عبد الله، 2012، ص 212)

بناء على ماسبق لابد من تبني وسائل تعليمية لتدريس اللغة العربية بشكل مغاير لما الاعتاد عليه الطلاب والمعلمون ومتطورة بشكل يكفل رفع مستوى فاعلية تعلمها.

رابعاً: التقويم

تتناول الباحثة تحت هذا العنوان مفهوم التقويم، ثم واقع استخدام التقويم في العملية التعلميمة فى مرحلة الأساس، ما يؤدي غرض ذلك ويعتبر التقويم عنصراً من عناصر المنهج إلا أنه يختلف عن هذه العناصر فى قدرته البالغة في التأثير عليها، فالتقويم مثلا يتأثر بالأهداف كما أنه يؤثر فيها تاثيراً ملموساً فقد يؤدى إلى تغير وتعديل في بعض الأهداف إذا اثبتت عدم صلاحيتها أو استحالة تحقيقها أو عدم مناسبتها للدراسين، كما أن للتقويم أثر مماثل على المحتوى إذ قد يؤدي إلى تعديله أو إعادة صياغة بعض أجزائه أو الحذف منه، كما أن للتقويم أثراً واضحاً في الطرق والوسائل والأنشطة المستخدمة، والتقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل فى تحقيق الأهداف، التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف حتى يمكن هذه الأهداف بطريقة أفضل. (حلمي الوكيل، 2005، ص79)

عمليات التقويم هي أجزاء هامة ومكمّلة لعمليات تطوير المناهج المدرسية وعملية التقويم ذاتها ليست سوى عملية إصدار قرار علمي بشأن عناصر المناهج المدرسي اعتماداً على أدلة كشفت عنها الممارسات الميدانية، كما يعرف التقويم على أنه: عملية جمع المعلومات من مصادر متعددة وتحليلها من أجل تحسين تعلّم المتعلم وبشكل مستمر وللتقويم أهداف متعددة ولعلّ أهمها مايأتي: (بدور، 2015، ص21)

1. تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين.
2. تحسين عمليتي التعليم والتعلّم.
3. تحديد مستويات إنجاز المتعلمين.
4. تقديم تقرير عن مستوى تقدّم المتعلّم لأولياء الأمور.

يجب أن تتوفر في أدوات التقويم عدة خصائص هي:

أ. ملاءمتها لقياس المجالات ذات الصلة وتنوعها.

ب. تمتعها بالخصائص السيكومترية (الثبات، الصدق، الموضوعية، التميز).

ج. سهولة استخدمها، وكذلك سهولة استخراج نتائجها والاستفادة منها.

د. مناسبتها لمستوى الطلبة.

ثانياً: واقع التقويم فى منهج اللغة العربية فى المرحلة الاساس يتضح من خلال مايلي: (سعيد عبدالله، 2013، ص212)

الأسئلة التى تتضمنها كتب تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساس تركز على قياس مهارات لغوية معينة، وتمهل قياس بقية المهارات اللغوية التى لها أهمية خاصة فى مساعدة الطلاب في دراستهم، هذا بالإضافة إلى قياس الأسئلة لمهارات لغوية لم تنص معظمها على الأهداف أو التوجيهات الخاصة باللغة العربية مع إهمالها لقياس بعض المهارات اللغوية التي نصت عليها الأهداف التوجيهات.

معلم اللغة العربية فى المرحلة الأساس لا يستخدم أساليب التقويم سوى التقويم النهائي الذي يأتي فى نهاية الفصل الدراسى ممثلاً في الاختبارات التي تقيس معظمها قدرات الطلاب على التذكر والاسترجاع دون قياس حقيقي لمهارات الاستنتاج والتنبؤ والتحليل والتقويم أما الأساليب الأخرى للتقويم مثل: التقويم التكوينى والتشخيص وما شابه ذلك فإن المعلم يجهلها ولا يكاد يستخدم منها شيئا مما يؤثر فى النهاية بالسلب على قدرات الطلاب، ومن خلال ذلك يمكن استنتاج أن تطوير منهج اللغة العربية فى المرحلة الأساس يعدّ ضرورة ملحة للواقع الذي يتم توضيحه وللأسباب التالية: (رشدي، 2000، ص111)

1. هبوط مستويات الأداء اللغوى لدى الطلاب فى المجتمع بشكل عام مما يطرح سؤالاً حول موقع المناهج الدراسية من هذه الظاهرة، ودورها فى التصدي لها، وعجز مناهج اللغة العربية الحالية عن تحقيق معظم ما تتشده من أهداف، وما تزعم القدرة على اكسابه للدراسيين سواء من حيث المحتوى اللغوى أو من حيث أنماط السلوك الاجتماعى.
2. الضعف اللغوى الواضح لدى طلاب المرحلة الأساس مثلاً في افتقادهم للمهارات الأساسية فى النصوص والتعبير والإملاء وذلك ما أثبتته العديد من الدراسات.
3. ما أشار اليه عدد من التربويين والمتخصصين من أهمية تطوير مناهج اللغة العربية فى مراحل التعليم عامة والمرحلة الأساس خاصة وظهر ذلك من خلال انعقاد الكثير من المؤتمرات التي نادت إلى ضروري تطوير منهج اللغة العربية.

وعليه ترى الباحثة أن التقويم بأنه عملية تشخيص لواقع منهج اللغة العربية فى المرحلة الأساس بهدف معرفة أن نواحي القوة ونواحي الضعف من خلال قائمة التوجيهات المستقبلية ومن ثم تطوير المنهج فى تلك القائمة.

أهمية تقويم المناهج:

لتقويم المناهج أهمية كبيرة تتضح من خلال ما يلي: (محمود الحيلة، 2006، ص195**)**

1. تقديم معلومات واضحة ومؤثرات إجرائية إلى المختصين والمسئولين عن مدى فعالية هذا المنهج، وقدرته إلى الإيفاء بالمتطلبات العامة، ومن تحديد مسارات اتخاذ القررات بشأن إلغاء منهج أو تعديله أو استحداث مواد دراسية أو الدمج بين المواد.
2. التأكد من سلامة الخطوات الإجرائية لبناء المناهج، وبالتالي اشتقاق الأهداف العامة والأهداف الخاصة، وملاءمة طرائق التدريس وأساليب التقويم للمنهج.
3. التأكد من صلاحية المنهج ومناسبته للمتعلمين وقدرتهم على التعامل معه ومدى استفادتهم منه وتوجهاتهم نحوه، مما يعطى المبرر لأية عمليات تترتب على مردود المتعلمين والمعلمين عليه.
4. الكشف عن الاحتياجات التدريبية وبرامج التنمية المهنية المطلوبة فى ضوء ما تكشف عنه عمليات التقويم من مواطن قصور لدى المعلمين أو تدخلات تدريبية قد يحتاجون إليها، خاصة فى ظل التطور العالمي الذي فرض على سوق العمل بما في من عمل فى التعليم التنمية المهنية المستدامة، وجعلها شرطاً أساسياً للبقاء والاستمرار.
5. الكشف عن موقع الدولة ومناهجها من السلم التعليمى، والحكم بمدى سيرها في المسارات الصحيحة من عدمه مما يكفها من سرعة تعديل المسار أو تلاقي ما قد يتكشف لها من أخطاء

مستقبلية، وبخاصة أن التعليم أصبح هو الأفق التي تتوجه إليه جميع الأنظار وتتعلق عليه جميع الآمال مما أصبح معه الاهتمام بالتعليم هو الشغل الشاغل لكافة الأمم على حد سواء.

وبناءً على مما سبق إن تقويم التعليم في وقتنا الحاضر أصبح مطلباً ملحاً وضرورة قصوى لأي مجتمع، لما مثله من ثقل حيوي ووسيلة فعالة، يعتمد عليها المجتمع فى نموه واستقراره، وللبحث العلمى بصفة عامة والتربوي منه بصفة خاصة دوراً لا ينكر في عملية التطوير، ذلك أن تحقيق التقدم والرخاء مرهون باستخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة أفضل استخدام وعدم ترك أي طاقة معطلة، ولذلك سوف تقوم الباحثة بتقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس من أجل تطويره في ضوء إمكانيات المتعلمين واحتياجاتهم المستقبلية.

خلاصة وتعقيب عام على المبحث الأول:

من خلال العرض السابق لمبحث الأول والذي تناول اللغة العربية وأهميتها اتضح ما يلي:

1. أهمية اللغة العربية : فاللغة العربية شريان الحياة وسبيل النجاة، أداة عبور إلى المستقبل بكل ما فيه من آمال وآلام، ومنهج للتفكير ونظام للتعبير والاتصال وذلك لأن اللغة لا تعبر عن الأفكار فحسب بل تشكل الأفكار، ولها دور مهم فى العملية التعليمية تنهض من خلال مختلف التخصصات والمباحث الدراسية.
2. يكتسب تعليم اللغة فى المرحلة الأساس أهمية خاصة به وذلك لإكساب الطالب من خلال تعليم اللغة والمهارات الأعلى فى التفكير والصحة اللغوية والقدرة على الإبداع.
3. اللغة العربية تواجه بمجموعة من التحديات والتغيرات الحالية والمستقبلية مثل: العولمة والتحدي الثقافي والتطور التكنولوجى والتغير في النظرية التربوية أمر الذي يدعو إلى تطوير مناهج اللغة العربية بصفة عامة واللغة العربية بصفة خاصة.
4. يقابل المنهج التربوى بالعديد من المشكلات التي تعوقه عن القيام بالدور المنوطية.
5. ضرورة السعي نحو وضع الحلول المتنوعة والمختارة لمشكلات المنهج التربوي والتي تساعد على جعل الاستفادة من البحث التربوى كبيرة.
6. الدراسات المستقبلية لها أهمية كبيرة لإعطائها الدول والشعوب القدرة على التطور والنهوض والتقدم من خلال الاستثمار الأمثل للمواد المتاحة لها عبر استشراق المستقبل بطرق علمية، كما أنها تساعد على استطلاع مختلف القضايا التي تشكل محور الاهتمامات مع التفكير فى المسارات البديلة المحتملة، وتساعد على اكتشاف المشكلات قبل وقوعها، ومن ثم التهيؤ لمواجهتها تقديم الدراسات التربوية التي تواجه الدول في كافة المجالات وخاصة التعليم وتعيين لها الطرائق التي يجب أن تسلكها كي تنهض بنفسها.

المبحث الثاني: التعليم في مرحلة الأساس

تمهيد:

يزداد الاهتمام يوماً بعد آخر بالتربية كونها من أهم أدوات البناء الحضاري، وهي وسيلة مهمة من وسائل إعداد العنصر البشري الذي يشكل الأساس في عملية التنمية في جميع جوانبها، لذلك أصبحت مهمتها اليوم كبيرة جداً بسبب التغير والتطور المستمرين في جميع مجالات الحياة المختلفة، وخاصة مع ازدياد الأفكار واتساع المعارف، ومن أهم جوانب التربية والتعليم الذي له الدور الأكبر في نجاح خطط التنمية.

وتعد مرحلة التعليم الأساس مكان الاصدارة بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة، ونظراً لسعة حجم هذا التعليم وأهميته بوصفه مرحلة عامة أساسية ينبغي أن يحصل عليها كل أبناء الشعب، فهي الأساس لنمو شخصية الفرد تشكيل سماته وتطويرها لتنشئة مواطن نافع، وإعداد جيل متعلم مدرك لمسئوليته في مواجهة التحديات المستقبلية.

إن تقدم أي مجتمع يرتكز على مقومات عديدة اجتماعية وسياسية واقتصادية وفكرية وثقافية، وممارسة المواطن لحقوق هو واجباته بطريقة سليمة متسلحة ومتزوداً بالقيم الروحية والأخلاقية والوطنية والقومية والإنسانية التي تسود المجتمع من المسلم به أن التعليم يأتي في مقدمة الخدمات الأساسية التي يجب أن توفر إلى أبناء المجتمع كافة، والتعليم الأساس هو الحد المقبول والملائم لذلك.

ففي مرحلة التعليم الأساس تتشكل اتجاه التعليم مواقف تستمر طوال الحياة، وفيها تنطلق شرارة الإبداع أو تنطفئ، وفيها يصبح بلوغ المعرفة أو لايصبح حقيقة واقعة، وهنا يكتسب كل فرد منا وسائل تنمية قدراته المقبلة على التفكير السليم، وإطلاق الخيال تحكيم العقل والإحساس بالمسئولية، ويتعلم كيف يمارس حب الاستطلاع لمعرفة العالم والمحيط به.

التعليم الأساسي:

توفير قدر كاف من التعليم لجميع أبناء المجتمع من دون تمييز، ويسمح هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة لمن شاء وبدخول الحياة العملية والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية بحكم كونهم مواطنين فعالين، وبأنه ذلك التعليم الذي يعتبر أساساً للهيكل التعليمي يأتي في المرحلة الأولى من العمر ويمثل الحد الأدنى من التعليم الضروري لكي يتكسب التلميذ المهارات والاتجاهات الأساسية التي يتوقف عليها ازدهار قدراته واستعداداته الكامنة، ويعلمه الأسس المختلفة للمعرفة التي تهتم في إعداد الحياة أو إعداده لمواصلة التعليم في المرحلة الثانية.(إسراء فاضل، 2017، ص17)

وهي التي تتيح فرص تربية الطفل من سن (8 – 12) غالباً مما يعني أنها تربي طفلاً في مرحلة هامة لها خصائصها المتفردة في نواحي النمو والتعليم معاً، فالطفل في سن المدرسة قليل الخبرة، وصغير السن مهيأ لبناء شخصية كإنسان فرد، وكعضو في مجتمع، ومن هنا كان تفرد هذه المدرسة وغيرها بما يجعلنا لا نغالي إذ قلنا أن مستقبل الفرد والمجتمع يتوقف على مدى نجاح هذه المدرسة في تحقيق أهدافها، وأيضاً أن نجاح هذه المدرسة وكفاءتها يتوقف على إدارتها. (عبد الغني عبود وآخرون، 2012، ص113)

وعليه ترى الباحثة توفير تعليم مناسب لجميع أبناء المجتمع بغض النظر عن (الجنس، اللون، الدين) يمكنهم من دخول الحياة والمشاركة فيها كمواطنين فعالين ومدركين لحقوقهم وواجباتهم مكتسبين المعارف والمهارات والسلوكيات المرغوب فيها، ومدته عشر سنوات ست منها أساسية دنيا، وأربع أساسية عليا، والمدرسة الأساسية الدنيا تقع في بداية سلم التعليم النظامي، مما يجعل لها أهمية ومكانة كبرى، فهي مدرسة كل مواطن على اعتبار أنها في غالبية دول العالم رسمية، مدرسة أساسية وإلزامية تستوعب جميع من هم في سن الالتحاق بها، وهي المدرسة التي تقدم للمتعلم أساسيات الثقافة التي بدونها لا يكون الإنسان مواطناً نافعاً لنفسه ولمجتمعه، ومن هنا كان التعليم بهذه المدرسة أساساً رئيسياً للمواطنة وأساساً ضرورياً للتعليم النظامي وغير النظامي.

مفهوم التعليم الأساسي:

يعرف بأنه الحد الأدنى من التعليم الذي يزود التلميذ بقدر أساسي من المعرفة وأنماط السلوك والمهارات والخبرات والإتجاهات والتي تمكنه من النمو الشامل والمستمر، ويهدف على التكامل التربوي وتوثيق الصلة بين التعليم والتربية وبين المدرسة وبين الدراسة النظرية والعملية. (رحمة الكلاب، 2015، ص15) وإن التعليم الأساسي يحتاج إلى صياغة جديدة من التعليم تهدف إلى سد الحد الأدنى من حاجات الفرد الأساسية في المجال التعليمي من خلال التعليم النظامي أوغير النظامي.

وأيضاً يقصد به توفير قدر كاف من التعليم لجميع أبناء المجتمع من دون تمييز ويسمح هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة لمن شاء بدخول الحياة العلمية والمشاركة في الأنشطة العلمية والإجتماعية والإقتصادية، وإن للتعليم الأساسي إلى مفهومين رئيسين الأول المفهوم التربوي والمقصود به توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين ويمثل القاعدة والبنية التحتية للنظام التربوي وأما المفهوم الاجتماعي المقصود به توفير حد أدنى من الفرص التعليمة لجميع أبناء المجتمع، ويهدف إلى تزويد الدارسين بالقدر الضروري من القيم وأنماط السلوك والمعارف والمهارات العملية التي تنسجم مع الظروف وبيئات الدارسين. (وزارة التربية والتعليم ، 2019، ص3)

يعرف بأنه الحد الأدنى من التعليم الذي يزود التلميذ بقدر أساسي من المعرفة وأنماط السلوك والمهارات والخبرات والإتجاهات والتي تمكنه من النمو الشامل والمستمر، ويهدف إلى التكامل التربوي وتوثيق الصلة بين التعليم والتربية وبين المدرسة والحياة بين الدراسة النظرية والعملية، ويشكل التعليم الأساسي الحجر الأساسي في بناء نظام التربية وهو المرحلة القاعدية التي تغطي الفترة العمرية الحاسمة من سن(6 – 16) سنة في الدول العربية في حياة الأطفال الفكرية والشباب والتي تتشكل فيها شخصياتهم وتتجدد فيها معالم اتجاهاتهم الفكرية والسلوكية والاجتماعية.

عليه أنّ التعليم الأساسي هو تعليم عام شامل يؤلف القاعدة الأساسية للتعليم وتكوين المواطن وهو تعليم عام يوجه إلى جميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة ويعلمهم مدة ثماني سنوات تعليماً مجانياً إلزامياً تتكفل الدولة بتوليه وتنظيمه والانفاق عليه، وهو يوجه أيضاً للكبار الذين فاتتهم فرص التعليم المدرسي يعلمهم المعارف الأساسية ويساعدهم على استكمال نموهم الثقافي والمهني والإجتماعي في إطار التربية المستمرة، وهو تعليم شامل يحتوي على أنواع من المعارف الأساسية لكل المهارات اللازمة لمواصلة التعليم ولمواجهة الحياة العملية في أقل مستوياتها إن لزم الأمر وهو المرحلة الأساس في السلم التعليمي وبناء نظام التربية. (محمد مزمل، 2000، ص40)

دوافع إنشاء التعليم الأساسي:

من الدوافع التي دفعت البلاد العربية والتي تعد فلسطين جزءاً لا يتجزأ منها إلى التعليم الأساسي إعداد تشكيل نظمها التربوية وفق منظور جديد، وتبني صيغة التعليم الأساسي كتوجه تربوي يعطي لقاعدة النظام مفهوماً ومحتوى جديدين ينعكسان على النظام التعليمي بأكمله نتيجة لما لوحظ من قصور في أداء المدرسة، وضع ففي بناء المناهج ومستوى الخريجين، وتؤكد الدراسات التي أعدته لتشخيص واقعاً لتعليم الأساسي في البلاد العربية على جوانب القصور ومظاهر الضعف التالية:(إسراء فاضل،2017، ص18)

1. الحاجة إلى تطوير التعليم ورفع كفاءته في ضوء متطلبات العصر وتطلعاتها لمستقبل.
2. ضرورة الجمع بين المراحل الأولى من التعليم في مرحلة موحدة لتقليل الهدر والفاقد التربوي.
3. التركيز على المعرفة واعتبارها غاية فيحد ذاتها وانتهاج صيغ تقليدية في تعليمها مما وسع الفجوة بين المعرفة كفكرة وبين العمل كتطبيق لها.

عليه ما سبق يقصد به في هذه الدراسة المرحلة الأولى من مراحل التعليم التي تهدف إلى تلبية الحد الأدنى من الحاجات التعليمية الأساسية من مهارات أساسية وحياتية، تمكن الفرد من مواصلة تعليمه والمشاركة بفاعلية في مجتمعه، وإعداده كمواطن منتج، ويستهدف هذه الفئة العمرية (6 – 10) أي مرحلة التعليم الإبتدائية.

لتشخيص واقع التعليم الأساسي في البلاد العربية على جوانب القصور ومظاهر الضعف التالية:(حلس،2011، ص25)

1. عدم كفاية الفرص الكمية والنوعية التي يوفرها التعليم الإبتدائي خاصة بالنسبة لمن يتوقفون عند نهاية هذه المرحلة.
2. التركيز على المعرفة واعتبارها غاية في حد ذاتها وانتهاج صيغ تقليدية في تعليمها مما وسع الفجوة بين المعرفة كفكرة وبين العمل كتطبيق لها، ويؤدي إلى ضعف ارتباط المحتوى التعليمي بالبيئة التي يعد التلاميذ للعيش فيها.
3. تهميش النواحي العلمية والنشاطات الإبداعية، ومما زاد في تهميش النواحي العلمية والثقافة والتقنية التقسيم المتبع في معظم البلاد العربية بين التعلم العام والتعليم التقني، هذا التقسيم فيه شيء من الافتقار، لأنه يفصل بين مجالين أصلهما واحد، وعلى الرغم من التعليم الفني أو المهني التقني مرتبط بالحياة ومهيأ لها، فإنه يعتبر تعليماً منتهياً ويؤدي إلى تعليم مسدود لا يوصل إلى التعليم العالي، ولا يتيح لمنتسبيه فرصة التعليم العالي، مما يجعل الفروق عنه قائم عند الطلبة.
4. الاهتمام العلمي بتكوين وجدان الناشئة وتغذية مشاعرهم بكيفية تعمق انتمائهم الروحي والحضاري، وتنمية شعورهم الوطني وولائهم الديني.
5. ومن الصفات التي أصبحت الضيقة بالتعليم والتي جعلته عاجزاً عن تحقيق أهدافه أنه تعليم بعيد الصلة عن الحياة نظراً لكون المناهج لم تستطيع أن تتخلص من ظاهرة اللفظية، ثم إن الغرض التي توفرها فرص شكلية في معظمها لا تغني بحاجات المعلمين وبمطالب المجتمع وخاصة في العصر الذي أصبحت فيه السيادة لمن يملك القوة العلمية.

نظام التعليم الأساسي:

إن التحديات التي يواجهها العالم والتغير السريع الذي طرأ على نواحي الحياة المختلفة جعل من الضروري مراجعة المؤسسات التعليمية في بناياتها ومناهجها وأهدافها وطرق تدريسها إعداد المعلمين واقتصاديات التعليم الآنية وغيرها علماً بأن التطور العلمي والتقني قد أضاف كثيراً من الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في تهيئة بيئات ومناخات، ويتم فيها إعداد الفرد بدرجة عالية من الكفاءة التي تجعله أوتؤهله لمواجهة تحديات العصر.

ولقد أسهمت ثورة العلم والمعلومات في تطور مفهوم التعليم الأساسي من خدمة تقدمها الدولة إلى استثمار يفوق الاستثمارات المادية في مردودها وعوائدها واتساع مجال التعليم الأساسي ليشمل

الصغار والكبار ولم يعدّ مجرد تعليم عادي بل أصبح تعليماً موجهاً إلى علاج مشكلة التأخر في البلاد العربية والعالم الثالث، والفلسفة التي وراء التعليم الأساسي تبرز أن التعليم الأساسي تعليم مستمر مدى الحياة وتعليم يربط الناشئة ببيئاتهم وحاجات الجماعة، وتأتي أهمية مرحلة التعليم الأساسي في كونها تسعى لاكساب المعلمين المعارف الإنسانية والمهارات اليدوية والثقافية والاتجاهات السليمة نحو العمل المنتج كما تأتي لمواكبة عصر العلم والثقافة وعصر الربط بين النظري والعملي.

عليه تجدر الإشارة إلى نظمنا التعليمية نعتبر التطور الذي عرفناه والمكاسب التي حققها وما تزال عاجزة عن الوفاء بمطالب المجتمع وحاجات الأفراد، لهذا بات من الضروري مواصلة الجهد والبحث عن أساليب واتجاهات مستحدثة قادرة على إحداث التغيير المنشود لهذا تتدرج المحاولات العربية الطموحة والجادة في مجال تطوير نظم التعليم وتحديد أساليب التربية واتجاهات تلك المحاولات التي وجدت جذورها في توصيات مؤتمر مراكش سنة (1970م) ومؤتمر أبوظبي (1977م) وتقدير استراتيجية تطوير التربية العربية التي وضعتها (المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم) سنة (1987م) وفي كثير من الدراسات واللقاءات القومية والنشاطات التي قامت بها المنظمة.

لقد أدرك المسؤولون عن التربية حقيقة القصور التي تعانيه نظم التربية وعجزها عن مسايرة التطور العلمي، والاستفادة من نتائج الثورة الثقافية وسعى التطور المتواصلة لإزالة الفجوة بين العلم والعمل وبين النظرية والتطبيق وبين المدرسة والبيئة واستمرت محاولات التطوير في هذا الاتجاه وخاصة خلال العقدين الأخيرين واتجهت الجهود لتبني صيغة التعليم الأساسي لأنها تهتم بتعميم المعرفة واعطائها الصيغة العملية وهذا يستوجب إدخال العمل اليدوي والتربية الثقافية في مناهج التعليم منذ المراحل المبكرة.

ومن ثم يعدّ هذا التوجه رؤية تربوية جديدة تستطيع تجاوز المشكلات التي تواجه التعليم في أوضاعه الحالية بنية ومحتوى وأسلوب، هكذا أصبح الاهتمام بالتعليم الأساسي والأخذ به وتعميمه أمراً واقعاً في عدد من الدول العربية مثل الأردن ومصر والجزائر وغيرها. (وعد سنجار،2019، ص14)

مميزات التعليم الأساسي:

يعتبر التعليم الأساسي تعليم مستقبل الدول العربية كما حددته الاستراتيجية وقد استفاد واضعوا الاستراتيجية من مساوئ التعليم الإبتدائي والإعدادي وفشلهما في تحقيق الأهداف الرئيسة وعلى رأسها خلق طالب يستطيع أن يؤدي دوره في مجتمعه بمجرد تخرجه من المرحلة بكفاءة وسهولة وكذلك كثرة الفاقد التربوي والإهدار ولحصر مميزات التعليم الأساسي في النقاط التالية:(إسراء البياتي، 2017، ص 34- 35)

1. تعليم للجميع، يساوي بين طبقات المجتمع وفئاته ويشمل الصغار والكبار.
2. تعليم إلزامي ومجاني.
3. تعليم يعني بالتعليم الذاتي ويعود الدارس التفكير السليم.
4. تعليم يضمن عدم الارتداد إلى الأمية.
5. يساعد على الاستمرار في التعليم ومتابعته إلى المراحل الأعلى.
6. تعليم يعني بالإنتاج والبيئة ويربط بين العلم والعمل في الحياة.
7. الجمع بين التعليم النظري والعملي.

وعليه ترى الباحثة من هذا المنظور إعادة النظر في هذه الأوضاع والمميزات على أساس حق الطالب في أن يحصل على تعليم ذو معنى عملي وحقيقي، وإن هذا الحق ينبغي ترجمته إلى مجموعة من الاتجاهات والمعارف التي سوف يحتاج إليها كل الطالب في أي مجتمع والتي ينبغي اشباعها بوسيلة أو بأخرى لكل الطلبة ذكوراً وأناثاً قبل تحميلهم مسؤولياتهم الكاملة في الحياة.

خصائص التعليم الأساسي:

تتميز بالعديد من السمات التي تجعل منها مرحلة ضرورية مهمة بشكل كبير في حياة الطالب ويجب على المدرس ادراكها ومعرفتها والإلمام بها، من أجل القيام على تأدية الدور الفعال والمؤثر بصورة إيجابية، وتتمثل هذه الخصائص من خلال مايلي: (أسماء شاكر، 2022، ص47)

1. تعويد الطالب على اتباع السلوك الجيد والإيجابي، فمن خلال هذه المرحلة يتطلع الطالب إلى معرفة وادراك ماهو جديد مثل الجلوس بصورة صحيحة في البيئة بشكل لا يلحق ضرراً وبظهره، والحفاظ على نظافته البيئة التعليمية من حوله.
2. يجعل التعليم الإبتدائي التقليدي جزءاً من نظام الخدمة التعليمية للأطفال والشباب حيث يمكن أن تعززه ببرنامج وألوان أخرى من التربية المدرسية كمركز التربية الريفية ومحو الأمية والمدارس القرآنية والتي يمكن استثمارها وتطويرها.
3. يتطلب مراجعة سن القبول ومدة الدراسة في المدرسة الإبتدائية.
4. يطرح برنامج جيدة ومتنوعة تتيح فرص التعليم لمن يتركونه في سن باكر وهؤلاء قد يكونون إعداد كبيرة في مرحلة الطفولة والرشد.
5. يتيح الفرصة لتربية مستمرة فبرامجه لا تتطلب بالضرورة أعماراً معينة ولا مستويات معينة.
6. يتطلب إحداث تعديلات جوهرية في النظام التربوي العام، بحيث يرتبط التعليم بالتطبيق والتدريس العلمي عبر برنامج قصيرة قد تقوم في مؤسسات أخرى غير المدارس يلتحق بها الكبار والصغار خاصة الذين يعملون منهم في قطاعات الإنتاج التقليدية، وكما أن التعليم بعد الإبتدائي قد يحتاج لإعادة نظر يستجيب لتغيرات حدثت في المستوى الأساسي.

أيضاً من خصائص التعليم الأساسي التي تميزه عن غيره من أنواع التعليم: (غالب عبد المعطي، 2003، ص 28)

1. **الشمول والتوازن:**

فهو يلبي احتياجات النمو المختلفة والمتعددة الروحية والفكرية والوجدانية والجسمية والاجتماعية الشيء الذي يجعله متوازناً أن لايهمل جانباً من جوانب نمو الشخصية.

2. **التكامل:**

يجمع بين الدراسات الأكاديمية النظرية وبين الجانب العملي التطبيقي الأمر الذي يجعله تعليماً متكاملاً بين النظري والعملي المهاري.

3. **التنوع:**

فهو يشبع حاجات المتعلم من المعارف المختلفة ويخدم التنمية الشاملة لجوانب الشخصية.

وبناءً على ما سبق من الضروري بقاء التعليم مجالاً وقابلاً للتطوير، فكل يوم نجد الكثير من التغيرات والتطورات في العملية التعليمية، من حيث الأساليب والمعلومات والطرق والإمكانيات وبعض الأمور التي تتطور مع تطور التعليم.

دواعي الأخذ بنظام التعليم الأساسي:

أسباب التي أدت للأخذ بنظام التعليم الأساسي حيث تتمثل في: (إسراء فاضل،2017، ص18)

1. الحاجة إلى تطوير التعليم ورفع كفاءته في ضوء متطلبات العصر وتطلعاته المستقبل.
2. ضرورة الجمع بين المراحل الأولى من التعليم في مرحلة موحدة لقليل الهدر والفاقد التربوي.
3. عدم كفاية تعليم المرحلة الإبتدائية ذي الست سنوات في تزويد المتعلم بالقدر اللازم من المعارف والمهارات التي لاغني عنها لإعداد المواطن القادر على الاسهام في مجتمعه.
4. قصور التعليم الإبتدائي في بعض الدول العربية عن استيعاب جميع الأطفال في السن الإلزامي.
5. غلبة الجانب النظري على التعليم العام بشكلة الحالي وافتقاده إلى الجانب العلمي.
6. الحاجة لمزج التعليم بالعمل والعلم بالحياة.
7. استجابة لتوصيات المؤتمرات التربوية التي دعت إلى تبني مفهوم التعليم الأساس خلال السنوات الأخيرة، وتأكيد استراتيجية تطوير التربية العربية في السعي إلى تعميم التعليم الأساسي وتطويره.

وعليه ترى الباحثة ضروري توفير تعليم جيد للأطفال وتزودهم بمجموعة من المعارف والمهارات الأساسية الأزمة.

أهداف التربية في التعليم الأساسي وأبعادها:

تتمثل أهداف التربية في التعليم الأساسي كما يذكرها (محمد علي سعيد، 2016، ص7) فيما يلي:

1. تمكين التلاميذ من اكتساب قدر مناسب من المفاهيم والحقائق والمعارف الأساسية وفق قدراتهم ومستوياتهم نموهم.
2. تعزيز حب اللغة العربية وتمكين التلاميذ من اكتساب اللغة وامتلاك مهارات التواصل بها.
3. توفير فرص التعليم لجميع التلاميذ وفق قدراتهم وحاجاتهم وتشجيعهم على اكتساب المعرفة عن طريقة التعليم الذاتي.
4. مساعدة التلاميذ على تحقيق نموهم المتكامل في جميع الجوانب الخلقية والجسمية والفكرية والإجتماعية والسلوكية.
5. تمكين التلاميذ من اكتساب المهارات الأساسية وتنمية الاتجاهات الايجابية التي تساعدهم على التواصل والعيش الايجابي المشترك مع الآخرين.
6. ترسيخ قيمة العمل اليدوي لدى التلاميذ وتمكينهم من إبراز قدراتهم المختلفة وتنميتها.
7. تنمية مهارات التفكير على حل المشكلات واقتراح الحلول واتخاد القرارات المسؤولة اتجاه القضايا المختلفة.
8. تمكين التلاميذ من معرفة المفاهيم البيئية وتنمية قدراتهم على فهم العلاقة بين الإنسان والبيئة وتهيئيتهم لممارسة دورهم في المحافظة عليها وسلامتها.
9. تساعد التلاميذ على تحقيق التوازن بين المعارف النظرية والتطبيقات العملية.

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة هذه الأهداف بكل تأكيد تحتاج إلى مدرسة قادرة على ترجمتها إلى واقع ملموس يلاحظ في سلوك المتعلمين، وفي تحصيلهم العلمي والمعرفي، ويدفعهم إلى أن يكونوا مواطنين صالحين في مجتمعهم أولاً وفي المجتمع العربي والإسلامي ثانياً والمجتمع العالمي ثالثاً ويمكنهم من مواصلة تعليمهم في المراحل التعليمية التالية التي تواصل تحقيق الأهداف العامة للنظام التعليمي للبلاد من خلال تحقيقها للأهداف المرتبطة بكل مرحلة تعليمية، ولكن الواقع المعاش وما تؤكده الدراسات والبحوث العلمية وارتفعت الشكاوى في المجتمع من تدني مستويات المخرجات التعليمية لكل المراحل التعليمية، وتؤكد بعد الموسسات التعليمية بصورة عامة عن تحقيق الأهداف التعليمية للنظام التعليمي، إن التربية تعدّ الأساس في انطلاق الأطفال نحو تعلم المعرفة التي تساعدهم على تحقيق أهداف التنمية الشاملة للمجتمع وتختلف أهداف التعليم في كل مرحلة من مراحل التعليم ولكن كلها تتشابه في أهداف معينة، وتحقيق الأهداف العامة للتربية وإعداد المواطن في مختلف جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية ليصبح قادراً على أن: (الفريحان، 2003، ص87- 88)

1. يلم إلماماً واعياً بمبادئ الإسلام وشعائره وأحكامه وقيمه، ويتمثلها خلقاً ومسلكاً.
2. يتقن المهارات الأساسية للغة العربية بحيث يتمكن من استخدامها بسهولة ويسر.
3. يتمثل قواعد السلوك الاجتماعي، ويراعي تقاليد مجتمع هو عاداته وقيمه الحميدة.
4. يحب وطنه وأسرته ومجتمعه ويعتز بهم ويتحمل المسئوليات المترتبة عليه اتجاههم.
5. يقدر قيمة الوقت ويحسن استثمار أوقاته.
6. يتقبل ذاته ويحترم الآخرين ويراعي مشاعرهم ويقدر مزاياهم ومنجزاتهم.
7. يفكر بأسلوب علمي مستخدماً في ذلك عمليات المشاهدة وجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها والاستنتاج منها وبناء أحكام وقرارات مستندة إليها.
8. يقوي أداء مهارات حرفية ويعزز في نفسه احترام العمل اليدوي ويتذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة ويعبر عن ميوله الفنية الخاصة.

بناءً على ما سبق من الضروري التركيز على تعليم التلاميذ مهارات الاتصال(القراءة، الكتابة، الحساب، المعلومات والمعارف العام، القيم والاتجاهات) والمهارات اللازمة للأنشطة البيئية، وتعليمهم مهارات تحسين نوعية المعيشة مثل: (القواعد الصحية، وأصول التغذية، التدبير المنزلي، ودراسة البيئة).

أيضاً من أهم أهداف التعليم الأساسي فيما يلي:

1. توفير الحد الأدني الضروري من المعلومات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات اللازمة للمواطنة الصالحة.
2. تزويد المتعلم بالمعلومات الأساسية القابلة للاستخدام.
3. احترام العمل اليدوي وممارسته.
4. تنمية شخصية التلميذ الأخلاقية والفكرية الفاقد البناء بحيث يتصف بالإيجابية والواقعية والتعاونية.
5. تكوين الاتجاهات الروحية والخلقية والسلوكية لدى المتعلم.
6. الارتقاء بصحة التلميذ وتوفير الرعاية الصحية له.

مما سبق نجد أهداف مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين تتسم بالشمولية والتكامل، وتنسجم مع المرحلة العمرية لتلاميذ هذه المرحلة، حيث ركزت هذه الأهداف على بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الفكرية والعلمية والوجدانية، والنفسية والجسدية واستخدام تقانات العصر وتنمي مهاراته الحياتية.

أسس التعليم الأساسي:

فيما يلي بعض الأسس والمبادئ التي يجب أن يقوم عليها هذا النوع من التعليم الأساسي:

1. أن يبدأ التعليم الأساسي العملي (المهني) من السن الخامسة بعد أن يكون التلميذ قد اكتسب قدراً من مهارات القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة.
2. الاعتماد على التعلم الذاتي والابتعاد عن التعليم بطريقة التلقين مع إتاحة الفرصة للمتعلم للتعرف على مصادر البيئة الاجتماعية وجمع البيانات والمعلومات عن طريق المشاهدة والملاحظة والمناقشة.
3. أن يكون التقويم عملية مستمرة وعنصراً مهماً في العملية التعليمية يلازمها باستمرار ويهدف إلى التشخيص والعلاج والتطوير في سلوك المتعلم.
4. أن توفر خدمات التوجيه والإرشاد بالمدرسة الأساسية لخدمة التلاميذ وأولياء الأمور مع إعداد الأطر اللازمة لذلك.
5. انفتاح المدرسة على البيئة المحيطة لخدمة الفرد والمجتمع والإفادة من امكاناتها المادية.
6. تكامل المعرفة وربط النظرية بالتطبيق.

نلاحظ من خلال الأسس السابقة ضرورة الاهتمام بالتنوع في المواد التعليمية والأنشطة الإنتاجية وفقاً لظروف البيئة المحيطة بالمدرسة، مما يساعد التلاميذ في اختيار المواد والأنشطة التعليمية التي تتوافق مع ميولهم ورغباتهم واستعداداتهم.

مبادئ التعليم الأساسي:

مبادئ التعليم الأساسي على النحو التالي: (وزارة التربية والتعليم، 2019، ص38)

1. تعليم موحد لجميع أبناء الشعب ذكور وإناث في الريف والحضر على السواء.
2. تعليم مرن يتنوع بتنوع البيئات.
3. تعليم مفتوح القنوات يمكن بكافة صيغه وأشكاله أن يؤدي إلى المراحل التالية من التعليم ولكن مرحلة التعليم الأساسي في حد ذاتها تعتبر مرحلة منتهية بالنسبة لبعض الأبناء والبنات طبقاً لاستعداداتهم وقدراتهم.
4. تعليم يجمع بين النواحي النظرية والعملية مع الحرص على التكامل بينهما، بحيث لا تطغى ناحية على أخرى، تأكيداً لمبدأ تكامل الخبرة والمعرفة عند التلاميذ.
5. تعليم يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة وما يلقاه في البيئة الخارجية، مع التأكيد على الاهتمام بالناحية التطبيقية وبحيث يكون كاتصال مع

البيئة الخارجية ومصادر إنتاج الثروة، وتكون مصدر المعرفة ومجال البحث والدرس والعمل والنشاط، ثم تتسع آفاقها إلى أبعد الحدود وإلى بيئات أخرى.

6. أن هدف التعليم هو إعداد الفرد لكي يكون منتجاً فعالاً يشارك في العمل وفي جهود التنمية التي تستهدف الإنسان صانعها والمستفيد منها.

وعلى الرغم أن بعض هذه المبادئ تنسجم مع المبادئ الحديثة في التعليم أثناء التدريس، كالتي تنادي بالتدريب المستمر للمعلمين في المجال التربوي وتزويدهم بالمستجدات التربوية في التدريس، وتدريبهم على التقنيات الحديثة والتركيز على الأساليب الحديثة في التعلم والتقويم المستمر إلا أنها أهملت الكثير من المبادئ الحديثة كوضع معايير لاختيار المعلمين، ووضع آليات متابعة وتقويم أدائهم وغيرها من الاتجاهات الحديثة والمعاصرة.

عليه ترى الباحثة إن التدريس بفعالية يجب على المعلم فهم المبادئ الأساسية للتعلم، استناداً إلى المفاهيم المختلفة لعملية التعلم والقوانين التي تحكمها يتم تقديم المبادئ السابقة التي تم عرضها للتعلم والحصول على إرشادات في تدريس.

وظائف التعليم الأساسي:

تتعدد وظائف التعليم الأساسية كما يلي: (محمد دفع الله، 2000، ص60)

1. زيارة العمر الإنتاجي لخريج المدرسة الأساسية.
2. انتماء التلميذ للفرصة التعليمية لأقصى حد ممكن.
3. المساهمة الإيجابية في تعليم الكبار ومحو الأمية.
4. تحقيق إلزامية التعليم الأساسي وتنمية التفكير المنطقي والمنظم لدي التلاميذ.
5. بناء الإنسان المؤمن الملتزم بالسلوك السوي مع ربه ومجتمعه هو محب للعمل والعطاء غير المنقطع.
6. تطوير شخصية الفرد في الجوانب الكافية ومساعدته على اكتشاف قدراته وميوله واستعداداته وتطويرها.
7. الاستفادة من الخبرات الإنسانية وتجارب السابقين ومعارفهم ونقلها للأجيال.
8. غرس روح الانتماء للوطن وتحمل المسئولية نحوه.

الأسس التربوية للتعليم الأساسي:

يرى (أحمد محمد عبد القادر، 2012، ص10) هناك مجموعة من الأسس ينبغي أن يقوم عليها التعليم الأساسي منها:

1. اتفاق بدء التعليم من السن المناسبة:

وهذا يعني أن التعليم الأساسي يبدأ بعد أن يكون الطفل قد اكتسب قدراً من مهارات القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة ويكفي الطفل في السنوات الست الأولى أن يتعرض لهذه الخبرات من خلال الكتابة أو القصة أو الاطلاع على مظاهر العمل في البيئة.

2. الاعتماد على التعليم الذاتي:

وأن يعتمد أسلوب التعليم في مدرسة التعليم الأساسي على الممارسة العملية في المعامل والورش، والمزارع وفي مؤسسات البيئة المختلفة من خلال الدراسة الميدانية في مواقع واقعية حية، واستخدام أقصى ما يمكن من الأساليب التكنولوجية المعاصرة، فالمدرس في التعليم الأساسي يعلمونه عن طريق الخطة الدراسية الموضوعه له أي تربية التلميذ قبل تعليمه وبعد النشاط الذي يقوم به المتعلم في البيئة من خلال الدراسة الميدانية والخلقية، ومن أبرز الوسائل الناجحة في عملية التعليم ما يوفره المتعلم من وضوح في الرؤية وتوثيق العلاقة بينه وبين الواقع والبيئة.

3. خدمات التوجيه والإرشاد:

ومن الأساليب التربوية (الإرشاد المباشر،الإرشاد غير المباشر، الإرشاد الفردي والجماعي، الإرشاد عن طريق اللعب للأطفال، الإرشاد السلوكي) التي تعتمد عليها مدرسة التعليم الأساسي توفير خدمات التوجيه والإرشاد لخدمة التلاميذ وأولياء الأمور، وذلك للوصول إلى الميول والقدرات الخاصة لدى التلاميذ، وتنميتها لكي يستطيع التلميذ اختيار الطريق المناسب في مستقبل حياته عن وعي وبصيرة.

4. التقويم المستمر:

يتخذ التعليم الأساسي التقويم عنصراً جوهرياً في العملية التعليمية فنظام المدرسة يقوم على أساس التقويم المستمر المرحلي والختامي في نهاية المرحلة بما يحقق أهداف الخطة الموضوعية.

5. انفتاح المدرسة على البيئة :

وإن غاية التربية في مدرسة التعليم الأساسي هى خدمة الفرد وخدمة المجتمع ومن أهدافها وصل التلميذ أو التلاميذ بالمجتمع الذي يعيشون فيه صغاراً أو سيحيون فيه غداً أعضاء عاملين لهذا المجتمع.

6. حرصت المدرسة على الاهتمام بأن العلم لم يعدّ مطلوباً لذاته وإنما للحياة في مجتمع متكامل مترابط متطور.

7. تكامل المعرفة وربط النظرية بالتطبيق:

فالتعليم ينظر إلى المعرفة على أنها وحدة متكاملة فليس هناك علوماً نظرية وعلوماً تطبيقية أو عملية بل هناك علم واحد له جوانبه النظرية وجوانبه العملية.

8. التنويع:

من مقومات خطة التعليم الأساسي والأخذ بمبدأ حسب ظروف البيئة من بيئات حضرية أو ريفية أو صحراوية ..... إلخ.

مطالب التعليم الأساسي:

لكي يؤدي تحقيق وظائفه والأهداف المرجوه منه وذلك بمراعاة الآتى: (إسراء فاضل، 2017، ص 18)

1. ايجاد وضوح عام الرؤى والمفاهيم والأهداف الخاصة بيين القائمين على تنفيذه والمخططين له وتحديد المفهوم، الذي سيتم العمل به.
2. الاتفاق على المستوى المطلوب تقديمه في التعليم وتحديد القدر اللازم من التعليم ونوعياته ومجالاته والمدة اللازمة لتقديم هذا القدر وتحديد الفئات المستفيدة.
3. ايجاد معلم ذي سمات وإعداد خاص.
4. توفير وسائل إيضاحية تعليمية متطورة.
5. وضع خطط دراسية شاملة كاملة.
6. وجود وسائل توجيه وإرشاد.
7. البحث عن نظم إدارة صالحة وتحديد علاقتها بالنظم التعليمية السابقة واللاحقة لها.

وعليه ترى الباحثة أن التعليم الأساسي يواجهه مشكلات وتنقصه كثير من المتطلبات فلذلك يجب على الدولة والقائمين على أمر التعليم الالتفات لهذه المرحلة لأنها تشكل البنيات الأولى في مسار التعليم وتحقيق الأهداف المرجوه منها.

أبرز مستلزمات تطبيق التعليم الأساسي:

من أهم مستلزمات تطبيق التعليم الأساسي مايلي: (غالب عبد المعطي، 2003، ص72)

1. إعداد المعلم إعداد جيداً يتلائم مع متطلبات مرحلة النمو لأعمار المتعلمين.

2. توفير البناء المدرسي المجهز بكافة احتياجات العملية التربوية.
3. تفعيل دور المكتبة المدرسية وجعلها جزء أساسياً في العملية التربوية.
4. تطوير المناهج والكتب المدرسية بما يحقق الشمول والتكامل والابتعاد عن الصعب والحشو والتكرار.
5. الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وربط المدرسة بالحياة والوسائل المهنية واستخدام الوسائل الحديثة.
6. التركيز على التعليم الذاتي واكساب المهارات العلمية والعملية.
7. تطوير أساليب التقويم في الصفوف.

مشكلات التعليم الأساسي:

يواجه التعليم الأساسي معوقات عديدة منها الآتي: (عبد الرحمن، 2000، ص10)

1. وجود أعداد من التلاميذ في مراحل النمو المختلفة يجعل من الصعب التعرف على حاجاتهم وميولهم واتجاهاتهم وغيرها.
2. افتقاد البيئة المدرسية لمقومات العملية التعليمية.
3. عدم تدريب المعلمين وتأهيليهم وإعدادهم إعداداً كافياً.
4. عدم توفير معينات التعليم مثل المعامل والأجهزة والوسائل الإيضاحية.
5. عدم توفير الميزانية الكافية للتعليم.

تحسين التعليم الأساسي:

نعني بتحسين التعليم الأساسي تقديم نوعية جديدة من التعليم تجذب التلاميذ إلى المدرسة، وتمنع انقطاعهم عنها وإضافة إلى اكسابهم المهارات والمعلومات التي يحتاجونها في حياتهم، وقد أكد المؤتمر العالي(التربية للجميع) والذي عقد في جوميتان (تايلاند) عام 1995م أنه يتم تحسين التعليم الأساسي بالآتي: (كوثر محمد علي، د. ت، ص17)

1. يقوم التعليم الأساسي بتعليم مهارات مفيدة أي يقوم النظام التعليمي تقديم تعليم أو دروس مناسبة في نظر أولياء أمور الأطفال ترتبط بحياتهم وواقعهم وتناسب بيئاتهم، وتحل مشاكلهم الاقتصادية والاجتماعية وإضافة إلى اكسابهم مهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات اليدوية التي تفيدهم في حياتهم المستقبلية.
2. أن يكون التعليم للأساس أكثر مرونة أي يكيف نفسه لظروف الأطفال كأن يقوم بتعديل الدوام المدرسي والجدول اليومي للدراسة.

3. يوازن بين الجنسين عن الاستيعاب ولا تكون هناك فجوة في فرص الاستيعاب بين الجنسين، وأن لا يرتفع معدل التسرب في أحد الجنسين دون الآخر.
4. تحسين نوعية المعلم ووضعه حيث نجد إن نوعية المعلم ووضعه في الأونة الأخيرة خاصة على مستوى التعليم الأساسي، وقد اضطر عدد كبير منهم إلى التخلي عن مهنة التعليم، بينما التجأ آخرون إلى أعمال أخرى لتحسين وضعهم فإذا أردنا تحسين التعليم الأساسي فلابد من تحسين وضع المعلم الاقتصادي والتربوي والاجتماعي الذي ينعكس بدوره على نفسيته وأدائه.
5. إعفاء العائلات الفقيرة من فاتورة التعليم فقد أصبحت النفقات المدرسة مشكلة رئيسية للعائلات الفقيرة وحتى في الأوضاع التي لا توجد فيها رسوم مدرسية قد تكون هناك تكاليف أخرى مثل كلفة الكراسات والزي المدرسي والأحذية ووجبة الإفطار والتعليم الجيد هو الذي يقوم بإعفاء العائلات الفقيرة من هذه التكاليف.

ترى الباحثة إن التعليم الجيد هو الذي يقوم بإعفاء التلاميذ من هذه التكاليف ليكون جاذباً للتلاميذ ويحقق النمو الكامل الشامل لجميع النواحي فيتم القضاء على كل المشكلات التي تهدد نظامنا التعليمي فى فلسطين.

التعليم في فلسطين:

إن مناهج التعليم التي كانت مطبقة في فلسطين هي مناهج أردنية في الضفة الغربية ومناهج مصرية في قطاع غزة، وقد عانى الشعب الفلسطيني من تطبيق هذه المناهج طوال ثلاثة عقود من الزمن، حيث إن هذه المناهج صممت لبيئات اجتماعية معينة، واعتماداً على خصائص وحاجات الأفراد في كل من الأردن ومصر، والتي لا تلبي الخصوصية الفلسطينية وحاجاتها في ظل الاحتلال.

ومع قدوم السلطة الوطنية الفسلطينية واستلامها أمور التربية والتعليم عام 1994م وضعت على رأس أولوياتها،إعداد المناهج الفلسطينية الجديدة والتي تراعي البيئة الفلسطينية وتلبي إحتياجات هذا الشعب الذي يعيش المعاناة يوماً بيوم وساعة بساعة، فوضعت الخطة الفلسطينية الخمسية لإعداد وتأليف المناهج الدراسية، والتي أتت أولى ثمارها بتطبيق المرحلة الأولى على الصفين الأول الأساسي والسادس الأساسي مع بداية العام 2000م – 2015م وسيطبق مبحث المعلوماتية وقضايا معاصرة واقتصاد وإدارة للصفوف الحادي عشر والثاني عشر.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مبادئ السياسة التربوية للمناهج في فلسطين لتتفق مع السياسة التربوية لوزارة التربية والتعليم على النحو الآتي: (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2014، ص12 – 15)

1. تطوير شخصية المواطن وتعزيز قدراته على التحليل والنقد والمبادئ والإبداع والحوار الإيجابي.
2. إعداد الطالب لحياة تسودها روح العدل والمساواة والمشاركة والديمقراطية.
3. التأكيد على أن التعليم رسالة ومهنة لها قواعدها الخلقية والمهنية.
4. اعتبار الطالب محور العملية التعليمية والتعلمية.
5. تنمية التفكير لدى المتعلمين بحيث يسهم في التلائم بين الحقائق التاريخية والإلتزامات الوطنية المستقبلية للشعب الفلسطيني.
6. تمكين المتعلمين من حقهم في بناء شخصيتهم ومساعدتهم على التعلم الذاتي.
7. تهيئة المتعلمين في مختلف المراحل التربوية للتعامل مع المستقبل وإعدادهم إعداداً يمكن من مسايرة التغيرات السريعة التي يشهدها العصر الحديث والإسهام الإيجابي فيه.

وقد راعى المنهج الفلسطيني التطورات التربوية الحديثة من خلال:

أ. إدخال اللغة الإنجليزية من الصف الأول الأساسي بهدف تطوير قدرات الطلبة.

ب. تدريس التكنولوجيا لطلبة الصف الخامس الأساسي وحتى التاسع الأساسي حالياً يتبعها كتب التكنولوجيا للصف العاشر.

ج. إدخال مبحث الصحة والبيئة بهدف تعريف الطلبة وتثقيفهم بواقعهم اليومي والاهتمام بموضعي الصحة والبيئة.

د. تم إدخال منهاج التربية المدنية لتعريف الطالب بحقوقه وواجباته من أجل ايجاد مجتمع متعاون ويعي ما يدور حوله.

ه. سيطبق مبحث المعلوماتية وقضايا معاصرة واقتصاد وإدارة للصفوف الحادي عشر والثاني عشر.

التعليم الأساسي في فلسطين:

تعد مرحلة التعليم الأساسي مرحلة إلزامية يحصل المتعلم من خلالها على الحد الأدنى من المعارف والمهارات ويطلق مصطلح التعليم الأساسي على نظم تعليمية بديلة غير تقليدية تضم سنوات المراحل الإبتدائية والإعدادية والصف العاشر ويكون التعليم في هذه المراحل مجاناً، ويمكن تعريفه بأنه تعليم موحد توفره الدولة لجميع الأطفال ممن هم في سن المدرسة وتكون مدته عشر سنوات حسب قرار وزارة التربية والتعليم الفلسطينية يقوم على توفير الإحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات وتنمية الإتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقاً لميولهم واستعدادهم وقدراتهم التي يهدف هذا التعليم إلى تنميتها لمواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل. (عماد الحديدي، 2008، ص32)

وعليه تؤكد الباحثة هنا على ضروري الاهتمام بهذه المرحلة من التعليم ولأهميتها في تنشئة الطفل وتطوير قدراته وميوله لذلك لابد من الاهتمام بنوعية التعليم خلال هذه المرحلة لانعكاساته على هؤلاء الاطفال في المراحل التعليمية المتقدمة.

مراحل التعليم الأساسي في فلسطين:

وهي قاعدة التعليم الأساسي التي تشكل أساساً المراحل التعليم اللاحقة وتنقسم إلى مرحلتين هما: (وزارة التربية والتعليم، 2019، ص9)

أ. مرحلة رياض الأطفال.

ب. المرحلة التأسيسية (التعليم الأساس الدنيا) من الصف الأول حتى الصف السادس.

ج. مرحلة التعليم الأساسي العليا من الصف السابع وحتى الصف العاشر.

فلسفة التعليم الأساسي في فلسطين:

إن اختيار الأهداف للنظام التربوي بشكل عام لمراحل التعليم المختلفة، بشكل خاص لا يتم على نحو عشوائي، بل يتم وفق فلسفة تربوية واضحة وتشكل فلسفة التربية الإطار العام الذي تحدد بموجبه الأهداف والسياسات والاستراتيجيات والإجراءات التربوية، وفلسفة التربية تنبثق أهدافها من فلسفة المجتمع العامة مثل فلسفة المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها.(تيسير محمود، 2011، ص 52)

وعليه فإن فلسفة التعليم الإبتدائي تستند إلى طائفة كبيرة من المبادئ والاعتبارات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، نذكر منها: إن شرعة حقوق الطفل التي صدرت عام 1923م وصادقت عليها عصبة الأمم المتحدة عام 1924م، ومنظمة الأمم المتحدة عام 1946م تنص على ضرورة تيسير أسباب النمو الطبيعي من النواحي الخلقية والمادية والروحية لكافة الأطفال في العالم، تعتبر القوى البشرية أثمن موارد الدولة، لذلك وجبت رعاية وتربية وتعليم وتدريب الأطفال منذ بداية حياتهم وللاستفادة من هذه التربية في تنمية طاقاتهم وقدراتهم، ويؤدي هذا بالتالي إلى تنمية المجتمع، إن حاجة الأطفال للكبار في المراحل الأولى من حياتهم تستوجب من الكبار فهم هؤلاء الأطفال ومراقبتهم ومساعدتهم لضمان نموهم في مرحلة هامة وأساسية من حياتهم، وهذا يعني تأمين بيئة مناسبة يمكنهم فيها النمو والتعليم بجهدهم ونشاطهم الذاتي ضمن إطار الرعاية والاهتمام والمراقبة السليمة، التربية مدى الحياة هي الأساس السليم للمواطنة الصالحة البناء، لذلك وجب بذل الرعاية التامة للأطفال منذ حداثة عهدهم ليشبوا على هذه القيم الإنسانية السامية انسجاماً مع اتجاهات التربية اليوم نحو خلق الوعي بقيم الديمقراطية والحرية والاستقرار والسلام القائم على العدل والتعاون والخير بين الشعوب. (فؤاد نديم، 2013، ص59)

أهمية التعليم الأساسي في فلسطين:

إن موضوع المدرسة الأساسية في بداية السلم التعليمي باعتبارها الخطوة الأولى يجعلها بمكانة عظيمة، وفهي تشكل في معظم الحالات قاعدة التعليم كله والأساس الذي تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى وهى إحدى الوسائل الفعالة التي تسهم في تنمية شخصية الفرد باعتباره عضواً في مجتمع وفي تدعيم وحدة الأمة وتماسكها وتعميق الروح القومية: (تيسير، 2011، ص20)

1. تشكل منطلقاً لتكافؤ الفرص، وباباً رئيسياً للقضاء على الأمية.
2. تسهم في الكشف عن مواهب الأطفال وتنمية قدراتهم، وخلق شخصياتهم المتكاملة.
3. يزود الأفراد بالحد الأدنى من أسباب التكيف الاجتماعي ومن معلومات وخبرات ومهارات واتجاهات مما لابد منه لتكوين المواطن المستنير الذي يضطلع بواجبات هو يتمسك بحقوقه.

برنامج لتطوير التعليم وتحديثه بمرحلة الأساس جدول رقم (3)

مستوى التغطية والانتشار	تطوير جودة ونوعية التعليم الأساسي
توفير التعليم الأساسي ل 95%من أطفال السن في عمر(6- 14) أناث والحضر والريف بحلول عام 2015م. - رفع معدل الالتحاق العام في التعليم الأساسي إلى 95% من الفئة(6 – 14) **العمل على:** 1. تقليص الفجوة بين البنات والأولاد من 41 % إلى 5%. 2. التوزيع العادل للمواد التعليمية بين المحافظات بما يحقق نشر التعليم وفق معايير عادل تحقق المساواة. 3. زيادة التحاق الأطفال في سن التعليم من الفئات المحرومة. 4. وضع برنامج يساعد على الاحتفاظ بالفتيات في المدارس حتى إكمالهن لمرحلة الأساسي.	**جعل المعلم والطالب محور ارتكاز النظام التعليمي و اهتمام ورعاية المجتمع:** 1. رفع مستوى المخرجات التعليمية بما يتوافق ومتطلبات التعليم اللاحق وتوفير المهارات الرئيسية للحياة. 2. تطوير البيئة المدرسية لتصبح بيئة محفزة وداعمة لنمو التلاميذ علمياً واجتماعياً ونفسياً وتتمحور حول حاجات المتعلم. 3. التوسع في نظام التعليم ما قبل المدرسي في جميع المناطق بما يمكن صقل القدرات العقلية والجسمية والاجتماعية كضرورة أساسية لتحسين أدائهم في التعليم الأساسي. **رفع مستوى أداء معلمي التعليم الأساسي عن طريق :** أ. رفع مستوى تأهيل معلم التعليم الأساسي إلى مستوى الجامعي التربوي. ب. توفير التدريب المستمر أثناء الخدمة . ج. توفير الدعم المادي والمعنوي الضروري لرفع مستوي رضاء ودافعية معلمي التعليم الأساسي.

5. توفير فرص تعليمية تعويضية لغير القادرين على الالتحاق بالنظام التعليمي بما يحقق لهم حد أدنى من مهارات الكتابة والقراءة و الحساب. 6. إنشاء إدارات متخصصة على مستوى الوزارة ومكاتب التربية تعني بتعليم الفتاة وذوي الإحتياجات الخاصة وأطفال الفئات المحرومة والهامشية.	د. إحداث تطوير نوعي في دور وأساليب التوجيه التربوي ليصبح قائداً وموجهاً لعملية التغير النوعي المنشود. ه. تطوير مناهج التعليم لإحداث نقلة نوعية في مفاهيم وأساليب وممارسات التعليم ونقل بؤرة ارتكاز العملية التعليمية من الكم إلى الكيف، ومن التعليم إلى التعلم ومن المعلم إلى المتعلم ومن الحفظ والاستظار إلى التفكير والتأمل والتحليل والاستبصار. و. إنشاء وتشغيل مراكز التطوير الامتحانات والقياس والتقويم. ز. توظيف عملي والامتحانات وسيلة لتقويم التعليمي ككل، وليس وسيلة للحكم على التلميذ فقط باعتبار أن الامتحانات وسيلة وليس هدف. ح. رفع مستوى أداء الإدارة المدرسية للتعليم الأساسي عن طريق: 1. برنامج كليات التربية تصبح متكاملة متوازنة تشمل التأهيل العلمي والتربوي والتأهيل الإداري المخصص في الإدارة و الإشراف المدرسي. 2. توفير التدريب والتأهيل المستمر للإدارة المدرسية في أثناء الخدمة. ط. إنشاء علاقة شراكة مستدامة بين الوزارة ومؤسسات إعداد المعلم وتوحيد مصادر إعداد المعلم . ي. زيادة الوعي المجتمعي بأهمية التعليم الأساسي وأهمية تطويره من أجل مساهمة فاعلة في التنمية وذلك من خلال حملة إعلامية واسعة ومخططة. ك. إعداد هيكلة الموازنات نحو تفعيل الجوانب النوعية في التعليم مثل المناهج والمواد التعليمية وتكنولوجيا التعليم والتركيز على كفايات المعلمين وطرائق التدريس وأساليب التقويم.

المصدر: من تصميم الباحثة (بالاعتماد على وزارة التربية والتعليم، 2011، ص 17)

تعليق على المبحث الثاني:

إن نظام التعليم الأساسي الذي تبنته السلطة الفلسطينية قائم على أسس علمية تربوية، فهو نظام تعليمي مطور بكافة مدخلاته لا يقتصر على عنصر دون آخر، يقوم بتوفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعارف والمهارات، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المعلمين من الاستمرار في التعليم أو التدريب وفقاً لقدراتهم وميولهم، وما هذه الجهود إلا خطوة في طريق التطوير النوعي للتعليم في فلسطين حيث أن التطوير في أي مجال من المجالات ينبغي أن ينظر إليه كإجراء مستمر لا كحدث له بداية وله نهاية، وبذلك فقط يكون التطوير حقيقياً.

وفي هذه المبحث قامت الباحثة بالتعريف بالأطر النظرية لمفهوم التعليم الأساسي بمختلف عناصره، وحيث بدأت بتوضيح تعريف التعليم الأساسي وأبعاده ومبرراته وأهدافه نواتجه، ثم مضت في بيان مناهجه والمبادئ والتوجهات التربوية التي صممت على أساسها هذه المناهج.

المبحث الثالث: الإحتياجات الأكاديمية بمرحلة الأساس

أولاً : احتياجات الطلبة بمرحلة التعليم الأساسي

تمهيد:

تعتبر التربية عملية اجتماعية لإعداد الأفراد للحياة في المجتمع الذي يعيشون فيه، وذلك بما تزودهم به من سلوكيات ومهارات وقيم وعادات، ولذلك يعد المجتمع بأوضاعه مصدراً هاماً لاشتقاق غايات التربية وتشمل تاريخ المجتمع والتطورات التي يمر بها وثقافته الحالية، وأساليب الحياة والعيش فيه، وخصائصه وتركيبه ونظامه وفلسفته وقيمه ومقوماته وظروفه الجغرافية والطبيعية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وموارده ومصادره ومشكلاته وحاجاته ومتطلباته، وآماله وتطلعاته مع مراعاة خصائص العصر ومتطلباته.

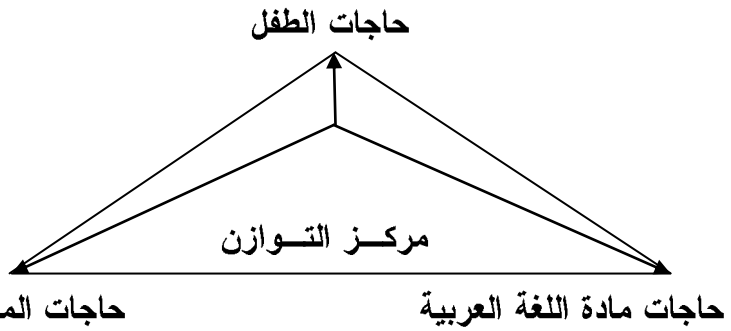
وعملية ربط المنهج بالمجتمع واحتياجاته أصبحت عملية ملحة ينبغي اعطائها القدر المناسب من الاهتمام بما يضمن مسايرة محتوى المنهج للقضايا ذات الصلة بالحياة اليومية للمتعلمين، وقد كان توجيه مناهج اللغة العربية نحو حاجات المجتمع مطلباً دائماً وإن مجالات اللغة العربية في البيئة التي تحيط بكل فرد في مجالات ثلاثة: (إبراهيم محمد، 2012، ص 86 – 87)

أ. مجال حياته الخاصة.

ب. مجال حياته العملية.

ج. المجال الأوسع الذي يشمل الناحية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للبلدة التي هو مواطن فيها إنه لا يوجد أي موضوع لغوي مهم لذاته، وإن أهمية أي موضوع تكمن في مقدار القدرة على توظيفه في حل المشكلة التي يواجهها الفرد في وقت معين، ولذلك مراجعة مفهوم اللغة العربية على أساس أنه مجموعة المواقف والموضوعات والمفاهيم والمهارات التي يجب دراستها وتحليلها، وذلك في ضوء حاجات الحياة وتعلم اللغة العربية من خلالها، وتعتبر مشكلة التوازن في منهج اللغة العربية مشكلة خطيرة، ولكن واضعي المناهج قد تغلبوا على ذلك بإيجاد أرضية وسيطة بين نظريتي المنهج المتمركز حول مادة اللغة العربية، ونظرية المنهج المتمركز حول النفع الاجتماعي، وقد شبه جلنون (V.Glenon) التداخل بين النظريات بشكل مثلث متساوي الأضلاع.

نموذج جلنون شكل رقم (2)



وتختلف حاجات التلاميذ في مادة اللغة العربية باختلاف مراحل نموهم في إطار مطالب النمو في هذه المراحل أو بالرغم من الاتفاق على أن تحقيق مطالب النمو من الأمور الأساسية التي ينبغي أن يسعى المنهج إلى تحقيقها، فإن البحوث المتعلقة بهذا المجال محددة جداً وغالباً ما تتجه بالدرجة الأولى إلى الحاجات الأكاديمية والمهنية.

وتؤدي العلاقات بين اللغة العربية والمجتمع إلى زيادة دافعية تعلم ووضوح المفاهيم اللغوية وإدراك المهارات اللغوية، كما يكتسب التلاميذ بعض القيم، مثل التعاون والاعتماد على النفس، حيث يذكر(ويلسنWilson) إنّ الارتباط اللغوي بالمجتمع ينقل للتلاميذ بعض القيم بطريقة أفضل من استخدام الأمثلة البسيطة الغريبة، كما تساعد البيئة التلاميذ في تعلم الكثير من المفاهيم والمهارات اللغوية. (علي حميد، 2016م، 64)

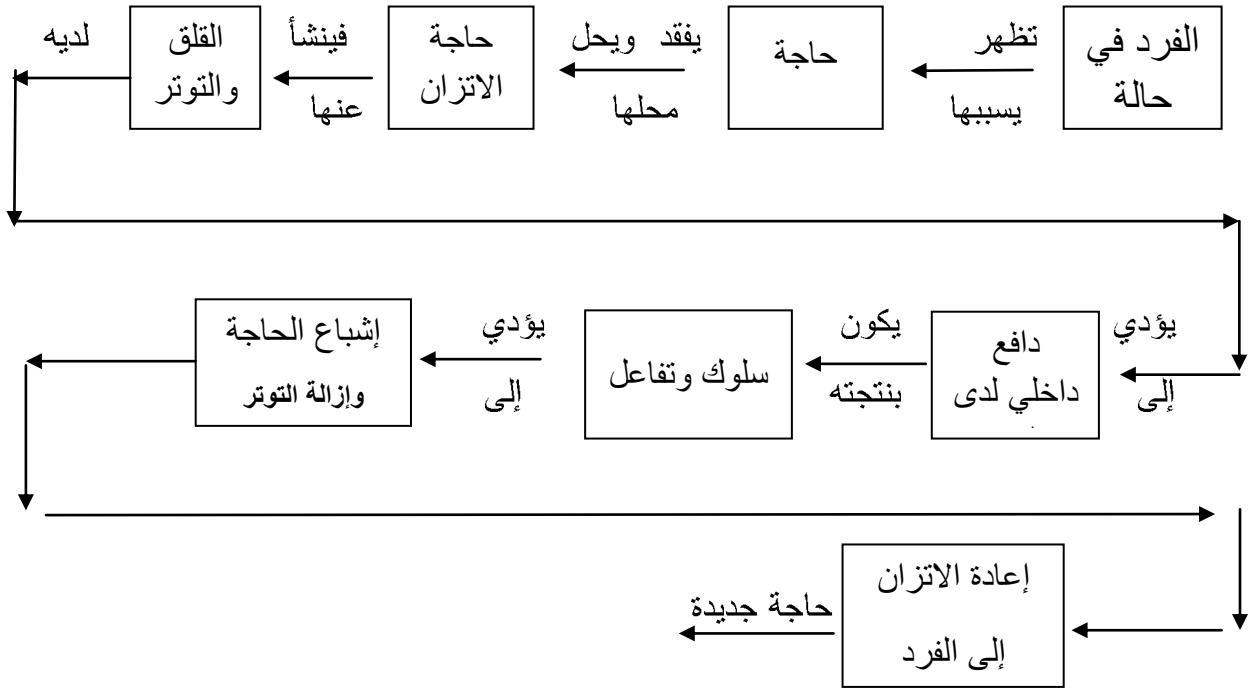
أولاً: مفهوم الحاجة

اختلفت الآراء حول تحديد مفهوم الحاجة، فنجد تعريفها في معجم المصطلحات هي "مظهر يعبر عن الإحساس الداخلي الذي يوقظ ميل الفرد الطبيعي إلى القيام بفعل ما أو البحث عن أشياء أو مواد بعينها وكما يعرف روبرت بأنها: حالة داخلية عند الفرد وتؤدي إلى التوتر، وهناك حاجات فسيولوجية وحاجات نفسية واجتماعية. (علي عبدالله ، 2012م، ص105)

كما يمكن تعريف الحاجة بأنها نقص وتوتر جسمي أو نفسي لدى الفرد يدفعه إلى التفاعل مع بيئته ليسلك سلوكاً يتخلص به من هذا النقص والتوتر، ويشبع حاجاته ويعيد الاتزان إلى نفس.

ويمكن تمثيل ذلك التعريف كما يلي:

يوضح مفهوم الحاجة الشكل رقم (3)



المصدر: (مأمون زهير،2011)

مفهوم الحاجات التربوية:

اختلفت الآراء حول تحديد مفهوم الحاجات التربوية، وتعددت تبعاً لتصور كل شخص لها من جانب، وللخلقية العلمية أو الجانب الذي تناول الحاجات من خلاله من جانب آخر فمثلاً تعرف الحاجات التربوية : بأنها مجموعة المعلومات والمهارات و الاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد والجماعة مع التعامل مع المشكلات اليومية.

ويمكن تعريف الحاجات التربوية بأنها: "مجموعة المعارف والمعلومات والاتجاهات والمهارات والقيم التي تمكن الفرد من تنمية الميول والمعايير وإشباع الحاجات والقدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية " ويعرفها (مأمون زهير، 2011، ص10) بأنها مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من التعامل مع مشكلات الحياة اليومية المختلفة، ويتم إشباع هذه الحاجة عن طريق إعداد أنشطة وبرامج مختلفة تقدم المعلومات والمعارف والمواقف والمهارات والقيم إلى الفرد، مما يترتب عليه تعديل في سلوكهم وقدراتهم وقواهم المختلفة.

تصنيف الحاجات الأساسية:

هناك تصنيفاً يشير إلى إن تنمية القدرات الإنسانية يتطلب توفير الحاجات اللازمة لإشباعها من أجل تحقيق التنمية المتكاملة لقدرات الإنسان ويتضمن هذا التصنيف: (إبراهيم محمد،2018، ص113)

1. **حاجات النمو البدني:**

كالغذاء، والماء، والكساء، والصحة، والسكن، والأمان الشخصي، والحركة الجسدية، والتريض.

2. **حاجات النمو المعرفي والثقافي:**

التعلم واكتساب المعرفة والثقافة المشتركة اكتساب المهارات ونمو المواهب والقدرات الخاصة والتعلم الذاتي والتذوق الفني والجمالي وإنتاج المعرفة وتحديدها.

3. **حاجات النمو الاجتماعي:**

التواصل الاجتماعي من خلال اللغة، والمشاركة والتأثير في صياغة الحاضر والمستقبل تأمين العمل المفيد، طمأنينة الإنسان على نشاطه اليومي وعمله وأسرته والترويح والاستمتاع بوقت الفراغ.

4. **حاجات النمو النفسي:**

الطمأنينة النفسية وابعاد الخوف والقلق وغرس المحبة والتقدير للإنسان ذاته والإعتراف بقيمته وحب الإستطلاع والمغامرة والمبادرة والانتماء والوعي بالهوية.

5. **حاجات النمو الروحي والمعنوي:**

حرية العبادة وحرية التعبير والتنظيم والمساواة أمام القانون وتكافؤ الفرص إبعاد الظلم عن الفرد أو الجماعة والتمتع بحقوق الإنسان.

وعليه مما سبق يؤكد التصنيف على ضرورة الوفاء بهذه الحاجات كمجموعة متكاملة لا تخضع لمبدأ الأولوية وهذا يعني أن هذا التصنيف يتعارض مع التصنيف الثنائي للحاجات أولية وثانوية أو الحاجات الأساسية والعليا.

وتقسم الحاجات فيما يلي: (جمعة سليمان، 2014، ص126)

أولاً: حاجات المجتمع المدرسي

تعني شعور التلميذ بالقبول كما هو بما لديه من إمكانيات ونقائص سواء كان متفوقاً دراسياً أو متأخراً دراسياً:

1. الحاجة إلى التحصيل:

يجب أن يجد كل تلميذ أعمالاً ناجحة داخل المدرسة فعلى المدرسة أن توجد نشاطات متعددة حسب إمكانيات كل تلميذ حتى يحقق النجاح ويشعر بالإنجاز الذي يعدّ مدخل الثقة بالنفس مهما كانت قدراته العقلية والجسمية.

2. الحاجة إلى الاستقلال:

إن إشباع هذه الحاجة يساهم في بناء شخصية التلاميذ فالتلاميذ عليهم أن يعتمدوا على أنفسهم كي يصبحوا مستقلين نفسياً ومادياً وانفعالياً وعدم إشباع هذه الحاجة قد يدفع التلاميذ إلى العناد والعدوان أو الإنطواء وكسر القوانين.

3. حاجات اجتماعية:

تؤثر بشكل مباشر في علاقة المعلم بالتلميذ، كالحاجة إلى الحب الذي يؤدي إلى ثقة التلميذ بنفسه وخلق الدافعية لديه.

ثانياً: حاجات الشخص العادي: " الحاجات الإنسانية "

1. الحاجة الروحية:

مثل الحاجة إلى العبادة فالإنسان عابد بفطرته.

2. الحاجات الجسمية أو الحاجات البيولوجية:

مثل الحاجة إلى الهواء والطعام والراحة وتسمى هذه الحاجات حاجات أولية؛ لأنها تتعلق باستمرارية الإنسان.

3. الحاجات العقلية أو الحاجات المعرفية والفكرية:

مثل الحاجة إلى التعلم والمعرفة وحب الاستطلاع والابتكار والإبداع.

4. الحاجات النفسية أو الحاجات السيكولوجية:

مثل الحاجة إلى الحب والعطف والحرية والنجاح والثقة بالنفس والحاجة إلى تقدير الآخرين وحب السيطرة.

5. الحاجات الإجتماعية:

تمثل الحاجة إلى العيش مع جماعة وفي مجتمع والحاجة إلى تكوين أسرة والحاجة إلى الإنتماء والحاجة إلى التعاون والحاجة إلى التنافس وغيرها.

صنفت الحاجات إلى خمس حاجات: (عبد العظيم حسب الله، 2018، ص202 – 203)

1. الحاجة إلى إشباع النواحي الإقتصادية:

ويقصد بها رغبة الفرد في الحصول على ضرورات الحياة والتمكن من تأمين الدخل الشخصي والأسري وتحسين وضعه الاقتصادي وتحقيق مستوى معيشي معقول وتحقيق الشعور بالأمن الاقتصادي.

2. الحاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالآخرين:

ويقصد بها رغبة الفرد في اكتساب خبرات ومهارات جديدة من الآخرين ومعرفة أكثر بالآخرين والإختلاط بهم وتنمية العلاقات الاجتماعية والإستفادة من خبرات الآخرين.

3. الحاجة إلى الإنجاز وتحقيق الذات:

ويقصد بها رغبة الفرد في إثبات ذاته وتنمية قدراته ومهاراته وتحقيق مركز مرموق سواء في مجال الدراسة أو العمل وتحقيق مكانة عالية بين أفراد الأسرة وتحقيق الرغبة في الشعور بالتفوق على الآخرين.

4. الحاجة إلى تحقيق مكانة اجتماعية:

وتعني رغبة الفرد في الحصول على مركز اجتماعي لائق ومساعدة الآخرين على حل مشكلاتهم، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة والمساعدة في خدمة الآخرين واكتساب تقديرهم.

5. الحاجة إلى الثقافة والمعرفة:

ويقصد بها رغبة الفرد في التزود بالمعرفة في مجالات الحياة المختلفة للمشاركة في القضايا الاجتماعية والسياسية والرغبة في زيادة المعرفة في مجال التخصص الدراسي والعملي، والرغبة في اكتساب أساليب التفكير العلمي وتحقيق قدر أكبر من الثقافة العامة لمواجهة متطلبات الحياة العصرية.

دور التربية والمناهج الدراسية في استخدام الحاجات والدوافع في تربية التلاميذ وتعلمهم: (مأمون زهير، 2011، ص22)

1. تزويد التلاميذ بكل ما يحتاجونه من علوم وأفكار ومهارات تشبع حاجاتهم المختلفة وتتناسب مع قدرات عقولهم ودرجة نضجهم.

2. إتاحة الفرص أمام هؤلاء التلاميذ للقيام بالأنشطة المتنوعة التي تدور حول حاجاتهم المشتركة وتشبعها بطرق صحيحة، فإن عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى إشباعات ضارة بالفرد والمجتمع.
3. توجيه التلاميذ والعمل على تكوين وتنمية اتجاهات وقيم سليمة لديهم أثناء القيام بأنشطة تعمل على إشباع حاجاتهم المختلفة.

بناءً على سبق يجب أن تقوم المناهج على أساس حاجات التلاميذ ومشكلاتهم بعد التأكد من هذه الحاجات وتلك المشكلات علمياً، ومن مميزات المناهج التي تقوم على أساس حاجات التلاميذ ومشكلاتهم إقبال هؤلاء التلاميذ على دراسة هذه المناهج لصلتها الوثيقة بحياتهم وبحاجاتهم ومشكلاتهم، وكما أن هذه المناهج تدرب التلاميذ على مواجهة مشكلات الحياة والوصول إلى طرق مناسبة لحلها، وبذلك تنمي عندهم قدرات التفكير العلمي السليم وتقضي على التوتر الذي يصاحب المشكلات التي تقابلهم.

الأسباب الداعية إلى تقدير الحاجات:

إن الألفة بالمفاهيم واستخدام الإجراءات في تقرير الحاجات وفي التعليم يمكن استخدامها في:(محمد سعيد، 2020، ص75)

1. كقائمة مراجعة يمكن أن تساعد في إعادة النظر في الافتراضات عن الحاجات التعليمية للمشاركين المتوقع تسجيلهم.
2. يمكن أن تستعين بمعلومات عن الحاجات التعليمية في اختيار الموضوعات والمواد التعليمية والأمثلة، ومن ثم يكون البرنامج مستجيباً وملبياً لحاجات المشاركين.
3. إن مواصفات البرامج التي تؤكد على استجابته وتنميته للحاجات التعليمية الرئيسية المشاركين المتوقع تسجيلهم سوف تزود من احتمال أنهم سيشاركون.
4. أن تركيز البرنامج على الاستجابة لحاجات الدارسين سوف تشجع المشاركين على المثابرة والتعلم وتطبيق ما يتعلمون.

الإجراءات الرئيسية في تقدير الحاجات:

هناك عدة إجراءات لتقدير الحاجات لابد من اتباعها مما يلي: (أحمد كردي ، 2013، ص13)

1. ملاحظة الأداء والمهمات وتحليلها للكشف عن الفوارق القائمة بين الكفاءات الحالية والكفاءات المرغوب فيها.

2. مناقشة نتائج استعراض الأداء مع الدارسين للوصول إلى اتفاق على الأهداف التعليمية التي التزم بها كل من لهم ارتباط بالاستعراض.
3. استعراض البيانات التنظيمية للحصول على دليل على مدى كفاية كل من الأداء والكفاية لما لذلك من ارتباط بالحاجات التعليمية التي لم تشبع من أمثلة هذا الدليل المأخوذ من تحليل النظم: (نتائج المراجعة النهائية، بيانات عن الإنتاجية، الإنهاك، الإنقطاع عن العمل، الأخطاء، الحوادث، عدم الرضا، الاعتراف بالأداء المتميز).
4. الحصول على أداء الخبراء وغيرهم مما يساعدون في العمل بغية تعرف حاجات المشاركين كما يدركونها سائدة بينهم.
5. استخدام مستويات أفضل أداء يمكن تحقيقه (كالأمثلة ونماذج الأدوار والمستويات الرسمية) لكي تساعد على الاتفاق على الكفاءات المرغوب فيها.
6. تدبير أدوات لتقييم المعارف والمهارات والإتجاهات الراهنة مثل(اختبارات التحصيل، الامتحانات، قوائم تقييم الذات، قوائم المراجعة الخاصة بالاهتمامات، أدلة الملاحظة، الاختبارات الإسقاطية).
7. مناقشة موضوعات بديلة مع مشاركين للوقوف على اهتمامات على نطاق أوسع.
8. استعراض الخبرات السابقة في تدريس موضوعات مماثلة للكبار مماثلين لوضع تصور للاتجاهات المستقبلية.
9. مسح الآراء التنظيمية أو المجتمعية للوقوف على عملاء إضافين وحاجات إضافية.
10. اعتبار التطورات والاتجاهات الجديدة التي يحتمل أن تخلق حاجات تعليمية.
11. قراءة ما هناك من أدب مهني عن الاتجاهات والمسائل المطروحة والإجراءات لما توحي به من حاجات محتملة لم تشبع بعد.

أهمية أخذ حاجات الطلبة مدارس الأساس من عملية التعلم بعين الإعتبار:

إن عملية التعلم إذا ما أريد لها النجاح فلابد وأن ترتبط بحاجات الطلبة وذلك للأسباب الآتية: (محمد أحمد، 2002، ص366)

1. لا تتم عملية التعلم السليمة ما لم يقم المتعلم بنشاط نابع من حاجاته.
2. وجود الدافع القوي المتمثل في حاجات الدراسات الحالية يزيد من سرعة التعلم وتأثيرها، ويجعل المادة الدراسية ذات وظيفة بالنسبة لحياة المتعلم.

3. معرفة حاجات الطلبة يعين المدرسة في توفير الفرص اللازمة لتكيفهم تكيفاً سليماً وضمان صحتهم النفسية.
4. الإهتمام بحاجات الطلبة وجعلها محور للنشاط في الفصل يعين المعلم على أداء وظيفته كاملة.
5. تتخذ حاجات الطلبة كنقطة بداية في عملية التعلم، ثم تعمل الدراسات على تطوير حاجاتهم، بحيث تصبح دافعاً لهم لتعلم كل ما تستلزمهم حياتهم في المستقبل.
6. من وظيفة المدرسة إشباع حاجات الطلبة ومواجهة مشكلاتهم ولذلك ينبغي أن تقدم لهم المادة الدراسية التي يحتجون إليها ويجدو سبباً لدراستهم.

أهمية إشباع حاجات الطلبة في مرحلة الأساس:

من المعلوم أن الحاجات تلعب دوراً مهماً في التأثير على سلوك الفرد وتصرفاته، حيث يسعى الفرد في أفعاله إلى إشباع حاجة أو مجموعة في حاجاته، وإذ لم يجد الفرد الوسيلة لإشباع الحاجة، فإنه قد يلجأ إلى طرق غير مشروعة لإشباعها، ومن ثم ينحرف الفرد أو ينجح، وإشباع الفرد لحاجاته يؤدي إلى زيادة معارفه ومعلوماته وخبراته؛ لأنه كلما اجتاز الفرد مرحلة ما اتجه نحو البحث عن معلومات جديدة لتزداد معارفه، كلما ازدادت معارفه نتجت لديه حاجات أخرى جديدة تدفعه للمزيد من التعلم والمعرفة، وبالتالي إثراء شخصيته، وغالباً ما يحول دون إشباع حاجات الطلبة إهمال المناهج الدراسية لإشباع هذه الحاجات، وعدم قدرتهم على فهم حاجاتهم أو عدم قدرتهم على إشباعها. (أحمد محمد، 2011، ص96)

وهناك عدة أسس تتعلق بالمنهج المدرسي تساعد على إشباع حاجات الطلبة وهي:(محمد عودة، 2018، ص 67)

1. فهم طبيعة ونوعية الحاجات، وتتضمن:
   أ. فهم الحاجات المتنوعة لدى الطلبة.
   ب. فهم طبيعة الحاجات الإيجابية التي يساعد تحقيقها على نمو الطلبة.
   ج. استمرارية الحاجات وتوافرها وتكرارها وانتظام حدوثها.
2. تنمية أو تكوين ميول مرغوب فيها تتفق طبيعة حاجات الطلبة.
3. التأكيد على النظام القيمي الذي يدين به الطلبة والممثل لمجموع القيم التي تتفق مع طبيعة حاجاتهم.
4. تنمية أو تكوين استعدادات وقدرات ومهارات ضرورية لتحقيق الحاجات.

5. تنمية وتكوين المتطلبات الأساسية بما يتفق ونوعية الحاجات المطلوب تحقيقها.
6. معرفة نوعية الضغوط المؤثرة على الفردو أثرها على نمو أو تكوين تلك المتطلبات الأساسية والعمل على تقليل أثرها على الفرد بكل الطرق والوسائل.
7. فهم طبيعة ونوعية المشكلات المؤثرة على الطلبة.
8. فهم للوسائل التي تعين على إشباع حاجات الطلبة، ومن هذه الوسائل القدوة الحسنة والصداقة والنصح والإرشاد والتذكر، والمواقف والأحداث الجارية والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والترغيب والترهيب والثواب والعقاب والحوار والمناقشة.

طرق اكتشاف حاجات الطلبة بمدارس مرحلة الأساس التربوية:

توجد عدة طرق تمكننا من التعرف على حاجات الطلبة وعلى متطلبات مجتمعاتهم حتى يتنسى لنا اختيار موضوعات المنهج المقترح ومن هذه الطرق والوسائل التي يتفق عليها بعض الباحثين وهي: (محمد عزت عبد الموجود، 2011، ص112)

1. أن نستخدم خبراتنا الشخصية بالطلبة وحاجات ومتطلبات المجتمع الذي يعيش فيه.
2. أن نستفيد من معرفتنا المستفاة من الدراسات النفسية والاجتماعية عن طبيعة نمو الطلبة ومتطلبات هذا النمو.
3. أن نلجأ إلى دراسات أنفسهم ما أمكن ونعرض عليهم موضوعات الدراسة في منهج اللغة العربية ونسألهم عما يحتجون منها أو في مستويات الدراسة الأخرى.
4. تحديد موضوعات الدراسة أولاً ثم يقوم المعلم بتوضيح صلاحيتها بحاجات الطلبة.
5. المقابلة الشخصية مع الطلبة والخبراء.
6. تحديد حاجات الطلبة ثم اختيار المادة المناسبة التي تشبع حاجاتهم.
7. التعبير الحر للطلبة ودراسة بطاقاته.
8. فهم المعلم لحاجات الطلبة ومشكلاتهم.
9. مناقشة المعلم للطلبة وملاحظة الطلبة في أوقات مختلفة.

وفي ضوء ما تم عرضه من تصنيف للحاجات وخصائصها ويمكن تصنيف الحاجات الخاصة بالطلبة بمدارس الأساس وفقاً للأبعاد التالية:

أولاً: الحاجات الثقافية.
ثالثاً: الحاجات الصحية.
رابعاً: الحاجات البيئية.
خامساً: الحاجات الاقتصادية.
سادساً: الحاجات الأخلاقية.

وصنفت هذه الحاجات في المجالات الستة السابقة؛ لأن كل منها تؤدي إلى أخرى بداية من الحاجات الثقافية والتعليمية والتي تؤهل الدراسة للقراءة والكتابة والحساب وبعض المعلومات العامة مروراً بالحاجات الاجتماعية والصحية والبيئية، ووصولاً للحاجات الاقتصادية والتي لا تقل أهمية عن سابقتها، وهنا جاءت الحاجات الاقتصادية في مؤخرة القائمة؛ لأنها تعتبر محصلة لكل ما تتعلمه الطلبة في هذه المرحلة، وهو ما يؤهلها لإتقان الجانب الاقتصادي والمهني والذي يعد من مميزات المدرسة الأساس.

أولاً: الحاجات الثقافية

أي الحاجة إلى تعليم عام يتمثل في احتياج الفرد إلى خلفية تعليمية أساسية وفقاً لمتطلباته من أجل تمكينه من أداء دوره على نحو كاف، ويختلف هذا النمط من فرد لآخر، فقد يكون بالنسبة للبعض تعلم مهارات الإتصال الأساسية (قراءة، كتابة، حساب) وقد يكون بالنسبة للآخرين الحصول على الشهادة الإبتدائية أو الإعدادية أو غيرهما، وبينما يكون لنوع ثالث الحصول على درجة جامعية.

وتمثل نوعية التعليم المقدمة للطلبة الأساس بالريف (باعتبار أن مدارس الفصل الواحد أغلبها في الريف) عقبة رئيسية من عقبات انتشار التعليم بينهم، حيث تنحاز مناهجه إلى البيئة الحضرية ولا ترتبط بالحياة الريفية أو بمتطلبات واحتياجات الطلبة، مما يتسبب في زيادة معدلات التسرب وقلة الإهتمام بالدراسة، لذا فمن الضروري عند تقديم برنامج لتعليم الطلبة أن تبنى هذه البرامج على أساس واقعي، بحيث تأخذ في الحسبان كل ما تحتاج إليه الطلبة على المستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي والبيئي.

وبشكل عام يجب أن تهدف نوعية التعليم المقدم للدراسة للطلبة إلى:(هبة الصباحي،2011، ص 109)

1. تطبيقها في حياتهم اليومية ومن ثم تقوم بأعمالهم بطريقة أفضل وبمجهود أقل بالإضافة إلى زيادة الإنتاج.
2. تعديل بعض أنواع السلوك غير السليم وتغيير المفاهيم والمعتقدات الخاطئة وتعرف الطلبة بالآثار المترتبة على الإستمرار في إتباع السلوك غير السليم أو التمسك بالمفاهيم والمعتقدات الخاطئة.
3. تقوية مقدرة الطلبة على حل المشكلات التي تواجههم.

ثانياً: حاجات اجتماعية

وتتمثل في حاجة الفرد إلى نظام أو نسق قيم متكامل تام ومثل عليا واضحة في هديها ويتقدم نحوها ويرتفع إليها وبها، والدراسة لا تستطيع أن تلبي حاجاتهم الاجتماعية بذاتها، فلا بد لها من أقران

ومؤسسات تتفاعل مع شخصيتهم لاستكمال نموهم، حيث تقوم الدراسة بأدوار اجتماعية متعددة من خلال أسرتهم ومجتمعهم وأداء تلك الأدوار على الوجه المرجوة منها، ومن أجل الوصول إلى ذلك يحتاج الطلبة إلى مهارات ومعلومات خاصة بهذا المجال حتى يستطيع أداء دورهم الاجتماعي والمشاركة في أنشطة المجتمع المختلفة. (مختار حمزة، 2008، ص 165)

إن الدراسة المتسربة من التعليم تشعر بعدم الثقة في أنفسهم، مما يؤدي إلى الشعور بالخجل بسبب جهلهم، لذلك فهي في حاجة إلى تغيير بعض العادات والتقاليد السائدة في المجتمع تجاه الدراسة، أي أن الطلبة في احتياج إلى مواد توجه وارشاد تشمل ضمن ما تشملهم أصول العادات الإجتماعية التي تهتم بالأخلاق والتهذيب والقيم الروحية والأخلاقية، وترفع لديهم معايير الذوق العام والإحساس بالسلوك الاجتماعي، ونحن في حاجة لإكساب الطلبة بعض السلوكيات الإجتماعية السليمة مثل: (آداب الحديث، آداب الاستماع، آراء الحوار والمناقشة، آداب الزيارة والاستئذان وغيرها) كذلك تقدير مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانياً فيما يمرون به من أفراح وأحزان. (هاني حلمي،2019، ص19)

ثالثاً: حاجات صحية

يكتسب الطلبة بمرحلة الأساس بعض العادات الصحية السليمة وذلك من خلال المناهج الثقافية، وكذلك من خلال الدروس العملية الخاصة بالمشاريع الإنتاجية والتكوين المهني عن طريق الآتي:

1. تكون المعلمة قدوة للطلبة أثناء الدروس العملية من خلال مراعاتهم النظافة التامة في العمل وفي السلوك الشخصي.
2. إتباع الطلبة إرشادات المعلمات الصحية أثناء إعدادهم الوجبات الغذائية والمشاريع الخاصة بالتكوين المهني والمشاريع الإنتاجية.
3. تدريب الطلبة على الأعمال الإضافية مثل تنظيف الأحواض والأواني.
4. تدريب الطلبة على غسل الفواكه والخضروات الخاصة بالمشاريع الإنتاجية بطريقة صحيحة.
5. حث المعلمات للطلبة على ظهورهم بمظهر لائق ونظيف.

رابعاً: حاجات بيئية

البيئة هي كل ما يحيط بالإنسان يؤثر فيه ويتأثر به، لذلك لابد من توعية الطلبة بمرحلة الأساس بهذا المفهوم، ومعرفة واجبهم نحو بيئتهم، ومعرفة مصادر تلوث البيئة، والأمراض الناتجة عن ذلك التلوث وكيفية الوقاية من خلال: (النظافة الشخصية ونظافة المنزل، نظافة المأكل، نظافة

الملبس، العلاج المبكر للأمراض) كما يجب أن يتعرف الطلبة على مصادر الثروة الطبيعية في البيئة المحلية المحيطة بها وأن تعرف أهمية المشاركة في خدمة ونظافة البيئة.

خامساً: الحاجات الاقتصادية

الطلبة في احتياج إلى التدريب على أنواع المهارات العملية التي تمكنهم ممارستها والتي تساعدهم على زيادة دخلهم ورفع مستوى أسرتهم الاقتصادي، وقد أوضحت نتائج بحث ميداني على دورهم في تنمية المجتمعات المستحدثة أن دورهم في الأعمال الحقلية كأن من أهم أدوارهم بعد العمل المنزلي وأن معظم الإناث في القرية يشاركن في العمليات الحقلية، ويعد ذلك مصدراً من مصادر الدخل لمعظم الأسر، وكذلك أوضحت الدراسة أن المشاركة الرئيسية للإناث في الأعمال الحقلية كانت في عمليات جمع المحصول وفرزه وتعبئته وتخزينه وبذر البذور وغيرها والمدرسة في مرحلة الأساس تعتمد فكرتها على تقديم المعارف والمعلومات الثقافية للطلبة مع التركيز على قدر من المشروعات الإنتاجية والتكوين المهني لتعليم الطلبة بعض المهارات والحرف التي تمكنهم من رفع مستواهم الاقتصادي، وبالتالي رفع مستوى أسرهم. (محمد العربي وعبد الرحيم ،2011، ص 38)

المبحث الرابع: المنهج التربوي وتطويره

تمهيد:

يعدّ المنهج المكوّن الأول والرئيس في القطاع التربوي فهي تشكّل المحور الرئيس لكيف التعليم وجودت، وبالتالي فأن أي عملية تطوير تربوي لا تشمل تطوير المناهج تبقى ناقصة ويشير المنهج إلى مجموعة من الخبرات المخطّطة التي جاءت حصيلة عند من القوى والمؤثرات التي تفعل في المجتمع وتغير باستمرار وهذا ما ينعكس على وظيفة التربية وغاياتها، ويتطلب بالتالي إعادة النظر في المناهج الدراسية وتقويمها وتطويرها.

ومن هنا تبدو الأهمية البالغة للتقويم بالإجابة عن أسئلة مثل: ما المعلومات والخبرات التي يكتسبها المتعلّم من المناهج المطبّق؟ وما مدى ملاءمتها لطاقاته وقدراته واستعداداته؟ وما مدى جدواها وفائدتها العملية له بوصفه فرداً في تعلّمه المقبل وحياته العملية المنتظرة ؟ وما موقع ذلك الكلمة من خطط المجتمع، وما مدى اتّساقه مع فلسفته؟ ثم ما مدى اتساق هذا المنهج مع معطيات العصر من تقدم علمي وتكنولوجي؟ وأخيراً ما مدى آفاق المناهج وتطويره في ضوء ذلك؟ (بشارة والياس، 2014، ص493)

المنهج هو منظومة متكاملة من العمليات التعليمية التعلّمية التي تقدمها المدرس، ويشمل المواد الدراسية جميعها والأنشطة الصفية واللاصفية المتعلقة بها، كما يتضمّن وصفاً لما ينبغي أن تكون عليه البيئة التعليمية لتؤدي دورها في تحقيق غايات المنهج، من بناء وتجهيزات ووسائل تعليمية وأساليب تقويم وإعداد معلم ومصادر تعلّم وكتب وأدلة ومحتوياتها. (مجدلاوي، 2007، ص46)

مما سبق كان لابدّ من إعادة بناء مناهج جديدة قادرة على استيعاب الانفجار المعرفي في العالم، حتى تواكب المستجّدات والتطورات على الصعيد التربوي، مع تأكيد أن تنسجم هذه المناهج مع الهويّة للبلد.

يعرف المفهوم القديم للمنهج بأنه: مجموعة المعلومات والمقررات الرئيسية التي تحددها وتقررها المدرسة لتلاميذها ليكسبوها داخل المدرسة بغرض إعدادهم للحياة وتتضمن هذه المعلومات مجموعة متنوعة من الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات في مواد دراسية منفصلة ثم تجري لهم امتحانات نهاية العام الدراسي للحكم على مدى حفظهم واستيعابهم للمعلومات المتضمنة في تلك المقررات ويلاحظ من المفهوم الضيق للمنهج استبعاد كل نشاط يمكن أن يمارسه التلميذ خارج الصف الدراسي.

تعرف المناهج الحديثة بأنها مجموعة الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة لمساعدة المتعلم على تحصيل تحصيل مخرجات تعليمية محددة بمعايير مبنية وفقاً لمتطلبات المجتمع وسوق العمل والتطور العلمي وبما يحقق أقصى ما تمكّنة قدراته وبغرض تحقيق النمو الشامل المستمر لهم أي النمو في جميع الجوانب(العقلية والثقافية، الاجتماعية والجسمية، النفسية والفنية) نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (طباع، 2016، ص1) وهناك مجموعة ثالثة ترى أن المنهج يعد وثيقة مكتوبة يتخذها المعلمون منطلقاً لهم في رسم استراتيجياتهم التعليمية ويتضمن هذا المنهج وصفاً لمدى المحتوى وطريقة تنظيم البرنامج التربوية. (مصطفى، 2013، ص9 – 12)

خصائص مفهوم المنهج الحديث: (إبراهيم مهدي، 2000، ص 139)

1. لا يقتصر على تقويم محتوى الكتاب وحدة وإنما يتعامل معه على أنه أحد الوسائل لتنفيذ المنهج.
2. لا يعتبر النشاط داخل الفصل هوالنشاط الوحيد الذي يخدم تنفيذ المنهج، بل يتعداه إلى جميع النشاطات اللاصفية التي تجري خارج المدرسة.
3. لا يجعل همه التعامل مع عقل المتعلم فقط ولكن يسعى إلى تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم بجميع جوانبه.
4. يهتم بناء السلوك السليم لدى المتعلم بدل شحن عقله بمعارف نظرية مهما يكن من قيمتها وغزارتها.
5. يهتم بالتخطيط الشامل المتكامل للخبرات التربوية والتي تساعد المتعلم على التعلم وبناء السلوك السليم.
6. يهتم بوجود أهداف تربوية واضحة بمستوياتها المختلفة ويعمل على تحقيقها.

وبناءً على ما سبق نجد أن المناهج القديمة كانت تزود المتعلم بمعلومات غزيرة في المجالات المختلفة، ولكنها كانت تعاني من الحشو والتكرار، بينما ركزت المناهج المطورة والحديثة على أساسيات المعرفة الأكثر ثباتاً مثل المبادئ العامة والنظريات والأفكار الرئيسية، وتنمية مهارات التفكير المختلفة عند المتعلم، واستخدام مصادر المعرفة المتنوعة والتقينات الحديثة واتخاد القرار وتحمل المسؤولية وتعزيز حب العمل والعمل الجماعي.

وبالتالي يمكن القول أن المناهج المطور ينسجم مع مميزات المنهج الحديث الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، ويراعي حاجاته وإمكانياته وقدراته الذاتية في اكتساب معارف العصر ومهاراته والنجاح الاجتماعي والمهن كما يوسع من روئ المتعلم للواقع والمستقبل ومتطلبات التكيف

الإيجابي معهم، كما ينسجم مع معايير جودة المناهج، ويتكون المنهج بمفهومه الحديث من الجوانب المتعددة المتفاعلة الآتية:(الأهداف، المحتوى، الطرائق والأساليب، وتقينات التعليم، والأنشطة التعليمية، والتقويم، الكتاب المدرسي، دليل المعلم، البيئة التربوية).

الأسس التربوية:

يقصد بها تحديد الأسلوب المناسب لترتيب وعرض المادة التعليمية وأنسب الطرق والوسائل التعليمية لتوصيل المادة وأنسب الأساليب لتقويم المتعلم ويرجع كل ذلك إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشورة ومن هذا المنطلق سوف نحلل هذه الأسس من حيث:

أ. الأهداف.

ب. المحتوى.

ج. طرائق التدريس.

د. الوسائل التعليمية.

ه. أساليب التقويم باعتبارها المكونات الأساسية للمنهج.

الأهداف: (objectives)

هي المكون الأولى للمنهج وهي التي تحدد معالمه وبخاصة ما يتصل بمحتواه وأنشطته والأهداف لا تأتي من فراغ فهي تعتمد اعتماداً كلياً على مصادر عدة، منها المجتمع المحلي والمتعلّم وحجم المعرفة المتراكمة والاتجاهات العلمية، وبعبارة أخرى فإن الأهداف على اختلاف مستوياتها وأنواعها تشتق اعتماداً على الفلسفة التربوية للدولة المددة وفي ضوء حاجات أفراده وكذلك في ضوء متطلبّات بيئته المحلية.

والأهداف المرتبطة بالمنهج مها كانت أنواعها ومستوياتها يشترط فيها أن تتصف بمجموعة من الخصائص مثل الوضوح من حيث المعنى والصياغة اللفظية والتحديد والواقعية والقابلة للتنفيذ والملاحظة، والتعبير عنها بشكل إجرئي والقابلية للقياس، وهذا إضافة إلى ضرورة اتساقها مع فلسفة التربية ومراعاتها لحاجات البيئة المحلية وظروفها، وتلبيتها للحاجات المختلفة للمتعلم، وضرورة انسجامها مع ما يحدث في العالم الخارجي من تطورات وتجديدات في المجالات الحياتية المختلفة. (بدور، 2015، ص14- 15)

يشير إلى الغاية أو الطموح أو النية أو الميول وهو عبارة عن التعبير عن الميول والرغبات وتوقعات المصممين أو المخططين لأي عمل، ومقاصدهم أوغاياتهم التي يتمنون الوصول إليها عن طريق أعمالهم، والهدف هو قصد يعبر عنه بجملة أو عبارة تصف تغيراً مفتوحاً في سلوك المتعلم وقد يكون قصير المدى (آنياً) أو استراتيجياً بعيد المدى (غاية) أما الهدف التعليمي فهو هدف عام يصف المهارات الكلية النهائية التي يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عملية التعلم. (أسماء شاكر، 2020، ص3)

هناك نقاط يجب أن يأخذها من يبني المنهج التعليمي بعين الإعتبار عند تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها أهمها: (محمد أحمد، 2010، ص123- 124)

1. يجب أن يشبع الهدف حاجة حقيقة لدى المتعلم أي أن يكون مهماً من وجهة نظر المتعلم وذا قيمة.
2. أن يكون في مستوى المتعلم ومناسباً لاستعداداته ودوافعه وميوله وقدراته ومستوى ذكائه، لذا يجب التنويع في مستوى الأهداف حيث تشتمل مستوياتها على درجة منخفضة من الصعوبة ومتوسطة وعالية.
3. أن يرتبط الهدف مباشرة بالمضمون التعليمي فيجب أن يكون لكل هدف محتوى تعليمي يحققه.
4. أن يحقق الهدف الفعل أو الأداء أو السلوك الذي سيقوم به المتعلم إذ يستدل عن طريقة على مستوى الهدف التعليمي المراد تطبيقه بحيث يشتمل على مستويات عقلية مختلفة وهذا يساعد المعلم على ملاحظاته ومن ثم قياسه.
5. تحديد وتعين الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق وإنجاز الهدف، لأن هناك أهدافاً تحتاج إلى وقت قصير لانجازها وآخرى تحتاج إلى وقت طويل.
6. أن يجرب الهدف على عينة من المتعلمين المعنيين وذلك للتأكد من سلامة الأهداف وواقعيتها ومناسبتها لمستوى المتعلمين.
7. أن تراعي طبيعة المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه ومشكلاته وآماله المستقبلية.

مما سبق نجد المناهج المطورة التي بنيت وفق مدخل المعايير تتميّز بتمركزها على المتعلم الذي يعد محور العملية التعليمية، ويشارك المتعلم بكل إجراءات التخطيط السنوية والفصلية والدراسية، ويتحول المتعلم من شخص منفعل وفق مدخل الأهداف السلوكية إلى شخص فاعل مفكّر ناقذ عند صياغة الأهداف التعليمية وفق مدخل المعايير.

المحتوى: (content)

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزيد الطلاب بها وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم وأخيراً المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج، والمحتوى هو أول المكونات الأساسية التي تتأثر بالأهداف والحديث عنه عند بناء منهج لتعليم العربية، يعني الحديث عن أمرين أساسيين اختيار المحتوى وتنظيم المحتوى.

فالمحتوى نوعان: محتوى لغوي ومحتوى ثقافي ونقصد بالمحتوى اللغوي المهارات اللغوية التي ينبغي أن نعلمها للدارسين في كل من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والمكونات الأساسية للغة، ونقصد بالمحتوى الثقافي أنواع الثقافات التي ينبغي أن نقدمها للدارسين من خلال المحتوى اللغوي، وأما تنظيم المحتوى يعني بيان نوع التصميم الذي نفضل عرض المادة خلاله وهناك عدة تصميمات معينة، ومنها ما يدور حول مواقف حياتية وتراكيب لغوية، ومنها ما يدور حول مهارات لغوية، ومنها ما يدور حول مهام الوظائف والأفضل عدم الالتزام الحرفي ببناء معين ولنا أن نأخذ من كل بناء أفضل ما فيه كما ينبغي الحرص على جعل طريقة تقديم المحتوى من المرونة بحيث تسمح بمراعاة الميول والاهتمامات والجوانب الوظيفية في حياة الدارس.

أما تنظيم المحتوى يعني بيان نوع البناء الذي يفضل عرض المادة من خلاله وهناك عدة بناء لتنظيم المحتوى في برنامج تعليم اللغة العربية منها، ما يدور حول موضوعات معينة، ومنها ما يدور حول موقف حياته وتراكيب لغوية، ومنها ما يدور حول مهارات لغوية ومنها ما يدور حول مهام الوظائف والأفضل عدم الالتزام الحرفي ببناء أفضل ما فيه كما ينبغي الحرص على جعل طريقة تقديم المحتوى من المرونة بحيث تسمح بمراعاة الميول والاهتمامات والجوانب الوظيفية في حياة الدارس.(أبو مروان، 2009، ص25)

معايير تنظيم المحتوى:

وهناك بعض المعايير ينبغي مراعاتها أثناء تنظيم المحتوى وهي كما يلي: (وزارة التربية والتعليم، 2010، ص29)

1. **الاستمرارية:**

ويقصد بذلك العلاقة الرئيسية بين خبرات المنهج بحيث تؤدي خبرة إلى إحداث أثر معين عند الطلاب تدعمه الخبرة التالية.

2. التتابع:

ويقصد بذلك بناء الخبرات فوق بعضها البعض فلا تقدم خبرة لغوية إلا في ضوء ما سبق.

3. التكامل:

ويقصد بذلك العلاقة الأفقية بين الخبرات حيث يكمل كل منها الآخر.

4. أن تحقق تراكمية التعليم واستمراره:

بمعني أن ينظم المحتوى أو الخبرات التعليمية في تتابع معين بحيث تتضمن كل مرحلة من مراحل المناهج معارف أكثر تركيباً من معارف في المرحلة السابقة وكذلك مراعاة التدرج في العمق والدقة والتحليل.

5. تحقيق الربط بين الفروع المختلفة:

إن الربط بين معارف علمية من العلوم أو أكثر يعتبر أحد أشكال التكامل الذي يؤدي إلى تيسير التعلم وللربط عدة أشكال منها الربط بين علميين مثل القرآن والسنة أوالعقيدة والأخلاق والفقه.

6. أن يتيح المحتوى استخدام أكثر من طريقة للتعلم:

من المعلوم أن الدارسين جميعاً لا يتعلمون بطريقة واحدة فقد يتعلم بعضهم عن طريق العمل في مجموعات وقد يتعلم بعضهم عن طريق المناقشة الجماعية أو عن طريق الملاحظة والتجريب وغيرها ولذا فإن احتمال حدوث التعلم يزداد كلما تنوعت طرق التعلم.

مما سبق نجد أن المعايير والمواصفات السابق وهامة وضرورية لنجاح عملية تطوير المنهج ويجعل التعليم يسير وفق معايير وضعت مسبقاً، وبالتالي يصبح التعليم أكثر تنظيماً وبعيداً عن الفوضى والاعتباطية، ويقدم للقائمين على التعليم في أثناء التدريس معايير تحدد مسارهم.

وينصح عند اختيار المحتوى مراعاة الآتي: (رشدي، 2006، ص 31)

1. أن تكون واقعياً وأصيلاً وصحيحاً علمياً ولغوياً.
2. يجب أن يرتبط بأهداف الدارس أو الوحدة التعليمية.
3. أن يكون ذات قيمة في حياة التلاميذ ومتمشياً مع اهتمامتهم وميولهم والفرق الفردية بينهم.
4. أن يكون قابلاً للتعليم، ومراعياً لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية من البسيط إلى المركب، محسوس إلى المجردة ومن السهل إلى الصعب.
5. أن يكون في المحتوى ما يساعد الدرس على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى متدرجاً معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجري به كلامه.
6. أن يكون في المحتوى ما يساعد الدارس على أن يبدع اللغة وليس فقط أن ينتجها.

أساليب تنظيم محتوى المنهج:

هناك أساليب كثيرة لتنظيم محتوى المنهج منها: (علي الأسمري، 2009، ص13)

أ. **التنظيم المنطقي:**

ووفقاً لهذا الأسلوب ينظم محتوى المنهج في ضوء مجموعة من المبادئ مثل: الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس للمجرد ومن البسيط للمركب ومن السهل على الصعب..... إلخ.

ب. **التنظيم السيكولوجي:**

وفي هذا الأسلوب ينظم محتوى المنهج بما يناسب مع ميول الدارسين وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ومدى استفادتهم.

ج. **التنظيم الرأسي:**

وفي هذا الأسلوب ينظم محتوى المنهج على امتداد الزمن ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال التالي: إذا كان هناك مفهوم معين مهماً بالنسبة للدارسين فينبغي تناوله أكثر من مرة وتأكيده في المنهج مع تجاوز المستوى الذي عولج به في كل مرة من حيث الاتساع والعمق على امتداد الزمن وهذا يعني تكرار نفس المفهوم مع مستويات أعلى مع المعالجة وذلك بشئ من التوسع والعمق.

د. **التنظيم الأفقي:**

ويهتم هذا الأسلوب بترتيب مكوناً لمحتوى المنهج جنباً إلى جنب بمعنى أن يكون هناك ترابط وتماسك بين المقررات التي تدرس في صف دراسي معين.

الكتاب المدرسي:

هو المادة العلمية التي تجسّد بنود المحتوى وتحوّلة إلى واقع يمكن للدارس أن يتعامل معه الكتاب المدرسي وإضافة إلى احتوائه على المادة العلمية من معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهات، ويحتوي أيضاً على الأنشطة التعليمية التي تساعد الطالب على حسن فهم ما يقدّمه الكتاب المدرسي له.

وبوجه عام فإن أي كتاب مدرسي يجب أن يراعي المعايير الآتية: (بشارة والياس، 2014، ص513 – 514)

1. أن تكون له مقدمة هادفة توضّح أهدافه وطريقة بنائه وأسلب تنظيم محتواه.
2. أن يتلاءم مضمونه مع محتوى المناهج.
3. أن يكون أسلوبه في عرض المادة متدرجاً ومنطقياً ومتكاملاً.

4. أن يتناسب في محتواه مع عدد الساعات المحدّدة له.
5. أن يحتوي على الرسوم والأشكال المناسبة.
6. أن يستخدم أساليب تقويم مناسبة.
7. أن يكون فيه ما يحفزّ الطلبة على التفكير بمختلف أنواعه.
8. أن يتناسب مع مستوى الطلاب في لغته وأسلوبه وطريقة عرضه.
9. أن يوجّه المتعلم إلى النشاطات المتنوعة ذات الصلة.
10. أن يوجه المتعلم إلى مصادر المعرفة الأخرى.
11. أن يربط بين الأمور النظرية والأمور التطبيقية.
12. أن يعمد إلى استغلال مصادر المعرفة والتعليم المتوافرة في البيئة المحلية.
13. أن يرتبط بين المتعلم وقضايا المجتمع المحلي به.

طرائق التدريس: (teaching method)

طريقة التدريس في ضوء المفهوم لها تعني مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة، ولكل طريقة مزاياها وعيوبها، فلا وجود لطريقة مثالية تفيد في المواقف التعليمية كلها إلا أن معرفة المعلم بالهدف الأدائي سوف يعينه على اختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب لتحقيقه، ومن الطرائق الحديثة في التعليم، التعليم التعاوني، وطريقة العصف الذهني، وحل المشكلات، وطريقة المناقشة والحوار، وطريقة المشروعات، إضافة إلى الطرائق التقليدية منها الإلقائية، والحوارية، الاستنتاجية، الاستقرائية وغيرها. (بدور، 2015، ص18- 19)

هناك بعض المعايير ينبغي مراعاتها عند اختيار طريقة التدريس لتعليم اللغة العربية وهي كما يلي:(سلمان سليم، 2013، ص11)

1. أن تقدم كافة الوحدات اللغوية الجديدة في سياقات ذات معنى.
2. أن تهيئ الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين.
3. أن يوظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جيد.
4. أن تركز على تنمية القدرات اللغوية لدى الطلاب والمهارات اللغوية دون الخوض في المعلومات.
5. أن تقدم الطريقة جميع المهارات اللغوية دون إهمال لمهارة من المهارات.
6. أن تركز على الكفاية اللغوية دون إهمال للصحة اللغوية.
7. عدم التعصب لطريقة واحدة بل يختار المعلم ما يراه مناسباً للموقف التعليمي.
8. أن تنوع طريقة تناول المادة بين المادة وبين الحوار والسرعة والأسلوب القصصي وبخاصة من التاريخ لمعرفة بعض الجوانب الحضارية.

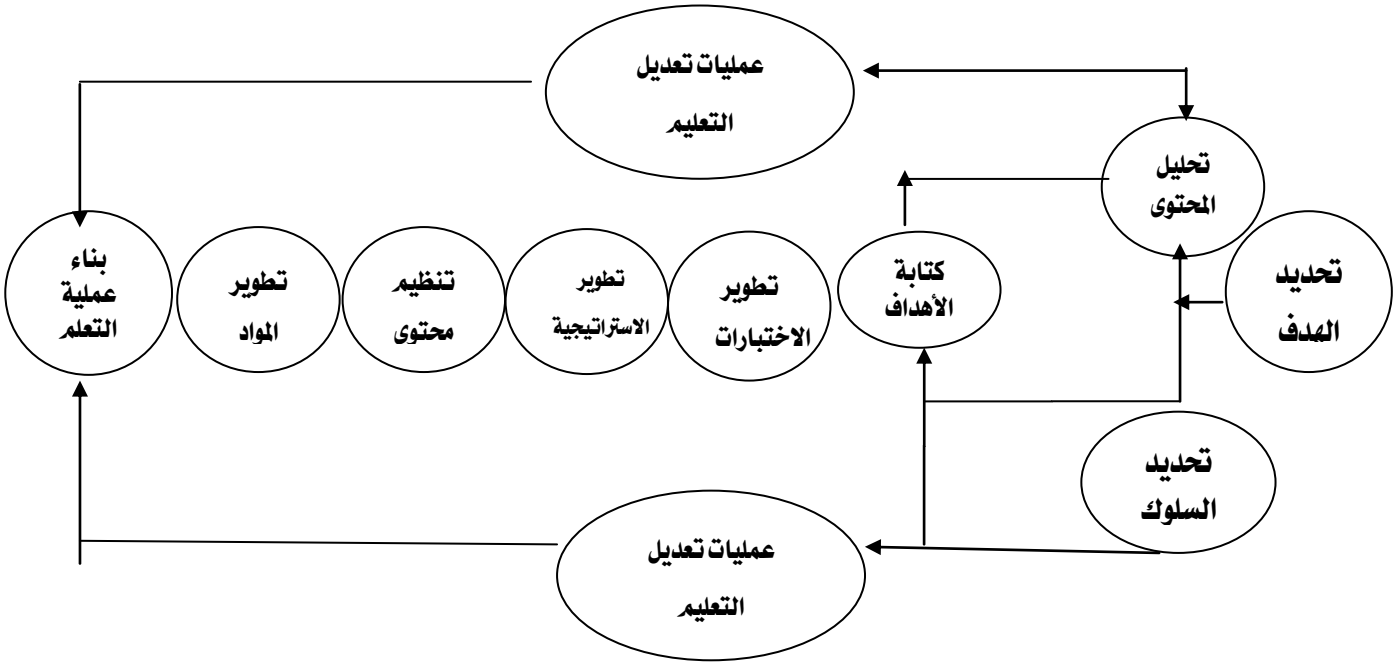
مما سبق نجد أن هذا الاتجاه يجعل اختيار طريقة التدريس تسير وفق معايير وضعت مسبقاً، وبالتالي يصبح اختيارها أكثر تنظيماً وبعيداً عن الفوضى والاعتباطية، ويقدم للمعلمين في أثناء تدريسهم معايير تحدد مسار تعليمهم واختيارهم لطريقة التدريس.

خطوات بناء المادة التعليمية:

هناك تسع خطوات مهمة في بناء المادة التعليمية وهذه الخطوات ليست منفصلة بل مرتبطة بعضها ببعض وكل خطوة تشير إلى منظومة من الأساليب والإجراءات يستخدمها مع المادة التعليمية وهذه الخطوات هي كما يلي: (محمد محمود، 2009، ص 114)

1. تحديد الهدف التعليمي.
2. تحليل المهمة التعليمية.
3. تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.
4. كتابة الأهداف الأدائية.
5. تطوير الاختبارات المحكية.
6. تطوير استراتيجية التحكم.
7. تنظيم المحتوى التعليمي.
8. تطوير المواد التعليمية واختيارها.
9. بناء عملية التقويم التكويني وتنفيذها.

ويوضح خطوات بناء المادة التعليمية في الشكل رقم (4)



المصدر:(جودت أحمد، 2011)

وسنفصل كل خطوة كما يلي:

الخطوة الأولى: تحديد الأهداف التعليمية:

لكي تكون العملية التعليمية عملاً علمياً منظماً وناجحاً لابد أن تكون موجه نحو تحقيق أهداف وغايات محددة ومنقولة، فإن الخطوات التي يقوم بها من يبني المنهج التعليمي في عملية بناء المواد، والبرامج والمناهج التعليمية في تحديد الأهداف التعليمية العامة ويعرف الهدف التعليمي العام بأنه عبارة عن جملة اختبارية تصف بإيجاز الإمكانات التي بوسع المتعلم أن يظهرها بعد تعلمه وحدة تعليمية أو منهجاً دراسياً في فترة زمنية لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة أكاديمية، فتحديد الأهداف التعليمية ووضعها بطريقة دقيقة وسليمة يساعد بدرجة كبيرة في اختيار المحتوى والخبرات التعليمية وتنظيمها كما أن طرائق التدريس المحددة ما هي إلا لتسهيل المحتوى والخبرات على الأهداف الموضوعة من قبل. (جودت أحمد، 2011، ص 359)

ومن هنا يتضح هناك علاقة قوية ومتبادلة تربط كلاً من الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وطرق التعليم وطرق التقويم بعضها مع بعض.

مستويات الأهداف التعليمية:

تصنف الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مستويات هي: (محي الدين، 2011، ص 121)

1. **المستوى العام:**

هي تلك التي تعبر عن الفلسفة التربوية العامة وتتميز بعموميتها كما تشترك المواد المختلفة في تحقيقها ولا تتحقق إلا بعد فترة زمنية طويلة نسبياً.

2. **المستوى المتوسط:**

هي الأهداف أقل عمومية من الأهداف العامة وأعقد من الأهداف الخاصة وهي تتعلق بموضوع معين أو وحدة تعليمية معينة.

3. **المستوى الخاص:**

هي التي تصف لنا غايات المعلم في الفصل من تقديمه خبرة تعليمية معينة أي أهداف الدرس التعليمي الوحيد وتتحقق في فترة زمنية قصيرة وتعرف أيضاً بالأهداف السلوكية أو الأهداف الأدائية.

الخطوة الثانية: تحليل المهمة التعليمية (المحتوى التعليمي)

يعرف بيرسلون تحليل المحتوى بقوله: إنه أسلوب من أساليب البحث العملي الذي يستهدف الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال ويعرف عملية تحليل المحتوى التعليمي بأنها جميع الإجراءات التي يقوم بها واضع المادة التعليمية لتجزئة المهمات التعليمية إلى العناصر التي تتكون منها حتى يتوصل إلى ذلك الجزء من المعرفة الذي يملكه المتعلم ويوجد ضمن معرفته السابقة. (محمد الحيلة، 2008م، ص65)

هناك أربعة أنواع من العلاقات التي تربط بين أجزاء محتوى مادة تعليمية ومنها:

أ. علاقة عليا، ودنيا.

ب. علاقة متساوية.

ج. العلاقة ذات العناصر المشتركة.

د. لاعلاقة.

وأنسب علاقة تربط بين أجزاء محتوى مادة تعليم اللغة العربية هي العلاقة (عليا ودنيا) وهي التي تربط بين المعلومات العامة من ناحية والأقل منها عمومية من ناحية أخرى وبين المجرد والمحسوس فهي هرمية في طبيعتها بحيث يتعلم المتعلم ما يجب تعلمه أولاً قبل أن ينتقل إلى ما هو أعقد منه.

هناك ثلاثة أساليب لتحليل المحتوى التعليمي حسب نوعية المحتوى وهي كما يلي:

1. **التحليل الإجرائي للمهمة** (الاتجاه الخطي في التحليل):

هذا الأسلوب يتعلق بمحتوى الإجراءات ويهدف إلى تحقيق الخطوات اللازمة لتعلم المهارة الحركية ويستخدم هذا الأسلوب في المهمات البسيطة وفي التعلم اللفظي والتعلم الحركي.

2. **التحليل الهرمي للمهمة:**

هذا الأسلوب يتعلق بمحتوى المفاهيم أو المادة أو الحقائق ويهدف إلى تحليل المهارات العقلية المعرفية إلى العناصر التي تتكون منها ثم ترتيبها بتسلسل هرمي معين يوضح كيفية تعلمها.

3. **التحليل الانتقالي للمهمة:**

هذا الأسلوب يجمع بين الأسلوب الخطي والأسلوبين الهرمي ويصلح لجميع أنواع المحتوى التعليمي من مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق ويكثر استعمال هذا الأسلوب في حال التعامل مع مادة تعليمية تتكون من مهارات نفس معقدة كأسلوب حل المشكلات مثلاً دروس قواعد ولكل أسلوب إجراءات عامة يتبعها.

وتنحصر هذه الإجراءات في أربع خطوات أساسية هي: (خالد حسين ،2021، ص138)

أ. التعرف على أنماط المحتوى من مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق.

ب. التعرف على العلاقات التي تنتظم فيها هذه الأنماط.

ج. التعرف على طرق تحليل المحتوى والإلمام بالأسلوب الإجرائي والهرمي والإنتقالي.

د. الانخراط الفعلي في تحليل المحتوى وموضوعاته.

الخطوة الثالثة: تحديد السلوك المدخلي للمتعلم

ويقصد به تحديد المهارات التي لابد أن يمتلكها المتعلم قبل بدء عملية التعليم لتكون المادة التعليمية فعالة، فلابد من وجود درجة عالية من التوافق بين المادة والتعلم ويشير المفهوم الحديث للسلوك المفصلي إلى ما سبق للمتعلم أن تعلمه، وإلى قدراته العقلية وتطوره ودافعيته وبعبارة أخرى الخصائص العامة للفئة المستهدفة، ويستمد السلوك المدخلي مباشرة من تحليل المحتوى التعليمي وكما كانت عملية التحليل دقيقة وتفصيلية، يصبح تحديد السلوك المدخل أسهل ويكون تحديده بوضع خط فاصل ما بين صحة ذلك عن طريق اختيار السلوك المدخلي. (محمد محمود، 2008، ص 145-147)

ونلخص هذا الكلام في الحكمة القديمة القائلة أبدأ من حيث انتهت التعلم، وتبين لنا هنا أن هذه الخطوة تلعب دوراً كبيراً في نجاح أي البرنامج الذي لا يراعي مستويات التلاميذ ليس له قيمة لدى المتعلمين ولايستفاد منه كثيراً .

الخطوة الرابعة: كتابة الأهداف الأدائية:

والهدف الأدائي يصف الأداء المتوقع أو استكمال الأداء المتوقعة عند نهاية أو نهايات مواقف تعليمية ويتحقق هذا الهدف في فترة زمنية قصيرة نسبياً لا تقل عن 45 دقيقة في الحصة الدراسية وهذا الهدف يسمى أحياناً الهدف السلوكي أو الخاص أو النهائي وهو ملاحظ وقابل للقياس والتقويم.

تصاغ الأهداف الأدائية بعد تحصين الأهداف التربوية العامة وتحليل المحتوى التعليمي وذلك لكي تصنف هذه الأهداف مباشرة من محتوى تعليمي وذلك لضمان الدقة والشمول والتأكد من أن جميع مهارات المحتوى التعليمي قد غطت بالأهداف السلوكية ولم يغفل عن أي منها فصياغة الأهداف الأدائية تكمن في الإجابة عن سؤال بسيط هو ماذا على المتعلم أن يعمل عند انتهائه من مادة تعليمية ؟ (موسوعة التعليم والتدريب، 2010، ص10)

مواصفات الهدف السلوكي (الأدائي) الجيد:

للهدف السلوكي الجيد شروط ومواصفات أهمها: (توفيق بن إبراهيم، 2018، ص151)

1. أن يكون واضحاً مكتوباً بلغة سليمة خالياً من الأخطاء النحوية.
2. أن يكون لكل هدف سلوكي محتوى تعليمي يعمل على تحقيقه.
3. أن يتضمن سلوكاً ملاحظاً يقوم به المتعلم وليس المعلم.
4. أن يصف المستوى الأكاديمي للمتعلم وأن لا يكون أعلى من قدرته.
5. أن يصف الظروف التعليمية التي لا يتم تحقيقه إلا بوجودها.
6. أن يكون معيارياً يوضح الشرط الذي يحكم جودة سلوك المتعلم.
7. أن يوضح درجة المعيار ويقصد بها نسبة الجودة في سلوك المتعلم.
8. أن يعكس فعلاً واحداً وليس فعلين لتجنب الخلط والغموص.

وبناءً على ما سبق تكمن أهمية الأهداف الأدائية في مساعدة اختيار المحتوى وبناء المادة التعليمية واختيار طريقة التعليم المناسبة وصياغة الأسئلة التي يستخدم في الاختيارات وفي عملية التقويم.

وعند صياغة هذه الأهداف لابد من أن يشمل كل هدف تعليمي على ثلاثة عناصر مهمة وهي:(جودت أحمد، 2014، ص 288)

أ. الفعل السلوكي الذي يصف العمل الذي سيقوم به المتعلم بعد انتهائه من عملية التعلم.

ب. جزء من المادة التعليمية والذي يشير إلى محتوى الموضوع المراد معالجته وخلال المواقف والنشاطات التعليمية التعلمية.

ج. وضح الظرف أو الشرط ويعد هذا العنصر جزءاً اختيارياً في صياغة الأداء مثل 80% بدقة تامة، بالترتيب بدون أخطاء، وفصياغ الهدف الأدائي في هذه الصورة : (أن + فعل سلوكي + المتعلم + جزء من المادة التعليمية + الظرف أو الشرط الذي يتم في ضوئه التحقق + معيار قبول الأداء) مثلاً: أن يحدد الطالب أقسام الكلام، ووردت في الكتاب المقرر في دقيقة واحدة. (محمد محمود الحيلة، 2008، ص158)

ويمكن للمعلم أن يستخدم عدة طرق لتوضيح الأهداف السلوكية للمتعلم ومنها:

أ. عرض أهداف الدرس:

على المتعلمين إما شفوياً أو كتابياً في بداية الدرس أو في أثنائه أو في نهايته.

ب. استخدام أمثلة:

من الأداء المتوقع كما في كيفية تحويل الفعل الماضي إلى المضارع.

ج. الوضوح في العرض:

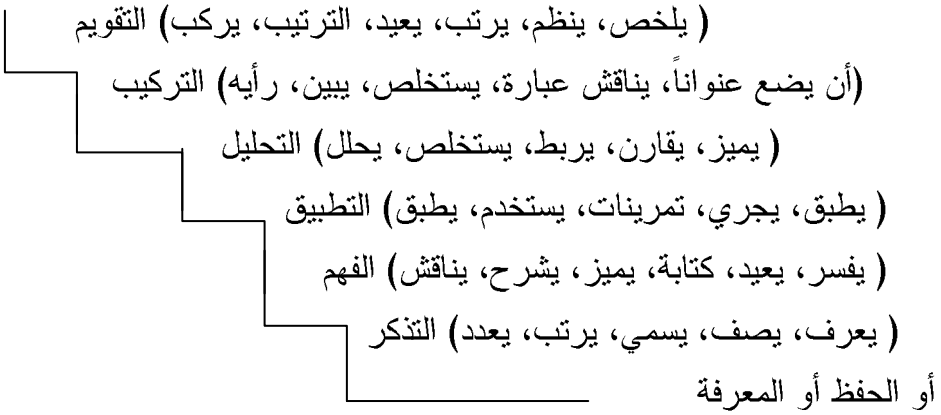
إذا كانت النشاطات التعليمية للدرس منظمة وخططاً لها جيداً بمحور واحد فإن ذلك يساعد الطلبة على إدراك الهدف من الدرس.

وقد صنف دبلوم الأهداف التربوية في ثلاثة مجالات رئيسية هي:

1. المجال المعرفي العقلي:

تتعلق الأهداف في هذا المجال بالعمليات العقلية بمستوياتها المختلفة وصنفت هذه الأهداف إلى ستة مستويات متفاوتة في سهولتيها وصعوبتها كما هي موضحة .

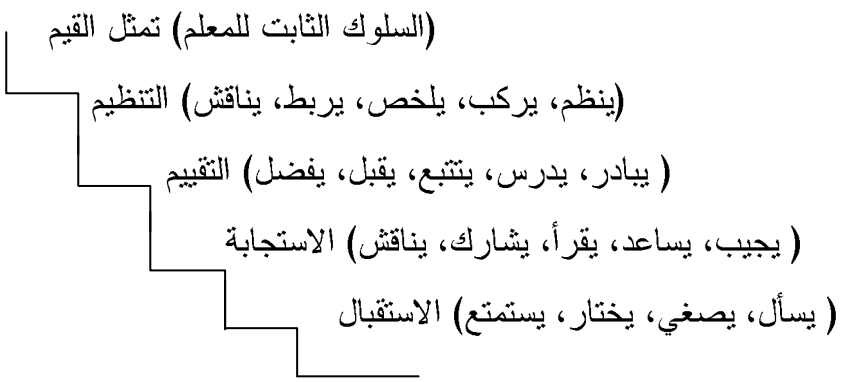
يوضح الترتيب السلمي لمستويات المجال المعرفي في الشكل رقم (5)



2. المجال الوجداني (الانفعالي) أو العاطفي:

تتعلق الأهداف في هذا المجال بما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة وصنفت هذه الأهداف إلى خمسة مستويات تبدأ بالسهل اليسير وتنتهي بالصعب أو المعقد كما هو موضح .

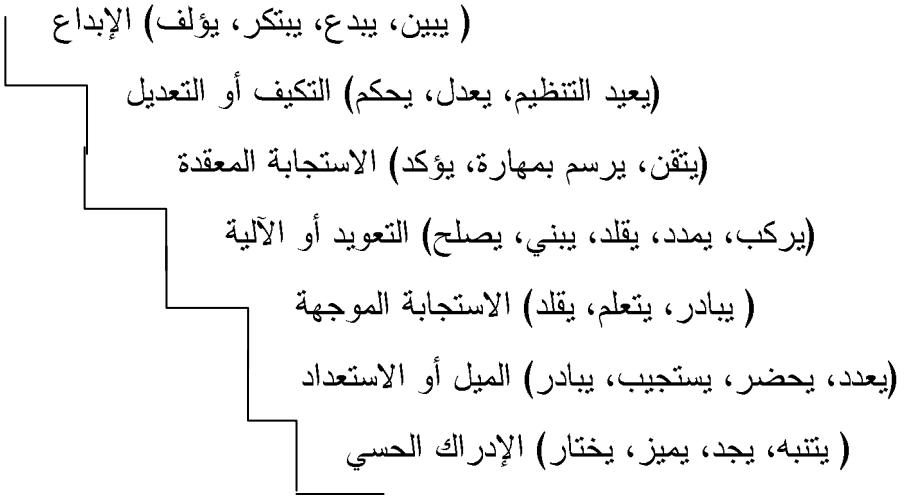
يوضح الترتيب السلمي لمستويات المجال الوجداني الشكل رقم (6)



3. المجال النفسي الحركي (المهاري الحركي):

هذه الأهداف تعالج المهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسم كله وصنفت هذه الأهداف إلى مستويات تبدأ من المستويات السهلة وتتدرج في صعوبتها للوصول إلى المستويات تبدأ من المستويات المعقدة.

كما هى موضحة في الشكل رقم (7)



وينبغي أن يستغل أي هدف على هذه المجالات الثلاثة المعرفة، والانفعال، والمهارة.

الخطوة الخامسة: تطوير الإختبارات محكية المرجع وإعدادها: (جودت أحمد، 2018، ص 47)

يعرف الاختبار على أنه إجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك الطلاب والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية وتسمى مثل هذه الاختبارات بالاختبارات المحكية ونقصد بالمحك جميع نتاجات المتعلم المستهدفة أن نتائج الاختبارات المحكية تبين للمعلم أو الواضح المنهج مدى اتقان المتعلمين لكل هدف تعليمي لأن كل فقراتها يجب أن تقابل الأهداف التعليمية تماماً فإن الأداء المطلوب في الاختبار هو الأداء المتوقع في هدف لذا تعدّ هذه الخطوة جزءاً رئيسياً من عملية بناء المنهج التعليمي.

أنواع الاختبارات محكية المرجع هي: (أحمد، 2002، ص 11)

1. اختبار السلوك المدخلي:

هو الذي صمم لقياس المهارات التي يعتقد المعلم أنها مهمة ويجب أن كون ضمن معرفة المتعلم وخبرته السابقة وذلك قبل البدء بعملية التعليم وتتمثل تلك في امتحان تحديد المستوى وامتحان القبول.

2. الاختبار القبلي:

هو الذي يتم تطبيقه على الطلاب قبل قيامهم بدراسة موضوع معين أو برنامج أو وحدة دراسية للتعرف على مستوياتهم العقلية قبل دراسة الموضوع وهذا يساعد في تقدير نوع البرنامج التعليمي الذي يتناسب مع قدرات المتعلم ومستواه.

3. الاختبار المتضمن (التكويني):

هو الذي يقيس أهدافاً محددة مباشرة أولاً بأول خلال عملية التعليم لقياس عملية تعلم الطلبة مباشرة دون انتظار لموعد الاختبار البعدي لتزويد المتعلم والمعلم بتغذية راجعة فورية وتتمثل في الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية والاختبار البعدي هو الذي يتم تطبيقه على الطلاب بعد الإنتهاء من دراسة موضوع معين أو برنامج أو وحدة دراسية لتعرف ما حققوه من نجاح في الدراسة.

خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع:

وتطبيق كل ذلك في خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع:(هناء عبد الرحمن، 2011، ص6)

1. الإجراءات التمهيدية:

وهنا يحدد الغرض من الاختبار وتتلخص مواصفات الفيئات المستهدفة ومتطلبات الجهد والوقت والكلفة وتقدير عدد أسئلة الاختبار.

2. وصف مجال التحصيل:

ويعرف ذلك من حيث طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها ومستواها وفترة تعلمها وهنا تنظيم نتائج تحليل الأهداف والمحتوى على شكل جدول مواصفات.

3. اختبار عينة ممثلة للمجال السلوكي:

ويتم ذلك إما بطريقة عشوائية إذا كانت المهمات على درجة معقولة من التجانس أو نختار منها عينة مقصودة إذ كان ثمة اختلاف واضح في خصائص هذه المهمات.

4. كتابة الأسئلة:

فهنا نحدد ماذا نريد أن نقيس بهذه الأسئلة ونختار نوعية الأسئلة إلى أنواع وأشكال ولكل نوع غرض خاص به ثم يجب تنقيحها بالاستعانة بعدد من الحكام من المختصين في مادة التعليم.

5. تحديد معيار الأداء المقبول لكل فترة (معيار الإجابة الصحيحة).

6.التجريب الأولى:

للاختبار ويتم اختبار عينة التجريب الأولى بحيث تتوافر فيها مواصفات العينات المستهدفة ثم تحلل بيانات التجريب.

7.إخراج الاختبار بصورته النهائية بعد تنقيح الفقرات وتعديلها بناء على النتائج الأولى ويتم ترتيبها بشكل مناسب في صورته النهائية.

الخطوة السادسة: تطوير استراتيجية التعليم واختيارها

تشير استراتيجيات التعليم إلى مجموعة الأنشطة والطرق التعليمية التي تؤدي لاستخدامها إلى حدوث التعلم حيث تصف استراتيجية العلمية المكونات الرئيسية لمنظومة من المواد التعليمية والأساليب التي تستخدم لإظهار نتاجات تعليمية لدى المتعلم.

وتشتمل استراتيجية التعليم على عناصر رئيسية: (عبد الرحمن، 2000، ص80)

1. نشاطات ما قبل التعليم :

ويشتمل هذا العنصر على ثلاثة أمور مهمة هي:

أ. على المعلم رفع دافعية المتعلمين لدراسة مادته التعليمية.

ب. أن لا يبدأ التعليم قبل أن يكتب أهدافاً لما يريد تعليمه.

ج. لابد أن يعرف المعلومات القبلية قبل بدأ تعليمه.

2. تقديم المعلومات :

ويشتمل هذا العنصر على أربعة أمور مهمة هي :

أ. أن يسير التعليم حسب التسلسل أي من السهل إلى الصعب ومن المهمة الفرعية إلى الكلية ومن المادي إلى المجرد إلى غير ذلك.

ب. أن يعتمد حجم الوحدة التعليمية على الخصائص العمرية للفئة المستهدفة والتنوع في المادة التعليمية والزمن المقرر لوحداتها.

ج. طرق وأساليب تقديم المحتوى.

د. تقديم الأمثلة بوسائط متعددة يعمل على وضوح المعلومة بذهن المتعلم.

3. مساهمات الطلبة:

ويشتمل هذا العنصر على أمرين مهمين هما: التدريب والتغذية الراجعة، والقياس والتقويم جزء مهم من استراتيجية التعليم ليحصل المتعلمين وكلمة القياس تعني تقدير المستويات تقديراً كمياً رقمياً أو وصفياً والقياس عادة ما يعني بالإنسان فقط.

4. نشاطات المتابعة:

تتعلق نشاطات المتابعة بأمرين مهمين بالإجراءات الواجب اتباعها مع المتعلمين الذين يتقنون جزء من المادة التعليمية والذين يتقنون هو يمكننا الإعتماد على النموذج الذي طوره (ديكوكاري) في التخطيط للتدريس موضح في الجدول ونتبع هذا الأسلوب لكل هدف تعليمي من مجموعة الأهداف التي حددنا.

يوضح النموذج في التخطيط للتدريس جدول رقم (4)

نشاطات التعليم		الهدف رقم (1)	الهدف رقم (2)
1. نشاطات ما قبل التعليم	الدافعية الأهداف المتطلبات السابقة	يعدد ، يذكر	يختار، يميز
2. تقديم المعلومات	تقديم المحتوى بالأمثلة	يقرأ ، يكتب	يناقش، يصغي
3. مساهمات التلاميذ والإختبارات المتضمنة	التدريب والتغذية الراجعة	يلخص، يعبر	يحكم، يربط
4. نشاطات المتابعة	للتقوية والعلاج والإثراء	يربط ، يعيد	يبتكر، يخترع

المصدر: وزارة التربية و التعليم الفلسطيني،(2019م)

ولابد من تحديد الإجراءات التعليمية لكل حصة دراسية ولكل مجموعة أهداف مع بعضها.

الخطوة السابعة: تنظيم المحتوى التعليمي:

وتعرف عملية تنظيم المحتوى التعليمي بأنها الطريقة التي تتبع في تجميعها أجزاء المحتوى التعليمي وتركيبها على وفق نسق معين، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه والعلاقات الخارجية التي تربطه موضوعات أخرى وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها في أقصر وقت وجهد ممكنين وبأقل تكلفة اقتصادية وتحتاج الموضوعات والمحتوى المحدد وأجزائه إلى عملية تنظيم حتى يمكن الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن القريب إلى البعيد ومن المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب وهذه العملية تسهل عملية التعليم.

وتتم هذه العملية في مستويين يوضح الفرق بين المستوى المصغر والموسع في تنظيم المحتوى التعليمي جدول رقم (5)

الرقم	المستوى المصغر	المستوى الموسع
1	يتعلق بتنظيم عدد محدد من الأفكار	يتعلق بتنظيم عدد أكبر من المعلومات
2	يستغرق وقتاً قصيراً	يستغرق وقتاً أطول
3	أهدافه قصيرة الأمد	أهدافه طويلة الأمد
4	يركز أكثر على ما تكتسبه ذاكرة المتعلم	يركز أكثر على الطريقة التي تنظم فيها المعلومات في ذاكرة المتعلم
5	يتجه مباشرة نحو مايجري في غرفة الصف	يتجه إلى كيفية إعداد المناهج المدرسية
6	يهدف إلى تحسين طرائق التعليم	يهدف إلى تحسين الكتب المدرسية

المصدر: (فؤاد، 2004، ص202)

قد يختار واضع المنهج الطريقة التي يراها مناسبة للتنظيم وهذا يعتمد على الشروط التعليمية التي يتعامل معها والمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم والتي منها: (حيدر حاتم، 2013، ص22)

1. نوع المحتوى التعليمي المراد تنظيمه هل هو محتوى تغلب عليه المفاهيم أو المبادئ أم الحقائق؟
2. حجم المحتوى التعليمي أهو كبير الحجم أو متوسط أم صغير؟
3. نوع الهدف التعليمي المتوقع من المنظم أن يظهره أهو يتعلق بالمعلومات اللفظية أم المهارات الذهنية أم المهارات الحركية وهل هي أهداف قصيرة المدى أو طويلة المدى.
4. خصائص الفرد المتعلم كمستوى ذكائه استعدادته وقدراته وعمره وخلفيته التعليمية والاجتماعية واتجاهاته ومستوى الدافعية والشروط المادية للبيئة التعليمية وامكانياتها والصعوبات التي تواجهها.

كيفية تنظيم المحتوى المصغر والموسع: (محمد الحيلة، 2008، ص201)

1. المستوى المصغر:

وتنظيم المحتوى هنا يكون بعرض الفكرة أولاً ثم عرض المثال الذي يوضحها أو عرض المثال أولاً ثم عرض الفكرة العامة، بمعنى أن التنظيم قد يتسلسل من العام إلى الخاص أو من الخاص

إلى العام، ثم استخدام فقرات تدريبية للممارسة ثم إعطاء تغذية راجعة وفيه التنوع لتغطي جميع الخصائص للمفهوم أو المبدأ أو الإجراء والتنويع في درجة صعوبتها بحيث تشتمل على الأمثلة السهلة والمتوسطة والصعوبة.

2. **المستوى الموسع:**

وهو المستوى الذي يتناول تنظيم أكثر من مفهوم أو مبدأ أو إجراء تعليمي في الوقت نفسه كتنظيم منهج تعليمي يدرس في سنة أو فصل أو شهر ويأتي عن طريق الكل وليس الجزء فتنظيمه واختيار المحتوى التعليمي للمادة الدراسية المتعلمة وترتيبه وتلخصه وتركيبه بشكل بتسلسل من البسيط إلى المعقد ومن العام إلى الأكثر تفصيلاً وهذه الطريقة تساعد المتعلم على إدراك محتوى هذه المادة وفهمها كما يساعد على دمج ما يتعلمه من معلومات جديدة بالمعلومات السابقة الموجودة عنده تتم عملية تفصيل المحتوى التعليمي هنا بإحدى الطريقتين:

أ. **التفصيل بشكل أفقي :**

حيث يتم تناول جميع الأفكار الرئيسية التي وردت في المحتوى المادة الرئيسية ثم تفصيلها تدريجياً عدة مراحل إلى أن ينتهي جميعه قبل الإنتقال إلى غيره.

ب. **التفصيل بشكل عمودي:**

حيث يتم تناول كل جزء من هذه الأفكار الرئيسية على حدة وتفصيلة تدريجياً عدة مراحل إلى أن ينتهي جميعه قبل الإنتقال إلى غيره.

الخطوة الثامنة: اختيار (تطوير) المواد التعليمية

المواد التعليمية:

تشمل جميع مصادر التعليم المتاحة التي تساعد على بلوغ النتاجات التعليمية ومجموعة المواد التعليمية التي يختارها أو يطورها المصمم تدعم الوسائل التعليمية ولها فوائد كثيرة في العملية التعليمية حيث أنها تساعد على رفع درجة كفاية المعلم المهنية، وتساعده على حسن عرض المادة وتقويمها وأيضاً في إثارة الدافعية لدى المتعلمين وتشجعهم على المشاركة وتشوقهم للتعلم كما أننا من الممكن أن نوظف أكثر من حاسة من حواس المتعلم في ايصال المعلومات إليه عن طريقها وهذا سبب في سرعة التعلم.

العوامل التي ينبغي التركيز عليها عند تطوير أو بناء المواد التعليمية:

هناك سبعة عوامل رئيسية يركز عليها وهي: (زيتون، حسن حسين، 2010، ص42**)**

1. تحديد الخصائص الأساسية للمتعلم.
2. تحديد الأهداف التعليمية التعلمية هل هي أهداف عقلية أو انفعالية أو النفس حركية.
3. اختيار المحتوى وتنظيمه خطوة خطوة حسب ترتيب زمني منطقي وموضوعي من السهل إلى الصعب.
4. تحديد الاستراتيجية المستعملة في التعليم وهنا لابد من مراعاة الآتي:

أ. حجم المجموعة.

ب. تفاوت الدراسين وسرعة التعلم.

ج. يجب استخدام الاستراتيجيات التي تلبي احتياجات المتعلمين.

5. اختيار مواد الرسالة أو تطويرها ويجب أن تكون على قدر كبير من الجودة بحيث لا تشتت انتباه المتعلمين الرسالة التي يتم بثها.
6. عرض أو تقديم المحتوى ولابد أن يكون العرض بشكل مناسب.
7. التقويم لجميع هذه العوامل من أجل عملية التطوير ولزيادة فعالية عملية التعلم والتعليم.

بناء الوسائل التعليمية واستخدامها:

الوسائل التعليمية:

تساعد بشكل كبير على استثارة اهتمام التلاميذ واشباع حاجاتهم للتعليم كما تساعد على زيادة خبراتهم مما يجعلهم أكثر استعداداً وأوفق مزاجاً للتعلم، ولذا لابد لواضع المنهج من معرفة الأسس النفسية ومبادئ التعليم والتعلّم المرتبطة ببناء الوسائل التعليمية واستعمالها وسنذكر أهم هذه الأسس والمبادئ وهي كما يلي: **(**هناء عبد الرحمن، 2010، ص67**)**

1. أن تتيح هذه الوسيلة للمتعلمين فرص النشاط الإيجابي في الموقف التعليمي.
2. أن توفر خبرات غنية ومشوقة بالنسبة للمتعلمين مما يضمن توافر دافعية قوية للمتعلم.
3. يجب أن يبنى بحيث تفيد المتعلم وتخبره عن صحة استجاباته.
4. أن يبنى بحيث تتناسب مع قدرات المتعلمين وخبرتهم السابقة وتتمشى مع ميولهم واحتياجاتهم.
5. وضوح الوسيلة نفسها من خلال حجم مكوناتها والألوان المستخدمة فيها ومناسبة لمستوى المتعلمين ومعرفياً ولغوياً ونفسياً.

6. يجب أن يبنى بحيث تحاول ترجمة الألفاظ والرموز للمتعلمين إلى صورة سمعية بصرية بحيث يبدأ من الأشياء المحسوسة وينتقل منها تدريجياً إلى الأشياء المجردة فيوسع مجال الحواس لأنها منافذ للتعليم.

الخطوة التاسعة: التقويم التكويني:

يعرّف التقويم التكويني بأنّه مجموعة من الاساليب المتنوعة التي يستخدمها المعلمون من أجل تقييم عملي لفهم الطالب، والتقدم الأكاديمي أثناء الدرس أو التدريبيّة، وهذا يساعد المعلمين على تحديد المهارات التي يواجه الطلاب صعوبة في اكتسابها، وتحديد المفاهيم التي يصعب على الطلاب فهمها، وذلك لإجراء التعديلات اللازمة على الدروس والأساليب التعليمية المتّبعة.

يكمن الهدف من التقويم التكويني أنه لجمع معلومات مفصلة تساعد المعلمين فيتعديل وتحسين التدريس، وكذلك تساعدهم في تحديد احتياجات التعلم ومشكلاته، ويهدف أيضاً في تحديد نقاط القوة والضعف للطلبة لعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة لديهم، فعندما يعرف الطلاب ما الذي يقومون به جيداً وما يحتاجون إلى العمل بجد عليه، يمكن أن يساعدهم ذلك على تحمل مسؤولية أكبر بشأن التعلم والتقدم الأكاديمي.(شمس، 2022، ص23)

التقويم التكويني يمر بالمراحل الثلاث الآتية:

أ. التقويم على أساس فردي.

ب. التقويم على أساس جماعي.

ج. التقويم المبدائي.

العناصر التعليمية التي يدر حولها التقويم التكويني:

هناك خمسة عناصر رئيسية يدور حولها التقويم التكويني في أي مادة تعليمية توضح وهي:(محمد الحيلة، 2008، ص 21 – 25)

1. المشكلة التعليمية :

ويتم تحديدها في نطاق مدى التباين بين ما هو كائن وما يجب أن يكون أي هل أهداف المجتمع التعليمي تتوافق مع أهداف المقرر الدراسي؟

2. الأهداف التعليمية والأهداف السلوكية الخاصة:

ويتم تحديد فعالية الأهداف التعليمية العامة والسلوكية الخاصة في نطاق وضوحها وشمولها وتنوعها وصياغتها ومعاييرها ومستوى صعوبتها ومناسبتها للفرد المتعلم.

3. المحتوى التعليمي:

ويتم تحديد فعالية المحتوى التعليمي في نطاق تنظيمه وبسلسلة وشموله ونوعية المعلومات التي يتضمنها وتوافقها مع الأهداف السلوكية والموضوعية وواضحة ومستوى صعوبته ومناسبته للمتعلم.

4. الطرائق والأساليب التعليمية:

ويتم تحديد فعالية هذه الطرائق في نطاق وضوح بنائها وإدارتها وسهولة استخدامها ومدى مناسبتها لكل من الهدف والمحتوى التعليمي خصائص البيئة التعليمية المستخدمة فيها.

5. الطرائق التقويمية:

ويتّم تحديد فعالية هذه الطرائق في نطاق وضوح بناءها وتنوعها ومدى مناسبتها لكل من الهدف والمحتوى وخصائص الفرد المتعلم وخصائص البيئة التعليمية المستخدمة فيها.

6. التغذية الراجعة:

تعرف التغذية الراجعة بأنها: تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر، من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إن كان بحاجة إلى تعديل أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح واستعمل هذا المصطلح في مجال التربية بدلاً من المصطلح الذي كان شائعاً وهو معرفة النتائج لأنها أكثر شمولاً حيث أنه يعني بالإضافة إلي معرفة النتائج أموراً أساسية أخرى أهمها استخدام هذه المعرفة في إجراء التحسينات المطلوبة وتعّد التغذية الراجعة مرافقة لعمليات التقويم التكويني للتأكد من خلالها إن كانت الأهداف السلوكية قد تحققت خلال تعمله.

وللتغذية الراجعة وظيفة موجهه حيث أنها تعمل على توجيه الفرد نحو أدائه أي تبين له الأداء المتقن والأداء الخطأ الذي لم يتقن بالشكل الصحيح كما أنها تساعد على التعلم، بحيث تشد انتباه المتعلم إلى المظاهر المهمة للمادة المراد تعلمها، وللتغذية الراجعة أنماط وصور متعددة يمكن أن تكون في غاية السهولة من نوع نعم أو لا أو أكثر تعقيداً وتعميقاً كتقديم معلومات تصحيحه لاستجابات وقد تكون من النمط الذي تتم من خلال إضافة معلومات جديدة للاستجابات.

عموماً فإن المعلومات التي تتوافر للمتعلم بالتغذية الراجعة تمكنه من إجراء بعض التغيرات أو التعديلات في سلوكه بحيث يغدو هذا السلوك أكثر اقتراباً من الاستجابة المرغوب فيها ويؤدي إلى تثبيت المادة المتعلمة في ذهنه بالشكل الصحيح ولذا يجب للتغذية الراجعة أن ترافق عمليات الممارسة والتدريب أثناء التعلم وأن تأتي بعد إجراء الاختبارات الشهرية والنهائية.

فنجاح عملية تعليم اللغة العربية مبني على حسن صياغة الأهداف ووضوحها وربطها بمتطلبات التلاميذ النفسية والمعرفة وربطها بالواقع والبيئة المحلية ثم إيجاد الطرق والآليات التي تحقق هذه الأهداف وبعد ذلك التأكد من فعالية هذه الطرق والآليات في تحقيق الأهداف من خلال التقويم بجميع أنواعه. (ضحى فتاحي، 2009، ص13)

والواقع أن كثيراً من المدارس الإبتدائية العربية في فلسطين لا تهتم بهذه الخطوات بل قد نجد الأهداف التعليمية في بعض من هذه المدارس غير واضحة أو غير موجودة مما يجعل عملية تعليم اللغة العربية أقرب إلى العشوائية منها إلى العملية المنظمة وحتى إذا وجدنا في بعض المدارس شيئاً من الأهداف إلا أننا نجد أنها لا تستخدم الطرق والأساليب التقويمية الحديثة هنا تكمن أهمية هذه الخطوات وضرورة بناء المنهج للغة العربية على أسس تربوية ولغوية سليمة حتى تتمكن من نجاح العملية التعليمية في هذه المدارس.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن الخطوات التسعة مهمة جداً في بناء أي برنامج تعيلمي واتباعها ضروري في نجاح العملية التعليمية ولاحظ أن كثيراً من البرامج التعليمية المبنية لا تتبع الخطوات كما ينبغي ولعل هذا هو السبب الرئيسي الذي أدى إلى عدم نجاحه في تحقيق بعض الأهداف التعليمية.

وعليه لاحظت الباحثة من خلال ممارستها التدريس في المدارس الإبتدائية الأساس في فلسطين إخفاق عملية تعليم اللغة العربية و ضعفها يكمن في عدم مراعاة هذه الخطوات.

وتحت عنوان "الإطار العام للسياسات ومنهجية البرنامج" نصت الخطة الاستراتيجية لعام "2007م على التالي: (عبد العظيم السعيد، 2011، ص22)

1. تمكين المتعلمين من اكتساب معارف ومهارات وقيم وثقافة جديدة تمكنهم من التعامل مع اقتصاد المعرفة فى كل جوانب الحياة ومحلياً وعالمياً.
2. تحديث مناهج التعليم الأساسي وإعداد المتعلمين لمجتمع المعرفة وتجاوز الثنائيات التقليدية فى جسم التعليم الفلسطيني.
3. وربط التعليم والتعلم بسياقات المجتمع.
4. تغيير لما درج التعليم والتعلم داخل حجرات الدراسة فى طرق التدريس والتقويم واستخدام التكنولوجيا.

5. عجز مناهج اللغة العربية الحالية عن تحقيق معظم ما تنشده من أهداف وماتزعم القدرة على اكتسابه للدراسين سواء من حيث المحتوى اللغوي أو من حيث أنماط السلوك الاجتماعي.
6. ما يستجد على الساحة: المحلية والعربية والدولية من متغيرات تطرح فى كل مرحلة صورة معينة لمواطن جديد يمتلك من أشكال المهارات وتمكنه من التعامل مع كل عصر وطبيعته
7. تغير المفاهيم والقيم والإتجاهات والميول عند أفراد المجتمع ومن بين هم تلاميذ التعليم العام وذلك بتأثير الزيادة الهائلة للمعرفة المتجددة من هو ثورة الاتصال ووسائله مما يفرض تنويع أساليب التعليم يتناسب مع شخصيات جديدة فى عصر جديد.

تطوير المنهج:

تعد المناهج المكوّن الرئيس في القطاع التربوي فهي تشكل المحور الرئيس ليكف التعليم وجودته، بالتالي فإن أي عملية تطوير تربوي ولا تشمل تطوير المناهج تبقى ناقصة، ويشير المناهج إلى مجموعة من الخبرات المخططة التي جاءت حصيلة عدد من القوى والمؤثرات التي تفعل في المجتمع وتتغير باستمرار، وهذا ما ينعكس على وظيفة التربية وغاياتها ويتطلب بالتالي إعادة النظر بالمناهج الدراسية وتقويمها وتطويرها، من هنا تبدو الأهمية البالغة للتقويم بالإجابة عن أسئلة مثل: ما المعلومات والخبرات التي يكتسبها المتعلم من المناهج المطبّق؟ وما مدى ملاءمتها لطاقاته وقدراته واستعداداته؟ وما مدى جدواها وفائدتها العملية له بوصفه فرداً في تعلمه المقبل وحياته العملية المنتظرة ؟ وما موقع ذلك كله من خطط المجتمع؟ وما مدى اتّساقه مع فلسفته؟ ثم ما مدى اتساق هذا المنهج مع معطيات العصر من تقدم علمي وتكنولوجي؟ وأخيراً ما مدى آفاق المنهج وتطويره في ضوء ذلك؟. (بشارة، الياس، 2014، ص493)

إن عملية تطوير المناهج تعد من العمليات الهامة، لأنها تمكننا من تصحيح الأخطاء وسد الثغرات التي تكشف، ومعالجة نقاط الضعف في المناهج يعد تقويمها، فلا يمكن أن يتم بناء منهج ثم يترك دون مراجعة ومتابعة وتقويم خاصة في ظل المتغيرات المستمرة في حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين، إذ أن المناهج يجب أن تكون قادرة على تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة لفهم هذا التغير وبالاتجاهات اللازمة التي تمكن من التعامل بفاعلية مع التغيرات الاجتماعية.

وإضافة لما سبق لا يخفى على أحد مدى التفجر والتضخم المعرفي الذي يميز هذا العصر الذي نعيشه، وهذا بالضروري يوثر وبشكل مباشر على المناهج وتطويرها، فالمعلومات في تزايد مستمر والحقائق تتغير بشكل مستمر وهذا يستوجب بالضرورة إحداث تطوير للمناهج حتى تواكب كل هذه المتغيرات.

مما سبق كان لابد من مراعاة بناء مناهج جديدة قادرة على استيعاب الانفجار المعرفي في العالم حتى تواكب المستجدات والتطورات على الصعيد التربوي، مع تأكيد أن تنسجم هذه المناهج مع الهوية الثقافية للبلد.

ترى الباحثة إن تطوير منهج اللغة العربية أساس لكل تطور ونواه وتقدم وتغير ولكونها عملية مستمرة وغير متوقفة عند حد معين، لذا ينبغي على الجميع المختصين في مجال التربية والتدريس دراسة المواد والمقررات التي تتوافق مع المتغيرات وتتفاعل مع البيئة ويعد هذا الأمر ضرورياً لمواكبة الانفجارات العلمية المتلاحقة في مجال عملهم والذي يتطلب منهم استيعابها وترجمة جوانبها النظرية إلى صيغ علمية طبقاً لما تقتضيه الحاجة لاكتسابهم المؤهلات المهمة في اختصاصهم.

أولاً: مفهوم تطوير المنهج

أصبحت كلمة التطوير من الكلمات الشائعة الاستعمال في جميع مجالات ومناحي الحياة، ولتطوير المناهج أهمية تفوق التطوير في أي جانب من جوانب الحياة، تطوير وذلك لأن التطوير المناهج معناه في الواقع تطوير في بناء وأعداد إنسان المستقبل ورجل الغد، ولما كان المنهج في حقيقته عبارة عن طريقه لإعداد النشئ ليشاركوا كأعضاء منتجين في ثقافة الأمة كان ولابد من تحديد مطالب الثقافة وحاجات المجتمع في الحاضر والمستقبل ليصل إلى تطوير المنهج وتحسينه بناء على ذلك فتحليل الثقافة ودراسة المجتمع تساعدنا على تحديد الأهداف الرئيسية للمنهج وعلى اختيار محتواه وتحديد أنشطة التعليم الأزمة لتنفيده، ويحب أن ننتبه إلى نقطة هامة عند تطوير المنهج وهي الاهتمام بفلسفة المجتمع وقيمه عند تطوير أي منهج، وأن لم يكن الجانب الأكبر من عمليات تطوير المناهج في فلسطين أجريت بقصد مواكبة تغيرات في البنية التعليمية، مع سيادة نغمة تطوير المناهج من أجل إزالة الحشو والتكرار ولكن هذا الإتجاه يقتصر على نظرة ضيقة لمحتوى المنهج فقط مع عدم الإهتمام بمكونات المنهج الأخرى.(صالح وآخرون، 2012، ص 259)

وبناءً على مما سبق يمكن تعريف تطوير المنهج بأنه خطة عمل لإعادة تصميم مناهج اللغة العربية بالحلقة الإبتدائية بمكوناتها الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، والأنشطة والتقويم" لتحقيق متطلبات التعليم الأساسي وعملية التطوير هنا تختلف عن عملية تصميم المنهج من لا شئ فالتطوير يبدأ بالنسبة لماهو موجود من مناهج وخبرات تعليمية، والتطوير عملية ديناميكية لأن العوامل تتفاعل مع بعضها، وكل عامل يؤثر في العوامل الأخرى ويتأثر بها وهذا بدوره يؤدي إلى تغير مستمر والتغير السليم هو الذي يؤدي إلى التطوير، والتطوير طريقة ووسيلة يراد بها مساعدة المتعلم على استيعاب الخبرة وتمثلها والسيطرة عليها والإستفادة منها، والتطوير عملية شاملة ترتبط بالطالب وبيئته وظروف الحياة والمجتمع الذي توجد فيه المدرسة.

ويعرف تطوير منهج اللغة العربية فى هذا البحث بأنه ذلك التغير الكيفي فى أهداف ومحتوى وطرق التدريس وتقويم مناهج اللغة فى المرحلة الأساس فى ضوء الإحتياجات الأكاديمية وتطلعاته المستقبلية بهدف تزويد الطلاب بالمهارات التي تجعلهم قادر على مواجهة المستقبل والتعامل معه واستشراقه، بأنه تحسين منهج اللغة العربية بمرحلة الأساس بمكوناتها (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الأنشطة، التقويم) لتحقيق متطلبات وحاجات الطلبة، ويعد تطوير المناهج المدرسية أمراً هاماً لتنمية حاجات المجتمع ومشكلاته فالتطوير الذي يحدث في كافة مجالات المجتمع ومهنه لابد أن يتبعه تطوير للمناهج بما يجعلها تناسب حاجات المجتمع وحاجات أفراده، ومن ذلك نجد أن المجتمع يمثل مصدراً هاماً ورئيسياً في تطوير المنهج. (مجدي عزيز، 2010، ص569)

في ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف تطوير المنهج بأنه عملية منظمة مقصودة تشمل مجموعة من الإجراءات التي يشمل جميع جوانب المنهج من أهداف، ومحتوى وطرق تدريس وأنشطة وتقويم يهدف التحسين والتعديل فى ضوء اتجاه معين أو أسس محددة.

وأخيراً تطوير المنهج هو العملية التى يتم من خلالها إعادة تشكيل مناهج التعليم في دراسي أو مرحلة دراسية بما يتواءم مع القضايا بالعملية والبيئية التكنولوجية والمحلية من حيث أهداف هذا المنهج وطرائق تدريسه والوسائل التعليمية التي تساعده على إنجازه، وكيفية تقويمه على أن يراعياً لتطوير حاجات المتعلم وقدرات هو أن يعمل على تحقيق ارتباط المنهج بالمجتمع ليسهم فى حل بعض مشكلاته، وأن يؤكد التطوير تنظيم خبرات المنهج بشكل متكامل ومستمر ومتتابع.

أهمية تطوير المنهج:

نلحظ أهمية تطوير المنهج تكمن في أنه ليس من المعقول أن تتصور إن هناك منهج تعليمي جامد على الدوام لايتاثر بالعوامل المختلفة من اجتماعية وسياسية واقتصادية واحتياجات الأفراد والمجتمع، وما يستوجبه التقدم العلمي والتكولوجيا وغير ذلك من هذا المنطلق نجذ أن تطوير المنهج يعتبر أمراً أساسياً في ضوء اية نظرية يتبناها واضعوا المنهج.

تعتبر عملية تطوير المنهج في غاية الأهمية وذلك لأنها تتساوى في أهميتها مع عملية بناء المنهج حيث أن المنهج إذا تم تركه لبضع سنوات دون قيام بإدخال مجموعة من التعديلات عليه سوف يتميز بالجمود، والرجعية بجانب ذلك نجد أن المنهج يتأثر بالنظريات والأفكار التربوية الحديث بجانب تعرض المنهج إلى عدة ضغوط كالانفجار المعرفي والاعتماد بشكل أساسي على أدوات ووسائل الإتصال الحديثة ولذلك فأن تطوير المنهج سوف ينعكس بصورة إيجابية على جميع الهيئات والجهات الآخرى. (هاجر وآخرون، 2019، ص24)

أكدت الدراسات السابقة المضمنة لمحور تطوير المنهج إلى واقع تعليم اللغة العربية في فلسطين مثل غيره في الوطن العربي بحاجة إلى إصلاح وتنظيم لمواجهة المتغيرات العلمية والتكنولوجية السريعة في العالم.

أسس عمليّة تطوير المنهج:

للتطوير مجموعة من الأسس التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند القيام بأي عمليّة تطوير ومن أهم هذه الأسس ما يلي: (الخطيب، 2006، ص15 - 16)

1. **شموليّة عملية التطوير:**

إذ يجب إن يشمل التطوير: السياسات والأهداف التربوية وتنظيم الإداري والمواد البشرية والمادية والمناهج الدراسية وأساليب التدريس وطرق التوجيه والإرشاد الطلابي وغيرها من عناصر فرعيّة للنظام التربوي.

2. **الاستمراريّة:**

أي أنّ عملية تطوير لا تحدث مرة واحدة وإنما هي عملية مستمرّة لا تتوقف أبداً، وأنها تتكون من مجموعة من الأحداث المترابطة التي تتحرك بمرور الزمن نحو بلوغ هدف معين.

3. **توفّير الخطط ذات الامد الطويل والمتوسط والقصير:**

وتعتبر هذه الخطوة خطوة متقدمة في السعي لتنفيذ الأولويات وتحقيق الأهداف الموضوعية وترجمتها إلى واقع عملي.

4. **المنهجيه العلمية:**

فالتطوير التربوي أصبح علماً لهُ نظرياته ومبادئه ومنهجه الخاص به وفضلاً عن اعتماد التطوير التربوي على إجراء البحوث والدراسات العلمية التي ترتبط بالمشكلات والتحديات التي تعترض العملية التربوية.

5. **القاعدة المعلوماتية:**

إن أي برنامج للتطوير التربوي يفترض أن يعتمد على قاعدة بيانات واحصائيات دقيقة وحديثة تتعلق بجميع عناصر ومكونات النظام التربوي والاجتماعي والاقتصادي.

6. **المشاركة المجتمعية:**

أي أن يشارك في عملية التطوير التربوي مختلف الفعاليات الاقتصادية والمهنية والسياسية في المجتمع.

7. **التجريب:**

أي أن يتم تجريب المشاريع والتجارب التربوية قبل أن يتمّ اعتمادها بشكلٍ نهائي.

8. **المتابعة والتقويم:**

أي أن تعتمد عملية التطوير آلية للمتابعة والتقويم بهدف التأكد من كفاءة وفعالية تنفيذه البرامج والمشروعات التربوية المتضمّنة في خطة التطوير التربوي.

9. **توافر الإدارة السياسية:**

أن تتوافر لعملية التطوير دعم سياسي والتزام من القيادة السياسية بتوفير دعم والمساندة لكي يتم تحقيق أهداف برنامج التطوير.

10. **توافر الكوادر الفنية:**

إن أي برنامج تطوير بحاجة إلى كوادر فنية تمتلك كفايات ومهارات قيادية ومهنية قادرة على استيعاب مفاهيم وفلسفة التطوير وأهدافه ووقادرة على ترجمة هذه المفاهيم والأهداف إلى برامج ومشرعات عمليّة.

11. **ارتكاز التطوير التربوي على نتائج البحوث والدراسات التربوية:**

إن عملية التطوير يجب ألا تتم بطريقة عشوائية مرتجلة وإنما يجب أن تقوم على أساسٍ منهجيّ علمي تستند على نتائج البحوث والدراسات التربوية ولاسيما الميدانية منها.

مما سبق يمكن القول أن نجاح عملية التطوير المنهج التربوي ومواكبتها لعملية التطوير في دول العالم المتقدّم، يتطلب من القائمين على التطوير التربوي الالتزام بجميع الأسس السابقة، والإهمال لأي أساس في أثناء تخطيط عملية التطوير وتنفيذها وتقويمها ومتابعتها، سينعكس سلباً على عملية التطوير بكاملها.

مجالات تطوير المنهج:

إن المتفحّص لما تحقق في الميدان التربوي وعلى أرض الواقع في السنوات الأخيرة يلحظ أن التطوير تناول مجالات عدة منها: (سنفر، 2008، ص53 - 54)

1. تطوير فلسفة التربية وأهدافها.
2. التطوير في مجال السلّم التعليمي.
3. تطوير محتوى التربية ومضمونها (المناهج).
4. تطوير طرائق التدريس وتقاناته.

5. التطوير في مجال إعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنياً.
6. تطوير طرائق التقويم وأدواته.
7. تطوير الإدارة التربوية والمدرسية.
8. التطوير في مجال نشر التعليم وتحقيق المزيد في ديمقراطية التعليم.

وجدير بالذكر أن عمليّة تطوير المنهج عملية متداخلة، كل عنصر فيها يؤثر ويتأثّر بالعناصر الأخرى، فعند تطوير المنهج مثلاً لابد وأن يصاحبها تطوير طرائق التدريس وتقنياته وأساليب التقويم وإعداد وتدريب المعلم وحتى الإدارة المدرسية حتى يحقق التطوير أهدافه.

مطالب تطوير المنهج :

نجد من خلال الملاحظة أن عملية تطوير المنهج وتتطلب عدة مطالب من أهمها مايلي:(هايل الجازي، 2018، ص15)

1. توفير الإمكانات المادية، والمالية، والبشرية في جميع مراحل التطوير.
2. الإعداد الجيد للمعلمين أعطى معلماً ملتزماً ما أعطك شعباً ملتزماً.
3. عدم اغفال التطوير الخدمات التعليمية كماً وكيفاَ.
4. شعور المعلمين بأهمية الحاجة إلى المنهج المطور.
5. أن يتّسم المنهج بالبساطة والبعد عن التعقيد وأن يتمّ شرحه بوضوح للمعلمين.
6. أن يتحمّل مديرو المدارس المسؤولية في تنفيذ أو إنجاز المنهج الجديد في مدارسهم بشرط أن يكونوا قد تلقّوا التدريب اللازم من قبل.
7. وضع خطة لعملية التطوير بعناية بحيث تفيد في متابعة عملية التنفيذ.
8. أن يتخذ الإداريون الخطوات اللازمة للقضاء على مشكلات معينة تتعلق بالعبء الزائد الذي قد يقع على المعلمين في تنفيذ المنهج الجديد.
9. أن يتادل المعلمون الأفكار ويشتركوا في مواجهة المشكلات معاً وأن يتلقّوا مساندة أو دعماً من الموجهين والإداريين.

مما سبق نجد أن عملية تطوير المناهج تتطلب توافر الخبراء المتخصصين، والقادة التربوين المتحمّسين لعملية التطوير والتمويل اللازم، الذي يغطّي الاحتياجات التي يتطلبها التطوير، وإعداد المعلمين، وتطوير أساليب التعليم، وتوافر الأبنية المدرسية ونظام المعلومات التربوية، وإجراء البحوث والدراسات التي تتطلب إذا لم تتوافر هذه المستلزمات فلن يكتب لعملية التطوير النجاح.

أهم التوجهات العالمية المعاصرة التي يجب على مطوري المناهج مراعاتها مـــا يلـــي: (شحاته، 2003، ص259- 260)

1. ربط المناهج بالمجتمع والبيئة والحياة.
2. دمج التقنية في محتوى المناهج.
3. تنظيم المناهج الدراسية وفقاً للمنهج التكاملي.
4. التركيز على مهارة التفكير والتخطيط وحل المشكلات.
5. مناسبة المناهج الدراسية جميع التلاميذ بمستوياتهم المختلفة.
6. تقليل العبء والازدحام في محتوى المنهج.
7. تشجيع التلاميذ على الحوار والمناقشة والتواصل مع زملائهم.
8. التنويع في أساليب تقويم التلاميذ.

خصائص تطوير المنـهج:

كانت عملية تطوير المنهج في الماضي تتسم بأنها ليست شاملة؛ وإنها لا تقوم أساساً في خطة علمية متكاملة، بحيث يتمفيها الربط بين الجوانب المختلفة لذلك نجد أنها فشلت في معظم الأحيان في تحقيق أهدافها، كما أن عملية التطوير في الماضي لم تكن تعتمد على التجريب وإنما كانت تنطلق من آراء شخصية، وأما الوقت الراهن فنلحظ الأمر قد تغير كثيراً عما كان عليه في الماضي، حيث أصبحت عملية تطوير المناهج تتميز بإنها شاملة ودقيقة ومتعمدة على مجموعة من الأساليب العلمية.(آلاء عرعر،2017، ص23)

دواعي تطوير منهج اللغة العربية فى المرحلة الأساس في ضوء احتياجات المتعلمين ومتطلباتهم المستقبلية: (مجدي عزيز، 2010، ص572)

تتمثل هذه الدواعي فى الآتى:

1. ملامح السياسة الجديدة لمناهج وطرائق وأساليب التدريس والتقويم ومنها تحويل التعليم من كم من المعلومات تحشى بها العقول إلى مفهوم مغاير وهو اكتسابهم للمفاهيم والمهارات والقدرات كما يجب أن يتحول التعليم من الحفظ والتلقين إلى التعلم الإيجابي، ويجب أن يكون المنهج مرناً بحيث يهيئ الطالب من خلال الدراسات المستقبلية كي ينتقل بأسلوب علمي إلى عالم المستقبل احتمالاته واختباراته الممكنة فيه والاستعداد له كما يجب تغير مفهوم التقويم ليتحول

إلى دليل لتقويم قدرات الطالب ومهاراته وإلى إطار مرجعي ليستعين به الطلاب في الدراسة والسيطرة على المحتوى وتحقيق الأهداف.

2. تطوير شئ أدوات المعرفة، سواء كانت عملية إنسانية واجتماعية ونفسية، وتعدد الأبحاث والدراسات فى جميع فروع وتشعبها بشكل مذهل خلال سنة الخمسين الأخيرة، أدى إلى أهمية وضرورة إعادة النظر في المناهج التربوية المعمولة بها خاصة مناهج اللغة العربية.
3. تطوير العلوم الطبيعية والبحتة فجر العديد من المشكلات، فوضع ذلك المناهج المدرسية فى تحد عظيم أمام تلك المشكلات، وتتطلب مقابلة المناهج الدراسية للتحديات التي تقابلها.
4. أصبح التعليم مطالبًا جماهيراً، لذا أصبح من الضروري تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع مستحدثات العلم سواء أكان ذلك على مستوى العلوم الطبيعيه والنفسية.
5. نتائج البحوث: فى حالة إجراء البحوث المختلفة على جوانب المنهج المتعددة فإنها تؤدي إلى ضرورة تطوير هذا المنهج.
6. سوء وقصور المناهج الحالية والتي يمكن الحكم عليها من خلال: نتائج الامتحانات المختلفة التي يؤديها التلاميذ تقارير الموجهين والخبراء والفنيين وهبوط مستوى الخريجين بصفة عامة الرأى العام.
7. التغيرات التى تطرأ على التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية.
8. التنبؤ بإحتياجات الفرد والمجتمع فى المستقبل والمقارنة بأنظمة أكثر تقدما.
9. ما يستجد على الساحة المحلية والعربية والدولية من متغيرات تطرح فى كل مرحلة صورة معينة لمواطن جديد يمتلك من أشكال المهارات ما تمكنه من التعامل مع كل عصر وطبيعته.
10. الإستجابة للتطورات العلمية والتكنولوجية، الاستجابة لتغيرات اجتماعية خارج النظام التعليمى مواجهة حاجات خاصة لم تكن المناهج تقابلها الاستفادة من نتائج البحوث التربوية الحديثة، والاستجابة للتغيرات داخل النظام التعليمى نفسه.

كما تعد الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم فى مرحلة الأساس مؤشراً بين مؤشرات عدة على صورة المراجعة والتطوير والتغيير فى مناهج التعليم، وفيما يتصل بالتعليم الأساس أوضحت الخطة أن الهدف هو تحديث منظومة التعليم الأساسي بشقيه: العام والفني لتمكين المتعلمين فى هذه المرحلة من المهارات والمعارف والقدرات العلمية والعملية التي تمكنهم من التعلم مدى الحياة، والمواطنة المستنيرة والدخول إلى سوق العمل الحديث.

كما جاء فى هذه الخطة أن مستوى التعليم الأساسي قد تراجع عموماً وتدني القدرات على مواجهة التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية، وأرجعت ذلك إلى سيادة نمط التدريس القائمة على الحفظ والتلقين وسيادة نمط التقويم الذي يعكس الحفظ والإستظهار وسيادة الكتاب السطحي واعتباره المصدر الرئيسي والمقدم للمعلومة.

دواعي تطوير المنهج:

إن الأسباب التي تدعو إلى تطوير المناهج الدراسية فيما يلي: (عباس علام، 2010، ص13)

هناك مجموعتان من الأسباب تؤدي إلي تطوير منهج اللغة العربية ومن أهمها:

أولاً: أسباب ترتبط بالماضي:

أ. سوء قصور المناهج الحالية.

ب. التغيرات التى تطرأ على التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية.

ثانياً: أسباب ترتبط بالمستقيل:

أ. التنبؤ بإحتياجات الفرد والمجتمع.

ب. المقارنة بدول وصلت إلى مكانة مرموقة في مجالات التطوير المختلفة ومحاولة الوصول إلى مستوى هذه الدول.

أولاً: سوء وقصور المناهج الحالية

يكمن الحكم على سوء وقصور المناهج الحالية من خلال:

أ. نتائج الامتحانات المختلفة التي يؤديها التلاميذ.

ب. تقارير الموجهين والخبراء والفنيين.

ج. هبوط مستوى الخريجين بصفة عامة.

د. نتائج البحوث المختلفة التي تجري على جوانب المنهج المختلفة.

ه. الرأي العام.

ثانياً: التغيرات التي تطرأ على التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية

أ. التلميذ يتغير من حيث عاداته واتجاهاته وقيمه ومستوى تفكيره بل وفي نظرته للحياة نفسها وفي علاقته مع من حوله.

ب. البيئة التي يعيش فيها التلميذ دائمة التغير وسريعة التبديل وأي تغيير في أحد عناصرها يؤدي إلى تغيير في كافة الجوانب الأخرى.

ج. المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ في تغير مستمر بنظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وما يعانيه من أزمات ومشاكل أو حروب والمعرفة هي الأخرى تتغير فالنظريات تتغير والمعلومات تتزايد، والاكتشافات والابتكارات تتوالى لدرجة أنها طلق على هذا العصر عصر الانفجار المعرفي أو الثقافي.

ثالثاً: التنبؤ بحاجات الفرد والمجتمع في المستقبل.

أن من دواعي التطوير حاجات المواطنين والمجتمع في المستقبل ويمكن التنبؤ بهذه الحاجات عن طريق دراسة شاملة للواقع وللحاضر حيث تؤدي إلى التنبؤ ببعض الأمور وحاجات المستقبل.

رابعاً: المقارنة بأنظمة أكثر تقدماً.

يجب علينا التطلع في الدول المتقدمة حتى نتمكن من الإستفادة من خبراتها، فالإنسان لايستطيع أن يحكم على شيئ بطريقة سليمة إلا عند مقارنته بأشياء أخرى من هذا تأتي فكرة التطوير أي النظر إلى النظم المطوره في كافة المجالات.

مما سبق نجد أن مبررات التطوير التربوي كثيرة فثورة المعلوماتية والاتصالات والمتغيرات المتسارعة التي يشهدها عصرنا الحالي، كان لها انعكاسات على مختلف جوانب الحياة الساسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، فحدثت تحوّلات جوهريّة في الأنماط والأساليب والوسائل، التي يقوم المجتمع المعاصر باستثمارها، من أجل بناء إنسان قادر على التواصل مع محيطه، سواءً أكان ذلك المحيط بالفرد أم الأسرة أم المدرسة، أم الوطن أما العالم بأسره، ولذلك فقد أصبح التطوير التربوي ضرورة ملحة إذا ما أردنا مواكبة التطوّر العلمي والحضاري.

الأسباب التي دعت إلى تطوير المناهج وهي: (وحيد مجدي الشامي، 2000، ص148)

1. أسباب خاصة بطول فترة بقاء العمل بالمنهج منذ نشأته، بالرغم من التطورات الاحتماعية والاقتصادية، والثقافية، والسياسية والتطور الهائل والتغير المستمر في المعرفة والتكنولوجيا والعلوم التربوية.
2. قصور المناهج حيث لا تفي بالمتطلبات التربوية اللأزمة لتغير سلوك الدراسات من حيث التغيرات التي تطرأ عليهم وعلى البيئة والمجتمع.
3. أسباب خاصة بالمحتوى من حيث عدم توافقه مع الأهداف العامة والتربوية.
4. عدم التسلسل والتتابع للمدى المنطقي للخبرات في مراحل الدراسة مع وجود تكرار وحشو يخل بالاستمرارية التابعة للخبرات داخل المدرسة.

5. سوء نتائج الدراسات وتوجهات الرأي العام.

6. قصور عمليات التنبؤ بالإحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع أو المشكلات والضغوط التي ستطرأ على التربية.

7. عدم مواكبة المناهج للتطورات العالمية وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا.

خطوات تطوير المنهج:

تعتمد عملية تطوير المناهج على مجموعة من المراحل والعمليات والخطوات وهذه الخطوات تختلف في بعض الأحيان أو قد يختلف مسماها وكما قد يعتريها بعض التغيرات وفقاً لاتجاهات القائمين وفقاً للظروف المحيطة بعملية التطور وإنّ أهم مراحل وعمليات تطوير قد تمر في عدة خطوات من أهمها: (كوثر كوجك، 2006، ص13)

1. التخطيط:

ويشمل المنهج المراد تطويره بجميع جوانبه مع تحديد الإحتياجات المستقبلية واستراتيجية التعليم، ومدخلات عملية التطوير، ويمكن حذف أو إضافة أو مراجعة أو تحسين بعض أجزاء من المناهج الحالية.

2. التصميم:

أي ترجمة الفلسفة العامة للتربية إلى أهداف، وتحديد المواد الدراسية ومحتواها، ووسائل تنفيذها وعدد ساعات تدريسها ومع وضع التخطيط الأفضل لجوانب المنهج وإعادة تنظيم المحتوى.

3. الإبداع:

وفي هذه المرحلة يتم إيجاد حلول للمشكلات المختلقة وتأخذ هذه الحلول عدة صيغ جديدة.

4. البناء:

وفيه يتم وضع المقررات المأخوذة بواسطة مخططي ومطوري المناهج للمنهج المطور بعناصره المختلفة من أهداف ومحتوى واستراتيجية التعليم الحديثة.

5. التجريب:

للتأكد من سلامة المنهج المطور قبل التصميم وذلك لمعرفة نواحي القوة لتدعيمها والنواحي السلبية لمحاولة تجنبها.

6. التقويم :

وهذه المرحلة للحكم على مدى نجاح أو فشل عملية تطوير المنهج أو المنهج المطور ذاته مع تشخيص الواقع الحالي من خلال التجريب وهي الخطوة التي يبنى عليها التطوير حيث يعتمد على مخرجاتها.

7. التنقيح:

وبمراجعه المنهج في ضوء التقييم يتم التنقيح وإخراجه في صورته النهائيه.

8. المتابعة:

وهي مرحلة متابعة المراحل السابقة أي المتابعة المرحلية ثم متابعة التنفيذ والتطبيق للمنهج المطور وهي مرحلة مفتقدة في معظم الجوانب الإدارية والتنفيذ العاملة والتربوية.

وعليه ترى الباحثة إن تطوير المناهج يعتمد على مجموعة من الخطوات وهذه الخطوات إذا تم الالتزام بها في عملية التطوير فإنها تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة منه.

أولاً : تحديد استراتيجية التعليم:

إن المقصود بكلمة استراتيجية هي وضع إطار أساسيات تعليمية تستهدف المحافظة عليها من توازن معقول وتكامل وتوقيت ملائمين حسب وزنها، وينبغي أن يكون الإطار الاستراتيجي مرناً شأنه في ذلك شأن السياسيات نفسها، أي ينبغي أن يوضع موضع المراجعة المستمرة والتعديل في ضوء التقدم والمعرفة والاتجاهات الجديدة.

وينبغي مراعاة خاصيتين عند تحديد استراتيجية التعليم هما:

أ.التركيز على العلاقات بين الأشياء:

وهذا يتطلب ايجاد سلسلة كاملة من العلاقات الداخله في النظام التعليمي وتلك التي توجد بين مستوياته المختلفة ومكوناته الداخلية العامة وبين النظام التعليمي ككل والبيئة التي يتواجد فيها وبذلك بنظر إلى العملية كمنظومة متكاملة.

ب.أن تجهز النظم التعليمية نفسها بوسائل التجديد:

والتعليم فهو في حاجة إلى جهود فعالة تساند وهو تلازمه إلى منهج علمي يعتمد على البحث التربوي.

ثانياً: دراسة الواقع الحالي في ضوء الاستراتيجية المرسومة :

من الضروري دراسة الواقع دراسة علمية في الصورة العصرية المرغوبة في التعليم وأولويات التطوير بحيث تتضمن هذه الدراسة طرق التدريس ووسائله، وأساليب التقويم أعداد المعلم وتدريبه والإدارة المدرسية.

ثالثاً: التخطيط :

ويمكن تعريف التخطيط بأنه: عملية منتظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى أهداف محددة، وعلى مراحل معينة وخلال فترة زمنية معينة ومستخدمة كافة الإمكانات المالية والبشرية والمعنوية والمتاحة حالياً ومستقبلاً أحسن استخدام.

رابعاً: الأعداد للتطبيق:

يتم ذلك من خلال أعداد المواد والأدوات والأجهزة وأماكن التدريس وإدارة هذه العلمية والخبرات الأزمة لها والنظام الذي سوف يوجهها وتدريب من سيشتركون في عملية التطوير.

خامساً: التجريب:

يقوم التجريب بدور رئيسي في تطور المناهج على أساس علمي وهو الذي يميز التطوير المبني على أساس علمي عن غيره من أساليب التطوير الأخرى.

سادساً: الاستعداد للتنفيد:

ليس من الإنتهاء من التجريب أن المنهج المقترح أصبح قابلاً للتنفيد فمن الضروري بعد الانتهاء من التجريب الدخول في مرحلة أخرى قد تستغرق عدة شهوراً وعدة سنوات يتم فيها الأعداد والاستعداد لتنفيذ المنهج المقترح.

سابعاً: التعميم:

يجب اختيار الوقت المناسب للبدء في التنفيذ وتعميم استخدام المناهج الجديد وعادة ما يكون ذلك في بداية العام الدراسي.

ثامناً: التقويم و المتابعة:

يعد التقويم أحد المكونات الأساسية للمنهج كما أن هناك علاقة متبادلة بين كل من محتوى المنهج والأنشطة التعليمية، وذلك لأن العلمية التعليمية منظومة واحدة وتكون التغذية الراجعة التي يمكن الحصول عليها من عمليات التقويم ضرورية لتطوير المنهج بصفة مستمرة.

نستنتج مما سبق أن عملية تطوير المنهج، لا تتم بين ليلة وضحاها بل تحتاج إلى الكثير من الوقت، وتمرّ، بعدة مراحل، بدءاً من إثارة الشعور بالحاجة للتطوير، وتحليل المواقف ودراسة الواقع دراسة علميّة وتحليل العوامل المؤثرة فيه، إلى تحديد الأهداف واختيار المحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، ومن ثم الاستعداد لتجريب المناهج، وتجريبه على عيّنة ممثلة، وصولاً إلى الاستعداد لتنفيذ المنهاج، وانتهاءً بتنفيذه ومتابعته وتقويمه ولكل مرحلة أهميتها

الخاصة، فلا يمكن تجاهل أي مرحلة من هذه المراحل أو التقليل من أهميتها لأن ذلك سيؤدي إلى فشل عملية التطوير، الأمر الذي يتطلب من القائمين على تطوير المناهج أن يكونوا على قدر المسؤولية وأن يدركوا ما يجب فعله في كل مرحلة من هذه المراحل.

مما سبق نجد أن هذا الاتجاه يجعل التطوير يسير وفق معايير وخطوات وضعت مسبقاً بالتالي يصبح التطوير أكثر تنظيماً وبعيداً عن الفوضى والاعتباطية، ويقدّم للقائمين على التطوير في التعليم خطوات واضحه تحدد مسار تطوير المنهج.

أسس تطوير المنـهج:

تعرّف أسس تطوير المنهج بأنها المبادئ والمفاهيم التي تبنى عليها القواعد الأساسيّة اللازمة لتطوير المناهج التربوية، ولا يمكن الاستغناء عنها للوصول إلى الأهداف التربوية المرجّوة من عملية تطوير هذه المناهج، من هنا فإن تطوير المناهج يجب أن تستند إلى أسس، وهناك محاولات عديدة لتطوير المناهج بحيث تصل بالتلميذ إلى أعلى مستوى تربوي متاح في ظل ظروف المجتمع والتلميذ وفي ضوء السياسة التعليمية ومن أهم هذه الأسس: (بدور، 2015، ص23)

1. فلسفة تربوية واضحة المعالم مستمدة من فلسفة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها وطموحاته عند تطوير المنهج.
2. أهداف تطويريّة واضحة ومحدّدة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، وتعمل على إشباع حاجاته، وحلّ مشكلاته، وتعزيز ميوله واتجاهاته الإيجابية، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه، وطبيعة العصر ومستجدّاته العلوم الأساسيّة والنفسيّة والاجتماعية.
3. أن تكون عملية التطوير شاملة لجميع مكونات المنهج.
4. دراسة علميّة للمتعلم (حاجاته، ميوله، مشكلاته، قدراته، استعداداته).
5. دراسة علميّة للبيئة (ريف، مدينة، مناطق نائية ، مناطق قريبة، صحراوية، زراعية).
6. دراسة علميّة للمجتمع.
7. مواكبة التطوير للاتجاهات التربوية المعاصرة.
8. أن يكون تطوير المنهج عملية تعاونية (اشتراك المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور والمتخصين والخبراء على نحو ديمقراطي تعاوني في اتخاذ القرارات وتطوير المناهج وتنفيذها من أجل أن تكون متطورة وفي أحسن مما كان عليه).

9. أن يكون التطوير عملية مستمرة فحصول المنهج المطوّر اليوم على درجة من الكفاءة والفاعليّة لا يعني حصوله على الدرجة ذاتها بعد مرور أكثر من سنتين على تطوير، حيث تطلعنا مراكز البحث العلمي وميادين التطبيق التكنولوجي كل يوم بجديد.
10. أن يستند التطوير إلى نظرية علميّة أو مدخل تدريس واضح.
11. أن يرتبط التطوير بأهداف التعليم.
12. أن يتسم التطوير بالشمول.
13. أن ينبع من حاجات التلاميذ.
14. أن يرتبط التطوير بفكرة التعليم الذاتي المستمر وبوجود المعلم المؤهل.
15. أن يرتبط التطوير بالمجتمع والبيئة.

مما سبق نجد أن لتطوير المنهج أسساً ومبادئ عامة إذا تمّ الالتزام بها في عملية التطوير، دون أن يطال هذا التعديل مفاهيمه الأساسيّة أو هيكلة العام، وهذا التطوير هو أقرب ما يكون للتحسين منه للتطوير الذي يشمل المنهج بوصفه نظاماً متكاملاً وهناك من يرى في التطوير تغييراً جذرياً للمنهج القائم وهذه الأسس تنسجم مع مبادئ عملية تطوير المنهج، ومع الأهداف العامة للتربية والسياسات التربوية المتبعة في فلسطين.

الأسس التي ينبغي الإهتمام بها ومراعاتها عند بناء وتطوير مناهج اللغة العربيـــة فيمـــا يلي: (عبدالله الغفيلي، 2016، ص48)

أولاً : تحقيق وظيفة المعرفة وتكاملتها:

أ. التركيز على توفير الثقافة العربية بشكل يوضح صلتها بمواقف الحياة ومشكلاتها.

ب. تنسيق موضوعات اللغة العربية المقدمة للتلاميذ بما يحقق دورها ووظيفتها في دراسة المواد الدراسية الأخرى بحيث تسبقها أو تتزامن معها.

ج. تصميم بعض وحدات مقررات اللغة العربية في قضايا وموضوعات مجتمعية.

ثانياً: تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ :

ويتم ذلك عن طريق الآتي:

أ. توضيح الأسس والقوانين اللغة العربية التي تقوم عليها بعض العمليات والمشروعات في المجالات الحياتية المختلفة.

ب. الاهتمام بالجوانب التطبيقية للغة العربية في مواقف الحياة بجانب مشاركة في إنتاج الوسائل التعليمية اللأزمة لتدريس بعض الدروس.

هناك بعض المتغيرات التي يجب أن تؤخذ بالإعتبار عند تطوير مناهج اللغــة العربيــة بمرحلة التعليم الأساسي وهي: (هاجر وآخرون، 2019، ص28)

1. الاهتمام المتزايد القائم حاليا بتنمية الدراسات وتعليمها ورعايتها وتوعيتها وواجباتها ويجب أن تترجم هذا الاهتمام إلى برامج تعترف بأهمية المرآة وبالدور الفعال الذي يمكن أن تؤديه في التنمية وبأن قضية المرآه جزء لا يتجزأ من قضية المجتمع بأكمل هو يرتبط متقدمة بتقدمها وتنميتها.
2. التطور الكبير الذي تحقق في تعليم الطلبة وهذا يتطلب زيادة توسيع وتنويع فرص التعليم بحيث تشمل تقييم المعلومات والتحديات الاقتصادية والاجتماعية والمهنية والفنية.
3. دخول المرآة سوق العمل وهذا يفرض على واضعي المناهج الاهتمام بتوسيع وتنويع فرص العمل المهني والفني أمامها وتنظيم الدورات التأهيلية والتثقيفية لها.
4. الانفجار السكاني وهذا يتطلب أن تتضمن المناهج الجديدة مناشط وخبرات مهنية تساير التطورات العلمية والتكنولوجية السائدة وتساعد في تطوير معرفها ومهاراتها وتحسين طرق أدائها في عملها وزيادة إنتاجيتها أن تتضمن برامج للتربية السكانية تحقق التوازن السكاني المطلوب مع المستوى الاحتماعي.
5. الانفجار المعرفي والثورة العلمية وهذا يتطلب توازن بين الدراسة النظرية والدراسة العلمية.

الجوانب التي ينبغي أن تشملها عملية تطوير المناهج بما يلي: (مرعي والحيلة، 2011، ص34)

1. الأهداف التربوية ونوع التنظيم المنهجي والمواد الدراسية التي تدرس والسلم التعليمي وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المختلفة التي يقوم بها الطالب والكتب الدراسية والتقويم.
2. إعداد المعلم وتدريبه وفقاً للاتجاهات التربوية الحديثة.
3. نظم الإدارة المدرسية.
4. العلاقة بين المدرسة والمنزل والمدرسة والبيئة والمدرسة والمجتمع وكيف تساهم المدرسة في خدمة البيئة والمجتمع.
5. طريقة تعاون المدرسة مع أجهزة التربية غير المباشرة مثل وسائل الاعلام المختلفة.
6. عملية الاشراف التربوي.

مبررات تطوير المنهج:

سنعرف مبررات تطوير المنهج الدراسية ويوجد العديد من المبررات منها: (عبدالسلام جامل، 2002، ص149)

1. طبيعة العصر الذي يتميز بتطوير العلمي وتكنولوجي.
2. قصور وسوء مناهج في هذا الوقت حيث يتم معرفة ذلك من عدة نواحي من خلال تقرير خبراء ونتائج الامتحانات ونتائج البحوث.
3. عدم قدرة المناهج الحالية غلى الحاق التطوير النفسي وفكر تربوي.
4. مناهج الحالية غير قادرة على الاسهام الفعلي في تغيير الاجتماعي.
5. زيادة نسبة الفاقد في تعلم.
6. ظهور العولمة ومشكلات الثقافية.

أساليب تطوير المناهج:

تتمثل الأساليب المتبعة في تطوير المناهج الدراسية في نمطين تقليدي ومستحدث حيث يتصف الأسلوب التقليدي بالجزئية وعدم الشمول، والافتقاد إلى البحث العلمي والتجريب التربوي، ويعد هذا الأسلوب أكثر الأساليب الشائعة نظراً لسهولته وبساطته وسرعة تنفيذه ويتجسد في الأشكال التالية: (سعادة وإبراهيم، 2008، ص 76)

1. التطوير بحذف مادة كاملة.
2. التطوير بحذف بعض أجزاء من المادة؛ إما لصعوبة فهم التلاميذ لها أو لإثراء بعض المواد الدراسية بهذه الأجزاء من مرحلة تعليمية أدنى أو لتقليل كمية المعلومات التي يجب أن يلم بها الطالب في هذه المادة أو لاقتناع المطور بعدم جدوى دراسة هذا الجزء الذي يقترح حذفه.
3. التطوير بإضافة مادة كاملة، فقد تستدعي ظروف المجتمع من وقت لآخر إضافة مادة جديدة، وقد يستدعي أيضاً التقدم العلمي والتكنولوجي إضافة مادة جديدة.
4. التقديم والتأخير: حيث يعدّل تنظيم المادة فتقدّم بعض الموضوعات ويؤخّر بعضها الآخر؛ لدواعي تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية.
5. التنقيح وإعادة الصياغة: لإزالة الأخطاء المطبعية أو العلمية وإعادة النظر في أسلوب عرضه ولغته؛ كي يسهُل استيعابه ويزول غموضه.
6. عندما يتم تعديل مادة معينة فيتم تأخير وتقديم في بعض المعلومات والمواضيع.

7. يعني بهذه النقطة استبدال معلومات موسعة أو محدثة أو ملخصة بموضوعات مشابهه لها في المناهج أو أعادة النظر في تلك المعلومات وتعديلها عليها.
8. يتم تطوير أحد أو أكثر من عناصر المناهج مثلاً تطوير وطرائق تدريس أو تطوير أساليب تقويم على تنظيم للمناهج الدراسية من مواد مترابطة إلى منفصلة أو مندمجة.
9. التطوير بإضافة بعض أجزاء من المادة، حيث يرى القائمون على عملية تطوير المناهج أن هناك نقصاً في كمية المعلومات التي يدرسها الطلاب في إحدى المواد الدراسية.

مما سبق نجد أن عملية تطوير المنهج ضرورة مستمرة استمرار الحياة، أن الشكل الأمثل للتطوير تحدده مجموعة عوامل أهمها طبيعة العصر والمستجدات العلمية والتقنية ومتطلبات المجتمع والمعلمين، ومستوى المناهج ومدى الحاجة لتطويرها، والأهداف المطلوبة تحقيقها من هذه المناهج والإمكانات المتاحة، يجب أن تؤخذ كل هذه العوامل في الحسبان عند اختيار شكل التطوير وذلك حتى تحقّق عملية التطوير الأهداف المرجوة منها، أما الأسلوب المستحدث لتطوير المناهج الدراسية فهو يتسم بالشمول ويستند إلى التخطيط العلمي والتجريب التربوي ويتجسد في الأشكال التالية: (كوثر كوجك، 2006، ص13)

1. **التحليل والاستنباط:**

عملية التحليل والاستنباط تبدأ مع بداية كل من تخطيط المنهج أو تطبيقه وتستمر معه، هذا يتيح لعملية تطوير المناهج أن تبدأ هى الأخرى مع بدء كل من هاتين العمليتين، وفعند تخطيط المناهج تكون نقطة البدء هي جمع المعلومات عن مصادر المنهج، ويجري تحليل هذه المعلومات فإذا رؤي أنها تحتاج إلى استكمال أو إعادة ترتيبه؛ فإذا ما تم تنفيذه يعتبر تطويراً للمنهج في أثناء تخطيطه، وكذلك الأمر بالنسبة لعملية تطبيق المنهج، فإذا بدئ في تنفيذه المنهج وتم تحليل طرائق التدريس المطبق فيه، وعلى سبيل المثال ولوحظ أنها فى حاجة إلى تطوير وتم هذا ؛ فإن التحسين الذي أدخل على طرائق التدريس، ومع أخذ هذا التحسين في الاعتبار بالنسبة لعناصر المنهج الأخرى، ويعتبر تطويراً للمنهج الدراسي وهذا الأسلوب يساعد عملية تطوير المناهج بأن تبدأ حتى قبل التطبيق، مما يسهم في تحسين المناهج الدراسة في مختلف مراحل إعدادها وتطبيقها.

2. المقارنة بمناهج أخرى:

إن التقدم العلمي والتقني التربوي المعاصر أصبح من أهم العوامل الفارق بين الدول، ولا يقتصر هذا التقدم على مجال دون آخر، وإذا كانت الصناعة قد استاثرت بالنصيب الأوفى من هذا التقدم؛ فإن التعليم بعامة والمناهج بخاصة قد أصابها قدر وافر منه الدول المتقدمة، فالمجتمعات المتقدمة تتابع ما يحدث في المجتمعات الأخرى من تطور تربوي بعامة وفي المناهج الدراسية بخاصة، وتتخذ لهذا سبيل الدراسات المقارنة الذي يعد من أهم أساليب تطوير المناهج في الدولة المتقدمة، وحين تقارن بين مناهجها الدراسية ومناهج دول أخرى؛ فإنها تقارن بين مناهجها كدولة متقدمة مع مناهج دولة أخرى متقدمة، ومن الأولى أن تشمل الدراسات المقارنة مناهج الدول التي تتشابه في مرحلة التقدم وفي الظروف المحيطة بها والمشكلات التي تواجهها وبخاصة البلدان الإسلامية. **لما لهذا من الفوائد العديدة، ومنها:**

أ. إن المشكلات التي تواجهها هذه البلدان في غالبتها متشابهه.

ب.إن الاجتهادات في التطوير وحل المشكلات في كل دولة سوف تكون من الوجهة العملية أكثر قبولاً وأكثر فائدة لبقية الدول نظراً لتشابه الظروف فيها.

ج.إن الخبرات التي سوف تتبادلها هذه البلدان سوف تكون في الغالب خالية من التعارض مع العقيدة.

د. إن التعاون في التطوير المناهج، سوف يؤدي إلى مزيد من التعاون في المجالات التربوي الأخرى.

3. البحث العلمي والتجريب التربوي:

إن البحث العلمي في وقتنا الحاضر قد أصبح عماد التقدم في الدول، بل أصبح من أهم العوامل التي تفرق بين الدول المتأخره والمتقدمة، والمتتبع للتطوير التربوي المعاصر يدرك أنه مجال لجميع معطيات البحث العلمي والتقدم التقني، فالتطوير الذي نلاحظه في جميع عناصر المنهج الدراسي كان يفضل البحث العلمي والتجريب التربوي.

4. استشراق المستقبل:

التغيرات الكثيرة التي تسود عالم اليوم تجعل الإنسان تواقاً إلى أن يرسم صورة ولوتقريبية للغد، الاتجاه نحو الترشيد في الجهد والوقت والإمكانيات البشرية والمادية الذي أصبح من ضرورات الحياة بالنسبة للأفراد والمجتمعات؛ جعل استطلاع مقومات الحياة في المستقبل

أساساً لهذا الترشيد، ويعلم العاملون بشؤون التخطيط للتنمية في مختلف المجالات معرفة الصورة التي تمكن أن يكون عليها المستقبل، تجعل التخطيط أقرب إلى الواقع، وتقليل من احتمالات الخطأ فيه، وتحمي من العمل العشوائي أو المبني على التخمين دون ضوابط عليه، فلا يعتمد الاستشراف على التخمين أو البداهية، ولكن يستخدم نظريات علمية حديثة تربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، ويعد الاستشراف من أهم الاتجاهات الحديثة في تطوير المناهج الدراسية، إذ وفق صورة المجتمع التي يستشرفها علماء الدراسات المستقبلية تتطور المناهج الدراسية في مختلف مجالات الدراسة لكي تحققها.

وعليه ترى أن التطور عملية شاملة تتناول المنهج عموماً بدءاً من فلسفته وأهدافه وانتهاءً بعملية تقويم، وعلية فإن خطة التطرير الشاملة المنهج تبدأ بتطوير الأهداف تحديداً وصياغة وتنويعاً وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى وأساليب تنظيمه، استناداً إلى أحدث ما وصل إليه مجال المادة وأساليب التربية، ونظريات علم النفس ثم يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلّم التي تتغير بعض الشئ عن الأساليب القديمة؛ نظراً لحداثة المحتوى والخبرات التعليمية، كمل يتم إدخال تقينات حديثة لزيادة قدرة المعلم على ضبط الفروق الفردية بين المتعلمين وينتج عن ذلك كلّه تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمو الذي حقّقه كلّ تلميذ في مختلف المجالات العقلية والمهارتّة والوجدانية.

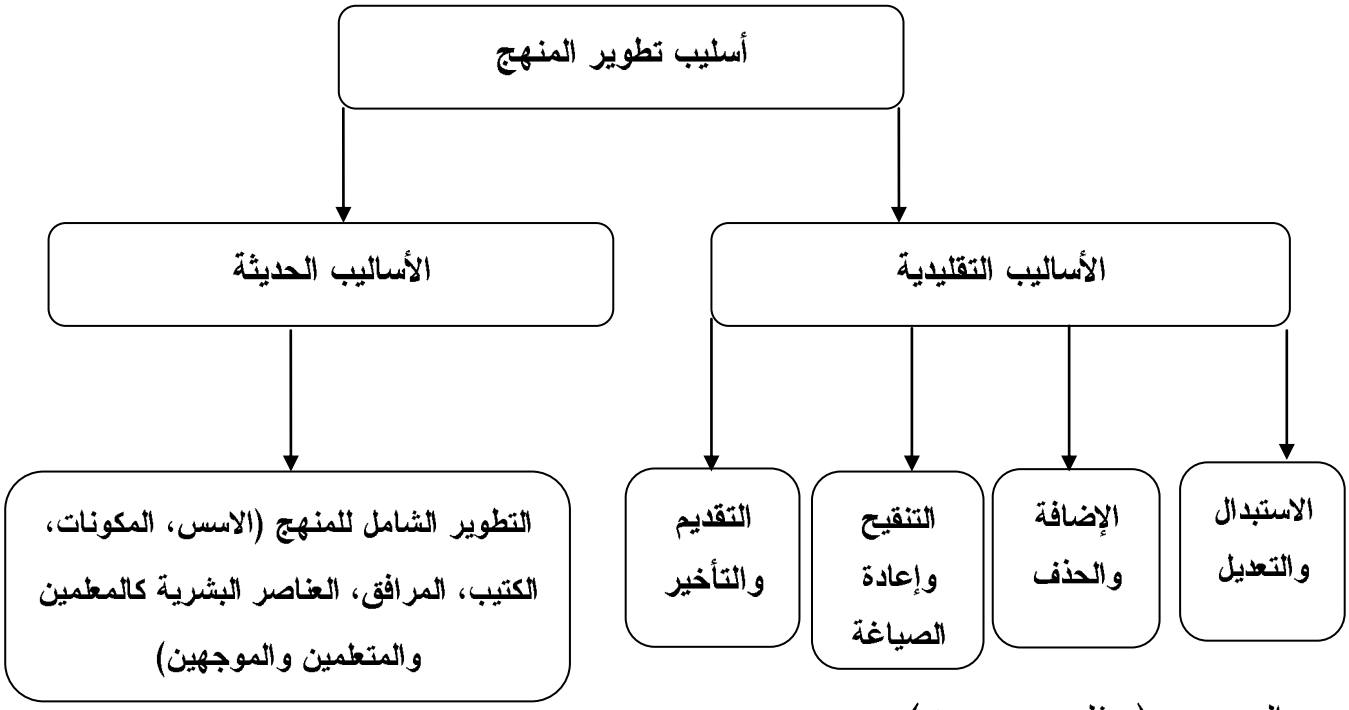
ويعدّ هذا التطوير ناقصاً إذا لم يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف الفني وتدريب المعلمين على تطبيق المنهج المطوّر، ويفضل أن يمتدّ على برامج الإعداد في كليات التربية؛ بغية إكتساب الخريجين المهارات والمعلومات والإتجاهات التي تؤهلهم للتعامل مع المنهج بكل كفاءة واقتدار، ويعني تطوير على أساس أساليب حديثة أي أنه عملية شاملة تتناول المناهج كاملاً أي من بدأ من فلسفته وأهدافه وتنتهي بعملية تقويمه بماذا تبداء عملية تطوير الشامل وإن خطة تطوير المناهج الشاملة يجب أن تبدأ: (عبدالسلام جامل، 2002م، ص 149)

1. تطوير الأهداف .
2. اختيار طرائق التدريس وأساليب تعليم التي تتغير بعض شئ عن الأساليب القديمة.
3. إعادة النظر في اختيار المحتوى والأساليب تنظيمة.

مما سبق نجد أن عملية تطوير المنهج ضرورة مستمرة استمرار الحياة، وأن الشكل الأمثل للتطوير تحدده مجموعة عوامل أهمها طبيعة العصر والستجدات العلميّة والتقنية ومتطلبات المجتمع والمتعلمين ومستوى المنهج ومدى الحاجة لتطويرها والأهداف المطلوب تحقيقها من هذه المناهج،

الإمكانات المتاحة، يجب أن تؤخذ كل هذه العوامل في الحسبان عند اختيار شكل التطوير، وذلك حتى تحقّق عملية التطوير الأهداف المرجوة منها ويوضح الشكل الآتي أساليب تطوير المنهج:

يوضح أساليب تطوير المنهج شكل رقم (8)



المصدر: (مفلح ، ب . ت)

معوقات تطوير المنهج :

نجد أن عملية تطوير المنهج تواجه مجموعة من المعوقات والتي من أبرزها ما يلي: (فاطمة مشعلة، 2016، ص17)

1. القيام بعملية تطوير المنهج على أسس غير علميّة وهذا ما يحرف المنهج المعدل عن تحقيق أهدافه.
2. استثناء خطة التطوير لبعض النواحي التربوية والتعليمية كالتدرج في مراحل التطوير وتوقع الإشكاليات التي قد يواجهها القائمون على تطوير المنهج.
3. عدم إشراك المعلمين بعملية التطوير أو تدريبهم فيما بعد على التغيرات الحاصلة في المنهج.
4. هناك من المسؤولين والمعلمين من لا يؤمن بضرورة تطوير المنهج المعمول به حاليا لإصلاح نواحي الضعف فيه.
5. العملية التعليمة نفسها تحولت الآن بسبب العوامل المختلفة إلى التعليم والتعلم من أجل الامتحان، الأمر الذي يحول المنهج من معناه التربوي العام إلى مجموع من المعلومات وسرعان ما ينساها الدارس.

6. لايهتم كثير من المعلمين بالتعليم إلا بقدر ما يعينهم على الحصول تحديات الحياة المختلفة.
7. مركزية المنهج يؤدي إلى خلق مشكلات تربوية جمة، حيث إن ذلك يغفل أحياناً اختلف البيئات الطبيعية في الأقاليم المختلفة، ولابد من مراعاة ذلك وهذا عامل سياسي في المقام الأول.

أ. سوء العلاقة القائمة بين البحث التربوي وبين الجانب التنفيدي ومن العلوم أن التربية علم من العلوم الأداء والممارسة ممثلة في ذلك كمثل الطب والهندسة والزراعة وغيرها ولذلك فهي تهتم بأمرين متكاملين أحدهما أن علوم الممارسة تصف الأعمال والإجراءات والعمليات التي ينبغي اتباعها في مواقف معينه لتحقيق أغراض معينة، وهذا السبب لكثير من الروتين الإداري.

ب. **المعوقات المالية:** فالقيام بعملية التطوير يتطلب الكثير من الأموال ولابد من ميزانية خاصة بهذا الغرض.

ج. **معقوقات مادية:** وهي عبارة عن مدى القدرة على توفير الأجهزة والوسائل والمعدات والخدمات وغيرها من الأشياء الضرورية لعملية التطوير.

د. **المعوقات البشرية:** وتتمثل في ندرة الخبراء والمخصصين والفنيين والكوادر المدربة.

مما سبق نجد أن الصعوبات والمعوقات التي يمكن أن تواجه عملية التطوير كثيرة، والأمر الذي يتطلب من القائمين على التطوير المناهج العمل على إيجاد حلول للتغلب على هذه المعوقات، لكي لا تقف عائقاً أمام نحاج عملية تطوير المنهج.

كيفية التغلب على المشكلات التي تعوق عملية التطوير:

كي نتغلب على المعوقات التى تواجهتنا في تطوير اللغة العربية علينا اتباع الخطوات التالية: (بشارة، والياس، 2014، ص 572 – 574)

1. إدراك القائمين على تطوير المناهج أنّ وجود تلك المعوّقات أمر طبيعي؛ فالحاجة إلى تطوير المناهج لا تبرز بإلحاح إلا إذا كانت هناك بعض المعوقات في طريق تطبيقه والتطوير في حد ذاته ينشأ على شكل أفكار تهدف إلى تحسين مسار العملية التّعليمية، ونادراً ما يتّفق من يمسّهم التطوير على تلك الأفكار، وهذا يتطلب من القائمين على تطوير المناهج إجراء تحليل دقيق لمواقف كل من يمسهم التطوير ومحاولة مراعاة مواقف جميع القوى العاملة أو ذات العلاقة قدر الإمكان.

2. العمل على تجميد دور القوى التي تضغط على الأفراد والمجموعات المختلفة لاتخاد مواقف معادية للتطوير،لأن التطوير قد يمسّ مصالح الشخصيات أو الجامعات ذات العلاقة بمجريات التعليم، لذ فإن على مطوّري المناهج تقديم الضمانات اللازمة لتخفيف أثر تلك المعارض، وبهذا يمكن تكوين جو مدرسي مستقر يقبل بالتطوير.
3. أن يدرك القائمين بالتطوير أن التطوير يشمل جميع الجوانب المنهج وليس جانباً دون آخر.
4. رسم خطة كاملة لعملية التطوير تستوعب جميع النشاطات وتستثمر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، وتنسق بين المراحل والخطوات وتستشرق المعوقات والمشكلات.
5. تدريب المشتركين في عملية التطوير التدريب المناسب وإعداد الكتب والمراجع التي سوف تستخدم في التطوير الإعداد المناسب.
6. العناية بالتجريب والمتابعة بالتقويم ومن ثم استثمار التغذية العائدة.
7. تمثيل العناصر التي ينبغي أن تشارك في عملية التطوير مثل المدرسين أو القيادات الاجتماعية والتخلص من المركزية وإشراك المجتمع والمدرسة في عملية التطوير.
8. أن يدرك القائمين على تطوير المناهج لمفهوم المنهج الحديث الذي يهتم بجميع جوانب النمو لدى التلاميذ.
9. توفير الحوافز المناسبة للقائمين على عملية التطوير والمرونة في اتخاد الإجراءات الإدارية وعدم التمسك بالروتين الحاد.
10. توعية أولياء الأمور اتجاه التطوير وأنه لا يشكل مشكلة حقيقية لأبنائهم في المستقبل.
11. توفير الميزانية الأزمة لعمل التعديلات المطلوبة في المباني وتوفير الأثاث والمواد والابتعاد عن الروتين في صرف الاعتماد المالية.
12. العمل على إيجاد الجو المناسب وبشكل يمكّن الجميع من العمل كوحدة واحدة ومساعدة بعضهم بعضاً وإزالة الحواجز النفسية بين العاملين في المدرسة وتبادل الخبرات والمهارات فيما بينهم ومناقشة ما يعترضهم من مشكلات.

مما سبق نستنتج حجم الأعباء والمسؤوليات التي تقع على عاتق القائمين على التطوير المناهج، وضرورة إلمام بالصعوبات والمعوّقات التي يمكن أن تواجههم في أثناء عملية التطوير، وكيفية التغلب عليها، وهذا يتطلب توافر العديد من المهارات والقدرات لدى القائمين على عملية التطوير، وتنمية هذه المهارات والكفايات بإجراء تدريب معمّق للقائمين على التطوير المناهج.

وعليه ترى الباحثة أهم أساليب علاج القصورة وعوائق تطوير المنهج أن يستمد المعلمون من البيئة المحلية وسائلهم للتدريس والتطبيق، وأن تنال المكتبة المدرسية العناية بتوفير المراجع والكتب والأثاث اللازم لها، حتى تكون جاهزة لمساعدة التلاميذ على دراسة المنهج، كما ينبغي تزويد المدرسة بالوسائل التعليمية والمعامل المتخصصة اللازمة لتنفيد المنهج المدرسي، والتي تساعد في علاج مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ وعلى الاستيعاب الكامل والتام لمحتوى المنهج.

كيف تتم عملية تطوير المنهج؟

تطوير المنهج ينطلق من مهام أساسية ثبتة وهي:

أ. تحديد فلسفة التطوير.

ب. صياغة الأهداف وتطويرها.

ج. رسم خريطة للمنهج.

د. تقدير أو تقييم الحاجات.

العوامل التي أثرت في تطوير المنهج: (حلمي الوكيل والمفتي، 2011، ص101- 102)

1. اختلاف النظرة الإنسانية.
2. التطور المعرفي: وقد حصل بطريقة متسارعة لا يمكن السيطرة عليها مما أدى إلى استحالة الإحاطة بكم الهائل من المعلومات التي تجمع لدينا، بالتالي أصبح من غير الممكن إدخال كل ما يتم التوصل إليه من فروع المعرفة المختلفة ضمن المناهج الدراسية، وهذا يجعل التربويين يغيرون وجهة نظرهم من الإهتمام بالمعلومات إلى كيفية الحصول على هذه المعلومة.
3. التطور التقني(التكنولوجي): أدى إلى تغير النظرة إلى المناهج فأصبح البعض ينظر إليها على إنها نظام تحويل يتم فيه تحويل الطالب بوصفه المدخل الأساسي للعملية التربوية إلى مخرج ذي مواصفات معينة عن طريق تعريضه لمجموعة من العمليات التي تساعد في حدوث هذا التحويل.
4. تحويلات في ثقافة المجتمعات وفكرها الفلسفي والاجتماعي.
5. نتائج البحوث التربوية: وتعد أهم العوامل التي ساعدت على حدوث التغيرات في المناهج، فنتائج البحوث التربوي أدت إلى تطوير نظريات جديدة في التربية وعلم النفس التي تفسر لنا عملية التّعلم من وجهات نظر واكبها تغيرات في المناهج وطرق تنظيمها.

تطوير المنهج و تحسينه:

يشير مفهوم تحسين المنهج إلى إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهج دون تغير المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له، وأما مفهوم التطوير فهو أكثر شمولية من التحسين حيث يشمل كل جوانب المنهج المدرسي وعناصره من أهداف ومحتوى من المقررات والكتب الدراسية بالإضافة إلى طرق التدريس والوسائل التعليمية وأنشطة التعلم وأساليب المختلفة والإدارة المدرسية والمكتبات المدرسية وأدلة المعلم.

تأسساً على ما تقدم فإن تطوير المنهج عملية تهدف تحسين ما أثرت تقويم المنهج حاجته إلى تعديل مضمونه بالإضافة أو الحذف، وما أظهرته المؤشرات من ضرورة تغيير جميع أو بعض عناصر المنهج لرفع مستوى كفايته بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة، ومن الرؤي المستقبلية التي ينبغي أن تراعي جوانبها في تطوير منهج اللغة العربية في مدارس التعليم العام بما يناسب الوسائل الجديدة. (أماني المعمري، 2012، ص76)

إصلاح وتحسين وتطوير المنهج التربوي:

إن اصلاح وتحسين النظام الحالي للتعليم ليصبح مهيئاً وقادراً على أن يعمل بكفاءة وبفاعلية، ويتمكن من تحقيق أهداف وتحديث المنهج في فلسطين من خلال إصلاح وتحسين المحاور الأساسية لعملية تدريس المنهج وهي: (حامد عبدالله، 2013، ص42)

1. محور المعلم.
2. محور المنهج والتقويم.
3. محور الإدارة المدرسية.
4. محور تمويل التعليم.
5. الإدارة التعليمية ولامركزية التعليم.

برنامج إصلاح المنهج التربوي وتحسينه جدول رقم (6)

المعلم	المنهج و التقويم	الإدارة المدرسية	تمويل التعليم	الإدارة التعليمية ولامركزية التعليم
- التوظيف الأمثل للمواد الحالية من المعلمين في التعليم الأساسي ووضع نظام للاختيار والقبول التربوي السليم للمعلمين. - تحسين وتحديث مدخلات وبرامج إعداد قبل الخدمة وجعلها أكثر ملائمة لمتطلبات تطوير التعليم - إصلاح وتحسين أداء إدارات التدريب أثناء الخدمة. - تجهيز وتهيئة ودعم معاهد اثناء الخدمة على المستوى المحلي والمركزي. - رفع كفاءة ومستوى الاقتصادي والاجتماعي للمعلم. - تحسين ودعم قدرة نظام وعملية التوجيه والتقويم التربوي.	- تطوير الخطة الدراسية بما يتوافق مع مفهوم التعليم الأساسي والتوجهات التربوية المعاصرة. - تطوير أهداف ومحتوى مناهج التعليم الأساسي وفق أسس علمية وتربوية تتوافق مع المستجدات الحديثة في التربية وعلم النفس. - تطوير وتفعيل التكامل بين الجوانب النظرية و الجوانب التطبيقية والأنشطة المدرسية الصفية وغير الصفية. - تطوير القدرة الفنية والتخطيطية للإدارة العامة للمناهج في مجال رسم السياسات والأهداف والمتابعة والتقويم والمتعلقة بالمنهج المدرسي. - تطوير القدرة الموسسية لداترتي المناهج ووحدة الصف والطباعة والإخراج في مركز البحوث والتطوير التربوي.	- توفير الإدارة المدرسية المؤهلة لتغطية المدارس العاملة بدون إدارة مدرسية. - رفع كفاءة الإدارة المدرسية على مستوى المدن والأرياف. - تفعيل ودعم الوضع متابعة وتقويم أداء الإدارة المدرسية. - تحسين ودعم الوضع الوظيفي والمعيشي للعاملين في مجال الإدارة المدرسية .	- إعادة تبويب ميزانية التربية والتعليم ودعم البنية المؤسسية في مجال الإدارة والتخطيط المالي والتمويل. - فصل ورفع ميزانية التعليم الأساسي لتتواءم مع هدف تعميم التعليم الأساسي - ترشيد استخدام وتوظيف المواد المتاحة للتعليم حالياً.	- تحسين و دعم البناء الإداري والموسسي لوزارة التربية والتعليم. - تهيئة البنية القانونية والتنظمية والإدارية بما يواكب قانون السلطة المحلية ولائحته التنفيذية . - تقوية ودعم البنية الموسسية والفنية بمكاتب التربية بالمحافظات والمديريات.

المصدر: (إعداد الطالبة بإعتماد على وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني)

وبناءً على سبق ترى الباحثة إن المناهج تلعب دوراً بالغاً في نجاح النظام التربوي الذي يتأثر بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومؤثرات العملية التاريخية، فلابد من دراسة هذه الأوضاع والموثرات والاختبار بينما على تصورات واتجاهات تحدد واقع ومستقبل المجتمع الذي نعمل من أجله، ولما كانت وظيفة المناهج التربوية تهيئة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها الموسسات التعليمية لينمو المتعلم بصورة شاملة وتعديل سلوكه تبعا ًللأهداف التربوية عن طريق مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأحكام التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية وهذا يفرض أن تكون المناهج وثيقة الصلة بالأهداف التربوية من خلال ترجمة مفرداتها إلى عادات ومهارات سلوكية لدى الأفراد وتلبية احتياجاتهم الأكاديمية.

التعليق على محور تطوير المنهج:

مما سبق نجد أن عملية التطوير التربوي أصبحت في الوقت الحاضر عملية منظمة لها أسسها العلمية ومعاييرها الخاصة، أساليبها الحديثة، والقائمين عليها في أغلب دول العالم المتقدم والنامي وللتطوير التربوي مجالات متعددة بتعدّد مجالات التربية، ولا ستحالة الاحاطة بها وفي هذه الدراسة فقد ركزت على أهم مجالات التطوير التربوي (تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية بمرحلة الأساسي) فتطوير المنهج أصبح الشغل الشاغل للعاملين في مجال التطوير التربوي لأنها عصب النظام التربوي في أي دولة من دول العالم، ويتطلب نجاح التطوير التربوي إشراك جميع الأطراف المعينة بما فيها المجتمع المحلي.

1. إشار إلى العرض السابق لمحور تطوير المنهج إن محتوى اللغة العربية عامة ومنهج اللغة العربية خاصة بمرحلة الأساس قدم بصورة أكاديمية تقليدية بعيداً عن التوجهات العالمية والمشروعات التي ينبغي أن تبني عليه مناهج اللغة، وخاصة في محتوى مناهج اللغة العربية في فلسطين.
2. ساعد محور تطوير المنهج في التعرف على واقع مناهج اللغة عامة ومنهج اللغة العربية خاصة بمرحلة الأساس.
3. ساعدت الدراسات السابقة المضمنة لمحور تطوير المنهج في وضع التصور مقترح لتطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية وإعداد المواد التعليمية.

ثانياً: الدراسات السابقة

تمهيد:

يتضمن هذا الجزء عرض أهم الدراسات والبحوث السابقة العربية منها والأجنبية ذات الصلة بالدراسة الحالية وذلك بهدف الإفادة منها في تحديد المنهج، والأدوات والمقاييس المناسبة لطبيعة البحث بالإضافة إلى الاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وصياغة المقترحات والتي اتيحت للباحثة الاطلاع عليها وذلك للاستفادة منها في معرفة فاعلية تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة الأساس، وتهدف الدراسة الحالية إلى تعرف على واقع تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة الأساس في ضوء احتياجاتهم الأكاديمية وفاعليته في تحقيق أهداف المنهج، وتلبية الحاجات(الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية) لطلبة مرحلة الأساس من خلال المنهج المطور وتحقيق بعض أهداف منهج اللغة العربية وتنمية تحصيل في اللغة العربية لدى طلبة الأساس.

والتعرف على الفاعلية المبينة لمنهج المطور في ضوء الإحتياجات الأكاديمية لتحقيق أهداف منهج اللغة العربية، ويتم عرض الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية مرتبة ترتيباً زمنياً من الحديث إلى القديم بحيث تشمل كل دراسة على عنوان الدراسة والهدف منها والمنهج المتبع والعينة والأدوات المستخدمة وأهم النتائج التي توصلت إليها ويختم كل محور بتعقيب على الدراسات والبحوث التي ورددت فيه، ثم يختم الفصل بتعقيب عام.

1. **دراسة هاني حلمي محمد خلف، (2019م)** هدفت إلى التعرف على احتياجات الدراسين اللازمة في منهج اللغة العربية بالصف الأول الثانوي الفندقي والمتطلبات المهنية التي يجب توافرها في مقرر اللغة العربية في مواجهة سوق العمل في مجال المنشآت الفندقية ومدى مناسبة المنهج المدارس الثانوية وأوجه النقص والقصور فيه لطلاب الصف الأول الثانوي واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بالدراسة استخدمت أداة الدارسة استمارة تحليل المحتوى واستبانة تتضمن قائمة بإحتياجات الدارسين وأخرى بالمتطبات المهنية التي يجب توافرها في المقرر، وبالإضافة استمارة تحليل تحتوي كتب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي، وقد تمثلت عينة الدراسة في تحليل جميع المحتويات المقرر اللغة العربية للعام 2007م – 2008م من معلمي ومعلمات بمرحلة العليا، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ضرورة مراجعة مناهج اللغة العربية وتطويرها في ضوء مجال صناعة السياحة والتركيز على المفاهيم اللغوية المتعلقة بالسياحة التي سوف يستخدمها الطلاب في المدرسة الثانوية في حياتهم العلمية مع مراعاة سنهم وكذلك المستوى الوظيفي لخريج هذه المدارس حتى يمكنهم بالإلتحاق في المنشأة الفندقية.

2. وأما **دراسة اليماني**، (2018م) استهدف إعداد قائمة بالأسس التي يجب أن تراعى عند بناء مساق اللغة العربية متطلباً جامعياً، لطلبة كلية التربية بجامعة عدن وتطويره في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتقويم خطة المساق الحالي لتدريس اللغة العربية لطلبة كلية التربية في ضوء قائمة الأسس، لمعرفة جوانب القوة والضعف، ومعرفة أثر وحدة تدريسية مطوره من وحدات التصور المقترح من خلال تحصيلاً لطلبة لمهارات الكتابة الموضوعية، وتشكلت أداة البحث من قائمة الأسس اللازمة لتطوير مساق اللغة العربية، واستخدمت الدراسة الاستبانة لتطوير التصور المقترح ووحدة تجريبية مطورة واختبار تحصيلي، ولتحقيق ذلك اتبعت الدّراسة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من عينتين الأولى عينة الاستبانة، تكونت من (200) عضو من أعضاء هيئة التدريس وآدابها و(40) عضواً من أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق التدريس و(160) طالب وطالبة في السنة الثالثة ومن النتائج التي توصل إليها الدراسة الآتي: التوصل إلى قائمة بالأسس اللازمة لتطوير مساق اللغة العربية، وايجابيات المساق الحالي وسلبياته، حيث تبين أن مكوناً واحداً من مكونات المساق الحالي مثل جانب قوة فهو مكون طرائق التدريس ونشاطاته التعليمية بنسبة (71%) وضع تصور مقترح لتطوير المساق أجمعت العينة على أهميته بنسبة (94%).

3. **قام عتيق وآخرون**، (2017م) بدراسة تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، وقد بلغ عددهم (277) معلم ومعلمة وقد بلغت عينة الدراسة (150) معلم ومعلمة، ما نسبته (54%) من مجتمع الدراسة والنتائج : الدرجة الكلية لمجالات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بمتوسط (3.66) وانحراف (0.37) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقوي معلمي اللغة العربية لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات العمر والتخصص وسنوات الخبرة وعدد الدورات.

4. وقد أجرى **أحمد سعيد البادرى**، (2016م) دراسة هدفت إلى تقويم وتطوير منهج العلوم فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فى سلطنة عمان فى ضوء أبعاد الثقافة العلمية، وتملث أداة الدراسة باستبانة، واستخدمت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي وحيث قام ببناء قائمتي معايير لتقويم كلاً من منهج العلوم بمكوناته الأربعة (الأهداف والمحتوى، إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم) وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لمنهج العلوم للحلقة الأولى فى ضوء أبعاد الثقافة العلمية، وللاجابة عن أسئلة الدارسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية التكرارات والنسب المئوية، وأظهرت نتائج الدراسة فيما يخص تقويم المنهج ووجود قصور فى مناهج العلوم من حيث تمثيلها الأبعاد الثقافة العلمية لكل من الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.
5. هدفت **دراسة أميرة أمير مصطفى**، (2016م) إلى التعرف بتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة وإبراز أهميتها توضيح أوجه الاتفاق والاختلاف بينه وبين تعليم اللغة العربية للحياة وتوضيح كيفية بناء منهج لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة وأهم النتائج أن التعليم الذي يقوم على رغبة الدارس وتبين برامجه وفقاً لما يتطلبه الدارس، تتفق برامج تعليم اللغة العربية للحياة وتعليمها لأغراض خاصة في هدفها وتختلف في الحاجات والمحتوى والاهتمام اللغوي للمتعلم، وأنجح أساليب تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة الأساليب المحورية، وأنسب وسائل تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة هي الوسائل السمعية والبصرية ويقوم متعلم بتعليم اللغة لأغراض خاصة منفرداً، ندرة الوسائل التعليمية والمعلم المتمكن من اللغة العربية لتعليمها لأغراض خاصة ثم عدم وجود طريقة التدريس الملائمة والمعاجم التي تشتمل على أكثر المفردات شيوعاً.
6. أما **دراسة عيسى وآخرون**، (2015م) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري الحلقة الأولى من التعليم من التعليم لأساسي لتنمية مهارات تطوير المناهج من وجهة نظر الموجههن التربويين ومن وجهة نظر مديري المدارس ومن وجهة نظر المعلمين، وتصميم برنامج مقترح لتدريب مدارس الحلقة الأولى وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية لتنمية مهارات تطوير المناهج لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة استبانة مفتوحة وجّهت للموجهين التربويين للإفادة من إجاباتهم في صياغة بنود المقياس، وكما استخدمت مقياساً موجهاً إلى عينة الدراسة، لتشخيص وتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في مجال تطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات،

وتم تطبيق المقياس على المجتمع الأصلي للموجهين التربويين المشرفين على مدارس محافظة حمص والبالغ عددهم (56) موجه وموجهة، وعينة من مديري المدارس (70) مدير ومديرة وعينة من المعلمين (386) معلم، ومن أهم نتائجها تنمية مهارات تطوير المناهج في مجال الأهداف، كالحرص على اشتقاقها من طبيعة المجتمع، والتأكد من وضوحها ودقّتها وقابليّتها للتحقّق، وفي مجال المحتوي كارتباطه ارتباطاً بالأهداف وعمله على تحقيقها، والحرص على مراعاة للنمو العقلي للمتعلّم، وفي مجال طرائق التدريس كالحرص على مناسبتها لمستوى التلاميذ، والتأكد من سماحها بالمشاركة الإيجابية للمتعلم في العملية التعليميّة التعلّمية، وفي مجال الوسائل التعليمية، كالحرص على تنوعها بحيث تراعي الفروق الفردية، ومتابعة إسهامها في تنمية مهارات التفكير، وفي مجال أساليب التقويم كمتابعة قدرتهاعلى تشخيص المشكلات والصعوبات التعليمية، والحرص على خضوع أدوات التقويم إلى التقويم المستمر بهدف تطويرها.

7. وتقصت **دراسة عبد العزيز محمد هارون،** (2015م) إلى وضع منهج في تعليم اللغة العربية قراءة وكتابة لطلاب المهارات بالمركز الإعدادي للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا وهدفت إلى وضع منهج في تعليم اللغة العربية قراءة وكتابة لمساعدة الطلاب على تعلم اللغة العربية تعلماً جيداً، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومن أدوات الدراسة الاستبانة والمقابلة، ومن أهم نتائج الدراسة مراعاة أهداف الجامعة الإسلامية العالمية من تعليم اللغة العربية والتي تتطلع إلى متعلم يتقن مهارات العربية، ولاسيما القراءة والكتابة، وذلك بحيث يتمكن من الإتصال بتراثه الإسلامي والتفاعل معه، والتركيز على الثقافة الإسلامية في شقها التراثي مع الاهتمام بالثقافة المعاصرة إسلامية كانت أوعالمية أو معاصرة الجمع بين العربية التراثية (فصحى التراث) والعربية المعاصرة، والاهتمام بخصائص العربية الصوامت والصوائن والاشتقاق والمشتقات الإعراب، التي تميزها عما سواها الأهداف بالدرس اللغوي(النحوي والصرف والبلاغي والإملائي).

8. وسعت **دراسة رحاب طلعت،** (2015م) إلى تحديد الإحتياجات التعليمية المختلفة للدراسات بمدارس الفصل الواحد ووضع مقرر في اللغة العربية في ضوء أهداف مدرسة الفصل الواحد وإحتياجات التلميذات بها، واستخدمت الباحثة استبانة كأداة لجمع المعلومات عن الدراسة، واتبعت المنهج المنهج التجريبي وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالب ثم تقسيمهن إلى مجموعتين، إحدهما تجريبية تدرس باستخدام المقترح، والأخرى تدرس باستخدام المقرر القديم، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج كانت هناك مجموعة من الآليات التي تسهم في التغلب على معوقات دمج الأطفال ذوي

الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال؛ بما يكفل تطوير أساليب تربية وتعليم هذه الفئات من الأطفال بتلك المرحلة العمرية المبكرة، من ثم تقديم مستوى أفضل من الخدمات بما يتلائم وظروف المجتمع.

9. **دراسة فتحية صبحي اللولو، (2014م)** في السياق تهدف لتحديد التقديرات التقويمية لمحتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي وتشمل الصفوف (التاسع والثامن والسابع) في ضوء المستحدثات العلمية المعاصرة الواجب تضمنها في محتوى مناهج العلوم لهذه الصفوف وهى مستحدثات البيئة والطاقة والاتصالات وارتياد الفضاء والهندسة الوراثية والعلوم الزراعة والعلوم الطبية ومستحدثات التربية العلمية، تم تحويل هذه المستحدثات لقائمة معايير تجيب عليها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة وتفسيرها، وكانت أداة الدراسة استبانة تهدف لمعرفة آراء المعلمي بالمناهج العلوم بمرحلة العليا، وعينة البحث تكونت من (24) معلم و(36) معلمة للعلوم الأساسية العليا ويعد التحليل الإحصائي وحساب النسب المئوية تم أسئلة الدراسة لتحديد مدى توافر هذه المعايير لكل صف على حده ثم تحديد مدى توافر في المرحلة ككل، وأظهرت نتائج الدراسة أن لم تأخذ درجة الاهتمام المناسبة في محتوى المناهج، أما مستحدثات العلوم الطبية توافرت بدرجة متوسطة ومستحدثات الاتصالات وارتياد الفضاء والتربية العلمية توافرت بدرجة جيدة.

10. **دراسة لميميا سومة، (2014)** هدفت إلى الكشف عن الأوضاع الراهنة لتعليم اللغة العربية في غينيا، وإبراز الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربية في غينيا، والوقوف على الأسس التربوية لتصميم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في المرحلة الإبتدائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومن أدواته الملاحظة والاستبانة والمقابلة ومن أهم نتائج كثرة عدد المسلمين في غينيا لهم دور كبير في اهتمام شعبها بالإسلام، واللغة العربية لا تواكب منهج اللغة العربية في المدارس العربية في غينيا الإتجاهات المعاصرة في ضوء تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وأن المنهج المتبع في المدارس العربية لا يلبي حاجات المتعلم اللغوية والاتصالية، ومعظم محتويات المنهج اللغوية لا تعبر عن بيئة المتعلمين، والمنهج لا يلبي مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين على الوجه المطلوب.

11. **دراسة السباعي،** (2013م) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعد تطبيق المناهج الجديدة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب دلفي مع الموجهين التربويين باعتبارهم الخبراء المشرفين على معلمي الحلقة الأولى لاستخلص الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وخلصت الدراسة إلى أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعد التطبيق المناهج هي: اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم، والعمل على استثمارة الدافعية واستمرارها عند التلاميذ، وتوظيف طرائق التدريس الحديثة بفاعلية (لعب الأدوار، والتعلم التعاوني، وحلّ المشكلات وغيرها) وتنمية مهارات التفكير العليا (تفكير تأملي وناقد وإبداعي) لدى التلاميذ وتشجيع التلاميذ على امتلاك الحديث المؤثّر في إذاعة المدرسة وغيرها، وتصميم دروس مبرمجة لإثراء معلومات التلاميذ المتفوقين وتصميم دروس مبرمجة لمعالجة حالات التأخير الدراسي عند التلاميذ بطيئي التعلّم.

12. وأما **دراسة محمد وآخرون،** (2013م) هدفت إلى تحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم محافظة بحري محلية شرق النيل، واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع عينة الدراسة (1080) معلم ومعلمة، يدرسون كتب اللغة العربية بالحلقة الثانية وقد صممت استبانة لجمع البيانات، وقد وزعت (300) استبانة، وقد ظهرت النتائج إن مناهج الحلقة الثانية واضحة وشاملة ومرتبطة بأهداف التربية السودانية، وتقيس الأهداف الموضوعة لها ومن الممكن استخدام وسائل تعليمية متعددة ومتنوعة في تدريس مناهج اللغة العربية الحلقة الثانية وطرق التدريس المستخدمة متنوعة ومرتبطة بأهداف محتوى مناهج اللغة العربية، وإن الإخراج الفني لكتب اللغة العربية المذكورة ملائم، إن معلمي اللغة العربية يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم مناهج اللغة العربية للحلقة الثانية.

13. **وتقصت دراسة زين،** (2012م) إلى تحليل محتوى كتب "لغُتنا الجميلة" للمرحلة الأساسية الدنيا وتقويمها في ضوء معايير اختيار المحتوى وتنظيمه وصياغته، حيث أجريت عملية التقويم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لكتب " لغتنا الجميلة " في مدارس مديرية جنوب الخليل وقد اتبعت الدراسة أسلوب تحليل المحتوي كأداة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واختيار عينة عشوائية طبقية، وأهم النتائج إن تقديرات المعلمين لمحتوى كتب " لغتنا الجميلة " كانت بدرجة متوسطة في مجال معايير صياغة المحتوى وتنظيمه، أظهرت أيضاً عدم وجود

اختلاف في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمحتوى كتب " لغتنا الجميلة " باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والصف الذي يدرسه المعلم، أما بالنسبة لتحليل محتوى الكتب، فقد كانت معايير هذا التحليل تختلف من كتاب لآخر وكذلك فإن معايير كتابة المحتوى اختلفت بين الكتب الثمانية

14. هنالك **دراسة أجرتها عفانة،** (2011م) كما هدفت تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلمين لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس، اتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة والملاحظة كأدوات للدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (60) معلم ومعلمة وعينة المدراس والمشرفين تكونت من (24) مدير ومشرفاً، والنتائج أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة والدرجة الكلية لاستخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة، وواقع استخدام أساليب التقويم البديلة كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين في مجال متغير الجنس، والدرجة الكلية لاستخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم الحديثة من وجهة نظر المديرين والمشرفين بلغت (70.1%).

15. دراسة **شجاع فهد مانع،** (2011م) هدفت إلى تطوير منهج الدراسات العلمية للمرحلة المتوسطة من التعليم العام في ضوء احتياجات المجتمع وأثره في تنمية المهارات العلمية لدى التلاميذ، وقد اشتملت الدراسة على الأدوات التالية: قائمة لأهداف التطوير، استمارة تحليل محتوى في ضوء قائمة أهداف التطوير واختبار تحصيلي لمنهج الدراسات العلمية، وبطاقة ملاحظة لأداء المهارات العملية المتضمنة في الوحدة الموره، وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثامن من المرحلة المتوسطة في التعليم العام في منطقة الجهراء التعليمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الشبه تجريبي وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها قائمة بأهداف تطوير منهج الدراسات العلمية في ضوء احتياجات، وقد بلغت 30 هدف وجود تأثير الوحدة محل الدراسة في الجانب المعرفي وفاعلية التصور المقترح لتنمية المهارات العلمية للتلاميذ ويوجد تأثير كبير للوحدة المطورة.

16. هنالك **دراسة مريم إدريس سعيد،** (2011م) أجرتها حتى يتمكن الطفل في وقت مبكر من حياته من مهارات اللغة الأربعة الإسماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة العربية، وتوسيع الثقافة العربية ومساعدة أساتذة اللغة العربية في تدريس مادتهم ولم تذكر الباحثة منهجاً لبحثها ولكن من خلال

دراستها يبدو أنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لملائمة طبيعة البحث، ومن أهم نتائج الدراسة المناهج التي وضعت وصممت للبلدان العربية لاتناسب البلدان غير العربية وغير الناطقين بالعربية لأن الطالب العربي لديه رصيد من مفردات اللغة العربية يكفيه للتواصل، وعدم وجود المدرسين مؤهلين تأهيلاً مهنياً وعلمياً يشكل صعوبة في تدريس مادة اللغة العربية في هذه المرحلة، وعدم ممارسة اللغة العربية في مواقف الحياة اليومية المتعددة وانحصارها في الشعائر الدينية وفي الحجرات الدراسية تحد من استخدام اللغة.

17. دراسة **أمنة عبد الرحمن، (2010م)** هدفت إلى تطوير منهج التربية الإسلامية مرحلة الأساس في ضوء الأهداف التربوية وفيما يتعلق بمنهج الدراسة فقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، ويتكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام بولاية الخرطوم **(محلية أم درمان)** مرحلة تعليم الأساس، أما أدوات الدراسة تمثلت في الإستبانة وتحليل المحتوى والمقابلة وعمل تطبيق معالجة البيانات، أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تم اختيارها من المعلمين الذين يقومون بتدريس منهج التربية الإسلامية بولاية الخرطوم وبلغ عددهم (98) من المعلمين، من أهم نتائج الدراسة كانت كمايلي: أهداف التربية الإسلامية في السودان ذات علامة بأهداف التربية العامة وأهداف مراحل التعليم العام والأهداف التربوية والإسلامية،أهداف التربية الإسلامية واضحة الصياغة وقابلة للتنفيذ، وأهداف التربية الإسلامية ملائمة للمستوى المعرفي والمهاري والوجداني للتلاميذ وهي تمثل المجالات الرئيسية للأهداف المعرفية والإنفعالية والنفس حركية وتراعي ميول التلاميذ وتكسبهم المهارات المختلفة وتزودهم بالمعلومات المفيدة، ومحتوى منهج التربية الإسلامية في مناهج التعليم الأساسي ذات صلة بالتربية الإسلامية ويحتوي على مفاهيم واتجاهات ومهارات وخبرات تساعد على غرس القيم الإسلامية لدى التلاميذ، وغالبية المعلمين يستخدمون في تدريسهم طرق تدريس تقليدية، الطرق والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلمون في معظم المدارس لا يواكب التطور التكنولوجي الذي يحدث الآن في مجال التدريس التقويم في مرحلة الأساس عن طريق الإمتحانات والاختبارات فقط.

18. وسعت **دراسة طموس، (2002م)** إلى معرفة مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب " لُغتُنا الجميلة " المقرر للصف السادس الأساسي بمحافظات غزة، كما هدفت إلى معرفة علاقة تلك التقديرات باتجاهاتهم نحو التحديث (تحديث المناهج) واتبع الباحث في دراسته هذه المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أداتين قام بتطويرهما وللإجابة عن أسئلة الدراسة وهما: استبانةٌ لتقويم أبعاد الكتاب ومقياس للاتجاهات نحو تحديث المناهج، وزعتا على

المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (205) من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الكتـــاب قيد الدراسة وموزعين على مدارس قطاع غزة، وقد تم اختيـــارهم بطريقـــة عـــشوائية منتظمة والنتائج تقديرات المعلمين التقويمية الإجمالية للكتاب بلغت (7.7%) وتعبر تلك النـــسبة عن مستوى عالٍ حسب المستويات التي اعتمدت عليها الدراسة، اتجاهات المعلمين نحو تحديث المنـــاهج كانت إيجابية بشكلٍ عام، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين معدل تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب " لغتنا الجميلـــة " وبين اتجاهاتهم نحو تحديث المناهج.

19. **دراسة أبوبكر الصديق سيسي، (2001م)** هدفت إلى بناء منهج مقترح لتعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بجمهورية مالي، يفي بإحتياجات التلاميذ ويحقق أهداف تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تلك المدارس، وبيان المشكلات التي تواجه مادة اللغة العربية في المدارس الحكومية بصورة عامة والثانوية منها بصورة خاصة، وتوضيح مدى الحاجة إلى إيجاد منهج جديد لتعليم اللغة العربية في المدراس الثانوية الحكومية المالية، واستخدام الباحث منهجية المنهج الوصفي والمنهج التحليلي لمستخدم الباحث أداتين الإستبانة والمقابلة، من أهم نتائج الدراسة وجود حاجة ماسة وملحة إلى إيجاد منهج لتعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية، وقلة الأساتذة المؤهلين مهنياً أو المتدرب على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المدارس الحكومية، واعتماد المعلمين في تدريس مادة اللغة العربية على طريقة النحو والترجمة التي لا يمكن للدارس من التواصل مع أهل اللغة الهدف التركيز على استخدام الوسائل التقليدية في تدريس المادة كالسبورة والمؤشر.

20. **دراسة هناء أحمد عبد العال، (2000م)** هدفت إلى التوصيل إلى كيفية تطوير مدارس الواحد بإحتياجات الفتيات وذلك من خلال مايلي: تحديد أهم الملامح التاريخية لتعليم الفئات في مصر، وكذلك الإتجاهات المعاصرة في مجال مدارس الفصل الواحد وتحديد أهم الجهود المبذولة لتعليم الفتيات ودرء مخاطر الأمية وتحديد الأبعاد المجتمعية لتعليم الفتاة بمحافظة بني سويف وتحديد أهم احتياجاتها استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة هي استبانة وإستمارة مقابلة، وعينه الدراسة هي المجتمع الأصلي للدراسة وهي جميع معلمين ومعلمات الحلقة الأولى في مدارس الفصل الواحد، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ما يختص بمشكلات المبنى المدرسي وملحقاته وما يرتبط بالتكوين المهني والمشروعات الإنتاجية ونتائج خاصة بالمعلمة وطرق إعدادها تربوياً للتدريس بهذه المدارس، نتائج متعلقة بالإشراف والتوجيه الفني وتقويم هذه المدارس.

21. وفي **دراسة بلقيس أحمد الكسبي،** (2000م) هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير مقرر اللغة العربية كالمتطلب الجامعي في ضوء الإحتياجات اللغوية لطلبة جامعة صنعاء، وتكونت عينة البحث من عينة الاستطلاع تم اختيار عينة غير عشوائية صحيحة من طلبة كلية التربية، جامعة صنعاء في التخصصات الآتية: (الدراسات الإنجليزية، والتاريخ والجغرافيا وعلوم الحياة، والكمياء، والفيزياء، والرياضيات والفلسفة، وعلم النفس) وبلغ عددها (200) طالب وعينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (16) عضواً، وعينة الاستبانة، تم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة كلية التربية في المستوى الأول، في التخصصات الإنسانية والطبيعية الآتية: الدراسات الإنجليزية، والتاريخ، والجغرافيا، وعلوم الحياة، والكيمياء، والفيزياء والرياضيات والفلسفة، وعلم النفس الذين درسوا مقرر اللغة العربية، للعام الجامعي 2008م – 2009م وبلغ عدد أفراد العينة (360) طالباً وطالبة وكما استخدمت الباحثة قائمة الإحتياجات اللغوية والتصور المقترح في الإحتياجات اللغوية كأداة للبحث ومستخدمة المنهج الوصفي، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة: قائمة الإحتياجات اللغوية، مثلت الأهمية النسبية لفقراتها من وجهة نظر طلبة كلية التربية أنفسهم مهمة جداً أو مهمة فقط، فتراوحت الأهمية النسبية بين (70،33% – 88،67%) والمتوسطات الحسابية بين (2،11 – 2،66) بانحرافها المعياري بين (0،61 – 0،77) إعداد التصور المقترح في ضوء الإحتياجات اللغوية التي حصلت على نسبة أهمية بين (80% – 88،67%) وهي (22) احتياجاً لغوياً تم توزيعها إلى (5) مجالات هي: مجال المهارات القرائية (الجهرية والصامتة) ومجال مهارات التحدث والتعبير الشفوي: الوظيفي والإبداعي ومجال مهارة الإستماع ومهارات البحث العلمي.

22. وسعت **دراسة عواطف حسن علي عبد المجيد،** (1999م) إلى تحليل منهج اللغة العربية للصف الأول أساس وتقويمه من أجل الوقوف على إيجابيات المنهج وسلبياته، لايجاد الحلول والمعالجات المناسبه له، ومدى مراعاة الأهدف لميول التلاميذ ورغباتهم والطرق المستحدمة في تدريس مادة القراءة للصف الأول أساس والوسائل التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية وأساليب التقويم، ومن الأدوات الاستبانة والمقابلة والملاحظة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج: إن أهداف المناهج القراءة لم تكن مكتوبة بطريقة جيدة وواضحة والمحتوى لم يحقق الوحدة والترابط بينه وبين المواد الأخرى، وهناك إهمال في النشاطات، كمان أن المنهج لم يستخدم أساليب متنوعه في تقويم التلاميذ وغالبية طرق التدريس المستخدمة تحتاج إلى تطوير.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

22. دراسة **ويلز، (2005م)** هدفت إلى تقويم مناهج الجغرافية من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحث لهذا الغرض استبانة موجهّين لمعلمي الجغرافيا لمعرفي ما إذا كانت طرق التدريس المطبّقة حالياً تتلاءم مع العصر ومع المناهج أم لا واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بتطبيق الأداة على عينة من معلمي الجغرافيا، بلغ عددها (145) معلماً جرى اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس المرحلة الأساسية، وأظهرت النتائج أن مناهج الجغرافيا الحالية لا تتلاءم مع الواقع ولا مع الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الجغرافيا وطرق تدريس بحيث يتلاءم مع الواقع مع الوقع الحالي.

23. وفي **دراسة روث هربرت، (2003م)**: هدفت إلى معالجة قصور والمشكلات التي تواجه تدريب المعلمين بمؤسسات التعليم العالي والاتجاه لاشراك وزارة التعليم العالي البريطانية في ذلك، وإنشاء جيل مزود بالخبرات التى يأتي بها التلاميذ من بيئاتهم الثقافية المختلفة إضافة للخبرات النظرية التي توفرها كليات التربية لأجل إنجاح الممارسة التعليمية بالمدارس، وتكونت عينه الدراسة من معلمي ومعلمات واستخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي، كأداة لجمع المعلومات، ومن النتائج الدراسة إعادة النظر في محتوى و إدارة برامج تدريب المعلم ويكون التدريب في المدارس حجر الزاوية، التقليل من الاعتماد على المعاهد والجامعات في مجال إعداد المعلمين والتركيز على التطيق الميداني بالمدارس.

24. **دراسة** Jones & Others، **(2001م)** هدفت هذه الدراسة إلى مساعدة القائمين على وضع وتطوير المناهج في تقديم منهج للتعليم المرتبط بالعمل في بريطانيا، والتي ناقشت مجموعة من الأمور المهمة والمرتبطة بالمنهج واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدارسة هي استبانة واستمارة مقابلة، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات في مدارس بريطانيا بمرحلة الأساس، ومن أهم نتائجها: جعل تغيير المنهج ذو أهمية عالية، وتوفير الدعم لتحقيق النجاح والتخطيط وتوفير المصادر لتغيير مجال المنهج والتأكد من مشاركة جميع الطلبة في التعليم المرتبط بالعمل.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يتّضح لنا من الدراسات السابقة التي تمّ عرضها بأنه جميعاً استخدمت المنهج الوصفي التحليلي ما عدا دراسة (محمد، 2013م) الذي استخدم منهج تحليل محتوى، وكانت عينة الدراسة في معظم الدراسات من المعلمين والمعلمات، كدراسة (فتحية صبحي اللولو، 2014م) ودراسة (عفانه وآخرون، 2011م) ودراسة (زين، 2012م) ويضاف إلى ذلك أنّ معظم الدراسات التي تناولت المناهج كان موضوعها خاصاً بمنهج معين دون سواه مثل دراسة (عواصف حسن علي عبدالمجيد، 1999م) ودراسة (طموس، 2000م) وتناولت بعض الدراسات تقديم تصوّر أو أنموذج لتخطيط المناهج أو تقويمها ومتابعتها، وكدراسة (أبوبكر الصديق سيسي، 2001م) وبينما تنوعت الدراسات التي تناولت تدريب المعلّم كدراسة (روث هربرت، 2003م) وأيضاً دراسة (هاني حلمي محمد خلف، 2019م) و بين درسه الاحتياجات الطلبة كدراسة (هناء أحمد عبد العال، 2000م) أو تقديم تصور مقترح كدراسة (بلقيس احمد الكسبي، 2000م).

أ. الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة:

الدراسات التي كانت ذات صلة مباشرة مع الدراسة الحالية هي: دراسة (عواطف حسن عبدالمجيد،1999م)، كدراسة (شجاع فهد مانع، 2011م) وأيضاً دراسة (هناء أحمد عبد العال، 2000م)، ودراسة (بلقيس أحمد الكبسي، 2000م) وكدراسة (اليماني، 2018م) وأيضاً دراسة (هاني حلمي محمد خلف،2000م) ودراسة (رحاب طلعت محمود، 2015م) وأما الدراسات الأجنبية ذات الصلة المباشرة بهذه الدراسة كدراسة (روث هريرت، 2003م) ودراسة (ويلز، 2005م).

ب. الدراسات ذات الصلة غير المباشرة بموضوع الدراسة الحالية لإثبات الدراسات الملحقة وذات الصلة غير المباشرة أن لها رابط وتعلق بالدراسة نورده فيما يلي:

مثلاً : كدراسة (أمنة عبد الرحمن، 2010م) وأيضاً دراسة (محمد أحمد، 2013م) ودراسة (لميميا سومة، 2014م)، ودراسة (عيسى، 2015م) وأما الدراسة الأجنبية ذات الصله غير مباشرة بهذه الدراسة فدراسة (روث هيرون، 2003م).

مناقشة الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة:

1. من حيث الموضوع:

فقد تناولت الدراسات تطوير منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وكانت غالبية الدراسات تناولت تطوير منهج اللغة العربية.

2. من حيث المنهج:

كان المنهج الوصفي هو المعمول به في جميع الدراسات مع دمجه بالمنهج التحليلي في بعضها وهو المنهج الذي سار عليه الباحثة في هذه الدراسة حيث اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي منهجاً، وغالبية الدراسات تناولت المنهج الوصفي التحليلي ماعدا دراسة (رحاب طلعت، 2015م) أيضاً دراسة (شجاع فهد مانع، 2011م).

3. من حيث الهدف والأهمية:

أ. اتفقت جميع الدراسات في تطوير وتقويم واقع منهج اللغة العربية في مرحلة الأساس بقصرها للدراسات على بيئة تدريبية أو جامعة واحدة، دراسة (بلقيس أحمد القبس، 2000م) والذي تناول اللغة العربية (كمتطلب جامعي)، كدراسة (عواطف حسن علي عبدالمجيد، 1999م) التي تناولت تحليل منهج اللغة العربية للصف الأول الأساسي وتقويمه وأيضاً دراسة (لميميا سومة، 2018م) ودراسة (jones ، 2001م).

ب. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة مثل دراسة (اليماني، 2019م) ودراسة (رحاب طلعت محمود، 2015م) وأيضاً دراسة (شجاع فهد مانع، 2011م) ودراسة (أحمد عبد العال، 2000م)، ودراسة (أحمد سعيد البادرى، 2016م)، وفي الهدف المتمثل في العمل على إيجاد مناهج منطقية لتعليم اللغة العربية في تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة وفي ضوء احتياجات الدارسين كدراسة(أميرة مصطفى، 2016م) وهدفت الدراسات التالية: كدراسة (هاني حلمي محمد خلف، 2019م) ودراسة (رحاب طلعت محمود، 2015م) إلى تقويم منهج اللغة العربية في ضوء احتياجات الدراسين ومتطلباتهم المهنية وكما هدفت دراسة (مريم ادريس سعيد، 2011م)، ودراسة (أميرة أمين مصطفى، 2016م) إلى بناء برنامج لتعليم اللغة العربية في مرحلة الأساس وأما الدراسة (لميميا سومة، 2014م) فقد هدفت إلى إيجاد منهج يمكن الناطقين بغير اللغة العربية من الاتصال بأهل اللغة العربية وبالنسبة إلى الدراسة الحالية فتتفق مع هذه الدراسة جميعها في الأهداف.

4. من حيث النتائج:

لم ترى الباحثة اتفاقاً في نتائج الدراسة التي قام بها مع نتائج دراسات من سبقوه أو بعضها وذلك للاختلاف في الزمان والمكان والأهداف وطريقة العرض للموضوع من حيث التخصيص والتعميم والاختيار للبيئة والمعالجة القضية التي تقوم عليها الدراسة والمرتكزات التي أثبتت عليها الفكرة من حيث الأهمية وتحديد المشكلة واختيار المنهج فجميعها أمور تشير إلى مدى التباين والفرق في تناول أمر الأعداد بشقيه التطبيقي.

مدى الإستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

1. من حيث الإفادة منها:

استفاد الباحثة من الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة لكن بشكل غير مباشر، وذلك لاختلاف الميدان والفلسفة التي تناولتها، لذا فالدراسة الحالية استفادت من تلك الدراسات من حيث بناء وهيكلة فصولها ومباحثها أو من جهة تبنى أحد أهدافها أو فروضها وصولاً لتحقيقه بفلسفة مغايرة في الطرح وتناولت كدراسة (فتحية صبحي اللولو، 2014م) وأيضاً دراسة (رحاب طلعت، 2015م) ودراسة (عتيق، 2017م)، ودراسة (أبوبكر الصديق سيسي، 2001م) وذلك للتمايز الجوهري في أسس القضية إلا في مشكلة الدراسة التي يتوقف على تحديدها بناء أسئلة البحث أو فروضه التي تقود بدورها إلى نتائج لا تخرج عن ذات الإطار، واشتملت على توصيات نرى أن وجهات النظر في بعضها، قد تقاربت مع ما ذهبت إليه الباحثة في بعض توصيات هذه الدراسة، برغم عدم عثورها أو اطلاعها عليها إلا بعد الفراغ من الدراسة الحالية أثناء بحثها عن الإنترنت عن دراسات سابقة لها تعلق بالموضوع الذي عالجه البحث في تناوله لقضيته وطرحها.

2. مدى الإفادة من الدراسات السابقة:

لاحظت الباحثة أن الدراسة الحالية:

أ. تختلف عن الدراسات السابقة من حيث حدود الدراسة كدراسة (اليماني، 2018م) وكذلك دراسة (أمنة عبد الرحمن، 2010م) ودراسة (هناء أحمد عبد العال، 2000م) ومن حيث الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات دراسة (أحمد سعيد البارى، 2016م) فهي الدراسة الوحيدة التي تسعى إلى تطوير منهج اللغة العربية في المرحلة التعليم الأساسي، ودراسة (زين، 2012م) انفردت هذه الدراسة في استخدام أداة لتحديد السلوك الدخلي كتحليل للمحتوى لبناء المنهج المقترح،لأن معرفة مستوى المتعلمين والمهارات التي يمتلكونها وأمر ضروري قبل بناء أي برنامج.

ب. كما انفردت الدراسة الحالية في بيان خطوات بناء المنهج في الإطار النظري ثم القيام بتطبيقها في الإطار التطبيقي فمنهجيتها كدراسة (فتحية صبحي اللولو، 2014م) ودراسة (السباعي، 2013م) تختلف عن بقية الدراسات السابقة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الأهداف والمنهج المستخدم، مما أدى إلى إفادة الباحثة من تلك الدراسات.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في النقاط الآتي:

1. استخدامها المنهج الوصفي التحليلي.
2. عيّنة الدراسة (معلمي ومعلمات بمرحلة التعليم الأساسي بدولة فلسطين).
3. دراسة واقع تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة الأساسي في فلسطين في ضوء الإحتياجات الأكاديمية.
4. دراسة أسس ومبادئ ومعايير تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية بمرحلة الأساسي.
5. تقديم برنامج لتحسين المنهج التربوي وتطويره.

وقد شكّلت الدراسات السابقة قاعدة بيانات مهمة استفاد الباحثة منها بجوانب متعددّة مثل:

1. المنهجية المتّبعة في البحث.
2. صياغة أهداف ومشكلة البحث.
3. تصميم أدوات البحث.
4. تدعيم الإطار النظري.
5. الحصول على عناوين بعض المراجع العربية والأجنبية التي تتعلق بالبحث.
6. الاطلاع على النتائج والمقترحات التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

تعرض الباحثة في هذا الفصل والخطوات التي اتبعتها والتي تتمثل في تحديد ووصف المنهج البحثي الملائم لدراسة الظاهرة، كذلك تحديد مجتمع الدراسة، ووصف أداة الدراسة وتحديد محتواها، وآلية تنظيم بيانات الدراسة، وصدق وثبات أداة الدراسة، وأساليب التحليل الإحصائي التي تم الاعتماد عليها في تحليل بيانات الدراسة، ووصف المعلومات الشخصية والوظيفية لأفراد مجتمع الدراسة الذين تم استهدافهم في الدراسة الميدانية، والتحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة واختبار فرضيات الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة

لغوياً:

تعني الطريق أو المسلك الذي يتبعه الباحث أثناء مسيره في خطوات بحثه، ومعناها الطلب والتقصي أثناء محاولة استكشاف شئ مفقود وتشير إلى الدراية المنهجية، وإدراك الحقائق ودراسة وتحليل الروابط بينها بوسائل موثوقة وبأسلوب عملي منظم.(المعجم الوسيط، 1418هـ، ص42)

اصطلاحاً:

يعرف بأنه المنهج الذي يسعى لوصف الظواهر أو الأحداث المعاصرة أو الراهنة فهو أحد أشكال التحليل والتفسير المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة، وتقديم بيانات خصائص معينة في الواقع، وتتطلب معرفة المشاركين في الدراسة والظواهر التي ندرسها والأوقات التي نستعملها لجمع البيانات. (حسين علي الحمداني، 2016، ص 100)

اعتمدت الباحثة في الدراسة على إجراءات المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت هذا المنهج كأسلوب من أساليب البحث العلمي التي تعتمد على دراسة الظواهر البحثية كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها والتعبير عنها كيفياً أو كمياً أو بكلاهما معاً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة أو السمة المدروسة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح هذه السمة أو حجمها.

وقد استخدمت الباحثة هذا المنهج لدراسة معرفة واقع منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي.

متغيرات الدراسة وضبطها:

ويقصد بالمتغير أي خاصية يمكن قياسها وتتاين من فردإلى آخر أو من مجموعة إلى أخرى، وذلك باستخدام مستويات القياس، فعلى سبيل المثال البيانات الإحصائية التي يتعامل معها الباحث النفسي أو يقوم بجمعها ماهي إلا درجات أو مؤشرات لمقدار الشئ أو الصفة أو الخاصية موضوع القياس لدى الفرد، وعليه عندما نهتم بتحديد نوع الفرد ذكر أو أنثى نكون بصدد متغير النوع أو الجنس وعندما نهتم بتحديد درجة الذكاء. (فيصل نويوة، 2021، ص4)

متغيرات الدراسة الميدانية:

وتتضمن مايلي:

أ. **المتغير المستقل:**

يستخدم في البحوث التجريبية أو شبه التجريبية وهو المتغير التجريبي الذي يعالجه الباحث ليرى أثره على المتغير التابع، ويقع تحت السيطرة الباحث، ويعني بأنه المتغير الذي نختبر تأثيره في المتغير التابع.

ب. **المتغير التابع:**

هو المتغير الذي يظهر أثر المتغير المستقل فيه ولا يقع تحت سيطرة الباحث، وأيضاً يعتبر العامل الذي ينتج عن تأثير العامل المستقل.

ج. **المتغير الوسيط:**

وهو ذلك المتغير الذي قد يغير في الأثر الذي يتركه المتغير المستقل في التابع ، ويعتبر متغير مستقل ثانوي ويقع تحت سيطرت الباحث فمثلاً عندما يرى الباحث أن أثر طريقة التدريس يعتمد على جنس المتعلم فالجنس متغير وسيط أو متغير مستقل ثانوي.

د. **المتغير المضبوط:**

وهو ذلك المتغير الذي يحاول الباحث إلغاء أثرة على التجربة، ويقع تحت سيطرته مثال: لضبط متغير جنس المتعلم، ويقوم الباحث بإجراء الدراسة على أحد الجنسين فقط.

ه. **المتغير الدخيل:**

هو ذلك المتغير المستقل غير المقصود الذي لا يدخل في تصميم الدراسة، ولا يخضع لسيطرة الباحث، ولكنه يؤثر على نتائج الدراسة، أو يؤثر في المتغير التابع، كما لا يمكن ملاحظته أو قياسه ويضعها الباحث في اعتباره عند مناقشته للنتائج وتفسيرها، وفي هذه الحالة

يقوم الباحث يستخدم عدة طرق في ضبط المتغيرات الدخيلة من أهم هذه الطرق العشوائية مطابقة الأفراد في المجموعات، ومقارنة مجموعة متجانسة وتحليل التغاير. (فيصل، 2021، ص5)

ثانياً: مصادر بيانات الدراسة

تم استخدام مصدرين أساسيين في الدراسة:

1. مصادر ثانوية:

هي المعالجة الخاصة بالإطار النظري للدراسة، حيث قامت الباحثة بالرجوع إلى المصادر الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات الصلة، والأبحاث والدراسات السابقة والدوريات والمقالات والتقارير والتي تناولت موضوع الدراسة، والمطالعة في مواقع الانترنت المختلفة.

2. مصادر أولية:

توجد مجموعة كبيرة من المصادر الأولية الخاصة بالبيانات في البحث العلمي وأهم هذه المصادر ما يلي الوثائق الرسمية والوثائق التاريخية والسيرة الذاتية والمخطوطات والأطالس، وهي المعالجة الخاصة بالجوانب التحليلية، حيث تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، حيث تم اعتماد على الدراسات السابقة، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام برامج الحزم الإحصائية واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة، بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة. (تقي خالد، 2022، ص11)

ثالثاً: مجتمع الدراسة:

لغوياً:

هو مصطلح مشتق من الفعل جمع، وهي عكس كلمة فرق وتعني مكان الاجتماع، وكما جاء في معجم المعاني الجامع : هو عبارة عن فئة من الناس تشكل مجموعة تعتمد على بعضها البعض، يعيشون مع بعضهم وتربطهم روابط ومصالح مشتركة وتحكمهم عادات وتقاليد وقوانين واحدة ويسمى العلم الذي يعني بدراسة المجتمع من جميع نواحيه بعلم الاجتماع. (حسن عبد الرازق، 2013، ص187)

اصطلاحاً :

جميع الأفراد أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة. (أحمد محمد، 2020، ص6) وأيضاً عرفت المجموعة الأوسع والتي سيتم تطبيق وتعميم نتائج دراسته عليها وتكون العينه دائماً مجموعة فرعية من هذا المجتمع. (رغد،2022، ص4)

وبناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فإن المجتمع المستهدف يتكون من معلمي ومعلمات اللغة العربية العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، حيث تم توجه إليها، لتسهيل المهمة لتطبيق إداة الدراسة في المدارس التابعة للوزارة، حيث تم توجيه خطاب من الوزارة إلى المدارس لتسهيل المهام، كما شمل أيضاً مدراس التابع لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين.

مبررات اختيار مجتمع محافظات غزة:

بسبب الظروف الصعبة التي نمر بها وصعوبة الحركة بين المحافظات بفلسطين.

ولأنها قريبه من مكان سكني.

العينة الاستطلاعية:

تم اختيار (30) من أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الحكومية وكالة الغوث تشغيل اللاجئين في قطاع غزة، بغرض التأكد من صلاحية أداة دراسة البحث واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

أ. عينة الدراسة:

لغوياً:

تمثل خيار الشئ جمعها عين، عين الشئ : نفسه وشخصة وأصله، والجمع أعيان، وعين الشئ: نفسه وحاضره وشاهده. (أمجد قاسم، 2021، ص26)

اصطلاحاً:

جزء من مجتمع الدراسة يتم اختياره بطريقة منهجية أو عشوائية لتمثل مجتمع الدراسة، ويتم فحص عينة الدراسة لتعميم النتائج على باقي المجتمع. (السعدي الغول، 2019، ص27) وكما أنها جزء من المجتمع الذي يجري اختياره وفق قواعد وطرق علمية بحته مثل: المجتمع تمثيلاً صحيحاً. (محمد ودر، 2017، ص313)

لذا ترى الباحثة إن عينة الدراسة يجب احتفاظها بجميع خصائص المجتمع الأصلي حتى تكون ممثلة للمجتمع، والعينة الفعلية التي تمت عليها الدراسة، من ثم تم توزيع الاستبانات بطريقة عشوائية على مجتمع الدراسة لجمع البيانات من أفراد مجتمع الدراسة، من معلمي اللغة العربية في المحافظات

في قطاع غزة، حيث قامت الباحثة بتوزيع (250) استبانة على أفراد المجتمع، وبعدها قامت بتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة والتي بلغ عددها (250) استبانة تم استرداد (200) استبانة وبنسبة استرداد بلغت (80.00%)، وهي تعتبر نسبة مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها في تعميم نتائج الدراسة ويرى البعض أن نسبة الاسترداد التي تزيد عن (40%) أو (50%) تعتبر نسبة مقبولة ويمكن الاعتماد عليها لأغراض البحث العلمي.

رابعاً: أداة الدراسة

لغويا:

هي الآلة والوسيلة وما يستعان به لإنجاز غرض من الأغراض أو أشياء، وأيضاً وهي أدة التعبير عن الفكر ووسيلة لم يكن إلا أداة للوصول إلى هدفهم أو لفظة تستعمل للربط بين الكلام أو للدلالة على معنى في غيرها. (محمد خان ،2008م، ص3)

اصطلاحاً:

هي عبارة أي شئ ملموس يدوي أو إلكتروني يستخدم في تنفيد أحد الأنشطة للحصول على نتيجة محددة ، كالقوالب والرسوم البيانية والمخططات والبرامج الحاسوبية وما إلى ذلك بحيث يتم اختيار الأدوات التي تتناسب مع طبيعة المخرجات المطلوبة.(www,meemapps.com.)

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة بشكل أساسي على الاستبانة كأداة بحثية لجمع بيانات الدراسة من الميدان، حيث أن الاستبانة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية المتعلقة بموضوع الدراسة والتي يُطلب من المشاركين الإجابة عليها بغرض قياس مجالات وأبعاد الدراسة وفقاً للإجابات، وتكون الإجابة على الأسئلة وفق طريقة علمية، تحددها الباحثة بما يتناسب مع أغراض البحث.

خامساً: الاستبانة

لغوياً:

معني استبيان في معجم المعاني الجامع استبيانات (اسم) مصدر استبين استطلاع المعلومات وفقاً لصيغة معينة ، يستعان به في العلوم الاجتماعية والتربوية، ونحوه الدراسة الاتجاهات والميول ولمعرفة آراء الناس في أمر ما، (فعل) سبى يسبي، اسب، سبي أو المفعول مسبى وسبى. (معجم المعاني الجامع، 2022، ص72)

اصطلاحاً:

قائمة من الأسئلة تعبر عما يرغب الباحث العلم يفي معرفته عن طريق عينة الدراسة، حيث يقوم بعرض قائمة من الاستبيان على المفحوصين للإجابة عنها، وتوفير المادة العلمية الخام للباحث، وبعد ذلك يتم تبويبها وتصنيفها، ومن ثم استخدام الوسائل الإحصائية لتحليلها بدقة، والوصول إلى النتائج النهائية للبحث العلمي. (أحمد محمد، 2009، ص26)

خطوات إعداد أداة الدراسة: (الاستبانة)

أ. تم تحديد الهدف الذي من أجله ستصمم الاستبانة تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي، وقد تم تحديد المجتمع يشمل معلمي ومعلمات اللغة العربية التابعين لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، وإنَّ هذه الفئة تستطيع الإجابة عن الاستبانة المتعلقة بموضوع الدراسة.

ب. تم تحديد مجالات الدراسة وأعدت محاور الاستبانة بحيث تستطيع الإجابة على تساؤلات الدراسة وفرضياتها.

وقد تم إعداد الاستبانة على النحو التالي:

1. الاطلاع على الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة والدوريات والمقالات والتقارير والأبحاث والدراسات السابقة ذات العلاقة.
2. تحديد مجالات الدراسة وصياغة فقراتها حسب الأهداف المراد تحقيقها من الدراسة.
3. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية وعرض الاستبانة على المشرف من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات، وتعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
4. عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين، والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم (ملحق رقم 1).
5. تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعية قوامها (30) وذلك للتأكد من إتمام إجراءات التحقق من صدق وثبات الدراسة وصلاحيتها للتوزيع على عيّنة الدراسة الأصلية.
6. تعديل الاستبانة والوصول إلى الصورة النهائية (ملحق رقم 2).
7. توزيع الاستبانة على جميع أفراد العيّنة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

محتوى أداة الدراسة:

حيث تكون أداة الدارسة (الاستبانة) من:

أ. **القسم الأول:** عبارة عن المعلومات العامة (البيانات الشخصية) عن المستجيب (الجنس، المؤهل العلمي والتدريب وسنوات الخدمة).

ب. **القسم الثاني:** عبارة عن واقع تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي، ويتكون من المحاور التالية:

1. **المحور الأول:** أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، ويتكون من 12 فقرة.
2. **المحور الثاني:** محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، ويتكون من 12 فقرة.
3. **المحور الثالث:** طرائق تدريس والوسائل المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، ويتكون من 15 فقرة.
4. **المحور الرابع:** أساليب تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، ويتكون من 10 فقرات.
5. **المحور الخامس:** الكتاب المدرسي بمرحلة التعليم الأساسي، ويتكون من 12 فقرة.

أ. **مقياس ليكرت:**

تم تصميم هذا المقياس من قبل ليكرت ويعتبر هذا المقياس من مقاييس التقييم الشائعة جداً لقياس البيانات في أبحاث العلوم الاجتماعية، ويتضمن هذا المقياس عناصر التي هي عبارة عن جمل يمكن من خلالها أن يتمكن المشاركين من التعبير عن موافقتهم أو رفضهم على المقياس ذات النقاط الخمس والتي تتراوح الإجابات فيه بين الموافقة بشدة، عدم الموافقة بشدة.

ب. **تصحيح أداة الدراسة (الاستبانة):**

استخدمت الباحثة تدريج خماسي وفق مقياس ليكرت (Rensis Likert) لتصحيح أداة الدراسة، بحيث تعرض فقرات الاستبانة على عينة الدراسة ومقابل كل فقرة خمس إجابات تحدد مستوى موافقتهم عليها، وتُعطي الإجابات أوزان رقمية تمثل درجة الإجابة على الفقرة، حيث يستفاد منها في التعبير عن مستوى انخفاض أو ارتفاع الموافقة على فقرات وبنود الاستبانة.

حيث أنه كلما انخفضت الدرجة الموافقة للإجابة كلما زادت درجة الرفض أو عدم الموافقة عليها، فقد نجد أن الفقرة التي يتم الموافقة عليها بدرجة موافق بشدة تأخذ الدرجة (5)، والفقرة التي يتم الموافقة عليها بدرجة موافق تأخذ الدرجة (4)، أما الفقرة التي تكون نتيجة الإجابة عليها بدرجة محايدة

تأخذ الدرجة (3)، في حين أن الفقرة التي تكون الإجابة عليها بدرجة غير موافق تأخذ الدرجة (2)، وأخيراً الفقرة التي تتم الإجابة عليها بدرجة غير موافق بشدة تأخذ الدرجة (1)، وذلك لتحديد مستوى الموافقة على كل فقرة من الفقرات وكل مجال وكل بعد ضمن أداة الدراسة (الاستبانة).

ج. **محك أداة الدراسة المستخدمة:**

تم الاعتماد على قيمة الوسط الحسابي وقيمة الوزن النسبي، والجدول يوضح مستويات الموافقة استناداً لخمس مستويات (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)

مستويات الموافقة على فقرات وأبعاد ومجالات الدراسة جدول رقم (7)

الموافقة	لا أوافق بشدة	غير أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
الوسط الحسابي	أقل من 1.80	18.0 إلى 2.59	2.60 إلى 3.39	3.40 إلى 4.19	أكبر من 4.20
الوزن النسبي	أقل من 36%	36% إلى 51.9%	52% إلى 67.9%	68% إلى 83.9%	أكبر من 84 %
الوسط الحسابي:(مجموع الإجابات ÷ عدد المستجيبين)، الوزن النسبي: (الوسط الحسابي ÷ 5) * 100					

المصدر: من إعداد الباحثة استناداً لمقياس الإجابة "ليكرت الخماسي".

ويعطي دلالة واضحة على أن المتوسطات التي تقل (1.80) تدل على وجود درجة منخفضة جداً من الموافقة على الفقرة أو البعد أو المحور، بمعنى وجود درجة مرتفعة جداً من الرفض، أما المتوسطات التي تتراوح بين (1.80- 2.59)، في تدل على وجود درجة منخفضة بمعنى درجة مرتفعة من الرفض على الفقرات أو الأبعاد أو المحاور، بينما المتوسطات التي تتراوح (2.60- 3.39)، فهي تدل على وجود درجة متوسطة من الموافقة تجاه الفقرة أو البعد أو المحور المقصود، كما أن المتوسطات التي تتراوح بين (3.40- 4.19) تدل على وجود درجة مرتفعة من الموافقة، في حين أن المتوسطات التي تساوي أو تزيد عن (4.20) على وجود درجة مرتفعة جداً من الموافقة، وهذا التقسيم تم تحديده وفق مقياس ليكرت الخماسي، الذي تم اعتماده في تصحيح أداة الدراسة.

خامساً: صدق وثبات أداة الدراسة

يعتبر الصدق والثبات الخطوة الأولى قبل تحليل نتائج الدراسة وتعميم نتائجها على مجتمع الدراسة، حيث أنهما أسلوبان لقياس مدى صحة وجود أداة الدراسة (الاستبانة) ويمكن تعريف الصدق

على أنه مدى قدرة المقياس على وصف أو تقدير ما صمم لقياسه، ووجود درجة عالية من الصدق يدل على غياب الأخطاء المنهجية في أداة الدراسة، ويعكس المفهوم المفترض والحقيقي للمقياس، في حين الثبات يعني إلى أي درجة يمكن الاعتماد على أداة الدراسة لضمان نفس النتائج عند التطبيق المتكرر لأداة الدراسة، أي أنه في حال استخدام باحث آخر لنفس أداة الدراسة تحت نفس الظروف سيتوصل لنفس النتائج تقريباً، وهذا يعني أن الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أ. الصدق الظاهري لأداة الدراسة: (الاستبانة)

ب. الصدق الاحصائي: "صدق الاتساق الداخلي"

أ. الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

يعتبر صدق المحتوى الخطوة الأولى لقياس صدق أداة الدراسة، وعبارة عن تقييم كيفية توافق مجموعة من عناصر المقياس مع مجال المحتوى ذي الصلة بالتركيب الذي نحاول قياسه ويشير صدق المحتوى إلى محتوى الأداة وشكلها ومدى ملائمة المحتوى وشموله للموضوع قيد الدراسة، ولتحقيق هذا النوع من الصدق فلا بد من تحديد مجال المحتوى الذي نريد قياسه وبناء أسئلة أو فقرات تمثل الموضوع قيد الدراسة ومن ثم تقديم المحتوى والأسئلة للخبراء والمختصين، ليقوموا بفحص الفقرات منطقياً وتقدير مدى تمثيلها للمحتوى المراد قياسه. (أبوعلام،2011، ص465)

وبناءً على ذلك قامت الباحثة بعرض الاستبانة بشكلها الأولي على عدد من المحكمين من مختلف الجامعات المحلية (جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، جامعة أفريقيا العالمية، جامعة النيلين) والمتخصصين بالعلوم الإدارية والإحصائية، حيث بلغ عدد المحكمين (7) حكم، وقدم المحكمين مجموعة من الملاحظات على أداة الدراسة، ومن ثم قامت الباحثة بالأخذ بهذه الملاحظات وإعادة صياغة الإستبانة استناداً إلى آرائهم، للوصول إلى تمثيل علمي وحقيقي للمحتوى المراد قياسه، وأيضاً إقرار الشكل النهائي لأداة الدراسة، والملحق رقم (1) يوضح الاستبانة النهائية لأداة الدراسة.

ب. الصدق الاحصائي (صدق الاتساق الداخلي) :

يعتبر صدق الاتساق الداخلي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة، ويعتمد الاتساق الداخلي مدى ارتباط متوسط الفقرات للبعد مع المتوسط العام للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة من خلال حساب معاملات الارتباط بينهما، بهدف التحقق من مدى صدق مقياس الاستبانة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة

الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، ويتم التحقق من توافر معايير صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال توافر معاملات إرتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (Sig<0.05).

أ. صدق الاتساق الداخلي للقسم الثاني.

ب. صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول.

أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، واستناداً إلى نتائج معامل الارتباط بين الفقرات في البعد الذي ينتمي إليه، كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط فقرات البعد والمتوسط العام للبعد نفسه يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والمعدل الكلي لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من 0.05 وقيمة (r) المحسوبة أكبر من قيمة (r) الجدولية والتي تساوي 0.361، وقد كانت جميع الفقرات الخاصة بهذا البعد ذو دلالة إحصائية، وتشير هذه النتائج إلى توفر صدق الإتساق الداخلي لهذا البعد بشكل عام، والجدول رقم (6) يوضح النتائج، وبذلك تعتبر فقرات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

معاملات صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول جدول رقم (8)

الرقم	الفقرة	نتائج اختبار بيرسون	
		معامل الارتباط	مستوي المعنوية
1	تتسق أهداف منهج اللغة العربية مع فلسفة المجتمع الفلسطيني.	**0.508	0.000
2	تلبي أهداف منهج اللغة العربية حاجات المجتمع.	**0.573	0.000
3	تتمحور أهداف منهج اللغة العربية حول المعارف.	**0.430	0.000
4	تهتم أهداف منهج اللغة العربية بالوجدانيات.	**0.555	0.000
5	يقوم المختصون في اللغة العربية بتحديد أهداف منهج اللغة العربية.	**0.531	0.000
6	تواكب أهداف منهج اللغة العربية متطلبات العصر الحديث.	**0.655	0.000
7	ترتبط أهداف منهج اللغة العربية بالأهداف التربوية العامة.	**0.668	0.000

8	ترتبط أهداف منهج اللغة العربية الأساسي بأهداف تدريس مادة اللغة العربية.	**0.629	0.000
9	يمكن تحقيق أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في الظروف الحالية بمدارس الأساس.	**0.571	0.000
10	أهداف منهج اللغة العربية الأساسي ترتبط بواقع المجتمع وقيمه.	**0.669	0.000
11	أهداف مقرر اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي تقيس ما وضع من أجله.	**0.709	0.000
12	انسجام أهداف منهج اللغة العربية مع الأهداف العامة وأهداف المراحل الدراسية.	**0.674	0.000
الاستجابة الكلية للمحور الأول		**0.793**	**0.000**

* ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.05، ** ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.01، المصدر: من إعداد الباحثة إستناداً لمخرجات برنامج SPSS .

1. صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني:

محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي استناداً إلى نتائج معامل الارتباط بين الفقرات في البعد الذي ينتمي إليه، كانت جميع معاملات لرتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط فقرات البعد والمتوسط العام للبعد نفسه يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والمعدل الكلي لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل من 0.05 وقيمة (r) المحسوبة أكبر من قيمة (r) الجدولية والتي تساوي 0.361، وقد كانت جميع الفقرات الخاصة بهذا البعد ذو دلالة إحصائية، وتشير هذه النتائج إلى توفر صدق الاتساق الداخلي لهذا البعد بشكل عام، والجدول يوضح النتائج، وبذلك تعتبر فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

معاملات صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني جدول رقم (9)

الرقم	الفقرة	نتائج اختبار بيرسون	
		معامل الارتباط	مستوي المعنوية
1	يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بأهداف المنهج .	**0.546	0.000
2	يتناسب محتوى منهج اللغة العربية مع قدرات المتعلمين.	**0.499	0.000
3	يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بمشكلات المتعلمين.	**0.628	0.000
4	يراعي محتوى منهج اللغة العربية رغبات المتعلمين.	**0.613	0.000
5	يهتم محتوى منهج اللغة العربية بإهتمامات وميول المتعلمين.	**0.598	0.000
6	يراعي محتوى منهج اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين.	**0.548	0.000
7	يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بالواقع الإجتماعي للمتعلمين.	**0.525	0.000
8	يعزز محتوى منهج اللغة العربية القيم المرغوبة في المجتمع.	**0.429	0.000
9	يراعي محتوى المنهج التدرج اللغوي بين المراحل الدراسية المختلفة.	**0.498	0.000
10	محتوى منهج اللغة العربية يحتاج إلى التقويم والتطوير.	**0.566	0.000
11	يساعد المحتوى على إكساب المتعلمين مهارات اللغة الأساسية (الإستماع والكلام والقراءة والكتابة).	**0.455	0.000
12	يعالج محتوي المنهج المواقف الحياتية المختلفة.	**0.537	0.000
الاستجابة الكلية للمحو الثاني		**0.810**	**0.000**

*ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.05، ** ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.01، المصدر: من إعداد الباحثة إستناداً لمخرجات برنامج SPSS .

2. صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث: طرائق تدريس والوسائل المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.

استناداً إلى نتائج معامل الارتباط بين الفقرات في البعد الذي ينتمي إليه، كانت جميع معاملات لارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط فقرات البعد والمتوسط العام للبعد نفسه يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث والمعدل الكلي لفقراته، والذي يبين معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل من 0.05 وقيمة (r) المحسوبة أكبر من قيمة (r) الجدولية والتي تساوي 0.361، وقد كانت جميع الفقرات الخاصة بهذا البعد ذو دلالة إحصائية، وتشير هذه النتائج إلى توفر صدق الاتساق الداخلي لهذا البعد بشكل عام، والجدول يوضح النتائج، وبذلك تعتبر فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

معاملات صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث جدول رقم (10)

الرقم	الفقرة	نتائج اختبار بيرسون	
		معامل الارتباط	مستوي المعنوية
1	تساعد طرائق التدريس المتبعة على تحقيق أهداف المنهج.	0.416**	0.000
2	ينوع المعلمون في طريقة تدريسهم.	0.421**	0.000
3	تثير طريقة التدريس تفكير المتعلمين.	0.386**	0.000
4	يتبع معلمو اللغة العربية طرائق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف المنهج.	0.438**	0.000
5	يشرح معلمو اللغة العربية دروسهم لفظياً فقط.	0.208**	0.003
6	قلة الأجهزة والوسائل التعليمية تشكل عائقاً في تعليم اللغة العربية.	0.612**	0.000
7	الوسائل التعليمة المستخدمة حالياً في مرحلة الأساسي تلبي حاجات التلاميذ لتحقيق أهداف المقرر.	0.578**	0.000
8	يستخدم المدرسون الوسائل السمعية البصرية في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.	0.369**	0.000
9	يعتمد المعلمون على الوسائل التعليمية المنتجة من معطيات البيئية والمتبقيات المحلية.	0.466**	0.000
10	يستخدم المعلمون الصور أوالبطاقات في شرح المفردات الجديدة في مرحلة التعليم الأساسي.	0.444**	0.000

11	يعتبر بعض المدرسين استخدام الوسائل التعليمية مضيعة للوقت.	**0.494	0.000
12	تتناسب الوسائل المستخدمة مع الأهداف المحددة في منهج اللغة العربية.	**0.431	0.000
13	تراعى الوسائل المستخدمة في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي رغبات الطلاب.	**0.603	0.000
14	وسائل التدريس المقرر متوفرة.	**0.508	0.000
15	الوسائل المستخدمة في تدريس المقرر هي السبورة والكتاب المدرسي فقط.	**0.521	0.000
الاستجابة الكلية للمحور الثالث		**0.766**	**0.000**

* ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.05 * ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.01، المصدر: من إعداد الباحثة استناداً لمخرجات برنامج SPSS.

1. صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع:

أساليب تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، استناداً إلى نتائج معامل الارتباط بين الفقرات في البعد الذي ينتمي إليه، كانت جميع معاملات لارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط فقرات البعد والمتوسط العام للبعد نفسه يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع والمعدل الكلي لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل من 0.05 وقيمة (r) المحسوبة أكبر من قيمة (r) الجدولية والتي تساوي 0.361، وقد كانت جميع الفقرات الخاصة بهذا البعد ذو دلالة إحصائية، وتشير هذه النتائج إلى توفر صدق الاتساق الداخلي لهذا البعد بشكل عام، والجدول يوضح النتائج، وبذلك تعتبر فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

معاملات صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع جدول رقم (11)

الرقم	الفقرة	نتائج اختبار بيرسون	
		معامل الارتباط	مستوي المعنوية
1	تساعد أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو اللغة العربية على اكتساب مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ بمرحلة الأساس.	**0.591	0.000
2	طرق التقويم ليست موضوعة وفق الأسس العلمية والفنية.	**0.603	0.000
3	تستخدم الأساليب المتنوعة في تقويم التلاميذ لمنهج اللغة العربية بمرحلة الأساس.	**0.569	0.000
4	تعد الامتحانات التحريرية الوسيلة النهائية المستخدمة لتقويم التلاميذ.	**0.562	0.000
5	تتوافق وسائل تقويم اللغة العربية الأساس المستعملة مع أهداف المنهج.	**0.594	0.000
6	يقيس تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي درجة فهم التلاميذ.	**0.607	0.000
7	يركز التقويم على مهارات اللغة الأربع بصورة متوازنة (فهم، المسموع، الكلام، القراءة، الكتابة).	**0.646	0.000
8	يستخدم معلمو اللغة العربية بمرحلة الأساس في تدريسهم طريقة الاختبارات لتقويم التلاميذ.	**0.731	0.000
9	يستخدم معلمو اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي أسلوب الملاحظة لتقويم أداء التلاميذ.	**0.501	0.000
10	أهداف منهج اللغة العربية تتلائم مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.	**0.624	0.000
الاستجابة الكلية للمحور الرابع		**0.839**	**0.000**

*ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.05 ** ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.01، المصدر: من إعداد الباحثة استناداً لمخرجات برنامج SPSS.

1. صدق الاتساق الداخلي للمحور الخامس:

الكتاب المدرسي بمرحلة التعليم الأساسي استناداً إلى نتائج معامل الارتباط بين الفقرات في البعد الذي ينتمي إليه، كانت جميع معاملات لارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط فقرات البعد والمتوسط العام للبعد نفسه يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع والمعدل الكلي لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من 0.05 وقيمة (r) المحسوبة أكبر من قيمة (r) الجدولية والتي تساوي 0.361، وقد كانت جميع الفقرات الخاصة بهذا البعد ذو دلالة إحصائية، وتشير هذه النتائج إلى توفر صدق الاتساق الداخلي لهذا البعد بشكل عام، والجدول يوضح النتائج، وبذلك تعتبر فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

معاملات صدق الاتساق الداخلي للمحور الخامس جدول رقم (12)

الرقم	الفقرة	نتائج اختبار بيرسون	
		معامل الارتباط	مستوي المعنوية
1	غلاف الكتاب متين.	0.503**	0.000
2	ورق الكتاب مثبت بطريقة جيدة.	0.544**	0.000
3	شكل الكتاب منظم وجذاب للطلاب.	0.508**	0.000
4	يستخدم محتوى الكتاب لغة واضحة في عرض المعلومات.	0.685**	0.000
5	طباعة الكتاب واضحة.	0.754**	0.000
6	يحتاج الكتاب إلى صور توضيحية أكثر.	0.634**	0.000
7	حجم الكتاب معقول.	0.635**	0.000
8	هناك تنويع في تدريبات الكتاب.	0.523**	0.000
9	يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والطباعية.	0.835**	0.000
10	البنط (حجم الحروف) المستخدم في صياغة الدروس يساعد على القراءة.	0.509**	0.000
11	يراع هذا الكتاب خصائص وطبيعة المتعلمين.	0.761**	0.000
12	إخراج الكتاب جذاب.	0.636**	0.000
الاستجابة الكلية للمحور الخامس		**0.761****	**0.000**

*ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.05 ** ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.01، المصدر: من إعداد الباحثة استناداً لمخرجات برنامج SPSS.

1. الصدق البنائي:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة، والذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة للوصول إليها، وذلك من خلال قياس مدى ارتباط كل محور من محاور متغيرات الدراسة مع الدرجة الكلية للمتغير الذي ينتمي إليه، حيث يتم حساب الدرجة الكلية للمتغير مع الأبعاد أو المحاور المكونة له، وذلك من خلال ارتباط معامل بيرسون ويتم التحقق من توافر معايير الصدق البنائي لأداة لدراسة من خلال وجود معاملات ارتباط تزيد عن وقيمة (r) المحسوبة وهي 0.361 عند مستوى دلالة 0.05، وجدول يوضح هذه المعاملات.

الصدق البنائي وصدق الاتساق الداخلي لأبعاد ومحاور الدراسة جدول رقم (13)

محتوى المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	0.793**	0.000
المحور الثاني: محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	0.810**	0.000
المحور الثالث: طرائق تدريس والوسائل المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	0.766**	0.000
المحور الرابع: أساليب تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	0.839**	0.000
المحور الخامس: الكتاب المدرسي بمرحلة التعليم الأساسي	0.761**	0.000

* ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة 0.05 ** المصدر: من إعداد الباحثة استناداً لمخرجات برنامج SPSS.

من خلال الجدول رقم (11) نستنتج وجود صدق بنائي لجميع أبعاد ومحاور الدراسة، واستناداً إلى نتائج عامل الارتباط بين المحور والأبعاد المنتمية إليه، حيث تراوحت معاملات الصدق البنائي لهذا المحور بين (0.766 – 0.839)، وتشير هذه القيم إلى وجود صدق بنائي وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، بذلك يعتبر المحور صادقاً ويقيس ما وضع لقياسه.

2. ثبات أداة الدراسة:

مؤشرات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

يشير مفهوم الثبات إلى مقدرة الأداة (الاستبانة) التي استخدمتها الباحثة على إعطاء نتائج مطابقة للنتائج التي تعطيها في المرة الأولى في حال تم إعادة تطبيق هذه الأداة عدة مرات على نفس

الأشخاص وفي ظروف متشابهة، وهو ما يترتب عليه انخفاض تأثير عوامل الصدفة أو العشوائية، فهذا المؤشر يحدد الدقة التي تقيس بها أداء أي شيء تخضعه للقياس، أن تعطي الاستبانة نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها عدة مرات متتالية.

ويقصد به أيضاً إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، وبمعني آخر ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة ويتم قياس الثبات باستخدام مجموعة من المقاييس والتي من أشهرها مؤشر ألفا كرونباخ، وهو مؤشر تم تطويره عام (1951م) من قبل العالم (lee Cronbach) لقياس ثبات مقياس ما، حيث أن قيمة هذا المؤشر تتراوح بين(1− 0) وكلما اقتربت القيمة من الواحد الصحيح، فإن ذلك يشير إلى ارتفاع مستوى ثبات المقياس. (محمد عودة، 2018، ص98)

واستناداً إلى العديد من الدراسات العلمية التي استخدمت هذا المؤشر لقياس الثبات، فإن أدنى حد للقيمة المقبولة لمعامل ألفا كرونباخ تبلغ (0.65) وعليه فإن القيمة التي تساوي أو تزيد عن الحد الأدنى للقبول تشير إلى تحقيق المقياس المستخدم لدرجة الثبات المقبولة في نطاق البحث العلمي وفي هذه الدراسة اتبعت الباحثة كل من طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لكل بعد ومتغير من متغيرات الدراسة بغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة المستخدمة وقد أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية بطريقتين هما:

أ. **طريقة التجزئة النصفية** (Split-Half Coefficient):

جرى احتساب درجات العينة الإستطلاعية بحساب ثبات الاستبانة، حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزئيين (الفقرات ذات الأرقام الأسئلة الفردية والفقرات ذات الأرقام الأسئلة الزوجية) تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

$$\frac{2ر}{1+ر}$$

معامل الثبات = حيث إن ر معامل الارتباط، وهو كما موضح في الجدول .

اختبارات معامل الثبات طريقة التجزئة النصفية أبعاد ومحاور الأداة جدول رقم (14)

الأبعاد	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	معامل الارتباط المصحح
المحور الأول: أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	12	0.823	0.903
المحور الثاني: محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	12	0.866	0.928
المحور الثالث: طرائق تدريس والوسائل المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	15	0.889	0.941
المحور الرابع: أساليب تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	10	0.894	0.944
المحور الخامس: الكتاب المدرسي بمرحلة التعليم الأساسي	12	0.892	0.943
الاستجابة الكلية للاستبانة	**61**	**0.942**	**0.970**

المصدر: من إعداد الباحثة استناداً لمخرجات برنامج SPSS.

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach`s Alpha coefficient) لمحاور أداة الدراسة (الاستبانة) بشكل عام وبلغت (0.935) وهى مرتفعة، وبالتالي هناك معامل ثبات مرتفع جداً لفقرات الاستبيان مما تطمئن الباحثة لاستخدام الاستبانة، وبالتالي يمكن الوثوق في النتائج.

ت. طريقة ألفا كرونباخ: (Alpha Cronbach's)

استخدم الباحث معامل ثبات الأداة (الاستبانة) بطريقة ألفا كرونباخ حيث ظهرت النتائج كما هو موضح .

معامل الثبات طريقة ألفا كرونباخ جدول رقم (15)

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	12	0.834
المحور الثاني: محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	12	0.858
المحور الثالث: طرائق تدريس والوسائل المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	15	0.851
المحور الرابع: أساليب تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي	10	0.780
المحور الخامس: الكتاب المدرسي بمرحلة التعليم الأساسي	12	0.855
الاستجابة الكلية للاستبانة	**61**	**0.935**

المصدر: من إعداد الباحثة استناداً لمخرجات برنامج SPSS .

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم اختبار التجزئة النصفية لمحاور أداة الدراسة (الاستبانة) بشكل عام وبلغت (0.942) جاءت مرتفعة، وبالتالي هناك معامل ثبات مرتفع جداً لفقرات الاستبيان مما تطمئن الباحثة لاستخدام الاستبانة، وبالتالي يمكن الوثوق في النتائج، وحيث تشير هذه النتائج إلى وجود درجة مرتفعة من الثبات في أداة الدراسة التي تم جمعها من أفراد مجتمع الدراسة، وعليه فإنه يمكننا الاعتماد على أداة الدراسة المستخدمة وتحليلها وتفسير نتائجها وتعميمها.

سادساً: التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة

يستخدم الإحصائيون نوعين من الاختبارات الاحصائية لاختبار الفرضيات، النوع الأول المعلمية (Parametric Tests) والنوع الثاني اللامعلمية (Non-Parametric Tests) ويشترط لاستخدام الاختبارات المعلمية شرط التوزيع الطبيعي للبيانات المراد إجراء الاختبارات الإحصائية عليها، بينما تستخدم الاختبارات اللامعلمية كبديل للاختبارات المعلمية في حال عدم تحقق شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، ولكن ذلك يكون فقط في حال العينات الصغيرة التي يقل حجمها عن (30) مفردة، بينما العينات التي يزيد حجمها عن (30) مفردة يمكن التخلي عن شرط التوزيع الطبيعي وذلك وفقاً لما تقره نظرية النهاية المركزية.

أي أنه يمكن استخدام الاختبارات المعلمية مع بيانات مقياس ليكرت الخماسي بغض النظر عن حجم المجتمع كبيراً أو صغيراً، وبغض النظر عن كون البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا وفي هذه الدراسة سيتم استخدام الاختبارات المعلمية وفقاً للسببين السابق ذكرهم دون اللجوء للتحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات.

سابعاً: المعالجة الاحصائية

اعتمدت الباحثة في تفريغ ومعالجة وتحليل أداة الدراسة (الاستبانة) على برنامج الحزمة (SPSS) الاحصائية للعلوم الاجتماعية من خلال استخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية الوصفية والاستدلالية والتي تمثلت فيما يلي:

1. الجداول التكرارية النسب المئوية:

يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما ويتم الاستفادة منها في وصف عيّنة الدراسة، وكذلك التحقق من سلامة البيانات والتأكد من خلوها من أخطاء الادخال.

2. الوسط الحسابي (Mean) والوزن النسبي:

وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة على الفقرات والمتغيرات الرئيسة، والانحراف المعياري(Standard Deviation) وللتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة لكل فقرة من الفقرات عن وسطها الحسابي، إلى جانب المتغيرات الرئيسية والأبعاد المكونة لها، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

الوسط الحسابي = مجموع القيم/ عددها

3. اختبار التجزئة النصفية: (Split-Half Coefficient)

لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة، وقد استخدام معامل ارتباط بيرسون: لقياس درجة الارتباط حيث يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة.

$$ر = 1 - \frac{(6 \text{ مج } ق2)}{ن (ن2-1)}$$

4. اختبار ألفا كرونباخ: (Cronbach's Alpha) وذلك بغرض قياس الثبات فقرات الاستبانة.

N = عدد العناصر

C = متوسط التغاير بين العناصر الزوجية

V = متوسط التباين

5. **معادلة سبيرمان براون للثبات:** (Spearman-Brown Coefficient)

$$\frac{2\ ر}{1+\ ر}$$

6. **معاملات ارتباط بيرسون البسيطة:** (Pearson Correlation Coefficient) لقياس الصدق البنائي وصدق الاتساق الداخلي، وقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة.

ص= معامل بيرسون

ن = عدد أزواج الأسهم المزوجة

N = مجموع الدرجات

Y = مجموع الدرجات=Y

التربيعي X مجموع نقاط = X2

7. **اختبار تحليل التباين الأحادي:** (One way Anova)

لاختبار الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة على متغيرات الدراسة وفقاً للمعلومات العامة، حيث يستخدم اختبار لمعرفة ما إذا هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات مستقلة أو أكثر من البيانات.

8. **اختبار اقل فروق معنوية** (LSD) لإيجاد اتجاه الفروق بين المتوسطات.

9. **اختبار:**

لاختبار الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة على متغيرات الدراسة وفقاً للمعلومات العامة، حيث يستخدم هذا الاختبار لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض لنتائج تحليل بيانات الدراسة واختبار الفرضيات، وكذلك الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقا للخصائص الديموغرافية (الجنس والمؤهل العلمي والتدريب، سنوات الخدمة)، وأيضاً استعراض أبرز نتائج أداة الدراسة (الاستبانة) التي تم التوصل إليها، وذلك من خلال تحليل فقراتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعرفة تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم لأساسي، والحصول على نتائج الدراسة ومن ثم تحليلها ومناقشتها خلال هذا الفصل.

أولاً: الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاُ للمعلومات العامة بلغ عدد المستجيبين في تعبئة استبانة الدراسة (200) مستجيب من معلمي ومعلمات اللغة العربية العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، وفيما يلي عرض لخصائص مجتمع الدراسة وفقاً للبيانات الشخصية والوظيفية.

أولاً: الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاُ للمعلومات العامة

بلغ عدد المستجيبين في تعبئة استبانة الدراسة (200) من معلمي ومعلمات اللغة العربية العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، وفيما يلي عرض لخصائص مجتمع الدراسة وفقاً للبيانات الشخصية والوظيفية.

أ. **توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس.**

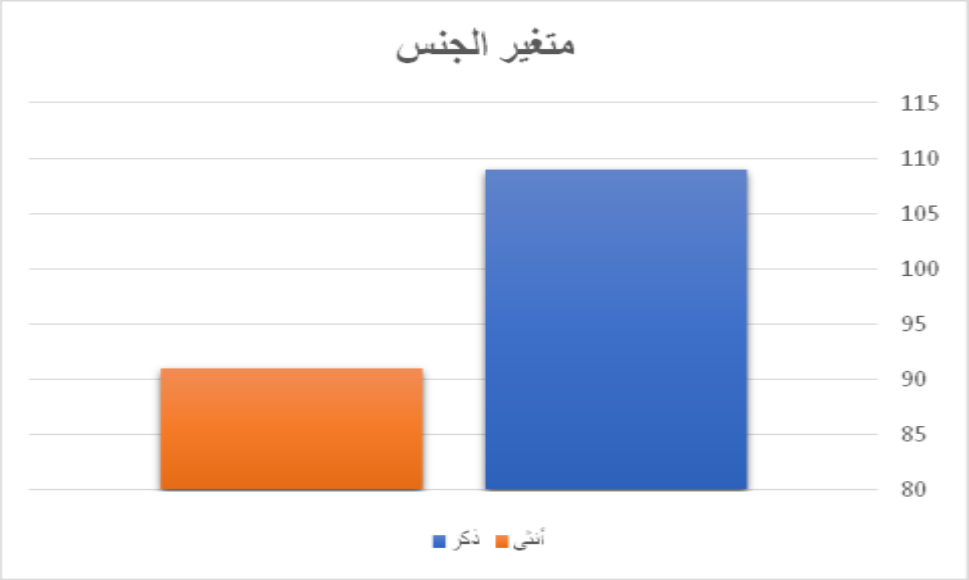
ب. **نسبة المعلمين والمعلمات العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة:** أن 109 أفراد من العينة أي بنسبة 54.5% من عينة الدراسة من الذكور، أن 91 أفراد من العينة أي بنسبة 45.5% من عينة الدراسة من الإناث.

الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس جدول رقم (16)

م	الجنس	العدد	النسبة المئوية (%)
1	ذكر	109	54.5
2	أنثى	91	45.5
المجموع		200	%100.0

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS .

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس الشكل (9)



ج. توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي:

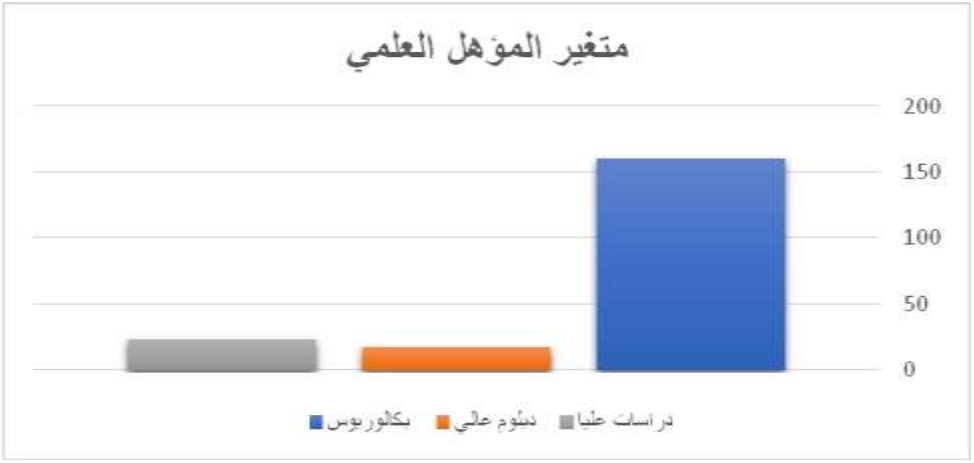
نسبة المعلمين والمعلمات العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، أن (160) أفراد من العينة أي بنسبة 80.0% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، أن (17) أفراد من العينة أي بنسبة 8.5% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دبلوم عالي، أن(23) أفراد من العينة أي بنسبة 11.5% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دراسات عليا.

الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي جدول رقم (17)

م	المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية (%)
1	بكالريوس	160	80.0
2	دبلوم عالي	17	8.5
3	دراسات عليا	23	11.5
	المجموع	200	%100.0

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS .

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي الشكل (10)



د. توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الدورات التدريبية:

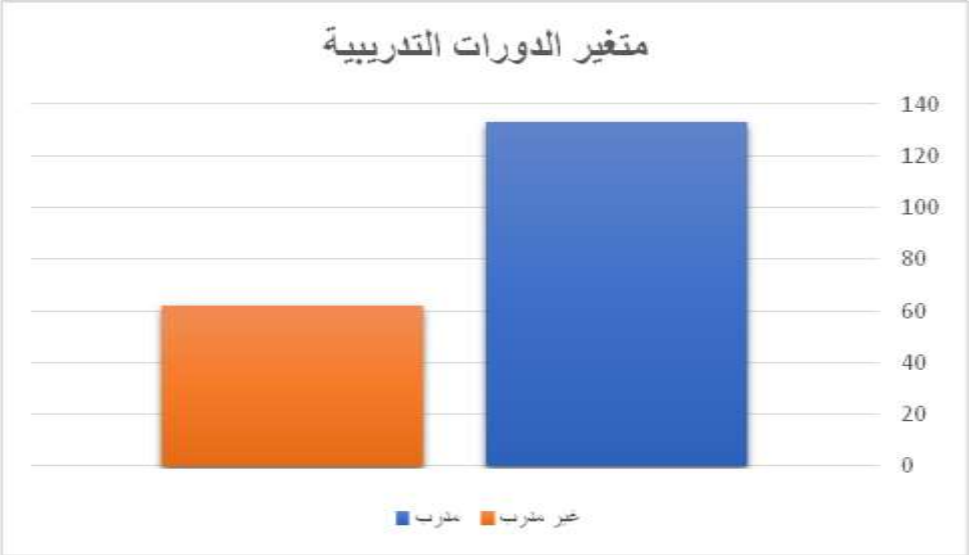
نسبة المعلمين والمعلمات العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، أن (133) أفراد من العينة أي بنسبة 69.0% من عينة الدراسة لديهم دورات تدريبية، أن(62) أفراد من العينة أي بنسبة 31.0% من عينة الدراسة ليس لديهم دورات تدريبية.

الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية جدول رقم (18)

م	الدورات التدريبية	العدد	النسبة المئوية (%)
1	مدرب	133	69.0
2	غير مدرب	62	31.0
	المجموع	200	%100.0

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الدورات التدريبية الشكل (11)



ه. توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الخدمة:

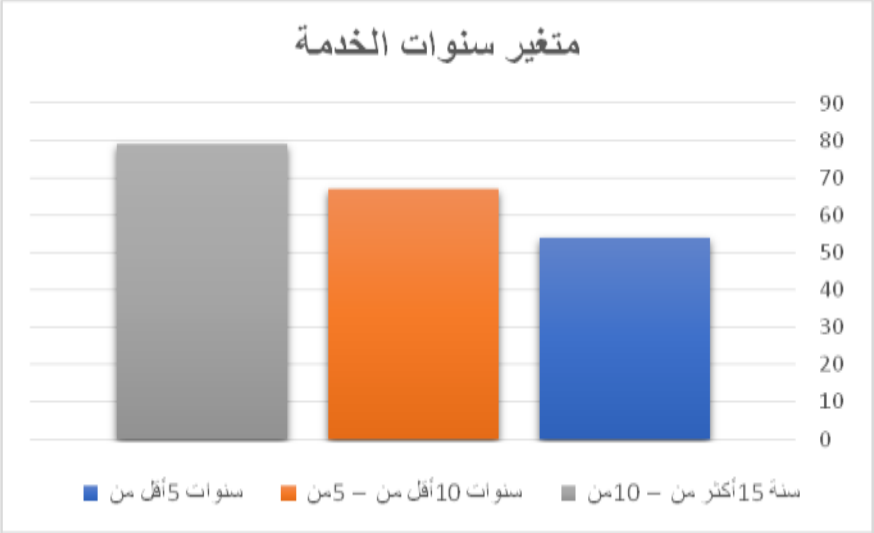
نسبة المعلمين والمعلمات العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، أن (133) أفراد من العينة أي بنسبة 69.0% من عينة الدراسة لديهم دورات تدريبية، أن(62) أفراد من العينة أي بنسبة 31.0% من عينة الدراسة ليس لديهم دورات تدريبية.

الوصف الإحصائي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة جدول رقم (19)

م	سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية (%)
1	أقل من 5 سنوات	54	27.0
2	من 5 – أقل من 10 سنوات	67	33.5
3	من 10 – أكثر من 15 سنة	79	39.5
المجموع		200	%100.0

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة الشكل (12)



ثانياً: الإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة وتحليل ومناقشة النتائج:

السؤال الأول: ما الأهداف التي يسعى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي إلى تحقيقها؟

وللإجابة عنها قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، لكل فقرة من فقرات المحور الأول والاستجابة الكلية للمحور.

وتحليل لفقرات المتعلقة بالمحور الأول جدول رقم (20)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تتسق أهداف منهج اللغة العربية مع فلسفة المجتمع الفلسطيني.	4.180	0.655	%83.60	1
2	تلبي أهداف منهج اللغة العربية حاجات المجتمع.	3.915	0.768	%78.30	5
3	تتمحور أهداف منهج اللغة العربية حول المعارف.	3.910	0.695	%78.20	6
4	تهتم أهداف منهج اللغة العربية بالوجدانيات.	3.755	0.916	%75.10	11
5	يقوم المختصون في اللغة العربية بتحديد أهداف منهج اللغة العربية.	4.155	0.783	%83.10	2
6	تواكب أهداف منهج اللغة العربية متطلبات العصر الحديث.	3.790	0.964	%75.80	10
7	ترتبط أهداف منهج اللغة العربية بالأهداف التربوية العامة	4.060	0.767	%81.20	4
8	ترتبط أهداف منهج اللغة العربية الأساسي بأهداف تدريس مادة اللغة العربية.	4.110	0.670	%82.20	3
9	يمكن تحقيق أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في الظروف الحالية بمدارس الأساس.	3.560	1.005	%71.20	12
10	أهداف منهج اللغة العربية الأساسي ترتبط بواقع المجتمع وقيمه.	3.855	0.841	%77.10	9
11	أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي تقيس ما وضع من أجله.	3.865	0.767	%77.30	8
12	انسجام أهداف منهج اللغة العربية مع الأهداف العامة وأهداف المراحل الدراسية.	3.905	0.848	%78.10	7
	استجابة جميع فقرات المحور الأول	3.922	0.484	%78.44	--

ويتضح من الجدول السابق:

قامت الباحثة بترتيب الفقرات تنازلياً حسب متوسط الاستجابات للفقرات وهي كما يلي:

1. في الفقرة (1) بلغ المتوسط الحسابي4.180، الوزن النسبي 83.60%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تتسق أهداف منهج اللغة العربية مع فلسفة المجتمع الفلسطيني".
2. في الفقرة (5) بلغ المتوسط الحسابي 4.155، الوزن النسبي 83.10%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يقوم المختصون في اللغة العربية بتحديد أهداف منهج اللغة العربية".
3. في الفقرة (8) بلغ المتوسط الحسابي4.110، الوزن النسبي 82.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " ترتبط أهداف منهج اللغة العربية الأساسي بأهداف تدريس مادة اللغة العربية".
4. في الفقرة (7) بلغ المتوسط الحسابي4.060، الوزن النسبي 81.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " ترتبط أهداف منهج اللغة العربية بالأهداف التربوية العامة".
5. في الفقرة (2) بلغ المتوسط الحسابي3.915، الوزن النسبي 78.30%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تلبي أهداف منهج اللغة العربية وحاجات المجتمع".
6. في الفقرة (3) بلغ المتوسط الحسابي3.910، الوزن النسبي 78.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تتمحور أهداف منهج اللغة العربية حول المعارف".
7. في الفقرة (12) بلغ المتوسط الحسابي3.905، الوزن النسبي 78.10%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " انسجام أهداف منهج اللغة العربية مع الأهداف العامة وأهداف المراحل الدراسية"
8. في الفقرة (11) بلغ المتوسط الحسابي3.865، الوزن النسبي 77.30%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " أهداف مقرر اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي تقيس ما وضع من أجله".
9. في الفقرة (10) بلغ المتوسط الحسابي3.855، الوزن النسبي 77.10%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " أهداف منهج اللغة العربية الأساسي ترتبط بواقع المجتمع وقيمه".
10. في الفقرة (6) بلغ المتوسط الحسابي3.790، الوزن النسبي 75.80%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تواكب أهداف منهج اللغة العربية متطلبات العصر الحديث".

11. في الفقرة (4) بلغ المتوسط الحسابي3.755، الوزن النسبي 75.10%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تهتم أهداف منهج اللغة العربية بالوجدانيات".

12. في الفقرة (9) بلغ المتوسط الحسابي3.560، الوزن النسبي 71.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يمكن تحقيق أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في الظروف الحالية بمدارس الأساس".

وحسب النتائج فإن النسبة المئوية لتحقق المحور الأول تتراوح بين(83.60%-71.20%) ومن الملاحظ أن النسبة المئوية لتحقق فقرات المحور الأول كانت مرتفعة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة توافق على بشكل كبير على تحقيق أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي للأهداف المرجوة التي صمم المنهج لتحقيقها.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات محور الأول " الأهداف التي يسعى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي إلى تحقيقها" تساوي 3.922 والوزن النسبي يساوي 78.44% مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة، وهذا يدل على أن مستوى الأهداف التي يسعى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي إلى تحقيقها في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة قد تم تحقيقها بدرجة مرتفعة، تبين هذه النتيجة أن أفراد العينة لديهم توجه إيجابي تجاه هذه المحور الأول " أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي "

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن طبيعة مادة اللغة العربية تختلف عن باقي المواد الدراسية الأخرى، لذلك يختلف طبيعة محتوها عن باقي المواد الأخرى، كما أن منهج اللغة العربية تم إعدادها بخبرات فلسطينية خالصة من أهل اللغة والخبراء التربويين، وما يترتب على ذلك سرعة في عملية تطوير المنهج، كما أن أهدافها مشتقة من الأهداف التربوية العامة، ومشتق من أهداف المجتمع الفلسطيني لذلك جاءت متسقه من المجتمع الفلسطيني وأهدافه، كما جاءت تلك الأهداف متوافقة مع طبيعة العملية التعليمة في فلسطين والظروف المحيطة بتلك العملية.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (السباعي، 2013م) حيث جاء محور تحقق أهداف منهج اللغة العربية بدرجة منخفضة، وسببه أن السياسات التعليمية لمادة اللغة العربية تعاني من غموض وعدم وضوح في أهدافها، وذلك حسب نتائج تلك الدراسة، وبينما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (محمد وآخرون، 2013م) والتي أظهرت أن أهداف مناهج اللغة العربية واضحة وشاملة ومرتبطة بأهداف التربية السودانية.

السؤال الثاني: مدى توافق محتوى وخبرات مقرر اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج؟

وللإجابة عنها قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، لكل فقرة من فقرات المحور الثاني والاستجابة الكلية للمحور.

تحليل الفقرات المتعلقة بالمحور الثاني جدول رقم (21)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يتوافق محتوى منهج اللغة العربية مع أهداف المنهج.	4.140	0.736	%82.80	2
2	يتناسب محتوى منهج اللغة العربية مع قدرات المتعلمين.	3.880	0.921	%77.60	6
3	يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بمشكلات المتعلمين.	3.500	0.961	%70.00	12
4	يراعي محتوى منهج اللغة العربية رغبات المتعلمين.	3.710	0.894	%74.20	8
5	يهتم محتوى منهج اللغة العربية باهتمامات وميول المتعلمين.	3.635	0.925	%72.70	10
6	يراعي محتوى منهج اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين.	3.620	0.964	%72.40	11
7	يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بالواقع الاجتماعي للمتعلمين.	3.685	0.899	%73.70	9
8	يعزز محتوى منهج اللغة العربية القيم المرغوبة في المجتمع.	3.980	0.808	%79.60	4
9	يراعي محتوى المنهج التدرج اللغوي بين المراحل الدراسية المختلفة.	3.920	0.904	%78.40	5
10	محتوى منهج اللغة العربية يحتاج إلى التقويم والتطوير.	4.030	0.879	%80.60	3
11	يساعد المحتوى على إكساب المتعلمين مهارات اللغة الأساسية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة).	4.200	0.750	%84.00	1
12	يعالج محتوي المنهج المواقف الحياتية المختلفة.	3.815	0.946	%76.30	7
	استجابة جميع فقرات المحور الثاني	3.843	0.553	%76.86	--

ويتضح من الجدول السابق (21):

قامت الباحثة بترتيب الفقرات تنازلياً حسب متوسط الاستجابات للفقرات وهي كما يلي:

1. في الفقرة (11) بلغ المتوسط الحسابي 4.200، الوزن النسبي 84.00%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يساعد المحتوى على اكساب المتعلمين مهارات اللغة الأساسية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)".
2. في الفقرة (1) بلغ المتوسط الحسابي 4.140، الوزن النسبي 82.80%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بأهداف المنهج".
3. في الفقرة (10) بلغ المتوسط الحسابي 4.030، الوزن النسبي 80.60%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " محتوى منهج اللغة العربية يحتاج إلى التقويم والتطوير".
4. في الفقرة (8) بلغ المتوسط الحسابي 3.980، الوزن النسبي 79.60%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يعزز محتوى منهج اللغة العربية القيم المرغوبة في المجتمع".
5. في الفقرة (9) بلغ المتوسط الحسابي 3.920، الوزن النسبي 78.40%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يراعي محتوى المنهج التدرج اللغوي بين المراحل الدراسية المختلفة".
6. في الفقرة (2) بلغ المتوسط الحسابي 3.880، الوزن النسبي 77.60%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يتناسب محتوى منهج اللغة العربية مع قدرات المتعلمين".
7. في الفقرة (12) بلغ المتوسط الحسابي3.815، الوزن النسبي 76.30%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يعالج محتوي المنهج المواقف الحياتية المختلفة".
8. في الفقرة (4) بلغ المتوسط الحسابي 3.710، الوزن النسبي 74.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يراعي محتوى منهج اللغة العربية رغبات المتعلمين".
9. في الفقرة (7) بلغ المتوسط الحسابي 3.685، الوزن النسبي 73.70%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بالواقع الاجتماعي للمتعلمين".
10. في الفقرة (5) بلغ المتوسط الحسابي 3.635، الوزن النسبي 72.70%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يهتم محتوى منهج اللغة العربية باهتمامات وميول المتعلمين".
11. في الفقرة (6) بلغ المتوسط الحسابي 3.620، الوزن النسبي 72.40%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يراعي محتوى منهج اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين".
12. في الفقرة (3) بلغ المتوسط الحسابي3.500، الوزن النسبي 70.00%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بمشكلات المتعلمين".

وحسب النتائج فإن النسبة المئوية لتحقق المحور الأول تتراوح بين (84.00 % – 70.00%) ومن الملاحظ أن النسبة المئوية لتحقق فقرات المحور الثاني كانت مرتفعة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة توافق على بشكل كبير على توافق محتوى وخبرات منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج، وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اجماع بشكل كبير أن المحتوى وخبرات منهج اللغة العربية قد حقق أهداف المنهج بدجة كبيرة.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات محور الثاني " توافق محتوى وخبرات منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج" تساوي 3.843، والوزن النسبي يساوي 76.86%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة، وهذا يدل على أن توافق محتوى وخبرات منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج في المدارس التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة قد تم تحقيقها بدرجة مرتفعة، تبين هذه النتيجة أن أفراد العينة لديهم توجه إيجابي تجاه هذه المحور الثاني " توافق محتوى وخبرات منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج".

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن المناهج الدراسية تم أعدادها من مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية والتربويين، وهذا يعتبر أحد إنجازات السلطة الوطنية الفلسطينية، لذلك جاءت تلك المناهج بشكل عام ومنهج اللغة العربية بشكل خاصة متوافقة ما الإحتياجات التعليمية للطلبة، ومن الملاحظ إن مع تلك التجربة الجديدة فإن المناهج تحتاج إلى تطوير بشكل دوري وهذا متوافق مع الأسس العلمية لعملية إعداد المناهج، كما عملية تقويم وتطوير المنهج هي عملية مستمرة وفورية للخروج بأفضل مخرج لتحقيق الأهداف العامة للمنهج، لذلك جاءت هذا النتيجة التي تتوافق مع الواقع لهذا المنهج.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (محمد وآخرون،2013م) والتي أظهرت أن محتوى كتاب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية الدنيا، يقيس الأهداف الموضوعة له ويتوافق مع تلك الأهداف. وبينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (مصطفى،2006م) والتي أظهرت أن محتوى كتاب اللغة العربية لا يقيس الأهداف الموضوعة ويتعارض معها.

واختلفت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع دراسة (السباعي، 2013م) وإلي أظهرت أن محتوى منهج اللغة العربية لا تراعي التسلسل المنطقي في ترتيب مهارات اللغة العربية وأن معلومات المادة محصورة في تعليم القراءة وإهمال كامل للمهارات اللغوية الأخرى، ولا يراعي المحتوى للفروق الفردية بين الطلبة، إذ ليس هناك تدرج في عرض المادة العلمية.

السؤال الثالث: ما مدى ملائمة طرق أساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج؟

وللإجابة عنها قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، لكل فقرة من فقرات المحور الثالث والإستجابة الكلية للمحور، والجدول يوضح تحليل فقرات المحور الثالث.

تحليل الفقرات المتعلقة بالمحور الثالث جدول رقم (22)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تساعد طرائق التدريس المتبعة على تحقيق أهداف المنهج.	4.085	0.685	%81.70	4
2	ينوع المعلمون في طريقة تدريسهم.	4.160	0.759	%83.20	1
3	تثير طريقة التدريس تفكير المتعلمين	4.015	0.817	%80.30	6
4	يتبع معلمو اللغة العربية طرائق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف المنهج.	4.095	0.733	%81.90	3
5	يشرح معلمو اللغة العربية دروسهم لفظياً فقط.	3.015	1.266	%60.30	15
6	قلة الأجهزة والوسائل التعليمية تشكل عائقاً في تعليم اللغة العربية.	4.105	0.926	%82.10	2
7	الوسائل التعليمة المستخدمة حالياً في مرحلة الأساسي تلبي حاجات التلاميذ لتحقيق أهداف المنهج.	3.680	0.900	%73.60	11
8	يستخدم المدرسون الوسائل السمعية البصرية في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.	3.910	0.941	%78.20	7
9	يعتمد المعلمون على الوسائل التعليمية المنتجة من معطيات البيئية والمتبقيات المحلية.	3.820	0.917	%76.40	10

10	يستخدم المعلمون الصور أو البطاقات في شرح المفردات الجديدة في مرحلة التعليم الأساسي.	4.055	0.857	%81.10	5
11	يعتبر بعض المدرسين استخدام الوسائل التعليمية مضيعة للوقت.	3.095	1.297	%61.90	13
12	تتناسب الوسائل المستخدمة مع الأهداف المحددة في منهج اللغة العربية.	3.885	0.857	%77.7	8
13	تراعى الوسائل المستخدمة في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي رغبات الطلاب.	3.860	0.919	%77.2	9
14	وسائل التدريس المقرر متوفرة.	3.505	1.079	%70.1	12
15	الوسائل المستخدمة في تدريس المنهج هي السبورة والكتاب المدرسي فقط.	3.085	1.340	%61.7	14
	استجابة جميع فقرات المحور الثالث	3.758	0.459	%75.1	--

ويتضح من الجدول السابق (22):

قامت الباحثة بترتيب الفقرات تنازلياً حسب متوسط الاستجابات للفقرات وهي كما يلي:

1. في الفقرة (2) بلغ المتوسط الحسابي 4.160، الوزن النسبي 83.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " ينوع المعلمون في طريقة تدريسهم".
2. في الفقرة (6) بلغ المتوسط الحسابي 4.105، الوزن النسبي 82.10%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " قلة الأجهزة والوسائل التعليمية تشكل عائقاً في تعليم اللغة العربية".
3. في الفقرة (4) بلغ المتوسط الحسابي4.015، الوزن النسبي 81.90%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يتبع معلمو اللغة العربية طرائق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف المنهج".
4. في الفقرة (1) بلغ المتوسط الحسابي 4.085، الوزن النسبي 81.70%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تساعد طرائق التدريس المتبعة على تحقيق أهداف المنهج".
5. في الفقرة (10) بلغ المتوسط الحسابي 4.055، الوزن النسبي 81.10%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يستخدم المعلمون الصور أو البطاقات في شرح المفردات الجديدة في مرحلة التعليم الأساسي".

6. في الفقرة (3) بلغ المتوسط الحسابي 4.015، الوزن النسبي 80.30%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تثير طريقة التدريس تفكير المتعلمين".
7. في الفقرة (8) بلغ المتوسط الحسابي 3.910، الوزن النسبي 78.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يستخدم المدرسون الوسائل السمعية البصرية في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي".
8. في الفقرة (12) بلغ المتوسط الحسابي 3.885، الوزن النسبي 77.70%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على "تراعى الوسائل المستخدمة في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي رغبات الطلاب".
9. في الفقرة (13) بلغ المتوسط الحسابي 3.860، الوزن النسبي 77.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تراعى الوسائل المستخدمة في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي رغبات الطلاب".
10. في الفقرة (9) بلغ المتوسط الحسابي 3.820، الوزن النسبي 76.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يعتمد المعلمون على الوسائل التعليمية المنتجة من معطيات البيئية والمتبقيات المحلية".
11. في الفقرة (7) بلغ المتوسط الحسابي 3.680، الوزن النسبي 73.60%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " التعليمة المستخدمة حالياً في مرحلة الأساسي تلبي حاجات التلاميذ لتحقيق أهداف المنهج".
12. في الفقرة (14) بلغ المتوسط الحسابي 3.505، الوزن النسبي 70.10%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " وسائل التدريس المنهج متوفرة".
13. في الفقرة (11) بلغ المتوسط الحسابي 3.095، الوزن النسبي 61.90%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة متوسطة على " يعتبر بعض المدرسين استخدام الوسائل التعليمية مضيعة للوقت".
14. في الفقرة (15) بلغ المتوسط الحسابي 3.085، الوزن النسبي 61.70%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة متوسطة على " الوسائل المستخدمة في تدريس المنهج هي السبورة والكتاب المدرسي فقط".
15. في الفقرة (5) بلغ المتوسط الحسابي 3.015، الوزن النسبي 60.30%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يشرح معلمو اللغة العربية دروسهم لفظياً فقط".

وحسب النتائج فإن النسبة المئوية لتحقق المحور الثالث تتراوح بين(83.20% - 60.30%) ومن الملاحظ أن النسبة المئوية لتحقق فقرات المحور الثالث تراوح بين مرتفعة ومتوسطة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة توافق بشكل كبير على مدى ملائمة طرق أساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج،

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اجماع بشكل كبير أن طرائق وأساليب التدريس والوسائل المستخدمة في منهج اللغة العربية قد حقق أهداف المنهج بدجة كبيرة.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات محور الثالث " مدى ملائمة طرق أساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج" تساوي 3.758، والوزن النسبي يساوي 75.16%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة،وهذا يدل على أن ملائمة طرق أساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج في المدارس التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة قد تم تحقيقها بدرجة مرتفعة، تبين هذه النتيجة أن أفراد العينة لديهم توجه إيجابي تجاه هذه المحور الثالث " مدى ملائمة طرق أساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج"

وتعزو الباحثة النتيجة إلى توفر جزئي للوسائل التعليمية، كما أن المعلمين مؤهلين بشكل كبير، ولديهم معرفة كافية بأهمية استخدام الوسائل التعليمية، كما أن تنوعها له أهمية كبيرة في العملية التعليمية، ولديهم إمكانيات معرفية في تنوع طرائق التدريس في تقديم المنهج.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (محمد وآخرون، 2013م) والتي أظهرت أن طرق التدريس المستخدمة متنوعة ومرتبطة بأهداف محتوى مناهج اللغة العربية، وتراعي مستوى التلاميذ عند اختيارها، وبينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (سيسي، 2001م) والتي أظهرت قلة الأساتذة المؤهلين تربوياً مهنياً لتعليم وتدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية، واعتماد المعلمين على أساليب تدريس قديمة، حيث ركزوا أيضاً على استخدام الوسائل التقليدية في تدريس المادة كالسبورة والمؤشر.

واختلفت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (سعيد، 2001م) والتي أظهرت أن عدم وجود المعلمين المؤهلين تأهيلاً مهنياً وعلمياً، أدى إلى تشكيل صعوبة في تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية، وتؤكد دراسة (مصطفى، 2006م) أن أنجح أساليب تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة الأساليب المحورية، وأنسب وسائل تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة هي الوسائل السمعية والبصرية.

السؤال الرابع: ما الأساليب التقويمية المستخدمة في منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي؟

وللإجابة عنها قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، لكل فقرة من فقرات المحور الرابع والاستجابة الكلية للمحور، والجدول يوضح تحليل فقرات المحور الرابع.

تحليل الفقرات المتعلقة بالمحور الرابع جدول رقم (23)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تساعد أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو اللغة العربية على اكتساب مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ بمرحلة الأساس.	4.110	0.735	%82.2	1
2	طرق التقويم ليست موضوعة وفق الأسس العلمية والفنية.	3.155	1.022	%63.1	10
3	تستخدم الأساليب المتنوعة في تقويم التلاميذ لمنهج اللغة العربية بمرحلة الأساس.	3.915	0.825	%78.3	5
4	تعد الإمتحانات التحريرية الوسيلة النهائية المستخدمة لتقويم التلاميذ.	3.605	1.088	%72.1	8
5	تتوافق وسائل تقويم اللغة العربية الأساس المستعملة مع أهداف المنهج.	3.935	0.770	%78.7	4
6	يقيس تقويم مقرر اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي درجة فهم التلاميذ.	3.870	0.778	%77.4	7
7	يركز التقويم على مهارات اللغة الأربع بصورة متوازنة (فهم، والمسموع، الكلام، القراءة، الكتابة).	3.950	0.878	%79.0	3
8	يستخدم معلمو اللغة العربية بمرحلة الأساس في تدريسهم طريقة الإختبارات لتقويم التلاميذ.	4.020	0.795	%80.40	2
9	يستخدم معلمو اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي أسلوب الملاحظة لتقويم أداء التلاميذ.	3.875	0.801	%77.50	6
10	أهداف منهج اللغة العربية تتلائم مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.	3.545	1.016	%70.90	9
	استجابة جميع فقرات المحور الرابع	3.798	0.509	%75.96	--

ويتضح من الجدول السابق (23):

قامت الباحثة بترتيب الفقرات تنازلياً حسب متوسط الاستجابات للفقرات وهى كما يلي:

1. في الفقرة (1) بلغ المتوسط الحسابي 4.110، الوزن النسبي 82.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تساعد أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو اللغة العربية على اكتساب مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ بمرحلة الأساس".
2. في الفقرة (8) بلغ المتوسط الحسابي 4.020، الوزن النسبي 80.40%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يستخدم معلمو اللغة العربية بمرحلة الأساس في تدريسهم طريقة الاختبارات لتقويم التلاميذ".
3. في الفقرة (7) بلغ المتوسط الحسابي 3.950، الوزن النسبي 79.00%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يركز التقويم على مهارات اللغة الأربع بصورة متوازنة (فهم والمسموع، الكلام والقراءة، الكتابة)".
4. في الفقرة (5) بلغ المتوسط الحسابي 3.935، الوزن النسبي 78.70%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تتوافق وسائل تقويم اللغة العربية مرحلة الأساس المستعملة مع أهداف المقرر".
5. في الفقرة (3) بلغ المتوسط الحسابي 3.915، الوزن النسبي 78.30%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تستخدم الأساليب المتنوعة في تقويم التلاميذ لمقرر اللغة العربية بمرحلة الأساس".
6. في الفقرة (9) بلغ المتوسط الحسابي 3.875، الوزن النسبي 77.50%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يستخدم معلمو اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي أسلوب الملاحظة لتقويم أداء التلاميذ".
7. في الفقرة (6) بلغ المتوسط الحسابي 3.870، الوزن النسبي 77.40%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يقيس تقويم مقرر اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي درجة فهم التلاميذ".
8. في الفقرة (4) بلغ المتوسط الحسابي 3.605، الوزن النسبي 72.10%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " تعد الامتحانات التحريرية الوسيلة النهائية المستخدمة لتقويم التلاميذ".
9. في الفقرة (10) بلغ المتوسط الحسابي 3.545، الوزن النسبي 70.90%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " أهداف منهج اللغة العربية تتلائم مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية".
10. في الفقرة (12) بلغ المتوسط الحسابي 3.155، الوزن النسبي 63.10%، مما يدل على أنالعينة موافقة بدرجة متوسطة على " طرق التقويم ليست موضوعة وفق الأسس العلمية والفنية".

وحسب النتائج فإن النسبة المئوية لتحقق المحور الرابع تتراوح بين (82.20% – 63.10%) ومن الملاحظ أن النسبة المئوية لتحقق فقرات المحور الرابع تراوح بين مرتفعة ومتوسطة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة توافق بشكل كبير على الأساليب التقويمية المستخدمة في منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اجماع بشكل كبير أن الأساليب التقويمية المستخدمة في منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي قد حقق أهداف المنهج بدجة كبيرة.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات محور الرابع " الأساليب التقويمية المستخدمة في منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي" تساوي 3.798، والوزن النسبي يساوي 75.96%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة، وهذا يدل على أن الأساليب التقويمية المستخدمة في منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في المدارس التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة قد تم تحقيقها بدرجة مرتفعة، تبين هذه النتيجة أن أفراد العينة لديهم توجه إيجابي تجاه هذه المحور الرابع " الأساليب التقويمية المستخدمة في منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي"

وتعزو الباحثة ذلك إلى التأهيل العلمي والتربوي المتميز للمعلمين في وزارة التربية والتعليم العالي، لذلك نجد أن عملية التقويم عملية شاملة ديناميكية ومتوافقة مع الأهداف التعليمية، كما أنها تتمتع بالتنوع والمصداقية على الرغم من عدم ملائمة الزمن مع أهداف منهج اللغة العربية، إلا إن المعلمين يبذلوا أقصى جهدهم لحقيق الأهداف، وهذا كله نابع من إحساسهم بالمسؤولية وتأهيلهم العالي.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (محمد وآخرون، 2013م) والتي أظهرت درجة مرتفعة في استخدام أساليب التقويم، وأن معلمي اللغة العربية يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم مقررات منهج اللغة العربية.

وبينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عفانة، 2011م) والتي أظهرت درجة متوسطة للأساليب التقويمية المستخدمة في منهج اللغة العربية، وقد بينت أن الاختبارات الكتابية هي أفضل طرق التقويم وهي من أساليب التقويم التقليدية المعروفة، والتي تعود المعلمون على استخدامها، وذلك لاعتقادهم أنها تقيس مدى امتلاك الطلاب للمهارات، كما تقيس الحفظ لديهم، وهى أيضاً تستطيع قياس أنواع متباينة من النواتج التعليمية، وتستطيع المعلم من خلالها الكشف عن مواطن الضعف وجوانب القوة في قدرة الطالب على الكتابة بلغته الخاصة، بينما ارتأت تلك الدراسة أن أسلوب التقويم القائم على المقابلات يعتبر من أقل الأساليب المستخدمة في التقويم، وذلك يرجع على نقص كفاءة المعلمين في مهارة استخدام هذا من التقويم وعدم مطالبة الإدارة والمعنيين به، والمعلم أيضاً لا يجد الوقت الكافي لاستخدام المقابلة وذلك لكثافة المنهاج المطلوب من المعلم إنجازه.

السؤال الخامس: ما مواصفات كتاب مقرر اللغة العربية لغتنا الجميلة بمرحلة التعليم الأساسي؟

وللإجابة عنها قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، لكل فقرة من فقرات المحور الخامس والاستجابة الكلية للمحور، والجدول يوضح تحليل فقرات المحور الخامس.

تحليل الفقرات المتعلقة بالمحور الخامس جدول رقم (24)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	غلاف الكتاب متين.	3.790	1.049	%75.80	7
2	ورق الكتاب مثبت بطريقة جيدة.	3.740	0.978	%74.80	9
3	شكل الكتاب منظم وجاذب للطلاب.	3.975	0.847	%79.50	4
4	يستخدم محتوى الكتاب لغة واضحة في عرض المعلومات.	4.105	0.752	%82.10	2
5	طباعة الكتاب واضحة.	4.190	0.804	%83.80	1
6	يحتاج الكتاب إلى صور توضيحية أكثر.	3.690	0.999	%73.80	11
7	حجم الكتاب معقول.	3.715	1.076	%74.30	10
8	هناك تنويع في تدريبات الكتاب.	3.925	0.844	%78.50	5
9	يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والطباعية.	3.590	1.061	%71.80	12
10	البنط (حجم الحروف) المستخدم في صياغة الدروس يساعد على القراءة.	4.015	0.792	%80.30	3
11	يراع هذا الكتاب خصائص وطبيعة المتعلمين.	3.765	0.918	%75.30	8
12	إخراج الكتاب جذاب.	3.820	0.900	%76.40	6
	استجابة جميع فقرات المحور الخامس	3.860	0.574	%77.20	--

ويتضح من الجدول السابق (24):

قامت الباحثة بترتيب الفقرات تنازلياً حسب متوسط الاستجابات للفقرات وهى كما يلي:

1. في الفقرة (5) بلغ المتوسط الحسابي 4.190، الوزن النسبي 83.80%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " طباعة الكتاب واضحة".
2. في الفقرة (4) بلغ المتوسط الحسابي 4.104، الوزن النسبي 82.10%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يستخدم محتوى الكتاب لغة واضحة في عرض المعلومات".
3. في الفقرة (10) بلغ المتوسط الحسابي 4.015، الوزن النسبي 80.30%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يراع هذا الكتاب خصائص وطبيعة المتعلمين".
4. في الفقرة (3) بلغ المتوسط الحسابي 3.975، الوزن النسبي 79.50%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " شكل الكتاب منظم وجاذب للطلاب".
5. في الفقرة (8) بلغ المتوسط الحسابي 3.925، الوزن النسبي 78.50%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " هناك تنويع في تدريبات الكتاب".
6. في الفقرة (12) بلغ المتوسط الحسابي 3.820، الوزن النسبي 76.40%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " إخراج الكتاب جذاب".
7. في الفقرة (1) بلغ المتوسط الحسابي 3.790، الوزن النسبي 75.80%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " غلاف الكتاب متين".
8. في الفقرة (11) بلغ المتوسط الحسابي 3.765، الوزن النسبي 75.30%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يراع هذا الكتاب خصائص وطبيعة المتعلمين".
9. في الفقرة (2) بلغ المتوسط الحسابي 3.740، الوزن النسبي 74.80%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " ورق الكتاب مثبت بطريقة جيدة".
10. في الفقرة (7) بلغ المتوسط الحسابي 3.715، الوزن النسبي 74.30%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " حجم الكتاب معقول".
11. في الفقرة (6) بلغ المتوسط الحسابي 3.690، الوزن النسبي 73.80%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يحتاج الكتاب إلى صور توضيحية أكثر".
12. في الفقرة (9) بلغ المتوسط الحسابي 3.590، الوزن النسبي 71.80%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة على " يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والطباعية".

وحسب النتائج فإن النسبة المئوية لتحقق المحور الخامس تتراوح بين (83.80% - 71.80%) ومن الملاحظ أن النسبة المئوية لتحقق فقرات المحور الخامس تراوح بين مرتفعة ومتوسطة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة توافق على بشكل كبير على مواصفات كتاب مقرر اللغة العربية لغتنا الجميلة بمرحلة التعليم الأساسي، وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم إجماع بشكل

كبير أن الأساليب التقويمية المستخدمة في منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي قد حقق أهداف المنهج بدجة كبيرة.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات محور الخامس " مواصفات كتاب منهج اللغة العربية لغتنا الجميلة بمرحلة التعليم الأساسي" تساوي 3.860، والوزن النسبي يساوي 77.20%، مما يدل على أن العينة موافقة بدرجة مرتفعة، وهذا يدل على أن مواصفات كتاب مقرر اللغة العربية لغتنا الجميلة بمرحلة التعليم الأساسي في المدارس التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة قد تم تحقيقها بدرجة مرتفعة، تبين هذه النتيجة أن أفراد العينة لديهم توجه إيجابي تجاه هذه المحور الخامس " مواصفات كتاب مقرر اللغة العربية لغتنا الجميلة بمرحلة التعليم الأساسي"

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن المناهج الفلسطينية تم إنجازها بأيدي نخبة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية والتربية، وكان ذلك واضحاً في الإخراج الفني لكتاب اللغة العربية، ومن خلال الاستجابة الكبيرة لأفراد العينة في وصف كتاب اللغة العربية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من فقرات هذا المحور قد نالت تقديرات عالية حسب مستويات الدراسة وبذلك يمكن اعتبارها جوانب قوة في الكتاب، مما يدل على أن القائمين على إخراج الكتاب وطباعته قد بذلوا جهداً طيبة لإخراجه وفقاً لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد، حيث اشتمل الكتاب على موضوع الدراسة وعلى فهرس يوضح محتوياته، كما احتوى على رسوم وصور مناسبة، وامتاز الكتاب المذكور بجودة التغليف، وتناسب طوله مع عرضه، وكان ورقه من النوع الجيد، وكانت الطباعة واضحة، وكان حجم الخط مناسباً لمستوى الطلبة، وخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية، وكان عدد الأسطر والمسافات بين تلك الأسطر مناسباً في صفحات الكتاب، وكان عرض الهوامش مناسباً، وأظهر الكتاب العناوين بألوان بارزة ملفتة للانتباه، وكانت ألوانه جذابة، واشتمل الكتاب على توثيق للآيات والأحاديث النبوية والنصوص الأدبية، وكانت أرقام الصفحات واضحة جداً حيث تم تمييزها بلون واضح جداً، وكذلك أسماء المؤلفين وسنة النشر، أيضاً تفهم المعلمين لأهمية التحديث في الإخراج الفني للكتاب وفق النظرة التربوية من حيث الجاذبية ومناسبة الألوان وجودة التغليف وارتباط صورة الغلاف بمحتوى الكتاب ومناسبة حجم الكتاب وجودة الورق ووضوح الطباعة وحجم الخط ومناسبة الرسومات وإظهار العناوين بألوان بارزة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (محمد وآخرون، 2013م) والتي أظهرت درجة مرتفعة فيما يتعلق بالإخراج الفني لكتاب اللغة العربية، وبينت أنه ملائم ولكن لابد من استخدام الورق المصقول الجيد والتثبيت المحكم بين صفحات الكت، واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع دراسة (طموس، 2002م) والتي أظهرت درجة مرتفعة فيما يتعلق بالإخراج الفني لكتاب اللغة العربية.

الفرضية الرئيسية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية: (الجنس، والمؤهل العلمي، والتدريب، وسنوات الخدمة)؟

اختبار الفروق في متوسطات استجابات المبحوثين حول البراعة التنظيمية لدى العاملين بوزارة الصحة الفلسطينية في المحافظات الشمالية لفلسطين، فإذا كان مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) نستنتج قبول الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المبحوثين حول البراعة التنظيمية لدى العاملين بوزارة الصحة الفلسطينية في المحافظات الشمالية لفلسطين تعزى للبيانات الديموغرافية، بينما إذا كانت مستوى الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) نستنتج رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضة البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المبحوثين حول البراعة التنظيمية لدى العاملين بوزارة الصحة الفلسطينية في المحافظات الشمالية لفلسطين تعزى للبيانات الديموغرافية.

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالإجابة عن الفرضية الرئيسية:

1. **الفرضية الفرعية الأولى:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء احتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط استجابة عينة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعلم تغير الجنس، والجدول رقم يوضح تحليل المحور.

يوضح نتائج اختبار (t) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج تعزى لمتغير الجنس جدول رقم (25)

م	المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	النتيجة
1	الأهداف	ذكر	109	3.894	0.514	0.891 -	0.374	غير دالة عند0.05
		أنثى	91	3.955	0.446			
2	محتوى وخبرات	ذكر	109	3.817	0.529	0.737-	0.462	غير داله عند 0.05
		أنثى	91	3.875	0.582			
3	طرق أساليب التدريس والوسائل التعليمية	ذكر	109	3.730	0.516	0.933-	0.352	غير داله عند 0.05
		أنثى	91	3.791	0.381			
4	الأساليب التقويمية المستخدمة	ذكر	109	3.804	0.521	0.172	0.864	غير داله عند 0.05
		أنثى	91	3.791	0.498			
5	مواصفات الكتاب	ذكر	109	3.865	0.602	0.126	0.900	غير داله عند 0.05
		أنثى	91	3.854	0.542			
الاستجابة الكلية للمحاور		ذكر	109	3.822	0.432	0.540-	0.589	غير داله عند 0.05
		أنثى	91	3.853	0.382			

المصدر: من إعداد الباحثة بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

من نتائج الجدول(25) نتائج هي:

1. أن قيمة (t) المحسوبة للمحور أهداف منهج اللغة العربية تساوي - 0891، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.374 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

2. أن قيمة (t) المحسوبة للمحور محتوى منهج اللغة العربية تساوي – 0.737، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.462 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.
3. أن قيمة (t) المحسوبة للمحور طرائق تدريس والوسائل المستخدمة تساوي – 0.933، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.352 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول طرائق تدريس والوسائل المستخدمة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.
4. أن قيمة (t) المحسوبة للمحور الأساليب التقويمية المستخدمة تساوي 0.172، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.864 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الأساليب التقويمية المستخدمة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.
5. أن قيمة (t) المحسوبة للمحور مواصفات كتاب تساوي 0.126، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.900 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول مواصفات كتاب اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.
6. أن قيمة (t) المحسوبة لجميع المحاور تساوي0.540، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.589 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن المعلمين سواء أكانوا ذكوراً أو كانوا إناثًا يتعاملون في تدريسهم لمنهاج اللغة العربية ضمن ظروف متشابهة كظروف بيئة التدريس والمدرسة وأساليب التدريس، حيث تربطهم بيئات ثقافية وقيمية واحدة، حيث يدرسون الطلبة والطالبات المتشابهون في المستوى العمري والتعليمي، فهم تواجههم في تلك البيئات المتشابهة نفس المشاكل تقريباً.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (زين، 2012م) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حول تطوير منهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية، تبعاً لمتغير الجنس، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (عفانة، 2011م) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية حول تطوير منهج اللغة العربية تبعاً لمتغير الجنس، وقد كان لصالح المعلمات، وتختلف أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (عتيق، 2017م) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية حول تطوير منهاج اللغة العربية المعدل للمرحلة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس، وقد كان لصالح المعلمات.

2. **الفرضية الفرعية الثانية:**

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار الفروق في متوسط استجابات عينة الدراسة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج تعزى لمتغير المؤهل العلمي جدول رقم (26)

م	عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
1	الأهداف	بين المجموعات	1.887	2	0.944	4.142	0.017	داله عند 0.05
		داخل المجموعات	44.885	197	0.228			
		المجموع	46.773	199				
2	محتوى وخبرات	بين المجموعات	2.488	2	1.244	4.190	0.017	داله عند 0.05
		داخل المجموعات	58.500	197	0.297			
		المجموع	60.989	199				
3	طرق أساليب التدريس والوسائل التعليمية	بين المجموعات	0.292	2	0.146	0.690	0.503	غير داله عند 0.05
		داخل المجموعات	41.755	197	0.212			
		المجموع	42.047	199				
4	الأساليب التقويمية المستخدمة	بين المجموعات	1.207	2	0.604	2.355	0.098	غير داله عند 0.05
		داخل المجموعات	50.492	197	0.256			
		المجموع	51.699	199				
5	مواصفات كتاب	بين المجموعات	3.279	2	1.640	5.175	0.006	داله عند 0.05
		داخل المجموعات	62.412	197	0.317			
		المجموع	65.691	199				
	الاستجابة الكلية للمحاور	بين المجموعات	1.584	2	0.792	4.895	0.008	داله عند 0.05
		داخل المجموعات	31.871	197	0.162			
		المجموع	33.455	199				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

من نتائج الجدول(26) نتائج هي:

1. أن قيمة (F) المحسوبة للمحور أهداف منهج اللغة العربية تساوي 4.142، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.017 وهي أقل من 0.05 مما يدل على وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيقأهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار أقل فروق معنوية LSD البعدي لإيجاد اتجاه الفروق والنتائج موضحة في الجدول.

اختبار LSD للفروق بين المتوسطات الاستجابة لأهداف منهج اللغة العربية حسب متغير المؤهل العلمي جدول رقم (27)

الفرق بين المتوسطات	بكالوريوس		دبلوم عالي		دراسات عليا	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
بكالوريوس	–	–	–	–	0.304	0.005
دبلوم عالي	–	–	–	–	0.304	0.048
دراسات عليا	–	–	–	–	–	–

Sig - significant at the 0.05 level M.D. Mean Difference

ويتضح من الجدول السابق:

أ. توجد فروق بين " البكالوريوس" و" الدراسات العليا " والفروق لصالح " الدراسات العليا"

ب. يوجد فروق بين " الدبلوم العالي" و" الدراسات العليا " والفروق لصالح " الدراسات العليا"

2. أن قيمة (F) المحسوبة للمحور محتوى منهج اللغة العربية تساوي 4.190، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.017 وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار أقل فروق معنوية LSD البعدي لإيجاد اتجاه الفروق، والنتائج موضحة في الجدول.

اختبار LSD للفروق بين المتوسطات الاستجابة لمحتوى منهج اللغة العربية حسب متغير المؤهل العلمي جدول رقم (28)

الفرق بين المتوسطات	بكالوريوس		دبلوم عالي		دراسات عليا	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
بكالوريوس	–	–	–	–	0.350	0.004
دبلوم عالي	–	–	–	–	–	–
دراسات عليا	–	–	–	–	–	–

Sig - significant at the 0.05 level M.D. Mean Difference.

ويتضح من الجدول السابق:

أ. يوجد فروق بين " البكالوريوس" و" الدراسات العليا " والفروق لصالح " الدراسات العليا"

3. أن قيمة (F) المحسوبة للمحور طرائق تدريس والوسائل المستخدمة تساوي 0.690، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.503 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول طرائق تدريس والوسائل المستخدمة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
4. أن قيمة (F) المحسوبة للمحور الأساليب التقويمية المستخدمة تساوي 2.355، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.098 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الأساليب التقويمية المستخدمة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
5. أن قيمة (F) المحسوبة للمحور مواصفات كتاب تساوي 5.175، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.006 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول مواصفات كتاب اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار أقل فروق معنوية LSD البعدي لإيجاد اتجاه الفروق، والنتائج موضحة في الجدول رقم (14).

اختبار LSD للفروق بين المتوسطات الاستجابة لمواصفات كتاب اللغة العربية حسب متغير المؤهل العلمي جدول رقم (29)

الفرق بين المتوسطات	بكالوريوس		دبلوم عالي		دراسات عليا	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
بكالوريوس	–	–	–	–	0.403	0.002
دبلوم عالي	–	–	–	–	–	–
دراسات عليا	–	–	–	–	–	–

Sig - significant at the 0.05 level M.D. Mean Difference

ويتضح من الجدول السابق:

ب. يوجد فروق بين " البكالوريوس" و" الدراسات العليا " والفروق لصالح " الدراسات العليا"

6. أن قيمة (F) المحسوبة لجميع المحاور تساوي 4.895، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.008 وهي أقل من 0.05 مما يدل على وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار أقل فروق معنوية LSD البعدي لإيجاد اتجاه الفروق، والنتائج موضحة في الجدول رقم (29).

اختبار LSD للفروق بين المتوسطات الاستجابة لتطوير منهج اللغة العربية حسب متغير المؤهل العلمي جدول رقم (30)

الفرق بين المتوسطات	بكالوريوس		دبلوم عالي		دراسات عليا	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
بكالوريوس	–	–	–	–	0.280	0.002
دبلوم عالي	–	–	–	–	0.258	0.046
دراسات عليا	–	–	–	–	–	–

Sig - significant at the 0.05 level M.D. Mean Difference

ويتضح من الجدول السابق:

أ. توجد فروق بين " البكالوريوس" و" الدراسات العليا " والفروق لصالح " الدراسات العليا"

ب. توجد فروق بين " الدبلوم العالي" و" الدراسات العليا " والفروق لصالح " الدراسات العليا"

وتعزو الباحثة النتيجة إلى مدى اكتساب المعلمين أصحاب الشهادات العليا للمعارف والمعلومات، وهذه تكسبهم ايجابية ودرجة مرتفعة عن قرنائهم من المعلمين، وبحيث ترفع درجات استجاباتهم بالنسبة لتطوير منهج اللغة العربية، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (زين، 2012م) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تطوير منهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

7. الفرضية الفرعية الثالثة :

" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام إختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط استجابة عينة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

يوضح تحليل المحور يوضح نتائج اختبار(t) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج تعزى لمتغير الدورات التدريبية جدول رقم (31)

م	المحور	الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	النتيجة
1	الأهداف	مدرب	138	3.948	0.396	1.123	0.263	غير داله عند 0.05
		غير مدرب	62	3.864	0.639			
2	محتوى وخبرات	مدرب	138	3.874	0.467	1.201	0.231	غير داله عند 0.05
		غير مدرب	62	3.773	0.707			

3	طرق أساليب التدريس والوسائل التعليمية	مدرب	138	3.743	0.419	0.688	0.492	غير داله عند 0.05
		غير مدرب	62	3.791	0.540			
4	الأساليب التقويمية المستخدمة	مدرب	138	3.822	0.446	0.983	0.327	غير داله عند 0.05
		غير مدرب	62	3.745	0.629			
5	مواصفات كتاب	مدرب	138	3.841	0.556	0.712	0.477	غير داله عند 0.05
		غير مدرب	62	3.903	0.615			
الاستجابة الكلية للمحاور		مدرب	138	3.845	0.343	0.479	0.633	غير داله عند 0.05
		غير مدرب	62	3.815	0.531			

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

من نتائج الجدول(31) نتائج هي:

1. أن قيمة (t) المحسوبة للمحور أهداف منهج اللغة العربية تساوي 1.123، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.263 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.
2. أن قيمة (t) المحسوبة للمحور محتوى منهج اللغة العربية تساوي 1.201، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.231 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.
3. أن قيمة (t) المحسوبة للمحور طرائق تدريس والوسائل المستخدمة تساوي – 0.688، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.492 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات

استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول طرائق تدريس والوسائل المستخدمة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

4. أن قيمة (t) المحسوبة للمحور الأساليب التقويمية المستخدمة تساوي 0.983، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.327 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الأساليب التقويمية المستخدمة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.
5. أن قيمة (t) المحسوبة للمحور مواصفات كتاب تساوي – 0.712، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.477 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول مواصفات كتاب اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.
6. أن قيمة (t) المحسوبة لجميع المحاور تساوي 0.479، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.633 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى ارتفاع نسبة تبادل المعارف والخبرات بين الموظفين، وكثرة التجارب العملية التي خاضها الموظفون اكسبتهم المهارة والمعارف المطلوبة، فقد أدى ذلك لسد جزء كبير عند الموظفين أصحاب الدورات القليلة، فالموظفون المدربون يساعدون الموظفين الغير مدربين، حتى يعتمدوا على أنفسهم ويستطيعوا تأدية تلك الأعمال المهارية المطلوبة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (عتيق،2017م) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حول تطوير منهاج اللغة العربية المعدل للمرحلة الأساسية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

8. **الفرضية الفرعية الرابعة:** "

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة".

وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova One Way) لاختبار الفروق في متوسط استجابات عينة الدراسة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء

الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج تعزى لمتغير سنوات الخدمة جدول رقم (32)

م	عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
1	الأهداف	بين المجموعات	0.393	2	0.197	0.835	0.435	غير داله عند 0.05
		داخل المجموعات	46.380	197	0235			
		المجموع	46.773	199				
2	محتوى وخبرات	بين المجموعات	0.174	2	0.087	0.282	0.755	غير داله عند 0.05
		داخل المجموعات	60.815	197	0.309			
		المجموع	60.989	199				
3	طرق أساليب التدريس والوسائل التعليمية	بين المجموعات	0.758	2	0.379	1.808	0.167	غير داله عند 0.05
		داخل المجموعات	41.289	197	0.210			
		المجموع	42.047	199				
4	الأساليب التقويمية المستخدمة	بين المجموعات	0.175	2	0.087	0.334	0.716	غير داله عند 0.05
		داخل المجموعات	51.524	197	0.262			
		المجموع	51.699	199				
5	مواصفات كتاب	بين المجموعات	1.253	2	0.626	1.915	0.150	غير داله عند 0.05
		داخل المجموعات	64.439	197	0.327			
		المجموع	65.691	199				
الاستجابة الكلية للمحاور		بين المجموعات	0.235	2	0.117	0.696	0.500	غير داله عند 0.05
		داخل المجموعات	33.220	197	0.169			
		المجموع	33.455	199				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

من نتائج الجدول (32) نتائج هي:

1. أن قيمة (F) المحسوبة للمحور أهداف منهج اللغة العربية تساوي 0.835، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.435 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
2. أن قيمة (F) المحسوبة للمحور محتوى منهج اللغة العربية تساوي 2.82، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.755 وهي أقل من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
3. أن قيمة (F) المحسوبة للمحور طرائق تدريس والوسائل المستخدمة تساوي 1.808، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.167 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول طرائق تدريس والوسائل المستخدمة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
4. أن قيمة (F) المحسوبة للمحور الأساليب التقويمية المستخدمة تساوي 0.334، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.716 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الأساليب التقويمية المستخدمة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
5. أن قيمة (F) المحسوبة للمحور مواصفات كتاب تساوي 1.915، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.150 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول مواصفات كتاب اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

6. أن قيمة (F) المحسوبة لجميع المحاور تساوي 0.696، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.500 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتعزو الباحثة النتيجة لإيجابية الاتصال والتواصل بين الموظفين، فالموظفون أصحاب الخبرات الطويلة يكسبون خبراتهم للموظفين الجدد، وهذا دليل أيضاً على حرص الموظفون الجدد على اكتساب المعرفة والمهارات بأسرع وقت ممكن، وعلى حرصهم على رفع كفاءتهم وكفاياتهم المهنية بحيث يحققون أهداف المؤسسة التعليمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (عتيق، 2017م) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تطوير منهاج اللغة العربية المعدل للمرحلة الأساسية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (زين، 2012م) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حول تطوير منهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية، تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

ثالثاً: تحليل مقابلة الموجهين التربويين في المدارس الأساس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطيني في قطاع غزة :

تكونت عينة المقابلة من عشرة من الموجهين التربويين في المدارس الأساس في قطاع غزة، وشملت المقابلة البيانات العامة وثمن أسئلة مباشرة يجيب عليها الموجه التربوي في المدرسة حسب وجهة نظره.

أولاً: البيانات العامة:

1. النوع:

أن 90% من عينة الموجهين ذكور وبينما 10% منهم من الإناث والسبب في ذلك أن النساء في فلسطين ربات البيوت وليس لديهن مؤهلات علمية تؤهلهن لتلك المناصب وقلة خبراتهن في التدريس.

2. زمن المقابلة:

أن 70% من أفراد الموجهين تمت مقابلتهم في الساعة التاسعة صباحاً إلى العاشرة صباحاً، وبينما تمت مقابلة 30% منهم الرابعة مساءً إلى السادسة مساءً.

3. مكان المقابلة:

تمت مقابلة الموجهين 100% في مكاتب أعمالهم لأنه من الصعب أن تقابله في غير مكتبة وذلك لعدم معرفة أماكنهم الأخرى.

4. العمر:

كان بيان العمر اختياري فلم يجب عليه أحد.

5. المؤهل العلمي :

أن 65% من أفراد عينة الموجهين يحملون شهادات جامعية و35 من الموجهين يحملون شهادات فوق الجامعية.

6. عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة والتوجيه:

أن 80% من الموجهين تتراوح سنوات خبراتهم من 5 – 10 سنوات بينما 20% منهم تتراوح سنوات خبراتهم من 11 – 15 سنة.

تحليل أسئلة المقابلة:

السؤال الأول:

عدد الزيارات التي يقوم بها؟

هذا السؤال اشتمل على أسئلة الزيارات التي يقوم بها الموجهه في الأسئلة في الأسبوع، في شهر، في السنة، وكانت إجابات الموجهين على الأسئلة كما يلي:-

أن 65% من عينة الموجهين زياراتهم أسبوعية و30% من الموجهين زياراتهم شهرية يعني في الشهر مرة بينما 5% من الموجهين زياراتهم مرتين في السنة.

السؤال الثاني:

ما الأسباب التي أدت إلى ضعف منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس في فلسطين من وجهة نظرك؟

أن 50% من الموجهين أجابو أن السبب هو ضعف محتوى المنهج و 30% من الموجهين أجابو عدم رغبة التلاميذ في اللغة العربية، والسبب الرئيسي في ضعف مستوى اللغة العربية لدى التلاميذ هو تشوية سمعة اللغة العربية في أوساط المجتمع العربي لأن هناك منظمات غربية تشجع تمول المدارس التي اعتمدت على اللغات الأجنبية في التدريس وكذلك تقديم منح دراسية للطلاب المتفوقين في تلك المدارس، حتى أصبحت رغبة الطلاب في تعليم اللغة العربية ضعيفة جداً.

السؤال الثالث:

ما رأيك في كيفية تطوير محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في فلسطين؟

فإن 70% من الموجهين أجابو أن المنهج يحتاج الي تطوير في بعض جوانبه منها المحتوى والأنشطة من قبل خبراء لتطوير المناهج التعليمية،20% منهم أجابو توفير الكتاب المدرسي لكل طالب بينما 10% منهم أجابو تدريب المعلمين وتحفيزهم للعمل.

السؤال الرابع:

إلى أي مدى تتفق الأساليب في وضع منهج اللغة العربية بمرحلة الأساس في فلسطين مع الإحتياجات الأكاديمية لتحقيق أهداف المنهج؟

أن 70% من الموجهين أجابو بأن المنهج لن يتبع واضعوه أساليب منهج تعليم اللغة العربية ولا تساعد على تلبية احتياجات الطلبة الأكاديمية، وبينما 30% منهم أجابو أن تتفق ووتلبي احتياجات الطلبة الأكاديمية وتحقق أهداف المنهج.

السؤال الخامس:

إذا كانت إجابة السؤال بلى كيف يمكن معالجة جوانب القصور في المنهج موضوع البحث؟

إن 85% من الموجهين اقترحو بعض المعالجات القصور المنهج ومنها تحين الإخراج الفني للكتاب المدرسي حتى يكون جذاباً للطلاب، وتوفير الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس، وكذلك فتح المكتبات المدرسي في جميع المدارس، وأن 15% من الموجهين أجابو لمعالجة القصور في المنهج، وتكوين لجنة مختصصة لتطوير المناهج وتدريب المعلمين وتحفيزهم.

السؤال السادس:

ما الإجراءات التي تقومبها بوصفك موجهاً تربوياً في إخفاق المعلمين في العملية التعليمية؟

أن 75% من الموجهين أجابو بأنهم يدربون المعلمين ويحفزونهم مادياً ومعنوياً حتى يصبح أدائهم جيداً، بينما 25% منهم أجابو بذكر أنواع العقاب ومن بينها الفصل عن العمل.

السؤال السابع:

ملاحظات أخرى؟

لا يوجد أحد أبدى رأيه في هذه الفقرة.

التعليق على مقابلة الموجهين التربويين:

اشتملت إجابات الموجهين على أهم النقاط المعيقة للمنهج كما يلي:

1. ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية.
2. عدم توفر الوسائل التعليمية.
3. ضعف الإخراج الفني للكتاب المدرسي.
4. ضعف مستوى بعض المعلمين في اللغة العربية لقلة تدريبهم.
5. ندرة المكتبات المدرسية.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مايلي:

1. النتائج التي توصلت إليها الباحثة.
2. التوصيات والمقترحات.

أولاً: نتائج الدراسة

تلخص الباحثة نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

1. مستوى الأهداف التي يسعى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي إلى تحقيقها في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، قد تم تحقيقها بدرجة مرتفعة، حيث جاءت بوزن نسبي يقدر بـــ 78.44%.
2. توافق محتوى وخبرات مقرر اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج في المدارس التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة قد تم تحقيقها بدرجة مرتفعة، حيث جاءت بوزن نسبي يقدر بـــ 76.86%.
3. طرق أساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتحقيق أهداف المنهج في المدارس التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة قد تم تحقيقها بدرجة مرتفعة، حيث جاءت بوزن نسبي يقدر بـــ 75.16%.
4. الأساليب التقويمية المستخدمة في منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في المدارس التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة قد تم تحقيقها بدرجة مرتفعة، حيث جاءت بوزن نسبي يقدر بـــ 75.96%.
5. مواصفات كتاب مقرر اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في المدارس التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، قد تم تحقيقها بدرجة مرتفعة، حيث جاءت بوزن نسبي يقدر بـــ 77.20%.

6. عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء احتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق الأهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس.
7. وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء احتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق الأهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح " الدراسات العليا".
8. عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء احتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق الأهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.
9. عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تطوير منهج اللغة العربية في ضوء احتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق الأهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
10. يحتاج المنهج الحالي إلى تطوير في بعض جوانبه (المحتوى، الأنشطة وطرائق التدريس) حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساس.
11. هناك حاجة ماسة إلى إعداد منهج وتطويره ليواكب متطلبات العصر، وليكون واضحاً وجذاباً لكسب أعداداً كبيرة من الطلاب في تلك المدارس، وتلبية حاجاتهم وميولهم وتحقيقاً لرغباتهم.
12. غالبية الكتب المقررة في تعليم اللغة العربية يتم تدريسها دون إجراء تعديلات عليها مع أنها أعدت لتلبية احتياجات الطلبة، والأمر يتعارض مع مبادئ تعليم اللغة العربية.
13. جميع أساليب التقويم المستخدمة في منهج اللغة العربية تحتاج إلى تحسين وتطوير مراجعة وبإضافة صور توضيحية أكثر.

ثانياً: توصيات الدراسة

من خلال نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

1. إعداد منهج دراسي مفصل، بحيث يشتمل على مهارات اللغة الأربعة وأن تكون أهدافه واضحة وجذابة، وتراعي ظروف الطلبة واحتياجاتهم الأكاديمية والبيئات المحيطة بهم.
2. حث معلمو اللغة العربية على استخدام استراتيجات حديثة ومتنوعة.
3. إعادة النظر في مفردات منهج اللغة العربية بحيث تراعي المهارات اللغوية العامة اللازمة للتدريس في مرحلة الأساس.
4. وضع قائمة بالإحتياجات التربوية والتنموية، وضرورية توافرها في مرحلة الأساس (احتياجات تعليمية واجتماعية وصحية وسياسية واقتصادية ودينية وثقافية وأسرية).
5. مراعاة واضعو المناهج المستوى العمري للطلبة عند عملية تصميم كتب "لغتنا الجميلة" للمرحلة الأساسية الدنيا.
6. تأهيل مدرسي اللغة العربية في جميع المجالات وفق الطرائق والأساليب الحديثة التي تتواكب مع متطلبات العصر.
7. الأخذ بعين الاعتبار عند وضع المنهاج مستويات الطلبة وخصائصهم، بحيث لا يكون تقدم كمي معرفي دون الاهتمام بنوعية هذه المعرفة ووظيفتها، والتخفيف من محتوى كتب "لغتنا الجميلة" للمرحلة الأساسية الدنيا بما يتناسب الحصص المخصصة له.
8. تزود كل مدرسة بعدد من المراشد والملاحق "دليل المعلم" الخاصة بتحليل وإثراء كتب اللغة العربية.
9. حث الباحثين على المزيد من الدراسات والأبحاث التي تشمل تطوير وتحليل كتب اللغة العربية وتقويمها لجميع المراحل التعليمية في المدارس.

ثالثاً: مقترحات الدراسة

في ضوء التطور الفكري والحضاري الذي يعيشه فإن البحث العلمي سلسلة من التطوير والتحديث وامتداد لما سبقه من معارف وعلوم، وفي ضوء التجربة الميدانية التي قامت بها الباحثة، قد لمست بعض المشكلات والقضايا التي يمكن دراستها، وإجراء البحث عليها مثل: تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1. تطوير منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس في ضوء نتائج البحوث التربوية والتوجهات المستقبلية.
2. إجراء دراسات مستمرة عن الإحتياجات الأكاديمية والمهارات اللغوية لطلبة بمرحلة الأساس لمواكبة التطورات العلمية والتربوية الحديثة المتسارعة.
3. إجراء بحوث مماثلة لتطوير مناهج اللغة العربية في التعليم العام (المرحلة الإبتدائية، والإعدادية، والثانوية).
4. بناء برنامج قائم على احتياجات الطلبة لمعالجة الضعف في القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلتين الإبتدائية والإعدادية.
5. تطوير منهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة في المدارس الأساس.
6. واقع استخدام التقنيات الحديثة في تدريس منهاج اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الأساس بقطاع غزة.
7. مقترح لتطوير منهج اللغة العربية في الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعلية في تحقيق أهداف المنهج بمرحلتين الأساسية والإعدادية.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

أولاً : المصادر

القرآن الكريم:

1. ابن جنى،(2007م) أبو الفتح عثمان بن جنى، الخصائص (تحقيق: الشرابيني شريدة)، القاهرة، دار الحديث، ط8 .
2. ابن منظور،(2004م) أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، اللغة العربية، دار صادر، مكتبة نور، بيروت.
3. أبو الحسن علي إسماعيل ابن سيده،(2013م) المحيط الأعظم، باب، نهج، ج4، الناشر دار الكتب العلمية، بغداد.
4. فلاتة،(2018م) القاموس المعاني الفوري مجال البحث مصطلحات، المعجم الوسيط، اللغة العربية، الرائد، لسان العرب.
5. محمد العزبي وعبد الرحيم،(2010م) علوم السان العربي، لسان العربي، مج10، الجزء الرابع، بمطبعة الحيدرية في التاريخ الاسلامي.
6. معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط ، ط2، (ب ت).
7. المنجد في اللغة العربية،(1985م) المحكم، معجم اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، المكتبة الوقفية للكتب، بيروت.

ثانياً : المراجع العربية:

1. ابتسام والزويني وآخرون،(2013م) المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. إبراهيم محمد،(2010م) المنهج المدرسي من منظور جديد، ط3، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.
3. إبراهيم مهدي وآخرون،(2018م) مفهوم المنهج وتصنيفه وفق نماذج المنهج، ط2، بغداد، دار وكالة الفهرسة للتعليم العالي للنشر والتوزيع.
4. إبراهيم، مجدي عزيز،(2004م) استراتيجات التعليم وأساليب،ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
5. أحمد الفريحان،(2003م) التعليم الأساسي وكفايته التعليمية،تطبيقات في الرياض، السعودية، ط1، دار المنهج للنشر والتوزيع.
6. أحمد حسين وعلي الجمل،(2013م) المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان، ط3، ج1، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

7. أحمد محمد عبد الخالق،(2011م) تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، الإسكندرية، ط4، دار المعرفية الجامعية، العلوم التطبيقية، الكتب المطبوعة.
8. إسراء فاضل البياتي،(2017م) مبررات التعليم الأساسي، محاضرة في تعليم الأساس، كلية التربية الأساسية، قسم التاريخ، ع12، ستمبر.
9. أسماء شاكر،(2020م) مستويات الأهداف التربوية، دار الكتب للمناهج للنشر والتوزيع، ط2، مصر.
10. اسماعيل إبراهيم،(2007م) المناهج التربوية للمرحلة الأولية، منشورات جامعة البعث، حمص، سورية.
11. إكرام هادي صالح،(ت. د) دراسة شمولية لمعوقات تطوير منهج الديناميك الحراري وكيفية التغلب عليها، مؤتمر ريس، معهد إعداد المدربيين التقنيين، بغداد، العراق.
12. بشارة والياس ،(2006م) المناهج التربوية، منشورات جامعة دمشق، سورية، ع1.
13. .....،(2014م) التجربة السورية في تأليف مناهج التربية الموسيقية لمرحلة التعليم الأساسي، جامعة دمشق، كلية التربية، مج6 .
14. توفيق بن إبراهيم،(2019م) الأهداف السلوكية وكيفية صياغة الهدف السلوكي، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
15. تيسير محمود عبدالله،(2001م) تعليمات النجاح والرسوب المرحلة الأساسية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط 3، مصر.
16. جمعة سليمان،(2014م) الحاجات الأساسية والحاجات النفسية، ع1، 19 ديسمبر، مجلة كليات التربية.
17. جودت أحمد سعادة وعبدالله إبراهيم،(2018م) المنهج المدرسي المعاصر، ط10، دار الفكر للنشر والطباعة، عمان، الأردن.
18. .....، (2011م) تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، عمان، مكتبة الفلاج.
19. حامد عبدالله،(2013م) المناهج تخطيطها وتطويرها، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.
20. حسين علي الحمداني،(2016م) منهجية البحث العلمي، مج31، مجلة الصحف العربية، العراق.
21. حلمي أحمد الوكيل والمفتي،(2011م) أسس بناء المناهج وتنطيماتها، ط4، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

22. .....، وحسين بشير محمود،(2005م) الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى،ج1، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع.
23. حمادة إبراهيم،(2018م) الإتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ط2، دار النشر مكتبة الإسرة.
24. حيدر حاتم،(2016م) العوامل الموثرة في فاعلية عملية العملية التعليمية، محاضرة تنمي للمرحلة 3، قائمة المحاضرات على نظام التعليم.
25. خالد حسين،(2021م) منهج تحليل المحتوى، مفهومه، أهميته، فوائده، وخصائصه وأنواعه، وشروطه، الموسوعة الجزائرية للدراسات للسياسات والاستراتيجية، ج1.
26. خطابية،عبدالله،(2019م) تعليم العلوم للجميع، ط2، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان.
27. الخطيب، أحمد،(2006م) إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، ط2، جداراً للكتاب العالمي للنشر وللتوزيع، الأردن، عمان.
28. خليل إبراهيم شبر وآخرون،(2006م) أساسيات التدريس، دار عالم المناهج للنشر والتوزيع، المملكة العربية الأردنية الهاشمية، عمان.
29. الخوالدة وعبده،(2018م) أسس بناء المناهج وتنظيمها وتصمم الكتاب المدرسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، عمان.
30. ذوقات عبيدات وآخرون،(2020م) البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر المعاصر، ط19، عمان، الأردن.
31. راتب قاسم عاشور،(2007م) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 2، عمان، الأردن.
32. رجاء أبوعلام، (2019م) مدخل إلى مناهج البحث التربوي، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط5، مج1.
33. رحمة،(2012م) التخطيط التربوي، ط4، منشورات جامعة دمشق، سورية.
34. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد،(2006م) الأسس العامة لمناهج تعليم العربية، إعدادها وتطويرها، تقومها، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة .
35. .....،(2008م) تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
36. .....،(2007م) تعليم العربية لغير الناطقين بها الكتاب الأساسي، مناهجه، وأساليب، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرياض، ج2 .
37. زيتون، حسن حسين،(2010م) مدخل إلى المنهج الدراسي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

38. ساجدة عدنان،(2016م) تعليم اللغة العربية للأطفال، ط2، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر.
39. سالم سعيد القحطاني وآخرون،(2013م) منهج البحث في العلوم السلوكية، التربية والتعليم، دار مكتبة العبيكان، ط2، الرياض.
40. السعدي الغول،(2021م) العينات وأنواعها، الدبلوم الخاص في التربية، منهجية علم النفس.
41. سعيد الأسدي،(2011) استراتيجية تربوية لتطوير المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة دي قار، ج1، مجلة التربية وآداب، ع 3.
42. سلمان سليم،(2015م) الإتجاهات الحديثة لطرائق تدريس اللغة العربية نحو بيئة تعليمية معاصرة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق.
43. سنفر،(2008م) الإشراف التربوي، منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية، سورية.
44. شحادة،(2003م) المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، مكتبة دار العربية للنشر والتوزيع.
45. شمس،(2022م) أهمية التقويم التكويني الإلكتروني في العملية التعليمية، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
46. صادق بن محمد الهادي،(2019م) أهمية اللغة العربية ومميزاتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط4، مصر.
47. صالح دياب هندي،(2013م) دراسات في الثقافة الإسلامية، ط5، الناشر جمعية عمال لمطابع التعاونية، مكتبة النور، دار الفكر الناشرون وموزعون، عمان.
48. صبحي أبوجلالة،(2018م) المناهج الميسرة لمرحلة تعليم الأساس، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، ط2، الكويت.
49. ضحى فتاحي،(2017م) التغذية الراجعة، موسوعة التعليم والتعلم، كلية التربية الأساسية،ع12، الأردن.
50. غادة جودت، إبراهيم عبدالله،(2001م) تنظيمات المناهج تخطيطها وتطويرها، ط5، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
51. عباس راغب علام،(2010م) دواعي تطوير المنهج، مقالات التربوية، للبحوث والدراسات التربوية، ع 33، المجموعة الثانية.
52. عبد الباري العفاقي،(2016م) اللغة العربية وأهميتها، ط3، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
53. عبد الرحمن كدوك،(2011م) تكنولوجيا والوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم، مجلة دراسات تربوية، ع 10 والناشر جامعة أفريقية االعالمية، كلية التربية.

54. عبدالرحمن،(2020م) البحث العلمي، مفهومه، وأدواته وأساليبه، مجلة مجمع اللغة العربية مج79، ج3، دمشق.
55. عبدالغني عبود وآخرون،(2012م) استراتيجيات الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ط2، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.
56. .....،(2012م) التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، ط2، القاهرة، مكتبة النهضة المصري.
57. عبدالفتاح الخواجة،(2010م) أساليب الإرشاد النفسي، مؤسسة بداية للنشر والتوزيع، الأردن.
58. عبدالله خطابية، (2014م) تطوير العلمي التقنين، اليرموك، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، الأردن.
59. عبدالله محمد إبراهيم،(2004م) المنهج المدرسي المعاصر، ط4، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
60. علي أحمد مدكور،(2017م) مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الفكر العربي، المكتبة التوفيقية.
61. علي اسماعيل محمد،(2016م) تعليم القراءة والكتابة في اللغة العربية، القاهرة، دار القلم للنشر والتوزيع.
62. علي سعيد، محمد،(2016م) الدور الواقعي للمدرسة الليبية في تحقيق أهدافه، مجلة كليات التربية، ع3، أبريل، جامعة الزاوية.
63. .....،(2016م) أصول التربية الإسلامية، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
64. علي عبدالله، (2012م)، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، مج 2، مصر.
65. عماد الحديدي،(2011م) مساق فلسفة التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة الأقصى، مج3، غزة.
66. غالب عبد المعطي فريحات،(2003م) التعليم الأساسي وكفايته التعليمية، تطبيقات من الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
67. فاطمة مشعلة،(2016م) معوقات تطوير المنهج، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط2.
68. فؤاد سليم انقلادة،(2004م) نظرية المنهج والنموذج التربوي، ط1، الإسكندرية، مكتبة بستان المعرفية.
69. فيصل نويوة،(2019م) مقاييس تحليل البيانات، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،ع 6 – 3، قسم علوم الأعلام والاتصال.

70. كوثر حسين كوجك،(2006م) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، التطبيقات في مجال التربية الأسرية، القاهرة، ط3، دار عالم الكتب.
71. مجدلاوي،(2007م) إصلاح النظام التعليمي وتحقبق جودة التعليم، مج المعلم العربي، السنة 60، العدد2، دمشق.
72. مجدي عبد الكريم،(2020م) التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
73. مجدي عزيز إبراهيم،(2001م) المنهج التربوية المعاصر، أسس تصمم منهج تربوي في ضوء التنوع الثقافي، القاهرة ، ط2، الإنجلو المصرية للنشر والتوزيع.
74. .....،(2010م) التفاعل الصفي، مفهومه تحليله مهاراته، ط3،عالم الكتب، القاهرة.
75. .....،(2010م) موسوعة التربية والتعليم،عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط2، مصر.
76. محسن علي عطية،(2014م) الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار الصفاء للطباعة النشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
77. .....،(2019م) الجودة الشاملة والجديد في التدريس، الدار الصفاء للنشر والتوزيع، مج1، عمان، الأردن.
78. محمد الحسن،(2014م) الإستراتيجات الحديثة في التدريس الفعال، الناشر دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.
79. محمد السيد الزيني،(2010م) مناهج اللغة والتربية الإسلامية تخطيطاً، وتقويمياً، تطويراً، دار المنارة للنشر والتوزيع، مصر.
80. محمد خان،(2009م) الأدوات النحوية وبنيتها ووظيفتها، مج كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 4، الجزائر.
81. محمد رجب فضل الله،(2003م) الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة ، ط2، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
82. محمد سالم العتوم،(2018م) تطوير المناهج التربوية، ط2، الأردن، عمان، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع.
83. محمد سعيد،(2010م) الإدارة العامة وتصيف الحاجات التعليمية، ط4، دار المصرية الحديثة، الاسكندرية.
84. محمدعبدالغني،(2004م) موسوعة الإدارة، مج كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج7، المنظمة العربية للتنمية الإدارة، القاهرة.
85. محمد عزت عبد الموجود،(2011م) مناهج التربية أسسه االمنهج وتطبيقاتها، دار الثقافة للطباعة للنشر والتوزيع، القاهرة.

86. محمد عودة محمد،(2018م) أساليب الاتصال والتغير الإجتماعي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.
87. محمد عيسى،(2002م) مهارات تدريس العلوم الشرعية، كلية أصول الدين بجامعة الأزهر،ط4.
88. محمد محمود الحيلة،(2010م) المنهج المدرسي وأسسه وتطبيقاته التربوية، الأردن ،عمان، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
89. محمد مزمل البشير،(2004م) التعليم الأساسي مفهومه وخصائصه وأهدافه، مجلة الدراسات التربوية، المركز القومي للمناهج والبحوث التربوية، بخت الرضا،ع 9، السنة الخامسة، يناير.
90. محمد، در،(2017م) أنواع العينات وأدوات البحث العلمي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ع9.
91. محي الدين توق،(2021م) نظريات التعلم، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ط 5 ، قسم التربية والتعليم، مكتبة الإمام الحسين الرقمية.
92. مدكور ورشدي أحمد طعيمة،(2004م) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ومفهومه وأسسه واستخداماته، دار الفكر العربي، ط5، القاهرة.
93. مرعي توفيق أحمد، محمد محمود،(2011م) المناهج التربوية الحديثة وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط9، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
94. مساعد بن عبدالله النوح،(2015م) مبادى البحث التربوي،أصول تربية، ط3، مكتبة الرشيد.
95. مصطفى عبد السميع،(2013م) إعداد المعلم تنميته وتدريبه، ط2، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
96. مصطفى،(2009م) مناهج البحث التربوي بين النقذ والتجديد، دار العلم والإيمان، ط2، مصر.
97. .....،(2011م) استرايتجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، ط 4، دار غيداء للنشر والتوزيع.
98. هاجر وآخرون،(2019م) تطويرالمنهج وأهميته، مصر، المنصورة، ط4، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع.
99. هايل الجازي،(2018م) خطوات تطوير المنهج، ط1، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر.
100. وعد سنجار،(2019م) التعليم الأساسي مفهومه، مبرراته وأهدافه، دار الوثائق والكتب، ط2، القاهرة.

ثالثاً : التقارير والوزارات

1. بدور،(2015م) مكونات المناهج التربوية وأسس تطويرها، مج1، المعلم العربي، ع 456-457، وزارة التربية، سورية.
2. حلس، داود درويش،(2011م) معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، بحث مقدم لمؤتمر جودة التعليم العام، الجامعة الإسلامية، كلية التربية ، فلسطين.
3. دو سوسير،(2005) محاضرات في الألسنية العامة، لبنان، دار نعمان للثقافة، دون تاريخ.
4. سالم مهدي محمد جواد،(2011م) مجتمع البحث وعينة، كلية التربية الأساسية، قسم العلوم محاضرة 3، البصرة، جامعة بغداد .
5. طباع ،(2016م) المناهج الحديثة ودورها في تكون المهارات الحياتية، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، دار الكتاب الجامعي، العين بدولة الإمارات العربية المتحدة.
6. عبد الحميد حسن،(2017م) خصائص تطوير المنهج ،ج6 ، الإسكندرية، قسم المناهج وطرق تدريس.
7. عبد الرحمن أحمد عثمان، (2000م) علم النفس النمو، منشورات جامعة السودان.
8. عبد الرحمن،(2005م) التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي، ج50، كلية التربية، المجلة التربوية، مصر، جامعة سوها، أكتوبر.
9. عبد العظيم السعيد،(2011م) استراتيجات التربية والتعليم العربية من منظور نقذي، أصول التربية النوعية بالمنصورة، جامعة المنصورة، مج بحوث التربية النوعية، ع22، مصر.
10. عبد الفتاح حسن البجة،(2005م) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ج1،ع5، الجامعة الأردنية، قسم اللغة والآداب، دار الكتاب الجامعي، ط4.
11. عبد الوهاب جودة،(2012م) تقدير الاحتياجات الاساسية للسكان المحلين كمدخل التنمية الشاملة، رؤئ نظرية ومنهجية، مجلة دراسات في الخدمة والعلوم الإنسانية، مصر،ع21.
12. عيسى،(2016م) بصمات تربوية، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
13. قرقوز محمد،(2019م) محاضرات تصميم وبناء المناهج التربوية، قسم علوم وتقينات النشاطات التربوية، السداس، والأول، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجمهورية الجزائرية.
14. مجمع اللغة العربية،(1932ه) المعجم الوجيز، الهيئة القومية الشئون المطابع الأميرية، القاهرة، اتحاد اللغوية العلمية للنشر.
15. .....،(2008م) اللغة العربية وتعليمها، مجلة مجمع اللغة العربية، الأردن، ع 74.
16. محمد سعيد،(2001) المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، بيروت، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

17. محمدعبدالغني،(2010م) موسوعة تدريب متكاملة باللغة العربية، أسس ومبادئ التدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ج عين شمس.
18. الهيئة القومية لجودة التعليم الاعتماد،(2009م) خرائط المنهج ونواتج التعلم، ر82، مصر.
19. وزارة التربية والتعليم،(2008م) الخطة الاستراتيجية القومية الإصلاح التعليم قبل الجامعي، القاهرة، دار روز اليوسف الحديث.
20. .....،(2010م) آراء المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في المناهج الحديثة في الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي، دراسة منشورة، وزارة التربية، سورية.
21. .....،(2015م) مشروع تحسن التعليم الأساسي منظومة التقويم التربوي الشامل لمراحل التعلم الشامل الأساسي، مصر، البنك الدولي، وحدة التخطيط والمتابعة.
22. ..... ،(2019م) نظام التعليم البوابة التعليمية قلب التعليم النابض، عمان.
23. .....،(2015م) النظام الداخلي للمركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، دمشق، سورية.
24. .....،(2019م) نشر إحصائية، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بالقرار الوزارة، ع 192، وحدد مهاماً لمركز وأهدافه بالقرار تقويم الوزاري.
25. اليونسكو، التقرير النهائي الحلقة الدراسات اتجاهات التجديد في التعليم الأساسي في الدولة العربية،(1986م) الكويت خلال الفترة 19، 32 يناير، برعاية مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

رابعاً: الدراسات السابقة

1. إبراهيم عبد المناف اسماعيل،(2013م) نموذج مقترح لتطويراللغة العربية للمرحلة الإعدادية بكردستان العراق في ضوء الاتجاهات الحديثة رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بالخرطوم.
2. إبراهيم محمد،(2010م) التعليم الأساسي وتطبيقاته في دول العالم المعاصر، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
3. أبو المجد خليل،(2007م) تصور مقترح في منهج اللغة العربية لتلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الإبتدائية بسلطنة عمان في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرون (المتغيرات المستقبلية) رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الإردنية الهاشمية.
4. أحمد الباردي،(20013م) تقويم وتطوير منهج العلوم فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى سلطنة عمان فى ضوء أبعاد الثقافة العلمية، كلية التربية، جامعة الإردنية.

5. اسماعيل،(2005م) دينامكية السكان والتعليم في عملية التنمية في سورية، جامعة حلب، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الاقتصاد.
6. أمنة عبد الرحمن محمد،(2010م) تطوير منهج التربية الإسلامية في مرحلة الأساس بالسودان في ضوء الأهداف التربوية الإسلامية دراسة ميدانية بمحافظة أم درمان، ماجستير، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
7. أميرة مصطفى،(2006م) بناء برنامج لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، جامعة القاهرة معهد البحوث والدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة.
8. بلقيس أحمد الكبسي،(2012م) تصور مقترح لتطوير مقرر اللغة العربية (المتطلب الجامعي) في ضوء الإحتياجات اللغوية لطلبة جامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، كلية التربية.
9. دادود درويش،(2011م) فلسفة التعليم الأساسي مفهومة، أهدافه، اتجاهات، مكتبة الطالب الجامعي، الجامعة الإسلامية، غزة.
10. رحاب طلعت محمود،(2005م) منهج مقترح لتعليم اللغة العربية في المدارس الفرنسية العربية في غينيا في ضوء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دكتوراه في علم اللغة التطبيقي، جامعة أفريقيا العالمية، معهد اللغة العربية.
11. رحمة بنت محمد،(2013م) الحاجات الإرشادية لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساس بسلطنه عمان بمحافظة جنون الباطنة، جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب.
12. رشدي طعيمة،(2004م) دليل عمل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية وإعدادها وتطويرها وتقويمها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.
13. زين،(2012م) تحليل كتب " لغتنا الجميلة " للمرحلة الأساسية الدنيا وتقويمها في ضوء معايير اختيار المحتوى وتنظيميه وصياغته.
14. سامية عبد العزيز،(2009م) وحدة مطورة قائمة على استخدام حل المشكلات المتواحة النهاية في تدريس الرضيات والإبداع الرياضي لدى التلاميذ مرحلة الأساس، رسالة ماجستير غير منشورة.
15. السباعي،(2013م) الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء متطّلبات المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية.
16. .....،(2013م) الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء متطلبات المناهج الحديثة في الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير،غير منشورة، كلية التربية، جامعة البعث، حمص، سورية.

17. سعيد عبدالله،(2012م) تصور مقترح لتطوير منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، تنمية مهارات اللغة العربية، كلية التربية، رسالة منشورة.
18. سمية الريامية،(2020م) مفهوم المناهج التربوية كنظام وعناصره، رسالة ماجستير طرق ومناهج تدريس، كلية التربية، جامعة سلطنة عمان، الأردن .
19. .....،(2012م) برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لدي معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جمهورية العربية السورية في ضوء متطلبات المناهج المطورة، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ، مصر.
20. سمير عبدالوهاب،(2010م) المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية وتقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوئها، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، مصر، جامعة المنصورة.
21. شومة محمد،(2014م) تطوير مناهج اللغة العبية في مراحل التعليم العامن رؤئ مستقبلية، قسم اللغة العربية، جامعة اليرموك، المملكة العربية السعودية.
22. طموس،(2002م) تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب " لغتنا الجميلة " المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث.
23. عبد العزيز محمد هارون،(2015م) وضع منهج في تعليم اللغة العربية قراءة وكتابة لطلاب المستوى الرابع الملايويين بالجامعة الإسلامية بماليزيا، دكتوراه في تعليم اللغة العربية، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإنسانية، غير منشورة.
24. عبدالله الغفيلي،(2016م) أسس تطوير المنهج، محاضرة في جامعة المجمعة، دكتوراة في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية.
25. عتيق، أمل،(2017م) تقويم وتطوير كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين، غير منشورة.
26. عفانه،(2011م) واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الإتجاهات الحديثة، قسم المناهج وطرق التدريس.
27. علي بن محسن الأسمري،(1437ه) المحتوى (معايير اختيار وتنظيماته ومكوناته)، المملكة العربية السعودية، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك السعود.
28. علي بن محسن الأسمري،(1437ه)المحتوى (معايير اختيار وتنظيماته ومكوناته) المملكة العربية السعودية، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك السعود.

29. علي حميد محمد،(2006م) تقويم منهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجات اليمني والاتجاهات المعاصرة في تعليم وتعلم الكيمياء، رسالة دكتوراة، غير منشورة.
30. عواطف حسن علي عبد المجيد،(1999م) تحليل وتقويم منهج القراءة للصف الأول أساس، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، غير منشورة.
31. عيسى،(2015) برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تطوير المناهج لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سوريا.
32. فتحية اللولو صبحي،(2004م) تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا في التعليم الأساسي في ضوء المستجدات العلمية المعاصرة، المؤتمر التربوي الأول، كلية التربية الجامعة الإسلامية.
33. كوثر محمد علي،(ب، ت) ظاهرة التسرب الدراسي لتعليم الأساس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
34. لميميا سومة، (2014م) منهج مقترح لتعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بجمهورية مالي، رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
35. مأمونة زهير،(2011م) تحديد درجة الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في محافظة الشمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم ووجهة نظر المديريين، جامعة النجاح الوطنية، كلية التربية والدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة.
36. محمد أمين المفتي،(2017م) دراسات في المناهج وطرق التدريس،ع114، الناشر جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
37. محمد سعيد إسماعيل الصاوي،(2009م) منهج مقترح في اللغة العربية للشهادة الثانوية الدولية، رسالة دكتوراة منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.
38. محمد عبد القادر أحمد،(2012م) تجارب واتجاهات الدولة العربية في إدخال العمل اليدوي التربوي التكنولوجيا في مرحلة التعليم الأساسي، تونس.
39. محمد، بدرية وآخرون،(2013م) تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم، محلية شرق النيل، مجلة العلوم الإنسانية.
40. مختار حمزة،(2008م) دور الاخصائي النفسي وفريق العلاج في تناول الحاجات المعاقين عقليا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

41. مريم ادريس سعيد،(2001م) منهج مقترح لتعليم اللغة العربية في المعاهد الأهلية للمرحلة الإبتدائية في أرتريا، بحث تكميلي غير منشور، مقدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، بمعهد الخرطوم الدولي.
42. هاني حلمي خلف،(2009م) دراسة تقويمية لمنهج اللغة العربية للصف الأول الثانوي الفندني في ضوء احتياجات الدارسين ومتطلباتهم المهنية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقايق.
43. هبة الصباحي أحمد ربيع،(2011م) المدرسة ذات الفصل الواحد ودورها في تنمية الفتاة الريفية دراسة ميدانية في محافظة الدقهلية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
44. هناء أحمد عبد العال،(2000م) تطوير مدراس الفصل الواحد لتعليم الفنيات في ضوء احتياجاتهم، دراسة حالة بمحافظة بني سويف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية فرع بني سويف، جامعة القاهرة.
45. هناء عبد الرحمن،(2011م) بناء محكي المرجع في مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط وتحديد علامة القطع للنجاح عليها، جامعة مؤتة، قسم علم النفس، كلية التربية عمان، الأردن.
46. وجدي الشامي،(2005م) تطوير المنهج الرسم الفني بالمرحلة الثانوية المعمارية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
47. ويلز،(2005م) تقويم مناهج وطرق تدريس الجغرافية في اسكتلندا من وجهة نظر المعلمين.

خامساً : المواقع الإلكترونية

1. www.Meemapps.com //s htp13، يونيو 2022م، كلمات اللغوية،4:15.
2. https//www.arabdict.com ، معجم اللغة العربية المعاصرة، 7:00.
3. https//www.faebook.com ، أحمد كردي (2013م) تقدير وتخطيط الإحتياجات من المواد،11:30.
4. https//www.mewdoo3 Com، إيمان خشاشنه (2022م) أهمية اللغويات التطبيقية، 2:10.
5. https//www.mawd003.com، رغد كلاب (2022م) مجتمع الدراسة وعينة الدراسة في البحث،9:20.
6. https//www.faebook.com، قزقوز محمد (2018م) مفهوم وأسس المنهج التربوي، 13 نوفمبر،1:32.
7. https//www,uobabylon.iq.com، فاطمة (2016م) مدخل إلى منهج البحث العلمي، 1 ديسمبر،5:8.

8. https//www.mawdoo3.com، غادة الحلاتقة،(2016م)، الفاعلية والتوجه الإستراتيجي، 21 يوليو،1:36.
9. https//www.mawdoo3.com، الآء الفارس،(2022) مفهوم الاحتياجات التدريبية، 11مايو، 5:58.

سادساً: مراجع أجنبية

1. Kegan paul pzza Hills pj (E d), (م 1982) Dictionary of Education, Loudou Routled.
2. bSchudert, will amh, (م1986) curricutu, perection and possibility, Nyouk Macmillam publishing.
3. S Jack, CRichords ,(م2011) curriculum Development inlanguage teaching .
4. Ps Jones & Others, (م2001) Potter, Marry, Ebrahemd,Nazir, Managin Crrculum Chang in Schools Available from: Ericedy 6219.
5. Potter, Marry: Ebrahem, Nazir, Managin Crrculum, Changin Schools Available from: Ericedy 6219.

ملحق رقم (1)

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

(تحكيم استبانة بصورتها الأولية)

الموضوع: بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة في التربية مناهج وطرائق التدريس

بعنوان: **(تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي)**

أخي المعلم / أختي المعلمة: .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

بحكم أنكم من أهل التربية والمهتمين بقضاياها، أتقدم لسيادتكم بهذه الاستبانة راجيةً التكرم بالإجابة عن الأسئلة الواردة فيه.

عليه الرجاء أن تأخذ / تأخذي وقتك في الإجابة، لأن نجاح الدراسة يعتمد على مصداقية إجابتك ومعلوماتك تثري البحث والمعرفة.

وجزاكم الله خيراً ،،،

الباحثة /

خلود فايز موسى أبو جراد

الإرشـــادات:

1. المرجو الإجابة عن كافة عبارات الاستبانة.
2. المرجو وضع علامة (✓) في المكان الذي يعبر عن رأيك.
3. المرجو عدم وضع أكثر من علامة عند الإجابة عن العبارة الواحدة.

تتكون هذه الإستبانة من جزئين:

أ. **الجزء الأول:** يتكون من البيانات الأساسية للمفحوص.

ب. **الجزء الثاني:** ويتكون من عبارات الاستبانة بعدد (64) عبارة في خمسة محاور أساسية.

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

1. الجنس: ذ كر ( ) أنثى ( )
2. المؤهل العلمي: بكالوريوس ( ) دبلوم عالي ( ) ماجستير ( ) دكتوراه ( )
3. المؤهل المهني: تربوي ( ) غير تربوي ( )
4. التدريب: مدرب ( ) غير مدرب ( )
5. عدد سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ( ) 5 وأكثر من 10 سنوات ( )
   10 و أكثر من 15 ( )

المحور الأول: أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي

العبارة	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشده
1. تتسق أهداف منهج اللغة العربية مع فلسفة المجتمع الفلسطيني.					
2. تلبي أهداف منهج اللغة العربية حاجات المجتمع.					
3. تتمحور أهداف منهج اللغة العربية حول المعارف.					
4. تهتم أهداف منهج اللغة العربية بالوجدانيات.					
5. يقوم المختصون في اللغة العربية بتحديد أهداف منهج اللغة العربية.					
6. تواكب أهداف منهج اللغة العربية متطلبات العصر الحديث.					
7. ترتبط أهداف منهج اللغة العربية بالأهداف التربوية العامة.					
8. ترتبط أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة الأساس بأهداف تدريس مادة اللغة العربية.					
9. يمكن تحقيق أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس في الظروف الحالية بمدارس الأساس.					
10. أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة الأساس ترتبط بواقع المجتمع وقيمه.					
11. أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس تقيس ما وضع من أجله.					
12. انسجام أهداف منهج اللغة العربية مع الأهداف العامة وأهداف المراحل الدراسية.					

المحور الثاني: محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي

العبارة	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشده
1. يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بأهداف المنهج.					
2. يتناسب محتوى منهج اللغة العربية مع قدرات المتعلمين.					
3. يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بمشكلات المتعلمين.					
4. يراعي محتوى منهج اللغة العربية رغبات المتعلمين.					
5. يهتم محتوى منهج اللغة العربية بإهتمامات وميول المتعلمين.					
6. يراعي محتوى منهج اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين.					
7. يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بالواقع الإجتماعي للمتعلمين.					
8. يعزز محتوى منهج اللغة العربية القيم المرغوبة في المجتمع.					
9. يراعي محتوى المنهج التدرج اللغوي بين المراحل الدراسية المختلفة.					
10. محتوى منهج اللغة العربية يحتاج إلى التقويم والتطوير.					
11. يساعد المحتوى على إكساب المتعلمين مهارات اللغة الأساسية (الإستماع والكلام والقراءة والكتابة).					
12. يعالج محتوي المنهج المواقف الحياتية المختلفة.					

المحور الثالث: طرائق تدريس والوسائل المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي

العبارة	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشده
1. تساعد طرائق التدريس المتبعة علي تحقيق أهداف المنهج.					
2. ينوع المعلمون في طريقة تدريسهم.					
3. تثير طريقة التدريس تفكير المتعلمين.					
4. يتبع معلمو اللغة العربية طرائق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف المنهج.					
5. يشرح معلمو اللغة العربية دروسهم لفظياً فقط.					
6. قلة الأجهزة والوسائل التعليمية تشكل عائقاً في تعليم اللغة العربية.					
7.التعليمة المستخدمة حالياً في مرحلة الأساس تلبي حاجات التلاميذ لتحقيق أهداف المنهج.					
8. يستخدم المدرسون الوسائل السمعية البصرية في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.					
9. يعتمد المعلمون على الوسائل التعليمية المنتجة من معطيات البيئية والمتبقيات المحلية.					
10. يستخدم المعلمون الصور أو البطاقات في شرح المفردات الجديدة في مرحلة التعليم الأساسي.					
11. يعتبر بعض المدرسين استخدام الوسائل التعليمية مضيعة للوقت.					
12. تتناسب الوسائل المستخدمة مع الأهداف المحددة في منهج اللغة العربية.					
13. تراعى الوسائل المستخدمة في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي رغبات الطلاب.					
14. وسائل التدريس المنهج متوفرة.					
15. الوسائل المستخدمة في تدريس المنهج هي السبورة والكتاب المدرسي فقط.					

المحور الرابع : أساليب تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي

العبارة	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشده
1. تساعد أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو اللغة العربية علي اكتساب مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ بمرحلة الأساس.					
2. طرق التقويم ليست موضوعة وفق الأسس العلمية والفنية.					
3. تستخدم الأساليب المتنوعة في تقويم التلاميذ لمنهج اللغة العربية بمرحلة الأساس.					
4. تعد الإمتحانات التحريرية الوسيلة النهائية المستخدمة لتقويم التلاميذ.					
5. تتوافق وسائل تقويم اللغة العربية للصف الخامس الأساس المستعملة مع أهداف المنهج.					
6. يقيس تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي درجة فهم التلاميذ.					
7. يركز التقويم على مهارات اللغة الأربع بصورة متوازنة (فهم المسموع، الكلام، القراءة،الكتابة)					
8. يستخدم معلمو اللغة العربية بمرحلة الأساس في تدريسهم طريقة الاختبارات لتقويم التلاميذ					
9. يستخدم معلمو اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي أسلوب الملاحظة لتقويم أداء التلاميذ.					
10. أهداف منهج اللغة العربية تتلائم مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.					

المحور الخامس : الكتاب المدرسي بمرحلة التعليم الأساسي

العبارة	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشده
1. غلاف الكتاب متين.					
2. ورق الكتاب مثبت بطريقة جيدة.					
3. شكل الكتاب منظم وجاذب للطلاب.					
4. يستخدم محتوى الكتاب لغة واضحة في عرض المعلومات.					
4. طباعة الكتاب واضحة.					
5. يحتاج الكتاب إلى صور توضيحية أكثر.					
6. حجم الكتاب معقول.					
7. هناك تنويع في تدريبات الكتاب.					
8. يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والطباعية.					
9. البنط (حجم الحروف) المستخدم في صياغة الدروس يساعد على القراءة.					
10. يراعي هذا الكتاب خصائص وطبيعة المتعلمين.					
11. إخراج الكتاب جذاب.					

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم التكنولوجيا

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

مقابلة عن

تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي بدولة فلسطين.

موجهة إلى المشرفين والموجهين التربويين بمدارس التابعه لوزارة التربية والتعليم

الموجه/.....

الموجهة/.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته ،،،،،،

تهدف هذه المقابلة على التعرف فاعلية تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي – بدولة فلسطين.

وبحكم خبراتكم في هذا المجال وممارستكم على الإشراف على المعلمين والمعلمات بمدارس الأساس، نود معرفة رأيكم في هذا الجانب.

علماً بأن هذا المعلومات لن تستخدم في غير أغراض الدراسة التي أقوم بها، وستكون الإجابات في غاية السرية.

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير.

الباحثة،،،،،،،

مقابلة الموجهيين التربويين:

الإسم:.....

1. النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

2. الزمان .....

3. المكان .....

4. العمر .....

5. المؤهل العلمي:

أ. شهادة الثانوية ☐ ب. شهادة الجامعية ☐

ج. فوق الجامعية ☐

6.عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة أو التوجية .....

7. مدة المقابلة .....

أسئلة المقابلة :

1. عدد الزيارات التي تقوم بها؟

أ. في الأسبوع ..... ب. في الشهر .....

ج. في السنة .....

2. ما الأسباب التي أدت إلى ضعف منهج تعليم اللغة العربية بمرحلة الأساس في فلسطين من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

3. رأيك في كيفية تحسين محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة الأساس في فلسطين؟

.....

.....

.....

4. كيف ترى أن الجهات المسؤولة عن التعليم في فلسطين تتمكن من تقويم هذا المنهج تقويماً صحيحاً من أجل تطويره؟

.....

.....

.....

5. إلى أي مدى تتفق الأساليب المتبعة في وضع المنهج اللغة العربية لمرحلة الأساس في فلسطين مع احتياجات الطلبة الأكاديمية لتحقيق أهداف المنهج؟

.....

.....

.....

إذ كانت إجابة السؤال السابق بلى، فكيف يمكن معالجة جوانب القصور في المنهج موضوع البحث؟

.....

.....

.....

ما الإجراءات التى تقوم بها بوصفك موجهاً تربوياً في حالة إخفاق المعلمين في العلمية التعليمية؟

.....

.....

.....

ملاحظات أخرى.

.....

.....

.....

ملحق رقم (3)

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

(تحكيم الإستبانة بصورتها النهائية)

بعنوان :

(تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الإحتياجات الأكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق أهداف المنهج بمرحلة التعليم الأساسي بدولة فلسطين)

بحث مقدم لنيل درجة دكتوراة الفلسفة في التربية المناهج وطرائق التدريس

أخي المعلم / أختي المعلمة: .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

بحكم أنكم من أهل التربية والمهتمين بقضاياها، أتقدم لسيادتكم بهذه الاستبانة راجيةً التكرم بالإجابة عن الأسئلة الواردة فيه.

عليه الرجاء أن تأخذ / تأخذي وقتك في الإجابة، لأن نجاح الدراسة يعتمد على مصداقية إجابتك ومعلوماتك تثري البحث والمعرفة.

وجزاكم الله خيراً ،،،

الباحثة /

خلود فايز موسى أبو جراد

الإرشـــادات:

1. المرجو الإجابة عن كافة عبارات الاستبانة.
2. المرجو وضع علامة (✓) في المكان الذي يعبر عن رأيك.
3. المرجو عدم وضع أكثر من علامة عند الإجابة عن العبارة الواحدة.

تتكون هذه الإستبانة من جزئين:

أ. **الجزء الأول** : يتكون من البيانات الأساسية للمفحوص.

ب. **الجزء الثاني** : ويتكون من عبارات الاستبانة بعدد (64) عبارة في خمسة محاور أساسية.

الجزء الأول : البيانات الشخصية:

الجنس	ذ كر ( )	أنثى ( )		
المؤهل العلمي	بكالوريوس ( )	دبلوم عالي ( )	ماجستير ( )	دكتوراة ( )
المؤهل المهني	تربوي ( )	غير تربوي ( )		
التدريب	مدرب ( )	غير مدرب ( )		
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات ( )	5 وأكثر من 10 سنوات ( )	10 وأكثر من سنوات 15 ( )	

المحور الأول: أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي

العبارة	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشده
1. تتسق أهداف منهج اللغة العربية مع فلسفة المجتمع الفلسطيني.					
2. تلبي أهداف منهج اللغة العربية حاجات المجتمع.					
3. تتمحور أهداف منهج اللغة العربية حول المعارف.					
4. تهتم أهداف منهج اللغة العربية بالوجدانيات.					
5. يقوم المختصون في اللغة العربية بتحديد أهداف منهج اللغة العربية.					
6. تواكب أهداف منهج اللغة العربية متطلبات العصر الحديث.					
7. ترتبط أهداف منهج اللغة العربية بالأهداف التربوية العامة.					
8. ترتبط أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة الأساس بأهداف تدريس مادة اللغة العربية.					
9. يمكن تحقيق أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس في الظروف الحالية بمدارس الأساس.					
10. أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة الأساس ترتبط بواقع المجتمع وقيمه.					
11. أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس تقيس ما وضع من أجله.					
12. انسجام أهداف منهج اللغة العربية مع الأهداف العامة وأهداف المراحل الدراسية.					

المحور الثاني: محتوى منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي

العبارة	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشده
1. يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بأهداف المنهج.					
2. يتناسب محتوى منهج اللغة العربية مع قدرات المتعلمين.					
3. يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بمشكلات المتعلمين.					
4. يراعي محتوى منهج اللغة العربية رغبات المتعلمين.					
5. يهتم محتوى منهج اللغة العربية بإهتمامات وميول المتعلمين.					
6. يراعي محتوى منهج اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين.					
7. يرتبط محتوى منهج اللغة العربية بالواقع الإجتماعي للمتعلمين.					
8. يعزز محتوى منهج اللغة العربية القيم المرغوبة في المجتمع.					
9. يراعي محتوى المنهج التدرج اللغوي بين المراحل الدراسية المختلفة.					
10.محتوى منهج اللغة العربية يحتاج إلى التقويم والتطوير.					
11. يساعد المحتوى على إكساب المتعلمين مهارات اللغة الأساسية (الإستماع والكلام والقراءة والكتابة).					
12. يعالج محتوي المنهج المواقف الحياتية المختلفة.					

المحور الثالث: طرائق تدريس والوسائل المستخدمة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي

العبارة	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق	لاأوافق بشده
1. تساعد طرائق التدريس المتبعة علي تحقيق أهداف المنهج.					
2 . ينوع المعلمون في طريقة تدريسهم.					
3. تثير طريقة التدريس تفكير المتعلمين.					
4. يتبع معلمو اللغة العربية طرائق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف المنهج.					
5. يشرح معلمو اللغة العربية دروسهم لفظياً فقط.					
6. قلة الأجهزة والوسائل التعليمية تشكل عائقاً في تعليم اللغة العربية.					
7. التعليمة المستخدمة حالياً في مرحلة الأساس تلبي حاجات التلاميذ لتحقيق أهداف المنهج.					
8. يستخدم المدرسون الوسائل السمعية البصرية في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.					
9. يعتمد المعلمون على الوسائل التعليمية المنتجة من معطيات البيئية والمتبقيات المحلية.					
10. يستخدم المعلمون الصور أوالبطاقات في شرح المفردات الجديدة في مرحلة التعليم الأساسي.					
11. يعتبر بعض المدرسين استخدام الوسائل التعليمية مضيعة للوقت.					
12. تتناسب الوسائل المستخدمة مع الأهداف المحددة في منهج اللغة العربية.					
13. تراعى الوسائل المستخدمة في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي رغبات الطلاب.					
14. وسائل التدريس المنهج متوفرة.					
15. الوسائل المستخدمة في تدريس المنهج هي السبورة والكتاب المدرسي فقط.					

المحور الرابع : أساليب تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي

العبارة	أوافق بشده	أوافق	محايد	لاأوافق	لاأوافق بشده
1. تساعد أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو اللغة العربية علي اكتساب مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ بمرحلة الأساس.					
2. طرق التقويم ليست موضوعة وفق الأسس العلمية والفنية.					
3. تستخدم الأساليب المتنوعة في تقويم التلاميذ لمنهج اللغة العربية بمرحلة الأساس.					
4. تعد الإمتحانات التحريرية الوسيلة النهائية المستخدمة لتقويم التلاميذ.					
5. تتوافق وسائل تقويم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المستعملة مع أهداف المنهج.					
6. يقيس تقويم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي درجة فهم التلاميذ.					
7. يركز التقويم على مهارات اللغة الأربع بصورة متوازنة (فهم المسموع، الكلام، القراءة، الكتابة).					
8. يستخدم معلمو اللغة العربية بمرحلة الأساس في تدريسهم طريقة الاختبارات لتقويم التلاميذ.					
9. يستخدم معلمو اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي أسلوب الملاحظة لتقويم أداء التلاميذ.					
10. أهداف منهج اللغة العربية تتلائم مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.					

المحور الخامس: الكتاب المدرسي بمرحلة التعليم الأساسي

العبارة	أوافق بشده	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشده
1. غلاف الكتاب متين.					
2. ورق الكتاب مثبت بطريقة جيدة.					
3. شكل الكتاب منظم وجاذب للطلاب.					
4. يستخدم محتوى الكتاب لغة واضحة في عرض المعلومات.					
5. طباعة الكتاب واضحة.					
6. يحتاج الكتاب إلى صور توضيحية أكثر.					
7. حجم الكتاب معقول.					
8. هناك تنويع في تدريبات الكتاب.					
9. يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والطباعية.					
10. البنط (حجم الحروف) المستخدم في صياغة الدروس يساعد على القراءة.					
11. يراع هذا الكتاب خصائص وطبيعة المتعلمين.					
12. إخراج الكتاب جذاب.					

ملحق (4)

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of planning & Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتخطيط والتطوير

الرقم: و.ت.ع/ مذكرة داخلية ( )
التاريخ: 2021/02/15م
الموافق: 3 رجب، 1442هـ

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
15 -02- 2021
630

السيد/ مدير التربية والتعليم- شمال غزة المحترم

السيد/ مدير التربية والتعليم- غرب غزة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة باحث

نهديكم أطيب التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه،

يرجى تسهيل مهمة الباحثة/ **خلود فايز موسى أبو جراد** والتي تجري بحثاً بعنوان :

" تطوير منهج اللغة العربية في ضوء الاحتياجات الاكاديمية ومدى فاعليته في تحقيق الأهداف بمرحلة التعليم الأساسي"

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه كلية التربية تخصص **مناهج وطرق تدريس** بجامعة السودان **للعلوم والتكنولوجيا** في جمهورية السودان، في تطبيق أدوات البحث على عينة من معلمي المرحلة الأساسية بمديريتكم الموقرة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. رشيد محمد أبو ججوح
مدير عام التخطيط والتطوير

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة:
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي للتفضل
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشئون التعليم العالي للتفضل
- السيدة/ أ. عبير الأغا المحترمة
- الملف

Gaza: (08-2641295 - 2641297) Fax:(08-2641292)
غزة: (08-2641295 -2641297) فاكس: (08-2641292)
Email: info@mohe.ps

ملحق رقم (6)

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

أسماء محكمي الإستبانة ومؤهلاتهم العلمية

الرقم	الإسم	العنوان	الدرجة العلمية
1	علي فرح أحمد فرح	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	دكتور
2	علي خالد مضوى	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	دكتور
3	عبد الحافظ عبد الجيب الجزوبي	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	أ. مشارك
4	عبد الرحمن أحمد الفكي عبدالله	جامعة أفريقيا العالمية	دكتور
5	عوض حسان المكي	جامعة أفريقيا العالمية	أ. دكتور
6	عبد الغني إبراهيم محمد	جامعة النيلين	أ. مشارك
7	محمود يعقوب محمود	جامعة النيلين	أ. دكتور