

بناء أنموذج لتقويم مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية  
م.د.أنور تقي توفيق

**Building a model for amending the Arabic  
curriculum in primary schools  
Assistant professor  
ANWAR TAQI TAWFEEQ**

**Abstract :**

Researcher followed distributional analysis and survival and fielded curriculum to achieve the research goal by a compositing research society of Arabic language teachers (female and male ) for primary stage so they were teaching Arabic language in primary schools that referred to directorates of Baghdad governorate in AL-RUSAFA and AL-KARKH wherein their number were (2026 ) of teachers (female and male ) and the research sample were consists of (200) of teachers they were selected randomly from research society in reality of (100 ) female and ( 100 ) male in purpose to gain on clauses represented the sixth campaigns that included by amending process

Researcher has done scouting study reached to scout sample as (50) teachers (female & male ) from those who teaching Arabic language material and (10 ) from teachers who were teaching Arabic language and (10 ) of them they were as Arabic language supervisors and (5 ) of them they were as curriculums' workers in education ministry and (10 ) of them they were as methods of teaching and the curriculums in colleges of Baghdad university , then researcher showed explanation clauses on group of specialists in field of education methods in case of to know the range of authorization period of clauses upon achieve investigation of apparent troth after they gave their opinions some of clauses were canceled and it considered as in ratio of 80% from acceptance the clause < so it become (107 ) clauses then such clauses showed on group of experiences they had corrected in previous time in fields of tool correction and their expectations as researcher used measurement tool called of triple THYERSTON after concluded to final shape of amending model , researcher started with his application through period between 20/1/2012 to 30/4/2012 on a sample of

Arabic language teachers for center of Baghdad that among of (200 ( teachers ( female & male ) to achieve research's goal and it is the amending of Arabic language in primary schools , therefore researcher used a computer to earn his results and fourth chapter showed results that concluded this research .

## الفصل الأول

### التعريف بالبحث

#### مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في أنّ إبقاء المناهج الدراسية على ما هي عليه من غير إخضاعها لتقويم علمي مستمر في ضوء ما يستجد من أهداف وأساليب أمر يؤدي إلى تعويق خطير في مجمل العملية التعليمية (ظاهر، ١٩٨٣: ص٣٦). ويؤكد (ظاهر، ١٩٨٣) أنّ عملية تقويم المناهج الدراسية يجب أن تكون بصورة علمية ومستمرة في ضوء المستجدات في الأهداف العامة، إذ يؤدي ضعف التوازن بين القديم والحديث إلى إعاقة في مجمل العملية التربوية-التعليمية (ظاهر، ١٩٨٣: ص٣٦).

وبعد أن أجرى الباحث زيارة ميدانية لوزارة التربية (المديرية العامة للمناهج)، وجد أن هناك مشكلة تستحق الدراسة والبحث، وهي أن مناهج اللغة العربية في المدرسة الابتدائية تنفقر إلى وجود أنموذج متكامل للتقويم، إذ أشار الكثير من المختصين وخبراء المناهج في وزارة التربية إلى وجود ضعف في المناهج وهي بحاجة إلى تطوير وذلك من خلال التنقيح والإضافة والحذف والإثراء وإعادة الترتيب. ومن هنا شعر الباحث بالحاجة إلى بناء أنموذج متكامل لتقويم المنهج يتضمن معايير موضوعية مشتقة من حاجات المجتمع والتلاميذ وطبيعة البيئة وقادرة على تشخيص نواحي القوة والضعف في عناصر المنهج جميعها وليس الكتب فقط ، فإن هذه الدراسة تكون ذات قيمة موضوعية

عند إسنادها إلى آراء المعلمين والمعلمات الذين هم على تماس مباشر بهذه المناهج، لأن عملية تطوير المناهج لأية مرحلة دراسية لا يمكن أن تأتي من خارجها بل يفضل أن تكون من داخلها ولاسيما من الذين لهم صلة مباشرة بتلك المناهج. لذا حاول الباحث من طريق هذه الدراسة بناء أنموذج تقويمي لمنهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الدنيا . عسى أن تؤتي ثمارها المرجوة ويتمكن الأنموذج من خلال تطبيقه الإجابة العلمية والموضوعية عن السؤال الآتي:-

- ما مدى تحقيق معايير المنهج الدراسي الذي سيتوصل إليها البحث في عناصر المنهج الدراسي لمنهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ؟

وعلى حد علم الباحث- لم تجر أية دراسة عملية بناء أنموذج وتقويمه لمنهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وبنحو متكامل، ويكون بمثابة معايير محددة موضوعية وثابتة يسترشد به تقويم المناهج الدراسية.

ويمكن عدّ هذه الدراسة اسهامة علمية متواضعة في تطوير تلك المناهج للعمل على إيجاد حلول مناسبة للمشكلة التي تواجه الملاك التدريسي (المعلمين- والمعلمات)، وتهيئة مواقف تعليمية مناسبة تساعد على تخطي نقاط الضعف في هذه المناهج.

#### أهمية البحث:

إن أهمية التعليم الابتدائي في العراق تنبثق من ملامح التطور الحاصلة في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومن معطيات التطور العلمي والتكنولوجي

والمعرفي الذي يشهده العالم، إذ لم يعد التعليم الابتدائي الإلزامي (ست سنوات) كافياً لتلبية تلك الاحتياجات ومواكبة التطورات العلمية التي تجري في العالم، مما يتوجب مد هذا التعليم (الأساسي) الى تسع سنوات ليتاح الحد الأدنى المطلوب من المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات بين أوساط التلاميذ لتلبية حاجات ومطالب المجتمع العراقي.

ويعد المنهج من أهم موضوعات التربية وأساسها، فهو الوسيلة التي نستعملها لتحقيق الأهداف التربوية التي نبغي تحقيقها وهو الطريق لإعداد الأجيال القادمة للمستقبل (عبد النور، ١٩٧٨: ص ٧٥). فالمناهج الدراسية هي أداة بناء الإنسان القادر على أداء دور فاعل حاضر أو مستقبلاً. وقد أتيح للدول المتقدمة بتوافر جوانب التقدم والإمكانات الاهتمام بمنهجها وتغييرها وتطويرها حتى لمست الآثار التي يرى البعض جانباً كبيراً مما أصابها في تقدمها هو اهتمامها بالمناهج الدراسية وحرصها على أن تكون هي ذاتها متقدمة ومتطورة لكي تقود التغيير والتقدم في المجتمع (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٧: ص ٩٢).

إن فاعلية المناهج الدراسية في إعداد التلاميذ، لا تقتصر أهميتها في إعدادهم لمهنة معينة، بل يتعدى الأمر ذلك ليشمل التغييرات التي تحدثها المناهج الدراسية في البنية الفكرية للأفراد (المتعلمين). هذه التغييرات التي تتواءم، وتؤدي في نهاية الأمر إلى تكوين الإنسان المنتج بأوسع معانيه، فتنمو جميع مكوناته الشخصية الخلقية، الاجتماعية، والدينية وغيرها، التي تجعله قادراً على إقامة علاقات الإنتاج والتطور، والتي من غيرها يكون عاجزاً عن العطاء مهما اكتسب من مهارات

فنية (الإبراهيم وعبد الرزاق، ١٩٨٢: ص ١١).

فالمنهج له أهمية لا تنكر لأي عمل أو سلوك إنساني، فمن غيره يتحول السلوك العادي إلى خطي وردد فعل عشوائية، أما التربية فإنها سوف تحرم من هويتها العلمية حقلاً، ومن وظيفتها الاجتماعية مسؤولية، ومن دورها في تربية الناشئة ورعاية واستمرار المجتمع وتقدمه، أي أن التربية بلا منهج سوف تتعارض أهدافها وتختلط معارفها وأنشطتها، بمعنى لا تكون هناك تربية بلا منهج (حمدان، ١٩٨٦: ص ١١).

والمنهج وسيلة وليست غاية في ذاته أي أنّ الهدف الأساسي وراء حضور التلاميذ إلى مقاعد الدراسة هو أن يتعلموا ويعدلوا من سلوكهم وذلك من خلال تفاعلهم مع الخبرات التي يحتويها المنهج، وما يتعلمه التلاميذ ليسهم في نموهم (عبد الموجود وآخرون، ١٩٨٤: ص ١١). وبذلك تعد المناهج الدراسية الأداة الرئيسية أو الفاعلة في تحقيق أهداف التربية والمجتمع في أي مجتمع متقدماً كان أو نامياً وتعكس أنماط التفكير السائد فيها، فهي تختلف باختلاف الفلسفة التي يعتنقها كل مجتمع (اللقاني، ١٩٨٩: ص ٤٥).

إن المناهج الدراسية تحتل مكاناً مهماً في الحقل التربوي، لكونها نظاماً متميزاً له أسسه وتنظيماته، ومن خلاله يستطيع المتعلم أن يطل إلى حقل التربية الواسع (أبو حويج، ٢٠٠٠: ص ٢٢٣).

إن عملية بناء المناهج وتطويرها تتم من خلال الارتكاز على أسس علمية رصينة أو من خلال أدوات تتصف بالصدق والموضوعية، والتقويم الأداة المناسبة لتحقيق ذلك، إذ يهدف إلى توفير المعلومات والبيانات لاتخاذ القرارات المناسبة في عملية تطوير المناهج وتحسين جوانبها النوعية (الجعفري، ١٩٨٩: ص ٨)، فقد اتفق المربون في السنوات الأخيرة على أن أفضل مدخل

وخير وسيلة لإصلاح المناهج وتجديدها وتطويرها من خلال عمليات التقويم، باعتناق المناهج موقفاً استراتيجياً حساساً في العملية التعليمية عندما ينظر للتخطيط التربوي من منظور الجودة والمستوى، فالمناهج هي التي تجسد إلى حد كبير مضمون طبيعة التعليم التي يراد تغييرها وتطويرها عند إحداث تحول جذري وشامل في أهداف التعليم ومحتواه وطرقه .

ويعد التقويم أساساً من أسس العملية التربوية، وهو أول خطوة سابقة وضرورية في أي برنامج لتطوير العملية التربوية التي هي منظومة من العمليات المرتبطة ببعضها، يشارك في حدوثها مجموعة من المتغيرات والمكونات التي يتفاعل مع بعض، وهو جزء لا يتجزأ من نسيج العمل التربوي وخطة بنائه وتسييره، ويوفر بيانات علمية عن مستوى أداء التعلم، وما يطرأ عليه من تغيرات. وهو خطوة من خطوات العملية التعليمية وعنصراً مهماً من عناصر المنهج ويمثل عاملاً مهماً في توجيه بقية مكونات المنهج وصنع القرارات المختلفة المتعلقة بها (الدريج، ١٩٩٤: ص ١١١).

فالتقويم هو الوسيلة التي نستطيع من خلالها الحكم على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية وقياس مدى تحصيل المتعلم من العملية التعليمية ومدى ما حققته المناهج من أهداف، وهو السبيل العملي لتحديد إيجابياتها وسلبياتها ومن ثمَّ العمل على تطويرها (هرجة ومحمد، ١٩٩٥: ص ٥١-٥٥).

وإذا كان ينظر إلى المنهج اليوم على أساس أنه مفهوم واسع، يتسع حتى يكاد يشمل كل ما تحتويه العملية التربوية، وينظر إلى مكوناته على أنها لا تقتصر على المقررات الدراسية فحسب بل تتسع لتشمل أهداف المنهج، ومحتواه، وطرائق تدريسه، وأساليبه ووسائله، والنشاطات، وعملية التقويم (البيس

وأخرون، ١٩٨٤: ص ٣٤). ومن هذا المنطلق يرى الباحث أن تناول عناصر المنهج في عملية التقويم له أهمية بالغة كونها تسهم في إيجاد منهج متكامل ينطلق من المفهوم الحديث أو الواسع للمنهج ولا يقتصر على الموضوعات أو المقررات الدراسية، وقد استعمل هذه العناصر كل من حاول أن يضع أنموذجاً للمنهج بعد تاييلور، وقد اتفق معظم التربويين على هذه العناصر المكونة للمنهج.

أن النهوض بالعملية التربوية يبدأ بتحديد مسار أهدافها فمن غير وضوح الأهداف يتعثر المعلم والمدرسة والقائمون في محاولاتهم التجديدية، فالأهداف التربوية تعني التغيرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمين كزيادة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات، وتنمية مفاهيم معينة لديهم (عليان وهندي، ١٩٨٣: ص ٨٧).

إن وسيلة تحقيق الأهداف تتمثل في العنصر الثاني للمنهج ألا وهو المحتوى المتمثلاً بمجموعة المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين (اللقاني، ١٩٩٥: ص ٢١٦-٢١٧)، فهو يمثل أكثر العناصر تأثيراً بالأهداف التي يرمي المنهج تحقيقها سواء كانت هذه المعلومات العلمية، حقائق أو مفاهيم أو أفكاراً أساسية (البكري وعفاف، ٢٠٠٢: ص ٥٧)، و"أن المنهج لا يوضع بصورة ارتجالية، إذ لا بد أن تكون الخبرات التي يشملها محتوى المنهج خبرات هادفة ومخططة ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير" (الفياض، ١٩٨٨: ص ١٣). ولتوصيل المحتوى إلى التلاميذ لا بد أن يستعمل معلم اللغة العربية طرائق تدريس مناسبة لمحتواه، تعمل على إيصال خبراته بطريقة تيسر التعلم لديهم، إذ أن طريقة التدريس هي الوسيلة المهمة في ترجمة ما يصبو إليه

المنهج فهي حلقة الوصل بين الطالب والمنهج (رضوان، ١٩٧٣: ص١٣٩)، وإن نجاح طريقة التدريس يتوقف على عضو هيئة التدريس القادر على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات العلمية، ولديه القدرة على توجيه طلبته كما يفكرون، أي عضو هيئة التدريس الذي يمتلك المهارات التدريسية (المعرفية والأدائية) (الشعيل وخطابية، ٢٠٠٢: ص٩).

أما الوسيلة التعليمية فهي أداة مساعدة للمعلم تيسر له استعمال طريقة ما ويمكن القول إن عملية التدريس تضم كلاً من الوسيلة والطريقة، والمعلم حينما يختار طريقة معينة ووسيلة تتكامل معها، إنما يصدر قراراً واعياً بهذا الشأن في إطار نظرة واعية وفاحصة لأهداف درسه ومحتواه (اللقاني، ١٩٩٥: ص٢٢٨-٢٢٩).

أما النشاطات المصاحبة فتسهم في اكتساب المعلومات والمفاهيم للطلبة وكثيراً من النشرات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم ومراكز البحوث تدعو إلى ضرورة العناية بالنشاطات المدرسية بل إن هناك منهجاً من المناهج الجديدة أطلق عليه منهج النشاط (شحاتة، ١٩٩١: ص١٣).

ويعد التقويم من العناصر الأساسية لمكونات المنهج ويمتاز بقدرته على التأثير في بقية المكونات، والتأثير فيها، فقد يؤدي تقويم المنهج إلى تغيير قسم من الأهداف أو تعديلها إذا أثبت عدم صلاحيتها أو ثبت من المستحيل تحقيقها أو إنها غير مناسبة للمتعلمين وللتقويم أثر في المحتوى كآثره في الأهداف، فقد يؤدي إلى تعديله أو إعادة صياغة قسم من أجزائه أو الحذف منها أو الزيادة عليها، وله تأثير واضح في الطرائق والأساليب والنشاطات أيضاً. والتقويم بتأثيره في عناصر المنهج جميعها يؤثر في نفسه أيضاً من خلال الحكم على صلاحية أساليب التقويم وقدرتها على

تحقيق الأهداف، وهل يمكن اعتمادها أو من الواجب تعديلها أو تغييرها أو تطويرها (محمود والوكيل، ٢٠٠١: ص١١٢).

وبما أن المنهج هو منظومة متكاملة ومتفاعلة فيما بينها، فإن أي خلل في إحدى هذه العناصر يؤثر في بقية العناصر، ومن ثم لا تتم العملية التعليمية بشكل سليم، وهذا يعني أن المدرسة التي لا تأخذ بنظر الاعتبار كل عناصر المنهج بالأهمية نفسها فإنها تفشل في تحقيق أهدافها.

ولما كانت المرحلة الابتدائية مرحلة تعليم أساسية بالنسبة لبعض الأفراد فإن قدرات أساسياً من المفاهيم والتجارب الإنسانية يجب أن يشملها منهج المرحلة الابتدائية، فهي أنسب المراحل في تكوين الاتجاهات العلمية، لأن الطفل بطبيعته كائن حي نشط يسعى للمعرفة ويتمتع بقدرة فائقة على حب الاستطلاع ومن خلال تفاعله النشط يكتسب خبرات متكاملة وذات معنى، لا تنفصل فيها المعلومات عن المهارات أو القيم أو طرق التفكير والاتجاهات.

وتكاد مناهج اللغة العربية تكون أقرب تلك الوسائل، لأن فيها مفتاح الطريق لمواجهة أشكال التحدي والصراع التي تفرضها طبيعة العصر. والتربية العلمية كجزء من منهج المدرسة الابتدائية تسهم في تحقيق مطالب المتعلم وسد احتياجاته وتوفير خبرات مترابطة يتفاعل فيها الناشئ مع مواقف تعليمية متنوعة تهنيئ له فرص النمو في الوجة التي تساعد على تحقيق أهداف المدرسة والمجتمع وسد احتياجات المتعلم (عميرة والديب، ١٩٨٢: ص٧٩). ومن هنا تبدو أهمية التربية العلمية التي تهدف إلى التثقيف العلمي لناشئ اليوم ومواطن المستقبل، وتأخذ في الاعتبار المشكلات العلمية والتكنولوجية، ولكي تقوم التربية العلمية بتحقيق كل ذلك لا بد من توافر الوسائل

والإمكانات المتاحة ومنها المناهج الدراسية.

إن لمناهج اللغة العربية التي يدرسها التلاميذ الأثر البارز في توظيف وزيادة خبرات الفرد المتعلم العلمية فكلما كانت مناهج اللغة العربية أكثر ارتباطاً ومواءمة لواقع الحياة وأمتن صلة بحاجات الفرد والمجتمع انعكس ذلك على توسيع المعرفة العلمية للمعلم وتطور خبراته بما يخدم التلميذ.

(Gable, 1994: P.382)

**أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى:- بناء نموذج لتقويم المناهج الدراسية لمادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

- تقويم المناهج الدراسية لمادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء الأنموذج الذي سيتوصل إليه الباحث.

### حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي ب:-

أولاً- مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية المقررة للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١، من خلال العناصر الآتية (الأهداف التعليمية، المحتوى التعليمي، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، النشاطات التعليمية، أساليب التقويم).

ثانياً- معلمو اللغة العربية ومعلماتها اللذين يدرسون مادة اللغة العربية في مدارس التعليم الاساس التابعة للمديريات العامة لتربية بغداد الرصافة (الأولى، الثانية، الثالثة) والكرخ (الأولى، الثانية، الثالثة)

تحديد المصطلحات:

١- الأنموذج Model: عرّفه:

أ- (Rivett) ١٩٧٢، بأنه: مجموعة من العلاقات المنطقية سواء كانت نوعية أو كمية التي سوف تربط الملامح المناسبة للواقع الذي تهتم به". (Rivett, 1972: P.9)

ب- الشبلي ١٩٨٦، بأنه: تنظيم يعطي صورة عن شيء أو يصف طريقة لعمل ما فهو بهذا يستند إلى إطار نظري يمثل فلسفته وأساسه العلمية، ويتألف من خطوات ويصف العلاقات والوسائل والأدوات التي ينبغي استعمالها. (الشبلي، ١٩٨٦: ص١٣)

### أما التعريف الإجرائي للأنموذج:

فهو تنظيم مسبق لعملية تقويم المنهج يشتمل على عدد من المعايير العملية التي توصل إليها الباحث باتفاق الخبراء للإفادة منها في عملية تقويم منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، يعطي مؤشرات أساسية عند التطبيق يُفاد منها في الحكم واتخاذ القرارات اللازمة لتطوير المنهج والنهوض بمستواه مستقبلاً.

٢- التقويم Evaluation: عرّفه:

أ- نيكلي 1969 Neagley: بأنه: عملية تجمع بها معلومات بواسطة القياس والوسائل الأخرى لاستعمالها أساساً لإصدار أحكام بشأن شخص أو مفحوص (Neagley, 1969: P.159).

ب- ثورندايك (Thorndike): " عملية متكاملة تُحدّد فيها أهداف جانب من جوانب التربية وتقدير الدرجة التي تُحقّق هذه الأهداف" (سعاد، ١٩٨٤: ص٤٣٢).

ج- بروفوس (Provus): " عملية مقارنة الظاهرة المنهجية بمعايير موضوعية يتقرر في ضوئها مصير المنهج بالاستمرار، أو التعديل أو الإلغاء، وفي حالات أخرى تعديل المعايير المقترحة لقياسه وتقويمه" (الشمري، ٢٠٠١: ص٧٩).

ب- العجيلي ٢٠٠٥ بأنه: إصدار حكم قيمي على خصائص الأشياء المقدرّة تقديراً كمياً أو كيفياً في ضوء معيار أو محك، واتخاذ القرارات بشأنها من خلال تحليل المضمون (العجيلي، ٢٠٠٥: ص١١).

التي تسمح له بالنهوض في الحياة وممارسة دوره كمواطن منتج، وتضم هذه المرحلة ثلاثة صفوف هي الاول الابتدائي والثاني الابتدائي والثالث الابتدائي.

## الفصل الثاني

### جوانب نظرية ودراسات سابقة

مفهوم التقويم:

للتقويم معنيان لغويان أولهما يعني: إعطاء الشيء قيمته، فيقال قوم التاجر البضاعة بمعنى أعطاها قيمة، والثاني بمعنى عدل. ففي لسان العرب لابن منظور (أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام) وقال (الاستقامة: اعتدال الشيء واستوائه) (ابن منظور، ١٩٩٧: ص٣٤٦). وفي التربية يعني التقويم: معرفة التغير الحادث في سلوك المتعلم وتحديد درجته ومقدار هذا التغير في ضوء معايير معينة (أبو جلاله، ١٩٩٩: ص١٨). أو هو العملية التي يحكم بها على نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠: ص٩٥).

وينظر إلى التقويم بأنه عملية منهجية، منظمة، مخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان) أو الواقع المقيس، وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو (الواقع) التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح، لذا تتطلب عملية التقويم إجراء عمليات القياس بغرض إصدار الأحكام على السلوك في ضوء معيار أو هدف محدد.

وهناك اتفاقاً بين قسم من المربين عن التساؤلات الآتية:

- كيف يطمئن المعلم إلى نجاحه في تحقيق الأهداف الموجودة في العملية التربوية؟
- هل يسير التعلم نحو الأهداف المنشودة بالسرعة المطلوبة؟

### أما التعريف الإجرائي للتقويم:

فهو عملية منهجية محددة توفر لنا معلومات كمية ونوعية تساعدنا في إصدار أحكام وقرارات عن مدى فاعلية مناهج اللغة العربية في بلوغ الأهداف المرسومة، من أجل تطوير المنهج وتحسين الأداء.

٣- المنهج Curriculum: عرّفه :

أ- جارلس 1975 Charles: بأنه مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد تحقيق النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطاتهم طبقاً للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم (Charles, 1975: P.145).

ب- ملحم ٢٠٠٢: بأنه عملية إعداد أو تخطيط لمعلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستعمل في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات (ملحم، ٢٠٠٢: ص٣٩).

### أما التعريف الإجرائي للمنهج:

فهو تنظيم متكامل من المعارف والخبرات التربوية والثقافية والبيئية التي تحتويها مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ويشمل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل والنشاطات المصاحبة وأساليب التقويم.

٤- تقويم المنهج: عرّفه :

أ- عودة ١٩٩٣: بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها لغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وأثارها (عودة، ١٩٩٣: ص٢٥).

٥- المرحلة الابتدائية: ان مصطلح المرحلة الابتدائية المقصود بهذه الدراسة يعني (مرحلة التعليم الابتدائي في السلم التعليمي التي تكفل للطفل التمرس على طرائق التفكير السليم وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات

- إلى أي مدى وصل في تقدمه نحو تلك الأهداف؟

إن العملية التي يؤديها المعلم لمعرفة الإجابة عن هذه الأسئلة تسمى عملية التقويم، وهكذا فإن هذه العملية تصبح عملية تقدير التغيرات السلوكية على المستوى الفردي أو الجمعي، والبحث في العلاقات بين هذه المتغيرات والعوامل المؤثرة فيها. وهي بذلك تلقي الضوء على الفرد ومدى كفايته، والجماعة ونوع العلاقات بينها وبين البيئة بما فيها من ظروف وعوامل تؤثر في الفرد والجماعة (إبراهيم، ١٩٨٥: ٣٥٥).

ويرى الشبلي أنه مفهوم واسع يخدم أكثر من غرض، فهو جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج لتحديد جدواها أو بيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها، أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها (الشبلي، ١٩٨٤: ١٩).

علاقة القياس بالتقويم:

كثيراً ما يحدث خلط بين التقويم والقياس، فقد يستخدم أحدهما مرادفاً للآخر وإن كان بينهما فرق واضح، إذ يشير كل منهما إلى نوع معين من الإجراءات غير أنهما يرتبطان بعضهما ببعض ليخدم غرضاً واحداً وهو اتخاذ القرارات التربوية أو إصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعية مسبقاً. وتوضح هذه العلاقة بصورة واضحة إذا تصورنا أن الغرض من التقويم في العملية التدريسية يتلخص في الحكم على مدى فعالية البرنامج التدريسي، ومدى تقدم المتعلم في تحقيق الأهداف التدريسية أو السلوكية المرتبطة بالأهداف العليا للتربية، والمشتقة من حاجات المتعلم كفرد وحاجاته في مجتمع محلي ضيق وحاجاته في مجتمع أوسع ليشمل العالم كله من خلال المعلومات المتوافرة عن الخصائص

ذات العلاقة بهذه الإجراءات (أبو جادو، ٢٠٠٨: ص ٤٥٢).

فالقياس، عملية تقدير الأشياء مجهولة الكم والكيف، باستعمال وحدات وقيمة متفق عليها، دون إعطاء تفسير لهذا التقدير. أما التقويم فهو أشمل وأعم من القياس، وأوسع منه منحى، فالتقويم يقوم على جمع البيانات والمعلومات سواء أكانت كمية أم وصفية عن الشيء المراد تقويمه، سواء كان ذلك بالالتجاء إلى القياس أو للملاحظة والتجريب (اللقاني، ١٩٨٩: ص ٨٢).

إن الحكم على مدى تحقيق المتعلمين لأهداف المنهج يعدُّ حكماً سلمياً إذا كان مبنياً على دليل علمي واقعي، هذا الدليل العلمي نحصل عليه بمقاييس تربوية معينة خلال عملية القياس التربوي (هوانه، ١٩٨٨: ص ٢٠٢).

ويعرف القياس (بأنه العملية أو العمليات التي بها نحصل على تقديرات لكمية دقيقة من الأشياء مثل الأطوال أو المساحات) (ربيع، ١٩٩٣: ص ١٥).

والقياس سابق للتقويم وأساس له فإذا وزنت نفسك وكان وزنك مئة وعشرون كيلوغراماً فهذا قياس، وإذا علق صديقك على وزنك قائلاً بأنك سمين، فهذا يعتبر تقويماً، وقد حكم عليك بأنك سمين بناء على معيار معين كأن يكون السمين في نظره يزيد عن تسعين كيلوغراماً.

وللتمييز بين مفهومي القياس والتقويم، إن مفهوم التقويم يقتصر على الحكم الكلي على الظاهرة Global، أما القياس فيعني الحكم التحليلي Analytical الذي يعتمد على استخدام الاختبارات وغيرها من المقاييس الأكثر دقة. وبعد التقويم أكثر عمومية من القياس، وفي كلتا الحالتين يتضمن إصدار أحكام قيمية Value Judgement (أبو جادو، ٢٠٠٨: ص ٤٥٣).

وبالرغم من أن مفهوم القياس يختلف عن مفهوم التقويم، إلا أنهما مرتبطان

بعضهما ببعض، إذ إن القياس جزء مهم من عملية أكبر وأشمل هي عملية التقويم، وبذلك نجد أن عملية القياس تسبق التقويم وتمهد له وتسند.

### وظائف التقويم:

يؤدي التقويم وظائف كثيرة في العملية التعليمية والتعلمية ومنها:

١- وظائف تعليمية وتشمل :

أ-الكشف عن مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التعليمية المطلوبة، والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة المتعلم وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية والتعرف على نواحي القوة والضعف عندهم وتوجيه العملية التعليمية بحيث تؤدي إلى تقدم التلاميذ (عيد الوجود وآخرون، ١٩٨١: ص١٦٢).

ب-تحديد ما حصل عليه التلاميذ من نتائج التعلم، وتحديد مدى إفادتهم مما تعلموه ومن ثم مقارنة هذه الأهداف بما تسعى المدرسة إلى تحقيقه.

ج-توجيه عملية التعلم التوجيه السليم واختيار مدى نجاح طرائق التدريس المتبعة فيما يخص المعلم.

د-مساعدة أولياء أمور التلاميذ على فهم أبنائهم من حيث مدى نموهم وميولهم وإمكانياتهم المحتملة من ناحية التحصيل والقدرة على التعلم.

هـ-تقرير سير المتعلمين عبر السلم التعليمي (النجاح والرسوب).

(بحري وعابف، ١٩٨٥: ص٢١٤)

٢- وظائف تنظيمية: وتشمل:

أ-معرفة ما حققه التربويون من بناء للمنهج ومنفذين مما يزودهم بمؤشرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.

ب-الحصول على المعلومات اللازمة لتقسيم المتعلمين وتوجيههم تعليمياً ومهنياً ووضع الخطط والبرامج اللازمة لذلك.

ج-الحصول على البيانات اللازمة عن مدى كفاية الإمكانيات المادية والبشرية

بقصد الإفادة منها على أفضل نحو ممكن.

د- الحصول على المعلومات اللازمة لأولياء الأمور، والمجتمع ومؤسساته المختلفة لحسن الافادة من مخرجات التعليم.

(لييب وآخرون، ١٩٨٤: ص١٣٤-١٣٥)

### أنواع التقويم:

تتناول المتخصصون التقويم من زوايا مختلفة تعبر عن وجهات نظرهم لذلك تعددت أنواعه. وتحديد نوع التقويم يتوقف على نوع المعلومات والبيانات اللازمة في البرنامج المقدم. ويمكن تقسيم التقويم بشكل عام إلى نوعين هما:

١- التقويم الرسمي: وهو التقويم الذي يتم بموجبه التوصل إلى قرارات وأحكام بشأن مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقاً، وتكون قراراته مبنية على أسس محددة وتقوم به المؤسسات التربوية.

٢- التقويم غير الرسمي: وهو التقويم الذي يتم التوصل على أساسه إلى قرارات وأحكام من غير تحديد مسبق للأسس التي يقوم عليها. ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق مقابلة الأشخاص مثل الأباء والمعلمين، أو من خلال استطلاع الرأي.

ومن حيث الشمول يقسم التقويم إلى نوعين أيضاً هما:

١- التقويم المصغر: وهو تقويم تقدم الطالب ونموه خلال التعليم، أي الاقتصار على تقويم مايجري داخل الصف من غير ربط ذلك بأنظمة فرعية أخرى.

٢- التقويم المكبر: وهو التقويم الذي يهتم بتقويم مخرجات

النظم كلها وعلاقتها بأهداف المجتمع وهو يستعمل في عمليات التخطيط التربوي. (محمد، ١٩٩٠: ص ٢٢١)

ويقسم التقويم بحسب وقت إجرائه على أربعة أنواع هي:

١- التقويم التمهيدي: وهو يستخدم للتعرف على كمية المعلومات التي يمتلكها التلاميذ قبل بدء الدراسة وذلك من أجل أن يتأكد المعلم من الخلفية العلمية للطالب، وهو يجري عادةً في بداية العام الدراسي.

٢- التقويم التكويني: ويتم في أثناء العملية التعليمية، ويكون الهدف منه تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم ومعرفة مدى التقدم الحاصل لدى التلاميذ.

٣- التقويم التشخيصي: وهو يرتبط بالتقويم التكويني وذلك من أجل تأكيد الاستمرارية في التقويم. والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي فضلاً عن تحديد الأخطاء الشائعة بين التلاميذ سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم.

٤- التقويم الختامي: وهو يؤدي إلى معرفة ما حققه المنهج من أهداف وذلك من خلال تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعليم مقرر ما، والهدف الرئيس منه تحديد مستوى التلاميذ تمهيداً لنقلهم لصف أعلى.

(جامل، ٢٠٠٠: ص ١٦٩-١٧٠)

الخطوات الرئيسية للتقويم التربوي:

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتالية منسقة يكمل بعضها البعض الآخر، ويمكن توضيح خطوات التقويم التربوي بما يأتي:

١- تحديد الأهداف: وهي الخطوة الأولى في عملية التقويم التي يجب أن تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح حتى تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.

٢- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها: فهناك الكثير من المجالات التربوية التي يمكن تقويمها، فهناك المنهج ومكوناته والمعلم وقضاياه، والتلميذ ونموه، والمدرسة وإدارتها، وغير ذلك من المجالات.

٣- الاستعداد للتقويم: ويتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من أدوات التقويم، وكذلك إعداد القوة البشرية المدربة للقيام بعملية التقويم.

٤- التنفيذ: عند البدء بعملية التقويم، إذ لا بد من الاتصال بالجهات التي سوف يتناولها التقويم من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولاً إلى تحقيق أفضل النتائج.

٥- تحليل وتفسير واستخلاص النتائج: تمثل هذه الخطوة جمع البيانات المطلوبة وتصنيفها وتحليلها واستخلاص النتائج.

٦- التعديل وفق نتائج التقويم: بعد الحصول على النتائج من الخطوة السابقة يمكن تقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى

تحقيق أهداف منشودة في عملية التقويم.

٧- تجريب الحلول المقترحة: وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها من جهة أخرى.

(ملحم، ٢٠٠٢: ص ٤٧-٤٨)

### ثانياً- المنهج:

المفهوم القديم للمنهج التقليدي (الضيق):

هناك مفهومان سائدان للمنهج، الأول هو المفهوم التقليدي أو الضيق الذي يستمد مقوماته من مفاهيم العصور الوسطى ومقوماتها، إذ كانت الفلسفة الموجهة له، والمحددة لأهدافه هي نفسها التي كانت تحكم مناهج تلك العصور وما زالت آثار هذا المفهوم سائدة في الكثير من النظم التربوية في وقتنا هذا (شحاتة، ١٩٩٨: ص ١٥).

فقد اتسع هذا المنهج في الوقت الذي كانت فيه أهداف التربية محددة وقاصرة تركز على جانب المعلومات والمعرفة، ولا تكاد تعرف جانباً آخر سواء فقد كانت جهود المدرسة تركز على المعرفة باعتبارها أهم ثمرات الخبرة الإنسانية وتجارب البشر عبر القرون الماضية (سرحان، ١٩٩٨: ص ٦٢)، إذ إن هم المدرسة كان منصباً على تزويد التلاميذ بالمعلومات وحشو أذهانهم بالتعريفات والقواعد والمفاهيم والمصطلحات والمتون الصعبة، ويعود ذلك إلى أهميتها من جهة، وعدّها الأهداف الوحيدة التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها من جهة أخرى (الدمرداش، ١٩٩٨: ص ٧٠).

وبذلك يمكن القول إن المفهوم التقليدي للمنهج يعني "مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي

يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلاح على تسميتها بالمقررات الدراسية". وعليه فإن المنهج يعني مجموع المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ داخل الصف استعداداً للامتحان النهائي، أما النشاطات والفعاليات التي يقوم بها التلاميذ خارج الصف كالنشاط الرياضي أو الهوايات المختلفة بقصد إشباع حاجاتهم الخاصة أو تنمية ميولهم فكان ينظر إليها على أنها خارج نطاق المنهج الدراسي (الحسن والفايد، ١٩٩٠: ص ٨).

### المفهوم الواسع للمنهج (الحديث):

١- ظهر المفهوم الواسع أو الحديث للمنهج كرد فعل على المفهوم الضيق أو التقليدي، الذي يقتصر على مجموعة المقررات الدراسية والاهتمام بالجانب العقلي في العملية التعليمية (بحري وعايف، ١٩٨٧: ص ١١). ونتيجة لظهور الكثير من النظريات التربوية التي دعت لتبني مفهوم حديث وواسع للمنهج يأخذ بعين الاعتبار الإخفاقات التي مر بها المفهوم الضيق للمنهج، وتجاوز نقاط الضعف التي ظهرت في المفهوم القديم للمنهج، انبثق المفهوم الحديث للمنهج.

إن العوامل المذكورة آنفاً جعلت المنهج يستند إلى محاور أخرى غير المعرفة والتراث الإنساني الذي يجب نقله وحفظه ومن هذه المحاور.

١- المنهج مجال معرفي منظم: (Disciplines)

اقترح (جيروم برونر) في بداية الستينيات في كتابه عملية التربية أن المنهج يمكن بناؤه وفقاً لبننيته المعرفية.. والبنية المعرفية هي (التراكيب الداخلية للمعرفة أي ما تشمله المعرفة من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات وعمليات

معرفية) وهكذا فإن المنهج وفقاً لهذا الاتجاه: عبارة عن ممارسة عمليات البحث والاستقصاء في بنية المعرفة، وان العملية المقصودة بها البحث المنظم في المجالات المعرفية المنظمة (المطلس، ١٩٩٥: ص٢٦).

٢- المنهج خبرة تعليمية موجهة: (Experience)

وهو المحور الذي ينظر إلى المنهج على أنه مجموعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم المرور بها، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق (اللقاني، ١٩٩٥: ص٤٠). إن هذا المفهوم ساد في معظم الأدبيات التي ترى أن ما يتعلمه التلاميذ لا يقتصر على المقررات، ولكنه يتأثر ببيئة المدرسة كلها.

٣- المنهج خطة للعمل: (Plan)

وهو المحور الذي ينظر إلى المنهج على أنه خطة للعمل، تعد مسبقاً وبرنامجاً للنشاطات وهو أساساً لتربية التلاميذ في أثناء وجودهم بمدرسة معينة .

٤- المنهج نظام: (Systems Analysis)

وهو المحور الذي ينظر إلى المنهج نظرة كلية شاملة، بوصفه جزءاً من نظام أكبر هو النظام التعليمي، والنظام التعليمي هو جزء من الثقافة القومية، وأن هذه الأخيرة جزء من الثقافة الإنسانية (إبراهيم، ١٩٨٧: ص١٧)، لذا فإن المنهج هو بناء نظامي يتشكل من عناصر ومكونات، له مدخلات وتتم من خلاله عمليات تنتهي إلى مخرجات تتمثل في المتعلمين الذين تعدهم بمستوى معين لخدمة النفس والمجتمع والتكيف مع واقع الحياة بمستجداتها الحديثة (عليان وذياب، ١٩٨٣: ص٥).

دراسات سابقة

١- دراسة (الغزوي) ٢٠٠٢:

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد/كلية التربية (ابن رشد) وهدفت إلى:

أ- بناء انموذج لتقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في العراق.

ب- تقويم هذه الكتب باستخدام الانموذج المعد.

وقد صممت الباحثة أداة الدراسة ممثلة في استبانة وزعتها بين عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) فرداً من مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها والمشرفين التربويين والعاملين في المناهج وتدرسي الجامعة من حملة شهادتي الدكتوراه والماجستير. وتأكدت الباحثة من صدق الأداة وثباتها واتبعت مع (١٥) خبيراً أسلوب (دلفي) في جولات ثلاث للوصول إلى أنموذج التقويم المطلوب وبالمجالات الثمانية، هي:

- الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.
- مفردات الكتاب.
- محتوى الكتاب.
- لغة الكتاب.
- الأنشطة والفعاليات المصاحبة.
- الوسائل التعليمية.
- التقويم.
- الإخراج الفني للكتاب.

وتضمن الانموذج (١٠٣) فقرة موزعة بين المجالات الثمانية المذكورة آنفاً.

وتحقيقاً للهدف الثاني، فإن الباحثة طبقت الانموذج الذي توصلت إليه الدراسة على عينة من مدرسي التربية الإسلامية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة التي بلغت (١٩٩) فرداً واستخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وسائل إحصائية للتوصل إلى النتائج.

ومن أبرز نتائج الدراسة:

أ- وجود تفاعل بين المجالات الثمانية لانموذج التقويم مع إمكانية حساب كل مجال من هذه المجالات انموذجاً قائماً بذاته يمكن استعماله في عملية التقويم.

ب- هناك اهتمام ملموس بلغة الكتب المؤلفة وكذلك الإخراج الفني لها يقابل هذا قلة الاهتمام بالنواحي التربوية والنفسية. وأوصت الباحثة:

١- اعتماد المديرية العامة للمناهج في وزارة التربية على انموذج التقويم الذي تم التوصل إليه.

٢- ضرورة مشاركة المدرسين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم في تطوير كتب التربية الإسلامية.

واقترحت الباحثة:

أ- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمراحل دراسية أخرى.

ب- بناء انموذج لتقويم منهج التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة وموازنته بانموذج التقويم (الدراسة الحالية).  
(العزاوي، ٢٠٠٢: ص ٢-٢٦١)

٢- دراسة (الماضي) ٢٠٠٣:

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد/كلية التربية (ابن رشد)، وهدفت إلى:

أ- بناء انموذج لتقويم المنهج الدراسي للغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

ب- تقويم هذا المنهج باستخدام الانموذج المعد.

لتحقيق هدف الدراسة الأول قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١- الإطلاع على الأدبيات والبحوث ذات العلاقة ببناء المنهج الدراسي وتقويمه.

٢- الإطلاع على النماذج الخاصة بتقويم المنهج الدراسي.

٣- عينة استطلاعية مؤلفة من (٤٠) فرداً من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ومشرفي

اللغة العربية من ذوي الاختصاصات في المناهج في وزارة التربية ومن حملة شهادتي الدكتوراه والماجستير في اللغة العربية وطرائق تدريسها.

وللحصول على الشكل النهائي للانموذج عرضت الباحثة فقرات الانموذج بصيغته الأولية البالغة (١٦٢) فقرة على عينة من الخبراء مؤلفة من (٢٠) خبيراً من المختصين في اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية والعاملين في مجال المناهج الدراسية.

واعتمدت الباحثة على أسلوب (دلفي) الذي يتطلب عرض الانموذج على الخبراء أنفسهم لثلاث مرات (جولات). وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي وتحليل التباين، حصلت الباحثة على الشكل النهائي للانموذج المتضمن (١٣٧) فقرة موزعة على سبعة مجالات على النحو الآتي:

أ- مجال الأهداف التربوية العامة لمعاهدة المعلمين والمعلمات، وتضمن (١٦) فقرة.

ب- مجال أهداف منهج اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات، وتضمن (١٧) فقرة.

ج- مجال محتوى المنهج الدراسية للغة العربية، وتضمن (٢٥) فقرة.

د- مجال طرائق التدريس وأساليبها، وتضمن (١٩) فقرة.

هـ- مجال الوسائل التعليمية وتقنياتها، وتضمن (١٨) فقرة.

و- مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة، وتضمن (١٨) فقرة.

ز- مجال التقويم، وتضمن (٢٤) فقرة.

ولتحقيق الهدف الثاني من الدراسة طبقت الباحثة الانموذج على (٤٠) فرداً من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام

الوسط المرجح والوزن المنوي،  
توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

١- تحقق مجالات الانموذج جميعها في المنهج الدراسي للغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجه نظر المدرسين والمدرسات.

٢- بلغ عدد المعايير المتحققة في المنهج الدراسي (٧٤) فقرة أما المعايير غير المتحققة فكان عددها (٦٣) فقرة.

وفي ضوء نتائج الدراسة، توصلت الباحثة إلى استنتاجات عدة منها:

أ- أن الانموذج المقترح بمجالاته السبعة يشكل منظومة متكاملة ومتفاعلة لا يمكن لأي منها أن يعمل بفاعلية من غير أن يعتمد على المجالات الأخرى.

ب- أن المعايير التقييمية التي تضمنتها مجالات الانموذج تظهر بصورة واضحة لما ينبغي أن يكون عليه المنهج الدراسي للغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

وأوصت الباحثة بضرورة الافادة من الانموذج في تقويم المنهج الدراسي للغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات/المرحلة العامة.

واقترحت بناء انموذج لتقويم المنهج الدراسي للغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات/مرحلة الاختصاص، وبناء انموذج لتقويم كفاية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات/المرحلة العامة. (الماضي، ٢٠٠٣: ٦-١)

٣- دراسة البداينة ٢٠٠٤:-

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد/كلية التربية (ابن رشد)، وهدفت إلى "بناء أنموذج لتقويم منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية الفرع الأكاديمي في الأردن وتطبيقه".

وتحققاً للهدف الأول (بناء الأنموذج) اعتمد الباحث الاستبانة أداة لبحثه وزعها على عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) فرداً من مدرسي التربية

الإسلامية ومدرساتها والمشرفين التربويين والعاملين في المناهج وتربسيي الجامعة من حملة شهادة الدكتوراه والمجستير، وقد توزعت الاستبانة على خمسة مجالات هي:-

أ- أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية.  
ب- المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية.

ج- طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها.

د- الوسائل التعليمية والتقنية.

هـ- النشاطات الصفية واللاصفية.

خرج الباحث بمجموعة من الفقرات بلغت (١٥٢) فقرة موزعة بين المجالات المذكورة آنفاً. وتؤكد الباحث من صدق الأداة إذ عرضها على (١٥) خبيراً لتحديد صلاحيتها أو عدمها، وقد اعتمد الباحث على أسلوب (دلفي) الذي يتطلب القيام بثلاث جولات، وعرضت على لجنة الخبراء عددهم (٢٠) خبيراً

من ذوي الاختصاص للحصول على أعلى مستوى لصدق الأداة وثباتها، وقد عولجت البيانات إحصائياً باستخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري

تحليل التباين التثاني، وبذلك أصبح عدد فقرات الأنموذج بشكله النهائي (١٢١) فقرة موزعة على المجالات الخمسة.

ولتحقيق الهدف الثاني (تقويم منهج التربية الإسلامية)، طبق الباحث الأنموذج الذي توصلت إليه الدراسة على مدرسي التربية الإسلامية ومدرساتها البالغ عددهم (٣٠٠) فرداً.

وقد توصل الباحث إلى استنتاجات عدة أهمها:-

أ- وجود تفاعل بين المجالات الستة السالفة الذكر تتفاعل فيما بينها لوضع الشكل النهائي لأنموذج التقويم لمنهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

ب- درجة تحقق عناصر منهج التربية الإسلامية لم يكن بالمستوى المطلوب. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحث ب:-

أ- الإفادة من الأنموذج الذي توصل إليه الباحث في الدراسة الحالية من قبل وزارة التربية والتعليم.  
ب- الأخذ بهذا الأنموذج من أجل إجراء عملية تقويم شاملة ومستمرة لمنهج التربية الإسلامية.  
واقترح الباحث:-

١- بناء أنموذج لتقويم كتب

تفسير القرآن الكريم في المرحلة الثانوية وتطبيقه.

٢- دراسة تتناول بناء منهج

مقترح لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء

تطبيق الأنموذج في الدراسة الحالية. (البداينة، ٢٠٠٤:

ص١٢-١٨٣)

**موازنة الدراسات السابقة:**

- هدفت الدراسات الحالية الى بناء نماذج لتقويم المناهج الدراسية مع تطبيقها .

- تباينت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية التي

اختارتها ، فقد تناولت (دراسة الهيازي) المرحلة الجامعية ،

اما (دراسة العزاوي) فقد تناولت الدراسة المتوسطة

و(دراسة الماضي) تناولت معها اعداد المعلمين ، في حين

اختارت (دراسة البداينة) المرحلة الثانوية .

- اعتمدت معظم الدراسات الاستبانة اداة لها .

- تباينت الدراسات في عدد المجالات الدراسية التي تتشكل

منها عناصر المنهج الدراسي ، ومن ثم اختلفت في عدد

المجالات التي قومتها ، فبعض الدراسات قامت خمسة

مجالات مثل (دراسة الهيازي) و (دراسة البداينة)

و دراسة قامت سبعة مجالات مثل (دراسة الماضي) و

مثل (دراسة الماضي) و

دراسة قامت ثمان مجالات مثل (دراسة العزاوي) .

- استخدمت معظم الدراسات السابقة الوسط الحسابي،

والوسط المرجح والانحراف المعياري، والوزن المؤوي،

والنسبة المئوية، وتحليل التباين وسائل احصائية

لمعالجة البيانات التي توصلت اليها .

- تباينت الدراسات السابقة في المناهج الدراسية التي تناولتها

مثل دراسة (الهيازي) التي تناولت المنهج الدراسي

للجامعة التكنولوجية ، ودراسة (الماضي) التي تناولت منهج

اللغة العربية، ودراسة (العزاوي) ودراسة (البداينة)

اللتين تناولتا منهج التربية الإسلامية.

- تباين حجم العينة المستخدم في الدراسات السابقة بحسب

أهدافها، فقد تراوحت بين (٣٠٠) فرداً في دراسة

(البداينة)، و (١٩٩) فرد في (العزاوي)، و (٦٥) فرد في

دراسة (الهيازي) و(٤٠) فرداً في دراسة (الماضي) .

### الفصل الثالث

#### منهج البحث واجراءاته

##### منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي والميداني لتحقيق لهدف

البحث. إذ يرى (عودة، ١٩٨٥) أن مثل هذا المنهج يمكن من احتواء الموضوع

بصورة شاملة ودقيقة في أن واحد مما يحقق درجة عالية من الصدق. (عودة،

١٩٨٥: ص٥٠)

##### أولاً- مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من معلمي مادة اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة

الابتدائية ، الذين يقومون بتدريس هذه

المادة في المدارس الابتدائية التابعة للمديريات العامة للتربية في (الرصافة ٣/٢/١)، (الكرخ ٣/٢/١) في محافظة بغداد، حيث بلغ عددهم ٢٠٢٦ معلماً ومعلمة).

#### ثانياً عينة البحث:

تألفت عينة البحث الحالي (٢٠٠) معلم ومعلمة اختيروا من مجتمع البحث الكلي البالغ حجمه (٢٠٢٦) معلماً ومعلمة، بالأسلوب الطبقي العشوائي، بواقع (١٠٠) معلماً و(١٠٠) معلمة.

#### ثالثاً خطوات بناء النموذج:

الخطوة الأولى: العينة الاستطلاعية:

بلغت العينة الاستطلاعية (٥٠) معلماً ومعلمة من القائمين بتدريس مادة اللغة العربية و(١٠) من مشرفي اللغة العربية، و(٥) من العاملين في المناهج في وزارة التربية، و(١٠) من تدريسي طرائق التدريس والمناهج في كليات جامعة بغداد. الغرض من إجراء دراسة استطلاعية الحصول على فقرات تمثل المجالات الستة التي شملتها عملية التقويم وهي مجالات: الأهداف، والمحتوى الدراسي، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، والنشاطات الصفية واللاصفية، والتقويم، كما هو موضح في الجدول (١).

#### جدول (١)

يمثل الوظيفة والجنس للعينة الاستطلاعية

الجنس/الوظيفة	معلم لغة عربية	مشرف تربوي	عاملون في المناهج	تدريسيون	المجموع
ذكور	٢٥	٥	١	٨	٢٢
إناث	٢٥	٥	٤	٢	٢٨
المجموع	٢٥	١٠	٥	١٠	٥٠

الخطوة الثانية: صدق الأداة Validity: لتحقيق صدق الاستبانة (الأداة) عرض الباحث فقرات الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية وطرائق التدريس لغرض التعرف على مدى صلاحية فقراتها ولأجل التحقق من الصدق الظاهري (٢).

وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وإضافة بعض الفقرات واعتبر الباحث نسبة ٨٠% قبول الفقرة. وبعد التعديل والحذف أصبحت الفقرات ١٠٧ فقرة على وفق ست مجالات وكما هو موضح في الجدول

#### جدول (٢)

يوضح عدد الفقرات في كل مجال من مجالات النموذج بصيغته الأولية

ت	المجالات	عدد الفقرات
١	أهداف تدريس مادة اللغة العربية	٢٠
٢	المحتوى الدراسي (المفردات)	١٨
٣	طرائق تدريس اللغة العربية وأساليبها	١٦
٤	الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	٢٠
٥	النشاطات الصفية واللاصفية	١٥
٦	التقويم	١٨
	المجموع	١٠٧

الخطوة الثالثة:

أصبح عدد فقرات نموذج تقويم المناهج الدراسية لمادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يضم (١٠٧) فقرات، موزعة

بعد أن تم الانتهاء من هذه الإجراءات والخطوات المشار إليها،

على ستة مجالات المشار إليها في جدول (٢).  
الخطوة الرابعة:

عرضت الفقرات التي تضمنتها الاستبانة المغلقة بمجالاتها السنة بشكلها الأولي والتي بلغت بعد التصفية (١٠٧) فقرات على مجموعة من الخبراء الذين سبق لهم تصحيح الأداة، وقد استعمل الباحث أسلوب دلفي للتأكد من آراء الخبراء بالمكونات الأساسية لمجالات أداة التقويم وفقراتها التي يتضمنها كل مجال، والذي يتضمن القيام بثلاث جولات.

مجموعة الخبراء في أسلوب دلفي:

استخدم الباحث أسلوب (دلفي Dilphi) للتعرف على مدى صلاحية فقرات الأداة (الانموذج) في تحقيق ما وضعت لأجله، الذي يتكون من ثلاث جولات بعرض الأداة (الانموذج) على مجموعة من الخبراء.

لذا اختار الباحث (١٥) خبيراً من ذوي الاختصاص في مجالات المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم.

تطبيق أسلوب دلفي في البحث الحالي:

عرض الباحث الاستبانة على عينة من الخبراء المختصين التي تكونت من (١٥) خبيراً على مدى ثلاث جولات وعلى النحو الآتي:-

الجولة الأولى:

طلب من كل خبير في الصفحة الأولى من الاستبانة أن يبين رأيه، فيما يتعلق بالمجالات الأساسية التي يتضمنها انموذج تقويم مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، وعلى الفقرات التي يحتويها كل مجال، وقد استخدم الباحث مقياس ثيرستون الثلاثي لتحديد مدى موافقة الخبراء وهو يتكون من البدائل (موافق جداً ، موافق إلى حد ما، غير موافق). وإعطاء وزن مئوي لكل بديل تراوح ما بين (٢) درجتين لـ (موافق جداً) ودرجة واحدة لـ (موافق إلى حد ما) وصفر إلى (غير موافق).

الجولة الثانية:

أعاد الباحث في هذه الجولة الاستبانة إلى الخبراء أنفسهم كل على انفراد مع خلاصة التعليقات والآراء التي أدلوا بها في الجولة الأولى. على أن يقوم كل واحد منهم بمقارنة إجابته في الجولة الأولى مع إجابات الآخرين المثبتة في الجدول المرفق بالاستبانة من خلال تكرار الإجابات والوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين لكل فقرة، وفي ضوء هذه المقارنة على الخبير إن لم يكن متفقاً مع أكثرية الخبراء على أية فقرة من فقرات الاستبانة أي إذا عبر عن رأيه باختيار أحد البدائل (موافق إلى حد ما) أو غير موافق، عليه أن يختار أحد الإجرائيين الآتيين.

أ- تغيير رأيه والاتفاق مع الأكثرية بتأشير (موافق جداً).

ب- ذكر الأسباب والمسوغات في حالة البقاء على الإجابة الأولى للفقرات التي لم يؤثر على البديل (موافق جداً).

وبعد تفريغ الإجابات أعد جدولاً آخر ذكر فيه النتائج والأسباب التي بينها بعض الخبراء الذين بقوا مصرين على إجاباتهم السابقة وأرفق مع الاستبانة وقدم للخبراء في الجولة الثالثة.

الجولة الثالثة:

عرضت نتائج الجولة الثانية مع الأسباب التي قدمها بعض الخبراء مسوغات للإبقاء على إجاباتهم السابقة لبعض فقرات الاستبانة على الخبراء وطلب منهم مراجعة إجاباتهم السابقة في ضوء تلك الأسباب واتخاذ أحد الإجرائيين الآتيين:-

أ- البقاء على إجاباتهم السابقة كما هي.

ب- تغيير إجاباتهم باختيار أحد البديلين (موافق إلى حد ما) أو (غير موافق) تكون الإجابات في الجولة الثالثة غير مفيدة، إلا أنها في هذه المرة غالباً ما تقدم اقتراحات ويكون معظم الخبراء قد توصلوا إلى شبه اتفاق جماعي وبعد الانتهاء من الجولة الثالثة حصل الباحث

منه أية فقرة، كذلك بالنسبة للمجال الخامس فلم تحذف أية فقرة، أما بالنسبة للمجال السادس فقد حذفت أربع فقرات هي (٦، ٨، ١٥، ١٦) وكما هو موضح في جدول (٣) وتم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأنها لم تحصل على نسبة اتفاق المطلوبة من عدد الخبراء.

على (٩٩ فقرة) موزعة على مجالات الأنموذج بصيغتها النهائية، إذ تم حذف بعض الفقرات من المجالات ففي المجال الأول حذفت الفقرات (٦، ١٨) والمجال الثاني لم تحذف منه فقرات وإنما عدلت بعضها. أما المجال الثالث فقد حذفت فقرتان أيضاً هما (١٢، ١٥) من مجموعها أما المجال الرابع فلم تحذف

### جدول (٣)

يوضح عدد الفقرات للمجالات الستة بصيغته النهائية

الفقرات	المجالات	ت
١٨	مجال أهداف تدريس مادة اللغة العربية	١
١٨	مجال المحتوى الدراسي (المفردات)	٢
١٤	مجال طرائق تدريس اللغة العربية وأساليبها	٣
٢٠	مجال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	٤
١٤	مجال النشاطات الصفية واللاصفية	٥
١٥	مجال أساليب التقويم	٦
٩٩	المجموع	

ما أشار إليه آدمز (Adams) في أن المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني للأداة يجب أن لا تتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع. واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج ثبات الأداة بوصفه أكثر معاملات الارتباط دقة وشيوعاً. (خير، ١٩٥٧: ص ٢٥٧) وقد وجد أن قيمة معامل متوسط الثبات يساوي (٨٤.٤٣٣) ويعتقد الباحث أنه معامل ثبات جيد وكاف لأغراض البحث. واستخرج الباحث القيم لمعاملات ثبات كل مجال من المجالات الانموذج الستة، ولذا كان لكل مجال معامل ثبات معين كما هو موضح في الجدول (٤).

### الثبات Reliability:

ويقصد بالثبات الاتساق أو الرسوخ والاستقرار والقابلية على التنبؤ بالمقياس. (أن مايرز، ١٩٩٠: ص ١١٢) ويقصد به أيضاً مدى اتساق المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد. (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٧: ص ١٠١) ولتحقيق ثبات الأداة استعمل الباحث طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) في قياس ثبات استبانة الانموذج التي طبقت على مجموعة من معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية بلغ عددهم (٤٠) معلماً ومعلمة. وقد بلغت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعين اعتماداً على

### الجدول (٤)

يوضح معامل ثبات مجالات الانموذج وثباتها كلاً

ت	المجالات	معاملات الثبات للمجالات	ثبات الانموذج كلاً
١	أهداف تدريس مادة اللغة العربية	٠.٨٥	٠.٨٤
٢	المحتوى الدراسي (المفردات)	٠.٨١	
٣	طرائق تدريس اللغة العربية وأساليبها	٠.٨٦	
٤	الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	٠.٨٩	

٥	النشاطات الصفية واللاصفية	٠.٨٥
٦	أساليب التقويم	٠.٨٦

٥- غير موافق مطلقاً وأعطيت (صفر).

يعد هذا المدى ملائماً لأنه يتيح للمجيب (المعلم) فرصة أوسع لاختيار الإجابة المناسبة أو المعيار بشكل عام وهو مجموعة من الشروط المضبوطة علمياً يتم التوصل إليها من خلال الدراسة العلمية والبحث الدقيق، بحيث يكون متفقاً عليها، ويمكن من خلال تطبيقها نعرف نواحي القوة، ومواطن الضعف فيما يراد تقويمه وإصدار الحكم عليه. (Good, 1973: P. 153-154)

الوسائل الإحصائية المستخدمة:  
استخدم الباحث الحاسوب في استحصا  
النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية  
والانحرافات المعيارية وتحليل التباين  
الثلاثي:

### إجراءات تطبيق الانموذج:

بعد أن تم التوصل إلى الشكل النهائي لانموذج التقويم، بدأ الباحث بتطبيقه خلال المدة الواقعة ما بين ٢٠١٢/١/٢٠ إلى ٢٠١٢/٤/٣٠ م على العينة من معلمي اللغة العربية في المدارس العراقية لمركز بغداد والذي بلغ عددهم ( ٢٠٠ ) معلماً ومعلمة، لتحقيق الهدف من البحث وهو تقويم مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الدنيا، وقد وُضع ميزان تقديري خماسي هو:

- ١- موافق جداً وأعطيت -٤- درجات.
- ٢- موافق وأعطيت -٣- درجات.
- ٣- إلى حد ما وأعطيت -٢- درجات.
- ٤- غير موافق وأعطيت -١- درجة واحدة.

مجس

١- المتوسط الحسابي = —

ن

إذ أن: مج: المجموع

س: الدرجة

ن: عدد الدرجات.

(السيد، ١٩٧٩: ص ٨٣)

مج(س-م) ٢

٢- الانحراف المعياري = —

ن

إذ أن: س: الدرجة

م: المتوسط

ن: عدد الدرجات.

(١٩٧٧: ص ١٦٢)

٣- استخدام تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات.

٤- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) :

وذلك لتحديد معامل ثبات كل مجال من المجالات التي تضمنها الانموذج.

(السيد، ١٩٧٩: ص ٣٠٦)

٥- معادلة الوسط المرجح ومعادلة الوزن المؤي :

وذلك لغرض معرفة الدرجة التي تحققت بها كل فقرة من فقرات الانموذج، وفق ما يأتي:

$$ت \times ١ + ٢ \times ٢ + ٣ \times ٣ + ٤ \times ٤ + ٥ \times ٥$$

معادلة الوسط المرجح = \_\_\_\_\_

ن

(لبيب، ١٩٨٣: ص ٢٣٠)

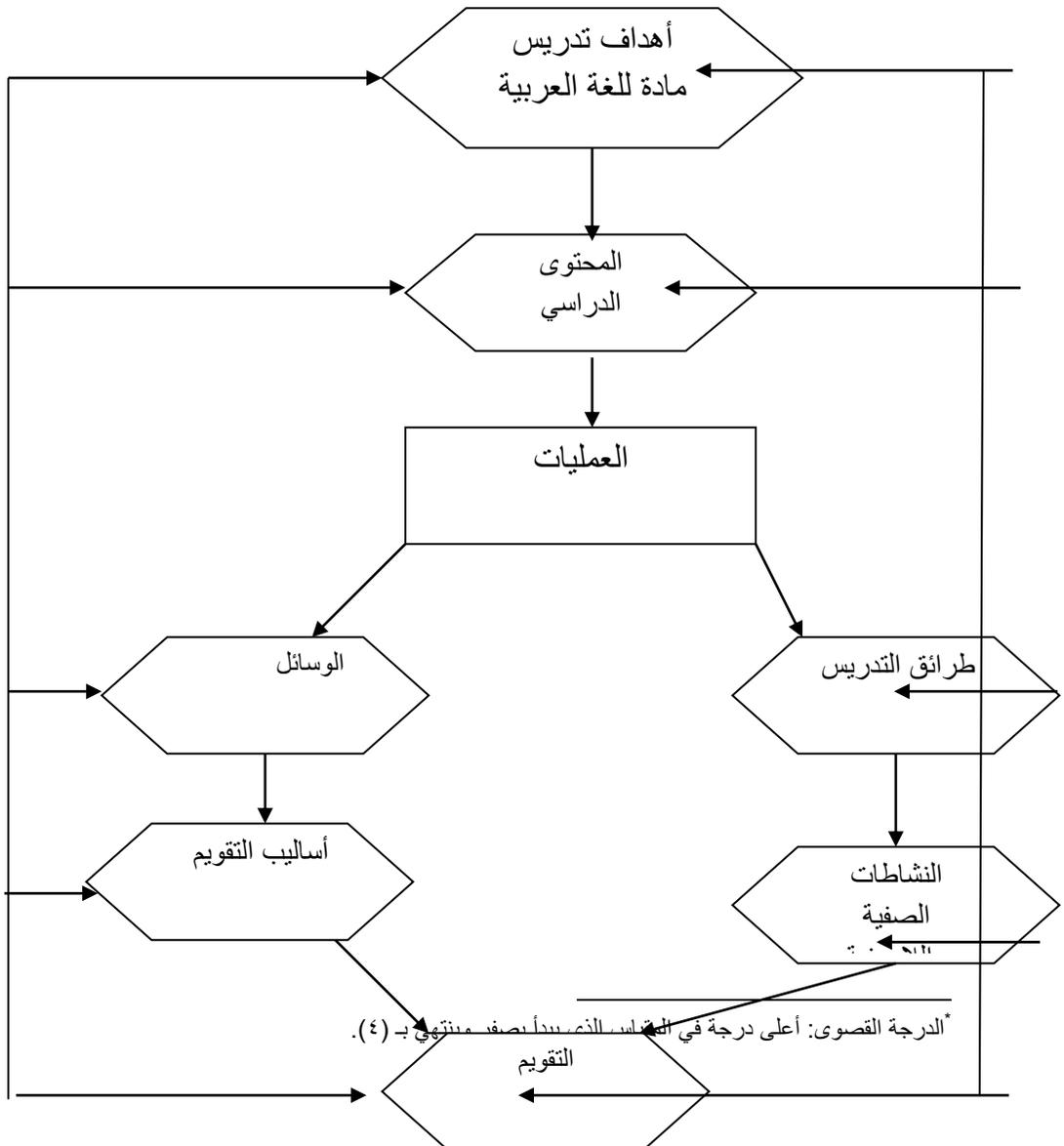
الوسط المرجح

$$١٠٠ \times \text{_____} = \text{معادلة الوزن المئوي}$$

الدرجة القصوى\*

(الغريب، ١٩٨٥: ص ١٦٨)

مخطط لنموذج التقويم الذي توصل إليه الباحث



## الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج وتفسيرها:

سيعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة:-  
- النتائج المتعلقة بتطبيق نموذج التقويم، وهذا يعني الإجابة عن الهدف الثاني الذي اعتمد عليه في هذا البحث.  
وفيما يأتي عرض لهذه النتائج.

### جدول (٥)

مدى تحقق مجالات أنموذج التقويم في مناهج اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

الترتيب	تسلسل المجال	عدد الفقرات في المجال	المجالات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٦	١٥	أساليب التقويم	٢.٩٤	٧٣.٥
٢	١	١٨	أهداف تدريس مادة اللغة العربية	٢.٨٦	٧١.٥
٣	٣	١٤	طرائق تدريس اللغة العربية وأساليبها	٢.٨٣	٧٠.٧٥
٤	٥	١٤	النشاطات الصفية واللاصفية	٢.٨١	٧٠.٢٥
٥	٢	١٨	المحتوى الدراسي لمادة اللغة العربية	٢.٨٠	٧٠.٠
٦	٤	٢٠	الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	٢.٧٨	٦٩.٥

يتضح من الجدول (٥) أن الوسط المرجح لمجالات أنموذج التقويم تراوحت بين (٢.٩٤-٢.٧٨) وتراوحت أوزانها المئوية (٧٣.٥-٦٩.٥) وتشير هذه النتائج إلى أن مجالات أنموذج التقويم قد تحققت جميعها في مناهج اللغة العربية وفيما يأتي مناقشة لهذه النتائج أولاً:

١- احتل مجال أساليب التقويم الترتيب الأول وكان الوسط المرجح (٢.٩٤) والوزن المئوي (٧٣.٥) وهذا يعني أن غالبية عينة البحث من معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية أشاروا إلى تحقيق هذا المجال بشكل عال، وهذا يدل على أهمية هذا المجال باعتبار أن التقويم ركن أساسي في العملية التعليمية وهو يعد تغذية راجعة للتلاميذ، إذ يعد التقويم المرآة الأساسية التي تعكس ما تحققه المناهج من أهداف زيادة على أنه يشكل عنصراً أساسياً حيثما وردت الحاجة لاتخاذ قرارات بوصفه عملية جمع وتحليل المعلومات لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ

القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها. (الامام واخرون ، ١٩٩١: ص ٨١).

٢- احتل مجال أهداف تدريس اللغة العربية الترتيب الثاني وكان وسطه المرجح (٢.٨٦) ووزنه المئوي (٧١.٥).

وإن تحقق هذا المجال جاء بشكل جيد، وللأهداف سمة مهمة وهي تنمية قدرات الفرد وإطلاق إمكانياته، وتقويم شخصيته إلى أقصى حد تسمح به استعداداته، فالتربية ينبغي أن ترمي إلى تدعيم مركز العلم للإفادة منه في أوسع

نطاق، فالمعرفة قوة والمعرفة بوظيفتها العلمية ينبغي أن تكون مؤثرة في تفكير التلاميذ وسلوكهم التأثير الذي يقرّبهم من تحقيق الأهداف. (N, 1960: P.144)، فالأهداف هي حجر الزاوية في العملية التعليمية، (زيتون، ٢٠٠١: ص٤٣) وتعد أساس كل نشاط تعليمي مثمر، ومصدراً رئيسياً لتوجيه العمل، (جرونلد، ١٩٨٢: ص١٧)،

٣- حظي مجال طرائق تدريس اللغة العربية وأساليبها الترتيب الثالث وكان الوسط المرجح له (٢.٨٣) والوزن المنوي (٧٠.٧٥) مما يدل على تحقق هذا المجال بشكل جيد، ويعود سبب ذلك إلى أهمية طرائق التدريس وأساليبها، التي تعد عنصراً رئيسياً من عناصر المنهج، تتعاون من خلالها العناصر الأساسية في العملية التربوية-التعليمية لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية المنهجية (حمدان، ١٩٨٨: ص١٠٣).

٤- احتل مجال النشاطات الصفية واللاصفية المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢.٨١) ووزن منوي (٧٠.٢٥) وهذا يدل على تعزيز هذا المجال في المناهج لما لها من دور فعال في إكساب التلاميذ مهارات متعددة وتنمية اتجاهاتهم وقدرتهم على التفكير ومعرفة ميولهم. (دوران، ١٩٨٥: ص٦٩)

وتحتل النشاطات مكان القلب في المنهج، إذ إنها تؤثر تأثيراً كبيراً في تشكيل خبرات المتعلم، ومن ثم تغيير سلوكه (جامل، ٢٠٠٠: ص١٢١)

٥- حصل مجال المحتوى الدراسي (المفردات) على الترتيب الخامس، بوسط مرجح (٢.٨٠) ووزن منوي (٧٠.٠) مما يدل على أن هذا المجال لم يحظ بالاهتمام المرجو، مما لا ينسجم مع أهمية المحتوى بوصفه العنصر الثاني من عناصر المنهج إذ تسبقه الأهداف وتليه طرائق التدريس، والنشاطات والوسائل، ثم التقويم. (شحاته، ١٩٩٨: ص٧٤)

٦- احتل مجال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الترتيب السادس بوسط مرجح (٢.٧٨) ووزن منوي (٦٩.٥)، وهذه النتيجة تبين أن هذا المجال لم يحظ بالاهتمام المرجو وهذا لا ينسجم مع أهمية الوسائل

التعليمية والتقنيات إذ إنها تزود التلاميذ بخبرات متنوعة ومشوقة وتسهل فهم البيانات والجداول والعلاقات المعقدة ويشير (الهرش، ١٩٩٨) إلى أن الوسيلة التعليمية هي من أبرز المجالات التي يمكن أن تحول المجرد إلى ثوابت في الذهن، وترفع مستوى خبرات كل من المعلم والمتعلم على حد سواء. (الهرش، ١٩٩٨: ص١٢)، كما يشير (سمعان، ١٩٨٢) إلى أن الطلاب ينتابهم الإحباط إذا كلفوا بأعمال وواجبات فرضت عليهم لا تتلاءم مع استعداداتهم وقدراتهم (سمعان، ١٩٨٢: ص٩٣).

### الفصل الخامس

#### الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

##### أولاً- الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- ١- تقارب وجهات النظر بين الخبراء في تقويم الفقرات ضمن جولات أسلوب دلفي الثلاث.
- ٢- أظهرت النتائج أن مجالات التقويم وأهداف المادة الدراسية وطرائق التدريس وأساليبها والنشاطات الصفية واللاصفية والمحتوى الدراسي تحتل درجة جيدة وهذه كلها مجتمعة لها الأولوية في المنهج الدراسي وهذا يعني ضرورة العناية بهذه المجالات مما تتطلبه العملية التعليمية.
- ٣- لم يحظ مجال الوسائل والتقنيات بالدرجة المرجوة، إذ ما هي إلا عوامل مساعدة، ونستنتج من ذلك اعتماد تدريس مادة اللغة العربية على المعلم والكتاب وطرائق التدريس والتقويم.

##### ثانياً- التوصيات:

في ضوء نتائج البحث التي توصل إليها الباحث يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- ١- إمكانية افادة وزارة التربية من هذا النموذج عند تقويم مناهج اللغة العربية ولاسيما عندما تكون عملية التقويم شاملة لجميع المجالات.

- ٢- ضرورة أن تكمل المناهج الدراسية أحدها بالآخر وذلك من خلال وضع خطة متكاملة لهذه المناهج ابتداءً بالمرحلة الأولى وتنتهي بالمرحلة السادسة.
- ٣- الاهتمام بدرجة أكبر بتنمية شخصية التلميذ وتطويرها، وزيادة قدرته على التفكير والإبداع، ولو تم هذا على حساب الوقت والجهد المخصصين لتحصيل المعلومات.
- ٤- إعادة النظر في صياغة الأهداف التربوية بما يضمن الدقة والوضوح.
- ٥- ضرورة تزويد المعلمين والمعلمات بدليل خاص عن الأهداف التربوية لمادة اللغة العربية مكتوب بصيغ واضحة.
- ٦- مراعاة الأمور الفنية في طباعة الكتب الدراسية المقررة بشكل واضح ومقبول لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم.

#### ثالثاً- المقترحات:

- استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء بحوث أخرى يمكن أن تكون مكملة للبحث الحالي ومنها:
- ١- تحليل كتب اللغة العربية والتربية الصحية للمرحلة الابتدائية لمعرفة مدى تغطيتها للأهداف الموضوعية لها.
- ٢- إجراء تقويم دوري ومستمر لمنهج اللغة العربية لاستيعاب المستجدات التربوية الملائمة التي تمكن من الإسهام في تطوير هذه المناهج.
- ٣- قياس الاتجاهات العلمية لدى التلاميذ في ضوء المواقف والخبرات التي تطرحها كتب

- اللغة العربية والتربية الصحية للمرحلة الابتدائية.
  - ٤- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين كتب ومناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الدنيا وكتب ومناهج إعداد معلمي اللغة العربية.
- المصادر: :أولاً- المصادر العربية:**
- \* القرآن الكريم.**

- ١- إبراهيم، بسيوني عميرة. المنهج وعناصره، ط٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٧.
- ٢- الإبراهيم، عبد الرحمن حسون وعبد الرزاق ظاهر . استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٢.
- ٣- إبراهيم، مجدي عزيز. قراءات في المناهج، ط١، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٥.
- ٤- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، ط١، مجلده، دار الصياد للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٧.
- ٥- أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، كلية اللغة العربية التربوية الجامعة، عمان، ٢٠٠٨.
- ٦- أبو جلاله، صبحي حمدان. في طرائق تدريس العلوم تبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٩٩.
- ٧- أبو حطب، فؤاد وآخرون. التقويم النفسي، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٧.
- ٨- أبو حويج، مروان . المناهج التربوية المعاصرة ، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ٢٠٠٠.
- ٩- الإمام، مصطفى محمود وآخرون. التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩١.
- ١٠- الامين ، شاكر محمود وآخرون. طرق تدريس المواد الاجتماعية

- للصفيين الرابع والخامس لمعاهد المعلمين في العراق ، مطبعة وزارة التربية، بغداد ، ١٩٨٨ .
- ١١- أن مايرز. علم النفس التجريبي ، ترجمة خليل إبراهيم البياتي، بغداد، ١٩٩٠ .
- ١٢- البداينة ، يحيى مريحييل . بناء النموذج لتقويم منهج التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية الفرع الأكاديمي في الأردن وتطبيقه ، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد كلية التربية / ابن رشد ، بغداد ، ٢٠٠٤ .
- ١٣- بحري ، مي يونس وعابف حبيب العاني. المنهج والكتاب المدرسي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، ١٩٨٥ .
- ١٤- البكري، أمل وعفاف الكسواني. أساليب تعليم العلوم ، ط٢، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٢ .
- ١٥- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس الكنتاني. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، ١٩٧٧ .
- ١٦- جامل، عبد الرحمن عبد السلام . أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٠ .
- ١٧- جرونلد، توماس. الأهداف التعليمية وتحديدها السلوكي وتطبيقاتها، ترجمة احمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٢ .
- ١٨- الجعفري، ماهر إسماعيل. بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد-كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٨٩ .
- ١٩- جمهورية العراق ، وزارة التربية نظام المدارس الابتدائية، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٦٨ .
- ٢٠- الحسن، هشام، وشفيق القايد. تخطيط المنهج وتطويره، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٠ .
- ٢١- الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم . دراسات في فلسفة التربية والمناهج، الهدى للطباعة والنشر، دار مليلة، ٢٠٠١ .
- ٢٢- حمدان ، محمد زياد. التدريس المعاصر وتطوراته، أصوله، أنواعه، وطرقه، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، ١٩٨٨ .
- ٢٣- ——— . تقييم المنهج، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، ١٩٨٦ .
- ٢٤- خيرى، السيد محمد. الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٥٧ .
- ٢٥- الدمرداش ، سرحان عبد المجيد . المناهج المعاصرة ، ط٢، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨١ .
- ٢٦- ——— . المناهج المعاصرة، ط٦، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٨ .
- ٢٧- دوران، رودني. أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم الصباريني، محمد وآخرون، دار الأمل، أربد، ١٩٨٥ .
- ٢٨- الرازهي، عبد الوارث عبدة سيف. واقع التربية الصحية في تدريس العلوم لتعليم الأساسية في الجمهورية اليمنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد-كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٩ .
- ٢٩- ربيع، محمد شحاتة. قياس الشخصية، ط٢، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٣ .
- ٣٠- رضوان، أبو الفتوح وآخرون. المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣ .
- ٣١- زيتون ، عايش محمود. أساليب تدريس العلوم الشروق، عمان، الأردن، ٢٠٠١ .

- ٣٢- سامي ، ناظم، وبهاء الدين فيروز، تقويم لمناهج الخاصة بالعلوم العامة-الزراعة للمرحلة الأولى في كلية المعلمين، مجلة كلية المعلمين، العدد (١٤)، تموز، ١٩٩٨.
- ٣٣- سرحان ، الدمرداش عبد المجيد. المناهج المعاصرة، ط٦، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٨.
- ٣٤- سعاد ، جويدت احمد. مناهج الدراسة الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٤.
- ٣٥- سمعان، وهيب ولييب رشدي. دراسات في المناهج، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢.
- ٣٦- السيد، فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٩.
- ٣٧- الشبلي ، إبراهيم مهدي. المناهج، بناؤها، تنفيذها، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٦.
- ٣٨- . تقويم المناهج باستخدام النماذج، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٨٤.
- ٣٩- . المناهج، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ٢٠٠٠.
- ٤٠- شحاته، حسن. المناهج الدراسية بين النظرية مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ط١، ١٩٩٨.
- ٤١- الشمري، زينب نجم. بناء أنموذج لتقويم المنهج الدراسي للغة العربية في المرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد-كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠١.
- ٤٢- ظاهر، كاظم بطين. معايير الإعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية ومدى مراعاتها في مناهج دور المعلمين الابتدائية في القطر العراقي، أطروحة
- دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد-كلية التربية، ١٩٨٣.
- ٤٣- عبد الموجود، محمد عزت وآخرون. أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨١.
- ٤٤- عبد النور، فرنسيس. التربية والمنهج، دار نهضة مصر للطبع، القاهرة، ١٩٧٨.
- ٤٥- العجيلي، صباح حمزة. القياس والتقويم التربوي، ط٣، مركز التربية للطباعة والنشر، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- ٤٦- العزاوي، وفاء تركي. بناء أنموذج لتقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة وتطبيقه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد-كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠٢.
- ٤٧- عليان، هشام عامروهندي صالح ذياب . دراسات في المناهج والأساليب العلمية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ١٩٨٣.
- ٤٨- عميرة ، إبراهيم بسيوني . المنهج وعناصره، ط٣، دار المعارف، مصر، ١٩٩١.
- ٤٩- عودة، احمد. القياس والتقويم في العملية التدريسية، المطبعة الوطنية، عمان، ١٩٨٥.
- ٥٠- الغريب، رمزية . التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.
- ٥١- الفياض، حمدي عبد العزيز. المناهج والخطط الجامعية، مركز تطوير طرق التدريس والتدريب الجامعي، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨٨.
- ٥٢- قلادة، فؤاد سليمان. أساسيات المناهج في التعليم النظري وتعليم الكبار، مطبعة المصري، الإسكندرية، ١٩٧٥.
- ٥٣- لبيب، رشدي وآخرون . المنهج منظومة لمحتوى التعليم، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٤.

- ٥٤- ——— معلم اللغة العربية  
مسؤولياته وأساليب عمله،  
إعداده ونموه العلمي والمهني،  
مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة،  
١٩٨٣.
- ٥٥- اللقاني، احمد حسين . المناهج،  
الأسس، المكونات، التنظيمات،  
عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٤.
- ٥٦- ——— المناهج بين النظرية  
والتطبيق، ط٤، جامعة عين شمس،  
القاهرة، ١٩٩٥.
- ٥٧- اللقاني، احمد حسين وعودة عبد  
الجواد أبو سنية . تخطيط المنهج  
وتطويره، الدار الأهلية، عمان،  
١٩٨٩.
- ٥٨- الماضي، رند معين راجح . بناء  
أنموذج لتقويم المنهج الدراسي للغة  
العربية ومعاهد إعداد المعلمين  
والمعلمات وتطبيقه، أطروحة  
دكتوراه غير منشورة، جامعة  
بغداد-كلية التربية (ابن رشد)،  
٢٠٠٣.
- ٥٩- محمد، مجيد مهدي . المناهج  
وتطبيقاتها التربوية، مطابع التعليم  
العالي، الموصل، ١٩٩٠.
- ٦٠- مرعي، احمد توفيق ومحمد محمود  
الحيلة . المناهج التربوية الحديثة،  
مفاهيمها وعناصرها وأسسها  
وعملياته، دار المسيرة للنشر  
والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠.
- ٦١- المطلس، عبدة محمد . تحليل  
المناهج، صنعاء، مركز المنار،  
١٩٩٥.
- ٦٢- محمود، مقداد إسماعيل . بناء  
معيار لتطوير المناهج الدراسية في  
الجامعات العراقية في ضوء أهداف  
التعليم العالي، أطروحة دكتوراه  
غير منشورة، جامعة بغداد، كلية  
التربية الأولى، ١٩٩٠.
- ٦٣- ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم  
في التربية وعلم النفس، ط٢، دار  
المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،  
عمان، الأردن، ٢٠٠٢.
- ٦٤- هرجة، مكارم حلمي ومحمد سعد  
زغول . مناهج التربية الرياضية،  
القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- ٦٥- الهرش، محمد حمدان سليمان .  
تقويم كتاب الثقافة الإسلامية  
للسفين الثاني الثانوي والثانوي  
الشامل من وجهة نظر معلمي  
ومعلمات التربية الإسلامية في  
الأردن، رسالة ماجستير غير  
منشورة، كلية الآداب والعلوم،  
جامعة آل البيت، الأردن،  
١٩٩٨.
- ٦٦- هوانة، وليد عبد اللطيف.  
المدخل في إعداد المناهج  
الدراسية، دار المريخ للنشر،  
الرياض، ١٩٨٨.
- ٦٧- الهياضي، شوكت ذياب . بناء  
أنموذج لتقويم المناهج الدراسية  
في الجامعة التكنولوجية وتطويرها  
في ضوء فلسفة التعليم العالي في  
العراق، أطروحة دكتوراه غير  
منشورة، جامعة بغداد-كلية التربية  
(ابن رشد)، ١٩٩٠.

Learning resources, N.I,  
Prentice Hall, 1969.

- 5- Rivett, P. Principle of Model  
Building, John Wiley and  
Sons, N.W, 1972.

### المصادر الأجنبية:

- 1- Charles A, Buchen.  
Foundation of physical  
Education, C.V. Mosby  
House, 1975.
- 2- Gable, Doothy. (editor),  
Hand Book of Research  
in Science Teaching and  
Learning, Macmillan Pub.  
Co. New York, 1994.
- 3- Good Gurter, V., Dictionary  
of Education 3red, New  
York, McGraw-Hill, 1973.
- 4- Neagley, R, and Other, The  
School administration and

