

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

المدى والتتابع والعمق في مقرر اللغة العربية للمرحلة الاساسية الدنيا في
المنهاج الفلسطيني: دراسة مقارنة

ريما قاسم عبد الرحيم الأقرع

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1438هـ - 2017م

المدى والتتابع والعمق في مقرر اللغة العربية للمرحلة الاساسية الدنيا في
المنهاج الفلسطيني: دراسة مقارنة

إعداد:

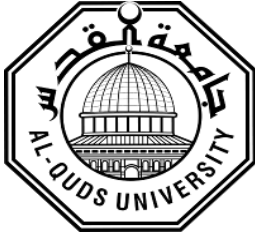
ريما قاسم عبد الرحيم الأقرع

بكالوريوس تربية ابتدائية من جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

المشرف: د.ابراهيم عرمان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في اساليب
التدريس/ تخصص تربية ابتدائية ورياض اطفال من كلية العلوم التربوية/
عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

1438هـ - 2017م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
العلوم التربوية/ أساليب التدريس

إجازة الرسالة

المدى والتتابع والعمق في مقرر اللغة العربية للمرحلة الاساسية الدنيا في
المنهاج الفلسطيني: دراسة مقارنة

اسم الطالب : ريما قاسم عبد الرحيم الأقرع

الرقم الجامعي: 21320183

اسم المشرف : د.ابراهيم عرمان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2017/2/4م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

.....	التوقيع:	د. إبراهيم محمد عرمان	رئيس لجنة المناقشة:
.....	التوقيع:	د. ابراهيم جبرائيل صليبي	ممتحناً داخليا:
.....	التوقيع:	د.علي محمد أبو راس	ممتحناً خارجياً:

القدس - فلسطين

1438هـ/2017م

الإهداء

الى والداي الأعزاء أطال الله في عمرهما في طاعة الله.....

الى زوجي الغالي ورفيق دربي.....

الى أبنائي نبض حياتي.....عبيدة....مييار....سوار.....

حفظهم الله.....

إلى أخواتي العزيزات.....

الى الهيئة التدريسية في جامعتي جامعة الفخر.....

الى كل من علمني حرفا.....

الى كل من ساعدني ووقف بجانبي في إخراج هذه الأطروحة.....

اليكم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع.....

والله ولى التوفيق...

الباحثة: ريما الأقرع

إقرار:

أقر أنا مُعدّة هذه الرسالة أنها قُدمت لجامعة القدس لنيلِ درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

الاسم: ريماء قاسم عبد الرحيم الأقرع

التوقيع: ريماء الأقرع.....

التاريخ: 2017/2/4 م.

الشكر والتقدير

قال تعالى: " رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ ". (النمل 19)

الحمد لله رب العرش العظيم أحمده سبحانه حمداً يليق بجلال قدره وعظيم سلطانه وعلى نبينا الأمي الأمين أفضل الصلاة وأتم التسليم وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الأمتنان من أستاذي الفاضل الدكتور إبراهيم عرمان الذي أشرف على هذه الرسالة ومنحني النصح والإرشاد والتوجيه ونهلت من علمه الكثير الكثير .

كما وأتقدم بالشكر والعرفان لعضوي لجنة المناقشة د.علي محمد أبو راس ود.ابراهيم جبرائيل صليبي.

وشكري وإمتناني لكل من قدم لي العون والمساندة والنصيحة والتوصيات المثمرة ولكل من تلقيت على يديه المعرفة والعلم إذ مكنتني الله سبحانه وتعالى من إتمام هذا البحث في جامعة القدس - فلسطين.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المدى والتتابع والعمق في المهارات المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الاساسية الدنيا في فلسطين في الكتب (القديمة 2011 / الجديدة 2016)، وهذه المهارات هي (مهارة الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة، والاملاء، والتعبير، والنشيد). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اسلوب تحليل المضمون، حيث قامت الباحثة بتحليل الجزء الأول القديم والجديد من كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا. وأظهرت النتائج:

أن المدى والتتابع والعمق في المهارات المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الاساسية الدنيا في فلسطين تختلف تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016) لصالح الكتب (الجديدة 2016). إن هناك اهتماماً من قبل الكتب (الجديدة، 2016م) بمقررات اللغة العربية للمرحلة الاساسية الدنيا في فلسطين بعملية التوسع أفقياً وهذا يعني اشتمالها على (المدى).

كما إن هناك اهتماماً من قبل الكتب (الجديدة، 2016م) بمقررات اللغة العربية للمرحلة الاساسية الدنيا في فلسطين بتقديم المحتوى والمفاهيم والمهارات بشكل يكمل المحتوى للصف الدراسي السابق ويكون جزء من المحتوى للصف الدراسي اللاحق وهذا يعني اشتمالها على (التتابع).

كما إن هناك اهتماماً من قبل الكتب (الجديدة، 2016م) بمقررات اللغة العربية للمرحلة الاساسية الدنيا في فلسطين بتناول اساسيات المادة، مثل المبادئ والمفاهيم والافكار الاساسية وكذلك تطبيقاتها بصورة تكفي لفهمها فهما ذهنياً كاملاً وربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والافكار بحيث يمكن تطبيقها في مواقف جديدة وهذا يعني اشتمالها على (العمق).

وفي ضوء هذه النتائج خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات تمثلت في الدعوة إلى عمل مراجعة دورية للمدى والتتابع والعمق لمادة لغتنا الجميلة للصفوف الأساسية الدنيا من الصف الأول حتى الرابع، للتعرف على نقاط القوة فيها وتعزيزها، ونقاط الضعف والقصور فيها ومعالجتها في ضوء تطور العلوم الاخرى. والأخذ بالملاحظات الواردة في نتائج هذه الدراسة عند إعادة اصدار نسخ جديدة لمقررات اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين، بما يتوافق ومعايير التكامل الأفقي، والتتابع الرأسي، بشكل أكثر دقة، لما لهذه المعايير من أهمية في تنظيم مفردات المناهج.

بينما من الاعتراضات على المقرر الجديد أنه جاء بصيغة مختصرة وبل وتم حذف بعض القيم والمهارات التي كانت مودعة في المقرر القديم.

The Breadth, Sequences and Depth in Arabic Language Text- Book course for the basic stage in Palestine.

Prepared by: Rima Qassim Abdel Raheem ALaqra

Supervised :Dr. Ibrahim Mohammad Arman

Abstract

This study aims to identify the Breadth, sequences and depth of the skills contained in our beautiful Arabic language course for the basic minimum stage in Palestine in the books (old/2011, new in 2016), and these skills are (listening, reading, speaking, writing, dictation, expression, and the anthem).

To achieve the objectives of the study the researcher used the style of content analysis, where the researcher analyzed the first chapter of the books of our beautiful Arabic language course for the basic minimum stage (old / 2011, new in 2016),

The results showed:

- The Breadth, sequences and depth of the skills contained in our beautiful Arabic language course for the basic minimum stage in Palestine are different depending on the different version (2011 old / new 2016) in favor of the new books (new in 2016).

- The results showed that there is an interesting in the new books (New 0.2016) of the Arabic language curriculums for basic minimum stage in Palestine in the horizontal expansion and that means they contain (Breadth).

- The results showed that there is an interesting in the new books (New 0.2016) of the Arabic language curriculums for basic minimum stage in Palestine by presenting the content, concepts and skills which complements the content for the previous grade and it should be a part of the content for following grade. That means they contain (sequences).

- The results showed that there is an interesting in the new books (New 0.2016) of the Arabic language curriculums for basic minimum stage in Palestine by dealing with the fundamentals of the material, such as the principles, basic concepts and ideas as well as their applications in a way that will be sufficient to fully mentally understand and linked them to other principles, concepts and ideas that can be applied in new situations that means they contain (depth).

Concerning the results the researcher came out of set recommendations which consist for calling to periodic review of the breadth, sequence and depth of our beautiful language for basic classes from the first grade to the fourth grades, To identify the strengths points and enhance them and to identify the weaknesses and shortcomings to deal with them according to the development in other sciences. it's necessary to take observations that are incoming in the results of this study when re-issuing new versions Arabic in the basic curricula in Palestine, in line with the standards of horizontal integration, sequence vertical, with more accurately, these standards are very important in organizing the curriculum vocabulary.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أهمية الدراسة

5.1 محددات الدراسة

6.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة

يوصف العصر الحالي بأنه عصر "العلم والتقنية" حيث أصبحت العلوم المختلفة وتطبيقاتها من مستلزمات الحياة في الوقت الحاضر، فقد تدخل العلم في شتى مناحي حياة الإنسان، وأصبح مقياساً لقوة الدولة وتقدمها الحضاري، والناظر في قضية التعليم يجدها قضية أمن قومي، واستثمار بشري، ترتبط به تنمية قدرات الشعب الإنتاجية، والاقتصادية، والعسكرية، فالتقدم العلمي والتكنولوجي والحضاري الذي يشهده العالم اليوم هو ثمرة التعليم وجهود المتعلمين والنظام التربوي القائم في كل بلد.

ويمثل المنهج عنصراً حيوياً وبالغ الأهمية بين عناصر النظام التربوي، ذلك لأن المناهج، أحد المكونات الرئيسية لهذا النظام، وأكثر الوسائل فاعلية في تحقيق أغراضه التربوية داخل المجتمع، والمنهاج يعكس بدوره فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه، فهو الكفيل بصياغة أهدافه، التي يطمح إلى تربية أفراده عليها، وتمثل المناهج الجهاز العصبي في جسم العملية التربوية (الزوااهرة، 2014). لذا يشهد العالم اليوم حركات جديدة في تصميم المناهج المدرسية وتطويرها بهدف تحسين مستويات التعليم المختلفة في المؤسسات التربوية بكافة عناصرها ومكوناتها الرئيسية، ولم تعد دراسة المنهاج المدرسي مقتصرة على معالجات عميقة للمحتوى وإنما أصبحت تتناول التربية بأبعادها المختلفة، فهي تشمل على الأهداف والمحتوى وطرق التعلم والتعليم وطرق التنظيم المدرسي والتقييم (محمد وآخرون، 2013).

ويعد الكتاب المدرسي في ضوء المفهوم الحديث للمنهج أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية، فهو المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للطلاب، فضلاً عن أنه يعد وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والطالب، تسهم في تهيئة بيئة تعليمية خصبة وإيجابية قائمة على الحيوية والتفاعل إذا استخدم الإستخدام الأمثل الذي يتناسب مع الأهداف التربوية، والمحتوى والوسائل التعليمية وأساليب التقويم(العدوي،2009).

ولما كان الكتاب المدرسي دعامة تربوية أساسية موجهة إلى جمهور من الطلبة يجدون بين دفتي البرنامج الدراسي المقرر الخاص بكل مادة إضافة إلى الدعامات والأنشطة ومختلف أشكال التقويم فهو بمثابة الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل الطلبة قادرين على بلوغ أهداف المناهج(جلس،2007). فالكتاب المدرسي يعرض المادة العلمية بطريقة أوضح ويزود المعلمين بالأسئلة التي يمكن أن تسأل للطلبة ويزود المعلمين كذلك بالأفكار والأنشطة وأساليب التعليم ومن خلاله يمكن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين(Eisnes, 1994).

ويوضح الرقب (2010) أن الاتجاهات التربوية المعاصرة تؤكد الحاجة إلى نظام تعليمي تتحقق فيه الجودة الشاملة، فتميز عملياته؛ وتبدع مخرجاته، لذلك كان من الضروري النظر، وإعادة النظر بصورة مستمرة في استراتيجيات التقويم التربوي وأدواته، وتطويرها، بحيث تحقق شروط التقويم الجيد الذي يتسم بالاستمرارية والشمولية والمرونة والموضوعية والواقعية، وتتناسب مع متطلبات التطور المستمر للمجتمعات، وبناء الإنسان المبدع الواعي، المدرك لمشكلات مجتمعه وحاجاته ومتطلبات نموه وتقدمه.

لذا يمثل تقويم المنهاج التربوي عملية تربوية تقييمية يجدي التركيز على أهميتها نظراً للدور الأساسي الذي يمارسه المنهج في تقدير هوية التربية المدرسية وتحقيق أهدافها(محمد وآخرون،2013)، وتعتبر عملية تطوير الكتب المدرسية هي عملية من عمليات صناعة المنهاج وتأتي بعد عملية التقييم، ويتم فيها تعزيز جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف ولكل عنصر من عناصره (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة والطرق والوسائل والتقويم)(الصباحين وبنو عبد الرحمن،2012).

ولما كانت المناهج بمفهومها تشمل عناصر كثيرة، ولها أبعاد عديدة فإن عناصر تقويمها ليست من السهولة بمكان، ولعل الكتاب المدرسي كأحد جوانب المناهج يمكن أن يساهم في تطوير المنهاج من خلال تقويمه، ويمكن اعتبار عملية تقويم وتحليل الكتب المدرسية عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير المنهاج، وتحسين مستوى الكتب من خلال الحذف والإضافة والتعديل، وقد تفيد في فهم

محتوى الكتب وتحسين عملية التدريس وتوضيح ما في الكتب من وسائل وأنشطة مما يزيد من فاعلية استخدامها (الدويكات، 1996).

ولأن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم فينبغي إعطائها الأهمية في المناهج الجديدة ودراستها وتقويمها باستمرار.

وتعتبر عناصر التقويم المنصبة على المدى والتتابع والعمق من الأركان الأساسية في تنظيم محتوى مقرر اللغة العربية، خاصة وأن هذه العناصر تعتبر من المتطلبات الأساسية في تطوير المناهج، إذ تكشف من أين أتى كل موضوع وإلى أين سينتهي، لذا يعتمد مصممو المناهج التعليمية إلى عمل خريطة شاملة، تمكنهم من رسم أبعاد ومحتويات المنهج المراد تصميمه، ويبدأ بوثيقة المنهج، لكونها الخطوة التي من خلالها يتم لملمة أوراق الخبراء القائمين على إعداد المناهج للوصول إلى إتفاق على ما سيتناوله المنهج من مواضيع ومهارات، وخبرات وأنشطة. وبعد الشروع في عملية بناء المنهج، يركز الخبراء على المدى والتتابع للمنهج. وبالتالي فإن تنظيم محتوى الكتاب المدرسي يعتبر من المتطلبات الأساسية في تطوير المناهج، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث في المدى والتتابع والعمق في مقرر اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين.

2.1 مشكلة الدراسة

تعتبر مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية في المنهاج الفلسطيني من المقررات التي تم تخطيطها بخبرات فلسطينية، ولكن لم تحظ هذه المقررات بالتحليل والتقويم وفقاً لعناصر المنهج المطور - حسب علم الباحثة - لمعرفة المدى والتتابع والعمق في هذه المناهج، ومدى موائمتها لأساليب التقويم المتبعة في تنفيذ المنهج بالصورة المطلوبة، حيث أصبح القيام بإجراء عمليات تقويم الكتب المدرسية أمراً في غاية الأهمية وطلباً لا بد من تنفيذه خاصة إذا كان الكتاب نتاج عملية تطوير دقيقة وشاملة، ويمر في مرحلة تجريب على صعيد الواقع العملي في التدريس كما هو عليه الحال الآن فيما يتعلق بمقررات اللغة العربية، التي تم تطويرها في بداية العام الدراسي الجديد (2016). خاصة فيما يتعلق بمقارنتها بالكتب القديمة (2011)، ومعرفة ما إذ كانت هذه الكتب قد جاءت بشيء جديد وراعت التطور والتقدم العلمي والأساليب الحديثة في التعليم، لذا كان لا بد من إجراء دراسة تتناول العمق وال المدى والتتابع في المهارات التعليمية الخاصة بمقرر اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا؛ وذلك لأن عملية تقويم الكتب المدرسية عملية تشخيصية تقود إلى تطوير وتحسين مستوى

الكتاب المدرسي؛ ليكون أداة تعليمية صالحة في يد المعلم والمتعلم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث في المدى والتتابع والعمق في مقرر اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين.

3.1 أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما المدى والتتابع والعمق في المهارات المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني؟

وانبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة الاستماع المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
2. هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة القراءة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
3. هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة المحادثة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
4. هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة الكتابة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
5. هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة الإلقاء المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
6. هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة التعبير المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
7. هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة النشيد المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
8. هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة النحو المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟

4.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذ كان هناك اختلاف في:

1. المدى والتتابع والعمق في مهارة الاستماع المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).
2. المدى والتتابع والعمق في مهارة القراءة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).
3. المدى والتتابع والعمق في مهارة المحادثة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).
4. المدى والتتابع والعمق في مهارة الكتابة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).
5. المدى والتتابع والعمق في مهارة الإملاء المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).
6. المدى والتتابع والعمق في مهارة التعبير المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).
7. المدى والتتابع والعمق في مهارة النشيد المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).
8. المدى والتتابع والعمق في مهارة النحو المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).

5.1 أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في اختيارها لموضوع الدراسة الذي يتألف من المدى والتتابع والعمق في مهارات اللغة العربية المتضمنة في لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني الجديد، وهو حسب علم الباحثة موضوع لم يتعرض له الباحثون بالدراسة أو البحث خاصة فيما يتعلق بمقارنة الكتب الجديدة التجريبية (2016) والتي تم العمل بها عام (2016) فقط مع الكتب القديمة (2011)، وذلك من خلال دراسة وتقويم مقررات اللغة العربية في فلسطين التي نحن بصددنا هنا

لتدعيمها أو تعديلها، فالبحث في المدى والتتابع والعمق يعتبر مهما لما لهذه العناصر من تأثير على بناء المناهج وتطويرها، وما تحليل هذه العناصر التقييمية وتوضيحها إلا امتداداً للدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال لما لهذا الموضوع من تأثير في البناء والتطوير للمناهج وتوافقها مع المجتمع، وتتبع أهميتها باعتبارها الدراسة الأولى من نوعها -حسب علم الباحثة- التي تبحث في المدى والتتابع والعمق في المهارات المتضمنة في مقرر اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تحاول:

- إثارة انتباه المعلمين إلى أهمية ربط المهارات والكفايات مع بعضها في مقرر اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا.
- مساعدة القائمين على بناء المناهج على متابعة وتقييم منهج اللغة العربية بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من استنتاجات وتوصيات.
- شد انتباه القائمين على تصميم وبناء المناهج المدرسية إلى أهمية بنائها وفق أساليب حديثة وبديلة غير تقليدية.

6.1 محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على :

محدد موضوعي: تقتصر هذه الدراسة على دراسة المدى والتتابع والعمق في المهارات المتضمنة في مقرر لغتنا الجميلة في المنهاج الفلسطيني / النسخة القديمة(2011) والجديدة(2016).

محدد إجرائي: تقتصر هذه الدراسة على تحليل كتاب الفصل الأول من منهاج لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين(الأول، الثاني، الثالث، الرابع) النسخة القديمة(2011) والجديدة(2016).

محدد زمني: الفصل الأول من العام الدراسي (2016-2017م)

محدد مفاهيمي: المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

7.1 مصطلحات الدراسة

المدى: عملية توسيع محتوى المنهاج عند مستوى معين من المعرفة (عبد الكريم والحري، 2016:65).

المدى إجرائيا: درجة اهتمام مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني بعملية التوسع أفقيا.

التتابع: ترتيب عناوين المحتوى، وكل المفاهيم والمهارات في المنهاج على مدى السنين، وهو مبني على تقوية المهارات وبنائها من مستوى إلى مستوى آخر (عبد الكريم والحري، 2016:65).

التتابع إجرائيا: درجة اهتمام مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني بتقديم المحتوى والمفاهيم والمهارات بشكل يكمل المحتوى للصف الدراسي السابق ويكون جزء من المحتوى للصف الدراسي اللاحق.

العمق في المنهاج: يتمثل بشدة التعمق في الموضوعات دون العناية بعددها (Murdock, 2008).

العمق إجرائيا: درجة اهتمام مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني بتناول أساسيات المادة، مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بصورة تكفي لفهمها فهما ذهنيا كاملا وربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار بحيث يمكن تطبيقها في مواقف جديدة.

المرحلة الأساسية الدنيا: هو التعليم الإلزامي الذي توفره الدولة لكل فرد ويتحدد في فلسطين والصفوف الدراسية من الصف الأول الأساسي وحتى نهاية الصف الرابع الأساسي وتشمل هذه المرحلة طلبة تتراوح أعمارهم بين (6-9) سنوات (وزارة التربية والتعليم، 1998:25).

المرحلة الأساسية الدنيا إجرائيا: تلك الصفوف التي تمتد من الصف الأول الأساسي حتى نهاية الصف الرابع الأساسي في فلسطين.

كتب لغتنا الجميلة: ويقصد بها في هذه الدراسة محتوى منهاج اللغة العربية المحدد بالكتاب المدرسي والمكون من جزء واحد لكل صف دراسي نسخة (قديمة، 2011) و (جديدة، 2016)، وهذه الصفوف أربعة: الأول والثاني، والثالث، والرابع.

المهارات: يقصد بالمهارة أداء العمل بسرعة ودقة، وتتميز بأنها مكتسبة ونامية أي أن الإنسان يكتسبها من خلال خبراته وتجاربه وممارساته، وهذه بدورها تعمل على تنمية المهارة باستمرار (الكردي، 2012:11).

وتعرف الباحثة (المهارة) إجرائياً: القدرة المكتسبة للقيام بأنماط من السلوك المعقد والمنظمة تنظيماً جيداً بكل يسر وإتقان، والتي تتم ترميتها من خلال التدريب المخطط والمتواصل، والممارسة المنظمة عبر سنوات الدراسة الأساسية الأولى.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة:

يستعرض هذا الفصل موضوعات متعددة تشكل مرتكزات أساسية في هذه الدراسة والمتمثلة في اللغة العربية والمناهج وتحليلها وكذلك الكتاب المدرسي كوسيلة من وسائل تطبيق المنهج، بالإضافة إلى المدى والتتابع والعمق. كما ويتناول هذا الفصل عددًا من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت المدى والتتابع والعمق.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مقدمة:

تعد اللغة من أهم الركائز التي تعتمد عليها المدرسة في تحقيق الأهداف المحددة لها، مثل: تنمية قدرات الطلاب واستعداداتهم وتوجيهها وتوجيهها سليماً لإتاحة الفرص أمام القادرين منهم لمواصلة الدراسة الثانوية والجامعية في مختلف التخصصات (الجعفري، 2014)، كما تعد اللغة من أهم مظاهر السلوك الإنساني، وهي من أبرز خصائص إنسانيته الظاهرة، واللغة هي رمز لوحدة الأمة وقوتها، وهي سمة أساسية للجنس البشري فهي من أهم النظم الحضارية التي تجعل الإنسان إنساناً وإحدى أهم مقومات بنى الإنسان وبنى الأمة وهي عنوان الشخص وهويته (إسليم، 2009).

ويبين عبد الحميد والظفيري (2000) انه وبالرغم من أن هناك وسائل أخرى غير اللغة يمكن أن تنقل المشاعر كالصور والرسوم والإشارات فإن اللغة ستبقى أدق أداة يمتلكها الفرد للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه.

ويرى (وافي، 1979: 3) المشار إليه في (الآغا، 2002) أن اللغة نشأتين: نشأة حينما أخذ الإنسان يلفظ أصواتاً مربكة ومقاطع متميزة للتعبير عما يجول بخاطره من معان وما يحسه من مدركات، ونشأة حينما يشرح الطفل يقلد أبويه والمحيطين به فيما يلفظونه من مفردات وعبارات فتنتقل إليه لغتهم عن هذا الطريق.

فاللغة هي أداة التعبير عن أفكار الأفراد ومعتقداتهم، وهي أداة الاتصال والتواصل بين الأفراد والجماعات والمجتمعات، وهي الوعاء الذي يحفظ تراث الأمة، والمرآة التي تعكس ثقافتها، وهي الأداة التي تساغ بها المناهج المدرسية بمختلف أنواعها، ليتفاعل معها المتعلمون، بغرس تحقيق ما ترمي إليه من أهداف تؤدي إلى حياة أفضل (غوادره، 2013)، حيث تعتبر اللغة العربية وسيلة المتعلم في الإبانة عن نفسه، والاستيعاب الصحيح لما يقوله الآخرون أو يكتبونه، مثلما هي أداة تحصيل العلم والمعرفة، وأداة تفكير وتعبير إحساس وشعور يتكون من خلالها فكر الإنسان العربي (الرشيدي، 2012).

ولعل اللغة العربية تعتبر من أهم اللغات في العالم، حيث أن لهذه اللغة خصائص ومميزات تميزها عن بقية اللغات الأخرى، وهذه الخصائص والمميزات جعلتها موضع اهتمام الكثير من العلماء والمفكرين سواء كانوا من أهلها أو من غيرها (طعيمة، 1989)، حيث تشكل اللغة العربية العمود الفقري لتراث الأمة وحضارتها، وهي إحدى المهارات الأساسية التي تسعى العملية التربوية إلى إكسابها للمتعلمين، واللغة مهارة تكتسب، ولسيما عن طريق الممارسة استماعاً ومحادثة وقراءة وكتابة (غوادره، 2013).

لذا يحظى تعليم اللغة العربية، وتعلمها بأهمية متزايدة لدى الدارسين، والمربين في الوطن العربي والإسلامي، غير أن هذا الميدان يواجه مشكلات تربوية، لعل أبرزها تعقيداً وتذبذباً مسألة استخدام الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية (الرشيدي، 2012). وتملك اللغة العربية من الخصائص والمميزات، ما لم يتوفر في سواها من اللغات الأخرى، مما جعلها قادرة على النمو والتطور، ومواكبة كل جديد مع احتفاظها بأصالتها، وذلك لمرونتها على الاشتقاق وسعة صدرها للتعريب، مما جعلها لغة العلم والمعرفة بالإضافة لكونها لغة الأدب والدين (الأستاذ، 2006).

فاللغة العربية هي الوعاء الذي يحفظ ميراث الأمة الحضاري، وتاريخها الفكري والديني والثقافي، ولقد شرف الله عز وجل اللغة العربية بأن جعلها لغة القرآن العظيم، فجعلها الأعلى منزلة والأنقى إلى يوم القيامة، ولقد ارتبطت قوة الأمة العربية الإسلامية وعزتها بقوة اللغة العربية، فعندما كانت اللغة العربية قوية كانت الأمة العربية قوية، ولما تسلس إليها الضعف ودخل عليها اللحن والعامية، ضعفت الأمة وتراجعت وتقهقرت وذلك إلى حد ما، ولهذا فقد استخدم الاستعمار دائما الغزو الفكري والثقافي، متمثلا في محاربة لغة الأمة وقيمها، إلى جانب القوة العسكرية لمحاربة العرب والمسلمين في كافة الحروب (الملاح، 1991).

ويذكر الكندري وعبد دال (2014) أن مادة اللغة العربية تعد بمثابة المعبر لدراسة بقية المواد الدراسية الأخرى، ومن دونها لا يمكن للمتعلمين أن يتقدموا في بقية المواد الأخرى، فعلاقة اللغة العربية بغيرها من المواد الأخرى وطيدة، كما أن اللغة العربية هي أداة التماسك الاجتماعي والتقريب بين المستويات المختلفة لما لها من قدرة على تنمية الولاء للأرض التي عليها هذه اللغة.

لذا فإن عمليات تحليل كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمعرفة مستوى تمثيلها للأسس الفلسفية والنفسية والمعرفية والاجتماعية للمنهاج بانته ضرورة تربوية لتقويمها (الفيومي، 2013). فالتقويم هو المدخل الحقيقي لإصلاح العملية التعليمية التعلمية، لأننا نحكم من خلاله على ملاءمة المناهج والكتب المدرسية، وعلى استراتيجيات التدريس المستخدمة والإدارة المدرسية والأنشطة التربوية، وعلى قدرة المعلم، وعلى مستوى أداء الطالب، وغيرها (الرقب، 2010). كذلك موازنة المحتوى مع مناهج التعليم الأساسي من خلال تطوير مصفوفات المدى والتتابع للخبرات المعرفية والمهارية، والتحول التدريجي من التمرکز حول المعرفة العلمية إلى التمرکز حول المتعلم، وتحسين التصميم التعليمي لمعالجة الخبرات التعليمية في المحتوى (فريق خبراء التطوير المهني، 1435هـ).

2.1.2 المناهج الدراسية:

لقد تطور مفهوم المنهج حديثاً وأصبح من مجرد حشو عقل الطالب بكثير من المعلومات في وقت معين وقياس مدى تذكره وحفظه للمادة الدراسية مع إهمال احتياجات المتعلمين وطرق التدريس، وإغفال دور الطالب فكان الطالب متلقياً سلبياً، أما الآن فقد أصبح هدف المنهج الحديث أعمال العقل، وتدريب المتعلم على تشغيل واسترجاع المعلومات السابقة فأصبح دوره ايجابي ودور المعلم المرشد (شاهين، 2010).

ويبين اليازوري (2011) بأنه لا شك أن المنهاج يشكل المنطلق الأساسي الذي يلعب دوراً هاماً في بناء عقل الإنسان و فكره نحو آفاق المستقبل من خلال منهاج سليم يستند إلى الشمولية والتوازن والحكمة، و يكون بذلك قادراً على إعداد عقول الطلبة، فالمنهاج يعد محلياً ولا يستورد وهو بلورة لأفكار حياة الأفراد في كل زمان ومكان، حيث أن ما يتضمنه المناهج من مبادئ وقيم ومعارف وقواعد ومعاجم واتجاهات وأفكار تغرس في عقول الطلبة، وتبقى بمثابة المرجع الأساسي للطلاب.

وفي هذا السياق يوضح الزواهرة (2014:8) أن المنهج يمثل عنصراً حيوياً وبالغ الأهمية بين عناصر النظام التربوي، ذلك لأن المناهج أحد المكونات الرئيسية لهذا النظام، وأكثر الوسائل فاعلية في تحقيق أغراضه التربوية داخل المجتمع، والمناهج يعكس بدوره فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه، فهو الكفيل بصياغة أهدافه، التي يطمح إلى تربية أفرادها، وتمثل المناهج الجهاز العصبي في جسم العملية التربوية، والمنهاج هو أهم الأنظمة التي يتشكل منها النظام التربوي، وهو بوصفه نظاماً يمثل المرآة التي تعكس فلسفة النظام التربوي، وتطلعاته، في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته.

وتعتبر مناهج التعليم الأداة الرئيسة، والقاعدة في بناء الأفراد الذين تقوم عليهم ركائز المجتمعات، حيث أن الفرد يمثل حجر الزاوية في التكوين الاجتماعي، ويقدر ما تقدم المناهج الدراسية من وسائل فاعلة في بناء الإنسان وتكوين نوعية المجتمع وفاعليته، ويقدر إيمان تلك المناهج بالتغيير المفيد والابتكار والسعي إلى التجديد تكون صورة المجتمع وما سيكون عليه، حيث إن رقي المجتمع مرتبط بتطور المناهج الدراسية المطبقة في هذا المجتمع، فكل متأثر بالآخر" (عبد العزيز، 1992).

لذا ينبغي الاهتمام بتنظيم محتوى المنهاج واختياره بدقة وعناية، وان يحتكم القائمون على وضع محتوى الكتب وتنظيمها إلى معايير واضحة المعالم ومحددة يمكن الاعتماد عليها في الحكم على جودة الكتب المدرسية ومدى ملاءمتها لمستوى الطلبة وتحقيقها للأهداف المرجوة منها، كما يجب أن يكون لتلك المعايير السند العلمي عند كل من المتخصصين في المواد الدراسية والتربوية (الزواهرة، 2014).

ويرى الفيومي (2013) أن المنهاج بمفهومه التقليدي لا بد وان يركز على مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للطلبة بهدف إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم والإلمام بخبرات الآخرين المتمثلة بالمعلومات والحقائق المعرفية للإفادة منها في مناحي الحياة.

فالمنهاج هو عبارة عن جميع الخبرات والنشاطات أو الممارسات المقصودة وغير المقصودة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم (السعود، 2010).

المنهج عنصر أساسي في التربية، فهو يشكل وسط التفاعل بين المعلم والمتعلم، والأشياء المحيطة به، ويحدد معالم الطريقة التي ينبغي لبلوغ الهدف الذي يسعى إليه المجتمع بفلسفته وأدواته (غوادره، 2016).

والمنهاج هو الطريق الواضح، والخطة المرسومة، ومنه: منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما، والنهج أيضا "هو الطريق المستقيم الواضح وجمعه نهوج ويقال نهج الطريق نهجاً أي وضوح واستبان ويقال أيضا: نهج أمره، كما يقال نهج الطريق، بينه وسلكه" ((الساموك والشمري، 2005: 45) كما هو مشار إليه في (الزواهرة، 2014).

ويعرف حسين واحمد (2012: 4) المنهج: بأنه مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيؤها لتلاميذها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعديل أنماط أخرى عندهم نحو المرغوب. والمنهاج حسب الزواهرة (2014) هو جميع أنواع الخبرات يمر فيها الطلبة بإشراف المدرسة ويتوجيه منها سواء داخل أسوارها أو خارجها.

والمنهاج التربوي: هو المسار التربوي التعليمي التعليمي، الذي يشمل الخطط والمحتوى الخاص بالتعلم، ليكون أكثر من خطة أو برنامج منظم للدراسات النظرية والعملية التطبيقية، ويتضمن كل ما يتعلق بالمواد الدراسية، والوسائل، والأساليب ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم، والواجب إتباعها خلال فترة زمنية محددة ((خطة المنهاج الفلسطيني الأول، 1998) كما هو مشار إليه في (بشير، 2009).

كما ويمثل المنهاج المدرسي خطة لتزويد المتعلم بمجموعة من الفرص التعليمية المربية الكساندر و سايلور (Alexander & Saylor , 1981).

وتجدر الإشارة إلى أن المناهج بالمفهوم الحديث تقوم بتوجيه الطلبة وفق فلسفة المجتمع، المتمثلة في عقيدته وأفكاره ومبادئه، وتؤدي أيضا مهماً في نقل التراث الثقافي للأمة على وفق ترتيب منطقي منظم، وتعني بتكامل الخبرات الثقافية ومواكبتها ومعالجة التغيرات الاجتماعية والثقافية، والمحافظة على أصالتها (غوادره، 2016) حيث تعد المناهج الدراسية من أكثر عناصر العملية التعليمية تأثراً وتأثيراً بهذه التغيرات، حيث يعتمد عليها في تنمية القوى البشرية اللازمة لتحقيق التنمية الشاملة في

مواجهة هذه التغيرات، وهي وسيلة لتحقيق الهدف من العملية التعليمية في مراحل التعليم العام، فبمقدار ما يتوافر فيها من عناصر القوة، ومراعاة مطالب الطلبة، بمقدار ما يتحقق المستهدف منه (بن سعيد، 2011).

وتهدف المناهج الدراسية التي تعد إحدى أهم مكونات منظومة العمل التربوي إلى تحقيق الأهداف العامة للتعليم، وتزويد المتعلم بجملة من المعارف في مختلف المجالات وتنمية مهاراته وصقل قدراته وتقويم سلوكه. وبعد الإطار العام للمناهج الدراسية ووثيقة المنهج الدراسي للمواد المختلفة الأساس المنظم لعناصر المنهج وعمليات تطويره. ويتناولان المتعلم وما ينبغي أن يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، كما يتناولان المنهج من حيث: فلسفته وأهدافه ومحتواه وأساليب التعليم والموارد والمواد التعليمية وأساليب التقويم، تأتي بعد ذلك مصفوفات المدى والتتابع لجميع المواد الدراسية التي شملت الأهداف والمحاور والموضوعات والمفردات مع الحرص على تحقيق التكامل الأفقي بين المواد التي تدرس في الصف نفسه وبين الدروس في كل مادة والتكامل الرأسي على مستوى موضوعات المادة الواحدة، وعلى مستوى المواد الأخرى عبر الصفوف المختلفة والسعي نحو إدخال بعض المفاهيم والقيم والمهارات المناسبة ضمن المناهج الدراسية (مجلس التعليم، 2012).

2.1.3 مفاهيم تصميم المناهج:

يقصد بتصميم المنهج Curriculum Design: وضع إطار فكري للمنهج لتنظيم عناصره ومكوناته جميعها (الأهداف، والمحتوى، والأساليب والوسائط، والأنشطة والتقويم)، ووضعها في بناء واحد متكامل يؤدي تنفيذه إلى تحقيق الأهداف العامة للمنهج (شاهين، 2010). أما تنظيم المنهج فيعني ترتيب الخبرات لتحقيق التعليم المرغوب، مما يساعد على تحقيق الأهداف، وتنظيم المنهج كقضية تربوية يثار حولها الجدل في جوانب متعددة من قضايا بناء المنهج (الزاهرة، 2014). ويرى شاهين (2010) انه من الضروري أثناء تخطيط المناهج وبنائها وتنظيم عناصرها أن تراعي مفاهيم التصميم الآتية:

- **التصميم الأفقي:** الذي يتطلب مراعاة اتساع المنهج وعمقه والتكامل والترابط بين المجالات المعرفية والمهارية وترابط عناصر المنهج ببعضها (الأهداف، والمحتوى، والأساليب والأنشطة، والتقويم) (شاهين، 2010).
- **التصميم العمودي:** والذي يتطلب تراكم الخبرات بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين وأعمارهم ومراحل نموهم وطبيعة المادة فيكون التتابع من البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الجزء.

- التوازن: ويكون بين منهج النشاط والخبرات والمهارات التي يركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وبين منهج المادة الدراسية الذي يركز على طبيعة المعرفة.

4.1.2 عناصر المناهج:

يتناول تصميم منهاج اللغة العربية- كتصميم غيره من منهاج المواد الدراسية الأخرى- مجموع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى تحديد مكونات (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية التعلمية، والتقويم)، وبيان ما بينها من علاقة متبادلة، واختيار موادها وأدواتها، وتحديد أسس تنظيمها التي تبرز محور التصميم وتبين نوعه كما ورد عند (أبو الهيجاء، والسعدي، 2016).

أ. الأهداف: تعد الأهداف التربوية العنصر الأول من عناصر المنهاج باعتباره نظاماً، وهي هامة جداً ففي ضوءها يتم تحديد المحتوى والأنشطة والتقويم، كما أن الأهداف التربوية للمنهاج تحدد المدخلات المطلوب توفيرها، والهدف هو بيان نية، وبلغة أسهل وأبسط هو نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين، في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة.

ب. المحتوى: المحتوى هو احد عناصر المنهاج، وهو يشتمل على المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل على المعرفة، التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية، والتي تنتظم بعد حل معرفي معين، مثل قواعد السير، والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية، وقواعد السلامة في المختبرات وغيرها، وهكذا يتبين أن المحتوى أوسع من المعرفة في هذا المقام.

ت. الأنشطة: النشاط مضمون وله خطة يسير عليها، وله هدف يسعى لتحقيقه، وهو بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه، وبذلك يكون النشاط تعليمياً إذا قام به المعلم، وقد يكون تعليمياً إذا قام به المتعلم، والنشاط هو وسيلة للعمل الفردي والجماعي، ولا يجوز للمعلم أن يتعامل مع الأنشطة التعليمية بطرق منفردة، بل تنظم مع بعضها البعض مشكلة خطوات في طرق تعليم أو أساليب تعليم أو أنماط تعليم أو استراتيجيات تعليم، وتختار الأنشطة في ضوء الأهداف، فإذا كان الهدف أن ننمي قدرة المتعلم على التفكير الناقد فلا بد من تصميم أنشطة لتحقيق ذلك، وتختار أيضاً في ضوء المحتوى، ويختار المحتوى في ضوء الأنشطة، وتذكر الأنشطة أحياناً مع الخبرات، فنقول الأنشطة والخبرات، والخبرة هي مواقف تعليمية يمر بها المتعلم فيتعلم من هذا المرور.

ث. التقويم: التقويم عبارة عن "جهد واسع ومستمر للبحث عن نتائج توظيف المحتوى الدراسي في تحقيق الأهداف المحددة"، شين (Chen, 2001: 65) ويعد التقويم ببساطة العملية التي تعزو قيمة ما إلى مقاصد الأفعال، والقرارات، والإداءات، والعمليات، والناس، والأشياء،

تقريباً كل شيء ومن ثم فإن تطور موضوع التقويم يتطلب عادة درجة معينة من الفهم، ويعتمد هذا الفهم بدوره على الوقائع والمعلومات المناسبة، ويعد المرمى الأساس للتقويم بإعداد عمل أفضل وأدق شيء ممكن فيما هو متاح من المعلومات والوقائع لتنمية وتحسين عملية الفهم وتسهيل عملية اتخاذ (زواهرة، 2014). ويمكن إجمال مفهوم التقويم بالآتي: قياس مدى تحقق الأهداف.

5.1.2 أسس بناء المنهج:

يقوم بناء المناهج الفلسطينية على مجموعة من الأسس الفكرية والوطنية ممثلة في الإيمان بالله والانتماء لفلسطين وتعزيز الثقافة الإسلامية والعربية والوطنية المحلية، والاجتماعية متمحور في التمسك بالقيم الاجتماعية واحترام الحريات الفردية والجماعية، والأسس المعرفية مجسدة في الالتزام باللغة العربية وإتقان لغة أخرى، والأسس النفسية المحصورة في تشكيل المواطن المعترف بهويته الوطنية وعروبته وإسلامه (الأستاذ وحمام، 2004).

ويبين شاهين (2010) أن هناك مجموعة من الأسس التي لا بد من مراعاتها عند بناء الكتاب المدرسي وهذه الأسس هي:

الأسس الفلسفية: وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج بما يعكس خصوصية مجتمع معين.

الأسس الاجتماعية: الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وإفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية، وثقافة المجتمع، وقيمه الدينية والأخلاقية.

الأسس النفسية: وهي التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية وقدراته وحاجاته ومشكلاته وربطها بالمنهج.

الأسس المعرفية: وهي التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها ومصادرها وتطبيقات التعلم والتعليم فيها والتوجهات في تعليم المادة.

في حين يرى الخوالده (2007) أن هناك مجموعة من الأسس التي لا بد من مراعاتها عند هندسة وتصميم المنهاج وهي:

أساس متغيرات المنظومة التربوية للمناهج في مواجهة عصر المعلومات، والأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعي، و الأساس المعرفي، والأساس التكنولوجي والمعلوماتي، وأخيراً الأساس الديمقراطي والحداثي وما بعد الحداثي والبنوية.

6.1.2 معايير اختيار محتوى المنهج:

- أشار اللقاني (2013) إلى أن عملية اختيار المحتوى تخضع لمجموعة من المعايير، أهمها:
1. **ارتباط المحتوى بالأهداف:** يعد من أهم معايير اختيار المحتوى، وذلك لأنه خلال العملية التعليمية يحاول المخطط الوصول إلى أهداف معينة، ومحتوى المنهج هو احد الوسائل لتحقيق تلك الأهداف، لهذا يجب أن يكون المحتوى صورة حية صادقة للأهداف الموضوعه للمادة.
 2. **صدق المحتوى ودلالته:** يعد المحتوى صادقاً عندما تكون المعارف التي يحتويها حديثة وصحيحة علمياً وأساسية للمادة نفسها وقابلة للتطبيق على مجالات واسعة ومتنوعة، ويعتبر المحتوى ذو دلالة عندما يكون قادراً على إكساب المتعلم روح المادة وطريقة البحث فيها، ويشير إليه بعض التربويون بمعدل الصدق (Validity).
 3. **ارتباط المحتوى بحياة التلاميذ وواقعهم:** ينبغي عند اختيار محتوى المنهج ان نختار المعرفة الأساسية لحياة المتعلم واللازمة للحاضر والمستقبل، لتكون لديهم الشخصية المستقلة المتميزة بالإبداع والقادرة على طرح البدائل ومواجهة المشكلات، ويطلق عليه التربويين معيار الأهمية (Significance).
 4. **مراعاة ميول وحاجات التلاميذ والفروق الفردية بينهم:** أن الاهتمام بميول وحاجات التلاميذ من خلال المحتوى ينمي الدافعية عند التلاميذ لدراسة المحتوى وييسر من عملية تعلمهم، لذا يجب أن يكون المحتوى ملائماً لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها مراعيًا لمبادئ التتابع في عرض المادة التعليمية، ويضم هذا معيارين أساسيين لاختيار المحتوى هما: معيار الميول والاهتمامات (Interest)، ومعيار القابلية للتعلم (Learn ability).
 5. **التوازن بين مجالات المعرفة التي تم اختيارها:** ويعبر عنه أحياناً بين الشمول والعمق، فالشمول (Comprehensiveness) يبين مدى كفاية المحتوى للمجالات التي يتضمنها لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها. أما العمق (Depth) فهو تناول المحتوى لأساسيات المادة، كالمبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وتطبيقاتها (النوافلة، 2005:16).

أما الحكيمي (2007) فيبين معايير اختيار المحتوى على النحو التالي:
معيار الصدق، ومعيار الأهمية، و معيار الميول والاهتمامات، و معيار القابلية للتعليم، وأخيراً
معيار العالمية.

في حين بينت نور (2013) أن عملية تنظيم المحتوى التعليمي، هي الطريقة التي ستصور الشكل
الذي سيكون عليه هذا المحتوى التعليمي وكيفية تعليمه، وبناء على ذلك يمكن أخذ معايير تنظيم
المحتوى التالية بعين الاعتبار عند تنظيم محتوى الكتاب المدرسي، وهي:

1. **الإستمرار:** ويكون ذلك بإيجاد علاقة راسية بين عناصر المنهج الرئيسية، ويقصد بالعلاقات
الراسية لخبرات التعلم علاقات هذه الخبرات خلال سنوات الدراسة، فعلى سبيل المثال إذا كان
ضمن أهداف تدريس العلوم العمل على تكوين مفهوم واضح عن الطاقة، فمن الضروري
تناول هذا المفهوم المرة تلو الأخرى في مقررات العلوم المختلفة، ومن الواضح أن الاستمرار
يكفل رقي مهارات المتعلم واتساع دائرة معلوماته، وزيادة عمقها، ويكسبه الاتجاهات والقيم.
2. **تحقيق مبدأ التكامل:** ويقصد به إيجاد علاقة أفقية بين عناصر المنهج وكذلك إيجاد علاقة
أفقية بين الخبرات التعليمية، ف الربط بين محتويين أو أكثر، يعتبر أحد أشكال التكامل الذي
يؤدي إلى تيسير عملية التعلم، وللربط عدة أشكال، منها : الربط بين مقررين مثل الرياضيات
والفيزياء، وقد يكون الربط بين فرعين مثل النبات والحيوان في مقرر الأحياء.
3. **التتابع:** ويقصد به أن تكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة مع مراعاة أن تؤدي إلى
اتساع وتعميق أكبر للمسائل أو الأمور التي تتضمنها (هندي، 2009).

ويمكن أن نخص اللغة العربية بمعيارين آخرين هما:

1. **المعيار اللغوي:** وذلك من منطلق أن اللغة ممارسة إبداع، فيجب أن تخرج مقررات اللغة
العربية إخراجاً سليماً مراعيّاً لكل القواعد اللغوية.
2. **المعيار الفني:** ويشتمل على المعيار على المقدمات والإخراج وقواعد وآلية الإخراج.

7.1.2 طرق اختيار محتوى المنهج:

يبين الهاشمي وعطيه (2008) أن بناء المحتوى التعليمي يجب أن يكون ضمن طريق واضح ليؤدي
الهدف بأسرع وقت وبأقل جهد ممكن، وفي مراجع الأدب هناك اتجاهان لاختيار المحتوى التعليمي
لأي منهج ولمنهج اللغة العربية نفس الميزة وهما:

1. اختيار قدر من المعرفة وتقديمه للمتعلم بنظام منطقي دون خضوع عملية الاختيار لأهداف محددة وإنما الأولوية للمادة التعليمية فقط.
2. اختيار المادة بضوء الأهداف المحددة للمنهج مسبقاً، وهذا يعني أن يكون المحتوى المختار متصل بالأهداف.

8.1.2 المهام التي تتضمن تطوير المنهج:

أن عملية تطوير المنهج تتضمن عدة مهام: تبدأ بتحديد فلسفة التطوير وغاياته، و صياغة الأهداف وتصنيفها، ثم رسم خريطة لمحتوى المنهج من أجل تحديد المفاهيم الرئيسية والأهداف العامة والأهداف الخاصة ومحتوى المادة الدراسية بالنسبة لكل صف دراسي، ثم بعد ذلك تنفيذ تلك الخريطة في تحديد الزيادة والحشو الزائد في كل مجال من مجالات المنهج حيث يكون الاتساع، و في التابع لتنظيم المنهج حيث يكون العمق، هذا بالإضافة إلى أنها تفيد في تحقيق الترابط الكلي أو رؤية العلاقة الكلية بين أجزاء المنهج أو عناصره(غودره،2016).

وفي ضوء ما تم ذكره ترى الباحثة بان المعايير السابقة يجب أن تكون شاملة لمناحي الحياة الإنسانية وللبيئة بمفهومها الواسع، كما تأخذ بعين الاعتبار الفرد المتعلم والمعلم من حيث الكفايات والقدرات.

9.1.2 الكتاب المدرسي:

يحرص خبراء المناهج دائما على بيان العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي، باعتباره وعاء لمحتوى يمثل مكونا من مكونات المناهج"، وعلى الرغم من تعدد مصادر التعليم، إلا أن الكتاب المدرسي يمثل القاسم المشترك لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، لدرجة أنه يكون أحيانا المصدر الوحيد للمعلم والمتعلم لإتمام العملية التعليمية، فالكتاب المدرسي يعتبر وصفا أساسيا للطلاب والمعلم على السواء وهو يعد من مصادر التعلم بالغة الأهمية إذ أنه يضمن حدا أدنى للمادة التعليمية بين الطالب والمعلم يمكنهما من الإفادة منه والاستهداء به في إعداد الدرس وتنظيمها(الأستاذ،2006).

ويشير العيساوي (1992) إلى أن الكتاب المدرسي يأتي في طليعة الوسائل التعليمية التي تسهم في تنفيذ المنهاج وتحقيقه ويتكامل معها، حيث يعتبر أفضل وسيلة لتقويم المنهاج وتحسينه، وما تقويم الكتاب المدرسي وتحسينه في واقع الأمر إلا تقويم للمنهاج وتحسينه، فالكتاب المدرسي مرآة المنهاج. كما أن الكتاب المدرسي يختلف عن غيره من الوسائل التعليمية، بأنه أكثرها التصاقا بالطلاب وأطولها صحبة له، مما يساعد على تنمية مهارة القدرة على استخدام مهارة القراءة الدقيقة في مبحث معين، واستغلالها في البحث والمطالعة الخارجية، كما انه يهيئ للطلاب مراجعة المادة الدراسية متى أراد،

ويزوده بالأمثلة والتطبيقات الكثيرة مع ربطها بالبيئة، مما يزيد من تعزيز المعلومات في ذهن الطالب،
ويزيد من فرص انتقال اثر التعلم لواقع الحياة.

ومن هنا فإن الكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس، بل هو محور التدريس:
نظرا للوظائف العديدة التي يقوم بها ومنها: إتاحة الفرصة لدى التلميذ لتثبيت المعلومات والأفكار،
وتقديم المعرفة العلمية لدى التلاميذ في صورة منظمة كما أنه يوجه التلاميذ للقيام بأوجه النشاط
التعليمي، ويتيح الفرص للتعلم الذاتي بما يناسب ظروف التلميذ وسرعته(هندي،2009).

ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي فقد أولاه المسؤولون في مجال التعليم اهتماماً خاصاً ليكون أداة فاعلة
في عمليتي التعليم والتعلم، ولذا فقد كان أمر المتابعة المستمرة للكتاب والقيام بعملية تقييمية في غاية
الأهمية، لان التقييم وسيلة من الوسائل المهمة في معرفة مدى صلاحيته وجودته ومناسبته لحاجات
الطلاب والمجتمع المحلي(سالم،2009).

على حسب علم الباحثة فإن أفضل كتاب مدرسي نزود به الطلبة في المرحلة الأساسية هو كتاب اللغة
العربية، لأنه المدخل إلى تعلم القراءة، فبواسطته يتدرج الطلاب في معرفة اللغة العربية وفروعها، وعن
طريقه نرسخ في طلابنا المثل والاتجاهات الخلفية والدينية والقيم العليا، ولا ينسى القارئ أن كتاب اللغة
العربية في المرحلة الأساسية يكاد يكون الكتاب الوحيد الذي يترك في عقول الطلاب أعمق الأثر
وأطول، وذلك من خلال تنوع موضوعاته بتنوع نصوصه وحكاياته، كما انه له تأثيره الذي لا يمكن
إغفاله في مستوى الطلاب في اللغة العربية، فقد يؤثر عليهم ضعفاً، أو قد يزيدهم قوة
وفاعلية(العيساوي،1992).

ويعتبر منهاج اللغة العربية، من أكثر المناهج الدراسية المقررة التي تفرز الإهتمام بالقيم وتعمل
على ترسيخها وذلك من منطلق حرصها على الإهتمام بالموروثات الثقافية للمجتمع، والإعتماد عليها
كشواهد ذات بعد ديني أو لاً وقيمي ثانياً ومجتمعي وطني ثالثاً(الأستاذ وحمام،2004).

ويمثل منهاج اللغة العربية واحداً من أهم المناهج الدراسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الأربعة الأولى،
وتأتي أهمية هذا المنهاج من أهمية اللغة العربية، فهي اللغة التي بها يتعلمون سائل المواد الدراسية
الأخرى، وهي اللغة التي بها يفكرون وبها يعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم، كما أنها اللغة التي بها
يفكرون وبها يعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم، كما انه اللغة التي بها يتواصلون مع الآخرين لقضاء
حاجاتهم وتحقيق أغراضهم، وإنها اللغة التي تمثل جذورهم الراسخة وتشكل هويتهم، كما أنها اللغة التي
تطلق أجنحتهم الواعدة وتولد إبداعهم((أبو الهيجاء، والسعدي،2006).

ويبين طعيمة(2005) أن تعليم اللغة العربية يشكو من أزمة حادة في محتوى المادة التعليمية وفي مناهج التدريس على حد سواء ولعل ابرز أعراض هذه الأزمة:

1. التركيز على الجوانب الصورية في تعليم الصرف والنحو.
2. عدم النفاذ إلى تضامين النصوص العميقة والكشف عن بناها الكلية.
3. عدم الاهتمام بوجه الدلالة اللغوية والمعنى.
4. إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة وعدم تنمية المهارات اللغوية في الحياة العملية.
5. الاقتصار على جانب الكتابة دون جانب القراءة في تنمية القدرات الإبداعية.
6. عزوف الصغار والكبار عن استخدام معاجم اللغة لصعوبة مقارنتها أو لخلطها بين القديم والجديد دون تمييز.
7. قصور البحث اللغوي التربوي في تعليم اللغة وفي تحديد الأسس المنهجية لتعليمها.
8. إن اللغة العربية الفصحى ليست لغة التعبير الجار العفوي والانفعالات والمشاعر والتخاطب اليومي واكتشاف المحيط.
9. الغالب على المنهج الذي تسلكه المدرسة العربية في تعليم اللغة هو الحفاظ لاكتساب معارف متجددة حية.

لذا ليس هناك أنبل في زمن العولمة والتكنولوجيا، من غرض تربوي يرمي إلى ترسيخ جذور الأصالة وإطلاق أجنحة المعاصرة، وليس امثل، لتحقيق هذا الغرض، من منهاج اللغة العربية الذي يجب أن يعنى بتصميمه أيما عناية(أبو الهيجاء، والسعدي،2006).

ولما كان المقرر المدرسي لأية مادة من مواد التعليم يعد تفصيلاً وتطبيقاً لأهداف المنهاج فإن على الكتاب المقرر لتلك المادة أن يكون كتاباً ملائماً يأخذ في اعتباره جميع أقسام ذلك المقرر الذي يطلب تعلمه وتعليمه من قبل التلاميذ -على نحو أفضل- وبلاستعانة به وبغيره من الكتب أو المراجع ذات العلاقة بالموضوع و هذا يتطلب :

1. ألا يكون مقصوراً بمادته ومحتوياته على تغطية مفردات المنهاج المقرر وحدها، أو على الحقائق والمعلومات النظرية المجردة المطلوب دراستها من قبل التلاميذ ضماناً لنجاحهم في الاختبار -فقط- وإنما يجب أن يعنى بتوفير فرص كافية ومتعددة لنمو التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم لإشباع حاجاتهم ورغباتهم والتدريب على المهارات وبما يساعدهم على التصرف باتزان وتعقل حيال المواقف الحياتية المختلفة، والاندماج مع بيئتهم المحلية.

2. أن يوفر فرصاً كافية لأن يربط ما فيه من معلومات جديدة بما يعرفه التلاميذ من معلومات سابقة بحيث تصبح دراستهم للمادة الموجودة في هذا الكتاب تتسم بالعمق والتكامل والشمول المطلوب (جلس، 2007).

ويرى الحكيمي (2007) أن للكتب المدرسية تأثيراً هاماً في الخطط التعليمية للمدرس، لذلك ينبغي أن تكون الكتب مساندة للأهداف العامة، والخاصة التي يتوقع تحقيقها من الطلبة، وعلى المدرسين الاشتراك في اختيار الكتب المدرسية، التي سيدرسونها، والتعرف على معايير اختيارها، وهناك خمس سلامات ينبغي أن تتوافر في الكتب المدرسية وهي:

- السلامة العلمية.
- السلامة الفكرية (انسجامها مع الفلسفة الاجتماعية وقيم المجتمع).
- السلامة التربوية: بمعنى انسجام المحتوى مع النظريات التربوية والنفسية وتلبية حاجات المتعلمين، ورغباتهم وانسجامها مع مراحل نموهم مع تحقيق عنصر التشويق والتحفيز والخبرة وإثارة روح الابتكار والإبداع والتفكير العلمي.
- السلامة اللغوية.
- السلامة الفنية: بمعنى أن تتوفر الشروط الفنية بما يحقق التعبير عن الفكرة أو المعلومة بصورة واضحة، مع توافر عنصري الجمال والإثارة والتشويق.

1.9.1.2 سمات الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي مفهوماً معرفياً معقداً للخصائص، إذ حددت له مجموعة من السمات تميزه عن غيره من المواد التعليمية الأخرى، وهي كما جاءت عند الخوالدة (2007):

- يمثل الكتاب المدرسي ترجمة صادقة للمناهج التربوي.
- يساعد المتعلمين على اكتساب الأهداف التعليمية المخططة في سياق المقرر الدراسي أو المنهاج فضلاً على تلبية احتياجاتهم الذاتية ضمن نطاق واقعهم الحياتي والمهني.
- تحقيق التكامل العضوي والوظيفي بين الأفكار النظرية في المادة التعليمية وبين الممارسات والتطبيقات العملية.
- إثارة اهتمام المتعلم، وتشكيل دافعية إدراكية بقوة متواصلة نحو مضامين المادة التعليمية ودلالاتها، بشكل يضمن استمرار تفاعله الإيجابي مع هذه الخبرات.
- دفع المتعلم للقيام بالنقويم الذاتي والقبلي والتكويني.

- تعزيز ما يكتسبه المتعلم من معلومات في مبادئ مفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات (بشير، 2009).

2.9.1.2 أهمية الكتاب المدرسي:

يرى شكري والحمادي (1993) انه وبالرغم من التقدم التقني وتسارع حركته في مجال التعليم، إلا أن الكتاب المدرسي كأداة لتنفيذ المنهج الدراسي ما زال ذا مكانة خاصة، ولعله يحتفظ بهذه المكانة فترة ليست قصيرة، رغم ذلك التقدم العلمي التقني الواسع في أساليب ومواد تنفيذ المنهج وتتجلى أهمية الكتاب المدرسي فيما يلي:

- يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة اقتصادية؛ لأنه لا يحتاج إلى أجهزة أو معدات.
 - يعد الكتاب المدرسي وسيلة ناجحة لعرض المفاهيم والحقائق والتعميمات في مجال أي موضوع من الموضوعات الدراسية.
 - يمكن أن يتكامل الكتاب المدرسي مع وسائل وأساليب التعليم والتعلم الأخرى بسهولة، وبشكل ناجح فهو -الكتاب المدرسي-، لا يتعارض مع الوسائل الأخرى بل قد يكون مكماً لها ومتكاملاً معها.
 - يعتبر الكتاب المدرسي أداة مرنة يمكن استخدامها داخل الصف الدراسي وخارجه، وكذلك في التعلم الفردي قيود، والتعلم الجمعي كما يمكن استخدامه في أي وقت دون قيود.
 - يمكن بسهولة الإستجابة للتغيرات السريعة التي تطرأ على المعرفة من خلال الكتب المدرسية، التي يسهل تعديلها بما يتماشى مع هذه التغيرات.
- ويبين حلس (2007) أن الكتاب المدرسي ذو أهمية حيوية ودور فاعل في العملية التعليمية والتربوية لا غنى عنه، بل هو كما يقولون: "حجر الزاوية في عملية التعلم" وترجع أهميته للمميزات التالية:
- يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية، وطرائق تدريسها.
 - يقدم المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين.
 - يكسب التلاميذ الصفات الاجتماعية المرغوبة.
 - يُمكن المعلمين من معرفة وسائل الإصلاح التربوي عند تغيير المناهج والإلمام بها، وتطوير طرائق تدريسها وتحسينها.

- يحوي على الوسائل والأشكال، والصور التوضيحية ذات الفائدة في توضيح ما يقرأه التلاميذ وعليه فهو أيسر الوسائل استخداماً وأخفها حملاً إذا قيس بغيره من الوسائل: كالأفلام، برامج التلفاز، أجهزة التعليم الحديثة.
- الكتاب المدرسي معلم ينمي في التلاميذ القيم، المهارات، الأخلاقيات، وجوانب الإصلاح المتعددة في صور مرتبة ومنظمة

وبالإضافة إلى ما سبق عرضه من مزايا لإستخدام الكتاب المدرسي، كأداة لتنفيذ المنهج المدرسي فقد أشار (هندي، 2009) إلى مزايا أخرى:

- يضمن الكتاب المدرسي توحيد المحتوى والتتابع التعليمي لهذا المحتوى للتلاميذ في الصفوف الدراسية المختلفة.
- يساهم الكتاب المدرسي بالإمداد بجوانب جاهزة للنظام التعليمي، كالفلسفة والأهداف، والطرق والتتابع بحيث تقدم كل هذه الجوانب جاهزة للمعلم بإتباعه الكتاب المدرسي.
- يمكن الكتاب المدرسي من التقييم السريع لمدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في البرنامج التعليمي، في ضوء ما تمت دراسته من هذا الكتاب.
- والكتاب المدرسي يقوم بدور هام في العملية التعليمية فهو ليس فقط مجرد مخزن أو مستودع للمعلومات والحقائق.

10.1.2 تحليل المحتوى التعليمي:

يعد المحتوى احد عناصر المنهاج الأربعة: (الأهداف، والمحتوى والأنشطة والتقييم)، والمحتوى بصفته عنصراً من العناصر السابقة يشكل القاعدة المعرفية التي ينهل المتعلمون منها ما يجعلهم يحققون الأهداف المرجوة من التعليم، ولا بد من الإشارة إلى أن مضمون المعرفة ومجالها للمحتوى التعليمي تختلف باختلاف المعارف التي يتضمنها المحتوى (العمارة، 2002). فالمحتوى يتضمن معلومات وحقائق وأفكاراً ومفاهيم تحملها رموز لغوية، يحكمها نظام معين من اجل تحقيق هدف ما (طعيمة، 1985:37).

ويعرف اللقاني (2003:16) المحتوى بأنه المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر في الكتب، فإن كان المقرر قد حدد ووضع في فهرس الكتاب، فإن التناول التفصيلي لهذه الموضوعات كما وردت

في الكتاب المدرسي هي التي يطلق عليها محتوى المنهج، ويشمل عادة على حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ وقوانين ونظريات.

في حين يعرف (مرعي والحيلة، 2012) المحتوى: بأنه نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيمياً، أم حقائق، أم أفكار أساسية، ويختار المحتوى في ضوء الأهداف، وتحدد الأهداف وتختار في ضوء عقيدة المجتمع، أو فلسفة الحياة.

كما يعرف هندي (2009) المحتوى التعليمي: بأنه المعرفة التي يقدمها المنهج بأشكاله المتنوعة، أو هو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين. ويلزم اختيار المحتوى اختيار الخبرات التعليمية، التي تستهدف الأنماط السلوكية المرغوبة، من معلومات ومفاهيم ومهارات، وطريقة تفكير، واتجاهات وقيم اجتماعية.

والمحتوى في حقيقته: المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية تعليمية منشودة، وتقدم المعارف والمعلومات بقالب رمزي، يكون سمعياً أو سمعياً بصرياً، وتتضمن الرموز التي تعد شكلاً من أشكال المحتوى المعرفي مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق، فالمحتوى يشكل المفهوم الجزئي لمفهوم تحليل المحتوى بصفته مفهوماً كلياً (العمارنة، 2002). حيث يعتبر تحليل المحتوى أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل المواد الدراسية بهدف التوصل إلى استدلالات واستنتاجات صادقة وثابتة في حالة إعادة التحليل، ويمثل تقويم المنهج التربوي عملية تربوية تقييمية يجدي التركيز على أهميتها نظراً للدور الأساسي الذي يمارسه المنهج في تقدير هوية التربية المدرسية وتحقيق أهدافها (محمد وآخرون، 2013).

تعتبر عملية تحليل وتقويم المناهج والكتب الدراسية ضرورة حتى يستطيع النظام التعليمي مواجهة المسؤوليات التشغيلية الثقيلة الملقاة على عاتقه وحتى يتمكن من مواجهة التغيرات الهائلة التي تواجهه، ولبناء أجيال يمكنها التكيف بسهولة مع متغيرات العصر. ويجب أن يرتبط هذا التحليل والتطوير بآليات نقل المعرفة إلى الأفراد، أي طرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم التي يجب أن تساير محتوى الدراسة المطور، ذلك أن استخدام طرق التدريس ومتابعة وتقويم وتكنولوجيا تعليمية أكثر فعالية يؤدي إلى تفعيل العملية التربوية برمتها (الأستاذ، 2006).

ويرى (عدس، 1991) المشار إليه في (بشير، 2009: 12) أن تحليل المحتوى: هو أسلوب للوصف الموضوعي للمادة اللفظية بحيث يقتصر دور الباحث على تصنيف المادة اللفظية وفق فئات محددة بغية تحديد خصائص كل فئة منها واستخراج السمات العامة التي تنصف بها.

في حين ترى الأستاذ (2006) إن تحليل المحتوى هو أداة منهجية للدراسة الكمية وأداة الاتصال وأداة للتنبؤ، أما (المحلاني، 2005) فيبين أن تحليل المحتوى يعتبر احد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الاجتماعي والمنظم والكمي لمضمون الظاهرة لمادة من مواد الاتصال.

وفي هذا السياق يرى عبد الحميد والظفيري (2000) انه لكي يطور أي منهج فإنه لا بد من مراعاة احتياج الطلاب وخصائصهم النفسية والجسمية والاجتماعية، ولا شك أن تحديد الاحتياجات اللغوية مطلب ضروري لمعرفة أولاً، ومراعاتها ثانياً عند إعداد مناهج اللغة العربية بغرض إشباعها عند المتعلمين، ذلك أن تحديد الاحتياجات يعتبر القاعدة والأساس الذي تنطلق منه العملية التعليمية، ويعد هذا أول خطوة في إصلاح الخلل الموجود عند الطلاب في اللغة العربية خاصة.

1.10.1.2 أهداف تحليل المحتوى:

يشير سالم (2009) إلى أن لعملية تحليل محتوى الكتب المدرسية أهدافاً كثيرة، ولكنها تختلف من بحث لآخر، ومن دراسة لأخرى، ولعل من أهم أهداف تحليل الكتب المدرسية:

1. الوصول إلى نتائج ايجابية تسهم في تطوير الكتاب وتحسين العملية التربوية.
2. الكشف عن مدى فاعلية الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس الكتاب للاستفادة منه.
3. الكشف عن مدى ترجمة الكتاب للأهداف وقدرته على خدمة الناحية العلمية والسيكولوجية المتعلقة بالمرحلة الدراسية التي وضعت لها.
4. تجسيد صورة واضحة عن جوانب القوة والضعف في الكتاب ووضعها بين يدي صانع القرار.
5. الإسهام في تطوير وتحسين محتوى الكتاب من خلال التعديل أو الحذف أو الإضافة.
6. توضيح ما في الكتاب من وسائل وأنشطة مما يزيد من فعالية استخدامها.
7. الكشف عن الصعوبات التي تواجه الطلاب للوقوف عليها والعمل على مواجهتها.

ويرى العمارنة (2002) انه ليس هناك أهداف خاصة ومحددة لتحليل المحتوى التعليمي، فالأهداف تختلف من دراسة لأخرى، حيث تبقى أهدافه محصورة في معرفة خصائص مادة الاتصال على اختلاف أنواعها، بهدف تطويرها وتقويمها، ولكن تبقى هناك أهداف مشتركة لمجمل الدراسات في هذا المجال وهي:

1. المساعدة على التعرف على اتجاهات الكتب ومعرفة مجالات الاهتمام فيها خاصة فيما يخص المضمون الثقافي الذي تنقله إلى الدارسين.

2. المساعدة أيضا على الوقوف على الخصائص التربوية للمحتوى، وفي هذا المجال يحدد تحليل المحتوى التعليمي الأسس والمنطلقات التربوية والنفسية التي اعتمد عليها المؤلفون في أثناء إعدادهم المحتوى التعليمي.

3. يكشف عن مدى قدرة الكتب على تلبية حاجات المتعلمين، وإشباع دوافعهم نحو تعلم اللغة.
4. قياس مستوى سهولة اللغة المقدمة للمتعلمين في كتب اللغة، إذ أن التحليل خطوة سابقة للتقويم، وعن طريق تحليل المحتوى التعليمي نتعرف الكتب الجيدة من الرديئة (طعيمة، 1985:331).

في حين يرى الحكيمي (2007) أن من أهداف تحليل المحتوى:

1. تحليل المضمون من الناحية الشكلية (صياغة اللفظية، أو طريقة عرضه، واللفظية المختارة في نقله).

2. تحليل المضمون من الناحية الموضوعية (من حيث الأثر الذي يحدثه المضمون في القارئ أو السامع أو المشاهد).

3. استنباط الاتجاه العام لمؤلف المادة العلمية (نية المؤلف، وقصده، واتجاهه العام).

2.10.1.2 أهمية تحليل المحتوى:

لكي يتم تطوير أي منهج تعليمي فإنه من الضروري مراجعة تلك المناهج لتحديد مدى حاجتها للتعديل من خلال التعرف على الصعوبات التي قد يواجهها المعلمون أثناء قيامهم بتدريس تلك المناهج ديل أوليو (Dell' Olio, 2007). حيث إن أهمية تحليل المحتوى تكمن في كونه منهجا لدراسة الظاهرة محل التحليل في حالتها الديناميكية (الأستاذ، 2006).

وتتمثل الأهمية التعليمية البالغة لتحليل المحتوى في تلك النتائج التي كشفت عنها الدراسات - ذات العلاقة- والتي تؤكد بما لا يقبل الشك أن تحليل المحتوى أصبح ينظر إليه على انه منهج علمي في الدراسة، والبحث عملياته وإجراءاته المنظمة، وقد دعا الفهم من طرف المتخصصين في مجال تقويم المناهج الدراسية إلى ضرورة أن يمتد تحليل المحتوى إلى أفكار الكتاب والمؤلفين، وإلى أعماق النصوص، والبحث في العلاقات القائمة بين الأفكار من جهة، وبين أجزاء النص من جهة أخرى، وصولا إلى المعاني الضمنية ودراسة البني اللغوية، والتركيبة القائمة بقصد الإفادة منها، في تجديد محاولات التعليم وإكساب اللغة (الحكيمي، 2007).

وإن كانت عملية تحليل الكتب المدرسية ضرورة ومهمة فإن عملية تحليل كتب اللغة العربية أهم وخاصة - النصوص والمطالعة - ذلك أن مناهج اللغة العربية تلعب دورا مميزا في تشكيل شخصية

الطالب المعرفية والعلمية والثقافية، فاللغة العربية هي وسيلة الإنسان في التعبير، وهي أدواته في التفكير والقراءة والتواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه، كما أنها الأداة التي يؤدي فيها المتعلم نشاطه التعليمي ككل (طموس، 2002).

وتزداد جدوى دراسة الكتاب المدرسي وتحليل أسسه الفلسفية والنفسية خاصة عندما يكون الكتاب المستهدف هو كتاب اللغة العربية؛ فاللغة العربية تمثل وعاء الفكر والثقافة، وهي لغة الدولة الرئيسة، وبها يتلقى الطلبة سائر العلوم والمعارف، وهي لغة القرآن الكريم التي ينبغي أن يتعلمها الطلبة ليتمكنوا من قراءته وتحليل كتبها المدرسية مما يسهم في معرفة مدى تأثيرها في إحداث نقلة لغوية في حياة الطلبة، لجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية، ومعرفة مستوى التزامها بتمثيل معايير الأسس الفلسفية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، وإبراز ما فيها من قيم وما يسود فيها من اتجاهات لتطورها، وكما أن عمليات تحليل كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمعرفة مستوى تمثيلها للأسس الفلسفية والنفسية والمعرفية والاجتماعية للمناهج باتت ضرورة تربوية لتقويمها، فإن معرفة معتقدات معلمي اللغة العربية وتفضيلاتهم الفلسفية والنفسية وكيفية تنفيذهم للمناهج، باتت هي الأخرى ضرورة لأن المعلم هو العامل الرئيس الذي يوائم بين المنهاج الرسمي والفعلي، ويعمل على تحقيق أهدافه وتفعيل مضامينه الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية (الفيومي، 2013).

3.10.1.2 خطوات تحليل المحتوى:

لخصت هولستي (1969) Holsti هذه الخطوات كما يلي:

أولاً: صياغة مشكلة البحث والإطار النظري، وفرض الفروض، إذ تختار بعد ذلك العينة وتحدد الفئة.

ثانياً: تقرأ الوثائق ويتم ترميزها وتكثيف المحتوى المناسب في استثمارات خاصة بالبيانات، ثم يتم تقدير الوحدات التي صنفت تحت كل فئة، مع حساب تكراراتها، وأخيراً يقوم الباحث بتفسير النتائج في ضوء الإطار المناسب.

4.10.1.2 خصائص أسلوب تحليل المحتوى:

أشار السميري (1999) إلى أبرز خصائص تحليل المحتوى وبين أن أسلوب تحليل المحتوى يتميز بالخصائص الآتية:

- يستخدم هذا الأسلوب بوصفه أسلوباً للبحث العلمي.
- يصف تحليل المحتوى المضمون الصريح والضمني للمادة العلمية المراد تحليلها.

- يعتمد تحليل المحتوى على التحديد الموضوعي لفئات التحليل ووحداته.
- يتطلب أسلوب تحليل المحتوى حساب تكرار ورود الوحدات سواء كانت كلمات أو جملاً أو مصطلحات أو قيماً أو غيرها من الوحدات التي يحددها الباحث.
- يتطلب أسلوب تحليل المحتوى توفر الموضوعية والصدق والثبات في التحليل.
- لا يقتصر أسلوب تحليل المحتوى على التحليل الكمي للظاهرة المراد دراستها بل يتضمن التحليل الكيفي.
- يتطلب أسلوب تحليل المحتوى دراسة جميع أجزاء المضمون بشكل متوازن.
- لا يوجد نمط ثابت أو محور لوحدات التحليل ومستوياته وفئاته يتخذ معيار للتحليل ولكن يتم التحليل في ضوء مشكلة البحث وأهدافه وفروضه وأسئلته.

5.10.1.2 وحدات تحليل المحتوى وفئاته:

صنف خبراء تحليل المحتوى الباحثون وحدات تحليل المحتوى إلى خمس وحدات هي:

1. الكلمة (Word).
2. الموضوع أو الفكرة (Theme).
3. الشخصية (Character).
4. الوحدات الطبيعية للمادة الإعلامية (Item).
5. مقاييس المساحة والزمن (Space & Time).

11.1.21 المدى والتتابع والعمق:

نظراً لأهمية العنصر البشري في التنمية، وانسجاماً مع التطورات المستقبلية، أحدثت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تطوراً ملموساً على المناهج بصورة عامة ومناهج اللغة العربية بصورة خاصة. وعمدت إلى تنظيم تلك المناهج بصورة متدرجة تتناسب مع نمو الطلبة وحاجاتهم المعرفية في كل مرحلة دراسية. والهدف من تنظيم المواد الدراسية بشكل متدرج كون ذلك يعمل على تسهيل عملية اكتساب المتعلمين للمفاهيم التي تتطوي عليها هذه المواد، لذا فإن تنظيم المواد الدراسية المختلفة على نحو يناسب مستويات النمو المعرفي للطلبة يساهم في تسهيل تعلمهم، وربما يساعد على تسريع هذه العملية (الشملي، 1999).

إن استخدام المعايير في إصلاح التعليم والارتقاء بجودته لا بد أن يستند على عدة أمور أهمها أن تتضمن وتتشكل من خلال معرفة الأحداث، والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلمين، إن المعايير تمثل الانطلاقة وليست المنتهى للمحتوى والأداء (بن سعيد، 2011:76).

وتوضح باهامام (1430هـ) أن اختيار المحتوى التعليمي الأفضل من وسط البدائل المعرفية المتاحة مهم، ويرجع ذلك إلى إحكام قيمة معينة ترتبط بقاعدة تربوية أخلاقية تنطلق من الحرية في اختيار المحتوى، كما تتيح رفع الحواجز الفاصلة بين مجالات المعرفة المختلفة، والتي كانت في السابق تفرض بحالة من التتابع والتنظيم الخطي لطبيعة المناهج التعليمية وإمكانية تحقيق التكامل بينها من خلال تنظيم المحتوى في إطار من التنظيم اللولبي الذي يقوم على البناء الذي يتوسع راسياً وأفقياً في المفاهيم المعرفية.

إن تدريب التلاميذ على مهارات التعلم الأساسية يمكن أن يكون جوهر المناهج بصورة عامة في مراحل التعليم العام في العصر الحالي، لأنه يربط التلاميذ بصورة نشطة بعملية التعلم من خلال جعل حجات الدراسة ميدانا للتفكير، واستخدام المعلومات كأداة بدلاً من استخدامها كغاية في حد ذاتها وتدريب المعلمين والتلاميذ على استخدامها الاستخدام الأمثل يمثل جزءاً لا يتجزأ من المنهج بأهدافه ومحتواه وأساليبه تدريسه وأساليبه تقويمه (الجزار، 1999).

لذا اهتمت المناهج التربوية بتنظيم محتوى المنهاج، كون التنظيم المتبع في المنهاج من أكثر العوامل تأثيراً في تحديد مسار التعلم، وقد يفقد المنهاج فاعليته، لان محتواه غير سليم، أو لان خبرات التعلم منظمة بطريقة تقلل من كفايته، ولعل أهم مبادئ التنظيم: التتابع ويشمل التتابع تنظيم المحتوى من البسيط إلى المعقد، وتنظيم المحتوى من موضوعات، مراعاة التوازن في بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي (هندام وجابر، 1979).

ويرى (المالكي، 2014) إن بناء مصفوفة المدى والتتابع للمنهاج المدرسي يعد خطوة مهمة في تنظيم المحتوى، إذ يمكن بواسطتها تحقيق التكامل المعرفي بين محتوى المنهاج عبر الصفوف المختلفة، بهدف إضفاء عنصر الشمولية والتجانس في الكتب المدرسية.

1.11.1.2 مفهوم المدى والتتابع والعمق:

لا يمكن الحديث عن المدى أو الحديث عن التتابع والعمق بصورة مستقلة، فإذا ما قرر باحث أن يخوض في موضوع تقييم أو تحليل منهاج، يجد نفسه مرغماً على الغوص في أعماق موضوعات تتمثل في المدى والتتابع والعمق بصورة مكملة لبعضها البعض، فهذه الموضوعات ترتبط ببعضها بصورة ديناميكية، لذا قد يكون من الصعوبة بمكان الفصل بينها، خاصة عند الحديث عن المفاهيم،

حيث يهتم العديد من الباحثين بالحديث عن مصفوفة كاملة متعلقة بالمدى والتتابع. لذا فإن الباحثة في هذه الجزئية ستحاول قدر المستطاع الحديث عن هذه الموضوعات بنوع من الاستقلالية لتوضيحها ولكن دون الفصل بينها.

2.11.1.2 مصفوفة المدى والتتابع: Scope & Sequence:

يرى البلوشي (2002) أن مخرجات مصفوفة المدى والتتابع صممت للمساعدة في تنمية اتجاهات ومهارات ومعرفة التلاميذ اللازمة لتطوير المعرفة العلمية. ويبين الجعفري (2014) أن وثيقة المدى والتتابع لم تقر إلا في السنوات الأخيرة.

وتهتم مصفوفة المدى والتتابع عادة بموائمة المحتوى مع مناهج التعليم الأساسي من خلال تطوير مصفوفات المدى والتتابع للخبرات المعرفية والمهارية، والتحول التدريجي من التمرکز حول المعرفة العلمية إلى التمرکز حول المتعلم، وتحسين التصميم التعليمي لمعالجة الخبرات التعليمية في المحتوى (فريق خبراء التطوير المهني، 1435 هـ).

ومصفوفة المدى والتتابع حسب ما ذكر سلمة (2005) المشار إليه في المجاهد (2011: 11) تعني جدول بين العلاقات بين موضوعات محتوى المنهج وأفكاره ومفاهيمه الأساسية على مستوى المادة الدراسية عبر الصفوف الدراسية، ويمكن توضيح ذلك عبر جدول المدى والتتابع الذي يبين العناصر الأساسية لمحتوى المنهج الممثلة في الكتاب المدرسي، ويتألف الجدول بصورة مختصرة من بعدين: يتمثل البعد الأفقي في الصفوف الدراسية التي تغطي بعناصر المحتوى، بينما البعد الراسي فيتمثل في معايير المنهج وأهدافه أو موضوعات المحتوى، وتتضمن كل خلية مستويات التوفير (المالكي، 2014: 10).

3.11.1.2 المدى Scope :

ويرى حميدة (1997) أن المدى يعنى بتنظيم المادة تنظيمًا أفقياً، بحيث تتكامل المادة مع غيرها من المواد، والتنظيم العمودي، بحيث يتم التوسع في المادة، وتناول مفاهيمها، والتعمق فيها. ويشير مفهوم المدى إلى نوعية المهارات التي يجب تعلمها في المراحل الدراسية ومدى إتساع نطاقها وتوزيعها بالنسبة لكل صف من الصفوف الدراسية في مرحلة التعليم المختلفة وفق أربع مراحل تختلف في مستويات العمق، وهي مرحلة تقييم المهارة واستمرارية تعلم المهارة، وإتقان المهارة، واستمرارية التدريب على المهارة. الجزائر (1999).

أما عبد الكريم والحري (2016:65) فيعرفا المدى بأنه عملية توسيع محتوى المنهاج عند مستوى معين من المعرفة.

11.1.2.4 : Sequence التتابع

يتطلب تحقيق التتابع في تنظيم المحتوى أن تقدم الخبرات للتلاميذ بصورة متدرجة تبدأ من السهل ثم تزداد تعقيدا واتساعا وعمقا كلما انتقلنا إلى المستوى الأعلى وان تكون الخبرات مترابطة داخل المادة الواحدة، وعلى مستوى المرحلة التعليمية، ومن ذلك مثلا تدريس عملية الجمع والطرح في البداية، ثم يدرس الطالب عملية الضرب، ثم تأتي عملية تدريس القسمة لأنه لا بد أن تسبق عملية دراسة القسمة دراسة العمليات السابقة، وهذا التتابع من شأنه أن يزيد دافعية المتعلم لدراسة المحتوى والتفاعل معه مما يسهم في تحقيق نتائج تعلم أفضل كما أن له فوائد أيضا من ناحية ثبوت المادة التعليمية والتأكد من فهم المتعلم لها فهماً صحيحاً كاملاً دقيقاً (باهمام، 1430هـ:56).

لذا فإن التتابع يشير إلى أن المهارة تتكرر خلال السنوات الدراسية المختلفة لمرحلة التعليم الأساسي ولكن تتناول المهارة في الصف الخامس الابتدائي مثلا يكون أكثر توسعا وعمقا من تناوله في الصف الرابع وتتناول نفس المهارة في الصف الأول الإعدادي يكون أكثر توسعا وعمقا من حيث مستوى تلك المهارة وكم المعلومات اللازمة لها من تناولها في الصف الرابع والصف الخامس وهكذا في الصفوف الدراسية التالية (الجزار، 1999).

ويعرف عبد الكريم، وآخرون (2016:65) التتابع بأنه: ترتيب عناوين المحتوى، وكل المفاهيم والمهارات في المنهاج على مدى السنين، وهو مبني على تقوية المهارات وبنائها من مستوى إلى مستوى آخر.

والتتابع حسب ما أشار (هندام وجابر، 1979) و (أبو لطيفة، 2007) إلى انه هو أن تكون كل خبرة آتية مبنية على خبرة سابقة، مما يؤدي إلى تعميق اكبر للموضوعات التي تتناولها الخبرات.

والتتابع: معيار أساسي لتنظيم محتوى الكتب، ويقصد به أن كل عنصر ينبغي أن يبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج به سابقاً من حيث الاتساع والعمق (النوافلة، 2005:16).

في حين يرى (باهمام، 1430هـ:56) أن المقصود بالتتابع هو أن تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها الفرد مبنية على أساس الخبرات السابقة وان تكون هذه الخبرة أساسا لخبرات لاحقة.

أما عناصر أو مبادئ التتابع: هي كل مبدأ أو عنصر يحكم تنظيم محتوى الكتب المدرسية في ضوء معيار التتابع (النوافلة، 2005:16).

ويحدد ريتشترد (Richards 2010) التتابع بناء على المعايير التالية:

1. **من البسيط إلى المعقد:** أن احد أشهر الطرق في تحديد تتابع المواد هو مستوى صعوبتها، إذ يعتقد أن المحتوى الذي يقدم مبكرا يجب أن يكون ابسط من العناصر اللاحقة، ويرتبط هذا المعيار عادة بمحتوى القواعد.
2. **التسلسل الزمني:** قد يتم تحديد تتابع المحتوى وفقاً للترتيب الذي تقع فيه الأحداث في الحقيقة، حيث يمكن تنظيم المحتوى بناء على التسلسل الذي يفترض أن يتبعه الكتاب عند التعبير: (عصف ذهني Brainstorming، إعداد المسودة Drafting، المراجعة Revising، التحرير Editing)، كما ويمكن تحديد تتابع المهارات وفقاً للتسلسل الذي تكتسب فيه المهارات التالية: (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة).
3. **الحاجة:** قد يتم تتابع المحتوى وفقاً للوقت الذي يحتاج فيه المتعلمون للمحتوى خارج الفصل، بحيث يتم تتابع الموضوعات في المنهج حسب أهميتها في حياة الطلاب، وسهولة وضعها في سياقها الصحيح، وعلاقتها بالموضوعات البيئية الأخرى.
4. **متطلبات أولية في عملية التعلم:** أن تحديد تتابع المحتوى قد يعكس أهمية نقطة معينة على اعتبار أنها تشكل أساساً للخطوة التالية ومطلباً لها في عملية التعلم، فقد يتم تدريس مجموعة معينة من العناصر القواعدية مثلاً على أساس إنها متطلبات أولية لكتابة الفقرة.
5. **من الكل إلى الجزء أو من الجزء إلى الكل:** قد تركز المواد التعليمية في بعض الحالات على البناء أو التنظيم الكلي للموضوع قبل النظر إلى المكونات الفردية التي يتألف منها الموضوع، أو قد يتم التركيز على ممارسة الأجزاء قبل الكل، فقد يقرأ الطلاب مثلاً قصصاً قصيرة، ويسجلون ردة فعلهم نحوها باعتبارها نصوصاً كلية قبل النظر في العناصر التي تكون قصة قصيرة فعالة، أو قد يدرس الطلاب كيفية كتابة الفقرة قبل ممارسة وضع الفقرات مع بعضها البعض لإنشاء مقال.
6. **التسلسل الحلزوني:** يتضمن هذا المذهب إعادة تدوير العناصر لضمان حصول المتعلمين على فرص متكررة.

5.11.1.2 العمق:

تنشد المعايير أن يتوفر في المعرفة المقدمة عمقٌ يطغى على الاتساع والسطحية، وكيف يمكن أن يتحقق الأكثر بالأقل، باعتبار أن الفهم والعمق لا بد أن يكونا بديلاً عن حفظ المصطلحات العلمية

أكثر، كما أن المعايير لا تقترح مناهج محددة، أو طرق تدريسية معينة، أو مواد تعليمية بذاتها، ولكنها تسمح لواضعي المناهج بالاختيار بما يتناسب والمتغيرات الكثيرة المختلفة (بن سعيد، 2011: 76). ويمكن أن يجسد العمق بزيادة التركيز على حل المشكلات والوصول بين أكثر من موضوع مردوخ (Murdock, 2008).

فالعمق يتناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهماً كاملاً وان يربطها بغيرها من المبادئ. لذا كان من الضرورة إثراء المناهج الدراسية عن طريق زيادة حجم موضوعات معينة تكون توسعياً أو امتداداً في العمق لهذه الموضوعات لتتيح للمتعلم الذي يحب مادة دراسية معينة أن يستزيد من المعلومات الإضافية الموجودة بها (باهمام، 1430هـ).

والجدير بالذكر أن تعريف العمق ما زال غير واضح إلا أن التربويين يجمعوا بان المنهاج الذي يحتوي على موضوعات اقل فإنه يتحول إلى منهاج عميق وبكلمات أخرى فإن المنهاج يصبح عميقاً إذا ما احتوى على عدد قليل من الموضوعات، ومع هذا فإن العدد القليل من الموضوعات ليس بالضرورة يؤدي إلى عمق في المنهاج لذلك يجب أن تكون المواضيع قادرة على إدخال الطالب في فهم مواضيع المنهاج مردوخ (Murdock, 2008).

و يرى أبو مهادي (2011) أن المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع تفتقر في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب، الذي يناسب مع تعقيدات المشكلة أو الموضوع، فمثلاً مشكلة التدخين مشكلة معقدة نتيجة ارتباطاتها ومضاعفاتها التي تتجاوز الفرد إلى المجتمع، فإذا استخدمنا عبارة "التدخين ضار بالصحة" لحث المراهقين والشباب على عدم التدخين أو تركه، ثم توقفنا عند هذا الحد، فإن تفكيرنا ينقصه العمق المطلوب لمعالجة المشكلة، بالرغم من أن العبارة واضحة ودقيقة ومرتبطة بالموضوع.

لذا ترى باهمام (1430هـ) ضرورة إيجاد توازن بين الشمول وعمق المحتوى، والشمول يعني المجالات التي يغطيها المحتوى ويتناولها بالدراسة بحيث لا تظفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية كذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهماً كاملاً وان يربطها بغيرها من المبادئ. بينما يرى

مردوخ (Murdock, 2008) أن العمق في المنهاج يتمثل بشدة التعمق في الموضوعات دون العناية بعددها.

ومما سبق ترى الباحثة أن المدى والتتابع والعمق هي مجموعة من الموضوعات التي تقدم في المادة الدراسية طوال مراحل التعليم العام ويراعى فيها الالتزام بالخطة الدراسية وحدثة المحتوى والتدرج والتوازن بين الموضوعات كما ونوعا ومن أمثلة هذه الكفايات، الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة، الإملاء، النشيد.

2.2 الدراسات السابقة

بعد مراجعة الباحثة للدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع المدى والتتابع والعمق بصورة عامة، عثرت الباحثة على بعض الدراسات التي تناولت مصفوفة المدى والتتابع لعدد من المناهج المختلفة، ومن الملفت للنظر أن الباحثة لم تعثر على دراسات تناولت موضوع هذه الدراسة بشكل مباشر- في حدود علم الباحثة- خاصة عند الحديث عن المدى والتتابع والعمق في مهارات اللغة العربية المتضمنة في مقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين. والدراسات التي تم الحصول عليها عن طريق المراجع، والدوريات المتخصصة، والمجلات، ورسائل الماجستير قامت الباحثة بعرضها وفقاً لتاريخ نشرها على النحو التالي:

1.2.2 الدراسات العربية:

هدفت دراسة عبد الكريم والحري (2016) إلى التعرف على إدراك معلمي الرياضيات لصعوبات حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي على ضوء مصفوفة المدى والتتابع، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (124) معلماً بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، وطبق الباحثان إستبانة صعوبات حل المسائل اللفظية، أظهرت النتائج أن المعلمون يختلفون في معرفة صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية التي يعاني منها تلاميذ الصف السادس الابتدائي ولا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين تعزى للمؤهل التربوي وسنوات الخبرة في إدراكهم لصعوبات حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي، وتوجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين تعزى للمؤهل الجامعي والنوع في إدراكهم لصعوبات حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي.

في الوقت ذاته هدفت دراسة غواده (2016) التعرف إلى تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل في فلسطين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كما استخدم إستبانة مكونة من ثمانية أبعاد (الشكل العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، والأهداف، ومحتوى الكتاب، والأساليب المستخدمة في عرض المادة، ووسائل التقويم في الكتاب، وتنمية مادة الكتاب لاتجاهات إيجابية، ومدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها)، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (119) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية. وحُصنت نتائج الدراسة إلى أن مجال الشكل العام للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى وفي المرتبة الثانية مجال مدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها، وجاءت في

المرتبة الثالثة مقدمة الكتاب ومن ثم تبعها في المرتبة الرابعة وسائل التقويم في الكتاب، وأخيراً جاءت في المرتبة الخامسة الأهداف وفي جميع المجالات السابقة جاءت القيم متوسطة، في حين جاءت كل من محتوى الكتاب و تنمية مادة الكتاب للاتجاهات الإيجابية والأساليب المستخدمة في عرض المادة ذات قيم منخفضة، كما خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، وتعزى (للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة علي(2014) التعرف إلى مدى توافر معايير الجودة في منهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية(الصف السادس الابتدائي) التي أجريت في جامعة قناة السويس، وتكونت عينة الدراسة من منهج اللغة العربية للعام الدراسي(2013/2014)، للصف السادس الابتدائي حيث اشتملت موضوعاته على(42) موضوعاً مقسمة بالتساوي للفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني، وفي سبيل تحقيق ذلك قام الباحثة ببناء قائمة معايير جودة عناصر منهج اللغة العربية والتي تمثلت في (الأهداف، والمحتوى، والتقويم)، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين لبيان مدى صحتها، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تدني مستوى معايير جودة عناصر منهج اللغة العربية المتمثلة في (الأهداف، والمحتوى، والتقويم)، ووضح ذلك من خلال النتائج التي دلت على تدني مستويات معايير الجودة ومؤشراتها في منهج اللغة العربية للصف السادس الابتدائي.

كما هدفت دراسة (محمد وآخرون،2013) لتحليل 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 معلمات مرحلة التعليم الأساسي، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (1080) معلماً ومعلمة يدرسون كتب اللغة العربية بالحلقة الثانية، وقد صممت استبانة لجمع البيانات، وقد وزعت (300) استبانة على أفراد العينة بالتساوي مائة لكل عينة(كتاب المنهل للصف الرابع) وكتاب (المورد للصف الخامس، والينبوع للصف السادس)، واسترجع منها (255) استبانة صالحة للتحليل بنسبة استجابة بلغت (76.5%) وقد كان عدد أفراد كل عينة (85) فرداً، واستخدام أسلوب الانحدار المتعدد لاختبار الفرضيات، وتم تحليل كتب الحلقة الثانية للغة العربية المذكورة، وقد أظهرت النتائج أن مناهج الحلقة الثانية (واضحة وشاملة ومرتبطة بأهداف التربية السودانية)، ونقيس الأهداف الموضوعية لها، ومن الممكن استخدام وسائل تعليمية متعددة ومتنوعة في تدريس مناهج اللغة العربية الحلقة الثانية وطرق التدريس المستخدمة متنوعة ومرتبطة بأهداف محتوى

مناهج اللغة وان الإخراج الفني لكتب اللغة العربية المذكورة ملائم، وان معلمي اللغة العربية يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم مناهج اللغة العربية للحلقة الثانية.

أيضا هدفت دراسة الصباحيين وبني عبد الرحمن(2012) إلى تصميم أنموذج لمتحرى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والتكنولوجية، ولتحقيق هدف هذه الدراسة قان الباحثان بتطوير (26) معياراً تتضمن أبرز المفاهيم والقيم ضمن محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، وعدت هذه المعايير أداة لتحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية بعد التأكد من صدقها وثباتها، وبعد إجراء عملية التحليل توصل الباحثان إلى أن كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن تتوافر فيها مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية بشكل مناسب، فمعظم المعايير تراوحت تكراراتها ما بين صفر إلى تكرار واحد، وستة معايير تراوحت تكراراتها ما بين اثنين إلى ثلاثة تكرارات، وإن المعايير التي زادت تكراراتها عن أربعة تكرارات هي خمسة معايير فقط، وفي ضوء هذه النتائج صمم الباحثان نموذجاً على شكل مصفوفة مدى وتتابع وخريطة محاور لمفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

وفي نفس السياق هدفت دراسة بن سعيد (2011) إلى معرفة مدى توافر المعايير العالمية لمحتوى العلوم لصفوف(5-8) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) لمجالات (العلوم الفيزيائية وعلوم الحياة وعلوم الأرض والفضاء) في محتوى مناهج العلوم للمرحلة الأساسية العليا لصفوف (5-8) في فلسطين. ومدى توافر معيار الاستمرارية والتتابع لبعض المعايير الرئيسية لمعايير التربية العلمية (NSES) من صف دراسي إلي آخر. ومعرفة الاختلاف بين محتوى المعايير العالمية ومحتوى المناهج الفلسطينية. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بالحصول على قائمة المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) الخاصة بمعايير المحتوى لصفوف(5-8) لمجالات (العلوم الفيزيائية، وعلوم الحياة، وعلوم الأرض والفضاء) وترجمتها والتأكد من صدقها ووضعها في أداة تحليل استخدمت للتعرف على مدى توافر هذه المعايير في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا. حيث تم تطبيقها على عينة الدراسة المتمثلة بكتب العلوم للصفوف (5-8) بجزأيه الأول و الثاني والتي بلغت (8 كتب)، ومن أهم النتائج التي تم توصل إليها في هذه الدراسة ما يلي : 1- نسبة توافر المعايير الرئيسية الخاصة بالمحتوى لمعايير التربية العلمية (NSES) في محتوى كتب علوم المرحلة الأساسية العليا، كانت متوسطة (1.70%) 2- أظهرت نتائج الدراسة أن هناك بعض القصور في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية، عند مقارنتها بمعايير التربية العلمية الخاصة بمحتوى مرحلة (5-8) 3- توصلت الدراسة إلي تركيز محتوى كتب علوم المرحلة

الأساسية العليا، على بعض المعايير الرئيسية لمعايير التربية العلمية بدرجة كبيرة، 4- يوجد قصور في معيار الاستمرارية والتتابع لبعض المعايير الرئيسية لمعايير التربية العلمية (NSES) من صف دراسي إلي آخر. 5- وجود عدم توازن في نسبة توافر المعايير الرئيسية لمعايير التربية العلمية في محتوى كتب علوم المرحلة الأساسية العليا بالنسبة للمجال.

أيضا هدفت دراسة العدوي (2009) إلى إعداد معايير جودة محتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، (الحلقة الثانية)، الجزء الأول، ومؤشراتها في مرحلة التعليم الأساسي، ومن ثم تعرف مدى تحقق هذه المعايير، ومؤشراتها واستخدمت لهذا الغرض قائمة معايير تتكون من سبعة معايير لكل معيار مؤشرات يدل تحققها على تحقق المعيار التي أدرجت تحته، حوّل الباحث المؤشرات إلى فئات تحليل كتاب الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية الجزء الأول). أظهرت نتائج التحليل أن دروس القراءة ينقصها الكثير من المكونات الأساسية مثل: تدني تحقق مستوى القراءة السريعة مع المحافظة على الفهم ومستوى معرفة خصائص الأسلوب الأدبي معرفة جيدة، ومستوى تذوق جماليات الأعمال الأدبية والاستماع وبها ومستوى معرفة خصائص التعبير البياني في الجملة العربية، وتذوقه وانعدام تحقق مستوى استخدام الإشارات والملاحم المعبرة عن مضمون الحديث ومستوى معرفة المحسنات بأنواعها وتذوقها واستخدامها ومستوى معرفة خصائص الجملة العربية المعبرة عن المعنى.

كذلك هدفت دراسة الشيخ خليل (2007) إلى معرفة مدى مراعاة التتابع الرأسي للمفاهيم في كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون في دراسته، الذي يعتمد الواقع أو ظاهرة كما توجد، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، وتم اختيار مجتمع الدراسة والذي اشتمل على جميع كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية. وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

- تحليل المحتوى للتعرف على أنواع المعرفة التكنولوجية الموجودة في كتب التكنولوجيا والتوصل إلى المفاهيم التي تتضمنها كتب التكنولوجيا المقررة حالياً في الفصلين الدراسيين للعام (2006/2007م) للصفوف (الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع).
- قائمة رصد المفاهيم للكشف عن مدى مراعاة الاستمرارية (التكرار الرأسي)، والتتابع (العمق الراسي) للمفاهيم في كتب التكنولوجيا.
- أداة تحليل المحتوى للكشف عن مدى مراعاة الاستمرارية والتتابع لمفاهيم كتب التكنولوجيا.

أيضا هدفت دراسة أبو لطيفة (2007) إلى بناء مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الفقهية المقترح تضمينها في وحدة الفقه المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية (المتوسطة والعليا)، وقياس درجة اكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية المتضمنة أصلا في وحدات الفقه، وقد تمثل موضوع الدراسة في تحليل محتوى وحدات الفقه المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية (المتوسطة والعليا) من الصف - الخامس وحتى العاشر - التي تدرس في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي(2005-2006). وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفوف (الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر)، الذين يبلغ عددهم (39160) طالبا وطالبة في المدارس التابعة للتربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية، واشتملت عينة الدراسة على (2409) طالبا وطالبة يمثلون بنسبة (6.15%) من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيار إحدى عشرة مدرسة بالطريقة القصدية، منها خمس مدارس ذكور وست مدارس إناث، ولإغراض الدراسة قام الباحث بتحليل وحدة الفقه المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف المذكورة، واستخراج المفاهيم الفقهية الرئيسة وتفريعاتها لمعرفة مدى تتابعها وتطورها، حيث اعتمد الباحث الكلمة وشبه الجملة وحدة التحليل. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لقياس درجة اكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية المتوسطة والعليا.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- بناء مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الفقهية المقترح تضمينها في وحدات الفقه المتضمنة في كتب التربية الإسلامية مع الأخذ بعين الاعتبار اتسامها بالمدى والتتابع حيث تصنف الموضوعات وترتيبها أفقيا وعمودياً.
- تحليل وحدات الفقه المتضمنة في كتب التربية الإسلامية وتصنيف الموضوعات الفقهية وتقسيمها إلى اثني عشر مجالاً.
- هناك انقطاعا ملحوظا في المفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدات الفقه في كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة والعليا، وكما أظهرت أن هناك تتابعا لبعض المفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدات الفقه في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، ولكن بشكل بسيط ومتقطع وبهذه الحالة تفقد المفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدات الفقه في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية سمة المدى والتتابع.
- وجود فرق في المتوسط الحسابي الكلي لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، حيث كان المتوسط لعلامات الطلبة على اختبار المفاهيم الفقهية القبلي منخفض، في حين ارتفع المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على اختبار المفاهيم الفقهية والبعدي.

كما وهدفت دراسة الشخصير (2006) لتقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بمدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات للعام الدراسي، للتعرف إلى تقديراتهم التقويمية على ستة مجالات للكتاب. تكونت عينة البحث من ثمان وثمانين معلماً ومعلمة تم اختيارهم من مائة وسبع مدارس، واستخدم الباحث أسلوب الاستبانة في بحثه، وكانت النتائج: متوسط التقدير التقويمي لمجالات البحث (4.14) بنسبة (82.8%)، ويعني هذا أن الكتاب تقديره التقويمي مرتفع جداً، مما يدل على جودته، وقبول فرضية البحث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة، وقد وُجدت فروق لصالح متغير الخبرة.

وكان المحيلاني (2005) قد أجرى دراسة هدفت إلى حصر المفاهيم الدينية اللازمة للمرحلة الثانوية العامة ضمن مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الدينية اللازمة للتعليم العام في دولة الكويت، وتصنيفها ضمن قائمة تتضمن المحاور الرئيسية للمفاهيم وهي (العقيدة، الأخلاق، السيرة النبوية، المعاملات، الأحوال الشخصية، القضايا المعاصرة)، وهي المحاور التي تكون مجال التناول في محتويات كتب المرحلة الثانوية العامة، كما هدفت الدراسة إلى القيام بعملية تحليل لمحتويات الكتب الأربعة للتربية الإسلامية في ضوء هذه القائمة وذلك للحن على مراعاة تلك المفاهيم في الكتب محل الدراسة، وباعتبار هذه الدراسة الحلقة الثالثة في سلسلة الدراسات التي تناولت مفاهيم التربية الإسلامية للتعليم العام فهي تقدم مصفوفة بالمفاهيم الدينية اللازمة للتعليم العام في دولة الكويت، وكشفت هذه الدراسة أن نسبة مراعاة هذه المفاهيم في محتويات الكتب كما يلي: نسبة المفاهيم الدينية بمحور العقيدة في الكتب الأربعة (62.3%). ونسبة المفاهيم الدينية بمحور العبادات في الكتب الأربعة (50%). ونسبة المفاهيم الدينية بمحور الأخلاق في الكتب الأربعة (54.2%). ونسبة المفاهيم الدينية بمحور السيرة النبوية في الكتب الأربعة (70.6%). ونسبة المفاهيم الدينية بمحور المعاملات في الكتب الأربعة (43.3%). ونسبة المفاهيم الدينية بمحور الأحوال الشخصية في الكتب الأربعة (25%). ونسبة المفاهيم الدينية بمحور القضايا المعاصرة في الكتب الأربعة (37%). وباستقراء هذه النسب نجدها في مجملها أعلى من المتوسط، كما كشفت الدراسة عن جوانب قصور في تناول بعض المفاهيم الدينية.

أيضا هدفت دراسة إبراهيم (2004) إلى تصميم برنامج فيديو تعليمية وإنتاجها بمعالجات مختلفة تمثل أساليب تتابع المحتوى موضوع البحث الحالي، اتبع الباحث المنهج التجريبي، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح وضع النماذج الخاطئة للأداء نهاية كل مهمة، ولصالح الطلاب المعتمدين عند التعلم من برامج الفيديو، كذلك جاءت النتائج دالة إحصائياً لصالح الطلاب المعتمدين عند التعلم من تتابع المحتوى نظري ثم عملي، وذلك فيما يتعلق بمعدل الأداء المهاري، وفيما يتعلق

بالجانب المعرفي المرتبط بالأداء المهاري، فقد جاءت النتائج غير دالة إحصائياً بالنسبة لتأثير المتغيرات الثلاث المستقلة أو فيما يتعلق بتفاعلها معاً.

كما وهدفت دراسة العمارنة (2002) إلى تعرف خصائص المكونات التعليمية التي اشتملت عليها كتب قواعد اللغة العربية للصفوف: الثامن والتاسع والعاشر في الأردن، تمهيداً لمعرفة أوجه القوة وملامح الضعف في مكوناتها التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد قائمة معايير تتصل بالمكون التعليمي الأول: الأمثلة (النصوص والشواهد اللغوية) والمكون التعليمي الثاني: القواعد النحوية والصرفية والمكون التعليمي الثالث: التدريبات اللغوية. ومحاولة لتحقيق أقصى درجات الموضوعية تم تحديد مؤشرات دالة على كل معيار من المعايير المتصلة بالمكونات السابقة، وتم تحديد ثلاثة مجالات لتلك المعايير هي: المجال اللغوي والمجال النفسي والمجال الثقافي. وفيما يتصل بالمكون التعليمي الرابع: المناقشة (طريقة التدريس) تم تحليلها وتقويمها وفق الطريقة المتبعة في عرض المادة النحوية والصرفية في الكتب السابقة. أسفر التحليل عن نتائج تتصل بكل معيار من المعايير السابقة، وتم تقويم المكونات التعليمية اللغوية السابقة وفق المعايير التي تضمنتها مصفوفات التحليل أداة الدراسة. وفي ضوء النتائج السابقة المتصلة بكل معيار تبين أن هناك نقاط ضعف وخلاً في تلك المكونات، يمكن الإطلاع عليها بشكل مفصل في نتائج الدراسة ومناقشتها.

كذلك هدفت دراسة الأستاذ وحامد (2004) تحليل كتب اللغة العربية الفلسطينية في المرحلة الأساسية من منظور مآثوراتي: (المآثورات الدينية، الأدبية، الشعبية) ولتحقيق ذلك حلل الباحثان ستة وعشرين كتاباً، مدرسياً مقررأ في المرحلة الأساسية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف التاسع، وقد أظهرت نتائج التحليل أن المناهج الفلسطينية الجديدة حافلة بالمآثورات الأدبية والدينية، أما المآثورات الفلكلورية الشعبية فهي قليلة إلى حد ما، لذلك أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في الاستفادة من هذه المآثورات في المقررات الدراسية اللاحقة مع التوازن في عرض المآثورات الأدبية بما يتفق والمرحلة أو السنة الدراسية.

أيضاً هدفت دراسة الرافي (1998) إلى تحليل محتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الثانوية والمتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية للتعرف على مدى العمق في تناول محتوى هذه المناهج للقضايا والمشكلات الناجمة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، واقتصرت عينة الدراسة على مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة ومناهج الكيمياء والأحياء للمرحلة الثانوية، واستخدم في هذا البحث المنهج الوصفي حيث يتم تحليل المحتوى باستخدام تحليل المضمون للمادة المكتوبة، وكانت أداة الدراسة متمثلة بأداة تحليل تم إعدادها، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى اهتمام محتوى مناهج العلوم

بهذه القضايا والمشكلات بصفة عامة كان ضعيفاً. وكان أكثر الكتب إجماعاً بتلك القضايا والمشكلات في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الأول، ولكن عرض القضايا والمشكلات في هذا الكتاب والكتب الأخرى ليس بالعمق والأسلوب المطلوب. ولا توجد معايير لاستمرارية عرض هذه القضايا والمشكلات في تلك الكتب، ولا توجد معايير محددة للتكامل الأفقي و الرأسى بين محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة، حيث لم يتم تناول عدد كبير جداً من القضايا والمشكلات في أي محتوى من محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة ومحتوى الكيمياء و الأحياء بالمرحلة الثانوية.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

تجدر الإشارة إلى أن الباحثة وجدت ندرةً في الدراسات الأجنبية التي اهتمت بموضوع المدى والنتابع والعمق - حسب علم الباحثة- ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت هذا الموضوع :

أجرى مردوخ (Murdock 2008) دراسة هدفت إلى مقارنة وتحليل اثر متغيرات أساسية في المناهج هي (السعة والعمق والدوام) في مناهج الفيزياء في الولايات المتحدة الأمريكية مع نوع المنهاج الدراسي في بلدان مختلفة، حيث عمدت الدراسة إلى تحليل البيانات لكل متغير من متغيرات المنهاج الثلاث وهذا التحليل استخدم لمقارنة لمحة مختصرة للمنهاج في الولايات المتحدة مع الوجه الجانبي للمنهاج في دول العينة، أما التحليل الثاني فقد تكون من إيجاد علاقات ارتباطيه بين المتغيرات الثلاثة لتحصيل الفيزياء. كشفت النتائج أن منهاج الولايات المتحدة له عمق وسعة منخفضة ودوام عالي، وكذلك فإن منهاج الولايات المتحدة لا مثيل له في الأوجه الجانبية عند مقارنته بدول العينة، فقد كشفت النتائج أن المنهاج الأمريكي يعاني من ضعف شديد في العمق والسعة وهذا ما أدى إلى ضعف تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء مقارنة مع (16) دولة أخرى، حيث جاء ترتيبهم في المركز (13). أما بالنسبة للدوام فقد سجل المنهاج الأمريكي درجة عالية مقارنة مع (16) دولة أخرى، حيث تبين من خلال هذه الدراسة بان المنهاج الأمريكي يتمتع بدرجة عالية من الدوام ولكن هذه الدرجة لا تعطيه الأولوية في تحقيق التقدم في تحصيل الطلاب، وذلك لان الدراسات التقييمية المختلفة بينت بان العمق على حساب السعة والدوام هو المكون الرئيسي والأكثر أهمية الذي يساهم في زيادة التحصيل لدى الطلبة.

وفي دراسة قام بها رومنس وفايتل (Romance & Vitale, 1992) بهدف اختبار اثر العمق في المنهاج للتربية العملية في المرحلة الابتدائية، حيث أجريت الدراسة على عدد من الصفوف على مدار عام دراسي كامل، وقام الباحثان بتطبيق إستراتيجية تعليمية مختلفة عن الواقع المعمول به في

الصفوف لتدريس العلوم والقراءة لطلاب الصف الرابع، حيث قاما بتطبيق الإستراتيجية الجديدة بمعدل ساعة ونصف كل يوم لتدريس العلوم وكانت دروس القراءة أيضا مأخوذة من دروس العلوم وذلك لزيادة العمق في المادة، وبينت النتائج تزايد في العمق وعدم تغير في السعة مع زيادة في التحصيل وتحسين توجهات الطلبة.

كما جاء دراسة جينانجيلو وكابلان (Giannagelo & Kaplan , 1992) بهدف تقويم أربعة كتب جديدة من كتب الدراسات الاجتماعية المستخدمة في المدارس الحكومية، في مدينة ممفيس التابعة لوولاية تنسي الأمريكية، والكتب هي: جغرافية العالم، وتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، والإقتصاد، والحكومة في أمريكا، وتم تقويم كل كتاب باستخدام معايير تضمنت المجالات التالية: مستوى المقروئية، وعدد المفاهيم المعروضة، المشكلة، وتتابعها، ومدى التركيز على تنمية مهارات حل المشكلة وتحليل أسئلة الكتب في ضوء كتاب، مستويات بلوم للمجال المعرفي ، وأنماط التقويم في كل كتاب، وقد أشارت نتائج الدراسة أن الكتب الأربعة لم تراعى المعايير التي قورنت في ضوءها إلا جزئيا، ولذلك كانت بحاجة إلى التطوير.

3.2.2 مناقشة الدراسات السابقة:

- في ندرة الدراسات العربية والأجنبية ومن خلال إطلاع الباحثة على الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت موضوع الدراسة والمتعلق بالمدى والتتابع والعمق تبين للباحثة ما يلي:
- وجود نقص في مثل هذه الدراسات على المستوى العربي بشكل عام والمستوى الفلسطيني بشكل خاص، حيث لم تحصل الباحثة على دراسة واحدة من الدراسات السابقة التي اطلعت عليها قريبة في مضمونها من الدراسة الحالية رغم وجود بعض الدراسات القريبة في تناولها لبعض المتغيرات المتعلقة بالدراسة الحالية بصوره مستقلة ولكن لم تعثر الباحثة على دراسة واحدة تناولت كافة المتغيرات في آن واحد خاصة موضوع المهارات.
 - ان معظم الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة تركز على استخدام أدوات قياس خاصة ويتمثل ذلك في الاستبانات والمقاييس التي تستهدف فئات من المعلمين والمشرفين، بينما لم يكن هناك دراسة واحدة اهتمت باستخدام أسلوب تحليل المضمون.
 - تبين للباحثة أن هناك تباين في نتائج بعض الدراسات السابقة التي تعد من المسوغات التي دعت الباحثة للقيام بدراسة المدى والتتابع والعمق في المهارات والمتغيرات المرتبطة بها.

- إن معظم هذه الدراسات لم تركز على استخدام أسلوب المقارنة بصورة مستقلة خاصة عند الحديث عن نسخ قديمة تم تطبيقها، ونسخ جديدة تجريبية من مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية.
- تعد الدراسة الحالية من الدراسات النادرة التي جمعت أكثر من موضوع في نفس الوقت ويتمثل ذلك في المقارنة والمدى والتتابع والعمق والمهارات حيث انه على حد علم الباحثة لا يوجد دراسات على المستويين العربي والأجنبي اهتمت بتلك المتغيرات في دراسة واحدة.
- يتضح من تحليل الدراسات التي تناولت المدى والتتابع والعمق أنها ركزت بشكل أساسي على دراسة وتحليل المناهج بمستويات وبصورة خاصة أكثر من تركيزها على تناول هذه المتغيرات في بناء المهارات.
- في حين اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المقاييس المستخدمة حيث اعتمدت الباحثة أسلوب تحليل المضمون واهتمت بالمقارنة بين الكتب (القديمة،2011) و(الجديدة،2016) من مبحث لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا، وذلك لعدم ملائمة المقاييس الموجودة لقياس المدى والتتابع والعمق في المهارات، وهذا أيضا ما يميز الدراسة الحالية.
- أيضا تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في طبيعة العينة المستهدفة حيث تبين للباحثة أن غالبية الدراسات استهدفت عينات من الكتب لمراحل مختلفة سواء في فلسطين أو خارجها وذلك لسهولة وضوح المدى والتتابع والعمق فيها، وسهولة تحديد هذه المتغيرات في تلك الكتب، بعكس الدراسات التي تهتم بالمرحلة الأساسية الدنيا وما إلى ذلك، حيث تواجه هذه الدراسات مشاكل متعددة خاصة في المجتمعات العربية.

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة

- 1.3 منهج الدراسة
- 2.3 مجتمع الدراسة
- 3.3 عينة الدراسة
- 4.3 أداة الدراسة: أداة تحليل المحتوى:
- 5.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

المقدمة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. كما يعطي وصفاً مفصلاً لأداة الدراسة وصدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المقارن لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، وذلك بهدف جمع المعلومات وتجهيز البيانات وتفسيرها حول محتوى كتاب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا، دون أن تتدخل الباحثة في هذا المحتوى بالتعديل أو التبرير وبموضوعية وأمانة، كما استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى وهو أسلوب يستخدم في تقويم المناهج من أجل تطويرها، ويعتمد هذا الأسلوب على تحديد أهداف التحليل للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو فكرة أو أكثر.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني، (الصف الأول الأساسي حتى الصف الرابع الأساسي).

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من الجزء الأول من كتاب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا والتي تشتمل على الصفوف (الأول والثاني والثالث والرابع)، وقد اشتملت عملية التحليل على جميع الدروس المتضمنة في الجزء الأول بما في ذلك المدى والتتابع والعمق المتضمنة أثناء تناول المهارات الواردة في الكتب القديمة (2011م) والحديثة (2016م).

4.3 أداة الدراسة: أداة تحليل المحتوى

من خلال مراجعة الأدب التربوي والبحث في الدراسات السابقة حول موضوع المدى والتتابع والعمق، وكذلك الدراسات التي اهتمت بموضوع تحليل محتوى كتب اللغة العربية لمراحل مختلفة، قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمعايير تقييم محتوى اللغة العربية من كتب ودراسات ورسائل علمية ومستخلصات.
- التعرف إلى طرق تحليل المحتوى المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب.
- إعداد قائمة أولية لمعايير المهارات بناء على اطلاع الباحثة على الجهود السابقة والأدب التربوي المتعلق بهذا المجال.
- تحديد الهدف من عملية تحليل المحتوى حيث هدفت هذه العملية التعرف إلى مدى توافر المدى والتتابع والعمق في المهارات المتضمنة في كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين.
- توزيع القائمة الأولية لمعايير تقييم المهارات على مجموعة من المختصين في اللغة العربية وأساليبها، لتحليها وتحديد ما إذا كانت المعايير ومؤشراتها الفرعية منتمية للمجالات الواردة بضمنها، وقد تم تجميع آرائهم ودراساتها والإفادة منها في الوصول للقائمة النهائية.
- اعتمدت الدراسة على ثمان مهارات رئيسية وأساسية لتدريس الطلاب في مبحث اللغة العربية:
 1. مهارة الاستماع:
 2. مهارة القراءة.
 3. مهارة المحادثة.
 4. مهارة الكتابة.

5. مهارة الإملاء.
6. مهارة التعبير.
7. مهارة النشيد.
8. مهارة النحو.

- احتكمت عملية تحليل المحتوى للضوابط التالية:

1. عملية التحليل تمت في ضوء المحتوى فقط ولا تشتمل على تحليل الأهداف العامة للمرحلة أو أهداف الصفوف الأساسية الأولى، أو الأهداف الخاصة.
2. اشتملت عملية التحليل محتوى كتابي لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا (القديم، 2011)، و(الجديد، 2016م)، بما في ذلك الصور والرسومات الموجودة في الكتابين.
3. اشتملت أداة التحليل على المدى والتتابع والعمق لعناصر المحتوى حيث تتيح هذه الأداة جميع كافة عناصر المحتوى التي دونت تجميعاً عمودياً بدءاً من الصف الأول وانتهاء بالصف الرابع الأساسي بهدف تحديد المجموع الكلي لكل عنصر من عناصر المحتوى في المرحلة التعليمية الواحدة.

1.4.3 خطوات عملية التحليل:

- قراءة محتوى كتابي لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية/ الفصل الأول (القديم، 2011)، و (الجديد، 2016) لكونهما موضع عملية التحليل.
- البدء بعملية التحليل لتحديد المدى والتتابع والعمق في المهارات المتضمنة في كتابي لغتنا الجميلة (القديم، 2011)، و (الجديد، 2016).
- كتابة النتائج وتضيفنها وتحويلها نقاط من خلال تناولها في جداول خاصة وذلك حتى يتسنى للباحثة التعليق عليها وتفسير نتائجها.

2.4.3 ثبات أداة تحليل المحتوى:

قامت الباحثة باحتساب ثبات التحليل عن طريق استخدام طريقة الثبات، حيث قامت الباحثة بإعادة تحليل الكتابين بعد فترة عبر الزمن (10) أيام، ثم قامت بحساب ثبات الأداة عبر الزمن باستخدام معادلة هولستي (Holesti) والتي تنص على:

ق2

$2ن + 1ن$

حيث إن:

ق: تعني عدد مرات الاتفاق بين التحليلين.

$2ن + 1ن$: مجموعة الفئات التي تم تحليلها في مرتي التحليل.

حيث بلغت قيمة معادلة الثبات عبر الزمن المحسوب بهذه المعادلة (0.84) وهي درجة ثبات عالية، وتشير إلى موثوقية عالية لثبات التحليل، وهذا يشير إلى ثبات أداة تحليل المحتوى.

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة

تم إتباع الإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدراسة:

- القيام بحصر مجتمع الدراسة والمتمثل في كتابي لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين.
- بناء قائمة مهارات بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة. وتحكيم القائمة.
- تحليل محتوى الفصل الأول من كتابي لغتنا الجميلة (القديم، 2011م) و(الجديد، 2016م) في ضوء مصفوفة المدى والتتابع والعمق التي تم إعدادها.
- بناء تصور تحليل المحتوى بما تتضمنه من تحديد لعينة التحليل، وفئاته، ووحداته، وضوابطه، وخطواته، وصدقته، وثباته.
- اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة طبقية عشوائية.
- تفرغ البيانات في جداول ضمن نقاط ومقارنتها وتوضيحها وتفسيرها.
- تم التأكد من صدق الأداة في الدراسة الحالية من خلال عرضها على ثلاثة محكمين.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

المقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

1.4 نتائج الدراسة

1.1.4. نتائج السؤال الأول:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في المهارات المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
وانبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية (8.1) وفيما يلي نتائج فحصها:

1.1.1.4. نتائج السؤال الفرعي الأول:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة الاستماع المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول تم تحليل كتب الفصل الأول للمرحلة الأساسية في فلسطين (القديمة 2011، والحديثة 2016م) كما يتضح في الجدول (1.4).

الجدول (1.4): المدى والتتابع والعمق في مهارة الاستماع المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة
للمرحلة الاساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016).

مهارة الاستماع		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
الاستماع بعد قراءة الدروس الواردة في الكتاب من قبل المعلم، ومن ثم تسميع الدرس من قبل الطلاب. كما يتم التركيز على مهارة الاستماع من خلال المعلم وبأحجية فكرية أو لغوية أو دينية أو قصة موازية لقصة الدرس تليها أسئلة أو تكرار الطالب لما يسمع.	بداية كل درس تقديم مهارة الاستماع تتمثل في قصة الدرس يعقبها نقاشا مع الطلبة. (تستمع إلى الصوت ونردد، نستمع ونحدد مصدر الصوت، نستمع إلى قصة الحرف)	الأول
الاستماع بداية كل درس لقصة الدرس يعقبها نقاش مع الطلبة.	يبدأ الدرس بنص الاستماع، حيث التركيز هنا على الاستماع إلى نصوص والاستماع بانتباه وتفاعل.	الثاني
الاستماع بداية كل درس لقصة الدرس يعقبها نقاش مع الطلبة.	يتضمن كل درس نصا استماعيا يسمعه الطالب، ويتفاعل معه، وهذا النص مسجل على اسطوانة، ومدون في الدليل. حيث يركز الكتاب على الاستماع إلى نصوص الاستماع بانتباه وتفاعل	الثالث
الاستماع بداية كل درس لقصة الدرس يعقبها نقاش مع الطلبة.	يستمع إليه الطالب من الوسيلة التعليمية أو من دليل المعلم، يليه أسئلة شفوية، تقيس فهم الطلبة للنص المسموع. حيث يركز الكتاب على الاستماع إلى نصوص الاستماع بانتباه.	الرابع

تظهر النتائج الواردة في الجدول (1.4) ان المدى والتتابع والعمق في مهارة الاستماع المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الاساسية الدنيا في فلسطين تختلف تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016) لصالح الكتب (الجديدة 2016)، حيث بدأ كتاب الصف الأول من بين الكتب (الجديدة 2016) في بداية كل درس بتقديم مهارة الاستماع من خلال قصة الدرس يعقبها نقاشا مع الطلبة ويتم التركيز على (الاستماع إلى الصوت والترديد من قبل التلاميذ، ثم الاستماع وتحديد مصدر الصوت، ثم الاستماع إلى قصة الحرف)، وفي الصف الثاني يلاحظ الاهتمام بالتتابع والعمق بصورة واضحة، حيث يبدأ الدرس بنص الاستماع، حيث التركيز هنا على الاستماع إلى نصوص والاستماع بانتباه وتفاعل، ثم يتطور ذلك وبصورة أعمق في الصف الثالث حيث يتضمن كل درس نصا استماعيا يسمعه الطالب، ويتفاعل معه، وهذا النص مسجل على اسطوانة، ومدون في الدليل. حيث يركز الكتاب على الاستماع إلى نصوص الاستماع بانتباه وتفاعل، أما في الصف الرابع فتتجلى مهارة الاستماع في التركيز على استخدام الوسائل التعليمية ويظهر تطور في تنمية مهارة الاستماع حيث يتم

التركيز على الاستماع من خلال الوسيلة التعليمية أو من دليل المعلم، يليه أسئلة شفوية، تقيس فهم الطلبة للنص المسموع. حيث يركز الكتاب على الاستماع إلى نصوص الاستماع بانتباه.

أما الكتب القديمة فتركز على مهارة الاستماع ولكن بصورة غير واضحة المعالم، فقد تم ربط جميع الدروس في الكتب بفن الاستماع، ويظهر ذلك من خلال الاستماع إلى قراءة الدروس الواردة في الكتاب من قبل المعلم، ومن ثم تسميع الدرس من قبل الطلاب. كما يتم من خلال المعلم بأحجية فكرية أو لغوية أو دينية أو قصة موازية لقصة الدرس تليها أسئلة أو تكرار الطالب لما يسمع، وكذلك في الصف الثاني والثالث والرابع حيث يبدأ الدرس بالاستماع إلى نص على هيئة قصة تليه مجموعة من الأسئلة. حيث يلاحظ هنا أن مهارة الاستماع قد تكون موجودة بصورة ظاهرة ولكنها ليست متتابعة على مدار الصفوف الأربعة، فالأساليب هي نفسها والوسائل كذلك.

2.1.1.4. نتائج السؤال الفرعي الثاني:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة القراءة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني تم تحليل كتب الفصل الأول للمرحلة الأساسية في فلسطين (القديمة 2011، والحديثة 2016م) كما يتضح في جدول (2.4).

جدول (2.4): المدى والتتابع والعمق في مهارة القراءة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).

مهارة القراءة		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
يتضمن كل درس تدريبات قرائية، ثم تجريد الحرف المقصود، وقد خصصت مساحات واسعة للصور والرسومات التي تساعد التلاميذ على القراءة، كذلك اعتمد الكتاب على تدريبات تتمثل في (نصل بين الجملة والصورة المناسبة ثم نقرأ)	كل درس يشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقرأ) و(نقرأ بصورة صحيحة) حيث يتم التركيز على قراءة مقاطع وكلمات وتراكيب وعبارات تشتمل على حرف مستهدف بانتباه، وبقراءة صحيحة. كذلك إدراج لوحة محادثة تمهد للكلمات المستهدفة لمهارة القراءة. حيث اعتمد الكتاب في تقديم مهارة القراءة على تقديم المقاطع الطويلة ثم القصيرة للحروف، ضمن كلمات مأنوسة تتناسب مع قاموس الطفل اللغوي، ومرحلته العمرية، وخبراته السابقة.	الأول
بالإضافة إلى القصة الواردة في كل درس وتركز على	كل درس يشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة	الثاني

مهارة القراءة		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
القراءة فقد اشتملت التدريبات على تمارين تتضمن قراءة جهرية سليمة ومعبرة دون تحديد عدد الكلمات المرجو قراءتها، ولكن موضوع القراءة ليس ظاهر بصورة معنونة وواضحة.	تحت عنوان (نقرا) و(نقرا ونضع دائرة) و(نقرا ونجرد) و(نقرا ونصنف الكلمات)، ويلاحظ أن الكتاب ركز على قراءة التلميذ نصوصا من (50-70) كلمة قراءة جهرية صحيحة ومعبرة، وجود كذلك اعتمد الكتاب على لوحة محادثة تحاكي درس القراءة.	
بالإضافة إلى القصة الواردة في كل درس وتركز على القراءة فقد اشتملت التدريبات على تمارين تتضمن قراءة جهرية سليمة ومعبرة دون تحديد عدد الكلمات المرجو قراءتها، ولكن موضوع القراءة ليس ظاهر بصورة معنونة وواضحة.	كل درس يشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقرا) بعدد كلمات أكبر مما هو عليه في الصف الثاني. وقد اتسم نص القراءة في المنهاج بقصره، وتنوع موضوعاته، التي ركزت على القصص المشوقة، وقد راعى الكتاب عند اختيار النصوص الأبعاد الوطنية والإنسانية والاجتماعية والدينية. كذلك ركز الكتاب على قراءة التلميذ نصوصا من (50-70) كلمة قراءة جهرية سليمة ومعبرة، كما ركز الكتاب على إظهار لوحة المحادثة من خلال تأملها، وتحليلها إلى عناصرها، لتكون الانطلاقة لدرس القراءة، مما ينمي خيال الطالب ويعززه.	الثالث
بالإضافة إلى القصة الواردة في كل درس وتركز على القراءة فقد اشتملت التدريبات على تمارين تتضمن قراءة جهرية سليمة ومعبرة دون تحديد عدد الكلمات المرجو قراءتها، ولكن موضوع القراءة ليس ظاهر بصورة معنونة وواضحة.	كل درس يشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقرا) بعدد كلمات أكثر مما هو عليه في الصف الثالث. حيث يبدأ كل درس توطئة لنص القراءة، ومنها يستنبط الطالب موضوع نص القراءة والفكرة العامة فيه. وقد اعتبر هذا الكتاب القراءة هي المحور الأساسي للدرس، وعليه بينت عناصر الدرس التالية، حيث ركز الكتاب على قراءة التلميذ النصوص قراءة صامتة ليستنتج الأفكار الرئيسية في الدروس. كما ركز على قراءة التلميذ قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.	الرابع

تظهر النتائج الواردة في الجدول (2.4) أن هناك اهتماماً بالمدى والتتابع والعمق في مهارة القراءة، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديم 2011)، حيث بدأ كتاب الصف الأول من بين الكتب (الجديدة 2016) في بداية كل درس بتقديم مهارة القراءة في كل درس، فقد اشتمل كل درس على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقراً) و(نقراً بصورة صحيحة)، كما اتضح من خلال كتاب الصف الثاني الجديد (2016) اشتمال كل درس على أكثر من

لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقرأ) و(نقرأ ونضع دائرة) و(نقرأ ونجرد) و(نقرأ ونصنف الكلمات)، كما اتضح من خلال كتاب الصف الثالث أن كل درس يشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقرأ) بعدد كلمات أكبر مما هو عليه في الصف الثاني، أيضا فيما يتعلق بكتاب الصف الرابع فكل درس يشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقرأ) بعدد كلمات أكثر مما هو عليه في الصف الثالث، وبهذا يكون المدى قد تحقق وكذلك التتابع، أما العمق فيزداد وضوحا كلما تقدم الصف الدراسي، ويظهر ذلك من خلال القصص المطروحة مناقشتها. وطبيعة الدروس التي تختلف باختلاف الطبعة (قديمة - جديدة).

أيضا يلاحظ الاهتمام بالتتابع وال المدى والعمق بصورة واضحة في (الكتب الجديدة 2016) فقد تسلسل الكتاب بصورة منطقية في بناء وتطور مهارة القراءة، حيث اعتمد كتاب الصف الأول في تقديم مهارة القراءة على تقديم المقاطع الطويلة ثم القصيرة للحروف، ضمن كلمات مأنوسة تتناسب مع قاموس الطفل اللغوي، ومرحلته العمرية، وخبراته السابقة. بينما اعتمد الكتاب الصف الثاني على لوحة محادثة تحاكي درس القراءة، وركز الكتاب الصف الثالث على إظهار لوحة المحادثة من خلال تأملها، وتحليلها إلى عناصرها، لتكون الانطلاقة لدرس القراءة، مما ينمي خيال الطالب ويعززه، في حين ركز كتاب الصف الرابع على قراءة التلميذ النصوص قراءة صامتة ليستنتج الأفكار الرئيسية في الدروس. كما وركز على قراءة التلميذ قراءة جهرية صحية ومعبرة.

أما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فلم تظهر مهارة القراءة تحت عناوين واضحة وإنما أدرجت بصورة مباشرة دون ذكر، ولكنها وردت بالذكر من خلال التدريبات، كذلك لم يظهر تدرج واضح في تطور هذه المهارة عبر الكتب الأربعة، حيث يلاحظ أن كل درس في كتاب الصف الأول اشتمل على تدريبات قرائية، ثم تجريد الحرف المقصود، وقد خصصت مساحات واسعة للصور والرسومات التي تساعد التلاميذ على القراءة، كذلك اعتمد الكتاب على تدريبات تتمثل في (نصل بين الجملة والصورة المناسبة ثم نقرأ)، أما كتاب الصف الثاني بالإضافة إلى القصة الواردة في كل درس وتركز على القراءة فقد اشتملت التدريبات على تمرينات تتضمن قراءة جهرية سليمة ومعبرة دون تحديد عدد الكلمات المرجو قراءتها، ولكن موضوع القراءة ليس ظاهر بصورة معنونة وواضحة. وكذلك بخصوص كتاب الصف الثالث فقد اعتمد على القصة الواردة في كل درس والتي تركز على القراءة، كذلك اشتملت التدريبات على تمرينات تتضمن قراءة جهرية سليمة ومعبرة دون تحديد عدد الكلمات المرجو قراءتها، ولكن موضوع القراءة ليس ظاهر بصورة معنونة وواضحة. وهذا ينطبق أيضا على كتاب الصف الرابع حيث بالإضافة إلى القصة الواردة في كل درس وتركز على القراءة فقد اشتملت التدريبات على تمرينات تتضمن قراءة جهرية سليمة ومعبرة دون تحديد عدد الكلمات المرجو قراءتها، ولكن موضوع القراءة ليس ظاهر بصورة معنونة وواضحة.

3.1.1.4. نتائج السؤال الفرعي الثالث:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة المحادثة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثالث تم تحليل كتب الفصل الأول للمرحلة الأساسية في فلسطين (القديمة 2011، والحديثة 2016م) كما يتضح في الجدول (3.4).

الجدول (3.4): المدى والتتابع والعمق في مهارة المحادثة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016).

مهارة المحادثة		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
تتمثل المحادثة في مجموعة من الأسئلة، وفي نهاية كل درس هناك تعبير وصفيًا وشفويًا عن الصورة الواردة.	بدا كل درس بإدراج لوحة محادثة تحت عنوان (نشاهد ونتحدث) ثم يتبعه لوحة بعنوان (نلفظ) تمهد للكلمات المستهدفة لمهارة القراءة.	الأول
تتمثل المحادثة في مجموعة من الأسئلة، وفي نهاية كل درس هناك تعبير وصفيًا وشفويًا عن الصورة الواردة.	يبدأ كل درس بإدراج لوحة محادثة تحت عنوان (المحادثة) تحاكي درس القراءة، وقد ربط درس المحادثة بالتعبير الشفوي وبعد ذلك بني نص القراءة وتبعه نوعان من الأسئلة، وهي: نجيب شفويًا ونفكر.	الثاني
تتمثل المحادثة في مجموعة من الأسئلة، وفي نهاية كل درس هناك تعبير وصفيًا وشفويًا وكتابيًا	يبدأ كل درس بإدراج لوحة محادثة تحت عنوان (نتأمل وندقق) حيث ركز الكتاب على إظهار لوحة المحادثة من خلال تأملها، وتحليلها إلى عناصرها، لتكون الانطلاقة لدرس القراءة، مما ينمي خيال الطالب ويعززه.	الثالث
تتمثل المحادثة في مجموعة من الأسئلة، وفي نهاية كل درس هناك تعبير كتابيًا	يبدأ كل درس بإدراج لوحة محادثة تحت عنوان (نتأمل وندقق) يكون توطئة لنص القراءة، منها يستنبط الطالب موضوع نص القراءة والفكرة العامة فيه.	الرابع

تظهر النتائج الواردة في الجدول (3.4) أن هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق في مهارة المحادثة، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث بدأ كتاب الصف الأول من بين الكتب (الجديدة 2016) في بداية كل درس بتقديم مهارة المحادثة في كل درس، فقد اشتمل كل درس على أكثر من لوحة لتنمية مهارة المحادثة تحت عنوان (نشاهد ونتحدث) و(نلفظ)، كما انضج من خلال كتاب الصف الثاني اشتمال كل درس على أكثر من لوحة لتنمية مهارة

المحادثة تحت عنوان (المحادثة)، كما اتضح من خلال كتاب الصف الثالث أن كل درس يشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة المحادثة تحت عنوان (نتأمل وناقش) بإضافة التأمل إلى المحادثة بصورة أكبر مما هو عليه في الصف الثاني، أيضا فيما يتعلق بكتاب الصف الرابع فكل درس اشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة المحادثة تحت عنوان (نتأمل وناقش) بعدد كلمات أكثر وبإضافة التأمل والناقش إلى المحادثة بصورة أكبر مما هو عليه في الصف الثالث، وبهذا يكون المدى قد تحقق وكذلك التابع، أما العمق فيزداد وضوحا كلما تقدم الصف الدراسي، ويظهر ذلك من خلال الدروس المعتمدة على التأمل للقصص ومناقشتها. وطبيعة الدروس التي تختلف باختلاف الطبعة (قديمة - جديدة).

أما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فلم تظهر مهارة المحادثة تحت عناوين واضحة وإنما أدرجت بصورة مباشرة دون ذكر، وقد تمثلت المحادثة في مجموعة من الأسئلة، في نهاية كل درس من الدروس المطرحة في الصفوف الأربعة، حيث أن هناك تعبير وصفا وشفويا عن الصورة الواردة في نهاية كل درس.

4.1.1.4. نتائج السؤال الفرعي الرابع:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة الكتابة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الرابع تم تحليل كتب الفصل الأول للمرحلة الأساسية في فلسطين (القديمة 2011، والحديثة 2016م) كما يوضح ذلك جدول (4.4).

الجدول (4.4) : المدى والتتابع والعمق في مهارة الكتابة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).

الكتابة		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
يتضمن كل درس تدريبات على الكتابة الكتابة/ نصل بين النقط نقلد الحرف نكتب في الدفتر	تدرج الكتاب في مهارة الكتابة بشكل منظم، بدا من الحروف والمقاطع إلى الكلمات والجمل، دون وجودا لكراس الخط في الكتاب ذاته، ليتم التركيز عليها أثناء تنفيذ الكتاب بشكل واضح. وتركز الاعتماد على الحروف الأسهل كتابة ولفظا، والأكثر دورانا في اللغة وتدرج في بناء الكتاب من المقاطع إلى الكلمات والتراكيب والجمل.	الأول
نكتب في الفراغ الكلمة المناسبة نجيب عن الأسئلة كتابيا نجيب عن الأسئلة تحت الصور كتابيا	خصص الكتاب من خلال التدريبات أهمية خاصة للكتابة. اشتمل الكتاب على ثلاث مهارات مختصة بالكتابة. (يكتب حروفا ومقطعا وكلمات كتابة صحيحة وفق أصول خط النسخ)	الثاني
من خلال التدريبات والإملاء المنظور وإعادة ترتيب الكلمات والتعبير كتابيا عن كل صورة بجملة	تم إلغاء كراس الخط، وتخصيص مكان للكتابة في كتاب الطالب، من خلال كتابة جملة ثلاث مرات تركز على حرف معين، كما تم الاهتمام بمهارة النسخ وإظهارها من خلال تخصيص مساحة في كتاب الطالب لنسخ فقرة معينة من الدرس في حصة الكتابة، ونسخ فقرة أخرى في دفتر النسخ. كذلك اهتم الكتاب بان يكتب التلميذ جملا وفق أصول خط النسخ.	الثالث
من خلال التدريبات والإملاء المنظور وإعادة ترتيب الكلمات والتعبير كتابيا	جاءت من خلال ثلاثة أنماط: كتابة فقرة مختارة من الدرس في الكتاب، ووظيفة نسخ بيتية، وكتابة عبارة قصيرة بخط النسخ وفق قواعده.	الرابع

تظهر النتائج الواردة في الجدول (4.4) أن هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق في مهارة الكتابة، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث تدرج كتاب الصف الأول (الجديد 2016) في مهارة الكتابة بشكل منظم، بدا من الحروف والمقاطع إلى الكلمات والجمل، دون وجود لكراس الخط في الكتاب ذاته، ليتم التركيز عليها أثناء تنفيذ الكتاب بشكل واضح. وتركز الاعتماد على الحروف الأسهل كتابة ولفظا، والأكثر دورانا في اللغة وتدرج في بناء الكتاب من المقاطع إلى الكلمات والتراكيب والجمل، كما اتضح من خلال كتاب الصف الثاني اشتمال

كل درس على أكثر من لوحة لتنمية مهارة الكتابة، حيث خصص الكتاب من خلال التدريبات أهمية خاصة للكتابة. كذلك اشتمل الكتاب على ثلاث مهارات مختصة بالكتابة (يكتب حروفا ومقاطعاً وكلمات كتابة صحيحة وفق أصول خط النسخ)، وفي كتاب الصف الثالث من خلال كتابة جملة ثلاث مرات تركز على حرف معين، كما تم الاهتمام بمهارة النسخ وإظهارها من خلال تخصيص مساحة في كتاب الطالب لنسخ فقرة معينة من الدرس في حصة الكتابة، ونسخ فقرة أخرى في دفتر النسخ. أما في الصف الرابع فقد جاءت مهارة الكتابة من خلال ثلاثة أنماط: (كتابة فقرة مختارة من الدرس في الكتاب، ووظيفة نسخ بيتية، وكتابة عبارة قصيرة بخط النسخ وفق قواعده).

الجدير ذكره هنا أن الكتب الجديدة ركزت على الكتابة مباشرة في نفس الكتاب حيث تم الغاء كراس الخط، وتخصيص مكان للكتابة في كتاب الطالب.

أما بخصوص الكتب القديمة (2011) فقد ظهرت مهارة الكتابة من خلال عناوين فرعية حيث يتضمن كل درس تدريبات على الكتابة تمثلت في الصف الأول في (نصل بين النقط، ونقلد الحرف ونكتب في الدفتر)، أما في الصف الثاني فقد تطورت بصورة أكبر حيث بدأ التركيز على كتابة التلميذ من خلال بعض التدريبات على النحو التالي: (نكتب في الفراغ الكلمة المناسبة، نجيب عن الأسئلة كتابياً، نجيب عن الأسئلة تحت الصور كتابياً)، وفي الصف الثالث ظهر التركيز على مهارة الكتابة من خلال التدريبات والإملاء المنظور وإعادة ترتيب الكلمات والتعبير كتابياً عن كل صورة بجملة، وفي الصف الرابع ظهر التركيز على مهارة الكتابة من خلال التدريبات والإملاء المنظور وإعادة ترتيب الكلمات والتعبير كتابياً. وقد اعتمدت الكتب الأربعة على كراسة خط لتنمية مهارة الكتابة بعكس الكتب الجديدة (2016) والتي ركزت على الكتابة داخل الكتاب نفسه.

5.1.1.4. نتائج السؤال الفرعي الخامس:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة الإملاء المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الخامس تم تحليل كتب الفصل الأول للمرحلة الأساسية في فلسطين (القديمة 2011، والحديثة 2016) كما يتضح في جدول (4.5).

الجدول (5.4): المدى والتتابع والعمق في مهارة الإملاء المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016).

الإملاء		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
اهتمت التدريبات بالتركيز على كتابة الأحرف المنظورة، وأكمل الحرف الناقص.	يكتب الحرف المستهدف بخط جميل، وكذلك مقاطع وكلمات تشتمل على حرف مستهدف إملاء منقولاً ومنظوراً.	الأول
نكتب إملاء منقولاً	يكتب نصوصاً لغاية عشرين كلمة إملاء منقولاً ومنظوراً كتابة صحيحة مراعي المهارات الواردة في الكتاب، حيث اهتم الكتاب بتنوع الإملاء فيه ما بين المنقول والمنظور.	الثاني
نكتب إملاء منظوراً	يبدأ الإملاء بتدريب إملائي يركز على قضية إملائية معينة، يليه النص الإملائي المنظور. ويكتب التلميذ نصوصاً (20-30) كلمة إملاء منظوراً مراعي المهارات الواردة في الكتابة	الثالث
نكتب إملاء منظوراً	تناول الكتاب قضايا إملائية، منها اللام القمرية والشمسية، والألف الفارقة، والنون الساكنة والتنوين، واتبع ذلك بإملاء منظور أو غير منظور أو اختياري. ثم تطور ليركز على كتابة التلميذ نصوصاً من الإملاء غير المنظور والاختياري، مراعي المهارات الواردة في الكتاب.	الرابع

تظهر النتائج الواردة في الجدول (5.4) أن هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق في مهارة الإملاء، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث تدرج كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) في مهارة الإملاء بشكل منظم، حيث اهتم كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) بكتابة مقاطع وكلمات تشتمل على حرف مستهدف إملاء منقولاً ومنظوراً. ثم تطور في الصف الثاني بصورة واضحة حيث تم التركيز على كتابة نصوصاً لغاية عشرين كلمة إملاء منقولاً ومنظوراً كتابة صحيحة مراعي التلميذ المهارات الواردة في الكتاب، حيث اهتم الكتاب بتنوع الإملاء فيه ما بين المنقول والمنظور. وفي الصف الثالث يظهر التركيز على الإملاء من خلال تدريب إملائي يركز على قضية إملائية معينة، يليه النص الإملائي المنظور. ويكتب التلميذ نصوصاً (20-30) كلمة إملاء منظوراً مراعي المهارات الواردة في الكتابة، وكذلك في الصف الرابع حيث تناول الكتاب الجديد قضايا إملائية، منها اللام القمرية والشمسية، والألف الفارقة، والنون الساكنة والتنوين، واتبع ذلك

بإملاء منظور أو غير منظور أو اختباري. ثم تطور ليركز على كتابة التلميذ نصوصا من الإملاء غير المنظور والاختباري، مراعيًا المهارات الواردة في الكتاب.

أما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فقد ظهرت مهارة الكتابة من خلال عناوين فرعية حيث يتضمن كل درس تدريبات على الكتابة تمثلت في الصف الأول في (نصل بين النقط، ونقلد الحرف ونكتب في الدفتر)، أما في الصف الثاني فقد تطورت بصورة أكبر حيث بدأ التركيز على كتابة التلميذ من خلال بعض التدريبات على النحو التالي: (نكتب في الفراغ الكلمة المناسبة، نجيب عن الأسئلة كتابيا، نجيب عن الأسئلة تحت الصور كتابيا)، وفي الصف الثالث ظهر التركيز على مهارة الكتابة من خلال التدريبات والإملاء المنظور وإعادة ترتيب الكلمات والتعبير كتابيا عن كل صورة بجملة، وفي الصف الرابع ظهر التركيز على مهارة الكتابة من خلال التدريبات والإملاء المنظور وإعادة ترتيب الكلمات والتعبير كتابيا. وقد اعتمدت الكتب الأربعة على كراسة خط لتنمية مهارة الكتابة بعكس الكتب الجديدة(2016) والتي ركزت على الكتابة داخل الكتاب نفسه.

أما الكتب القديمة فقد اهتمت بالإملاء المنقول والمنظور، حيث بدأ كتاب الصف الأول بالتركيز على كتابة الأحرف المنظورة، وإكمال الحرف الناقص. ثم ركز كتاب الصف الثاني الإملاء المنقول، ثم ركز كتاب الصف الثاني الإملاء المنقول، بينما اهتم كتاب الصف الثالث والرابع بكتابة الإملاء المنظور.

الجدير ذكره هنا أن الكتب الجديدة(2016) ركزت في نهاية المرحلة الأساسية على كتابة التلميذ نصوصا من الإملاء غير المنظور والاختباري، بينما بقيت الكتب القديمة(2011) حتى نهاية الصف الرابع تركز على كتابة إملاء منظورا. أيضا تجدر الإشارة إلى أن الكتب الحديثة لم تفرق بين النسخ والإملاء بالمنظور.

6.1.1.4. نتائج السؤال الفرعي السادس:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة التعبير المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي السادس تم تحليل كتب الفصل الأول للمرحلة الأساسية في فلسطين (القديمة 2011، والحديثة 2016م) كما يتضح في جدول (6.4).

الجدول (6.4): المدى والتتابع والعمق في مهارة التعبير المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016).

التعبير		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
نهاية كل درس نعبر عما في الصورة تعبيراً وصفياً شفويًا.	ركز الكتاب على المشاهدة والحديث من خلال التعبير عن رسم موجود. شفويًا. كل درس يحتوي على لوحة تعبير.	الأول
التعبير شفويًا	يعبر عن لوحات المحادثة وصورها شفويًا بشكل سليم، كذلك التعبير كتابيًا عن مواقف وصور معطاة	الثاني
التعبير شفويًا، التعبير كتابيًا عن كل صورة بجملة، نكمل ما يأتي، نتحدث شفويًا، نعبر بجملة عن كل صورة، نعيد سرد قصة أمام زملاء	تضمن الكتاب التعبير بنوعيه الشفوي من خلال لوحة المحادثة، والكتابي من خلال تخصيص مساحة له في كتاب الطالب، وروعي التدرج بعرض مهاراته. وتم التركيز على التعبير عن لوحات المحادثة وصورها شفويًا بلغة سليمة، وكذلك التعبير كتابيًا عن مواقف وصور معطاة.	الثالث
التعبير شفويًا وكتابيًا بنفس اللحظة، وفي نهاية الكتاب التركيز على التعبير الكتابي فقط	ركز الكتاب على تعبير التلميذ عن اللوحات والصور شفويًا بشكل سليم، ثم التعبير كتابيًا عن مواقف وصور معطاة.	الرابع

تظهر النتائج الواردة في الجدول (6.4) أن هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق في مهارة التعبير، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث تدرج كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) في مهارة التعبير بشكل منظم، فقد تبين أن كل درس في كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) يشتمل على لوحة تعبير. كما ركز الكتاب على المشاهدة والحديث من خلال التعبير عن رسم موجود. شفويًا. أما كتاب الصف الثاني فقد ركز على أن يعبر التلميذ عن لوحات المحادثة وصورها شفويًا بشكل سليم، وانتقل بصورة ظاهرة للتعبير كتابيًا عن مواقف وصور معطاة حيث برز ذلك في أهداف الكتاب، ولكنه لم يظهر بصورة واضحة في المحتوى، أما كتاب الصف الثالث فقد ركز على التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، وروعي التدرج بعرض مهاراته، وكذلك كتاب الصف الرابع حيث ركز على تعبير التلميذ عن اللوحات والصور شفويًا بشكل سليم، ثم التعبير كتابيًا عن مواقف وصور معطاة. وقد راعى الكتاب التتابع من ترتيب كلمات، لتكوين جملة وصولاً في النهاية إلى أن يقوم الطالب بكتاب فقرة من أربعة أسطر.

أما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فقد ظهرت مهارة التعبير من خلال عناوين واضحة حيث يتضمن كل درس تدريبات على مهارة التعبير تمثلت في الصف الأول في (نعبر عما في الصورة

تعبيراً وصفياً شفوياً). وفي الصف الثاني اهتم الكتاب بمهارة التعبير من خلال عناوين واضحة (تعبير شفوياً)، ثم في الصف الثالث بدأ التتابع والمدى بصورة واضحة حيث بدأ الاهتمام بالتعبير شفوياً وتطور بصورة أوسع وذلك من خلال التركيز على قيام التلميذ بإعادة سرد قصة أمام زملاءه، ثم انتقل الكتاب بصورة ظاهرة إلى التعبير كتابياً عن صور معطاة، أما كتاب الصف الرابع فقد اهتم باستخدام كلتا المهارتين بنفس اللحظة (التعبير شفوياً وكتابياً)، وفي نهاية الكتاب تم التركيز على التعبير الكتابي فقط.

7.1.1.4. نتائج السؤال الفرعي السابع:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة النشيد المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
 للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي السابع تم تحليل كتب الفصل الأول للمرحلة الأساسية في فلسطين (القديمة 2011، والحديثة 2016م) كما يتضح في جدول (7.4).
 الجدول (7.4): المدى والتتابع والعمق في مهارة النشيد المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).

النشيد		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
اشتمل الكتاب على أربعة أناشيد فقط، حيث بدأت كل وحدة من وحدات الكتاب الأربعة بنشيد مكون من أربعة أبيات فقط. ويرتبط النشيد بالدروس التي يتم تناولها في الوحدة الدراسية.	اشتملت بعض الدروس على أناشيد متنوعة متناغمة مع موضوعات الدروس السابقة لها، لتنمية جمالية اللغة والتذوق الموسيقي لها. تحت عنوان (نغني) كل ثلاث دروس، وكون الكتاب قد اشتمل على (18) درس، فقد كان عدد (الأناشيد) (6) فقط.	الأول
اشتمل الكتاب على أناشيد متنوعة وتم التركيز فيها على القراءة والحفظ، فقد اشتمل الكتاب على أربعة أناشيد، وظهر ذلك في بداية كل وحدة دراسية، وتطور ذلك بزيادة عدد الأبيات الشعرية إلى (6)، ثم اهتم الكتاب بالنشيد المحفوظ تحت عنوان (المحفوظات) وبدأ ذلك بالتركيز على نشيد من بيتين فقط ثم امتد ليشمل أكثر من 6 أبيات. اشتمل الكتاب على أناشيد متنوعة تم التركيز فيها على القراءة والحفظ.	اهتم الكتاب بان ينشد التلميذ مجموعة من الأناشيد مع اللحن، حيث اشتمل الكتاب على أناشيد متنوعة بعنوان (نغني)، جاءت مرتبطة بنصوص القراءة. وقد اشتمل العدد الأكبر من الدروس على (نشيد) حيث أن الكتاب اشتمل على (15) درس، في المقابل كان هناك (8) (أناشيد).	الثاني

النشيد		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
اشتمل كل درس في الكتاب على أناشيد متنوعة وتم التركيز فيها على القراءة والحفظ.	تضمن الكتاب مقطوعات مغناة، تحت عنوان (نغني)، سهلة التلحين، تتذوقها الاذن وتستمع بها مسجلة على اسطوانة، وقد اشتمل الكتاب على (15) درس، في المقابل كان هناك (8) (أناشيد).	الثالث
اشتمل كل درس في الكتاب على أناشيد متنوعة وتم التركيز فيها على المحفوظات بصورة واضحة حيث بدا الكتاب بعدد من الاناشيد تحت عنوان المحفوظات، ثم عاد وركز على النشيد المقروء.	راعى الكتاب في اختيار الاناشيد التي يستطيع التلميذ انشادها ملحنة. حيث اهتم بان ينشد مجموعة من الاناشيد مع التلحين،، وقد اشتمل الكتاب على (15) درس، في المقابل كان هناك (6) (اناشيد).	الرابع

تظهر النتائج الواردة في الجدول (7.4) ان هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق في مهارة النشيد، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث تدرج كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) في مهارة النشيد بشكل منظم، فقد اشتملت بعض الدروس على اناشيد متنوعة متناغمة مع موضوعات الدروس السابقة لها، تحت عنوان (نغني) كل ثلاث دروس، وكون الكتاب قد اشتمل على (18) درس، فقد كان عدد(الاناشيد) (6) فقط. ثم تطور عدد الاناشيد بشكل واضح في الصف الثاني، حيث اشتمل الكتاب على أناشيد متنوعة بعنوان (نُغني)، جاءت مرتبطة بنصوص القراءة. حيث ان الكتاب اشتمل على (15) درس، في المقابل كان هناك (8) (اناشيد). اما كتاب الصف الثالث فقد تضمن مقطوعات مغناة، تحت عنوان (نغني)، سهلة التلحين، تتذوقها الاذن وتستمع بها مسجلة على اسطوانة، وقد اشتمل الكتاب على (15) درس، في المقابل كان هناك (8) (اناشيد) ايضا، في حين اهتم كتاب الصف الرابع بالاناشيد التي يستطيع التلميذ انشادها ملحنة، وقد اشتمل الكتاب على (15) درس، في المقابل كان هناك (6) (اناشيد). ويظهر هنا التتابع في الاناشيد من البسيط الى الاكثر عمقا، واكثر صعوبة.

اما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فقد ظهرت مهارة النشيد من خلال عناوين واضحة، حيث اشتمل كتاب الصف الأول على اربعة اناشيد فقط، فقد بدأت كل وحدة من وحدات الكتاب الاربعة بنشيد مكون من اربعة ابيات فقط. ويرتبط النشيد بالدروس التي يتم تناولها في الوحدة الدراسية. كما اشتمل كتاب الصف الثاني على أناشيد متنوعة وتم التركيز فيها على القراءة والحفظ، فقد اشتمل الكتاب على اربعة اناشيد، وظهر ذلك في بداية كل وحدة دراسية، وتطور ذلك بزيادة عدد الابيات

الشعرية الى (6)، ثم اهتم الكتاب بالمحفوظ تحت عنوان (المحفوظات) وبدا ذلك بالتركيز على نشيد من بيتين فقط ثم امتد ليشمل اكثر من (6 ابيات). وبالتالي فان الكتاب اشتمل على أناشيد تم التركيز فيها على القراءة والحفظ، اما كتاب الصف الثالث فقد اشتمل كل درس فيه على أناشيد متنوعة وتم التركيز فيها على القراءة والحفظ ايضا، في حين تم التركيز في كتاب الصف الرابع على المحفوظات بصورة واضحة حيث بدا الكتاب بعدد من الاناشيد تحت عنوان المحفوظات، ثم عاد وركز على النشيد المقروء.

وهنا تجدر الاشارة الى الاختلاف الواضح بين الكتابين فالحديث إهتم بالغناء والتلحين والنشيد واستعان الكتاب ببعض الوسائل من أجل تحقيق ذلك خاصة تلك القصائد المسجلة على إسطوانات، في حين جاء اهتمام الكتب القديمة بالقراءة والحفظ للأناشيد فقط دون تلحين.

8.1.1.4 نتائج السؤال الفرعي الثامن:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة النحو المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016)؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثامن تم تحليل كتب الفصل الأول للمرحلة الأساسية في فلسطين (القديمة 2011، والحديثة 2016م) كما يتضح في جدول (8.4).

الجدول (8.4): المدى والتتابع والعمق في مهارة النحو المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011 / جديدة 2016).

مهارة النحو		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
يتضمن كل درس كلمات عليها الحركات القصيرة والسكون والشدة و أشكال التنوين.	تدرج الكتاب في مهارة النحو بشكل منظم،بدأ من الحركات القصيرة إلى الحركات الطويلة للتمييزها، ومن ثم تدرج الكتاب إلى الإنتقال إلى السكون والشدة وأشكال التنوين.	الأول
يتضمن هذا الكتاب في كل درس بعض هذه التدريبات ولكنها غير متتابعة.	خصص الكتاب من خلال التدريبات أهمية خاصة للنحو. حيث إشتملت هذه التدريبات على (ال) الشمسية و (ال) القمرية والمفرد والمثنى والجمع، وأسماء الإشارة، وضمان الغائب، وهمزة الوصل و همزة القطع والتذكير والتأنيث.	الثاني
من خلال التدريبات في نهاية كل درس تم التطرق لبعض مظاهر النحو مثل: أسماء الإشارة.	تم هنا التتابع أفقياً و رأسياً في التدريبات، إذ اشتمل الكتاب	الثالث

مهارة النحو		الكتاب الصف
القديم 2011	الجديد 2016	
	على تدريبات لضمائر المتكلم والمخاطب إضافة إلى ضمائر الغائب، كذلك تم وضع تدريبات عن أسماء الإستفهام، وكذلك أسماء الإشارة للقريب و البعيد.	
نضع في الفراغ الفعل المناسب. نضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب.	تدرج الكتاب في مهارة النحو منظم ومكمل لما كان عليه في الصف الثالث، حيث يظهر ذلك في نهاية كل درس من خلال التدريبات : نضع إسم الإشارة المناسب. نضع إسم الفاعل للأفعال الآتية. نضع إسم المفعول للأفعال الآتية.	الرابع

تظهر النتائج الواردة في الجدول (8.4) أن هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق في مهارة النحو، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث تدرج كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) في مهارة النحو بشكل منظم، فقد تبين أن كل درس في كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) يشتمل على الحركات القصيرة والطويلة.

كما ركز الكتاب على الشدة و السكون وتكوين الفتح وتكوين الضم وتكوين الكسر.

أما كتاب الصف الثاني فقد ركز على المفرد والمثنى والجمع، كذلك ركز على أسماء الإشارة وأسماء الإستفهام وضمائر الغائب و(ال) الشمسية و (ال) القمرية، كما أنه يحتوي على عدة تدريبات عن التذكير والتأنيث .

أما كتاب الصف الثالث فقد ركز على الضمائر جميعها من غائب ومتكلم ومخاطب، بالإضافة إلى (ال) الشمسية و (ال) القمرية ووضع تدريبات عن أسماء الإشارة للقريب والبعيد، إضافة إلى وضع أسماء إستفهام جديدة عن ما وضع في كتاب الصف الثاني.

أما بالنسبة لكتاب الصف الرابع حيث ركز على مهارة النحو بشكل واضح ومنظم ففي نهاية كل درس وضع تدريبات لغوية عن أسماء الإشارة، وطرح أنماط لغوية جديدة كإسم الفاعل وإسم المفعول.

أما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فقد ظهرت مهارة النحو من خلال عناوين واضحة حيث يتضمن كل درس تدريبات على مهارة النحو تمثلت في الصف الأول في (الحركات القصيرة والطويلة). وفي الصف الثاني اهتم الكتاب بمهارة النحو من خلال التركيز على الحركات بأنواعها، ثم

في الصف الثالث بدأ التتابع والمدى بصورة واضحة حيث بدأ الاهتمام بالنحو من خلال طرح الأفعال وتصريفها، كذلك التطرق لبعض أسماء الإشارة وبعض الضمائر.

أما كتاب الصف الرابع فكان الأوفر حظاً في طرح أنماط لغوية جديدة لم يتم التطرق لها في كتب الصفوف الثالث والثاني والأول مثل، إسم الفاعل وإسم المفعول.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج

2.5 توصيات الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات:

المقدمة

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن المدى والتتابع والعمق في مقرر اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين. وقد أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة والتي تم عرضها في الفصل الرابع، والمتعلق بنتائج الدراسة، وحسب تسلسلها وعلى النحو الآتي:

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق

ق في مهارة الاستماع المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟

تظهر النتائج الواردة في الجدول (1.4) أن هناك اختلافاً في المدى والتتابع والعمق في مهارة الاستماع حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث بدأ كتاب الصف الأول من بين الكتب (الجديدة 2016) في بداية كل درس بتقديم مهارة الاستماع من خلال قصة الدرس يعقبها نقاشاً مع التلاميذ ويتم التركيز على (الاستماع إلى الصوت والترديد من قبل التلاميذ، ثم الاستماع وتحديد مصدر الصوت، ثم الاستماع إلى قصة الحرف)، وفي الصف الثاني يلاحظ الاهتمام بالتتابع والعمق بصورة واضحة، حيث يبدأ الدرس بنص الاستماع،

حيث التركيز هنا على الاستماع إلى نصوص والاستماع بانتباه وتفاعل، ثم يتطور ذلك وبصورة أعمق في الصف الثالث حيث يتضمن كل درس نصا استماعيا يسمعه الطالب، ويتفاعل معه، وهذا النص مسجل على اسطوانة، ومدون في الدليل. حيث يركز الكتاب على الاستماع إلى نصوص الاستماع بانتباه وتفاعل، أما في الصف الرابع فتتجلى مهارة الاستماع في التركيز على استخدام الوسائل التعليمية وهنا يظهر تطور واضح في تنمية مهارة الاستماع حيث يتم التركيز على الاستماع من خلال الوسيلة التعليمية أو من دليل المعلم، يليه أسئلة شفوية، تقيس فهم التلاميذ للنص المسموع. حيث يركز الكتاب على الاستماع إلى نصوص الاستماع بانتباه.

أما الكتب القديمة فتركز على مهارة الاستماع ولكن بصورة غير واضحة المعالم، فقد تم ردف جميع الدروس في الكتب بفن الاستماع، ويظهر ذلك من خلال الاستماع إلى قراءة الدروس الواردة في الكتاب من قبل المعلم، ومن ثم تسميع الدرس من قبل التلاميذ. كما يتم من خلال المعلم بأحجية فكرية أو لغوية أو دينية أو قصة موازية لقصة الدرس تليها أسئلة أو تكرار الطالب لما يسمع، وكذلك في الصف الثاني والثالث والرابع حيث يبدأ الدرس بالاستماع إلى نص على هيئة قصة تليه مجموعة من الأسئلة. حيث يلاحظ هنا أن مهارة الاستماع قد تكون موجودة بصورة ظاهرة ولكنها ليست متتابعة على مدار الصفوف الأربعة، فالأساليب هي نفسها والوسائل كذلك.

وترى الباحثة أن الكتب (الجديدة 2016) ركزت على الاستماع من خلال التطور في استخدام الوسائل التعليمية والتنوع فيها، ومن ثم استخدام أسئلة شفوية، تقيس فهم التلاميذ للنص المسموع. والتركيز على الالتزام بأداب الاستماع، وذلك من خلال إظهار اهتمام بالقصة ومواصلة الاستماع لها حتى نهايتها. ثم تعرف الأصوات والكلمات والجمل المسموعة من خلال، التمييز بين الأصوات العربية، والتمييز بين وحدات ومقاطع صوتية تعبر عن معنى، ثم التمييز فيما يسمع التلميذ من الكلمات ذات البدايات المتماثلة، ومن ثم يحدد مدلولاً للكلمات التي يستمع إليها. ثم فهم ما يستمع إليه وذلك من خلال اختيار المعنى الصحيح لكلمات استمع إليها من بين كلمات معطاة، ويحدد الكلمات المناسبة للسياق، ويحدد شخصيات الحكاية المسموعة، ويميز الكلمات والعبارات التي تعبر عن المشاعر المختلفة وينفذ ما يستمع إليه من تعليمات. ثم يتطور بعد ذلك ليميز من خلال مهارة الاستماع بين الكلمات والعبارات التي تعبر عن المشاعر المختلفة في الصف الثاني، وفي الصف الثالث والرابع وبالإضافة إلى ما سبق ذكره فإن على التلميذ أن يحدد شخصيات الحكاية المسموعة، ويميز الكلمات والعبارات التي تعبر عن المشاعر المختلفة وينفذ ما يستمع إليه من تعليمات.

إن هذا الاختلاف في المدى والتتابع والعمق في مهارة الاستماع بين الكتب (القديمة، 2011م) والكتب (الجديدة، 2016م) قد يعود إلى زيادة الاهتمام الذي تولية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بمواءمة

المحتوى مع مناهج التعليم الأساسي من خلال تطوير مصفوفات المدى والتتابع للخبرات المعرفية والمهارية، والتحول التدريجي من التمرکز حول المعرفة العلمية إلى التمرکز حول المتعلم، وتحسين التصميم التعليمي لمعالجة الخبرات التعليمية في المحتوى، حيث يظهر ذلك من زيادة تحديد تتابع المحتوى وفقاً للترتيب الذي تقع فيه الدروس، كما ويمكن تحديد تتابع المهارات وفقاً للتسلسل الذي تكتسب فيه المهارات التالية: (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة).

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة القراءة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟

تظهر النتائج الواردة في الجدول (2.4) أن هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق بمهارة القراءة، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث بدأ كتاب الصف الأول من بين الكتب (الجديدة 2016) في بداية كل درس بتقديم مهارة القراءة في كل درس، فقد اشتمل كل درس على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقرأ) و(نقرأ بصورة صحيحة)، كما اتضح من خلال كتاب الصف الثاني اشتمال كل درس على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقرأ) و(نقرأ ونضع دائرة) و(نقرأ ونجرد) و(نقرأ ونصنف الكلمات)، كما اتضح من خلال كتاب الصف الثاني ان كل درس يشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقرأ) بعدد كلمات أكبر مما هو عليه في الصف الثاني، أيضاً فيما يتعلق بكتاب الصف الرابع فكل درس يشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة القراءة تحت عنوان (نقرأ) بعدد كلمات أكثر مما هو عليه في الصف الثالث، وبهذا يكون المدى قد تحقق وكذلك التتابع، أما العمق فيزداد وضوحاً كلما تقدم الصف الدراسي، ويظهر ذلك من خلال القصص المطروحة مناقشتها. وطبيعة الدروس التي تختلف باختلاف الطبعة (قديمة - جديدة).

أيضاً يلاحظ الاهتمام بالتتابع والمدى والعمق بصورة واضحة في (الكتب الجديدة 2016) فقد تسلسل الكتاب بصورة منطقية في بناء وتطور مهارة القراءة، حيث اعتمد كتاب الصف الأول في تقديم مهارة القراءة على تقديم المقاطع الطويلة ثم القصيرة للحروف، ضمن كلمات مأنوسة تتناسب مع قاموس الطفل اللغوي، ومرحلته العمرية، وخبراته السابقة. بينما اعتمد الكتاب الصف الثاني على لوحة محادثة تحاكي درس القراءة، وركز الكتاب الصف الثالث على إظهار لوحة المحادثة من خلال تأملها، وتحليلها إلى عناصرها، لتكون الانطلاقة لدرس القراءة، مما ينمي خيال الطالب ويعزز، في حين ركز كتاب الصف الرابع على قراءة التلميذ النصوص قراءة صامتة ليستنتج الأفكار الرئيسية في الدروس. كما وركز على قراءة التلميذ قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.

أما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فلم تظهر مهارة القراءة تحت عناوين واضحة وإنما أدرجت بصورة مباشرة دون ذكر، ولكنها وردت بالذكر من خلال التدريبات، كذلك لم يظهر تدرج واضح في تطور هذه المهارة عبر الكتب الأربعة، حيث يلاحظ أن كل درس في كتاب الصف الأول اشتمل على تدريبات قرائية، ثم تجريد الحرف المقصود، وقد خصصت مساحات واسعة للصور والرسومات التي تساعد التلاميذ على القراءة، كذلك اعتمد الكتاب على تدريبات تتمثل في (نصل بين الجملة والصورة المناسبة ثم نقرأ)، أما كتاب الصف الثاني بالإضافة إلى القصة الواردة في كل درس وتركز على القراءة فقد اشتملت التدريبات على تمرينات تتضمن قراءة جهرية سليمة ومعبرة دون تحديد عدد الكلمات المرجو قراءتها، ولكن موضوع القراءة ليس ظاهر بصورة معنونة وواضحة. وكذلك بخصوص كتاب الصف الثالث فقد اعتمد على القصة الواردة في كل درس والتي تركز على القراءة، كذلك اشتملت التدريبات على تمرينات تتضمن قراءة جهرية سليمة ومعبرة دون تحديد عدد الكلمات المرجو قراءتها، ولكن موضوع القراءة ليس ظاهر بصورة معنونة وواضحة. وهذا ينطبق أيضا على كتاب الصف الرابع حيث بالإضافة إلى القصة الواردة في كل درس وتركز على القراءة فقد اشتملت التدريبات على تمرينات تتضمن قراءة جهرية سليمة ومعبرة دون تحديد عدد الكلمات المرجو قراءتها، ولكن موضوع القراءة ليس ظاهر بصورة معنونة وواضحة.

وترى الباحثة أن اهتمام الكتب الحديثة بالمدى والتتابع والعمق قد يعود تطور العلوم والتقدم العلمي ووسائل التقييم المتبعة وهذا بدوره جعل هناك اهتمام واضح باختيار موضوعات ذات عمق أكبر ومدى أوسع وتتابع ظاهر، حيث ركز كتاب الصف الأول بصورة واضحة على معرفة الحروف والكلمات والجمل العربية ونطقها نطقا صحيحا، وذلك من خلال الربط بين الأصوات والأحرف العربية وأشكالها، والتعرف إلى الحروف في مواضع مختلفة من الكلمة، وقراءة الحروف في مواضع مختلفة من الكلمة، كما اهتم الكتاب بصورة جلية بفهم النص المقروء فهما جيدا من خلال تحديد الفكرة الرئيسة في القصص المقروءة. وتحديد المعاني في الكلمات المقروءة، وكذلك الحال بالنسبة لكتاب الصف الثاني حيث اهتم بمعرفة الحروف والكلمات والجمل العربية ونطقها نطقا صحيحا، وسعى إلى تمييز التلميذ للحروف الممدودة في الكلمة وتحديد العلاقات بين الأصوات والحروف العربية وأشكالها، وأيضا التمييز للمقاطع الصوتية لكلمات معطاة، وتحديد مكونات الجمل، وفهم النص المقروء فهما جيدا من خلاله يحدد مدلول الجمل التامة، أيضا ركز الكتاب على تحديد الفكرة الرئيسة في المقروءة. وكذلك تحديد الفكر الفرعية في المقروءة. وقد تسلسلت الكتب في تنمية القراءة من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة إلى الموضوع، كذلك اهتمت بتطوير قواعد اللغة عبر الصفوف الأربعة.

أما الكتب (القديمة 2011) فقد تبين أن كتاب الصف الأول بدأ بالتركيز على الأحرف ومع كل حرف يتم تناوله يتم إدراج حركات وتشكيلات لغوية، فقد بدأ الدرس الأول بالتركيز على حرف (الباء) وبنفس

الوقت اهتم الدرس بتجريد الفتحة الطويلة والقصيرة، ثم الضمة الطويلة والمد في الدرس الثاني ثم ياء المد والكسرة في الدرس الثالث وهكذا، حيث يتناول الدرس (حرف وحركة) وبذلك اهتم الكتاب مباشرة بالتركيز على قراءة الحروف مع الحركات من خلال الكلمات والتمييز للمقاطع الصوتية لكلمات معطاة، وتحديد مكونات الجمل، أما كتاب الصف الثاني (القديم 2011): فقد بنيت الدروس وفق نظرية الوحدة التي ترى في اللغة كائنا عضويًا متماسك الأعضاء فيبدأ الدرس بنص على هيئة قصة تليه مجموعة من الأسئلة ثم مجموعة من التدريبات المتنوعة قراءة وتجريد وتحليل وتركيب، في الوقت ذاته اهتم كتاب الصف الثالث (القديم، 2011م) بالتركيز على محاولة إثراء قدرات التلميذ اللغوية من خلال القراءة وذلك بالتركيز على المستويات الصرفية والصوتية والتركيبية والدلالية. وأيضاً بخصوص كتاب الصف الرابع (القديم 2011) حيث يبدأ كل درس بنص مشوق تتبعه أسئلة الفهم والاستيعاب، فتدريبات لغوية تنمي في الطالب أسس القراءة اللغوية وقوانينها.

وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أن تسلسل الكتب القديمة لم يكن بالصورة العلمية المطلوبة، خاصة فيما يتعلق بالمهارات، وكذلك المدى والتتابع والعمق فيها، بينما تظهر الكتب الحديثة اهتمامها بالعمق والمدى والتتابع المنطقي. كذلك تظهر المهارات بصورة واضحة من خلال عناوين بارزة في كافة الكتب (الجديدة، 2016م).

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة المحادثة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟

تظهر النتائج الواردة في الجدول (3.4) أن هناك اهتماماً بالمدى والتتابع والعمق في مهارة المحادثة، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث بدأ كتاب الصف الأول من بين الكتب (الجديدة 2016) في بداية كل درس بتقديم مهارة المحادثة، فقد اشتمل كل درس على أكثر من لوحة لتنمية مهارة المحادثة تحت عنوان (نشاهد ونتحدث) و(نلفظ)، كما اتضح من خلال كتاب الصف الثاني اشتمال كل درس على أكثر من لوحة لتنمية مهارة المحادثة تحت عنوان (المحادثة)، كما اتضح من خلال كتاب الصف الثالث أن كل درس يشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة المحادثة تحت عنوان (نتأمل ونناقش) ويتجلى التتابع في إضافة التأمل إلى المحادثة بصورة أكبر مما هو عليه في الصف الثاني، أيضاً فيما يتعلق بكتاب الصف الرابع فكل درس اشتمل على أكثر من لوحة لتنمية مهارة المحادثة تحت عنوان (نتأمل ونناقش) بعدد كلمات أكثر

وبإضافة التأمل والنقاش إلى المحادثة بصورة أكبر مما هو عليه في الصف الثالث، وبهذا يكون المدى قد تحقق وكذلك التابع، أما العمق فيزداد وضوحا كلما تقدم الصف الدراسي، ويظهر ذلك من خلال الدروس المعتمدة على التأمل للقصص ومناقشتها. وطبيعة الدروس التي تختلف باختلاف الطبعة (قديمة - جديدة).

أما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فلم تظهر مهارة المحادثة تحت عناوين واضحة وإنما أدرجت بصورة مباشرة دون ذكر، وقد تمثلت المحادثة في مجموعة من الأسئلة، في نهاية كل درس من الدروس المطرحة في الصفوف الأربعة، حيث أن هناك تعبيراً وصفيّاً وشفويّاً عن الصورة الواردة في نهاية كل درس.

وترى الباحثة أن الكتب (الجديدة، 2016) راعت وبصورة واضحة التسلسل المنطقي لتناول الأفكار والموضوعات والتدرج في تطوير مهارة المحادثة عبر الصفوف الأربعة، فقد اهتمت بصورة واضحة في بداية الدروس للصف الأول بنطق الأصوات والكلمات والجمل نطقاً صحيحاً من خلال التركيز على نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً، ومحاكاة التلميذ للأصوات التي يستمع إليها بدقة، ويميز فيما ينطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة وينطق كلمات ذات معنى. كذلك اهتم الكتاب بتكثيف الحديث مع جمهور المستمعين، من خلال تقديم إرشادات بسيطة حول موقف معين، ويتحدث عن نفسه. وكذلك ظهر بوضوح اختيار الكلمات والجمل والعبارات الصحيحة المعبرة عن مضمون الموقف، وذلك من خلال الربط بين الجمل ربطاً سليماً، وأيضاً تعليم على كيفية التعبير عن الفكرة بتعبيرات بسيطة واضحة. وكذلك في الصف الثاني حيث اهتم الكتاب بالتركيز على نطق الأصوات والكلمات والجمل نطقاً صحيحاً من خلال التركيز على نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً، وتطور ذلك ليبدأ الاهتمام بنطق الحروف المضغفة بحركاتها المختلفة، وذهب الكتاب زيادة الحرص أن يميز فيما ينطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة وينطق كلمات ذات معنى. وتكثيف الحديث مع جمهور المستمعين، من خلال وصف أشخاصاً أو أشياء أو أماكن وسرد حكايات موجزة، كذلك الحال في الصفوف الثالث والرابع حيث اهتم الكتب باختيار الكلمات والجمل والعبارات الصحيحة المعبرة عن مضمون الموقف، وذلك من خلال الربط بين الجمل ربطاً سليماً والتعبير عن الفكرة بتعبيرات بسيطة واضحة. واختيار الكلمات التي تناسب الفكرة المطروحة من بين كلمات معطاة له، ويتطور ذلك من خلال الاهتمام بسرد قصص قصيرة وحكايات.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة الكتابة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟

تظهر النتائج الواردة في الجدول (4.4) أن هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق في مهارة الكتابة، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث تدرج كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) في مهارة الكتابة بشكل منظم، بدا من الحروف والمقاطع إلى الكلمات والجمل، دون وجودا لكراس الخط في الكتاب ذاته، ليتم التركيز عليها أثناء تنفيذ الكتاب بشكل واضح. وتركز الاعتماد على الحروف الأسهل كتابة ولفظا، والأكثر دورانا في اللغة وتدرج في بناء الكتاب من المقاطع إلى الكلمات والتراكيب والجمل، كما اتضح من خلال كتاب الصف الثاني اشتمال كل درس على أكثر من لوحة لتنمية مهارة الكتابة، حيث خصص الكتاب من خلال التدريبات أهمية خاصة للكتابة. كذلك اشتمل الكتاب على ثلاث مهارات مختصة بالكتابة (يكتب حروفا ومقطعا وكلمات كتابة صحيحة وفق أصول خط النسخ)، وفي كتاب الصف الثالث من خلال كتابة جملة ثلاث مرات تركز على حرف معين، كما تم الاهتمام بمهارة النسخ وإظهارها من خلال تخصيص مساحة في كتاب الطالب لنسخ فقرة معينة من الدرس في حصة الكتابة، ونسخ فقرة أخرى في دفتر النسخ. أما في الصف الرابع فقد جاءت مهارة الكتابة من خلال ثلاثة أنماط: (كتابة فقرة مختارة من الدرس في الكتاب، ووظيفة نسخ بيتية، وكتابة عبارة قصيرة بخط النسخ وفق قواعده).

الجدير ذكره هنا أن الكتب الجديدة ركزت على الكتابة مباشرة في نفس الكتاب حيث تم الغاء كراس الخط، وتخصيص مكان للكتابة في كتاب الطالب.

أما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فقد ظهرت مهارة الكتابة من خلال عناوين فرعية حيث يتضمن كل درس تدريبات على الكتابة تمثلت في الصف الأول في (نصل بين النقط، ونقلد الحرف ونكتب في الدفتر)، أما في الصف الثاني فقد تطورت بصورة أكبر حيث بدا التركيز على كتابة التلميذ من خلال بعض التدريبات على النحو التالي: (نكتب في الفراغ الكلمة المناسبة، نجيب عن الأسئلة كتابيا، نجيب عن الأسئلة تحت الصور كتابيا)، وفي الصف الثالث ظهر التركيز على مهارة الكتابة من خلال التدريبات والإملاء المنظور وإعادة ترتيب الكلمات والتعبير كتابيا عن كل صورة بجملة، وفي الصف الرابع ظهر التركيز على مهارة الكتابة من خلال التدريبات والإملاء المنظور وإعادة ترتيب الكلمات والتعبير كتابيا. وقد اعتمدت الكتب الأربعة على كراسة خط لتنمية مهارة الكتابة بعكس الكتب الجديدة (2016 م) والتي ركزت على الكتابة داخل الكتاب نفسه.

وترى الباحثة أن الاختلاف بين الكتب يظهر بوضوح في اهتمام الكتاب الجديد (2016م) بكتابة الحروف والجمل العربية كتابة صحيحة واضحة خاصة في الصف الأول، حيث أن الكتاب اهتم بمراعاة كتابة التلميذ للحروف العربية كتابة صحيحة (محاكاة)، وكذلك كتابة جملا من كلمتين أو ثلاث، وثم الكتابة من اليمين إلى اليسار وكتابة الحروف مراعي المتشابه منها وكتابة الجمل والكلمات العربية بخط جميل. وهذا يدل على مدى اهتمام الكتاب التتابع والذي بدأ بالحروف ثم الكلمة ثم الجمل، إضافة إلى الكتاب ركز كتابة الكلمات والجمل كتابة صحيحة (إملائية) واهتم بان يراعي التلميذ اللام الشمسية والقمرية، وان يكتب كلمات بسيطة مراعي الحركات الطويلة والقصيرة. ويعيد كتابة كلمات وجمل بسيطة. منقولة. أيضا ركز على اختيار الفكرة وترتيبها بصورة صحيحة. كذلك لم ينسى الكتاب التركيز على استخدام القواعد اللغوية وتوظيفها في الكتابة، بل اهتم بان يتعلم التلميذ الكتابة مستخدما الضميرين أنا / نحن. وان يكتب مستخدما ياء الملكية (أبي أمي فصلي قلومي). وفي الصف الثاني كذلك اهتم بتنظيم وتنسيق الكتابة، وان يكتب من اليمين إلى اليسار، وان يراعي النظام والنظافة في الكتابة ويمسك القلم بشكل صحيح، يجلس الجلسة الصحيحة للكتابة. وبدا بالتطور من ترتيب الكلمات مكونا جملا، إلى ترتيب الجمل مكونا حكاية. وكذلك نقل جملة مراعي شكلها وتنظيمها. وكتبة كلمات بسيطة وجملا بسيطة بخط وضاح. والكتابة في موضوعات إبداعية ووظيفية) في موضوعات متنوعة) تعبيراً عن النفس والمجتمع. وهذا يظهر بوضوح في الصف الثالث والرابع حيث أن الاهتمام بمهارة الكتابة يبرز من خلال العناوين المتعددة المهمة بذلك.

ففي الصف الثالث تم إلغاء كراس الخط، وتخصيص مكان للكتابة في كتاب الطالب، من خلال كتابة جملة ثلاث مرات تركز على حرف معين، كما تم الاهتمام بمهارة النسخ وإظهارها من خلال تخصيص مساحة في كتاب الطالب لنسخ فقرة معينة من الدرس في حصة الكتابة، ونسخ فقرة أخرى في دفتر النسخ. والتركيز على كتابة جملا وفق أصول خط النسخ. وفي الصف الرابع جاء الاهتمام بالكتابة من خلال ثلاثة أنماط: (كتابة فقرة مختارة من الدرس في الكتاب، ووظيفة نسخ بيتية، وكتابة عبارة قصيرة بخط النسخ وفق قواعده). وتجلّى ذلك من خلال التدريبات والإملاء المنظور وإعادة ترتيب الكلمات والتعبير كتابيا.

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الخامس:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة الإملاء المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟

تظهر النتائج الواردة في الجدول (5.4) أن هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق في مهارة الإملاء، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث تدرج كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) في مهارة الإملاء بشكل منظم، حيث اهتم كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) بكتابة مقاطع وكلمات تشتمل على حرف مستهدف إملاء منقولاً ومنظوراً. ثم تطور في الصف الثاني بصورة واضحة حيث تم التركيز على كتابة نصوصاً لغاية عشرين كلمة إملاء منقولاً ومنظوراً كتابة صحيحة مراعي التلميذ المهارات الواردة في الكتاب، حيث اهتم الكتاب بتنوع الإملاء فيه ما بين المنقول والمنظور. وفي الصف الثالث يظهر التركيز على الإملاء من خلال تدريب إملائي يركز على قضية إملائية معينة، يليه النص الإملائي المنظور. ويكتب التلميذ نصوصاً (20-30) كلمة إملاء منظوراً مراعي المهارات الواردة في الكتابة، وكذلك في الصف الرابع حيث تناول الكتاب قضايا إملائية، منها اللام القمرية والشمسية، والألف الفارقة، والنون الساكنة والتنوين، واتبع ذلك بإملاء منظور أو غير منظور أو اختباري. ثم تطور ليركز على كتابة التلميذ نصوصاً من الإملاء غير المنظور والاختباري، مراعي المهارات الواردة في الكتاب.

وهذا يدل حسب رأي الباحثة على درجة الاهتمام بتنمية مهارة الإملاء بصورة متسلسلة ومنطقية تراعي قدرات التلاميذ العقلية وتطورها عبر تطوير عمر التلميذ ونموهم، حيث جاء التتابع والمدى بصورة واضحة من خلال التركيز على كتابة مقاطع وكلمات تشتمل على حرف مستهدف إملاء منقولاً ومنظوراً. ثم التركيز على كتابة نصوصاً لغاية عشرين كلمة إملاء منقولاً ومنظوراً، حيث اهتم الكتاب بتنوع الإملاء فيه ما بين المنقول والمنظور. ثم التركيز على الإملاء من خلال تدريب إملائي يركز على قضية إملائية معينة، يليه النص الإملائي المنظور. ثم إملاء منظور أو غير منظور أو اختباري. ثم تطور ليركز على كتابة التلميذ نصوصاً من الإملاء غير المنظور والاختباري.

أما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فقد ظهرت مهارة الإملاء من خلال عناوين فرعية حيث يتضمن كل درس تدريبات على الإملاء تمثلت في الصف الأول كتابة الأحرف المنظورة و ثم نصل بين النقط ثم نكتب ما يأتي، ثم نكتب في الدفتر، ثم أكمل الحرف الناقص، ثم نكتب دون وجود كلمات منظورة)، أما في الصف الثاني فقد جاء التركيز على كتابة إملاء منقولاً، ثم في الصف الثالث والرابع تطور الإملاء إلى كتابة إملاء منظوراً.

الجدير ذكره هنا أن الكتب الجديدة(2016) ركزت في نهاية المرحلة الأساسية على كتابة التلميذ نصوصا من الإملاء غير المنظور والاختباري، بينما بقيت الكتب القديمة(2011) حتى نهاية الصف الرابع تركز على كتابة إملاء منظورا. أيضا تجدر الإشارة إلى أن الكتب الحديثة لم تفرق بين النسخ والإملاء بالمنظور.

وهنا ترى الباحثة أن الكتب القديمة اهتمت بالإملاء المنقول والمنظور، حيث بدأ كتاب الصف الأول بالتركيز على كتابة الأحرف المنظورة، وإكمال الحرف الناقص. ثم ركز كتاب الصف الثاني على الإملاء المنقول، بينما اهتم كتاب الصف الثالث والرابع بكتابة الإملاء المنظور. وبهذا يظهر الاختلاف الواضح بين الكتب القديمة والجديدة في اهتمام الكتب (الجديدة،2016) في نهاية المرحلة بالإملاء المنظور أو غير المنظور أو الاختباري.

لذا فإن الكتب الجديدة(2016) ركزت في نهاية المرحلة الأساسية على كتابة التلميذ نصوصا من الإملاء غير المنظور والاختباري، بينما بقيت الكتب القديمة(2011) حتى نهاية الصف الرابع تركز على كتابة إملاء منظورا.

6.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي السادس:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة التعبير المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟

تظهر النتائج الواردة في الجدول (6.4) أن هناك اهتماماً بالمدى والتتابع والعمق في مهارة التعبير، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث تدرج كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) في مهارة التعبير بشكل منظم، فقد تبين ان كل درس في كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) يشتمل يحتوي على لوحة تعبير. كما ركز الكتاب على المشاهدة والحديث من خلال التعبير عن رسم موجود. شفويا. اما كتاب الصف الثاني فقد ركز على ان يعبر التلميذ عن لوحات المحادثة وصورها شفويا بشكل سليم، وانتقل بصورة ظاهرة للتعبير كتابيا عن مواقف وصور معطاة حيث برز ذلك في اهداف الكتاب، ولكنه لم يظهر بصورة واضحة في المحتوى، اما كتاب الصف الثالث فقد ركز على التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، وروعي التدرج بعرض مهاراته، وكذلك كتاب الصف الرابع حيث ركز على تعبير التلميذ عن اللوحات والصور شفويا بشكل سليم، ثم التعبير كتابيا عن مواقف وصور معطاه. وقد راع الكتاب التتابع من ترتيب كلمات، لتكوين جملة وصولا في النهاية الى ان يقوم الطالب بكتابة فقرة من اربعة اسطر.

اما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فقد ظهرت مهارة التعبير من خلال عناوين واضحة حيث يتضمن كل درس تدريبات على مهارة التعبير تمثلت في الصف الأول في (نمبر عما في الصورة تعبيراً وصفيًا شفويًا). وفي الصف الثاني اهتم الكتاب بمهارة التعبير من خلال عناوين واضحة (نمبر شفويًا)، ثم في الصف الثالث بدا التتابع والمدى بصورة واضحة حيث بدا الاهتمام بالتعبير شفويًا وتطور بصورة اوسع وذلك من خلال التركيز على قيام التلميذ باعادة سرد قصة امام زملاءه، ثم انتقل الكتاب بصورة ظاهرة الى التعبير كتابيا عن صور معطاه، اما كتاب الصف الرابع فقد اهتم باستخدام كلتا المهارتين بنفس اللحظة (التعبير شفويًا وكتابيا)، وفي نهاية الكتاب تم التركيز على التعبير الكتابي فقط.

وترى الباحثة ان اهتمام الكتب (الجديدة، 2016م) بموضع التعبير الكتابي في نهاية المرحلة الأساسية الدنيا بالاعتماد على الصور والمواقف المعطاه انما يدل على مدى اهتمام وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتنمية قدرات الاطفال التعبيرية وادراك القائمين على تطوير المناهج التربوية بالاساليب الحديثة للعملية التعليمية والمتمثلة في حاجة الاطفال وميلهم إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويات، وبالتالي جاء الاهتمام بالصور والمحسوسات، ولذا ترك المجال للمعلم لكي يفسح المجال للتلاميذ من اجل الحديث عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة، ونظراً لانحصار ومحدودية المحسوسات في البيئة المدرسية، فعلى المعلم أن يستعين بنماذج الأشياء، أو صورها، من أجل تشجيع التلاميذ على الحديث عنها. وقد اورد الكتاب العديد من الرسومات والصور التعبيرية، وتقل الكتاب وتدرج من التعبير الشفوي الى التعبير الكتابي.

ان الاهتمام بالتعبير الكتابي يهدف الى تحقيق هدفين بنفس الحظة، حيث يتمثل الأولى بتحسين الكتابة وتطويرها، وتعد الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال، حيث إن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة، ومن هنا فإن الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية، قد تمثل عائقاً واضحاً في طريق إتقان الكتابة، اما الهدف الثاني فهو تنمية القدرات العقلية حيث يقوم التلميذ أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وهذه العملية تسمى التحليل، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو مكتوب تعبر عما أراد وتسمى هذه العملية التركيب. وهذه العمليات العقلية عمليات ليست سهلة على الطفل الصغير، وعلى المعلم أن يأخذ التلاميذ الصغار بكثير من الصبر والأناة في جميع مواقف الدراسة، لا في التعبير وحده.

7.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي السابع:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة النشيد المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟

تظهر النتائج الواردة في الجدول (7.4) السابق ان هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق في مهارة النشيد، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث تدرج كتاب الصف الأول (الجديد، 2016) في مهارة النشيد بشكل منظم، فقد اشتملت بعض الدروس على اناشيد متنوعة متناغمة مع موضوعات الدروس السابقة لها، تحت عنوان (نغني) وتمثل ذلك في وجود نشيد كل ثلاثة دروس، وكون الكتاب قد اشتمل على (18) درس، فقد كان عدد(الاناشيد) (6) فقط. ثم تطور عدد الاناشيد بشكل واضح في الصف الثاني، حيث اشتمل الكتاب على أناشيد متنوعة بعنوان (نُعْنِي)، جاءت مرتبطة بنصوص القراءة، حيث ان الكتاب اشتمل على (15) درس، في المقابل كان هناك (8) (اناشيد). اما كتاب الصف الثالث فقد تضمن مقطوعات مغناة، تحت عنوان (نغني)، سهلة التلحين، تتذوقها الاذن وتستمع بها مسجلة على اسطوانة، وقد اشتمل الكتاب على (15) درس، في المقابل كان هناك (8) (اناشيد) ايضا، في حين اهتم كتاب الصف الرابع بالاناشيد التي يستطيع التلميذ انشادها ملحنة، وقد اشتمل الكتاب على (15) درس، في المقابل كان هناك (6) (اناشيد). ويظهر هنا التتابع في الاناشيد من البسيط الى الاكثر عمقا، واكثر صعوبة.

اما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فقد ظهرت مهارة النشيد من خلال عناوين واضحة، حيث اشتمل كتاب الصف الأول على اربعة اناشيد فقط، فقد بدأت كل وحدة من وحدات الكتاب الاربعة بنشيد مكون من اربعة ابيات فقط. ويرتبط النشيد بالدروس التي يتم تناولها في الوحدة الدراسية. كما اشتمل كتاب الصف الثاني على أناشيد متنوعة وتم التركيز فيها على القراءة والحفظ، فقد اشتمل الكتاب على اربعة اناشيد، وظهر ذلك في بداية كل وحدة دراسية، وتطور ذلك بزيادة عدد الابيات الشعرية الى (6)، ثم اهتم الكتاب بالمحفوظ تحت عنوان (المحفوظات) وبدا ذلك بالتركيز على نشيد من بيتين فقط ثم امتد ليشمل اكثر من(6ابيات). وبالتالي فان الكتاب اشتمل على أناشيد تم التركيز فيها على القراءة والحفظ، اما كتاب الصف الثالث فقد اشتمل كل على دروس فيها أناشيد متنوعة وتم التركيز فيها على القراءة والحفظ ايضا، في حين تم التركيز في كتاب الصف الرابع على المحفوظات بصورة واضحة حيث بدا الكتاب بعدد من الاناشيد تحت عنوان المحفوظات، ثم عاد وركز على النشيد المقروء.

وترى الباحثة ان هناك اختلاف واضح بين الكتابين خاصة فيما يتعلق بالمدى والتتابع والعمق، حيث ان الكتاب (الجديد،2016) اهتم بتتابع القدرات الخاصة بتعلم النشيد، حيث تدرج من النشيد المعتمد على الغناء ثم اهتم بالغناء والتلحين كذلك واستعان الكتاب ببعض الوسائل من اجل تحقيق ذلك خاصة تلك القصائد المسجلة على اسطوانات، في حين جاء اهتمام الكتب القديم بالقراءة والحفظ فقط.

ان الكتاب (الجديد،2016) اظهر تدرج في تحقيق مهارة النشيد، حيث ادرك القائمون على اعداد هذا الكتاب حاجة طفل الصف الأول لمهارة النشيد وسعوا لتحقيق ذلك من اجل الخروج بطفل قادر على قراءة النصوص الادبية نثرا وشعرا قراءة صحيحة معبرة، لذا جاء الاهتمام بالنشيد من خلال الاعتماد على النشيد مسموعا، كذلك من خلال الاعتماد على القاء بعض التلاميذ لانشيدا قصيرة مما يحفظوا، او يطلب منهم ان يعرضوا نصا يسمعه. ثم يتطور الكتاب الصف الثاني الى فهم مضمون العمل الادبي وتحليله ونقده، وتحديد الشخصيات الخيرة والشريرة في الاناشيد، وتمييز الحقيقة بين الخيال والحكايات. ثم في الصف الثالث يظهر بوضوح الاهتمام بتذوق جمال الاعمال الادبية والاستماع اليها. وتحديد ما اعجبه في النص، وفي الصف الرابع يظهر بوضوح الاهتمام بتحديد الفكر الرئيسية في النصوص المقروءة، وامتلاك القدرة على تمييز الحقيقة بين الخيال والحكايات. وتذوق جمال الاعمال الادبية والاستماع اليها، ويحدد الكلمات الجديدة ومرادفها ومضادها. كما ويهتم الكتاب بالتركيز على استخدام التلاميذ جملا واساليب فصيحة جاءت على لسان ابطال الاناشيد، ويعزز حديثه بصورة جمالية من واقع حياته، ويميل الى استخدام التعبيرات البيانية، ويأتي بكلمات على وزن واحد، ويأتي بمضاد لكلمات معطاة له. ويعبر عن معنى يحدد له في جمل بسيطة، ويعبر عن مشاعره في مواقف مختلفة في جمل بسيطة. وهذا ان دل على شيء انما يدل على التطور العلمي وزيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتنمية قدرات التلاميذ بطريقة منظمة ومرتجة.

8.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثامن:

هل يختلف المدى والتتابع والعمق في مهارة النحو المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعا لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016)؟

تظهر النتائج الواردة في الجدول (8.4) السابق ان هناك اهتمام بالمدى والتتابع والعمق في مهارة النحو، حيث يظهر ذلك بوضوح في الكتب (الجديدة 2016) عنه في الكتب (القديمة 2011)، حيث تدرج كتاب الصف الأول (الجديد،2016) في مهارة النحو بشكل منظم، فقد اشتملت الدروس جميعها على الأنماط اللغوية الممثلة تحت عنوان نقرأ، بحيث تكون القراءة على الحركات القصيرة

والطويلة مع قراءة العديد من الكلمات في كل درس على جميع الحركات ثم الانتقال إلى قراءة جملة مع الضبط التام.

ثم تطورت الأنماط اللغوية بشكل واضح في الصف الثاني، حيث اشتمل الكتاب في نهاية كل درس عنوان واضح يحمل إسم التدريبات اللغوية، بحيث يكون كل تدريب واضح لكل نمط لغوي مثل: نختار إسم الإستفهام المناسب، كذلك نضع إسم الإشارة في الفراغ .

أما كتاب الصف الثالث فقد تضمن عدة تدريبات تحت عنوان التدريبات اللغوية أيضاً، فكان التتابع أفقياً و رأسياً في موضوعات هذه التدريبات إذ يوجد العديد من التدريبات عن أسماء الإشارة للقريب والبعيد، كذلك ضمائر الغائب وضمائر المتكلم وضمائر المخاطب.

في حين إهتم كتاب الصف الرابع بالنحو أكثر فأكثر حيث تم التوسع بما ورد في الصفوف السابقة من أنماط لغوية، مع طرح أنماط جديدة ووضع تدريبات عليها، مثل: نستخرج إسم الفاعل من الأفعال الآتية، كذلك نستخرج إسم المفعول من الأفعال الآتية، هذا كله بالإضافة للتدريبات للأنماط اللغوية التي تم وضعها في كتب الصف الأول و الثاني والثالث. ويظهر هنا التتابع في النحو من البسيط إلى الأكثر عمقا، وأكثر صعوبة.

أما بخصوص الكتب (القديمة 2011) فقد ظهرت مهارة النحو من خلال بعض التدريبات، حيث إشتمل كتاب الصف الأول على الحركات الطويلة والقصيرة أيضاً، فقد وضع في الوحدات الأربعة كلمات وجمل لنقرأ مع الضبط التام. كما إشتمل كتاب الصف الثاني على بعض التدريبات ولكنها لم تكن متتابعة، رغم أنه قد تم التطرق إلى ال الشمسية وال القمرية. أما كتاب الصف الثالث فقد تم التطرق لبعض مظاهر النحو مع التركيز على بعضها.

في حين تم التركيز في كتاب الصف الرابع على أنماط لغوية جديدة في أغلبيتها لم يتم التطرق لها في الصفوف السابقة.

وترى الباحثة أن هناك اختلاف واضح بين الكتابين خاصة فيما يتعلق بالمدى والتتابع والعمق، حيث أن الكتاب (الجديد، 2016) إهتم بتتابع القدرات الخاصة بتعلم النحو، حيث تدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد.

إن الكتاب (الجديد، 2016) أظهر تدرج في تحقيق مهارة النحو، حيث أدرك القارئون على إعداد هذا الكتاب حاجة طفل الصف الأول لمهارة النحو بشكل بسيط سهل وسعوا لتحقيق ذلك من أجل الخروج بطفل قادر على قراءة الكلمات من ثم الجمل البسيطة بطريقة صحيحة ذات معنى.

ثم يتطور الكتاب للصف الثاني إلى فهم الأنماط اللغوية البسيطة، كالمفرد و المثنى والجمع، وأسماء الإستفهام وبعض الضمائر.

ثم في الصف الثالث يظهر بوضوح الإهتمام بالأنماط اللغوية من تتابع أفقي ورأسي في مواضيعها، وفي الصف الرابع يظهر بوضوح الإهتمام بتحديد نوع النمط اللغوي بالإشارة إليه. وهذا إن دل على شيء إنما يدل على التطور العلمي وزيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتتمية قدرات التلاميذ بطريقة منظمة ومتدرجة.

2.5 توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

- عمل مراجعة دورية للمدى والتتابع والعمق لمادة لغتنا الجميلة للصفوف الأساسية الدنيا من الصف الأول حتى الرابع، للتعرف على نقاط القوة فيها وتعزيزها، ونقاط الضعف والقصور فيها ومعالجتها في ضوء تطور العلوم الأخرى.
- تكليف لجان متكاملة لدراسة وتقويم كتاب الصف الأول الابتدائي دراسة شاملة متكاملة بحيث تتكون اللجنة من الأعضاء ذوي العلاقة بالموضوع خاصة (خبراء المناهج، والوسائل التعليمية، ومتخصص في علم نفس الطفولة، ومعلم اللغة العربية، ومشرف تربوي اللغة العربية، وخبير في تأليف الكتب الدراسية).
- ضرورة إعادة النظر بالأنشطة المتنوعة داخل محتوى المقررات الأربعة/ مع صياغتها بما يتلاءم وأسلوب المشاريع الذي يعتمد العمل الجماعي والتشاركي بين الطلاب في تنفيذ هذه الأنشطة.
- ضرورة تنفيذ الإمكانات المادية والتجهيزات اللازمة لتنفيذ المناهج التكاملية في المدارس الفلسطينية، خاصة في المناطق النائية منها.
- زيادة الاهتمام بتدرج محتوى الكتاب في عرض المفهومات والمهارات اللغوية من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الملموس إلى المجرد، ومن المباشر إلى غير المباشر.
- ضرورة الاهتمام بمحتوى الكتب بتبسيط المصطلحات والتعبيرات الفنية وتفسيرها بما يتفق وإفهام التلاميذ.
- اتساق الطرق والوسائل التعليمية المتبعة في الكتب مع طبيعة التلاميذ والفئة المستهدفة، وطبيعة الأهداف كماً وكيفاً، وطبيعة المحتوى الذي يتناوله الكتاب.
- زيادة التركيز على استخدام الصور والرسوم والخرائط والنماذج والمخططات بصورة كثيرة ومنوعة وحديثة، بهدف تبسيط محتويات الكتاب، وترجمة المفاهيم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، وليد (2004). العلاقة بين أساليب تتابع المحتوى في برامج الفيديو التعليمية ومستوى الأداء المهاري. دراسات تربوية واجتماعية، مصر، م(10)، ع(1)، ص ص 239-229.
- إسلیم، رندة (2009). مستوى التنو اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربيو لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة. الجامعة الإسلامية-غزة، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- أيوب، عبد الكريم محمد (1999). تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة في شمال فلسطين. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- أبو الهيجاء، خلدون عبد الرحيم، والسعدي، عماد توفيق (2006). معتقدات المعلمين والمعلمات في تصميم منهاج اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية، م(18)، ع(1)، ص ص 45-89.
- أبو لطيفة، شادي فخري (2007). بناء مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الفقهية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية واكتساب الطلبة لها. الجامعة الأردنية، الأردن.(أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- أبو لطيفه، شادي فخري (2007). بناء مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الفقهية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية واكتساب الطلبة لها. الجامعة الأردنية، الأردن.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- أبو مهادي، صابر عبد الكريم. (2011). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها. الجامعة الإسلامية-غزة، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- الأستاذ، محمود حسن، حماد، خليل عبد الفتاح (2004). تحليل كتب اللغة العربية الفلسطينية في المرحلة الأساسية من منظور مآثوراتي. بحث مقدم إلى مؤتمر التربوي الأول " التربية في فلسطين وتغيرات العصر " المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة من م2004/11/24-23، غزة، فلسطين.

- الأستاذ، نبيلة سعيد (2006). تحليل كتاب النصوص والمطالعة للصف التاسع الأساسي في ضوء معايير الأدب الإسلامي. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- الأغا، ممتاز رمضان (2002). تحليل محتوى كتابي القراءة العربية والقراءة الانجليزية للصف الأول الابتدائي في ضوء أهداف التربية ثنائية اللغة. الجامعة الإسلامية-غزة، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- باهام، إيمان سعيد احمد (1430هـ). دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر(تصور مقترح). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- بشير، معاذ نظمي (2009) تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف الخامس، السادس، السابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظات شمال الضفة الغربية. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- البلوشي، أسماء بنت سالم (2002). ورقة عمل-مصفوفة المدى والتتابع في مادة العلوم. ورشتي عمل المختصين التربويين في الرياضيات والعلوم في الدول الأعضاء-سلطنة عمان، ص ص 222 - 235.
- البلوي شومه محمد (2014). تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام- رؤى مستقبلية. المملكة العربية السعودية جامعة تبوك، قسم اللغة العربية.
- بن سعيد، تهاني احمد (2011). تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- الجزائر، عثمان إسماعيل.(1999). مدى فاعلية مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية المهارات اللازمة لدى تلاميذ التعليم الأساسي وتوزيعها في ضوء المدى والتتابع: دراسة ميدانية. مجلة التربية - مجلة الأزهر، ع(77)، ص ص 1 - 122.

- الجعفري، رياض بن عبد الرحمن (2014). تقييم محتوى مقررات المطالعة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء قضايا المجتمع المعاصرة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، م(3)، ع(11)، ص ص 53 - 81.
- حسين، جواد نعمت، احمد، وفاء محمد (2012). منهج مقترح لمادة التربية الفنية في مدارس التعليم الأساس في إقليم كردستان العراق. *مجلة مركز بابل للدراسات*، م(3)، ع (2)، ص ص 1 - 25.
- الحكيمي، جليلة محمد (2007). دراسة تحليلية لكتابي اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في اليمن"، *المؤتمر العلمي التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس - مصدر*، م(1)، ص ص 132 - 158.
- حلس، داود درويش (2007). معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا. *بحث مقدم لمؤتمر جودة التعليم العام - الجامعة الإسلامية - كلية التربية في الفترة 30-31 أكتوبر 2007*.
- حميدة، إمام (1997). *أسس بناء وتنظيمات المناهج (الواقع والمأمول)*. ط2، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- الخوالده، محمد محمود (2007). *أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي*. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الدسوقي، وليد أحمد عبيد (2004). *تحليل محتوى منهجي اللغة العربية في التعليم الثانوي والتعليم العالي لتقصي وجود التكامل والاستمرارية والتتابع في النحو والصرف والبلاغة*. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الدويكات، عليان (1996). *دراسة تقييمية لكتاب الرياضيات المقرر تدريسه لطلبة الصف التاسع الاساسي في الاردن*. جامعة اليرموك، الاردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الرافي، محب محمود (1998). *القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في محتوى منهج العلوم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية*. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر.

- الرشيدى، احمد عنيزان (2012). فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل
طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
(رسالة ماجستير غير منشورة).
- الرقب، سعيد محمد (2010). تقويم مهارات الكتابة في اللغة العربية للصفوف الثلاثة
الأولى. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- الرويس، عبد العزيز (2011). دراسة تحليلية لمعياري الترابط والتواصل الرياضي في
مصفوفة المدى والتتابع للصفوف من (1-8) في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية
التربية، جامعة الملك عبد العزيز، ع(145)ج(2)، ص ص 379-409.
- الزواهره، خديجة محمد (2014). تقويم مناهج المرحلة الأساسية الأولى في ضوء معايير
التقويم لوزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر معلمي المرحلة ومعلماتها وتحليل
محتوى هذه المناهج. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن. (أطروحة دكتوراه غير
منشورة).
- سالم، محمد محمد (2009). تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة
الأردنية الهاشمية. المؤتمر العلمي التاسع، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقراض
والإخراج، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - مصر، م(1)، ص ص 74 - 116.
- الساموك، سعدون، والشمري، هدى (2005). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. دار
وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- السعود، خالد (2010). مناهج التربية الفنية بين النظرية والبيدوغوجيا. دار وائل للنشر،
عمان.
- السمييري، لطيفة صالح (1999). تحليل محتوى كتاب تعليم القراءة والكتابة للصف الأول
الابتدائي للبنات في المملكة العربية السعودية وتقويمه في ضوء معايير الخبرة التربوية. رسالة
الخليج العربي-السعودية، م(19)، ع(69)، ص ص 105 - 161.
- شاهين، عبد الحميد حسن (2010). تصميم المناهج. كلية التربية بدمهور، جامعة
الإسكندرية، مصر.

- الشخشير، محمود (2006). تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، م(20)، ع(1)، ص ص 79 – 108.
- شكري، سيد أحمد، الحمادي، عبد الله (1993). تحليل مضمون أسئلة كتب العلوم المتكاملة المقررة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر للتعرف على العمليات العقلية التي تستلزمها. مركز بحوث التربية، جامعة قطر.
- الشملي، عمر (1999). درجة اكتساب طلبة الاول الثانوي للمفاهيم الإسلامية المتضمنة في كتاب الثقافة الإسلامية في الأردن. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الشيخ خليل، إيهاب محمد (2007). مدى مراعاة التتابع الرأسي للمفاهيم في كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. جامعة الأزهر، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الصبيح، عيد، بني عبد الرحمن، محمود (2012). تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م(8)، ع(4)، ص ص 329-344.
- طعيمة، رشدي (1985). الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية. ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- طعيمة، رشدي أحمد (1989). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - مناهجه، وأساليبه. منشورات المنظمة لإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- طعيمة، رشدي أحمد المجلد (2005). مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة. المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس - مصدر، م(1)، ص ص 79 – 109.

- عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله، الظفيري، محمد دهيم (2000). الاحتياجات اللغوية لطلبة المرحلة الثانوية وتقييم محتوى المنهج المطور للغة العربية في ضوءها بدولة الكويت -دراسة ميدانية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر، ع(26)، ص ص 171 - 204.
- عبد العزيز، فهيمة سليمان (1992). تقييم كتاب الجغرافيا للصف الاول الثانوي. مجلة دراسات في المناهج- كلية التربية - جامعة عين شمس، ع(16) ص ص 30 - 51.
- عبد الكريم، محمد المهدي، الحربي، عبيد بن مزعل (2016). إدراك صعوبات حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي على ضوء مصفوفة المدى والتتابع من وجهة نظر معلمهم. مجلة العلوم النفسية والتربوية، م(2)، ع(1) ص ص 60 - 93.
- عدس، عبد الرحمن (1991). أسلوب تحليل المحتوى. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ادارة التربية، مصر.
- العدوي، غسان ياسين (2009). تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها- دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية). مجلة جامعة دمشق، م(25)، ع(3+4)، ص ص 575 - 598.
- علي، أمل إسماعيل (2014). تقييم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء معايير الجودة. جامعة قناة السويس، مصر. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- العمارنة، عماد فاروق (2002). تحليل المحتوى التعليمي اللغوي وتقييمه في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- العيساوي، وليد محمد (1992). دراسة تقييمية لكتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الأردن. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- غواده، نضال (2013). مدى فعالية تدريس كتاب النحو- للمفاهيم النحوي- لطلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء نظريتي تشومسكي ودوسوسير بمحافظة جنين. مجلة جامعة الخليل للبحوث-ب، م(8)، ع(2)، ص ص 107 -132.

- غودره، نضال (2016). تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، ع(26)، ص ص 38-53.
- فريق خبراء التطوير المهني لمعلمي مناهج الثانوي الدراسات الاجتماعية والوطنية (2014). النظام الفصلي للتعليم الثانوي (الدراسات الاجتماعية والوطنية) حقيبة تدريبية تعريفية بالنظام الجديد للتعليم الثانوي. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- الفيومي، خليل عبد الرحمن (2013). مستوى تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للأسس الفلسفية والنفسية للمنهاج. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص 125 - ص 158.
- القاعد، إبراهيم عبد القادر، أبو سنيينة، عودة عبد الجواد، الزعبي، ريم تيسير سليم (2015). تحليل كتب الدراسات الاجتماعية وفق معياري التتابع والاستمرارية من خلال الهاشيمين في هذه الكتب. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - فلسطين، ع(73)، ص ص 177 - 208.
- الكردي، مهدي حسين (2012). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالتفاؤل وبعض سمات الشخصية لدى طلبة كليات التربية بأقليم كردستان العراق. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- الكندري، وليد أحمد، عبد دال، يحيي عبد الخضر (2014). القين الاجتماعية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بدولة الكويت: دراسة تحليلية. حوليات آداب عين شمس - مصر، م(24)، ص ص 253-299.
- اللقاني، احمد، الجمل، علي (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج وطرق التدريس. ط3، عالم الكتب، القاهرة.
- المالكي، عبد اللطيف بن سعد علي (2014). الحاجات التدريبية المعرفية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مصفوفة المدى والتتابع لمناهج العلوم المطورة. جامعة ام القرى، السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

- المجاهد، إيمان عبد المحسن (2011). الحاجات التدريبية المعرفية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الأساسية المتوسطة في ضوء مصفوفة المدى والتتابع لمناهج الرياضيات المطورة. جامعة الملك سعود، السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- مجلس التعليم (2012). ابرز المشاريع التي اشرف على إعدادها مجلس التعليم. سلطنة عمان.
- محمد، بدرية احمد، سوركتي، حسن منصور، النورابي، سعيد محمد (2013). 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، م(14)، ع (2)، ص 151 - 171.
- المحيلاني، جوهرة عبد الله (2005). المفاهيم الدينية للمرحلة الثانوية العامة ضمن مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الدينية اللازمة للتعليم العام في دولة الكويت- دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع(47)، ص 18 - 65.
- مرعي، توفيق، الحيلة، محمد (2007). المناهج التربوية الحديثة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الملاح، ياسر ابراهيم. (1991): المشكلة اللغوية في التعليم الفلسطيني، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الاول للتعليم الفلسطيني (التعليم الفلسطيني الى اين)، تشرين اول، جامعة بيت لحم، فلسطين.
- النوافلة، رakan عودة (2005). دراسة تحليلية لمحتوى كتب الكيمياء في الأردن في ضوء معيار التتابع. جامعة مؤتة، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- نور، زهرة محمد عبد الله (2013). تحليل وتقويم محتوى كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير ومن وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الهاشمي، عبد الرحمن، وعطيه، محسن علي (2008). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية -رؤية نظرية تطبيق. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- هندام، يحيى، وجابر، جابر (1979). المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها. دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- هندي، سمية شاتي (2009). تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني دراسة نقدية. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- وافي، علي عبد الواحد (1979). نشأة اللغة عند الانسان والطفل. دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، مصر.
- وزارة التربية والتعليم (1998). مستوى التحصيل في اللغة العربية في فلسطين. التقرير الاولي، تشرين اول (1998)، مركز القياس والتقويم، فلسطين.
- اليازوري، محمد عبد السلام (2011). تقويم محتوى منهاج القضايا المعاصرة للمرحلة الثانوية في ضوء التوجهات المعرفية الحديثة ومدى اكتساب الطلبة لها. الجامعة الإسلامية- غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

ثانيا المراجع الأجنبية:

- Chen, G.(2001): “Rethinking of Issue of ‘Three Levels of Curriculum’” **In Talking About Education**, ed. G.S. Chen, pp112 – 17. Shanghai: East China Normal University Press.
- Dell'olio, J, & Dork, T (2007). **Models of Teaching Los Angeles**. CA: SAGE Publications, Inc.
- Eisnes, E.W (1994). **The Educational Imagination**. New York: Macmillan, pub.
- Holsti, O.R (1969). **Content Analysis for the social: science and Humanities**. caned Addison, Wesley publishing company.
- Giannagelo , D, & Kaplan , M, B (1992). **An analysis and Critique of selected social studies Text books**. A paper presented at Tennessee University Meeting on Text books Evaluation
- Murdock, J (2008). **Comparison of Curricular Breadth, Depth, and Recurrence and Physics Achievement of TIMSS Population 3 countries**. **International Journal of Science Education**, Vol(30), No(9), pp 1135 – 1157.
- Richards, J (2010) **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge University Press, Singapore.
- Romance, N,R, & Vitale, M, R (1992) A curriculum strategy that expands time for in-depth elementary science instruction by using science-based reading strategies: Effects of a year-long study in grade four. **Journal of Research in Science Teaching**, Vol(29), pp 545 -554.
- Saylor J. G & Alexander W (1981). **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning**. New York, Holt, Rinehart and Winston.

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.4	المدى والتتابع والعمق في مهارة الاستماع المتضمنة بمقرر لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة(قديمة2011 /جديدة 2016).	55
2.4	المدى والتتابع والعمق في مهارة القراءة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016).	56
3.4	المدى والتتابع والعمق في مهارة المحادثة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016).	59
4.4	المدى والتتابع والعمق في مهارة الكتابة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016).	61
5.4	المدى والتتابع والعمق في مهارة الإملاء المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016).	63
6.4	المدى والتتابع والعمق في مهارة التعبير المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016).	65
7.4	المدى والتتابع والعمق في مهارة النشيد المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة 2011/ جديدة 2016).	66
8.4	المدى والتتابع والعمق في مهارة النحو المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين تبعاً لاختلاف النسخة (قديمة2011 /جديدة 2016).	68

فهرس المحتويات:

أ	إقرار:
ب	الشكر والتقدير
ج	المخلص:
د	Abstract
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
2	1.1 المقدمة
4	2.1 مشكلة الدراسة
5	3.1 أسئلة الدراسة
6	4.1 أهداف الدراسة
6	5.1 أهمية الدراسة
7	6.1 محددات الدراسة
8	7.1 مصطلحات الدراسة
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
11	1.2 الإطار النظري
11	1.1.2 مقدمة:
13	2.1.2 المناهج الدراسية:
16	2.1.3 مفاهيم تصميم المناهج:
17	4.1.2 عناصر المناهج:
18	5.1.2 أسس بناء المنهج:
19	6.1.2 معايير اختيار محتوى المنهج:
20	7.1.2 طرق اختيار محتوى المنهج:
21	8.1.2 المهام التي تتضمن تطوير المنهج:
21	9.1.2 الكتاب المدرسي:
24	1.9.1.2 سمات الكتاب المدرسي:
25	2.9.1.2 أهمية الكتاب المدرسي:
26	10.1.2 تحليل المحتوى التعليمي:

28	1.10.1.2 أهداف تحليل المحتوى:
29	2.10.1.2 أهمية تحليل المحتوى:
30	3.10.1.2 خطوات تحليل المحتوى:
30	4.10.1.2 خصائص أسلوب تحليل المحتوى:
31	5.10.1.2 وحدات تحليل المحتوى وفئاته:
31	11.1.21 المدى والتتابع والعمق:
32	1.11.1.2 مفهوم المدى والتتابع والعمق:
33	2.11.1.2 مصفوفة المدى والتتابع: Scope & Sequence:
33	3.11.1.2 المدى Scope:
34	11.1.2.4 التتابع Sequence:
35	5.11.1.2 العمق:
38	2.2 الدراسات السابقة
38	1.2.2 الدراسات العربية:
45	2.2.2 الدراسات الأجنبية:
46	3.2.2 مناقشة الدراسات السابقة:
48	الفصل الثالث: إجراءات الدراسة
49	1.3 منهج الدراسة:
49	2.3 مجتمع الدراسة:
50	3.3 عينة الدراسة:
50	4.3 أداة الدراسة: أداة تحليل المحتوى:
51	1.4.3 خطوات عملية التحليل:
51	2.4.3 ثبات أداة تحليل المحتوى:
52	5.3 إجراءات تطبيق الدراسة:
53	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
54	1.4 نتائج الدراسة:
54	1.1.4 نتائج السؤال الأول:
54	1.1.1.4 نتائج السؤال الفرعي الأول:
56	2.1.1.4 نتائج السؤال الفرعي الثاني:

59	..... نتائج السؤال الفرعي الثالث:
60	..... نتائج السؤال الفرعي الرابع:
62	..... نتائج السؤال الفرعي الخامس:
64	..... نتائج السؤال الفرعي السادس:
66	..... نتائج السؤال الفرعي السابع:
68	..... نتائج السؤال الفرعي الثامن:
71	..... الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
72	..... 1.5 مناقشة النتائج
72	..... 1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول:
74	..... 2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني:
76	..... 3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث:
78	..... 4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع:
80	..... 5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الخامس:
81	..... 6.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي السادس:
83	..... 7.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي السابع:
84	..... 8.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثامن:
87	..... 2.5 توصيات الدراسة
88	..... المراجع
98	..... فهرس الجداول: