كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

تقويم مناهج القراءة للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية

إعـداد

د/ نصرة عبدالله الخضر الحســني

الأستاذ .المشارك . للمناهج وطرائق التدريس في كلية التربية جامعة /عدن

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد الخامس– مايو ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مشكلة البحث و أبعادها

أولاً- المقدمة :

يكتسب تعليم القراءة أهمية بالغة في العملية التعليمية فهو مفتاح المعرفة وأداة التعلم الحقيقي ، وأهم الوسائل التي تنقل ثمرات العقل البشري ، التي عرفها عالم الصفحة المطبوعة ، ولعظم أهمية القراءة ، فقد حظيت بنصيب كبير من الدراسة والبحث ، وما يؤكد أهميتها أن الله سبحانه وتعالى جعلها فاتحة الرسالة الاسلامية ، فقد أجمع المفسرون على أن الآيات الخمس الأولى من سورة العلق هي أول ما أنزل من القرآن الكريم ، وتتضمن هذه الآيات الإشارة إلى القراءة و دورها في العلم والمعرفة .

والقراءة لها أهميتها داخل المدرسة وخارجها في توسع خبرات المتعلمين ،وعن طريقها يتمكن الطلاب من التحصيل العلمي ، وحل الكثير من المشكلات التي تواجههم في حياتهم العملية ، وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحى ضرورة لمواكبة التطور العلمي والفني وللتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية . (حسانين: ١٩٩٠،ص٧٣) .

ومند الوحدة اليمنية لم يشهد تعليم القراءة في اليمن تطوراً ملحوظاً ، بسبب الصعوبات التي واجهها النظام التعليمي الموحد من جراء اختلاف النظامين التعليمين السابقين ، واللذان كانا يعانيان بوجه عام من النواقص والثغرات في مناهجه .

إن المتأمل في مناهج القراءة يشهد تفاوتا كبيرا ، بل انفصالاً واضحاً بين عناصر المنهج سواء في تحديد الأهداف أو في اختيار المحتوى أو في أساليب التقويم ، بالإضافة إلى الموضوعات الدراسية التي يغلب عليها الطابع النظري ، وعدم مواكبتها للعصر والتطورات العلمية ، فهي مشدودة إلى الماضي ، وضعف صلتها بواقع الحياة ، ومتطلبات نمو المتعلم ، وليس لها قيمة وظيفية لحاجاته وحاجات المجتمع ، وهذه الخبرات الضحلة من الموضوعات ، لا تنمي مهارات التفكير ، كالتحليل والنقد ، أما أسلوب حل المشكلات فشيء لا تعرفه هذه المناهج ، فكل هذا الضعف وجوانب القصور والمشكلات التي تعاني منها مناهج القراءة يعود في تقديرنا إلى تأثيرات الواقع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المتخلف ولعل أهم المشكلات التي واجهت المناهج يمكن تحديدها في الآتي :

١-**افتقار المناهج الدراسية إلى فلسفة تربوية واضحة ومحددة :** وهي من الأسس الهامة لبناء المناهج ، فالمنهج يتأثر بنمط الفلسفة أو الاتجاه التربوي الذي يحكم التربية ، بصرف النظر عن طبيعة هذه الفلسفة رأسمالية ، اشتراكية ، علمانية ، اسلامية والخ ، . **(عبدالحليم : ١٩٨٨، ص٩٨)** ذلك أن المنهاج يهدف إلى جعل المتعلم يتكيف مع

مجتمعه ، وعليه أن يعكس صورة تلك الفلسفة أو الاتجاه التربوي الذي تتبناه الدولة في مجموعة من الأهداف على شكل معارف ، ومهارات ، واتجاهات وقيم لدى المتعلمين . والحقيقة أن هذه الفلسفة غير واضحة في مناهجنا ، وغيابها يعني غياب أهداف المناهج و النظام التربوي بشكل عام.

٢-عشوائية وتطوير المناهج بعد الوحدة اليمنية دون تخطيط ورؤية واضحة :

بعد الوحدة اليمنية أصدرت القرارات وشكلت لجان توحيد و تطوير المناهج ، من الباحثين في مركز البحوث والتطوير التربوي ، وجامعتي صنعاء وعدن ، وقطاع المناهج والتوجيه الفني في الوزارة ، والمؤسسة العامة للكتاب المدرسي، وكانت الباحثة عضوة في هذه اللجان ، ولكن في الحقيقة لم تكن العملية عملية تطوير للمناهج، بل كانت عملية دمج وتوحيد لمناهج الشطرين جنوب اليمن و شمال اليمن ، وحتى عملية التوحيد والدمج لم تكن وفق خطة واضحة ولم تتم في ضوء إطار مرجعي واضح للأهداف ، بل كانت عملية دمج عشوائية ، اقتصرت على التشديب والتنقيح والحذف لكل ما يتعلق بالتشطير من رموز وأشكال كانت ترتبط باسم الدولة والشعار، والمساحة والحدود والسكان ، والتقسيم الاداري ونظام الحكم وكل ما يتعلق بالدولتين السابقتين الجمهورية العربية اليمنية ، وجمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية ، وإجراء التعديلات الضرورية التي افتضاها السياق السياسي والتربوي الجديد بعد الوحدة اليمنية .

٣- تعدد الجهات التي قامت بتطوير المناهج : وهذا أحدث تأثيرات وانعكاسات سلبية في البنية التنظيمية والمعرفية للمناهج ، ومن هذه الجهات شركة "إنما" الخارجية تحت مسمى Education Development Center مشروع تطوير التعليم (E , D, C) .و على الرغم من الأخطاء والسلبيات التي برزت في كتب الصفوف الأولى لمرحلة التعليم الأساسي إلا أن الشركة المنفذة استأنفت عملها في مناهج الصفوف العليا بمنهجها وأسلوبها السابق دون إطار مرجعي وطني ، فرضت نفسها بموجب العقد الموقعة عليه مع وزارة التربية والتعليم إلى أن انتهى عقد الشركة عام ٢٠٠٠م .(مقبل: ٢٠٠٦، ص١٠٨) و بعد انتهاء عقد الشركة ،انتقلت مهمة تطوير المناهج إلى جهة أخرى و هي مركز البحوث والتطوير التربوي في صنعاء" ليستأنف هو الآخر ما تبقى من كتب المرحلة الأساسية لصفوف (٧-٩) وكتب المرحلة الثانوية من (١-٣)، دون معرفة معظم المؤلفين للخبرات التعليمية السابقة التي بنيت عليها كتب الصفوف (١-٦) ودون مراعاة للمنهجية العلمية المنظمة منطقياً للمادة العلمية ، ثم سحبت المناهج من مركز البحوث و التطوير التربوي إلى جهة ثالثة وهو " قطاع الامتحانان والاشراف التربوي" ، ليستكمل هو الآخر عملية إعدادها وتطويرها، تم سحبها دون الشعور بالمسؤولية العلمية والأخلاقية تجاه الأجيال إن هذه التغيرات العشوائية المستمرة للمناهج في الجانب التنظيمي والقيادي في وزارة التربية والتعليم ،

انعكست سلباً في المحتوى الاكاديمي والتربوي للمناهج الدراسية ، مما أدى إلى حصولنا على خبرات تعليمية مفككة متبعثرة، ومخرجات تعليمية ضحلة ، مخرجات حافظة وليست فاهمة ،نتيجة لضعف الصلة بين المناهج والأهداف التربوية الخاصة بكل مرحلة من مراحل التعليم العام .حيث اقتصر التركيز على سرد الحقائق والمعارف بهدف حفظها واسترجاعها عند الامتحان ، وعدم الاهتمام بالمهارات العقلية العليا خاصة في المرحلة الثانوية مثل ، التحليل ، والنقد البناء ، والتجريب ، والربط بين الأسباب – والنتائج ، وحل المشكلات بمنهجية علمية ، بالإضافة إلى غياب الجوانب التطبيقية التي تعمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة .

إن مناهجنا تعاني من النواقص والثغرات بشكل عام، ومناهج القراءة في المرحلة الثانوية بشكل خاص ،فهي غير منظمة في مهاراتها القرائية في تتابع مرحلي ، بحيث يتزايد تعقيد المهارات القرائية والخبرات التعليمية وصعوبتها بانتقال التلميذ من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى وهذا التعقيد يجب أن يتناغم مع القدرات العقلية ، فتدرس في كل صف مهارات ومعارف أكثر تركيباً و أدق تحليلاً وأكثر عمقاً واتساعاً من الصف الذي سبقه، بالإضافة إلى عدم تنظيمها وترابطها منهجياً بمناهج المرحلة الأساسية بحيث تحقق الاستمرارية و تراكمية التعليم ، كما نلاحظ أن مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية قامت على المنهج والطريقة التكاملية للمادة الدراسية ، بينما مناهج المرحلة الثانوية لاتزال تعيش التجزئة والتفريع حيث تدرس مادة اللغة العربية من خلال فروع قد تزيد وقد تنقص باختلاف الفصول الدراسية، ولكل من هذه الفروع أهداف، ومحتوى، وكتاب، وحصة دراسية، ولكل فرع أسلوب لتدريسه وتقويمه .

أن الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب في المرحلة الثانوية ، خبرة مفتتة متناثرة الأجزاء على نحو يوحي للمتعلم بأن كل فرع من فروع اللغة العربية يعتبر مادة دراسية مستقلة ، والحقيقة أن اللغة العربية ليست على هذا النحو من التمزق والانفصال بين عناصرها، وليس الهدف من تعليمها إغراق طلاب المرحلة الثانوية في ثنايا علومها المختلفة من نحو ، وصرف، و وبلاغة، وأدب ، وقراءة، وغيرها وحفظ قواعدها، بل الهدف من تعليمها مساعدة الطلاب على ممارسة اللغة في مواقف التواصل اليومي، استماعاً، وتحدثاً، و قراءة، وكتابة .

أن تعليم القراءة في إطار المنهج التكاملي يوفر للطالب فرصة فهم قراءة الدرس والاستماع للمقروء ، وممارسة الأداء اللغوي في مواقف طبيعية ، والتدريب عليه . أما المناهج الحالية تعاني من الضعف و تفتقر إلى الفعاليات المصاحبة لها والانشطة العملية التطبيقية في مجال القراءة وممارسة الأداء اللغوي ، وليس لها قيمة وظيفية لحاجات المتعلم .

وهناك دراسات وبحوث محلية تؤكد هذا التدني في مناهجنا مثل: دراسة (الكوري ،١٩٩٤) التي تناولت تقويم كتب الأدب والنصوص للصف الثالث الثانوي، ودراسة (العزعزي ، ٢٠٠٥) التي تناولت تقويم منهج البلاغة للصف الأول الثانوي ، ودراسة (مروان شكلية، ٢٠١٨) التي تناولت تقويم كتاب القراءة للصف الثاني الثانوي ، ودراسة (يوسف ،٢٠٠٦) التي تناولت تقويم كتب اللغة العربية في ضوء الجودة الشاملة ، ودراسة (الحسني،٢٠٠٢) التي تناولت تقويم كتاب القراءة للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير ، جامعة صنعاء.

وتؤكد الباحثة ذلك الواقع المرير بحكم معايشتها لواقع تدريس القراءة في المرحلة الثانوية ، والجامعة والتعامل المباشر مع المعلمين، والمشرفين والطلاب والكتب الدراسية، ومن خلال هذا الواقع ظهر عدم الاهتمام بالمهارات القرائية مثل : الفهم ، والنقد، وتحليل المقروء، وتقويمه أما أسلوب حل المشكلات هذا شيء لا تكاد تعرفه مدارسنا ، إلى جانب عدم الاهتمام بحصص القراءة الجهرية ، أو تدريب الطالب على الاستماع للمقروء ، ولم تتجاوز القراءة الجهرية الثلاثية (قم–أقرأ–أجلس) بالإضافة إلى الكم الهائل من الموضوعات والحشو بالتفاصيل، فضلا عن قلة كتب تعليمها. أما الأداء اللغوي الذي يتمثل في قدرة المتعلم على معالجة اللغة إنتاجاً و تلقياً من خلال إنشائه الرسائل اللغوية و ترميزها للتعبير عن نفسه في مواقف التواصل الاجتماعي فهذا مفقود في مدارسنا .

إن الحاجة باتت ملحة لتطوير المناهج ،نتيجة لجملة من المتغيرات والتحديات وفي مقدمتها الانفجار المعرفي الهائل في كافة المجالات ، والثورة التكنولوجية ، المعلوماتية ، والمزاوجة بين العلم والعمل ، والنظرية والتطبيق ، وسطوة وسائل الاعلام التي جعلت العالم كأنه قرية صغيرة ، كل هذه التطورات تشكل تحدياً كبيراً أمام النظام التربوي بشكل عام والمناهج الدراسية بشكل خاص ، لذلك لا نستطيع أن نتجاهل كل ذلك ، وندير التعليم على أساس الاحتياجات والمتغيرات الداخلية ، فالخصائص العصر أهمية كبرى في بناء المناهج وتطورها، فالأمر يتطلب إعادة صياغة مناهجنا بما يتواكب مع التطورات العالمية ، ويرتبط بحاجات مجتمعنا وتطلعاته المستقبلية ، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا بإصلاح وتطوير المناهج برمتها، وفق منظور ورؤية نابعة من فلسفة تربوية محددة وواضحة .

يضاف إلى كل ما سبق أن المناهج في كل دول العالم تخضع لعمليات تقويم مستمرة تستهدف تطويرها في محاولة لسدّ الثغرات القائمة ، لمسايرة التغيرات السريعة في الركائز التي يستند إليها المنهج بمكوناته الأساسية ، ويمكن القول أن المنهج الذي لا يتم تقويمه ثم تطويره سوف ينظر إليه بعد حين على أنه منهج متخلف . (اللقاني: ١٩٨١ ، ص٣٠٦) .

يتضح مما سبق أن هناك حاجة ماسة إلى القيام بدراسة علمية تهدف إلى تقويم مناهج القراءة في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية ، لإصدار حكم يتضمن بيان جوانب القوة، وجوانب الضعف فيه، بغية تأكيد جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف، ويتم الحكم في ضوء معيار يتم بناءه بطريقة علمية، ويعدّ التقويم المنشود في هذا البحث خطوة أساسية لتطوير مناهج القراءة في هذه المرحلة .

ثانياً- مشكلة البحث :

تحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي :

كيف يمكن تقويم مناهج القراءة للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية :

١- ما المعيار الذي يمكن في ضوئه تقويم مناهج القراءة في مجالي الأهداف والمحتوى ؟
٢- ما مدى توافر أسس المعيار في مناهج القراءة للمرحلة الثانوية في مجالي الأهداف والمحتوى؟
٣- ما مدى توافر تلك الأسس من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية ؟

ثالثاً- أهمية البحث تفيد في الآتي :

١-تطوير منهج القراءة للمرحلة الثانوية من خلال الاستفادة من توصيات و مقترحات البحث .

٢- تزويد مخططي المناهج للمرحلة الثانوية بمعيار قد يقيد في مراجعتها و تطويرها .

٣-توسيع خبرات الطلاب وزيادة قدراتهم وكفاياتهم بالقراءة بما تحمله من مضامين لغوية .

٤-يفتح هذا لبحث الطريق أمام بحوث أخرى تتناول التقويم في مناهج تعليمية أخرى .

رابعاً- منهج الدراسة :

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي " وهو وصف منظم للحقائق ، ولميزات مجموعة معينة أو ميدان من ميادين المعرفة الهامة بطريقة موضوعية وصحيحة " (الخطيب:١٩٨٥،٦٢) . وذلك لملاءمة هذا المنهج لهذا البحث حيث يستهدف وصف وتقويم منهج المرحلة الثانوية عن طريق جمع البيانات والمعلومات عن الوضع الحالي لذلك المنهج وتحليلها وتفسيرها بغية التعرف على جوانب القوة ومواطن الضعف في المنهج، ومدى حاجته للتعديل والتطوير .

خامساً – أدوات البحث :الأدوات المستخدمة في هذا البحث :

١–معيار لتقويم أهداف منهج القراءة وتقويم محتواه، وسوف تشتق عباراته من نتائج الدراسات السابقة، وطبيعة القراءة، ومهاراتها ، والاتجاهات الحديثة في بناء المناهج ، ويتم إعداده بأسلوب علمي.

٢–بطاقة تحليل المحتوى، ويتم اشتقاق بنودها من عبارات المعيار .

٣–استبانة للتعرف على آراء معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في واقع محتوى مناهج القراءة .

سادساً – حدود البحث :تقتصر حدود البحث على الآتي :

١–تقويم أهداف مناهج القراءة للمرحلة الثانوية في اليمن .

٢–يقتصر تقويم المحتوى على كتب القراءة فقط ، فلا يمتد إلى بقية فروع اللغة العربية ، ولا يشمل التقويم طرائق التدريس والمناشط التعليمية لها ، وأساليب التقويم، حيث أن هذه الجوانب تحتاج دراسات وبحوث مستقلة لها، ويصعب تناولها جميعاً في دراسة يقوم بها باحث واحد .

سابعاً– مصطلحات البحث :

١–**التقويم** : يعرف التقويم في مجال المناهج بأنه العملية التي تهدف إلى معرفة مدى نجاح المنهج أو فشله في تحقيق الأهداف العامة التي وضع من أجلها، وعملية تقويم المنهج لا ترمي إلى تشخيص الواقع فقط، أي معرفة نقاط الضعف والقوة، وإنما ترمي ايضا إلى تعزيز نقاط القوة ومعالجة الضعف وتلافيه مما يكفل صلاحيته لتحقيق الأهداف المنشودة . (هندي و آخرون:١٩٩٢،ص٢٠١) .

٢–**المنهج** :هناك تعريفات كثيرة للمنهج إلا أنها تجمع تقريباً على أن المنهج: هو مجموعة الخبرات المختلفة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بهدف تفاعل التلاميذ مع هذه الخبرات لإحداث التعديل المرغوب في سلوكهم عن طريق تنميتهم نمواً شاملاً متكاملاً إلى أقصى ما تستطيع قدراتهم .(خاطر وآخرون: ١٩٨٦،ص١٨) .

القراءة : من التعريفات الجيدة للقراءة تعريف (عبدالحليم) الذي يعرف القراءة بأنها عملية تقوم على التلاحم بين العوامل الفسيولوجية، والعقلية، والانفعالية، وهذه العمليات تتألف من أبعاد تمثلها ألوان من السلوك يقوم بها القارئ فتتضافر في نجاح القراءة وذلك من حيث أنه :

- يتعرف الرموز المكتوبة أو، المطبوعة ويميز بينها بصرياً وسمعياً وينطقها نطقاً صحيحاً .
- يفهم المعاني الصريحة والضمنية ويتوصل إلى الأفكار الرئيسة والثانوية في ضوء خبراته ومعارفه
- يتفاعل مع المقروء عن طريق تحليله، ونقده، وتقويمه .
- يطبق الأفكار والاتجاهات ووجهات النظر التي أكتسبها من القراءة في المواقف المختلفة من حياته .(عبدالحليم: ١٩٨٨،ص٥-١١) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً -الاطار النظري ويشتمل على محورين :

المحور الأول : الاتجاهات الحديثة في بناء الأهداف والمحتوى :

أولا: مجال الأهداف:

أ. أهمية الأهداف في العملية التعليمية ومصادر اشتقاقها:

"تعتبر الأهداف مصدرا مهما لتوجيه العمل التربوي والتعليمي، وهي المكون الأول للمنهاج فهي التي تحدد معالمه وخاصة ما يتصل بمحتواه وانشطته واختيار استراتيجيات تدريسه ، وأساليب تقويمه المناسبة ".**(إسماعيل:٢٠١٣،ص ٧٨)** .

ويعرف ميجر Mager الهدف بأنه إيصال ما نقصد إليه ، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم ، صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم بعد أن يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم ، إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه .

معنى ذلك أن الهدف وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما .

ومادام الهدف هو وصف متوقع للسلوك، فلا بد أن تكون له مصادر اشتقاق، وتختلف مصادر الاشتقاق باختلاف مستويات الأهداف، فالأهداف التربوية العامة تشتق من السياسة التربوية، وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة، وفي الحالتين تكون هذه الفلسفة هي الإطار الفكري الذي ينظم السلوك، ويوجهه ، وتشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية ومن منظومته القيمية.**(الحيلة ، و آخرون:٢٠١٤،ص٧١)**.

"ولكن في ظل وجهة النظر الحديثة للأهداف، لا يكفي أن تشتق الأهداف في ضوء الفلسفة التربوية المعتمدة والإمكانيات المتوافرة وخصائص المتعلمين؛ لأن التعبير الدقيق عن متطلبات السوق وحاجات المجتمع وما يراد من المؤسسة التعليمية، يقتضي إجراء مسح دقيق لحاجات الأفراد والمجتمع ومؤسساته من الخريجين، وتحديد الأهداف التي تغطي متطلبات المجتمع، ومتطلبات المتعلمين؛ تبعاً لتغير متطلبات سوق العمل ومتطلبات العصر". **(عطية : ٢٠٠٨،ص٢٢٠)** .

يجب أن تراعي الأهداف التربوية الفرد كعضو في المجتمع، وأن تحترم حقوقه السياسية والاقتصادية وتعطي له الفرصة المتكافئة مع الآخرين ليطور نفسه، و لذا يجب أن تكون الأهداف وثيقة الصلة بالمجتمع، فتعكس القيم السائدة فيه، وان تكون صادقة لمستقبل المجتمع كي يكون التوازن أحد معايير صدق أهداف المنهج، فان ذلك يستدعي إن تشمل الأهداف كافة سمات نمو الفرد في مراحل حياته المختلفة.(**التميمي: ٢٠١٣، ص٥٨،٥٧**)."

وتختلف الأهداف فيما بينها من حيث درجة عموميتها وتجريدها، وغالبا ما تنقسم هذه الأهداف إلى عامة وخاصة، حيث يعتبر النوع الأول أكثر تحديدا لاسيما في مراحل تنفيذ المحتوى." (**عدس: ١٩٩٤،ص٩**) .

"والأهداف المرتبطة بالمنهج مهما كانت أنواعها أو مستوياتها يجب تحديدها تحديدا إجرائيا بما يمكن من اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لهذه الأهداف، واختيار أنسب طرق التدريس وأنسب أساليب التقويم، أما إذا كانت الأهداف غامضة وغير محددة فانه سوف يترتب على ذلك تخبط في بناء المنهج وفي تنفيذه وفي زيادة الاهتمام بنواح معينة من السلوك على حساب بقية النواحي، ومن هنا تظهر أهمية العناية بصياغة الأهداف التعليمية وكتابتها بطريقة سلوكية إجرائية".(**عبد الموجود: ١٩٨٨،ص٨٩،٩٠**) :بحيث يكون الهدف واضح الصياغة محدد في معناه، أي أن لا يختلف اثنان على فهم المراد منه وأن يركز على سلوك المتعلم لا على سلوك المعلم، كذلك ينبغي أن تصف الأهداف نتاجات التعلم وليس أنشطة التعلم التي تؤدي أو ينبغي أن تؤدي إلى ذلك النتاج، وأن تتضمن عبارة الهدف على نتاج واحد للتعلم . ولا يكفي أن يكون الهدف واضح المعنى أو مقتصرا على نتاج واحد للتعلم، وإنما يجب كذلك أن يكون قابلا للملاحظة والقياس في سهولة ويسر، ولأجل تحقيق ذلك ينبغي أن يستخدم فعل قابل للملاحظة.(**الخليفة: ١٩٩٦،ص١١٥،١١٣**) .

وتجدر الإشارة بهذا الصدد بان الأهداف التي يمكن أن تطبق عليها شروط الصياغة الإجرائية بشكل مباشر تتمثل في أهداف الدرس والوحدات والدراسية للمنهج. أما بالنسبة للأهداف العامة للمنهج فإنه لا ينطبق توصيف الصياغة الإجرائية المباشرة عليها وإنما المقصود بتوصيف الصياغة الإجرائية لهذا النوع من الأهداف العامة أن تسمح بإمكانية تحويلها إلى مظاهر سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، كأن نشتق منها عددا من الأهداف السلوكية (مؤشرات أدائية) قابلة للملاحظة والقياس والاستدلال من خلال تلك المؤشرات على مدى تحقق الهدف الذي اشتقت منه. فالأهداف العامة للمنهج تصاغ بدرجة من العمومية فيشتمل الهدف الواحد على عدد من نتاجات التعلم.

ب- تصنيفات الأهداف التربوية:

إن تصنيف الأهداف التربوية أو حتى التعليمية التعلمية أمرا مهما؛ وذلك حتى نضمن عملية الشمول، وتوجيه الأهداف نحو النتاجات الأكثر قبولا بالنسبة ألينا. ولهذا قام بنيامين بلوم وعدد من خبراء التقويم بتصنيف الأهداف التربوية حسب نتاجات التعلم في مجالات ثلاثة: المجال المعرفي ، والمجال الانفعالي الوجداني، والمجال النفس حركي الأدائي .ويتعلق المجال المعرفي بالعمليات العقلية وبالمفاهيم، ويتعلق المجال الانفعالي الوجداني بالاتجاهات والقيم، أي بما يشعر به الفرد ويحس به، أما المجال النفس حركي فيتعلق بالمهارات التي بها يسيطر الإنسان على حركات جسمه، وينسق فيما بينها.(**مرعي و الحيلة:٢٠١٤،ص٧٣،٧٢**) .

وفيما يلي تفصيلا لتصنيف الأهداف في مجالات التعلم الثلاثة:

١ . مجال الأهداف المعرفية:

يتضمن تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي ستة مستويات متفاوتة في سهولتها وصعوبتها فقد رتبها ترتيبا هرميا. وفيما يلي عرض مبسط لكل مستوى من مستويات الأهداف في المجال المعرفي:

أ. مستوى المعلومات (الحفظ والتذكر) Knowledge:

- وتعنى استرجاع وتذكر المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات والعموميات.

ب. الفهم Comprehension: ويعنى قدرة الفرد على إدراك معاني الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات والعموميات دون أن يكون قادرًا بالضرورة على ربطها بالمعارف الأخرى. ويتضمن هذا المستوى ما يلي:

- الترجمة Translation: " وتعنى تحويل المعلومات (المادة) من شكل إلى شكل آخر أو من لغة إلى لغة أخرى كتحويل الأرقام إلى أشكال ورسوم بيانية، أو لعمل المكتوب أو غيره من صورة إلى صورة أخرى.
- التفسير Interpretation : ويعنى شرح المادة بما تشمله من أفكار ومفاهيم أو تلخيصها، والتعرف على العلاقات وإدراكها، والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية." (**يحيى، والمنوفي: ٢٠٠٤،ص٤٥**) .
- الاستنتاج Extrapolation: ويعنى القدرة على الوصول إلى الاستدلال المستخلص من معطيات معينة وكذلك القدرة على الوصول لتوقعات معينة أو استخلاص نتائج ما من مادة معروضة.

ج. التطبيق Application : يقصد بالتطبيق قدرة الفرد على استخدام المجردات التي تتمثل في الأفكار أو المبادئ أو الطرق أو الأساسيات أو النظريات في مواقف جديدة ويمكن أن يتم تطبيق المجردات على مشكلات في موضوع الدراسة نفسه أو على مشكلات في موضوعات أخرى أو على مشكلات خارج العلم نفسه، في الحياة العملية مثلا.

د. **التحليل** Analysis: ويعنى التحليل قدرة الفرد على تجزئة المعرفة أو الموضوع إلى مكوناته الأساسية حتى يتضح ما به من أفكار، وتتضح العلاقات السائدة بين تلك الأفكار. ويتضمن هذا المستوى ثلاث قدرات وهي: القدرة على تحليل العناصر، القدرة على تحليل العلاقات، القدرة على تحليل المبادئ التي تنظم ربط العناصر. **(جابر: ١٩٨٧،ص ١٣٨).**

هـ. **التركيب** Synthesis: ويعنى التركيب القدرة على تجميع وربط عناصر أو أجزاء المعرفة أو الموضوع لتكوين كل متكامل لم يكن موجودا من قبل. ويتضمن هذا المستوى ثلاث قدرات وهي: القدرة على الإنتاج، القدرة على التوصل إلى خطة أو مجموعة مقترحة من العمليات.

و. **التقويم** Evaluation: ويعنى القدرة على إصدار حكم على مادة أو طريقة عمل أو موقف طبقًا لغرض معين، وقد يكون الحكم كميًا أو كيفيا على مدى تحقيق المادة للمعايير.

٢. المجال الانفعالي(الوجداني):

لقد صنف دافيد كراثويل (D. R .Krathwehl 1964) الأهداف التربوية في المجال الوجداني إلى خمسة مستويات، ورتبها ترتيبا هرميا، تبدأ هذه المستويات بالمستوى الأول وهو الانتباه إلى المثيرات القيمية، وتنتهي بتمثل القيمة والاعتزاز بها، وللتصنيف طبيعة هرمية، بمعنى أن كل مستوى هو تعلم سابق للذي يليه، وتعلم لاحق للذي قبله، ويلاحظ – أيضا– أن الانتباه والاستجابة هما لمثيرات قيمية، بينما المستويات الثلاثة الباقية هي إعطاء القيمة للأشياء، وتنظيم القيمة في منظومة الفرد القيمية، وأخيرا تمثل القيمة والاعتزاز بها.**(مرعي، والحيلة :٢٠١٤،ص٧٦)** .

ويمكن الإشارة إلى مستويات المجال الانفعالي بشي من التفصيل على النحو الآتي:

أ. **الانتباه أو الاستقبال:** وهي درجة الحساسية بوجود مثيرات تحيط بالفرد، مع توفر الرغبة في استقبالها والانتباه إليها وتشتمل ثلاثة مستويات فرعية وهي:

– **الوعي:** وهي درجة من الإثارة الواعية للمثيرات يتعامل معها الفرد على أساس الحواس الشعورية.

ب. **الرغبة في الاستقبال:** يكون المتعلم في هذا المستوى قادرا على المفاضلة بين مثيرات متعددة ويوجه انتباهه إلى مثير بعينه دون المثيرات الأخرى.

– الانتباه الانتقائي (الاختياري): " وهي قدرة المتعلم على ضبط عملية التوجيه نحو بعض المثيران المفضلة له، أي درجة انتقاء المتعلم للمثيرات التي يرغب في الانتباه إليها دون غيرها من المثيرات الأخرى."

ج. **الاستجابة:** وتشتمل هذه الفئة على ما يسمى أهداف الميول والتي تستخدم عادة لتدل على رغبة المتعلم في اندماجه في موضوع ما أو نشاط بحيث يشعر بالارتياح عند القيام به أو الانشغال به. وينقسم هذا المستوى الى ثلاث مراحل وهي:

-الاستجابة أو الانصياع أو الإذعان: وهي حالة الطاعة والقبول حيث يبدي المتعلم سلبية عند المبادأة بالسلوك، بحيث يلعب عنصر التردد بين إصدار الاستجابة وعدم إصدارها، وفي حالة إصدارها لا يتقبل تماما ضرورة إصدارها.

- استجابة الرغبة: وهي رغبة المتعلم بإصدار الاستجابة بشكل إرادي وليس خوفا أو تجنبا من العقاب.

- استجابة الارتياح: وهي الشعور بالرضا والسرور في حالة ظهور الاستجابة.

د. **التقييم:** هو إعطاء قيمة أو تقدير للأشياء والصفات الأساسية. والصفة الأساسية التي تميز هذا المستوى هو أن السلوك غير مرغم على الانصياع أو الطاعة أنما نتيجة التزام المتعلم بقيمة. **(العواملة: ٢٠٠٤،ص،٤٤،٤٢)** .

هـ. "**التنظيم:** قدرة على تجميع مجموعة من القيم معا ليكون منها خلالها نظام قيمي، وهو ما يتطلب معرفته بالعلاقات التي تربط بين هذه القيم من خلال وضعها في اطار مفاهيمي، ومن ثم ترتيبها وفقا لما بينها من علاقات.

و.**التمييز بقيمة أو بفئة من القيم:** يعني أن القيمة تأخذ مكانها وتنتظم في تنظيم داخلي يحكم السلوك ويوجهه باتساق، ويتضمن هذا المستوى من الجانب الوجداني فئة عامة من القيم والتميز في ضوء هذه القيم . **(اشنطاوي: ١٩٩٥، ص ٦٥)** .

وتكمن أهمية الأهداف التي تنتمي إلى هذا المجال (الوجداني أو الانفعالي) " في أنها تساعد على تحقيق العلاقة المتبادلة بين التربية والقيم المرغوب فيها، إلا أن هذا النوع من الأهداف يحتاج إلى وقت طويل نسبيا لتحقيقه، بالإضافة إلى صعوبة قياسه وتقويمه؛ لاتصال بالميول والاتجاهات والقيم، وهذه أمور يصعب تعلمها في يوم وليلة، كما يصعب الحكم عليها أو تقويمها تقويما موضوعيا صرفا؛ ونظرا لهذه الطبيعة الخاصة بالأهداف الوجدانية نجد أن كثيرا من المعلمين يهملونها في ممارساتهم التربوية مع المتعلمين".**(الخليفة: ٢٠٠٥ ص،١١٩)** .

٣ . المجال النفس حركي (المهاري):

يتضمن هذا المجال المهارات الحركية و أفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات ، وينقسم إلى خمسة مستويات هي :

أ.**مستوى المحاكاة** : وتعني التقليد لحركة أو مجموعة حركات بعد ملاحظتها و تتضمن الدفع للمحاكاة و هي أولى الحركات للعضلات عند بدء المحاكاة و القدرة على التكرار .

ب. مستوى المعالجة: تعني أداء حركة بناء على التعليمات وليس الملاحظة كما في المستوى الأول ، وتتضمن اتباع التوجيهات لتنمية المهارة ، و أداء الحركة التي يتم اختيارها وتثبيت الأداء بالتدريب .

ج. مستوى الدقة: تعني أن يصل الأداء إلى مستوى عال من الصحة و الانضباط ويتضمن هذا المستوى إعادة الأداء ذاتياً، و الانضباط في الأداء .

مستوى الترابط: يعني التوافق بين مجموعة من الحركات عن طريق بناء سلسلة مناسبة منها، و تحقيق الاتساق الداخلي بين مجموعة من الحركات المختلفة، ويتضمن هذا المستوى تكوين السلسلة المناسبة من الحركات ، وتحقيق التأليف أو التوافق بين مجموعة من الحركات .

التطبيع: يعني الوصول إلى أعلى درجة من الأداء بحيث يؤدي الحركة بأقل جهد ووقت، ويتضمن هذا المستوى التلقائية وتكوين العادة في الحركة .**(شحاته و آخرون: ١٩٨٦،صص١٤٤،١٤).**

ثانيا: مجال المحتوى: content

المحتوى: هو مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، وأخيرا المهارات التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها. **(حمدان: ،١٠١١،ص، ٢٠،٢١) .**

وهذا يقودنا إلى قضية غاية في الأهمية وهو أن النجاح في اختيار الخبرات التربوية المناسبة لمحتوى منهج معين تعتمد بشكل كبير على مدى النجاح في " اختيار وصياغة أهداف المنهج صياغة دقيقة واضحة، فإذا ما اختيرت الأهداف بدقة وعناية، ثم صيغت بعبارات واضحة لا غموض فيها؛ فبإمكاننا وضع مخطط نظري لما يجب أن يكون عليه المحتوى؛ إذ يبدو بوضوح أن اختيار محتوى المواد يجب أن يكون منطلق من الأهداف التربوية المرسومة، فإذا كانت أهدافنا في تعليم منهج القراءة تهدف إلى تنمية مهارة الأداء اللغوي استماعا وتحدثاً وقراءة وكتابة ؛ انعكس ذلك في المحتوى .

ويمكن القول بان هناك عمليتين أساسيتين في المحتوى تمثل محور اهتمام المختصين والتربويين والباحثين في المناهج تخطيطا أو تطويرا أو تقويما؛ فالعملية الأولى هي اختيار المحتوى والعملية الثانية هي تنظيم المحتوى. **ويمكن الإشارة إليهما بشي من التفصيل على النحو الآتي:**

أ. عملية اختيار المحتوى:

تعد عملية اختيار المحتوى من الخطوات الأساسية في بناء المناهج، ويقصد بها تحديد الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية المناسبة لصف دراسي معين في مادة معينة، وتقع هذه العملية من الأهمية بمكان خاصة في الوقت الحاضر الذي يتسم بالزيادة الرهيبة في حجم المعرفة العلمية في كافة المجالات بصورة لم يسبق لها مثيل في التاريخ.

ويشير(مرعي والحيلة: ، ٢٠١٤،ص٨٣) : إلى أن عملية اختيار المحتوى تتطلب من واضعي المنهج تحديد الأساسيات من الخبرات التعليمية وذلك بناء على التحديد الدقيق للحاجات والمتطلبات الأساسية للمتعلم والمجتمع من جهة، وأساسيات المعرفة العلمية في مجال المحتوى من جهة أخرى، وأن يتم اختيار تلك الخبرات في ضوء أهداف المنهج ووفق معايير علمية.

ومن خلال ما سبق يتبين بأن عملية اختيار المحتوى من أصعب عمليات بناء المنهج؛ نظرا لتشعب مجالات المعرفة وغزارتها وتعدد موضوعاتها وأفكارها، وللحد من تلك الصعوبة وللوصول إلى اختيار محتوى مناسب يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة يجب أن تسير عملية اختيار المحتوى وفق ثلاث خطوات: أولها تحديد الموضوعات الرئيسية التي تحقق الأهداف المنشودة، وتحديد تلك الموضوعات لا يتم عفويا (عشوائيا) أو عن طريق الصدفة إنما يتم بصورة منظمة من خلال البحث في تركيب المعرفة وتصنيفاتها . **(البصيص: ٢٠١١، ص٦١).**

"وفي الخطوة التالية يتم تحديد الأفكار الأساسية التي يجب أن يشتمل عليها كل موضوع وينبغي أن تتضمن المعلومات الضرورية التي تؤدي للإلمام بالمادة. ويمكن حصر الأفكار الأساسية لكل موضوع ووضعها في قائمة، ثم عرضها على خبراء المادة لاختيار أكثرها أهمية وصدقا ودلالة. وفي الخطوة الأخيرة يتم اختيار المادة المتصلة بكل فكرة أساسية. وهنا يجب أن تكون المادة المختارة صادقة ومعبرة عن الفكرة الأصلية وترتبط بها ارتباطا منطقيا". **(الوكيل والمفتي ، ١٩٩٦،ص ١٣٨،١٤٣).**

ولذلك فقد اجتهد علماء التربية في وضع المعايير العلمية التي تحكم اختيار محتوى المنهج، حتى لا يصبح عشوائيا بلا ضوابط تحكمه، وبعضهم قسم هذه المعايير إلى أولية كمعيار الصدق والأهمية، وثانوية كالاهتمام بحاجات التلاميذ، وارتباط المحتوى بواقع المجتمع، واتصاف المحتوى بالعمق والشمول، وقدرته على التعلم.

ب. عملية تنظيم المحتوى:

يقصد بتنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج. وقد حدد برونر Bruner أنه عند تنظيم محتوى المنهج فمن اللازم أن يرتكز على المبادئ الأساسية والأفكار والتعليمات حتى تصبح المادة أكثر شمولا في نظر المتعلم، وأكثر سهولة للانتقال من موقف تعليمي لآخر. فبعد أن يتم اختيار محتوى المنهج في ضوء المعايير السابقة، يتم تنظيم هذا المحتوى، بحيث يبدأ مثلا، من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المباشر إلى غير المباشر، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيبا، وذلك من أجل تيسير عملية تعلم التلاميذ ومساعدتهم على تحصيل المفاهيم المجردة وتنمية قدراتهم على حل المشكلات وتحليل المعلومات والكشف عنها. ويلاحظ أن إتباع هذا الأسلوب في تنظيم المحتوى قد يساعد على حل مشكلة التوازن بين استخدام التنظيم المنطقي، والتنظيم السيكولوجي؛ لان التنظيم المنطقي في أغلب الأحوال يكون وفقا لطبيعة المادة التي تفرض علينا، أن نبدأ بالمعلوم ثم نتدرج إلى المجهول أو نبدأ من البسيط وننتهي بالمركب ... وهذا لا يتعارض مع التنظيم السيكولوجي (النفسي) إذا ما راعينا أثناء التدرج مستوى ال (**قطامي: ٢٠٠٠،ص ١٣٨**). تلاميذ وقدراتهم العقلية والتسلسل في الطرق التي يتعلمون بها. (قطامي:

ومهما كان نوع التنظيم المستخدم فثمة معايير يجب مراعاتها عند تنظيم المحتوى أو تقويمه كمعيار التتابع والتكامل والاستمرار والتوازن بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي وكذلك أن يتيح المحتوى أكثر من طريقة. وفيما يلي عرض موجز لكل معيار:

١ – **أن يتحقق مبدأ الاستمرار Continuity**: المتعلم كلما ارتقاء من مرحلة إلى مرحلة أعلى ارتقت قدراته العقلية وهو ما يجعل من الضروري أن تتاح له فرصا متكررة لتنمية مهارات وقدراته وهذا هو مبدأ الاستمرار الذي ينبغي أن يراعى في تنظيم المحتوى. أي أن مبدأ الاستمرار يقصد به العلاقة الرأسية بين الموضوعات من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر.

٢ – **أن يتحقق مبدأ التتابع Seguence** : ويقصد بمبدأ التتابع أن تبنى خبرات المحتوى وفق نظام معين تبنى بموجبه كل خبرة لاحقة على أساس خبرة سابقة لها، و بمستويات أعلى من المعالجة لموضوعات المحتوى في كل مرحلة .فعلى سبيل المثال إذا كان تنمية (مهارات الفهم القراءة) هدف مشترك للمرحلتين الأساسية والثانوية، يجب أن تكون الموضوعات المتضمنة للفهم القرائي في محتوى منهج القراءة للصف الأول الثانوي على درجة من التركيب والتعقيد أكثر من الصف التاسع.

٣-**أن يحقق المحتوى مبدأ التكامل:** يأتي الاهتمام بالتكامل وجعله معيارًا من معايير تنظيم المحتوى للتغلب على المآخذ التي تواجه تقديم المعرفة بصورة مجزأة ومفتتة حيث يؤدى هذا إلى ضعف واضح في البناء المعرفي للمتعلم وبذلك لا يتضح لديه صورة العلوم الإنسانية والعلاقات بعضها مع البعض الاخر.**(يوسف، ٢٠٠٩،ص٨٣)** .

ويقصد بمبدأ التكامل الربط بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات في مجال معين بتلك التي ترتبط بها في مجالات أخرى، وتقديمها في صورة كلية إلى المتعلم.

٤- **تحقيق مبدأ التوازن** : ويعني هذا المعيار أن يوازن واضعي المناهج بين الترتيب المنطقي للمادة الدراسية والترتيب السيكولوجي (النفسي) الذي يراعي ميول التلاميذ وحاجاتهم؛ لان الاقتصار على أحد هذين النوعين كأساس للتنظيم قد لا يؤدي إلى التعلم المطلوب".**(الخليفة : ٢٠٠٥ ، ص،١٤٠،١٩٦)**.

ثالثا : الأسس المستخلصة من الفصل الثاني :

١. التحديد الدقيق لأهداف المنهج بطريقة واضحة ومفهومة تسمح بتحويلها إلى أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس .
٢. شمول المحتوى للأهداف الثلاثة: المعرفية، الوجدانية، المهارية.
٣. اختيار الخبرات التربوية الأساسية التي تفي بتحقيق الحاجات والمتطلبات الفعلية للفرد والمجتمع من جهة وتفي باستيعاب أساسيات المادة العلمية .
٤. التوازن بين شمول المحتوى وعمقه ويعني شمول المحتوى أن يغطي مجالات واسعة من المادة العلمية فيعطي فكرة عامة عنها، ويعني بعمق المحتوى أن يتناول أساسيات المادة العلمية بشيء من التفصيل الذي يلزمه الفهم.
٥. اختيار المحتوى بما ينسجم مع واقع المتعلم والمجتمع وطبيعة العصر وبما يساعد على مواجهة التحديات والمشكلات الحياتية المختلفة.
٦. ترتب خبرات المحتوى في نظام منطقي متتابع ومترابط يساعد على فهمها واستيعابها ويراعي إتاحة فرص متعددة لتنمية الخبرات المختلفة وتعميقها.

٢- المحور الثاني طبيعة عملية القراءة :

١- مفهوم القراءة و طبيعتها:

في مستهل القرن العشرين كان مفهوم القراءة لا يتعدى تعرف الحروف و الكلمات والنطق بها، و كان المعلم كل همه يوجه تعليم التلاميذ إلى هاتين الناحيتين، و لا يكاد تجاوزهما، تم بدأت الابحاث تتناول القراءة في العقد الثاني من القرن العشرين، حيث قام ثورنديك (Thorndike) بسلسة من البحوث عن أخطاء التلاميذ الكبار و خرج من هذه الابحاث بنتيجة

كان لها الأثر الكبير في انتقال مفهوم القراءة ، و كانت النتيجة أن القراء ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف و النطق، بل أنها عملية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج و...الخ . (Thorndike,1917,pp,323-332) .

ومن هنا بدأ اهتمام الباحثين بعملية القراءة من أجل الدراسة و التحصيل، وتصدوا لعملية تعليمها في المدارس ، كي يتعلموا التلاميذ بشكل صحيح ويصبحوا قادرين على القراءة بوعي في جميع مجالات المعرفة فاتجهوا إلى الفهم كعنصر ثان لتطور مفهوم القراءة ، وتوالت الابحاث العلمية في القراءة الصامتة لمعرفة العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان في أثناء القراءة ونشأ عنصر ثالث للقراءة هو النقد، وتعقدت الظروف الاجتماعية وكثرت المطبوعات و ما إليها.

وأجري(أوزوبل) ابحاث ظهر منها أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ وباختلاف مواد القراءة. و معنى ذلك أن العمليات التي يقوم به القارئ ليست سواء في جميع الحالات، فالقراءة تختلف و تتنوع باختلاف الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها القارئ سواء داخل المدرسة و خارجها ، ولذا يجب أن يدرب التلاميذ على جميع أنواع القراءة وبدأت الانظار تتجه إلى السرعة في القراءة و الاهتمام بنقد المقروء لتمكينهم من الحكم على ما يقرؤون والأخذ بما تقبله عقولهم وتقتضي موازينهم .(خاطر و آخرون:١٩٨٩،ص٩٧) .

والجير بالذكر أن الأخذ بهذا الاتجاه يترتب علية إعادة النظر في مناهج القراءة، بحيث يؤخذ في تعليمها تعدد المصادر وعدم الاكتفاء بكتاب واحد كما هو حال مدارسنا في اليمن ،كما يتطلب تدريب التلاميذ على السرعة في القراءة و الهدف تزويد التلاميذ بمهارات القراءة .

وفي العقد الثالث انتقلت القراءة من مرحلة التعرف والنطق، والفهم و النقد إلى المرحلة الثالثة الأخيرة وهو مفهوم القراءة بأنها نشاط فكري وأسلوب من أساليب حل المشكلات، فهي ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات ثم يأخذ الإنسان بالقراءة لحل هذه المشكلة ويقوم في أثناء القراءة بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل و انفعال و تفكير . (شحاتة و آخرون: ١٩٨٩،ص ٩٩) .

ويشير هذا المفهوم إلى أن عملية القراءة لا تقتصر على الحصول على العائد فقط، و إنما تتطلب معرفة بالخبرات التعليمية التنظيمية التي يستخدمها الكتاب في تقدير المعلومات والأفكار، وكذلك معرفة الوسائل التي بها يتوصل القارئ إلى تلك الأفكار و المعلومات، وبهذا تكون القراءة عبارة عن تطوير شامل للقدرات العقلية و لأنماط التفكير.

ونحن لو نظرنا في حال مدارسنا نجدها خاصة الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لا تزال إلى حدّ ما عند مستوى المفهوم الأول للقراءة (التعرف و النطق)، ولا تكون مهمة المدرسة إلا التأليف بين اللفظ الذي يؤديه التلميذ و الرمز المكتوب دون الاهتمام بالمعنى ، والصفوف الأخيرة من المرحلة الأساسية و المرحلة الثانوية لم تلتفت إلى الفهم والنقد في القراءة

إلا اخيراً، أما أسلوب حل المشكلات أو ربط المعلومات التي يكتسبها الإنسان من القراءة بمعلوماته السابقة واستخدام هذا المزيج الجيد من الخبرات لحل ما يواجه الإنسان من مشكلات في حياته ، فشيء لا تكاد تعرفه مدارسنا ، فتعليم القراءة يجب أن يقوم على هذه الأبعاد الأربعة: التعرف والنطق، والفهم والنقد، والموازنة، وحلّ المشكلات .

٢- مهارات القراءة :

من أهم الأهداف في منهج القراءة أن يصل التلميذ إلى مستوى عال في القراءة ، ويقتضي هذا الأمر حصصاً وخطة مرسومة تكفل للتلميذ النمو المتناسق في العادات والمهارات القرائية، وهذه الخطة تقوم على أساسين : الأول – البداية الصالحة ، لكي نضمن مند البدء تكوين الاتجاهات العقلية السليمة و العادات الصحيحة ، و الثاني– العمل على ترقية هذه العادات و الميول والوصول بها إلى أرقى الدرجات في جميع أنواع القراءة داخل المدرسة وخارجها، وتتمثل أهداف القراءة في تنمية خبرات التلاميذ وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم، وصقل أذواقهم، و إثارة شغفهم بالقراءة، وتكوين شخصيات متوازنة متكاملة تستطيع أن تستخدم خبرات الأجيال السابقة في حل ما يواجها من المشكلات ، ولكي نصل إلى هذه الغايات ينبغي أن تكون المادة المقروءة على درجة كبيرة من التشويق، وأن تشبع غرضاً عند القارئ ، وتضيف إلى معارفه أشياء جديدة وتطلعه على أشياء كانت مجهولة عليه، و تكون مصدراً من مصادر السرور وتشعره بشخصيته وتستجيب لحاجاته، كما ينبغي أن تكون ملائمة لمستوى تقدمه، وأن تتحدى تفكيره ، وهذه إحدى المسؤوليات الكبرى لمنهج تعليم القراءة ، ولذا يجب أن نتعرف هذه العادات والميول والمهارات ونحددها تحديداً مفصلاً قبل أن نخوض في الخطة التي تتبع في تنميتها ، فهناك عادات وميول مشتركة بين معظم مواقف القراءة و تتمثل في : الاقبال على القراءة في تطلع استباقا إلى معرفة أفكار الكتاب وتسلسلها، وهذا من أهم الميول التي ينبغي أن نعنى بتكوينها مند البداية، والدقة في تعرف الكلمات، والسرعة في القراءة، وتوسيع مدى هذا التعرف والسير في إدراك الكلمات من اليمين إلى اليسار على طول السطر في تتابع وانتظام والدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه، وتعرف إشارات الطباعة وتفسيرها ، وعلامات الوقف والوصل ، ونظام الفقرات ، واستخدام الأبناط المختلفة ، وعلامات الترقيم، والهوامش، واستخدام الإشارة إلى المراجع في اسفل الصفحة ، واتباع العادات الصحية في القراءة مثل إمساك الكتب، واتخاذ جلسة أو وقفة معينة ، وهناك ميول خاصة بالفهم والتفسير، والفهم الدقيق للقطعة والتفاعل معها وفهم معاني الكلمات وإدراك العواطف والمثل التي يعبر عنها الكاتب . (شحاتة:١٩٨٦،ص٢٦) .

الأسس المستخلصة من محور طبيعة القراءة ،و الذي قد تسهم في إعداد المعيار :

١–تعليم التلاميذ على أن القراءة نشاط فكري متكامل تتطلب عملاً وانفعالاً وتفكيراً.

٢–تدريب التلاميذ على انواع القراءة المختلفة الصامتة والجهرية. و قراءة الاستماع....الخ

٣–تنمية مهارات القراءة الصامتة الفهم، و النقد، و التفاعل و زيادة كفايتهم في سرعتها.
٤–تنمية مهارات القراءة الجهرية عن طريق اختيار النصوص التي تجسد مهاراتها .
٥–تنمية عادات القراءة من خلال التعلم الذاتي و استعمال المكتبات ومصادر المعلومات .
٦–تنمية الشغف بالقراءة من خلال الموضوعات والأحداث المعاصرة .
٧–الاهتمام بالخبرات السابقة بشكل عام و اللغوية بشكل خاص لتنمية مهارات الأداء اللغوي.
٨– مناسبة مادة القراءة لمستوى التلاميذ العقلي و اللغوي حتى يتمكنوا من فهم المعنى الضمني

ثانيا: الدراسات السابقة:

أولاً : الدراسات العربية الخاصة بتقويم المناهج (لغة عربية) .

١– دراسة جبريل أحمد مناصرة (١٩٩٨) :

عنوان الدراسة تقويم مناهج القراءة في المرحلة الأساسي في الأردن ،هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية المنهاج الحالي و ما يحققه من نتائج .

قام الباحث بتصميم معياراً لتقويم مناهج القراءة ، وقد اشتقت عباراته من الاطار النظري و الدراسات السابقة .و كانت أهم النتائج كالآتي :

- أهداف تعليم القراءة اتسمت بقدر واضح من العمومية ولم تركز على أدى التلميذ .
- الأهداف تفتقر إلى التدرج بحيث تبدأ بمستوى محدد ثم تتوسع وتتعمق إلى مستوى أعلى .
- المحتوى لا ينمي مهارة الفهم و التحليل و التركيب و لا يراعي البنية المعرفية للغة .

٢– دراسة الحسني (٢٠٠٢) :

هدفت الدراسة إلى تقويم منهج القراءة موضوع الدراسة في بعدي (الأهداف والمحتوى) بغية تأكيد مواطن القوة والضعف فيه والتوصل إلى وضع مقترحات يمكن أن تتخذ أساسا لتطوير منهج القراءة موضوع الدراسة.

وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم معيارا اشتمل على محورين فقط، الأول: محور الأهداف، والثاني: محور المحتوى. كما استخدمت الدراسة أداتين: الأولى تمثلت في أداة تحليل، وتمثلت الأخرى في أداة استبانة، وقد بناء أداتي الدراسة بالاعتماد على المعيار الذي تم بناءه. **وكانت أهم النتائج الآتي:**

في المحور المتعلق بالأهداف أسفرت النتائج بأن الأهداف لم تلبي حاجات المتعلمين ولا مهارات القراءة الصامتة والجهرية، كما أنها لا تواكب التطورات العلمية والتكنولوجية، ولا تحقق التوازن في جوانب السلوك المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

- أما في المحور الخاص بالمحتوى فقد أكدت الدراسة ارتباط المحتوى بالعقيد الإسلامية، وعدم مساعدته على تكوين اتجاهات ايجابية نحو اللغة العربية، وأنه لا يراعي الجوانب المحلية وحاجات المجتمع، ولا حاجات التلاميذ واهتماماتهم، ولا ينمي مهارات التفكير، ولا يتيح فرص التعلم الذاتي .

٣- دراسة الكوري (١٩٩٤) .

تقويم مناهج الأدب و النصوص للمرحلة الثانوية في اليمن : قام الباحث بتصميم معيار ثم طبقه على واقع المنهاج الحالي للأدب والنصوص ، وقد أعدّ استبانة لمعرفة آراء المعلمين في محتوى المنهاج .وكانت أهم نتائج الدراسة الآتي :

- الأهداف ركزت على الجانب المعرفي واهملت الجوانب الأخرى ، بالإضافة إلى افتقارها للشروط اللازمة لصياغة الأهداف .
- لا ترتبط بحاجات المجتمع وحاجة المتعلم .
- أما المحتوى بحاجة إلى التطوير والتعديل من حيث اختيار الموضوعات و التنظيم و التقويم لموضوعاته و نصوصه .
- **ثانياً الدراسات الأجنبية :**

١- دراسة فرانك (Frank, 1989) :

- استهدفت الدراسة تقويم خمسة كتب لتعليم اللغة الألمانية تقويماً وصفياً، واستخدم الباحث الأداة التي وضعتها رابطة اللغة الحديثة كمعيار للتقويم بعد تعديلها وتطويرها وبعد تطبيق المعيار اسفرت الدراسة عن نتائج أهمها الآتي:

-الكتب الخمسة تقدم مواداً كافية للفهم والتحدث .

-جميع الكتب تحتوي على تمارين للتدريب على مهارة الكتابة .

- بعض الكتب تقدم فرصاً نوعية للتدريب على مهارة الاستماع أكثر من البعض الآخر .
- الكتب الخمسة تراعي مهارة التحدث وإن اختلفت عملية التدريب عليها وكيفية تقديمها .

٢-دراسةُ (ارنست 1 991, Ernest) :

تقويم كتب اللغة الفرنسية للمرحلتين الأساسية والثانوية .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحليل وتقويم عشرين كتاباً مدرسياً معتمداً على مجموعة من المعايير تتمثل في : المعايير التي ارستها رابطة اللغة الحديثة ، والمعايير المقترحة لاختبار الكتب المدرسية بفلوريدا واسفر التحليل عن عدة نتائج أهمها الآتي :

- المقدمة أو التمهيد لا يعطي صورة حقيقية عن المحتوى وكيفية استخدامه .
- بعض الكتب لم تحدد المستوى المطلوب الذي ينبغي أن يدرس فيه الكتاب مما أدى إلى الحيرة و الارباك التصنيف في تحديد المستوى المناسب .
- يغلب على الكتب اسلوب الحوار والمحادثة وكثافة التمرينات .
- بعض الكتب مليئة بالخطاء النحوية بالإضافة إلى كثرة التراكيب و المفردات اللغوية.

٣- **دراسة مارسيل (Marcel, 1996) :**

تقويم خمسة كتب لتعليم اللغة الايطالية بالمدارس الامريكية ، وكان الهدف من الدراسة معرفة مدى توافق هذه الكتب مع المعايير المطورة التي اتخذها الباحث أساساً لتقويم الكتب .

وكانت أهم نتائج الدراسة الآتي :

-٦٠% من المعلمين يرون أن لغة الكتاب تتناسب مع مستويات التلاميذ ، ولكن الكتاب لا يحمل مواصفات الكتاب المدرسي الجيد من حيث الاخراج و جودة الورق والتجليد .

-عدم ارتباط الكتاب بالبيئة المحلية ، وعدم وجود تدريبات لغوية كافية لتعليم التلاميذ .

إجراءات الدراسة

أن تطوير المناهج و تحديثها أصبح من الامور الأساسية في المجال التربوي، لملاحقة للتطور العلمي والتربوي المعاصر، وخصائص العصر، وحاجات المتعلم ومتطلبات حياته. والتطوير العلمي يبدأ بتقويم الواقع تحديداً المناهج ومعرفة مشكلاتها ونواحي القصور فيها وكيفية تطبيقها والعمل على علاجها.

لما كانت عملية تقويم المناهج صعبة ومتشابكة وتحتاج إلى وقت و جهد كبيرين، و قوى بشرية مشاركة، إضافة إلى ضرورة توافر المعايير المناسبة والطواقم المدربة للقيام بذلك ، فإن باحث بمفرده لا يستطع تقويم كل عناصر المنهج فأكتفينا بتقويم عنصري الأهداف و المحتوى فقط وسوف نقوم بعرض إجراءات التقويم بالتفصيل .

١- **إعداد المعيار** :كان الهدف من تصميم المعيار استخدامه في تقويم منهج القراءة للمرحلة الثانوية، لا صدار حكم على المنهج الحالي في هذه المرحلة، يتضمن جوانب القوة و جوانب الضعف، بغية تأكيد مواطن القوة و معالجة جوانب الضعف، ويتم الحكم في ضوء هذا المعيار الذي تم تصميمه بأسلوب علمي بهدف التوصل إلى مقترحات يمكن أن تتخذ أساساً لتطوير منهج القراءة في هذه المرحلة .

وقد اشتقت أسس المعيار من بعض القضايا التي اشتمل عليها الاطار النظري والدراسات السابقة، وقد بلغ عدد عباراته ٦١ عبارة وتم تقسيمه إلى محورين ، محور الأهداف ، ومحور المحتوى ، وبعد التحقق من صدق المعيار وثباته اصبح المعيار في صورته النهائية صالحاً لاستخدامه في تقويم أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية ، وتحليل محتوى كتبها وتقويمها .

٢-**إعداد بطاقة التحليل:** استخدمت الباحثة العبارات نفسها التي اشتمل عليها المعيار لتشكل في مجملها الأسس التي تعتمد عليها (بطاقة التحليل) في تحليل محتوى كتب القراءة ، مع إجراء بعض التعديلات المتعلقة بطبيعة الصياغة والتنسيق وإعادة الترتيب حتى تتلاءم و طبيعة النظام الذي استحسنته الباحثة في إخراج البطاقة ، وبما أن تحليل المحتوى يقوم أساساً على الوصف الموضوعي المنظم للمادة موضوع التحليل ، فقد اتبعت الباحثة لتحقيق هذا الهدف بعض الإجراءات التي تتمثل في تحديد العينة ،وتحديد فئات التحليل ووحداته .

١- تقويم أهداف منهج القراءة و محتوى كتبها للمرحلة الثانوية :

- قامت الباحثة بقراءة الكتب المقررة على طلاب المرحلة الثانوية ، وقراءة أهداف المرحلة الثانوية الموجودة في وثيقة المنهاج الصادرة من وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٤ والتي بنيت على أساسها كتب المرحلة الثانوية ، قراءة متأنية وواعية .
- أعدت الباحثة جدولا يتضمن عبارات المعيار التي سيتم التقويم في ضوئها، ووضعت خانات خمس(متوافرة بدرجة كبيرة جداً، متوافرة بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة ضعيفة، غير متوافرة.
- وضعت درجات رقمية عبارة عن أوزن تعبر عن مدى تحقق كل عبارة من عبارات المعيار في الأهداف والمحتوى، فإذا كانت متحققة بدرجة كبيرة جدا تعطى أربع درجات ، واذا متحققة بدرجة كبيرة تعطى ثلاث درجات، واذا كانت بدرجة متوسطة تعطى دجتان، واذا كانت متحققة بدرجة ضعيفة تعطى واحدة، وإذا لم تحقق اطلاقاً فلا يعطى لها أي درجة .
- ثم قمنا بوضع عبارات المعيار في جداول مستقلة بحسب درجة توافرها في أهداف المنهج ومحتواه وفقاً للأوزان السابقة ، وذلك بهدف تفسيرها ومعالجتها كما سيتضح ذلك في النتائج.

٤-إجراءات تصميم الاستبانة وتطبيقها :

لضمان تقويم أفضل رأت الباحثة أن تشرك معها المعلمين القائمين على تدريس المحتوى، وذلك في ضوء عبارات المعيار الخاصة بالمحتوى، حيث قمنا بتصميم استبانة لمعرفة آراء المعلمين في محافظتي عدن ، ولحج .

– بعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، قمنا ببعض الإجراءات التي تتمثل في تحديد العينة وتوزيع الاستبانة وجمعها ثم وتفريغ البيانات لمعالجتها ، وقد اشتملت العينة على ٥٠ معلم ومعلمة موزعين على ٢٠ مدرسة ، وقد اقتصرت الباحثة على هاتين العاصمتين كونهما مناطق جدب للسكان ولكثرة المدارس فيها ومن المناطق المحررة غير الواقعة تحت سيطرة الحوثي .

نتائج البحث

أولاً نتائج المعيار :

أولاً– نتائج تقويم الأهداف العامة والخاصة لمنهج القراءة :

جدول(١) مدى توافر أسس المعيار بالأهداف العامة لمنهج القراءة في المرحلة الثانوية

الأسس المتضمنة في المتمثلة المعيار		درجة توافرها في أهداف منهج القراءة للمرحلة الثانوية			
١–تنسجم مع ثوابت المجمع في الإسلام .	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متوافرة
٢–تكسب الطلاب الاتجاهات الايجابية نحو اللغة والاعتزاز بها.	–	٣	–	–	–
٣–تعرفهم بالتراث الإسلامي والحضارة العربية ومنجزاتها العظيمة .	–	٣	–	–	–
٤–تعرفهم بمشكلات المجتمع اليمني وأهدافه التنموية .	–	٣	–	–	–
٥– تعرفهم بالتحديات التي تواجه الأمة العربية،	–	٣	–	–	–
٦–تلبي حاجات المتعلم .					
٧–تنمي مهارات الأداء اللغوي استماعاً وتحدثاً، وقراءة .	–		–	–	–
٨– وبالقضايا العالمية المعاصرة .	–		–	١	صفر
٩–تعرفهم بالمنجزات العلمية والتقنية وكيفية الإفادة منها تحقيقاً لنمو المجتمع العصري .	–		–	–	صفر
	–		–	–	

١– تقويم الأهداف العامة :

– من الجدول السابق يتضح أن :الأهداف العامة لمنهج القراءة وفقاً لأسس المعيار تعمق الايمان بالعقيدة والحضارة الاسلامية ، والولاء للإسلام والاعتزاز باللغة العربية والانتماء القومي العربي بدرجة كبيرة، ولكنها لا تلبي حاجات المتعلم وتعمل على تنمية ميوله وتستجيب لحاجاته وتشعره بشخصيته وتعمل عل تطويرها ، في القراءة ، وكذلك لا تلبي حاجات المجتمع إلا بنسبة ضعيفة وهذا يؤدي إلى غياب الطالب عن مشاكل مجتمعه فلا

يعيش قضاياه مما يؤدي إلى تكوين شخصية سلبية تعيش حالة من الغربة والعزلة عن قضايا وطنها ، بالإضافة إلى عدم التفاتها إلى المنجزات العلمية والتقنية والإفادة منها ، فنحن لم نر هدفاً يركز على متطلبات العصر ومواكبته وهذا لا يتناسب مع طبيعة الذي نعيشه .

٢- **تقويم الأهداف الخاصة للمنهاج** :وردت هذه الأهداف في وثيقة منهاج المرحلة الثانوية الصادرة من وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٤ .

جدول (٢) يوضح مدى توافر أسس المعيار في صياغة الأهداف الخاصة للمنهج

أسس التقويم المتضمنة في المعيار		درجة توافرها في أهدف المنهج			
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	ضعيفة	غير متوفرة
١-تتصف في صياغتها بالوضوح وعدم التداخل	-		-	-	صفر
٢- تتصف بالتحديد .	-		-	-	صفر
٣-تبدأ بفعل سلوكي .	-		-	-	صفر
٤-تصف أداء يقوم به المتعلم .	-		-	-	صفر
٥-تتصف بقابليتها للقياس و الملاحظة .	-		-	-	صفر
٦-تشتمل على جوانب السلوك المختلفة (المعرفية، المهارية، الوجدانية) .	-		-	١	-
٧-ترتبط بأهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية .	-		-	-	صفر

من الجدول السابق يتضح الآتي : أسفر تحليل أهداف كتب القراءة وفقاً لأسس المعيار أن : الصياغة السلوكية لأهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية غير محققة في الأهداف ، إذ تستخدم العبارات والدلالات التقريبية في صياغتها ،أي تفتقد إلى التحديد ، مثل "تنمية القدرة على استيعاب الأفكار الرئيسية والفرعية" ، فالأهداف السلوكية يجب أن تكون محددة وتقيس مهارة واحدة فقط ، ولم تصف أداء يقوم به المتعلم ، وبالتالي تكن غير قابلة للقياس و الملاحظة ، بالإضافة إلى عدم اشتمالها على جوانب السلوك المختلفة " المعرفية ، المهارية ، الوجدانية " ، ولم تركز على المهارات العليا للقراءة ، علماً أن المرحلة الثانوية مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات في القراءة من حيث الالقاء والتعبير الممثل للمعنى ، حيث يتوقع من الطالب في نهاية المرحلة أن يكون متمكناً من الفهم الدقيق و النقد والتفاعل والتفكير العلمي والسرعة .

ثانياً– نتائج تحليل المحتوى :

سوف نقوم بتحليل كتب القراءة المقررة على صفوف المرحلة الثانوية بهدف التعرف على الواقع الحالي لمحتوى نصوص القراءة في ضوء فئات التحليل التي اشتقت عباراتها من عبارات المعيار نفسه، وقد قامت الباحثة بتطويرها في بطاقة تحليل خاصة بها. ويمكن توضيح النتائج التي اسفر عنها التحليل في الجدول الآتي :

جدول(٣) يوضح تكرارات فئات التحليل في نصوص كتب القراءة ونسبتها المئوية .

الفئات الرئيسة	الفئة الفرعية		التكرارات	النسبة المئوية
١–فئة الأسس الثقافية الإجمالي : ٨٠	ارتباط المحتوى بثقافة المجتمع و عقيدته الاسلامية .		٧١	٨٨,٧٥
	ارتباط المحتوى باللغة العربية .		صفر	صفر
	ارتباطالمحتوى بالتراث و الحضارة الاسلامية		٩	١١,٢٥
٢فئةاسس الاجتماعية الإجمالي :٤٣	ارتباط المحتوى بحاجات المجتمع ومشكلاته واهدافه التنموية		٢١	٤٨,٨
	ارتبط المحتوى بالقضايا العربية و العالمية المعاصرة		١٠	٢٣,٢
	ارتباط المحتوى بالعصر و التطورات العلمية والاستفادة منها .		١٢	٢٧,٩
٣فئة الأسس النفسية الإجمالي : ١١	ارتباطه بحاجات التلاميذ و ميولهم ومشكلاتهم الحياتية		٣	٢٧,٢
	ارتباطه بنمو التلاميذ وقدراتهم العقلية .		٤	٣٦,٣
	يراعي المحتوى الفروق الفردية		صفر	صفر
	يراعي التدرج و التتابع في عرض المادة		صفر	صفر
	يتصف بالترابط و التكامل الأفقي و الرأسي		صفر	صفر
فئة الأسس اللغوية لإجمالي : ٢٩	ارتباطه بمهارة الأداء اللغوي		صفر	صفر
	ارتباطه بمهارة الاستماع		صفر	صفر
	ارتباطه بمهارة التحدث		صفر	صفر
	ارتباطه بمهارة القراءة الجهرية		صفر	صفر
	ارتباطه بمهارة القراءة الصامتة		صفر	صفر
	تنمية القدرة على التعبير		١٥	٥١,٧
فئة الأسس التقويمية لإجمالي : ٥٢٤	تراعي أسئلة الشروط العلمية للتقويم	عقب كل موضوع	١٠٨	٢٠٦
	نوع الأسئلة	مقالية	٢٠٨	٣٩.٦٩
		موضوعية	صفر	صفر
	مستويات الأسئلة	معارف	١٦٩	٣٧,٤
		مهارات	٢٠	٣,٨
		قيم	١٦	٣,٢٦

١-**فئة الأسس الثقافية** :يتضح من الجدول السابق أن كتب القراءة مرتبطة بثقافة المجتمع ولكن لا توجه التلميذ للاهتمام و المحافظة على تراثه والاعتزاز بحضارته ولغته العربية .

٢-**فئة الأسس الاجتماعية** :لا ترتبط بحاجات المجتمع ولا تعمل على تربية المواطن العربي الواعي بمشكلات أمته العربية وقضاياها المعاصرة، ولم توعه بالمشكلات العالمية و مدى تأثيرها على الوطن العربي وبالتغيرات المعاصرة في كل المجالات الحياة .

٣-**فئة الأسس النفسية** :المحتوى لا يشبع حاجات المتعلم بالقدر الكافي، ولا يتناسب مع قدرته ونضجه العقلي ، بالإضافة إلى غياب التنوع في الموضوعات و معالجة الفروق الفردية ، وافتقاره إلى التدرج المنطقي للمادة العلمية والتكامل مع بقية المواد الأخرى .

٤-**الأسس اللغوية** :المحتوى لا ينمي مهارات الاداء اللغوي وهو الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية ، ولا مهارة الاستماع وذلك لخلو موضوعاته من الجاذبية والتشويق التي لا تثير شغف التلاميذ للاستماع ، ولا يلتفت إلى مهارة التحدث والقراءة الجهرية فهو لا يوفر المواصفات المطلوبة لتنمية هذه المهارة من وقف ووصل وعلامات استفهام وغيرها من علامات الترقيم، ولا يحتوي على قراءة الشعر و المسرحيات وتنويع المادة القرائية التي تعمل على تمثيل المعنى ، والمشاركة الوجدانية للكاتب .أما بالنسبة لمهارة القراء الصامتة فقد اقتصر على المهارات الدنيا فلم يعمل على تنمية المهارات العليا مثل الفهم الضمني والتمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكار تعتمد على موازين موضوعية أو تحليل ما يقرأ والكشف عن العلاقات ، وربط المعلومات السابقة بالجديدة واستخدام هذا المزيج لحل المشكلات التي تواجه في الحياة .

٥-**الأسس التقويمية** :الأسئلة التقويمية تفتقر في معظمها إلى الشروط العلمية للتقويم، فمعظمها يفتقد إلى الصدق والوضوح والتدرج في الصعوبة وعدم مراعاتها للفروق الفردية، وربما يعود ذلك إلى عدم الدقة في وضع الأسئلة والنمطية التقليدية التي سار عليها تقويم الكتب المدرسية .

-المحتوى لا يتسم بتنوع الأسئلة ، ولا يقيس جوانب السلوك المختلفة .

ثالثاً- نتائج تقويم المعيار :عند تقويم محتوى القراءة ، تبين أن بعض أسس المعيار توافرت في المحتوى بدرجة كبيرة وأخرى بدرجة متوسطة وبعضها بدرجة ضعيفة ،لذلك سنلتزم بهذا التصنيف عند عرض النتائج و هي كالآتي :

أولاً : جدول (٤) ، أسس المعيار التي توافرت بدرجة كبيرة في محتوى كتب القراءة

م	أسس المعيار
١	يتصف المحتوى بمشروعته بعدم تعارضه مع عقيدة المجتمع الإسلامية .
١٩	تنمية المحتوى للقدرة على التعبير.
٢٤	يتسم بصحة مادته العلمية .
٢٧	يتضمن أسئلة تقويمية عقب كل موضوع من الموضوعات.

- من الجدول السابق يتبين أن المحتوى يعمل على تنمية الولاء للإسلام و الاعتزاز به و تحقيق قيمه و مبادئه ، ولكن ينبغي أن يكون ذلك بتوازن مدروس مع بقية الموضوعات الأخرى التي تعمل على تنمية شخصية المواطن وإثراء الجوانب الأدبية لديه .
- لا ينمي المهارات اللغوية ولا يساعد على ممارسة الأداء اللغوي استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، فلم يخطط لهذه المهارات وإنما يقدم مادة مفتتة مجزئة ،تدرس من خلال فروع ولكل فرع أهداف ومجتوى وحصة دراسية وأسلوب لتدريسه وتقويمه، وهذا يتعارض مع تقديم المادة اللغوية في المرحلة الأساسية حيث تقدم المادة بأسلوب التكامل بين عناصر اللغة الذي يساعد الطلاب على اتقان مهارات اللغة استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة وممارسة الأداء اللغوي .
- يتصف بصحة مادته العلمية ، مما يجعل قارئي المحتوى يثقون في مضمونه ، لذلك لابدّ أن تكون المعلومات صحيحيه خاصة في ضوء تغير حجم المعرفة وزيادتها بصورة مستمرة .
- المحتوى يتضمن أسئلة عقب كل موضوع وقد وردت هذه الأسئلة في جميع موضوعات المتاب، و لكن معظمها عامة ومباشرة ولا تثير الحيوية والنشاط عند الطلاب ، ولا تثير انتباههم، أو تستدعي إعمال الفكر والمقابلة ، والاستنتاج ، والحكم على المقروء .

ثانياً :جدول (٥) ، أسس المعيار التي توافرت بدرجة متوسطة في محتوى كتب القراءة

م	أسس المعيار
٢٣	ارتباط المحتوى بالمهارات اللغوية.
٢٥	يتناسب مع الحصص المقررة لتنفيذه .

- محتوى القراءة ينمي مهارات القراءة الصامتة بنسبة ٥٠% ، ولكنه يركز على المستويات الدنيا من المهارات، ويغفل المهارات العليا المطلوبة للطلاب الثانوية، إذ اقتصر على الفهم دون أن يمتد إلى التفسير والتمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكار ...الخ . أما بالنسبة لمهارات الاستماع والقراءة الجهرية فشيْ لا تعرفه مدارسنا ، والتعبير ، عبارة عن واجب منزلي يعمله الطالب في المنزل .
- محتوى كتب ، القراءة لا يتناسب مع الزمن المقرر له ، حيث قررت للقراءة حصة واحدة من كل اسبوع وهي لا تكفي لتدريس القراءة، ولا تمكن المعلم من تحقيق مهارات القراء اللازمة من قراءة وتحليل وتصور للنتائج، والمقارنة بين كاتب وآخر وتدريب الطلاب على استخدام المعاجم للعثور على معاني المفردات و غيرها من المهارات الأخرى .

ثالثاً : جدول (٦) ، أسس المعيار التي توافرت بدرجة ضعيفة في محتوى كتب القراءة

م	أسس المعيار
١٥	ينسجم مع الأهداف الموضوعة له .
٤	ينمي الاتجاه الايجابي نحو اللغة العربية و الاعتزاز بها .
٣	ينمي اتجاهات إيجابية نحو الحضارة الاسلامية و التراث العربي .
٥	يهتم المحتوى بالقضايا العربية و العالمية المعاصرة .
٤	يهتم بحاجات المجتمع ومشكلاته و أهدافه التنموية .
٦	يواكب المحتوى العصر والتطورات التكنولوجيا العلمية .
٦	يشبع حاجات الطلاب وميولهم ومشكلاتهم الحياتية .
٧	يتناسب مع نمو الطلاب وقدراتهم العقلية .
٨	يعمل على ضرورة بناء الشخصية المتكاملة للطالب .
٩	ينمي المحتوى التفكير العلمي مثل (النقد ، الموازنة، سلوك حل المشكلات،) .
١١	يراعي الفروق الفردية .
٢١	يرتبط المحتوى بالتعلم الذاتي .
١٨	يمكن الطلاب من اكتساب مهارات القراءة الصامتة .
٣	يمكن الطلاب من مهارات اللغة والأداء اللغوي .
٣٠	يغطي المستويات المختلفة للأهداف (المعرفية، المهارية، الوجدانية) .
٣٢	أسئلة التقويم تتصف بالتحديد والوضوح .
٤	يراعي التقويم التنويع في وضع الأسئلة
٣	يتضمن المحتوى أنشطة متنوعة عقب كل موضوع أو وحدة دراسية .
٠	المحتوى يذكر المصادر و المراجع التي تم اقتباس المادة منها .
٢	يحقق التوازن بين شمول المحتوى و عمقه ، أي بين تنوع المادة و أساسيتها .
٣	يتسم بالتدرج و التتابع المنطقي في عرض المادة العلمية .
٢	ارتباط المحتوى بالتكامل الأفقي والرأسي .

من الجدول السابق يتضح الآتي :

- أن ارتباط المحتوى بالأهداف ضعيف وهذا يعود إلى عدم التخطيط الجيد للأهداف ، وعدم وضع تصور واضح للعلاقة بين أهداف المنهج ومحتواه .

-لا ينمي الاتجاه الايجابي نحو اللغة وهو معيار مهم فاللغة أداة لنمو شخصية المجتمع العربي ، فقد شرفها الله بنزول كتابه الكريم.

-المحتوى لا ينمي الذاتية الأصلية للشخصية الإسلامية والاعتزاز بدورها وحضارتها .

-المحتوى لا يعرف الطالب بأهداف أمته العربية ليعيش متضامنا لقضاياها، ولم يسلحه بالوعي للمشكلات العالمية والتحديات الصهيونية التي تشكل خطراً على الوطن والأمة العربية .

-لا يرتبط بحاجات المجتمع فالموضوعات الموجودة ضحلة المعنى مهلهلة الأسلوب لا تنمي ذوقاً ولا تخصب فكراً ، لا توجد موضوعات لمحاربة التشطير وتعزيز الوحدة اليمنية وبناء الديمقراطية ،و التصدي للمشكلات المزمنة مثل الأمية ، الثأر، القات، والنظرة الدونية للمرأة.

-المحتوى لا يرتبط بطبيعة العصر والتقدم العلمي والتكنولوجي إلا بدرجة ضعيفة جداً ، فالطالب يجب أن يستفيد من التقنيات والوسائل الحديثة وملاحقة العصر .

-المحتوى لا يرتبط بواقع الطلاب ومواطن اهتمامهم ، فموضوعات القراءة لا تقدم إلا احلاماً للقارئ لا ترتبط بحياته وواقعه .

-المحتوى يتناسب مع قدرات الطلاب العقلية بدرجة ضعيفة وذلك لعدم اختيار الموضوعات التي تتناسب مع نمو هم وخصائصهم في هذه المرحلة .

- لا يلتفت على بناء الشخصية المتكاملة ولا يمكن الطالب من ممارسة هذا السلوك في الحياة العصرية .

- لا ينمي مهارة التفكير العلمي فلا يدفع بالمتعلم إلى بذل الجهد واعمال الفكر ولا ينمي مهارات النقد والمقارنة والتقويم والحكم على الأشياء بدقة وتجرد وهذه المهارات لها أهمية بالغة إن استهجنت في أية مادة فلن تستهجن في القراءة، ذلك أن القراءة مجموعة من المهارات العقلية التي يقوم بها الانسان أثناء القراءة .

- لا يراعي الفروق الفردية وذلك أن كتاب القراءة المقدم للطلاب كتاب واحد والمادة مقررة لجميع الطلاب دون تمييز .

- المحتوى لا يخطط لمهارة التعلم الذاتي ولا يوجه الطلاب لاستخدام الكتب ومصادر المعلومات والمكتبات واستخدامها استخداماً هادفاً مبنياً على تنمية مهارة التعلم الذاتي .

- ركز على المهارات الدنيا للقراءة الصامتة واغفل المهارات العليا مثل التحليل والتفسير والنقد والسرعة في القراءة وادراك العواطف والمثل الذي يهدف إليها الكاتب واستخدام الاشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة وغيرها من المهارات التي ينبغي أن يخطط لها .
- ركز على المستويات الدنيا للأهداف المعرفية ، فلم يغطي بتوازن مدروس المستويات الثلاثة للأهداف المعرفية والمهرية والوجدانية .
- التقويم يتسم بالوضوح بدرجة ضعيفة وذلك لعدم وجود الصياغة السلوكية الإجرائية الدقيقة .
- اغفل التنوع في الأسئلة حيث أن معظم الأسئلة مقالية وهذا يتعارض مع أسس التقويم السلي
- يتضمن المحتوى أنشطة متنوعة عقب كل موضوع أو وحدة دراسية .
- المحتوى غير مذيل بالمصادر والمراجع التي تم اقتباس الموضوعات منها، و لا يساعد المعلم على البحث و الاطلاع لإغناء المادة العلمية أو اسعافه عند الغموض أو القصور .
- المحتوى يخلو من الشمول والعمق فلا يغطي فكرة واضحة عن المادة ونظمها ومجالاتها، ولا يتناول أساسيتها مثل الأفكار ، والمبادئ ، والمفاهيم ويعمل على تطبيقها في تفصيل يساعد على فهمها والاتساع في المحتوى على حساب العمق .
- لا يراعي الخبرات التعليمية المتدرجة للمادة راسياً من السهل إلى الصعب ومن الصعب إلى الأصعب منه ، وهذا التدرج المنطقي له أهميته في تنمية مهارات القراءة .
- أغفل المحتوى مسألة التكامل والربط بين المعارف وهو أسلوب من أساليب الدراسة العلمية حيث أصبحت الدراسة التكاملية من مطالب العصر والربط بين الخبرات التعليمية وتكاملها يحقق فاعلية للمتعلم، ولذلك يجب الربط بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ في مجال معين رأسياً بتلك التي تنتمي إلى مجالات أخرى أو مواد أخرى .

ثانياً : نتائج استبانة معلمي اللغة العربية في محتوى منهج القراءة :

قامت الباحثة في ضوء عبارات المعيار بتصميم استبانة بهدف التعرف على آراء المعلمين في تقويم واقع محتوى المنهج (كتب القراءة) وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بلغت (٤٠) معلم و معلمة .

واتبعت الباحثة في التحليل الاحصائي لنتائج الاستبانة ما يأتي :

- حساب تكرارات استجابات المعلمين لعبارات الاستبانة ثم حساب النسبة المئوية لمجموع تكرارات الاستجابات للعبارة الواحدة .
- ايجاد دلالة الفروق بين تكرارات الاستجابات للعبارة الواحدة .
- ايجاد دلالة الفروق بين تكرارات الاستجابات، وذلك بساب قيمة (كا٢) حيث أن هذه الطريقة هي مناسبة لتحليل نتائج الاستبانة التي تعتمد على التكرارات و النسبة المئوية .

ويمكن عرض النتائج التي أسفر عنها تطبيق الاستبانة و التفسير الاحصائي في جدول (٧) وهي على النحو الآتي :

جدول (٧) يوضح النتائج التي أسفر عنها تطبيق الاستبانة و التفسير الاحصائي .

م	العبارات	متوافرة بدرجة						كا	مستوى الدلالة
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	يتصف المحتوى المختار بمشروعيته وعدم تعارضه مع عقيدة المجتمع الاسلامية	٤٠	٨٢	٥	١٠	٤	٨	٥٣.٢٦	.,.1
٢	تنميته للاتجاه الايجابي للتلاميذ نحو اللغة العربية وحبها والاعتزاز بها	صفر	صفر	٣	٦	٤٧	٩٤	٨٧.٦	.,.1
٣	ينمي اتجاهات ايجابية نحو الحضارة الاسلامية والتراث العربي	١٠	٢٠	٩	١٨	٣١	٦٢	١٨.٤	.,.1
٤	يهتم بحاجات المجتمع ومشكلاته واهدافه التنموية	٩	١٨	١٩	٣٨	٢٢	٤٤	٥.٥٧	.,.1
٥	يعرض موضوعات متنوعة تشمل القضايا العربية والعالمية المعاصرة	٧	١٤	١٩	٣٨	٢٤	٤٨	٩.١٦	.,.1
٦	يواكب العصر والتطورات التكنولوجية العلمية	٦	١٢	١٧	٣٤	٢٧	٥٤	١٩.٧٦	.,.1
٧	يشبع حاجات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم الحياتية	٥	١٠	٩	١٨	٣٦	٧٢	٣٧.٣	.,.1
٨	تتناسب مع مستوى نمو التلاميذ وقدراتهم العقلية	٨	١٦	١٠	٢٠	٣٢	٦٤	١٢.٢٣	.,.1
٩	يعمل على ضرورة بناء الشخصية المتكاملة للتلميذ	٦	١٢	٩	١٨	٣٥	٧٠	٣٠.٥٨	.,.1
١٠	ينمي التفكير العملي مثل(النقد،الموازن،سلوك حل المشكلات)	٨	١٦	١٠	٢٠	٣٢	٦٤	١٢.٢٣	.,.1
١١	يراعي المحتوى الفروق الفردية للتلاميذ	٤	٨	١٦	٣٢	٣٠	٦٠	٢٠.٥٩	.,.1
١٢	يتصف بالتدرج والتتابع في عرض المادة المقروءة	٧	١٤	١٨	٣٦	٢٥	٥٠	٩.٨٨	.,.1
١٣	يحقق التوازن بين شمول المحتوى وعقمه (أي بين الجوانب النظرية والتطبيقية)	٣	٦	٨	١٦	٣٩	٧٨	٤٥.٨٦	.,.1
١٤	يتصف بالترابط والتكامل الافقي والراسي	٢	٤	٧	١٤	٤١	٨٢	٥٤.٢٩	.,.1
١٥	ينسجم مع الاهداف الموضوعة له	١٧	٣٤	٨	١٦	٢٥	٥٠	١٥.٢٦	.,.1
١٦	يمكن التلاميذ من مهارة القراءة الجهرية	صفر	صفر	٥	١٠	٤٠	٩٠	٧٢.٩٨	.,.1
١٧	يمكن التلاميذ من مهارة الصامتة	١٣	٢٦	١٢	٢٤	٢٥	٥٠	٦.٢٨	.,.1
١٨	يمكن التلاميذ من مهارة الاستماع الناقد	١٢	٢٤	٢٨	٥٦	١٠	٢٠	١١.٦٨	.,.1
١٩	ينمي القدرة على التعبير الشفهي عن خبراتهم الشخصية واستخدامها استخداماً وظيفياً	١١	٢٢	٢٧	٥٤	١٢	٢٤	٩.٦٢	.,.1

م	العبارات	متوافرة بدرجة						كا	مستوى الدلالة
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٢٠	ينمي مهارات القراءة تنمية منطقية (يتيح للتلاميذ العرف على الكلمات وفهم المعاني من حيث (الافكار والمعاني والاساليب ثم نقدها واصدار الحكم عليها)	١٧	٣٤	٢٥	٥٠	٨	١٦	١٥.٢٦	.,.1
٢١	ينمي المحتوى مهارات التعلم الذاتي	٦	١٢	٩	١٨	٣٥	٧٠	٣٠.٥٨	.,.1
٢٢	يتكامل مع فروع اللغة العربية	صفر	صفر	٤	٨	٤٦	٩٢	٧٧.٨٥	.,.1
٢٣	يتسم بصحة مادته اللغوية	٦	١٢	٢٧	٥٤	١٧	٣٤	١٩.٧٦	.,.1
٢٤	يتسم بصحة مادته العلمية	٣٩	٧٨	٨	١٦	٣	٦	٤٥.٨٦	.,.1
٢٥	يتناسب مع الحصص المقررة لتنفيذه	٢٦	٥٢	١٤	٢٨	١٠	٢٠	٨.٦٨	.,.1
٢٦	يتضمن المحتوى اسئلة تقويمية عقب كل موضوع من الموضوعات	٤٧	٩٤	٨٣	٦	صفر	صفر	٨٣.١٤	.,.1
٢٧	يتضمن انشطة متنوعة عقب الموضوعات	٢	٤	٧	١٤	٤٠	٨٢	٥٤.٢٩	.,.1
٢٨	يتضمن اسئلة تقويمية عامة وشاملة في نهاية المحتوى	صفر	صفر	٣	٦	٤٧	٩٤	٨٣.١٤	.,.1
٢٩	تتنوع اسئلة التقويم بين المقالية والموضوعية	صفر	صفر	٥	١٠	٤٥	٧٠	٧٢.٩٨	.,.1
٣٠	يغطي التقويم المستويات المختلفة للأهداف (المعرفية ،الوجدانية ،النفس حركية)	١٧	٣٤	٢٥	٥٠	٨	١٦	١٥.٢٦	.,.1
٣١	تتصف بالوضوح من حيث المعنى والصياغة اللفظية	١٣	٢٦	٢٩	٥٨	٨	١٦	١٤.٤٤	.,.1
٠	تذكر المصادر والمراجع الخاصة بالموضوعات .	صفر	صفر	٣	٦	٤٧	٩٤	٨٨,٤٦	٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن:

- ٨٢% من افراد العينة يرون ان المحتوى ينمي عقيدة المجتمع الاسلامي بدرجة كبيرة ،وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الباحثة عند تحليل المحتوى وتقويمه في ضوء المعيار ، ولعل ذلك يرجع الى فلسفة التربية وأيديولوجيتها في تكوين الشخصية الاسلامية.
- رأي ٩٤% يرون ان المحتوى لا يعتني بتنمية الاتجاه الايجابي نحو اللغة العربية والاعتزاز بها إلا بدرجة ضعيفة ، وهذه النتيجة تتناسب مع ما توصلت الية الباحثة عند تحليلها للمحتوى وتقويمه وهي نتيجة خطيرة في ضوء ما نعانيه من غزو اللغات الاجنبية والتهافت الشديد في تعليم اولادنا اللغات الاجنبية منذ المرحلة الاساسية في المدارس الخاصة باعتبارها مفخرة ،بالإضافة الى الاسراف الثقافي في مسايرة الاجانب المشتغلين بالوطن والتبرع بمخاطبتهم بلغاتهم ولو حصل الاعتزاز المطلوب بلغتنا العربية امام كل اجنبي لتغير الوضع امامه .

- ٦٢% يرون أن المحتوى ينمي اتجاهات ايجابية نحو الحضارة الاسلامية والتراث العربي بدرجة ضعيفة وهي نسبة لها دلالتها عند مستوى ٠.١، وتتفق هذه النسبة مع ما توصلت الية الباحثة ،ولعل ذلك يعود الى عدم الوعي بأهمية هذا المعيار في تنمية الشخصية العربية المسلمة لدى الطالب واعتزازه بحضارته كي يتطلع الى حاضر ومستقبل يتناسب مع ما كان لنا في الماضي من مجد ودور حضاري واضح ومؤثر في العالم.
- ٤٤% يرون انه لا يعرف الطلاب بحاجات المجتمع ومشكلاته واهدافه التنموية إلا بدرجة ضعيفة، وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلت اليها الباحثة بان المحتوى لا يوجه نشاط الطالب الايجابي في حل مشكلات مجتمعه مثل : الامية ، التخلف ، الهجرة ، المرأة ، القات ، الثأر ،ولا يغرس الامل فيه نحو تطلع الى مجتمع ديمقراطي متطور.
- ٤٨% يرون انه يشتمل على القضايا العربية والعالمية المعاصرة بدرجة ضعيفة ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلنا اليها، بان المحتوى لا يركز على المستوى القومي ولا يخلق الشخصية المنتمية الى الامه العربية والتغيرات والواعية بقضاياها لاسيما في ظل التحديات الصهيونية التي تواجه هذه الامة ، وهذا مطلب قومي يجب ان نلتفت الية في بناء المناهج.
- ٥٤% يرون أنه يواكب العصر والتطورات العلمية بدرجة ضعيفة، والتقصير في هذا المعيار لا يتناسب مع طبيعة العصر ولا يمكنهم من الاستفادة من التقنيات والوسائل الحديثة .
- ٧٢% يرون أنه لا يشبع حاجات الطلاب ،ويرجع ذلك الى عدم الاختيار المناسب للنصوص التي تثير وجدانهم وترتبط بواقعهم واهمال هذا المعيار يفقد الدافعية للتعلم ويعطي نتائج عكسية
- ٦٤% يرون لا يتناسب مع مستوى نمو الطلاب ،وهذا يدل على ان الموضوعات المختارة لا تتناسب مع قدراتهم العقلية ولا تعمل على تنمية المهارات اللغوية المطلوبة لهذا الصف.
- ٧٠% يرون ان المحتوى لا يعمل على بناء شخصية الطالب في الجوانب (الاجتماعية ،والذهنية، والوجدانية ،والعضوية) ،ولعل ذلك يرجع الى تركيزه على الجانب الوجداني الديني على حساب الجوانب الاخرى.

٦٤% يرون أنه لا يعمل على تنمية التفكير العلمي ، وهذا يعود الى عدم التخطيط الموجه للمهارات العقلية العليا من تحليل ونقد واستنتاج واحكام واغفال المحتوى لهذه المهارات لا يساعد على فحص المادة المقروءة وفهمها فهما دقيقا ولا يدفع بالمتعلم الى بذل الجهد والتفكير .

- ٦٠% يرون ان المحتوى يراعي الفروق الفردية بدرجة ضعيفة ،ولعل ذلك يرجع الى ان جميع موضوعات الكتاب مقررة لجميع الطلاب دون مراعاة لقدراتهم الفردية .

- ٥٠% يرون ان المحتوى يتسم بالتدرج والتتابع بدرجة متوسطة، ولا يعني هذا ان المحتوى مقدم بطريقة بنائية ويراعي الخبرة الجديدة ومدى ارتباطها بالخبرة السابقة وتهيئتها للخبرة اللاحقة من تدرج في تعلم المفاهيم العلمية من السهل الى الصعب والانتقال من البسيط الى المركب ومن الكل الى الاجزاء التابعة لهذا الكل وادراك العلاقات بين الاجزاء وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الباحثة عند تحليلها للمحتوى وتقويمه في ضوء المعيار .

-٧٨% يرون أن المحتوى لا يحقق التوازن بين شمول المحتوى وعمقه(أي بين الجوانب النظرية والتطبيقية) الا بدرجة ضعيفة ،وهذه نتيجة تتفق مع ما توصلنا اليه عند التقويم ، ولعل ذلك يرجع الى عدم التوازن بين اختيار مجالات المادة وبين اساسيتها وقابليتها للتطبيق.

- ٨٢% أنه لا يحقق الترابط والتكامل الافقي والراسي الا بدرجة ضعيفة ،ويعود ذلك الى عدم فهم القائمين على المناهج بأهمية هذا المعيار والى العشوائية التي رافقت عملية تأليف الكتب المدرسية بعد الوحدة ١٩٩٠م.مباشرة و في ظل غياب الاهداف للمرحلة الثانوية .

- ٥٠% يرون أنه ينسجم مع الاهداف الموضوعة له بدرجة ضعيفة ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت اليه الباحثة من نتائج عند تحليلها وتقويمها للمحتوى.

-٩٠% يرون ان المحتوى لا يمكن الطلاب من القراءة وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلنا اليه ان المحتوى لا يلتفت الى مهارة القراءة الجهرية فلا يحتوي على قراءة المسرحيات والشعر واسلوب الحوار وتنويع المادة القرائية التي تعمل على تمثيل المعنى وتحسين الاداء في القراءة .

- ٥٠% يرون ان المحتوى لا ينمي مهارة القراءة الصامتة ، ولعل ذلك يرجع الى اقتصاره على مهارة الفهم فقط دون الاهتمام بالمهارات الاخرى وتتفق هذه النتيجة مع نتائج تطبيق المعيار التي اكدت ان المحتوى لا يهتم الا بالمستويات الدنيا من مهارات القراءة الصامتة.

- ٥٦% يرون أنه ينمي مهارة الاستماع الناقد بدرجة متوسطة ،وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الباحثة عند تقويمها المحتوى في ضوء المعيار لان المحتوى لا ينمي مهارة الاستماع الناقد وذلك لعدم الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية من وقف ووصل وتعجب واستفهام وغيرها من علامات الترقيم ولعدم وجود والموضوعات التي تشبع حاجاتهم وتشدهم للاستماع.

- راي ٥٤% يرون، أنه ينمي القدرة على التعبير ،ولعل ذلك يرجع الى كثرة الاسئلة المتعلقة بالتعبير والموجودة عقب معظم موضوعات المحتوى، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلنا إليه في ضوء المعيار بان المحتوى يقدم مادة مفتتة مجزئة لا تساعد الطالب على ممارسة اللغة وتمكنه من مهاراتها ، والقدرة على التعبير والكفاية اللغوية (الاداء اللغوي)وذلك من خلال مادة متكاملة تحتوي على المفردات والتراكيب اللغوية وتمكنهم من فهم الدلالات المختلفة للنصوص والتراكيب والاساليب الادبية المتنوعة والجمل ومحاكاتهم لها فهناك المعنى القاموسي والمعني الوجداني والكتاب الجيد هو الذي يفرق بين المستويات المختلفة.
- ٥٠% يرون أنه ينمي مهارات القراءة تنمية منطقية بدرجة متوسطة ، وهذه النتيجة تختلف عما توصلت اليه الباحثة عند تحليلها وتقويمها للمحتوى وذلك لعدم وجود التخطيط المنظم والموجه للمهارات القرائية.

٧٠% يرون ان المحتوى لا يرتبط بالتعلم الذاتي ،ويرجع ذلك الى عدم التخطيط الموجه لتنمية هذه المهارة وهي من الاهداف الاساسية للقراءة وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلنا .

- ٩٢%من افراد العينة يرون ان المحتوى لا يتكامل مع فروع اللغة ،وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلنا اليه، بان المحتوى لا يلتفت لمسالة الربط والتكامل بين فروع اللغو وهو امر ضروري لامتلاك مهاراتها وتطبيقها ، ففروع اللغة وان كان لكل منها مفهوم خاص يختلف من فرع الى فرع الا ان اياً منها لا يمكنه القيام منفرداً بالدور الفعال في اكساب المتعلم اللغة التي تجمع في

٥٤% يرون أنه يتسم بالصحة اللغوية بدرجة متوسطة وهذا لا يعني ان مادته اللغوية صحيحة فقد اوضحنا عند تحليلنا وتقويمنا للمحتوى ، انه تكثر فيه الاخطاء الاملائية اللغوية والنحوية.

- ٧٨% يرون أن المحتوى يتسم بصحة مادته العلمية بدرجة كبيرة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الباحثة عند تحليل المحتوى وتقويمه.
- ٨٧% يرون لا يتناسب مع الحصص المقررة لتنفيذه ولا يساعد على تحقيق المهارات القرائية لاسيما مهارة القراءة الجهرية مما شجع المعلم على اهمال هذه المهارات متعللا بضيق الوقت.
- ٩٤% يرون انه يتضمن اسئلة تقويمية عقب كل موضوع ، وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلنا اليها ولعل ذلك يعود الى الطريقة التقليدية التي اعتادها المؤلفون في تأليف الكتب .

- المحتوى في راي ٨٢%من افراد العينة يحتوي على انشطة متنوعة بدرجة ضعيفة وهي نسبة دالة احصائيا عند مستوى٠.٠١،وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الباحثة وذلك لافتقار المحتوى لهذه الانشطة او تكاد تكون معدومة.

-٧٠% يرون أنه لا يتنوع، وهذه النتيجة تؤكد ما توصلنا اليه ، ذلك ان المحتوى يفتقر الى التنوع افتقاراً كاملاً وذلك لاقتصاره على الاسئلة المقالية فقط .

- ٥٠% يرون ان التقويم يغطي المستويات الثلاثة للأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية بدرجة متوسطة ، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلنا اليه ، بان المحتوى ركز على الاهداف المعرفية فقط ولم يلتفت الى الاهداف النفس حركية والوجدانية.

- ٥٨% يرون ان الاسئلة تتسم بالوضوح من حيث المعنى والصياغة اللفظية والتحديد بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تختلف مع النتيجة التي توصلنا اليها فان معظم الاسئلة التقويمية تحتوي على اكثر من طلب وذلك لوجود واو العطف في بعضها ولعدم الوضوح في البعض الاخر.

٨٤% يرون أن التقويم لا يراعي الفروق الفردية ،و يرجع ذلك إلى عدم مراعاة مؤلف الكتاب لهذا المعيار الذي يتيح فرصة التعلم للجميع كل على حسب قدراته ، وهذه النتيجة تتفق مع ما وصلت إليه الباحثة من نتائج عند تحليلها للمحتوى .

-٤٩% يرون أن المحتوى لا يذكر المصادر والمراجع التي تم اقتباس نصوص المحتوى منها ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إلية الباحثة، فهو يفتقر إلى قائمة المراجع والمصادر التي يفترض تلحق به ليستفيد منها المعلمين .

التوصيات :

يجب الأخذ بنتائج البحوث العلمية و الدراسات السابقة عند تأليف كتب القراءة وتطويرها لا سيما و أن البحوث نابعة من الواقع و تتناول الكثير من مشكلات القراءة الصامتة والجهرية وما يميل إلية الطلاب ، وقياس الانقرائية و.....الخ . والمهم هو عدم إهدار نتائج هذه البحوث

- لابد أن يشترك في تأليف كتب القراءة خبراء متخصصون في المناهج وطرائق التدريس ، وعلم النفس وذلك للحصول على كتب قراءة جيدة و مناسبة .
- ضرورة اهتمام المحتوى بالفروق الفردية بحيث يناسب مستوى التلاميذ بعامة ، بينما ينفرد قسم منه بالصعوبة النسبية لإشباع حاجات المتقدمين، وقسم آخر يكون سهلاً ليلائم الضعاف تحصيلاً ، كما ينبغي ان يراعي أن يراعي مثل هذا التفاوت في التدريبات اللغوية المختلفة
- الالتفات إلى مسألة التكامل و الترابط بين فروع اللغة و ذلك لأهميته ، فالتكامل يحقق وحدة اللغة وبعمل على تكوين الوحدة الفكرية الكلية ، حيث تشرح المفردة في سياق الجملة والنص ويتذوقه التلاميذ أدبيا في إطار القواعد النحوية والصرفية و البلاغية .
- ينبغ أن يذيل المحتوى بقائمة المراجع والمصادر التي تم اقتباس موضوعات المحتوى منها، وذلك لتشجيع التلاميذ على القراءة الاضافية ، ولتسعف المعلم عند الغموض .

المقترحات :

- إجراء دراسة علمية تتناول المفردات اللغوية، والأساليب الأدبية المتنوعة لكتب القراءة في المرحلة الأساسية ، بحيث تبنى الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية عما سبق تعليمه للتلميذ في المرحلة الأساسية .
- ضرورة دراسة الميول القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وذلك لتحديد الموضوعات القرائية لهم .
- إجراء دراسة علمية تتناول مهارات القراءة الصامتة و الجهرية اللازمة لتلاميذ التعليم الثانوي حتى يمكن تحديد المهارات لكل صف دراسي من صفوف المرحلة .
- ضرورة توفير الكتاب ذو الموضوع الواحد واعتباره ضمن المنهج المقرر وذلك لتنمية مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- تصميم اختبارات تشخيصية في القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية لطلاب المرحلة الثانوية بحيث يمكن استخدامها للمتأخرين في القراءة ولمعالجة جوانب التأخر .

المراجع

١) الخطيب، محمد ابراهيم (٢٠٠٣)**طرائق تعليم اللغة العربية** ط١. مكتبة الرياض .
٢) اللقاني أحمد حسين :(١٩٨١) **المناهج بين النظرية و التطبيق** ، عالم الكتب القاهرة .
٣) الكوري عبدالله علي: (١٩٩٤) **تقويم كتاب الأدب و النصوص للصف الثالث الثانوي في اليمن**، رسالة ماجستير ،جامعة طنطا كلية التربية.
٤) الحيلة محمد محمود، وآخرون: (٢٠١٤) **المناهج الحديثة ،مفاهيمها، عناصرها**،أسسها،عملياتها،ط١،عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع .
٥) اسماعيل، بليغ حمدي:٢٠١٣) **استراتيجيات تدريس اللغة العربية ،نظرية و تطبيقيات عملية**،ط١،عمان .
٦) التميمي عبد العزيز:(٢٠١٣) **دراسة تقويمية ، المناهج أسسها، عناصرها، تنظيماتها** ، كلية التربية جامعة حضرموت .
٧) الخليفة: حسن حعفر: (٢٠٠٤) المنهج المدرسي المعاصر،ط٦ . الرياض ، مكتبة الرشد . الخليفة: حسن حعفر: (٢٠٠٤) المنهج المدرسي المعاصر،ط٦ . الرياض ، مكتبة الرشد .
٨) الوكيل، حلمي، و المفتي محمد: (١٩٩٦) **المناهج** . القاهرو . مكتبة الانجلو .
٩) العوالمة،حابس: (٢٠٠٤) **مهارات تعليم القراءة والكتابة** ، ط١.عمان. دار وائل للطباعة .
١٠) الحسني، نصرت الخضر: (٢٠٠١) **تقويم منهج القراءة للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير ، جامعة صنعاء .
١١) البصيص، حاتم حسين(٢٠١١) **تنمية مهارات القراءة و الكتابة** ، دمشق ، الهيئة العامة السورية للكتاب .
١٢) جابر ، عبدالحميد : (١٩٨٧) المناهج أسسها تخطيطها ، تقويمها،ط٣ القاهرة–دار النهضة .
١٣) جعفر، حسن الخليفة: (١٩٩٦) **تقويم كتاب القراءة للصف الثالث الثانوي الأدبي بليبيا** ،كلية التربية جامعة عين شمس .
١٤) حسانين:فتحي محمد علي: (١٩٩٠) **المستوى اللازم من القراءة لتلاميذ المرحلة العليا من التعليم الأساسي ومدى توافره في كتب القراءة لمساعدتهم في الاطلاع على أحداث العصر**، رسالة دكتوراه ،جامعة طنطا– كلية التربية .
١٥) حمدان علي حمدان،(٢٠٠٨) تطور مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه ، عمان .
١٦) خاطر رشدي وآخرون:(١٩٨١) **طرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، ط٢، القاهرة، دار المعرفة .

١٧) شنطاوي، ضيف الله: (١٩٩٥) **دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتاب القراءة و النصوص للصف** العاشر ، في عمان الاردن، الجامعة الاردنية .
١٨) شحاتة حسن، وآخرون : (١٩٨٨) **المناهج الدراسية بن النظرية والتطبيق** .ط١. عمان. مكتبة دار العربية للكتاب .
١٩) عبد الموجود، محمد عزت: (١٩٩٥) **أساسيات المنهج وتنظيماته**.ط١. القاهرة دار الثقافة .
٢٠) ، عدس، عبدالرحمن: (٢٠٠٤) **نموذج مقترح حول تقويم المناهج في البلاد العربية** ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم .
٢١) عبد الحليم أحمد مهدي: (١٩٦٩) ميول الكبار للقراءة في الريف، رسالة ماجستير. جامعة عين الشمس .
٢٢) عبدالحليم أحمد المهدي: (١٩٨٨)**اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام، وبرامجه ، و مناهجه**، مجلة عالم الفكر . المجلد التاسع العدد الثاني ، سبتمبر ١٩٨٨ .
٢٣) عبد الموجود عزت: (١٩٨٨) الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية ، مجلة التربية العدد٧٤ .
٢٤) عطية، محسن: (٢٠٠٨) **الجودة الشاملة للمنهج . ط١. عمان، دار المناهج .**
٢٥) مرعي .توفيق. و الحيلة: (٢٠١٤) **المناهج التربوية الحديثة ،مفاهيمها، عناصرها، أسسها**، عملياتها.ط١.عمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع .
٢٦) مروان شكلية (٢٠١٨) **تقويم كتاب القراءة للصف الأول الثانوي في الجمهورية** اليمنية . رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عدن .
٢٧) مناصرة يوسف عثمان جبريل: **تقويم كتب القراءة و الكتابة في المرحلة الأساسية في الاردن.** رسالة دكتوراه ١٩٨٧ .
٢٨) مقبل ، سعيد عبده أحمد: (٢٠٠٦) **التعليم العام بين الواقع و آفاق التطوير قي اليمن. دراسة تحليلية** نقدية . دار العفيفي للثقافة .
٢٩) يوسف قطامي وآخرون: (٢٠٠٠) **تصميم التدريس** ، ط١. دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان .
٣٠) هندي صالح و آخرون: (١٩٩٢) ، **تخطيط المنهج وتطويره** ،دار الفكر ، عمان ، جـ ٢ .
٣١) يحيى حسن عايل، و المنوفي سعيد جابر:(٢٠٠٢) **المدخل إلى التدريس الفعال** .ط٣ز الرياض. الدار الصولتية للتربية .
٣٢) يوسف عوض:(٢٠٠٩) **دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية في ضوء الجودة الشاملة** ، للصف الثاني الثانوي من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير، غزة الجامعة الاسلامية .
٣٣) الادارة العامة للمناهج(٢٠٠٢) **وثيقة منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية .**

المراجع الأجنبية

1) Marcal, Danesi , "A critical survey of Elementary and intermediate, italian Text books,1966-1975 " Modern Language Journal, Vol.60,Mar 1976 .

2) Ernest A .Frechette ,"A Critical survey of Elementary and intermediate ,French Text books, 1968-1973 " Modern Language Journal, Vol ,98,1974.

3) Bond, L . Bond, Eva , Teaching, The Child To Read, 3 Ed, New You, The Mac Millan, 1966 .

4) Frank Grittet, M, and Welly, sam, Beginning Cerman Text books, for the High School level, 1973, A Descriptive Evaluation : Midern Language Journal. Vol 58, 1974 >

5) Thorndike, E. L. Reading AS Reading , A Study OF Mistakes In Pargraph Reading, Ed, 1991>