تطوير محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء المعايير العالمية

إعداد
أ / محمد محمود مصطفى أحمد

إشراف

أ.د/ فتحى على يونس
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة عين شمس

أ.م.د/ مروان أحمد السمان
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

١٤٤١ هـ – ٢٠١٩ م

مشكلة الدراسة: تحديدها، وخطة دراستها

المقدمة:

تحتل القراءة مكانة عالية فى بناء المواطن وتكوينه؛ ويرجع ذلك لاحتلالها مكانة بارزة بين الوسائل المهمة فى بناء المعرفة، فهى أداة تغزو بصاحبها جميع ميادين المعرفة متنقلة به بين الماضى والحاضر والمستقبل دون مشقة أو جهد (٢٣،٢٠١٤،ص١٩٧). ويكفى القراءة قدراً أن الأمر الأول لسيدنا محمَّد صلى الله عليه وسلم كان "اقرأ" فى قوله تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِى خَلَقَ(١)) (العلق: ١) ولعلها توجيه لأمته للأخذ بأسباب العلم والتقدم.

وتزداد أهمية القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى باعتبارها أداة الدراسة والوسيلة الأساسية لها، كما تُعد تلك المرحلة من أهم مراحل البناء الفكرى وأفضل المراحل العمرية لتعليم المهارات علمية كانت أو معرفية؛ ومن ثَمَّ فإن معظم المؤسسات التربوية التى تخطط لتلك المرحلة تركز على اكتساب التلميذ للمعارف والمهارات والقيم من خلال القراءة (٣٧،٢٠٠٨،ص٢٥٤).

ومن أهم أهداف القراءة توثيق الصلة بين التلميذ والمواد المقروءة، وفى مقدمتها الكتب المدرسية المقررة؛ لينهل منها المعلومات والأفكار التى تنمى قدراته، وتجعله يستفيد أو يستمتع بما يقرأ (١٧، ٢٠١٤، ص٧٩)؛ فالكتاب المدرسى ذو دور فاعل فى العملية التعليمية والتربوية لا غنى عنه، إذ إنه : (يساعد المعلم، وربما يحل محله/ يزود بالمعرفة فى مستوى مناسب/ يساعد فى تنظيم المعرفة/ يلخص المعرفة/ يساعد فى تنظيم التدريس/ يقدم الخبرات للمساندة فى تنمية المهارات والتوجيهات/ يزود بالمعلومات المرئية/ يساعد فى تقديم مدى نمو الطالب وتقدمه/ يؤدى إلى كتب أخرى "من خلال المراجع" / أداة للتشويق ...) (٥٠، ٢٠٠٤، ص٨- ١٢).

وحتى يستطيع التلميذ أن يفهم ما يقرأ فهماً واعياً، فلابد أن يكون ما يقرأه مناسباً لمستواه، وفى حدود قدرته اللغوية، وإلا فإنه سيعجز عن قراءة المكتوب؛ لذلك كان لابد من مراعاة الكاتب للمستوى الذى يكتب له؛ حتى يستطيع من خلال كتابته الوصول إلى عقول التلاميذ، وملامسة أحاسيسهم ومشاعرهم، ومن ثَمَّ يُقبلون على ما يكتبه بحب وشغف (٤، ٢٠٠٧، ص١٢٢)، ومن هنا كانت أهمية أن يكون محتوى الكتاب مفهوماً، يسهل فك رموزه اللغوية واستيعاب مضامينه الفكرية، والانجذاب لمواصلة الاطلاع فيه، وتشجيعه على الملاحظة وتكوين الاتجاهات والقيم، والقدرة على الفهم والتفسير والتحليل والابتكار،

فضلاً عن أهمية تنظيم محتواه بطريقة تتيح للتلميذ الوصول إلى المعلومة التى يريدها بيسر (٣٦، ٢٠١٨، ص١٦٤).

ومن ثمَّ يجب الاهتمام بعملية اختيار محتوى كتب القراءة؛ تلك العملية التى يُقصد بها تحديد الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية المناسبة لصف دراسى معين فى مادة معينة (٥، ٢٠١٤،ص ص٩٥-٩٧)، فالمحتوى هو المحور الأساسى الذى تدور حوله الطريقة والتوضيح والتأليف والإخراج، لذلك ينبغى أن تخضع مادة كتاب القراءة لمواصفات علمية من حيث مناسبتها للمقرر الدراسى، ومناسبتها لمستوى نضج التلاميذ وخطة الدراسة، وتوازن موضوعاتها ووظيفيتها، واتسامها بالحداثة (٢٧، ٢٠٠٣، ص١٠١).

ولعل من أساليب العناية بالكتاب المدرسى أسلوب تحليل المحتوى الذى يمثل أحد أنواع البحوث المسحية التى تندرج كنوع من أنواع البحوث الوصفية التى تمثل مجموعة من الإجراءات البحثية التى يقوم بها الباحث بشكل متكامل لوصف الظاهرة المبحوثة معتمداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً دقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الموضوع محل البحث، وقد يتعدى الوصف إلى التفسير فى حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير العلمى المنظم لوصف ظاهرة محددة وتصويرها تصويراً كمياً من خلال جمع المعلومات والبيانات المقننة وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة (١٧، ٢٠١٤، ص١٦٤)؛ ومن ثمّ تطوير المحتوى كماً وكيفاً.

حيث إن إعادة النظر فى كتب القراءة وتطويرها يزداد أهمية مع ما تشهده المجتمعات الإنسانية فى عصرنا الحالى من ثورة علمية وتكنولوجية نتج عنها ذلك التغير المستمر، والتطور السريع في مجال المستحدثات التكنولوجية والمعلوماتية ووسائل الاتصالات؛ مما جعلها عاملاً أساسياً لنجاح أى منظمة أو مؤسسة فى المجتمع؛ ومن ثمَّ تبرز أهمية تطوير كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى من أجل تحسين الإنتاجية التربوية والمخرجات التعليمية بما يلائم المتعلم القادر على التكيف والتوافق مع هذه التطورات (٤٢، ٢٠١٠، ص٧) . هذا وتفرض المتغيرات المحلية التى تحدث فى المجتمع والمتغيرات العالمية التى تحدث فى العالم ضرورة تطوير محتوى كتب القراءة لمواكبة هذه المتغيرات، وذلك بما يتمشى مع المعايير العالمية، وبما يتفق مع فلسفتنا التربوية وطبيعة مجتمعنا العربى والإسلامى وإمكاناتنا.

وتمثل المعايير أحد الاتجاهات الحديثة فى إعداد وتطوير كتب القراءة؛ حيث إنها تحدد ما يجب أن يتعلمه التلاميذ طبقاً لضوابط تتناسب مع خصائص التلاميذ العمرية والفكرية؛ ومن ثمّ كان الاهتمام بوضع معايير محددة لكل عنصر من عناصر المنهج، وذلك فى

صورة معايير عامة، ويندرج تحت كل معيار المؤشرات المحددة التى تدل على تحققه لدى المتعلمين (٨، ٢٠١٧، ص ٩٥- ٩٧)، وحيث إن محتوى المنهج هو المفاهيم والعمليات والقيم التي يتضمنها كل مجال من مجالات المادة الدراسية؛ فإن هناك معايير نوعية لمحتوى كتب القراءة، وهذا هو منحى اهتمام هذه الدراسة؛ لأن تحديد هذه المعايير يُعد إطاراً مرجعياً يقارن ويقيم على أساسه المحتوى الحالي؛ مما يساعد على إعادة النظر فيه والعمل على تطويره.

وترجع أهمية تحديد معايير محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى إلى أن مراعاة تلك المعايير لاهتمامات وخصائص نمو التلاميذ فى كل مرحلة على حدة يساعد على مناسبة المحتوى المقدَّم للمستوى الدراسى للتلاميذ (٥،٢٠١٤،ص١٠٢)، كما أن تحديد المعايير التي ينبغي أن تراعى في اختيار محتوى كتب القراءة من شأنه أن يعزز فرص تعلم القراءة بالنسبة للتلاميذ، ويوفر قدراً كبيراً من الدافعية لهم مما يدفعهم لمزيد من النجاح؛ لأن الدافعية تكون داخلية ونابعة من الفرد ذاته، كما أنه ييسر عملية الإنجاز لدى التلاميذ (٧، ٢٠١٢،ص١٠٤).

وعلى الرغم من أهمية محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى إلا أن هناك شكوى من وجود قصور فى محتوى كتب القراءة المُقدَّم للتلاميذ فى تلك المرحلة؛ حيث يُقدَّم إليهم – ابتداءً من الصف الخامس – كتاب قراءة ذى موضوع واحد مكون من فصول عديدة لا تثير اهتمام التلاميذ، ويُقدَّم إليهم كذلك كتاب للقراءة ذى موضوعات متعددة تبتعد عن اهتمامات التلاميذ ولا تراعى الفروق الفردية لديهم (٦،٢٠٠٨،ص٢٦٨)، كما يشكو التلاميذ من افتقار الكتاب المدرسى لعنصر التشويق فى عرض المحتوى مقارنة بالكتاب التعليمى الخارجى، ويشكو المعلمون من عدم استفادة تلاميذهم بالقدر الكاف من الخبرات المُقدَّمة لهم بالكتاب، وعدم وجود علاقة تفاعلية بين المتعلم القارئ والنص المقروء (٣٢، ٢٠٠٨،ص٥١٨).

وقد ذكرت دراسة أجريت برعاية الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، استهدفت تحليل المحتوى المعرفى لكتب القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية من الأول إلى الخامس الابتدائى، أن كم المعارف المقدمة للتلاميذ ونوعيتها لا يتناسب وطبيعة تلك المرحلة التى يحتاج فيها الطفل إلى محتوى معرفى يتميز بقدر كبير من الثراء والتنوع والتشويق، وأن بعض المعارف المتضمنة فى المحتوى تكررت فى أكثر من صف دون السعى للتدرج فى اتساع المعرفة أو عمقها، كما أن أغلب المعارف قُدِّم بشكل مجتزأ وسطحى، بالإضافة إلى غلبة أسلوب السرد على طريقة عرض موضوعات الكتب؛ مما جعلها تفتقر إلى عناصر التشويق والإمتاع وإثارة خيال التلاميذ وتفكيرهم (٣٥، ٢٠١٠، ص١٥٦-١٦١).

ومن ثمَّ فإن عملية تقييم الكتب المدرسية عملية مهمة ومستمرة؛ حيث يتم تحديد قيمته لتوجيه مسيرة تصحيحه وتنفيذه وتطويره، وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة فى ضوء معايير محددة سلفاً – المعايير العالمية للمحتوى فى الدراسة الحالية - كما يهتم تقييم الكتاب المدرسى بتحديد صلاحيته وقيمته؛ صلاحيته كوثيقة للتعلم والتدريس، ثم قيمته فى إحداث النمو الشامل المطلوب للتلاميذ (٢٠٠٦،١٦،ص٧).

واستجابة لما ذكرته الأدبيات والدراسات فيما تقدم، وفى سياق التوجه لاتخاذ التقييم مدخلاً للتطوير، والتوجه القومى للنهوض بتعليم القراءة وإتقان مهاراتها؛ جاءت فكرة الدراسة الحالية لتطوير محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء المعايير العالمية.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

فى خضم التغييرات التى مست مجتمعاتنا العربية فى السنوات القليلة الماضية، والتى كان من المفترض أن تخلف ورائها آثاراً كبيرة على مناهج تعليم القراءة شكلاً ومضموناً، إلا أنه يلاحظ أن قدراً كبيراً من الموضوعات المتضمنة فى كتب القراءة تتسم بقصور المستوى من الناحية المعرفية والثقافية، ولا توفر مساحة حقيقية للتعامل مع قضايا تعليمية ومجتمعية جادة، ولا تغرس فى نفوس قرائها سوى السطحية فى الفكر (٣٠، ٢٠١٨، ص ١٤٧-١٤٨).

ومن أهم أسباب قصور محتوى كتب القراءة، وعدم تحديه للتلاميذ أن اختيار الموضوعات لا يقوم على أسس موضوعية، بل الاعتماد – بصفة أساسية- على رأى الخبراء فى اختيار محتوى تلك الكتب، وإهمال وسيلتي التحليل والمسح فى اختيار المحتوى، ويرجع ذلك لأن الخبراء – فى الغالب - ذوو كفاءات مختلفة، ومرتبطون ارتباطاً وثيقاً بالاتجاهات التقليدية فى بناء المنهج، وإهمال وسيلتى التحليل والمسح يؤدى إلى تعميق الاتجاه النظرى فى التربية؛ ومن ثمَّ فشلت كتب القراءة فى جذب انتباه القارئ (٢٠١٤،٢٣،ص٤٧٩).

كما أن هناك فجوة بين الأهداف المطلوب تحقيقها وبين المحتوى المعرفى الذى يمثل أداة تحقيق هذه الأهداف؛ الذى غالباً ما يتكون من مجموعة من الموضوعات غير المترابطة، أو المعارف مجزأة لا تتناغم مع بعضها البعض، كما لا يجمع هذه الموضوعات – سواء التى تدرس فى نفس العام أم فى الأعوام الدراسية المتتالية – وحدة المفهوم التى تجعل من العلم شيئاً تراكمياً ذا معنى وذا اتصال؛ ومن ثمّ فإن هذه

الموضوعات لا تعدو أن تكون ركاماً معرفياً قليل الجدوى فى حل مشكلات الحياة العملية (٢٨، ٢٠٠٦، ص١٨).

ويدعم ما سبق الدراسة التى أجرتها الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بهدف تحليل محتوى كتب القراءة فى الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية؛ واتضح من خلالها غياب التخطيط الواعى لإيراد القيم التربوية فى الكتب المقررة، وأن توزيع هذه القيم لم يأت على النحو الذى يحقق غايات التربية ومقاصدها فى هذه المرحلة من عمر التلاميذ، واتضح كذلك أن أساليب العرض المستخدمة قد خلت من استخدام أسلوب حل المشكلات أو أسلوب المسرحية أو التمثيلية بالرغم من أهمية هذه الأساليب فى تقدم التلاميذ لغوياً وتنمية معلوماتهم وزيادة قدراتهم وخبراتهم (٣٨، ٢٠١٨، ص٣٢١-٣٢٣).

أما عن المرحلة الإعدادية فإن كتب القراءة فى حاجة ملحة إلى ضرورة مراجعة المحتوى المُقدَّم من خلالها، ويدعم ذلك الدراسة التى أجراها خالد سمير (٢٠١٨) عن تحليل محتوى كتب القراءة للشهادة الإعدادية بمصر وجمهورية صوماليلاند، وخرجت الدراسة بنتائج مهمة عن المعارف المقدّمة وأساليب عرض المحتوى فى كلتا الدولتين؛ إذ أظهرت الدراسة ثراء المحتوى المعرفى وتنوعه فى كتاب القراءة المقرر على طلاب الشهادة الإعدادية فى دولة صوماليلاند بفارق (٧,٤٪) عن محتوى كتاب القراءة المقرر على طلاب الشهادة الإعدادية بمصر، كما أوضحت استخدام أسلوبى السرد، والقصة فقط بكتاب القراءة المقرر على طلاب الشهادة الإعدادية بمصر، واستخدام كتاب القراءة بدولة صوماليلاند لأساليب السرد والقصة والحوار لعرض الموضوعات المقررة بفارق (١٥,٨٪) عن كتاب القراءة المقرر على طلاب الشهادة الإعدادية بمصر (١٠، ٢٠١٨، ص٦٣١-٦٣٣)

ويدعم كل ما سبق دراسة شعبان حامد (٢٠٠٧) التى بعنوان " صناعة الكتاب المدرسى – دراسة فى البدائل)، التى تم من خلالها عمل دراسة استطلاعية لموضوع صناعة الكتاب المدرسى فى مصر، وطبقت تلك الدراسة على الفئات المختلفة من المعنيين بالعملية التعليمية مثل المعلم والمتعلم وأولياء الأمور بالإضافة إلى عدد من التربويين والمثقفين الذين بلغ عددهم (٢٠٠)، واتضح من تلك الدراسة عزوف التلاميذ عن استخدام الكتاب المدرسى واعتمادهم على الكتب الخارجية وملخصات الدروس الخصوصية، كما اتضح عزوف نسبة كبيرة من المعلمين عن استخدام الكتاب المدرسى واعتمادهم على الكتب الخارجية فى عملية إعداد الدروس والتقويم.

وهناك دراسات عديدة اهتمت بتحليل وتقويم محتوى الكتب الدراسية وجوانبها المختلفة أهمها ما يلى: دراسة منى اللبودى، ومروان السمان، وعمرو عيسى (٢٠١٠)

وهدفها تقويم المحتوى المعرفى فى كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية وأساليب تقديمه، ودراسة عبد العزيز عليان (٢٠١٠) وهدفها تحليل المحتوى المعرفى لكتب تعليم القراءة فى الصف الأول الابتدائى فى مصر وإنجلترا وأمريكا، ودراسة عبد الحسين سعدون (٢٠١٢) وهدفها تحليل محتوى المحفوظات فى كتب القراءة العربية للمرحلة الابتدائية فى ضوء معايير أدب الأطفال، ودراسة عبد الرحمن الرومى (٢٠١٢) وهدفها تحليل القيم المتضمنة فى كتاب لغتى العربية الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم تدريس المعلمين إياها، ودراسة فتيحة حايد (٢٠١٢) وهدفها تحليل المحتوى اللغوى فى كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، دراسة تحليلية نقدية، ودراسة سمير فياض (٢٠١٥) وهدفها تحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الابتدائى فى ضوء الميول القرائية، ودراسة حكمة شبيطة (٢٠١٦) وهدفها تحديد مدى توافق محتوى كتب القراءة لصفوف المرحلة الأساسية العليا فى المنهاج الفلسطينى مع منظومة النوع الاجتماعى من منظور عالمى، ودراسة خالد سمير زايد (٢٠١٨) وهدفها تحليل محتوى كتب القراءة للشهادة الإعدادية فى جمهورية مصر العربية وجمهورية صوماليلاند.

وذكرت هذه الدراسات عدم مناسبة محتوى كتب القراءة المقررة لمستويات التلاميذ، وأنه لا يسعى لتحقيق نموهم الشامل الذى يعد غاية التربية، ولكنها لم تشر إلى المعايير والمؤشرات اللازمة لتحديد محتوى كتب القراءة، وتطويره من خلالها، وذلك هو منحى اهتمام هذه الدراسة حيث تهتم بتحديد معايير ومؤشرات لاختيار محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى؛ لتحديد نقاط القوة والضعف فى المحتوى الحالى؛ ومن ثمّ العمل على تطويره. وفى حدود علم الباحث لا توجد دراسة تتناول تطوير محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسي فى ضوء المعايير العالمية، ومن هنا نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالى ليسد الفجوة فى هذا المجال.

تحديد مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة فى الحاجة إلى تحليل محتوى كتب القراءة المقررة على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى؛ للوقوف على مدى توافق هذا المحتوى مع المعايير العالمية بهدف تطويره. وللتصدى لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالى:

إلى أى مدى روعيت المعايير العالمية فى محتوى كتب القراءة بمرحلة التعليم الأساسي ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١ – ما المعايير العالمية لمحتوى كتب القراءة بمرحلة التعليم الأساسى ؟

٢ – ما نتائج تحليل محتوى كتب القراءة بمرحلة التعليم الأساسى فى ضوء المعايير العالمية ؟
٣ – ما أسس بناء وحدتين مطورتين فى القراءة للصف الأول الإعدادى فى ضوء المعايير العالمية للمحتوى ؟
٤ – ما الوحدتان المطورتان فى القراءة للصف الأول الإعدادى فى ضوء المعايير العالمية للمحتوى ؟
٥ – ما فاعلية الوحدتين المطورتين فى القراءة فى تنمية المعارف والمهارات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى ضوء المعايير العالمية للمحتوى ؟

حدود الدراسة : ستقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:
١ – النصوص القرائية فقط (دروس القراءة، والنصوص الأدبية) المقررة بكتب اللغة العربية على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى (من الصف الأول الابتدائى إلى الثالث الإعدادى) فى الفصلين الدراسيين للعام الدراسى ٢٠١٧/ ٢٠١٨م .
٢ – الاقتصار على تحليل محتوى كتب القراءة من حيث المضمون لا الإخراج، ويتضمن ذلك مجالات المحتوى الخمسة الآتية (الموضوع – الأسلوب – القيم – المعارف – التكامل بين اللغة العربية والمواد الأخرى).
٣ – المعايير العالمية لمحتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى؛ لأن توافق المحتوى مع تلك المعايير من شأنه أن يساعد على تحقيق النمو الشامل للتلاميذ.

تحديد مصطلحات الدراسة:

١ – تحليل المحتوى : يقصد به إجرائياً فى هذه الدراسة أنه: أسلوب لوصف مجالات محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى (الموضوع- الأسلوب- القيم- المعارف- التكامل بين اللغة العربية والمواد الأخرى) من حيث الشكل والمضمون – أى التحليل الكمى والكيفى - فى ضوء المعايير العالمية التى تم التوصل إليها فى الدراسة الحالية .

٢ – كتاب القراءة: هو الأداة الأساسية لمنهج القراءة التى تستخدمها التربية لتحقيق أهدافها من العملية التربوية، وهو يحتاج إلى التخطيط والتنفيذ، وتقويم لعناصره بشكل مستمر، كما أنه يمثل نظاماً متكاملاً له مدخلات ومخرجات وآليات تنفيذ (١٥، ٢٠١٠، ص١٤).

ويقصد به إجرائياً فى هذه الدراسة أنه: النصوص القرائية المقررة على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى الفصلين الدراسيين للعام الدراسى ٢٠١٧/ ٢٠١٨م.

٣– المعايير العالمية لمحتوى كتب القراءة: يقصد بها إجرائياً فى هذه الدراسة أنها: مجموعة شروط ومواصفات لمحتوى كتب القراءة يقوم الباحث ببنائها فى ضوء المعايير العالمية، وتظهر على شكل قائمة، وتصف ما ينبغى أن يعرفه تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه بعد دراستهم لمحتوى كتب القراءة فى تلك المرحلة.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

سارت هذه الدراسة فى الخطوات والإجراءات التالية:

١ – تحديد المعايير العالمية لمحتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى، وبناء قائمة بها وعرضها على مجموعة من المحكمين؛ لتحديد أوزانها النسبية والتوصل إلى صورتها النهائية، وإعداد أداة تحليل محتوى كتب القراءة فى ضوء هذه القائمة.

٢ – استخدام أداة تحليل محتوى كتب القراءة المُعدّة فى ضوء قائمة المعايير العالمية لمحتوى كتب القراءة بمرحلة التعليم الأساسى؛ ومن ثمّ التوصل إلى واقع المحتوى فى كتب القراءة المقررة، ومدى ما يتوافر فيه من معايير عالمية.

٣ – تحديد أسس بناء الوحدتين المطورتين فى القراءة للصف الأول الإعدادى فى ضوء المعايير العالمية للمحتوى.

٤ - بناء الوحدتين المطورتين فى القراءة للصف الأول الإعدادى فى ضوء المعايير العالمية للمحتوى، وإعداد دليل المعلم لتدريس الوحدتين؛ ويتضمن ذلك الأهداف العامة والإجرائية للوحدتين، والمحتوى المختار، وطرق وأساليب التدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية المساعدة على تنفيذ الدروس، وأساليب تقويم الوحدتين.

٥ – قياس فاعلية الوحدتين المطورتين فى القراءة فى تنمية المعارف والمهارات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى ضوء المعايير العالمية للمحتوى.

٦ – معالجة نتائج الدراسة إحصائياً، وتفسيرها ومناقشتها.

٧ – التوصيات والمقترحات.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تفيد هذه الدراسة كلاً من:

- **مخططى المناهج ومطوريها:** بإمدادهم بمعايير اختيار محتوى كتب القراءة، ومساعدتهم فى بناء وتطوير مناهج لتعليم مهارات القراءة في ضوء تلك المعايير.
- **المعلمين:** بمساعدتهم على تطوير أدائهم فى تعليم القراءة من خلال معرفتهم بمعايير محتوى كتب القراءة؛ ومن ثمَّ استخدام العديد من طرق التدريس المناسبة.
- **المتعلمين:** إذ إن ارتباط كتب القراءة بالمعايير التي ينبغي توافرها في اختيار المحتوى سيعود بالنفع على التلاميذ ويجعلهم أكثر استعداداً وشوقاً لتعلم القراءة.
- **الباحثين:** تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تتناول مدى ارتباط معايير اختيار المحتوى بمختلف فروع اللغة.

الإطار النظرى

- المحور الأول: تطوير كتب القراءة : (مفهومه- أهميته- مبرراته- أسسه- مجالاته- اتجاهاته- طبيعة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، وتطبيقاتها فى القراءة):

أولاً - مفهوم تطوير كتب القراءة :

يرى ميريل أن تطوير كتب القراءة يجب أن يشمل جانبى الكم والكيف معاً، حيث يهتم التطوير أساساً بمحتوى المادة الدراسية كما يؤكد على العلاقة بين ما ينبغى أن يحدده المنهج من محتوى فيصنفه ويحلله وينظمه، وبين الطريقة أو الكيفية التى يجب أن يتم تحديد هذا المحتوى وتنظيمه من خلالها بما يؤدى إلى النتائج المرغوبة والمستهدفة (Merril, 2011,p17) نقلاً عن (شوقى حسانى،٢٠١١،ص٥٨).

ويمكن تحديد مفهوم تطوير كتب القراءة فى ضوء إجراءات هذا البحث بأنه: " مجموعة الإجراءات التى تساير عملية تقويم محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى، وتشمل جانبى الكم والكيف معاً لمجالات (الموضوع- الأسلوب- القيم- المعارف- التكامل بين اللغة العربية والمواد الأخرى)؛ بهدف زيادة فاعلية كتب القراءة فى تحقيق الأهداف المرجوة، بحيث تساير المعايير العالمية وبما يتفق مع عاداتنا ومجتمعنا" .

ثانياً – أهمية تطوير كتب القراءة :

تبرز أهمية تطوير كتب القراءة من أهمية الكتاب المدرسى - بصفة عامة- وضرورات استخدامه، والتى يلخصها أحد الباحثين فى الجوانب التالية: (٥٠، ٢٠٠٤، ص١٧)

أ – ينظم المحتوى حول بعض الموضوعات تنظيماً منطقياً ونفسياً.

ب – الكتاب المدرسى يعد معلماً تعليمياً يضم بين دفتيه المحددات العلمية والمعرفية المُلزمة لكل من المعلم والمتعلم فى إطار منهج دراسى خاص وبالكيفية المقبولة.

جـ – الكتاب المدرسى ركن من أركان عملية التعليم، وتبقى الكلمة المطبوعة أشد تأثيراً وأبقى أثراً فى نفس المتعلم فى هذا العصر الذى يوصف بأنه عصر العولمة.

د – يعتمد المعلمون عليه فى بناء نماذج الخطط الخاصة بالدروس، ويقترح أنشطة للممارسة، كذلك يزود التلاميذ بنماذج من الأسئلة والإجابات مما يسهل عملية التعلم.

هـ - يعد مرجع القياس لكل من المعلم والمتعلم من خلال تحديده للحقائق والمعارف والمعلومات والنظريات المرغوب فى دراستها بما يجعلها مناط الحكم التقويمى للمعلم على المتعلم.

ثالثاً : مبرِّرات تطوير كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى :

تفرض المتغيرات المحلية التى تحدث فى المجتمع والمتغيرات العالمية التى تحدث فى العالم ضرورة تطوير كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى لمواكبة هذه المتغيرات، وذلك بما يتمشى مع فلسفتنا التربوية وطبيعة مجتمعنا العربى والإسلامى، وأهم هذه المتغيرات، هى: (٣١، ٢٠١٣،ص٣٤٩-٣٥٠)

المتغيرات المحلية : ومن أهمها؛ الاتجاه نحو تطوير الأنظمة السياسية بما يتفق والديمقراطية ومراعاة حقوق الإنسان، وكذلك الاتجاه نحو التنمية الشاملة فى المجتمع، والمطالبة بحقوق أكثر للمرأة والطفل والمسنين وذوى الاحتياجات الخاصة، والتطلع إلى محو الأمية فى المجتمع، وتزايد الاهتمام بقضية وقت الفراغ مع وجود عدد كبير من الخريجين بدون عمل، وأخيراً التفاعل الثقافى مع الغرب وما يتطلبه من قيام المناهج بغرس الوعى والقيم اللازمة؛ لمواجهة ما يتعارض مع مجتمعنا العربى والإسلامى.

المتغيرات العالمية : ومن أهمها؛ تزايد المعرفة إلى الحد الذى دعا البعض لأن يسمّى هذا العصر بعصر الانفجار المعرفى، وتطبيق المعرفة والتكنولوجيا الحديثة فى جميع جوانب الحياة بسرعة فائقة، وتزايد الاهتمام بالقضايا والمشكلات البيئية، كالتلوث البيئى بأنواعه، وانتشار الأمراض الفتاكة كإنفلونزا الطيور، وتزايد الاهتمام بقضايا السلام والتفاهم العالمى، وأخيراً تزايد دور الحاسب الآلى وتكنولوجيا المعلومات وتأثيرها على مجال التعليم.

رابعاً : أسس تطوير كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى .

تشمل أسس تطوير كتب القراءة ما يلى : (٨، ٢٠١٧، ص٢٣١-٢٣٣)

- **الأساس الفلسفى:** أن يستند التطوير إلى فلسفة تربوية منبثقة عن أهداف المجتمع وطموحاته، ورؤية واضحة فى أذهان المطوّرين لأهداف العملية التربوية ومراميها.
- **الأساس التربوى :** أن يكون التطوير مواكباً الاتجاهات التربوية الحديثةكما ينبغى أن يتسم التطوير بالاستمرار؛ حيث إن البحث العلمى يطلع علينا كل يوم بجديد.
- **الأساس المهنى :** أن يتسم التطوير بالروح التعاونية، من خلال مشاركة المعنيين بالعملية التربوية بشكل مباشر أو غير مباشر، كما يتسم بشموله أسس المنهج ومكوناته.
- **الأساس العلمى :** وذلك من خلال :

▪ أن يتسم التطوير بالعلمية، وذلك باستخدام الأساليب العلمية المعتمدة على أدوات تتوافر فيها الشروط العلمية، والتعامل مع النتائج بمنتهى الصدق والموضوعية.

▪ أن يعتمد التطوير على أهداف واضحة ومحددة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التى تسمح بها قدراته، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته.
▪ أن يفيد من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحلية والأجنبية، ونتائج الدراسات والبحوث المتعلقة بالتعلم ومبادئه، وأثر التعزيز وتحمل المسئولية فى نجاحه.

خامساً: مجالات تطوير كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى.

١ - الموضوع:

من المنطقى أن كاتب موضوعات كتب القراءة ليس تلميذاً مثل هؤلاء التلاميذ الذين يكتب لهم، لكن يتعين أن تكون موضوعات هذه الكتب من تأليف كاتب من الأشخاص الذين يستطيعون رؤية العالم بالطريقة التى يشاهدها هؤلاء التلاميذ، وينظر إليه من نفس العدسات (٤٤، ٢٠٠٥) ، مع الوضع فى الاعتبار أن خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية تؤثر على اختياره للموضوع المقروء، كما تؤثر طبيعة النص من الناحيتين الشكلية والموضوعية، ومن حيث الوضوح والتنظيم، وعناصر الجذب والتشويق على مدى إقبال القارئ والاهتمام بقراءته (٩، ٢٠٠٢، ص٥٨).

ويُشترط لارتفاع مدى الصدق المرتبط بالموضوعات المُقدَّمة ما يلى: الموضوعات المختارة وجهات النظر المختلفة والقضايا الجدلية، وأن تتصف المعلومات المقدمة بالصدق، وأن تُصاحب بالأدلة التى تثبت دقتها، وأن يترجم المحتوى التنوعات المختلفة للمجتمعات والثقافات والأعراق، ويقدم المجموعات الصغيرة بإيجابية وموضوعية، وأن يحتوى المقرر على ما يرتبط بالمرأة وذوى الاحتياجات الخاصة(٢٣،٢٠١٤،ص٥٠).

ويتعين على موضوعات الكتب التى يقرأها التلاميذ أن ترضى ميولهم ، وفى هذا السياق فقد بينت الدراسات التى أجريت على ميول الأطفال ما يلى: (المرجع السابق،ص١٢٧)

١- الاهتمام الواضح للتلاميذ بالكتب التى تحتوى حقائق ومعارف تتصل بالعالم الذى يحيط بهم.
٢- يفضل الأطفال قصص الحيوانات على القصص المشتملة على حوار على لسان الحيوانات.
٣- ظهر اهتمام التلاميذ فى الصفوف الثلاثة الأولى بحياة الأسرة والعلاقات داخلها.
٤- الميل إلى معرفة الأماكن البعيدة وكيفية عيش أصحابها، وخاصة فى الصف الثالث وما بعده.
٥- يكثر اهتمام التلاميذ بالشخصيات المشهورة، ابتداءً من الصف الخامس الابتدائى.

٦- ابتداء من الصفوف الأخيرة يتزايد اهتمام التلاميذ بالآلات والصواريخ وسفن الفضاء.
٧- لا يظهر الميل إلى المهن والأعمال قبل المرحلة الإعدادية.

ثانياً : الأسلوب .

لن تنجح كتب القراءة فى توصيل القيم والمعارف الضرورية إلى التلاميذ إلا باستخدام الأسلوب المناس (٤١، ٢٠٠٠، ص١٧)؛ فقابلية أى كتاب للقراءة ترتبط بنوع الأسلوب الذى يختاره الكاتب فى عرض الموضوعات، وتتنوع الأساليب التى يعتمد عليها الكاتب حسب موضوعات القراءة نفسها وأهدافه منها، وتُعد الأساليب الأكثر شيوعاً فى كتابة المحتوى المعرفى لكتب القراءة بمرحلة التعليم الأساسى هى: السرد والحوار والقصة (٢٩، ٢٠١٠، ص٤٢).

أما أسلوب السرد فيقصد به استعراض المعلومات والمعارف الواردة فى النص فى اتجاه واحد من الكاتب إلى القارئ، ولا فرصة فيها للحوار أو التفاعل مع الكاتب، وعلى القارئ أن يتلقاها ويتقبلها كما هى (٣٥، ٢٠١٠،ص١٣٤)؛ ومن ثمَّ ينبغى أن يُبتعد – قدر الإمكان – عن أسلوب السرد الذى لا يثير دافعية التلاميذ للتعلم، وعند الاضطرار إلى استخدامه يفضل الاعتماد على اللغة المنظومة المنغمة (٢٣، ٢٠١٤،ص٣٨).

وأما الحوار فهو عملية تتضمن تبادل الحديث بين أفراد أو مجموعات على اختلاف توجهاتهم وأفكارهم من أجل تبادل المعرفة والفهم والمعلومات (٣٤، ٢٠٠٥،ص٣٠)؛ ومن ثمَّ فإن محتوى كتب القراءة ينبغى أن يثير شغف التلاميذ للحوار مع بعضهم البعض أو مع الكتاب نفسه، كما ينبغى أن يكون موضوع المحتوى قابلاً للحوار بحيث يثير إشكاليات أمام التلاميذ تشحذ تفكيرهم (٧، ٢٠١٢، ص٨٥).

ويعد الأسلوب القصصى أهم الأساليب بالنسبة للتلاميذ فى هذه المرحلة العمرية (٤٥، ٢٠٠٠، ص٨)؛ ومن الضرورى أن يعرف المربى ميول الأطفال فى كل مرحلة بعينها من مراحل نموهم؛ حتى يختار لهم ما يناسبهم من القصة، وتسير القصة فى ثلاثة أطوار متمشية مع نمو الطفل، وها هى ذى الأطوار الثلاثة: (٢٣، ٢٠١٤،ص٤٠٧-٤٠٨)

١ – **الطور الواقعى المحدود بالبيئة:** وهو من الثالثة إلى الخامسة تقريباً، والطفل فى هذا الطور مهتم بكشف البيئة الواقعية وتعرفها؛ لذا أنسب القصص إليه ما احتوى على شخصيات مألوفة من حيوانات ونباتات وأناس.

٢ – **طور الخيال الحر:** ويمتد من الخامسة إلى التاسعة تقريباً، حيث قد قطع الطفل مرحلة تعرف البيئة المحدودة التى تحيط به، ويتعطش إلى تخيل شىء آخر وراء الظواهر الواقعية؛ لذلك يجنح الخيال إلى الأقزام والجنِّيات وغيرها من القصص ذات الشخصيات الغريبة.

٣ – طور المغامرة والبطولة: ويمتد من التاسعة إلى الثانية عشرة وما بعدها، وهنا تظهر ميول الصبى إلى الحقائق مرة أخرى، ويظهر الميل إلى قصص المخاطرة والشجاعة كقصص الكشف والمغامرات والقصص البوليسية.

ومن أهم معايير الحكم على القصة: أن تكشف عن مستوى ثقافى جيد، أو أن تدل على مستوى لغوى متقدم، وأن تحتوى على نسق قيمى هادف، وأن تقدم نموذجاً لبطل يتصف بخصائص وسمات متميزة ليكون قدوة جيدة للأطفال، وأن تتصف بقدر معقول من مواصفات القصة الجيدة من حبكة وجاذبية (٦، ٢٠٠٨،ص٣٥٧)، ويجب الإيمان بحقيقة مهمة وهى أن الفائدة التى يجنيها التلميذ من قصة يستمتع بقراءتها قد تفوق الفائدة التى يجنيها من حفظ دروسه وكتابة واجباته وشحن ذهنه بالمعلومات (٢٠٠٨،٣٧،ص٢٨٤)

ومن المستحسن أن يتم اختيار الكتب التى تستثمر معجماً لغوياً مرتبطاً بالحياة وبالقاموس الفصيح، وملتزماً بالصحة النحوية، وأن يتم التعامل مع هذا المعجم وفق خطة مدروسة قادرة على تنمية الطاقة اللغوية (٢٠١٠،٢٩،ص٣٤)، وأن يتدرج الكتاب فى خط مرسوم يتسم بالتصاعدية نحو الترقى بالأساليب، وأخذ التلاميذ برفق نحو زيادة حجم الجمل والتراكيب والموضوعات مع التركيز على تنويع الألوان الأدبية (٢٠٠٣،٢٢، ص٤٩٧)؛ فالأسلوب المُستخدم فى كتب القراءة ينبغى أن يُختار بعناية وحرص؛ لأن التلاميذ لن يفهموا هذه الكتب ما لم تكن ملائمة لمستوياتهم الثقافية وقدراتهم العقلية، وممثلة لواقعهم الاجتماعى والثقافى.

ثالثاً : القيم :

يؤكد بياجيه على أن القيم ليست فطرية يولد الطفل مزوداً بها، بل أنها مكتسبة ومتعلَّمة يتشربها الطفل من خلال تمثله للمعايير الأخلاقية والاجتماعية السائدة فى مجتمعه وتكيفه معها وخضوعه لتأثيرات الوسط الأسرى الذى يعيش فيه منذ بداية حياته (٢٠٠٤،٢٦،ص١١٤)، وتُقدِّم القراءة المُثُل العليا، والقيم الثابتة؛ فالقراءة تُعد المعين الثانى لتنمية الشخصية بعد التجربة الشخصية؛ ومن ثمَّ فالقراءة ليست عملية منتهية، بل إنها ملازمة للإنسان الذى يستهدف تنمية نفسه وتنمية مجتمعه (٢٠٠١،١،ص٤٧)، وذلك إذا تطابقت الكلمة المقروءة مع القيم والمعتقدات والممارسات المرجو اتباعها داخل المجتمع؛ إذ إنه عن طريق القراءة تصبح كل من البنية الاجتماعية والأدوار الاجتماعية متاحة ومرئية للعيان فى الوقت ذاته (٤٣، ٢٠٠٣، ص٩٩).

كما أن النظر إلى الإنسان على أنه عقل وجسم وروح يفرض على محتوى كتب القراءة أن يتضمن الاتجاهات والقيم .... وغيرها من الوجدانيات التى يجب تنميتها؛ حيث يلزم توفر خلفية معرفية عن الموضوع الذى نحن بصدد تكوين اتجاه نحوه لدى التلاميذ، أو القيمة المراد غرسها فيهم، فكل جانب وجدانى له أساس معرفى مرتبط بالمحتوى (٣١، ٢٠١٣،ص١٠١)، ومن ثمَّ ينبغى لكتاب القراءة كى يؤدى دوره الرئيس فى إنجاح العملية التعليمية أن يُراعى فى إعداد محتواه أن يتضمن القيم والمفاهيم السمحة.

وتزداد الخطورة مع ملاحظة أن معظم قصص الأطفال العرب عبارة عن اجترار تاريخى، وتندر فيها القصص العلمية، وقصص الخيال العلمى ... مع أن ضرورة العصر توجب ذلك؛ مما يوقع أطفالنا أسرى القصص الأجنبية التى تملأ هذا المجال بما تحمله من قيم سلبية لا تربط العلم بالخالق جل وعلا، فمن المهم تطوير محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى حتى يواكب المتغيرات المحلية والعالمية، ومسايرة المستحدثات الحضارية والعلمية المعاصرة، ولكن يجب أن يكون هذا التطوير مناسباً لمجتمعنا الإسلامى والعربى.

ومن الملاحظ أن الدراسات العربية التى تناولت موضوع القيم قد اقتصر دورها إما على تناول دور أدب الطفل فى تعليم القيم، أو تعليم القيم وأساليب تدريسها، وفى حدود علم الباحث لا توجد خريطة مدى وتتابع للقيم التى يجب أن يتضمنها محتوى كتب القراءة عبر صفوف مرحلة التعليم الأساسى، وعلى النقيض تماماً توجد دراسات أجنبية تكشف عن تعدد وتنوع القيم المتضمَّنة فى كتب القراءة الأمريكية نظراً لتنوع النظم التعليمية الأمريكية، مثل دراسة (Caldwell,2004) التى استهدفت القيم المتضمنة فى كتاب القراءة للصف الأول الابتدائى **بولاية نيفادا**، ودراسة (Coles,2003) التى استهدفت القيم المتضمنة فى كتب القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية **بولاية بنسلفانيا**، ودراسة (Coltheart,2005) التى استهدفت القيم المتضمنة فى كتب القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية **بولاية أتلانتا**، وقد أظهرت تلك الدراسات أن الاهتمام بالكيف لا الكم؛ إذ إن المرحلة الابتدائية بأكملها تركز على اثنتى عشرة أو ثلاث عشرة قيمة فقط ولكن الأهم أن يتم تناول هذه القيم من خلال المحتوى بعمق كبير حتى يتم ترسيخها لدى التلاميذ، كما أن هناك إمكانية كبيرة ومتاحة لممارسة هذه القيم داخل المدرسة.

رابعاً : المعارف :

يهتم المربون بالجانب المعرفى؛ لأنه وسيلة أساسية لتكوين العقل الإنسانى - باعتباره أثمن ما فى الإنسان- مع التأكيد على أهمية ترابطه وتماسكه مع الجانبين المهارى والوجدانى (٢٣، ٢٠١٤،ص١٥٥)، وهو ما لا يمكن حدوثه إلا باختيار المحتوى المعرفى المناسب؛ ومن ثمَّ تنبع أهمية كتاب القراءة من كونه المصدر الرئيس للمعلومات، وتعتمد المناهج اعتماداً كبيراً عليه؛ فهو كالوعاء الذى يتضمن المعلومات المناسبة للتلاميذ فى

جوانب المعرفة؛ من أجل تزويدهم بها حتى تسهم فى تحقيق مجموعة من الأهداف وتنميتها لديهم، ومنها : تنمية أسلوب التفكير العلمى وبالتالى تنمية مهارة حل المشكلة، وتنمية القدرة على النقد والتحليل والابتكار ومراعاة الفروق الفردية، وتنمية الميول والاتجاهات نحو العمل (١٩، ٢٠٠٦،ص٦٩)

ويجب أن يُراعى فى المحتوى المعرفى خصائص النمو عند التلاميذ فى هذه المرحلة العمرية – مرحلة التعليم الأساسى - حيث يميل الطفل إلى التجريد بعدما كان يفكر تفكيراً حسياً، وينمو لديه حب الاستطلاع والفضول، كما تنمو لديه القدرة على الحفظ ، كما أن القدرة على التذوق والتحليل تزداد فى هذه المرحلة، كما تتضح لديه القدرة على الابتكار والتخيل، وتنمو لديه القدرة على اختزان المعارف والمعلومات، وتظهر لديه بعد سن التاسعة القدرة على الحكم وإصدار التعميمات، كما تزيد لديه القدرة على النقد (٢٤، ٢٠١٥،ص٧) .

هذا وتتنوع المعارف بين معارف تطبيقية (علمية)، وإنسانية، ودينية؛ أما المعارف العلمية فيقصد بها كل ما يتعلق بالجوانب الفيزيقية فى الكون، وأما المعارف الإنسانية فتضم العلوم التى تتناول الجانب الميتافيزيقى والجانب غير المادى من الكون كالتاريخ والأدب والفلسفة ... إلخ، وأما المعارف الدينية فيقصد بها تبصيره بدينه، وأن هناك آخرين يعيشون معه من أصحاب الديانات الأخرى، ويمكن التعايش معهم (٣٥،٢٠١٠،ص١٣٧).

ومن المُسلَّم به أن المعرفة لا تتساوى كلها فى درجة أهميتها للإنسان؛ لذا فإنه لابد للمربى من أن يحدد الأولويات أولاً، وهو ما يجعل مناسبة المحتوى المعرفى من أهم جوانب التحليل فى كتب القراءة؛ إذ يساعد على التعرف إلى ما يشتمل عليه المحتوى من معرفة ومعلومات، والطريقة التى تم تنظيمها بها، ومن ثمَّ يتضح مدى اتفاقها وخصائص الفرد المتعلم، ومن أهم الاعتبارات التى ينبغى مراعاتها فى مناسبة الجانب المعرفى ما يلى : (٢٣،٢٠١٤،ص٥١)، (٢،٢٠١٠،ص١٧-١٨).

١- ينبغى أن يكون الكتاب المقرر فى مستوى مناسب لقدرات التلاميذ القرائية.
٢- ينبغى أن يعتمد التعلم على ما تعلمه التلاميذ بالفعل باعتباره مقدمة طبيعية لتحصيل المهارات الجديدة والمعلومات.
٣- ينبغى أن يساعد التلاميذ على تكوين إطار مفاهيمى جيد للسيطرة على التعلم.
٤- مراعاة حاجات التلاميذ باعتبارهم المحور الأول فى العملية التعليمية.
٥- تحقيق التوازن بين النظرى والعملى.
٦- قدرة التلميذ على توظيف ما اكتسبه من معارف وخبرات فى حياته.
٧- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .
٨- يوازن بين أساسيات المعرفة (حقائق / مفاهيم / نظريات / مهارات).

٩- يتسم بحداثة المعلومات ودقتها.

وفى الحقيقة فإن كتب تعليم القراءة فى مصرفى حاجة ملحة إلى ضرورة مراجعة كم المعلومات والمعارف المقدمة من خلالها؛ ففى الوقت الذى يقدم فيه المحتوى القرائى الأمريكى (٢٢٦) معلومة، والمحتوى القرائى فى إنجلترا (٣٤١) معلومة، وذلك فى الصف الأول الابتدائى فقط (١٨،٢٠١٠،ص٨٧-٨٨) ؛ تكشف الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة من خلال دراستها عن تقويم المحتوى المعرفى فى كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية أن إجمالى المعرفة المتضمنة فى كتب اللغة العربية للصفوف من الأول إلى الخامس الابتدائى (١٧٤) معلومة، وليس هذا فحسب بل إن المعارف المقدمة أغلبها مقدم بشكل مجتزأ وسطحى لا يساعد التلميذ على اكتساب خبرة ذات معنى تضاف إلى مخزون خبراته (٣٥،٢٠١٠،ص١٥١).

سادساً - الاتجاهات الحديثة فى تطوير كتب القراءة بمرحلة التعليم الأساسى :

يُعد التكامل بين اللغة العربية والمواد الأخرى من أهم الاتجاهات الحديثة فى تطوير كتب القراءة بمرحلة التعليم الأساسى؛ إذ ثبت أن التعلم يكون ذا فعالية أكثر إذا كانت الحقائق والمبادئ فى ميدان ما يمكن أن تتصل بميدان آخر، ويُنظر إلى التكامل على أنه الصلة الأفقية بين الميادين المختلفة للمنهج، وأنه " شىء ما يحدث فى الفرد" بصرف النظر عما إذا كان محتوى المنهج مُنظماً لهذا الغرض أم لا (٢٣،٢٠١٤،ص٢٩١).

ومن ثمَّ تهتم المناهج الدراسية الحديثة بمبدأ التعليم التكاملى الذى يركز على دور المناهج والكتب المدرسية فى خدمة اللغة العربية، حيث إن ربط منهج اللغة العربية – فى مرحلة التعليم الأساسى – بمناهج المواد الأخرى يؤدى إلى إحداث نوع من الانسجام بين نوع المقررات وكميتها (٣٣،٢٠٠٢،ص٥٧)؛ وحتى يؤدى كتاب القراءة دوره الرئيس فى إنجاح العملية التعليمية يجب أن يُراعى فى إعداده الترابط والتكامل ووحدوية المعرفة بينه وبين المواد التى يدرسها التلاميذ؛ إذ إن غياب التكامل بين مادة اللغة العربية وبقية المواد الأخرى من شأنه أن يقلل الحصيلة المعرفية الإجمالية للتلاميذ، ويهدم من الأساس الفكرة القائلة بوحدانية المعرفة، وبأنها كل متكامل لا يتجزأ (١٥،٢٠١٠،ص٥٠).

وليس ثمة مبالغة فى وصف المواد الدراسية الأخرى بأنها دروس قراءة لكنها نوعية، أى من خلال محتويات معرفية متخصصة، وأن النجاح فى الوصول إلى المستويات العليا للفهم القرائى فى هذه المواد هو الأمل البعيد لواضعى المناهج فيها (٣٥،٢٠١٠،ص١٢٣)؛ وإذا تحقق التكامل بين المحتوى المعرفى لكتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى والمواد الدراسية الأخرى، بحيث يكمل كل منهم الآخر ويؤكد

عليه، عندئذ يشعر التلميذ بالثقة فى نفسه، وفيما يقرأ هنا أو هناك، كما أن ذلك يدربه على تتبع المعلومة من أكثر من مصدر، كما يساعده على نمو مهارات القراءة بسرعة، علاوة على أنه يمكنه من النمو والإتقان فى مهارات المواد الدراسية الأخرى (المرجع السابق،ص١٢٨).

سابعاً : طبيعة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، وتطبيقاتها فى القراءة:

لا يمكن تطوير كتب القراءة دون الأخذ فى الاعتبار مرحلة النمو التى يمر بها التلميذ، ومراعاة قدراته واستعداداته وخصائص نموه فى كافة الجوانب (الجسمية – العقلية المعرفية – اللغوية – الانفعالية - الاجتماعية – الخُلُقية)؛ وعلى سبيل المثال يمكن تناول النمو الجسمى فى تلك المرحلة على النحو التالى:

أ – النمو الجسمى فى المرحلة الابتدائية :

يتفوق فى هذه المرحلة نمو الإدراك الحسى، ويلعب دوراً بالغاً فى تثبيت الخبرات التعليمية التى يمارسها الطفل؛ حيث إن الطفل يتعلم عن طريق الممارسة (٣، ٢٠١٣،ص١١١)، ومن خصائص هذه المرحلة أن الوزن يتأثر بعوامل عديدة أهمها التغذية، كما تنمو مهارات مساعدة الذات التى ترتبط بالأكل واللبس والاستحمام بحيث لا يحتاج الطفل فى هذه النواحى إلا إلى مساعدة ثانوية، ويعانى نسبة من الأطفال من نقائص جسمية مختلفة كضعف البصر وسوء التغذية وتسوس الأسنان (٢٥،٢٠٠٨،ص٢٤٩-٢٥٣).

ومن ثمّ فإن تطوير محتوى كتب القراءة ينبغى أن يسعى إلى مراعاة احتياجات وخصائص هذا النمو، من خلال ما يلى : توجيه التلاميذ إلى الطعام الصحى والوقاية من الأمراض، وتيسير الخبرات الواسعة التى يمكن للتلميذ اكتسابها من خلال الممارسة، وتوجيه التلاميذ إلى الالتزام بالآداب السامية فى المأكل والمشرب والملبس، وعند النوم، ودخول الحمام.

ب – النمو الجسمى فى المرحلة الإعدادية :

يتميز النمو الجسمى فى هذه المرحلة بسرعته الكبيرة؛ حيث تنشط الغدد، ويزداد الطول والوزن، ويزداد التمايز بين البنين والبنات بظهور أجزاء فى كل نوع لم تكن معروفة لديهم من قبل، وقد يصاحب هذه التغيرات ازدياد رغبة المراهقين فى تناول الطعام والشراب، وممارسة بعض الألعاب الرياضية باعتبارها من وسائل بناء الجسم، كما يزداد الاهتمام بالمسائل الجنسية (٢٤،٢٠١٥،ص١٤٤-١٤٥)، كما يحدث البلوغ الجنسى فى هذه المرحلة عند البنين والبنات، وتختلف استجابة المراهقين لمظاهر النمو الجنسى؛

فيشعر بعضهم بالحرج والقلق، وبعضهم يقابل هذا النمو بالفخر والإعجاب، والبعض الآخر يسدل الستار ويكتم عليه (٢٠٠٢،٣٩،ص٥٨).

ومن ثمّ فإن تطوير محتوى كتب القراءة ينبغى أن يسعى إلى مراعاة احتياجات وخصائص هذا النمو، وذلك من خلال: حث التلاميذ على ممارسة الرياضة البدنية بأنواعها المختلفة، وتوضيح الحلال والحرام فيما يشاهده المراهقون أو يقرءونه، و تركيز الاهتمام على احترام الجنس الآخر، وتمجيد العفة والطهارة، وضرب أمثلة للشباب المراهقين على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم.

المحور الثانى: معايير تعليم القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى: ويتضمن:
أولاً - مفهوم المستويات المعيارية، وطبيعتها، وخصائصها، وأهميتها، وتصنيفها.
ثانياُ - المعايير العامة لاختيار محتوى كتب القراءة، وتنظيمها.
ثالثاّ- المعايير المحلية والقومية والعالمية لتعليم القراءة.

أولاً - مفهوم المستويات المعيارية، وخصائصها، وأهميتها، وتصنيفها.

١ - مفهوم المستويات المعيارية .

يمكن التمييز فى المستويات المعيارية لمحتوى كتب القراءة بين ثلاثة مصطلحات أو مستويات تنازلية من العام إلى الخاص؛ أولها: **المعايير** التى تمثل وصف عام لما يجب أن يتعلمه ويؤديه التلاميذ كنتيجة لما درسوه فى مادة من المواد، والثانى: **العلامات المرجعية** التى توضح بشكل محدد ما يجب أن يتعلمه ويؤديه التلاميذ فى وقت معين من الدراسة داخل المدرسة، وتُستخدم لقياس تقدم التلاميذ نحو تحقيق المعايير، وأخيراً المصطلح الثالث: **مؤشرات الأداء** التى توضح بشكل أكثر تحديداً ما يجب أن يتعلمه ويؤديه التلاميذ فى صف دراسى معين، وتُستخدم كمرجعية لمراقبة تقدم التلاميذ نحو تحقيق العلامات المرجعية (١٨، ٢٠١٠، ص٧٤)، ومن أهم الأسباب التى دعت إلى وضع هذه المستويات؛ الحاجة إلى مساعدة التلاميذ للوصول إلى الكفاءة فى استخدام لغتهم الأم، وزيادة القدرة التنافسية لديهم، وتأكيد هويتهم الثقافية فى ظل التطورات المعرفية، وظهور ما يسمى بمجتمع المعرفة؛ مما يفرض على الدول ضرورة مواجهة تحديات العولمة وطمس الهوية من خلال اللغة الأم (٢٠، ٢٠٠٤، ص٢٥).

٢ - خصائص المستويات المعيارية لمحتوى كتب القراءة:

لأن من أهم أهداف المعايير: المساهمة فى بناء قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم تتسم بالتكامل والفاعلية، وتحقيق الالتزام بالتميز فى التعلم، والتقويم الأصيل، والمساعدة

على التجديد والتطوير المستمر؛ فقد تم تحديد خصائص للمستويات المعيارية لمحتوى كتب القراءة لتحقيق الأهداف التى وضعت من أجلها، وأهم هذه الخصائص ما يلى: (٧، ٢٠١٢، ص١١٩)

١ – **الشمول :** إذ تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية.

٢ – **أن تحقق مبدأ الجودة الشاملة .**

٣ – **الموضوعية :** إذ تركز على الأمور المهمة فى المنظومة التعليمية بلا تحيز.

٤ – **المرونة :** حتى يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة، وفقاً للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة.

٥ – **أن تكون مجتمعية :** أى تعكس تنامى المجتمع وخدمته، وتلتقى مع احتياجاته وظروفه.

٦ – **أن تكون مستمرة ومتطورة؛** حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة .

٧ – **أن تكون قابلة للتعديل؛** لمجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

٨ – **أن تكون قابلة للقياس:** حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة؛ للوقوف على جودة هذه المخرجات.

٩ – **أن تكون وطنية:** بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياه، وتضع مصلحته العليا فى المقام الأول.

٣– أهمية المستويات المعيارية لمحتوى كتب القراءة:

يذكر أحد الباحثين أن أهمية المستويات المعيارية للمحتوى – بصفة عامة – تتمثل فيما يلى: (٤٧، ٢٠٠٥، ص٤)

- أنها تعكس المعرفة والمهارات التى بداخل المحتوى الأكاديمى.
- أنها تمد المعنيين بالمجال بإطارعام واضح للخطوط العريضة للمحتوى والمهارات
- أنها تؤكد على تطوير المناهج الدراسية؛ لذا لابد أن تكون واضحة ومحددة.
- أنها غالباً ما تحتوى على محتوى مكتوب بمصطلحات واسعة يتبعها مؤشرات وعلامات هادية، والتى توجه تطوير المناهج الدراسية والتدريس.

وتبرز الحاجة إلى المستويات المعيارية لمحتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى – بصفة خاصة- للعوامل التالية: (٢٣، ٢٠١٤، ص٤٧٩-٤٨٠)

١ – الزيادة الهائلة فى كمية المعرفة المتاحة تجعل الاختيار الدقيق أمراً لا مفر منه.

٢ – التغيرات الاجتماعية السريعة تحتم على المدارس أن تعيد النظر فى مناهجها فى ضوء حاجات التلاميذ وأهدافهم.

٣ – عدم التجانس الواضح بين تلاميذ المدارس يتطلب تكييف المنهج بحيث يتلاءم مع التباين الواسع فى الميول والقدرات والحاجات.

٤ – التغيرات السريعة التى حدثت فى المجتمع المصرى والعالمى، مثل سيادة الحياة الديمقراطية، والانفتاح على العالم، وتغير صورة الإنتاج.

إن تحديد هذه المستويات يهدف فى المقام الأول إلى تمكين العاملين فى التربية والتعليم من إعادة النظر فى المحتوى الحالى والعمل على تطويره، كما أنها تعتبر مؤشرات لجودة المناهج الدراسية، بمعنى أن تلك المعايير هى أهداف وطموحات نسعى إلى الوصول إليها، وهى أيضاً تعتبر إطاراً مرجعياً تُقارن وتُقيَّم على أساسه المناهج الحالية، وهى كذلك موجهات لعمليات التطوير للمستقبل (٧، ٢٠١٢، ص١٣٠).

٤ - تصنيف المستويات المعيارية فى مرحلة التعليم الأساسى :

استند الباحث فى تصنيفه لمعايير ومؤشرات مجالات محتوى كتب القراءة على مجموعات الصفوف الدراسية الثلاثة (الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية- الصفوف الثلاثة الأخيرة الابتدائية- الحلقة الإعدادية) على إمكانية تصنيف المستويات المعيارية وفقاً للآتى: (٢٠، ٢٠٠٤، ص٢٠)

١ – مستويات توضع حسب المستوى المركزى: أى توضع لتطبق على الصعيد القومى، ومثال ذلك المستويات التى وضعها المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى عام (٢٠٠٣).

٢ – مستويات لمجموعة صفوف دراسية: توضع هذه المستويات فى صورة مجموعات من الصفوف الدراسية، ومثال ذلك المستويات المعيارية للتعلم التى أعدتها وزارة التربية والتعليم فى مصر عام (٢٠٠٣)؛ وقُسِّمت من خلاله المستويات المعيارية على أربع مجموعات بمعدَّل ثلاثة صفوف لكل مجموعة.

ثانياُ - المعايير العامة لاختيار محتوى كتب القراءة، وتنظيمها.

١– المعايير العامة لاختيار محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى :

اجتهد علماء التربية فى وضع المعايير العلمية؛ لتحكم اختيار محتوى المنهج حتى لا يصبح عشوائياً بلا ضوابط تحكمه؛ حيث إنَّ المعايير تمثِّل أحد الاتجاهات الحديثة فى إعداد وتطوير الكتب المدرسية (٢٠١٤،٤٠،ص٥)، وإذا كانت هذه المعايير عامة تصلح لمحتوى أى كتاب مدرسى؛ فإنه لابد وأن يكون هناك معايير نوعية لمحتوى كتب القراءة بمرحلة التعليم الأساسى – منحى اهتمام هذه الدراسة – لتحقيق الأهداف المرجوة من تعليمها.

وقد ذكر بعض الباحثين المعايير العامة لاختيار المحتوى، وهى : (٢٠١٤،٥، ص٩٩-١٠٣)

١ – الارتباط بالأهداف: إذ إن المحتوى ينبغى أن يكون ترجمة صادقة لكل من الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة بكل مادة دراسية فى صف دراسى معين، وكلما كان المحتوى مراعياً للأهداف بجميع جوانبها – معرفية ووجدانية ومهارية – كان الارتباط بينهما قوياً .

٢ – صدق المحتوى : يكمن صدق المحتوى فى صحة معلوماته، ودقتها، وصحة المصادر التى نُقلت منها، كما يكمن صدق المحتوى فى مواكبة معرفته العلمية للحياة المعاصرة ومدى لزومها للمادة الدراسية، ومدى ارتباطها بأهداف المنهج.

٣ – حداثة المحتوى : بمعنى أن يعكس المحتوى التقدم العلمى فى كافة المجالات حتى يستطيع المتعلم أن يتكيف مع مجتمعه المعاصر، وذلك باتساق موضوعات المحتوى مع الواقع المعاش.

٤ – ملاءمة المحتوى لمستوى التلاميذ : حيث إنه لا يمكن تقديم أية فكرة للتلميذ أو مطالبته بالقيام بأى عمل دون الأخذ فى الاعتبار مرحلة النمو التى يمر بها، ومراعاة قدراته واستعداداته وخصائص نموه،ومراعاة حاجاته وميوله.

٥ – التوازن بين الشمول والعمق : يعنى الشمول أن يغطى المحتوى مجالات واسعة تكفى لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، بينما يعنى العمق تناول أساسيات المادة كالمفاهيم والأفكار الأساسية وتطبيقاتها بشىء من التفصيل اللازم لفهمها وربطها بغيرها من المفاهيم والمبادئ الأخرى.

٢ – معايير تنظيم محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى :

يُعد تنظيم المحتوى من أكثر العوامل تأثيراً فى تحديد فاعلية العملية التعليمية، وتيسيراً لعملية التعليم والتعلم، ويُقصد بتنظيم المحتوى وضع خبراته وأنشطته التى تم اختيارها فى صورة منظمة بحيث تحقق الترابط والتكامل على المستوى الأفقى أى فى صف دراسى واحد، أم على المستوى الرأسى بين خبرات محتوى منهج معين وغيرها من خبرات فى محتويات أخرى فى مرحلة تعليمية معينة، ويوجد تنظيمان أساسيان يمكن لخبرات محتوى أى منهج أن تُنظَّم فى ضوء أحدهما، وهما: (المرجع السابق، ص١٠٣-١٠٤)

١ – التنظيم المنطقى : حيث يتم تنظيم خبرات محتوى المنهج وترتيبها وفقاً لطبيعة المادة الدراسية ،ويشترط أن تُعرض المعارف والمعلومات فيه فى شكل منظم مترابط؛ حيث إن كل جزء ينبغى أن يُبنى على ما قبله ويمهد لما بعده وهكذا.

٢ – التنظيم السيكولوجى: حيث يتم تنظيم خبرات محتوى المنهج وترتيبها وفق خصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم؛ ومن ثَمَّ فخبرات المحتوى تُختار وتُنظَّم فى ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصائص نموهم.

وللتغلب على الصراع بين التنظيمين؛ يتم اختيار التنظيم المناسب لعرض المحتوى المُختار وفق معايير عامة تسمى معايير تنظيم المحتوى، وهى: (١١،٢٠٠٩، ص١٠٤-١٠٥)

١ – **الاستمرارية :** ويقصد بها العلاقة الرأسية بين مفاهيم وأفكار ومهارات المحتوى بحيث تكون الموضوعات المقدمة فى صف لاحق مرتبطة عضوياً وفكرياً بالموضوعات المقدمة فى الصف السابق.

٢ - **التتابع** : التتابع يؤكد على أن كل عنصر ينبغى أن يُبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذى عولج به من حيث الاتساع والعمق.

٣ - **التكامل:** ويقصد به أن تقدم موضوعات وحدات المحتوى فى صورة متكاملة مترابطة يقوى بعضها بعضاً بحيث تساعد الطالب على نظرة موحدة ومنسقة، وكذلك الربط بين الخبرات التعليمية فى مجال معين وتلك التى تنتمى إلى مجالات أخرى.

٤ – **التوازن بين التنظيم المنطقى والتنظيم السيكولوجى :** يمكن ترتيب محتوى المنهج سيكولوجياً ثم يُراعى التنظيم المنطقى داخل كل مجال من هذا المحتوى المنظم سيكولوجياً.

٥ – **إتاحة الفرصة لاستخدام أكثر من طريقة للتعلم :** بحيث يسمح تنظيم المحتوى باستخدام أكثر من طريقة فى التعلم؛ لازدياد احتمال حدوث التعلم بين التلاميذ.

٦ – **المرونة :** ويمكن من خلالها تعديل تنظيم موضوعات أو وحدات محتوى المنهج الدراسى إذا دعت الضرورة إلى ذلك.

ثالثاً- المعايير المحلية والقومية والعالمية لتعليم القراءة.

قام الباحث بدراسة معايير تعليم القراءة (المحلية – القومية – العالمية) ومؤشراتها لمرحلة التعليم الأساسى، وقد استفاد الباحث من تلك الدراسة فى استخلاص بعض معايير ومؤشرات وأسس تطوير محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى، وتمثلت المعايير المحلية والقومية والعالمية التى قام الباحث بدراستها فيما يلى:

- **المعايير المحلية :** المعايير القومية للتعليم فى مصر (٢٠٠٣)، ومعايير الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بمصر (٢٠٠٩)
- **المعايير القومية:** معايير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٥)، ومعايير تعليم القراءة بدولة قطر (٢٠٠٥)، ومعايير تعليم القراءة بدولة الإمارات (٢٠١٤).
- **المعايير العالمية:** وثيقة منهج تعليم فنون اللغة بكندا (٢٠٠٣).

الدراسة الميدانية: أدواتها، وإجراءاتها

يهدف هذا الجزء من أجزاء الدراسة إلى بيان أدوات الدراسة الميدانية وخطوات بنائها وضبطها، وكذلك تحديد إجراءات الدراسة الميدانية؛ للوصول إلى إجابة عن أسئلة البحث. وفيما يلى بيان ذلك:

أدوات الدراسة الميدانية؛ بناؤها، وضبطها.

أولاً – قائمة المعايير العالمية لمحتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى .

(١) الهدف من القائمة: استخدامها كأداة لتحليل محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى؛ للحكم على مدى إفادة مقررات القراءة من المعايير العالمية.

(٢) مصادر بناء القائمة: استند الباحث فى بناء القائمة على المصادر الآتية:

أ – دراسة البحوث والدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التى تناولت محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى.

ب – دراسة الكتب والمراجع والدوريات التى تناولت مفهوم تطوير كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى، وأهميته، ومبرِّراته، وأسسه، ومجالاته، واتجاهاته الحديثة.

جـ - دراسة مفهوم وطبيعة المستويات المعيارية، وخصائصها، وأهميتها، وتصنيفها.

د – دراسة طبيعة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، وتطبيقاتها فى القراءة.

هـ – دراسة معايير تعليم القراءة (المحلية – القومية – العالمية) ومؤشراتها لمرحلة التعليم الأساسى.

وقد سبق التطرق إلى تلك النقاط من خلال الإطار النظرى السابق ذكره.

(٣) اعتبارات تصنيف القائمة: بعدما قام الباحث باشتقاق المعايير والمؤشرات عبر المصادر سابقة الذكر، وكذلك توزيع هذه المعايير والمؤشرات على مجالات محتوى كتب القراءة (الموضوع - الأسلوب – القيم – المعارف – التكامل بين اللغة العربية والمواد الأخرى)، قام الباحث بتصنيف هذه المعايير والمؤشرات على مجموعات من الصفوف الدراسية، وهى (الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية- الصفوف الثلاثة الأخيرة الابتدائية- الحلقة الإعدادية)، وذلك حتى يتم تحليل محتوى كتب كل مجموعة فى ضوء ما هو مناسب لها من معايير ومؤشرات؛ إذ إنه من الضرورى أن يتسق التصنيف مع أهداف الدراسة وطبيعتها.

(٤) القائمة فى صورتها المبدئية: تم التوصل إلى قائمة مبدئية تتضمن خمسة مجالات رئيسة لمحتوى كتب القراءة (الموضوع - الأسلوب – القيم – المعارف – التكامل بين اللغة العربية والمواد الأخرى). وبلغ عدد المعايير التى تندرج تحت هذه المجالات الرئيسة (٦٩) معياراً، أما عدد المؤشرات التى تندرج تحت هذه المعايير فهو (١٣٨) مؤشراً، وقد توزعت المعايير بالتساوى على مجموعات الصفوف الدراسية الثلاثة بواقع (٢٣) معياراً لكل مجموعة، وذلك ليس انحيازاً من الدراسة لفرض التساوى فى عدد المعايير بين المجموعات الثلاث، وإنما هو نتيجة لما أسفر عنه إجراء اشتقاق قائمة المجالات عبر المصادر سابقة الذكر، كما توزعت المؤشرات بالتساوى على مجموعات الصفوف الدراسية الثلاث بواقع (٤٦) مؤشراً لكل مجموعة؛ حيث إن كل مجموعة تشتمل على (٢٣) معياراً ويندرج تحت كل معيار مؤشران فقط، ويرجع الاكتفاء بمؤشرين فقط ؛ لاتساع عينة الدراسة (كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى).

(٥) صدق القائمة : للتأكد من صدق القائمة وصلاحيتها فى تحديد معايير ومؤشرات مجالات محتوى كتب القراءة فى ضوء المعايير العالمية؛ تم عرضها على عشرة محكِّمين، وذلك فى صورة استبانة؛ ليحدد المحكم من خلالها اللازم من تلك المعايير والمؤشرات لمحتوى كتب القراءة لكل مجموعة صفوف دراسية على حدة، وتعديل صياغة أى معيار أو مؤشر يحتاج إلى تعديل صياغته، و إضافة أية معايير أو مؤشرات أخرى يرون إضافتها، وحذف ما يرون حذفه.

(٦) القائمة فى صورتها النهائية : تأسيساً على ما تقدَّم، وبعد دراسة آراء ومقترحات السادة المحكِّمين، وإجراء التعديلات اللازمة التى ذكروها؛ فقد تم الاكتفاء بالمعايير والمؤشرات التى حظيت بنسبة (٨٠٪) فأكثر من آراء المحكِّمين - كما سبق ذكره - وتحويل هذه القائمة إلى قائمة المعايير العالمية لمحتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى فى صورتها النهائية مكوَّنة من المعايير والمؤشرات طبقاً لآراء المحكِّمين، وبلغ مجموع المعايير التى تندرج تحت مجالات المحتوى (٦٦) معياراً تتوزع بالتساوى على مجموعات الصفوف الدراسية الثلاث بواقع (٢٢) معياراً لكل مجموعة، بينما بلغ مجموع المؤشرات التى تندرج تحت المعايير (١٣٢) مؤشراً تتوزع بالتساوى على مجموعات الصفوف الدراسية الثلاث بواقع (٤٤) مؤشراً لكل مجموعة؛ حيث إن كل مجموعة تشتمل على (٢٢) معياراً ويندرج تحت كل معيار مؤشران فقط.

ثانياً – وصف عام لكتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى .

قام الباحث بمراجعة كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى (الابتدائية – الإعدادية)؛ وذلك لتوصيفها وتعرف مضامينها قبل تحليلها باعتبارها عينة البحث الحالى.

ثالثاً – تطوير وحدتين فى القراءة للصف الأول الإعدادى فى ضوء المعايير العالمية للمحتوى، وبناء دليل المعلم :

قام الباحث ببناء هاتين الوحدتين فى ضوء المعايير والمؤشرات العالمية لمجالات محتوى كتب القراءة - التى تم التوصل إليها - وقد اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات، وهى :

١- تحديد أسس بناء الوحدتين : والتى تم اشتقاقها من خلال الإطار النظرى للدراسة الحالية ؛ وتتمثل هذه الأسس فيما يلى : أسس مرتبطة بمفهوم تطوير كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى، وأهميته، ومبرِّراته، وأسس مرتبطة بمفهوم وطبيعة المستويات المعيارية، وخصائصها، وأهميتها، وتصنيفها فى مرحلة التعليم الأساسى، وأسس مرتبطة بطبيعة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى.

٢ – الأهداف العامة للوحدتين المطورتين : وهى؛ مساعدة المعلم على تحقيق الريادة فى إدارة عملية التعلم، والإسهام فى معرفة المعلمين والتلاميذ لما يجب أن يتعلموه، ونمو المعرفة والمهارات لدى التلاميذ وفقاً لمؤشرات المعايير، وتفاعل التلميذ مع النص المقروء، وترك مساحة له حتى يبنى معرفته بنفسه، وتنمية التفكير الناقد والإبداعى للتلاميذ بطرح أسئلة أكثر من تقديم إجابات، وتمكن التلاميذ من التفكير العلمى؛ مما يمكنهم من الحكم على ما يقرءونه.

٣ – الأهداف الإجرائية للوحدتين المطورتين :

وتلك الأهداف تستند على ما تم تحديده من معايير ومؤشرات لمجالات محتوى كتب القراءة للحلقة الإعدادية؛ إذ إن تلك الأهداف ترتبط بمجالات محتوى كتاب القراءة للصف الأول الإعدادى، تلك المجالات التى تتضمنها قائمة المعايير العالمي.

٤– تحديد محتوى الوحدتين المطورتين، وتنظيمه.

٥- تحديد الطرق والأساليب المستخدمة فى تدريس الوحدتين المطورتين .

٦- تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب تقويم الوحدتين المطورتين.

٧ - التجربة الاستطلاعية للوحدتين المطورتين؛ وقد أظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية عدم الحاجة لإجراء أى تعديلات على الوحدتين المطورتين، وملاءمة الخطة الزمنية التى حددتها الدراسة لتنفيذ الوحدتين المطورتين، وبذلك أصبحت الوحدتان صالحتين للتطبيق على تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

٨ - بناء دليل المعلم لتنفيذ الوحدتين المطورتين فى القراءة للصف الأول الإعدادى فى ضوء المعايير العالمية للمحتوى؛ وذلك من خلال تحديد كل من أهداف دليل المعلم، ومصادر وأسس بنائه، وأخيراً وص محتواه.

رابعاً - اختبار تحصيلى وفقاً لمؤشرات المعايير العالمية لمحتوى كتاب القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى:

(١) الهدف من الاختبار : قياس مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى المعارف والمهارات وفقاً لمؤشرات المعايير العالمية لمحتوى كتاب القراءة.

(٢) مصادر بناء الاختبار : استند الباحث فى بناء الاختبار إلى عدة مصادر، هى :
١ – دراسة الأدبيات التربوية المتخصصة فى مجال القياس والتقويم التربوى بصفة عامة، وقياس وتقويم مستوى التلاميذ وفقاً لمؤشرات المحتوى بصفة خاصة .
٢ – دراسة قائمة المعايير العالمية لمحتوى كتب القراءة فى الحلقة الإعدادية التى توصلت إليها الدراسة الحالية، واعتماد هذه القائمة أساساً لبناء مفردات الاختبار.
٣- موضوعات الوحدتين المطورتين فى القراءة للصف الأول الإعدادى.
٤ – آراء المتخصصين والخبراء فى مجال الاختبارات والتقويم التربوى .

(٣)إعداد مفردات الاختبار: يتكون الاختبار من (٤٤) سؤالاً، وتتضمن الأسئلة (٤٤) مؤشراً؛ إذ خُصِّص لكل مؤشر سؤال واحد، وتم صياغة الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد (أربعة بدائل) وأحد البدائل هو الإجابة الصحيحة، كما خُصِّص لكل سؤال درجة واحدة؛ ومن ثمَّ يكون مجموع درجات الاختبار(٤٤) درجة.

(٤) تعليمات الاختبار : كتبت فى الصفحة الأولى من الاختبار بعد صفحة العنوان.

(٥) تم تحديد صدق الاختبار عن طريق :
صدق المحتوى: يطلق على الاختبار أنه صادق المحتوى إذا كان محتوى هذا الاختبار ممثلاً للجوانب التى وضع لقياسها (٢١، ٢٠٠١، ص١٦١)، وقد تم إعداد هذا الاختبار فى ضوء مؤشرات المعايير العالمية للمحتوى - الذى وضع من أجل قياسها- حيث وضع لكل مؤشر سؤال واحد.

الصدق الظاهرى : للاختبار تم عرضه على مجموعة من متخصصى المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأى فى صدق المفردات فى قياس معارف ومهارات التلاميذ فى ضوء مؤشرات المعايير العالمية للمحتوى، وسلامة ووضوح تعليمات الاختبار، وإبداء أية ملاحظات أخرى حوله، وقد أجرى الباحث التعديلات التى طلبها السادة المحكمون على الاختبار.

(٦) التجربة الاستطلاعية للاختبار : تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً على مجموعة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادى، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه توصلت التجربة الاستطلاعية إلى النتائج التالية :

أ – بالنسبة للصعوبات والمشكلات التى يمكن أن تواجه التلاميذ أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار: الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار واضحة، ولم ترد أية أسئلة عنه .

ب – تحديد زمن الاختبار : تم تحديده بالمعادلة التالية:(٢٠٠١،٢١،ص٢٣٤)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهى الإجابة} + \text{زمن آخر تلميذ ينهى الإجابة}}{٢}$$

جـ – معامل ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل تصحيح سبيرمان و براون بطريقة التجزئة النصفية (٢٠٠١،٢١،ص٢١٠)؛ فوجد أن معامل الثبات (٠.٨٩) فإن الاختبار يكون على درجة عالية من الثبات؛ مما يدعو إلى الاطمئنان على صلاحيته للتطبيق.

د – حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: يُحسَب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابى لعدد الإجابات الصحيحة على هذه المفردة بالنسبة إلى العدد الكلى للإجابة الصحيحة والخاطئة معاً . وتعد العلاقة بين معامل السهولة ومعامل الصعوبة علاقة عكسية فإذا كان معامل السهولة لإحدى مفردات الاختبار يساوى (٨٠ ٪) فإن معامل الصعوبة لهذه المفردة يساوى (٢٠٪) ولحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم استخدام المعادلة التالية : (٢٠٠١،٢١،ص٩٥)

$$\text{معامل السهولة لمفردة من مفردات الاختبار} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخاطئة}}$$

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠,٢٣ ، ٠,٨٠)؛ ومن ثمّ فإن مفردات هذا الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة مقبولة؛ مما لا يستدعى حذف أى مفردة من مفردات الاختبار .

ومما سبق صار الاختبار فى صورته النهائية، كما وضع مفتاح لتصحيح أسئلة الاختبار، وكيفية توزيع درجاته.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً - تحليل محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى.

١ - **تحديد الهدف من التحليل :** معرفة مدى إفادة هذه الكتب من المعايير العالمية التى تم استخلاصها فى الدراسة الحالية، وذلك لتحديد نقاط القوة وتدعيمها، ونقاط الضعف وتلافيها.

٢ - **تحديد عينة التحليل :** تتمثل عينة التحليل لهذه الدراسة فى مضامين كتب القراءة (دروس القراءة والنصوص الأدبية) فى مرحلة التعليم الأساسى (الابتدائية- الإعدادية) للعام الدراسى ٢٠١٧/ ٢٠١٨م.

٣ - **تحديد فئات التحليل:** اتخذت الدراسة الحالية العناصر الثانوية (المؤشرات) التى تندرج تحت معايير المجالات الأساسية فى القائمة فئاتٍ للتحليل.

٤ - **تحديد وحدات التحليل :** تنوعت وحدة التحليل (الدرس- الجمل- الفقرات- الكلمة) حسب فئة التحليل، ويُلاحظ أن وضوح غالبية فئات التحليل بشكل كامل وقاطع لا يتم إلا بعرضها من خلال درس القراءة أو النص الأدبى كاملاً دون فقراته.

٥ - **إعداد أداة التحليل:** ويُقصد بها الاستمارة التى تم تصميمها لجمع البيانات ورصد الظواهر فى المواد التى يراد تحليل محتواها؛ فقد تم تصميم ثلاث استمارات لتحليل محتوى كتب القراءة؛ إذ إن لكل مجموعة صفوف دراسية معاييرها ومؤشراتها الخاصة بها، وتكونت كل استمارة من هذه الاستمارات من محورين هما:

- محور رأسى: خاص بمجالات المحتوى والمعايير والمؤشرات المناسبة لكل مجموعة صفوف دراسية.
- محور أفقى: خاص بكتب القراءة المقررة على تلاميذ كل مجموعة صفوف دراسية، وبلغ عددها تسعة كتبٍ.

٦ - **خطوات التحليل :** اتبعت الدراسة الخطوات التالية عند إجراء عملية التحليل :

أ – تسجيل الصف الدراسى فى الصف الأفقى المخصص لذلك.

ب – تسجيل موضوع القراءة المقرر وفق ترتيبه فى الكتاب.

جـ - القراءة الجيدة للموضوع طبقاً لمؤشرات معايير مجالات المحتوى الخمسة، واستخدام وحدة التحليل طبقاً لنوع المؤشر فى ضوء ما حدد فى الدراسة الحالية عند كل قراءة.

د - تسجيل أجزاء مقتبسة من النص (تتضمن المعلومة أو الحقيقة أو المفهوم) فى العمود المخصص لذلك فى استمارة التحليل كشواهد تدعم نتائج التحليل.

هـ – وضع علامة أمام الصف الأفقى الخاص بكل مؤشر عند التحليل تشير إلى التكرار.

و – تكرار الإجراءات السابقة من (أ – هـ) مع كل موضوع من الموضوعات المقررة حتى الانتهاء من الكتاب الأول، ثم الثانى وهكذا حتى الانتهاء من الكتاب التاسع.
ز - حساب تكرارات كل مؤشر – لكل صف دراسى- ونسبته المئوية إلى مجمل المؤشرات المُتضمَّنة فى المجال التابع له؛ للوقوف على مدى شيوعه فى نصوص القراءة المقررة على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى.

٧ - التحقق من ثبات التحليل :

تم تحليل محتوى كتب القراءة المقررة فى فترتين مختلفتين وبفاصل زمنى مدته شهر بين التحليلين، ثم حساب عملية ثبات التحليل لإيجاد اتساق الباحث مع نفسه عبر الزمن، وذلك باستخدام معادلة هولستى (Holsti) التالية: (٢٠٠٤،١٢، ص١٧٨)

$$R = \text{المعادلة} \quad \frac{2(C1,2)}{C1 + C2}$$

حيث إن : **R** : معامل الثبات.
C1,2 : عدد الفئات التى يتفق عليها الباحثان أو الباحث ونفسه فى مرتى التحليل.
C1+C2: مجموع عدد الفئات التى حللت فى المرتين.
وأظهرت نتائج حساب ثبات التحليل وجود درجة اتفاق مرتفعة بين نتائج التحليلين، كما يتضح من الجدول التالى:

معامل ثبات تحليل محتوى القراءة
لكل كتاب من كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف (١- ٩)

الصفوف	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع
معامل الثبات	٠,٩٥	٠,٩٣	٠,٩٤	٠,٨٩	٠,٩٠	٠,٨٨	٠,٩٣	٠,٩١	٠,٩٦

٨ - عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

ثانياً - اختيار مجموعة الدراسة : تم اختيار مجموعة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمدرسة على مبارك الإعدادية (بنين) بإدارة المرج بمحافظة القاهرة، وقد كان عدد تلاميذ المجموعة (٣٥) تلميذاً، تغيب منهم أثناء تدريس الوحدتين المطورتين خمسة تلاميذ لعدم التزامهم بالحضور، وبذلك يصبح عدد تلاميذ مجموعة الدراسة ثلاثين تلميذاً.

ثالثاً ـ تدريس الوحدتين المطورتين فى القراءة للصف الأول الإعدادى فى ضوء المعايير العالمية للمحتوى:

تم تدريس الوحدتين المطورتين – من قِبَل الباحث نفسه – فى الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى (٢٠١٨ – ٢٠١٩م) خلال الفترة من ٢/٢٠/ ٢٠١٩م حتى ٤/١٨/ ٢٠١٩م لمدة ثمانية أسابيع، بواقع حصتين لكل درس من دروس الوحدتين المطورتين، وتم وضع الجدول الزمنى لتنفيذ تدريس الوحدتين المطورتين.

رابعاً : التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى وفقاً لمؤشرات المعايير العالمية لمحتوى كتاب القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

نتائج الدراسة، وتوصياتها، ومقترحاتها

أولاً ـ نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عديد من النتائج، وفيما يلى عرض موجز لهذه النتائج:

١ – يوجد قصور كبير فى مدى توافق محتوى كتب القراءة بمرحلة التعليم الأساسى مع بعض المعايير العالمية، وانعدام هذا التوافق مع البعض الآخر.

٢ – للوحدتين المطورتين فى ضوء المعايير العالمية لمحتوى كتب القراءة فاعلية فى التمكين من تحقيق مؤشرات المحتوى **ككل** لدى تلاميذ مجموعة الدراسة فى الصف الأول الإعدادى؛ حيث يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة فى متوسط الدرجة الكلية لصالح القياس البعدى.

٣ – للوحدتين المطورتين فاعلية فى التمكين من تحقيق مؤشرات مجال الموضوع لدى تلاميذ مجموعة الدراسة فى الصف الأول الإعدادى؛ إذ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة فى متوسط مجال الموضوع لصالح القياس البعدى.

٤ – للوحدتين المطورتين فاعلية فى التمكين من تحقيق مؤشرات مجال الأسلوب لدى تلاميذ مجموعة الدراسة فى الصف الأول الإعدادى؛ حيث يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة فى متوسط مجال الأسلوب لصالح القياس البعدى.

٥ – للوحدتين المطورتين فاعلية فى التمكين من تحقيق مؤشرات مجال القيم لدى تلاميذ مجموعة الدراسة فى الصف الأول الإعدادى؛ إذ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة فى متوسط مجال القيم لصالح القياس البعدى.

٦ – للوحدتين المطورتين فاعلية فى التمكين من تحقيق مؤشرات مجال المعارف لدى تلاميذ مجموعة الدراسة فى الصف الأول الإعدادى؛ إذ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة فى متوسط مجال المعارف لصالح القياس البعدى.

٧ – للوحدتين المطورتين فاعلية فى التمكين من تحقيق مؤشرات مجال التكامل بين اللغة العربية والمواد الأخرى لدى تلاميذ مجموعة الدراسة فى الصف الأول الإعدادى؛ حيث يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة فى متوسط مجال التكامل لصالح القياس البعدى.

ثانياً- توصيات الدراسة:

١ – إعداد خريطة مدى وتتابع لما يقدَّم بمحتوى كتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسى من شخصيات، وقصص، ومشكلات مجتمع، وتوزيع كل منها طبقاً لنسب محددة؛ بحيث تكون متوازنة وشاملة.

٢ – إتاحة تنظيم محتوى كتب القراءة لاستخدام أكثر من طريقة للتعلم.

٣ – تعبير المحتوى عما يجب أن يعرفه التلميذ، وما يجب أن يكون قادراً على أدائه؛ إذ إنه من الأفضل أن يتسم المحتوى بإمكانية التطبيق فى مجال الواقع التعليمى.

٤ – التكامل بين كتب القراءة وكتب المواد الدراسية الأخرى.

٥ – التوازن بين القراءة بغرض الحصول على معلومات (القراء للتعلم) وبين القراءة للمتعة ولاكتشاف الذات وتنميتها؛ وتزداد أهمية هذا التوازن فى الصفوف الأولى، عندما يبدأ تكوين الاتجاهات نحو القراءة وعاداتها.

٦ – تضمين أسلوب حل المشكلات ضمن الأساليب المستخدمة فى عرض المحتوى وبخاصة فى الموضوعات العلمية؛ لإثارة أذهان التلاميذ وتحفيز تفكيرهم، ودعم قدرتهم على اتخاذ القرار.

٧ – ضرورة أن يسير الأسلوب المُستخدم فى عرض المحتوى فى خط مرسوم يتسم بالتصاعدية – من الصف الأول الابتدائى إلى الثالث الإعدادى- نحو الترقى بالأساليب.

٨ – مواكبة المحتوى للمتغيرات المحلية والعالمية بما يتمشى مع فلسفتنا التربوية، وطبيعة مجتمعنا العربى والإسلامى.

٩ – تجنب تكرار المعلومة ذاتها فى أكثر من صف إلا إذا كان بهدف التوسع والبناء على ما سبق.

١٠ – تزويد كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى بقائمة للمراجع التى يمكن للتلاميذ الرجوع إليها؛ لخدمة موضوعات محتوى كتب القراءة.

١١ – تبنى وزارة التربية والتعليم لتطوير محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء المعايير العالمية الذى تقدمه الدراسة الحالية.

١٢ – إعداد أدلة لمعلمى اللغة العربية فى جميع المراحل التعليمية وفقاً لتطوير محتوى كتب القراءة فى ضوء المعايير العالمية.

ثالثاً – مقترحات الدراسة :

١ – تطوير محتوى كتب القراءة فى مرحلة التعليم الثانوى فى ضوء المعايير العالمية.
٢ – تحليل المحتوى المقدَّم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء مشكلات المجتمع.
٣ – تطوير محتوى كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى ضوء أشهر القصص المناسبة لكل من المجال الإنسانى والتطبيقى والدينى.
٤ – تحليل القيم والمعتقدات والأفكار فى كتب القراءة بمرحلة التعليم الأساسى فى ضوء متطلبات المكوّن الثقافى المطلوب للتلاميذ.
٥ – تقويم الاختبارات النهائية لصفوف مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء كفايتها لقياس مؤشرات معايير محتوى كتب القراءة.

قائمة المراجع

١– إبراهيم محمد عطا (٢٠٠١): **دليل تدريس اللغة العربية**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢ – أحمد كنعان، وأسما إلياس (٢٠١٠): الكتب المدرسية والمناهج.

http://www.swoforum.Nesasy.org

٣ – أمانى عبد المقصود (٢٠١٣): **علم نفس النمو**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤– أيمن إبراهيم سكين (٢٠٠٧): تطور كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى وتجربتها فى ضوء عوامل الانقرائية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا.

٥– بسام محمد القضاة، وآخرون (٢٠١٤): **مقدمة فى المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.

٦– حسن شحاتة (٢٠٠٨): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٧، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

٧– حسن شحاتة (٢٠١٢): **تصميم المناهج وقيم التقدم فى العالم العربى**، ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٨- حسن شحاتة، ومحسن فراج (٢٠١٧): **تقويم المناهج الدراسية وتطويرها**، القاهرة، دار العالم العربى.

٩– حنان محمد سمير (٢٠٠٢): تصورات معلمى اللغة العربية عن القراءة وتعليمها فى المرحلة الإعدادية ومدى اتساقها مع التصور المعرفى للقراءة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

١٠– خالد سمير زايد (٢٠١٨): " تحليل محتوى كتب القراءة للشهادة الإعدادية فى جمهورية مصر العربية وجمهورية صوماليلاند"، **مجلة القراءة والمعرفة**، المؤتمر العلمى الثامن عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، أغسطس، ص ص ٥٥٣- ٦٣٤.

١١– راتب عاشور، وعبد الرحيم أبو الهيجاء (٢٠٠٩): **المنهاج؛ بناؤه وتنظيمه ونظرياته وتطبيقاته العملية**، عمان، مكتبة الجنادرية.

١٢– رشدى طعيمة (٢٠٠٤): **تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية- مفهومه، أسسه، استخداماته**، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٣– شعبان حامد على (٢٠٠٧): **صناعة الكتاب المدرسى (دراسة فى البدائل)**، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

١٤– شوقى حسانى محمود (٢٠١١) : **تطوير المناهج رؤية معاصرة**، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

١٥- عايدة عباس أبوغريب (٢٠١٠): **دراسة ميدانية لاستخدام الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى**، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
١٦- عبد الرحمن العنزى (٢٠٠٦): تقييم كتب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع المتوسط فى الكويت فى ضوء المعايير العالمية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان، عمان.
١٧- _عبد الرحمن الهاشمى، ومحسن على عطية (٢٠١٤): **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، ط٢، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٨- عبد العزيز محمد عليان (٢٠١٠) : "تحليل المحتوى المعرفى لكتب تعليم القراءة فى الصف الأول الابتدائى فى مصر وإنجلترا وأمريكا"، **مجلة القراءة والمعرفة**، المؤتمر العلمى العاشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يوليو، الجزء الثانى.
١٩– عصام آدم (٢٠٠٦) : **التخطيط التربوى والتنمية البشرية**، العين، دار الكتاب الجامعى.
٢٠– علاء الدين حسن سعودى (٢٠٠٤) : تقويم أهداف تعليم اللغة العربية فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢١– على ماهر خطاب (٢٠٠١) : **القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٢- فاضل فتحى محمد (٢٠٠٣) : **تدريس اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية: طرقه- أساليبه- قضاياه**، ط٢، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
٢٣– فتحى على يونس (٢٠١٤): **اتجاهات حديثة وقضايا أساسية فى تعليم القراءة وبناء المنهج**، القاهرة، مكتبة وهبة للطبع والنشر والتوزيع.
٢٤– _____،ومحمود عبده أحمد، ومصطفى عبد الله (٢٠١٥): **التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة**، القاهرة، مكتبة وهبة للطبع والنشر.
٢٥– فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (٢٠٠٨): **نمو الإنسان (من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين)**، ط٥ ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٦– كريمان بدير (٢٠٠٤): **استراتيجيات تعليم اللغة برياض الأطفال**، القاهرة، عالم الكتب.
٢٧– محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣): **الاتجاهات التربوية المعاصرة فى تدريس اللغة العربية**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.
٢٨- محمد صابر سليم، وآخرون (٢٠٠٦): **بناء المناهج وتخطيطها**، عمان، الأردن، دار الفكر.
٢٩– محمد محمد سالم (٢٠١٠) : "أسلوب تقديم المادة القرائية بين المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية بالمرحلة الابتدائية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، المؤتمر العلمى العاشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يوليو، الجزء الثانى.

٣٠- _____(٢٠١٨): " تعليم القراءة بين طموحات التحديث ومخاوف التغريب"، **مجلة القراءة والمعرفة**، المؤتمر العلمى الثامن عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، أغسطس، ص ص ١٤٣- ١٥٩.
٣١- محمد نجيب مصطفى عطيو (٢٠١٣): **المناهج الدراسية؛ النظرية والتطبيق**، القاهرة، عالم الكتب.
٣٢- مراد حكيم بباوى (٢٠٠٨): "بناء أداة معايير تأثير الإخراج الفنى للكتاب المدرسى"، **مجلة القراءة والمعرفة**، المؤتمر العلمى الثامن للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ ولماذا يقرءون؟ ولمن يقرءون؟)، يوليو، ص ص ٥١٣- ٥٦٣
٣٣- مصطفى رسلان (٢٠٠٢): **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية**، ط٢، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
٣٤- معن محمود عثمان (٢٠٠٥): الحوار فى القرآن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
٣٥- منى إبراهيم اللبودى ، ومروان السمان، وعمرو عيسى (٢٠١٠): "تقويم المحتوى المعرفى فى كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية وأساليب تقديمه"، **مجلة القراءة والمعرفة**، المؤتمر العلمى العاشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يوليو، الجزء الثانى.
٣٦- _____(٢٠١٨): " تطوير الكتب الدراسية لمقررات اللغة العربية نظرة على الواقع ورؤية للمستقبل"، **مجلة القراءة والمعرفة**، المؤتمر العلمى الثامن عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، أغسطس، ص ص ١٦١- ١٨٤.
٣٧- نادية أبو سكينة (٢٠٠٨): "واقع القراءة الحرة لدى أطفالنا (تلاميذ المرحلة الإعدادية) دراسة مسحية تحليلية من وجهة نظر التلميذ والمهتمين بالتعليم"، **مجلة القراءة والمعرفة**، المؤتمر العلمى الثامن للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يوليو، ص٢٥١- ٣٢٤
٣٨- نهلة السيد شرف الدين (٢٠١٨):"تحليل محتوى كتب القراءة فى الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، المؤتمر العلمى الثامن عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، أغسطس، ص ص ٢٧٩- ٣٢٤.
٣٩- نهلة متولى، وكريمة عبد المنعم (٢٠٠٢): **علم نفس النمو "طفولة ومراهقة"** ، الشرقية للطباعة والتوريدات.
٤٠- هناء قاسم حسانين (٢٠١٤): تطوير كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى ضوء معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائى، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً - المراجع الأجنبية :

41– Bond, L., Smith, T., Baker, W., & Hattie, J.A. (2000). **The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards**: A construct and consequential validity study. Center for Educational Research and Evaluation: Greensboro,NC

42– Breiter, A. & Welling, S. & Stolpmann B.E. (2010) **Medienkompetenz in der Schule**. Schriftenreihe Medienforschung der LFM Landesanstalt für Medien Nordrhein- Westfalen. Berlin: Vistas.

43– Cole, K., Zuengler,J. (2003). Engaging in an ethnic science project: Appropraiting, resisting, and denying "scientific" identities.In R. Bayley& S.R. Schecter (Eds.), **Language Socializayion in bilingual and multilingual societies**. Clevedon UK: Multilingual Matters .

44– Comber, B., & kamler, B. (2005). **Turn-around Pedagogies: Literacy interventions for at-risk students**. Newtown, NSW: Primary English Teaching Association.

45– Cope, B., & kalantzis, M. (Eds.) (2000). **Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social Futures**. Melbourne: Macmillan.

46– Otero, J. et al., (2003): The Psychology of Science Text Comprehension, Nahwah, NJ, USA: **Lawerence Erlbaum Associates**, Incorporated.

47– Peggy Seufert, and others (2005): **AProcess guide for Establishing State Adult Education Content Standards,** (Washington, DC: American Institute for Research) .

48– Snow M, et al (2000): **Implementing the ESL Standards for pre-k-12 students through teacher education**, TESOL, p.228 .

49– Thomas Oakland & Holly B.Lane. (2004): Language, Reading, and Reading, and Readability Formulas: Implications For Developing and adapting Tests, international Journal of Testing.4

50-William H, Dubay (2004), **The Principles of Readability**, Costa Mesa, California, USA.P.9 .