درجة تتابع الموضوعات الدراسية لكتب قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية مع كتب المرحلة المتوسطة

م.م. محمد عبدالملك عاصي

المديرية العامة لتربية ميسان

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن درجة التتابع والترابط في موضوعات قواعد اللغة العربية بين مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل محتوى موضوعات القواعد في كتب الصفين الخامس والسادس الابتدائي، ومقارنتها بكتب الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط.

وأظهرت النتائج وجود قدر من التتابع و الاستمرارية في عرض عدد من المفاهيم النحوية الأساسية، مثل الأفعال، والفاعل، والمبتدأ والخبر، والنكرة والمعرفة، وكان وإنَّ وأخواتها، وبعض صيغ الجمع والإعراب، بما يعكس اعتماد مبدأ التدرج في تقديم المفاهيم. كما تبين أن درجة الترابط بين المرحلة الابتدائية والصف الأول المتوسط بلغت (٦٨%)، وبينها وبين الصف الثاني المتوسط (٥٠%)، في حين جاءت ضعيفة مع الصف الثالث المتوسط بنسبة (١١%)، الأمر الذي يشير إلى الحاجة لتعزيز الاتساق المنهجي في عرض موضوعات قواعد اللغة العربية عبر المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: تتابع ، قواعد اللغة العربية، المرحلة الابتدائية ،المرحلة المتوسطة.

The Degree of Topic Sequencing in Arabic Grammar Textbooks between the Primary and Middle School Stages

Mohammad Abdulmalik Assi

Abstract:

This study aims to investigate the degree of sequence and coherence in the topics of Arabic grammar between the primary and intermediate stages of education. The research adopted the descriptive analytical method through analyzing the content of grammar topics in the textbooks of the fifth and sixth grades of primary school and comparing them with the textbooks of the first, second, and third grades of intermediate school.

The results revealed a degree of continuity in presenting several fundamental grammatical concepts, such as verbs, the subject (agent), the nominal sentence components (subject and predicate), indefinite and definite nouns, kāna and its sisters, inna and its sisters, as well as certain plural forms and inflectional patterns. This reflects the adoption of the principle of gradual progression in introducing grammatical concepts. The findings also indicated that the level of coherence between the primary stage and the first intermediate grade reached (68%), while it was (50%) with the second intermediate grade. In contrast, the level of coherence with the third intermediate grade was weak, reaching only (11%). This suggests the need to strengthen curricular consistency in presenting Arabic grammar topics across the different educational stages

الفصل الأول:

أولا: مشكلة البحث

تشغلُ قواعد اللغة العربية موقعًا محوريًا في المنظومة التربوية، إذ تُعَدّ ركيزةً أساسيةً لبناء الكفايات اللغوية والفكرية والاتصالية للمتعلمين. ويستندُ تصميم المنهاج التعليمي الفاعل إلى مبدأ التتابع الرأسي كأحد المرتكزات الجوهرية لضمان تراكم المعرفة وتكامل المهارات عبر السلم التعليمي. ويُعَدُّ الانقطاع في هذا التتابع – لاسيما عند الانتقال بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة – مُهدِّدًا رئيسًا لجودة التعلُّم، قد يؤدي إلى فجوات منهجية تُضعِف النمو اللغوي للمتعلمين وتعوق تحقق الغايات التربوية المستهدفة. ويواجه الميدان التربوي تساؤلات متكررة حول مدى تماسك المناهج الدراسية وتكاملها بين المراحل المختلفة، ومدى مواءمتها للمعايير المعتمدة على المستوى الوطني. وتكمن مشكلة هذا البحث في الفجوة المحتملة بين محتوى كتب قواعد اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من جهة، والمعايير الدراسية المستهدفة من جهة أخرى. ولذا، تتمحور مشكلة البحث في السؤال الرئيس الاتي: "ما درجة تحقق مبدأ التتابع الرأسي في منهج قواعد اللغة العربية عند الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة؟

ثانياً: <u>أهمية البحث</u>

ان الكتاب المدرسي هو الوثيقة المعتمدة التي تتضمن محتوى المنهج الدراسي، ويعتبر الأداة الرئيسة التي يستند إليها المعلم في عملية التعليم، ويعتمد عليها المتعلم في اكتساب المعرفة والمهارات، بغية تحقيق الأهداف التربوية التي صُمِّم المنهج من أجل بلوغها. ومن هذا المنطلق، يُنظر إلى الكتاب المدرسي بوصفه أحد أبرز مكونات المنهج التربوي بمفهومه الشامل، حيث يمثل التطبيق العملي له، والإطار المادي الذي يجسد العلاقة بين الأهداف التعليمية والمحتوى والأنشطة الصفية واللاصفية.(حلس، ٢٠٠٧ :٤).

وانطلاقًا من هذا الدور المحوري، فإن تطوير الكتاب المدرسي يُعدُّ ضرورة تربوية ملحّة، ينبغي أن تتم بصفة مستمرة، من خلال اعتماد آليات علمية دقيقة وعمليات تقويم شاملة، تضمن توافقه مع مستجدات المعرفة، واحتياجات المتعلمين، ومتطلبات التنمية الشاملة. ، وعليه فإن تطوير المناهج الدراسية لا يُعد خياراً بل ضرورة وطنية وقومية وأخلاقية، لأنه يستهدف أهم موارد المجتمع، وهم المتعلمون الذين سيشكلون نواة المستقبل. وتبعًا لذلك، فإن عملية تقويم المناهج تُعد مدخلًا أساسيًا لأي جهد تطويري، إذ تسعى إلى رصد مكامن القوة والقصور، من أجل إدخال التحسينات المناسبة التي من شأنها رفع جودة العملية التعليمية، وتوجيه سلوك المتعلمين نحو الأهداف المنشودة. (جبر، العرنوسي، ٢٠١٥: ١٥٧)

ويُعدّ مبدأ التتابع والتكامل من الخصائص الأساسية التي يجب أن تتوافر في أي منهج دراسي فاعل، سواء داخل المادة الدراسية الواحدة عبر صفوفها المتعددة، أو بين المواد المختلفة في المرحلة التعليمية ذاتها. وتُعدّ هذه الخصائص من الركائز التي تسهم في تحقيق الترابط المعرفي والنماء المتدرج للمهارات والقيم لدى المتعلمين.

ومن خلال خبرة الباحث التربوية والمهنية، لاحظ وجود تساؤلات حول مدى تحقق هذين المبدأين في محتوى كتب قواعد اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مما دفعه إلى تقصي هذه المسألة بوصفها خطوة أولية وأساسية في مسار تطوير مناهج قواعد اللغة العربية. إذ إنّ عملية التقويم والتطوير التربوي يجب أن تكون عملية مستمرة وديناميكية، لا تتوقف عند حد معين، لضمان تحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة تؤثر بشكل إيجابي في بناء شخصية الطالب معرفياً وسلوكياً وقيمياً.

وعليه، فإن الكتاب المدرسي في مادة قواعد اللغة العربية، بوصفه أحد الوسائط التعليمية الرئيسة،

ينبغي أن يحظى بعناية خاصة، وتخطيط علمي رصين، يواكب تطورات العصر ويلبي تطلعات المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

وانطلاقًا من هذه الأهمية، تتبلور اهمية البحث وحاجته من خلال ما يأتي:

١. الوقوف على مدى تضمين كتب قواعد اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لمعيار تتابع المحتوى المعرفي وتسلسله المنطقي.

٢. تسليط الضوء على طبيعة المحتوى اللغوي في هذه الكتب، وبيان مدى ملاءمته للأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

٣. تقديم مجموعة من المقترحات التي من شأنها الإسهام في تطوير كتب قواعد اللغة العربية في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى تحقق مبدأ تتابع المحتوى الدراسي في كتب مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وانسجامه واستمراريته مع ما يُقدَّم في المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال تحليل مضمون الكتب المعتمدة في كلا المرحلتين، والوقوف على أوجه التناسق أو القطيعة في التسلسل المعرفي بينهما.

رابعاً: حدود البحث:

الحد الموضوعي: يقتصر البحث على تحليل كتب قواعد اللغة العربية المعتمدة في صفوف الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وكذلك كتب صفوف الأول والثاني والثالث من المرحلة المتوسطة.

الحد الزماني: يتناول البحث الكتب المعتمدة في العام الدراسي ٢٠٢٥–٢٠٢٦م.

الحد المكاني: ينحصر نطاق الدراسة في كتب قواعد اللغة العربية المقررة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة ضمن المدارس التابعة لوزارة التربية في جمهورية العراق.

خامساً: تعريف المصطلحات

التتابع: يقصد به تتابع المواد الدراسية و التنظيم المنهجي لمحتوى الكتب بطريقة تراكمية وتصاعدية بحيث يعزز الاحق منها السابق في الموضوعات المتناولة من طريق الاعادة والتكرار وهو يعد مكوننا اساسيا في بناء المناهج الحديثة حيث يسهم في ترسخ المفاهيم وتنمية الفهم المتكامل للمحتوى الدراسي

كتب قواعد اللغة العربية:

يقصد بها في هذا البحث مجموعة كتب قواعد اللغة العربية المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية (الخامس والسادس) والمرحلة المتوسطة (الأول إلى الثالث)، و المقرة رسميا من جهة وزرارة التربية في جمهورية العراق والتي سيخضعها الباحث للتحليل و الكشف عن مدى تحقق التتابع في محتواها بين المرحلتين.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

أولاً: الخلفية النظرية

١. **التتابع:** يقصد بتتابع المواد الدراسية التنظيم المنهجي لمحتوى المناهج بطريقة تراكمية وتصاعدية، تتيح للمتعلم الانتقال من المفاهيم الأساسية إلى المفاهيم الأكثر تعقيداً بمرونة وتدرج. ويُعد التتابع مكوناً أساسياً في بناء المناهج الحديثة، حيث يسهم في ترسيخ المفاهيم وتنمية الفهم المتكامل للمحتوى الدراسي. ويتحقق التتابع الفعال من خلال عدة جوانب رئيسة، من أبرزها:

التدرج الزمني: توزيع المفاهيم والمحتوى الدراسي على وفق تسلسل زمني يتماشى مع مراحل النمو والتعليم، بحيث تزداد درجة الصعوبة والتعقيد تدريجياً مع تقدم المتعلم عبر الصفوف الدراسية.

التسلسل المنطقي: تنظيم الموضوعات والدروس داخل المقرر الدراسي بحيث يبنى كل منها على سابقيه، بما يعزز التراكم المعرفي والمهاري.

التكامل بين المواد: تحقيق الربط بين المواد الدراسية المختلفة بشكل يسهم في خلق تجربة تعليمية شمولية، من خلال دمج المفاهيم ذات العلاقة في أكثر من مقرر دراسي.

الاستمرارية والتكرار: إعادة تقديم المفاهيم الأساسية في مراحل متعددة بطرائق متنوعة لترسيخ الفهم وتعزيز التذكر طويل المدى.

مراعاة الفروق الفردية: تصميم المحتوى التعليمي بما يراعي تنوع مستويات المتعلمين، من خلال توفير مواد إثراءيه للمتفوقين وبرامج دعم للمتعثرين.

من هنا، فإن التتابع يمثل أحد المعايير المحورية لضمان فعالية المناهج التعليمية في تطوير المهارات والمعارف بطريقة منظمة ومتكاملة.

المناهج الدراسية: تتعدد تعريفات المنهج الدراسي في الأدبيات التربوية، ومن أبرزها أنه: "كل ما يكتسبه المتعلم من معارف وخبرات وأنشطة، سواء داخل الصف أو خارجه، تحت إشراف المؤسسة التعليمية وتوجيهها. (عطية، ٢٠١٣: ٢٧)

كما يُعرَّف أيضاً بأنه "مخطط تربوي شامل، يتضمن أهدافاً ومحتوى وخبرات تعليمية وأساليب تدريس وتقويم، منبثقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم في مختلف أبعادها: العقلية، الوجدانية، والجسمية" . (سعادة وعبدالله، ٢٠١٤: ٣٠).

وفي ضوء ما تقدم، فإن مفهوم المنهج لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل يشمل كل ما يرتبط بالعملية التعليمية من أهداف، وطرائق تدريس، وأنشطة صفية ولا صفية، وأساليب تقويم، بالإضافة إلى دور المعلم والمتعلم داخل البيئة التعليمية وخارجها. ويتضح من ذلك أن المنهج في صورته الحديثة يُعد منظومة شمولية، تتكامل فيها المعرفة النظرية مع المهارات والاتجاهات، وتُخطط أنشطتها وتقوّم نتائجها بما يسهم في تحقيق النمو المتوازن للمتعلم في مختلف الجوانب. (عطية، ٢٠١٣ :٢٨)

ويرى الباحث :أن من أبرز العوامل التي أسهمت في ظهور هذا التفاوت يعود أولاً إلى اختلاف الخلفيات المعرفية والخبرات التربوية والحياتية لدى المهتمين بالمجال، وثانياً إلى ما شهده ميدان التربية والتعليم وعلم النفس من تطورات متسارعة، وثالثاً إلى التحولات المستمرة في مطالب المجتمع، تلك المطالب التي فرضت حضورها بقوة في أذهان المربين والباحث، فكان لزاماً عليه أخذها بعين الاعتبار عند إعداد البحوث، أو طرح النظريات، أو صياغة التعريفات الجديدة، أو عند التخطيط للبرامج التربوية الملائمة لخصوصية كل مجتمع. وقد ترتب على هذه التحولات تغيرات في الفلسفة التربوية، وانعكاسات واضحة على الأهداف وطرائق التعليم. وعلى الرغم من تعدد تعريفات المنهج المدرسي وتنوعها، إلا أنه يمكن تصنيفها إجمالاً ضمن اتجاهين رئيسين:

أولهما يمثل النظرة التقليدية القديمة للمنهج، **والثاني** يعكس توجهاً حديثاً يستند إلى المستجدات التربوية والنفسية التي طرأت خلال العقود الأخيرة. وتؤدي هاتان النظرتان، كلٌّ بحسب مرجعيتها الفكرية، إلى نتائج تربوية مختلفة تؤثر بصورة مباشرة في بناء المادة الدراسية، وأدوار المعلم والمتعلم، وفي طبيعة المدرسة التي تطبق فيها هذه المناهج. (سعادة وعبدالله، ٢٠١٤ :٣١).

المفهوم القديم والحديث للمنهج: لقد مرَّ مفهوم المنهج بتطورات عديدة تعكس تحولات عميقة في الفكر التربوي، حيث انتقل من النظرة التقليدية الضيقة إلى المفهوم الحديث الشامل.

أولًا: المفهوم القديم للمنهج

كان يُنظر إلى المنهج قديمًا بوصفه مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، وتركز على المعرفة المنظمة في مجالات متعددة مثل العلوم، والرياضيات، واللغة، والجغرافيا، والتاريخ، والفلسفة، والدين، والفنون. ويُعد هذا التوجه قائمًا على التركيز على المادة الدراسية كمحور رئيس للعملية التعليمية. (الوكيل و المفتي، ٢٠١٢ :١٧)

ثانيًا: المفهوم الحديث للمنهج أما المنهج في صورته الحديثة، فقد تجاوز النظرة المحدودة التي اختزلته في المحتوى المعرفي، ليصبح نظامًا تربويًا متكاملًا يُعنى بتخطيط وتنظيم الأنشطة والخبرات التي يمر بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، بصورة هادفة ومنظمة، سواء تعلّقت هذه الأنشطة بالجانب الأكاديمي أوالتدريبي. (كوجك، ٢٠٠١، :١١)

ويُعرَّف كذلك بأنه "مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للمتعلمين بقصد مساعدتهم على تحقيق نمو متكامل من النواحي العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والبدنية والنفسية والفنية، بما يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة". (حمادات، ٢٠٠٩، :٤٠)

أسس بناء المناهج الدراسية:

تُبنى المناهج الدراسية على مجموعة من الأسس التي تمثل الإطار المرجعي الذي يُوجِّه عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتتمثل هذه الأسس فيما يأتي:

١ـ **الأسس الفلسفية:** تشير هذه الأسس إلى الإطار الفكري الذي تُستمد منه التوجهات الكبرى للمناهج، وهي تعكس خصوصية المجتمع، من حيث عقيدته الدينية، وتراثه الثقافي، ومجموعة الحقوق والواجبات التي تنظم حياة أفراده. وتسهم هذه الأسس في تحديد غايات التربية وأهدافها العامة، بما يتوافق مع القيم العليا للمجتمع.

٢ـ **الأسس الاجتماعية:** ترتبط هذه الأسس بالحاجات المتجددة للمجتمع وأفراده في مختلف المجالات، سواء كانت اقتصادية أو علمية أو تقنية، كما تتصل بالقيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية والوطنية والإنسانية. ويُفترض في المنهج أن يُسهم في تهيئة الفرد للاندماج الفاعل في مجتمعه، والاستجابة لتحدياتها لمتغيرة. (السيد، ٢٠١٠، : ٤١)

٣ـ **الأسس النفسية:** تُعنى هذه الأسس بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية، والعوامل المؤثرة في نموه وتطوره في مختلف المراحل العمرية. وتقتضي هذه الأسس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتلبية

حاجاتهم، ومعالجة مشكلاتهم، وربط تلك الاعتبارات بالمنهج الدراسي وفق مبادئ نظريات التعلم والتعليم، مع التأكيد على احترام شخصية المتعلم وتنمية قدراته الذاتية.

٤. **الأسس المعرفية:** تتعلق هذه الأسس بطبيعة المعرفة ومصادرها، وبمستجدات التخصصات العلمية، والتكامل بين المواد الدراسية المختلفة، إلى جانب التوجهات الحديثة في التعليم والتعلم. ويتطلب المنهج الدراسي وفق هذا الأساس تنظيم المحتوى المعرفي بصورة متسلسلة ومترابطة، تُبرز العلاقة بين المعرفة والقيم. (السيد وآخرون، ٢٠١٠: ٤١).

معايير المنهج الدراسي:

يؤدي المنهج الدراسي دورًا محوريًا في تنمية القدرات الأكاديمية والمهنية والثقافية للمتعلمين، ويتطلب ذلك أن تتسم المقررات الدراسية بمجموعة من الخصائص والمعايير التي تُمكِّن الطلبة من التفاعل الإيجابي مع المحتوى التعليمي. ومن أبرز هذه المعايير ما يأتي:

١ـ **ربط محتوى المنهج بواقع المتعلم:** ينبغي أن يكون المحتوى الدراسي ذا معنى للطالب، من خلال ربطه بخبراته الحياتية، ودمجه بالمهارات الأكاديمية والفنية التي تُمكنه من التفاعل مع الواقع، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتنمية مهارات التفكير العليا. كما يُفترض أن يُصاغ المقرر الدراسي وفق خطة واضحة تشمل الأهداف، ومحتوى الدروس، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية المناسبة.

٢ـ **تنمية الدافعية نحو التعلم:** يجب أن يسهم المنهج في تحفيز المتعلم على الاكتشاف والتأمل والتعلم الذاتي، وتعزيز وعيه بأهمية التعلم المستمر في حياته الشخصية والمهنية.

٣ـ **تعزيز التفكير التأملي والناقد:** يدعم المنهج تنمية القدرات العقلية التي تساعد المتعلم على مراجعة ممارساته وتطويرها، في ضوء تخطيط تربوي متسلسل ومترابط، يستند إلى نتائج الأبحاث التربوية الحديثة، ويتفق عليه المختصون في المجال الأكاديمي.

٤ـ **الوضوح والاتساق:** يجب أن تكون أهداف المقرر وموضوعاته واضحة ومحددة، وأن تُعبر عن احتياجات المتعلمين والمجتمع، وتُسهم في تحقيق التنمية الشاملة.

٥ـ **مواكبة التطورات المعرفية:** يُشترط أن يواكب المنهج التطورات الراهنة في مجالات المعرفة وأساليب التعليم، وأن يُكسب المتعلم مهارات الحياة والتعلم المستمر، بما يعزز كفاءته في مواجهة التحديات المستقبلية.

٦ـ**استعمال أساليب واستراتيجيات تدريس حديثة:** يُدرَّس المنهج بأستعمال أحدث التقنيات التربوية والاستراتيجيات التعليمية الفاعلة، بما يُكسب الطالب المهارات المطلوبة، ويُعزز من قدراته الشخصية والأكاديمية . (محمود، ٢٠٠٦، :٤٦٩).

أنواع المناهج التعليمية:

أولًا: منهج المواد الدراسية المنفصلة: يُعد منهج المواد الدراسية المنفصلة من أقدم النماذج المعتمدة في بناء المناهج، ولا يزال واسع الانتشار في كثير من النظم التعليمية، لا سيما في العالم العربي. ويعتمد هذا المنهج على تنظيم المعرفة في شكل مواد دراسية مستقلة، مثل: التاريخ، الجغرافيا، الفيزياء، الكيمياء، الجبر، الهندسة، وغيرها، حيث تُعنى كل مادة بمحتواها الخاص بعيدًا عن بقية المواد. ويُركّز هذا النوع من المناهج على المحتوى العلمي بحد ذاته دون إيلاء اهتمام كافٍ لحاجات المتعلم واهتماماته. وقد انعكس هذا النموذج في مناهج رياض الأطفال أيضًا، حيث اتسمت هذه المناهج بالتجزئة المعرفية، فنجد وحدات في العلوم، وأخرى في الرياضيات، أو في اللغة، دون ترابط بينها.

خصائص هذا المنهج:

أ. الهيكلة التنظيمية: يتكون المنهج من مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، لكل مادة جدولها الزمني الخاص ومعلم متخصص بها. ورغم أن هذا يسهل تنظيم التعليم من الناحية الإدارية، إلا أنه يؤدي إلى تكدس الجدول المدرسي، وإرهاق المتعلم بكثرة المواد، كما يسهم في تفتيت المعرفة، مما يُضعف قدرة المتعلم على توظيفها في حياته العملية أو في حل المشكلات الواقعية.

ب . تنظيم المعرفة: تُنظّم المعرفة وفقًا لطبيعة كل مادة وبشكل منطقي داخلي، دون مراعاة لطبيعة تعلّم المتعلمين. فمثلًا، في الجغرافيا يبدأ التعلّم من الكل إلى الجزء (الكرة الأرضية ← القارات والمحيطات ← الدول ← المدن)، بينما في اللغة يتم التعلّم من الجزء إلى الكل(الحرف ← الكلمة ← الجملة ← الفقرة).

ت . التخطيط المسبق: يتم إعداد هذا المنهج بشكل تفصيلي مسبق، إذ يعتمد واضعوه على كتب المختصين لتحديد المحتوى المناسب لكل مرحلة دراسية.

ث . الأساس الفلسفي: يستند هذا المنهج إلى فلسفة ترى أن نمو المتعلم يتحقق من خلال اكتساب المعارف والخبرات المتراكمة التي أبدعتها الإنسانية. (الياس وسلوى، ٢٠١٥، :١٨٠)

ثانيًا: منهج المواد المترابطة: ظهر هذا المنهج استجابة للانتقادات التي وُجِّهت إلى منهج المواد المنفصلة، وسعيًا لتطويره. ويقوم على فكرة الربط بين بعض المواد الدراسية ذات الصلة، سواء كانت متشابهة أو غير متشابهة، بهدف تعزيز تكامل المعرفة.

ثالثًا: منهج المواد المدمجة (المجالات الواسعة):

يمثّل هذا المنهج اتجاهًا أكثر تطورًا نحو التكامل بين المواد الدراسية، حيث تُدمج المعرفة في مجالات واسعة بدلاً من تقديمها كمقررات منفصلة. وقد اقترح "إرنست بوير" تنظيم محتوى التعليم الأساسي وفق ثمانية محاور

أو مفاهيم كبرى، هي: دورة الحياة، استخدام الرموز، الانتماء إلى الجماعات، الإحساس بالزمان والمكان، التذوق الجمالي، العلاقات بين الأشياء والطبيعة، الإنتاج والاستهلاك، والعيش لهدف معين.

ويُنظر إلى هذا المنهج على أنه تمهيد عام للمعرفة قبل التخصص، ويمكن توظيفه أيضًا في التعليم الثانوي من خلال التركيز على حل المشكلات المعقدة ذات الطابع الاجتماعي أو البيئي أو السياسي أو التاريخي. ويتطلب هذا النموذج وعيًا عميقًا من مخططي المناهج، إذ يدركون أن التجزئة المعرفية تخدم فئات محددة، لا سيما الأكاديميين، بينما يهدف المنهج المدمج إلى إعداد المتعلم لفهم العلاقات بين المفاهيم وتطبيقها في سياقات متنوعة. (إبراهيم، ٢٠١١، :٩٠).

رابعًا: منهج النشاط: نشأ هذا المنهج في سياق التحولات الاجتماعية في المجتمع الأمريكي، حيث برزت أفكار الحرية الفردية، مما استدعى إعادة النظر في طبيعة المناهج التقليدية. وقد تأثّر هذا المنهج بفلسفات تربوية تبنّاها مفكرون أمثال "روسو"، و"جون ديوي"، و"وليم كلباترك"، الذين نادوا بضرورة ربط المنهج بميول المتعلمين واهتماماتهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن ذواتهم بحرية من دون قيود صارمة.

ورغم أن التجارب الأولى لتطبيق هذه الأفكار لم تُحقق النجاح المرجو، مما أدّى إلى فشل بعض المدارس القائمة على هذه الفلسفة، إلا أن هذه الإخفاقات دفعت إلى مراجعة المفاهيم النظرية وتعديلها، فظهر منهج النشاط بصيغته الجديدة، حيث يُبنى على مشاركة المتعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويرتبط مباشرة بواقع حياته واهتماماته اليومية. (موسى، ٢٠٠٧، :٣٦٥).

خامسا: المنهج المحوري:

يُعد من الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج الدراسية، حيث يسعى إلى تقديم خبرات تعليمية منظمة ومتكاملة لجميع المتعلمين، تهدف إلى مساعدتهم في مواجهة متطلبات الحياة والتعامل مع مشكلاتها بفعالية. كما يتضمن هذا المنهاج خبرات تعليمية خاصة بكل متعلم، تُصمم بما يتلاءم مع قدراته واستعداداته وميوله، بهدف تحقيق أقصى درجات النمو والتطور الشخصي.

ويُعد المنهج المحوري امتداداً وتطويراً لمنهاج النشاط، إذ يعتمد – كما في الأخير – على ميول المتعلمين واهتماماتهم، إلا أنه يتفوق عليه من حيث تركيزه على حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع معاً بوصفها محوراً أساسياً في بنائه. وتُعد الحاجات، بحسب هذا التصور، أكثر التصاقاً بشخصية المتعلم وجوانب نموه المتعددة.

ويرى عدد من التربويين أن هذا النمط من التنظيم المنهجي جاء كرد فعل على الإفراط في التركيز على المعرفة من جهة، وعلى المتعلم من جهة أخرى، إذ يسعى إلى تحقيق توازن بين متطلبات الحياة الواقعية داخل المدرسة وخارجها. وترتبط فكرة "المحور" في هذا المنهاج بنوعين من الكفايات التي ينبغي تنميتها لدى الأفراد داخل المجتمع: **الأولى** هي الكفايات العامة التي يُفترض أن يمتلكها جميع المواطنين من أجل حياة اجتماعية أكثر

فاعلية، **والثانية** هي الكفايات المتخصصة التي تتطلبها طبيعة الحياة في المجتمعات المعقدة والمركبة. (إبراهيم، ٢٠١٠ : ١٠٦).

سادسا: منهج الوحدات الدراسية: يُعرف منهج الوحدات الدراسية بوصفه تنظيماً للمحتوى والأنشطة التعليمية يتمحور حول هدف محدد أو مشكلة معينة، تُحدد بمشاركة فاعلة بين المعلم والمتعلمين.

ويتميز هذا المنهج بقدرته على توفير مواقف تعليمية متكاملة تُثير اهتمام المتعلمين وتتطلب منهم الانخراط في أنشطة متنوعة، الأمر الذي يؤدي إلى تزويدهم بخبرات تعليمية عميقة، وتحقيق تعلم فعّال.

وتُعد الوحدة الدراسية، وفق هذا التصور، مخططاً تعليمياً يُصمم مسبقاً، ويعرض على المتعلمين في صورة سلسلة من الأنشطة المتتابعة، تحت إشراف المعلم، بهدف الوصول إلى عدد من الأهداف التربوية المحددة. ويؤكد هذا المنهج على أن التعلم الفعّال لا يتحقق بالاعتماد على الحفظ والتسميع وحدهما، بل من خلال التفاعل النشط مع المواقف التعليمية. (عاشور وعبد الرحيم، ٢٠٠٤ : ٢٨٢).

سابعا: منهج المشروعات:

يمثل منهج المشروعات أحد التطبيقات العملية لمنهاج النشاط، وقد وضع أسسه التربوي "ويليام كلباترك" بهدف الانتقال من الإطار النظري لمنهاج النشاط إلى التطبيق العملي، مع تجاوز الالتزام الحرفي بمبادئه النظرية. وقد قدم كلباترك مشروعه التعليمي الأول عام ١٩١٨، معرفاً المشروع بأنه نشاط هادف يتم تنفيذه ضمن سياق اجتماعي، أي أنه عمل مقصود يتصل مباشرة بحياة المتعلم وواقعه.

وتقوم فلسفة هذا المنهج على إشراك المتعلمين في أنشطة ذات مغزى، تحقق أهدافاً تربوية ترتبط بميولهم واهتماماتهم، وتسهم في إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية. كما يُتيح هذا المنهج فرصاً متنوعة لاكتساب خبرات متكاملة تشمل الجوانب الحركية التي تسهم في النمو الجسمي السليم، والجوانب اللغوية التي تثري الحصيلة اللفظية للمتعلمين، فضلاً عن الأنشطة العلمية التي تعزز مهاراتهم وخبراتهم في مجالات المعرفة المختلفة. (إلياس وسلوى، ٢٠١٥ : ١٩٠).

أهداف المنهج الدراسي:

١. يهدف المنهج إلى تزويد المتعلمين بالمعارف الأساسية التي تمكّنهم من أن يكونوا مواطنين مثقفين واعين، وذلك من خلال تعريفهم بأرقى ما أنتجه الفكر الإنساني من معارف وأقوال، وتنمية تقديرهم للإبداع والإنجاز البشري.

٢. يُعدّ المنهج الدراسي أحد مكونات العملية التعليمية، ويُفسح المجال ضمن اليوم الدراسي، والأسبوع، والفصل الدراسي، والسنة الدراسية، لتقديم خبرات تعليمية تتجاوز محتوى المنهج الوطني الرسمي.

٣. يوفّر المنهج إطارًا معرفيًا أساسًا يمكن للمعلمين من خلاله إعداد دروس تفاعلية ومحفّزة، تسهم في تنمية معارف التلاميذ وفهمهم ومهاراتهم، ضمن منظومة المناهج التعليمية الشاملة.

٤. يتضمن مناهج التعليم الوطنية خططًا دراسية مفصّلة لكل مادة، توضح المفاهيم والمهارات والعمليات المطلوب تعليمها في كل مرحلة تعليمية. وتتمتع المدارس بمرونة في تنظيم يومها الدراسي، ما دامت ملتزمة بتدريس محتوى المنهج لجميع التلاميذ.

.(The National Curriculum in England, 2013. 9)

تطوير المناهج الدراسية ومسوغاته:

يشير مفهوم تطوير المناهج الدراسية إلى عملية مستمرة تهدف إلى تحديث محتوى المنهج وتنظيمه في ضوء التغيرات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي يشهدها المجتمع، ما يستدعي تحليل المناهج القائمة وإعادة بنائها بما يواكب تلك التحولات. (عاشور وعبد الرحيم، ٢٠٠٤ : ٦٨).

ويُعرّف تطوير المنهج الدراسي بأنه مسعى يهدف إلى بلوغ أفضل صورة ممكنة للمنهج، تحقق أهدافه بكفاءة وفاعلية، مع تقليل الجهد والوقت. وهو عملية شاملة لا تقتصر على ما تقدمه المدرسة للتلميذ فحسب، بل تشمل أيضاً البيئة التعليمية، وظروف حياة المتعلم، والمجتمع المحيط بالمدرسة. . (مدكور، ٢٠٠١: ٢٩١).

دواعي تطوير المناهج الدراسية:

أولاً. القصور في المناهج الحالية: تبرز الحاجة إلى تطوير المناهج نتيجة مجموعة من أوجه القصور، من أبرزها:

* ارتباط المناهج بعوامل التغير الاجتماعي، حيث تصبح غير ملائمة بمرور الزمن نتيجة استمرارها لفترات طويلة دون مراجعة.

* تدنّي مستويات التحصيل لدى المتعلمين، ويتجلى ذلك في محدودية ما يكتسبونه من معارف ومهارات.

* ارتفاع معدلات الرسوب أو التسرب المدرسي، نتيجة عوامل داخلية كالأساليب التدريسية غير الفعالة والنظام المدرسي غير الجاذب.

* تزايد النقد المجتمعي للمناهج الحالية، وظهور رأي عام يرى أنها لا تواكب متطلبات العصر . (السامرائي وآخرون، ١٩٩٥: ١٥)

ثانيًا: تلبية حاجات المجتمع المستقبلية

لقد أسهمت الدراسات المستقبلية والبحوث التنبئية في توفير رؤية عميقة حول طبيعة التغيرات المتوقعة في المجتمعات، وكشفت عن ضرورة إعداد جيل قادر على التفاعل الإيجابي مع هذه التغيرات. ومن ثم، فإن المناهج المدرسية مطالبة بأن تُصمَّم بطريقة تواكب تلك التحديات، وتُنمّي لدى المتعلمين مهارات وأساليب تفكير تساعدهم على مواكبة التطورات المستقبلية وتحقيق التقدم المجتمعي.

ثالثًا: التطورات في الفكر التربوي

إن الفكر التربوي يشهد تحولات متلاحقة في أهدافه ومفاهيمه، وكذلك في أدوار كلٍّ من المعلم والمتعلم، فضلًا عن أساليب تنظيم المناهج. وهذه التحولات تفرض إعادة النظر في الأدوات التربوية وطرائق تنفيذها، بحيث تُصبح المناهج وسيلة فاعلة لإحداث التغيير المرغوب، وأداة لتحقيق الأهداف التربوية الشاملة التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى بلوغها. (عاشور وعبد الرحيم، ٢٠٠٤: ٦٨).

دراسات سابقة:

١ـ دراسة عبد الحميد (٢٠١٦):

أجرى عبد الحميد دراسته الموسومة: "**تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء مبادئ بناء المنهج الدراسي**"، سعت الدراسة تحليل كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الابتدائية، بهدف تحديد مدى التزامها بمبادئ بناء المنهج، ولا سيما مبادئ التتابع، والاستمرارية، والتكامل. اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتحديدًا أسلوب تحليل المحتوى، للكشف عن مدى ترابط الموضوعات والمفاهيم بين الصفوف الدراسية المختلفة، ومدى تكامل فروع اللغة العربية فيما بينها. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى قصور واضح في تحقيق مبدأ التتابع الرأسي، حيث وُجدت فجوات بين المحتوى المقدم في الصفوف المتتابعة، مما يعوق النمو اللغوي المتدرج لدى المتعلمين. كما أشارت النتائج إلى ضعف مبدأ الاستمرارية، لعدم البناء المنهجي على ما سبق تدريسه في الصفوف السابقة، بالإضافة إلى قصور في التكامل بين مكونات المنهج وفروع اللغة العربية، كالقراءة والكتابة والقواعد والتعبير. واختتم الباحث دراسته بعدد من التوصيات، من أبرزها: إعادة ترتيب محتوى كتب اللغة العربية بما ينسجم مع خصائص النمو المعرفي واللغوي للمتعلمين، وضمان التدرج والتكامل بين الصفوف الدراسية، والعمل على تحقيق الترابط بين مختلف فروع اللغة العربية، مع إجراء مراجعات دورية للمحتوى لضمان مواكبته لمتطلبات المتعلمين وتطوراتهم.

٢ـدراسة الشهري، (٢٠١٨) الموسومة: "**مدى مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة لمبدأ التتابع في المهارات اللغوية**"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة التزام كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة المتوسطة بمبدأ التتابع، من خلال الكشف عن مدى الترابط بين المهارات اللغوية التي سبق أن تعلمها التلاميذ في المرحلة الابتدائية وتلك التي تُطلب منهم في المرحلة المتوسطة. كما سعت الدراسة إلى رصد أوجه القوة

والقصور في تسلسل المهارات اللغوية، ولا سيما المهارات النحوية والإملائية، باعتبارها ركائز أساسية في تكوين الملكة اللغوية لدى المتعلم.

اعتمد الباحث **المنهج الوصفي التحليلي** مستخدمًا أسلوب تحليل المحتوى، وذلك لدراسة محتوى الكتب الدراسية وتحليل طبيعة المهارات الواردة فيها، بهدف تحديد مدى تدرجها وانتقالها بشكل منظم من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، بما يحقق النمو المعرفي واللغوي المتكامل.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فجوة واضحة بين ما يكتسبه التلميذ من مهارات لغوية في المرحلة الابتدائية وما يُطلب منه في المرحلة المتوسطة، مما يعيق تحقيق الاستمرارية والتكامل في تعلم اللغة. كما كشفت النتائج عن ضعف في تدرج المهارات النحوية والإملائية، حيث لم يُبنَ المحتوى بطريقة متسلسلة تساعد الطالب على الانتقال التدريجي والمنطقي في تعلم هذه المهارات.

وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات، أبرزها ضرورة إجراء مراجعة شاملة للمحتوى الدراسي لكتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، بحيث يتم تصميمه بما يحقق التتابع الفعّال بين المراحل الدراسية، ويضمن النمو المتدرج للمهارات اللغوية، مع مراعاة احتياجات المتعلمين ومستوى نموهم المعرفي واللغوي. كما أكدت على أهمية وجود تنسيق بين محتوى المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بما يحدّ من الفجوات التعليمية ويعزز التكامل في تعلم اللغة العربية.

٣- **دراسة الخطيب، (٢٠٢٠) الموسومة: "درجة مراعاة كتب اللغة العربية لمبادئ بناء المنهج في التعليم الأساسي بدولة الكويت"**. هدفت الدراسة إلى تقييم مدى التزام كتب اللغة العربية المقررة في مراحل التعليم الأساسي بمبادئ بناء المنهج الدراسي، وذلك للكشف عن درجة تحقيق مبادئ التتابع، والاستمرارية، والتكامل، بما يضمن تنمية لغوية ومعرفية متدرجة لدى المتعلمين.

أولاً: أهداف الدراسات

هدفت دراسة عبد الحميد (٢٠١٦) إلى تقويم كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء مبادئ بناء المنهج، والكشف عن مدى تحقق التتابع والاستمرارية والتكامل في محتواها.

هدفت دراسة الشهري (٢٠١٨) إلى الكشف عن مدى التوافق بين المهارات اللغوية المكتسبة في المرحلة الابتدائية والمهارات المطلوبة في المرحلة المتوسطة.

هدفت دراسة الخطيب (٢٠٢٠) إلى تقويم كتب اللغة العربية في التعليم الأساسي بالكويت في ضوء مبادئ التتابع والاستمرارية والتكامل، والكشف عن مدى تنظيم المهارات والمفاهيم اللغوية وتدرجها.

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن درجة التتابع والترابط في موضوعات قواعد اللغة العربية بين مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط وهو يتوافق مع دراسة عبدالحميد(٢٠١٦)

ثانياً: المرحلة الدراسية

أجريت دراسة عبد الحميد (٢٠١٦) في المرحلة الابتدائية.

أجريت دراسة الشهري (٢٠١٨) في المرحلة المتوسطة.

أجريت دراسة الخطيب (٢٠٢٠) في دولة الكويت ضمن مرحلة التعليم الأساسي.

اجري البحث الحالي في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة

ثالثا: عينات الدراسات

اقتصرت عينة دراسة عبد الحميد (٢٠١٦) على كتب اللغة العربية المختارة من المرحلة الابتدائية.

شملت عينة دراسة الشهري (٢٠١٨) مقررات اللغة العربية التي تمثل مرحلتي الابتدائية والمتوسطة.

شملت عينة دراسة الخطيب (٢٠٢٠) كتب اللغة العربية المقررة في التعليم الأساسي بالكويت.

شملت عينة البحث الحالي على كتب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة

رابعا: أدوات الدراسات

استعملت دراسة عبد الحميد (٢٠١٦) بطاقة تحليل المحتوى.

استعملت دراسة الشهري (٢٠١٨) بطاقة تحليل المحتوى.

استعملت دراسة الخطيب (٢٠٢٠) بطاقة تحليل المحتوى.

استعمل البحث الحالي بطاقة تحليل المحتوى.

خامسا: نتائج الدراسات

توصلت دراسة عبد الحميد (٢٠١٦) إلى وجود ضعف في التتابع الرأسي والاستمرارية والتكامل بين فروع اللغة العربية.

توصلت دراسة الشهري (٢٠١٨) إلى وجود فجوة بين المهارات المكتسبة في المرحلة الابتدائية والمهارات المطلوبة في المرحلة المتوسطة، وضعف في تدرج المهارات النحوية والإملائية.

توصلت دراسة الخطيب (٢٠٢٠) إلى وجود تفاوت في تحقيق مبادئ التتابع والاستمرارية والتكامل، وضعف في التدرج المنهجي للمهارات النحوية والإملائية، وقصور في التكامل بين فروع اللغة العربية

توصل البحث الحالي الى نتائج منها: وجود قدر من التتابع و الاستمرارية في عرض عدد من المفاهيم النحوية الأساسية، مثل الأفعال، والفاعل، والمبتدأ والخبر، والنكرة والمعرفة، وكان وإنَّ وأخواتها، وبعض صيغ الجمع والإعراب، بما يعكس اعتماد مبدأ التدرج في تقديم المفاهيم. كما تبين أن درجة الترابط بين المرحلة الابتدائية والصف الأول المتوسط بلغت (٦٨%)، وبينها وبين الصف الثاني المتوسط (٥٠%)،

الفصل الثالث

منهجية البحث:

يتناول هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي اتبعها الباحث في دراسته الحالية، بدءًا من تحديد منهج البحث، ووصف مجتمع البحث وعينته، مرورًا بتوضيح أداة البحث وبناءها، وانتهاءً ببيان وسائل القياس والمعالجة الإحصائية للبيانات. ويُعرض ذلك على النحو الآتي:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي – أسلوب تحليل المحتوى، لما له من ملاءمة لتحقيق أهداف البحث. ويُقصد بتحليل المحتوى: "دراسة الظواهر أو القضايا كما هي في الواقع، وذلك من خلال وصفها وصفًا دقيقًا ومنهجيًا، والتعبير عنها بصورة كيفية أو كمية وفق أسس علمية محددة".

(عباس وآخرون، ٢٠١٢ :١٦٧).

ويستعمل هذا المنهج في تحليل محتوى الكتب الدراسية؛ للكشف عن درجة تحقق المعايير الدراسية فيها، مما يسهم في تقييم واقعها وتحديد مدى ملاءمتها للمرحلة التعليمية التي وُضعت لها.

ثانيًا: مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في جميع كتب قواعد اللغة العربية المقررة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في جمهورية العراق، والمعتمدة من وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦.

ثالثًا: عينة البحث:

تتكون عينة البحث من جميع كتب قواعد اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، والتي تمثل المحتوى التعليمي الرسمي المعتمد من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦.

وقد استثنى الباحث من التحليل: مقدمات الكتب و أسئلة الفصول والتمارين، وبذلك اقتصرت عملية التحليل على المتن التعليمي الأساسي، والذي يمثل نسبة ٨٦% من إجمالي صفحات الكتب.

ويعرض الجدول (١) بيانات تعريفية بالكتب التي شملتها العينة، متضمنًا سنة الطبع، ورقم الطبعة، وإجمالي عدد الصفحات.

الجدول (١): بيانات تعريفية بكتب قواعد اللغة العربية المشمولة بالدراسة

الكتاب	الصف	الطبعة	السنة	عدد الصفحات
قواعد اللغة العربية	الخامس الابتدائي	١٢	٢٠١٩	٨٤
قواعد اللغة العربية	السادس الابتدائي	٤	٢٠٢٠	١٠٨
قواعد اللغة العربية	الاول متوسط	ج١ ط	٢٠١٨	١٥٢
		ج٢ط	٢٠٢٣	١٣٢
قواعد اللغة العربية	الثاني متوسط	ج١ ط٥	٢٠٢٣	١٣٦
		ج٢ ط٥	٢٠٢٣	١٣٦
قواعد اللغة العربية	الثالث متوسط	ج١ ط٤	٢٠٢٣	١٤٤
		ج٢ ط٣	٢٠	١٤٤

أداة البحث: بطاقة تحليل المحتوى

تُعد بطاقة تحليل المحتوى أداة بحثية منهجية تهدف إلى تحليل وتقويم محتوى الكتب الدراسية بطريقة منظمة، من أجل تقديم رؤية شاملة ودقيقة حول محتوى هذه الكتب، بما يسهم في فهمه وتقييمه على نحو متكامل. وتُستخدم هذه الأداة على نطاق واسع في الدراسات التربوية من قبل الأكاديميين والمختصين، إذ تُساعد في

إجراء تحليل علمي وموضوعي قائم على أسس ومعايير واضحة، مما يُمكّن من الحكم على مدى توافر عناصر الجودة والتكامل في محتوى المناهج الدراسية.

وصف أداة البحث:

اعتمدتُ في هذه الدراسة بطاقة تحليل محتوى مكوّنة من أربعة أعمدة رئيسة، صُمِّمت خصيصًا لتحليل موضوعات كتب قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (الصفين الخامس والسادس)، ومقارنتها بما ورد في كتب المرحلة المتوسطة (الأول، الثاني، الثالث المتوسط). وقد صُممت البطاقة على النحو الآتي:

١. العمود الأول: يضم (٣١) فقرة تمثل الموضوعات الواردة في منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، بواقع ١٠ موضوعات لصف الخامس و ٢١ موضوع للصف السادس.

٢. العمود الثاني: يبيّن مدى تكرار كل موضوع في كتاب الصف الأول المتوسط، الذي ورد بصورة صريحة .

٣. العمود الثالث: يوضّح مدى تكرار الموضوع ذاته في كتاب الصف الثاني المتوسط، صراحةً .

٤. العمود الرابع: يعرض مدى تكرار الموضوع في كتاب الصف الثالث المتوسط، الذي ورد صريحًا .

وقد أُرفِق أنموذج البطاقة النهائية في الملحق (١) لتوضيح بنيتها وآلية استخدامها.

خطوات عملية التحليل:

١- **هدف عملية التحليل:** تهدف هذه العملية إلى الكشف عن مدى تتابع موضوعات قواعد اللغة العربية التي تدرَّس في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، مع الموضوعات الواردة في كتب المرحلة المتوسطة، وذلك لمعرفة درجة التتابع في موضوعان القواعد اللغة العربية بين المرحلتين

٢- **وحدة التحليل:**اعتمدتُ وحدة الموضوع كوحدة للتحليل، لما تتمتع به من ملاءمة لطبيعة هذه الدراسةإذ ركزتُ على تحليل الموضوعات الرئيسية والفرعية في محتوى الكتب(فتح الله، ٢٠١٥: ١٥٢).

صدق الأداة للتحقق من صدق بطاقة تحليل المحتوى، اعتمدتُ على الصدق المنطقي الظاهري، إذ عرضت البطاقة بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في العلوم التربوية ومناهج اللغة العربية. وقد تضمن العرض تعريفًا بمفهوم منهج التتابع، إلى جانب اطلاع المحكّمين على محتوى كتب قواعد اللغة العربية محل الدراسة. وبعد جمع الملاحظات، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الموافقين وغير الموافقين، حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة مستوى أعلى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١). وبناءً على ذلك، تم اعتماد جميع فقرات البطاقة بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكّمون.

صدق عملية التحليل:

يقصد بصدق عملية التحليل مدى صلاحية الأسلوب المستعمل في قياس الظواهر اللغوية التي تهدف الدراسة إلى الكشف عنها. وللتأكد من ذلك، عرضتُ نموذجًا من المواد المحللة على عدد من المختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، حيث أجمعوا على أن أسلوب التحليل المستخدم يتمتع بدرجة عالية من الدقة والصلاحية العلمية، مما يُعد دليلاً على صدق عملية التحليل.

ثبات التحليل:

للتحقق من ثبات بطاقة التحليل، اختيار الباحث عينة عشوائية من محتوى الكتب الدراسية قيد الدراسة، ثم أجريتُ عملية التحليل مرتين، حيث أُعيد التحليل للعينة نفسها بعد مرور خمسة وعشرين يومًا، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969:140)، فبلغ معامل الثبات (٠,٩٨)، وهو مستوى مرتفع للغاية، مما يدل على دقة ومصداقية الأداة في استخراج النتائج، وأنها صالحة للاستخدام في قياس تتابع موضوعات القواعد بين المرحلتين.

التطبيق النهائي لبطاقة تحليل المحتوى:

بعد استكمال إجراءات الصدق والثبات، تم اعتماد البطاقة بصيغتها النهائية، واستخدامها لاستخراج التكرارات والنسب المئوية الخاصة بموضوعات قواعد اللغة العربية، بهدف التوصل إلى حكم دقيق حول درجة تتابع هذه الموضوعات بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

الوسائل الإحصائية :

اعتمدتُ في معالجة البيانات على برنامج Microsoft Excel، إلى جانب مجموعة من الأساليب الإحصائية، وهي:

١. التكرارات والنسب المئوية: لمعرفة مدى تكرار كل موضوع وتحليل نتائجه.

٢. معادلة هولستي (Holsti): لاحتساب معامل الثبات، وفق المعادلة التالية:

$$CR = \frac{2C}{C_1 + C_2}$$

حيث:

CR= معامل ثبات التحليل.

C= عدد التكرارات المتفق عليها بين التحليلين.

C1+C2= مجموع التكرارات في التحليلين

٣. اختبار مربع كاي (Chi-Square): للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين آراء المحكّمين.

الفصل الرابع

نتائج البحث:

نلاحظ من الجدول (٢)الخاص بتتابع موضوعات قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية مع المرحلة المتوسطة الآتي :

موضوعات المرحلة الابتدائية		موضوعات المرحلة المتوسطة		
ت	الصف الخامس الابتدائي	الصف الاول	الصف الثاني	الصف الثالث
١	اقسام الفعل(الماضي، المضارع، الامر)	√		
٢	الفاعل			
٣	المفعول به			
٤	المبتدا والخبر	√		
٥	كان واخواتها			
٦	ان واخواتها			
٧	الجار و المجرور			
٨	الاسم المثنى واعرابه		√	
٩	جمع المذكر السالم واعرابه		√	
١٠	العطف			√
الصف السادس				
١	النكرة والمعرفة			
٢	المعرف بال	√		
٣	المعرف بالاضافة	√		
٤	العلم	√		
٥	المبتدا والخبر	√		
٦	كان واخواتها	√		
٧	ان واخواتها	√		

٨	الفاعل	√		
٩	المفعول به	√		
١٠	نائب الفاعل	√	√	
١١	المفعول المطلق	√	√	
١٢	المفعول فيه	√	√	
١٣	اعراب الفعل المضارع	√		
١٤	نصب الفعل المضارع	√		
١٥	جزم الفعل المضارع	√		
١٦	الافعال الخمسة	√	√	
١٧	الاسم المثنى واعرابه	√	√	
١٨	جمع المذكر السالم واعرابه	√	√	
١٩	جمع المؤنث السالم واعرابه	√	√	
٢٠	جمع التكسير	√	√	
٢١	الاسماء الخمسه		√	
٢١	النعت	√		√

١. تشير نتائج التحليل إلى أن موضوع الأفعال قد ورد في منهج الصف الخامس الابتدائي ثم أُعيد طرحه في منهج الصف الأول المتوسط، الأمر الذي يعكس توجهاً منهجياً نحو تعزيز هذا المفهوم النحوي لدى المتعلمين من خلال التدرج في عرضه وترسيخه عبر مراحل دراسية متتابعة.

٢. كما تكشف النتائج أن موضوع الفاعل قد تكرر تناوله في منهجي الصف الخامس الابتدائي والصف الأول المتوسط، حيث قُدم في كل منهما بصورة واضحة، وهو ما يدل على اهتمام المنهج بتأكيد هذا المفهوم النحوي بوصفه ركناً أساسياً في بنية الجملة الفعلية.

٣. وتبين أيضاً أن موضوع المبتدأ والخبر قد عُرض في منهج الصف الخامس الابتدائي ثم أعيد تناوله في منهج الصف الأول المتوسط، في إطار سعي المناهج الدراسية إلى ترسيخ فهم الطلبة لبنية الجملة الاسمية وقواعدها الأساسية.

٤. كما يظهر من خلال التحليل أن موضوع الاسم النكرة والمعرفة قد ورد في منهجي الصف الخامس الابتدائي والصف الأول المتوسط، الأمر الذي يشير إلى حرص المنهج على تعزيز إدراك الطلبة للفروق الدلالية والنحوية بين هذين النوعين من الأسماء.

٥. كذلك تضمن المنهج في الصف الخامس الابتدائي والصف الأول المتوسط موضوع جمع المذكر السالم وإعرابه، وهو ما يعكس توجهاً تربوياً نحو تثبيت القواعد الإعرابية المرتبطة بصيغ الجمع في ذهن المتعلم عبر التكرار والتدرج في الطرح.

٦. وتشير نتائج التحليل كذلك إلى أن موضوع النكرة والمعرفة قد ورد في منهجي الصف السادس الابتدائي والصف الأول المتوسط، بما يدل على اعتماد مبدأ التدرج في عرض المفاهيم النحوية وإعادة توظيفها بما يعزز الفهم المتراكم لدى المتعلمين.

٧. كما تكرر موضوع المعارف في منهجي الصف السادس الابتدائي والصف الأول المتوسط، وهو ما يعكس اهتمام المنهج بتعميق فهم الطلبة لأنواع المعارف ووظائفها في السياق اللغوي.

٨. وتوضح النتائج أيضاً أن موضوع المبتدأ والخبر قد ورد في منهجي الصف السادس الابتدائي والصف الأول المتوسط، الأمر الذي يعكس استمرارية التركيز على بنية الجملة الاسمية بوصفها من الركائز الأساسية في تعليم قواعد اللغة العربية.

٩. يتبين أن موضوع كان وأخواتها قد ورد في منهجي الصف السادس الابتدائي والصف الأول المتوسط، حيث يُعد هذا الموضوع من القضايا النحوية المهمة التي تستلزم إعادة تناولها في مراحل دراسية مختلفة.

١٠. أظهرت نتائج التحليل أن موضوع كان وأخواتها قد ورد في كلٍّ من الصف السادس الابتدائي والصف الأول المتوسط بصورة واضحة، بما يعكس استمرارية تناول هذا الموضوع في مرحلتين دراسيتين متتاليتين.

١١. كما تبين أن موضوع إنَّ وأخواتها قد تكرر أيضًا في الصف السادس الابتدائي والصف الأول المتوسط، الأمر الذي يشير إلى توجه المنهج نحو تعزيز هذا المفهوم النحوي وتدعيمه لدى المتعلمين.

١٢. وأوضحت النتائج أن موضوع نائب الفاعل قد ورد في الصف السادس الابتدائي، ثم أعيد تناوله في الصفين الأول والثاني المتوسط، وهو ما يدل على استمرارية عرضه عبر أكثر من مستوى دراسي.

١٣. كذلك أظهرت النتائج أن المفعول المطلق ورد في الصف السادس الابتدائي، ثم تكرر طرحه في الصفين الأول والثاني المتوسط، بما يعكس اتساقًا نسبيًا في تسلسل هذا الموضوع.

١٤. كما تبين أن المفعول فيه (الظرف) قد ورد في الصف السادس الابتدائي والصف الثاني المتوسط، وهو ما يشير إلى إعادة تقديمه في مرحلة لاحقة من التعليم المتوسط.

١٥وأشارت النتائج إلى أن موضوع الفعل المضارع وإعرابه (رفع، نصب، جزم) قد ورد في الصف السادس الابتدائي، ثم أعيد طرحه في الصف الأول المتوسط بصورة واضحة، بما يعزز بناء المعرفة النحوية لدى المتعلمين.

١٦. كما كشفت النتائج عن أن موضوع الأفعال الخمسة قد ورد في الصف السادس الابتدائي، ثم تكرر عرضه في الصفين الأول والثاني المتوسط.

١٧. وأوضحت النتائج أن الاسم المثنى وإعرابه قد ورد في الصف السادس الابتدائي والصف الثاني المتوسط، مما يشير إلى إعادة تناول هذا المفهوم في مرحلة لاحقة.

١٨. كذلك تبين أن جمع المذكر السالم وإعرابه قد ورد في الصف السادس الابتدائي والصف الثاني المتوسط بصورة واضحة. أجل تعزيز استيعاب الطلبة لأحكامها ووظائفها الإعرابية.

١٩. أظهرت نتائج التحليل أن موضوع جمع المؤنث السالم وإعرابه قد ورد في كلٍّ من الصف السادس الابتدائي والصف الثاني المتوسط بصورة واضحة، الأمر الذي يشير إلى استمرار تناول هذا الموضوع عبر مرحلتين دراسيتين مختلفتين، بما يسهم في تعزيز فهمه وترسيخ قواعده لدى المتعلمين

٢٠. كما كشفت النتائج أن موضوع جمع التكسير قد تكرر عرضه في الصف السادس الابتدائي والصف الثاني المتوسط بصورة جلية، وهو ما يعكس توجّه المنهج نحو إعادة تناول هذا المفهوم الصرفي في مرحلة لاحقة بما يدعم بناء المعرفة اللغوية لدى الطلبة بصورة تدريجية.

٢١. أن موضوع العطف ورد بصورة متكررة في كلٍّ من الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط، وهو ما يعكس حضور هذا الموضوع في مرحلتين تعليميتين متباعدتين نسبيًا، الأمر الذي قد يدل على إعادة تقديمه بصورة موسَّعة أو تعميقه في المرحلة اللاحقة.

٢٢. كما أظهرت النتائج أن موضوع الصفة (النعت) قد تكرر كذلك في الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط بصورة واضحة، مما يشير إلى استمرار معالجة هذا الموضوع عبر أكثر من مرحلة دراسية بهدف ترسيخه لدى المتعلمين.

٢٣. وفي المقابل، بيَّنت النتائج وجود عدد من الموضوعات النحوية التي لم يتحقق فيها التسلسل أو التتابع بين مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، ومن أبرزها: المفعول به، والجار والمجرور، والأسماء الخمسة، وهو ما قد يشير إلى وجود فجوة في البناء التراكمي لهذه المفاهيم.

٢٤. كما لوحظ وجود مستوى جيد من التتابع بين موضوعات المرحلة الابتدائية وموضوعات الصف الأول المتوسط، الأمر الذي يعكس درجة مناسبة من الاستمرارية في عرض المفاهيم النحوية بين هاتين المرحلتين.

٢٥. في حين كشفت النتائج عن ضعف واضح في التتابع بين موضوعات المرحلة الابتدائية وموضوعات الصف الثالث المتوسط، إذ اقتصر التتابع على موضوعين فقط هما العطف والنعت.

٢٦. وأظهرت نتائج التحليل أن درجة الترابط بين موضوعات المرحلة الابتدائية وموضوعات الصف الأول المتوسط بلغت نحو (٦٨%)، وهي نسبة يمكن وصفها بأنها جيدة نسبيًا في سياق تحقيق الاتساق بين المرحلتين.

٢٧. كما تبين أن درجة التتابع بين موضوعات المرحلة الابتدائية وموضوعات الصف الثاني المتوسط جاءت بمستوى متوسط، حيث بلغت نسبتها نحو (٥٠%).

٢٨. بينما أشارت النتائج إلى أن درجة الترابط بين المرحلة الابتدائية والصف الثالث المتوسط كانت ضعيفة جدًا، إذ لم تتجاوز نسبتها (١١%)، وهو ما يدل على محدودية الامتداد المنهجي بين هاتين المرحلتين.

الاستنتاجات:

١. تشير نتائج التحليل الى تحقق درجة جيدة من التتابع بين موضوعات اقسام الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر والاسم المثنى واعرابه و جمع المذكر السالم واعرابه الامر الذي يعكس وجود قدر مناسب من التسلسل المنطقي في عرض هذه الموضوعات، بما يسهم في تعزيز بناء المعرفة النحوية لدى المتعلمين بصورة تدريجية ومتسقة مع نموهم اللغوي.

٢. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التتابع بين موضوعات الصف السادس الابتدائي مثل (النكرة والمعرفة ،والمعرف بال ،والمعرف بالإضافة ، والعلم، والمبتدأ والخبر، كان واخواتها، إن واخواتها، والفاعل، ونائب الفاعل، واعراب الفعل المضارع، الافعال الخمسة) بين ما يطرح منها في الصف الاول المتوسط ،ويشير ذلك الى وجود درجة من الاتساق في تنظيم هذه الموضوعات، إلا ان هذا الاتساق لا يصل الى المستوى المأمول الذي يحقق التكامل الكامل في بناء المفاهيم النحوية عبر المرحلتين .

٣ كشفت نتائج الدراسة عن ضعف واضح في مستوى الترابط والتتابع بين موضوعات المرحلة الابتدائية (الصفين الخامس والسادس) وبين موضوعات الصف الثالث متوسط اذ تبين ان العلاقة بين هذه الموضوعات محدودة ولا تحقق مستوى كافيا من الاستمرارية المعرفية في تقديم المفاهيم النحوية الامر الذي قد ينعكس سلبا على قدرة المتعلمين على استيعاب هذه المفاهيم وتوظيفها بصورة متدرجة ومتكاملة عبر المراحل الدراسية المختلفة .

بناءً على نتائج البحث التي كشفت عن مستويات متفاوتة من التتابع بين موضوعات قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة ورغبةً في تعزيز استمرارية التعلم وتكامل المفاهيم النحوية لدى الطلبة،

التوصيات:

يوصي الباحث بما يأني

١. الإفادة من نتائج البحث في مراجعة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ومعالجة الموضوعات التي أظهرت ضعفاً في التتابع والتكامل؛ بما يسهم في تعزيز استيعاب الطلبة للمفاهيم النحوية وترابطها.

٢. توحيد أو تنسيق عمل لجان تأليف كتب قواعد اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ لضمان استمرارية المحتوى وانسجامه وتحقيق التدرج المعرفي بين المراحل الدراسية.

٣. اعتماد معيار التتابع والتكامل معياراً أساسياً في تأليف وتطوير كتب اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى؛ بما يحقق التعلم الفاعل ويعزز بناء المعرفة بصورة متدرجة ومترابطة..

المصادر المصادر العربية

- . جبر، سعد محمد ،العرنوسي، ضياء عويد(٢٠١٥): المناهج البناء والتطوير ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن
- . حلس، داود درويش (٢٠٠٤): دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في محافظة غزة "،أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- . عباس، محمد خليل واخرون (٢٠١٢): مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن
- سعادة ،جودت أحمد ، عبد الله محمد ابراهيم(٢٠١٤): المنهج المدرسي المعاصر، ط٧، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان ، الاردن.
- حمادات، محمد حسن (٢٠٠٩):المناهج نظرياتها مفهومها أسسها عناصرها تخطيطها تقويمها، دار الحامد، عمان، الاردن.
- الخطيب، سعاد (٢٠٢٠): درجة مراعاة كتب اللغة العربية لمبادئ بناء المنهج في التعليم الاساسي بدولة الكويت، المجلة التربوية الخليجية الكويت.
- راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم أبو الهيجاء(٢٠٠٤): المنهج بين النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- السامرائي، مهدي صالح، وآخرون (١٩٩٥):المناهج وطرق تدريس العلوم. دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.
- السيد، عبد الحميد سلمان (٢٠١٠): **سيكولوجية اللغة والطفل**، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.

- الشهري ، عبد الله (٢٠١٨) : مدى مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة لمبتدأ التتابع في المهارات اللغوية، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية
- عبد الحميد سامي (٢٠١٦): تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء مبادئ بناء المنهج ، مجلة كلية التربية ، جامعة الازهر ، القاهرة ، مصر .
- عطية، محسن علي(٢٠١٣) المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.
- علي ، محمد السيد (٢٠٠١): اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان،الاردن .
- ابراهيم، فاضل خليل (٢٠١١): اساسيات في المناهج الدراسية ،جامعة الموصل ، كلية التربيةالاساسية،العراق.
- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠١٥): **التقويم التربوي**، دار النشر الدولي، الرياض.
- كوجك، كوثر حسين (٢٠٠١): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر.
- محمود ، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة**، ط١، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر.
- مدكور، على أحمد(٢٠٠١) مناهج التربية أسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- موسى ، فؤاد محمد(٢٠٠٧) قراءات في المناهج والتدريس ،ط١، : دار الكلمة للنشر والتوزيع، المنصورة ، مصر .
- الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين (٢٠١٢) أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط٥، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الياس ، جريس ، سلوى محمد علي مرتضى(٢٠١٥): اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال ، ط١، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

المصادر الاجنبية:

1National curriculum in England: design and technology programs for study-key stages I and II, for the year 2013, London, UK

2. Holsti, (). (1969) Content analysis for the social sciences and humanities. Reading. MA: Addison-Wesley Publishing Company.