وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية المعلمين

تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الادراك العقلي

رسالة قدمتها

جؤذر حمزة كاظم

الى

مجلس كلية المعلمين، جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

باشراف

الاستاذ المساعد الدكتور
عمران جاسم حمد الجبوري

الاستاذ المساعد الدكتور
عبد الستار مهدي علي

شوال / ١٤٢٣هـ

كانون الاول /٢٠٠٢ م

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

إقرار المشرفين

نشهد أنّ اعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الادراك العقلي) التي قدمتها الطالبة (جؤذر حمزة كاظم) جرى تحت اشرافنا في جامعة بابل/ كلية المعلمين، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية/ طرائق تدريس اللغة العربية.

المشرف الاول
أ.م.د. عمران جاسم حمد الجبوري

المشرف الثاني
أ.م.د. عبد الستار مهدي علي

بناءً على التوصيات المتوافرة، ارشح هذه الرسالة للمناقشة.

أ.م.د. عبد الستار مهدي علي
رئيس قسم الدراسات العليا
التاريخ: / / ٢٠٠٢

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

قرار لجنة المناقشة

نشهد، نحن اعضاء لجنة المناقشة اننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الادراك العقلي) وقد ناقشنا الطالبة (جؤذر حمزة كاظم) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد انها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية/ طرائق تدريس اللغة العربية بدرجة ( ).

رئيساً

عضواً عضواً

مشرفاً

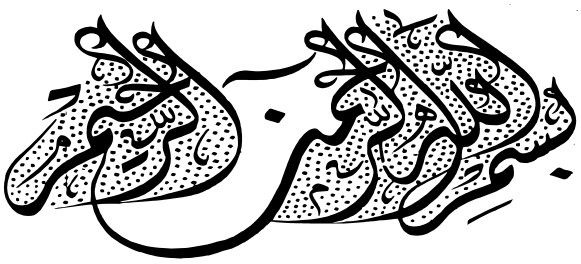
أ.م.د. عمران جاسم حمد الجبوري أ.م.د. عبد الستار مهدي علي

مصادقة مجلس الكلية

صدَّقها مجلس كلية المعلمين/ جامعة بابل بتاريخ / /٢٠٠٢م

العميد

أ.د. علي محمد خلف الركابي



(وَفَوقَ كُلِّ ذِي عِلمٍ عَلِيم)

صدق الله العظيم

يوسف : ٧٦

ملخص البحث

التربيـة أداة اساسـية لبنـاء الانسـان الـذي يعـد الهـدف الـذي تسـعى التربيـة الـى تطـويره لكـي يصـبح قـوة فاعلـة مـؤثرة فـي مجتمعـه، وتهـتم التربيـة بسـلوك الكـائن البشـري مـن اجـل احـداث تغييـر ايجـابي فـي شخصـيته بجوانبهـا الجسـمية، والعقليـة، والانفعالية، والاجتماعية.

وهي ليست عملية مغلقة قائمـة بـذاتها بـل هـي فـي جوهرهـا عمليـة ثقافيـة تشـتق مادتها وتنسج اهدافها من واقع حياة المجتمـع وثقافتـه، والتربيـة تتغير بتغير ظـروف المجتمعـات السياسية والاجتماعيـة والاقتصـادية، فهـي تتغير مـن عصـر الـى عصـر ومن بلد الى بلد وينعكس ذلك على المناهج وطرق التدريس.

والمنهج هو الاداة الرئيسة فـي تحقيق الاهداف المنشودة وهـو الطريـق لاعداد الاجيال القادمة والسبيل الـى مستقبل اسعد وعـالم افضـل، فـالمنهج اذاً وسيلة وليس غاية في ذاته، والهدف الاساس من وراء حضور الطلبة الى المدرسة هو ان يتعلموا ويعـدلوا سـلوكهم مـن خـلال تفـاعلهم مـع الخبـرات التربويـة التـي يحتويهـا المـنهج، وسواء اكان المنهج كتاباً مقرراً ام مجموعة متكاملـة مـن الانشطة والمواد ام بـرامج كاملـة للمدرسـة، ينبغـي ان تكـون لـه اهـداف واضـحة ومعينـة يمكـن صـياغتها مـن الناحية المثالية على اساس التغيرات التي يحدثها في الطلبة.

والكتاب يعد عنصراً اساسياً من عناصر العملية التعليمية التي تعبر عن اهداف المنهج، فهو المرجع الذي يستقي منه الطلبة معلوماتهم اكثر من غيره من المصـادر، والاداة الضـرورية للـتعلم فيجـب ان يكتسـب الطلبـة القـدرة علـى قراءتـه وقـراءة أي كتاب اخر بحيث تتاح لهم الفرصة للتدريب على النقد والاستنتاج والموازنـة. ويرسم الكتـاب بـدوره الحـدود العامـة للمعلومـات والمفـاهيم والقـيم التـي يحتاجهـا الطالـب والمجتمع معاً، وبالنسبة الى تعليم اللغة تبرز اهمية الكتـاب اكثر فـأكثر لانـه الوسيلة التـي تقدم بوسـاطتها اللغـة الـى الطلبـة، واللغـة اداة مهمـة مـن ادوات التعليم والـتعلم فبوساطتها يستطيع الانسـان التفـاهم مـع غيـره مـن افـراد المجتمـع، ونقـل افكـاره الـى

غيره ممن يتعامل معهم، ولولاها لما استطاع البشر الحفاظ على ثقافتهم وحضارتهم فهي من اهم مبتكرات الانسان الحضارية التي عن طريقها يسجل حضارته.

واللغة العربية هي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم فجعلها اكثر رسوخاً، واشد بنياناً، واقوى استقراراً، وهي لغة العروبة والاسلام، واعظم دعائم القومية العربية، فقد ارتقت واصبحت لغة رسمية في جميع الاقطار العربية فكان لها اثر في بلورة شخصية الامة حين ازدهرت الحضارة العربية الاسلامية. ان اللغة العربية بما فيها من قواعد نحوية وصرفية كثيرة تدعو الى ضبط اللسان عند الكلام وضبط القلم عند الكتابة، فالقواعد ليست غاية في ذاتها وانما هي وسيلة لصحة الاسلوب وسلامة التراكيب، ومن المعلوم ان دراسة القواعد لاتؤدي غرضها الابعد الاكثار من التمرين والتدريب عليها، فالتمرينات هي الاداة التي عن طريقها يتعرف المدرس مستوى طلبته وقدرتهم على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً.

وتعد التمرينات ثمرة العملية اللغوية من الدرس وخير وسائل التدريب العملي المنظم لتكوين العادات اللغوية الصحيحة وترسيخ القواعد في الذهن للوصول الى الاهداف المتوخاة من دراستها في تعويد الطلبة على سرعة الاداء وصحة التعبير وسلامته، ولمعرفة ما تحققه التمرينات من اهداف تربوية وتعليمية كان لابد من وجود عملية تقويم تلك العملية التي تعد من مقومات العملية التعليمية اذ من خلالها نحكم على مدى النجاح او الاخفاق في تحقيق الاهداف المرسومة، فالتقويم عملية مستمرة وجزء لايتجزأ من عملية بناء المنهج.

وتدور مشكلة البحث الحالي حول مدى ماتقيسه تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية من اهداف سلوكية في مجال الادراك العقلي ومن ثم الحكم على مدى تغطية هذه التمرينات لتلك المستويات التي حددها بلوم، فجاءت هذه الدراسة مستهدفة تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الادراك العقلي. وذلك من خلال الاجابة عن السؤال الآتي: ما نسبة تكرار التمرينات التي تقيس كل مستوى من مستويات المجال الادراكي الستة؟

وقد شمل مجتمع البحث وعينته التمرينات المحلولة وغير المحلولة الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي.

وجعلت الدراسة تصنيف بلوم لمجال الادراك العقلي بمستوياته الستة اداة يتم في ضوئها تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية.

وباستعمال النسبة المئوية، ومعادلة كوبر وسائل احصائية توصلت الباحثة الى نتائج بحثها وهي: ان مستوى الفهم حصل على (١٤١) تكراراً بنسبة ٤٧% والتطبيق حصل على (٨٢) تكراراً بنسبة ٢٧.٣٣% اما مستوى التحليل فقد حصل على (٧١) تكراراً بنسبة ٢٣.٦٧% وحصل مستوى المعرفة على (٦) تكرارات بنسبة ٢% في حين لم يحصل مستويا التركيب والتقويم على أي تكرار.

وفي ضوء النتائج اوصت الباحثة بضرورة جعل التمرينات ممثلة لمستويات مجال الادراك العقلي كافة، واوصت ايضاً بضرورة التركيز على التمرينات التي تحفز الطلبة على التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم، وان تغطي التمرينات الاهداف التي تم تحديدها للمادة، وضرورة الموازنة بين مستويات مجال الادراك العقلي الستة التي حددها بلوم، ومطالبة مؤلفي الكتب عند اعادة التأليف بمنح مستويي التركيب والتقويم نصيبهما من التمرينات.

واستكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة اجراء دراسات مماثلة على تمرينات كتب قواعد اللغة العربية، في مراحل دراسية اخر.

University of Babylon

An Assessment of the Exercises of the Arabic Grammar Textbook for Literary Sixth-year Secondary Classes According to Bloom's Taxonomy

A Thesis

Submitted to the Council of the College of Teachers
University of Babylon
In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of
Master of Education In Arabic Methodology

By

Ju'ther Hamza Kadhim

Co- Supervisor

Asst. Prof. Umran Jasim Al-Joboury, Ph.D.
Asst. Prof. Abdul-Sattar Mahdi Ali, Ph.D

December, ٢٠٠٢ A.D. **Shawal, ١٤٢٣H**

Abstract

It is an established fact that language-learning is habit-formation. This fact implies that constant practice is the cornerstone of language-acquisition. Thus, the more practice the learner does, the more control he will have over the system of the language. In this respect, the exercise plays a crucial role.

The exercise is considered as the best technique to obtain a systematic and practical training to established the linguistic habit. It very much helps the learner to internalize the grammatical rules and enables him to use them automatically. Having such an important function, the exercises in any textbook need to be assesses continually.

This study, therefore, their to measure the effectiveness of the exercises found in the Arabic Grammar Textbook for Literary Sixth-year Secondary Class to develop and establish the intended behavioral objective in relation to Bloom's Taxonomy of cognition levels. In other words, this study tries to answer the question: "What is the frequency of the exercises for each of the six levels of Bloom's Taxonomy in the target textbook?"

The sample of the empirical work includes all the exercises found in the textbook mentioned above. These exercises are assessed in the light of Bloom's Taxonomy of the six levels of cognition.

After using Copper equation and other statistical methods, the researcher came with the following results:

١- The comprehension level recorded a frequency of (١٤١) so the percentage is ٤٧٪.

٢- The application level recorded (٨٢) with ٢٧.٣٣٪.

٣- The analysis level recorded (٧١) with ٢٣.٦٧٪.

٤- The knowledge level recorded (٦) with ٢٪.

As for the two other level (i.e., synthesis and evaluation) no frequency is recorded in our data.

Considering these findings, the researcher presents the following recommendations:

١- The exercises should be designed according to Bloom's Taxonomy paying equal attention to the six levels.

٢- Emphasis should be put on the exercises that motivate the learner to thinking, analyzing, synthesizing, and evaluating .

٣- The exercises should cover all the objectives intended for this class.

Finally, the researcher suggest that similar studies are to be carried out on textbooks of other classes to have a deeper insight in our textbooks.

الاهداء

الى مَنْ ظللاني بفيئيهما وانبتا في قلبي بذرة العلم

التي شاء الله انْ تؤتي أكُلها في هذا الجهد المتواضع

الى الماء والهواء والديّ الكريمين

الى سندي في الدنيا ما حييت اخوتي واخواتي

اهدي ثمرة جهدي هذا

جؤذر

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف المرسلين سيدنا محمد (ﷺ) وعلى آله وصحبه اجمعين، اما بعد:

فيسر الباحثة بعد ان انتهت من اعداد رسالتها ان تتوجه ببالغ الشكر والعرفان الى المربي الاستاذ المساعد الدكتور عمران جاسم الجبوري المشرف الاول على الرسالة لما قدمه من توجيهات علمية ولما بذله من الجهد المتواصل طوال مدة اعداد البحث فارجو ان يتقبل فائق اعتزازي وعظيم امتناني لكل الجهود التي بذلها، ودعائي الى الباري عز وجل ان يمن عليه بالصحة والعافية انه سميع الدعاء.

ويسرني ان اقدم جزيل شكري وخالص امتناني واحترامي الى استاذي الفاضل الدكتور عبد الستار مهدي المشرف الثاني على الرسالة.

ويسرني ان اتقدم بالشكر الجزيل الى الاستاذ المساعد الدكتور محسن علي عطية لما قدمه من ملاحظات علمية تخص البحث.

ويسعدني ايضاً ان اتقدم بالشكر والامتنان الى الاساتذة الافاضل ، اعضاء لجنة الخبراء لما قدموه من عون ومساعدة في انجاز اداة البحث.

ويطيب لي ايضاً ان اتقدم بالشكر الجزيل الى اساتذتي الافاضل الدكتور عبدالسلام جودت الزبيدي والدكتور عباس الباوي والسيد عماد المرشدي لما قدموه لي من مساعدة خلال مدة اعداد البحث.

ومن باب العرفان يسرني ان اذكر رعاية عمي وتقديره ظرفي خلال مدة اعداد البحث واخيراً لاتنسى الباحثة تضحيات والديها طوال مدة الدراسة، فقد كان لتشجيعهما المستمر وتوفيرهما الاجواء المناسبة للباحثة الاثر المهم في تسهيل مهمتها. والى كل من اسهم معي في هذا المجال.

والشكر لله اولاً واخراً

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
فهرس المحتويات	ت-ث
فهرس الملاحق	ج
فهرس الجداول	ح
ملخص البحث	١-٣
الفصل الاول: التعريف بالبحث	٥-٣٢
اهمية البحث والحاجة اليه	٥
هدف البحث	٢٥
حدود البحث	٢٦
تحديد المصطلحات	٢٦
الفصل الثاني: دراسات سابقة	٣٤-٦٤
اولاً: دراسات عربية	٣٦
ثانياً : دراسات اجنبية	٥٥
ثالثاً: مناقشة الدراسات السابقة	٦١
الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته	٦٦-٨٠
منهج البحث	٦٦
اجراءات البحث وتشتمل:	٦٨
١- وصف كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي	٦٨
٢- مجتمع البحث وعينته	٧٢
٣- اداة البحث	٧٢
صدق الاداة	٧٣
وصيف الاداة (المعيار التقويمي)	٧٤

الموضوع	الصفحة
ثبات التحليل	٧٩
الوسائل الاحصائية	٨٠
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	٨٢-٩٣
١- عرض النتائج	٨٢
٢- تفسير النتائج	٨٩
٣- الاستنتاجات	٩٢
٤- التوصيات	٩٢
٥- المقترحات	٩٣
مصادر البحث	٩٥-١٠٧
المصادر العربية	٩٥
المصادر الاجنبية	١٠٦
الملاحق	١٠٩-١١٧
ملخص البحث باللغة الانكليزية	A-B

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوانه	رقم الصفحة
١	استبانة حول مستويات مجال الادراك العقلي (المجال المعرفي) لبلوم مع عدد من الافعال التي تراها مناسبة لكل مستوى.	١٠٩
٢	استبانة حول تصنيف التمرينات على وفق مستويات بلوم لمجال الادراك العقلي.	١١٢
٣	اسماء نخبة المحكمين على الاستبانتين.	١١٧

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوانه	رقم الصفحة
١	محتويات الكتاب وعدد صفحاتها بشكل اجمالي.	٦٩
٢	موضوعات الكتاب وعدد صفحاتها بشكل تفصيلي	٧٠
٣	المستويات وتكرارات التمرينات ونسبها المئوية بشكل اجمالي.	٨٢
٤	موضوعات الكتاب وعدد تمريناتها والمستويات والتكرارات والنسب المئوية بشكل مفصل.	٨٤

الفصل الاول

التعريف بالبحث.

اهمية البحث والحاجة اليه.

هدف البحث.

حدود البحث.

تحديد المصطلحات.

الفصل الاول

اهمية البحث والحاجة اليه

التربية عملية مهمة لبناء الفرد ونموه نمواً متكاملاً في جميع نواحي شخصيته الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية حتى يستطيع ممارسة انماط سلوكية مختلفة، فهي بهذا عملية تشكيل الافراد واعدادهم في مجتمع معين، ولاتقتصر على مدة معينة او مرحلة من مراحل نمو الانسان بل تمتد طوال حياته من المهد الى اللحد (٤٩، ص٢١).

واستناداً الى ذلك تعد التربية عملية توجيه واع لطاقات الفرد لانها تحدث في مواقف الحياة الحقيقية ولاتقوم على مجرد تعلم عرضي أو تعلم من كتاب وتعمل على تهذيب اسلوب الفرد في مواجهته هذه المواقف بالمزج بين محتواها واساليبها ومحتوى الحياة واساليبها (٧٣، ص٩-٢١٩).

وهي عطاء انساني يحقق للفرد والمجتمع تطويراً وارتقاء الى مستويات افضل وهي الوسيلة التي بها يتحقق بقاء المجتمعات الانسانية واستمرارها بتعليم افراد المجتمع من الجيل الجديد كيف يسلكون في المواقف الاجتماعية المختلفة على اساس ما يتوقعه منهم المجتمع الذي ينشؤون فيه (٩٠، ص١٧).

اذاً هي عملية مستمرة لاثراء المعارف والمهارات وعملية مميزة لتنمية الفرد وبناء العلاقات بين الافراد والجماعات والامم (٣٩، ص١٤).

وتعد التربية من العمليات المهمة في بناء المجتمع وتطويره فهي عملية اجتماعية تؤدي وظيفتها وفقاً لمستوى الهيئة الاجتماعية، واهم واجب للتربية قيامها بتحريك مافي الانسان من قوى كامنة واصلاحها وتهذيبها تهذيباً راقياً ليستطيع القيام بواجباته العامة والخاصة ليكون فرداً منتجاً في هيئته الاجتماعية (٧٤، ص١).

فالغاية منها خلق انسان سعيد يعيش في مجتمع مثالي، والتربية اذ تتأثر بالمجتمع وثقافته فانها تنصب على الانسان الفرد وتقوم على دراسة المجتمع والثقافة

من اجل توجيه العمل التربوي وتنظيم الخبرة التربوية او انها تنظر الى الانسان الفرد على انه نقطة البداية لهذا التوجيه وهي ليست عملية مغلقة قائمة بذاتها بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج اهدافها من واقع حياة المجتمع وثقافته (٧٣، ص٩-٣٧).

والعملية التربوية التعليمية عملية ضرورية لمواجهة متطلبات الحياة وهي اليوم تحتل مكاناً متقدماً لم تحتله في أي عصر من العصور (٢٧، ص١٦١).

وهي عملية اخذ وعطاء يشارك فيها الشخص، وعملية هادفة بالنسبة الى الفرد والجماعة لبلوغ المثل العليا وهي النمو الداخلي لطاقات الفرد وامكاناته ومعارفه في اطار قيم المجتمع وتطلعاته لتحقيق النمو المنشود (٧، ص٤١٤).

ومن المسلم به ان التربية ليست عملية تلقين الطلبة بالمعلومات بل هي اكسابهم المهارات اللازمة والاتجاهات الصالحة، وتهذيب خلقهم، وتنمية مداركهم العقلية، فما يكتسبه الطلبة من شخصية المدرس وخلقه وهديه في التعامل ونظرته الى الاشياء وطريقة تفكيره قد يكون انفع للتربية مما يعطيهم من معلومات (٣٢، ص٤٩).

وان التربية تتغير بتغير ظروف المجتمعات السياسية والاجتماعية والاقتصادية فهي تتغير من عصر الى عصر، ومن بلد الى بلد، وينعكس ذلك على المناهج وطرائق التدريس، فالمنهج من اهم موضوعاتها وهو الاساس الذي ترتكز عليه، والاداة التي تترجم واقع المجتمع وثقافته بهدف المحافظة على تراثه الاجتماعي من خلال تربية ابنائه تربية تعمل على تحقيق طموحاته واهدافه بالشكل الذي يضمن ديمومته وتميزه عن غيره من المجتمعات (٤٤، ص٤٧).

وانه ينمي القدرات العقلية كالتذكر والفهم والاستنتاج والتأمل دون اعتبار للزمان او المكان (٨٧، ص١١٨).

والمنهج مهم جداً للمعلم والمتعلم على حدٍسواء، فهو من جهة يساعد المدرسين على تنظيم عملية التعليم وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها، ومن جهة اخرى يساعد المتعلمين على التعلم المتمثل في بلوغ الاهداف التربوية المراد تحقيقها.

وهو الوسيلة التي يمكن للمدرس من خلالها تحقيق اغراض المدرسة بوضع كل مادة في الموضع الملائم لها بحيث يربي كل فرد من ابناء الشعب التربية التي تلائمه، وانه يبين للمدرس مايجب ان يدرسه لطلبته من مقررات، لانه الاساس الذي يعتمد عليه في اعداد دروسه قبل المباشرة بتنفيذها، فالمنهج الدراسي ضروري لاعداد المدرس، لانه اداة تنفيذ الاهداف التربوية، فمن خلال دراسة المنهج يتمكن المدرس من ان يتعلم كيفية تحليل الاهداف التربوية العامة وترجمتها الى مواقف وخبرات سلوكية يتفاعل معها الطلبة ويتعلمون من نتائجها ومن هنا يلزم المدرس ان يدرس المناهج ويتعلم كيف يصيغ الهدف من عام الى وحدة سلوكية محددة يمكن ملاحظتها وضبطها وقياسها ومن هنا فان دراسة المناهج تمكن المدرس من فهم فلسفة التطور واساليبه والعمليات التي يقتضيها تطور المناهج وتغييرها (٦٥، ص٨-٩).

ويحتوي المنهج الانشطة التعليمية التي تستخدمها المدرسة لتهيئة خبرات تعليمية للطلبة تحقق النتائج المرغوب فيها، فهو اذاً وسيلة وليس غاية في ذاته، أي ان الهدف الاساسي من وراء حضور الطلبة الى المدرسة هو ان يتعلموا ويعدلوا سلوكهم من خلال تفاعلهم مع الخبرات التربوية التي يحتويها المنهج، وسواء اكان المنهج كتاباً مقرراً ام مجموعة متكاملة من الانشطة والمواد أم برامج كاملة للمدرسة ينبغي ان تكون له اهداف واضحة ومعينة يمكن صياغتها من الناحية المثالية على اساس التغيرات التي يسعى الى احداثها في الطلبة (١٢، ص٢٧).

وان الهدف الرئيس للمنهج المدرسي هو اعداد الطلبة للحياة، ويعني هذا انهم سيقومون بانشطتهم الحيوية المختلفة في مجتمع معين وفي مرحلة زمنية معينة، وبطبيعة الحال لهذا المجتمع خصائص محددة تؤثر في هذه الانشطة ولذلك فمن الضروري ان يعكس المنهج تلك الخصائص أي ان يكون قائماً على اسس

اجتماعية، وتقوم الجهات التربوية المسؤولة عن المناهج بتخطيطها وفق الخصائص النفسية للطلبة لتحقيق اقصى درجة ممكنة من النمو لقدراتهم واستعداداتهم المختلفة، وان على المنهج تهيئة بيئة قادرة على اثارة الطلبة وعلى دفعهم نحو اهداف متجددة ويتم ذلك بتجاوز بيئة الصف الى المدرسة والبيئة المحلية وان عليه مساعدتهم على ادراك اهمية مايقومون بتعلمه ومعناه بالنسبة اليهم وكيفية التخطيط له تعاونياً للاستفادة منه بالفعل في حل مشكلاتهم وفي الوصول الى اهدافهم (١١، ص٤٩-١٢٣) والانتفاع بثقافتهم التي يعيشون في ظلها وثقافات الاجيال السابقة والمجتمعات الاخرى، ولم يعد المنهج مجرد عبارات تكتب على الورق وتبين للمدرس مايجب ان يدرسه الطلبة من مقررات بل اصبح حياة المدرسة وبرنامجها (٤٥، ص٩-٥٩).

والكتاب يعد عنصراً اساسياً من عناصر العملية التعليمية التي تعبر عن اهداف المنهج، فهو المرجع الذي يستقي منه الطلبة معلوماتهم اكثر من غيره من المصادر، والاداة الضرورية للتعلم فيجب ان يكتسب الطلبة القدرة على قراءته وقراءة أي كتاب اخر بحيث تتاح لهم الفرصة للتدريب على النقد والاستنتاج والموازنة وليس فقط ان نسعى الى جعلهم يلجؤون الى استخدامه بقصد استيعاب مافيه وحفظه واستظهاره والنظر اليه على انه مجرد مصدر للمعرفة (٨١، ص٨٤).

وهو من اقدم الوسائل التعليمية واوسعها فهو كثير الاستخدام في التعليم، ومادام هو الوعاء الذي يقدم للطلبة زاد المعرفة فأن درجة نجاحه تقاس بمدى قدرته على استقطاب الدارسين، وجذبهم اليه، ويتوقف ذلك على اختيار مادته وحسن عرضها وتنوع تدريباته التي يجد فيها الطلبة حيوية السياحة ولذة الكشف عن المجهول (٢١، ص٦٨٨).

ويتمثل الكتاب المدرسي في انه يحدد الموضوعات والمفاهيم والحقائق والتعميمات والمبادئ والقوانين والنظريات التي ينبغي ان يتعلمها الطلبة، وان طبيعة محتواه وخصائص بنيته المعرفية تمثل المستويات والاهداف والمفاهيم التي تعد سليمة من الناحيتين العملية والتربوية (٥، ص١٨٢).

وللكتاب المدرسي تأثير كبير في التربية والتعليم لانه الاداة التي تعبر بصورة مباشرة عن محتوى المنهج المدرسي من اهداف الى اسس اجتماعية وفلسفية ونفسية الى توجيهات تتصل بطرائق التدريس واستخدام وسائل التعليم واساليب التقويم لذلك يلجأ مؤلفو الكتب المدرسية الى الاسترشاد بالمنهج الدراسي عند القيام بتأليفها بحيث تتضمن قدراً مشتركاً من المعرفة والاتجاهات العلمية والمهارات والتوجيهات والتمرينات والرسوم والجداول.

ومن هنا كان لابد من اعطاء عملية تأليفه كامل العناية والاهتمام، ولانه شيء مادي ملازم للمتعلم فان لمحتواه تأثيراً مباشراً قد يتجاوز تأثير الوسائل الاخرى المستعملة في تنفيذ المنهج، فالكتاب المدرسي هو في الغالب أول مايجده المتعلم بين يديه فأن كان الكتاب المدرسي منفراً شكلاً ومضموناً انعكس ذلك الاثر السلبي على علاقة المتعلم بالكتاب وبالقراءة، فلابد من ان نهتم باعداد الكتاب المدرسي واضعين في اذهاننا البعدين التربويين العام والخاص فنجعله جذاباً شكلاً ومضموناً وذلك بمراعاة الشروط الاساسية في اعداده ومنها ان تتفق مادته مع الاهداف التربوية المرسومة، وان يفرد بعد كل موضوع جزءاً للتمرينات والتدريبات التي يراعي فيها التنوع في الاساليب والشمول في تغطية كل جوانب الموضوع مع تأكيدها على استثارة اهتمام المتعلم نحو التفكير والاستنتاج والابتكار والربط (٥٦، ص١٠٨-١٠٩).

ويرسم الكتاب بدوره الحدود العامة للمعلومات والمفاهيم والقيم التي يحتاجها الطالب والمجتمع معاً، وبالنسبة الى تعليم اللغة بالذات تبرز اهمية الكتاب اكثر فاكثر لانه الوسيلة الاساسية التي تقدم بوساطتها اللغة الى الطلبة (٩، ص١٣).

واللغة اداة مهمة من ادوات التعليم والتعلم، فقد اسهمت في نقل المعرفة من امة الى امة ومن طبقة الى طبقة على تباعد الامكنة والازمنة ومن هنا كانت آية من آيات الله تعالى (٤٨، ص١٤).

فبوساطتها يستطيع الانسان التفاهم مع غيره من افراد المجتمع ونقل افكاره الى غيره ممن يتعامل معهم وهي وسيلة الفهم والافهام بين الفرد والمجتمع (٤٦،

ص٧). لانها اداة الفرد اذا اراد التأثير في الاخرين واداته حين يحاول اقناع غيره في مجالات المناقشة وتبادل الرأي (٢، ص٤٣).

وعن طريقها تكتسب الحياة البشرية سمة رائعة هي سمة المشاركة والمبادلة بالعواطف والاحاسيس (٥٤، ص١١) ووسيلة من الوسائل التي يستخدمها الانسان في الوصول الى اهدافه وليست هدفاً نسعى اليه وهذه الوسيلة مكتسبة ولايمكنها ان تؤدي وظيفتها الا اذا تحولت الى مهارة، ولما كان الافراد يختلفون في درجة اتقان المهارات تبعاً لاختلاف قدراتهم واختلاف المواقف الحياتية التي تتطلب مستويات مختلفة من المهارات فأنه يجب تحديد المهارة ومستوى اتقانها لاجتياز عمل ما (٨٨، ص٣٨).

ولولاها لما استطاع البشر الحفاظ على ثقافتهم وحضارتهم فهي من اهم مبتكرات الانسان الحضارية، التي عن طريقها سجل حضارته لذلك تعد في مقدمة الروابط التي تجمع بين الناس وتؤلف كياناً خاصاً بهم، وعن طريقها ينتقل تراث الاباء والاجداد الى الابناء والاحفاد يقول ماكس مولر: (باللغة، وباللغة وحدها يندمج الفرد بالمجتمع، ويتلقى كل تراث الامة الفكري والشعوري والاخلاقي والاجتماعي المنحدر من قرائح الكتاب والشعراء والمفكرين السالفين منهم والمعاصرين) (٥٥، ص٧).

ومن المسلم به ان اللغة ظل لحياة الامة، ومرآة تبدو على سطحها حال تلك الامة فهي الزم لوازم الامة الحية المستقلة (١، ص٦).

وهي اداة من ادوات الحياة العامة لاتقوم بواجبها الا اذا ادت اغراضها وان الطلبة لايحسون باهميتها ولايحسنون تناولها ما لم تقدم لهم على انها جزء من الحياة لايمكن ان يستغنوا عنه (٦٠، ص٧-٨).

لانها مرتبطة بمجمل عمليات العقل وفي مقدمتها التفكير مما يمنح اللغة عموماً ولغة الاعلام خصوصاً قدرة على ان تؤلف عاملاً بصورة مباشرة او غير مباشرة بين عوامل التغيير الاجتماعي (٨٤، ص١٠٣).

فهي الرابط القوي الموحد الذي يربط افراد المجتمع مهما اختلفت بيئاتهم وتباعدت اوطانهم وخير مثال على ذلك ماتفعله اللغة العربية التي تقوي المشاعر وتوحدها وتزرع المحبة بين الافراد، ان اللغة العربية معروفة المكانة في تطورها وتكاملها فقد نظمت تنظيماً محكماً وبرزت صفحاتها الناصعة ودقائقها الفائقة وبلغت محلها اللائق من الاتقان والاحكام بين لغات العالم لما عرفت به من اوصاف وخصائص كانت ولاتزال بحاجة الى اثارة مافيها من كنوز واحيائها لتجاري العصر في حياتها وتكتسب مكانة علمية مقبولة (٢٢، ص٢١٩).

ولغتنا العربية هي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، بقوله تعالى :(**إِنَّا أَنزلنَاهُ قُرآناً عَربيَّاً لعلكمْ تَعقِلوُن**)*(يوسف/٢)، وحفظها من الضياع وصانها من التبدل، اذ قال تعالى: (**إِنَّا نَحنُ نَزَّ لنا الِذكرَ وإِنَّا لَه لحافظون**)*(الحجر/٩) وقد احب القدماء العربية واكتشفوا دقائق امورها وفضلها على غيرها من اللغات، قال الفراء :(وجدنا للغة العرب فضلاً على لغات جميع الامم، اختصاصاً من الله تعالى وكرامة اكرمهم بها، ومن خصائصها انه يوجد فيها من الايجاز مالا يوجد في غيرها من اللغات) (٤٣،ص١١) ويقول الثعالبي في حب اللغة العربية :(ان من احب الله احب رسوله المصطفى ﷺ، ومن احب النبي العربي احب العرب ومن احب العرب احب اللغة العربية التي بها نزل افضل الكتب على افضل العجم والعرب، ومن احب العربية عني بها وثابر عليها وصرف همته اليها) (١٦، ص٢). وتحتل اللغة العربية مكانة كبيرة عند المستشرقين فهذا جوستاف يقول: (ما من لغة تستطيع ان تطاول اللغة العربية في شرفها، فهي التي اختيرت لتحمل رسالة الله النهائية) (٢٤، ص٣٠٦).

وهي لغة العروبة والاسلام واعظم دعائم القومية العربية، فقد ارتقت واصبحت لغة رسمية في جميع الاقطار العربية فكان لها اثر في بلورة شخصية الامة حين ازدهرت الحضارة العربية الاسلامية، زيادة على ذلك انها تمثل قطاعاً مهماً في حياة الفكر العربي المعاصر، وتحتل مكانة مهمة بين اللغات فقد ظهرت شابة مكتملة دون ان تمر بمرحلة طفولة او تتعثر في طريق طويل وكانت لغة ناضجة ولم تكن

لغة عادية كاللغات في نشأتها وتطورها وامتدادها بل كانت مخالفة للنواميس الطبيعية (٢٣، ص٣).

ان اللغة العربية فكر قبل كل شيء، فاذا لم يتحسس الطلبة ذلك الفكر، واذا لم يتمثلوه، واذا لم يدخل الى نفوسهم، واذا لم يكونوا حوله رأياً فكرياً، فلن يكون للالفاظ التي يستخدمونها طعم، ويجب ان يكون تدريس اللغة العربية –بما انها اللغة الام واللغة القومية-قاصداً تحقيق حياة صالحة للطلبة، تمكنهم من انماء قدراتهم المختلفة، التي تساعدهم على بلوغ اهداف سامية ومثل عالية، يحيون بها حياة كريمة طيبة سعيدة (٥١، ص١٣-١٤).

واللغة العربية عون كبير للطلبة على الرقي، وعدة صالحة توجههم الى النجاح حتى يتعرفوا تجارب الماضين ويقفوا على اخبارهم والاتعاظ بحوادثهم (٥٠، ص١٧).

وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد المختلفة، يقول احمد مدكور (واذا كانت اللغة العربية هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية فهي بالنسبة الى سائر المدرسين مفتاح للمواد التي يقومون بتدريسها، انها وسيلتهم الاولى لقراءة مراجع هذه المواد وشرحها للطلبة وتأليف الكتب التي يدرسونها لهم) (٦، ص١٦-٢٧).

واللغة العربية لغة فطرية، سهلة في طبيعتها، واسعة الاشتقاق يتوافر فيها من عوامل النمو من حيث القلب والابدال والاشتقاق والمجاز مالم يتواجد في كثير من اللغات (٥٧، ص٩).

ولغة اية امة من الامم لابد ان يكون لها قواعد تعصم لسان الناطقين بها من الخطأ والزلل فالقواعد ليست غاية في ذاتها وانما هي وسيلة لصحة الاسلوب وسلامة التراكيب، وهي لم توضع قبل اللغة وليست اساساً لها بل وجدت اللغة اولاً ثم استخرجت القواعد منها –بعد ان بلغت كمال نضجها- عن طريق الاستقراء لاحقاً فاصبحت بالنسبة الى اللغة كالسور الذي يحيط بالمدينة العظيمة (٣٨، ص٢٦٨).

والقواعد تعد الدعامة الاساسية لجميع فروع اللغة العربية، فهي (وسيلة المستعرب، وسلاح اللغوي، وعماد البلاغي، واداة المشرع والمجتهد، والمدخل الى العلوم العربية والاسلامية جميعاً) (٢٨، ص٢).

ويرى بعض المربين ان تدريس قواعد اللغة العربية اصبح ضرورياً جداً لان اللغة العربية لها تراكيب خاصة وطبيعة خاصة ليست كبقية اللغات، فهي بما فيها من قواعد نحوية وصرفية كثيرة تدعو الى ضبط اللسان عند الكلام وضبط القلم عند الكتابة (٢٥، ص١٦٥-١٦٦).

ان تعلم القواعد يوقف الطلبة على اوضاع اللغة وصيغها وذلك لان القواعد وصف علمي لتلك الاوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تطرأ على الالفاظ وتعين على فهم التراكيب الغامضة المعقدة وتوضح اسباب غموضها (٣٤، ص١٢١).

ولقواعد اللغة العربية اهداف تربوية اذ تساعد على تنمية الثروة اللغوية وعلى صقل الاذواق الادبية من خلال وقوف الطلبة على الامثلة والشواهد والاساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة وتساعدهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في اذهانهم بالاضافة الى ذلك فانها تنمي في نفوسهم دقة الملاحظة وتربي فيهم صحة الحكم (٧٩، ص٩١).

ان استقراء قواعد اللغة العربية من استعمالات الكلام في المدرسة ومن فروع القراءة والانشاء والاملاء خير طريق لتعليم الطلبة هذه القواعد ورسوخها في اذهانهم (١٥، ص٤٦).

ولما كانت الصلة وثيقة بين النحو والمعنى، كانت دراسة النحو مفيدة في التربية العقلية التي تعتمد على التحليل والموازنة والاستنتاج والحكم وبيان الصواب من الخطأ في التعابير المختلفة (٩١، ص١٩٧).

فينبغي ان يكون تدريس النحو متسقاً مع العمليات العقلية التي تحدث في اثناء تعلم اللغة واذا تهيأ الكشف عن حقيقة هذه العمليات كان من الممكن الكشف عن افضل السبل واقصرها في تعلم القواعد اللغوية (٨، ص١١١).

ولاهمية قواعد اللغة العربية فقد اجريت دراسات عديدة ومن هذه الدراسات ماذهبت الى تقويم اسئلة الامتحانات الوزارية لمادة القواعد مثل دراسة (الخفاجي، ١٩٩٩) ومنها ماذهبت الى تقويم اسئلة كتب اللغة العربية مثل دراسة (مقدادي، ١٩٩٩) وقد اختارت الباحثة كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي لانه كتاب شامل للموضوعات الخاصة بالفرعين الادبي والعلمي ولانها لم تجد دراسة تناولت تقويم التمرينات الواردة في ذلك الكتاب وايماناً منها بأن التمرينات هي الاداة التي عن طريقها يتعرف المدرس على مستويات طلبته وقدراتهم على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً، فمن المعلوم ان دراسة القواعد لاتؤدي غرضها الا بعد الاكثار من التمرينات والتدريب عليها، ولمعرفة ماتحققه التمرينات من اهداف تربوية وتعليمية كان لابد من وجود عملية تقويم تلك العملية التي تعد من مقومات العملية التعليمية اذ من خلالها نحكم على مدى النجاح او الاخفاق في تحقيق الاهداف المرسومة وعلى قيمة الاهداف ذاتها (٦٥، ص١٥٧).

وهذا يعني ان جميع عناصر العملية التربوية تشكل مجالات يمكن للتقويم ان يعمل فيها (١٩، ص٢٤).

ويأخذ التقويم التربوي حيزاً كبيراً في عملية التغيير والتطوير في العملية التربوية من خلال عملية التوجيه والاشراف التي تقوم على تحسين مظاهر التعليم المؤثرة بشكل مباشر في تحسين نمو الطلبة وتعليمهم لانهم المطلب الرئيس للعمليات التربوية كافة في المدرسة (٥٩، ص٦٥).

فهو ضروري لمعرفة مدى تحقيق الاهداف المرغوب فيها او انجاز عمل على نحو ما هو مخطط له وتساعد بالتالي على اتخاذ قرار معين او تغيير في الاهداف والخطط والعمليات (٨٦، ص٣).

ويحتل التقويم منزلة مهمة، وذلك لانه على اساس التقويم الموضوعي السليم يمكن تحقيق الكثير من المبادئ التربوية، زيادة على ابراز نواحي الضعف والقصور وعلاجها وابراز النواحي الايجابية ومواطن القوة وتدعيمها، يرافق ذلك

تشخيص مستمر للعملية التربوية من اولها الى اخرها لتلافي مواطن الضعف (٧٥، ص٢٧٤).

ان التقويم مهم في أي برنامج او خطة او تجربة من اجل تحسين النتائج والوسائل المستعملة في كل المراحل العلمية لتزويد الاداريين والعاملين فيها بالمعلومات التي يحتاجون اليها والتصرف بحرية في ضوء هذه المعلومات (٩٢، ص٣٥).

ويتطلب من القائم بعملية التقويم ان يستخدم عدداً من الاساليب ليصل الى تشخيص دقيق للمجال الذي يقومه.

والتقويم لايقصد به الخطوة الاخيرة في العملية التعليمية وانما هو ملازم لتلك العملية منذ بدايتها وحتى نهايتها، وهو عملية مستمرة وجزء لايتجزأ من عملية بناء المنهج (٤٠، ص٦٢).

وهو ليس هدفاً في حد ذاته، او بمثابة يوم حساب بل ينبغي ان يسير التقويم جنباً الى جنب مع التعليم من بدايته الى نهايته (٦٦، ص٣٤).

وعلى اساس اهمية العملية التقويمية في التربية والتعليم تتأسس اهمية التمرينات في كل كتاب، لان التمرينات من شأنها ان تقيس ماتم تحقيقه من اهداف تربوية وتعليمية، فالتمرينات يجب ان تغطي الاهداف التي تم تحديدها للمادة، وحيثما غطت تلك الاهداف كانت التمرينات جيدة، ومتى قصرت عن تغطية تلك الاهداف او قسم منها عدت قاصرة، فالتمرينات اداة المدرس في تحقيق الاهداف التعليمية وفي اثارة تفكير طلبته وعن طريقها يتعرف مستواهم والصعوبات التي تعترضهم فيعمل على تشجيع الاقوياء والاخذ بيد الضعفاء، وهي ثمرة العملية اللغوية من الدرس وخير وسائل التدريب العملي المنظم لتكوين العادات اللغوية الصحيحة وترسيخ القواعد في الذهن للوصول الى الاهداف المتوخاة من دراستها في تعويد الطلبة على سرعة الاداء وصحة التعبير وسلامته (٣٧، ص١١٨).

وتـأتي اهميـة تحديـد الاهـداف التربويـة مـن كونهـا ضـرورية للعمليـة التعليميـة لوضـع خططهـا وتنفيـذ برامجهـا، لان تحديـد الاهـداف التربويـة تسـاعد علـى رسـم الطريـق وتحديـد المحتـوى والطريقـة واختيـار الوسـائل والادوات التـي تسـاعد علـى تحقيق الاهداف وانها تساعد على تقويم المناهج، واعمال الطلبة لذلك فأن عدم توافر اهداف محددة وواضحة يعرض العمل التربوي للعشوائية والارتجال وقد اوضح (روبرت ماجر) ذلك جلياً حين قال: (وحين تنقصنا الاهداف المحددة بوضوح، فأنه يستحيل ان يقوم مقرر دراسي او برنامج على نحو فاعل، ولن يتوافر لدينا اساس سليم لانتقاء المواد والمحتوى وطرق التدريس الملائمة) (٧٦، ص١١٣).

فالعملية التربوية توجهها مجموعة من الاهداف تحاول الوصول اليها من خلال مسارات متعددة، منها محتوى المنهج، ومعنى ذلك ان المحتوى يجب ان يكون انعكاساً وترجمة صادقة للاهداف حتى تتمكن التربية من تحقيقها بسهولة ووضوح (٤٥، ص٧).

لذا فأي مجتمع من المجتمعات له فلسفته واهدافه في الحياة وهو يعمل على تحقيق هذه الاهداف عن طريق مؤسساته المختلفة ومنها الجهاز التربوي ومؤسساته التربوية الاخرى (٩٤، ص١١٠).

فالاهـداف التربويـة تعـد مصـدراً رئيسـاً لتوجيـه العمـل التربـوي والتعليمـي للوصول الى النتائج المرغوب فيها.

ولاهمية الاهداف السلوكية ودورها في توجيه العملية التعليمية واثرها المباشر والقريب فقد تصدى لها عدد من التربويين والمتخصصين تحديداً و تصنيفاً، فالهدف يتراوح من كونه عاماً وشاملاً وعلى درجة عليا من التجريد الى كونه محدداً بسيطاً ويمثل سلوكاً مادياً ملاحظاً ومهما كانت درجة عمومية الهدف فأن أي نشاط بشري ينطلق من حاجة معينة لتحقيق هدف معين، ولذلك فأنه يجب ان يكون الحال فعلاً وليس قولاً عندما يتم التخطيط للعملية التربوية (١٤، ص٣٠).

وتتمثل الاهداف السلوكية في انها تقدم دليلاً يساعد في اختبار الخبرات التعليمية واوجه النشاط المناسبة وفي تحديد مستويات ما يعلّم وكيف يُعلّم، وتبين

الجوانب التي يجب التأكيد عليها وما الذي ينبغي اختياره من محتوى المنهج (٩٣، ص١٩٠).

والاهداف السلوكية تجعل المتعلم يدرك ماذا سيتعلم وما السلوك الذي سيكون لديه عندما يكتمل التعلم فمن صفات الهدف السلوكي:

١- ان يكون محدداً وواضحاً.

٢- من الممكن ملاحظته في ذاته او في نتائجه.

٣- يمكن قياسه، وقياس الهدف يساعد على تقويم عملية التعلم وبالتالي تقويم مدى تعديل سلوك الطالب ومدى فاعلية العملية التعليمية.

٤- يذكر الهدف على اساس مستوى الطلبة لانه محور العملية التعليمية.

٥- تحتوي عبارة الهدف السلوكي على مايسمى بالحد الادنى للاداء، أي ان يوضح الحد الادنى الكمي او الكيفي او كليهما.

٦- تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي او اجرائي (٧٦، ص١٢٢-١٢٣).

ولمكانة الاهداف السلوكية فقد حظيت باهتمام المربين فعملوا لها تصنيفات عدة من هذه التصنيفات:

اولاً: تصنيف (جيلفورد): حيث تبدو الاهداف التربوية بحسب تصنيف جيلفورد على النحو الآتي:

١- اهداف التعرف والتمييز: وهذا النوع من الاهداف يبغي تعرف الاشياء او تمييز بعضها من بعض.

٢- اهداف التذكر: وتعد اساس البناء الفكري للفرد وبدونها لايمكن لاية عملية عقلية ان تحصل.

٣- اهداف التفكير المركز: يحصل التفكير المركز من تفاعل فكر الطلبة مع مادة محددة او معلومات معينة.

٤- اهداف التفكير المتشعب: يرتبط حصول التفكير المتشعب بتوافر الفرصة المناسبة للخلق والابداع والسماح للطلبة بتصور حلول وافية ونتائج دقيقة من خبراتهم واجتهاداتهم المتنوعة.

٥- اهداف التفكير التقييمي: تشمل كل ما يتعلق بموازنة الطلبة للاشياء والحوادث وتقديرها والحكم عليها (٣٠، ص١٢٧-١٣٣).

ثانياً: تصنيف (جانييه): تبدو الاهداف التربوية بحسب سلم جانييه على النحو الآتي:

١- اهداف المعرفة الاساسية التي تقوم على التذكر والحركات الميكانيكية المتسلسلة.

٢- اهداف التمييز.

٣- اهداف المفاهيم.

٤- اهداف الاحكام او القواعد.

٥- اهداف حل المشكلات.

ثالثاً: تصنيف (كراثوول): تكون الاهداف التربوية فيه كما يأتي:

١- اهداف الاستقبال والرغبة والوعي والانتباه للاشياء.

٢- اهداف الاستجابة.

٣- اهداف القبول والتفضيل والالتزام.

٤- اهداف التنظيم والتعديل تمهيداً لقبول الاشياء وتبنيها.

٥- اهداف تبني الاشياء (٢٩، ص١٧٠-١٧١).

رابعاً: تصنيف بلوم:

يعد تصنيف بلوم من اشهر التصنيفات وهو من اهم المحاولات التي تصدت للاهداف السلوكية ومن اكثرها استعمالاً وتتبع اهميته من انه يمثل دليلاً يمكن الاسترشاد به في تعرف الاهداف التعليمية وتحديدها (٩٣، ص١٩٧).

وان لتصنيف بلوم فائدة هي انه يساعد المدرسين على اكتساب فكرة واضحة عن انماط السلوك التي تشدد عليها مجموعة معينة من المخططات التربوية (٨٣، ص٥٦).

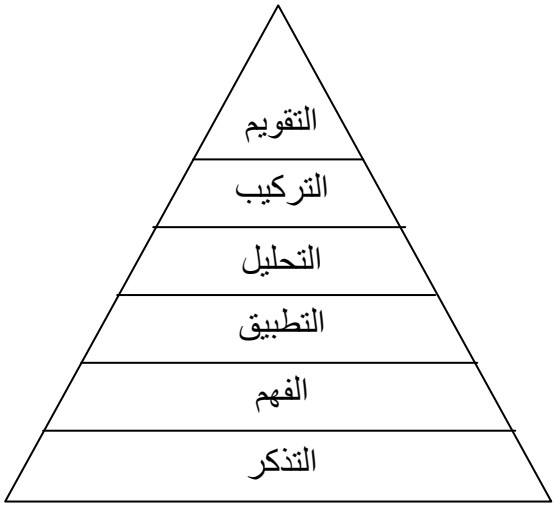
زيادة على انه يمثل نظاماً تربوياً وفائدة لجميع المدرسين والاداريين والمهتمين بالتربية والباحثين ومن هم في دائرة التخصص في قضايا المناهج والتقويم (١٣، ص١٧).

وسبب اختيار الباحثة لهذا التصنيف يرجع الى ان تصنيف بلوم من اكثر التصنيفات شيوعاً وذلك لاحتوائه على مجموعة واسعة جداً من الانماط السلوكية للاهداف التي يتوقع من معظم البرامج والانظمة التربوية تحقيقها، وهو يحتوي مجموعة من المجالات العامة والمحددة التي تشمل المعطيات التعليمية الممكنة والمتوقعة من العملية التربوية ولما كان هذا التصنيف يحتوي تصنيفاً شاملاً للمعطيات التعليمية فانه يفيد رجال التربية والتعليم عامة، ويفيد المدرسين الذين يحاولون تحديد اهدافهم التعليمية في مصطلحات سلوكية خاصة (١٠، ص٤٨).

وقد صنف بلوم الاهداف السلوكية في ثلاثة مجالات رئيسة هي: المجال العقلي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي. الا ان الدراسة الحالية اعتمدت المجال العقلي، اذ يقوم هذا المجال على فكرة التعقد وتدرجها فالهدف ليس فقط فصل مهام التعلم وانما ترتيبها من السهل الى الاكثر تعقداً (٧١، ص١٤٢).

والاهداف السلوكية او التدريسية التي تنتمي الى هذا المجال من نوع تذكر المعارف والمعلومات والتعرف عليها وتنمية المهارات والقدرات العقلية (٨٥، ص٩٥).

وان هذا المجال يقسم على ستة مستويات مرتبة بموجب تسلسل يمتد من اوطأ مستوى وهو المعرفة ثم مستويات الفهم والاستيعاب، فالتطبيق، فالتحليل، فالتركيب واخيراً مستوى التقويم، وهذا المجال يقوم على المبدأ النظري في التعلم وهو من السهل الى الصعب ومن المحسوس الى المجرد (٧١، ص١٤٢). والشكل الاتي يوضح ذلك:



وعلى اساس تقسيم بلوم للمجال العقلي توضح الباحثة المستويات الستة بحسب التسلسل من اوطأ مستوى الى اعلى مستوى وكما يأتي:

١- **مستوى المعرفة (التذكر):** تقع المعرفة في بؤرة اهتمام المربين وذلك لسهولة تعلمها وتعليمها ولوفرة الوسائل والاساليب السمعية والبصرية وكثرتها في تحصيل المعرفة وقياسها وتقويم الحد الذي بلغه الطلبة فيها، ولها فائدة عملية مرتبطة بوظيفة المدرسة بشأن التنبؤ بمستقبل افرادها اذ ان المعلومات التي يتم تعلمها في مرحلة دراسية تستعمل في مجال دراسي تالٍ، فضلاً عن ارتباطها بعلاقة طردية بعملية النضج، فزيادة نمو الافراد والجماعات يتقرر بزيادة معرفتهم بانفسهم والعالم الذي ينتمون اليه (١٣، ص٥٧-٥٩).

وان مستوى المعرفة ينظر اليه على انه اساس التعلم فمن المهم للطلبة ان يجمعوا البيانات وان يختزنوا المعلومات المتصلة بحقائق من القرارات اليومية

الحيوية، ومع هذا فليست هذه الحقائق نهاية المطاف، ولا هي في ذاتها غايات اليها يتوجه السعي الانساني وانما دورها الاساس انها تؤدي الى المزيد من مهام التعلم التي تعد ضرورية للبقاء (٧١، ص١٤٣).

٢- **مستوى الفهم (الاستيعاب):** ان هذا المستوى يحتاج من المتعلم ان يشغل المعلومات التي استقبلها في طريقة ما ليوظفها مع المعلومات القديمة وبذلك يقدم نمطاً جديداً منها ليس هو القديم تماماً وليس هو الجديد كلية، وثمة اساليب عديدة يظهر فيها المتعلم فهمه اكثرها شيوعاً واستعمالاً هو تعرف المفهومات او الافكار او تعرف امثلتها المجسدة لها وان تعرف الامثلة يعني لدى المربين ان المتعلمين فهموا المواد المتاحة بين ايديهم اكثر من كونهم قد استدعوها (٧١، ص١٤٦).

٣- **مستوى التطبيق:** يعتقد المربون انه لايكفي للطلبة ان يعرفوا المادة العلمية او يستوعبوها بل يتطلب منهم ايضاً ان يرتفعوا في التفكير الى مستوى تطبيق مايعرفونه ويستوعبونه في مواجهة المواقف الجديدة سواء داخل المدرسة او خارجها أي ان يعتمد الطلبة على انفسهم في تطبيق ما يتعلمونه والا فأنهم لايستطيعون ان يرتفعوا في تفكيرهم الى هذا المستوى، ويتضمن التطبيق نقل معلومات من مستوى نظري الى مستوى عملي، وتكون المعلومات النظرية هذه عادة على شكل عموميات كأن تكون على شكل مفاهيم وقواعد ومبادئ وافكار رئيسة كما ان المواقف التي يتم فيها التطبيق ينبغي ان لاتكون مواقف معادة بل مواقف جديدة بالنسبة للطلبة والا اصبحت العملية التفكيرية التي يقوم بها الطلبة مجرد تذكر او استيعاب للمواقف السابقة (٦٢، ص٥٥-٥٧).

٤- **مستوى التحليل:** ان العمليات العقلية المتعلقة بالتحليل اكثر تقدماً من العمليات السابقة لها في المجال العقلي، ويشمل هذا المستوى تعرف الاجزاء وتحليل العلاقات بين الاجزاء، وتعرف المبادئ المنظمة لها. ويمثل التحليل مستوى عقلياً اعلى من المستويات السابقة لانه يتطلب فهماً لكل من محتوى المادة وبنائها (٧٦، ص١٣٣).

والتحليل عملية فكرية ليست بسيطة، انها تتكون من مجموعة مهارات يتمكن الطلبة من اكتسابها بعد سلسلة من التمرينات أي ان الطلبة لايستطيعون القيام بالتحليل الجيد مالم تهيأ لهم فرص الممارسة والتكرار وان مهارة التحليل اصبحت غاية في الاهمية في مجتمعنا وحياتنا المتطورة، وستزداد تلك الاهمية بزيادة سرعة ذلك التطور اذ يحتاج الفرد الان الى ايجاد العلاقات والتمييز بينها واتخاذ القرارات السريعة التي تهم حياته اكثر من أي وقت مضى ولابد للتربية الحديثة من تولي مسؤولية تنمية هذه المهارة العقلية عند الطلبة (٦٢، ص٥٨-٥٩).

٥- **مستوى التركيب:** يتمثل هذا المستوى بالقدرة على وضع العناصر والاجزاء مع بعضها لكي تؤلف كلاً مركباً يعبر عن وحدة متكاملة وهو يتطلب خبرة سابقة في تجميع الاجزاء ولكن بمواد جديدة اعيد بناؤها الى كل جديد، والمضامين التربوية لهذا المستوى تركز على استقلالية الفكر وتمكين الطلبة من وضع قراراتهم وتخليصهم من الاتكالية وهي اهداف عملية تتطلبها الحياة في ظل المجتمع الحديث (١٣، ص٢٣١).

٦- **مستوى التقويم:** ويقصد به القدرة على الحكم على قيمة مادة او شيء لغرض معين، وتقوم الاحكام على معايير معينة وحصيلة التعلم في هذا المستوى هي اعلى مستوى في السلم المعرفي لانه يشتمل على عناصر من كل المستويات السابقة زيادة على احكام قيمية واعية قائمة على معايير محددة واضحة (٧٦، ص١٣٣).

ولكي يتحقق التفكير في مستوى التقويم لابد للفرد من ان يمر عبر المستويات التفكيرية التي تقع ادنى من هذا المستوى في التصنيف أي لابد من توافر المعلومات المفهومة لكي تطبق في موقف معين (كمشكلة مثلاً)، ثم تحليل جوانب ذلك الموقف او المشكلة وتوحد الافكار حولها وان تتوافر معايير معينة يتم في ضوئها التقويم (٦٢، ص٦٣).

وقد اختارت الباحثة مستويات مجال الادراك العقلي دون مستويات المجالين المهاري الحركي والوجداني لان اكثر المدرسين يهتمون بها في التدريس اكثر من غيرها وان الاسئلة الامتحانية بشكل عام والوزارية بشكل خاص تركز على مستويات مجال الادراك العقلي وبخاصة المستويات الدنيا منها فقد اثبتت دراسة (الزهيري، ١٩٩٠) ودراسة (العفون، ١٩٩١) ودراسة (عزة، ١٩٩٣) ودراسة (الخفاجي، ١٩٩٩) ودراسة (الخزرجي، ١٩٩٩) ودراسة (عبد العاني ،٢٠٠١) ودراسة (الكبيسي، ٢٠٠٢) ان غالبية الاسئلة ركزت على المستويات المعرفية الثلاثة الدنيا لتصنيف بلوم.

ويفترض ان تبنى تمرينات قواعد اللغة العربية لقياس ماتحقق من مستويات مجال الادراك العقلي، وهنا تكمن الحاجة الى معرفة مدى ماتقيسه هذه التمرينات من اهداف سلوكية في مجال الادراك العقلي. ومن ثم الحكم على مدى تغطية هذه التمرينات مستويات الادراك العقلي التي حددها بلوم ولغرض الوصول الى مثل هذا الحكم وجدت الباحثة ان الحاجة ماسة الى القيام بدراسة تحليلية لتلك التمرينات.

اختارت الباحثة المرحلة الاعدادية لانها تمثل مرحلة من اهم مراحل النمو الجسمي والعقلي التي يمر بها الطلبة ففيها تظهر عمليات عقلية متعددة منها التفكير والموازنة والاستنتاج والاستدلال والحكم على ظاهر الاشياء ففي هذه المرحلة تنمو مهارات الطلبة وتتكون ميولهم.

وتم اختيار الصف السادس الادبي من المرحلة الاعدادية لاهميته فهو الصف الاخير من المرحلة الثانوية والذي تتجسد فيه طموحات الطلبة المستقبلية وتأهيلهم للتخصص الجامعي او الحياة العملية.

ومن خلال ماتقدم فأن اهمية البحث الحالي تتجلى فيما يأتي:

١- اهمية المرحلة الاعدادية وذلك لما تتميز به هذه المرحلة من تميز ونضج في القدرات والنمو العقلي، وانها المرحلة التي يؤشر فيها مستقبل الطلبة وتأهيلهم للتخصص الجامعي.

٢- اهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم.

٣- اهمية قواعد اللغة العربية لانها تصون اللسان والقلم من الزلل.

٤- اهمية التمرينات بوصفها ثمرة العملية اللغوية من الدرس.

٥- اهمية تحليل هذه التمرينات لمعرفة مدى ما تقيسه من اهداف سلوكية في مجال الادراك العقلي.

٦- اهمية التقويم بوصفه جزءاً لايتجزأ من عمليتي التعلم والتعليم.

٧- اهمية تصنيف بلوم لمستويات مجال الادراك العقلي الستة (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).

٨- يمكن ان يقدم البحث اضافة متواضعة الى المكتبة العربية فيما يخص اللغة العربية بشكل عام والقواعد بشكل خاص.

٩- افادة واضعي مناهج قواعد اللغة العربية والقائمين بتنفيذها من النتائج التي يتوصل اليها البحث.

١٠- تأكد الباحثة من عدم حصول دراسة في هذا الجانب.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الادراك العقلي. وذلك من خلال الاجابة عن السؤال الآتي:

- مانسبة تكرار التمرينات التي تقيس كل مستوى من مستويات المجال الادراكي الستة؟

حدود البحث

يتحدد البحث بـ

التمرينات المحلولة وغير المحلولة الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي الطعبة (الخامسة عشرة) السنة (٢٠٠١).

تحديد المصطلحات

١- التقويم:

المعنى اللغوي:

التقويم (لغةً): قومت الشيء، فهو قويم أي مستقيم، وقام الشيء واستقام: اعتدل (٣، ص١٩٢-١٩٥).

المعنى الاصطلاحي:

١- عرفه **(Good)** بأنه:

(عملية التأكد او الحكم على قيمة او مقدار الشيء وتثمينه بعناية) (٩٩, p.٢٠٩).

٢- وعرفه **(Chaplin)** بأنه:

(حكم ومقارنة لما يتصل باهمية الظاهرة او درجتها او اختبار النتيجة) (٩٥, p.١٦٩).

٣- وعرفه (ابو حطب) بأنه:

(عملية اصدار حكم على قيمة الاشياء او الاشخاص او الموضوعات بما يفيد ضرورة استخدام المعايير لتقدير هذه القيمة) (٤، ص١).

٤- وعرفه **(Tenbrink)** بأنه:

(عملية الحصول على المعلومات واصدار احكام تفيد في اتخاذ القرار) (١٠٧, p.٧).

٥- وعرفه **(Couvert)** بأنه:

(سلسلة من المقاييس المتعلقة ببرنامج لاغراض الوصف والمقارنة والتحليل والفهم والتوضيح) (٩٨, p.١٤).

٦- وعرفه **(Neajly)** بأنه:

(اسلوب تستخدم فيه البيانات التي يتم التوصل اليها عن طريق القياس او الوسائل الاخرى ثم اصدار حكم على الاشياء [المقاسة])*(١٠٤, p.١٥٩).

٧- وعرفه (عبد النور) بأنه:

(العملية التي يتم بها اصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية الى اهدافها ومدى تحقيقها لاغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية اثناء سيرها واقتراح الوسائل لتلافي النقص) (٧٦، ص٣١٥).

اما التعريف الاجرائي للتقويم فهو:

اصدار حكم بشأن ماتقيسه تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي من المستويات العقلية في ضوء الاداة الموضوعة لذلك.

٢- التمرينات

المعنى اللغوي:

جاء في القاموس المحيط (مرن: مرانة ومرونة ومروناً لان في صلابته، ومرنته، تمريناً لينته، ومرنة تمريناً فتمرن دربه فتدرب) (٧٧، ص٢٧٠-٢٧١).

المعنى الاصطلاحي:

١- عرفها (عاقل) بأنها:

(تكرار العمل توسلاً لتحسين ادائه او توصلاً لتكوين عادة) (٦١، ص٨٧).

٢- وعرفها (اللقاني) بأنها:

(اسلوب يستهدف مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات معينة من خلال تطبيق افكار ومبادئ ومفاهيم سبق تعلمها على مواقف عملية ليروا كيف تكون هذه الافكار والمبادئ والمفاهيم عندما توضع موضع الممارسة) (٨٢، ص٥٠).

---

* الصواب: المقيسة.

اما الباحثة فتعني بالتمرينات

تدريب متكرر على تطبيق المفاهيم والمبادئ والقوانين التي تم التوصل اليها لاجل ترسيخها وتثبيتها في اذهان الطلبة وتمكينهم من تطبيقها عملياً في الحديث والكتابة.

٣- كتاب قواعد اللغة العربية

التعريف الاجرائي لكتاب قواعد اللغة العربية هو:

كتاب منهجي يتضمن موضوعات في قواعد اللغة العربية مقرراً تدريسها للصف السادس الادبي.

٤- التصنيف:

١- عرفه (اللقاني) بأنه:

(العملية التي تستخدم لتقسيم الاشياء والاحداث الى مجموعات طبقاً لصفات معينة) (٨٢، ص٦٦).

٢- وعرفه (عاقل) بأنه:

(نظمُ الافراد او الاشياء او الصفات او الحوادث الخ في اصناف مبنية على علامات فارقة منتخبة سواء كان هذا النظم فعلياً او نظرياً) (٦١، ص٢٥).

٥- تصنيف بلوم:

عرفه (سلامة) بأنه

(اطار العملية التربوية واداة لتحليل عملها) (٤٧، ص١٥٥).

٦- مجال الادراك العقلي:

١- عرفه (ابو الهيجاء) بأنه:

(هدف سلوكي يختص بالمعلومات والمعارف والنظريات والقوانين والمعطيات الفعلية والمفاهيم العلمية) (٦، ص٤٢).

٢- وعرفه (عصر) بأنه:

(المجال الذي يقسم الى ستة مستويات تتدرج من السهل الى الصعب وهي المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) (٧١، ص١٤٢).

٧- مستويات الادراك العقلي:

١- مستوى المعرفة (التذكر)

عرفه (اللقاني) بأنه:

(الفئة الاولى في تصنيف بلوم وتسمى احياناً التذكر على اعتبار ان التذكر هو العملية العقلية التي يستدل منها على مقدار مايبقى في ذهن التلميذ من معلومات او معرفة سبق تعلمها وتظهر نواتجها في ان يذكر شيئاً او يصف او يكتب او يتعرف) (٨٢، ص١٦٣).

وعرفه (عاقل) بأنه:

(استدعى وعرف تماماً خبرة ماضيه صورية او لفظية) (٦١، ص٩٧).

٢- مستوى الفهم (الاستيعاب)

عرفه (اللقاني):

(ان يكون التلميذ قادراً على اعطاء معنى للموقف الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات العقلية التي يظهرها المتعلم وتفوق مستوى التذكر وتندرج تحتها مجموعة من السلوكيات كأن يترجم او يفسر او يستكمل او يشرح او يعطي مثالاً او يستنتج ويعبر عن شيء ما) (٨٢، ص١٤٠).

وعرفه (عاقل) بأنه:

(ادراك معنى الظاهرات او الكلمات او الجمل وهو مصطلح عام يستعمل دون تدقيق) (٦١، ص١١٨).

وعرفه (جرادات) بأنه:

(يعنى بالعمليات التي تبين مدى ادراك المتعلم للافكار بالمفهوم الحرفي البسيط لها) (١٩، ص١٠).

٣- مستوى التطبيق:

عرفه (اللقاني) بأنه:

(مستوى من المستويات المعرفية التي يستطيع المتعلم فيها ان يطبق ماسبق ان تعلمه في مواقف جديدة، وتعبر هذه العملية عما يسمى بانتقال اثر التعلم، حيث ان مايتم تعلمه في موقف ما تظل قيمته محدودة الى ان تتاح الفرصة لتطبيقه في مجالات الحياة اليومية) (٨٢، ص٦٦).

وعرفه (العجيلي) بأنه:

(المستوى الذي يقاس بقدرة الطالب على توظيف ماتعلمه من مفاهيم ومبادئ في مواقف جديدة متصلة بجوانب التعلم الاصلية) (٦٧، ص٢٠).

٤- مستوى التحليل

عرفه (اللقاني) بأنه:

(احد المستويات المعرفية التي تعين الفرد على تحليل بعض المواقف التي يتعرض لها وتظهر في نواتج التعلم كان يقسم او يحدد او يختار او يفضل) (٨٢، ص٤٧).

٥- مستوى التركيب:

عرفه (عاقل) بأنه:

(جمع حقيقتين او معلومتين او اكثر بعضهما الى بعض بحيث يكونان كلاً ووحدة متراكبة) (٦١، ص١١٢).

وعرفه (اللقاني) بأنه:

(يعني قدرة الطلبة على تقديم تركيبات جديدة او صيغ غير مسبوقة من خلال ماتم تدريسه، وتظهر نواتجه من خلال نواتج التعلم كأن يعيد ترتيب شيء ما او يعيد بناء او كتابة شيء ما) (٨٢، ص٦٣).

٦- مستوى التقويم:

عرفه اللقاني بأنه:

(اصدار حكم تجاه شيء ما او موضوع ما او بمعنى اخر هو العملية التي يلجأ اليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق اهدافه مستخدماً انواعاً مختلفة من الادوات التي يتم تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه كالاختبارات التحصيلية ومقاييس الاتجاهات والميول ومقاييس القيم، والملاحظات، والمقابلات الشخصية، تحليل المضمون او غير ذلك من المقايس الاخرى (٨٢، ص٨٢).

الفصل الثاني

دراسات سابقة.

اولاً: دراسات عربية.

ثانياً: دراسات اجنبية.

ثالثاً: مناقشة الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لدراسات سابقة ذات صلة وثيقة بموضوع البحث ومناقشتها.

وقد تم عرض هذه الدراسات على وفق الترتيب الآتي:

اولاً: دراسات عربية

١- دراسة عباس ١٩٨٩

٢- دراسة الزهيري ١٩٩٠

٣- دراسة العفون ١٩٩١

٤- دراسة عزة ١٩٩٣

٥- دراسة حبيب ١٩٩٤

٦- دراسة الصلاحي ١٩٩٨

٧- دراسة الخزرجي ١٩٩٩

٨- دراسة الخفاجي ١٩٩٩

٩- دراسة مقدادي ١٩٩٩

١٠- دراسة عزة ٢٠٠٠

١١-دراسة عبد العاني ٢٠٠١

١٢- دراسة الكبيسي ٢٠٠٢

ثانياً: دراسات اجنبية:

١- دراسة Jerry ١٩٧١

٢- دراسة Horner	١٩٧٥
٣- دراسة Hoepple	١٩٨٠
٤- دراسة Stephen	١٩٨٠
٥- دراسة Chinoda	١٩٨٢
٦- دراسة Logan	١٩٨٥

اولاً: دراسات عربية

١- دراسة عباس ١٩٨٩

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تقويم كتب التربية الوطنية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاهداف المعرفية والوجدانية.

تألف مجتمع الدراسة من (١٥) فصلاً محللاً يشكل (٢٧٧) صفحة يضاف الى هذه اسئلة الكتب الثلاثة وصورها كما استخدم تصنيف بلوم (Bloom) وكراثول (Krathwall) والفكرة (theme) وحدة في عملية التحليل.

واستخدمت الدراسة الوسائل الاحصائية الاتية: النسب المئوية لحساب التكرارات، ومعادلة سكوت في ايجاد معامل الاتفاق.

واظهرت نتائج الدراسة:

١- كتاب التربية الوطنية للصف الرابع الابتدائي:

اظهرت النتائج ان متضمنات المجال المعرفي قد احتلت حيزاً كبيراً جداً بالمقارنة مع متضمنات المجال الوجداني، اذ بلغت تكراراته (١٦١) تكراراً وبنسبة ٨٧.٢٩% في حين بلغت تكرارات متضمنات المجال الوجداني (١٦٩) وبنسبة ١٢.٧١%.

٢- كتاب التربية الوطنية للصف الخامس الابتدائي

ان متضمنات المجال المعرفي قد احتلت حيزاً كبيراً في هذا الكتاب ايضاً اذ بلغت تكراراته (١٣٥٢) تكراراً وبنسبة ٩٣.٢٤% في حين بلغت تكرارات متضمنات المجال الوجداني (٩٨) تكراراً وبنسبة ٦.٧٦%.

٣- كتاب التربية الوطنية للصف السادس الابتدائي:

ان متضمنات المجال المعرفي قد احتلت حيزاً كبيراً جداً في كتاب الصف السادس اذ بلغت تكراراته (٩٢٧) تكراراً وبنسبة ٩٦.٠٦% في حين بلغت تكرارات متضمنات المجال الوجداني (٣٨) تكراراً وبنسبة ٣١.٩٤%.

وقد اوصى الباحث بما يأتي:

١- التركيز على المستويات الارقى في المجال المعرفي كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

٢- زيادة الاسئلة الموجودة في نهايات الفصول التي تتعلق بالمجال الوجداني لتتناسب مع اسئلة المجال المعرفي من حيث الكم والنوع (٦٣، ص٥-١٠).

٢- دراسة الزهيري ١٩٩٠

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تحليل اسئلة الامتحانات العامة لمادة الكيمياء للصف السادس العلمي في ضوء المحكات الاتية: (مستويات المجال المعرفي لبلوم، والصدق والشمول، والموضوعية).

وقد شملت عينة الدراسة (١٨) ورقة امتحانية مثلت (١٨) دوراً امتحانياً لمدة (٩) سنوات دراسية (٨١-٨٩) للصف السادس العلمي.

وتضمنت اداة الدراسة استبانة احتوت مجموعة من المعايير استخدمت لتحليل اسئلة الامتحانات العامة موجهة الى السادة التدريسيين لابداء آرائهم في مدى صلاحية هذه المعايير.

واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: النسبة المئوية، ومربع كاي لمقارنة عدد الاسئلة المتوقعة والمحسوبة، ومعادلة التوافق لايجاد صدق المحتوى، ومعادلة سكوت لايجاد ثبات التحليل.

واظهرت نتائج الدراسة ان اسئلة التذكر احتلت المرتبة الاولى، اذ بلغت نسبتها ٥٤.٣٤% وجاءت بعدها اسئلة الاستيعاب بنسبة ٣٢.٧١% والتطبيق ١٢.٥٧% وفئة التحليل ٠.٣٧% ولم تحصل فئتا التركيب والتقويم على أي تكرار، اما من حيث شمول الاهداف فانحصرت القيم بين (٢٨.١٢٥-٧٢%) لمستوى التقويم الاول للمجال المعرفي (التذكر) و (٢٨%-٧١.٨٧٥%) لمستويات التقويم العليا للمجال المعرفي اما من حيث شمول الاسئلة لمحتوى الكتاب فكان ضعيفاً جداً انحصر بين (٨.٩٣-١٨.٥%) بالنسبة الى تكرارها في الفصول وبين (٩.٧٥-١٧.١%) لتكرارها في الكتاب وكانت نسبة الاسئلة الموضوعية ٥١.٣٨% والمقالية ٤٨.٦١%.

وقد اوصى الباحث بما يأتي

١- مراعاة المعايير والمواصفات القياسية عند بناء فقرات الاسئلة الامتحانية.

٢- توزيع الاسئلة بصورة متناسبة مع اهداف الكتاب والمحتوى الدراسي.

٣- تدريب المدرسين على بناء الاسئلة وتطبيقها وتحليلها (٤١، ص١٥١).

٣- دراسة العفون ١٩٩١

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تقويم الاسئلة الامتحانية النهائية للصف الخامس العلمي لمادة الاحياء في ضوء المحكات الاتية: (مستويات بلوم للمجال المعرفي، والصدق والشمول، وموضوعية التصحيح، ووضوح صياغة الاسئلة ومطابقتها لاسئلة الكتاب المدرسي).

وقد شملت عينة الدراسة (٧٢) ورقة امتحانية لمادة الاحياء مثلت (٧٢) مدرسة.

وتضمنت اداة الدراسة استبانة احتوت مجموعة من المعايير استخدمت لتحليل الاسئلة الامتحانية. واظهرت نتائج الدراسة ان نسب الاسئلة في المستويات كانت على النحو الاتي: التذكر ٧٨.٦٧% والاستيعاب ١٧.٨% والتطبيق ٠.٢٣% والتحليل ٣.١٨ في حين خلا مستويا التركيب والتقويم من أي تكرار للاسئلة وكانت قيمة صدق المحتوى ضعيفة جداً.

اما نسبة شمول الاسئلة لمحتوى الكتاب فقد بلغت ٣٢.٤٨% وبلغت نسبة الاسئلة المطابقة لاسئلة الكتاب ١٢.٤% اما الاسئلة المغايرة لاسئلة الكتاب فقد بلغت نسبتها ٨٧.٦% وبينت الدراسة وجود (٧) اسئلة امتحانية غير واضحة الصياغة وحوت اخطاء علمية (٧٢، ص١-٩٠).

٤- دراسة عزة ١٩٩٣

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تقويم اسئلة الامتحانات الوزارية للمرحلة الاعدادية لمادة التاريخ وتطويرها في ضوء نتائج هذا التقويم وذلك باتباع الخطوات الاتية:

-تحديد محكات لتقويم الاسئلة.

-تحليل الاسئلة في ضوء المحكات الاتية: (الشمول، والاستقلالية، والموضوعية، ومستويات بلوم للمجال المعرفي، والاسئلة المباشرة وغير المباشرة، ونسبة المطابقة لاسئلة الكتاب المدرسي، والنواحي الفنية، والصدق).

-عرض بعض الاسس والافكار التي تسهم في تطوير الاسئلة سالفة الذكر في ضوء نتائج التقويم.

وقد شملت عينة الدراسة (١٠) اوراق امتحانية في مادة التاريخ للصف السادس الادبي لمدة (٥) سنوات دراسية من (١٩٨٧-١٩٩١) وللدورين الاول والثاني.

واستخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: النسبة المئوية، ومربع كاي، ومعادلة التوافق لايجاد صدق المحتوى، ومعادلة سكوت، لايجاد ثبات التحليل.

واظهرت نتائج الدراسة ان شمول الاسئلة لمحتوى الكتاب كان ضعيفاً جداً اذ كانت نسبته محصورة بين (١٠.٦٢%-١١,١١%) وبلغت نسبة الاسئلة المستقلة ١٠٠% وغير المستقلة صفراً وقد اظهر تحليل الاسئلة في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي ان نسب الاسئلة في المستويات كانت على النحو الاتي: التذكر ٣٧.٢٧% والفهم ٤٢.٢٧% والتحليل ٢٠.٤٥% والتطبيق والتركيب والتقويم صفراً، اما نسبة الاسئلة الموضوعية فكانت صفراً، ونسبة الاسئلة المقالية كانت ١٠٠% منها: ٤١.٦% للاسئلة المقالية الطويلة و ٤١.٦% للاسئلة المقالية القصيرة و ١٦.٦% لاكمال الفراغ باكثر من كلمة واحدة في حين بلغت نسبة الاسئلة المباشرة ٥٦.٨١% وغير المباشرة ٤٣.١٨% اما نسبة الاسئلة المطابقة لاسئلة الكتاب المدرسي فكانت ١١.٣٦% وقد اوصت الباحثة بما يأتي:

١- ضرورة الموازنة بين الاسئلة المقالية والاسئلة الموضوعية.

٢- استخدام الاسئلة التي تحفز التلاميذ على التفكير (٦٩، ص١٠-١٣).

٥- دراسة حبيب ١٩٩٤

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تقويم اسئلة الامتحانات النهائية لقسم الرياضيات على مستوى الجامعة وفق تصنيف بلوم.

وقد بلغ عدد الاسئلة المحللة (٢٠٣) فقرات اختبار فقد عد كل فرع فقرة لاغراض التحليل تتوزع بواقع (١٢) فقرة اختبارية في الصف الاول و (٧٦) فقرة اختبارية في الصف الثاني و (٦١) فقرة اختبارية في الصف الثالث و (٥٤) فقرة اختبارية في الصف الرابع.

وقد تضمنت اداة الدراسة تصنيف بلوم للمجال المعرفي الذي تم بموجبه تحليل الاسئلة الامتحانية. واظهرت نتائج الدراسة في اسئلة الرياضيات للصف الاول ان نسبتي مستويي التطبيق والتحليل كانتا (٣٦%، ٢٩%) على التتالي اما بقية المستويات فكانت نسبها على النحو الاتي:

الفهم ٢٠% ومستويا التركيب والتقويم ٨% لكل منهما. وان اسئلة الرياضيات للصف الثاني كانت نسبها على النحو الاتي: مستوى الفهم ٣٥% ومستوى التطبيق ٣٠% ومستوى التحليل ٢٥% ومستوى التقويم ٦% واخيراً التذكر والتركيب ٥% لكل منهما. وان اسئلة الرياضيات للصف الثالث جاءت نسبها على التتالي: مستوى التحليل ٣٣% ومستوى الاستيعاب ٣١% ومستوى التطبيق ٢٢% ومستوى التركيب ١١% واخيراً مستوى التقويم ٣% اما اسئلة الرياضيات للصف الرابع

فتوزعت بين: مستوى التطبيق ٣٦% والتحليل ٢٦% والاستيعاب ١٥% والتركيب ١١% والتذكر ٧% واخيراً التقويم ٥% (٢٦، ص١٧٠-١٨٧).

٦- دراسة الصلاحي ١٩٩٨

اجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى:

١- بناء معايير للاختبارات الوزارية في الثانوية العامة في مادة التاريخ في اليمن.

٢- تقويم الاختبارات الوزارية في الثانوية العامة في مادة التاريخ في اليمن وذلك بعد تحليلها لتوضيح مواطن الضعف والقوة فيها في ضوء المعايير التي تم بناؤها وهي: (مستويات بلوم للمجال المعرفي ، والموضوعية، والاستقلالية، ووضوح صياغة الاختبارات، والشمول، والصدق، والجوانب الفنية، والاسئلة المباشرة وغير المباشرة، ونسبة المطابقة لاسئلة الكتاب والتناسب بين الاسئلة، وزمن الاجابة).

٣- تطوير هذه الاختبارات وذلك بصياغة افكار واسس ومقترحات في ضوء نتائج التقويم ويكون لها اسهام في تطوير الاختبارات.

وقد شملت عينة الدراسة (١٤) ورقة اختبارية لمادة التاريخ لمدة (١١) عاماً دراسياً من (١٩٨٥-١٩٨٦) الى (١٩٩٥-١٩٩٦) للصف الثالث في المرحلة الثانوية.

وتضمنت اداة الدراسة استبانة بناها الباحث لصياغة معايير تقويمية للاسئلة الوزارية لمادة التاريخ.

واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: النسبة المئوية، ومربع كاي، ومعادلة التوافق لايجاد صدق المحتوى، ومعادلة (Cooper) لايجاد معامل الثبات.

واظهرت نتائج الدراسة في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي ان نسبة الفهم في الاختبارات كانت ٦٠.٦٨% اما نسبة التذكر فكانت ٣٢.٥٤% وبلغت نسبة التطبيق ٣.١٣% والتحليل ٣.١٣% وبلغت نسبة التركيب ٠.٣٩% وكانت نسبة التقويم صفراً. اما نسبة الاختبارات المستقلة فقد بلغت ٩٨.٦١% وغير المستقلة ١.٣٨% ونسبة الاختبارات المباشرة ٦٦.٦٦% وغير المباشرة ٣٢.١٥%.

وقد اوصى الباحث بما يأتي:

١- ادخال مادة القياس والتقويم في التربية وعلم النفس مقرراً دراسياً مهماً واساساً في مناهج كليات التربية في اليمن، لاسيما موضوع الاختبارات التحصيلية.

٢- اعداد جدول مواصفات شامل ومتكامل المكونات لكل اختبار تحصيلي.

٣- الحرص على ان تعكس اختبارات التاريخ الوزارية في المرحلة الثانوية العامة في اليمن (معايير) الاختبارات الجيدة (٥٨، ص١٦١).

٧- دراسة الخزرجي ١٩٩٩

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تحليل اسئلة كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم للاهداف المعرفية.

وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٧٤٥) سؤالاً منها (١٠٩٠) سؤالاً لفصول كتاب الاول المتوسط وبنسبة ٣٩.٧% و (١١٤٢) سؤالاً لفصول كتاب الصف الثاني المتوسط وبنسبة ٤١.٦% و (٥١٣) سؤالاً لفصول كتاب الثالث المتوسط وبنسبة ١٨.٧%.

وتضمنت اداة الدراسة اعداد قائمة بمحكات الاسئلة الجيدة وضمن الباحث اداته تصنيف بلوم لتحليل المضمون المعرفي لاسئلة كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة ومحكات اخرى مقترحة لتحليل اسئلة كتب الرياضيات.

واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: النسبة المئوية، والوسط الحسابي، ومربع كاي.

واظهرت نتائج الدراسة ان كتب الرياضيات المقررة للمرحلة المتوسطة ركزت على المستويات المعرفية الثلاثة الدنيا لتصنيف بلوم وكانت كالاتي: استيعاب، معرفة، تطبيق ويرى الباحث أَنَّ التركيز على بعض المستويات دون المستويات الاخرى سوف يجعل الطلبة يتعودون على نمط واحد من الاسئلة مما يجعلهم غير قادرين على الاعتماد على النفس لمواجهة المشاكل الحياتية الطارئة.

وقد اوصى الباحث بما يأتي:

١- ضرورة مراعاة المحكات والمواصفات القياسية عند اعداد اسئلة كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة لتحديد المسافات بين الواقع والطموح لغرض تحقيقها وتطويرها.

٢- ضرورة اهتمام مؤلفي الكتاب على صياغة الاسئلة المتفقة مع مفاهيم الفصول.

٣- ضرورة اشتراك عدد من المتخصصين في تدريس الرياضيات مع المؤلفين العلميين في تأليف الكتب (٣١، ص١٦-٩٢).

٨- دراسة الخفاجي ١٩٩٩

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تقويم اسئلة قواعد اللغة العربية الوزارية للصف السادس الادبي وفق المحكات الاتية: (تصنيف بلوم، والشمول، والاستقلالية، والموضوعية، والنواحي الفنية، والاسئلة المباشرة وغير المباشرة).

وقد شملت عينة الدراسة (١٧) ورقة امتحانية في مادة القواعد لمدة (٥) سنوات للصف السادس الادبي في المرحلة الاعدادية.

وتضمنت اداة الدراسة مجموعة من المعايير بلغ عددها ستة معايير حللت من خلالها الامتحانات الوزارية لمادة قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي.

واستخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: النسبة المئوية، معادلة كابا لايجاد معامل الثبات.

واظهرت نتائج تحليل الاسئلة الامتحانية في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي ان نسبة التطبيق كانت ٤٠.٧٨ وان نسبة التحليل كانت ٢٥.١٤% وان نسبة التذكر كانت ٢٠.٦٧% ونسبة الفهم كانت ١٣.٤١% وكانت نسبة كل من التركيب والتقويم صفراً في حين بلغت نسبة الاسئلة الموضوعية ١٣.٩٦٦% ونسبة الاسئلة المقالية ٨٦.٣٣% والاسئلة الاستقلالية ١٠٠% وبلغ متوسط نسبة شمول الاسئلة للمحتوى ٦٤.٧٦% ونسبة الاسئلة المباشرة ٩٩.٤٤% وغير المباشرة ٠.٥٦% وقد اوصت الباحثة بما يأتي:

١- ضرورة الموازنة بين الاسئلة المقالية والاسئلة الموضوعية.
٢- ضرورة الموازنة بين الاسئلة المباشرة وغير المباشرة.
٣- ضرورة التركيز على انماط الاسئلة التي تنمي القدرة على التفكير والاستنتاج والتحليل والتركيب.
٤- ضرورة قيام وزارة التربية باجراء دراسات خاصة لتحديد الوقت المناسب للامتحان (٣٣، ص١٠-٧٥).

٩- دراسة مقدادي ١٩٩٩

اجريت هذه الدراسة في الاردن واستهدفت تصنيف اسئلة كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الاخيرة من مرحلة التعليم الاساسي (الثامن والتاسع والعاشر) في الاردن في المجالات الثلاثة: المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية، وكذلك تحديد نوعية هذه الاسئلة (مقالية، موضوعية) كذلك سعت الدراسة الى تحديد مستوى الاسئلة المعرفية بحسب تصنيف مارشال وهيلا الثلاثي (تذكر، استيعاب، تطبيق) وشملت عينة الدراسة اربعة وعشرين كتاباً مقرراً في الصفوف المذكورة في مادة اللغة العربية بفروعها الاتية: المطالعة والنصوص، القواعد، والتطبيقات

اللغويـة، والتعبيـر والتلخـيص. وقـد قـام الباحـث بتحليـل اسـئلة الكتـب المـذكورة وتصنيفها.

واظهـرت نتـائج الدراسـة تمركـز الاسـئلة فـي المجـال المعرفـي، اذ صـنف فيـه مايزيد على (٩٧%) من مجموع الاسئلة، بينما لم تتعد نسبتها في المجالين الانفعـالي والـنفس حركـي (٣%) كـذلك اظهـرت النتـائج اسـتخداماً رائـداً للاسـئلة المقاليـة اذ تجاوزت نسبتها (٩٨%) من مجموع الاسئلة (٨٩، ص٧٧-٩٩).

١٠- دراسة عزة ٢٠٠٠

اجريـت هذه الدراسـة فـي العـراق واسـتهدفت تقويم الاسـئلة الامتحانيـة النهائيـة لقسم التاريخ ولجميع المراحل.

تـألف مجتمـع الدراسـة مـن (٢٤٠) سـؤالاً منهـا (٢٤) سـؤالاً للمرحلـة الاولـى و (٤٧) سؤالاً للمرحلة الثانيـة و (٥٢) سـؤالاً للمرحلـة الثالثـة و (٣٣) سـؤالاً للمرحلـة الثالثة شعبة الشرف و (٤٦) سؤالاً للمرحلة الرابعة و (٢٨) سـؤالاً للمرحلـة الرابعـة شعبة الشرف.

وتضـمنت اداة الدراسـة اسـتخدام تصـنيف بلـوم للاهـداف التربويـة المجـال المعرفي فقط.

وتم تحليل الاسئلة الامتحانية لكل ورقة امتحانية على حدة بحسب المواد الدراسية لكل مرحلة من المراحل وتم استخراج النسب المئوية لكل فئة من فئات المجال المعرفي، ثم استخرجت النسب المئوية لكل مرحلة دراسية على حدة واستخرجت النسب المئوية لاسئلة القسم بصورة عامة.

واظهرت نتائج الدراسة ان مستوى الفهم بلغت تكراراته (٨٧) تكراراً وبنسبة مقدارها ٣٦.٢٥% جاء بعده مستوى التحليل حيث بلغت تكراراته (٥٢) تكراراً وبنسبة مقدارها ٢١.٦٦% وجاء بعده مستوى التقويم حيث بلغت تكراراته (٤٧) تكراراً وبنسبة مقدارها ١٩.٥٨% ثم جاء في المرتبة الرابعة مستوى التذكر حيث بلغت تكراراته (٢٦) تكراراً وبنسبة مقدارها ١٠.٨٣% وفي المرتبة الخامسة جاء مستوى التطبيق حيث بلغت تكراراته (٢١) تكراراً وبنسبة ٢.٩% وقد اوصت الباحثة بما يأتي:

١- ضرورة شمول الاسئلة الامتحانية مستويات بلوم جميعها.

٢- التأكيد على مستوى التركيب في الاسئلة الامتحانية (٧٠، ص٢٠٨-٢٣٠).

١١- دراسة عبد العاني ٢٠٠١

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تقويم مستويات الاسئلة الصفية الشفهية لدى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مادة الادب والنصوص في المرحلة الاعدادية وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية: جنس المدرس، ومؤهل المدرس، وسنوات الخدمة في التدريس من خلال الاجابة عن الاسئلة الاتية:

١-ما مستويات الاسئلة الصفية الشفهية التي يستخدمها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في مادة الادب والنصوص في المرحلة الاعدادية في مدارس مدينة بغداد الثانوية والاعدادية النهارية؟

٢- هل توجد علاقة بين مستويات الاسئلة الصفية الشفهية التي يستخدمها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في مادة الادب والنصوص في المرحلة الاعدادية في مدارس مدينة بغداد و:

أ-جنس المدرس؟

ب- مؤهل المدرس التربوي؟

ج- سنوات الخدمة في التدريس؟

وقد شملت عينة الدراسة (٤٤) مدرسة ويشكل هذا العدد نسبة ٥% من المجتمع الكلي (٢٢٠) مدرسة وسحبت عشوائياً (٣١) مدرساً يشكلون نسبة ٣٠.٣٩% من مجموع عينة البحث و (٧١) مدرسة يشكلن نسبة ٦٩.٦١% من مجموع عينة البحث.

واعتمدت الباحثة على تصنيف بلوم للمجال المعرفي بمستوياته الستة اداة للدراسة. واستخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: معادلة سكوت لايجاد ثبات التصنيف، ومعامل ارتباط كن لاستخراج العلاقة بين مستويات الاسئلة وسنوات الخدمة في التدريس.

واظهرت نتائج الدراسة ان اغلب اسئلة المدرسين جاءت في المستويات العقلية الدنيا اما في مستويي التركيب والتقويم فلم يطرح أي سؤال.

وقد اوصت الباحثة بما يأتي:

١- توجيه المزيد من الاهتمام عند اعداد طلبة كليات التربية بمادة طرائق تدريس اللغة العربية لاسيما موضوع الاسئلة الصفية والتأكيد على الجانب التطبيقي في تدريس هذا الموضوع.

٢- اقامة دورات تدريبية للمدرسين والمدرسات بفن الاستجواب ولاسيما تصنيفات الاسئلة الصفية ومعرفة مستويات كل تصنيف واهميته، واهمها تصنيف بلوم كي يتمكن المدرسون من تنمية معلوماتهم وخبراتهم وتطويرها مما يجعلهم اكثر كفاية في صياغة الاسئلة وتوجيهها.

٣- اعداد المدرس للاسئلة التي يريد القاءها في المناقشات الصفية مسبقاً وكتابتها في دفتر الخطة ومتابعة المشرفين لذلك (٦٤، ص١٨-٧٣).

١٢- دراسة الكبيسي ٢٠٠٢

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تقويم اسئلة الامتحانات العامة الوزارية لمادة التربية الاسلامية للصف السادس الاعدادي.

وشمل مجتمع الدراسة الاسئلة العامة الوزارية لمادة التربية الاسلامية للسنوات الدراسية الخمس من (١٩٩٦-١٩٩٧) الى (٢٠٠٠-٢٠٠١) وللدورين الاول والثاني لكل سنة، هذا وقد بلغت (٧٠) سؤالاً بمعدل (٧) اسئلة لكل سنة ودور امتحاني، اما مجموع الاسئلة فكان (١٣٢) سؤالاً وفرعاً وهي مجموع عينة البحث.

وتضمنت اداة الدراسة بناء استبانة استطلاعية احتوت مجموعة من المعايير التقويمية للامتحانات العامة الوزارية لمادة التربية الاسلامية موجهة الى الخبراء من وزارة التربية (اللجنة الوطنية) والمتخصصين في التربية الاسلامية وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعينة من مشرفي التربية الاسلامية ومدرسيها.

واستخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: النسبة المئوية، ومربع كاي chi-square والاختبار التاتي، ومعادلة Cooper.

واظهرت نتائج الدراسة ان اغلب الاسئلة تركزت على هدفي التذكر والفهم اذ بلغت تكرارات كل منهما (١٤٥) و (٩٨) على التتالي، في حين كانت تكرارات مستوى التطبيق متذبذبة، فقد كانت بين (صفر و٢)، وظهرت الحقول التي تشمل مستويات التحليل والتركيب خالية تماماً من أي مفردة من مفردات الاسئلة، اما مستوى التقويم فلم يأت منه الا مفردة واحدة، اما الاسئلة المستقلة فقد بلغت نسبتها ١٠٠% وغير المستقلة صفراً، وبلغت نسبة الاسئلة المقالية ٩٣.١٨٢% في حين بلغت نسبة الاسئلة الموضوعية ٦.٨١٨%.

وقد اوصت الباحثة بما يأتي:

١- ضرورة جعل فقرات الاسئلة شاملة للمحتوى ضمن كل فرع من فروع مادة التربية الاسلامية.

٢- تدريب مدرسي التربية الاسلامية على نحو مستمر مكثف على كيفية صياغة الاهداف السلوكية في فروع التربية الاسلامية كافة في ضوء المستويات المعرفية الستة، والافادة من هذه الاهداف في توجيه عملية التدريس والتقويم.

٣- ان يضم مقرر اعداد المدرسين في كليات التربية في مادة القياس والتقويم الجانب العملي في بناء الاختبارات التحصيلية.

٤- ضرورة اعداد جدول مواصفات قبل الشروع بوضع الاسئلة يضم الاوزان النسبية التي اعتمدها البحث الحالي لكل هدف بقصد عمل توازن بين الاهداف بمستوياتها المختلفة والمحتوى وتوزيعها بين الاسئلة (٧٨، ص٢٤-١٠٧).

ثانياً: دراسات اجنبية

١- دراسة جيري (Jerry ،١٩٧١)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية واستهدفت تقويم المحتوى المعرفي للاسئلة التي تضمنتها كتب الفيزياء المختارة في المدارس الثانوية وكذلك تعرف نواحي القوة والضعف في محتوى الكتب موضع الدراسة فقد حللت اربعة كتب، كتابان حديثان، واخران تقليديان واعتمد الباحث تصنيف بلوم المعرفي معياراً للتصنيف وكشف عن ارتفاع المستوى المعرفي في الكتب الحديثة دون الكتب التقليدية من حيث المستويات التي تعالجها اهداف كل منها فقد افادت الدراسة في توضيح كيفية تحليل المحتوى في ضوء قائمة بلوم المعرفية كما اوضحت كيفية تحليل الاهداف الدراسية في ضوء بعدي السلوك والمحتوى (١٠٢, p.٣٩٨٠).

٢- دراسة هورنر (Horner ،١٩٧٥)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية واستهدفت تعرف ما تتضمنه كتب المواد الاجتماعية المقررة للمدارس الابتدائية من المعلومات والمفاهيم المهنية واستخدمت طريقة تحليل المحتوى وتم التحليل على وفق تصنيف وضعه الباحث يتكون من (١٥) وحدة مهنية و (٢٢) مفهوماً مهنياً وشمل التحليل (٢٨) كتاباً تم اختيارها عشوائياً من كتب المواد الاجتماعية المقررة.

واظهرت نتائج الدراسة الاتي:

١- اختلاف كمية المعلومات المهنية من كتاب الى اخر من الكتب المقررة.

٢- ان كتب المرحلة الاولية تحوي نسبة قليلة من المعلومات المهنية.

٣- ان المعلومات المهنية التي تضمنتها الكتب المقررة كانت غير واضحة.

٤- ان احد عشر كتاباً من مجموع (٢٨) كتاباً من الكتب المحللة يساهم بنسبة لابأس بها في بث المعلومات والمفاهيم المهنية.

٥- احتواء الكتب المقررة على عبارات متناقضة حضارياً (١٥٣، p ١٠١).

٣- دراسة هوبيل (Hoeppel ،١٩٨٠)

اجريت هذه الدراسة في كلية ماريلاند الاجتماعية في الولايات المتحدة الامريكية واستهدفت تحليلاً تصنيفياً للاسئلة الموجودة في كتب تطوير مهارات القراءة المستعملة في برامج القراءة التطويرية في ضوء تصنيف بلوم للاهداف في المجال المعرفي، وذلك من اجل تحديد عدد الاسئلة المكررة لكل فئة تصنيفية وملاحظة فيما اذا كان هناك فرق مهم ذو دلالة بين التكرار الملاحظ والتكرار المتوقع للاسئلة بوساطة مقياس التصنيف بمستوى دلالة (٠.٠١) فضلاً عن ملاحظة فيما اذا كان هناك فرق واضح بين الاصناف.

وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٥٥٥) سؤالاً صنفت بوساطة تصنيف بلوم الى المستويات الستة من المجال المعرفي وبعد تحليل الباحث لهذه العينة وجد اختلافاً مهماً بين هذه المستويات.

وقد اظهرت نتائج الدراسة الاتي: ان نسبة اسئلة التذكر كانت ٢٦.١٢% اما اسئلة الفهم فكانت نسبتها ٧٣.٥١% من الاسئلة وكان مجموعها ٩٩.٦٣% من الاسئلة، اما اسئلة التطبيق فقد احتوت على نسبة ٠.٣٧% من الاسئلة اما مستويات التحليل والتركيب والتقويم فلم تحصل على أية نسبة.

وقد اوصى الباحث بزيادة الاهتمام باسئلة المستوى العالي من المجال المعرفي لكتب تطوير مهارات القراءة من المؤلفين، والعمل على زيادة خبرتهم بتصنيف بلوم للمجال المعرفي (١٠٠, p.٥٠٤٠).

٤- دراسة ستيفن (Stephen ،١٩٨٠)

هدفت الدراسة الى الاجابة عن السؤالين الاتيين:

١- ما مستوى الاسئلة المعرفية التي يطرحها المدرسون على طلبتهم؟ وهذا السؤال يتعلق بما يأتي:

أ- وضوح الاسئلة.

ب- صعوبة الاسئلة.

ج- سهولة الاسئلة.

٢- كيف يمكن للمدرسين اكتساب مهارات الاسئلة المعرفية؟

وقد شملت عينة الدراسة (٥٤) مدرساً ومعلماً من الصفوف ٤، ٥، ٦، ٧، ٨ الابتدائية والمتوسطة

واظهرت نتائج الدراسة:

١-ان التدريب يساعد المعلمين والمدرسين على اكتساب مهارات طرح الاسئلة وكيفية صياغتها.

٢- ان اغلب اسئلة المدرسين كانت معرفية تتطلب مستويات عقلية منخفضة من التفكير.

٣- ان اسئلة معلمي الصفوف الابتدائية اسهل وابسط من اسئلة معلمي الصفوف المتوسطة.

٤- ان التصانيف المعرفية ادوات مفيدة في التدريب على خطط الاسئلة التي تتطلب عمليات عقلية عليا من التفكير.

٥- ان قدرة الطلبة على تكوين الاجوبة المعرفية وتقديمها تتطلب عمليات عقلية عليا من التفكير على فهمهم قواعد الاسئلة المعرفية نفسها (١٠٥, p.١٩٤).

٥- دراسة جاينودا (Chinoda, ١٩٨٢)

اجريت هذه الدراسة في جمهورية زمبابوي واستهدفت تحليل اسئلة الكتب المقررة والمنتقاة للدراسة الاجتماعية في المدارس الثانوية واستندت في التحليل الى المجال المعرفي لبلوم. وقد شملت عينة الدراسة (٥٣٣) سؤالاً.

وقد استخدم جدول التوزيع التكراري في تبويب نتائج التحليل، ومربع كاي لاختبار الفروق بين الاسئلة في المستويات الثلاثة الاولى والثلاثة الثانية في المجال المعرفي لتصنيف بلوم وقد وجد الباحث ان (٨٨%) من الاسئلة يقع في المستوى الاول و (١٢%) يقع في المستوى الثاني من التصنيف وان الاسئلة في كتب الجغرافية والتاريخ للصفين (١٠،١١) غالباً ماتكون من نوع (الاستذكار) و (الحفظ) الذي يطور قابلية الطلبة على حفظ الحقائق اكثر من تعويدهم على تطوير مهارة التفكير ولتحسين هذه الاسئلة اعد الباحث انموذجين من الاسئلة وطلب من المدرسين ان يزودوا الكتب المدرسية باسئلة خاصة من عندهم (٩٦, p.١٩١٨).

٦- دراسة لوكان (Logan ،١٩٨٥)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية واستهدفت تصنيف الاسئلة الموجودة في الكتب المقررة للدراسات الاجتماعية بالاعتماد على تصنيف بلوم للمجال المعرفي ومدى تأكيدها مهارة التفكير الناقد.

وقد شملت الدراسة عينة عشوائية في فصول الكتب المدرسية وكان معيار الدراسة تصنيف بلوم ومهارات التفكير الناقد.

وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف واضح بين توزيع الاسئلة، بحسب مجال بلوم، وضعفاً في تطور مهارات التفكير الناقد (١٠٣, p.١٣١).

ثالثاً: مناقشة الدراسات السابقة

بلـغ عـدد الدراسـات السـابقة (١٨) دراسـة منهـا (١٢) دراسـة عربيـة و (٦) دراسات اجنبية ومن مراجعة الباحثة لتلك الدراسات تم استخلاص ما يأتي:

١- اختلفـت امـاكن اجـراء هـذه الدراسـات، فمنهـا مـا اجـري فـي العـراق كدراسـة (عبـاس، ١٩٨٩) ودراسـة (الزهيـري، ١٩٩٠) ودراسـة (العفـون، ١٩٩١) ودراسة (عزة، ١٩٩٣) ودراسة (حبيب، ١٩٩٤) ودراسة (الصـلاحي، ١٩٩٨) ودراسـة (الخفـاجي، ١٩٩٩) ودراسـة (الخزرجـي، ١٩٩٩) ودراسـة (عـزة، ٢٠٠٠) ودراسة (عبد العاني، ٢٠٠١) ودراسة (الكبيسي، ٢٠٠٢) بينما اجريت دراسات اخرى في خارج العراق كدراسة (مقدادي ١٩٩٩) فـي الاردن ودراسة (Jerry، ١٩٧١) ودراسـة (Horner، ١٩٧٥) ودراسـة (Hoeppel، ١٩٨٠) ودراسة (Logan، ١٩٨٥) في الولايات المتحدة الامريكية ودراسة (Chinoda، ١٩٨٢) في جمهورية زمبابوي. اما الدراسة الحالية فقد اجريت فـي العراق فـي جامعة بابل.

٢- تباينت اهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فقسم من هذه الدراسات هدف الى تقويم اسئلة الامتحانات في مواد دراسية مختلفة كدراسة (الزهيري، ١٩٩٠) ودراسة (العفون، ١٩٩١) ودراسة (عزة، ١٩٩٣)، ودراسة (حبيب، ١٩٩٤) ودراسـة (الصـلاحي، ١٩٩٨) ودراسـة (الخفـاجي، ١٩٩٩) ودراسـة (عـزة، ٢٠٠٠) ودراسة (الكبيسـي، ٢٠٠٢) ومنهـا ماهـدف الـى تقـويم اسـئلة الكتـب كدراسـة (Jerry، ١٩٧١)، ودراسـة (Hoeppel، ١٩٨٠) ودراسـة (Chinoda، ١٩٨٢) ودراسـة (Logan، ١٩٨٥) ودراسـة (الخزرجـي، ١٩٩٩) ودراسـة (مقدادي، ١٩٩٩) وقسم اخر هدف الى تقويم الكتب المدرسية كدراسة (عباس، ١٩٨٩) ودراسـة (Horner، ١٩٧٥) فـي حـين تناولـت دراسـة (عبـد العـاني، ٢٠٠١) تقـويم الاسـئلة الصـفية الشـفهية ودراسـة (Stephen، ١٩٨٠) تناولـت التوافق بين اسئلة المدرس واجوبة الطالب. اما الدراسة الحالية فقد هدفت الى تقـويم تمرينـات كتـاب قواعـد اللغـة العربيـة للصـف السـادس الادبـي فـي ضـوء تصنيف بلوم لمستويات الادراك العقلي.

٣- اعتمدت الدراسات السابقة منهج البحث الوصفي وان الدراسة الحالية اعتمدت المنهج الوصفي ايضاً.

٤- تباينت اعداد عينات الدراسات السابقة بحسب تباين طبيعة الظواهر المدروسة، فكانت (٢٤٠) سؤالاً مثل دراسة (عزة، ٢٠٠٠) و (٢٠٣) فقرات اختبار مثل دراسة (حبيب، ١٩٩٤)، و (٧٢) ورقة امتحانية مثل دراسة (العفون، ١٩٩١) و(١٨) ورقة امتحانية مثل دراسة (الزهيري، ١٩٩٠) و (١٧) ورقة امتحانية مثل دراسة (الخفاجي، ١٩٩٩) و (١٤) ورقة امتحانية مثل دراسة (الصلاحي، ١٩٩٨) و (١٠) اوراق امتحانية مثل دراسة (عزة، ١٩٩٣) و (٧٠) سؤالاً بمعدل (٧) اسئلة مثل دراسة (الكبيسي، ٢٠٠٢) في حين ان بعضها كان حجم العينة فيها (٢٧٤٥) سؤالاً مثل دراسة (الخزرجي، ١٩٩٩) و (٥٥٥) سؤالاً مثل دراسة (Hoeppel، ١٩٨٠) و (٥٣٣) سؤالاً مثل دراسة (Chinoda، ١٩٨٢) وبعضها كان حجم العينة فيها (٢٤) كتاباً مقرراً مثل دراسة (مقدادي، ١٩٩٩) و (٤) كتب مثل دراسة (Jerry، ١٩٧١) و (٢٨) كتاباً محللاً مثل دراسة (Horner، ١٩٧٥) و (١٥) فصلاً محللاً مثل دراسة (عباس، ١٩٨٩) و (٣١) مدرساً، و (٧١) مدرسة مثل دراسة (عبد العاني، ٢٠٠١) و (٥٤) مدرساً ومعلماً مثل دراسة (Stephen، ١٩٨٠) في حين لم تشر دراسة (Logan، ١٩٨٥) الى حجم العينة بحسب المصادر المتيسرة التي حصلت عليها الباحثة. اما الدراسة الحالية فقد شملت (٣٠٠) تمرينٍ.

٥- بالنسبة الى المعايير التي استخدمتها الدراسات السابقة فأن اغلبها استخدمت تصنيف بلوم مثل دراسة (عباس، ١٩٨٩) ودراسة (حبيب، ١٩٩٤) ودراسة (الخزرجي، ١٩٩٩)، ودراسة (مقدادي، ١٩٩٩) ودراسة (عزة، ٢٠٠٠) ودراسة (عبد العاني، ٢٠٠١) ودراسة (Jerry، ١٩٧١) ودراسة (Stephen، ١٩٨٠) ودراسة (Hoeppel، ١٩٨٠) ودراسة (Chinoda، ١٩٨٢) ودراسة (Logan، ١٩٨٥) في حين استخدمت بعض الدراسات معايير اخرى (كالصدق، والموضوعية، والشمول) مثل دراسة (الزهيري، ١٩٩٠) ومنها مازاد عليها

(الاستقلالية، والاسئلة المباشرة وغير المباشرة، ووضوح صياغة الاسئلة ومطابقتها لاسئلة الكتاب، والنواحي الفنية) مثل دراسة (العفون، ١٩٩١) ودراسة (عزة، ١٩٩٣) ودراسة (الصلاحي، ١٩٩٨) ودراسة (الخفاجي، ١٩٩٩) ودراسة (الكبيسي، ٢٠٠٢) اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت تصنيف بلوم فقط، ومجال الادراك العقلي منه بالذات.

٦- اما مايخص المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة فمنها، اختصت بالمرحلة الابتدائية مثل دراسة (عباس، ١٩٨٩)، ودراسة (Horner، ١٩٧٥) ومنها ماتناولت المرحلة المتوسطة مثل دراسة (الخزرجي، ١٩٩٩)، ومنها ماتناولت التعليم الاساس مثل دراسة (مقدادي، ١٩٩٩) ودراسة (Stephen، ١٩٨٠) ومنها تخص المرحلة الاعدادية مثل دراسة (الزهيري، ١٩٩٠) ودراسة (العفون، ١٩٩١) ودراسة (عزة، ١٩٩٣) ودراسة (الصلاحي، ١٩٩٨) ودراسة (الخفاجي، ١٩٩٩) ودراسة (عبد العاني، ٢٠٠١) ودراسة (الكبيسي، ٢٠٠٢) ودراسة (Jerry، ١٩٧١) ودراسة (Chinoda، ١٩٨٢) ومنها ماتناولت التعليم الجامعي مثل دراسة (حبيب، ١٩٩٤) ودراسة (عزة، ٢٠٠٠). اما الدراسة الحالية فقد تناولت المرحلة الاعدادية.

٧- اما الوسائل الاحصائية التي استخدمتها الدراسات السابقة فأن جميعها استخدمت النسبة المئوية في حين زاد عليها قسم من الدراسات (معادلة سكوت، ومعادلة التوافق، ومربع كاي) مثل دراسة (عباس، ١٩٨٩) ودراسة (الزهيري، ١٩٩٠) ودراسة (العفون، ١٩٩١) ودراسة (عزة، ١٩٩٣) ودراسة (الصلاحي، ١٩٩٨) ودراسة (عزة، ٢٠٠٠) ومنها مازاد عليها الوسط الحسابي مثل دراسة (الخزرجي، ١٩٩٩) ومن الدراسات ما اكتفى بمعادلة كابا لايجاد ثبات التحليل زيادة على النسبة المئوية مثل دراسة (الخفاجي، ١٩٩٩) ومنها ما استخدمت معامل ارتباط (Kin) مثل دراسة (عبد العاني، ٢٠٠١) زيادة على معادلة سكوت ومنها ما استخدمت الاختبار التائي مثل دراسة (الكبيسي، ٢٠٠٢)زيادة

على النسبة المئوية ومربع كاي ومعادلة Cooper. اما الدراسة الحالية فقد استخدمت النسبة المئوية ومعادلة Cooper.

٨- اما مايتعلق بنتائج الدراسات السابقة فان معظمها توصل الى ان الاسئلة موضوع الدراسة كانت تركز على مستويي التذكر والفهم اكثر من المستويات الاخرى علماً ان غالبية الاسئلة اهملت مستويي التركيب والتقويم.

اما الدراسة الحالية فقد توصلت الى ان تمرينات القواعد تركز بشكل كبير على مستويي الفهم والتطبيق، ويبدو ان هذين المستويين احتلا مساحة واسعة فيما يخص الاسئلة والتمرينات التي تم تحليلها من الدراسات التي تم استعراضها في حين لم يطرح أي تمرين في مستويي التركيب والتقويم.

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته.

-منهج البحث.

-اجراءات البحث وتشمل:

١-وصف كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي.

٢-مجتمع البحث وعينته.

٣-اداة البحث.

-صدق الاداة.

-وصيف الاداة (المعيار التقويمي).

-ثبات التحليل.

-الوسائل الاحصائية.

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهج البحث والاجراءات التي قامت بها الباحثة، وتتلخص بوصف مجتمع البحث وعينته، واداة البحث وماله صلة بها من صدق وثبات وكذلك الوسائل الاحصائية المعتمدة.

منهج البحث

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي (Descriptive Research) لتحليل محتوى تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي لانه المنهج المناسب لتحليل التمرينات، وان طبيعة البحث طبيعة وصفية تحليلية، وقد اعتمدته العديد من الدراسات منها دراسة (الزهيري، ١٩٩٩٠) ودراسة (العفون، ١٩٩١) ودراسة (الخفاجي، ١٩٩٩) ودراسة (مقدادي، ١٩٩٩) وهو احد مناهج البحث العلمي المستعملة في العلوم التربوية والنفسية، والمنهج الوصفي يعد استقصاء ينصب على ظاهرة او قضية معينة كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها او بينها وبين ظواهر تعليمية او نفسية او اجتماعية اخر (٤٢، ص٥١).

وبعبارة اخرى انه المنهج الذي يعنى بدراسة الظواهر والاحداث، وهو يشمل في كثير من الاحيان عمليات التنبؤ بالظواهر والاحداث التي يدرسها، وليس البحث الوصفي مجرد جمع روتيني للحقائق مع اهمية هذا النمط من البحوث ولكن ينبغي ايضاً السعي نحو تحديد الدرجة التي توجد بها العوامل في مواقف معينة وتحت ظروف معينة وتقدير اهميتها النسبية، وزيادة على ذلك يمكن استخدام البحث الوصفي لتحديد مايوجد بين هذه العوامل من صلات (٨٠، ص٣٧) ويقوم المنهج الوصفي على رصد ظاهرة او حدث معين بطريقة كمية او نوعية في وقت محدد او في اوقات متعددة لغرض تعرف الظاهرة او الحدث من حيث المحتوى والمضمون

والوصول الى النتائج والتعميمات التي تساعد في فهم الواقع وتطويره، وقد اتبعت الباحثة اسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) وهو احد انواع الدراسات المسحية التي يتضمنها منهج البحث الوصفي وهو اسلوب يقدم وصفاً موضوعياً وكمياً للمحتوى الظاهر لوسائل الاتصال، ويفيد في تحسين المناهج والمقررات الدراسية (٣٦، ص١٧٥).

ان اسلوب تحليل المحتوى يعتمد على اصداره احكاماً معينة على المحتوى المحلل والكشف عن طبيعته وصورته العامة التي يتم التوصل اليها وان مايمكن التوصل اليه من قرارات بشأن المحتوى يتصل في جوهره باهداف من يقوم بالتحليل وفروضه التي يسعى الى تحقيقها من خلال عملية التحليل (١٠٦, p.١٨-٢٦).

واسلوب تحليل المحتوى يتطلب القيام ببعض الاجراءات والخطوات واتباع وسائل تقود الى ان يكون الاسلوب موضوعياً منهجياً وكمياً ويتطلب الوضع وجود تصنيف ووحدات تحليل واضحة وصريحة لطريقة التحليل والتأكد من ثبات التحليل ومن هذه الخطوات:

١-استخدام وحدة التحليل بحيث تكون ملائمة لمتطلبات البحث.

٢-تبني وحدة التعداد.

٣-التأكد من صدق تحليل المحتوى.

٤-التأكد من الثبات (٣٦، ص١٧٥).

اجراءات البحث وتشمل:

١-وصف كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي:

زارت الباحثة العديد من المدارس لغرض الحصول على اخر طبعة من كتاب قواعد اللغة العربية وسألت عدداً من المدرسين والمدرسات القائمين بتدريس المادة عن الطبعة المتداولة في المدارس وكان الجواب ان طبعة سنة ١٩٩٥ هي الطبعة المعمول بها حتى ألان علماً ان اخر طبعة موجودة هي ٢٠٠١ ولكن نسبة تداولها بين المدارس قليلة، وبذلك فقد استخدمت الباحثة طبعة ٢٠٠١.

وقد قارنت الباحثة بين طبعة ١٩٩٥ وطبعة ٢٠٠١ فلم تجد أي اختلاف لا في عدد صفحات الكتاب ولافي عدد التمرينات.

وبعد ذلك قرأت الباحثة الكتاب جميعه فوجدته يتكون من (١٩٥ صفحة) منها صفحتان لعنوان الكتاب، وصفحة واحدة لصورة السيد الرئيس القائد، وصفحة واحدة فارغة، وصفحتان للمقدمة، وصفحتان لتمرينات عامة على ما سبقت دراسته في الصف الخامس الادبي و (١٨٥) صفحة تشكل متن الكتاب ومحتواه منها (٩٦) صفحة لعرض الموضوعات و (٨٩) صفحة للتمرينات وعليه فأن التمرينات تشكل ما نسبته (٤٨,١١%) من محتوى الكتاب، وصفحتان للفهرس (٦٨، ص١-١٩٥) والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١)

يبين محتويات الكتاب وعدد صفحاتها بشكل اجمالي

ت	المادة	عدد الصفحات

١	عنوان الكتاب	٢
٢	صورة السيد الرئيس القائد	١
٣	الصفحات الفارغة	١
٤	المقدمة	٢
٥	تمرينات عامة على ماسبقت دراسته في الصف الخامس الادبي	٢
٦	المحتوى أ-عرض الموضوعات ب-التمرينات	٩٦ ٨٩
٧	الفهرس	٢
٨	المجموع	١٩٥

ثم عادت الباحثة ثانية الى قراءة متن الكتاب قراءة متأنية فاحصة متوقفة على ما تضمنه الكتاب من اساليب وموضوعات وتمرينات. فوجدت ان الكتاب يحوي (٩) اساليب و (١٤) موضوعاً و (١٣١) تمريناً والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

يبين موضوعات الكتاب وعدد صفحاتها بشكل تفصيلي

ت	الاسلوب	عدد صفحاته	نسبتها من محتوى الكتاب	الموضوع	عدد صفحاته	نسبتها من محتوى الكتاب	عدد تمرينات الاسلوب	نسبتها من تمرينات الكتاب

١-	الطلب	٦٧	٣٦.٢٢	الاستفهام الامر والنهي والدعاء العرض والتحضيض التمني والترجي النداء	٢٢ ١٢ ١٠ ٩ ١٤	١١.٨٩ ٦.٤٩ ٥.٤٠ ٤.٨٦ ٧.٥٧	٥٠	٣٨.١٧
٢-	النفي	٢٠	١٠.٨١	النفي بـ (ليس ولا النافية وما وان ولات ولم ولما ولن ولام الجحود وغير والنفي الضمني)	٢٠	١٠.٨١	١٠	٧.٦٣
٣-	الاستثناء	١٢	٦.٤٩	المستثنى بالا، المستثنى بغير وسوى، المستثنى بخلا وحاشا وعدا	١٢	٦.٤٩	٨	٦.١١
٤-	التقديم والتأخير	١٦	٨.٦٥	تقديم الخبر على المبتدأ تقديم المفعول به على فعله	٧ ٩	٣.٧٨ ٤.٨٦	١٥	١١.٤٥
٥-	التوكيد	٢٥	١٣.٥١	التوكيد اللفظي والمعنوي والتوكيد بالاحرف الزائدة والتوكيد بالمصدر والتوكيد بالنعت والتوكيد بالقصر والتوكيد ببعض الالفاظ	٢٥	١٣.٥١	١٣	٩.٩٢
٦-	المدح والذم	١٠	٥.٤٠	حالات فاعل نعم وبئس، حالات اعراب المخصوص المتأخر	١٠	٥.٤٠	٩	٦.٨٧
٧-	التعجب	١٠	٥.٤٠	صيغ التعجب ، شروط الفعل المتعجب به	١٠	٥.٤٠	١١	٨.٤٠
٨-	الاغراء والتحذير	١٦	٨.٦٥	الاغراء، التحذير	١٦	٨.٦٥	٧	٥.٣٤

٩-	الاختصاص	٩	٤.٨٦	المخصوص المعرف بال، المخصوص المضاف الى المعرف بـ (ال) او العلم، المخصوص بـ (اي، واية)	٩	٤.٨٦	٨	٦.١١
	المجموع	١٨٥	١٠٠		١٨٥	١٠٠	١٣١	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) ان اسلوب الطلب يحتل الاولوية اذ يتكون من (٦٧) صفحة وبذلك يشكل نسبة (٣٦.٢٢%) من محتوى الكتاب وان تمريناته بلغت (٥٠) تمريناً بنسبة (٣٨.١٧%) من تمرينات الكتاب ويتكون اسلوب النفي من (٢٠) صفحة بنسبة (١٠.٨١%) من محتوى الكتاب وعدد تمريناته (١٠) تمرينات بنسبة (٧.٦٣%) من تمرينات الكتاب ويتكون اسلوب الاستثناء من (١٢) صفحة بنسبة (٦.٤٩%) من محتوى الكتاب وعدد تمريناته (٨) تمرينات بنسبة (٦.١١%) من تمرينات الكتاب ويتكون اسلوب التقديم والتأخير من (١٦) صفحة بنسبنة (٨.٦٥%) من محتوى الكتاب وعدد تمريناته (١٥) تمريناً بنسبة (١١.٤٥%) من تمرينات الكتاب ويتكون اسلوب التوكيد من (٢٥) صفحة بنسبة (١٣.٥١%) من محتوى الكتاب وعدد تمريناته (١٣) تمريناً بنسبة (٩.٩٢%) من تمرينات الكتاب ويتكون اسلوب المدح والذم من (١٠) صفحات بنسبة (٥.٤٠%) من محتوى الكتاب وعدد تمريناته (٩) تمرينات بنسبة (٦.٨٧%) من تمرينات الكتاب ويتكون اسلوب التعجب من (١٠) صفحات بنسبة (٥.٤٠%) من محتوى الكتاب وعدد تمريناته (١١) تمريناً بنسبة (٨.٤٠%) من تمرينات الكتاب ويتكون اسلوب الاغراء والتحذير من (١٦) صفحة بنسبة (٨.٦٥%) من محتوى الكتاب وعدد تمريناته (٧) تمرينات بنسبة (٥.٣٤%) من تمرينات الكتاب.

ويتكون اسلوب الاختصاص من (٩) صفحات بنسبة (٤.٨٦%) من محتوى الكتاب وعدد تمريناته (٨) تمرينات بنسبة (٦.١١%) من تمرينات الكتاب.

٢- مجتمع البحث وعينته

يشمل مجتمع البحث التمرينات المحلولة وغير المحلولة الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي الطبعة (الخامسة عشرة) السنة (٢٠٠١) وقد جعلت الباحثة من المجتمع كله عينة لبحثها. وان كتاب القواعد يتضمن (١٣١) تمريناً موزعة بين الموضوعات منها (١٤) تمريناً لموضوع الاستفهام و (١٣) تمريناً لموضوع الامر والنهي والدعاء و (٨) تمرينات لموضوع العرض والتحضيض و (٧) تمرينات لموضوع التمني والترجي، و (٨) تمرينات لموضوع النداء، و (١٠) تمرينات لموضوع النفي و (٨) تمرينات لموضوع الاستثناء و (٧) تمرينات لموضوع تقديم الخبر على المبتدأ و (٨) تمرينات لموضوع تقديم المفعول به على فعله و (١٣) تمريناً لموضوع التوكيد و (٩) تمرينات لموضوع المدح والذم و (١١) تمريناً لموضوع التعجب و (٧) تمرينات لموضوع الاغراء والتحذير و (٨) تمرينات لموضوع الاختصاص، ونظراً لوجود بعض التمرينات التي تتضمن اكثر من مطلب واحد فقد تعاملت الباحثة لاغراض التحليل مع كل مطلب على انه تمرين بحد ذاته، وبعد اتباع هذا الاسلوب اصبح عدد التمرينات التي تضمنها الكتاب المعني بالدراسة (٣٠٠) تمرينٍ وقد مثل هذا العدد من التمرينات عينة البحث المشمولة بالتحليل.

٣-اداة البحث **Intrument**

حددت الباحثة المجال العقلي لتصنيف بلوم بمستوياته الستة (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) اداة لبحثها، ولتحقيق ذلك اطلعت على تصنيف بلوم في الكتب والرسائل التي تناولت التصنيف واعدت معياراً يتضمن مستويات مجال الادراك العقلي الستة موضحة طبيعة كل مستوى، والافعال الادائية الخاصة به ملحق (١) وعرضته على لجنة من المحكمين للتأكد من دقة توصيف كل مستوى

وبعد ان جمعت الاستبانة واطلعت على اراء المحكمين بصدد مستوياتها وجدت ان المحكمين اتفقوا على ماجاء في الاستبانة.

صدق الاداة

ان الاداة تكون صادقة اذا كان بمقدورها ان تقيس فعلاً الشيء الذي وضعت من اجله (٤٥، ص١٥٢).

ولغرض التحقق من صدق الاداة عرضت الباحثة عدداً من تمرينات الكتاب بلغت نسبتها (١١%) من مجموع التمرينات بعد ان تم تحليلها بحسب منطوقها ملحق (٢) على لجنة من المحكمين للتأكد من دقة التحليل وصدقه وقد اخذت الباحثة بالملاحظات التي قدمتها اللجنة كلاً على انفراد وبذلك اصبحت الاداة صادقة.

توصيف الاداة (المعيار التقويمي)

مستويات بلوم للادراك العقلي (المجال المعرفي)

Bloom stages for Recognition Area

١- مستوى المعرفة (التذكر) Knowledge

ويعني تذكر المعارف والمعلومات والحقائق العلمية والاشياء ومسمياتها (٦، ص٤٢) والمعلومات تقسم على مفاهيم ومبادئ ونظريات وافكار رئيسة وعلى الرغم من ان المعلومات سريعة النسيان الا ان تعلمها لايخلو من فائدة اذ ان تعلم المعلومات في مرحلة دراسية يقود الى تعلم معلومات اخرى في مرحلة دراسية

اخرى وهي بدورها تقود الى تعلم مواد ثابتة أي ان المعلومات العلمية معلومات تراكمية (٦٢، ص٥٢).

ويتضمن هذا استدعاء عدد كبير من المواد ابتداء من الحقائق البسيطة وانتهاء بالنظريات الا ان المطلوب هو استعادة المعلومات المناسبة ومن امثلة الافعال الادائية التي تستخدم في هذا المستوى:

(يعرف، يصف، يعين، يسعى، يعنون، يضع قائمة، يقابل، يختار، يكتب) (١٤، ص٤٦).

٢- مستوى الفهم (الاستيعاب) Comprehension

في هذا المستوى يعرف المتعلم المعلومات التي تُوصل اليه، ويقدر على استخدامها دون ان يرى بالضرورة مضامينها الكاملة او دون ان يربطها بالمواد الاخرى (١٧، ص١٣٧) ويتمثل هذا المستوى بمظاهر مختلفة كأن تكون تلخيصاً لمادة معينة او ترجمة من لغة الى اخرى ترجمة حرفية او ترجمة لمادة من صورة الى اخرى (الكلمات الى ارقام) والاتجاهات المستقبلية والاثار المترتبة عليها (٢٠، ص٩٤).

ويصنف بلوم هذا المستوى الى ثلاثة مستويات فرعية اخرى هي:

١- الترجمة

وفيها يمارس المتعلم وضع المواد وتحويلها من شكل الى اخر مثل وضع لغة التخاطب في لغة اخرى او شكل آخر من اشكال الاتصال.

٢- التفسير

وهو المستوى الذي يتطلب من المتعلم اعادة ترتيب الافكار ووضعها بصورة جديدة تشمل التركيز على الاهمية النسبية للافكار وعلاقاتها المتبادلة وارتباطاتها بالتعميمات الضمنية الواردة في عملية الاتصال الاصلي.

٣- التقدير الاستقرائي

ويشمل التقديرات القائمة على فهم الاتجاهات والميول والظروف الواردة في عملية الاتصال (١٣، ص١٢٨) ومن امثلة الافعال الادائية التي تستخدم في مستوى الاستيعاب (يميز، يحول، يفسر، يعمم، يعيد كتابه، يختصر، يستوعب) (٨٥، ص٩٥).

٣- مستوى التطبيق Application

ويقصد به توظيف المعارف التي اكتسبها الفرد في مواقف جديدة لم يألفها من قبل.

والهدف في مستوى التطبيق هو نقل اثر التعلم الى مواقف جديدة لاتتشابه مع المواقف التي حدث فيها التعلم وبغير هذا يكون الامر مجرد تذكر واستدعاء والتعلم الحق هو الخروج عن مجرد الاخبار بالمعرفة والقدرة على ملاءمتها بعد تحديد المعرفة التي تناسب المواقف التي تعرض للانسان في الحياة اليومية وشتى المواقف الحيوية مع ضرورة انتزاع المظاهر المألوفة من تلك المواقف وتطبيق الطرق المعروفة (٧١، ص١٥٠).

وبعبارة اخرى ان المضمون التربوي لمستوى التطبيق يشمل وضع حصيلة تعلم الطلبة موضع التطبيق على مواقف جديدة (١٣، ص١٧١).

ومن الافعال الادائية التي تستخدم هذا المستوى:

(يحسب، يعرض، يكشف، يعدل، يهيء، يحل، يطبق، يستعمل، ينتج، يبين) (٨٥، ص٩٦).

٤- مستوى التحليل Analysis

ويعني ان يصبح الطلبة قادرين على تجزئة المادة المقروءة الى عناصر ثانوية او جزئية او فرعية واكتشاف العلاقات القائمة بينها (٦، ص٤٤).

ويتضمن التحليل كل الوان السلوك السابق ذكرها فالمتعلم يجب ان يستوعب المواد التي بين يديه في صورتها الكلية وان يفصلها في عقله ويباعد بين اجزائها

لينتج الافتراضات الكامنة تحتها، ومن ثم فالتحليل اكثر من الفهم لان المتعلم يجزئ الموقف ويتعرف على تفاصيله وامثلة لمكوناته (٧١، ص١٥٤-١٥٦).

أن اكتساب المهارة في التحليل اصبح هدفاً لاي مجال من مجالات الدراسة وكثيراً مايعبر عنه دارسو المواد المختلفة بأنه من الاهداف المهمة التي تنمي عند الطلبة المقدرة على التمييز بين الحقائق والافتراضات، والتفريق بين المادة المرتبطة بالموضوع والخارجة عنه او التفريق بين الافكار الاساسية والافكار الفرعية له ويعد بلوم عملية التحليل عملاً اصيلاً لقدرات الطلبة التحليلية حين لاتتوافر لهم معلومات سابقة عن موضوع التحليل (١٣، ص٢٠٣، ٢٠٨).

ومن الافعال الادائية المستخدمة في هذا المستوى: (يفكك، يفرق، يرسم، يخطط، يميز، يتعرف، يحدد، يعزو، يشير، يستخرج، يفضل، يقسم) (١٠، ص٥٥).

٥- مستوى التركيب Synthesis

يقصد بالتركيب القدرة على وضع الاجزاء مع بعضها الاخر لتشكيل كل جديد وقد يتضمن هذا انتاج قطعة فريدة او خطة عمليات او منظومة علاقات مجردة، إذ أن النتاج التعليمي في هذا الميدان يركز على السلوك الابداعي وعلى تكوين انماط بنائية جديدة (١٤، ص٤٦).

وهو يتطلب خبرة سابقة في تجميع الاجزاء ولكن بمواد جديدة اعيد بناؤها الى كل جديد، فالتركيب فئة سلوكية تتطلب بوضوح من غيرها سلوكاً خلاقاً من المتعلم يتصف بالتفرد والابتكار (١٣، ص٢٢٦).

ومن الافعال الادائية التي تستخدم في هذا المستوى:

(يضع في فئات، يجمع، يؤلف، يبدع، يخترع، يعمم، يشرح، يولد، ينظم، يخطط، يعيد كتابة) (١٤، ص٤٦).

٦- مستوى التقويم Evaluation

في هذا المستوى يصبح الطلبة قادرين على ابداء آرائهم او اصدار احكامهم واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء معايير محددة وبيانات معينة وهذا يعني ان يصدروا احكامهم وينفذوا ما قرؤوا وما درسوا فيبدون اراءهم على وفق المعايير المطلوبة (٦، ص٤٥).

وان الاهداف التربوية المتضمنة التقويم توجد غالباً في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وهذا النوع من الاحكام يتسم غالباً بالتعقيد، مما يجعل المدرسين وواضعي المنهج يدرجونه مؤخراً في العملية التربوية (١٢، ص٣٠٨).

وان مستوى التقويم هو اعقد المستويات واعلاها لانه يتضمن مهامَّ تعليمية غاية في التداخل والتعقيد، وفيه تظهر القدرة على التفكير الناقد والتفكير التحليلي والقدرة على اصدار الاحكام وفق مستويات محددة او معايير مسبقة (٧١، ص١٦٢). ويتطلب من الطلبة القيام بخطوتين هما:

١-الحكم في ضوء دليل داخلي (من خلال وضع معايير وقيم معينة).

٢-الحكم في ضوء دليل خارجي (يتحدد بمدى تطابق تلك الافكار والاهداف مع تلك المعايير) (٥٢، ص١٣٧).

ومن الافعال الادائية التي تستخدم في مستوى التقويم: (يقارن، يستخلص، يفرق، ينتقد، يصف، يميز، يشرح، يبرر، يفسر، يقرن، يختصر، يدعم). (١٤، ص٤٦).

ثبات التحليل **Analysis Reliability**

من الشروط الأساسية ان تتصف اداة البحث بالثبات لان اتصافها بالثبات يجعل بالامكان الاعتماد عليها (٥٣، ص٤١٣).

ولاستخراج ثبات الاداة سحبت الباحثة (٣٣) تمريناً بطريقة عشوائية وصنفتها بحسب منطوق السؤال على مستويات بلوم لمجال الادراك العقلي وأعطتها الى محلل اخر وطلبت منه تحليلها على وفق المعيار المحدد للتحليل، وبعد ذلك حسبت الباحثة نسبة الأتفاق بينها وبين المحلل الاخر وذلك باستخدام معادلة كوبر التي اظهرت ان معامل الاتفاق كان (٠.٨٢%) وهذا يعني ان ثبات التحليل كان عالياً وقد تم حساب ثبات التحليل ايضاً باتفاق الباحثة مع نفسها عبر فارق زمني مقداره اسبوعان وقد بلغ معامل الاتفاق بين محاولتي الباحثة مع نفسها عبر الزمن (٠.١٠٠%) وبعد ان اصبحت الاداة جاهزة تم التطبيق على وفق الخطوات الاتية:

١-قراءة التمرينات الواردة في الكتاب قراءة جيدة.

٢-التمرين الذي يحتوي اكثر من مطلب واحد يعامل كل مطلب على انه تمرين قائم بذاته.

٣-تحليل التمرينات على وفق الاداة التي اعدت لهذا الغرض.

٤-تم تحليل التمرينات بوضع تكرار تحت المستوى الذي يتضمنه التمرين.

٥-تفريغ النتائج في جداول للتعامل معها احصائياً.

الوسائل الاحصائية **Statistical Means**

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية:

١-النسبة المئوية لحساب صفحات الكتاب بموضوعاته وتمريناته وحساب نسبة التكرارات.

٢-معادلة كوبر لحساب ثبات الاداة

$$P = \frac{NP}{NP + NNP}$$

(٩٧, p.٢٧)

حيث ان

NP = عدد مرات الاتفاق.

NNP= عدد مرات عدم الاتفاق.

الفصل الرابع

عــرض النتــائج وتفســيرها والاســتنتاجات والتوصيات والمقترحات.

١-عرض النتائج.

٢-تفسير النتائج.

٣-الاستنتاجات.

٤-التوصيات.

٥-المقترحات

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

١-عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت اليها الباحثة في ضوء هدف بحثها على النحو الاتي:

١- عرض نتائج تحليل تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي الطبعة (الخامسة عشرة) السنة (٢٠٠١) وفقاً لمستويات بلوم لمجال الادراك العقلي بشكل اجمالي جدول (٣)

جدول (٣)

المستويات وتكرارات التمرينات ونسبها المئوية بشكل اجمالي

المستوى	تكرارات التمرينات	النسبة المئوية (%)
المعرفة	٦	٢
الفهم	١٤١	٤٧
التطبيق	٨٢	٢٧.٣٣
التحليل	٧١	٢٣.٦٧
التركيب	-	-
التقويم	-	-
المجموع	٣٠٠	١٠٠.٠٠

يتضح من الجدول (٣) ان مستوى المعرفة حصل على (٦) تكرارات بنسبة ٢% ومستوى الفهم كان (١٤١) تكراراً بنسبة ٤٧% في حين كانت تكرارات مستوى التطبيق (٨٢) تكراراً بنسبة ٢٧.٣٣% ومستوى التحليل كانت تكراراته (٧١) تكراراً بنسبة ٢٣.٦٧% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

٢-عرض نتاج تحليل تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي بشكل مفصل جدول (٤).

يتضح من الجدول (٤) مايأتي:

١-الاستفهام

بلغت تمرينات هذا الموضوع (٣٢) تمريناً حصل مستوى المعرفة فيها على تكرار واحد بنسبة ٣.١٢٥% وحصل مستوى الفهم على (١١) تكراراً بنسبة ٣٤.٣٧٥% اما مستوى التطبيق فقد حصل على (١٠) تكرارات بنسبة ٣١.٢٥%

فـي حـين بلغـت تكـرارات مسـتوى التحليـل (١٠) تكـرارات بنسـبة ٣١.٢٥% امـا مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

٢-الامر والنهي والدعاء

بلغت تمرينات هذا الموضوع (٣٦) تمريناً حصل مستوى المعرفة فيها على تكرارين بنسبة ٥.٥٥٥% في حين حصل مستوى الفهم على (١٤) تكراراً بنسبة ٣٨.٨٨٨% اما مستوى التطبيق فكانت تكرارته (١٤) تكراراً بنسبة ٣٨.٨٨٨% وكانت تكرارات مستوى التحليل (٦) تكرارات بنسبة ١٦.٦٦٦% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

٣- العرض والتحضيض

بلغت تمرينات هذا الموضوع (١٦) تمريناً لم يحصل فيها مستوى المعرفة على أي تكرار في حين حصل مستوى الفهم على (٦) تكرارات بنسبة ٣٧.٥% اما مستوى التطبيق فقد حصل على (٨) تكرارات بنسبة ٥٠% وحصل مستوى التحليل على تكرارين بنسبة ١٢.٥% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

٤- التمني والترجي

بلغت تمرينات هذا الموضوع (٢١) تمريناً حصل مستوى المعرفة فيها على تكرار واحد بنسبة ٤.٧٦١% وحصل مستوى الفهم على (١١) تكراراً بنسبة ٥٢.٣٨٠% اما مستوى التطبيق فكانت تكراراته (٣) تكرارات بنسبة ١٤.٢٨٥% في حين حصل مستوى التحليل على (٦) تكرارات بنسبة ٢٨.٥٧١% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

٥- النداء

بلغت تمرينات هذا الموضوع (٢٠) تمريناً لم يحصل مستوى المعرفة فيها على أي تكرار، اما مستوى الفهم فقد حصل على (٩) تكرارات بنسبة ٤٥% اما مستوى التطبيق فكانت تكراراته (٥) تكرارات بنسبة ٢٥% في حين حصل مستوى التحليل على (٦) تكرارات بنسبة ٣٠% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

٦- النفي

بلغت تمرينات هذا الموضوع (٢٠) تمريناً لم يحصل مستوى المعرفة فيها على أي تكرار، اما مستوى الفهم فقد حصل على (٩) تكرارات بنسبة ٤٥% وحصل مستوى التطبيق على (٣) تكرارات بنسبة ١٥% في حين حصل مستوى التحليل على (٨) تكرارات بنسبة ٤٠% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

٧- الاستثناء

بلغت تمرينات هذا الموضوع (١٦) تمريناً لم يحصل مستوى المعرفة فيها على أي تكرار، اما مستوى الفهم فقد حصل على (٧) تكرارات بنسبة ٤٣.٧٥% وحصل مستوى التطبيق فيها على (٥) تكرارات بنسبة ٣١.٢٥% وبلغت تكرارات مستوى التحليل (٤) تكرارات بنسبة ٢٥% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

٨- تقديم الخبر على المبتدأ

بلغت تمرينات هذا الموضوع (١٤) تمريناً لم يحصل فيها مستوى المعرفة على أي تكرارا في حين حصل مستوى الفهم على (٥) تكرارات بنسبة ٣٥.٧١٤% اما مستوى التطبيق فكانت تكراراته (٥) تكرارات بنسبة ٣٥.٧١٤% وحصل مستوى التحليل على (٤) تكرارات بنسبة ٢٨.٥٧١% في حين لم يحصل مستويا التركيب والتقويم على أي تكرار.

٩- تقديم المفعول به على فعله

بلغت تمرينات هذا الموضوع (١٩) تمريناً لم يحصل مستوى المعرفة فيها على أي تكرار اما مستوى الفهم فقد حصل على (١٠) تكرارات بنسبة ٥٢.٦٣١% في حين حصل مستوى التطبيق على (٥) تكرارات ونسبتها ٢٦.٣١٥% اما مستوى التحليل فكانت تكراراته (٤) تكرارات بنسبة ٢١.٠٥٢% في حين لم يحصل مستويا التركيب والتقويم على أي تكرار.

١٠- التوكيد

بلغت تمرينات هذا الموضوع (٣٣) تمريناً حصل مستوى المعرفة فيها على تكرارين بنسبة ٦.٠٦٠% اما مستوى الفهم فقد حصل على (٢٦) تكراراً بنسبة ٧٨.٧٨٧% ولم يحصل مستوى التطبيق على أي تكرار في حين حصل مستوى التحليل على (٥) تكرارات بنسبة ١٥.١٥١% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

١١- المدح والذم

بلغت تمرينات هذا الموضوع (٢١) تمريناً لم يحصل مستوى المعرفة فيها على أي تكرار اما مستوى الفهم فقد حصل على (٩) تكرارات بنسبة ٤٢.٨٥٧% وحصل مستوى التطبيق على (٧) تكرارات بنسبة ٣٣.٣٣٣% في حين حصل مستوى التحليل على (٥) تكرارات بنسبة ٢٣.٨٠٩% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

١٢- التعجب

بلغت تمرينات هذا الموضوع (٢١) تمريناً لم يحصل مستوى المعرفة فيها على أي تكرار اما مستوى الفهم فقد حصل على (٨) تكرارات بنسبة ٣٨.٠٩٥% وحصل مستوى التطبيق على (١٠) تكرارات بنسبة ٤٧.٦١٩% اما مستوى

التحليل فقد حصل على (٣) تكرارات بنسبة ١٤.٢٨٥% في حين لم يحصل مستويا التركيب والتقويم على أي تكرار.

١٣- الاغراء والتحذير

بلغت تمرينات هذا الموضوع (١٧) تمريناً لم يحصل مستوى المعرفة فيها على أي تكرار اما مستوى الفهم فقد حصل على (١٠) تكرارات بنسبة ٥٨.٨٢٣% وحصل مستوى التطبيق على (٣) تكرارات بنسبة ١٧.٦٤٧% في حين حصل مستوى التحليل على (٤) تكرارات بنسبة ٢٣.٥٢٩% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلا على أي تكرار.

١٤- الاختصاص

بلغت تمرينات هذا الموضوع (١٤) تمريناً لم يحصل مستوى المعرفة فيها على أي تكرار اما مستوى الفهم فقد حصل على (٦) تكرارات بنسبة ٤٢.٨٥٧% في حين حصل مستوى التطبيق على (٤) تكرارات بنسبة ٢٨.٥٧١% وحصل مستوى التحليل على (٤) تكرارات بنسبة ٢٨.٥٧١% في حين لم يحصل مستويا التركيب والتقويم على أي تكرار.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الخفاجي، ١٩٩٩) التي قومت الاسئلة الوزارية لمادة القواعد للصف السادس الادبي ودراسة (الزهيري، ١٩٩٠) التي حللت اسئلة الامتحانات العامة لمادة الكيمياء للصف السادس العلمي ودراسة (العفون، ١٩٩١) التي قومت الاسئلة الامتحانية النهائية لمادة الاحياء للصف الخامس العلمي ودراسة (عزة، ١٩٩٣) التي قومت الاسئلة الامتحانية الوزارية لمادة التاريخ للمرحلة الاعدادية اذ ان الاسئلة لم تركز على المستويين الاخيرين من المستويات العليا لتصنيف بلوم (التركيب، والتقويم). اذ بلغت نسبة كل منهما (صفراً) في حين ركزت اغلب الاسئلة الامتحانية على مستويات (الفهم، والتطبيق، والتحليل).

٢- تفسير النتائج

يظهر من نتائج تحليل عينة البحث البالغة (٣٠٠) تمرينٍ ان (١٤١) تمريناً كانت في مستوى الفهم، و(٨٢) تمريناً في مستوى التطبيق و (٧١) تمريناً كانت في مستوى التحليل و (٦) تمرينات في مستوى المعرفة في حين خلت التمرينات من مستويي التركيب والتقويم.

وقد تبين من خلال تحليل تمرينات عينة البحث التركيز على مستويي الفهم والتطبيق اكثر من غيرهما. أي ان هذين المستويين قد احتلا مساحة واسعة من تمرينات الكتاب.

ويبدو ان مؤلفي الكتاب ركزوا على المستويات الدنيا من التصنيف، وترى الباحثة ان هذا يعود الى اسباب عدة منها:

١- انهم ربما يغفلون طبيعة المستويات التي وضعها بلوم.

٢- انهم ربما يضعون التمرينات اعتباطاً من دون مراعاة لهذه المستويات.

٣- قد يعزى السبب ايضاً الى ان الطلبة يستجيبون بسرعة اكثر لاسئلة المستويات الدنيا زيادة على انها لاتتطلب جهداً ووقتاً لاعدادها.

٤- انهم ربما يضعون التمرينات مراعاة للاسئلة الامتحانية التي تركز اغلبها على المستويات الدنيا من التصنيف.

٥- عدم اعتماد مؤلفي الكتاب معياراً معيناً يراعون من خلاله المستويات التي وضعها بلوم.

٦- عدم اعتماد الاهداف المبتغاة من المادة ووضعها امامهم عند التأليف.

٧-ان مؤلفي الكتاب لايولون تنمية المهارات العقلية العليا ماتستحقه من اهتمام.

٨- ان مؤلفي الكتاب يعتقدون ان اغلب تفكير الطلبة تناسبه المستويات الدنيا من التصنيف.

٩- انهم قد يضعون التمرينات من غير اعداد وتخطيط مسبق الامر الذي يفقدها اهميتها ودورها الفاعل في الكشف عن ابداعات الطلبة ومستوى ادائهم، فالتخطيط مهم في تحقيق النتائج المرغوب فيها (١٨، ص١٠٨) اما مايتعلق

بخلو التمرينات من مستويي التركيب والتقويم فيمكن ان يعود ذلك الى اسباب عدة منها:

١-ان اعداد تمرينات تشمل المستويات العليا من الادراك العقلي امر صعب جداً يحتاج الى الكثير من الجهد والوقت لانه من الصعب توزيع التمرينات توزيعاً ملائماً على المستويات جميعها.

٢- ان اعداد تمرينات تشمل المستويات العليا قد يؤدي الى ضياع وقت اكثر من اللازم.

٣-قلة الاهتمام بهذا النوع من التمرينات في الاسئلة الامتحانية.

٤-ان اسئلة التركيب تتطلب من الطلبة مستوى اعلى من التفكير، فهي تتطلب تفكيراً ابتكارياً مما يجعل مؤلفي الكتاب يعتقدون ان هذا المستوى صعب على الطلبة، وانه فوق مستواهم العقلي، لانهم يتصورون ان التفكير الابتكاري هو التفكير الذي تعبر عنه انجازات المخترعين، ولكن يمكن ان تمارس العمليات المتضمنة في التفكير الابتكاري بصورة بسيطة لدى الطلبة، اما مستوى التقويم فيظن مؤلفو الكتاب انه مستوى صعب على الطلبة وليس لديهم الكفاية على اصدار احكام تقويمية، مع انه ينبغي اعطاء هذين المستويين اهمية كبيرة لانهما ينميان لدى الطلبة القدرات الابداعية والطلاقة الفكرية (٣٥، ص٢٨) زيادة على ذلك ان اعداد تمرينات في مستوى التركيب يساعد الطلبة على استخدام العمليات العقلية التي اكتسبوها من الخبرات السابقة، اما اعداد تمرينات في مستوى التقويم فانه يكسب الطلبة حرية الرأي ويزيد من ثقتهم بأنفسهم.

٣-الاستنتاجات

بعد اكمال الباحثة اجراءات دراستها وتفسيرها نتائج البحث توصلت الى الاستنتاجات الاتية:

١-ان واضعي الكتاب لم يراعوا الموازنة بين مستويات مجال الادراك العقلي عند اعداد التمرينات.

٢-ان واضعي المنهج ركزوا على المستويات الدنيا واهملوا المستويات العليا، اعتقاداً منهم ان اغلب تفكير الطلبة تناسبه المستويات الدنيا من التصنيف.

٣- ان التمرينات لم تحقق جميع الاهداف المبتغاة من مادة القواعد.

٤- عدم اعتماد مؤلفي الكتاب معياراً معيناً يراعون من خلاله المستويات التي وضعها بلوم.

٤- التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة توصي بما يأتي:

١- ضرورة جعل التمرينات ممثلة لمستويات مجال الادراك العقلي كافة.

٢- ضرورة التركيز على التمرينات التي تحفز الطلبة على التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم.

٣-ان تغطي التمرينات الاهداف التي تم تحديدها للمادة.

٤-ضرورة الموازنة بين مستويات مجال الادراك العقلي الستة التي حددها بلوم.

٥- مطالبة مؤلفي الكتب عند اعادة التأليف بمنح مستويي التركيب والتقويم نصيبهما من التمرينات.

٥- المقترحات

استكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية:

١- اجراء دراسة مماثلة على تمرينات كتاب القواعد للصف الرابع الاعدادي.

٢- اجراء دراسة مماثلة على تمرينات كتاب القواعد للصفين الخامس العلمي والخامس الادبي.

٣- اجراء دراسة مماثلة لمعرفة مستويات المجال الوجداني.

جدول (٤)

موضوعات الكتاب وعدد تمريناتها والمستويات والتكرارات والنسب المئوية بشكل مفصل

ت	اسم الموضوع	عدد تمريناته	المستويات											
			معرفة		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
			تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١-	الاستفهام	٣٢	١	٣.١٢٥	١١	٣٤.٣٧٥	١٠	٣١.٢٥	١٠	٣١.٢٥	-	-	-	-
٢-	الامر والنهي والدعاء	٣٦	٢	٥.٥٥٥	١٤	٣٨.٨٨٩	١٤	٣٨.٨٨٩	٦	١٦.٦٦٧	-	-	-	-
٣-	العرض والتخصيص	١٦	-	-	٦	٣٧.٥	٨	٥٠	٢	١٢.٥	-	-	-	-
٤-	التمني والترجي	٢١	١	٤.٧٦١	١١	٥٢.٣٨١	٣	١٤.٢٨٦	٦	٢٨.٥٧١	-	-	-	-
٥-	النداء	٢٠	-	-	٩	٤٥	٥	٢٥	٦	٣٠	-	-	-	-
٦-	النفي	٢٠	-	-	٩	٤٥	٣	١٥	٨	٤٠	-	-	-	-
٧-	الاستثناء	١٦	-	-	٧	٤٣.٧٥	٥	٣١.٢٥	٤	٢٥	-	-	-	-
٨-	تقديم الخبر على المبتدأ	١٤	-	-	٥	٣٥.٧١٤	٥	٣٥.٧١٤	٤	٢٨.٥٧١	-	-	-	-
٩-	تقديم المفعول به على فعله	١٩	-	-	١٠	٥٢.٦٣١	٥	٢٦.٣١٥	٤	٢١.٠٥٢	-	-	-	-
١٠-	التوكيد	٣٣	٢	٦.٠٦١	٢٦	٧٨.٧٨٨	-	-	٥	١٥.١٥١	-	-	-	-
١١-	المدح والذم	٢١	-	-	٩	٤٢.٨٥٧	٧	٣٣.٣٣٣	٥	٢٣.٨٠٩	-	-	-	-
١٢-	التعجب	٢١	-	-	٨	٣٨.٠٩٥	١٠	٤٧.٦١٩	٣	١٤.٢٨٦	-	-	-	-
١٣-	الاغراء والتحذير	١٧	-	-	١٠	٥٨.٨٢٣	٣	١٧.٦٤٧	٤	٢٣.٥٢٩	-	-	-	-
١٤-	الاختصاص	١٤	-	-	٦	٤٢.٨٥٧	٤	٢٨.٥٧١	٤	٢٨.٥٧١	-	-	-	-
المجموع		٣٠٠	٦		١٤١		٨٢		٧١					

المصادر والمراجع

١-المصادر العربية.

٢-المصادر الاجنبية.

المصادر

* القرآن الكريم

المصادر العربية

١- الابراشي، محمد عطية. لغة العرب وكيف ننهض بها، ط١، مكتبة النهضة المصرية، طبع بدار الكتاب العربي بمصر، ١٩٧٤.

٢- ابراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١٠، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٨.

٣- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، ج٣، اعداد وتصنيف يوسف خياط، دار لسان العرب، بيروت، دون تاريخ.

٤- ابو حطب، فؤاد، واحمد عثمان. مشكلات في التقويم النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٠.

٥- ابو الفتوح، رضوان. المواد الاجتماعية في التعليم العام(اهدافها، مناهجها، طرق تدريسها)، ط٣، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٧.

٦- ابو الهيجاء، فؤاد. اساليب وطرق تدريس اللغة العربية واعداد دروسها اليومية بالاهداف السلوكية، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠١.

٧- إتحاد الجامعات العربية. دراسات في المجتمع العربي، الامانة العامة، عمان، ١٩٨٥.

٨- استيتية، سمير شريف. علم اللغة التعلمي، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، دون تاريخ.

٩-اسماعيل، سعاد خليل، وسلوى عقراوي. تقييم الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية في العراق، ١٩٦٧.

١٠- الامام، مصطفى محمود، واخرون. التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠.

١١- بحري، منى يونس، وعايف حبيب. المنهج والكتاب المدرسي، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٥.

١٢- بلوم، بنيامين س، وآخرون. تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد امين المفتي، دار ماكجروهيل للنشر، الطبعة العربية، ١٩٨٣.

١٣- ـــــ، نظام تصنيف الاهداف التربوية، ج١، ط١، ترجمة محمد محمود الخوالدة وصادق عودة، دار الشرق، جدة، ١٩٨٥.

١٤- توق، وعدس. اساسيات علم النفس التربوي، جون وايلي واولاده، الاردن، ١٩٨٤.

١٥- ثامر، عبد الرحمن حميد. اللغة العربية دراسة عملية مبسطة، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٧٦.

١٦- الثعالبي، ابو منصور عبد الملك بن محمد. فقه اللغة وسر العربية، مطبعة مصطفى محمد، مصر، ١٩٣٦.

١٧- جابر، جابر عبد الحميد. التقويم التربوي والقياس النفسي، ط١، دار النهضة العربية، ١٩٨٣.

١٨- ـــــــ وعايف حبيب. اساسيات التدريس، دار النهضة المصرية، دون تاريخ.

١٩- جرادات، عزت، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم، مطبعة وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية، عمان، دون تاريخ.

٢٠- جرونلند، نورمان ادورد. الاهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته، ترجمة احمد خيري كاظم، دار النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٢٠.

٢١- الجمبلاطي، علي، وابو الفتوح التوانسي. الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة

مصـــر للطبـــع والنشـــر، الفجالـــة، القاهرة، ١٩٧١.

٢٢- الجنـابي، احمـد نصـيف. ملامـح مـن تـاريخ اللغـة العربيـة، دار الرشـيد للنشـر، ١٩٨١.

٢٣- الجنـدي، انـور. اللغـة العربيـة بـين حُماتهـا وخصـومها، مطبعـة الرسـالة، دون تاريخ.

٢٤- ـــــــ. الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دون تاريخ.

٢٥- الجـومرد، محمـود. الطـرق العمليـة لتـدريس اللغـة العربيـة، مطبعـة الهـدف، الموصل، ١٩٦٢.

٢٦- حبيب، عبد الحسين شاكر. تقويم اسئلة الامتحانـات النهائيـة الـدور الاول لقسم الرياضـيات العـام الدراسـي ٩٢-٩٣ علـى وفـق تصـنيف بلـوم، مجلـة كليـة المعلمـين، الجامعـة المستنصرية، العدد ٢٥، ١٩٩٤.

٢٧- حـزب البعـث العربـي الاشـتراكي، القطـر العراقـي. التقرير المركزي للمؤتمر القطـري التاسـع، دار الحريـة للطباعة، بغداد، ١٩٨٤.

٢٨- حسن، عباس. النحو الوافي، ج١، ط٥، دار المعارف، دون تاريخ.

٢٩- حمـدان، محمد زيـاد. تطـوير المنـهج مـع اسـتراتيجيات تدريسـية ومـواده التربويـة المساعدة، دار التربية الحديثة، الاردن، ١٩٨٥.

٣٠- ـــــــ. طرق سائلة للتدريس الحديث، دار التربية الحديثة، عمان، ١٩٨٥.

٣١- الخزرجي، عبد السلام عواد كاظم. تحليل اسئلة كتب الرياضيات في المرحلة المتوسطة على وفق تصنيف بلوم، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم)، ١٩٩٩، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٢- خطوة. مجلة فصلية متخصصة في الطفولة المبكرة، العدد الرابع عشر، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ديسمبر ٢٠٠١.

٣٣- الخفاجي، ايمان محمد خلف. تقويم اسئلة الامتحانات الوزارية لمادة قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٩، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٤- خليل، قاسم، ونعمة رحيم العزاوي. اصول تعليم اللغة العربية والدين، ط٢، مطبعة الاداب، النجف الاشرف، ١٩٦٦.

٣٥- خليل، محمد. اسئلة التعلم الصفي وطرائق استخدامها، المركز الاقليمي لتدريس القيادات التربوية في البلاد، عمان، دون تاريخ.

٣٦- داود، عزيز حنا، وانور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٠.

٣٧- دمعة، مجيد ابراهيم، وآخرون. اللغة العربية واصول تدريسها لدورات المعلمين التدريبية، ط١، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٧٧.

٣٨- ديب، الياس. مناهج واساليب التربية والتعليم، ط١، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٦٨.

٣٩- ديلور، جاك، وآخرون. التعلم: ذلك الكنز المكنون، تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية والتعليم في القرن الحادي والعشرين، اليونسكو، مركز الكتب الاردني، ١٩٩٦.

٤٠- روثني، جون، و م. تقويم التلميذ وتقدمه، ط١، ترجمة محمد نسيم رأفت، ١٩٦٤.

٤١- الزهيري، كامل كريم عبيد. دراسة تحليلية لاسئلة الامتحانات العامة لمادة الكيمياء للصف السادس العلمي للسنوات ١٩٨١-١٩٨٩، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٠ (رسالة ماجستير غير منشورة).

٤٢- الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية، ج١، مطبعة بغداد، ١٩٨١.

٤٣- السامرائي، ابراهيم. فقه اللغة المقارن، ط٢، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٨.

٤٤- السامرائي، هاشم، وآخرون. المناهج اسسها-تطويرها-نظرياتها، ط٢، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، ٢٠٠٠.

٤٥- سرحان، الدمرداش، ومنير كامل. المناهج، ط٣، القاهرة، مصر، ١٩٧٢.

٤٦- السعدي، عماد توفيق، وآخرون. اساليب تدريس اللغة العربية، ط١، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، ١٩٩٢.

٤٧- سلامة، عبد الحافظ محمد. وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٦.

٤٨- سلمان، عدنان محمد. دراسات في اللغة والنحو، جامعة بغداد، كلية الاداب، ١٩٩١.

٤٩- سليمان، عرفات عبد العزيز. المعلم والتربية (دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة)، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٢.

٥٠- سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٥.

٥١- سميح، ابو مغلي. الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط١، عمان، الاردن، ١٩٧٩.

٥٢- سند، روبرت. الاستجواب الابداعي واساليب الاصغاء، مدخل لمفهوم الذات، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني، مطابع الموصل، ١٩٨٥.

٥٣- السيد، فؤاد البهي. علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، ط٢، دار التأليف، القاهرة، ١٩٧١.

٥٤- السيد، محمود احمد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، ط١، دار العودة، بيروت، ١٩٨٠.

٥٥- ـــــــ. في قضايا اللغة التربوية، بيروت، لبنان، دون تاريخ.

٥٦- الشبلي، ابراهيم مهدي. المناهج بناؤها-تنفيذها، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٦.

٥٧- شريف، بديع. اصول تدريس اللغة العربية، مطبعة الصباح، بغداد، دون تاريخ.

٥٨- الصلاحي، عبد السلام محمد احمد. بناء معايير للاختبارات الوزارية في الثانوية العامة في مادة التاريخ وتطويرها في اليمن، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٩٨، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٥٩- صيام، زكريا. دور التقويم في تطوير العملية التربوية، الافاق مجلة ثقافية فصلية، العدد الثالث، السنة الاولى، ربيع الاول، ٢٠٠٠.

٦٠- الطاهر، علي جواد. تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، مطبعة النعمان، النجف ، العراق، ١٩٦٩.

٦١- عاقل، فاخر. معجم علم النفس، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧١.

٦٢- العاني، رؤوف عبد الرزاق. اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، بغداد، دون تاريخ.

٦٣- عباس، عوني ياس. تقويم كتب التربية الوطنية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاهداف المعرفية والوجدانية دراسة تحليلية، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٩، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٦٤- عبد العاني، ورقاء عطا الله. تقويم الاسئلة الصفية الشفهية على وفق تصنيف بلوم في مادة الادب، جامعة بغداد، كلية التربية، ٢٠٠١، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٦٥- عبد الموجود، محمد عزت، وآخرون. اساسيات المنهج وتنظيماته. دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨١.

٦٦- العبيدي، غانم سعيد، وحنان عيسى الجبوري. التقويم والقياس في التربية والتعليم، مطبعة شفيق، بغداد، ١٩٧٠.

٦٧- العجيلي، صباح حسين، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم التربوي، المكتبة الوطنية، دار الكتب والوثائق، بغداد، ٢٠٠١.

٦٨- العزاوي، نعمة رحيم، وآخرون. قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي، ط١٥، مطبعة الديواني، بغداد، ٢٠٠١,

٦٩- عزة، سعاد محمد صبري. تقويم وتطوير الاسئلة الامتحانية الوزارية للمرحلة الاعدادية لمادة التاريخ، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٩٣، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٧٠- ـــــــــ. تقويم اسئلة الامتحانات النهائية لقسم التاريخ في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي، مجلة كلية التربية، العدد الثالث، ٢٠٠٠.

٧١- عصر، حسن عبد الباري. مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق)، ط١، جامعة الاسكندرية، كلية التربية، ٢٠٠٠.

٧٢- العفون، نادية حسين يونس. تقويم الاسئلة الامتحانية للصف الخامس العلمي لمادة الاحياء، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٩١، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٧٣- عفيفي، محمد الهادي. في اصول التربية، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٠.

٧٤- عمر، جابر. المدخل في التربية، ط١، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٥٣.

٧٥- عيسوي، عبد الرحمن محمد. مشكلة التقويم في التعليم الجامعي اسبابها واساليب علاجها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السابع، ١٩٧٥.

٧٦- فالوقي، محمد هاشم. اتجاهات حديثة في التربية (مقالات في الفكر التربوي الجديد والتربية المستديمة)، ط١، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان، مصراتة، ليبيا، ١٩٨٧.

٧٧- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. القاموس المحيط، المجلد الرابع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٣.

٧٨- الكبيسي، زينة مجيد ذياب. تقويم اسئلة الامتحانات العامة الوزارية لمادة التربية الاسلامية للصف السادس الاعدادي، جامعة بغداد، كلية التربية، ٢٠٠٢، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٧٩- الكرباسي، موسى ابراهيم. دراسات في اساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الابتدائية، مطبعة الاداب، النجف الاشرف، ١٩٧١.

٨٠- ك. لوفيل، ك. س لوسون. حتى نفهم البحث التربوي، ترجمة ابراهيم بسيوني، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٦.

٨١- اللقاني، احمد حسين، وبرنس احمد رضوان. تدريس المواد الاجتماعية، ط٢، عالم الكتب، ١٩٧٦.

٨٢- ـــــــ، وعلي الجمل. معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة في المناهج وطرق التدريس، ط١، عالم الكتب، ١٩٩٦.

٨٣- لندفل، س.م. اساليب الاختبارات والتقويم في التربية والتعليم، ترجمة عبد الملك الناشف، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، بيروت، نيويورك، ١٩٦٨.

٨٤- المجمع العلمي. اللغة العربية والنهضة القومية، مطبعة المجمع العلمي، بغداد، ١٩٩٧.

٨٥- محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد. اساسيات في طرائق التدريس العامة، جامعة الموصل، كلية التربية، ١٩٩١.

٨٦- محمد، صباح محمود. التقويم مفهومه، اهدافه، ادواته، ١٩٩٩.

٨٧- مدكور، علي احمد. نظريات المناهج العامة، دار الثقافة للطباعة والنشر، الفجالة، ١٩٨٤.

٨٨- مصطفى، عبد الله علي. مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ١٩٩٤.

٨٩- مقدادي، محمد. تحليل اسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الاردن، منشورات جامعة اليرموك، ابحاث اليرموك،

سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلة علمية فصلية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، ١٩٩٩.

٩٠- النجيحي، محمد لبيب. الاسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٨.

٩١- الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الارشاد، بغداد، ١٩٧٢.

٩٢- هنداوي، عبد الله. التقويم في مجال محو الامية، تعليم الجماهير، العدد١٦، ١٩٨٠.

٩٣- هندي، صالح ذياب، واخرون. تخطيط المنهج وتطويره، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ١٩٨٩.

٩٤- الوكيل، حلمي احمد. تطوير المناهج (اسبابه، اسسه، اساليبه)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧.

المصادر الاجنبية

٩٥- Chaplin, J.P. Dictionary of Psychology, New York, Dell, ١٩٧١.

٩٦- Chinoda, Azviperi Mika, "An Analysis of question in selected high school social studied textbooks used in Zimbabwowo" Dissertation Abstracted International, Vol. ٤٣, No. ٦, ١٩٨٢.

٩٧- Cooper, John, Measurement & analysis of behavioral techniques Ohio, Charles & Merill, Colum bus, ١٩٧٤.

٩٨- Couvert, Roger. The Evaluation of Literacy programs. Paris, UNESCO, ١٩٧٩.

٩٩- Good, Carterv. Dictionary of Education, New York, McGraw Hill, ١٩٧٤.

١٠٠- Hoeppel, Fronkcharies "A taxonomical analysis of question found in reading skills development books used in Maryland community college. Developmental Remedial reading programs", Dissertation Abstracts International, Vol, ٤١, No. ١٢, ١٩٨٠.

١٠١- Horner, pearl, John, A content Analysis of Elementory social studies textbooks to Determine their treatment of career in formation and career concepts desired in career Education in Dissertation Abstracts international vol. ١.٣٧, No. ١٢, ١٩٧٦.

١٠٢- Jerry Larven, "An Assessment of the cognitive content of question contained in selected high school physics text book" Dissertation Abstracts International. Vol. ١,٣١, No. ٨, ١٩٧٠.

١٠٣- Logan, William. Curtis,, "An Analysis of the cognitive levels of in structional questions in selected fifth Grade social studies textbook's"

Dissertation Abstracts International Vol. ٤٦, No. ٨, ١٩٨٦.

١٠٤- Neajly, Rossl & Others, The school Administration and learning Resouyees, Englewood. N.Y. prentice. Hill, ١٩٧٩.

١٠٥- Stephen R. Mills David C. Berlner, The correspondence between Teacher question and student Answers, in classroom Discourse. The Journal of Experimental Education volume, ٤٨ No. ٣, ١٩٨٠.

١٠٦- Stuffle beam , and others. Educational Evaluation and Design Making (III inois, P.D.K. National Study Committee on Evaluation, ١٩٧١).

١٠٧- Tenbrink, Terry D. Evaluation aprotical guide for teaching. New York. McGraw Hill, ١٩٧٤

الملاحق

ملحق (١)

مستويات مجال الادراك العقلي (المجال المعرفي) بحسب تصنيف بلوم

الاستاذ الدكتور ـــــــــــ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ (تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الادراك العقلي) وبالنظر لما تعهده فيكم من مكانة علمية وسعة اطلاع في هذا المجال رأت ان تستعين بآرائكم السديدة من خلال لمساتكم العملية واضعة بين ايديكم هذه الاستبانة وقد ضمنتها مستويات مجال الادراك العقلي (المجال المعرفي) بحسب ما وضعه بلوم مع عدد من الافعال التي تراها مناسبة لكل مستوى من المستويات المذكورة راجية بيان دقة الافعال وانسجامها مع كل مستوى من المستويات كما ترجو عدم حرمانها من ملاحظاتكم القيمة.

مع فائق الشكر والتقدير

طالبة الماجستير

جؤذر حمزة كاظم

المستويات	الافعال الادائية الخاصة بكل مستوى
١- المعرفة (التذكر): يقصد تذكر المادة التي تم تعلمها سابقاً وقد يحتوى هذا استدعاء عدد كبير من المواد ابتداء من الحقائق البسيطة وانتهاء بالنظريات وتمثل المعرفة ادنى مستوى من مستويات النواتج التعليمية في البعد المعرفي.	يعرف، يصف، يذكر، يضع قائمة، يكتب، يعدد.
٢-الفهم (الاستيعاب): يقصد به القدرة على امتلاك معنى المادة ويمكن اظهار هذا عن طريق ترجمة المادة من شكل الى اخر (الكلمات الى ارقام) او عن طريق اتجاهات المستقبل (التنبؤ عن النتائج او الاثار)	يميز، يقدر، يعيد كتابة، يوضح، يستوعب، يختصر، يبين، يشرح.
٣- التطبيق: يقصد به القدرة على استعمال المادة المتعلمة في مواقف محسوسة وجديدة وقد يشتمل هذا على تطبيق قواعد او ظروف او مفاهيم او مبادئ او قوانين او نظريات. ان هذا الميدان يتطلب مستوى اعلى من الفهم.	يعطي امثلة، يستعمل، يعرب، يحل، يقرن، يجعل.
٤- التحليل: ويقصد به القدرة على تفتيت مادة ما الى عناصرها المكونة لها حتى يتسنى فهم البناء التنظيمي لتلك المادة وقد يشتمل هذا على تعيين الاجزاء وتحليل العلاقة بينهما ان هذا المستوى اعلى من الاستيعاب والتطبيق.	يبين، يستخرج، يستدل، يقسم، يشير الى.
المستويات	**الافعال الادائية الخاصة بكل**

	مستوى
٥- التركيب: يقصد به القدرة على وضع الاجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد وقد يتضمن هذا انتاج قطعة فريدة (خطاب موضوع) او خطة عمليات (مشروع دراسة) او منظومة علاقات مجردة (خطة لتصنيف معلومات).	يخطط، يولد، ينظم، يؤلف، يخترع.
٦- التقويم: ويقصد به الحكم على قيمة المادة لغرض معين وهذه الاحكام يجب ان تبنى على معايير محددة وقد تكون هذه المعايير داخلية (التنظيم) او معايير خارجية (مناسبة المادة للهدف) ان النتاجات في هذا الميدان هي اعلى درجات الهرم المعرفي لانها تحتوي عناصر كل الفئات الاخرى.	يدعم، يفسر، يصف، ينتقد، يستخلص.

ملحق (٢)

تصنيف التمرينات على وفق مستويات بلوم لمجال الادراك العقلي

الاستاذ الدكتور ـــــــــــ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ (تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الادبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الادراك العقلي) وبالنظر لما تعهده فيكم من مكانة علمية وسعة اطلاع في هذا المجال رأت ان تستعين بآرائكم السديدة من خلال لمساتكم العملية واضعة بين ايديكم هذه الاستبانة وقد ضمنتها عدداً من تمرينات الكتاب موضوع الدراسة محللة بحسب منطوقها على المستويات التي وضعها بلوم راجية بيان صحة التصنيفات ودقتها وانسجامها مع كل مستوى من المستويات كما ترجو عدم حرمانها من ملاحظاتكم القيمة.

مع فائق الشكر والتقدير

طالبة الماجستير

جؤذر حمزة كاظم

صيغة التمرين	المستويات

	معرفة، تذكر	فهم استيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
١- اذكر المصدر العامل وغير العامل في الجملة الاتية: -سرنا اكرامك الضيف	-					
٢- هات فعل الامر من (يسعى) بحيث يكون مرة مبنياً على الفتح ومرة على السكون ومرة على حذف النون			-			
٣- مثل بجملة مفيدة تكون فيها أي الاستفهامية مفعول به			-			
٤- استخرج اسم الاستفهام من النص الاتي: - قال تعال: (وما تلك بيمينك ياموسى)				-		
٥- استفهم بالهمزة عما قرأه صديقك بحيث يكون الجواب تعييناً			-			
٦- اجب عن السؤالين الاتيين: - اسعد قائدٌ؟ - اسعد قائد ام زيٌد؟		-				
٧- ضع سؤالاً للجواب الاتي: - السفر يوم الجمعة			-			
٨- متى يخرج النهي عن معناه الى الدعاء	-					
٩- مر الغائب مرة والمخاطب مرة اخرى مستعيناً بالفعل الاتي: -يكتب			-			
١٠- انه الغائب مرة والمخاطب مرة اخرى مستعيناً بالفعل الآتي: -يأمن			-			
١١- اعرب النص الآتي: قال تعالى: (فلينظر الانسان مم خلق)				-		

صيغة التمرين	المستويات					
	معرفة، تذكر	فهم استيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم

١٢- تمنَّ وترجَّ مستعملاً الاداة الاتية: ليت في جملة مفيدة			-			
١٣- وضح معنى الاداة الاتية: حرى		-				
١٤- اشرح البيت الاتي بايجاز الا ليت الشباب يعود يوماً فأخبره بما فعل المشيب		-				
١٥- عين المنادى في النص الاتي: -قال تعالى :(يا يحيى خذ الكتاب بقوة)				-		
١٦- ناد كل اسم من الاسماء الاتية باداة نداء: -ذو الهمة، قحطان			-			
١٧- بين المعنى الذي افادته (يا) في النص الاتي: - يارحم الله شهداءنا		-				
١٨- انف الجملة الاتية باداة نفي مناسبة مراعياً اداة النفي على الزمن: -تفوق الطالب في الامتحان			-			
١٩- ميز اسلوب النفي المؤكد من غير المؤكد		-				
٢٠- ضع بدل (الا) في المثال الاتي اداة استثناء اخرى بحيث يتغير حكم المستثنى: مارفع الامم الا الاخلاق الفاضلة			-			
٢١- اجعل التركيب الاتي خبراً لمبتدأ يشتمل على ضمير يعود على بعض الخبر: -في الفضيلة			-			

صيغة التمرين	المستويات					
	معرفة، تذكر	فهم استيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
٢٢- أي التعبيرين اقوى دلالة على المعنى: - ماصديق لي الا علي، ما علي الا صديق لي		-				

٢٣- ماذا يطلب المتنبي من سيف الدولة في البيت الآتي: - اجزني اذا انشدت شعراً فانما بشعري اتاك المادحون مرّداً		-				
٢٤- قابل المدح في الجملة الاتية بضده: - نعمت كلمة العدالة		-				
٢٥- تعجب مما يأتي: - بياض الصبح، مساعدة القريب، معاداة الجار			-			
٢٦- استبدل بـ (ما افعَل) في الجملة الاتية (افعِل به): - ما انضر الوردَ			-			
٢٧- كيف يتعجب من الفعلين الاتيين: -الناقص، المنفي			-			
٢٨- صغ اسمي الزمان والمكان من كل من الفعلين الاتيين: - اجتمع، استخرج			-			
٢٩- اضبط آخر الكلمة في الجملة الآتية: -احترام الضيف واجب			-			
٣٠- بين الفرق بين الجملتين الاتيتين: - الشهيد سراج الوطن، ان الشهيد سراج الوطن		-				

صيغة التمرين	المستويات					
	معرفة، تذكر	فهم استيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم

٣١- ما الدافع الى استعمال الرسول (صلى الله عليه وسلم) اسلوب التوكيد في خطبته؟ (ان الرائد لايكذب اهله، والله لو كذبت الناس ما كذبتكم ولو غررت الناس ما غررتكم، والله الذي لا اله الا هو اني رسول الله اليكم حقا...)		-				
٣٢- استعمل الفعل الاتي في جملة مفيدة: عسى			-			
٣٣- اشرح اثر اداة النفي في النص الاتي من حيث الاعراب: قال تعالى: (ماهن امهاتهم ان امهاتهم الا اللائي ولدنهم)		-				

ملحق (٣)

اسماء نخبة المحكمين على الاستبانتين

ت	الاسم	الاختصاص	الكلية	الاستبانة الاولى	الاستبانة الثانية
١	أ.د. حسن علي فرحان العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد		×
٢	أ.م.د. اسعد محمد علي النجار	لغة	كلية المعلمين، جامعة بابل		×
٣	أ.م.د. حسين ربيع حمادي	علم النفس	كلية التربية-جامعة بابل	×	×
٤	أ.م.د. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد	×	
٥	أ.م.د. فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية، جامعة القادسية		×
٦	أ.م.د. فاهم حسين الطريحي	قياس وتقويم	كلية التربية-جامعة بابل	×	×
٧	أ.م.د. محسن علي عطية	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية-جامعة بابل	×	×
٨	م.د. اميرة ابراهيم حربة	طرائق تدريس العلوم	كلية المعلمين-جامعة بابل	×	
٩	م.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد	×	×
١٠	م.د. عبد السلام جودت	علم النفس	كلية المعلمين-جامعة بابل	×	×
١١	م. خالد خير الدين	علم النفس	كلية التربية-جامعة بابل	×	