المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية

إعداد الطالب
عبدالكريم بن ساجي التويجري الحربي
٤٢٩٧٠١١٦

إشراف الدكتور
موسى بن محمد صالح الحبيب
الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس

بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الدكتوراة في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

الفصل الدراسي الأول

١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

مستخلص الدراسة

كانت الدراسة بعنوان: "تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية"، وهدفت إلى تحديد معايير للكفاءة اللغوية لمقررات اللغة الإنجليزية ، ومن ثم تحديد مدى توفر هذه المعايير في مقررات اللغة الإنجليزية في سلسلتي Traveller و Aim High.

وكانت تساؤلات الدراسة:

س١/ ما معايير الكفاءة اللغوية التي ينبغي تحققها لدى الطلاب الدارسين للغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

س٢/ ما مدى توفر هذه المعايير في سلسلة كتب اللغة الإنجليزية "Traveller" المطبقة حالياً في المرحلة الثانوية – نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

س٣/ ما مدى توفر هذه المعايير في سلسلة كتب اللغة الإنجليزية "Aim High" المطبقة حالياً في المرحلة الثانوية – نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

وهدفت الدراسة إلى:

١ - تحديد قائمة المعايير التي ينبغي أن تنعكس في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لتحقيق الكفاءة اللغوية لدى الطلاب، وذلك بالاستفادة من آراء المختصين وبالرجوع إلى الأدب التربوي.

٢ - تحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية في سلسلة "Traveller" المطبقة في المرحلة الثانوية في نظام المقررات.

٣ - تحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية في سلسلة "Aim High" المطبقة في المرحلة الثانوية في نظام المقررات.

٤ - التعرف على مدى توفر هذه المعايير في سلسلة كتب اللغة الإنجليزية "Traveller" المطبقة حالياً في المرحلة الثانوية – نظام المقررات في المملكة العربية السعودية للمستويين الأول والثاني.

٥ - التعرف على مدى توفر هذه المعايير في سلسلة كتب اللغة الإنجليزية "Aim High" المطبقة حالياً في المرحلة الثانوية – نظام المقررات في المملكة العربية السعودية للمستويين الأول والثاني.

وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي ممثلاً بتحليل المحتوى، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة والدراسات السابقة واستخرج قائمة من المعايير ثم قام بتحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية في السلسلتين في ضوء هذه المعايير.

وقد كانت نتائج الدراسة كالتالي:

١ - قائمة مقترحة لمعايير الكفاءة اللغوية ذات خمسة مستويات هي: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتفوق والبارع.

٢ - لم يتجاوز تحقق المعايير بدرجة كبيرة في السلسلتين المستوى المتوسط وذلك في المهارات اللغوية الأربع.

٣ - لم يتجاوز تحقق المعايير بدرجة متوسطة المستوى المتقدم في السلسلتين.

٤ - لم تتحقق معايير الكفاءة للمستويين المتفوق والبارع في أي من السلسلتين.

وقد أوصت الدراسة بإجراء مراجعة شاملة لمقررات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية لجعلها تولي اهتماماً أكبر بمهارتي الاستماع والكتابة، وأن تستمر في اهتمامها بمهارتي القراءة والتحدث.

Abstract

Title of the Study: "Analyzing the Content of English Language Textbooks for the Secondary Grade and Evaluating them in the Light of Suggested Criteria for Linguistic Proficiency".

The questions of the study were:

1- What are the standards of linguistic proficiency that are supposed to be achieved by Saudi students when studying English language?

2- To what extent these standards are reflected at "Traveller" textbooks used in the secondary stage?

3- To what extent these standards are reflected at "Aim High" textbooks used in the secondary stage?

The study aimed to:

1- Provide a list of standards supposed to be available in the English language textbooks for the Saudi Secondary Stage in order to ensure students' linguistic proficiency.

2- Analyze the content of "Traveller" English language textbooks.

3- Analyze the content of "Aim High" English language textbooks.

4- Find to what extent these standards are reflected in "Traveller" textbooks taught to the pupils of the first and second levels of the secondary stage; "Courses System".

5- Find to what extent these standards are reflected in "Aim High" textbooks taught to the pupils of the first and second levels of the secondary stage; "Courses System".

The researcher used the descriptive approach represented by content analysis in order to conduct the objectives of his study.

The researcher reviewed related literature and previous studies, got a list of standards and then analyzed the content of the textbooks in the light of these standards.

The study main results were:

1- A list of suggested standards for linguistic proficiency in five stages: beginner, intermediate, advanced, proficient and mastery levels.
2- The standards were not available in a high degree upper than the intermediate level for both series; in all four linguistic skills.
3- The standards were not available in a mid-degree upper than the advanced level for both series.
4- The standards were not available at all in the proficient and mastery levels for both series.

The study recommended a comprehensive revision for the textbooks of English language and improving them in order to give more concentration on listening and writing skills; and to continue giving concentration on reading and speaking skills.

الإهداء

يطيب لي بعد شكر الله على توفيقه لي أن أهدي هذا العمل إلى :

- والدي الغاليين أطال الله في عمرهما على طاعته فلطالما تعبا من أجلي وبذلا الغالي والنفيس في سبيل أن أرتقي في سلم العلم، فربِ ارحمهما كما رباني صغيراً.
- أسرتي الصغيرة: زوجتي الغالية: أم يوسف، وأبنائي: يوسف وغادة وعدنان وعبدالله وعبدالعزيز، فكم اقتطعت من وقتهم وانشغلت عنهم، فربِ احفظهم وسددهم.
- أخي د. عبدالله وأخواتي وجميع الأسرة التي ما فتئت تشجع وتحفز وتسأل متى التخرج، فشكراً لهم جميعاً.
- إلى روح ذلك الراحل رحمه الله، فكم سألني: متى تتخرج، ثم يردف السؤال بدعوة لي بالتوفيق، وكانت إرادة الله أن يتوفاه قبل تخرجي؛ إلى العم ضيف الله، اللهم نور له في قبره واغفر له وارحمه.
- إلى أساتذتي منذ البداية وحتى اليوم جزاء ما بذلوا وثمرة ممحب.وا فجزاهم الله عني خيراً.
- إلى كل محب لي لم يبخل بدعوة صالحة أو نصيحة صادقة أو عون محب . .

لهم جميعاً أهدي هذا العمل وأسأل الله أن يجعله ثمرةً نافعةً ولبنةً بناءةً وإضافةً مثريةً في حقلٍ لم يزل متجدداً، ، ،

عبدالكريم

شكر وتقدير

حمداً لله وكفى وصلاة وسلاماً على عبده المصطفى ومن تبعه بإحسان ولأثره الشريف اقتفى

فما بين البداية وحتى ختام البرنامج ألف حكاية وحكاية، وخطوات كثيرة سارت بحمد الله وتوفيقه بخير حال وآلت بفضل الله ونعمته إلى خير مآل، ولا يسعني هنا إلا أن أشكر الله على ما أنعم به علي وتفضل، ثم أجد أن الواجب يفرض علي أن أعترف بالفضل لأهله وأن أرد لهم جزءً من معروفهم بشكر ما بذلوا.

فيطيب لي بدءً أن أزجي الشكر الجزيل لهذا الصرح العلمي الشامخ جامعتي جامعة أم القرى بمنسوبيها كافة لما وفرته لي الجامعة من دعم علمي ومصادر ورقية والكترونية، كما الشكر واجب مستحق لبيت الخبرة التربوي كلية التربية ممثلة بسعادة الأستاذ الدكتور زايد الحارثي عميد الكلية وجميع منسوبي الكلية على ما هيأوه لطلاب الدراسات العليا من إمكانات وما يبذلونه لأجلهم من جهد، وكذلك الشكر الوفير لقسم المناهج وطرق التدريس ممثلاً بسعادة الدكتور عبدالله آل تميم وجميع أعضاء القسم ومنسوبيه لما لهم من فضل بعد الله علي وزملائي منذ بدء البرنامج وحتى ختامه.

كما أزجي جزيل الشكر لأستاذي ووالدي المشرف على هذه الرسالة سعادة الدكتور موسى الحبيب الذي فتح لي قلبه ومكتبه واحتواني بخلقه وكان لي مرشداً ومعلماً فجزاه الله عني خير الجزاء، كما يمتد شكري لسعادة الأستاذ الدكتور علي بن يحيى العريشي وسعادة الدكتور فهد بن ماجد الفعر الشريف لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة وما أبدياه من ملاحظات لتقويم الرسالة وتسديدها، فجزاهما الله خيراً.

كما الشكر واجب لسعادة الدكتور فهد الفعر الشريف والدكتور هاشم الصمداني لتحكيمهما خطة الدراسة.

وكذا الشكر لوزارة التربية والتعليم لما هيأته لي من فرصة الدراسة والتفرغ العلمي، كما هو بخاصة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم مديراً وزملاء، وللزملاء في إدارة التدريب التربوي والابتعاث في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم، وكذلك للزملاء في مكتب التربية والتعليم بالفوارة مديراً وزملاء مشرفين تربويين وإداريين.

وفي طور البحث كان هناك الكثير من الإخوة والأخوات الذين كان لهم الفضل بعد الله علي ومنهم أصحاب السعادة محكمي ومحكمات أدوات البحث، وكذا الزملاء: أ. مساعد المحارب، وأ. خالد خميس من مشروع تطوير اللغة الإنجليزية وأ.خلف الحربي وأ. عبدالله السيف وأ. خالد العمران من الإشراف التربوي لما أمدوني به من خبراتهم في الميدان ولاسيما في سلسلتي Traveller و Aim High.

والشكر واجب ومستحق للزميل الأستاذ أحمد عاطف الشهري الذي شاركني مهمة تحليل المحتوى من أجل قياس الثبات.

ولا أنسى رفيق الدرب وزميل الدراسة الدكتور هذال الفهيدي لما بذله معي من جهد في توضيح عملية تحليل المحتوى وكيفية تنفيذها.

ولزملائي في الدراسة الشكر الجزيل فقد كانوا نعم الفريق المتآلف والمجموعة المتعاونة، يثري كل منهم الآخر ولا يبخل فرد على المجموعة بما لديه من علم وخبرات.

وهناك الكثير ممن قد يكونوا سقطت أسماؤهم سهواً وحقهم مني صادق الدعوات بأن يجزيهم الله خيراً فلربما نسيتهم ولكن الله يعلم ما بذلوا، ولهم مني العذر قبل الشكر.

فلهؤلاء جميعاً أزجي جزيل الشكر وصادق العرفان، ولا أملك أن أجازيهم إلا بأن أدعو الله أن يجزيهم خير الجزاء، ولهم مني جميعاً الاعتذار الصادق عن كل خطأ أو تقصير، والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل

عبدالكريم

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
مستخلص الدراسة باللغة العربية	أ
مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية	ج
الإهداء	هـ
شكر وتقدير	و
فهرس الموضوعات	ط
فهرس الجداول	م
فهرس الأشكال	ن
الفصل الأول – المدخل إلى الدراسة	١
المقدمة	٢
الإحساس بالمشكلة	٤
تحديد مشكلة الدراسة	٤
تساؤلات الدراسة	٥
أهداف الدراسة	٦
أهمية الدراسة	٧
حدود الدراسة	٧
مصطلحات الدراسة	٨
الفصل الثاني – الإطار النظري والدراسات السابقة	١١
أولاً: الإطار النظري (تمهيد)	١٢
المبحث الأول: التقويم التربوي وتحليل المحتوى	١٣
التقويم التربوي	١٣
أهمية التقويم التربوي	١٥
خصائص التقويم التربوي	١٦
أنواع التقويم التربوي	١٩
تحليل المحتوى	٢٠

الموضوع	رقم الصفحة
أنواع تحليل المحتوى ومستوياته	٢١
خصائص تحليل المحتوى	٢٣
استخدامات أسلوب تحليل المحتوى	٢٣
أغرا ض تحليل المحتوى وأهدافه	٢٤
خطوات أسلوب تحليل المحتوى	٢٥
العلاقة بين التحليل والتقويم	٢٦
أهمية تحليل المحتوى في مجال التربية	٢٧
المبحث الثاني: المعايير والكفاءة	٢٨
المعايير في التربية	٢٨
مفهوم المعايير	٢٨
تاريخ حركة المعايير	٢٩
الكفاءة اللغوية	٣٩
مستويات الكفاءة اللغوية	٤١
شروط تحقق الكفاءة اللغوية	٤٢
معايير الكفاءة اللغوية	٤٣
المبحث الثالث: التعليم الثانوي وتدريس اللغة الإنجليزية في المملكة	٥١
خصائص طلاب المرحلة الثانوية	٥٢
التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية	٥٤
نظام المقررات في التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية	٥٦
تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية	٥٧
مشروع تطوير اللغة الإنجليزية	٦٢
أهداف مشروع تطوير اللغة الإنجليزية	٦٣
مراحل عمل مشروع تطوير اللغة الإنجليزية	٦٤
أسلوب عمل مشروع تطوير اللغة الإنجليزية	٦٥
أبرز منجزات مشروع تطوير اللغة الإنجليزية	٦٦

الموضوع	رقم الصفحة
سلسلتا Traveller و Aim High	٦٨
سلسلة Traveller	٦٨
سلسلة Aim High	٧٢
ثانياً: الدراسات السابقة	٧٦
المحور الأول: دراسات في استخدام المعايير	٧٦
المحور الثاني: دراسات في تقويم مقررات اللغة الإنجليزية	٨٧
التعليق على الدراسات السابقة	٩٢
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة	٩٥
أولاً: منهج الدراسة	٩٦
ثانياً: مجتمع الدراسة	٩٦
ثالثاً: عينة الدراسة	٩٦
رابعاً: أدوات الدراسة	٩٧
١ -قائمة المعايير	٩٧
التحقق من صدق الأداة	٩٨
٢ - -بطاقة تحليل محتوى المقررات	٩٩
أ -الهدف من عملية التحليل	٩٩
ب - وحدة التحليل	١٠٠
ج -محتوى التحليل	١٠٠
د - فئات التحليل الرئيسة	١٠٠
هـ -فئات التحليل الفرعية	١٠٠
إجراءات التحليل	١٠١
ثبات الأداة	١٠٣
إجراءات التطبيق	١٠٤
الأساليب الإحصائية المناسبة	١٠٤
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها	١٠٥

الموضوع	رقم الصفحة
تمهيد	١٠٦
إجابة السؤال الأول	١٠٦
إجابة السؤال الثاني	١٠٨
إجابة السؤال الثالث	١٢٢
الفصل الخامس: ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات	١٣٧
تمهيد	١٣٨
نتائج الدراسة	١٣٨
توصيات الدراسة	١٤٠
مقترحات الدراسة	١٤١
مراجع الدراسة	١٤٢
أولاً: المراجع العربية	١٤٣
ثانياً: المراجع الأجنبية	١٥١
ملاحق الدراسة	١٥٧
ملحق ١: أسماء محكمي أدوات الدراسة	١٥٨
ملحق ٢: النسخة المبدئية لأداة الدراسة	١٦١
ملحق ٣: النسخة النهائية لأداة الدراسة	١٨٦
ملحق٤: بطاقة التحليل	١٩٧
ملحق ٥: إجمالي نتيجة تحليل المحتوى	٢٠٦
ملحق ٦: نتيجة تحليل المحتوى لكل مستوى في كل مهارة	٢١٣

فهرس الجداول

عنوان الجدول	رقم الصفحة
جدول رقم ١ : توصيف العينة	٩٧
جدول رقم ٢ : توزيع المعايير على المستويات والمهارات	٩٩
جدول رقم ٣ : نتيجة ثبات التحليل	١٠٣
جدول رقم ٤ : نتيجة التحليل لمقرر Traveller1	١٠٨
جدول رقم ٥ : نتيجة التحليل لمقرر Traveller2	١١٥
جدول رقم ٦ : نتيجة التحليل لمقرر Aim High1	١٢٢
جدول رقم ٧ : نتيجة التحليل لمقرر Aim High2	١٢٩

فهرس الأشكال

عنوان الشكل	رقم الصفحة
شكل رقم ١ : مراحل عمل مشروع اللغة الإنجليزية	٦٤
شكل رقم ٢ : واجهة موقع mmpublications	٦٩
شكل رقم ٣ : غلاف كتاب الطالب في سلسلة Traveller	٧١
شكل رقم ٤ : واجهة موقع سلسلة Aim High	٧٢
شكل رقم ٥ : قسم المعلم في موقع Aim High الإلكتروني	٧٣
شكل رقم ٦ : كتب سلسلة Aim High	٧٤
شكل رقم ٧ : غلاف كتاب Aim High	٧٥
شكل رقم ٨ : مقارنة المتوسطات لمهارة الاستماع في مقرر Traveller1	١١٠
شكل رقم ٩ : مقارنة المتوسطات لمهارة القراءة في مقرر Traveller1	١١١
شكل رقم ١٠ : مقارنة المتوسطات لمهارة التحدث في مقرر Traveller1	١١٢
شكل رقم ١١ : مقارنة المتوسطات لمهارة الكتابة في مقرر Traveller1	١١٣
شكل رقم ١٢ : مقارنة المتوسطات لجميع المهارات في مقرر Traveller1	١١٤
شكل رقم ١٣ : مقارنة المتوسطات لمهارة الاستماع في مقرر Traveller2	١١٧
شكل رقم ١٤ : مقارنة المتوسطات لمهارة القراءة في مقرر Traveller2	١١٨
شكل رقم ١٥ : مقارنة المتوسطات لمهارة التحدث في مقرر Traveller2	١١٩
شكل رقم ١٦ : مقارنة المتوسطات لمهارة الكتابة في مقرر Traveller2	١٢٠
شكل رقم ١٧ : مقارنة المتوسطات لجميع المهارات في مقرر Traveller2	١٢١
شكل رقم ١٨ : مقارنة المتوسطات لمهارة الاستماع في مقرر Aim High1	١٢٤
شكل رقم ١٩ : مقارنة المتوسطات لمهارة القراءة في مقرر Aim High1	١٢٥
شكل رقم ٢٠ : مقارنة المتوسطات لمهارة التحدث في مقرر Aim High1	١٢٦
شكل رقم ٢١ : مقارنة المتوسطات لمهارة الكتابة في مقرر Aim High1	١٢٧
شكل رقم ٢٢ : مقارنة المتوسطات لجميع المهارات في مقرر Aim High1	١٢٨
شكل رقم ٢٣ : مقارنة المتوسطات لمهارة الاستماع في مقرر Aim High2	١٣١
شكل رقم ٢٤ : مقارنة المتوسطات لمهارة القراءة في مقرر Aim High2	١٣٢

عنوان الشكل	رقم الصفحة
شكل رقم ٢٥ : مقارنة المتوسطات لمهارة التحدث في مقرر Aim High2	١٣٣
شكل رقم ٢٦ : مقارنة المتوسطات لمهارة الكتابة في مقرر Aim High2	١٣٤
شكل رقم ٢٧ : مقارنة المتوسطات لجميع المهارات في مقرر Aim High2	١٣٥

الفصل الأول

المدخل للدراسة

- ❖ المقدمة.
- ❖ الإحساس بالمشكلة.
- ❖ مشكلة الدراسة.
- ❖ أسئلة الدراسة.
- ❖ أهداف الدراسة.
- ❖ أهمية الدراسة.
- ❖ حدود الدراسة.
- ❖ مصطلحات الدراسة.

المقدمةIntroduction:

الحمد لله رب العالمين وصلاة وسلاماً دائمين على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد

فيقتضي التطوير التربوي القيام بعمليات تقويم ومراجعة ووقوف على جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها، وليست المناهج استثناءً من ذلك فالمنهج يتأثر بالظروف القائمة سواءً كانت سياسيةً أم اجتماعيةً أم اقتصاديةً ويستلزم ذلك من المعنيين القيام بمراجعة دورية للمناهج وتقويمها.

فالتقويم عملية ضرورية ولكنها لا تتم اعتباطاً وإنما لها أسسها وضوابطها، ويعد التقويم باستخدام المعايير أحد التوجهات التي تلقى رواجاً في هذا العصر الذي يمكن أن يسمى بـ "عصر المعايير" حيثبرزت حركة المعايير في التربية كأحد التوجهات الحديثة وفرضت نفسها كثقافة وفلسفة بقوة في الآونة الأخيرة (زيتون، ٢٠٠٤) وكان للمعايير أثرٌ كبيرٌ وصدى واسعٌ لدى المهتمين بالتربية في أنحاء العالم (الشايع وشينان، ٢٠٠٦)، وقد كانت حركة المعايير في الولايات المتحدة دافعاً لإصلاح واقع المدرسة شاملةً المعلم والمادة الدراسية والإدارة المدرسية (المعرفة، ١٨٦، ٥٥).

وقد ظهرت حركة المعايير التربوية Standards-Based Education رغبة في تحسين المنتج التربوي والتعليمي سواء أكان : متعلماً أو معلماً أو كتاباً أو نشاطاً أو تدريساً أو تقويماً، حيث تركز على الأداء وتحديد معايير له يلتزم المعلم أو الجهة التعليمية أو الإدارية بتحقيقها (سلطان، د.ت)، ولم يعد تحقيق الأهداف بمستوياتها الدنيا هو الغاية التي تنشدها المؤسسات، وإنما ما تسعى إليه هو الوصول لدرجة عالية مقبولة من التميز في إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء (المعرفة، ١٨٦، ٩) فتستخدم المعايير لتقويم جودة المخرجات (Almazloum, 2007).

وتتنوع المعايير باختلاف الموضوع وبتعدد الأغراض فثمة معايير للمحتوى وأخرى للأداء ومعايير للتقدير، ولكل منها تفريعاته وتفصيلاته(سلطان، د.ت، ٥).

وفي المملكة العربية السعودية تولي وزارة التربية والتعليم موضوع الجودة اهتماماً فقد أنشأت إدارةً عامةً للجودة، كما أنها تقوم بجهود كبيرة في تطوير المناهج، ومن تلك المناهج مناهج اللغة الإنجليزية التي يدرسها طلاب التعليم العام لمدة سبع سنوات، ولكن وكما تشير نتائج الدراسات فالمخرجات لا تتناسب مع الوقت والجهد المبذول، إذ هي أقل بكثير (الصغير، ١٤٣١) و(الشمري، ١٤٠٩)

وقد لمست وزارة التربية والتعليم ذلك فعمدت إلى تغيير الكتب المقررة أكثر من مرة وحدثت تطويرات عديدة على مر السنوات (Al-Hajailan, 1428)، كما حدثت تطويرات في نظام التعليم ولاسيما الثانوي، ومنها الخطة الجديدة التي تسمى بـ (نظام المقررات) والتي تسعى - ضمن ما تسعى إليه -إلى التأكيد على الدور الوظيفي التعليمي مع التأكيد على التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية، وتوظيف نظريات التعليم والتعلم التي تركز على الدور النشط للطالب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

وقد كان نصيب اللغة الإنجليزية من عمليات التطوير وافراً حيث أسند تأليف المقررات إلى شركات عالمية ومحلية متخصصة أنتجتوواءمت سلاسل خاصة بالمملكة العربية السعودية ويجري تطبيقها حالياً في المدارس المتبعة لنظام المقررات.

ومن بين تلك السلاسل تأتي سلسلة Traveller التي أثنى عليها عدد من المعلمين من خلال بعض المنتديات الإلكترونية المتخصصة (www.saudienglish.net)فضلاً عن المقابلات الشفهية التي أجراها الباحث مع عدد من المعلمين في ثانوية أبي أيوب ببريدة، وكذلك سلسلة Aim High التي أثنى عليها المعلمون الذين التقاهم الباحث في مجمع الأمير سلطان للموهوبين في مدينة بريدة وفي ثانوية الأقصى في بريدة بمنطقة القصيم.

الإحساس بالمشكلةThe Problem of the Study:

لما لعمليات التقويم من أهمية في ميدان العمل التربوي بصفة عامة وفي ميدان المناهج بصفة خاصة وحيث أن سلسلتي Travellerو Aim Highحديثتان ولم تخضعا للتقويم – على حد علم الباحث – فإن تقويمهما سيكون– بإذن الله - إضافة ثرية للميدان التربوي.

وانطلاقاً من أهمية المعايير وتماشياً مع التوجهات الحديثة في التطوير، فلابد من وجود معايير يتم الاحتكام إليها عند التقويم، وحيث الموضوع متعلق باللغة الأجنبية وتعلمها فلابد أن تكون المعايير ذات علاقة بهذا الجانب، وبما أن المخرجات المرجوة من تعلم اللغة والمؤدية إلى الإتقان هي الكفاءة اللغوية للطلاب الدارسين، فإنه من المهم أن يكون تقويم مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية معتمداً على معايير الكفاءة اللغوية التي يجب أن تتحقق لدى الطلاب، كما وإنه من المهم أن تكون هذه المعايير ذات ارتباط بثقافتنا ونظامنا التعليمي في المملكة العربية السعودية وفلسفة المجتمع السعودي التي تنبثق من الدين الإسلامي.

فلذا كان لابد من توفر معايير تحدد مستوى الإتقان المؤدي إلى الجودة في هذا الجانب وتتمثل في الكفاءة اللغوية، كما لابد من تقويم المقررات المطبقة حالياً في ضوء معايير واضحة.

تحديد مشكلة الدراسةStatement of the Problem:

سعياً نحو الجودة في المخرج وتتمثل هنا في الكفاءة اللغوية فلابد من وجود معايير يتم الاحتكام إليها، وحيث أن هذه المعايير غير موجودة حالياً في نظام التعليم السعودي فالحاجة لوجودها قائمة وهذا ما تسعى الدراسة لتحقيقه من خلال موائمة بعض المعايير العالمية، و كذلك وبما أن سلسلة Travellerوسلسلة Aim

Highحديثتا عهد بالتطبيق في المدارس الثانوية بنظام المقررات – كما يجري تدريسهما بصفة تجريبية في مدارس مختارة في بعض المناطق في الصف الأول الثانوي – ولم يسبق أن تم تقويمهما، فتظهر الحاجة لتقويمهما في ضوء من معايير خاصة للوصول إلى الكفاءة اللغوية لدى الطلاب الدارسين.

وقد أوصى Al-Shammari,2005 و Al-Yousef,2007 في دراستيهما التقويمتين بإجراء مزيد من الدراسات التقويمية على كتب ومقررات اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية باختلاف مناطقها، وباستخدام أكثر من أداة.

وهنا لابد للباحث من بناء قائمة بمعايير مقترحة للكفاءة اللغوية وذلك بالاستفادة من المعايير العالميةفي هذا المجال ومن ثم تحكيمها قبل القيام بعملية التقويم على ضوئها.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة بوجود سلاسل حديثة من مقررات اللغة الإنجليزية لم يتم تقويمها، وكذلك بعدم وجود معايير للكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يسترشد بها عند تدريس اللغة الإنجليزية بمدارس بالمملكة العربية السعودية.

تساؤلات الدراسةQuestions of the Study:

س١/ ما معايير الكفاءة اللغوية التي ينبغي تحققها لدى الطلاب الدارسين للغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

س٢/ ما مدى توفر هذه المعايير في سلسلة كتب اللغة الإنجليزية "Traveller" المطبقة حالياً في المرحلة الثانوية – نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

س٣/ ما مدى توفر هذه المعايير في سلسلة كتب اللغة الإنجليزية "Aim High" المطبقة حالياً في المرحلة الثانوية – نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسةObjectives of the Study:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية بعون الله تعالى:

٦ - تحديد قائمة المعايير التي ينبغي أن تنعكس في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لتحقيق الكفاءة اللغوية لدى الطلاب، وذلك بالاستفادة من آراء المختصين وبالرجوع إلى الأدب التربوي.

٧ - تحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية في سلسلة "Traveller" المطبقة في المرحلة الثانوية في نظام المقررات.

٨ - تحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية في سلسلة "Aim High" المطبقة في المرحلة الثانوية في نظام المقررات.

٩ - التعرف على مدى توفر هذه المعايير في سلسلة كتب اللغة الإنجليزية "Traveller" المطبقة حالياً في المرحلة الثانوية – نظام المقررات في المملكة العربية السعودية للمستويين الأول والثاني.

١٠ - التعرف على مدى توفر هذه المعايير في سلسلة كتب اللغة الإنجليزية "Aim High" المطبقة حالياً في المرحلة الثانوية – نظام المقررات في المملكة العربية السعودية للمستويين الأول والثاني.

أهمية الدراسةSignificance of the Study:

يمكن معرفة أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

١. تقدم الدراسة قائمة بمعايير الكفاءة اللغوية التي لابد أن تكون موجودة لدى طلاب المرحلة الثانوية في اللغة الإنجليزية في مدارس المملكة العربية السعودية.
٢. تسهم الدراسة في تشخيص الواقع في الميدان التربوي فيما يتعلق بكتب اللغة الإنجليزية مدار التقويم.
٣. تجمع الدراسة آراء المختصين وما ورد في الأدب التربوي حيال الكفاءة اللغوية ومعاييرها وتتيحه للمهتمين من باحثين ومختصين.
٤. تفتح الدراسة المجال لمزيد من الأبحاث في بناء المعايير.
٥. تفتح الدراسة المجال لمزيد من الأبحاث في تقويم مقررات اللغة الإنجليزية باستخدام المعايير المقترحة في مراحل وسلاسل أخرى.

حدود الدراسةLimitations of the Study:

يمكن تحديد الدراسة موضوعياً بجميع كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في نظام المقررات المعنونة بـ سلسلة Travellerو سلسلة Aim Highفي المستويين الأول والثاني علماً بأن هذه المرحلة في نظام المقررات تتكون من ستة مستويات، وتقتصر هذه الدراسة على المعايير التي توصل لها الباحث من خلال الأبحاث والدراسات والأدوات السابقة.

كما تحدد زمانياً بالعام الدراسي الذي تجري فيه الدراسة وهو العام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ.

مصطلحات الدراسةDefinitions of Terms :

ثمة بعض المصطلحات التي سيتردد ذكرها في هذه الدراسة ولابد من تعريفها وتحديدها وهي كالتالي:

المحتوىContent:

تعرفه عايدة عبدالحميد سرور(٢٠٠٢، ٢٠٥) بأنه"يمثل الجزء من المنهج الدراسي الذي يتكون من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تقدمها المقررات الدراسية في صورة كتب مدرسية تعدها المؤسسات التربوية للطلاب المستهدفين من أجل دراستها"

ويقصد به في هذه الدراسة كل ما تحتويه مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في نظام المقررات– سلسلة Traveller، وسلسلة Aim High– من مفردات ومصطلحات وتراكيب لغوية.

تحليل المحتوىContent Analysis:

هو "الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة سواء كانت كلمة أو موضوع أو مفردة او شخصية أو وحدة قياس أو زمن" (العساف، ١٤٢١، ٢٣٥).

ويقصد به في هذه الدراسة تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في نظام المقررات– سلسلة Traveller، وسلسلة Aim High– من مفردات ومصطلحات وتراكيب لغوية من حيث توفر معايير الكفاءة اللغوية فيها من عدمه.

التقويمEvaluation:

يعرفه الدوسري (١٤٢٢، ٦٠٥) بأنه "حكم على الجدارة، أحياناً بناءً على نتائج الاختبارات، وغالباً بناءً على توليفة مركبة من المقاييس والأحداث والانطباعات والآراء والأدلة المادية وغيرها".

ويقصد به في هذه الدراسة الحكم على مدى تحقق معايير الكفاءة اللغوية المقترحة في كتب اللغة الإنجليزية (سلسلتي Traveller و Aim High) للمرحلة الثانوية في نظام المقررات.

المعاييرStandards:

تعرف هبة عبدالحميد (١٤٢٩، ١٦٧) المعياربأنه: "جملة يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تتضمنه هذه الجملة من وصف لما هو متوقع تحققه لدى المتعلم من مهارات، أو معارف أو مهمات أو مواقف أو قيم واتجاهات أو أنماط تفكير أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات."

ويعرف المعيار في هذه الدراسة بأنه جملة إنشائية أو عبارة تحوي صفة أو صفة تشير إلى أحد جوانب الكفاءة اللغوية.

معايير المناهج Curriculum Standards:

تشير هبة عبدالحميد (١٤٢٩، ١٦٧) إلى معايير المنهج بأنها: "تحدد ما يجب أن يتعلمه ويكتسبه ويتقنه الطلاب في كل مستوى دراسي."

وخلال العقد أو العقدين الماضيين أخذ التربويون يشيرون إلى نتائج المنهج باسم "معايير المحتوى".

ويعنى بمعايير المنهج في هذه الدراسة الجمل التي تحدد ما يجب أن يتعلمه الطالب من اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية.

معايير الكفاءة اللغويةStandards of Linguistic Proficiency:

يمكن تعريفها بأنها "العبارات التي تعكس مدى إجادة المتعلم المهارات اللغوية" (هريدي، ٢٠٠٧، ٩١).

ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة من البنود أو الشروط أو المواصفات التي تم تحديدها لكي تشير إلى بلوغ الطالب المتعلم مستوى الإتقان اللغوي الذي يلزم تحققه لدى متعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية.

الكفاءة اللغوية Linguistic Proficiency:

يعرفها مدكور (٢٠٠٩، ٣) بأنها "سيطرة الشخص على كافة أشكال الاتصال اللغوي في صورته المنطوقة والمكتوبة، وهي تعني القدرة على التواصل وإنتاج الكلام".

ويقصد بها في هذه الدراسة المستوى الذي يحدد قدرة الشخص على التواصل باستخدام اللغة المستهدفة، وذلك في مهاراتها الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظريTheoretical Background

تمهيدIntroduction:

في الجزء الأول من الفصل الثاني يقوم الباحث باستعراض المفاهيم المتعلقة بالتقويم التربوي وكذا تحليل المحتوى والعلاقة بينهما، كما يتناول الباحث حركة المعايير في حقل التربية وأهميتها دون أن يغفل الكفاءة اللغوية ومعاييرها.

ويتطرق بعد ذلك إلى خصائص طلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، ونظام المقررات المطبق في هذه المرحلة، ومن ثم يتحدث عن تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية ومكانتها في نظام المقررات، ويختم ذلك بالتعريف بسلسلتي Aim High وTraveller اللتين سيتم تقويمهما في هذه الدراسة.

وقد قام الباحث بتقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث كالتالي:

المبحث الأول: التقويم التربوي وتحليل المحتوى:

- التقويم التربوي.
- تحليل المحتوى.

المبحث الثاني: المعايير والكفاءة:

- المعايير في التربية.
- الكفاءة اللغوية ومعاييرها.

المبحث الثالث: التعليم الثانوي وتدريس اللغة الإنجليزيةفي المملكة:

- خصائص طلاب المرحلة الثانوية.
- التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.
- نظام المقررات في التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.

- تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.
- مشروع تطوير اللغة الإنجليزية.
- سلسلتا Traveller وAim High.

المبحث الأول: التقويم التربوي وتحليل المحتوى Educational Evaluation and Content Analysis:

في هذا المبحث سيتناول الباحث كلاً من التقويم التربوي وتحليل المحتوى، حيث سيعرف بهما ويذكر أبرز الخصائص لهما وأهميتهما، ثم سيعرض العلاقة بينهما.

أولاً: التقويم التربويEducational Evaluation:

يشكل التقويم جزءً هاماً من أية عملية منظمة حيث يتضح في ضوئه مدى تحقق الأهداف من عدمه، كما يمكن من خلاله الفحص النقدي لإجراءات وخطوات البرنامج وتعديل ما يحتاج إلى التعديل.

وللتقويم التربوي أهميته ومكانته الخاصة إذ يتعلق بمخرجات ينتظرها المجتمع وتتعلق بمستقبله، فبالتالي يعلق لمجتمع آمالاً على نتائج التقويم التربوي وذلك لما تنطوي عليه من مراجعة لمخرجات العملية التربوية وكذلك لمدخلاتها، وما تقترحه من تطوير لسير العمليات والتحسين في المخرجات.

ويعتمد التقويم على عمليات عديدة كما يتضمن استخدام وسائل متنوعة، ولعل إحدى هذه الوسائل "أسلوب تحليل المحتوى" الذي يكتسب أهمية خاصة حيث يقتصر على الوصف الدقيق التحليلي للمعطيات ومن ثم يقدمها لصاحب القرار – وهو في هذه الحالة المقوم التربوي – ليصدر حكمه في ضوء من نتائجها.

وتعد عملية التقويم جزءً جوهرياً من منظومة التربية والتعليم وضرورية للقائمين على أمر التربية ،وذلك لأنها تؤدي إلى معرفة ما حققته نظم التعليم من نتائج، وعادة ما تبدأ عملية التقويم بجمع معلومات حول موضوع ما ، وتنتهي باتخاذ قرار حول هذا الموضوع، وقد بدأ الاهتمام بالتقويم مع ظهور هذه القرارات التي تحتاج إلى دقة عند اتخاذها (النجدي وآخرون، ١٤٢٠ ،٣٨).

وعلى مستوى رسم السياسات التعليمية يكون الاهتمام مركزاً على اتخاذ قرارات ذات أبعاد ومضامين واسعة للعملية التعليمية ، قد تكون مرتبطة ببرامج تم تطبيقها أو مراجعة شاملة لمختلف جوانب التعليم بغرض إدخال إصلاحات، وقد يكون من بين هذه الاهتمامات محاولة التأكد من جودة المناهج ومدى ملاءمتها لاحتياجات المتعلم والمجتمع أو التعرف على بعض الجوانب المؤثرة في مستوى جودتها بهدف التحسين فيها وتحقيقها لأهدافها (الدوسري، ١٤٢١ ، ٣).

وقد تنوعت تعريفات التقويم التربوي في أدبيات البحث حيث يعرفه نشواني (١٩٩٦، ٦٠٠) بأنه "عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي ، أو التحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبية وضع مشكلة ما ".

كما يعرفه الدوسري (١٤٢١، ٣٤) بأنه " القيام بخطوات منهجية لجمع معلومات واستخلاص نتائجها ، للوصول إلى معرفة ظاهرة معينة ، والحكم على قيمتها التربوية".

ويعرف فلاتة (١٤٠٥، ١٥١) التقويمبأنه يعني "عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير المعلومات الكمية والكيفية حول العملية التربوية والتعليمية بكاملها ، بقصد إصدار القرار النهائي حولها من حيث مدى وفائها لغايات التلاميذ وأهداف المجتمع" .

كما يعرفه سمارة وآخرون (١٤٠٩، ١٢) بأنه"تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع معلومات عن سمة معينة (بالقياس الكمي أو غيره) ، ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لنعرف مدى كفايتها ".

ويعرفه بامشموس وآخرون (١٤١٥، ٤) بأنه "معرفة القيمة أي تحديد قيمة الشيء أو المعنى أو العمل أو أي وجه من أوجه النشاط، وذلك بالنسبة لهدف معين معلوم ومحدد من قبل ".

أهمية التقويم التربويSignificance of Educational Evaluation :

يقدم التقويم التربوي تغذية راجعة للقائمين على البرامالتعليمي. وكذلك للمستفيدين منها باختلاف مواقعهم سواء كانوا طلاباً أم معلمين أم أولياء أمور أم مسؤولين أم مهتمين، كما يسهم التقويم التربوي في تطوير البرامج وكذلك في تحسين العمليات التي تجري أثناءها، إذ يوفر تغذية راجعة آنية للقائمين على البرامج ليستطيعوا تعديل سير البرنامج أثناء حدوثه، كما يوفر تغذية راجعة ختامية لجميع المهتمين.

وقد تحدث كثيرون وألفت كتب ودراسات حول التقويم التربوي وأهميته، ويمكن تلخيص بعضاً من جوانب الأهمية في النقاط الآتية بحسب (فتح الله، ١٤٢١، ٣٨)،(الكيلاني، ١٩٩٤، ٢) ، (العبيدي والجبوري، ١٤٠١، ٤٢): -

١ - معرفة مدى تحقق الهدف أو الأهداف المرجوة من البرنامج التعليمي .

٢ - الكشف عن فعالية البرنامج التعليمي .

٣ - التأكد من صحة القرارات أو الآراء التي اتخذت إبان زحمة العمل ودون سند البحث أو العلم أو التجريب.

٤ - الاطمئنان إلى أن البرنامج التعليمي يقدم الخبرات اللازالمختلفة.ين.

٥ - الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الإنجازات أو الأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمه أمر البرنامج التعليمي .

٦ - تشخيص ما يصادف البرنامج التعليمي من صعوبات في جوانبه المختلفة .

٧ - يعمل التقويم على توضيح وتوجيه عمليات تطوير البرنامج التعليمي.

٨ - يعمل التقويم على إصلاح البرنامج التعليمي ومعالجة الأبعاد والعلاقات المركبة في تنظيمه.

وبذلك تتجلى أهمية التقويم التربوي بشكل عام وما يتعلق بالمناهج ومحتواها بشكل خاص، حيث أن أحد عناصرها – وهو المحتوى - هو المعني في هذه الدراسةإذ يجب أن يتم تقويمهبشكل مستمر من أجل معرفة نقاط القوة ودعمها ومعرفة نقاط الضعف والعمل على معالجتها سعياً للوصول إلى درجة من الكفاءة العالية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.

خصائصالتقويم التربوي Characteristics of Educational Evaluation:

تتم عمليات التقويم التربوي من أجل الوصول إلى أهداف محددة قد تتمثل في الحكم على كتاب أو برنامج أو منهج، وبهذا يكون التقويم فاعلاً وذلك بما يقدمه من نتيجة يمكن اتخاذ القرار المناسب في ضوئها ، وإن فشل في تحقيق ذلك فإنما هو هدر في الوقت والموارد.

ولكي يكون التقويم التربوي فاعلاً فلابد أن يتوفر فيه عدد من الخصائص يمكن تلخيصها بالتالي:

١ - البنائية: وتعني التوجيه نحو تحسين الواقع، وليس النقد السلبي فقط.

٢ - اتساق الحكم: ويقصد به فحص الأدلة وإصدار الحكم المتوازن متسقاً مع تفسيراتها.

٣ - المنظور الشامل: وذلك بأن يكون التقويم داخلياً وخارجياً معاً، وذلك بتقديم معلومات عن العمل وما يشعبانتهائه.م تجاهه (علام، ١٤٢٨، ٥١).

ويحدد فتح الله (١٤٢١، ٣٣ -٣٧) خصائص التقويم التربوي بـ:

١ -*الموضوعية :*

وذلك بألاتتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية أو الشخصية للقائمين على تقويم البرنامج .

٢ -*الاستمرارية :*

ويقصد بالاستمرارية أن يبدأ التقويم مع بدء البرنامج التعليمي ويلازمه في جميع مراحله فلا ينتهي إلا بانتهائه .

٣ - الشمولية :

وذلكبأن يكون التقويم شاملاً لجميع ما يحتويه البرنامج التعليمي وتنظيماته المختلفة والعلاقات الموجودةداخله.

٤ -*الارتباط بالأهداف :*

يرتبط التقويم الفعال بالأهداف المحددة للبرنامج من أجل تحقيقها، وبقدر وضوح هذه الأهداف تكون مفاهيم التقويم واضحة .

٥ - *الاقتصادية :*

وذلك بأن تراعى عملية التقويم الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة:

- الوقت: ينبغي أن يكون الوقت المخصص للتقويم مناسباً، بحيث لا يؤثر على سير البرنامج .

- الجهد: لا بد أن يكون الجهد المبذول موزعاً في مواقف متنوعة في فترات قصيرة بدلاً من تكثيفه في موقف واحد طويل .
- التكلفة: لا بد أن تكون تكلفة عملية التقويم في الحدود المقبولة التي لا ترهق ميزانية التعليم.

ولذلك ينبغي أن تكون تكلفة التقويم اقتصادية من حيث الأدوات المستخدمة في القياس والإجراءات المتبعة في التقويم من حيث تكلفتها .

٦ – *العلمية :*

وذلك بأن تكون عملية التقويم مبنية على أسس علمية، أي تتوفر في أدوات التقويم شروط الثبات و الصدق، إلى جانب الموضوعية التي سبق ذكرها.

ويضيف زيتون (١٩٩٩، ٣٤٦ -٣٥١) إلى الخصائص السابقة ما يلي:

٧ - *الاهتمام بالنواحي التشخيصية والعلاجية:*

ينبغي ألا يقتصر نشاط التقويم على النواحي التشخيصية التي تعرض نواحي القوة ونواحي الضعف المرتبطة بمختلف جوانب البرنامج التعليمي بل لابد أن يتعدى ذلك إلى وضع تعديل أو تغيير معين للتغلب على نواحي الضعف التي كشفت عنها نتائج التقويم فمن شأن هذا أن يؤديإلى تحسين البرنامج التعليمي .

٨ - *أن تكون عملية التقويم تعاونية :*

وذلك بأن يشترك بها جميع من لهم علاقة مباشرة و غير مباشرة بالبرنامج التعليمي المقام ولا يقتصر ذلك على المختصين في مجال التقويم أو من لهم علاقة مباشرة بالبرنامج فقط، وإنما يتعداهم إلى المستفيدين من طلاب وأولياء أمور.

أنواع التقويم التربويTypes of Educational Evaluation:

تتنوع تقسيمات التقويم التربوي بحسب الهدف منه وبحسب نظرة الباحث إليه، وكذلك بحسب طبيعة مادة التقويم سواء كانت برنامجاً أم منهجاً أم كتاباً أم مؤسسة، ولكن بشكل عام يمكن تصنيفها في ثلاثة أنواع أساسية يلخصها سمارة (١٤٠٩ ، ٢٤) بالآتي: -

١ - *التقويم القبلي :*

ويجرى هذا النوع من التقويم قبل تقديم البرنامج التعليمي أو في بدايته بهدف تحديد معلومات ومهارات واتجاهات المتعلمين السابقة، التي يجب أن يبدأ عندها التعلم، وتحديد مدى اكتساب المتعلمين للأهداف الموضوعة للبرنامج قبل البدء فيه للمساعدة على التخطيط الجيد للبرنامج.

٢ - *التقويم التكويني :*

ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية أثناء تنفيذها ويهدف إلى تحديد مدى تقدم البرنامج نحوالأهداف التعليمية المنشودة منه بغرض تصحيح البرنامج وتحسين مساره أولاً بأول، ويقوم به غالباً الأشخاص الذين اشتركوا في عملية البناء أو التجريب أو التنفيذ.

٣ - *التقويم التجميعي :*

ويطلق عليه التقويم الختامي أو النهائي، وهو عملية تقويمية منظمة تحدث في نهاية البرنامج التعليمي وبذلك يكون الغرض منه معرفة مقدار ما تم تحقيقه من أهداف البرنامج المرسومة،أو تقويم لمخرجات البرنامج، ويعطي الحكم النهائي على البرنامج التعليمي ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعة، ولابد أن يقوم بهذا النوع من التقويم أشخاص آخرون لم يشتركوا في عمليات بناء وتجريب البرنامج .

في حين أن علام (١٤٢٨، ١٦) يفرق بين ثمانية عشر نمطاً من أنماط التقويم التربوي ويضعها في تسع مجموعات بحيث يتقابل كل نوعين كالتالي:

- التقويم البنائي في مقابل التقويم الختامي
- التقويم الشامل في مقابل التقويم التحليلي
- التقويم الرسمي في مقابل التقويم غير الرسمي
- التقويم المقارن في مقابل التقويم غير المقارن
- التقويم الكمي في مقابل التقويم الكيفي
- التقويم الداخلي في مقابل التقويم الخارجي
- التقويم بالأهداف في مقابل التقويم غير المتقيد بالأهداف
- التقويم المكبر في مقابل التقويم المصغر
- التقويم المؤسسي في مقابل تقويم الأفراد

ثانياً: تحليل المحتوىContent Analysis:

يمكن اعتبار تحليل المحتوى أسلوباً أو أداة للبحث العلمي يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متنوعة، حيث يعتمد بشكل أساس على تحويل المعلومات المكتوبة إلى أرقام تصف الظاهرة التي تتم دراستها.

ويمكن تعريف أسلوب تحليل المحتوى بأنه: "أسلوب موضوعي للحكم الكمي والكيفي في آن واحد، ويساهم في اتخاذ القرار المناسب، كما أنه يساعد في تحقيق أهداف البحث العلمي الذي يعنى بالدراسة في هذا المجال."(سناء سليمان، ٢٠٠٩، ٢٢٠)

فيما يعرفهNeuendorf (٢٠٠٢، ١٠) بأنه "التحليل الكمي التلخيصي للمحتوى والذي يقوم على الطريقة العلمية – بما فيها مراعاة الموضوعية والذاتية الداخلية والتصميم الأولي والموثوقية والصدق وقابلية التعميم وقابلية إعادة الإنتاج واختبار

الفرضيات – وليس مقتصراً على أنواع المتغيرات التي يمكن قياسها ولا على السياق الذي يعُرض فيه المحتوى".

كما ينقل نيوندورف (٢٠٠٢، ١٠) تعريفاً ينسبه لبيرلسون (١٩٥٢، ١٨) بأنه "تقنية بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال".

بينما يعرفه طعيمة (٢٠٠٤، ٧٢) بأنه "أسلوب علمي إحصائي يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس، وتستخدم نتائجه في مجال التعليم عند تقويم محتوى الكتب والمناهج الدراسية والحكم على مدى جودتها."

ويرى عبدالحميد (د. ت، ٤٠٩) بأن معظم تعريفات تحليل المحتوى تتفق على أنه يهدف إلى التحليل الكمي للمحتوى الظاهر، حيث يقصد بالموضوعية وجود معامل ارتباط قد يصل إلى أكثر من ٧٥٪ بين النتائج التي يتوصل لها محللان مختلفان وعلى قدر واحد من الكفاءة والتدريب في استخدام رموز التحليل، أو أن يقوم الباحث نفسه بالتحليل في فترات متباعدة لنفس المادة.

فيما يقصد بالمنظم عدم إغفال أية فكرة أو مادة من المواد موضع التحليل، بينما يشير لفظ "كمي" إلى القيام بعملية عد تكرار ورود وحدة التحليل.

أنواع تحليل المحتوى ومستوياته Types and Levels of Content Analysis:

تتعدد أنواع تحليل المحتوى باختلاف المضمون المراد تحليله، كما تتنوع مستوياته بحسب العمق الذي يستهدفه والنتيجة التي يأمل الوصول لها، وتشير المراجع إلى أن تحليل المحتوى يتكون من أكثر من نوع، كما أنه يحتوي أكثر من مستوى من حيث العمق، وتلخص سناء سليمان (٢٠٠٩، ٢١٦ -٢١٩) ذلك بما يلي: -

١ - تحليل المضمون المادي للمحتوى : حيث التركيز على تحليل مضمون محتوى المادة، ويمكن أن تكون وحدة التحليل المستخدمة:

- الكلمةWord.
- الفكرةTheme.
- المفردة Item.

ويشير عقل وأبو غزالة (١٤٢٦، ٤٦) إلى أن وحدة التحليل في الكتب قد تشمل:

- المفردات.
- المفاهيم والمصطلحات.
- الحقائق والأفكار.
- التعميمات.
- القيم والاتجاهات.
- المهارات.
- الصور والرسومات والأشكال التوضيحية.
- الأنشطة والتدريبات والأسئلة.

ويتوقف اختيار الوحدة المستخدمة على موضوع البحث وتساؤلاته الرئيسة.

٢ - تحليل المضمون الهيكلي: بأن يستخدم الباحث وحدات تتعلق بالشكل الظاهري كالمساحة أو الحيز الذي تشغله المادة، أو أن يضع الباحث عامل الوقت في الاعتبار.

ويمكن التفريق بين مستويين من تحليل المحتوى:

١ - التحليل على المستوى الظاهري: من حيث الاهتمام بمعالجة الردود والإجابات من منطوق لفظي كما وردت.

٢ - التحليل على المستوى الأعمق: حيث يذهب إلى محاولة التعمق في المعاني وقراءة ما بين السطور، وهنا يتدخل الباحث برأيه فيما يشعر به من دوافع كامنة وراء الإجابات.

خصائص تحليل المحتوىCharacteristics of Content Analysis:

يعد تحليل المحتوى أحد الأساليب المستخدمة في البحث العلمي، ويتميز بخصائص عن غيره من الأساليب تجعل الباحث يفضل استخدامه في بعض الحالات، ويمكن تحديد بعضاً من هذه الخصائص فيما يلي: -

١ - أنه يتعدى الحصر الكمي لوحدة التحليل إلى محاولة تحقيق هدف معين.
٢ - أنه يقتصر على وصف الظاهرة دون محاولة تأويلها.
٣ - عدم اقتصاره على وسيلة اتصال وإنما يمكن إجراؤه على أية مادة سواءً كانت مكتوبة أم مصورة أم مسموعة(سناء سليمان، ٢٠٠٩).
٤ - أنه أسلوب موضوعي يعنى بالتركيز على دراسة وتحليل الظاهرة محل البحث دون التأثر بالعوامل والمفاهيم الذاتية للباحث.
٥ - أنه أسلوب منظم.
٦ - أنه أسلوب كمي حيث أن طرق جمع المعلومات وأدوات القياس صادقة وثابتة.
٧ - أنه يتجاوز الوصف الظاهري إلى الوصول إلى المادة وتحليلها من ناحية كمية وكيفية(طعيمة، ٢٠٠٤).

استخدامات أسلوب تحليل المحتوىUses of Content Analysis:

شهدت دراسات تحليل المحتوى تطوراً واضحاً في مجالات تطبيقها في العلوم الاجتماعية، وخير شاهد على ذلك أعمال المؤتمر الذي عقد لبحث أسلوب تحليل

المحتوى في العام ١٩٥٩ وأشار لمجالات استخدامه ومن أهمها بحسب سناء سليمان (٢٠٠٩، ٢٢١)

١ - دراسة عملية التفاعل.

٢ - الدراسات العلاجية.

٣ - الحالة النفسية لصاحب الرسالة.

٤ - الدراسات الشخصية التاريخية.

أغراض تحليل المحتوى وأهدافه Purposes and Goals of Content Analysis:

لا يمكن للباحث استخدام أسلوب تحليل المحتوى اعتباطاً، وإنما يعتمد ذلك على منهجية بحثه وما إذا كانت تفي بمتطلباتها أغراض تحليل المحتوى، فتحليل المحتوى يمكن استخدامه ليحقق الأغراض التالية أو أحدها:

١ - الوصف الكمي للظاهرة المدروسة.

٢ - المقارنة.

٣ - التقويم.

ويحدد عبدالحميد (د.ت، ٤٠٩) الأغراض التالية نقلاً عن بيرلسون – الذي هو أحد أقدم من كتب عن تحليل المحتوى ولم يتسن للباحث الحصول على كتابه: -

١ - تحديد سمات المضمون.

٢ - تحديد غاية الاتصال وأهداف مقدميها.

٣ - تحديد آثار مادة الاتصال.

ويهدف تحليل المحتوى إلى عزل خصائص وسمات المحتوى عن بعضها لأجل أن يمكن وصفها بوضوح وللكشف عن العلاقات بين بعضها البعض وبينها وبين عناصر أخرى ذات ارتباط بها (سناء سليمان، ٢٠٠٩، ٢١٦).

ويمكن إجمال أهداف تحليل المحتوى بما يلي:

١ - وصف ممارسات أو ظروف سائدة.

٢ - اكتشاف الأهمية النسبية أو الاهتمام بموضوعات أو مشكلات معينة.

٣ - اكتشاف مستوى الصعوبة المتمثلة في الكتب المدرسية.

٤ - تقييم التحيز أو التعصب أو الدعاية في تقديم الكتب المدرسية.

٥ - تحليل أنماط الأخطاء في عمل الطلاب.

٦ - تحليل استخدام الرموز التي تمثل الأشخاص.

٧ - تعيين الأسلوب الأدبي والمفاهيم (طعيمة، ٢٠٠٤، ١٢٣).

خطوات أسلوب تحليل المحتوىSteps of Content Analysis:

سبقت الإشارة إلى أن اسلوب تحليل المحتوى إنما هو أحد أساليب البحث العلمي التي يستخدمها الباحثون بغرض الوصف الكمي أو المقارنة أو التقويم أو كل ذلك، وحيث أن لكل أسلوب بحثي خطوات ينبغي على الباحث الالتزام بها والسير على هدى منها، فإنه يمكن إيجاز خطوات تحليل المحتوى بما يلي وذلك بحسب ما أشارت إليه سناء سليمان(٢٠٠٩، ٢٢٣ - ٢٢٧):

١ - تحديد المشكلة.

٢ - تصميم واختيار العينة.

٣ - جمع وتحليل المعلومات: وذلك باتباع الخطوات التالية:

أ - تصنيف المحتويات.

ب - تحديد وحدات التحليل.

٤ - تصميم استمارة التحليل.

٥ - التحليل الإحصائي.

بينما يحدد فتح الله (٢٠٠٦، ٢٢٩) هذه الخطوات بما يلي:

١ - تحديد الهدف من أداة التحليل.

٢ - تحديد فئات التحليل.

٣ - تحديد وحدات التحليل.

٤ - إعداد دليل التحليل.

٥ - ضبط أداة التحليل.

٦ - وضع الصورة النهائية لأداة التحليل.

٧ - تفريغ نتائج التحليل ومعالجتها إحصائياً.

العلاقة بين التحليل والتقويم Relation between Analysis and Evaluation:

من خلال ما سبق استعراضه يمكن أن نصل إلى أن التقويم هو "العملية التي تعنى بإصدار القرارات استناداً إلى أدلة أو قرائن من خلال رصد السلبيات والإيجابيات والبحث عن الأسباب التي أدت إلى الضعف أو القصور الملاحظ تمهيداً لوضع العلاج المناسب." (طعيمة، ٢٠٠٤، ٩٦).

فالتقويم إذن عملية يترتب عليها إصدار حكم ومن ثم اتخاذ قرار في ضوء هذا الحكم من قبل الجهة ذات العلاقة، وليس بالضرورة أن يكون المقوم هو صاحب القرار.

بينما التحليل هو عملية استنباط يقوم فيها الفرد بتجزئة الكل إلى أجزاء وتحويل العام إلى خصوصيات بما يسهّل فهم طبيعة المحتوى المراد تحليله، وبذلك فإن من يقوم بالتحليل يستند إلى معيار أو عدة معايير محددة ويقتصر دوره على الوصف إذ ليس هو مطالب بإصدار حكم يؤهل لاتخاذ قرار بشأن المحتوى الذي تم تحليله.

ويشترك محلل المحتوى ومقومه في أنهما يقومان بجمع البيانات إلا أن لكل منهما هدف يختلف عن الآخر، فالمحلل يقتصر دوره على الوصف الموضوعي فيما المقوم مطالب بإصدار حكم (طعيمة، ٢٠٠٤، ٩٦).

وبهذا نستطيع القول أن التحليل ربما كان جزءً من التقويم، إذ أن عملية التقويم أكثر شمولاً فهي تنتهي بتوصيات تترتب عليها قرارات – كما سبق ذكره – ولكن ليس بالضرورة أن تشمل كل عملية تقويم تحليلاً للمحتوى، وهذا ما يشير له روسي وزميلاه (١٤٢٩، ١٧) بأن تحليل وجمع البيانات الضرورية لاتخاذ القرار إنما يمثل أحد مكوني التقويم، ويتبقى مكون أساسي آخر وهو الذي يشمل الجمع والتوضيح والتحقق من القيم والمعايير ذات الصلة.

أهمية تحليل المحتوى في مجال التربية Significance of Content Analysis in the Field of Education:

شاع استخدام أسلوب تحليل المحتوى في المجال التربوي وما يتعلق به من أبحاث وبرزت أهميته، ويمكن تلخيص أهم وظائفه في هذا المجال بما يلي (بني عطا، ١٤٢٥، ٢٥):

- معرفة مدى فعالية المناهج والكتب المدرسية وجوانب القوة ونقاط الضعف فيها واتخاذ القرارات المناسبة لتطويرها.
- المساعدة في عمليات التخطيط للتدريس وإعداد الكتب المدرسية الجديدة ومراجعة برامج الدراسة، وإعداد المعلمين وتدريبهم واختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية.
- الكشف عن مستوى الكتب من حيث مناسبتها للطلاب ومقدار تحصيلهم، وتحديد الدرجة التي يتلاءم بها محتواها مع كتب الصفوف الأدنى وتهيئتها لتتلاءم مع محتوى الصفوف الأعلى.
- تطوير المناهج وتحسين مستوى الكتب المدرسية من خلال الحذف والإضافة والتعديل وتحسين عملية تدريسها وتوضيح مادتها ومحتواها ووسائلها وأنشطتها وأسئلتها التقويمية بما يزيد من فاعلية استخدامها وتوضيح أهدافها ومصادر اشتقاقها.

- كشف العلاقة والترابط بين أبواب الكتاب ومضمونه، ومدى التوازن في تناول جوانب حياة الطلاب المختلفة ودوره في تنمية شخصياتهم وإعدادهم للحياة وتفهمهم لما يسمعونه أو يقرأونه من آراء وكشف مدى وظيفية وسلامة لغته.

وهكذا يتضح لنا من العرض السابق أهمية استخدام أسلوب تحليل المحتوى في الحكم على محتوى المقررات، حيث باستخدام هذا الأسلوب يستطيع المحلل تقديم صورة متكاملة عن المقرر فيستفيد منها المقوم وصانع القرار في إصدار حكمه على المقرر، ويفترض أن تكون الصورة صادقة وتحليلية شاملة.

المبحث الثاني: المعايير والكفاءة Standards and Proficiency:

المعايير في التربية Standards in the Field of Education:

تشكل المعايير محكات يمكن الرجوع إليها لغرض التقويم وقياس مدى الكفاءة في البرنامج المراد تقويمه، في حين أن الكفاءة اللغوية مطلب يسعى متعلمو اللغة للوصول إليه وتحقيقه ويسعى مصممو ومطورو ومعلمو البرامج لتمكين المتعلمين من تحقيقه.

وفي هذا المبحث سيتناول الباحث المعايير في التربية باعتبارها أحد الحركات التربوية ذات التأثير ولاسيما في أواخر القرن العشرين، كما سيتناول مفهوم الكفاءة اللغوية ومعاييرها إذ هي منتج تسعى برامج تعليم اللغة للحصول عليه.

وسيتم استعراضها على النحو التالي:

- مفهوم المعايير.
- تاريخ حركة المعايير.
- المعايير في التربية.
- معايير الكفاءة اللغوية.

أولاً مفهوم المعايير?What are Standards:

يعرف المعجم الوسيط المعيار لغوياً بأنه: "نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، وجمعه معايير، والمعيار: كل ما تقدّر به الأشياء من كيل أو وزن، والمعيار هو كل ما أتخذ أساساً للمقارنة" (مجمع اللغة العربية، ١٤٢٩، ٦٣٩).

فيما يشير قاموس أكسفورد إلى المعيار بأنها: "مقياس للحكم، أو هو ميزة يتم بواسطتها إعطاء قيمة لشيء معين" (Hornby, 1984, 204)

تاريخ حركة المعاييرHistorical Review of Standards:

لا يمكن تناول تاريخ حركة المعايير بمعزل عن تتبع حركات الإصلاح التعليمي والتي كانت حركة المعايير أحد مراحلها.

وإن المتتبع لحركات الإصلاح التربوي ليلمس ما يطرأ عليها من تغييرات من حقبة إلى أخرى ، ويلاحظ أنها سريعة الاستجابة لما يثبت فعاليته في مجالات الحياة الأخرى ؛ فقد شهدت التربية منذ الخمسينات من القرن الماضي وحتى التسعينات منه عدداً من حركات الإصلاح التي وجهت أنظمتها ، وأسهمت في تطوير وسائلها ، ومن أبرز هذه الحركات : حركة الأهداف التعليمية ، وحركة القياس محكي المرجع ، وحركة التعلم من أجل التمكن ، وحركة الكفايات التعليمية ، وحركة نواتج التعلم .

- حركة الأهداف التعليمية:

منذ بداية الخمسينيات من القرن الماضي ، والتربية تعتمد على الأهداف التعليمية ركنا أساسياً لتصميم العمليات التعليمية ، وموجهاً دائماً لتنفيذها ، ومحدداً لوسائل تقويمها.

وتأتي الأهداف التعليمية فيثلاثة مجالات: معرفية ووجدانية ومهارية ، ولكل مجال مستويات ، وهى على مستوى المراحل التعليمية والمواد الدراسية أهداف عامة أو غايات، وفى مستوى الوحدات الدراسية والدروس التعليمية أهداف تعليمية أو إجرائية

، وهذه ينبغي أن تصاغ بصورة سلوكية بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها (فضل الله، ٢٠٠٥، ١٤٨)

- حركة القياس محكي المرجع:

جاءت حركة القياس محكي المرجع لتشير إلى أن جوانب تعلم الطلاب : المعرفية والوجدانية والمهارية يمكن إظهارها ويمكن قياسها بتحديد مخرجات للأداء في صورة محكات لتقييم مدى إنجاز المتعلمين ، مما يعد تمهيداً حقيقياً لفكرة تقويم الأداء . (فضل الله، ٢٠٠٥، ١٤٩)

- حركة التعلم من أجل التمكن :

تقوم هذه الحركة على مبدأ هام، وهو أن ٩٠ ٪ من الطلاب يستطيعون أن يتعلموا ما يدرّس في المدرسة في أي مستوى إذا ما توفر الوقت الكافي والتعليم الملائم. ويعنى الوقت الكافي الوقت المناسب للوصول إلى مستوى التمكن من الأهداف التعليمية ، فيما يعني التعليم الملائم تحديد الوحدات الدراسية للمقرر الدراسي ، وتحديد أهداف تعليمية لكل وحدة ، وضرورة تمكن الطالب من أهداف الوحدة قبل الانتقال لوحدة أخرى (Huitt,1996,79).

- التربية القائمة على الكفايات :

ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات كرد فعل لفشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل سلوكي إجرائي وسد النقص الذي يشعر به المتعلم في تدريبه على الأداء (الناقة، ١٩٨٧ ، ٥).

ويرى أتباع المدخل القائم على الكفايات أن المعرفة عبارة عن كفايات غير مترابطة يمكن تدريسها وتقويمها بصورة منفصلة ، وكان الهدف الذى سعى إليه مؤيدو هذه الحركة هو تقنين المنهج وزيادة فاعليته ، من خلال تحديد مخرجات للتعلم في صورة كفايات وأنشطة أساسية ينبغي أن يتدرب المعلمون على إتقانها (الموسوي، ٢٠٠٤، ٣٣).

- حركة مخرجات التعلم:

مع بداية العقد الأخير من القرن الماضي ظهرت حركة مخرجات التعلم ، ونادت بضرورة تحديد نواتج تعلم يستطيع المتعلمون إظهارها بجلاء في نهاية أية خبرات تعليمية يمرون بها - وأن تكون هذه المخرجات في صورة أداءاتperformance أو أفعال actions.

وقد أكدت هذه الحركة أن جميع المتعلمين يمكنهم تحقيق نفس القدر من الإنجاز (ليس فى نفس الوقت ، ولا بنفس الطريقة) ، وأن نجاحهم فى تعلم شيء يقودهم إلى تعلم أشياء ، وأن المدارس يمكنها التحكم فى شروط النجاح ومتطلباته (فضل الله، ٢٠٠٥، ١٥٠).

وقد سعت هذه الحركة إلى تلافى سلبيات حركة الأهداف التقليدية وذلك من خلال تجزئة المادة التعليمية إلى معارف ومهارات واتجاهات.

وتكون المخرجات التعليمية عامةًمندرجةً تحت عدد محدود من العناوين ، وتحافظ على الترابط والتكامل بين معارف ومهارات المادة التعليمية وجوانبها الوجدانية كذلك ، وتمثل هذه المخرجات ما يتم إنجازه وتقييمه فعلياًفى نهاية الدراسة وليس توقعات ومقاصد واضعي المنهج ، وبالتالي تشجع كل من المعلم والمتعلم على تحقيقها . (Harden,2002,127)

- حركة المعايير التربوية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الدول التي أولت اهتماماً واضحاً بحركة المعايير في التعليم ، حتى أن الاهتمام بها نشأت عنه حركة تهدف إلى إصلاح النظام التعليمي الأمريكي وبرامج إعداد المعلم.

ويجدر بالذكر أن فكرة المعايير وتحديد مستويات أداء مقبولة ومقررات أكاديمية لكل الطلاب ليست فكرة جديدة على التعليم الأمريكي، فهي ذات جذور قديمة ترجع إلى نشر التقرير الذى أعدته إحدى اللجان الأمريكية الهامة

(لجنة العشرة The Committee of Ten) عام ١٨٩٤م ، والذي دعا إلى تأسيس مناهج أكاديمية جديدة مناسبة لكل الطلاب .

وفى عام ١٩١٨م تم تشكيل الرابطة القومية للتربية The National Education Association وقاد العمل فيها مجموعة من المربين التقدميين ، الذين أنكروا عمل لجنة العشرة ، وأصدروا تقريرهم عن " المبادئ الأساسية The Cardinal Principles " ، والذي طالب بضرورة تنظيم التعليم الثانوي من أجل تعليم أفضل فى القرن العشرين ، و كذلك اعتماد الموضوعات الجديدة على الاهتمامات الحياتية الحاضرة للتلاميذ (Jeffrey,2005,84).

إلا أن كثيراً من الباحثين في المجال التربوي يرون أن بداية حركة المعايير التربوية الحديثة ترجع إلى العام ١٩٨٣م حينما نشر التقرير الأمريكي الشهير " أمة فى خطر " A Nation at Risk وسبب تغييراً كبيراً فى خطابات الإصلاح التعليمي، كما سبب قلقاً شديداً للمجتمع الأمريكي على المستقبل ونوعية التعليم السائد ، ومدى المصداقية فى هذا النوع من التعليم ، فهو يشير إلى أن المؤسسات التعليمية أضعف من مواجهة الخطر الذى يحيط بالأمة الأمريكية وذلك بسبب الإهمال الشديد لهذه المؤسسات (Marzano,1998, 1).

وقد قدم تقرير "أمة فى خطر" مجموعة من التوصيات الهامة لإصلاح نظام التعليم الأمريكي ومنها :

- ضرورة تبنى المدارس والكليات والجامعات لمعايير عالية المستوى.
- أن تكون المعايير أكثر قابلية للقياس.
- أن ترفع الكليات والجامعات من متطلبات الالتحاق بها.

وكذلك أوصى التقرير بضرورة تطوير إعداد المعلم ، وجعل التدريس مهنة أكثر احتراماً ، وذلك من خلال إعداد معلمين فى ضوء المعايير التربوية السائدة ، لكي يتمكنوا من التدريس بكفاءة ، ويجب تقويم الكليات والجامعات التى تقدم برامج لإعداد المعلم من خلال تحقيقخريجيها لتلك المعايير . (اللجنة القومية

للتميز التربوي The National Commission on Excellence in Education,1983).

وهكذا فإن الشعور بالحاجة إلى تعليم فعال قادر على تحسين حياة الأمريكيين ، قاد إلى ضرورة وجودتقويم شامل لأهداف وسياسات نظم التعليم، ومن ثم العمل على إنشاء معايير تربوية ، يتم بموجبها تقويم وتطوير النظام التعليمي .

وقد أدت المخاوف المتزايدة حول الإعداد التربوي لشباب الأمة الأمريكية بعد نشر تقرير "أمة فى خطر" إلى أن يعقد الرئيس بوش الأب قمة تربوية عام ١٩٨٩م ، شاركه فيها حكام الولايات ، ورفعت فيها الدعوة إلى إعداد أهداف تربوية من شأنها أن تحقق للولايات المتحدة الأمريكية موقع الصدارة فى التنافس الدولي .

وقد تزامن ذلك مع قيام بعض المنظمات المهنية كالمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM في كتابة النسخ الأولية لمعايير التقويم والمناهج للرياضيات بالمدارس ، والتي تم الانتهاء منها بحلول عام ١٩٨٩ .

وبعد عام ونصف من عقد القمة التربوية للرئيس بوش الأب ، صدر بيان رسمي نشر قبل انتهاء فترة ولايته ، وذكرت فى هذا البيان الأهداف التى يجب أن يتوخاها نظام التعليم فى أمريكا ، وكان من أبرزها ما يلي:

١ - سيبدأ جميع الأطفال فى الولايات المتحدة التعليم وهم مستعدون له .

٢ - يجب ألا تقل نسبة المتخرجين فى المدارس الثانوية عن ٩٠٪ من أعداد الطلاب الذين أكملوا المرحلة الابتدائية .

٣ - وجوب إجراء تقويم مطرد ومنتظم لأداءات الطلاب في الصفوف الرابع والثامن والثاني عشر ، ويلزم التأكد من كفاءتهم في العلوم الأساسية : اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والجغرافيا والتاريخ ، بالإضافة إلى نضجهم الاجتماعي كمواطنين في مجتمع منتج .

٤ - يتعين أن يكون الطلاب الأمريكيين أوائل الطلاب على المستوى العالمي في تحصيل العلوم والرياضيات .

٥ - أن يتحرر جميع الأمريكيين من الأمية ، وأن يتسلحوا بالمعارف والمهارات اللازمة للتنافس في سياق النظام الاقتصادي العالمي ، وأن تزداد كفاءتهم في ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها .

٦ - أن تهيئ جميع المدارس في أمريكا بيئة منضبطة تؤدى إلى التعلم الحقيقي وتحرر أمريكا من المخدرات والعنف (عبد الحليم، ٢٠٠٥ ، ١٠٢).

وبعد صدور هذا البيان تم إنشاء لجان مسئولة عن تنفيذ وتطبيق الأهداف الجديدة ، ومنها لجنة الأهداف القومية للتعليم The National Education Goals Panel (NEGP)، والمجلس القومي للمعايير التربوية والاختبارات The National Council on Education Standards and Testing (NCEST)، وبدأت هذه اللجان تعمل من خلال طرح مجموعة من الأسئلة مثل :

- ما المواد التعليمية المناسبة ؟
- ما أنواع وسائل وأدوات التقويم المستخدمة ؟
- ما معايير الأداء التي ستوضع لهذه المواد والأدوات المختارة ؟ (Marzano&Kandal, 1996, 3).

وقد بدأ المجلس القومي للمعايير التربوية والاختبارات مهام عمله منذ عام ١٩٩٢ بأن رفع وثيقة المعايير القومية للتعليم الأمريكي إلى الكونجرس ، واقترح إنشاء مجلس المعايير القومية والتقييم The National Education Standards and Assessment Council (NESAC) ، وذلك لاعتماد معايير المحتوى والأداء كمحكات لعمليات التقييم . (The Mid-Continent Research for Education and Learning, 2005,)

كما بدأت العديد من المنظمات والهيئات التربوية فى إقامة مشروعات بناء معايير خاصة بالمواد الدراسية المختلفة منذ عام ١٩٩٢ومنها :

- المجلس القومي الأمريكي للدراسات الاجتماعية.
- مشروع المعايير القومية للتاريخ.

- مشروع المعايير القومية للجغرافيا.
- الجمعية الوطنية لتعليم الفنون.
- الاتحاد الوطني لتعليم الفنون.
- مركز التربية الوطنية.
- اللجنة القومية للتربية الصحية.
- مشروعات معايير اللغات الأجنبية.
- مشروع ٢٠٦١ الذى تناول العلوم . (The Mid-continent Research for Education and Learning, 2005,)

وفى عام ١٩٩٤ صدرت في عهد الرئيس كلينتون وثيقة بعنوان " أهداف عام ٢٠٠٠: قانون تعليم أمريكا "Goals 2000: Educate America Act ، ونص في ذلك القانون على الأهداف القومية للتعليم ، وعلى ضرورة وضع معايير في مستويات عليا لجميع الطلاب ، وعلى ضرورة أن تتغير مناهج التعليم وأنظمة التقويم في الولايات ، وأن تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية لتجسد جميعها خطاً فكرياً وعملياً متسقاً (عبد الحليم، ٢٠٠٥ ، ١١٠٣).

وقد استجابت معظم الهيئات والمنظمات التربوية لدعوة الرئيس كلينتون ، بالانتهاء من صياغة المعايير التربوية اللازمة لذلك ، مما دعا الرئيس أن يقرر في خطابه عام ١٩٩٧ دعوة كل الولايات إلى أن تتكيف مع المعايير القومية ، وأنه بحلول عام ١٩٩٩ ، يجب على كل ولاية أن تقوّم أداء طلاب الصف الرابع فى القراءة ، وطلاب الصف الثامن فى الرياضيات ، لكي تتأكد من استجابتهم لهذه المعايير (The Mid-continent Research for Education and Learning, 2005,47)

وتوالت بعد ذلك الجهود والمناقشات التي تعمل على تنقيح وتطوير المعايير القومية ، وضمت هذه الجهود كلاً من الحكام والمربين ورجال الأعمال ، وذلك من أجل تهيئة البيئة المناسبة لتطبيق هذه المعايير.

وبحلول عام ٢٠٠٠ ظهر شعار ثم قانون " يجب ألا يترك أي طفل بدون تعليم " No) Child Left Behind) ، والذي وقعه الرئيس George W. Bosh ، وتضمن الدعوة إلى التعليم المتميز للجميع ، والتطبيق الشامل للمعايير التربوية . Sonoma) State University, 2004, 51)

ومن خلال تحليل هذه الحركات الإصلاحية في التربية يتضح ما يلي :

- تدرجها في التحول من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدام المعرفة.
- تحولها من التعامل مع جزئيات المعارف ، ومكونات المهارات إلى التركيز على التكامل بين أجزاء المعرفة ، وبين مكونات المهارة الواحدة ، وبين مهارات المادة الواحدة .
- انتقالها من التسليم بوجود الفروق الفردية بين المتعلمين ، وإلى حتمية وجود مستويات مختلفة لتحصيلهم الدراسي إلى العمل على تذويب هذه الفروق ، والوصول بجميع التلاميذ إلى نفس الدرجة من التحصيل .
- تغيير محور تركيزها من مدخلات العمليات التربوية والتعليمية إلى مخرجات هذه العمليات ونواتجها .
- ارتقائها من مستوى التوقعات لما ينتظر من نتائجها إلى مستوى الإلزام بضرورة حدوثه وذلك من أجل ضمانأن يتحقق دون إهدار للوقت والجهد .
- تطور إجراءات إصدار الأحكام والتقديرات ، والاستجابة لها من الملاحظة والقياس ـ غالباً ـ من جانب طرف واحد إلى العلم بالمحكات ، وتلمس المؤشرات من جميع الأطراف (الشفافية والمشاركة) .
- التمهيد للانتقال من الاهتمام بالرصيد المعرفي وتطبيقاته في التعليم والتقويم إلى الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه من هذه التطبيقات ، ونتيجة هذه المعرفة فى المواقف الحياتية الحقيقية أو التي تتم محاكاتها(فضل الله، ٢٠٠٥، ١٥٠).

وقد كان طبيعياً في ظل هذه المرونة أن تستجيب التربية لفكرة المعايير Standardsالتى أخذت بها المجالات الحياتية الأخرى ، وثبتت فعاليتها فى تطوير نواتجها ؛ وهذا ما أدى إلى ظهور حركة المعايير التربوية Standards-Based Education ؛ رغبة فى تحسين المنتج التربوي والتعليمي سواء أكان : متعلماً أو معلماً أو كتاباً أو نشاطاً أو تدريساً أو تقويماً .

وعلى ذلك يمكن النظر إلى التربية القائمة على المعايير على أنها حركة إصلاح تربوي معاصر تبلورت - إلى حد كبير - أفكارها ، وبدأ الأخذ بها يؤتى ثماره فى الاهتمام بتطوير المناهج التعليمية ، وبرامج إعداد المعلمين ، وأدوات التقويم (فضل الله وسالم، ٢٠٠٤، ٨٥٥)

وأما عن علاقة المعايير التربوية بحركات الإصلاح التربوي السابقة، فإن المتأمل لما قيل وما كتب عن هذه الحركة قد يرى أنها حركة حديثة في مسماها وفى الآليات التي تفرضها لتطوير المناهج الدراسية والبرامج التعليمية وفى جهود الأخذ بها، واعتمادها أساساً للتطوير التربوي الحاصل حالياً في كثير من الأنظمة التعليمية في بلدان متقدمة.

كما يمكن أن يقود التأمل لما كتب عن حركة المعايير التربوية إلى القول بأنها امتداد طبيعي لما سبقها من حركات ، وأن كثيراً من مبادئها مألوفة ، وسبق الإقرار وقت طرحها بجدوى الأخذ بها ، وتأتى جوانب الألفة بهذه الحركة وأدلة علاقتها بما سبقها فيما يلي :

- تركيزها على مفهوم الأداء ؛ يعكس الاستفادة من التطور الذى طرأ على حركة الأهداف التعليمية بتركيزها على السلوك الذى يمكن ملاحظته وقياسه.
- حرصها على تحديد معايير لكل أداء يترجم استفادتها من حركة القياس محكي المرجع التى استخدمت المحكات.
- مقصدها بأن المعايير إنجازات يلتزم المعلم بضمان تحقيقها ، تدعيماً لمفهوم المحاسبية الذى نادت به حركة الكفايات التعليمية .

- تأكيدها على الأداءاتالتى يظهرها المتعلمون بجودة عالية فى سياق واقعي ، بعد مروهم بخبرات تعليمية يظهر استفادة كبيرة من حركة نواتج التعلم.

وعلى هذا الأساس فإن الدعوة إلى تركيز التعليم على الأداء ، وجعل التقويم مبنياً عليه، وضرورة وضع معايير لهذا الأداء ، وتوفير الضمانات لتحقيقها ، إنما هي مبادئ مستمدة من جميع حركات الإصلاح السابقة ، وقد تبلورت واجتمعت في هذه الحركة المعاصرة .

إن من يأخذ بأي حركة من حركات الإصلاح السابقة ، ويرى أفضليتها على غيرها ؛ يمكنه أن يجد في حركة المعايير التربوية ما يتفق وتوجهه ، ومن ثم فلا مبرر لرفض هذه الحركة أو عدم التجاوب مع متطلباتها ، ولاسيما فى ظل العولمة والنظام العالمي الحالي والتقدم التقني والمعلوماتي ، حيث العالم قد أصبح قرية واحدة ، وأصبحت الحاجة إلى توفير مواصفات للمتعلم تجعله لا تقل عن مواصفات نظرائه في أي مكان في العالم أمراً ملحاً ، وذلك حسب المعايير العالمية التي تقرها المنظمات المهنية والهيئات التعليمية المشهود لها بالتقدم والرقى (فضل الله وسالم، ٢٠٠٤، ٨٥٦).

وقد بدأت جهود الإصلاح التعليمي فيما يتعلق بمجال اللغات الأجنبية ومعاييرها بالمعايير الوطنية لتعليم اللغة الأجنبية وذلك كنظرية تنظيمية، وفي العام ١٩٩٣ تلقى تحالف من أربع منظمات للغة في الولايات المتحدة الأمريكية تمويلاً حكومياً لتطوير معايير لتعليم اللغة الأجنبية في مراحل التعليم العام.

وقد كان مجال اللغات الأجنبية هو المجال السابع والأخير الذي يتلقى دعماً فيدرالياً لتطوير معايير قومية وذلك كجزء من مشروع إدارة الرئيس بوش الأب لتعليم أمريكا ٢٠٠٠ والذي استمر في عهد الرئيس كلينتون.

وقد تم تكليف فريق عمل مكون من ١١ عضواً يمثلون تنوعاً في اللغات ومستويات التدريس وأنماط البرامج والمناطق الجغرافية وذلك لكي يقوموا بتحديد معايير المحتوى في تعليم اللغة الأجنبية إجابة للسؤال:

ماذا يجب أن يعرف التلاميذ وأن يكونوا قادرين عليه؟

واستمر عمل الفريق وكان في كل مرحلة من مراحل تقدمه يشارك المختصين والجمهور بشكل عام نتائج عمله وما تم التوصل إليه، حتى أنتج وثيقة تعليم اللغات الأجنبية والتي شهدت اتفاقاً غير معهود بين المربين والحكومة وقادة الأعمال والمجتمع حول تعريف ودور تعليم اللغة الأجنبية في التعليم الأمريكي.

وتشير الوثيقة إلى أن المعايير لا تصف الوضع القائم لتدريس اللغة الأجنبية في البلاد ولا ما يتم تحقيقه من قبل معظم الطلاب وإنما تعكس أفضل ممارسة تدريسية، كما أنها توفر مقياساً يمكن في ضوئه قياس التحسن خلال السنوات القادمة.

وهكذا يتبين مما سبق كيف اهتمت الولايات المتحدة الأمريكية ذات الأنظمة التعليمية المتقدمة بالمعايير وشكلت اللجان لوضعها، وهذا يحتم على الدول التي تسعى لتطوير نظمها التعليمية وتنشد الجودة في مخرجات تعليمها أن تهتم بهذا الجانب.

وفي تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية علينا إعادة طرح السؤال:

ماذا يجب أن يعرف التلاميذ؟ وماذا يجب أن يكونوا قادرين عليه؟

وحينما تتحدد الإجابة واضحة جلية بمشاركة كل من له علاقة من طلاب ومعلمين وأولياء أمور وبتوجيه من المختصين في المجال فإنه يتم وضع المعايير بناءً على تلك الرؤى بحيث يوضح واضع المنهج للمعلم ما يريده منه كما يعرف المعلم الممارسات التدريسية الأفضل ويعمل بها، وتكون هذه المعايير نبراساً يهتدى به في قياس التحسن في المخرجات فيما يتعلق بتدريس اللغة الإنجليزية.

الكفاءة اللغوية LinguisticProficiency:

إن مفهوم "الكفاءة" أحد المفاهيم الاقتصادية التي شاع استخدامها في الحقل التربوي ضمن ما استعاره هذا الحقل من مفاهيم إدارية واقتصادية تتعلق بمدخلات ومخرجات النظام التربوي وجودتها.

ويرتبط مفهوم الكفاءة بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، حيث تزداد كفاءة النظام كلما زادت جودة مخرجاته، كما أنها تطلق وصفاً على المخرجات حيث تشير لمستوى جودتها.

وقد وردت "الكفاءة" في المعجم الوسيط بمعنى المماثلة في القوة والشرف وفيما يتعلق بالعمل بمعنى القدرة عليه وحسن تصريفه (ج٢، ٨٢٢)

وتختلف الإشارة إلى مصطلح "الكفاءة" في المراجع حيث يترجمها البعض بـ "proficiency" فيما تشير لها مراجع أخرى بـ "efficiency".

و"تعبر الكفاءة اللغوية عن سيطرة الشخص على كافة أشكال الاتصال اللغوي في صورته المنطوقة والمكتوبة، فهي تعني القدرة على التواصل وإنتاج الكلام. وتتحقق هذه الكفاءة عندما يمتلك المتعلم المهارات الأساسية في فنون اللغة وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة"(مدكور، ٢٠٠٩ ، ٣).

ويتداخل مفهوم "الكفاءة efficiency" مع مفاهيم أخرى مثل "الكفاية sufficiency" و"الفاعليةeffectiveness " و"الإنتاجية productivity "، وبرغم محاولات التفريق بين مفهومي "الكفاءة" و"الكفاية" إلا أن التداخل بين المفهومين هو الأغلب (فهمي، ١٤٣٠، ٢٥١) حيث يتجه غنايم (١٩٩٠، ٩٠) إلى أن "الكفاءة تقيس الجانب الكمي، بينما تقيس الكفاية الجانب الكمي والكيفي لمخرجات النظام التعليمي".

كما أن ثمة تداخل وخلط بين مفهوميالكفاءةوالفاعليةحيثيشيرالنجار (١٩٨٢، ٢٤٢)إلىالفاعليةبأنهاالدرجةالتيتتحققمنخلالالأهدافالمرسومةلأيةمؤسسةسواءكانت تقدمسلعاًأوخدماتوسواءكانتمخرجاتهامرئيةأوغيرمرئية وذلك منخلالتحويل مدخلاتهابكفاءةإلىمخرجاتمرغوبفيها.

ويرى

البعضأنمفهوميالكفاءةوالإنتاجيةيعبرانعنمعنىواحدعندالمقارنةبينجوانبالنظمالتعليمية في حين يرى آخرون أنهذينالمفهومينغيرمترادفينرغممابينهمامنارتباطوثيق وذلك

لانالكفاءةمنالمؤشراتالهامةالدالةعلىارتفاع الإنتاجية، كما أن الإنتاجية العلمية تعكس مستوى الكفاءةالداخليةوالخارجيةللنظمالتعليمية. (الشرم، ٢٠٠٠، ٢٠)

وتعرف الكفاءة اللغوية بأنها "حسن التصرف أو السلوك، أو الأداء اللغوي الناتج عن توظيف موارد (معارف، قدرات، مهارات، مواقف) بطريقة منسقة ومدمجة ومتكاملة لحل إشكالية متفاوتة التعقيد: الموقف اللغوي" (هريدي، ٢٠٠٧، ٩٠).

وفي مجال اللغات الأجنبية فإن الوصول بالمتعلم إلى مستوى الكفاءة اللغوية هو الغرض النهائي لبرامج التعليم، حيث تعكس الكفاءة اللغوية language proficiency مدى إجادة المتعلم الأجنبي للمهارات اللغوية بشكل عام (هريدي، ٢٠٠٧، ٨٦)

مستويات الكفاءة اللغويةLevels of Linguistic Proficiency:

وللكفاءة اللغوية عدة مستويات ولكل مستوى مؤشر يعبر عن مدى تمكن المتعلم من اللغة الهدف في كل مرحلة (هريدي، ٢٠٠٧، ٨٦)، حيث يقسّم الإطار الأوربي المشترك للغات The Common European Framework (CEF) (٢٠٠١، ٢٣) هذه المستويات إلى ستة كالتالي:

- مبتدئ Breakthrough
- مبتدئ متقدم Waystage
- متوسط Threshold
- متوسط متقدمVantage
- ذو كفاءةEffective Operational Proficiency
- بارعMastery

ويشير الإطار الأوربي المشترك للغاتCEF (٢٠٠١، ٢٣) إلى أن هذه التقسيمات إنما هي تفرعات عليا ودنيا للتقسيم التقليدي المكون من ثلاثة مستويات: أساسي (Basic)، متوسط (Intermediate)، متقدم (Advanced).

وفي ذات السياق يقسم المجلس الأمريكي لتدريس اللغات (ACTFL, 2012,3) الكفاءة إلى خمسة مستويات:

- ممتاز Distinguished
- فائقSuperior
- متقدمAdvanced: وهذا المستوى يتضمن ثلاثة مستويات فرعية: عاليHigh، وسطMid، منخفضLow.
- متوسطIntermediate: وهذا المستوى كسابقه يتضمن ثلاثة مستويات فرعية.
- مبتدئNovice: وهذا المستوى كسابقيه يتضمن ثلاثة مستويات فرعية.

شروط تحقق الكفاءة اللغوية Conditions of Attaining Linguistic Proficiency:

ثمة بعض الشروط اللازم تحققها لدى لمتعلم ليحقق الكفاءة اللغوية، إذ يشير الإطار الأوربي المشترك للغاتCEF (٢٠٠١، ١٣١) إلى أنه لابد أن يكون المتعلم قد حصل على:

١ - الكفايات اللازمة.

٢ - القدرة على تحويل هذه الكفايات إلى أداء.

٣ - القدرة على استخدام الاستراتيجيات اللازمة لتحويل الكفايات إلى أداء.

ويمكن الحكم على تحقق الكفاءة اللغوية عند المتعلم عندما يمتلك المهارات الأساسية في فنون اللغة وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (مدكور، ٢٠٠٩، ٣)، ويشير الإطار الأوربي المشتركCEF إلى أن تقدير الكفاءة إنما يكون بتقدير ما يستطيع الشخص فعله أو ما يعرفه عند التطبيق في الواقع(The Common European Framework,2001 , 183) فيما يمكن الحكم على مستوى

الكفاءة لدى المتعلم من خلال بعض الاختبارات المقننة حيث يتم تصنيف المتعلم فيها في خمسة مستويات تبدأ بـ "أA" وتنتهي بـ "هـF"بحسب أدائه، كما يمكن التفريق بين الكفاءة اللغوية الشفهية والكفاءة اللغوية الأكاديمية (Hakuta,2000, 3).

معايير الكفاءة اللغويةStandards of Linguistic Proficiency:

بعد أن اطلع الباحث على معايير الكفاءة اللغوية كما سردها الإطار الأوربي المشترك للغات CEF وكذلك المجلس الأمريكي لتعليم اللغات ACTFL وبالرجوع إلى وثيقة الأهداف التعليمية العامة (وزارة التربية، ١٤٢٣) جمع الباحث عدداً من المعايير المقترحة للكفاءة اللغوية موزعة في عدة مستويات للكفاءة ثم قام بتحكيمها – كما هو موضح في الفصل الثالث – وقد كانت المعايير في صورتها النهائية كما يلي:

أولاً مهارة الاستماع:

المستوى المبتدئ

١ - أن يستطيع الطالب فهم بعض الكلمات الشائعة فيما يتعلق بالذات والعائلة والمحيط المحسوس المباشر.

٢ - أن يستطيع الطالب فهم بعض العبارات الأساسية جداً فيما يتعلق بالذات والعائلة والمحيط المحسوس المباشر.

٣ - أن يستطيع الطالب فهم بعض المفردات الأكثر تكراراً والمتعلقة بالمجالات الشخصية الأساسية مثل (المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوق، المنطقة المحيطة، الوظيفة).

٤ - أن يستطيع الطالب فهم بعض العبارات الأكثر تكراراً والمتعلقة بالمجالات الشخصية الأساسية مثل (المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوق، المنطقة المحيطة، الوظيفة).

٥ - أن يستطيع الطالب فهم بعض الرسائل القصيرة البسيطة الواضحة.

٦ - أن يستطيع الطالب فهم بعض الإعلانات القصيرة البسيطة الواضحة.

المستوى المتوسط:

١ - أن يستطيع الطالب فهم بعض المواضيع البسيطة الشائعة مثل (ما يتعلق عادة بالعمل أو المدرسة أو الترفيه).

٢ - أن يستطيع الطالب فهم مقاطع لبرامج مسموعة حول الأحداث الجارية ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.

٣ - أن يستطيع الطالب فهم مقاطع لبرامج مرئية حول الأحداث الجارية ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.

٤ - أن يستطيع الطالب فهم مقاطع لبرامج مسموعة حول المواضيع ذات العلاقة على المستوى الشخصي أو العملي ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.

٥ - أن يستطيع الطالب فهم مقاطع لبرامج مرئية حول المواضيع ذات العلاقة على المستوى الشخصي أو العملي ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.

المستوى المتقدم:

١ - أن يستطيع الطالب فهم حديث موسع أو محاضرات ونقاشات معقدة في موضوع شائع نسبياً.

٢ - أن يستطيع الطالب فهم مقاطع من الأخبار التلفزيونية مثل (النشرة الجوية).

٣ - أن يستطيع الطالب فهم مقاطع من برامج حول الأحداث الراهنة.

المستوى المتفوق:

١ - أن يستطيع الطالب فهم مقاطع من أحاديث عامة باللهجة الدارجة.

٢ - أن يستطيع الطالب فهم مختارات من الأفلام والبرامج التلفزيونية.

٣ - أن يستطيع الطالب فهم مقاطع من أفلام باللهجة الفصحى.

المستوى البارع

١ - أن يستطيع الطالب فهم مختارات من أحاديث اعتيادية تتسم بالسرعة في النطق.

٢ - أن يستطيع الطالب فهم مقاطع من الأفلام كما هي في دور العرض.

ثانياً مهارة القراءة:

المستوى المبتدئ:

١ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم بعض الأسماء والكلمات الشائعة.

٢ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم بعض الجمل البسيطة جداً، كالتي في التنبيهات أو الأدلة.

٣ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم بعض النصوص البسيطة والقصيرة جداً.

٤ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم نماذج من المواد اليومية كالإعلانات والنشرات والقوائم والجداول.

٥ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم بعض الرسائل الشخصية القصيرة.

المستوى المتوسط:

١ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم نصوص تتكون بشكل عام من مفردات كثيرة التكرار أو ذات علاقة بالعمل.

٢ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم نصوص تصف الأحداث في الرسائل الشخصية.

٣ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم نصوص تصف المشاعر في الرسائل الشخصية.

٤ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم نصوص تصف الأماني في الرسائل الشخصية.

المستوى المتقدم:

١ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم مقالات تتعلق بإشكالات معاصرة حيث يتبنى الكاتب موقف أو وجهة نظر معينة.

٢ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم تقارير تتعلق بإشكالات معاصرة حيث يتبنى الكاتب موقف أو وجهة نظر معينة.

٣ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم نماذج من النثر الأدبي المعاصر (قصة قصيرة مثلاً).

المستوى المتفوق:

١ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم بعض المقالات المتخصصة الطويلة في مجالات متنوعة.

٢ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم بعض التعليمات الفنية الطويلة في مجالات متنوعة.

٣ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم بعض النصوص الطويلة المعقدة الواقعية.

٤ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم بعض النصوص الطويلة المعقدة الخيالية (أدبية).

المستوى البارع:

١ - أن يستطيع الطالب قراءة وفهم نماذج متنوعة من النصوص المجردة ذات التعقيد البنائي واللغوي مثل (الأدلة والمقالات المتخصصة والأعمال الأدبية كالنقد الأدبي).

ثالثاً مهارة التحدث:

المستوى المبتدئ:

١ - أن يستطيع الطالب التفاعل اللفظي بشكل مبسط مع المساعدة في الصياغة.

٢ - أن يكون بمقدور الطالب تكوين أسئلة في حدود الأشياء الضرورية أو المواضيع الشائعة بشكل كبير.

٣ - أن يكون بمقدور الطالب الإجابة على أسئلة في حدود الأشياء الضرورية أو المواضيع الشائعة بشكل كبير.

٤ - أن يكون بمقدور الطالب إعطاء وصف للمكان باستخدام جمل بسيطة.

٥ - أن يكون بمقدور الطالب تبادل المعلومات بشكل بسيط ومباشر وذلك في مواضيع وأنشطة شائعة.

٦ - أن يستطيع الطالب التفاعل في مواقف اجتماعية مبسطة.

٧ - أن يستطيع الطالب الحديث عن ذاته.

٨ - أن يستطيع الطالب استخدام سلسلة من العبارات والجمل للحديث عن العائلة والأشخاص الآخرين بعبارات بسيطة.

٩ - أن يستطيع الطالب استخدام سلسلة من العبارات والجمل للحديث عن الظروف المعيشية بعبارات بسيطة.

١٠ - أن يستطيع الطالب استخدام سلسلة من العبارات والجمل للحديث عن الخلفية التعليمية بعبارات بسيطة.

١١ - أن يستطيع الطالب ربط العبارات بأسلوب مبسط من أجل وصف الخبرات والأحداث والأحلام والآمال والطموحات.

المستوى المتوسط:

١ - أن يستطيع الطالب التفاعل في مواقف مبسطة قد تظهر أثناء السفر إلى منطقة تتحدث اللغة المستهدفة.

٢ - أن يستطيع الطالب التحدث في مواضيع عامة شائعة تتعلق بالاهتمامات الشخصية مثل (الهوايات، العمل، السفر).

٣ - أن يستطيع الطالب التحدث في مواضيع عامة شائعة تتعلق بالحياة اليومية مثل (العائلة، والأحداث الجارية).

٤ - أن يستطيع الطالب تبرير وتفسير الآراء باختصار.

٥ - أن يستطيع الطالب تبرير وتفسير الخطط باختصار.

٦ - أن يستطيع الطالب أن يقص قصة.

٧ - أن يستطيع الطالب استخراج حبكة كتاب أو فيلم.

٨ - أن يستطيع الطالب وصف انطباعه حول قصة أو فيلم.

المستوى المتقدم:

١ - أن يستطيع الطالب التحدث والتفاعل بدرجة معقولة من الطلاقة والتلقائية التي تمكنه من التفاعل مع متحدث أصلي للغة.

٢ - أن يستطيع الطالب التحدث و أداء دور فعال في نقاشات حول مواضيع شائعة مع تبني وجهة نظر والدفاع عنها.

٣ - أن يستطيع الطالب تقديم وصف تفصيلي لنطاق عريض من المواضيع المتعلقة بمجال اهتمامه.

٤ - أن يستطيع الطالب شرح وجهة نظره حيال قضية مطروحة للنقاش.

٥ - أن يستطيع الطالب إبداء الإيجابيات والسلبيات في الخيارات المعروضة في قضية مطروحة للنقاش.

المستوى المتفوق:

١ - أن يستطيع الطالب استخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الاجتماعية.

٢ - أن يستطيع الطالب استخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض المهنية.

٣ - أن يستطيع الطالب استخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الثقافية.

٤ - أن يستطيع الطالب أن يطرح الأفكار والرؤى ويصوغها بدقة.

٥ - أن يستطيع الطالب ربط مشاركته بمهارة مع مشاركات الآخرين.

٦ - أن يستطيع الطالب تقديم وصف تفصيلي لمواضيع معقدة تحوي مشاهد فرعية.

٧ - أن يستطيع الطالب إبراز بعض النقاط في موضوع معقد والوصول إلى خاتمة مناسبة.

المستوى البارع:

١ - أن يستطيع الطالب لعب دور بسهولة في أية محادثة أو نقاش دون إعداد مسبق.

٢ - أن يستطيع الطالب إظهار امتلاكه المعرفة الجيدة بالتعابير الاصطلاحية.

٣ - أن يستطيع الطالب إظهار امتلاكه المعرفة الجيدة بالتعابير العامية.

٤ - أن يستطيع الطالب إعادة صياغة الحديث بسلاسة.

٥ - أن يستطيع الطالب تقديم وصف واضح سلس أو مناقشة مناسبة للسياق وذلك بشكل منطقي جذاب يساعد المستمع على الانتباه وتذكر النقاط الهامة.

٦ - أن يستطيع الطالب أن يسرد رواية أو قصة قصيرة.

رابعاً مهارة الكتابة:

المستوى المبتدئ:

١ - أن يستطيع الطالب كتابة بعض المفردات البسيطة.

٢ - أن يستطيع الطالب كتابة بعض الجمل البسيطة.

٣ - أن يستطيع الطالب كتابة بطاقة بريدية بسيطة وقصيرة مثل تهاني المناسبات.

٤ - أن يستطيع الطالب أن يملأ النماذج بالمعلومات الشخصية، مثل الاسم والجنسية والعنوان كما في نموذج التسجيل بالفندق أو البنك أو غيرها.

٥ - أن يستطيع الطالب استخدام علامات الترقيم (نقطة، حرف كبير ..).

٦ - أن يستطيع الطالب كتابة ملاحظات قصيرة وبسيطة تتعلق بالحاجات الأساسية للمتعلم.

٧ - أن يستطيع الطالب كتابة رسائل قصيرة وبسيطة تتعلق بالحاجات الأساسية للمتعلم.

٨ - أن يستطيع الطالب كتابة رسالة شخصية بسيطة جداً، مثل شكر شخص على شيء ما.

المستوى المتوسط:

١ - أن يستطيع الطالب كتابة رسائل شخصية تصف خبراته.

٢ - أن يستطيع الطالب كتابة رسائل شخصية تصف مشاعره.

٣ - أن يستطيع الطالب كتابة نص واضح وموسع في نطاق واسع من المواضيع المتعلقة باهتماماته.

٤ - أن يستطيع الطالب كتابة سيرة ذاتية مرتبة لغرض التوظيف أو غيره.

٥ - أن يستطيع الطالب كتابة فقرة مترابطة الأفكار حول موضوع في بؤرة اهتمامه.

٦ - أن يستطيع الطالب كتابة فقرة مترابطة الأفكار في موضوعات ذات طبيعة مختلفة (وصفية – جدلية – سيرة ذاتية – خطوات متسلسلة لعمل شيء – تشابه واختلاف ..الخ).

المستوى المتقدم:

١ - أن يستطيع الطالب كتابة مقال لتمرير معلومات وإعطاء أسباب لتبرير وقوف المتعلم مع أو ضد وجهة نظر معينة.

٢ - أن يستطيع الطالب كتابة تقرير لتمرير معلومات وإعطاء أسباب لتبرير وقوف المتعلم مع أو ضد وجهة نظر معينة.

٣ - أن يستطيع الطالب كتابة رسائل تبرز أهمية أحداث مر بها المتعلم.

٤ - أن يستطيع الطالب كتابة رسائل تبرز بعض الخبرات الشخصية للمتعلم.

المستوى المتفوق:

١ - أن يستطيع الطالب التعبير عن نفسه من خلال نص واضح جيد الصياغة مبيناً وجهة نظره بشيء من التفصيل.

٢ - أن يستطيع الطالب كتابة رسائل في مواضيع معقدة مع بيان ما يرى المتعلم أنه الجزء الأهم.

٣ - أن يستطيع الطالب كتابة مقالات في مواضيع معقدة مع بيان ما يرى المتعلم أنه الجزء الأهم.

٤ - أن يستطيع الطالب كتابة تقارير في مواضيع معقدة مع بيان ما يرى المتعلم أنه الجزء الأهم.

٥ - أن يستطيع الطالب اختيار النمط الكتابي المناسب للقارئ المستهدف.

المستوى البارع:

١ - أن يستطيع الطالب كتابة رسائل أو تقارير أو مقالات معقدة حيث يعرض المتعلم حالة ما بشكل منطقي جذاب يساعد المستمع على الانتباه وتذكر النقاط الهامة.

٢ - أن يستطيع الطالب كتابة ملخصات أو مراجعات للأعمال المتخصصة أو الأدبية.

٣ - أن يستطيع الطالب كتابة قصة قصيرة.

المبحث الثالث: التعليم الثانوي وتدريس اللغة الإنجليزية في المملكة Secondary Stage and Teaching English Language in the Kingdom of Saudi Arabia:

تشكل المرحلة الثانوية الحلقة الأخيرة في سلم التعليم العام، ولهذه المرحلة خصائصها التي يتميز بها طلابها من النواحي النفسية والاجتماعية، كما أن التعليم في هذه المرحلة قد مر بعدة تجارب في المملكة العربية السعودية وتطور في عدة مراحل، وكذلكفإن تدريس اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة قد مر بمراحل متنوعة تعددت من خلالها التجارب، وتنوعت السلاسل التعليمية وتفاوت عدد الحصص.

وفي هذا المبحث سيتم تناول هذا الأمر على النحو التالي:

- خصائص طلاب المرحلة الثانوية.
- التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.
- تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.
- مشروع تطوير اللغة الإنجليزية.
- سلسلتا Traveller و Aim High.

خصائص طلاب المرحلة الثانوية Characteristics of the Students of Secondary Stage:

ما يميز طلاب هذه المرحلة ظهور استعدادات جديدة على مستوى مداركهم ومختلف قدراتهم وهو ما يجعل هذه المرحلة تتميز بشحنة نفسية تربوية جامحة ، وطاقة تربوية فعَّالة . فإذا توافرت فيها الشروط التربوية حققت أقصى غاياتها وأبعد مراميها .

وتتمثل هذه الإمكانات في سرعة النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي مما تتشكل معه حاجات ماسة إلى التربية الثرية في تنوعها والحكيمة في تبصرها ، والدقيقة في منهجيتها والفعَّالة في طرقها .

وفي هذه المرحلة تتسع مدارك الطلاب وتتنوع ميادين اهتماماتهم وبقدر اتساعها تتسع آفاق التربية الموجهة لهذه المرحلة، ويمكن تفسير ذلك بأن المتعلمين في هذه المرحلة تتنوع مطالبهم بسبب ما يتفجر لديهم من طاقات نفسية وما يطرأ عليهم من تغيرات فسيولوجية وسيكولوجية، وهذا يحتم على التربية أن تتسع آفاقها لتستجيب لهذه المتغيرات وأن تستثمر هذه الطاقات بحيث يمكنها إبراز المواهب وتجلية معالم التفوق، وبقدر نجاح التربية في ذلك يتحدد مدى الثروة الثقافية والتربوية التي يتسم بها النظام التربوي (مدني ، ١٤١٠ ، ١٨٠).

ويمكن في هذا السياق أن نسرد عدداً من خصائص طلاب المرحلة الثانوية على النحو التالي :

١ ـ الخصائص الجسمية :

في المرحلة الثانوية : " تحدث طفرة من النمو من حيث الجسم والوزن والنمو العقلي والنضج ، وتتضح الفروق الفردية من جانب القدرة ، وقوة الحركة العضلية ، وهذا ينعكس على السلوك الاجتماعي " (ودعاني ، ١٤٢٧، ٥١) .

٢ ـ الخصائص العقلية :

يذكر زهران (١٤٠٨، ١٨٢) بأن طالب المرحلة الثانوية يتميز بأنه يمر بـ " فترة تمّيز ونضج في القدرات ، وفي النمو العقلي عموماً ، ويكون الذكاء العام أكثر دقة في التعبير ، مثل : القدرة اللفظية ، والقدرة العددية ، وتزداد سرعة تحصيله وإمكاناته ".

ويضيف محمود (١٣٩٥، ٦٧) بأن : " قدرات الطالب العقلية تزداد حيث تزداد القدرة على التفكير والإدراك والانتباه والتذكر والتخيل ، فالتفكير في هذه المرحلة تفكيرٌ مجردٌ وليس حسياً ، وتنمو القدرة على التحليل المنطقي ، ويستطيع الطالب معالجة القضايا العقلية الصرفة ، ويقومها ويناقشها باحثاً وراء العوامل والأسباب مبدياً رأيه " .

٣ ـ الخصائص الاجتماعية :

يذكر فلمبان (١٤٢٧، ٥٨) بأن : " الخصائص الاجتماعية لدى طالب الثانوية العامة تتأثر تأثراً بالغاُ بالمراحل التي تسبقها ، اعتباراً من مرحلة الرحم قبل الولادة ، ومروراً بمراحل المهد والطفولة بدرجة كبيرة ، كما تتأثر بالخصائص الجسمية والانفعالية والعقلية " .

ويميل الطالب في هذه المرحلة بحسب السيد (١٩٩٨، ٥٩) إلى الجماعة التي تستجيب لمستوى نموه حيث تكون جماعة الأتراب بالنسبة له مصدراً من مصادر السلوك العامة وتبني دستورها الذي قد يختلف مع دستور الراشدين .

٤ ـ الخصائص الانفعالية :

يشير زهران (١٤٠٨، ١٩٥) إلى أن طالب المرحلة الثانوية يمر بمرحلة المراهقة ، والتي لها أكبر الأثر في كل جوانب الشخصية لديه ، حيث تظل الانفعالات قوية ، ولا يستطيع التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية ، ويرجع السبب في ذلك

إلى عدم تحقيق توافق مع البيئة المحيطة به ، فيدرك أن طريقة معاملة الآخرين له لا تتناسب مع ما وصل إليه من نضج ، وما طرأ عليه من تغير وحينئذ يفسر من يساعده على أنه تقليل من شأنه ، وتدخل في شؤونه ، وترجع الحساسية الانفعالية لديه إلى عجزه المالي الذي يقف دون تحقيق رغباته ، ويتعرض في بعض الأحيان إلى حالات الاكتئاب واليأس والقنوط ، وصراع بين الدوافع ، والخوف من بعض المواثيق ، وحينئذ تلاحظ عليه مشاعر الغضب والثورة والتمرد نحو مصادر السلطة في الأسرة والمدرسة والمجتمع.

التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية Secondary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia:

يتكون السلم التعليمي العام في المملكة العربية السعودية من ثلاث مراحل؛ حيث يبدأ بالمرحلة الابتدائية التي تستمر ست سنوات فالمرحلة المتوسطة وتمتد ثلاث سنوات ثم المرحلة الثانوية وتمتد ثلاث سنوات.

وتعود نشأة التعليم الثانوي – بمفهومه الحديث - في المملكة العربية السعودية إلى العام ١٣٥٥هـ حينما افتتحت مدرسة تحضير البعثات بمكة المكرمة، وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات مع اشتراط الحصول على شهادة المعهد العلمي السعودي الذي كان يعد معلمي المرحلة الابتدائية لمدة أربع سنوات بعد المرحلة الابتدائية.

وفي العام ١٣٥٨هـ أخذت مدرسة تحضير البعثات بقبول خريجي المحرحلةالابتدائية ليدرسوا فيها لمدة ست سنوات منها سنة إعدادية وخمس سنوات ثانوية، وفي العام ١٣٦١هـ تم تقليص المدة إلى خمس سنوات على مرحلتين هما الكفاءة الثانوية (وتعادل المرحلة المتوسطة حالياً) ومدتها ثلاث سنوات ، والمرحلة الثانوية ومدتها سنتان.

ولم تستمر الدراسة بنظام الخمس سنوات طويلاً بل تم إدخال بعض التعديلات على نظام الدراسة في المدارس الثانوية في العام ١٣٧٥هـ فأصبحت مرحلتين:

- مرحلة الكفاءة وتشمل الثلاث سنوات الأولى.
- مرحلة الدراسة الثانوية وتشمل السنوات الثلاث الأخيرة، وقد خصصت السنتان الأولى والثانية للثقافة العامة فيما كانت الأخيرة للتخصص في أحد القسمين العلمي أو الأدبي.

وفي العام ١٣٧٨هـ ظهر التعليم المتوسط مرحلة تعليمية مستقلة في السلم التعليمي السعودي تأتي بعد المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة لثانوية.

وبالنسبة لتعليم البنات فلم تظهر المرحلة الثانوية بشكل رسمي إلا في العام ١٣٨٤هـ حينما أنشئت ملحقة بمعهد الرياض النموذجي، ثم في العام ١٣٩١ تم افتتاح تسع مدارس ثانوية دفعة واحدة.

وفي العام ١٣٩٥هـ بدأت تجارب تطوير التعليم الثانوي في المملكة بنشأة الثانوية الشاملة، ثم تلتها تجربة الثانوية المطورة في العام ١٤٠٥هـ واستمرت حتى إلغاؤها في العام ١٤١٢هـ، وصدر بعد ذلك قرار تقسيم التعليم الثانوي إلى أربعة أقسام هي:

- العلوم الإسلامية والأدبية.
- العلوم الإدارية والإنسانية.
- العلوم الطبيعية.
- العلوم التقنية.

وفي العام ١٤٢٥هـ صدر قرار لجنة التربية بالموافقة على تطبيق برنامج التعليم الثانوي (نظام المقررات) بخطته الدراسية الجديدة في عددٍ من المدارس الحكومية والأهلية لقطاعي البنين والبنات (المحارب، ١٤٣١، ١٤ -١٧).

نظام المقررات في التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية Courses System in the Secondary Stage in the kingdom of Saudi Arabia:

يعتبر نظام المقررات في المرحلة الثانوية من آخر المحاولات التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في سعيها لتطوير التعليم الثانوي كنظام، وقد بدأ تطبيقه في العام الدراسي ١٤٢٥/ ١٤٢٦هـ في (١٣) مدرسة ثانوية للبنين بينها مدرستان أهليتان، وفي (٤) مدارس ثانوية للبنات بينها مدرستان أهليتان، وذلك في أربع إدارات تعليمية.
وفي العام ١٤٢٦/ ١٤٢٧هـ تم تطبيق النظام في (٤٢) مدرسة للبنين والبنات مناصفة وذلك في جميع الإدارات العامة للتربية والتعليم.

وتشكل خطة نظام المقررات هيكلاً جديداً للتعليم الثانوي يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب، ويتفرع إلى مسارين تخصصيين أحدهما للعلوم الأدبية والآخر للعلوم الطبيعية.

ويتبنى هيكل النظام طرح خطة دراسية تتوزع على شكل وحدات دراسية، وكل وحدة عبارة عن (٥) ساعات، حيث تتألف الخطة من (١٣٠) ساعة مشتركة، و(٦٠) ساعة تخصصية وساعات اختيارية تتراوح بين (١٠) ساعات كحد أدنى و(٢٠) ساعة كحد أعلى.

وتعتمد الخطة على فك الارتباط الأفقي بين المقررات من حيث نتائج الطالب، وتعتمد المعدل التراكمي الذي يتم حسابه في ضوء المعدلات الفصلية، حيث يُمنَح الطالب شهادة الثانوية العامة عند اجتيازه ما لا يقل عن (٢٠٠) ساعة معتمدة وفقاً لمتطلبات المسار المحدد له (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨، ١٣).

تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية Teaching English Language in the Kingdom of Saudi Arabia:

جاء منهج الدراسة الثانوية متوجاً بالإرادة السنية رقم ٦٩٩/٩/٢٠ بتاريخ ١٣٦٤/٣/١٣هـ مشيراً إلى اعتبار المرحلتين المتوسطة والثانوية مرحلة واحدة تستمر لمدة

خمس سنوات، ويطلق على السنوات الثلاث الأولى منها قسم الكفاءة فيما يطلق على السنتين الأخيرتين قسم الثقافة العامة.

وتدرس اللغة الإنجليزية بواقع اثنتي عشرة حصة أسبوعياً في السنوات الثلاث الأولى فيما ينقص عدد الحصص إلى تسع حصص في السنة الرابعة كما ينقص إلى ثمان حصص في السنة الخامسة، وكان ذلك إبان عهد إدارة المعارف العامة(إدارة المعارف العامة، ١٣٦٤، ١ -٩)، وفيما لم تذكر هذه الخطة وجود سنة سادسة نجد أن السلوم (١٤١١،) يضيفها ويفيد أنها تقسم إلى أدبي يدرس طلابه تسع حصص للغة الإنجليزية وعلمي يدرس طلابه ثمان حصص، وأما الفرنسية فتدرّس كحصتين للسنة الرابعة وثلاث للسنة الخامسة وكذلك للسادسة علمي فيما تدرّس ست حصص للسادسة أدبي (السلوم، ١٤١١، ١٧٥).

ثم شهد العام ١٣٧٣هـ تشكيل وزارة المعارف وكانت الخطة تعطي اللغة الإنجليزية ثمان حصص لكلٍ من الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي أدبي بينما تنقص إلى سبع في الثالث الأدبي وتعطي خمس حصص لها في الصفين الثاني والثالث العلمي، وأما الفرنسية فخصص لها أربع حصص في الصف الأول والصفين الثاني والثالث العلمي وخمس حصص للقسم الأدبي بصفيه (السلوم، ١٤١١، ١٧٦).

وجاء عام ١٣٧٨هـ ليشهد فصل المرحلتين المتوسطة والثانوية بحيث تكون مدة كل منهما ثلاث سنوات تمثل السنة الأولى من المرحلة الثانوية سنة عامة وتنقسم بعد ذلك إلى قسمين أدبي وعلمي وذلك في السنتين الأخيرتين.

وكان عدد حصص اللغة الإنجليزية ثمان حصص في السنة الأولى ويستمر كما هو في السنة الثانية والثالثة من القسم الأدبي بينما ينقص إلى خمس حصص في السنتين الثانية والثالثة من القسم العلمي.

كما أن اللغة الفرنسية كانت تدرّس بواقع أربع حصص في السنة الأولى وكذلك في سنتي القسم العلمي فيما تزداد إلى خمس حصص في سنتي القسم الأدبي(وزارة المعارف، ١٣٧٩، ٦ -٩).

ثم جاءت خطة جديدة للعام ١٣٨٢هـ لكنها أبقت خطة اللغة الإنجليزية وعدد حصصها كما كان في الخطة السابقة، وكذلك كان الحال مع اللغة الفرنسية(وزارة المعارف، ١٣٨٢، ١٤ – ١٨).

وفي خطة العام ١٣٨٤هـ بقيت اللغتان الإنجليزية والفرنسية كما هما من حيث عدد الحصص ولم يدخل عليهما أي تعديل(وزارة المعارف، ١٣٨٤، ١٢ – ١٥).

وابتداءً من عام ١٣٩٠هـ ألغيت اللغة الفرنسية وأصبحت حصص اللغة الإنجليزية ثماناً في الصف الأول الثانوي وصفي القسم الأدبي وخمساً في القسم العلمي، بينما جاءت خطة جديدة في عام ١٣٩٤هـ جعلت عدد حصص اللغة الإنجليزية ستاً في جميع صفوف المرحلة الثانوية (السلوم، ١٤١١، ١٧٨ -١٧٩).

وشهد عام ١٣٩٥هـ بداية المدرسة الثانوية الشاملة التي ابتدأت بثانوية اليرموك بالرياض وتضم شعبة للغة الإنجليزية تنضوي تحت قسم اللغات والعلوم الاجتماعية وكذلك شعبة للغة الفرنسية.

وفي العام ١٤٠٠هـ جاء التعديل الأخير حيث أصبح عدد حصص اللغة الإنجليزية أربع حصص لجميع صفوف المرحلة الثانوية بتخصصيها العلمي والأدبي(العوض، ١٤٢٠، ٣٢).

وقد شهد العام ١٤٠٥هـ ولادة الثانوية المطورة – التي بدئ العمل بها عام ١٤٠٦هـ - والتي تعمل بنظام الساعات المقررة، والتي حددت ما مجموعه ثمان ساعات دراسية معتمدة للغة الإنجليزية كمقرر إجباري في البرنامج العام مطلوب لجميع التخصصات وهي:

العلوم الإسلامية والأدبية.

العلوم الإدارية والإنسانية.

العلوم الطبيعية بشعبتي: الفيزياء والرياضيات، والكيمياء والأحياء..

يضاف إلى ذلك ست عشرة ساعة مقررة للغة الإنجليزية في البرنامج الاختياري لجميع التخصصات(وزارة المعارف، ١٤٠٦، ١١ -٢٤).

وبعد أن ألغيت الثانوية المطورة تمت العودة إلى النظام السابق المقر في عام ١٤٠٠هـ حيث عاد عدد الحصص إلى أربع حصص أسبوعياً لكل صف في المرحلة الثانوية بتخصصاتها المختلفة، ولا يزال ذلك معمولاً به حتى اليوم.

وفي العام الدراسي ١٤٢٤/ ١٤٢٥هـ تم إقرار تدريس اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي بواقع حصتين أسبوعياً.

وأما ما يتعلق بخطة اللغة الإنجليزية في مدارس البنات– إبان استقلاليتها عن وزارة المعارف إذ ذاك - فمدارس البنات كانت تسير وفق منهج وزارة المعارف بعد تعديل طفيف بحيث يتلاءم وطبيعة الفتاة (السلوم، ١٤١١، ١٧٢).

وأما بالنسبة للكتب المقررة فنجد أن خطة عام ١٣٦٤هـ تحدد الكتب كالتالي:

- السنة الأولى: بريمر الأخضر(Green Primer) أو بريمر الأحمر (Red Primer) أو بريمر المصرية(Egyptian Primer) بالإضافة إلى كتاب القراءة (١) والنصف الأول من كتاب القراءة (٢).
- السنة الثانية: النصف الثاني من كتاب القراءة (٢) وكتاب القراءة (٣) إضافة إلى الجزء الأول من كتاب القراءة (٤).
- السنة الثالثة: النصف الثاني من كتاب القراءة (٤) وكتاب القراءة (٥) إضافة إلى ما لا يقل عن كتابين إضافيين.
- السنة الرابعة: كتاب القراءة (٦) وكتابي قراءة إضافيين.
- السنة الخامسة: كتاب القراءة (٧) وروايتين إضافة إلى استخدام القاموس(إدارة المعارف العامة، ١٣٦٤، ١ -٩).

في حين أن خطة العام ١٣٧٨هـ فقد حددت ووزعت الحصص على المهارات كالتالي ولم تذكر الكتب المقررة:

❖السنة الأولى:

- ٤ حصص للقراءة والعمل الشفوي.

- حصة واحدة للقواعد.
- حصتان للكتابة.
- حصة واحدة للترجمة.

❖ السنة الثانية والثالثة (القسم الأدبي):

- ٤ حصص للقراءة والعمل الشفوي.
- حصتان للكتابة.
- حصة واحدة للقواعد والمصطلحات.
- حصة واحدة للترجمة.

❖ السنة الثانية والثالثة (القسم العلمي):

- ثلاث حصص للقراءة والعمل الشفوي.
- حصة واحدة للكتابة.
- حصة واحدة للترجمة(وزارة المعارف، ١٣٧٩، ٦ -٩).

وأما خطة العام ١٣٨٢هـ فقد أبقت على الوضع كما هو في سابقتها بالنسبة للغة الإنجليزية، فلم تحدد الكتب المقررة وإنما حددت توزيع الحصص على المهارات كما جاء في خطة العام ١٣٧٨هـ (وزارة المعارف، ١٣٨٢، ١٤ – ١٨)، وكذلك تكرر الوضع مع خطة العام ١٣٨٤هـ (وزارة المعارف، ١٣٨٤، ١٢ – ١٥).

وأما خطة الثانوية المطورة فقد حدد المطلوب في البرنامج الإجباري على جميع التخصصات بمقررات:

- انجل ١ :بعدد ثلاث ساعات معتمدة ويدرس فيه الوحدات الأولى وحتى الثانية عشرة من كتاب الصف الأول الثانوي.
- انجل ٢: بعدد ثلاث ساعات معتمدة ويدرس فيه الوحدات من الثالثة عشرة وحتى الرابعة والعشرين من كتاب الصف الأول ثانوي.
- انجل ٣: بعدد ساعتين معتمدتين ويدرس فيه أربع قصص من كتاب القراءة ١ وأربع قصص من كتاب القراءة ٢ المقررين على الصف الأول ثانوي.

- وأما ما يتعلق بمقررات اللغة الإنجليزية في البرنامج الاختياري فكانت كالتالي:
- انجل ٤: بعدد ثلاث ساعات ويدرس فيه الوحدات من الأولى وحتى الثانية عشرة من كتاب الصف الثاني الثانوي.
- انجل ٥: بعدد ثلاث ساعات معتمدة ويدرس فيه الوحدات الثالثة عشرة وحتى الرابعة والعشرين من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي.
- انجل ٦: بعدد ساعتين معتمدتين ويدرس فيه أربع قصص من كتاب القراءة ١ وأربع قصص من كتاب القراءة ٢ المقررين على الصف الثاني الثانوي.
- انجل ٧: بعدد ثلاث ساعات معتمدة ويدرس فيه الوحدات الأولى وحتى الثانية عشرة من كتاب اللغة الإنجليزية المقرر على الصف الثالث الثانوي.
- انجل ٨: بعدد ثلاث ساعات ويدرس فيه الوحدات الثالثة عشرة وحتى الرابعة والعشرين من كتاب اللغة الإنجليزية المقرر على الصف الثالث الثانوي.
- انجل ٩: وتدرس فيه أربع قصص من كتاب القراءة ١ وأربع قصص من كتاب القراءة ٢ المقررة على الصف الثالث الثانوي في اللغة الإنجليزية (وزارة المعارف، ١٤٠٦، ١١ -٢٤).

مشروع تطوير اللغة الإنجليزية English Language Development Project:

ضمن سعي وزارة التربية والتعليم في تطوير مناهج اللغة الإنجليزية أنشأت مشروع تطوير اللغة الإنجليزية ELDP تحت مظلة الإدارة العامة للمناهج حيث ينطلق المشروع من المادة الخمسين لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٣٩٠هـ) والتي نصت على " تزويد الطلاب بلغة أخرى من اللغات الحية على الأقل بجانب لغتهم الأصلية للتزود من العلوم والمعارف والفنون والابتكارات النافعة والعمل على نقل علومنا ومعارفنا إلى المجتمعات الأخرى وإسهاماً في نشر الإسلام وخدمة الإنسانية".

وتحقيقاً لهذه المادة يأتي مشروع تطوير تعليم وتعلم اللغة الانجليزية كأهم مشروعات الإدارة العامة للمناهج في وكالة التخطيط والتطوير لرفع الكفاءة الخارجية لتعليم اللغة الإنجليزية في التعليم العام والأهلي(http://eldp.gov.sa).

ويتطلع القائمون على مشروع تطوير اللغة الإنجليزية إلى تنمية طرائق تعليم وتعلم مهارات اللغة الانجليزية لطلاب وطالبات التعليم العام والأهلي للوصول إلى معايير عالميةحيث يرفع المشروع عبارة "متعلمون بمهارات متميزة في اللغة الانجليزية للتعليم والحياة وسوق العمل" لتلخيص رؤيته (http://eldp.gov.sa) فيما يوضح رسالته بالعمل على توفير حلول شاملة من خلال منظومة تعليمية متكاملة لإتقان مهارات اللغة الانجليزية في التعليم العام بمشاركة بيوت الخبرة العالمية عن طريق تقديم مناهج متطورة تتضمن أجود محتوى تعليمي مدمج بأحدث التقنيات، وتوفير أكمل أساليب وطرائق تعليم وتعلم اللغة الانجليزية مع أحدث أدوات التقويم وقياس المستوى (http://eldp.gov.sa) وذلك لتحسين المخرجات التعليمية التي تساهم في تحقيق متطلبات التعليم الجامعي وسوق العمل.

أهداف مشروع تطوير اللغة الإنجليزيةGoals of ELDP:

ويتحدد الهدف العام لمشروع تطوير اللغة الإنجليزية– كما يشير لذلك موقعه الإلكتروني –في رفع الكفاءة الداخلية والخارجية في مجال اللغة الانجليزية في التعليم العام والأهلي، وكذلك في مجال المعاهد الأهلية ومراكز تعليم اللغة الإنجليزية، وذلك انطلاقاً من تحسين مدخلات تعليم وتعلم اللغة الانجليزية وفق معايير عالمية من خلال المقررات الدراسية والمواد التعليمية المصاحبة وتدريب وتأهيل المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين والمشرفات، فيما تتلخص أهدافه الخاصة بـ:

- إحداث تطوير شامل لكتب ومقررات اللغة الانجليزية والمواد التعليمية المصاحبة في التعليم العام .

- رفع مستوى المعايير تعليماً وتعلما للطلاب في مجال اللغة الانجليزية بما يحقق التطوير المستهدف.

- التوظيف العلمي والمنهجي في نقل خبرات شركات متقدمة في صناعة المنهج وتحقيق المواءمة والتكييف للبيئة المحلية.

- استخدام وتطبيق أحدث أدوات تقويم المتعلمين وقياس مهاراتهم في اللغة الانجليزية من خلال اختبارات تحديد المستوى والاختبارات العالمية.

-تلبية وتحقيق متطلبات مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل لرفع كفاءة ومهارات خريجي التعليم الثانوي في اللغة الانجليزية.

-رفع الكفاءة المهنية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية وتطوير عمليات التعليم والتعلم (http://eldp.gov.sa).

ويستهدف المشروع:

-طلاب وطالبات التعليم الثانوي والتعليم الأساسي (الحكومي والأهلي).

- الكوادر التعليمية المختصة في تعليم اللغة الانجليزية منالمشرفين التربويين والمشرفات التربويات وكذلك معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية.

مراحل عمل مشروع اللغة الإنجليزيةStages of ELDP:

بالعودة للموقع الالكتروني للمشروع يمكن تحديد مراحل عمل المشروع بـ(http://eldp.gov.sa):

- الاختيار: يتم اختيار السلاسل وفق معايير ومواصفات محددة
- المواءمة : تتم عمليات المواءمة وفق محددات ومعايير فنية وثقافية.
- التطبيق: تتم آليات التطبيق وفق معايير زمنية وكيفية وخطوات علمية.
- التقويم: يتم تقويم تطبيق السلاسل ونواتج التعلم وفق معايير علمية.
- التعميم: يتم تعميم تطبيق السلاسل بناء على توافر معايير الجودة التعليمية.

ويمكن تمثيل مراحل عمل مشروع اللغة الإنجليزية بالشكل التالي:

شكل رقم (١)

مراحل عمل مشروع اللغة الإنجليزية

أسلوب عمل مشروع تطوير اللغة الإنجليزيةProcedure of ELDP:

يسعى المشروع أن يكون مبدعاً ومتميزاً في أسلوب عمله لتحقيق الأهداف المنشودة ومثالاً يقاس عليه في مجال تعليم وتعلم اللغة الانجليزية وذلك بالتأكيد على الآتي(http://eldp.gov.sa):

١. الانطلاق من مفهوم إدارة المشروعات.
٢. العمل بأسلوب التخطيط للمشروع وبرامجه.
٣. الإشراف على تطبيق برامج الخطة ومتابعتها.
٤. القياس لمدى نجاح البرامج في الواقع والميدان التعليمي.
٥. التعديل والإضافة والتحسين.
٦. التنسيق والتعاون مع جهات الاختصاص.
٧. الإفادة من الخبراء في مجال تعليم اللغة الانجليزية.
٨. التعاون لدعم وتحقيق رسالة المشروع.
٩. التواصل مع بيوت الخبرة العالمية لتوطين الخبرات.

١٠.التأكيد على أهمية قياس أثر المشروع ومنجزاته وتقويم المخرجات.

١١.التطبيق لمعايير الجودة و تأكيدها على الجوانب الإدارية والتعليمية.

ويتوقع مشروع اللغة الإنجليزية الوصول إلى النتائج التالية (http://eldp.gov.sa):

- مناهج عالمية مطورة للغة الانجليزية في التعليم الأساسي والثانوي تتواءم مع البيئة المحلية للمملكة العربية السعودية(International Saudi Edition).
- حقائب تدريبية نوعية وبرامج عالمية حديثة وشهادات دولية معتمدة للمعلمين في تعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية.
- مواد تعليمية إثرائية متقدمة ومواقع تفاعلية لمقررات اللغة الانجليزية.
- امتلاك الخبرات وتوطين المهارات في صناعة المناهج والتصميم التعليمي من بيوت الخبرة العالمية.

وفيما يخص مراحل التنفيذ فقد بدأ تطبيق المشروع في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٢٩هـ في إحدى وستين (٦١) مدرسة ثانوية (نظام المقررات) في قطاعي البنين والبنات، وذلك بالتعاون مع أربع شركات عالمية متخصصة في تعليم اللغة الإنجليزية، إضافة إلى تطبيق المقرر الحكومي Building Skills.

-في العام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٠هـ تم التوسع في التطبيق وشمل مائة واثنتين وعشرين (١٢٢) مدرسة ثانوية (نظام المقررات).

- ثم بعد ذلك شمل التطبيق والتجريب عدة مستويات ومراحل تعليمية وأصبح عدد الشركات المطبقة للسلاسل العالمية في المشروع ست (٦) شركات، وشمل المستويات التالية:

- التعليم الثانوي (النظام السنوي القائم).
- التعليم الأساسي الحكومي (الصف الرابع الابتدائي، والصف الأول متوسط).
- التعليم الأساسي الأهلي (الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي).

- المدارس السعودية خارج المملكة (المرحلة الابتدائية، الصف الأول متوسط، الصف الأول ثانوي).
- متابعة وتقويم تجربة اللغة الإنجليزية في الصفين الرابع والخامس الابتدائي والتي طُبقت في العام الدراسي ١٤٢٨هـ.

أبرز منجزات مشروع تطوير اللغة الإنجليزية Most Distinct Achievements of ELDP:

من أبرز ما حققه مشروع تطوير اللغة الإنجليزية منذ نشأته حتى الوقت الراهن:

-صياغة المسودة الأولى للإطار المرجعي لتعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية Saudi English Language Framework (SELF)

-توفير السلاسل العالمية لتعليم اللغة الإنجليزية لجميع المدارس الثانوية المطبقة لنظام المقررات، وعدد ثلاثمائة وثلاثة وعشرين (٣٢٣) مدرسة ثانوية (نظام سنوي)، والبدء في مرحلة التجريب للمرحلة المتوسطة لعدد ثمانمائة (٨٠٠) مدرسة، والتطبيق للمرحلة الأولى في المرحلة الابتدائية لعدد أربعة آلاف (٤٠٠٠) مدرسة. كما تم التطبيق لجميع المراحل الدراسية في المدارس السعودية في الخارج وعددها ثماني عشرة (١٨) مدرسة.

-تقديم أكثر من خمسة وستين (٦٥) برنامجاً تدريبياً للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات والمعلمين والمعلمات المطبقين للسلاسل العالمية في إدارات التربية والتعليم استفاد منها ما يقارب من ألف وخمسمائة (١٥٠٠) مشرفٍ ومشرفة ومعلمٍ ومعلمة.

-المشاركة في المعرض والمنتدى الدولي الأول في العام ١٤٣١هـ بمتحدثين أساسيين، وبتقديم خمس (٥) ورش عمل لمهارات وطرائق تدريس اللغة الإنجليزية وذلك ضمن الفعاليات المصاحبة للملتقى.

-تنفيذ برنامج تدريبي خارجي في تركيا للإعداد والتهيئة لتطبيق تدريس اللغة الإنجليزية في الصف الرابع ابتدائي وذلك بمشاركة مائة وأربعين (١٤٠) مشرفاً ومشرفة من مختلف مناطق ومحافظات المملكة.

-مشاركة خمسة وأربعين (٤٥) معلماً ومعلمة في مؤتمري Tesol Arabia 2010 / 2011 .

-البدء في إعداد برنامج تطوير تعليم اللغة الإنجليزية في المعاهد الأهلية ومراكز تعليم اللغة الإنجليزية.

-البدء في مسودة الإطار المرجعي لمعلم اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية.

وتشترك مع وزارة التربية والتعليم ست شركات عالمية متخصصة في تعليم اللغة الإنجليزية في تنفيذ المشروع عبر تقديمها لسلاسل تعليمية في اللغة الإنجليزية، فضلاً عن بعض الشركات وبيوت الخبرة المحلية والعالمية المتخصصة في التدريب وتأهيل المعلمين والمعلمات(http://eldp.gov.sa).

سلسلتا Traveller وAim High:

سيستعرض الباحث في الصفحات التالية سلستين من سلاسل الكتب التي أقرها مشروع تطوير اللغة الإنجليزية بالتعاون مع بعض الشركات المختصة، وهاتان السلسلتان تدرسان في المدارس الثانوية التي تتبع نظام المقررات، كما أنه يجري تدريسها بشكل تجريبي في بعض المدارس الثانوية العامة وذلك في العام الدراسي ١٤٣١/ ١٤٣٢ و ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ.

وهاتان السلستان هما اللتان سيقوم الباحث بتحليل محتوى كتبهما في ضوء معايير الكفاءة اللغوية.

سلسلة Traveller:

وهذه السلسلة من إنتاج شركة أم أم للنشر (mm publications) وتتألف من ستة مستويات، وتأتي في مجموعتين:

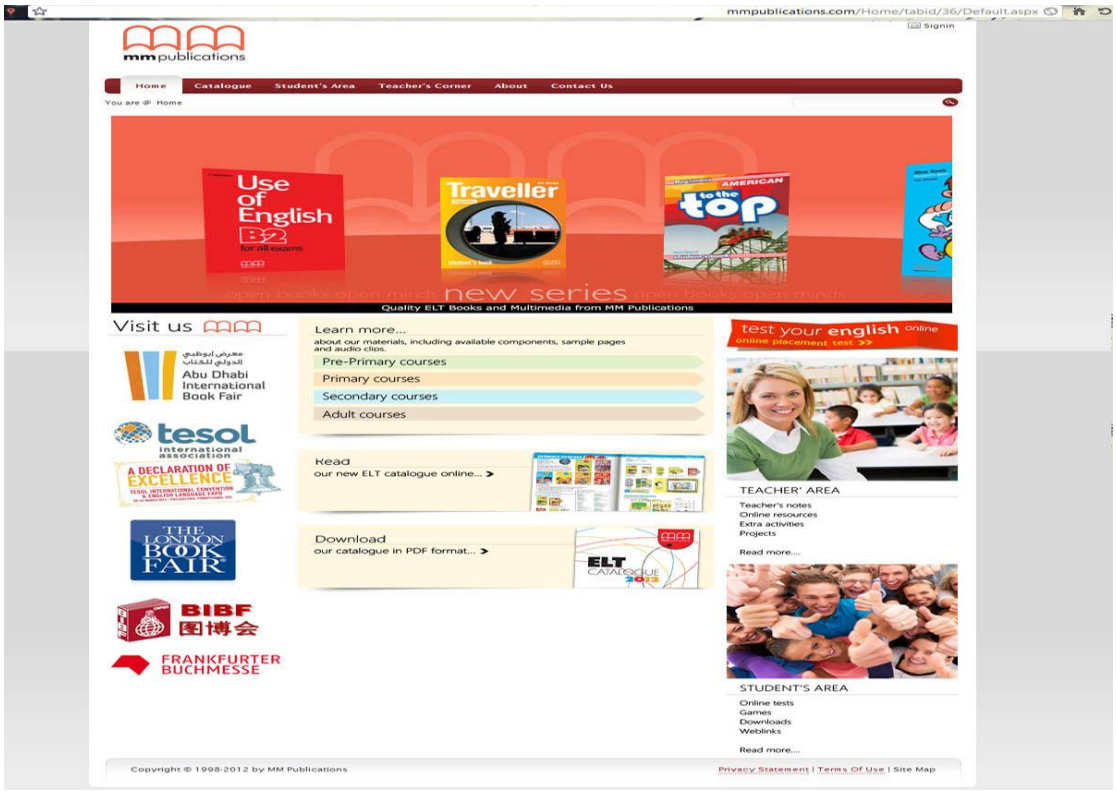
- الأولى: للطالب وتحوي كتاب الطالب وكتاب التمارين بالألوان فضلاً عن DVD يحوي كتاب التمارين.
- الثانية الخاصة بالمعلم وتحوي كتاب المعلم، ونسخة من كتاب التمارين خاصة بالمعلم واسطوانة مدمجة لاستعمال المعلم في الفصل وكذلك اختباراً لتحديد المستوى فضلاً عن مواد خاصة بالاستخدام مع السبورة التفاعلية بالإضافة إلى اسطوانة مرجعية تحوي اختبارات وملف الإنجازات وتطبيقات إثرائية إضافية في القواعد والمفردات والقراءة والمحادثة(www.mmpublications.com).

وبالاطلاع على الموقع الالكتروني للناشر نجد عدداً من السلاسل التي قامت الدار بنشرها ومن بينها سلسلة Traveller بمستوياتها المختلفة، كما يتبين أن الموقع قد خصص:

- جزءً للمعلم: وفيه ملاحظات المعلمين، ومراجع على الانترنت online resources ، والأنشطة الإضافية، والمشاريع.
- جزءً آخر للطالب: ويحتوي اختبارات على الشبكة online tests ، وألعاب، ومواد للتنزيل downloads، وروابط.

شكل رقم (٢)

واجهة موقع mmpublications



وتتميز مقررات هذه السلسلة بما يلي: -

١ - مواضيع معاصرة ومحفزة مع تنوع ثقافي.

٢ - محادثات حيوية تعرض اللغة الإنجليزية المستخدمة في الواقع.

٣ - مدخل تكاملي لتطوير المهارات اللغوية الأربع.

٤ - تركيز خاص على بناء المفردات.

٥ - عرض القواعد وممارستها في السياق.

٦ - تطوير نظامي لمهارتي القراءة والاستماع.

٧ - تشكيلة من المهام التواصلية.

٨ - مدخل الكتابة خطوة بخطوة.

٩ - أنشطة تشجع على التفكير الناقد والاستجابة الشخصية.

١٠ - خطوات عملية تساعد الطالب في التعلم الذاتي.

١١ - جزء مراجعة في كل مقرر.

١٢ - جزء مرجعي في القواعد (www.mmpublications.com).

ويتألف كل كتاب من سبع وحدات ووحدة إضافية اختيارية، ويبلغ عدد صفحات كتاب الطالب مائة وثلاثة وأربعين (١٤٣) صفحة.

وفي كتاب الطالب تتكون كل وحدة من خمسة دروس تقع في أربعة عشر (١٤) صفحة حيث تعطي الصفحة الأولى ملخصاً لأهداف الوحدة وما يفترض أن يتعلمه الطالب عند دراستها، وفي كل درس من الدروس تغطية لمهارات القراءة والاستماع والتحدث بالإضافة للقواعد، فيما تضاف مهارة الكتابة في الدرسين الثالث والخامس.

وتخصص الصفحتان الثانية عشرة والثالثة عشرة لمراجعة ما تمت دراسته في الوحدة فيما الصفحة الرابعة عشرة تختص بالجانب الثقافي حيث يعرض الكتاب نصاً في أحد المواضيع العامة ذات العلاقة بموضوع الوحدة.

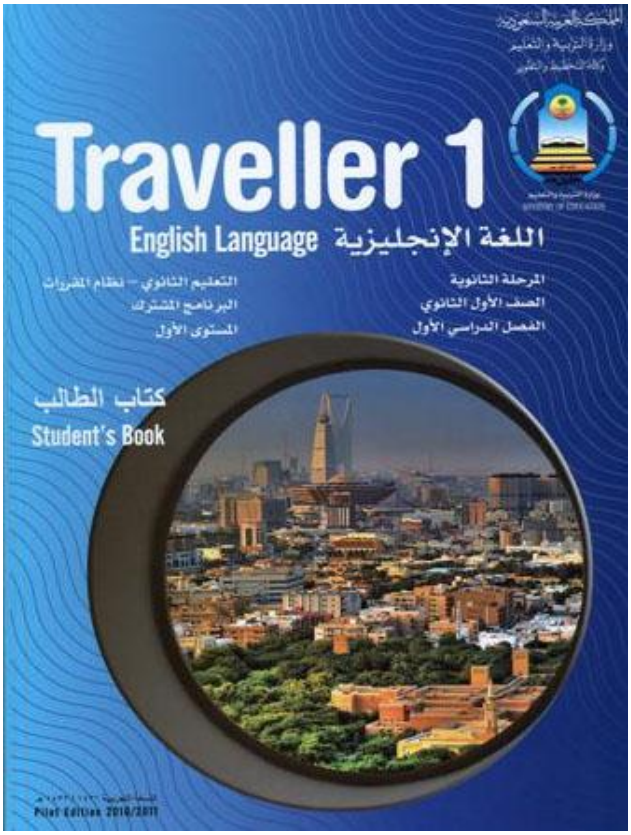
وجميع الصور والرسومات في هذا الكتاب ملونة، فيما يشمل الكتاب الملاحق التالية:

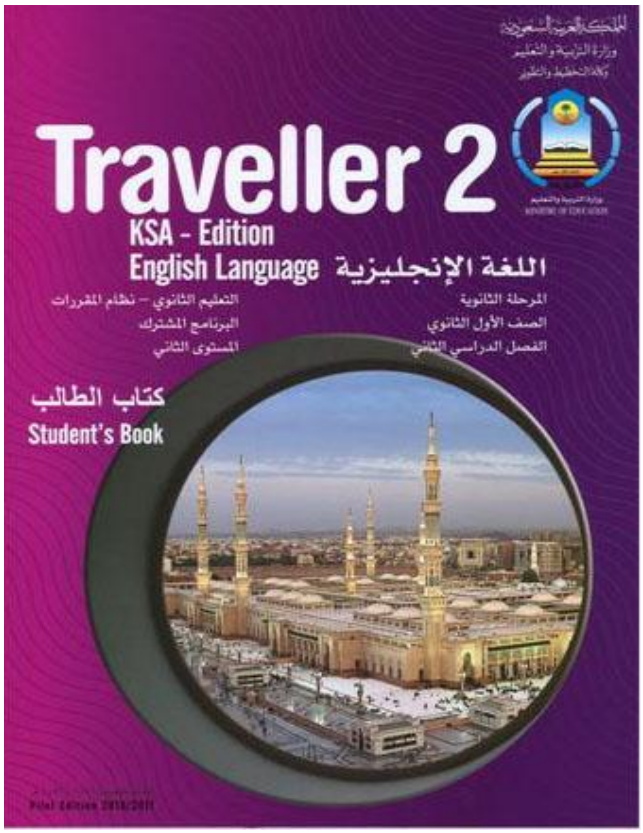
- ملحق للعمل الزوجي المشترك pairwork activities: حيث تعرض بعض المواقف أو الصور التي تتطلب مشاركة طالبين أو أكثر للحديث والنقاش حولها.
- قصائد: يتضمن بعض القصائد البسيطة التي تتعلق بمواضيع الكتاب.
- مرجع للقواعد: حيث يعرض استخدام بعض القواعد والتراكيب مدعماً ذلك بالأمثلة.
- نصائح للتعلم.
- الأفعال السماعية (الشاذة).

- الإنجليزية البريطانية والأمريكية: يعرض بعض الاختلافات في النطق والكتابة لبعض الكلمات بين الإنجليزية البريطانية والأمريكية، وكذلك الاختلاف في استخدام بعض التراكيب.
- قائمة الكلمات: تعرض الكلمات الموجودة في الكتاب موزعة على دروس الكتاب.

شكل رقم (٣)

غلاف كتاب الطالب في سلسلة Traveller





ويتناغم محتوى كتاب التمارين مع محتوى كتاب الطالب حيث يعطي مزيداً من التمارين في كل درس من دروس الوحدة ما عدا الدرس المختص بالجانب الثقافي. ويتكون كتاب التمارين من مائة وأربع (١٠٤) صفحات مطبوعة باللونين الأبيض والأسود.

سلسلة Aim High:

هذه السلسلة تصدرها مطابع أكسفورد oup وهي مصممة خصيصاً للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتهتم بتدريس المفردات والقواعد بالإضافة للقراءة والاستماع والكتابة، كما تحوي جزءً للقاموس اللغوي (http://elt.oup.com/catalogue/items/global/teenagers/aim_high).

وبالنظر للموقع الالكتروني المخصص للتعريف بهذه السلسلة ومساعدة كل من المعلمين والطلاب كل فيما يخصه نجد أن الموقع يحوي قسماً للمعلم وقسماً للطالب بالإضافة إلى نادي للمعلمين، فضلاً عن التعريف ببقية المنتجات.

شكل رقم (٤)

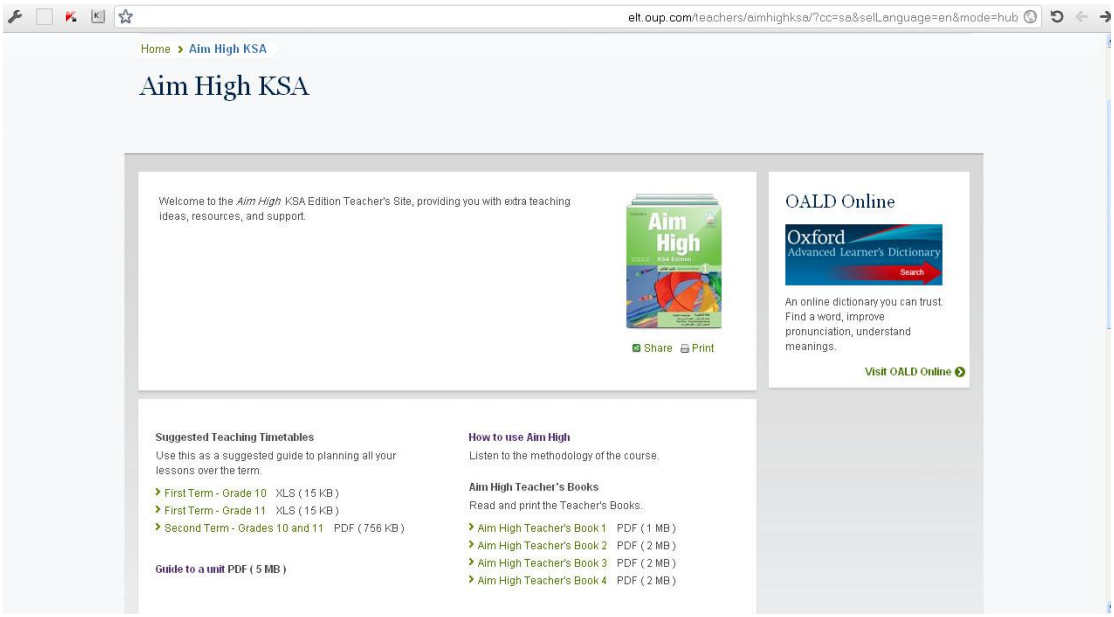
واجهة موقع سلسلة Aim High

وبتصفح محتويات الموقع يمكن أن يجد الزائر ما يلي:

- قسم المعلم: حيث يحتوي على التوزيع المقترح للمقرر، وكذلك يحوي مقطعاً سمعياً حول السلسلة وطريقة تدريسها بالإضافة إلى نسخة إلكترونية من كتاب المعلم بصيغة (pdf) فضلاً عن دليل تدريسي لإحدى الوحدات.

شكل رقم (٥)

قسم المعلم في موقع Aim High الالكتروني



- قسم الطالب: حيث يحتوي على تعريف بالسلسلة، وسلاسل أخرى تصدرها مطابع أكسفورد وقاموس الكتروني على الشبكة (online).

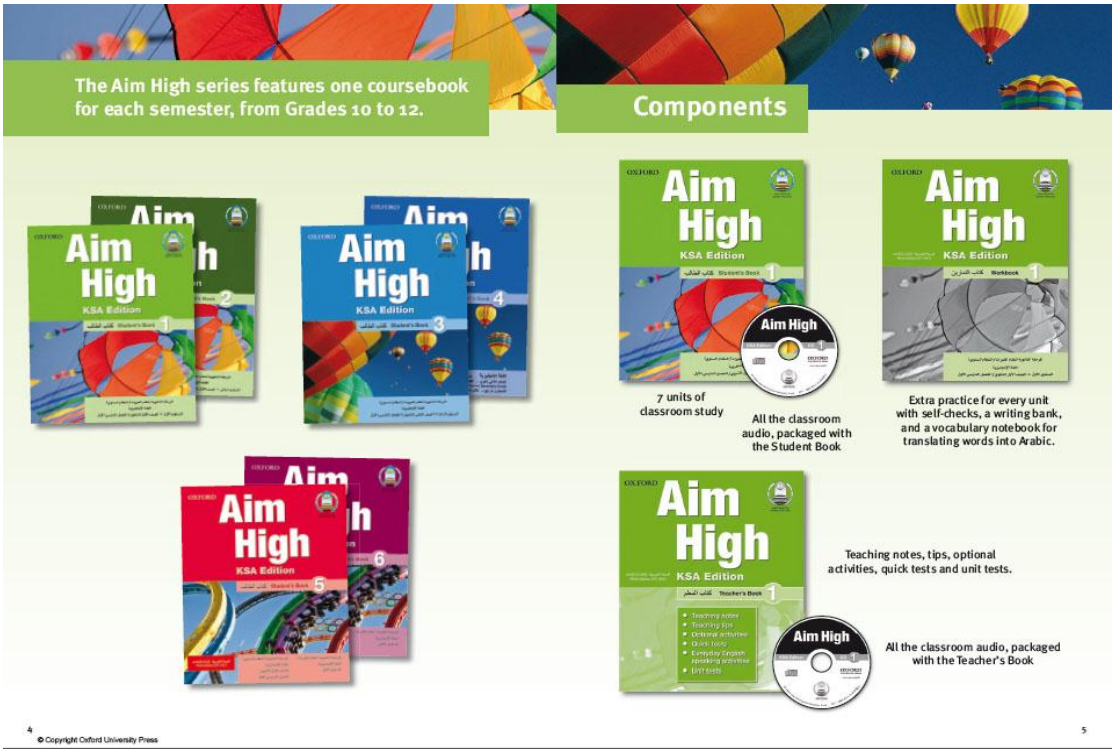
وتتكون سلسلة Aim High من كتاب للطالب وكتاب للتمارين مرفقاً معه اسطوانة مدمجة وكذلك أدوات للتعلم الذاتي بالإضافة إلى اسطوانة مدمجة صوتية.

وأما بالنسبة للمعلم فتتكون من كتاب المعلم واسطوانة مدمجة صوتية وأداة للمساعدة في تصميم الاختبارات.

وتتكون السلسلة من ستة مستويات (أي ستة كتب للطالب وستة كتب للتمارين) حيث يخصص كل مستوى لفصل دراسي في المرحلة الثانوية، ويحوي كل كتاب سبع وحدات دراسية.

شكل رقم (٦)

كتب سلسلة Aim High



وتتكون كل وحدة دراسية من ثمان صفحات في كتاب الطالب تبدأ بقطعة القراءة والفهم في صفحتين ثم المفردات في صفحة، فالقواعد في صفحة، وتتلوها صفحة المهارات، ثم صفحة أخرى للقواعد وبعدها صفحة للكتابة، وتكون الصفحة الأخيرة مجزأة حيث جزء للمراجعة وجزء للقاموس.

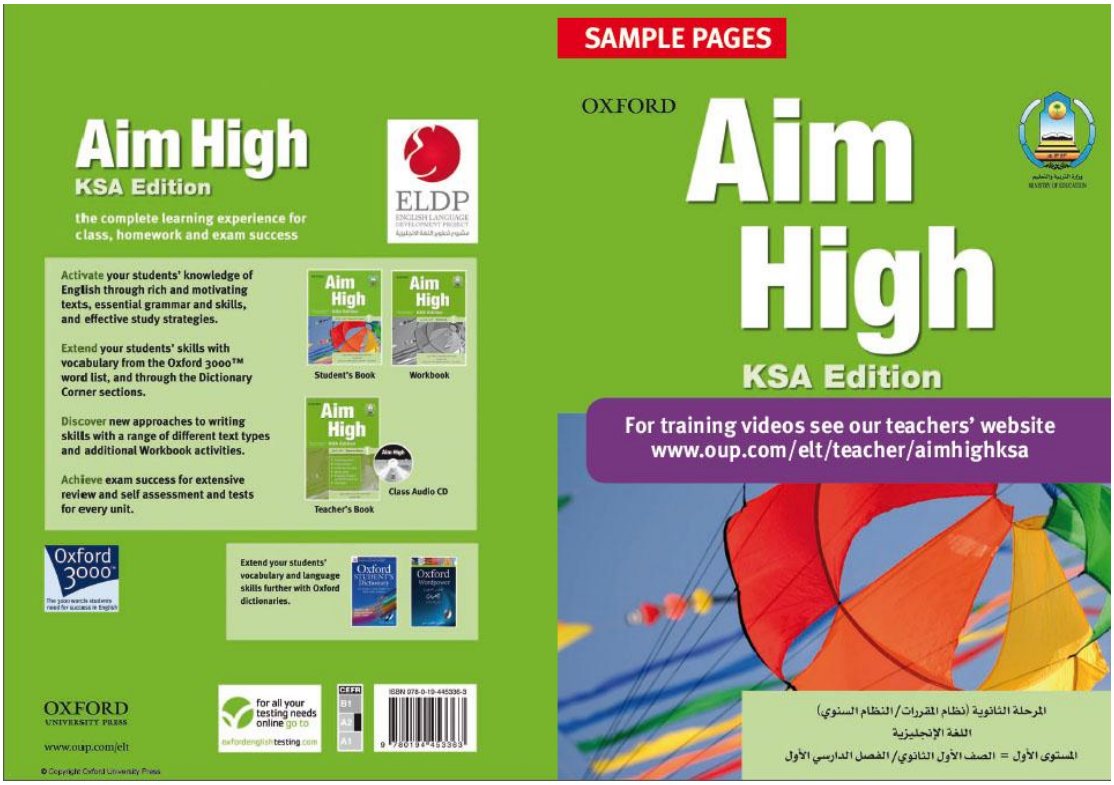
ويبلغ عدد صفحات الكتاب ثمانين (٨٠) صفحة، وجميع الرسومات والأشكال في الكتاب ملونة.

وتحوي ملاحق الكتاب مراجع للقواعد Grammar References وتمارين إضافية في القواعد Grammar Builders موزعة على عدد الوحدات، كما تحوي قائمة بمفردات كل وحدة مرفقة بتوصيف طريقة نطقها.

وأما بالنسبة لكتاب التمارين فيسير على نفس نسق كتاب الطالب من حيث توزيع المحتوى، ويبلغ عدد صفحاته اثنتين وسبعين (٧٢) صفحة، ويختلف عن كتاب الطالب بكونه مطبوعاً بالأسود والأبيض ورسوماته غير ملونة.

شكل رقم (٧)

غلاف كتاب Aim High



ثانياً: الدراسات السابقة

في هذه الدراسة قام الباحث بمراجعة العديد من الدراسات السابقة، وقد تنوعت هذه الدراسات في موضوعاتها ومجالاتها، وتعددت سبل استفادة الباحث منها، حيث أثرى البعض منها منهجية الدراسة، والبعض منها أثرى الإطار النظري، ومنها ما استفاد منه الباحث في المعايير وما يتعلق بها، ومنها ما كان مثرياً له في مجال التقويم أو في تحليل المحتوى.

وفي الصفحات التالية سيتم استعراض بعضاً من تلك الدراسات التي لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، وسيتم استعراضها في محورين كالتالي:

المحور الأول: دراسات في استخدام المعايير Studies on Using Standards:

في هذا المحور سيتم استعراض بعض الدراسات التي تناولت ما يتعلق بالمعايير سواءً أكان ذلك ببناء معايير أم باستخدام بعض المعايير لتحقيق غرض تقويم بعض المناهج أو المقررات، وذلك بما بحسب ما يتصل بموضوع الدراسة الحالية.

وقد جاءت دراسة العمري (١٤٣١هـ) بهدف تحديد معايير الاتصال اللغوي التي يجب توفرها في كتاب اللغة العربية الذي يدرّس لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية التابع للجامعة الإسلامية، ومن ثم تحليل محتوى الكتاب في ضوء تلك المعايير، وقد أظهرت الدراسة افتقار الكتاب موضع التحليل إلى هذه المعايير حيث لم تتوفر فيه إلا بما نسبته ٢٩٪، وقدم الباحث في نهاية دراسته تصوراً لما يجب عليه أن يكون كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أما دراسة الصعيدي (١٤٣١هـ) فقد تحددت أهدافها ببناء قائمة بمعايير جودة التصميم التعليمي ومؤشراتها الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية عبر الانترنت، ومن ثم الكشف عن مدى تحقق هذه المعايير في المقررات الإلكترونية في جامعة الملك عبدالعزيز. وقد توصلت الدراسة إلى قائمة تمثل معاييراً لجودة التصميم التعليمي ومؤشراتها الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية عبر الانترنت حيث جاءت المعايير في سبعة (٧) محاور رئيسة اندرج تحتها عشرون (٢٠) معياراً ومائة وثلاثة وستون (١٦٣) مؤشراً فرعياً، واتضح تحقق جميع هذه المعايير في المقررات الالكترونية مدار التقويم.

وأما دراسة صالح وصبيح (٢٠١٠) فقد هدفت إلى تقويم محتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي في المدارس الفلسطينية في ضوء المعايير العالمية، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من مقررات منهج العلوم للصف الخامس الأساسي للفصلين الأول والثاني بواقع ثمان وحدات دراسية، حيث تم تحليلها باستخدام بطاقة تحليل المحتوى التي صممتها الباحثتان. وقد توصلت الدراسة إلى أن معايير علوم الحياة متوفرة بدرجة قليلة، وكذلك معايير محور العلوم الطبيعية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين كتب العلوم أنشطة تعود الطالب على الرسم البياني ورسم الخرائط المعرفية واستخدام الرياضيات في البحث العلمي.

وأمادراسة Henriques(2009) فهدفت إلى تحليل وتقويم ونقد محتوى كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في أنجولا في ضوء نظريات مناهج اللغة الأجنبية وتحديد مدى مناسبة هذه الكتب من حيث مساعدة المعلمين على الأداء الفعال في فصولهم.وقد تم التقويم من خلال استخدام تحليل المحتوى لتصميم ومحتوى الكتب ويشمل مواضيع القراءة وأسئلة الفهم وتمارين تعلم المفردات والقواعد. واستخدم الباحث في التحليل قائمة مراجعة تم تصميمها بواسطة المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية (ACTFL). وقد توصلت الدراسة إلى عدم مناسبة كتب اللغة

الإنجليزية مدار التقويم لتحقيق الأهداف المرسومة من قبل المعهد الأنجولي لتطوير التعليم، كما أوضحت الدراسة فشل الكتابين المقومين في تحقيق المعايير الواردة في بطاقة التحليل.

فيما هدفت دراسة العرجا (٢٠٠٩) إلى التعرف على مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن بالمدارس الفلسطينية في ضوء المعايير العالمية، وقام الباحث ببناء أدوات الدراسة ممثلة في أداة تحليل المحتوى بالإضافة إلى اختبار المعرفة العلميةتيمز(TIMSS, 2003) ومن ثم قام بإعداد قائمة بالمعايير العالمية من خلال تحديد أهداف اختبار TIMSS وتم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين، وبعد ذلك تم تحليل المحتوى وفقاً للقائمة المحكمة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى التمكن لا يصل إلى مستوى الإتقان، كما أظهرت وجود فروق في مستوى اكتساب المعرفة العلمية تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث.

وقام بلفقيه (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تقويم منهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير اختبار تيمز (TIMSS,2007) حيث قام الباحث بمقارنة نتائج طلاب الصف الرابع الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة في مادة العلوم مع نتائج نظرائهم في بلدان أخرى مشاركة في اختبار تيمز (TIMSS). وأظهرت النتائج وجود جوانب ضعف كبيرة ومن أهمها عدم قدرة الطلاب على التحليل. وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالعقليات العليا عند تقويم الطلاب، وضرورة ربط العملية التدريسية بأهداف المنهج المقصود، كما أشارت الدراسة إلى أن الكتب الدراسية المترجمة بحاجة إلى إعادة نظر من حيث ربطها بثقافة المجتمع الإماراتي، وكذلك أشارت إلى ضرورة تطوير المناهج في ضوء تحصيل الطلاب في اختبار TIMSS.

في حين أن دراسة فقيهي (١٤٢٩هـ) قد هدفت إلى بناء قائمة بالمعايير الواجب توفرها في منهج الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء الخبرات العالمية والعربية ومن ثم تقويم منهج الأحياء للمرحلة الثانوية التي تعتمد نظام المقررات في ضوئها، وقد قام

الباحث ببناء قائمة بالمعايير التي يجب أن تتحقق في مختلف مجالات تعليم الأحياء في المرحلة الثانوية ومن ثم قام بتحليل أهداف تعليم الأحياء وتحليل محتوى الكتب كما أجرى استفتاءً لمعلمي ومشرفي الأحياء عن عملية التدريس وأساليب التقويم ، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد المعايير الواجب تحققها في منهج الأحياء في المرحلة الثانوية حيث جاء في أربعة وخمسين (٥٤) معياراً تحوي ثلاثمائة وتسعة عشر (٣١٩) مؤشراً تشمل أركان المنهج الأربعة، وقد بينت الدراسة قصور منهج الأحياء مدار لتقويم عن تحقيق معظم معايير التربية العلمية، كما بينت عدم توازن الكتب من حيث تناول الموضوعات المقترحة، وأوضحت كذلك غياب الاستقصاء العلمي في تدريس مقررات الأحياء كما كشفت عن أن التقويم التقليدي ما يزال سائداً في المدارس الثانوية.

بينما جاءت دراسة Al-Smadi (2008) المعنونة بـ "تقييم كتاب تدريس اللغة الإنجليزية (فرص الأردن ١) ومواده الإضافية في ضوء الإطار العام للمناهج والتقويم" بهدف تقويم الكتاب من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلاب في إقليم الوسط في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء الإطار العام للمناهج والتقويم.

وقد طور الباحث استبانتين إحداهما للمعلمين والمشرفين وتتكون من خمس وثمانين (٨٥) فقرة، وأخرى للطلاب وتحوي خمساً وعشرين (٢٥) فقرة، وتغطيان النقاط الرئيسة لمعايير الإطار العام للمناهج والتقويم وهي:

كفايات الاقتصاد المعرفي

كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

الأدوار الجديدة للطلاب

الأدوار الجديدة للمعلمين

طرق التقويم الجديدة

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين وجهات نظر المشرفين والمعلمين، وعزا الباحث ذلك إلى تشابه التعليم والخبرة الذي حصلوا عليه جميعاً، وكذلك عزاه إلى مشاركتهم في برنامج تدريبي تقيمه وزارة التربية وربما كان لهذه البرامج تأثيرها عليهم جميعاً.

وقد اتفقت آراء أفراد العينة على أن كفايات المعرفة الاقتصادية والأدوار الجديدة للطلاب وأدوار المعلمين الجديدة موجودة أحياناً في الكتاب وملحقاته، بينما كفايات تقنية الاتصال والمعرفة والطرق الجديدة في التقييم نادراً ما تتحقق في الكتاب. وخلص الباحث إلى أن بعض المعلمين لا يمتلكون القدرة ولا مهارات استخدام تقنيات المعرفة والاتصال ولاسيما الحاسب الآلي، كما أن بعضهم لا يطبق ما يقتنع به من وسائل التقويم داخل الفصل وإنما يستخدم الطرق والوسائل القديمة في التقييم والتقويم. كما خلص إلى أن برامج التدريب التي تقيمها وزارة التربية غير كافية وغير فعالة، ولذلك فالمعلمون لا يمتلكون الرغبة في المشاركة فيها. وقد أوضحت نتائج الدراسة كذلك أن الطلاب يرون عدم تحقق خصائص الإطار العام للمناهج والتقييم في فصول تدريس اللغة الإنجليزية. وقد أوصت الدراسة بتكثيف تدريب المشرفين والمعلمين في استخدام استراتيجيات جديدة في تدريس اللغة الإنجليزية تقوم على حل المشكلات والتعلم التعاوني والتعلم القائم على النشاط، وكذلك تدريبهم في طرق جديدة للتقويم كالملاحظة وملف الإنجاز والتقويم الذاتي، وكذلك أوصت بتدريب المعلمين في مجال الأدوار الجديدة للمعلمين والطلاب.

وجاءت دراسة كساب (٢٠٠٨) هادفة إلى تحديد مستوى جودة موضوعات الهندسة والقياس المتضمنة في كتب رياضيات الصفوف (١ - ٦) من مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين في ضوء معايير المجلس الوطني لتدريس الرياضياتNCTM وقد تم بناء أداة تحليل المحتوى استناداً على معايير NCTMوأظهرت النتائج أن درجة توفر

المعايير في موضوعات الهندسة والقياس في الكتب محل التقويم تتراوح بين متوسطة في بعض الأحيان ومتدنية في أحيان غالبة كما أن بعض المعايير لم تجد لها موقعاً يظهر.

وبهدف التعرف على المعايير اللازم توفرها في تحضير دروس العلوم ومدى توفر هذه المعايير في تحضير معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة وعلاقة ذلك بخبرة المعلم ونصابه التدريسي جاءت دراسة عسيري (١٤٢٨هـ) حيث قام الباحث ببناء قائمة للمعايير وعرضها على مجموعة من المحكمين لتظهر في صورتها النهائية باثنين وثلاثين معياراً موزعة في تسعة مجالات، ومن ثم قام بتحليل ستة وثمانين (٨٦) تحضيراً في ضوء هذه القائمة وأظهرت النتائج وجود ضعف بشكل عام في توفر المعايير في التحضيرات موضع الدراسة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري خبرة المعلم ونصابه التدريسي.

وهدفت دراسة Al-Mazloum(2007) إلى تقويم محتوى الكتاب المدرسي للغة الإنجليزية للصف العاشر من المرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة والضفة الغربية وكذلك تحديد أحدث المعايير لتعلم اللغة الأجنبية ومن ثم إيجاد مدى تطابق محتوى الكتب محل التقويم مع هذه المعايير، وقد قام الباحث بتصميم بطاقة تحليل محتوى بناءً على المعايير الوطنية لتعلم اللغة الإنجليزية، ومن ثم حلل محتوى الكتاب في ضوئها بعد تحكيمها، وأظهرت نتائج الدراسة تبايناً في تكرارات المعايير حيث سجلت معايير الاتصال أعلى النسب وتلتها معايير المقارنة وهاتان سجلتا نقاط قوة في حين أن معايير المجتمع والثقافة والربط قد سجلت نقاط ضعف. وأشار الباحث إلى ضرورة وجود توازن أكثر في توزيع هذه المعايير على وحدات الكتاب المدرسي بسبب وجود بعض المعايير المهملة نسبياً، كما أن الدراسة أظهرت وجود توظيف جيد للموضوعات في الكتاب حيث تم عرض موضوعات مختلفة من خلال وحدات الكتاب المدرسي.

وأما دراسة شحيبر (٢٠٠٧) فقد جاءت بهدف تقويم محتوى مقرر العلوم للصف العاشر الأساسي في فلسطين في ضوء المعايير الإسلامية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة الأدوات التالية: قائمة المعايير الإسلامية لمحتوى منهاج العلوم والموجهة لمعلمي العلوم، وقائمة تحليل المحتوى وفقاً للمعايير الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من مائة (١٠٠) معلم ومعلمة كما تم تحليل محتوى كتاب العلوم للصف العاشر بجزأيه. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعايير الإسلامية قد تحققت بنسبة ٥٣٪ وهي نسبة غير مرضية كما يشير الباحث، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير منهاج العلوم للصف العاشر والأساسي وفق قائمة المعايير الإسلامية.

وقام العثمان (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على الوضع الحالي لمحتوى العلوم في المرحلة المتوسطة وقياس مستوى الثقافة العلمية لدى الطلاب في ضوء المعايير النوعية للثقافة العلمية حيث قام الباحث ببناء قائمة بمتطلبات الثقافة العلمية مطبقاً ثلاث استبانات على فئات مختلفة من المجتمع ثم استخدم القائمة لتصميم بطاقة تحليل محتوى كتب العلوم في المرحلة المتوسطة في المدارس السعودية ومدى تناولها المجالات والمعايير والمؤشرات اللازمة لتحقيق الثقافة العلمية، وكذلك طبق الباحث مقياساً للثقافة العلمية تم بناؤه من قبله في ضوء قائمة متطلبات الثقافة العلمية بغرض قياس مستوى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الثقافة العلمية. وقد أظهرت النتائج قصور محتوى كتب العلوم في المرحلة المتوسطة في المدارس السعودية عن تحقيق متطلبات الثقافة العلمية، كما أظهرت عدم وجود توازن في محتوى كتب العلوم بين مجالات الثقافة العلمية المختلفة، فضلاً عما أظهرته الدراسة من انخفاض مستوى الثقافة العلمية لدى الطلاب حيث كان متوسط أدائهم حسب مقياس الدراسة ٤٣٪.

وفي دراسة للشايع والعقيل(٢٠٠٦م) بهدف التعرف على مدى تحقق معايير المحتوى من رياض الأطفال إلى الصف الرابع (k-4) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية

استخدمت المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) لتحليل محتوى كتب العلوم في المملكة العربية السعودية طبعة عام ١٤٢٦هـ إضافة للوحدات ذات العلاقة في مرحلة رياض الأطفال. وقد تبين أن المواصفات المعيارية التي خضعت للدراسة يبلغ عددها سبعين (٧٠) مواصفة معيارية تحقق منها ما نسبته ٣٨,٦٪ في محتوى كتب العلوم في المملكة، حيث أوصت الدراسة بضرورة رفع نسبة التحقق وتضمين كتب العلوم موضوعات موجزة تتطرق لتاريخ وطبيعة العلم ودور الإنسان في الحضارات المختلفة عبر التاريخ.

وبهدف تقويم كتب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بمصر في ضوء ثقافة وفلسفة المعايير قام سلامة (٢٠٠٦) ببناء قائمة مؤشرات معيارية خاصة بعرض وصياغة المادة الرياضية ومن ثم حلل محتوى كتب الرياضيات في ضوئها وأظهرت النتائج تبايناً في تحقق المعايير، ولكنها في الإجمال لم يزد أي منها على ٥٠٪ حيث حقق معيار التكامل بين الرياضيات والحياة العملية هذه النسبة.

واستهدف Bybee (2006) في دراسته التعرف على أهمية وتأثير المعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية (NSES)على النظام التعليمي، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية المعايير القومية وتأثيرها الكبير في النظام التعليمي وفي بناء المواد التعليمية، كما أظهرت الأثر الإيجابي للمعايير على مكونات النظام التعليمي التي تتمثل في محتوى المنهج وطرق التدريس وأساليب التقويم وتقنيات التعليم.

وقد قام الباز (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى تحديد معايير تعليم العلوم بالمرحلة الإعدادية وبناء منهج للعلوم بالمرحلة ذاتها في دولة البحرين في ضوء معايير تعليم العلوم واختبار فاعلية هذا المنهج اعتماداً على المعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية NSES في تحديد معايير تعليم العلوم مع بعض التعديل في ضوء طبيعة المجتمع البحريني وفلسفته ومستوى تلاميذه. وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بمعايير تعليم العلوم في المرحلة الإعدادية تتناسب وطبيعة المجتمع البحريني وفي ضوئها تم إعداد

وثيقة لمنهج العلوم، وتم تجريب المنهج وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب المعرفي، وكذلك ارتفاع مستوى أدائهم في التجارب العلمية من خلال الوحدة المقترحة.

بينما كان هدف دراسة اسماعيل (٢٠٠٥) هو تحديد معايير الجودة لتعليم محتوى العلوم بالمرحلة الابتدائية المعززة للثقافة العلمية وتقديم نموذج لوحدة دراسية في العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء الأهداف المعززة للثقافة العلمية وفقاً لمعايير الجودة لتعليم العلوم. وقد قام الباحث بإعداد مقياس للثقافة العلمية في ضوء المعايير التربوية للشخص المثقف علمياً استناداً لعدة وثائق ودراسات في مجال صياغة واستخدام معايير الجودة لتعليم العلوم ومن أبرزها مشروع المعايير القومية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية ومشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر، وأظهرت النتائج فعالية الوحدة المقترحة في زيادة مستوى الثقافة العلمية للعينة حيث وصل إلى حد الكفاية (٧٥٪).

وكانت دراسة بني عطا (٢٠٠٤) بهدف التعرف على مدى مراعاة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن للمعايير العالمية للكتب المدرسية، وكذلك بهدف بناء نموذج مقترح لتطوير كتب التاريخ في ضوء هذه المعايير. وقد قام الباحث بإعداد قائمة للمعايير العالمية للكتب المدرسية يجب مراعاتها في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية ثم قام بتحليل محتوى كتب التاريخ في ضوئها، ثم استطلع آراء المعلمين في استبانة حول مدى مراعاة هذه المعايير في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن. كما اقترح الباحث نموذجاً لتطوير كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، وطور وحدتين تعليميتين لمحتوى هذه الكتب بما ينسجم مع النموذج المقترح. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مدى مراعاة كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني ثانوي الأدبي لمعايير الكتب وذلك بالمقارنة مع كتاب تاريخ الأردن المعاصر للصف الأول الثانوي الأدبي، وذلك عند تحليل المحتوى. وأما استطلاع آراء المعلمين فقد أظهر أن هذين الكتابين يراعيان المعايير بدرجة عالية ولاسيما في الأنشطة والوسائل التعليمية.

وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في تأليف كتب التاريخ للمرحلة الثانوية وتطويرها في ضوء نتائج الدراسة والنموذج المقترح وذلك بتعزيز جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف، كما أوصت بإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وبعدها لتتضمن تعريفهم بخصائص ومواصفات الكتب المدرسية الجيدة ومعايير تقويمها.

وقام أبو جلالة وآخرون (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تقويم منهج العلوم للصفين الأول والثاني من المرحلة الأولى في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير العالمية لمناهج العلوم الصادرة من المجلس القومي لمعلمي العلوم (NCTS) لعام ١٩٩٦م وتمثلت إجراءات الدراسة في إعداد استبانة حول المعايير العالمية لمناهج العلوم وذلك لأخذ آراء معلمي ومعلمات العلوم الذين يدرسون الصفين الأول والثاني من المرحلة الأولى. وخلصت الدراسة إلى وجود تباين في آراء المعلمين والمعلمات حول محوري المحتوى والوسائل التعليمية في حين اتفق المعلمون والمعلمات في عدم مراعاة مناهج العلوم في الصف الأول للمعايير العالمية لمناهج العلوم باستثناء معايير الوسائل التعليمية، وبالنسبة للصف الثاني فلم تراعي مناهجه المعايير العالمية بشكل كامل.

وقد هدفت دراسة Michael (2003) إلى تقويم منهج الأحياء في جامعة أوهايو في ضوء المعايير القومية للعلوم (NSES)، وتمت مقارنة محتوى منهج الأحياء بالمعايير الخاصة بالمحتوى في المعايير القومية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج تطور منهج الأحياء بشكل كبير كما أثبتت أن للمعايير تأثير إيجابي في عملية تدريس منهج الأحياء.

كما قام Ranalli (2002) بتقويم الكتاب المقرر المعنون بـ New Headway Upper-Intermediate طبقاً لإطار Gunings Worth ذي الأربعة خطوط عريضة مع التركيز على توزيع المقرر والطريقة المستخدمة، وهذه الخطوط هي:

١ - يجب أن تتواءم الكتب المقررة مع حاجات المتعلمين.

٢ - يجب أن تعكس الكتب المقررة الاستخدامات اللغوية التي يحتاجها المتعلمون حاضراً ومستقبلاً.

٣ - يجب أن تأخذ الكتب في الحسبان حاجات الطلاب كمتعلمين وتسهل عمليات تعلمهم دون فرض طريقة منتظمة عليهم.

٤ - يجب أن يكون للكتب دور واضح كداعم للتعلم.

وقد وضح الباحث أن الكتاب مدار التقويم هو مثال للتوجه القائم على مدخل المحتوى حيث يتم الحكم على نجاح عملية التعلم من خلال إتقان المفردات الموصوفة والقواعد والتراكيب والمهارات للغوية، ولذا فالمحتوى يتدرج في ثلاث تصنيفات رئيسة: القواعد، المفردات ، الملاحق.

كما أوضح الباحث أن ما بين الربع حتى الثلث من محتوى كل وحدة يكون في عرض القواعد وما يتعلق بها وتطبيق المادة المتعلمة، أما المفردات فيتم اختيارها وتدريجها بحيث تتواءم مع جوانب معرفة الكلمة من حيث تعدد معانيها وقواعد تكوينها ، في حين يحوي التصنيف الثالث – الملاحق – الدور التواصلي والعناوين والمشاهد التواصلية والمهارات المعرفية.

المحور الثاني: دراسات في تقويم مقررات اللغة الإنجليزية Studies on the Evaluation of English Language Textbooks:

في هذا المحور سيتم تناول الدراسات التي تتعلق بتقويم منهج اللغة الإنجليزية سواءً بكامله أم كانت تختص بأحد جزئياته.

فقد هدفت دراسة El-Shawa (2011) إلى تقويم المحتوى الثقافي لكتب "الإنجليزية لفلسطين" في المرحلة الثانوية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر وتحديد مدى ما تعكسه هذه الكتب من الثقافة الفلسطينية وغير الفلسطينية. وقد برر الباحث دراسته بالحاجة للكشف عن مدى توافق هذين الكتابين مع التوجهات العالمية الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر من نصف الأنشطة في الكتابين ذات توجه ثقافي، كما أن ثمة تركيزاً على الثقافة غير الفلسطينية أكثر من الفلسطينية، كما أظهرت الدراسة أن ثمة عرضاً ثرياً لثقافات ودول من مختلف أنحاء العالم، وجاءت فرص مقارنة الثقافات قليلة في لكتابين. وبينت الدراسة أن الكتابين لم يظهرا اهتماماً خاصاً بإمداد الشباب الفلسطيني بتعابير وتراكيب مناسبة لعرض القضية الفلسطينية للعالم باللغة الإنجليزية، كما أظهرت غياب المواضيع والقضايا الإسلامية في الكتابين.

وقام Azizifar (2010) وزميلاه بتحليل تقويمي لمقررات تدريس اللغة الإنجليزية المؤلفة داخلياً للمرحلة الثانوية في المدارس الإيرانية، وكانت الدراسة بهدف تحليل وتقويم سلسلتي GE Books و RPE Books حيث استخدم الباحثون نموذج Tucker للتقويم بعد أن أجروا عليه بعض التعديلات وقاموا بتحكيمها لدى مختصين إيرانيين في تدريس اللغة الإنجليزية. وقد أظهرت النتائج ألا فروق ذات دلالة إحصائية بين السلسلتين، وأن الفرق الكبير بينهما إنما هو في معايير النطق في سلسلة GE حيث يعتريها بعض القصور، وقد تم تلافي معظمها في سلسلة RPE إلا أن هذه بدورها لم تستوف معالجة جميع أوجه القصور في السلسلة الأخرى.

وجاءت دراسة Alharrasi (2009) بهدف تقويم منهج اللغة الإنجليزية للصف الخامس في المدارس العمانية الحكومية حيث قام الباحث بوصف منهج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية المقرر على الصف الخامس كمهج مقرر، وإلى أي مدى يعكسه المنهج المنفذ من قبل المعلمين. ومن أجل ذلك قام بملاحظة تدريس بعض المعلمين ومن ثم أجرى مقابلات معهم بعد التدريس، ومن ثم أعطى وصفاً للمنهج المنفذ من قبل المعلمين وقارن بين المنهج المقرر (الموصوف) والمنهج المنفذ من حيث أوجه الشبه والاختلاف بينهما، في حين تركزت مقابلاته مع المعلمين والمعلمات حول تصوراتهم للمنهج المقرر والمنهج المنفذ وما يرونه من تعديلات وتبريرهم للتعديلات إن وجدت. وقد بينت نتائج دراسته أن معظم التعديلات التي أجراها المعلمون والمعلمات تتعلق بمنهجية التدريس.

في حين أن دراسة Al-Yousef(2007) قد هدفت إلى تقويم مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية الموسوم بـ" Say it in English" من حيث بيان نواحي القوة والضعف فيه ومدى مناسبته للدارسين، وحاجته للتعديل أو إضافة وسائل تعليمية أخرى من أجل تحقيق الهدف المنشود من إقرار تدريسه. وقد أعد الباحث استبانة لهذا الغرض وقام بتوزيعها على عينة من المشرفين التربويين والمعلمين والطلاب، ثم قام بتحليل ما توصل إليه من نتائج، حيث أشار في نتائج دراسته إلى مناسبة الكتاب المقرر للصف الثالث المتوسط في اللغة الإنجليزية وذلك بدرجة معقولة حيث حقق ما نسبه ٥٥٪ أي (٢,٢) من (٤) من الرضا، كما أظهرت النتائج أن عنصري المحتوى والصور قد حققا أعلى درجة في التقويم في حين أن عنصري التدرج والتدوير في المحتوى والوسائل التكميلية للمقرر قد حققا أدنى درجة.

وأجرى AlHishoush (2006) دراسة هدفت إلى اقتراح نموذج جديد أشمل وأكثر توازناً لمظاهر الثقافة المختلفة في منهاج اللغة الإنجليزية بحيث يأخذ في الاعتبار خصوصيات الثقافة المختلفة. وقد استخدم الباحث نموذجه المقترح لتقويم محتوى مقرر

اللغة الإنجليزية في سلستين لتدريس اللغة الإنجليزية بالأردن إحداهما محلية (Amra General English) والأخرى عالمية (Headway Advanced). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فجوة ثقافية واضحة بين السلسلتين حيث التركيز كبير على الثقافة المحلية في السلسلة المحلية بينما كان التركيز على الثقافة الإنجليزية أكثر وضوحاً في السلسلة العالمية، كما أظهرت النتائج وجود بعض الجوانب السلبية للثقافات الأخرى في السلستين. كما أن النتائج أشارت إلى تبني السلسلتين لنظريات تعلم مبنية على نتائج دراسات غربية بخصوص أفضل أساليب التعلم الممكنة دون الأخذ في الاعتبار الخصوصية الثقافية للمتعلمين، كما أشارت إلى أن أيٍ من الكتابين لم يحقق ما يتوقع منه بما يكفي ليكون منسجماً مع النموذج المقترح.

وفي دراسة Al-Saif (2005) قام الباحث بعملية تقويم شاملة لكتاب اللغة الإنجليزية الذي يدرّس للصف السادس في المدارس السعودية والمعنون بـ "English for Saudi Arabia"، وكان هدف الدراسة الوقوف على نقاط القوة والضعف في الكتاب والتركيز بشكل خاص على مدى ملائمته للمعلمين وللسياق الاجتماعي وللمتعلمين الصغار. وقد قام الباحث بتصميم استفتاء وزعه على مشرفين ومشرفات ومعلمين ومعلمات وكذلك طلاب وطالبات التربية العملية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الكتاب ملائم بدرجة متوسطة، حيث يحتاج إلى تقويم مستمر ودوري بناءً على تغير ظروف البرنامج من عام لآخر، كما بينت النتائج وجود بعض التردد لدى العينة من المقوّمين وذلك بسبب محدودية تدريبهم وخبرتهم في الكتاب، ومن هنا أوصى الباحثبالاهتمام بالنمو المهني للمعلمين لأنه عامل هام لنجاح أي عملية تقويم تجرى للكتب.

وجاءت دراسة Al-Shammari (2005) بهدف تقويم مقررات "Say it in English" المطبقة في الصفين الأول والثاني المتوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية. وقد قام الباحث بتصميم استبانة وجهها للمعلمين والمعلمات في

منطقة حائل، وكان يسعى لمعرفة آرائهم تجاه المقررات، وهل تختلف هذه الآراء باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، أو باختلاف متغير الجنس أو باختلاف متغير المؤهل. وقد أظهرت النتائج رضا المعلمين عن المقررات ومناسبتها وذلك من حيث الأساس والأهداف والوظائف المتعلقة بالتراكيب والقواعد وكذلك المفردات وكتابي المعلم والطالب، إلا أنهم غير راضين عن الوسائل التعليمية. كما أظهرت النتائج عدم تدرج تمارين القواعد، وكذلك أظهرت أن المهارات اللغوية لا تلقى اهتماماً بدرجة متوازنة، كما أنها لا ترتبط بخلفية التلميذ التعليمية. وأظهرت النتائج فرقاً لصالح متغير جنس الإناث، وكذلك فرقاً لصالح حاملي درجة الماجستير فيما يتعلق بكتاب المعلم، كما أظهرت فرقاً لصالح حاملي الدبلوم فيما يتعلق بالمهارات اللغوية. وقد أوصت الدراسة بتشكيل لجنة من وزارة التربية والتعليم لإعادة تقويم المقررات من حيث مناسبة محتواها لأعمار الطلاب، وكذلك لاختصار الدروس أو زيادة عدد الحصص حيث الوقت لا يكفي لتدريسها بحسب الدراسة.

وبهدف تقويم المقرر الجديد للغة الإنجليزية في مدارس شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت دراسة Masri (2003) حيث استخدم الباحث استبانة ذات ثلاث وخمسين (٥٣) عبارة لتقويم المظهر العام، والوسائل التعليمية، والقواعد والتراكيب، ومحتوى الكتاب، وككتاب التمارين. وقد تكونت العينة من مائتين وثمانية (٢٠٨) أشخاص، وأشارت نتائجها إلى مناسبة المقرر، كما أشارت إلى وجود فروق بسيطة في استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الرجال، كما أشارت إلى وجود فروق بسيطة تعزي لمتغير المؤهل التعليمي وتميل لصالح حاملي الماجستير، كما أوضحت وجود بعض الفروق البسيطة لصالح المعلمين الذين درّسوا أقل من خمس سنوات وذلك في متغير الخبرة.

وفي دراسة أجراها Jaradat (2002) وزميلاه لتقويم مقررات Action Pack 1 & 2 للصفين الأول والثاني الابتدائي في المدارس الأردنية العمومية تكونت العينة

من مائتين وثمانية وثلاثين (٢٣٨) معلماً و سبعاً وخمسين (٥٧) معلمة، حيث قام الباحثون باستخدام استبانة تقويم أشارت نتائجها إلى وجود فروق بسيطة بين استجابات المعلمين والمشرفين فيما يتعلق بنقاط قوة وضعف هذه المقررات. وقد أشارت النتائج إلى مناسبة محتوى المقررات لحاجات الطلاب وأعمارهم واهتماماتهم، كما أشارت إلى مناسبة الوسائل التعليمة وكذلك إلى مناسبة البرنامج التدريبي الذي تقيمه وزارة التربية وكفايته. وكذلك أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن تدريس اللغة الإنجليزية بهذا العمر المبكر لم يؤثر سلباً على اللغة الأم للطلاب (اللغة العربية) كما أنها لم تؤثر على أدائهم في المواد الأخرى، وأشارت إلى أن الطلاب يتعلمون مهارات اللغة بشكل جيد جداً. كما أن النتائج أظهرت التعاون بين مديري المدارس والمشرفين التربويين وأولياء أمور الطلاب ومعلمي اللغة الإنجليزية وهذا ما أدى إلى نجاح السلسلة، إلا أن النتائج أشارت إلى أن عدد الحصص المخصص لتدريس اللغة الإنجليزية غير كافٍ، كما أن بعض الوسائل التعليمية (كبرامج الحاسب الآلي وبعض الصور الجدارية) لم يتم إنتاجها بشكل جيد.

كما قام Al-Omari (2002) بدراسة لتقويم مقررات Action Pack للصفوف الابتدائية الأربعة الأولى، وتكونت عينة بحثه من عشرة (١٠) مشرفين تربويين أردنيين و مائتين وخمسة وسبعين (٢٧٥) معلماً. وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من ثمان وثمانين (٨٨) عبارة موزعة في عدة محاور، كما استخدم بطاقة ملاحظة لتقويم توظيف المقررات. وقد أظهرت نتائج دراسته اتفاقاً على مناسبة المقررات فيما يتعلق بمحاور الاستبانة، كما أظهرت اتفاق المشرفين والمعلمين حول نقاط قوة وضعف السلسلة، إلا أنها أشارت إلى نوع من التناقض بين المشرفين والمعلمين حول مدى ارتباط محتوى الكتب بالمجتمع الأردني حيث أشار المشرفون إلى مناسبته فيما أشار المعلمون إلى عكس ذلك.

التعليق على الدراسات السابقة

جاءت دراسات المحور الأول حول ما يتعلق بالمعايير التربوية واستخدامها في تقويم المناهج، وقد تنوعت تلك الدراسات فمنها ما تناول معايير قائمة وأجرى التقويم في ضوئها ومنها ما أنشأ قائمة معايير خاصة بالاستنارة بالأدب التربوي.

ويتضح أن كلاً من صالح وصبيح (٢٠١٠)، و Henriques (2009) والعرجا (٢٠٠٩) وAl-Smadi (2008)وكساب (٢٠٠٨) و Al-Mazloum (2007) والشايع والعقيل (٢٠٠٦) وأبو جلالة وآخرون (٢٠٠٤) و Michael (2003)و Ranalli (2002) قد قاموا باستخدام قائمة معايير تم بناؤها مسبقاً لتقويم مناهج ومقررات بعد تحليلها في ضوء من تلك المعايير وهم بذلك يختلفون مع الدراسة الحالية في استخدام قائمة جاهزة إلا أنهم يتفقون معها في هدف الدراسة وهو القيام بتقويم المقررات، في حين أن كلاً من Henriques(2009) مع Al-Mazloum (2007)و Ranalli (2002) تتشابه دراساتهم مع الدراسة الحالية في كون التقويم موجهاً لمقررات اللغة الإنجليزية.

كما يتضح أن العمري (١٤٣١) والصعيدي (١٤٣١) وفقيهي (١٤٢٩) وعسيري (١٤٢٨) والعثمان (٢٠٠٧) وشحيبر (٢٠٠٧) وسلامة (٢٠٠٦) والباز (٢٠٠٥) واسماعيل (٢٠٠٥) وبني عطا (٢٠٠٤) قد قام كل منهم ببناء قائمة معايير بحسب غرض دراسته وموضوعها، ومن ثم قام بتطبيقها في تقويم مقرر أو أكثر، ودراساتهم بذلك تتشابه مع الدراسة الحالية في هذا الجانب، حيث سيقوم الباحث باقتراح معايير الكفاءة اللغوية إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية في الموضوع، كما أن دراسة الصعيدي(١٤٣١) تختلف عن الدراسة الحالية في استخدامها الاستبانة أداة للدراسة، ولكن Bybee (2006) قد ذهب في اتجاه آخر حينما بحث أهمية وتأثير المعايير على النظام التعليمي مختلفاً بذلك مع الدراسة الحالية في موضوع التحليل ومشابهاً لها في استخدام أسلوب تحليل المحتوى لاكتشاف مدى توفر المعايير.

وفيما يتعلق بالنتائج يتضح أن معظم هذه الدراسات قد بينت قصوراً في المنهج أو المقرر مدار التقويم وكشفت عدم تلاؤمه مع المعايير حيث جاءت نتائج دراسات العمري (١٤٣١) والعرجا (٢٠٠٩) وفقيهي (١٤٢٩) وكساب (٢٠٠٨)وعسيري (١٤٢٨)والعثمان (٢٠٠٧)والشايع والعقيل (٢٠٠٦)وسلامة (٢٠٠٦)وأبو جلالة وآخرون (٢٠٠٤) لتبين أن المناهج التي قاموا بتقويمها لم تحقق حد الكفاية في الاتفاق مع المعايير التي تم اختيارها للتقويم.

وعلى الجانب الآخر أظهرت دراسة الصعيدي (١٤٣١) توفر المعايير في المقرر المقوم بينما أثبتت دراستا الباز (٢٠٠٥)واسماعيل (٢٠٠٥) أن بناء وحدتين في ضوء معايير مقترحة قد كان له فاعلية في رفع مستوى الأداء لدى الطلاب.

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أن جل الدراسات التي تناولت المعايير والتقويم في ضوئها كانت في المواد الطبيعية (ذات الصبغة العلمية) في حين أن نصيب المواد في العلوم الإنسانية (الأدبية) قد كان ضعيفاً، ولعل ذلك بسبب سبق المواد ذات الصبغة العلمية في مجال المعايير ووضوح معاييرها، وكذلك بسبب سهولة الحكم عليها في ضوء المعايير إذ أن هذه المواد تتكون غالباً من مفاهيم مجردة يمكن الحكم عليها بالتوفر أو عدمه بسهولة، في حين أن المواد الإنسانية تتشابك فيها العلاقات وتتداخل المفاهيم فيكون من الصعوبة إلى درجة ما الحكم على مدى تحقق المعيار.

ولعل ندرة الدراسات في جانب المواد الإنسانية هو أحد الدوافع لإتمام هذه الدراسة فلعلها أن تسهم في إثراء هذا الجانب.

وفي المحور الثاني الذي يتناول الدراسات التي تدور حول تقويم مقررات للغة الإنجليزية ومناهجها تنوعت الدراسات فكل دراسة ظهرت بمنظور مختلف، فقد ذهب El-Shawa (2011) إلى تقويم المحتوى الثقافي لكتب اللغة الإنجليزية في المدارس الفلسطينية وتشابه معه Alhishoush (2006)إذ أنه اهتم بالمحتوى الثقافي

إلا أنه زاد عليه بأن صمم نموذجاً مقترحاً للجانب الثقافي في المقررات الدراسية، وقد تشابهت هاتان الدراستان مع الدراسة الحالية في كونهما تستهدفان تقويم محتوى مقررات اللغة الإنجليزية، كما أن دراسة AlHishoush (2006) قد استخدمت أسلوب تحليل المحتوى كما هو الحال في الدراسة الحالية إلا أن El-Shawa (2011) اختلف مع الدراسة الحالية باستخدامه الاستبانة.

وجاءت دراسة Alharrasi (2009) للمقارنة بين المنهج المقرر والمنهج المنفذ للغة الإنجليزية في المدارس العمانية، ودراسته بذلك تتشابه مع الدراسة الحالية كونها تستهدف تقويم مقررات تدريس اللغة الإنجليزية، إلا أنها تختلف معها في كيفية التنفيذ فقد لجأ الباحث Alharrasi إلى الاستبانات لاستطلاع الآراء كما قام بملاحظة الأداء.

كما تشابه Al-Yousef (2007) وAl-Saif (2005)و Al-Shammari (2005) و Masri (2003) و Jaradat (2002) وزميلاه و Al-Omari (2002) في دراساتهم التي استهدفت البحث عن نقاط القوة والضعف في مقررات اللغة الإنجليزية، وتشابهت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية بكونها تهدف إلى تقويم مقررات اللغة الإنجليزية، إلا أن هذه الدراسات جميعها قد استخدمت الاستبانة أداة لاستطلاع آراء المشرفين التربويين والمعلمين ثم القيام بالتقويم بناءً على هذه الآراء ما عدا Al-Omari الذي أضاف بطاقة ملاحظة صفية، ودراساتهم بذلك تختلف عن الدراسة الحالية حيث الدراسة الحالية ستقوم بتحليل محتوى المقررات وليس استطلاع الآراء حولها.

وبشكل عام فالدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في كونها ستعدل وتقترح معايير للكفاءة اللغوية بالاستفادة مما ورد في الأدب التربوي حول هذا الموضوع، وبعد أن يتم تحكيم هذه المعايير سيتم تقويم سلسلتي Travellerو Aim High في ضوئها، ومن المرجو أن تكون هذه المعايير مرجعاً يستفيد منه الباحثون وصناع القرار فيما يتعلق بموضوع الدراسة، وبالله التوفيق.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسةMethodology of the Study:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي ممثلاً بتحليل المحتوىوالذي يمكن من خلاله وصف وجمع البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة وتحليلها للوصول إلى بعض الاستنتاجات التي يمكن من خلالها إصدار حكم على محتوى مقررات اللغة الإنجليزية في سلسلتي Travellerو Aim High من حيث درجة توفر معايير الكفاءة اللغوية فيها.

والمنهج الوصفي هو "المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفيًّا أو تعبيراً كميًّا".(عبيدات وآخرون، ١٩٩٢، ١٨٧).

ثانياً: مجتمع الدراسةSociety of the Study:

قامت هذه الدراسة على أساس تحليل محتوى مقررات وبالتالي فإن مجتمع الدراسة هو الكتب المقررة على طلاب المرحلة الثانوية – نظام المقررات في اللغة الإنجليزية وذلك في العام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣ وهو الذي أجريت فيه الدراسة، وهي عشرة كتب للطالب وعشرة كتب للتمارين تمثل المقررات الإجبارية، وكتاباً للطالب وكتاباً للتمارين يمثلان المقرر الاختياري، وذلك في سلسلتي Traveller و Aim High.

ثالثاً: عينة الدراسةSample of the Study:

تشمل عينة الدراسة الكتب المقررة على طلاب المستويين الأول والثاني–حيث تتكون المرحلة الثانوية في نظام المقررات من ستة مستويات –وهي أربعة كتب للطالب وأربعة كتب للتمارين وأربعة أقراص مدمجة، ويمكن توصيفها كالتالي:

جدول رقم ١

توصيف العينة

العنوان	الجزء	النوع	الطبعة	المحتوى	عدد الصفحات
Traveller	١	كتاب الطالب	١٤٣٢/ ١٤٣٣	٨ وحدات	١٤٣
Traveller	١	كتاب التمارين	١٤٣٢/ ١٤٣٣	٨ وحدات	١٠٤
Traveller	١	قرص الطالب	٢٠١٠م	٤٣ مقطع صوتي	
Traveller	٢	كتاب الطالب	١٤٣٢/ ١٤٣٣	٨ وحدات	١٤٣
Traveller	٢	كتاب التمارين	١٤٣٢/ ١٤٣٣	٨ وحدات	١٠٤
Traveller	٢	قرص الطالب	٢٠١٠	٣٧ مقطع صوتي	
Aim High	١	كتاب الطالب	١٤٣٢/ ١٤٣٣	٧ وحدات	٨٠
Aim High	١	كتاب التمارين	١٤٣٢/ ١٤٣٣	٧ وحدات	٧١
Aim High	١	قرص الطالب	٢٠١١م	٥١ مقطع صوتي	
Aim High	٢	كتاب الطالب	١٤٣٢/ ١٤٣٣	٧ وحدات	٨٠
Aim High	٢	كتاب التمارين	١٤٣٢/ ١٤٣٣	٧ وحدات	٧١
Aim High	٢	قرص الطالب	٢٠١١	٣٨ مقطع صوتي	

رابعاً: أدوات الدراسةTools of the Study:

١ - قائمة المعايير:

خطوات بناء القائمة:

قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة والمعايير اللغوية في بعض الدول كالإطار الأوربي المشترك للمرجعية اللغوية (The Common European Framework of Reference for Languages, 2001) ومحددات الكفاءة

للمجلس الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية (ACTFL Proficiency Guidelines, 2012) بالإضافة إلى وثيقة الأهداف التعليمية العامة (وزارة المعارف، ١٤٢٣) وبالاستفادة منها قام ببناء قائمة معايير للكفاءة اللغوية في مقرر اللغة الإنجليزية، وظهرت في صورتها الأولية (ملحق رقم ٢).

التحقق من صدق الأداة Validity of the Tool:

قام الباحث بعرض القائمة على متخصصين أكاديميين في اللغة الإنجليزية وفي تدريس اللغة الأجنبية، وكذلك على بعض المشرفين التربويين والمشرفات التربويات والمعلمين والمعلمات العاملين في الميدان التربوي، وتمت الاستفادة من آرائهم بالتعديل والإضافة والحذف، حتى ظهرت القائمة بشكلها النهائي (ملحق ٣).

وقد تم تقسيم مستويات الكفاءة - كما جاءت في القائمة بشكلها النهائي – إلى خمسة مستويات كالتالي:

- مبتدئ.
- متوسط.
- متقدم.
- متفوق .
- بارع.

كما بلغ عدد المعايير تسعة وتسعين معياراً (٩٩) مقسمة على المهارات اللغوية الأربع كالتالي:

جدول رقم ٢

توزيع المعايير على المستويات والمهارات

المستوى		المهارة				الإجمالي
مبتدئ	المهارة	الاستماع	القراءة	التحدث	الكتابة	
	عدد المعايير	٦	٥	١١	٨	٣٠
متوسط	المهارة	الاستماع	القراءة	التحدث	الكتابة	
	عدد المعايير	٥	٤	٨	٦	٢٣
متقدم	المهارة	الاستماع	القراءة	التحدث	الكتابة	
	عدد المعايير	٣	٣	٥	٤	١٥
متفوق	المهارة	الاستماع	القراءة	التحدث	الكتابة	
	عدد المعايير	٣	٤	٧	٥	١٩
بارع	المهارة	الاستماع	القراءة	التحدث	الكتابة	
	عدد المعايير	٢	١	٦	٣	١٢

٢ - بطاقة تحليل محتوى المقررات:

بعد أن توصل الباحث إلى قائمة المعايير قام بتحويل مفرداتها إلى بطاقة لتحليل محتوى الكتب (ملحق رقم ٤)، وذلك بغرض الإجابة على السؤالين الثاني (٢) والثالث (٣) من أسئلة الدراسة، وفيما يلي توضيح لآلية ذلك:

أ - الهدف من عملية التحليل:

معرفة مدى توفر معايير الكفاءة اللغوية في محتوى كتب اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) في سلسلتي Aim High و Traveller للمستويين الأول والثاني.

ب - وحدة التحليل:

وحدة التحليل التي استخدمت في هذا التحليل هي وحدة الموضوع أو الفكرة، حيث تم تحليل المحتوى على أساسها بما تشمله من عبارات ومعلومات ومعاني سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.

ج - محتوى التحليل:

تناولت عملية التحليل محتوى كتب مقررات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) في سلسلتي Aim High و Traveller للمستويين الأول والثاني وكتب التمارين المصاحبة لها والتي تدرّس خلال العام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ ويبلغ عددها أربعة (٤) كتب للطالب وأربعة (٤) كتب للتمارين، وأربعة أقراص مدمجة (CD)، وتركزت عملية التحليل على المحتوى العلمي الذي يدرّس والأنشطة والأسئلة والتمارين مع استثناء مقدمات الكتب وفهارسها.

د - فئات التحليل الرئيسة:

تمثلت في معايير الكفاءة اللغوية الواجب توافرها لدى متعلم اللغة الأجنبية وهي موزعة في خمسة مستويات للكفاءة اللغوية، وتم استعراضها بناءً على المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة.

هـ -فئات التحليل الفرعية:

وتم تحديدها في مقياس متدرج يتضمن:

١ - بُعد التحقق: يصف مدى تحقق المعيار، وبناءً عليه تصنف حالة التحقق إلى ثلاث درجات:

-كبيرة: حين يتم تناول المعيار بشكل صريح وواضح، ومستوى تناول تفصيلي من حيث إبراز معظم الجوانب المتعلقة به.

-متوسطة: حين يتم تناول المعيار بشكل صريح (مباشر وواضح)،ويكون مستوى التناول موجزاً (إبراز بعض الجوانب المتعلقة بالمعيار).

- قليلة: حين يتم تناول المعيار بشكل ضمني (غير مباشر وغير واضح)،ويكون مستوى التناول موجزاً (إبراز بعض الجوانب المتعلقة بالمعيار).

٢ - بُعد عدم التحقق: يصف عدم تحقق المعيار بصورة مطلقة.

إجراءات التحليلSteps of Analysis:

تمت عملية التحليل حسب الخطوات التالية:

١ - قراءة معايير الكفاءة اللغوية اللازم توافرها في محتوى كتب اللغة الإنجليزية الواردة في بطاقة تحليل المحتوى قراءة فاحصة ومتأنية ،لتكوين صورة واضحة عنها في ذهن المحلل.

٢ - قراءة كتاب الطالب وكتاب التمارين، والاستماع للقرص المدمج في كل سلسلة لكل مستوى دراسي قراءة متأنية فاحصة، واستماعاً جيداً ، لتكوين صورة واضحة في ذهن المحلل عن الموضوعات والأفكار التي يتناولها .

٣ - تحديد المعايير التي ترتبط بالموضوعات والأفكار الواردة في الكتاب.

٤ - تحديد شكل التناول(صريح،ضمني)، ومستوى التناول (تفصيلي،موجز)،باستخدام استمارة تحليل مبدئية تسجل فيها العلامات التكرارية لفئات التحليل.

٥ - الحكم على درجة توفر المعيار بوضع إشارة تحت احد البدائل (كبيرة، متوسطة ،قليلة)،أو اختيار (غير)إذا كان المعيار غير متوفر(صريحا ولا ضمنياً) في محتوى الكتاب.

وقد استخدم الباحث المقياس المتدرج الرباعي في الجانب الأيسر أمام المعايير لتحديد درجة التحقق من عدمه، وحدد لذلك الدرجات التالية:

أ - متحقق بمستوى (كبير) أي صريح وتفصيلي، يعطى الدرجة (٤).

ب - متحقق بمستوى (متوسط) أي صريح وموجز، يعطى الدرجة (٣).

ج - متحقق بمستوى (قليل) أي ضمني وموجز، يعطى الدرجة (٢).

د - غير متحقق، يعطى الدرجة(١).

وللحكم على متوسط درجة التحقق وفقاً للمقياس الرباعي تم استخدام المعادلة التالية:

المدى =أكبر درجة ــ أقل درجة (العساف، ١٢٧، ١٤٢١).

المدى= ٤ -١= ٣

طول الفترة=المدى÷ عدد فئات الاستجابة=٣÷٤=٠,٧٥

وبذلك يكون معيار الحكم على قيمة المتوسط الحسابي كالتالي:

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١) إلى (١,٧٥) يكون المعيار غير متحقق.
- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١,٧٦) إلى (٢,٥٠) يكون مستوى التحقق(قليل).
- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٥١) إلى (٣,٢٥) يكون مستوى التحقق (متوسط).

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٣,٢٦) إلى (٤) يكون مستوى التحقق (كبير).

ثبات الأداة Reliability of the Tool:

قام الباحث بتحليل محتوى المقررات باستخدام البطاقة التي توصل إليها، ثم تم التأكد من ثبات الأداة بإعادة التحليل بواسطة محلل آخر[١] بشكل مستقل تماماً، وتم حساب تطابق نتائج التحليلين باستخدام معادلة كوبر كالتالي:

(عدد مرات الاتفاق) ÷ (المجموع الكلي اتفاقاً واختلافاً) × ١٠٠ (المفتي والوكيل، ١٤١٩، ٢٤١).

وقد جاءت النتيجة كالتالي:

جدول رقم ٣

نتيجة ثبات التحليل

المهارة	النسبة
الاستماع	٨٩,٥٪
القراءة	٨٨٪
التحدث	٨٩٪
الكتابة	٩٢,٣٪
الثبات العام	٨٨,٩٪

حيث كانت النسبة العامة لتطابق نتائج التحليلين ٨٨,٩٪ وهي نسبة ذات موثوقية، حيث يشير عبدالحميد (د.ت، ٤٠٩) إلى تحقق الموضوعية في الأداة حينما يزيد معامل الارتباط بين نتيجة التحليلين عن ٧٥٪ وذلك عندما يقوم بالتحليل باحثان مختلفان على قدر واحد من الكفاءة والتدريب في تحليل المادة.

[١] تم التحليل بواسطة الزميل أحمد عاطف الشهري (طالب في مرحلة الدكتوراة في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية)

إجراءات التطبيقApplication Steps:

١ - قام الباحث – بعد الانتهاء من الإطار النظري واستعراض الدراسات السابقة – بالاستعانة بالأدب التربوي ذي العلاقة بالموضوع ببناء قائمة مقترحة لمعايير الكفاءة اللغوية لمقررات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، ومن ثم تم تحكيمها من قبل مجموعة من المتخصصين من الأكاديميين والخبراء والمشرفين التربويين والمعلمين للتأكد من صدقها.

٢ - توصل الباحث إلى قائمة معايير الكفاءة اللغوية بشكلها النهائي بالإستفادة من آراء المحكمين وما اقترحوه من تعديلات أو إضافة أو حذف.

٣ - قام الباحث بتحويل قائمة المعايير المقترحة للكفاءة اللغوية إلى بطاقة لتحليل المحتوى.

٤ - استخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية في سلسلة Traveller، وسلسلة Aim High في المستويين الأول والثاني في المرحلة الثانوية (نظام المقررات).

٥ - تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات الناتجة عن التحليل.

٦ - تم تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.

٧ - تم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما يظهر من نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائيةStatistical Procedures:

استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات– كما في الملحق ٥ والملحق ٦ – لتحديد مدى تطابق المقررات موضع التقويم مع معايير الكفاءة اللغوية المقترحة.

كما استخدم معادلة كوبر لقياس مدى تطابق نتائج التحليل مع النتائج التي توصل لها المحلل المستقل الآخر.

الفصل الرابع

عرض النتائج

ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد Introduction:

قام الباحث في هذا الفصل بعرض النتائج التي توصل إليها بعد تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية في سلسلتي Traveller و Aim High في ضوء قائمة المعايير المقترحة للكفاءة اللغوية والتي قام الباحث باشتقاقها اعتماداً على الأدب التربوي وبعض المعايير العالمية كما سبق توضيحه في الفصل الثالث.

وقد تكونت أسئلة الدراسة من ثلاثة أسئلة حيث تمت إجابة السؤال الأول في الإطار النظري للدراسة حيث توصل الباحث إلى قائمة لمعايير الكفاءة اللغوية التي ينبغي تحققها لدى الطلاب الدارسين للغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول:

كان نص السؤال كما يلي:

"ما معايير الكفاءة اللغوية التي ينبغي تحققها لدى الطلاب الدارسين للغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة والاطلاع على بعض المعايير العالمية والاستفادة من الدراسات التي أجريت في هذا المجال، ثم توصل إلى قائمة مقترحة بالمعايير وتم التأكد من صدقها، وقد تم توزيع المعايير حسب المهارات اللغوية الأربع حيث ظهرت بالشكل التالي:

- مهارة الاستماع: وتضمنت تسعة عشر معياراً (١٩) موزعة على خمسة مستويات للكفاءة كالتالي:
  - مبتدئ: ويتضمن ستة (٦) معايير.

- متوسط: ويتضمن خمسة (٥) معايير.
- متقدم: ويتضمن ثلاثة (٣) معايير.
- متفوق : ويتضمن ثلاثة (٣) معايير.
- بارع: ويتضمن معيارين (٢).

- مهارة القراءة: وتضمنت سبعة عشر معياراً (١٧) موزعة على خمسة مستويات للكفاءة كالتالي:
  - مبتدئ: ويتضمن خمسة (٥) معايير.
  - متوسط: ويتضمن أربعة (٤) معايير.
  - متقدم: ويتضمن ثلاثة (٣) معايير.
  - متفوق : ويتضمن أربعة (٤) معايير.
  - بارع: ويتضمن معياراً واحداً فقط(١).
- مهارة التحدث: وتضمنت سبعة وثلاثين معياراً (٣٧) موزعة على خمسة مستويات للكفاءة كالتالي:
  - مبتدئ: ويتضمن أحد عشر (١١) معياراً.
  - متوسط: ويتضمن ثمانية (٨) معايير.
  - متقدم: ويتضمن خمسة (٥) معايير.
  - متفوق : ويتضمن سبعة (٧) معايير.
  - بارع: ويتضمن ستة (٦) معايير.
- مهارة الكتابة: وتضمنت ستة وعشرين معياراً (٢٦) موزعة على خمسة مستويات للكفاءة كالتالي:
  - مبتدئ: ويتضمن ثمانية (٨) معايير.
  - متوسط: ويتضمن ستة (٦) معايير.
  - متقدم: ويتضمن أربعة (٤) معايير.
  - متفوق : ويتضمن خمسة (٥) معايير.

- بارع: ويتضمن ثلاثة (٣) معايير.

إجابة السؤال الثاني:

كان نص السؤال:

"ما مدى توفر هذه المعايير في سلسلة مقررات اللغة الإنجليزية "Traveller" المطبقة حالياً في المرحلة الثانوية – نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث بطاقة التحليل، فجاءت نتائجها كالتالي:

جدول رقم (٤)

نتيجة التحليل لمقرر Traveller 1

المهارة	المستوى	عدد العبارات	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
الاستماع	مبتدئ	٦	٤	كبيرة	١
	متوسط	٥	٢,٤	قليلة	٦
	متقدم	٣	٢	قليلة	٨
	متفوق	٣	١	غير متحقق	١٢
	بارع	٢	١	غير متحقق	١٢
القراءة	مبتدئ	٥	٤	كبيرة	١
	متوسط	٤	٣,٢٥	متوسطة	٤
	متقدم	٣	٢,٦٧	متوسطة	٥
	متفوق	٤	٢	قليلة	٨
	بارع	١	١	غير متحقق	١٢

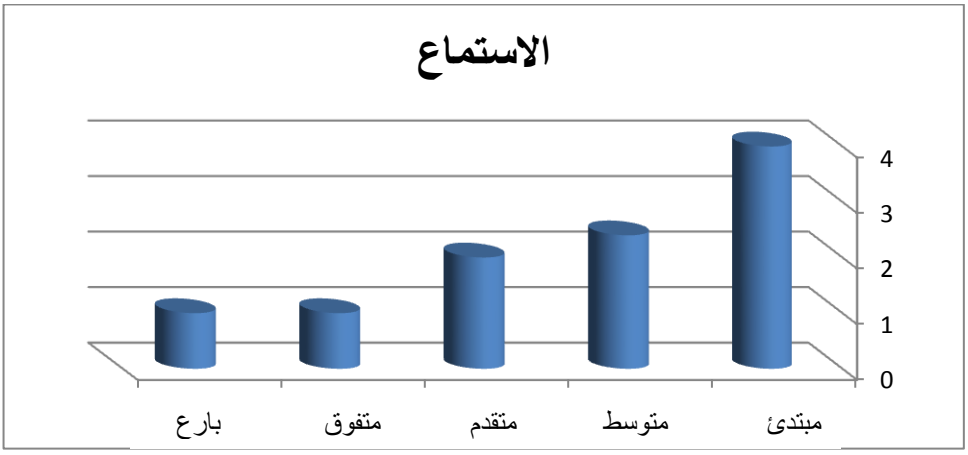
المهارة	المستوى	عدد العبارات	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
التحدث	مبتدئ	١١	٣,٦٤	كبيرة	٣
	متوسط	٨	٢,١٩	قليلة	٧
	متقدم	٥	١,٤٠	غير متحقق	١٠
	متفوق	٧	١,٤٣	غير متحقق	٩
	بارع	٦	١	غير متحقق	١٢
الكتابة	مبتدئ	٨	٤	كبيرة	١
	متوسط	٦	٣,٦٧	كبيرة	٢
	متقدم	٤	٢	قليلة	٨
	متفوق	٥	١,٢٠	غير متحقق	١١
	بارع	٣	١	غير متحقق	١٢

وكما يتضح من الجدول رقم (٣) بالنسبة لمقرر Traveller1 الخاص بالمستوى الأول فقد توفرت معايير الكفاءة اللغوية في مهارة الاستماع بدرجة كبيرة في المستوى المبتدئ إذ بلغ المتوسط (٤) وهي الدرجة العظمى في هذا المدى، بينما توفرت بدرجة قليلة في المستويين المتوسط والمتقدم فبلغت (٢,٤) للمستوى المتوسط وسجلت (٢) للمستوى المتقدم، بينما لم تتحقق هذه المعايير إطلاقاً في المستويين المتفوق والبارع.

ويوضح الرسم البياني التالي مقارنة المتوسطات بالنسبة لمهارة الاستماع في كل مستوى من مستويات الكفاءة:

شكل رقم ٨

مقارنة المتوسطات لمهارة الاستماع في مقرر Traveller1



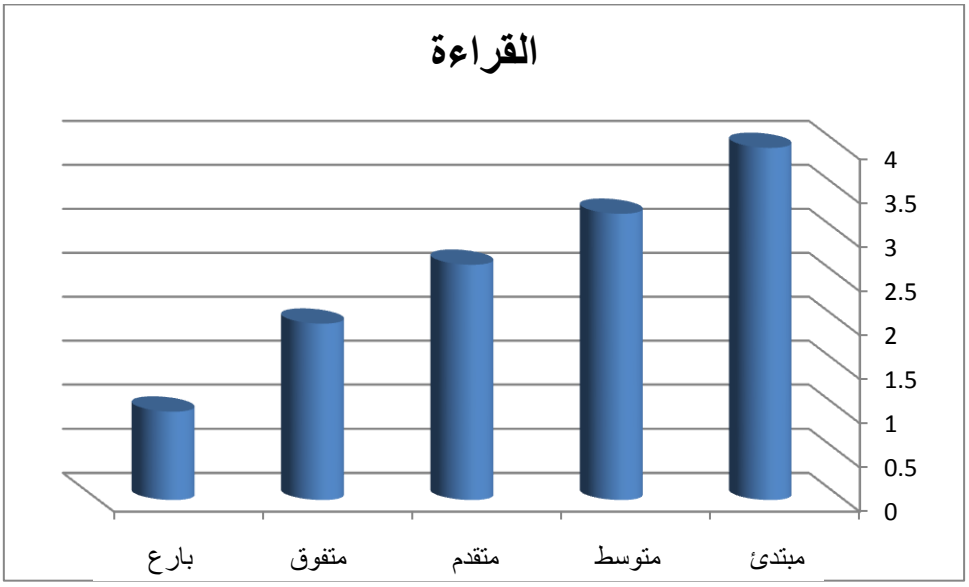
وهذه النتيجة تشير إلى ضعف التركيز على مهارة الاستماع إذ لم تتجاوز المستوى المبتدئ، في حين أن طالب المرحلة الثانوية – الذي درس اللغة الإنجليزية لمدة أربع سنوات سابقة – يفترض أن يكون قد تجاوز هذا المستوى، إذ تشير أهداف تدريس اللغة الإنجليزية للصف الأول ثانوي إلى بعض العبارات التي وردت ضمن مستوى الكفاءة المتوسط كالاستماع لمواد مسجلة من وسائل الإعلام وفهمها (وزارة المعارف، ١٤٢٣، ١٣١).

وفي مهارة القراءة توفرت معايير الكفاءة اللغوية بدرجة كبيرة وبمتوسط (٤) وذلك في المستوى المبتدئ في حين كان المتوسط (٣,٢٥) أي بدرجة متوسطة بالنسبة للمستوى المتوسط وبلغ المتوسط (٢,٦٧) بالنسبة للمستوى المتقدم، وهو كذلك يشير إلى تحقق المعايير بدرجة متوسطة، في حين تحققت المعايير بدرجة قليلة وبمتوسط بلغ (٢) وذلك بالنسبة لمهارة القراءة في المستوى الرابع (متفوق)، ولم تتحقق هذه المعايير على الإطلاق في المستوى الأعلى (بارع) إذ كان متوسطها (١).

ويوضح الرسم البياني التالي مقارنة المتوسطات بالنسبة لمهارة القراءة في كل مستوى من مستويات الكفاءة:

شكل رقم ٩

مقارنة المتوسطات لمهارة القراءة في مقرر Traveller1



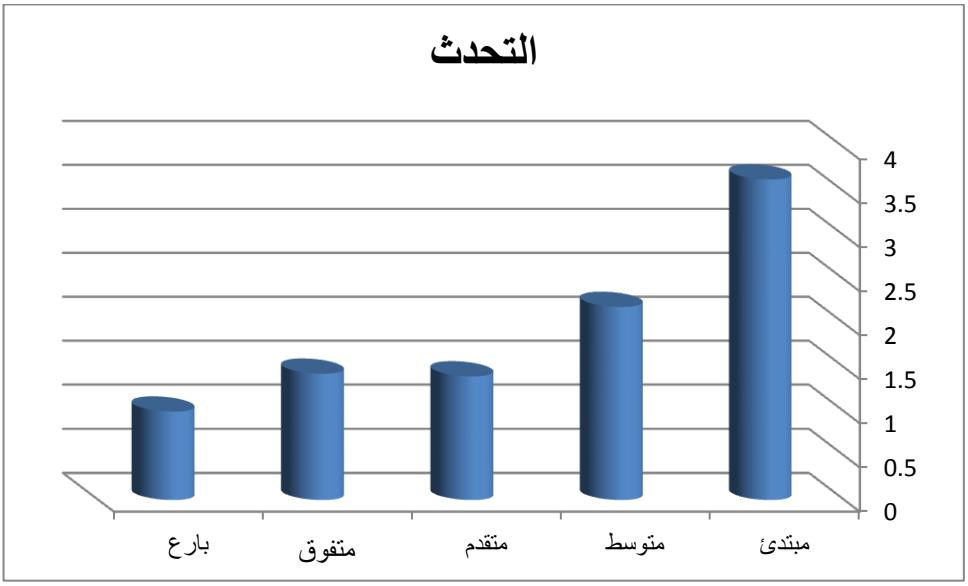
وتشير هذه النتيجة إلى أن المقرر يولي اهتماماً بالقراءة أفضل مما هو الحال بالنسبة للاستماع، فطالب المرحلة الثانوية قد تجاوز المستوى المبتدئ إلى مستويات أعلى منه، ويلاحظ أن المقرر قد استجاب لهذه المعايير بالنسبة للمستوى المتوسط بدرجة تكاد تكون كبيرة – إذ بلغ متوسطه (٣,٢٥) وهذه الدرجة هي نهاية الفترة في مدى المستوى المتوسط – كما أنه قد استجاب للمعايير في المستوى المتقدم بدرجة متوسطة.

أما في مهارة التحدث فقد تحققت المعايير بدرجة كبيرة وبمتوسط بلغ (٣,٦٤) في المستوى المبتدئ في حين كان تحققها بدرجة قليلة في المستوى المتوسط وبمتوسط بلغ (٢,١٩) بينما لم تتوفر هذه المعايير في المستويات الثلاثة العليا (متقدم، متفوق ، بارع) إذ بلغ المتوسط (١,٤٠) في المستوى المتقدم، وبلغ (١,٤٣) في مستوى "متفوق " في حين لم يتجاوز (١) في المستوى البارع.

ويوضح الرسم البياني التالي مقارنة المتوسطات بالنسبة لمهارة التحدث في كل مستوى من مستويات الكفاءة:

شكل رقم ١٠

مقارنة المتوسطات لمهارة التحدث في مقرر Traveller1



وهذه النتيجة تبين أن الاهتمام بمهارة التحدث في هذا المقرر ضعيف فهي لا تلقى الاهتمام والتركيز كما ينبغي من أجل رفع مستوى الطلاب في هذه المرحلة، إذ لم تتجاوز مهارة التحدث المستوى المبتدئ كما أن متوسطها لم يسجل الدرجة الكاملة في هذا المستوى كما هو الحال مع بقية المهارات التي سجل متوسطها (٤,٠٠) في هذا المستوى، فالمقرر بهذه النتيجة بالنسبة لمهارة التحدث لا يناسب مستوى طالب المرحلة الثانوية الذي تشير أهداف تدريس مرحلته (وزارة المعارف، ١٤٢٣) إلى أنه من المفترض أن يكون قادراً على التفاعل والحديث في مواضيع وقيم ثقافية، وهذا المعيار ورد في المستوى الرابع (المتفوق).

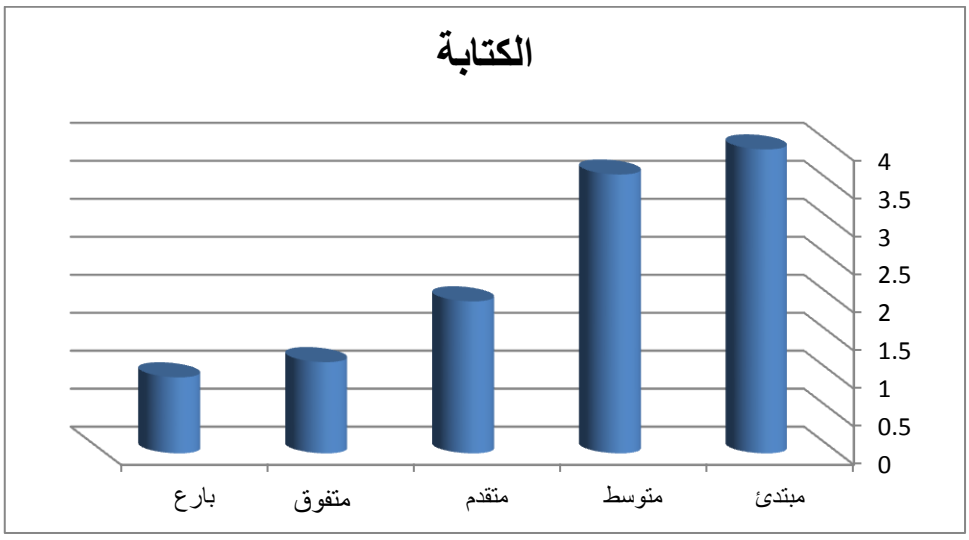
وتشير نتيجة التحليل لهذا المقرر فيما يتعلق بمهارة الكتابة إلى تحقق المعايير في المستوى المبتدئ بدرجة كبيرة وبمتوسط بلغ (٤) ، كما تشير إلى تحققها بدرجة كبيرة كذلك فيما يتعلق بالمستوى المتوسط حيث بلغ متوسطها (٣,٦٧)، في حين أن هذه المعايير تحققت بدرجة قليلة في المستوى المتقدم حيث بلغ المتوسط (٢)، بينما لم

تتحقق هذه المعايير في المستويين الأخيرين من مستويات الكفاءة (متفوق وبارع) إذ بلغ المتوسط (١,٢٠) و (١) على التوالي.

ويوضح الرسم البياني التالي مقارنة المتوسطات بالنسبة لمهارة الكتابة في كل مستوى من مستويات الكفاءة:

شكل رقم ١١

مقارنة المتوسطات لمهارة الكتابة في مقرر Traveller1

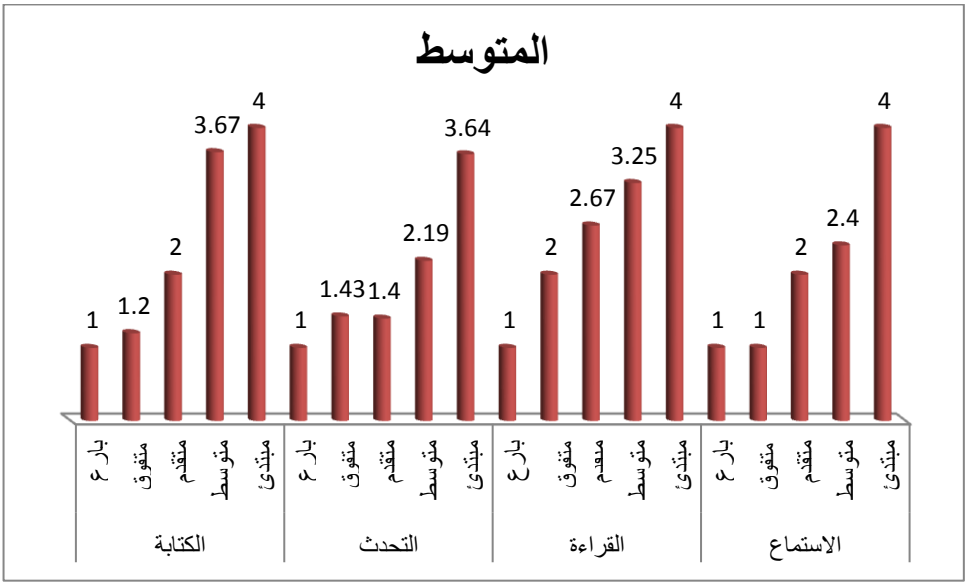


وتظهر هذه النتيجة أن ثمة اهتمام بمهارة الكتابة بشكل مُرضي في هذا المقررإذ يتجاوز المستوى المتوسط إلى المستوى المتقدم وإن كان ذلك بدرجة قليلة، إلا أنه يعكس تركيزاً على الكتابة أفضل مما هو الحال بالنسبة لمهارتي التحدث والاستماع.

ويبين الرسم البياني التالي مقارنة متوسطات مستويات الكفاءة اللغوية في المهارات الأربع في مقررTraveller1:

شكل رقم ١٢

مقارنة المتوسطات لجميع المهارات في مقرر Traveller1



وبالنظر لترتيب المتوسطات يظهر أن المستوى المبتدئ في مهارات الاستماع والقراءة والكتابة قد حقق الدرجة العظمى من حيث توفر المعايير كما يشير لذلك العمود رقم (١) و العمود رقم (٦) ورقم (١٦) في الشكل رقم (١٢)، في حين جاء المستوى المتوسط في مهارة الكتابة في المرتبة الثانية من حيث توفر المعايير كما في العمود رقم (١٧). وحل المستوى المبتدئ في مهارة التحدث في المرتبة الثالثة وذلك كما في العمود رقم (١١)، بينما حل المستويان المتوسط والمتقدم في مهارة القراءة في المرتبتين الرابعة والخامسة على الترتيب كما يوضح ذلك العمودان رقم (٧) و (٨). وجاء المستوى المتوسط في مهارة الاستماع في المرتبة السادسة كما في العمود رقم (٢)، بينما كان المستوى المتوسط في مهارة التحدث في المرتبة السابعة وذلك كما يبينه العمود رقم (١٢).

وفي المرتبة الثامنة جاء المستوى المتقدم في مهارة الاستماع كما يشير لذلك العمود رقم (٣) بالإضافة إلى المتفوق في مهارة القراءة كما في العمود رقم (٩) والمتقدم في مهارة الكتابة كما في العمود رقم (١٨).

ولم تتحقق المعايير في المراتب التالية والتي احتلها المستوى المتفوق والمستوى المتقدم في مهارة التحدث في المرتبتين التاسعة والعاشرة على التوالي، بينما حل المستوى المتفوق في مهارة الكتابة في المرتبة الحادية عشرة.

وتساوى في المرتبة الأخيرة (الثانية عشرة) مستويات المتفوق والبارع في مهارة الاستماع والبارع في مهارات القراءة والتحدث والكتابة وذلك بمتوسط لم يتجاوز (١) صحيح، أي أن المعايير لم تتحقق بصفة مطلقة بحسب ما توصلت إليه نتيجة التحليل.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه Al-Shammari (2005) حينما أشار إلى أن المهارات اللغوية الأربع لا تلقى اهتماماً متوازياً في مقررات اللغة الإنجليزية Say it in English إذ يظهر أن الحال كما هو عليه.

وفي تحليل مقرر Traveller2 للمستوى الثاني من المرحلة الثانوية – نظام المقررات – جاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

نتيجة التحليل لمقرر Traveller 2

المهارة	المستوى	عدد العبارات	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
الاستماع	مبتدئ	٦	٣,٦٧	كبيرة	٢
	متوسط	٥	٢,٢	قليلة	٩
	متقدم	٣	١,٣٣	غير متحقق	١١
	متفوق	٣	١	غير متحقق	١٤
	بارع	٢	١	غير متحقق	١٤
القراءة	مبتدئ	٥	٤	كبيرة	١

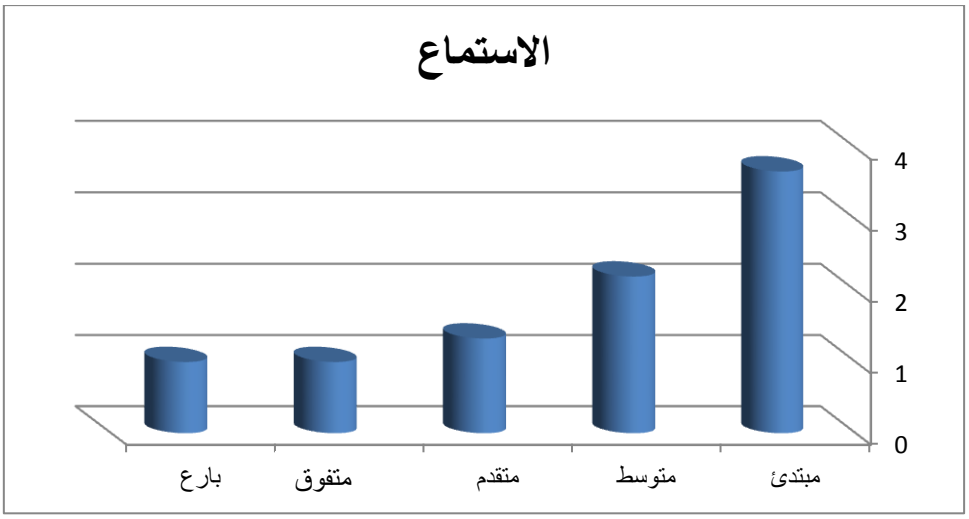
المهارة	المستوى	عدد العبارات	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
القراءة	متوسط	٤	٣,٥	كبيرة	٤
	متقدم	٣	١,٦٧	غير متحقق	١٠
	متفوق	٤	١	غير متحقق	١٤
	بارع	١	١	غير متحقق	١٤
التحدث	مبتدئ	١١	٣,٦٤	كبيرة	٣
	متوسط	٨	٣	متوسطة	٧
	متقدم	٥	١	غير متحقق	١٤
	متفوق	٧	١	غير متحقق	١٤
	بارع	٦	١,١٧	غير متحقق	١٣
الكتابة	مبتدئ	٨	٣,٢٥	متوسطة	٥
	متوسط	٦	٣,١٧	متوسطة	٦
	متقدم	٤	٢,٢٥	قليلة	٨
	متفوق	٥	١,٢	غير متحقق	١٢
	بارع	٣	١	غير متحقق	١٤

وفيما يخص مهارة الاستماع في هذا المقرر تشير نتيجة التحليل إلى تحقيق المستوى المبتدئ فيها للمعايير بدرجة كبيرة وبمتوسط بلغ (٣,٦٧)، في حين أن هذه المعايير تحققت بنسبة قليلة في المستوى المتوسط حيث لم يتجاوز المتوسط (٢,٢) ولم تتحقق في المستوى المتقدم حيث كان المتوسط (١,٣٣) بينما لم تتحقق مطلقاً في المستويين الأخيرين المتفوق والبارع حيث كان المتوسط (١) وهي الدرجة الدنيا التي تشير لعدم وجود أيٍ من هذه المعايير.

ويوضح الرسم البياني التالي مقارنة المتوسطات بالنسبة لمهارة الاستماع في كل مستوى من مستويات الكفاءة:

شكل رقم ١٣

مقارنة المتوسطات لمهارة الاستماع في مقرر Traveller2



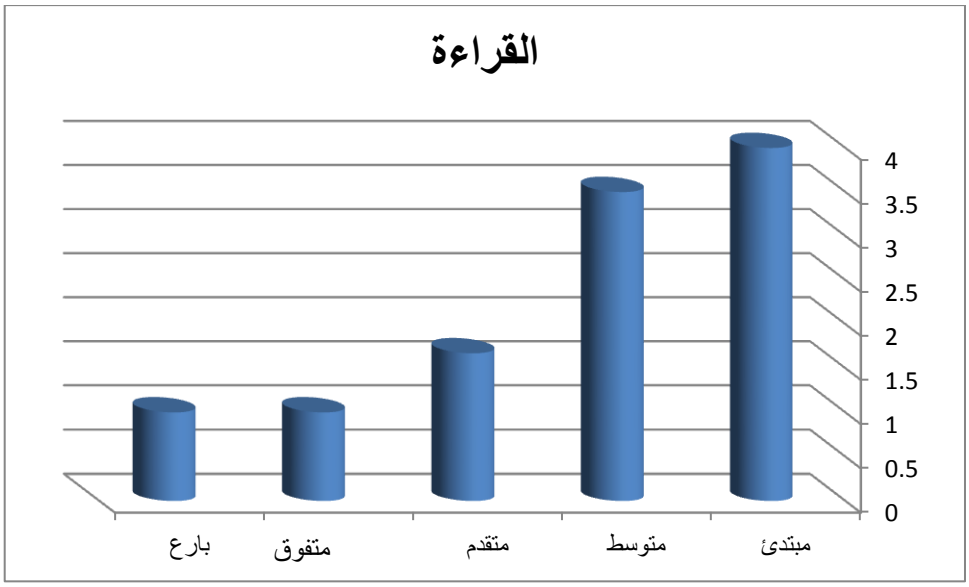
وهذه النتيجة تشير – كما هو الحال مع مقرر المستوى الأول – إلى ضعف الاهتمام بمهارة الاستماع حيث يفترض المقرر أن الطالب لا يزال في المستوى المبتدئ، ولا يتجاوزه إلى المستوى المتوسط إلا بنسبة ضئيلة.

وفيما يتعلق بمهارة القراءة في هذا المقرر فقد تحققت المعايير المقترحة للكفاءة اللغوية في المستوى المبتدئ بصورة كاملة إذ بلغ متوسطها النهاية العظمى (٤,٠٠)، كما تحققت المعايير بصورة كبيرة في المستوى المتوسط حيث كان المتوسط (٣,٥)، وعلى العكس من المقرر المخصص للمستوى الأول Traveller1 فلم تتحقق المعايير فيما يخص المستوى المتقدم إذ لم يتجاوز المتوسط (١,٦٧) بينما عدمت هذه المعايير بشكل كامل في المستويين المتفوق والبارع، إذ توقف المتوسط عند الدرجة الصغرى (١,٠٠) مشيراً لعدم تحقق أي من المعايير المقترحة.

ويوضح الرسم البياني التالي مقارنة المتوسطات بالنسبة لمهارة القراءة في كل مستوى من مستويات الكفاءة:

شكل رقم ١٤

مقارنة المتوسطات لمهارة القراءة في مقرر Traveller2



وتبين هذه النتيجة أن الاهتمام بمهارة القراءة في هذا المقرر أفضل مما هو في مهارة الاستماع، كما أنه يشير إلى أن الاهتمام بمهارة القراءة قد ازداد بالمقارنة مع مقرر المستوى الأول Traveller1 بالنسبة للمستوى المتوسط حيث حقق هذا المستوى هنا المعايير بدرجة كبيرة، ولكن هذا الاهتمام قد انخفض بالنسبة للمستوى المتقدم فلم تتحقق المعايير بالنسبة لمقرر المستوى الثاني Traveller 2 بينما كانت متوفرة بدرجة متوسطة في المقرر الأول وبمتوسط وصل إلى (٢,٦٧).

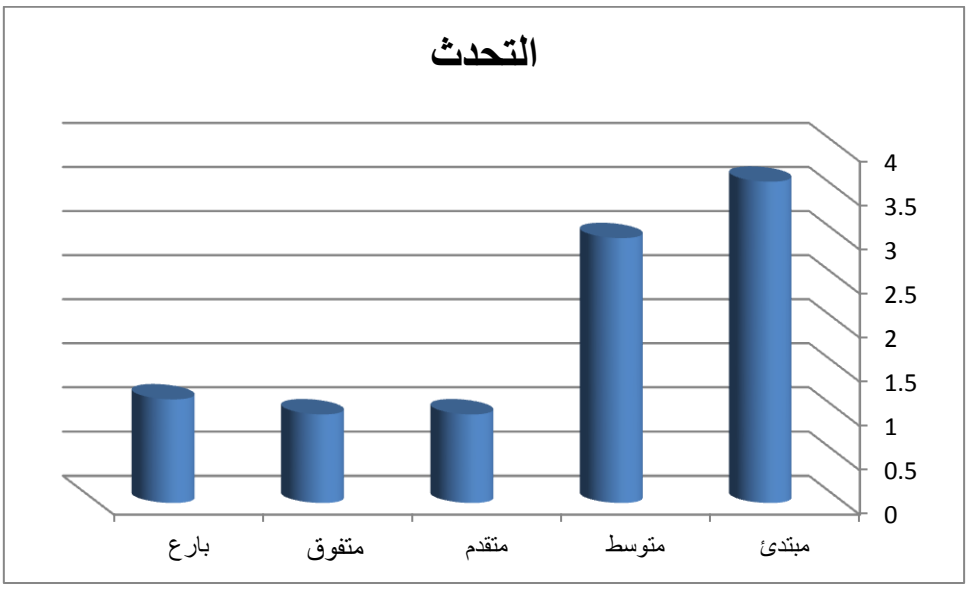
وبالنسبة لمهارة التحدث فقد توفرت المعايير بدرجة كبيرة في المستوى المبتدئ حيث كان المتوسط (٣,٦٤) متساوياً مع مثيله في مقرر المستوى الأول Traveller 1، بينما توفرت المعايير في المستوى المتوسط بنسبة متوسطة وبمتوسط بلغ (٣,٠٠) متفوقاً بذلك على مثيله في المقرر Traveller 1 الذي توفرت فيه المعايير بدرجة قليلة. ولكن في المستويين المتقدم والمتفوق لم تتحقق أي من المعايير إذ لم يتجاوز المتوسط (١,٠٠)

بالنسبة لكلي المستويين، فيما كانت المعايير غير متحققة بالنسبة للمستوى البارع ولكن المتوسط قد بلغ (١,١٧).

ويوضح الرسم البياني التالي مقارنة المتوسطات بالنسبة لمهارة التحدث في كل مستوى من مستويات الكفاءة:

شكل رقم ١٥

مقارنة المتوسطات لمهارة التحدث في مقرر Traveller2



وتشير هذه النتيجة إلى وجود نوع من التحسن الطفيف بالنسبة لمهارة التحدث في هذا المقرر Traveller 2 بالمقارنة مع مقرر المستوى الأول Traveller 1 ولكن لا يزال الاهتمام بهذه المهارة أقل مما هو مفترض فالطالب لا يتجاوز المستوى المبتدئ إلا بنسبة بسيطة نحو المستوى المتوسط بينما لا يصل إلى بقية المستويات العليا.

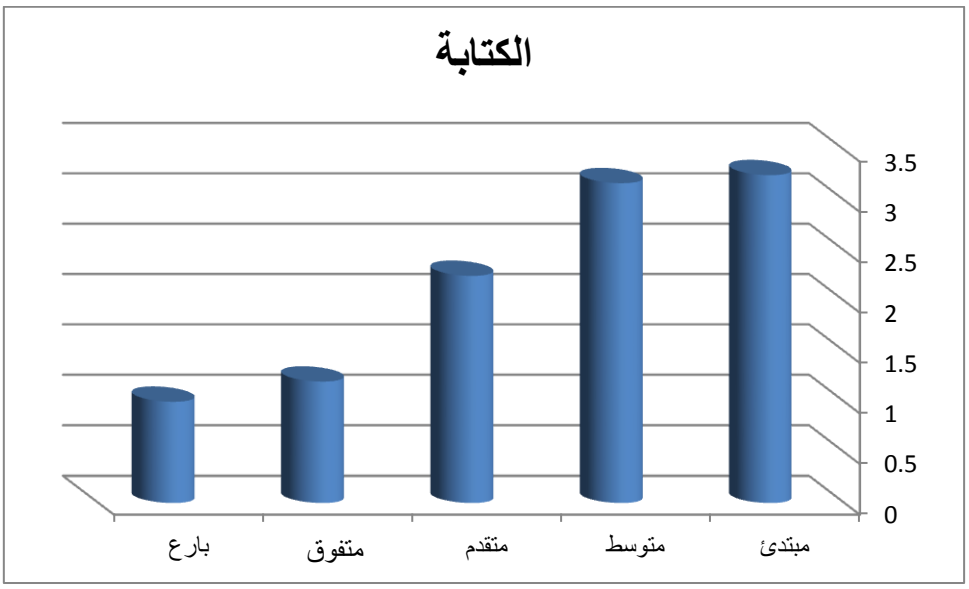
وفي مهارة الكتابة تحققت معايير الكفاءة اللغوية في المستويين المبتدئ والمتوسط بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط لهما (٣,٢٥) و (٣,١٧) على التوالي، بينما تحققت هذه المعايير بدرجة قليلة فيما يخص المستوى المتقدم حيث بلغ المتوسط (٢,٢٥) ولم تتحقق هذه المعايير في المستوى المتفوق إذ بلغ المتوسط (١,٢)، ولكن لم تتحقق

هذه المعايير بصورة مطلقة فيما يخص المستوى البارع إذ لم يتجاوز المتوسط الدرجة الدنيا (١,٠٠).

ويوضح الرسم البياني التالي مقارنة المتوسطات بالنسبة لمهارة الكتابة في كل مستوى من مستويات الكفاءة:

شكل رقم ١٦

مقارنة المتوسطات لمهارة الكتابة في مقرر Traveller2

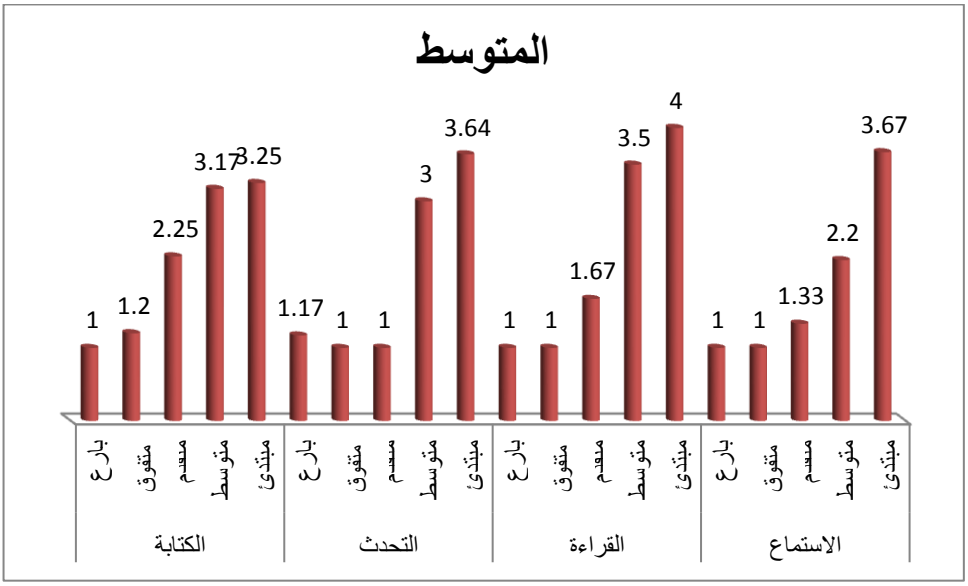


وهذه النتيجة تشير إلى انخفاض الاهتمام بمهارة الكتابة في هذا المقرر Traveller 2 بالمقارنة مع مقرر المستوى الأول Traveller 1 فبينما حقق المستويان المبتدئ والمتوسط المعايير بدرجة كبيرة في المقرر المخصص للمستوى الأول Traveller1 إلا أنهما انخفضا إلى الدرجة المتوسطة بالنسبة للمقرر الثاني Traveller2، بينما بقي الحال كما هو بالنسبة لبقية المستويات العليا إذ تساوت في الكتابين.

ويبين الرسم البياني التالي مقارنة متوسطات مستويات الكفاءة اللغوية في المهارات الأربع في مقرر Traveller2:

شكل رقم ١٧

مقارنة المتوسطات لجميع المهارات في مقرر Traveller2



وبالنظر الإجمالي للمتوسطات يتبين أن المستوى المبتدئ في مهارة القراءة قد جاء في المرتبة الأولى بتحقق المعايير بصورة كاملة حيث كان المتوسط (٤,٠٠) كما يتضح ذلك في العمود رقم (٦) في الرسم البياني أعلاه، بينما تلاه المستوى المبتدئ في مهارة الاستماع بمتوسط بلغ (٣,٦٧) وذلك كما في العمود رقم (١) وتلاه في المرتبة الثالثة المستوى المبتدئ في مهارة التحدث الذي سجل متوسطاً قدره (٣,٦٤) كما يبينه العمود رقم (١١)، وفي المرتبة الرابعة وكما يشير العمود رقم (٧) وبمتوسط قدره (٣,٥٠) جاء المستوى المتوسط في مهارة القراءة، بينما جاء المستوى المبتدئ في مهارة الكتابة في المرتبة الخامسة كما في العمود رقم (١٦) وذلك بمتوسط بلغ (٣,٢٥) ويليه في المرتبة السادسة المستوى المتوسط في ذات المهارة بمتوسط (٣,١٧) كما يتضح ذلك في العمود رقم (١٧).

وحل المستوى المتوسط في مهارة التحدث سابعاً بمتوسط بلغ (٣,٠٠) كما هو واضح في العمود رقم (١٢)، بينما جاء المستوى المتقدم في مهارة الكتابة في المرتبة الثامنة كما في العمود رقم (١٨)، في حين أن المرتبة التاسعة وبمتوسط بلغ (٢,٢٠) كانت للمستوى المتوسط في مهارة الاستماع كما يوضحها العمود رقم (٢).

وجاء المستوى المتقدم – كما يتبين من العمود رقم (٨) – في مهارة القراءة في المرتبة العاشرة وبمتوسط بلغ (١,٦٧)، بينما كان المستوى المتقدم في مهارة الاستماع في المرتبة الحادية عشرة وبمتوسط لم يتجاوز (١,٣٣) كما هو واضح من العمود رقم (٣)، وتلاه المستوى المتفوق في مهارة الكتابة بمتوسط (١,٢٠) كما في العمود رقم (١٩) وذلك بالمرتبة الثانية عشرة سابقاً للمستوى البارع في مهارة التحدث الذي جاء في المرتبة الثالثة عشرة وبمتوسط قدره (١,١٧) كما في العمود رقم (١٤).

وقد تساوى في المرتبة الرابعة عشرة والأخيرة وبمتوسط لم يتجاوز (١,٠٠) مستويات المتفوق والبارع في مهارتي الاستماع والقراءة والمستوى المتقدم و المتفوق في مهارة التحدث بالإضافة إلى المستوى البارع في مهارة الكتابة، ويتضح ذلك عند النظر للرسم البياني في الشكل رقم (١٧) من خلال الأعمدة ذات الأرقام (٤) و (٥) و(٩) و(١٠) و (١٣) و (١٤) و (١٩).

إجابة السؤال الثالث:

كان نص السؤال كالتالي:

"ما مدى توفر هذه المعايير في سلسلة مقررات اللغة الإنجليزية "Aim High" المطبقة حالياً في المرحلة الثانوية – نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث بطاقة التحليل، فجاءت نتائجها كالتالي:

جدول رقم (٦)

نتيجة التحليل لمقرر1 Aim High

المهارة	المستوى	عدد العبارات	نتيجة التحليل	درجة التحقق	الترتيب
الاستماع	مبتدئ	٦	٣,٦٧	كبيرة	٢

المهارة	المستوى	عدد العبارات	نتيجة التحليل	درجة التحقق	الترتيب
الاستماع	متوسط	٥	١,٨٠	قليلة	٨
	متقدم	٣	١	غير متحقق	١٢
	متفوق	٣	١	غير متحقق	١٢
	بارع	٢	١	غير متحقق	١٢
القراءة	مبتدئ	٥	٣,٨	كبيرة	١
	متوسط	٤	٣,٢٥	متوسطة	٥
	متقدم	٣	١,٦٧	غير متحقق	٩
	متفوق	٤	١	غير متحقق	١٢
	بارع	١	١	غير متحقق	١٢
التحدث	مبتدئ	١١	٣,٥٤	كبيرة	٤
	متوسط	٨	٢	قليلة	٧
	متقدم	٥	١	غير متحقق	١٢
	متفوق	٧	١	غير متحقق	١٢
	بارع	٦	١,١٧	غير متحقق	١١
الكتابة	مبتدئ	٨	٣,٦٢	كبيرة	٣
	متوسط	٦	٢,١٧	قليلة	٦
	متقدم	٤	١,٥	غير متحقق	١٠
	متفوق	٥	١	غير متحقق	١٢
	بارع	٣	١	غير متحقق	١٢

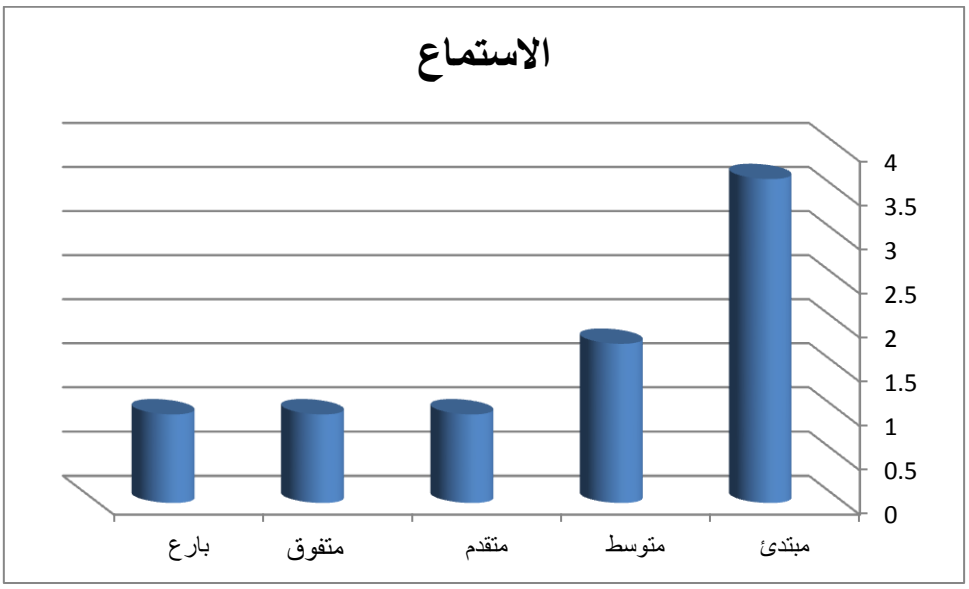
فهذا الجدول يبين أن مهارة الاستماع قد تحققت فيها معايير الكفاءة بدرجة كبيرة في المستوى المبتدئ حيث بلغ المتوسط (٣,٦٧) بينما تحققت المعايير بدرجة قليلة في

المستوى المتوسط فلم يتجاوز المتوسط (١,٨٠)، في حين أن هذه المعايير لم تتحقق بصورة مطلقة في مهارة الاستماع في المستويات الثلاثة العليا: المتقدم والمتفوق والبارع.

وفي الرسم البياني التالي مقارنة للمتوسطات في مستويات الكفاءة بالنسبة لمهارة الاستماع في هذا المقرر Aim High1:

شكل رقم ١٨

مقارنة المتوسطات لمهارة الاستماع في مقرر Aim High1



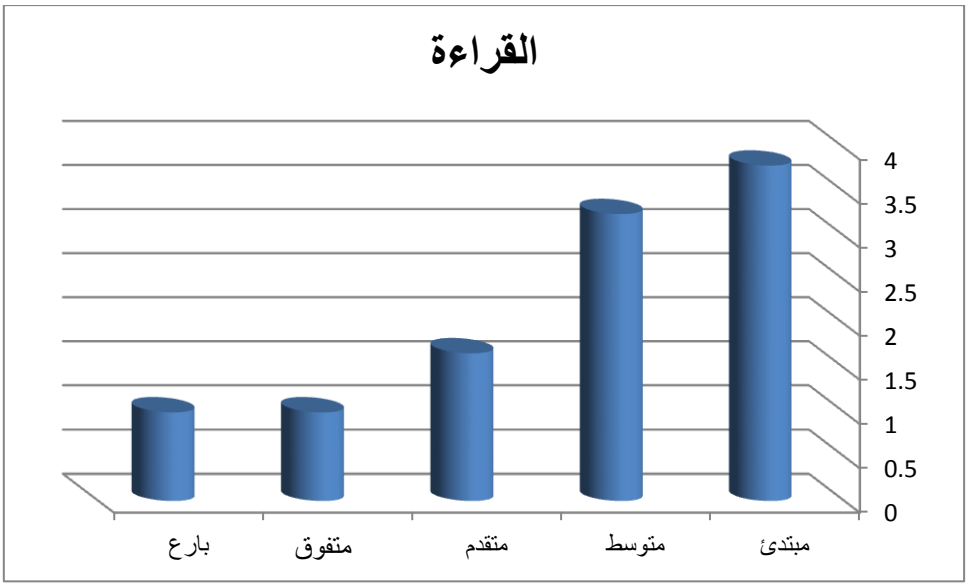
وهذه النتيجة تشير إلى ضعف اهتمام هذا المقرر بمهارة الاستماع فهي لم تتجاوز المستوى المبتدئ إلا بفارق ضئيل وذلك في المستوى المتوسط.

أما في مهارة القراءة فقد تحققت معايير الكفاءة اللغوية في المستوى المبتدئ بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط (٣,٨٠) بينما تحققت هذه المعايير في المستوى المتوسط بدرجة متوسطة وبمتوسط بلغ (٣,٢٥)، في حين لم تتحقق هذه المعايير في المستوى المتقدم إذ بلغ المتوسط (١,٦٧) بينما لم تتحقق بشكل مطلق في المستويين الأعليين المتفوق والبارع إذ لم يتجاوز المتوسط الحد الأدنى (١,٠٠).

وفي الرسم البياني التالي مقارنة للمتوسطات في مستويات الكفاءة بالنسبة لمهارة القراءة في هذا المقرر Aim High1:

شكل رقم ١٩

مقارنة المتوسطات لمهارة القراءة في مقرر Aim High1



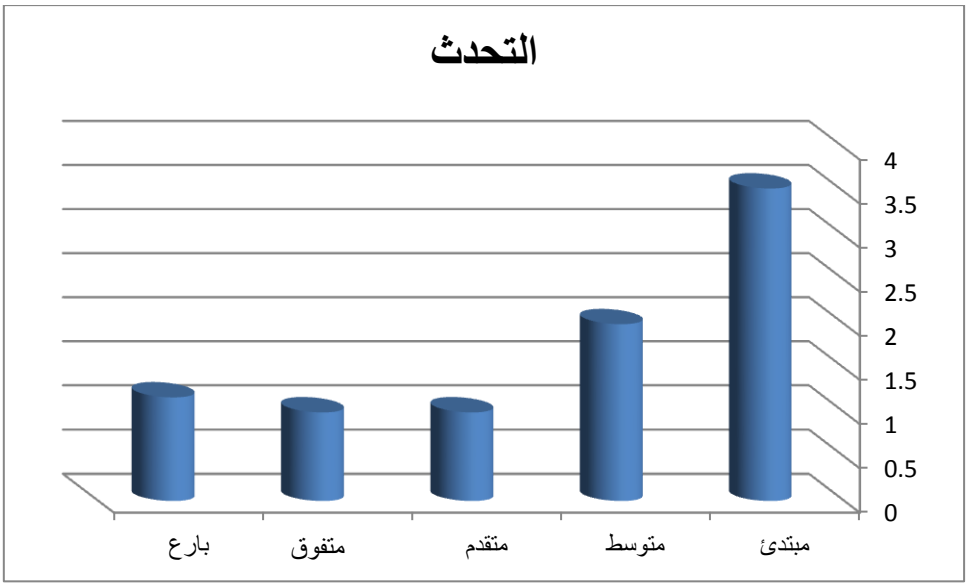
وتوضح هذه النتيجة التي توصلت لها عملية التحليل أن المقرر لا يستجيب لتنمية مهارة القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية بشكل يتلاءم مع المستوى المفترض أن يكونوا قد وصلوا إليه، وهذا يتوافق مع ما أشار إليه Al-Shmmari, 2005 حيث أشار إلى تفاوت الاهتمام بالمهارات - ولاسيما القراءة – في المقرر وذلك فيما يتعلق بالمرحلة المتوسطة، فالمشكلة مستمرة.

وبالنسبة لمهارة التحدث فقد بينت نتيجة التحليل تحقق معايير الكفاءة في المستوى المبتدئ بشكل كبير حيث بلغ المتوسط (٣,٥٤) في حين أن هذه المعايير قد تحققت بدرجة قليلة في المستوى المتوسط فلم يتجاوز متوسط الدرجة (٢,٠٠)، بينما لم تتحقق على الإطلاق في المستويين التاليين وهما المتقدم والمتفوق فكان المتوسط في حده الأدنى لكليهما، بينما لم تتحقق هذه المعايير في المستوى البارع وكان متوسط الدرجة (١,١٧).

وفي الرسم البياني التالي مقارنة للمتوسطات في مستويات الكفاءة بالنسبة لمهارة التحدث في هذا المقرر Aim High1:

شكل رقم ٢٠

مقارنة المتوسطات لمهارة التحدث في مقرر Aim High1



وكما هو واضح من نتيجة التحليل فالمقرر لا يولي مهارة التحدث عناية كافية، فالمعايير وإن كانت قد تحققت بصورة كبيرة في المستوى المبتدئ إلا أنها لم تصل للدرجة المطلقة، كما أن تحققها في المستوى المتوسط كان بدرجة قليلة في حين لم تتحقق في بقية المستويات وذلك يشير إلى أن الاهتمام بهذه المهارة المهمة في هذا المقرر لا يرقى إلى المستوى المفترض لطالب قد أمضى أربع سنوات يدرس اللغة الأجنبية، ويفترض به أن يكون قد تجاوز المستوى المبتدئ.

وبالنسبة لمهارة الكتابة فلم تختلف كثيراً عن مهارة التحدث من حيث توفر معايير الكفاءة اللغوية في مقرر Aim High1 المخصص للمستوى الأول، حيث تحققت هذه المعايير بدرجة كبيرة في المستوى المبتدئ وبمتوسط لم يبلغ الدرجة الكاملة وإنما كان (٣,٦٢).

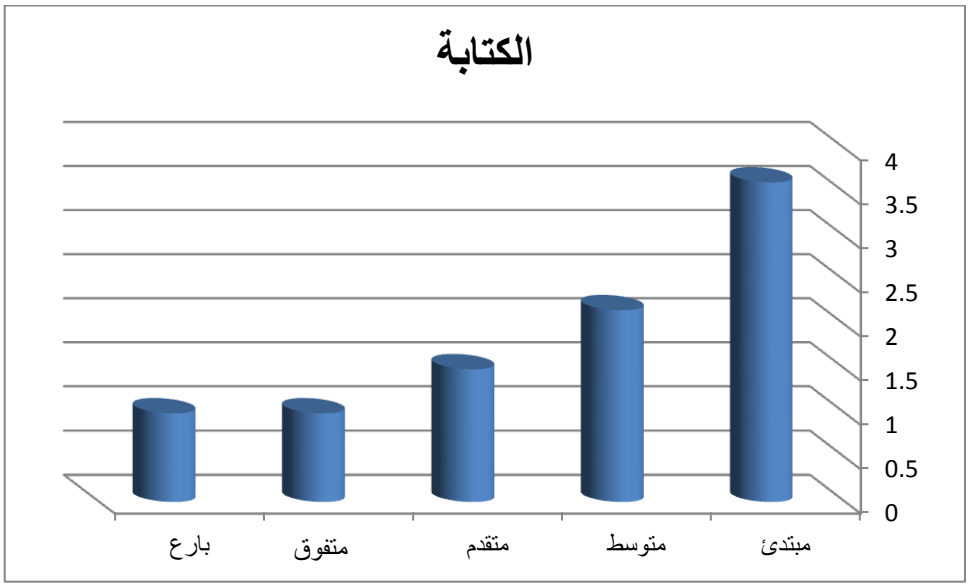
وقد تحققت هذه المعايير بدرجة قليلة وبمتوسط (٢,١٧) في المستوى المتوسط بالنسبة لمهارة الكتابة، بينما لم يتجاوز المتوسط (١,٥٠) في المستوى المتقدم حيث لم تتحقق المعايير.

وفي المستويين الأخيرين المتفوق والبارع لم يتحقق أي من هذه المعايير حيث سجل المتوسط الحد الأدنى (١,٠٠).

وفي الرسم البياني التالي مقارنة للمتوسطات في مستويات الكفاءة بالنسبة لمهارة التحدث في هذا المقرر Aim High1:

شكل رقم ٢١

مقارنة المتوسطات لمهارة الكتابة في مقرر Aim High1



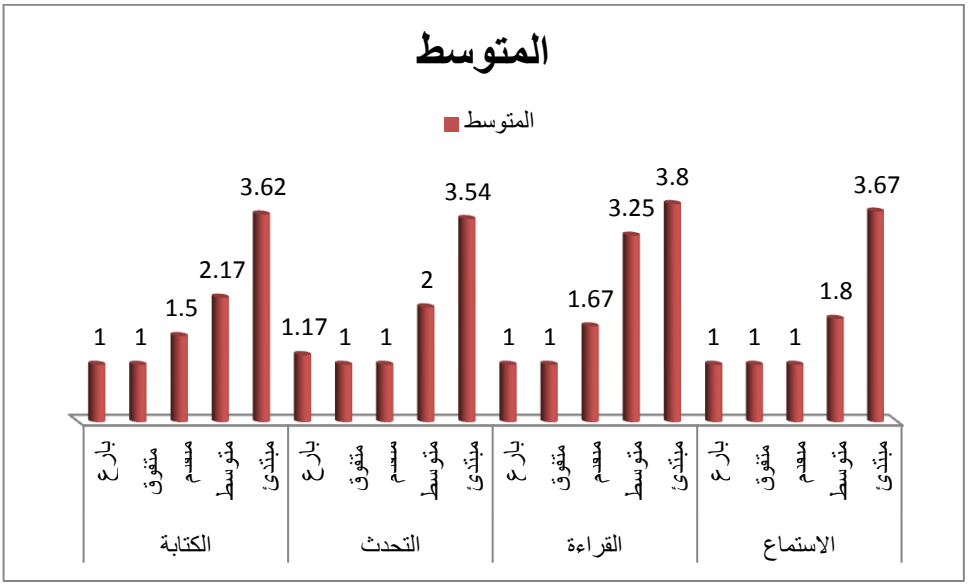
وكما يتبين من نتيجة تحليل المحتوى لمقرر Aim High 1 فالاهتمام بمهارة الكتابة أقل من المستوى المفترض لطالب في المرحلة الثانوية، حيث تشير النتيجة إلى تغطية المهارة في المستوى المبتدئ وكذلك بنسبة بسيطة في المستوى المتوسط، ولا شك أن ذلك لا يتناسب مع أهداف هذه المرحلة التي تفترض من الطالب أن يكون قد تجاوز هذه المرحلة ووصل إلى مرحلة أعلى منها حيث يكون الطالب قادراً على الكتابة عن

ثقافته وقيمه الدينية (وزارة المعارف، ١٤٢٣، ١٣٢) وهذا المعيار يندرج ضمن المستوى المتفوق.

ويمكن المقارنة بين المتوسطات في المهارات الأربع وفي المستويات الخمسة للكفاءة اللغوية كما يتضح ذلك في الرسم البياني التالي:

شكل رقم ٢٢

مقارنة المتوسطات لجميع المهارات في مقرر Aim High1



وتشير عملية المقارنة إلى أن المستوى المبتدئ في مهارة القراءة قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (٣,٨٠) كما هو واضح في العمود رقم (٦) من الشكل رقم (٢٢)، في حين تلاه المستوى المبتدئ في مهارة الاستماع بمتوسط بلغ (٣,٦٧) كما في العمود رقم (١)، ليحل ثالثاً المستوى المبتدئ في مهارة الكتابة بمتوسط بلغ (٣,٦٢) كما في العمود رقم (١٦) سابقاً للمستوى المبتدئ في مهارة التحدث الذي جاء رابعاً بمتوسط بلغ (٣,٥٤) كما في العمود رقم (١١).

ويجيء المستوى المتوسط في مهارة القراءة خامساً بمتوسط (٣,٢٥) كما يشير لذلك العمود رقم (٧) في الرسم البياني أعلاه، ويتلوه في المرتبة السادسة المستوى المتوسط

في مهارة الكتابة بمتوسط (٢,١٧) كما في العمود رقم (١٧) سابقاً للمستوى المتوسط في مهارة التحدث الذي يحل سابعاً بمتوسط (٢,٠٠) كما في العمود رقم (١٢).

وفي المرتبة الثامنة يحل المستوى المتوسط في مهارة الاستماع بمتوسط قدره (١,٨٠) ويمثله العمود رقم (٢) في الرسم البياني أعلاه، بينما يجي المستوى المتقدم في مهارة القراءة بمتوسط (١,٦٧) في المرتبة التاسعة كما يوضحه العمود رقم (٨) سابقاً للمستوى المتقدم في مهارة الكتابة الذي يجيء عاشراً بمتوسط قدره (١,٥٠) كما في العمود رقم (١٨).

وفي المرتبة الحادية عشرة يحل المستوى البارع في مهارة التحدث بمتوسط قدره (١,١٧) كما يبينه العمود رقم (١٥)، بينما يحل في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة بالمتوسط بالدرجة الدنيا (١,٠٠) كل من المستوى المتقدم والمتفوق والبارع في مهارة الاستماع، وكذلك المتفوق والبارع في مهارة القراءة، وأيضاً المتقدم والمتفوق في مهارة التحدث بالإضافة إلى المتفوق والبارع في مهارة الكتابة.

وفيما يتعلق بمقرر Aim High2 المخصص للمستوى الثاني من المرحلة الثانوية – نظام المقررات – فقد جاءت نتيجة تحليل محتواه كما يلي:

جدول رقم (٧)

نتيجة التحليل لمقرر Aim High 2

المهارة	المستوى	عدد العبارات	نتيجة التحليل	درجة التحقق	الترتيب
الاستماع	مبتدئ	٦	٣,٨٣	كبيرة	١
	متوسط	٥	١,٦٠	غير متحقق	٨
	متقدم	٣	١,٣٣	غير متحقق	٩

المهارة	المستوى	عدد العبارات	نتيجة التحليل	درجة التحقق	الترتيب
الاستماع	متفوق	٣	١	غير متحقق	١٢
	بارع	٢	١	غير متحقق	١٢
القراءة	مبتدئ	٥	٣,٨٠	كبيرة	٢
	متوسط	٤	٣	متوسطة	٥
	متقدم	٣	٢	قليلة	٧
	متفوق	٤	١	غير متحقق	١٢
	بارع	١	١	غير متحقق	١٢
التحدث	مبتدئ	١١	٣,٥٤	كبيرة	٣
	متوسط	٨	٢,٧٥	متوسطة	٦
	متقدم	٥	١,٢٠	غير متحقق	١١
	متفوق	٧	١	غير متحقق	١٢
	بارع	٦	١	غير متحقق	١٢
الكتابة	مبتدئ	٨	٣	متوسطة	٥
	متوسط	٦	٣,٣٣	كبيرة	٤
	متقدم	٤	١,٢٥	غير متحقق	١٠
	متفوق	٥	١	غير متحقق	١٢
	بارع	٣	١	غير متحقق	١٢

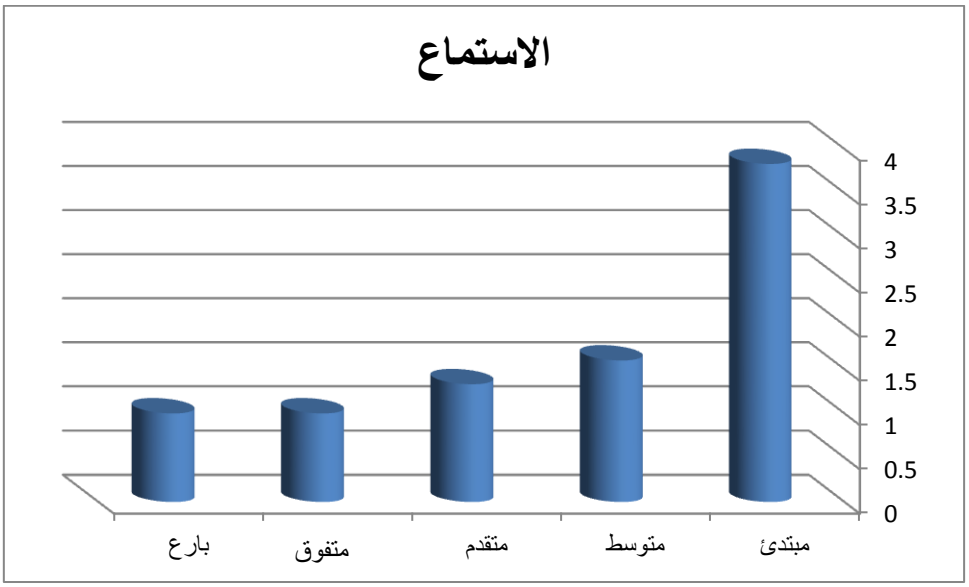
وكما يتضح من الجدول رقم (٧) فقد تحققت معايير الكفاءة اللغوية للمستوى المبتدئ في مهارة الاستماع بدرجة كبيرة حيث كان المتوسط (٣,٨٣) في حين لم تتحقق هذه المعايير في المستويين المتوسط والمتقدم إذ يلغ متوسطاهما (١,٦٠) و (١,٣٣) على التوالي.

وفيما يتعلق بالمستويين الأخيرين في مهارة الاستماع – وهما المتفوق والبارع – في هذا المقرر Aim High2 فلم يتحقق أي من معايير الكفاءة اللغوية إذ لم يتجاوز المتوسط لكل منهما (١,٠٠).

ويبين الرسم البياني التالي توزيع متوسطات مدى تحقق معايير الكفاءة اللغوية فيما يتعلق بمهارة الاستماع في هذا الكتاب:

شكل رقم ٢٣

مقارنة المتوسطات لمهارة الكتابة في مقرر Aim High2



وهنا يتضح الضعف الكبير في تركيز محتوى هذا المقرر على مهارة الاستماع إذ لم تتحقق المعايير في أربعة مستويات، واكتفى المقرر بتحققها في المستوى المبتدئ فقط.

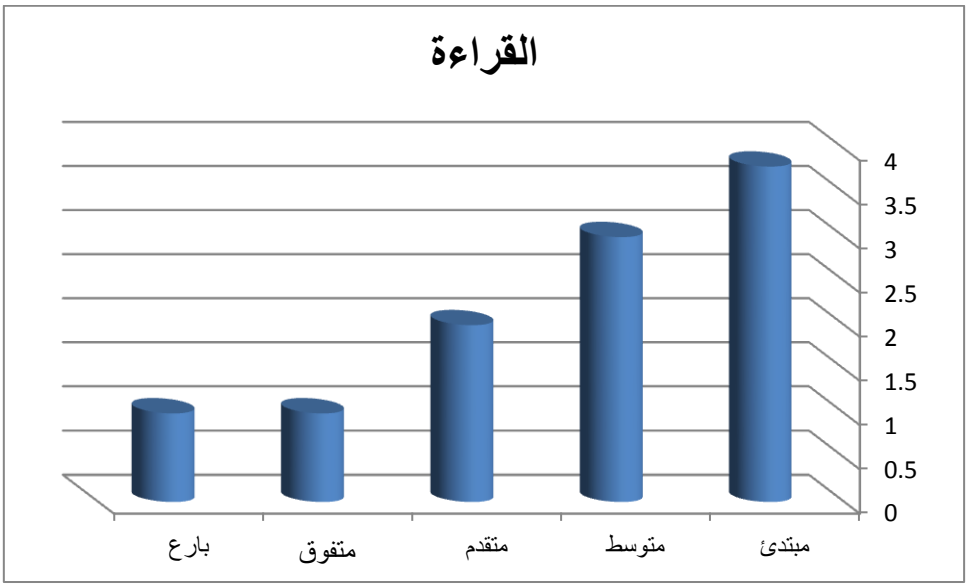
وبالنسبة لمهارة القراءة فقد تحققت معايير الكفاءة في المستوى المبتدئ بدرجة كبيرة وبمتوسط (٣,٨٠) بينما كان تحقق هذه المعايير في المستوى المتوسط بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسطها (٣,٠٠).

وأما في المستوى المتقدم في مهارة القراءة فقد كان تحقق المعايير بدرجة قليلة إذ بلغ متوسطها (٢,٠٠) في حين شهد المستويان المتفوق والبارع غياب هذه المعايير بصورة مطلقة – كما تشير نتائج التحليل – إذ لم يتجاوز المتوسط (١,٠٠) وهو الحد الأدنى وذلك في كلي المستويين.

ويبين الرسم البياني التالي توزيع متوسطات مدى تحقق معايير الكفاءة اللغوية فيما يتعلق بمهارة الاستماع في هذا الكتاب:

شكل رقم ٢٤

مقارنة المتوسطات لمهارة القراءة في مقرر Aim High2



وكما هو واضح من الرسم البياني وبالمقارنة مع المهارة السابقة مهارة الاستماع فإن الاهتمام بمهارة القراءة أفضل في هذا الكتاب، ولعل ذلك بسبب طبيعة مهارة القراءة ومتطلباتها إذ يكتفي المؤلف بوضع النص أمام الطلاب ومعلمهم، في حين أن مهارة الاستماع تتطلب إمكانات أكبر من ذلك، وهذه الإمكانات ومن ضمنها التسجيل الصوتي توفرها هذه السلسلة ولكنها لا تزال دون المستوى المطلب.

ورغم أن حال مهارة القراءة في هذا المقرر– كما تشير نتيجة التحليل – أفضل من مهارة الاستماع إلا أنها لا تزال أقل من المأمول من طالب في المرحلة الثانوية.

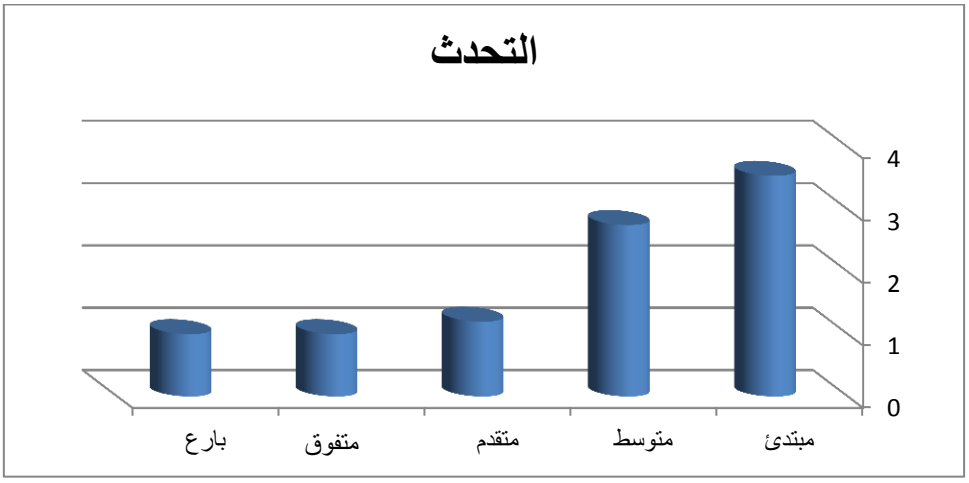
وفي مهارة التحدث يتبين أن معايير الكفاءة تتحقق بصورة كبيرة في المستوى المبتدئ حيث يصل المتوسط إلى (٣,٥٤) كما أنها قد تحققت بدرجة متوسطة في المستوى المتوسط وبمتوسط وصل إلى (٢,٧٥) بينما أشارت نتيجة التحليل إلى عدم تحقق هذه المعايير في المستوى المتقدم الذي كان متوسطه (١,٢٠).

وفي المستويين المتفوق والبارع لم يتحقق أي من هذه المعايير بصورة مطلقة إذ لم يتجاوز المتوسط (١,٠٠).

ويبين الرسم البياني التالي توزيع متوسطات مدى تحقق معايير الكفاءة اللغوية فيما يتعلق بمهارة التحدث في هذا الكتاب:

شكل رقم ٢٥

مقارنة المتوسطات لمهارة التحدث في مقرر Aim High2



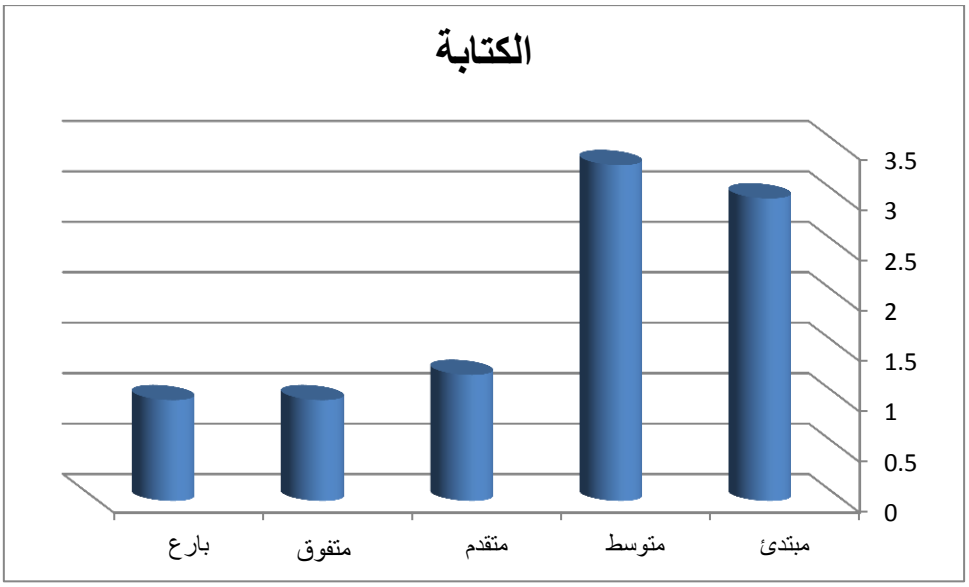
وأما في مهارة الكتابة فقد بينت نتائج تحليل المحتوى توفر معايير الكفاءة اللغوية في المستوى المبتدئ بمتوسط بلغ (٣,٠٠)، بينما توفرت هذه المعايير في المستوى التالي وهو المستوى المتوسط بدرجة كبيرة إذ كان متوسط الدرجة (٣,٣٣).

ولم تتحقق هذه المعايير في المستوى المتقدم بخصوص هذه المهارة – الكتابة – فبلغ المتوسط (١,٢٥)، بينما سجلت المعايير غياباً مطلقاً في المستوى المتفوق والمستوى البارع حيث كان المتوسط لكليهما (١,٠٠).

ويبين الرسم البياني التالي توزيع متوسطات مدى تحقق معايير الكفاءة اللغوية فيما يتعلق بمهارة التحدث في هذا الكتاب:

شكل رقم ٢٦

مقارنة المتوسطات لمهارة الكتابة في مقرر Aim High2

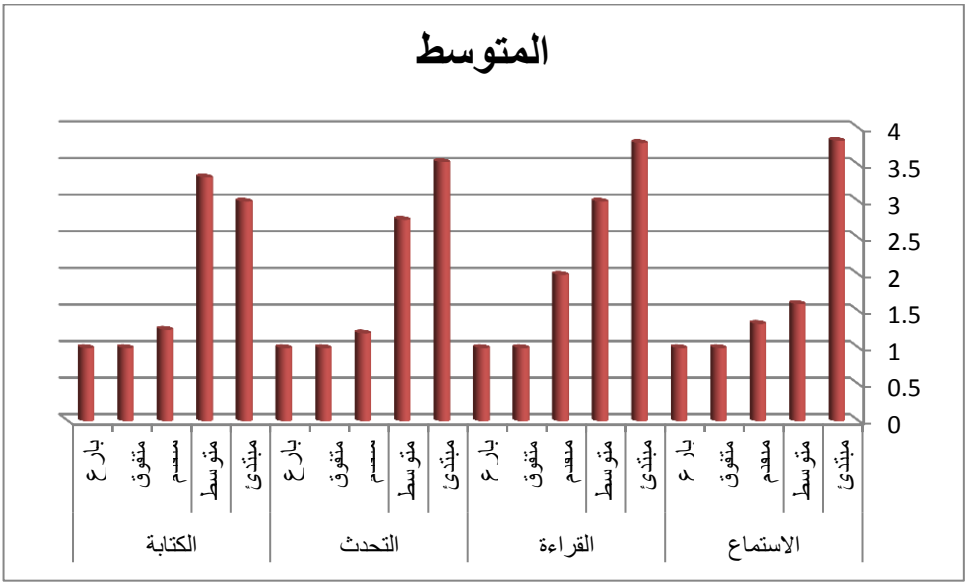


ويلاحظ أن تحليل المحتوى فيما يتعلق بمهارة الكتابة قد اختلف مع جميع نتائج التحليل السابقة، فكان التركيز في محتوى هذا المقرر فيما يتعلق بالكتابة يشير إلى تحقق معايير الكفاءة بصورة أكبر في المستوى المتوسط أكثر مما هو في المستوى المبتدئ، ولعل هذا يعكس اهتماماً خاصاً توليه هذه السلسلة في هذا المقرر تحديداً لمهارة الكتابة والعناية بها.

وعند مقارنة متوسطات مستويات الكفاءة المختلفة في المهارات الأربع فيما يتعلق بالمقرر Aim High2 المخصص للمستوى الثاني كما جاء في الرسم البياني:

شكل ٢٧

مقارنة المتوسطات لجميع المهارات في مقرر Aim High2



فيتبين أن المستوى المبتدئ في مهارة الاستماع قد حقق المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٨٣) كما يتضح ذلك في العمود رقم (١)، بينما جاء المستوى المبتدئ في مهارة القراءة في المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٨٠) كما في العمود رقم (٦) سابقاً للمستوى المبتدئ في مهارة التحدث الذي حل ثالثاً بمتوسط (٣,٥٤) كما هو واضح في العمود (١١) والمستوى المتوسط في مهارة الكتابة الذي جاء رابعاً بمتوسط (٣,٣٣) كما في العمود رقم (١٧).

وفي المرتبة الخامسة جاء المستوى المتوسط في مهارة القراءة بمتوسط (٣,٠٠) كما في العمود (٧) ويشاركه المستوى المبتدئ في مهارة الكتابة بذات المرتبة والمتوسط كما في العمود رقم (١٦)، في حين أن المستوى المتوسط في مهارة التحدث قد جاء سادساً بمتوسط (٢,٧٥) كما يشير لذلك العمود رقم (١٢).

وجاء المستوى المتقدم في مهارة القراءة بالمرتبة السابعة بمتوسط بلغ (٢,٠٠) كما هو ممثل في الرسم البياني بالعمود رقم (٨) متقدماً على المستوى المتوسط في مهارة

الاستماع الذي سجل متوسطاً مقداره (١,٦٠) في المرتبة الثامنة، والذي يمثله العمود رقم (٢) على الرسم البياني رقم ٢٧.

وقد حل المستوى المتقدم في مهارة الاستماع في المرتبة التاسعة بمتوسط (١,٣٣) كما هو في العمود رقم (٣) وتلاه في المرتبة العاشرة المستوى المتقدم في مهارة الكتابة والذي بلغ متوسطه (١,٢٥) كما في العمود رقم (١٨)، وتلاه المستوى المتقدم في مهارة التحدث بمتوسط (١,٢٠) ويشير له العمود رقم (١٣).

وقد اشترك في المرتبة الثانية عشرة كل من المستوى المتفوق والبارع في المهارات الأربع وذلك بمتوسط (١,٠٠) حيث لم يتحقق أي من معايير الكفاءة.

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة

والتوصيات والمقترحات

تمهيدIntroduction:

لقد هدف الباحث في دراسته إلى اقتراح معايير للكفاءة اللغوية يجب توفرها في محتوى مقررات اللغة الإنجليزية التي تدرّس لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وبعد أن تقترح هذه المعايير يتم تحليل محتوى المقررات المستخدمة حالياً في ضوء هذه المعايير لمعرفة مدى توفر هذه المعايير فيها.

وقد قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة واطلع على بعض المعايير العالمية في هذا المجال، وانتهى إلى قائمة مقترحة ومن ثم قام بتحكيمها لدى مختصين أكاديميين في مجال تدريس اللغات الأجنبية، وكذلك بعض العاملين في الميدان التربوي في تخصص تدريس اللغة الإنجليزية سواء كانوا مشرفين تربويين أو معلمين وذلك من الجنسين.

كما قام الباحث بمراجعة الدراسات والأدب المتعلق بتحليل المحتوى ثم بعد أن توصل إلى الشكل النهائي للقائمة المقترحة لمعايير الكفاءة اللغوية قام بتحويلها إلى بطاقة لتحليل المحتوى ثم أخضع محتوى مقررات السلسلتين Traveller و Aim High للتحليل ليقف على مدى توفر هذه المعايير.

وقد كانت أبرز نتائج هذه الدراسة:

١ - تقديم قائمة مقترحة لمعايير الكفاءة اللغوية وتم توزيعها على المهارات اللغوية الأربع وذلك في خمسة مستويات للكفاءة.

٢ - بالنسبة لمقرر Traveller1:

١. تتوفر المعايير بدرجة كبيرة في المستوى المبتدئ في جميع المهارات، وكذلك في المستوى المتوسط في مهارة الكتابة.

٢. تتوفر المعايير بدرجة متوسطة في المستويين المتوسط والمتقدم في مهارة القراءة.

٣. تتوفر المعايير بدرجة قليلة في المستويات المتوسط والمتقدم في مهارة الاستماع، وفي مستوى ذي الكفاءة في مهارة التحدث وفي المستوى المتوسط في مهارة التحدث، وفي المستوى المتقدم في مهارة الكتابة.

٤. لا تتوفر المعايير في بقية المستويات لجميع المهارات.

٣ - بالنسبة لمقرر Traveller2:

١. تتوفر المعايير بدرجة كبيرة في المستوى المبتدئ في مهارات الاستماع والقراءة والتحدث، كما تتوفر بدرجة كبيرة في مستوى المتوسط في مهارة القراءة.

٢. تتوفر المعايير بدرجة متوسطة في المستوى المتوسط في مهارة التحدث وفي المستويين المبتدئ والمتوسط في مهارة الكتابة.

٣. تتوفر المعايير بدرجة قليلة في المستوى المتوسط في مهارة الاستماع وفي المستوى المتوسط في مهارة الكتابة.

٤. لا تتوفر المعايير فيما عدا ذلك.

٤ - بالنسبة لمقرر Aim High1:

١. تتوفر المعايير بدرجة كبيرة في المستوى المبتدئ في جميع المهارات.

٢. تتوفر المعايير بدرجة متوسطة في المستوى المتوسط لمهارة القراءة.

٣. تتوفر المعايير بدرجة قليلة في المستوى المتوسط لمهارة الاستماع والمستوى المتوسط لمهارة التحدث والمستوى المتوسط لمهارة الكتابة.

٤. لا تتوفر المعايير في بقية المستويات في جميع المهارات.

٥ - بالنسبة لمقرر Aim High2:

١. تتوفر المعايير بدرجة كبيرة في المستوى المبتدئ في مهارات الاستماع والقراءة والتحدث، وكذلك في المستوى المتوسط لمهارة الكتابة.

٢. تتوفر المعايير بدرجة متوسطة في المستوى المتوسط لمهارات القراءة والتحدث، وفي المستوى المبتدئ لمهارة الكتابة.

٣. تتوفر المعايير بدرجة قليلة في المستوى المتقدم في مهارة القراءة.

٤. لا تتوفر المعايير فيما عدا ذلك من مستويات.

توصيات الدراسةRecommendations of the Study:

بناءً على ما توصلت له الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

١ - إجراء مراجعة لمقررات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية من أجل إعطاء المزيد من الاهتمام بمهارة الاستماع ليرقى محتوى ما يوجه لتطوير هذه المهارة إلى مستوى الكفاءة اللغوية المتوسط فما فوق.

٢ - إجراء مراجعة شاملة لمقررات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية من أجل إعطاء المزيد من الاهتمام بمهارة الكتابة ليرقى محتوى ما يوجه لتطوير هذه المهارة إلى مستوى الكفاءة اللغوية المتوسط أو ما فوقه من مستويات.

٣ - استمرار الاهتمام بما يوجه من محتوى لتنمية مهارتي القراءة والتحدث لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤ - إجراء المزيد من دراسات تحليل المحتوى على مقررات تدريس اللغة الإنجليزية للوقوف على مدى التوزيع والاهتمامبالمهارات اللغوية الأربع.

٥ - الاهتمام برفع الكفاءة اللغوية لدى الطلاب في كافة مراحل التعليم العام وإجراء المزيد من الدراسات حولها.

مقترحات الدراسةSuggestions of the Study:

في ضوء ما طالعه الباحث وما توصل إليه في دراسته فيقترح ما يلي:

١ - الاستفادة من قائمة المعايير التي توصل لها الباحث في تحليل وتقويم محتوى بقية المقررات في سلسلتي Traveller و Aim High.

٢ - الاستفادة من قائمة المعايير التي توصل لها الباحث في تحليل وتقويم محتوى المقررات في السلاسل التعليمية الأخرى في المرحلة الثانوية.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

- أبو جلالة، صبحي حمدان(٢٠٠٤). **"تقويم مناهج العلوم للصفين الأول والثاني من المرحلة الأولى في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير العالمية لمناهج العلوم"**، مجلة القراءة والمعرفة – مصر ، ع ٣٨ ، ص ص ١٢٦ -١٥٢.
- إسماعيل، مجدي رجب (٢٠٠٥). فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية، **المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، ص ص ٤٦٧ – ٤٩٨.
- الباز، خالد صلاح (٢٠٠٥). تطوير منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية بالبحرين في ضوء معايير تعليم العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المؤتمر العلمي التاسع: معوقات التربية العلمية في الوطن العربي**، المجلد الأول، ص ص ١١١ – ١٣٥.
- بامشموس، سعيد وآخرون (١٤١٥). **التقويم التربوي**، دار الفيصل الثقافية، الرياض.
- بلفقيه، نجيب محفوظ (٢٠٠٩). **"دراسة أثر تطبيق سلسلة مناهج العلوم المترجمة على تحصيل طلاب الصف الرابع بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء نتائج اختبارات TIMSS, 2007"**، دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر ، ع ١٤٧، ص ص ٦٨ -٨٨.
- بني عطا، أحمد محمد(١٤٢٥). **تقويم كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن وبناء نموذج مقترح لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- حمدان، محمد زياد(١٩٨٦). **تقييم المنهج**، دار التربية الحديثة، عمان.

- الدريج ، محمد (٢٠٠٠) . **تحليل العملية التعليمية مدخل إلى عالم التدريس**، ط٣، منشورات رمسيس، الرباط.
- الدوسري، إبراهيم مبارك (١٤٢٢). **إطار مرجعي للتقويم التربوي**، ط٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- زهران، حامد عبدالسلام (١٤٠٨) . **التوجيه والإرشاد النفسي** ، ط٦ ، عالم الكتب ، القاهرة .
- زيتون، عايش(١٩٩٩). **أساليب تدريس العلوم**، ط٣، دار الشروق، عمان، الأردن.
- زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٤). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر، **المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ص ص ١١٣ - ١٤١.
- سرور، عايدة عبدالحميد (٢٠٠٢)."**المناهج الدراسية (رؤية مستقبلية)**"، ط ١، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، مصر.
- سلامة، أحمد محمد (٢٠٠٦). **تقويم كتب الرياضيات في الصف الخامس الابتدائي في ضوء ثقافة وفلسفة المعايير**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد ١١٣، ص ص ٢٩ -٥٧.
- سلطان، إدريس صالح، (د.ت). المعايير التربوية، www://dredrees .jeeran.com/educational_standards.htm
(تم الاسترجاع في ٢٦/ ٤/ ١٤٣٢)
- السلوم، حمد إبراهيم (١٤١١). **التعليم العام في المملكة العربية السعودية**، ط٢، انترناشيونال كرافكس، واشنطن.
- سليمان، سناء محمد (٢٠٠٩). **مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية**، ط ١، القاهرة، عالم الكتب.

- سمارة ، عزيز وآخرون (١٤٠٩) **مبادئ القياس والتقويم في التربية**.
- السيد ، فؤاد البهي (١٩٩٨). **الأسس النفسية للنمو**، ط ٢ ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشايع ، فهد و العقيل، محمد (٢٠٠٦)." مدى تحقق معايير المحتوى من رياض الأطفال الى الصف الرابع (K-4) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES)فى محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية"، **المؤتمر العلمي العاشر – التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل** - مصر ، مج١ ص ص ٣٢١ -٣٤٥.
- الشايع، فهد وشينان، علي (٢٠٠٦). **مدى تحقق معايير المحتوى (٥ -٨) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم في المملكة العربية السعودية** "،دراسات في المناهج وطرق التدريس –مصر ، ع ١١٧، ص ص ١٦٢ -١٨٨.
- شحيبر، محمد سعيد (٢٠٠٧). "**تقويم محتوى مقرر العلوم للصف العاشر الأساسي في ضوء المعايير الإسلامية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الشرم، سعيد بن عطية محمد(٢٠٠٠). "**الكفاءة الداخلية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود بين النظام الفصلي ونظام الساعات المعتمدة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الشمري، عيد عبدالله بن سالم (١٤٠٩). **تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية لمن ومتى وكيف تدرس الإنجليزية؟**مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية (٢ ، ١)، المجلد١ :ص ص (١٧١ -١٩٤).

- صالح، نجوى وصبيح، لينا (٢٠١٠). "**دراسة تقويمية لمحتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير العالمية**"، مجلة القراءة والمعرفة – مصر، ع ١٠٨، ص ص ٩٤ -١١٥.
- الصعيدي، عمر بن سالم محمد (١٤٣٠). **تقويم جودة المقررات الإلكترونية عبر الانترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي (جامعة الملك عبدالعزيز نموذجاً)**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الصغير، خالد."**واقعتدريس اللغة الإنجليزية في التعليم العام.. تدريب محدود للمعلم دافعية ضعيفةللمتعلم مقرر غير جذاب**". مجلة المعرفة، العدد ١٧٨، محرم ١٤٣١هـ، ص ص (٥٩ -٦٠).
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبدالحليم، أحمد المهدي (٢٠٠٥).المناهج ومستويات المعايير القومية، **المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة.
- عبدالحميد، هبة محمد (١٤٢٩). **معجم مصطلحات التربية وعلم النفس**، ط ١، عمان، دار البداية.
- عبدالحميد، طلعت (د.ت). "**أسلوب تحليل المضمون وحدوده المنهجية**"، (قاعدة المعلومات التربوية) تم الاسترجاع ٢٧/ ٥/ ١٤٣٢هـ.
- عبيدات، ذوقان وأخرون (١٩٩٩). **البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه**، ط٤، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- العبيدي ، غانم ، والجبوري ، حنان (١٤٠١) **اساسيات القياس والتقويم في التربية والتقويم**، دار العلوم للطباعة والنشر
- العثمان، عبدالعزيز بن عبدالرحمن (٢٠٠٧). **معايير مقترحة لمحتوى منهج العلوم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مطالب الثقافة العلمية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك سعود.

- العرجا ،محمد حسن (٢٠٠٩)."**مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية ومدى اكتساب الطلبة لها**" .رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالتربية، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.
- العساف، صالح بن حمد (١٤٢١). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط ٢، مكتبة العبيكان، الرياض.
- عسيري، يحيى بن إبراهيم (١٤٢٨). **دراسة تحليلية لمحتوى تحضير الدروس لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة في ضوء معايير مختارة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- عقل، محمود وأبو غزالة، محمد (١٤٢٦). **دليل المعلم في التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية للصفوف (١ -٦)**، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- علام، صلاح الدين محمود (١٤٢٨). **التقويم التربوي المؤسسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- العمري، ماجد بن صالح (١٤٣١). **تقويم محتوى كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات الاتصال اللغوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة.
- العوض، خالد عبدالرحمن (١٤٢٠). **مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم من وجهة نظر المدرسين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- غنايم، مهني محمد إبراهيم (١٩٩٠). **الإهدار التربوي في التعليم العام بالدول الأعضاء: أسبابه وطرق معالجته**، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- فتح الله، مندور عبدالسلام (١٤٢١). **التقويم التربوي**، دار النشر الدولي، الرياض.

- فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٥). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية "مقالة تفكرية". ورقة بحثية مقدمة **للمؤتمر السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية**، الفترة ٢٦ -٢٧ يوليو ٢٠٠٥، ص ص ١٤٥ -١٧٨.
- فضل الله، محمد رجب ؛ سالم، مصطفى رجب (٢٠٠٤). "معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام"، دراسة مقدمة إلى **المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "تكوين المعلم"**، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، دار الضيافة، الفترة من ٢١ -٢٢ يوليو ٢٠٠٤، ص ص ٨٥١ - ٨٨٦.
- فقيهي، يحيى علي (١٤٢٩). **تقويم منهج الأحياء في التعليم الثانوي القائم على نظام المقررات في ضوء معايير مقترحة لتعليم العلوم**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى.
- فلاتة، إبراهيم وفلمبان، سمير (١٤٠٥). **الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج**. المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة.
- فلمبان، حسين بن هلال (١٤٢٧) . **دور الحوار في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- كساب، سناء اسحق (٢٠٠٨). **مستوى جودة موضوعات الهندسة المتضمنة في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.
- الكيلاني ، عبد الله (١٩٩٤) . المجالات التطبيقية للتقويم التربوي ، **المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية** . جامعة البحرين

- مجلة المعرفة، العدد ١٨٦، http://www.almarefh.net /show_content_sub.php?CUV=373&Model=M&SubModel =138&ID=731&ShowAll=On (تم الاسترجاع ٢٦/ ٤/ ١٤٣٢)
- مجمع اللغة العربية (١٤٢٩). **المعجم الوسيط**،ط٤،مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
- المحارب، مساعد عبدالله (١٤٣١). **مدى تحقيق نظام المقررات لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- محمود، حمدي شاكر (١٤١٨). **التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين**. دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.
- مدكور، عمرو محمد فرج (٢٠٠٩). **مهارات الإصدار في اختبار (العين) للكفاءة اللغوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- مدني، عباس (١٤١٠). **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية "دراسة ابستمولوجية للمعرفة التربوية"**. مكتب التربية لدول الخليج، الرياض.
- المفتي،محمد أمين والوكيل، حلمي أحمد (١٤١٩). **المناهج:المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الموسوي، نعمان محمد صالح(٢٠٠٤).**تجربة إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة البحرين: الواقع والآفاق. التربية**، البحرين، العدد ١٢، يونيو ٢٠٠٤، ص ص. ٣٢ -٣٧.
- النجار، محمد عدنان (١٩٨٢). "**الكفاءة الإنتاجية والمسؤولية الإدارية**". مجلة الإدارة العامة، العدد ٣٥، ص ص. ٤٧ -٥٩. معهد الإدارة العامة بالرياض.
- النجدي، أحمد، وراشد، علي، وعبد الهادي، منى (١٤٢٠).**تدريس العلوم في العالم المعاصر، المدخل في تدريس العلوم**. دار الفكر العربي. القاهرة.

- نشواني، عبدالمجيد(١٩٩٦).**علم النفس التربوي**، .ط٣، دار الفرقان للنشر والتوزيع ،اربد ، الاردن
- هريدي، إيمان أحمد محمد (٢٠٠٧). تصور لبرامج تعلبم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، **مؤتمر "تكنولوجيا التعليم والتعلم: نشر العلم .. حيوية الإبداع"**، الفترة ٥ -٦ سبتمبر ٢٠٠٧،الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، القاهرة.
- ودعاني، (١٤٢٧)جبران بن يحي بن سلمان . **مدى مساهمة برامج التوعية الإسلامية في تحصين طلاب المرحلة الثانية ضد الانحراف الفكري من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة القريات** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨). **دليل التعليم الثانوي (نظام المقررات)**، إدارة التعليم الثانوي، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). **دليل التعليم الثانوي وفق الخطة الدراسية الجديدة** ، الطبعة الثانية، التطوير التربوي، إدارة التعليم الثانوي، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (٢٠٠٣). **المعايير القومية للتعليم المصري. مشروع إعداد المعايير القومية**، القاهرة
- وزارة المعارف (١٣٧٩). **مناهج المرحلة الثانوية**، القاهرة،مطبعة نهضة مصر.
- وزارة المعارف (١٣٨٢).**مناهج المرحلة الثانوية**.
- وزارة المعارف (١٣٨٤). مناهج **المرحلة الثانوية**، الرياض، مطابع النصر الحديثة.
- وزارة المعارف (١٤٠٦). **دليل المدرسة الثانوية المطورة**.
- وزارة المعارف (١٤٢٣). **وثيقة الأهداف التعليمية العامة**، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al-Hajailan, Talal (1428). **Teaching English in Saudi Arabia**, 3rd Edition, Al-Dar Al-Sawlatia.
- Alharrasi, KhalfanHamed (2009). **Investigation of the English Language Curriculum in Grade 5 for the Omani Government Schools**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Northern Iowa.
- AlHishoush, Mohammad Mosa (2006). **A Content Analysis of Two National and International Textbooks in Jordan Based on a New Model for Some Cultural Aspects in Teaching English**. Unpublished MA Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies.
- Al-Mazloum, Mohammed Z. R. (2007). **Evaluating the Content of English for Palestine, Grade Ten Textbooks in the Light of Standards for Foreign Language Learning**, Unpublished MA Thesis, The Islamic University of Gaza.
- Al-Omari, B. (2002). **An Evaluation of ACTION PACK: Teachers' and Supervisiors'Perspectives**. Unpublished M. Ed. Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Al-Saif, Abdullah. (2005). **An evaluation of the TEFL textbook for the 6th elementary class in Saudi Arabia**. Unpublished MA thesis, Essex University, UK.

- Al-Shammari, H. (2005). **An Evaluation of the English Textbooks Series (SAY IT IN ENGLISH) For the First and Second Intermediate Grades from Teachers' Perspectives in Hai'l City in the Kingdom of Saudi Arabia,** Unpublished MA thesis, University of Jordan.
- Al-Smadi, Adi (2008). **An Evaluation of the English Language Teaching Textbooks (Jordan Opportunities) and its Supplementary Materials in the Light of the General Framework of Curriculum and Assessment**. Unpublished MA Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies.
- Al-Yousef, Hesham Suleiman Dawood (2007). **An Evaluation of the Third Grade Intermediate English Coursebook in Saudi Arabia**, Unpublished MA thesis, King Saud University.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). **ACTFL Proficiency Guidelines**, retrieved 13/2/1433, www.actfl.org
- Azizifar, Akbar, etal. (2010). **An Analytical Evaluation of Locally Produced Iranian High School ELT Textbooks from 1970 to the Present**. English Language Teaching Vol. 3, No. 4; December 2010, retrieved 14/5/1433 from http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/8385/6195

- Bybee, R. (2006). **The National Science Education Standards: Personal Reflections**. School Science & Mathematics. 106 (2) p.p 57- 63.
- Council of Europe (2001). **The Common European Framework**, retrieved 12/1/1433, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf,
- El-Shawa, NiveenRoshdi(2011). **Evaluating the Cultural Content of *English for Palestine* Secondary Stage Textbooks in the Light of Universal Trends.** Unpublished MA Thesis, The Islamic University of Gaza.
- Hakuta, Kenji (2000).**How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency**?The University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Harden, R. M, (2002). **Learning Outcomes and Instructional Objectives**: Is there a Difference? Medical Teacher 24 (2): pp. 151-155.
- Henriques, Simao (2009). **An Evaluation of English as a Foreign Language Textbooks for Secondary Schools in Angola**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas.
- Hornby, A. S. (1984). **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**. Oxford University Press.

- Hudson, Thom (2005). **The Common European Framework**, Annual Review of Applied Linguistics, 25, 205-227.
- Huitt, W. (1996). **Assessment, measurement and evaluation**: Undergraduate version. Educational Psychology Interactive. Retrieved 29/10/1432 from http://chiron.valdosta.edu/whuitt/edpsyc/edpmsevl.html
- Jaradat, F. etal. (2002). **An Evaluation of English Teaching for the First and Second Primary Grades in the Public Schools**. Risalat AL-Mu'allim, , Vol.41, No.1, pp.46-51.
- Kean, Jack etal.. (2001). **Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages**, Wisconsin Department of Public Instruction.
- Marzano, &Kandal, (1996).**A Comprehensive Guide to Designing Students_Based Districts, Schools and Classrooms**.
- Marzano, R.&Kandal, J. (1998).**Implementing Standards-Based Education** (Student Assessment Series).
- Masri, S. (2003). **Teachers' Evaluation of First Graders English for Palestine in the Northern Directorate of Palestine**. Unpublished M. Ed., Thesis, An-Najah University, Palestine.

- Michael, E. etal. (2003). **The Changing Face of Biology with Regard to the National Science Standards**. ERIC Document Reproduction no ED 474716.
- Ministry of Education, (1433). **Aim High**. Student's Book 1. Oxford University Press.
- Ministry of Education, (1433). **Aim High**. Student's Book 2. Oxford University Press.
- Ministry of Education, (1433). **Aim High**. Workbook 2. Oxford University Press.
- Ministry of Education, (1433). **Aim High**. Workbook 2. Oxford University Press.
- Ministry of Education, (1433). **Traveller 1**. Student's Book. KSA- Edition. MM Publications.
- Ministry of Education, (1433). **Traveller2**. Student's Book. KSA- Edition. MM Publications.
- Ministry of Education, (1433). **Traveller 1**. Workbook. KSA- Edition. MM Publications.
- Ministry of Education, (1433). **Traveller2**. Workbook. KSA- Edition. MM Publications.
- Neuendorf, Kimberly A. (2002). **The Content Analysis Guidebook**, London, Sage Publications.
- Ranalli, James M. (2002). **An Evaluation of New Headway Upper-Intermediate**. University of Birmingham, UK. retrieved 7/5/1432 from

http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/sylabusandmaterials/Ranalli3.pdf

- The National Commission on Excellence in Education (1983).**A Nation at Risk**, retrieved 24/ 12/1432 from http://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf
- http://eldp.gov.sa
  retrieved 13/1/1433
- http://elt.oup.com/catalogue/items/glopal/teenagers/aim_high
  retrieved 25/1/1433.
- www.mmpublications.com
  retrieved 22/1/1433.
- www.saudienglish.net
  retrieved 5/ 4/ 1432.
- http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html
  retrieved 27/10/1432.

الملاحق

ملحق ١

أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة

م	الاسم	جهة العمل	الدرجة العلمية
١	د. أميرة الشافعي	جامعة المنصورة	أستاذ مساعد مناهج اللغة الإنجليزية
٢	د. خالد العوض	جامعة القصيم	أستاذ مساعد في المناهج
٣	د. عبدالرزاق الصغير	جامعة الباحة	أستاذ مساعد في طرق تدريس اللغة الإنجليزية
٤	د. عبدالله بني عبدالرحمن	جامعة الملك سعود	أستاذ مشارك في طرق تدريس اللغة الإنجليزية
٥	د. عبدالله الحربي	الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة	دكتوراة في مناهج اللغة الإنجليزية
٦	أ.د. عيد عبدالواحد علي درويش	جامعة الطائف	أستاذ في طرق تدريس اللغة الإنجليزية
٧	د. موسى بن محمد صالح الحبيب	جامعة أم القرى	أستاذ مشارك في مناهج اللغة الإنجليزية
٨	د. منى سالم محمود زعزع	جامعة الملك خالد	أستاذ مشارك في مناهج اللغة الإنجليزية
٩	د. هذال الفهيدي	الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة	دكتوراة في مناهج العلوم
١٠	أ. أحمد عاطف الشهري	جامعة أم القرى	طالب دكتوراة في مناهج اللغة الإنجليزية
١١	أ. أحمد غزاي المعمري	معهد الإدارة العامة	ماجستير في طرق تدريس اللغة الإنجليزية
١٢	أ. أسماء الحربي	الإدارة العامة للتربية والتعليم بالقصيم	بكالوريوس اللغة الإنجليزية (معلمة)
١٣	رفيق عبد الرازق عبد السلام هيلم	الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الجوف	بكالوريوس اللغة الإنجليزية (معلم)

م	الاسم	جهة العمل	الدرجة العلمية
١٤	أ. عبدالله صالح الصغير	الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم	بكالوريوس اللغة الإنجليزية (مشرف تربوي)
١٥	أ. عبدالله محمد السيف	إدارة التربية والتعليم بمحافظة المذنب	بكالوريوس اللغة الإنجليزية (مشرف تربوي)
١٦	أ. عبدالمحسن الدوسري	إدارة التربية والتعليم بمحافظة المذنب	بكالوريوس اللغة الإنجليزية (معلم)
١٧	أ. محمد فلاح الحربي	الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الجوف	بكالوريوس اللغة الإنجليزية (مشرف تربوي)
١٨	أ. مساعد المحارب	مشروع اللغة الإنجليزية	ماجستير في المناهج
١٩	أ. منى التويجري	إدارة التربية والتعليم بمحافظة الرس	بكالوريوس اللغة الإنجليزية (معلمة)

ملحق ٢

النسخة الأولية لأداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور/..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

أفيدكم بأني أقوم بإعداد بحث تكميلي للحصول على درجة الدكتوراة في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية من كلية التربية بجامعة أم القرى، وعنوان البحث هو: "تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية" بإشراف سعادة الدكتور/ موسى بن محمد صالح الحبيب الأستاذ المشارك في قسم المناهج وطرق التدريس، حيث قمت بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة وجمعت بعضاً من معايير الكفاءة اللغوية اللازم توافرها لدى متعلم اللغة الأجنبية في مستويات ستة للكفاءة اللغوية، ثم قمت بتحويل هذه المعايير إلى مواصفات يجب توافرها في كتب تدريس اللغة الأجنبية لتحقق مستوى الكفاءة اللغوية المنشود، وهذه المواصفات سيتم تحويلها إلى بطاقة تحليل وسيتم تحليل محتوى الكتب في ضوئها.

ولما تملكونه من خبرة تربوية فإني أضع فيكم ثقتي – بعد الله – وأستنير برأيكم في تحكيم الأداتين المرفقتين من حيث المضمون وكذلك الشكل العام، شاكر لكم سلفاً جهدكم، وجزاكم الله خيراً

الباحث:

أخوكم: عبدالكريم بن ساجي التويجري الحربي

٠٥٥٥١٥٣٧٢٧

auu1421@yahoo.com

أولاً: معلومات عامة عن المحكم

الإسم:.....

جهة العمل:.....

التخصص:.....

الدرجة العلمية: ☐دكتوراة ☐ ماجستير

☐ بكالوريوس ☐ أخرى (فضلاً حدد: .....)

الرتبة العلمية: ☐ أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد

☐ محاضر ☐ معيد ☐ أخرى (فضلاً حدد: .....)

ثانياً: دليل الاستخدام

الهدف من عملية التحليل:

معرفة مدى توفر معايير الكفاءة اللغوية في محتوى كتب اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) في سلسلتي Aim High و Traveller للمستويين الأول والثاني.

وحدة التحليل:

وحدة التحليل التي ستعتمد في هذا التحليل هي وحدة الموضوع أو الفكرة، حيث سيتم تحليل المحتوى على أساسها بما تشمله من معلومات ومعاني سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.

محتوى التحليل:

تتناول عملية التحليل محتوى كتب مقررات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) في سلسلتي Aim High و Traveller للمستويين الأول والثاني وكتب النشاط المصاحبة لها والتي تدرّس خلال العام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ ويبلغ عددها أربعة (٤) كتب للطالب وأربعة (٤) كتب للنشاط، وتتركز عملية التحليل على المحتوى العلمي الذي يدرّس والأنشطة والأسئلة والتمارين مع استثناء مقدمات الكتب وفهارسها.

فئات التحليل الرئيسة:

تتمثل في معايير الكفاءة اللغوية الواجب توافرها لدى متعلم اللغة الأجنبية وهي موزعة في عدة مستويات للكفاءة اللغوية، ويتم استعراضها بناءً على المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة.

فئات التحليل الفرعية:

وتتحدد في مقياس متدرج يتضمن:

٣ - بُعد التحقق: يصف مدى تحقق المعيار، وبناءً عليه تصنف حالة التحقق إلى ثلاث درجات:

-كبيرة: حين يتم تناول المعيار بشكل صريح وواضح، ومستوى تناول تفصيلي من حيث إبراز معظم الجوانب المتعلقة به.

-متوسطة: حين يتم تناول المعيار بشكل صريح (مباشر وواضح)، ويكون مستوى التناول موجزاً (إبراز بعض الجوانب المتعلقة بالمعيار).

- قليلة: حين يتم تناول المعيار بشكل ضمني (غير مباشر وغير واضح)، ويكون مستوى التناول موجزاً (إبراز بعض الجوانب المتعلقة بالمعيار).

٤ - بُعد عدم التحقق: يصف عدم تحقق المعيار بصورة مطلقة.

إجراءات التحليل:

تتم عملية التحليل حسب الخطوات التالية:

٦ - قراءة معايير الكفاءة اللغوية اللازم توافرها في محتوى كتب اللغة الإنجليزية الواردة في بطاقة تحليل المحتوى قراءة فاحصة ومتأنية ،لتكوين صورة واضحة عنها في ذهن المحلل.

٧ - قراءة كتاب الطالب وكتاب التمارين في كل سلسلة لكل مستوى قراءة متأنية فاحصة ، لتكوين صورة واضحة في ذهن المحلل عن الموضوعات والأفكار التي يتناولها .

٨ - تحديد المعايير التي ترتبط بالموضوعات والأفكار الواردة في الكتاب.

٩ - تحديد شكل التناول(صريح، ضمني)، ومستوى التناول (تفصيلي ،موجز)،باستخدام استمارة تحليل مبدئية تسجل فيها العلامات التكرارية لفئات التحليل.

١٠ - الحكم على درجة توفر المعيار بوضع إشارة تحت احد البدائل (كبيرة، متوسطة ،قليلة)،أو اختيار (غير)إذا كان المعيار غير متوفر(صريحا أو ضمنياً) في محتوى الكتاب.

ثالثاً: معايير الكفاءة اللغوية:

يمكن تصنيف الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة الأجنبية في ستة مستويات كالتالي:

- ❖ مبتدئ
- ❖ مبتدئ متقدم
- ❖ متوسط
- ❖ متوسط متقدم
- ❖ ذو كفاءة
- ❖ بارع

وفيما يلي توصيف محددات كل مستوى في كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة):

المهارة	المستوى	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
الاستماع	مبتدئ	يستطيع معرفة الكلمات المألوفة، والعبارات الأساسية جداً فيما يتعلق بنفسه وعائلته ومحيطه المحسوس المباشر وذلك عند الحديث بوضوح وببطء.			
	مبتدئ متقدم	يستطيع فهم العبارات والمفردات الأكثر تكراراً والمتعلقة بالمجالات الشخصية الأساسية (مثل المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوق، المنطقة المحلية، التوظيف).			
		يستطيع فهم المغزى في الرسائل والإعلانات القصيرة البسيطة الواضحة.			
	متوسط	يستطيع فهم النقاط الرئيسة في حديث قياسي في مواضيع مألوفة عادة في العمل أو المدرسة أو الترفيه.			
		يستطيع فهم المغزى الرئيس لبرامج إذاعية أو تلفزيونية حول الأحداث الجارية أو المواضيع ذات العلاقة على المستوى الشخصي أو العملي حينما يكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.			
	متوسط متقدم	يستطيع فهم حديث موسع أو محاضرات ومتابعة نقاشات معقدة في موضوع مألوف نسبياً.			

المهارة	المستوى	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
(تابع) الاستماع	(تابع) متوسط متقدم	يستطيع فهم معظم الأخبار التلفزيونية وبرامج الشؤون الحالية (الأحداث الجارية).			
		يستطيع فهم غالبية الأفلام باللهجة القياسية.			
	ذو كفاءة	يستطيع فهم حديث موسع حتى وإن كان ركيك الصياغة.			
		يستطيع فهم الأفلام والبرامج التلفزيونية دون جهد كبير.			
	بارع	ليس لديه أية صعوبة في فهم أي نوع من الحديث باللغة سواء كان مباشراً أو مذاعاً حتى وإن كان سريع النطق شرط أن تكون اللهجة مألوفة لديه.			
	مبتدئ	يستطيع فهم الأسماء والكلمات الشائعة والجمل البسيطة جداً، كالتي في التبيهات أو الأدلة.			
القراءة		يستطيع قراءة نصوص بسيطة وقصيرة جداً.			
	مبتدئ متقدم	يستطيع التقاط معلومات محددة ومتوقعة في المواد اليومية كالإعلانات والنشرات والقوائم والجداول.			
		يستطيع فهم رسائل شخصية قصيرة.			
	متوسط	يستطيع فهم النصوص التي تتكون بشكل عام من مفردات كثيرة التكرار أو ذات علاقة بالعمل.			

مهارة	المستوى	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
(تابع) القراءة	متوسط	يستطيع فهم وصف الأحداث والمشاعر والأماني في الرسائل الشخصية.			
	متوسط متقدم	يستطيع قراءة المقالات والتقارير المتعلقة بإشكاليات معاصرة حيث يتبنى الكاتب مواقف أو وجهات نظر معينة.			
		يستطيع فهم النثر الأدبي المعاصر.			
	ذو كفاءة	يستطيع فهم نصوص طويلة ومعقدة واقعية وأدبية مع القدرة على تمييز الأنماط الأدبية.			
		يستطيع فهم المقالات المتخصصة والتعليمات التقنية الطويلة، حتى وإن لم تكن في مجال تخصصه.			
	بارع	يستطيع القراءة بسهولة في كل أشكال الكتابة ويشمل ذلك النصوص المجردة وذات التعقيد البنائي واللغوي كالأدلة والمقالات المتخصصة والأعمال الأدبية.			
التحدث	مبتدئ	يستطيع التفاعل بشكل بسيط شرط أن يكون المتحدث على استعداد للإعادة أو إعادة صياغة الأشياء ببطء، وأن يساعده المتحدث في صياغة ما يريد قوله.			
		لديه القدرة على السؤال والإجابة في حدود الأشياء الضرورية أو المواضيع المألوفة بشكل كبير.			

(تابع) التحدث

مهارة	المستوى	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
	مبتدئ	يستطيع استعمال عبارات وجمل بسيطة لوصف مكانه والأشخاص الذين يعرفهم.			
		يستطيع التواصل من خلال المهام الروتينية التي تتطلب تبادل المعلومات بشكل بسيط ومباشر وذلك في المواضيع والأنشطة المألوفة.			
	مبتدئ متقدم	يستطيع التعامل مع مواقف اجتماعية بسيطة حتى وإن لم يكن باستطاعته الحفاظ على استمرارية الحديث.			
		لديه القدرة على استعمال سلسلة من العبارات والجمل لوصف عائلته والأشخاص الآخرين والظروف المعيشية وخلفيته التعليمية ووظيفته الحالية وذلك بعبارات بسيطة.			
	متوسط	يستطيع التعامل مع معظم المواقف التي قد تظهر أثناء السفر إلى منطقة تتحدث اللغة المستهدفة.			
		يستطيع الدخول – دون تحضير مسبق – إلى محادثات حول مواضيع مألوفة تتعلق باهتماماته الشخصي أو بالحياة اليومية (كالعائلة، الهوايات، العمل، السفر والأحداث الجارية).			
		يستطيع ربط العبارات بأسلوب مبسط وذلك لوصف الخبرات والأحداث والأحلام والآمال والطموحات.			

مهارة	المستوى	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
(تابع) التحدث	(تابع) متوسط	لديه القدرة على إعطاء أسباب وتفسيرات للآراء والخطط، وذلك باختصار.			
		لديه القدرة على رواية قصة أو استخراج حبكة كتاب أو فيلم ووصف ردة فعله.			
		يستطيع التفاعل بدرجة من الطلاقة والتلقائية التي تمكنه من التفاعل المقبول مع متحدث أصلي للغة.			
	متوسط متقدم	يستطيع لعب دور فعال في نقاشات حول مواضيع مألوفة مع تبني وجهات نظر والدفاع عنها.			
		يستطيع تقديم وصف تفصيلي لنطاق عريض من المواضيع المتعلقة بمجال اهتمامه.			
		يستطيع شرح وجهة نظره حيال قضية مطروحة للنقاش وإبداء الإيجابيات والسلبيات في الخيارات المطروحة.			
		يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة وتلقائية ودون تلكؤ في البحث عن التعبيرات.			
		يستطيع استخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الاجتماعية والمهنية.			
	ذو كفاءة	قادر على صياغة الأفكار والرؤى بدقة وربط مشاركته بمهارة مع مشاركات الآخرين.			
		يستطيع تقديم وصف تفصيلي لمواضيع معقدة تحوي مشاهد فرعية، وإبراز بعض النقاط والوصول إلى خاتمة مناسبة.			

مهارة	المستوى	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
(تابع) التحدث	بارع	قادر على لعب دور بسهولة في أية محادثة أو نقاش ، وامتلاك المعرفة الجيدة بالتعابير الاصطلاحية والعامية.			
		يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة والتعبير بدقة عن دلالات المعنى.			
		يمتلك حسن التصرف وإعادة صياغة الحديث بسلاسة عند وجود مشكلة بحيث لا يشعر بذلك الطرف الأخر.			
		يستطيع تقديم وصف واضح سلس أو مناقشة مناسبة للسياق وذلك بشكل منطقي جذاب يساعد المستمع على الانتباه وتذكر النقاط الهامة.			
الكتابة	مبتدئ	يستطيع كتابة بطاقة بريدية بسيطة وقصيرة مثل تهاني الإجازات.			
		يستطيع تعبئة النماذج بالمعلومات الشخصية ، مثل الاسم والجنسية والعنوان وذلك في نموذج التسجيل بالفندق.			
	مبتدئ متقدم	يستطيع كتابة ملاحظات أو رسائل قصيرة وبسيطة تتعلق بالحاجة الأساسية له.			
		يستطيع كتابة رسالة شخصية بسيطة جداً ، مثل شكر شخص على شيء ما.			
	متوسط	يستطيع كتابة نص مترابط في المواضيع المألوفة أو الواقعة في دائرة اهتماماته.			
		يستطيع كتابة رسائل شخصية تصف خبراته أو مشاعره.			
		يستطيع كتابة نص واضح وموسع في نطاق واسع من المواضيع المتعلقة باهتماماته.			

المهارة	المستوى	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
(تابع) الكتابة	متوسط متقدم	يستطيع كتابة مقال أو تقرير لتمرير معلومات وإعطاء أسباب لتبرير وقوفه مع أو ضد وجهة نظر معينة.			
		يستطيع كتابة رسائل تبرز أهمية أحداثه وخبراته الشخصية.			
	ذو كفاءة	يستطيع التعبير عن نفسه من خلال نص واضح وجيد الصياغة مبيناً وجهة نظره بشيء من التفصيل.			
		يستطيع كتابة رسائل أو مقالات أو تقارير في مواضيع معقدة مبيناً ما يرى أنه الجزء الأهم.			
		لديه القدرة على اختيار النمط المناسب للقارئ المستهدف.			
	بارع	يستطيع كتابة نص واضح وسلس ضمن نمط مناسب.			
		لديه القدرة على كتابة رسائل أو تقارير أو مقالات معقدة حيث يعرض حالة بشكل منطقي جذاب يساعد المستمع على الانتباه وتذكر النقاط الهامة.			
		يستطيع كتابة ملخصات أو مراجعات للأعمال المتخصصة أو الأدبية.			

ملاحظات أخرى:

.....

.....

بسم الله الرحمن الرحيم

معايير الكفاءة اللغوية في محتوى الكتب

بناءً على محددات مستويات الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة الأجنبية، فإن محتوى الكتب يجب أن يتضمن ما يلي في كل مستوى لكي تتحقق للمتعلم الكفاءة اللغوية:

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر			مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير		
الاستماع		بعض الكلمات المألوفة، والعبارات الأساسية جداً فيما يتعلق بالذات والعائلة والمحيط المحسوس المباشر.						
	مبتدئ	بعض العبارات والمفردات الأكثر تكراراً والمتعلقة بالمجالات الشخصية الأساسية (مثل المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوق، المنطقة المحلية، التوظيف).						
	مبتدئ متقدم	بعض الرسائل والإعلانات القصيرة البسيطة الواضحة.						
	متوسط	بعض المواضيع البسيطة المألوفة مما يتعلق عادة بالعمل أو المدرسة أو الترفيه.						

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر				مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير			
(تابع) الاستماع		مقاطع لبرامج إذاعية أو تلفزيونية حول الأحداث الجارية أو المواضيع ذات العلاقة على المستوى الشخصي أو العملي ويكون الحديث واضحاً ويبطء نوعاً ما.							
	(تابع) متوسط	حديث موسع أو محاضرات ونقاشات معقدة في موضوع مألوف نسبياً.							
		مقاطع من الأخبار التلفزيونية وبرامج حول الأحداث الراهنة.							
	متوسط متقدم	مقاطع من أفلام باللهجة القياسية.							
		مقاطع من أحاديث عامة تعتري بعضها ركاكة لغوية.							
	بارع	مختارات من الأفلام والبرامج التلفزيونية.							
		مختارات من أحاديث اعتيادية تتسم بالسرعة في النطق.							

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر				مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير			
القراءة	مبتدئ	بعض الأسماء والكلمات الشائعة والجمل البسيطة جداً، كالتي في التنبيهات أو الأدلة.							
	مبتدئ متقدم	بعض النصوص البسيطة والقصيرة جداً.							
		نماذج من المواد اليومية كالإعلانات والنشرات والقوائم والجداول.							
		بعض الرسائل الشخصية القصيرة.							
	متوسط	نصوص تتكون بشكل عام من مفردات كثيرة التكرار أو ذات علاقة بالعمل.							
		نصوص تصف الأحداث والمشاعر والأماني في الرسائل الشخصية.							
	متوسط متقدم	مقالات وتقارير تتعلق بإشكاليات معاصرة حيث يتبنى الكاتب مواقف أو وجهات نظر معينة.							
		نماذج من النثر الأدبي المعاصر.							

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر				مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير			
(تابع) القراءة	ذو كفاءة	بعض النصوص الطويلة والمعقدة واقعية وأدبية.							
		بعض المقالات المتخصصة والتعليمات التقنية الطويلة في مجالات شتى.							
	بارع	نماذج متنوعة من النصوص المجردة وذات التعقيد البنائي واللغوي كالأدلة والمقالات المتخصصة والأعمال الأدبية.							
التحدث	مبتدئ	إتاحة الفرصة للتفاعل اللفظي بشكل بسيط مع المساعدة في الصياغة.							
		تكوين أسئلة، والإجابة عليها في حدود الأشياء الضرورية أو المواضيع المألوفة بشكل كبير.							
		إعطاء وصف للمكان باستخدام جمل بسيطة.							

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر				مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير			
(تابع) التحدث		إتاحة الفرصة لتبادل المعلومات بشكل بسيط ومباشر وذلك في مواضيع وأنشطة مألوفة.							
	مبتدئ متقدم	نماذج من مواقف اجتماعية بسيطة.							
		إتاحة الفرصة لاستخدام سلسلة من العبارات والجمل للحديث عن العائلة والأشخاص الآخرين والظروف المعيشية والخلفية التعليمية وذلك بعبارات بسيطة.							
	متوسط	نماذج من مواقف افتراضية قد تظهر أثناء السفر إلى منطقة تتحدث اللغة المستهدفة.							
		طرح مواضيع عامة مألوفة تتعلق بالاهتمامات الشخصية أو بالحياة اليومية (كالعائلة، الهوايات، العمل، السفر والأحداث الجارية).							

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر				مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير			
(تابع) التحدث	(تابع) متوسط	طلب ربط العبارات بأسلوب مبسط من أجل وصف الخبرات والأحداث والأحلام والآمال والطموحات.							
		طلب تبرير وتفسير الآراء والخطط، وذلك باختصار.							
		طلب رواية قصة أو استخراج حبكة كتاب أو فيلم ووصف ردة فعل المتعلم.							
	متوسط متقدم	مواقف تتيح التفاعل بدرجة معقولة من الطلاقة والتلقائية التي تمكنه من التفاعل مع متحدث أصلي للغة.							
		مواقف تتيح للمتعلم لعب دور فعال في نقاشات حول مواضيع مألوفة مع تبني وجهات نظر والدفاع عنها.							

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر				مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير			
(تابع) التحدث		طلب تقديم وصف تفصيلي لنطاق عريض من المواضيع المتعلقة بمجال اهتمامه.							
	متوسط (تابع) متقدم	الطلب من المتعلم شرح وجهة نظره حيال قضية مطروحة للنقاش وإبداء الإيجابيات والسلبيات في الخيارات المطروحة.							
		إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن نفسه بطلاقة وتلقائية ودون تلكؤ في البحث عن التعبيرات.							
	ذو كفاءة	إتاحة الفرصة للمتعلم لاستخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الاجتماعية والمهنية.							
		طلب طرح الأفكار والرؤى وصياغتها بدقة وربط مشاركته بمهارة مع مشاركات الآخرين.							
		طلب تقديم وصف تفصيلي لمواضيع معقدة تحوي مشاهد فرعية، وإبراز بعض النقاط والوصول إلى خاتمة مناسبة.							

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر			مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير		
(تابع) التحدث		خلق مواقف حيث تتاح للمتعلم فرصة لعب دور بسهولة في أية محادثة أو نقاش ، وإظهار امتلاكه المعرفة الجيدة بالتعابير الاصطلاحية والعامية.						
	بارع	إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن نفسه بطلاقة والتعبير بدقة عن دلالات المعنى.						
		خلق مواقف تستدعي إعادة صياغة الحديث بسلاسة.						
		إتاحة الفرصة للمتعلم لتقديم وصف واضح سلس أو مناقشة مناسبة للسياق وذلك بشكل منطقي جذاب يساعد المستمع على الانتباه وتذكر النقاط الهامة.						

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر				مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير			
الكتابة	مبتدئ	كتابة بطاقة بريدية بسيطة وقصيرة مثل تهاني الإجازات.							
		تعبئة النماذج بالمعلومات الشخصية، مثل الاسم والجنسية والعنوان وذلك في نموذج التسجيل بالفندق.							
	مبتدئ متقدم	كتابة ملاحظات أو رسائل قصيرة وبسيطة تتعلق بالحاجة الأساسية للمتعلم.							
		كتابة رسالة شخصية بسيطة جداً، مثل شكر شخص على شيء ما.							
	متوسط	كتابة نص مترابط في المواضيع المألوفة أو الواقعة في دائرة اهتمامه.							
		كتابة رسائل شخصية تصف خبراته أو مشاعره.							
		كتابة نص واضح وموسع في نطاق واسع من المواضيع المتعلقة باهتماماته.							

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر				مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير			
(تابع) الكتابة	متوسط متقدم	كتابة مقال أو تقرير لتمرير معلومات وإعطاء أسباب لتبرير وقوف المتعلم مع أو ضد وجهة نظر معينة.							
		كتابة رسائل تبرز أهمية أحداث مر بها المتعلم وبعض خبراته الشخصية.							
	ذو كفاءة	إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن نفسه من خلال نص واضح وجيد الصياغة مبيناً وجهة نظره بشيء من التفصيل.							
		كتابة رسائل أو مقالات أو تقارير في مواضيع معقدة مع بيان ما يرى المتعلم أنه الجزء الأهم.							
		اختيار النمط الكتابي المناسب للقارئ المستهدف.							

المهارة	المستوى	العبارة	درجة التوفر				مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
			كبيرة	متوسطة	قليلة	غير			
(تابع) الكتابة	بارع	كتابة نص واضح وسلس ضمن نمط مناسب.							
		كتابة رسائل أو تقارير أو مقالات معقدة حيث يعرض المتعلم حالة بشكل منطقي جذاب يساعد المستمع على الانتباه وتذكر النقاط الهامة.							
		كتابة ملخصات أو مراجعات للأعمال المتخصصة أو الأدبية.							

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق ٣

النسخة النهائية لأداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

معايير الكفاءة اللغوية في محتوى الكتب

بناءً على محددات مستويات الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة الأجنبية، فإن محتوى الكتب يجب أن يتضمن ما يلي في كل مستوى لكي تتحقق للمتعلم الكفاءة اللغوية:

أولاً مهارة الاستماع:

المستوى	العبارة	درجة التوفر			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
مبتدئ	بعض الكلمات الشائعة فيما يتعلق بالذات والعائلة والمحيط المحسوس المباشر.				
	بعض العبارات الأساسية جداً فيما يتعلق بالذات والعائلة والمحيط المحسوس المباشر.				
	بعض المفردات الأكثر تكراراً والمتعلقة بالمجالات الشخصية الأساسية مثل (المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوق، المنطقة المحيطة، الوظيفة).				
	بعض العبارات الأكثر تكراراً والمتعلقة بالمجالات الشخصية الأساسية مثل (المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوق، المنطقة المحيطة، الوظيفة).				
	بعض الرسائل القصيرة البسيطة الواضحة.				
	بعض الإعلانات القصيرة البسيطة الواضحة.				
متوسط	بعض المواضيع البسيطة الشائعة مثل (ما يتعلق عادة بالعمل أو المدرسة أو الترفيه).				

المستوى	العبارة	درجة التوفر			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
(تابع) متوسط	مقاطع لبرامج مسموعة حول الأحداث الجارية ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.				
	مقاطع لبرامج مرئية حول الأحداث الجارية ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.				
	مقاطع لبرامج مسموعة حول المواضيع ذات العلاقة على المستوى الشخصي أو العملي ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.				
	مقاطع لبرامج مرئية حول المواضيع ذات العلاقة على المستوى الشخصي أو العملي ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.				
متقدم	حديث موسع أو محاضرات ونقاشات معقدة في موضوع شائع نسبياً.				
	مقاطع من الأخبار التلفزيونية مثل (النشرة الجوية).				
	مقاطع من برامج حول الأحداث الراهنة.				
متفوق	مقاطع من أحاديث عامة باللهجة الدارجة.				
	مختارات من الأفلام والبرامج التلفزيونية.				
	مقاطع من أفلام باللهجة الفصحى.				
بارع	مختارات من أحاديث اعتيادية تتسم بالسرعة في النطق.				
	مقاطع من الأفلام كما هي في دور العرض.				

ثانياً مهارة القراءة:

المستوى	العبارة	درجة التوفر			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
مبتدئ	بعض الأسماء والكلمات الشائعة.				
	بعض الجمل البسيطة جداً، كالتي في التنبيهات أو الأدلة.				
	بعض النصوص البسيطة والقصيرة جداً.				
	نماذج من المواد اليومية كالإعلانات والنشرات والقوائم والجداول.				
	بعض الرسائل الشخصية القصيرة.				
متوسط	نصوص تتكون بشكل عام من مفردات كثيرة التكرار أو ذات علاقة بالعمل.				
	نصوص تصف الأحداث في الرسائل الشخصية.				
	نصوص تصف المشاعر في الرسائل الشخصية.				
	نصوص تصف الأماني في الرسائل الشخصية.				
متقدم	مقالات تتعلق بإشكالات معاصرة حيث يتبنى الكاتب موقف أو وجهة نظر معينة.				
	تقارير تتعلق بإشكالات معاصرة حيث يتبنى الكاتب موقف أو وجهة نظر معينة.				
	نماذج من النثر الأدبي المعاصر (قصة قصيرة مثلاً).				
متفوق	بعض المقالات المتخصصة الطويلة في مجالات متنوعة.				
	بعض التعليمات الفنية الطويلة في مجالات متنوعة.				

المستوى	العبارة	درجة التوفر			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
(تابع) متفوق	بعض النصوص الطويلة المعقدة الواقعية.				
	بعض النصوص الطويلة المعقدة الخيالية(أدبية).				
بارع	نماذج متنوعة من النصوص المجردة ذات التعقيد البنائي واللغوي مثل (الأدلة والمقالات المتخصصة والأعمال الأدبية كالنقد الأدبي).				

ثالثاً مهارة التحدث:

المستوى	العبارة	درجة التوفر			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
مبتدئ	إتاحة الفرصة للتفاعل اللفظي بشكل مبسط مع المساعدة في الصياغة.				
	تكوين أسئلة في حدود الأشياء الضرورية أو المواضيع الشائعة بشكل كبير.				
	الإجابة على أسئلة في حدود الأشياء الضرورية أو المواضيع الشائعة بشكل كبير.				
	إعطاء وصف للمكان باستخدام جمل بسيطة.				
	إتاحة الفرصة لتبادل المعلومات بشكل بسيط ومباشر وذلك في مواضيع وأنشطة شائعة.				
	نماذج من مواقف اجتماعية مبسطة.				

المستوى	العبارة	درجة التوفر			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
(تابع) مبتدئ	إتاحة الفرصة للمتعلم للحديث عن ذاته.				
	إتاحة الفرصة لاستخدام سلسلة من العبارات والجمل للحديث عن العائلة والأشخاص الآخرين بعبارات بسيطة.				
	إتاحة الفرصة لاستخدام سلسلة من العبارات والجمل للحديث عن الظروف المعيشية بعبارات بسيطة.				
	إتاحة الفرصة لاستخدام سلسلة من العبارات والجمل للحديث عن الخلفية التعليمية بعبارات بسيطة.				
	طلب ربط العبارات بأسلوب مبسط من أجل وصف الخبرات والأحداث والأحلام والآمال والطموحات.				
متوسط	نماذج من مواقف افتراضية مبسطة قد تظهر أثناء السفر إلى منطقة تتحدث اللغة المستهدفة.				
	طرح مواضيع عامة شائعة تتعلق بالاهتمامات الشخصية مثل (الهوايات، العمل، السفر).				
	طرح مواضيع عامة شائعة تتعلق بالحياة اليومية مثل (العائلة، والأحداث الجارية).				
	طلب تبرير وتفسير الآراء باختصار.				
	طلب تبرير وتفسير الخطط باختصار.				
	طلب قص قصة.				
	طلب استخراج حبكة كتاب أو فيلم.				

المستوى	العبارة	درجة التوفر			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
(تابع) مبتدئ	طلب وصف انطباع المتعلم حول قصة أو فيلم.				
متقدم	مواقف تتيح التفاعل بدرجة معقولة من الطلاقة والتلقائية التي تمكنه من التفاعل مع متحدث أصلي للغة.				
	مواقف تتيح للمتعلم أداء دور فعال في نقاشات حول مواضيع شائعة مع تبني وجهة نظر والدفاع عنها.				
	طلب تقديم وصف تفصيلي لنطاق عريض من المواضيع المتعلقة بمجال اهتمامه.				
	الطلب من المتعلم شرح وجهة نظره حيال قضية مطروحة للنقاش.				
	الطلب من المتعلم إبداء الإيجابيات والسلبيات في الخيارات المعروضة في قضية مطروحة للنقاش.				
متفوق	إتاحة الفرصة للمتعلم لاستخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الاجتماعية.				
	إتاحة الفرصة للمتعلم لاستخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض المهنية.				
	إتاحة الفرصة للمتعلم لاستخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الثقافية.				
	طلب طرح الأفكار والرؤى وصياغتها بدقة.				
	طلب ربط مشاركة المتعلم بمهارة مع مشاركات الآخرين.				

المستوى	العبارة	درجة التوفر			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
(تابع) متفوق	طلب تقديم وصف تفصيلي لمواضيع معقدة تحوي مشاهد فرعية.				
	طلب إبراز بعض النقاط في موضوع معقد والوصول إلى خاتمة مناسبة.				
بارع	خلق مواقف حيث تتاح للمتعلم فرصة لعب دور بسهولة في أية محادثة أو نقاش دون إعداد مسبق.				
	خلق مواقف حيث تتاح للمتعلم فرصة إظهار امتلاكه المعرفة الجيدة بالتعابير الاصطلاحية.				
	خلق مواقف حيث تتاح للمتعلم فرصة إظهار امتلاكه المعرفة الجيدة بالتعابير العامية.				
	خلق مواقف تستدعي إعادة صياغة الحديث بسلاسة.				
	إتاحة الفرصة للمتعلم لتقديم وصف واضح سلس أو مناقشة مناسبة للسياق وذلك بشكل منطقي جذاب يساعد المستمع على الانتباه وتذكر النقاط الهامة.				
	إتاحة الفرصة للمتعلم ليسرد رواية أو قصة قصيرة.				

مهارة الكتابة

المستوى	العبارة	درجة التوفر			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
مبتدئ	كتابة بعض المفردات البسيطة.				
	كتابة بعض الجمل البسيطة.				
	كتابة بطاقة بريدية بسيطة وقصيرة مثل تهاني المناسبات.				
	ملء النماذج بالمعلومات الشخصية، مثل الاسم والجنسية والعنوان كما في نموذج التسجيل بالفندق أو البنك أو غيرها.				
	استخدام علامات الترقيم (نقطة، حرف كبير..)				
	كتابة ملاحظات قصيرة وبسيطة تتعلق بالحاجات الأساسية للمتعلم.				
	كتابة رسائل قصيرة وبسيطة تتعلق بالحاجات الأساسية للمتعلم.				
	كتابة رسالة شخصية بسيطة جداً، مثل شكر شخص على شيء ما.				
متوسط	كتابة رسائل شخصية تصف خبراته .				
	كتابة رسائل شخصية تصف مشاعره.				
	كتابة نص واضح وموسع في نطاق واسع من المواضيع المتعلقة باهتماماته.				
	كتابة سيرة ذاتية مرتبة لغرض التوظيف أو غيره.				
	كتابة فقرة مترابطة الأفكار حول موضوع في بؤرة اهتمامه.				

المستوى	العبارة	درجة التوفر			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
(تابع) متوسط	كتابة فقرة مترابطة الأفكار في موضوعات ذات طبيعة مختلفة (وصفية – جدلية – سيرة ذاتية – خطوات متسلسلة لعمل شيء – تشابه واختلاف ...الخ)				
متقدم	كتابة مقال لتمرير معلومات وإعطاء أسباب لتبرير وقوف المتعلم مع أو ضد وجهة نظر معينة.				
	كتابة تقرير لتمرير معلومات وإعطاء أسباب لتبرير وقوف المتعلم مع أو ضد وجهة نظر معينة.				
	كتابة رسائل تبرز أهمية أحداث مر بها المتعلم.				
	كتابة رسائل تبرز بعض الخبرات الشخصية للمتعلم.				
متفوق	إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن نفسه من خلال نص واضح جيد الصياغة مبيناً وجهة نظره بشيء من التفصيل.				
	كتابة رسائل في مواضيع معقدة مع بيان ما يرى المتعلم أنه الجزء الأهم.				
	كتابة مقالات في مواضيع معقدة مع بيان ما يرى المتعلم أنه الجزء الأهم.				
	كتابةتقاريرفيمواضيعمعقدةمعبيانمايرىالمتعلمأنهالجزءالأهم.				
	اختيارالنمطالكتابيالمناسبللقارئالمستهدف.				

المستوى	العبارة	درجة التوفر

		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفر
بارع	كتابة رسائل أو تقارير أو مقالات معقدة حيث يعرض المتعلم حالة ما بشكل منطقي جذاب يساعد المستمع على الانتباه وتذكر النقاط الهامة.				
	كتابة ملخصات أو مراجعات للأعمال المتخصصة أو الأدبية.				
	كتابة قصة قصيرة.				

ملحق ٤

بطاقة التحليل

بسم الله الرحمن الرحيم

بطاقة تحليل المحتوى

كتاب ..... سلسلة .....

مهارة الاستماع

المستوى	العبارة	التناول		مستوى التناول		غير متحقق
		صريح	ضمني	تفصيلي	موجز	
مبتدئ	بعض الكلمات الشائعة فيما يتعلق بالذات والعائلة والمحيط المحسوس المباشر.					
	بعض العبارات الأساسية جداً فيما يتعلق بالذات والعائلة والمحيط المحسوس المباشر.					
	بعض المفردات الأكثر تكراراً والمتعلقة بالمجالات الشخصية الأساسية مثل (المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوق، المنطقة المحيطة، الوظيفة).					
	بعض العبارات الأكثر تكراراً والمتعلقة بالمجالات الشخصية الأساسية مثل (المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوق، المنطقة المحيطة، الوظيفة).					
	بعض الرسائل القصيرة البسيطة الواضحة.					
	بعض الإعلانات القصيرة البسيطة الواضحة.					
متوسط	بعض المواضيع البسيطة الشائعة مثل (ما يتعلق عادة بالعمل أو المدرسة أو الترفيه).					

تابع مهارة الاستماع:

المستوى	العبارة	التناول		مستوى التناول		غير متحقق
		صريح	ضمني	تفصيلي	موجز	
(تابع) متوسط	مقاطع لبرامج مسموعة حول الأحداث الجارية ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.					
	مقاطع لبرامج مرئية حول الأحداث الجارية ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.					
	مقاطع لبرامج مسموعة حول المواضيع ذات العلاقة على المستوى الشخصي أو العملي ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.					
	مقاطع لبرامج مرئية حول المواضيع ذات العلاقة على المستوى الشخصي أو العملي ويكون الحديث واضحاً وببطء نوعاً ما.					
متقدم	حديث موسع أو محاضرات ونقاشات معقدة في موضوع شائع نسبياً.					
	مقاطع من الأخبار التلفزيونية مثل (النشرة الجوية).					
	مقاطع من برامج حول الأحداث الراهنة.					
متفوق	مقاطع من أحاديث عامة باللهجة الدارجة.					
	مختارات من الأفلام والبرامج التلفزيونية.					
	مقاطع من أفلام باللهجة الفصحى.					
بارع	مختارات من أحاديث اعتيادية تتسم بالسرعة في النطق.					
	مقاطع من الأفلام كما هي في دور العرض.					

ثانياً مهارة القراءة:

المستوى	العبارة	التناول		مستوى التناول		غير متحقق
		صريح	ضمني	تفصيلي	موجز	
مبتدئ	بعض الأسماء والكلمات الشائعة.					
	بعض الجمل البسيطة جداً، كالتي في التنبيهات أو الأدلة.					
	بعض النصوص البسيطة والقصيرة جداً.					
	نماذج من المواد اليومية كالإعلانات والنشرات والقوائم والجداول.					
	بعض الرسائل الشخصية القصيرة.					
متوسط	نصوص تتكون بشكل عام من مفردات كثيرة التكرار أو ذات علاقة بالعمل.					
	نصوص تصف الأحداث في الرسائل الشخصية.					
	نصوص تصف المشاعر في الرسائل الشخصية.					
	نصوص تصف الأماني في الرسائل الشخصية.					
متقدم	مقالات تتعلق بإشكالات معاصرة حيث يتبنى الكاتب موقف أو وجهة نظر معينة.					
	تقارير تتعلق بإشكالات معاصرة حيث يتبنى الكاتب موقف أو وجهة نظر معينة.					
	نماذج من النثر الأدبي المعاصر (قصة قصيرة مثلاً).					
متفوق	بعض المقالات المتخصصة الطويلة في مجالات متنوعة.					
	بعض التعليمات الفنية الطويلة في مجالات متنوعة.					
	بعض النصوص الطويلة المعقدة الواقعية.					
	بعض النصوص الطويلة المعقدة الخيالية (أدبية).					
بارع	نماذج متنوعة من النصوص المجردة ذات التعقيد البنائي واللغوي مثل (الأدلة والمقالات المتخصصة والأعمال الأدبية كالنقد الأدبي).					

ثالثاً مهارة التحدث:

المستوى	العبارة	التناول		مستوىالتناول		غيرمتحقق
		صريح	ضمني	تفصيلي	موجز	
مبتدئ	إتاحة الفرصة للتفاعل اللفظي بشكل مبسط مع المساعدة في الصياغة.					
	تكوين أسئلة في حدود الأشياء الضرورية أو المواضيع الشائعة بشكل كبير.					
	الإجابة على أسئلة في حدود الأشياء الضرورية أو المواضيع الشائعة بشكل كبير.					
	إعطاء وصف للمكان باستخدام جمل بسيطة.					
	إتاحة الفرصة لتبادل المعلومات بشكل بسيط ومباشر وذلك في مواضيع وأنشطة شائعة.					
	نماذج من مواقف اجتماعية مبسطة.					
	إتاحة الفرصة لاستخدام سلسلة من العبارات والجمل للحديث عن العائلة والأشخاص الآخرين بعبارات بسيطة.					
	إتاحة الفرصة لاستخدام سلسلة من العبارات والجمل للحديث عن الظروف المعيشية بعبارات بسيطة.					
	إتاحة الفرصة لاستخدام سلسلة من العبارات والجمل للحديث عن الخلفية التعليمية بعبارات بسيطة.					
	طلب ربط العبارات بأسلوب مبسط من أجل وصف الخبرات والأحداث والأحلام والآمال والطموحات.					
متوسط	نماذج من مواقف افتراضية مبسطة قد تظهر أثناء السفر إلى منطقة تتحدث اللغة المستهدفة.					
	طرح مواضيع عامة شائعة تتعلق بالاهتمامات الشخصية مثل (الهوايات، العمل، السفر).					

تابع مهارة التحدث:

المستوى	العبارة	التناول		مستوىالتناول		غيرمتحقق
		صريح	ضمني	تفصيلي	موجز	
(تابع) متوسط	طرح مواضيع عامة شائعة تتعلق بالحياة اليومية مثل (العائلة، والأحداث الجارية).					
	طلب تبرير وتفسير الآراء باختصار.					
	طلب تبرير وتفسير الخطط باختصار.					
	طلب قص قصة.					
	طلب استخراج حبكة كتاب أو فيلم.					
	طلب وصف انطباع المتعلم حول قصة أو فيلم.					
متقدم	مواقف تتيح التفاعل بدرجة معقولة من الطلاقة والتلقائية التي تمكنه من التفاعل مع متحدث أصلي للغة.					
	مواقف تتيح للمتعلم أداء دور فعال في نقاشات حول مواضيع شائعة مع تبني وجهة نظر والدفاع عنها.					
	طلب تقديم وصف تفصيلي لنطاق عريض من المواضيع المتعلقة بمجال اهتمامه.					
	الطلب من المتعلم شرح وجهة نظره حيال قضية مطروحة للنقاش.					
	الطلب من المتعلم إبداء الإيجابيات والسلبيات في الخيارات المعروضة في قضية مطروحة للنقاش.					
متفوق	إتاحة الفرصة للمتعلم لاستخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الاجتماعية.					
	إتاحة الفرصة للمتعلم لاستخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض المهنية.					
	إتاحة الفرصة للمتعلم لاستخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الثقافية.					
	طلب طرح الأفكار والرؤى وصياغتها بدقة.					

تابع مهارة التحدث:

المستوى	العبارة	التناول		مستوىالتناول		غيرمتحقق
		صريح	ضمني	تفصيلي	موجز	
(تابع) متفوق	طلب ربط مشاركة المتعلم بمهارة مع مشاركات الآخرين.					
	طلب تقديم وصف تفصيلي لمواضيع معقدة تحوي مشاهد فرعية.					
	طلب إبراز بعض النقاط في موضوع معقد والوصول إلى خاتمة مناسبة.					
بارع	خلق مواقف حيث تتاح للمتعلم فرصة لعب دور بسهولة في أية محادثة أو نقاش دون إعداد مسبق.					
	خلق مواقف حيث تتاح للمتعلم فرصة إظهار امتلاكه المعرفة الجيدة بالتعابير الاصطلاحية.					
	خلق مواقف حيث تتاح للمتعلم فرصة إظهار امتلاكه المعرفة الجيدة بالتعابير العامية.					
	خلق مواقف تستدعي إعادة صياغة الحديث بسلاسة.					
	إتاحة الفرصة للمتعلم لتقديم وصف واضح سلس أو مناقشة مناسبة للسياق وذلك بشكل منطقي جذاب يساعد المستمع على الانتباه وتذكر النقاط الهامة.					
	إتاحة الفرصة للمتعلم ليسرد رواية أو قصة قصيرة.					

مهارة الكتابة

المستوى	العبارة	التناول		مستوى التناول		غير متحقق
		صريح	ضمني	تفصيلي	موجز	
مبتدئ	كتابة بعض المفردات البسيطة.					
	كتابة بعض الجمل البسيطة.					
	كتابة بطاقة بريدية بسيطة وقصيرة مثل تهاني المناسبات.					
	ملء النماذج بالمعلومات الشخصية، مثل الاسم والجنسية والعنوان كما في نموذج التسجيل بالفندق أو البنك أو غيرها.					
	كتابة ملاحظات قصيرة وبسيطة تتعلق بالحاجات الأساسية للمتعلم.					
	كتابة رسائل قصيرة وبسيطة تتعلق بالحاجات الأساسية للمتعلم.					
	كتابة رسالة شخصية بسيطة جداً، مثل شكر شخص على شيء ما.					
متوسط	كتابة رسائل شخصية تصف خبراته .					
	كتابة رسائل شخصية تصف مشاعره.					
	كتابة نص واضح وموسع في نطاق واسع من المواضيع المتعلقة باهتماماته.					
	كتابة سيرة ذاتية مرتبة لغرض التوظيف أو غيره.					
	كتابة فقرة مترابطة الأفكار حول موضوع في بؤرة اهتمامه.					
	كتابة فقرة مترابطة الأفكار في موضوعات ذات طبيعة مختلفة (وصفية – جدلية – سيرة ذاتية – خطوات متسلسلة لعمل شيء – تشابه واختلاف ...الخ)					

تابع مهارة الكتابة:

المستوى	العبارة	التناول		مستوىالتناول		غيرمتحقق
		صريح	ضمني	تفصيلي	موجز	
متقدم	كتابة مقال لتمرير معلومات وإعطاء أسباب لتبرير وقوف المتعلم مع أو ضد وجهة نظر معينة.					
	كتابة تقرير لتمرير معلومات وإعطاء أسباب لتبرير وقوف المتعلم مع أو ضد وجهة نظر معينة.					
	كتابة رسائل تبرز أهمية أحداث مر بها المتعلم.					
	كتابة رسائل تبرز بعض الخبرات الشخصية للمتعلم.					
متفوق	إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن نفسه من خلال نص واضح جيد الصياغة مبيناً وجهة نظره بشيء من التفصيل.					
	كتابة رسائل في مواضيع معقدة مع بيان ما يرى المتعلم أنه الجزء الأهم.					
	كتابة مقالات في مواضيع معقدة مع بيان ما يرى المتعلم أنه الجزء الأهم.					
	كتابة تقارير في مواضيع معقدة مع بيان ما يرى المتعلم أنه الجزء الأهم.					
	اختيار النمط الكتابي المناسب للقارئ المستهدف.					
بارع	كتابة رسائل أو تقارير أو مقالات معقدة حيث يعرض المتعلم حالة ما بشكل منطقي جذاب يساعد المستمع على الانتباه وتذكر النقاط الهامة.					
	كتابة ملخصات أو مراجعات للأعمال المتخصصة أو الأدبية.					
	كتابة قصة قصيرة.					

ملحق ٥

إجمالي نتيجة تحليل المحتوى

بسم الله الرحمن الرحيم

نتائج تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية

مهارة الاستماع

المستوى	العبارة	Aim High1				Aim High2				Traveller1				Traveller2			
		مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق
		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل	
مبتدئ	1	4				4				4				4			
	2	4				4				4				4			
	3	4				4				4				4			
	4	4				4				4				4			
	5	4				4				4						2	
	6			2			3			4				4			
متوسط	7	4				4				4				4			
	8			2					1		2						1
	9				1				1				1				1
	10				1				1	4				4			
	11				1				1				1				1
متقدم	12				1			2		4						2	
	13				1				1				1				1
	14				1				1				1				1
متفوق	15				1				1				1				1
	16				1				1				1				1
	17				1				1				1				1
بارع	18				1				1				1				1
	19				1				1				1				1

ثانياً مهارة القراءة:

المستوى	العبارة	Aim High1				Aim High2				Traveller1				Traveller2			
		مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق
		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل	
مبتدئ	1	4				4				4				4			
	2	4				4				4				4			
	3	4				4				4				4			
	4	4					3			4				4			
	5		3			4				4				4			
متوسط	6	4				4				4				4			
	7		3				3			4				4			
	8		3				3				3			4			
	9		3					2				2				2	
متقدم	10			2				2			3					2	
	11				1				1			2					1
	12			2			3				3					2	
متفوق	13				1				1		3						1
	14				1				1				1				1
	15				1				1				1				1
	16				1				1				1				1
بارع	17				1				1				1				1

ثالثاً مهارة التحدث:

المستوى	العبارة	Aim High1				Aim High2				Traveller1				Traveller2			
		مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق
		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل	
مبتدئ	1	4				4				4				4			
	2	4				4				4				4			
	3	4				4				4				4			
	4	4					3			4				4			
	5	4				4				4				4			
	6		3			4				4				4			
	7	4				4				4				4			
	8	4				4				4				4			
	9			2		4				4				4			
	10	4						2				2				2	
	11			2				2				2				2	
متوسط	12	4						2			3			4			
	13			2		4				4				4			
	14		3			4				4				4			
	15			2		4						2		4			
	16				1			2				2					1
	17			2		4					3			4			
	18				1				1				1			2	
	19				1				1				1				1

تابع مهارة التحدث:

المستوى	العبارة	Aim High1				Aim High2				Traveller1				Traveller2			
		مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق
		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل	
متقدم	20				1				1				1				1
	21				1				1				1				1
	22				1				1				1				1
	23				1			2				2					1
	24				1				1			2					1
متفوق	25				1				1			2					1
	26				1				1			2					1
	27				1				1			2					1
	28				1				1				1				1
	29				1				1				1				1
	30				1				1				1				1
	31				1				1				1				1
بارع	32				1				1				1				1
	33			2					1				1			2	
	34				1				1				1				1
	35				1				1				1				1
	36				1				1				1				1
	37				1				1				1				1

رابعاً مهارة الكتابة:

المستوى	العبارة	Aim High1				Aim High2				Traveller1				Traveller2			
		مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق
		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل	
مبتدئ	1	4				4				4				4			
	2	4				4				4				4			
	3	4						2		4						2	
	4			2				2		4						2	
	5	4						2		4						2	
	6		3			4				4				4			
	7	4				4				4				4			
	8	4						2		4				4			
متوسط	9		3			4				4						2	
	10	4						2		4				4			
	11				1			2				2					1
	12				1	4				4				4			
	13			2		4				4				4			
	14			2		4				4				4			
متقدم	15				1				1				1			2	
	16				1				1				1				1
	17			2					1		3			4			
	18			2				2			3					2	

تابع مهارة الكتابة:

المستوى	العبارة	Aim High1				Aim High2				Traveller1				Traveller2			
		مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق	مستوى التناول			غير متحقق
		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل		كبير	متوسط	قليل	
متفوق	19				1				1			2				2	
	20				1				1				1				1
	21				1				1				1				1
	22				1				1				1				1
	23				1				1				1				1
بارع	24				1				1				1				1
	25				1				1				1				1
	26				1				1				1				1

ملحق ٦

نتيجة تحليل المحتوى لكل مستوى في كل مهارة

تفريغ نتائج تحليل المحتوى

(المتوسطات)

Traveller 1

المهارة	المستوى	عدد العبارات	نتيجة التحليل	درجة التحقق
الاستماع	مبتدئ	٦	٤	كبيرة
	متوسط	٥	٢,٤	قليلة
	متقدم	٣	٢	قليلة
	متفوق	٣	١	غير متحقق
	بارع	٢	١	غير متحقق
القراءة	مبتدئ	٥	٤	كبيرة
	متوسط	٤	٣,٢٥	متوسطة
	متقدم	٣	٢,٦٧	متوسطة
	متفوق	٤	٢	قليلة
	بارع	١	١	غير متحقق
التحدث	مبتدئ	١١	٣,٦٤	كبيرة
	متوسط	٨	٢,١٩	قليلة
	متقدم	٥	١,٤٠	غير متحقق
	متفوق	٧	١,٤٣	غير متحقق
	بارع	٦	١	غير متحقق
الكتابة	مبتدئ	٨	٤	كبيرة
	متوسط	٦	٣,٦٧	كبيرة
	متقدم	٤	٢	قليلة
	متفوق	٥	١,٢٠	غير متحقق
	بارع	٣	١	غير متحقق

Traveller 2

المهارة	المستوى	عدد العبارات	نتيجة التحليل	درجة التحقق
الاستماع	مبتدئ	٦	٣,٦٧	كبيرة
	متوسط	٥	٢,٢	قليلة
	متقدم	٣	١,٣٣	غير متحقق
	متفوق	٣	١	غير متحقق
	بارع	٢	١	غير متحقق
القراءة	مبتدئ	٥	٤	كبيرة
	متوسط	٤	٣,٥	كبيرة
	متقدم	٣	١,٦٧	غير متحقق
	متفوق	٤	١	غير متحقق
	بارع	١	١	غير متحقق
التحدث	مبتدئ	١١	٣,٦٤	كبيرة
	متوسط	٨	٣	متوسطة
	متقدم	٥	١	غير متحقق
	متفوق	٧	١	غير متحقق
	بارع	٦	١,١٧	غير متحقق
الكتابة	مبتدئ	٨	٣,٢٥	متوسطة
	متوسط	٦	٣,١٧	متوسطة
	متقدم	٤	٢,٢٥	قليلة
	متفوق	٥	١,٢	غير متحقق
	بارع	٣	١	غير متحقق

المهارة	المستوى	عدد العبارات	نتيجة التحليل	درجة التحقق
الاستماع	مبتدئ	٦	٣,٦٧	كبيرة
	متوسط	٥	١,٨٠	قليلة
	متقدم	٣	١	غير متحقق
	متفوق	٣	١	غير متحقق
	بارع	٢	١	غير متحقق
القراءة	مبتدئ	٥	٣,٨	كبيرة
	متوسط	٤	٣,٢٥	متوسطة
	متقدم	٣	١,٦٧	غير متحقق
	متفوق	٤	١	غير متحقق
	بارع	١	١	غير متحقق
التحدث	مبتدئ	١١	٣,٥٤	كبيرة
	متوسط	٨	٢	قليلة
	متقدم	٥	١	غير متحقق
	متفوق	٧	١	غير متحقق
	بارع	٦	١,١٧	غير متحقق
الكتابة	مبتدئ	٨	٣,٦٢	كبيرة
	متوسط	٦	٢,١٧	قليلة
	متقدم	٤	١,٥	غير متحقق
	متفوق	٥	١	غير متحقق
	بارع	٣	١	غير متحقق

المهارة	المستوى	عدد العبارات	نتيجة التحليل	درجة التحقق
الاستماع	مبتدئ	٦	٣,٨٣	كبيرة
	متوسط	٥	١,٦٠	غير متحقق
	متقدم	٣	١,٣٣	غير متحقق
	متفوق	٣	١	غير متحقق
	بارع	٢	١	غير متحقق
القراءة	مبتدئ	٥	٣,٨٠	كبيرة
	متوسط	٤	٣	متوسطة
	متقدم	٣	٢	قليلة
	متفوق	٤	١	غير متحقق
	بارع	١	١	غير متحقق
التحدث	مبتدئ	١١	٣,٥٤	كبيرة
	متوسط	٨	٢,٧٥	قليلة
	متقدم	٥	١,٢٠	غير متحقق
	متفوق	٧	١	غير متحقق
	بارع	٦	١	غير متحقق
الكتابة	مبتدئ	٨	٣	متوسطة
	متوسط	٦	٣,٣٣	كبيرة
	متقدم	٤	١,٢٥	غير متحقق
	متفوق	٥	١	غير متحقق
	بارع	٣	١	غير متحقق