مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية

د. سعاد سالم السبع
الأستاذ المشارك في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
كلية التربية – جامعة صنعاء
عنوان المراسلة: suadyemen@gmail.com

ملخص البحث:

لا تقتصر أهمية مهارة التحليل على العملية التعليمية بل تمتد لتكون هذه المهارة لازمة لفهم الحياة، وذلك يعني أن تنمية مهارة التحليل لدى المتعلم ضرورة تربوية لازمة لتنمية مهارات التفكير فيما يدور حوله وما يتلقاه وفهمه وانتقاء ما يفيد منه في تطوير حياته. كما إن تنمية مهارة التحليل لدى الطالب المعلم تمكنه من فهم المحتوى الدراسي وتقويمه وإثرائه، وتيسر له اختيار الأساليب المناسبة لتقديم المحتوى الدراسي لطلبته.

والمعلوم أن مهارات تحليل المحتوى الدراسي تعد مهارات مشتركة يحتاجها المعلم في عمليتي تخطيط الدروس وتنفيذها؛ مما يوجب الاهتمام بهذه المهارات وتدريب المعلم عليها، ولاسيما أنه لم يتم الاهتمام الكافي بها أثناء عملية إعداد المعلم في الكليات والمعاهد المعنية؛ حيث يتم تناول مهارات تحليل المحتوى الدراسي بصورة عرضية ضمن مهارات تخطيط الدروس، وهذا أدى إلى ضعف المعلم في التحليل وبالتالي ضعفه في تخطيط الدروس وفي تنفيذها حيث لا يزال المعلم – ولاسيما معلم اللغة العربية – يعاني من ضعف الأداء التدريسي؛ وهذا ما تشير إليه الدراسات العلمية في هذا المجال على المستويين(المحلي والإقليمي). ولا شك أن ضعف الأداء التدريسي يرجع إلى عوامل عديدة مترابطة، ربما أهمها: ضعف المعلم في مهارات التدريس بجانبيها (التخطيطي والتنفيذي)، مما يستدعي التركيز على هذه المهارات أكثر.

ولكي يتقن معلم اللغة العربية مهارات تحليل المحتوى الدراسي، فإن ذلك يتطلب تدريبه على مهارات التحليل، والتدريب على هذه المهارات يتطلب تحديدها أولا، وبيان ما يلزم من هذه المهارات لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية على اعتبار أن مناهج التعليم تركز على تحليل النصوص ونقدها في هذه المرحلة باعتبارها مرحلة النضج العقلي والوجداني.

ولذلك فقد عنيت هذه الدراسة بتحديد مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ثم بيان مستوى أهمية هذه المهارات من وجهة نظر المتخصصين والمعلمين.

وقد تمت معالجة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

1) ما مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟
2) ما الأهمية النسبية لمهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن السؤالين السابقين اعتمدت الدراسة على المنهاج الوصفي في بناء قائمة أولية بمهارات تحليل المحتوى الدراسي تضمنت (87) مهارة، وتم عرضها على عدد من المعنيين بالموضوع للتأكد من صدق القائمة، وتحديد نسبة أهمية كل مهارة من مهاراتها لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وبالتالي تم تطوير القائمة في ضوء ملاحظات المحكمين، وتم إخراجها في صورتها النهائية مكونة من (69) مهارة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: المهارات العامة اللازمة لتحليل المحتوى الدراسي، وقد تكونت من (46) مهارة، والمهارات الخاصة اللازمة لتحليل النص الأدبي، وقد تكونت من: (13) مهارة،والمهارات الإجرائية اللازمة لتنفيذ تحليل المحتوى الدراسي، وقد تكونت من(10) مهارات. كما تم ترتيب القائمة بحسب أهمية كل مهارة في مجالها. وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات من أهمها:

1. تقديم مقرر خاص بمهارات تحليل المحتوى الدراسي للطلبة المعلمين في كل الأقسام بكليات التربية في الجامعات اليمنية لكي يتمكن الطلبة المعلمون من التدريب الكافي عليها وإتقانها بحسب التخصصات المختلفة.
2. بناء برنامج للتدريب على مهارات تحليل المحتوى الدراسي وتطبيقه على المعلمين ضمن التأهيل الميداني لهم.
3. بناء مقياس لتحديد مستوى الطلبة المعلمين في كليات التربية في مهارات تحليل المحتوى الدراسي لمعرفة مدى قدرتهم فيما بعد على ممارسة هذه المهارة عند التدريس.
4. تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي للغة العربية في كليات التربية والتركيز على تنمية المهارات اللغوية واكتساب القواعد اللغوية (النحوية والصرفية والبلاغية) لأن إتقان مهارات اللغة العربية عملية لازمة لتطبيق مهارات تحليل المحتوى الدراسي.
5. التركيز على الجانب التطبيقي عند دراسة الأدب العربي في كليات التربية بحيث يتم التركيز على ممارسة معايير النقد الأدبي من خلال تطبيقها على النصوص اللغوية المقررة ليعد الطلبة لممارسة مهرة تحليل المحتوى الدراسي وفق معايير النقد الأدبي عند انتقالهم إلى الميدان.

Skills of analysis for the curriculum content for Arabic language teachers in high school level

Abstruct:

Not only does the importance of analytical skills depend on the educational procedure but it also expands to be important in understand life, which means that the development of those analytical skills that the learner possesses is, educationally speaking, critical to developing the thinking skills in whatever it is that is around him/ her as well as what they learn and choosing what's good for them to take advantages in life. Developing thinking skills opens doors for the learner to make them capable of understanding the curriculum as well as evaluating it. In addition, it makes it easier for the learner to choose whatever way is suitable for the teacher to present his/ her ideas to the student.

In fact, curriculum analytical skills are considered multiple common skills the teacher needs in the process of planning for lessons and implementing them; which leads to the must of putting an emphasis and training teachers such skills, since the latter was not enough emphasis whilst training teachers for community colleges. What happens is that those skills are not being taken seriously during the process of planning for lessons/ teaching. That led to the weakness by the community college teacher in planning for lessons and implementing them – since teachers (especially Arabic language teachers) have already weaknesses in their teaching performances. Many studies (domestically, and internationally) are out there proving such a thing in this major. There is no doubt that this weakness is due to many reasons. One of which is the already existent teaching ability with its both sides (the planning for lessons and implementing them) which calls for putting more emphasis on such skills.

In order for an Arabic language teacher to learn those skills, he or she has to be taught analytical skills first. Teaching such skills needs them to be specified beforehand. Deciding on which those skills has to be possessed by a teacher is considered upon the fact that curriculum focuses on analyzing the context and criticizing it in this level that is the level of mind and soul growth.

Therefore, this study has specialized in deciding which analytical skills in the curriculum are critical for high school Arabic language teachers, then deciding how important those skills are from a professional angle.

The solution to this study was decided by answering two questions:

1) What are the analytical skills in the curriculum that an Arabic teacher has to possess in high school level teaching?
2) How important are those skills in high school level teaching?

To answer those two questions, the study has depended on sorting skills that included a total amount of 87 skills, those skills are shown to a number of specialists to reassure their credentials and accuracy, and deciding how significant each one of them was for Arabic language teachers. That strengthened the skills list and concluded it to the total amount of 69 skills, distributed over three major areas:

A. Necessary skills for analyzing the curriculum content – 46 skills.
B. Special skills for analyzing the context in literature – 13 skills.
C. The necessary skills for implementing the curriculum analysis – 10 skills.

Those three major areas were reorganized due to their importance. The study has come to the conclusion that:

1- Presenting a special conclusion that specifies in analyzing the curriculum content for student learners in all major areas in faculty of education in Yemeni universities so that student learners have a sufficient practice in order to be good at it, according to their specialties.
2- building and sustaining a program for training analytical skills and implementing the, on learners according to their qualifications.
3- Building a measurement for student learner's levels in faculties of education over curriculum analytical skills to acknowledge the level that they're able to practice suck skills while teaching.
4- Developing Arabic Academic program in faculties of education and focusing on better linguistic skills and maintaining grammatical rules, because the capabilities of such Arabic skills are critical to implementing curriculum analytical skills.

Putting an emphasis on the technical aspect while studying the Arabic literature in faculties of education as long as putting focus on practicing criticizing literature through implementing them on linguistic skills affirmed to them (the student learners) to continue practicing those analytical skills according to criticizing literature standards once they alter to the field.

مقدمة:

تعليم اللغة العربية كتعليم أي لغة إنسانية؛ يحتاج إلى معلم متمكن من اللغة ومن أساليب تدريسها. ولذلك تهتم كليات إعداد المعلمين بإعداد معلم اللغة أكاديميا وتربويا وثقافيا؛ فتمكنه من المعرفة الأكاديمية المتصلة بقواعد اللغة وآدابها، وتمكنه من الاطلاع على شيء مما يتصل باللغة تأريخا وثقافة، وتحرص كليات إعداد المعلمين على إعداد المعلم في الجانب التربوي المهني؛ فتقدم له المعارف التربوية المتصلة بالنمو اللغوي، وطرق اكتساب اللغة وكيفية تعليمها وتطويرها.

وفي المقررات التربوية يتم تعريف الطالب المعلم بالأسس المعرفية لبناء المناهج اللغوية وطرائق تعليمها، فيتم تقديم مقررات تربوية متنوعة من ضمنها مقرر(أساليب التدريس)؛ وفي هذا المقرر يقدم للطالب المعلم مهارات التخطيط للتدريس ومهارات تنفيذ التدريس. ويتم تقديم مهارات تحليل المحتوى الدراسي – عرضيا – ضمن مهارات تخطيط الدروس على الرغم من أن مهارة التحليل لازمة لعمليتي التخطيط والتنفيذ في العملية التدريسية، ويمارسها المعلم عمليا سواء عند قراءة الدرس لرسم خريطة تنفيذه، أو عند تنفيذ الدرس لتحقيق أهدافه السلوكية.

مما يعني أن تنمية مهارة التحليل لدى المعلم ضرورة تربوية لازمة لتنمية مهارات التفكير لديه، ولفهم ما يدور حوله وما يتلقاه وتنمية قدرته على انتقاء ما يفيد منه في تطوير حياته، وفي تطوير مهارات طلبته. ولذلك فلا بد من الاهتمام

بتنمية مهارة التحليل لدى (الطالب المعلم) لتمكينه من فهم المحتوى الدراسي وتقويمه وإثرائه، وتيسير اختيار الأساليب المناسبة لتقديم المحتوى الدراسي لطلبته.

لقد أثبتت الدراسات أن المعلم بصورة عامة ومعلم اللغة العربية بصورة خاصة يعاني من ضعف الأداء التدريسي في الميدان [1]، وانعكس هذا الضعف على تدهور مخرجات التعليم، حيث يصل الطالب إلى الجامعة وهو عاجز عن كتابة فقرة كتابة صحيحة، وغير قادر على القراءة اللازمة للتعليم الجامعي، ويعاني من صعوبات حتى في التعبير عن احتياجاته [2]. مما يتطلب إعادة النظر في عملية إعداد المعلم ولاسيما في مهارات التدريس.

ومن الأهمية بمكان الاهتمام بتدريب المعلم على مهارات تحليل المحتوى الدراسي حتى يصل إلى مستوى إتقان التحليل، وتناول هذه المهارات بصورة عرضية في مقرر(أساليب التدريس) لا يمكن الطالب المعلم من الإحاطة بمهارات التحليل ولا التدريب العملي عليها، مما يؤدي إلى خروج المعلم للميدان وهو غير متمكن من تحليل المحتوى الدراسي، فيتجنب استعمال مهارة التحليل ويهمل تنمية هذه المهارة عند طلبته، ولاسيما أن الكتب المدرسية تساعد على إغفال هذه المهارة كون الكتب مشتملة على الأهداف السلوكية وأسئلة التقويم وموضوعاتها مصنفة ضمن أفكارها، وهذا ما يجعل المعلم المبتدئ يكتفي بما في الكتاب المدرسي فينقله إلى ذهن المتعلم كما هو دون تدخل منه وكأن المعلم ملقن فقط لما هو في الكتاب المدرسي، فلا يبذل جهدا لا في التحليل ولا في تنشيط عقل المتعلم لاستخدام مهارات التفكير والتحليل، وهذا ربما هو أحد أسباب ضعف المعلم والمتعلم.

لذلك فإن تدريب المعلم على مهارات التحليل أصبح من ضمن الاحتياجات الأساسية لمعلم اللغة العربية ولاسيما عند تدريسه لطلبة المرحلة الثانوية، "كون المتعلم في هذه المرحلة يتميز بالتفتح العقلي المتطلع إلى اكتشاف ما يحيط به وتحليله والحكم عليه".[3]، وكون تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة يتطلب بذل

مزيد من الجهد في التحليل والنقد والتذوق، وتلك عمليات تتطلب إتقان مهارات تحليل المحتوى الدراسي بكل أنواعه، ولاسيما مهارات تحليل النصوص الأدبية.

مشكلة الدراسة ومنهجية معالجتها:

لا يزال المعلم – ولاسيما معلم اللغة العربية– يعاني من ضعف الأداء التدريسي؛ وهذا ما تشير إليه الدراسات العلمية في هذا المجال على المستويين (المحلي والإقليمي). ولا شك أن ضعف الأداء التدريسي يرجع إلى عوامل عديدة مترابطة، ربما أهمها: ضعف المعلم في مهارات التدريس بجانبيها (التخطيطي والتنفيذي)، والمعلوم أن مهارات تحليل المحتوى الدراسي تعد مهارات مشتركة يحتاجها المعلم في عمليتي تخطيط الدروس وتنفيذها مما يوجب الاهتمام بهذه المهارات وتدريب المعلم عليها، ولاسيما أنه لم يتم الاهتمام الكافي بها أثناء عملية إعداد المعلم في الكليات والمعاهد المعنية؛ حيث أثبتت بعض الدراسات [4] أنه يتم تناول مهارات تحليل المحتوى الدراسي بصورة عرضية ضمن مهارات تخطيط الدروس، وهذا أدى إلى ضعف المعلم في التحليل وبالتالي ضعفه في تخطيط الدروس وفي تنفيذها. مما يستدعي التركيز على هذه المهارات أكثر.

ولكي يتقن معلم اللغة العربية مهارات تحليل المحتوى الدراسي، فإن ذلك يتطلب تحديد مهارات التحليل أولا، وبيان ما يلزم من هذه المهارات لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وهذا ما هدفت إليه الدراسة الحالية التي عنيت بتحديد مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ثم بيان مستوى أهمية هذه المهارات من وجهة نظر المتخصصين والمعلمين.

وقد تمت معالجة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

ما مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عنه السؤال التالي:

ما الأهمية النسبية لمهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانويةمن وجهة نظر المتخصصين ؟

وللإجابة عن السؤال السابق اعتمدت الدراسة على المنهاج الوصفي في بناء قائمة أولية بمهارات تحليل المحتوى الدراسي، وتم عرضها على عدد من المعنيين بالموضوع للتأكد من صدق القائمة، وتحديد نسبة أهمية كل مهارة من مهاراتها لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وبالتالي تم تطوير القائمة في ضوء ملاحظات المحكمين، وتم إخراجها في صورتها النهائية مرتبة حسب مجالاتها وحسب أهمية كل مهارة في مجالها، ثم تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

أهمية الدراسة:

يمكن الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

1. الإفادة من قائمة مهارات تحليل المحتوى في بناء أدوات لتقويم أداء المعلم أثناء الإعداد وفي الميدان لمعرفة قدراته على تحليل المحتوى الدراسي في ضوء أهداف التحليل المتنوعة.
2. الإفادة من قائمة مهارات تحليل المحتوى في بناء برامج تدريبية ومقررات تعليمية لتدريب المعلمين على مهارات تحليل المحتوى التي حازت على نسب أهمية مرتفعة لمساعدتهم على التمكن من مهارات التحليل وتطوير أدائهم في تخطيط الدروس وتنفيذها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على مهارات تحليل المحتوى الدراسي التي يحتاجها معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية عند تحليل المحتوى الدراسي وعند تحليل النص الأدبي..

مصطلحات الدراسة:

ويقصد بـ(التحليل) إجرائيا في هذه الدراسة: استقراء المحتوى الدراسي لمعرفة خصائص و سمات عناصره بكل أبعادها، و طبيعة العلاقات القائمة بين هذه العناصر واستنباط ما يمكن استنباطه وفق معايير التحليل.

أما (مهارات تحليل المحتوى الدراسي)؛ فيقصد بها إجرائيا في هذه الدراسة: القدرة على قراءة المحتوى الدراسي بكل أشكاله العلمية والأدبية، وتصنيفه وترتيب عناصره بهدف الوصول إلى وصف موضوعي دقيق شامل(كمي وكيفي) لعناصر المحتوى وفق الأهداف المرسومة للتحليل.

الخلفية النظرية للدراسة

لا شك أن تحليل المحتوى الدراسي يتطلب التعرف على مفهوم التحليل وطبيعته وخصائصه وضوابطه ومهاراته. ومن خلال الرجوع إلى الأدبيات السابقة في مجال تحليل المحتوى اتضح للباحثة أن الدراسات العلمية تتعامل مع مصطلحين في مجال تحليل المحتوى هما: (تحليل المضمون وتحليل المحتوى الدراسي). واتضح من خلال تتبع تعريفات المصطلحين أن كثيرا من الباحثين يتناولون مفهومي (المضمون والمحتوى) بمعنى واحد، وبعضهم يفرقون بين المفهومين، ولكن الباحثة وجدت أن مفهوم تحليل المضمون –كما تناولته الدراسات السابقة– هو مفهوم أعم وأشمل من تحليل المحتوى الدراسي، فهو يشمل تحليل أي مادة لغوية سواء أكانت دراسية أم إعلامية أم اجتماعية أم اقتصادية..إلخ، وأما تحليل المحتوى الدراسي فهو مفهوم أخص من تحليل المضمون، لكنه جزء منه يهتم بتحليل المحتوى اللغوي التعليمي للمناهج الدراسية. وهذه ملاحظة كان لابد من تسجيلها قبل عرض الخلفية النظرية للدراسة.

مفهوم تحليل المضمون وتحليل المحتوى الدراسي

لكي يتم إدراك الصلة بين تحليل المضمون وتحليل المحتوى الدراسي يحسن تتبع معنى المفهومين عند أهل الاختصاص.

يشير اصطلاح المضمون أو المحتوى (Content) إلى كل ما يقوله الفرد من عبارات أو ما يكتبه أو ما يرمزه، كما يشير إلى المعلومات التي تقدم والاستنتاجات التي يخرج بها والأحكام التي يقترحها أهدافا اتصالية مع الآخرين[5].

وعلى الرغم من وضوح مفهومي (المضمون والمحتوى) لغة واصطلاحا إلا أن علماء التربية والباحثين قد اختلفوا في منهجية التحليل وعملياته؛ وترتب على ذلك اختلافهم في تعريف التحليل مرتبطا بأحد المفهومين(المضمون والمحتوى) فربطوا بين التحليل الكمي ومفهوم المحتوى، وربطوا بين التحليل الكيفي ومفهوم المضمون، فصار هناك اتجاهان في التعريف وكما يلي:

الاتجاه الأول: هو الاتجاه الوصفي الكمي:

وهو الاتجاه الذي ينصب الاهتمام فيه على مدى تكرار ظهور بعض صفات المحتوى والذي عاصر فترة النشأة، واستمر بعد ذلك وعنه استعار بعض الباحثين في مصر تعريف (تحليل المضمون) ولاسيما في بحوث علم الاجتماع، وهذا الاتجاه ظهر في الثلاثينيات.

وأصحاب هذا الاتجاه يرون أن تحليل المحتوى يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي لهذا المحتوى؛ أي أنه يهدف إلى التصنيف الكمي لمضمون معين في فئات.

ومن هؤلاء: كابلان (Kaplan) (1943)م؛ الذي يرى أن "تحليل المحتوى هو التصنيف الكمي لمضمون معين في ضوء نظام للفئات صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بذلك المضمون". وكذلك جانيس (Janis) الذي

رأى أن" تحليل المضمون أسلوب لتصنيف سمات الأدوات الفكرية في فئات طبقاً لبعض القواعد التي يراها المحلل كباحث علمي"[6] و لازويل (Lasswill) (1969) الذي رأى" أن تحليل المحتوى هو الوصف الدقيق والموضوعي لما يقال عن موضوع معين في وقت معين"[7]، ومنهم (Berelson) (1971 -1952م)؛ الذي عرف (تحليل المحتوى) بأنه" أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر من مواد الاتصال. "[8].

وتبعهم زيدان عبد الباقي(**1974**) الذي يرى أن تحليل المضمون منهج و أداة للوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى الظاهر للاتصال وأنه يستخدم في تصوير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة في المجتمع:[9]

ومثله: محمد عبد الباسط (**1983**) الذي رأى بأن تحليل المحتوى أسلوب يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر للاتصال [10]

الاتجاه الثاني: هو الاتجاه النوعي:

وهو الاتجاه الذي يكون التركيز فيه على تفسير ظهور أو غياب صفة أو مجموعة من صفات محتوى معين، أو في بعض أجزاء موضوع التحليل. وهو الاتجاه الاستدلالي في التحليل الذي ربط بمفهوم المضمون، والذي يتخطى مجرد وصف المحتوى إلى الخروج باستدلالات عن عناصر المحتوى والمعاني الضمنية أو الكامنة فيه وهذا الاتجاه ظهر في نهاية الخمسينات وبداية الستينات.[11]

وأصحاب هذا الاتجاه تجاوزوا تحليل المحتوى الظاهر إلى تحليل دلالاته الكامنة كتحليل المضمون الخفي[12] أو ما وراء المضمون الظاهر وكذلك المنهج الوثائقي[♥] ومن هؤلاء: – باد (Budd) الذي يرى أن تحليل المحتوى" أسلوب منظم

♥ التحليل الوثائقي هو: "عملية أو جملة عمليات، ترمي إلى تمثيل محتوى وثيقة ما في شكل مختلف عن شكلها الأصلي بهدف تسهيل دراستها، أو تعرف مكوناتها في مرحلة تالية، والتحليل الوثائقي يقتصر على استخراج الأدلة والبراهين من الوثائق المتعلقة بموضوع الدراسة بعد

لتحليل مضمون رسالة معينة، أي أنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للاتصال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالاتصال لتفسير ماوراء هذا السلوك"[13]، ومنهم (Berelson) الذي عرف (تحليل المضمون) بأنه:" تقنية للبحث موضوعها الوصف الموضوعي والكمي للمحتوى الظاهر لمادة التواصل بهدف تفسيرها"[14] و(Doverjih) الذي رأى أن" تحليل المضمون لا يدورحول الأسلوب بقدر ما يدور حول الأفكار المعبَّر عنها، ولكن كل كلمة تساوي فكرة ما عنده،. ويتميز تحليل المضمون بكون الوحدات المحللة هي عموما الدلالات وليست الكلمات"[15] وتبعهم حسين الهبائلي الذي يرى أن تحليل المضمون هو" البحث عن المعلومات الموجودة داخل وعاء ما، والتفسير الدقيق للمفهوم أو المفاهيم التي جاءت في النص أو الحديث أو الصورة، والتعبير عنها بوضوح وموضوعية وشمولية ودقة"[16]، ومثله محمد عبد الحميد الذي عرف تحليل المحتوى بأنه "مجموعة الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الارتباطية لهذه المعاني من خلال البحث الكمي، الموضوعي، والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى"[17]

وعلى الرغم من الخلط في استعمال المصطلحين تحليل المضمون وتحليل المحتوى عند تعريفها؛ فإن هناك فرقا بينهما في استعمالات كل واحد من الذين استعملوا المفهومين؛ فقد تم استعمال (تحليل المضمون) في المجال الإعلامي في حالة تعذر اتصال الباحثين بالمبحوثين بصورة مباشرة للتعرف على اتجاهاتهم وأفكارهم واستجابتهم من خلال الملاحظة والمقابلة والاستبانة وغيرها، ودراستها

التحليل الشامل للوثيقة، فمثلا: الاقتصار على استخراج الجمل الفعلية من نص معين، أو استخراج الشواهد الشعرية من كتاب محدد، فهو جزء من تحليل المحتوى، لكن تحليل المحتوى بمعناه الشامل هو: عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف وشامل ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال كاملا.

دراسة منهجية باتباع طريقة منظمة وصارمة. بينما تم استعمال (تحليل المحتوى) عندما يكون المحتوى متاحا في الوثائق.

لقد تعددت تعريفات تحليل المضمون أو المحتوى بتعدد رواد التحليل؛ لكنهم اتفقوا على أن تحليل المحتوى يقصد به التكميم الذي يطبق على الظاهرة المدروسة وثائقيا، أي حساب عدد وحدات التحليل، ولا يتجاوز هذا العدد إلى التعليل أو ربط السبب بالنتيجة أو معرفة العلاقات، أي أن التحليل يقرأ الوصف للمحتوى ولا يتجاوزه إلى غيره، وعليه فقد خلص بعض الباحثين إلى ترجيح تعريف بيرلسون (Bearlson) لتحليل المحتوى بأنه عبارة عن" طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال"[18]

فالتحليل أشبه ما يكون بالمنهج المسحي في معرفة الواقع، فهو يصف فقط ولكن لا يجيب على سؤال لماذا؟ وإذا كان المنهج المسحي يطبق على المباني والبشر والأجهزة؛ فتحليل المحتوى يطبق لوصف كمي للظاهرة المدروسة أو للمقارنة بين ظاهرتين أو تقويم لظاهرة معينة من خلال معرفة الاتجاه الغالب حولها.

وعلى ذلك اتفق المتخصصون على أن التحليل يعني – اصطلاحاً –" وصف الشيء بذكر مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها؛ فإذا قلنا: إن الماء يتكون من ذرتي أكسجين وذرة هيدروجين؛ فمعنى ذلك أن العنصرين المكونين للماء هما الأكسجين والهيدروجين، وأن العناصر المكونة للبناء هي الإسمنت والحديد والرمل والأبواب والشبابيك...إلخ[19]

وعليه يمكن القول – عند تحليل الكتاب المدرسي – إن الكتاب يتكون من وحدات دراسية محددة، كل وحدة تتحدث عن موضوع معين...، وعند تحليل الموضوع الإنشائي (التعبيري) يمكن القول: إنه يتكون من فكرة عامة وأفكار جزئية، وشواهد قرآنية وأحاديث نبوية، وأبيات شعرية، أو نقول: إنه يتكون من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، أو إنه يتكون من مقدمة وعرض وخاتمة... و أما

عند تحليل القصيدة الشعرية أو النص الأدبي فيمكن القول: إن النص الأدبي يتكون من مفردات وأفكار وعاطفة وخيال وصور بيانية وجمالية وقيم..

وذلك معناه أن كل شيء قابل للتحليل، وأن تحليل أي شيء يوضح أنه يتكون من عناصر ومكونات وأجزاء تشكل في مجموعها وعند تآلفها وتناغمها ذلك الشيء.

أهداف تحليل المحتوى الدراسي:

لقد ظهر جلياً التوسع في تحليل المحتوى، فلم يعد التحليل يقتصر على تحليل المواد المقروءة والرسائل اللفظية كما كان عليه التحليل عند ظهوره منذ ما يقرب من ثمانين عاماً، بل تعداه إلى مجالات في حياة الإنسان لم يكن من المتوقع أن يتم استخدام تحليل المحتوى فيها، مثل تحليل الصور والرسوم والأشكال والموسيقى وغيرها من مظاهر الإبداع والتميز الإنساني. لأن تحليل المحتوى –وفق الاتجاه النوعي– أصبح طريقة بحث وصفية تهتم بجمع بيانات من وثائق مكتوبة أو مسجلة صوتياً أو مرئية وتحليل المعلومات التي يتضمنها محتوى الوثيقة بقصد التوصل إلى تفسيرات واستنتاجات موضوعية.

فتحليل المحتوى– سواء أكان كيفيا أم كميا – عملية تستهدف إدراك الأشياء والظاهرات عن طريق فصل عناصر تلك الأشياء والظاهرات بعضها عن بعض، ومعرفة الخصائص التي تمتاز بها هذه العناصر، فضلاً عن معرفة طبيعة العلاقات التي ترتبط بينها كما هي.[20]

ويستعمل تحليل المحتوى كأداة علمية لتقويم المناهج الدراسية؛ حيث يتم تقويم المناهج الدراسية بطريقتين: الأولى تتمثل في ملاحظة المنهاج ميدانيا أثناء تطبيقه، والثانية تتمثل في تحليل محتوى مطبوعات المناهج من كتب دراسية وأدلة معلمين عن طريق وصف المحتوى التعليمي وصفًا موضوعيًا ومنهجيا يؤدي إلى تحديد العناصر الأساسية للتعلم لمعرفة جوانب القوة والضعف فيها من أجل التطوير.

ويستعمل أسلوب تحليل المحتوى الدراسي – إلى جانب أساليب أخرى– للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو مفهوم، أو فكرة أو أكثر في محتوى دراسي محدد أو نص دراسي معين، وينتج عن التحليل مؤشرات تحدد اتجاه تقويم المناهج والتطوير فيما بعد.(21)

ويعد تحليل المحتوى الدراسي أحد أساليب البحث العلمي التي يكثر استخدامها في عصر تراكمت فيه المعرفة بسبب الثورة المعلوماتية والمعرفية الهائلة، الأمر الذي فرض العناية باستعمال تحليل المحتوى باعتباره أسلوباً أساسياً يُستند عليه في تحليل هذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف وغيرها لانتقاء المفيد منها لتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.(22)

كما إن تحليل المحتوى– سواء أكان كيفيا أم كميا – يعد أسلوبا بحثيا مهما في بناء المناهج الدراسية كما يعد وسيلة أساسية لتقويمها وتطويرها، ولاسيما من خلال تحليل المحتوى الدراسي لهذه المناهج لمعرفة مدى انطباق المعايير العلمية على هذا المحتوى، وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجل تحقيقها. (23)

ويعتمد تحليل المحتوى الدراسي على الوصف الظاهر والصريح للمادة الدراسية قيد التحليل عن طريق تصنيف البيانات وتبويبها، ولا يقتصر الوصف على الجوانب الموضوعية واللفظية للمادة، بل يهتم أيضا بالجوانب الشكلية، ويعبر عن هذا الوصف بحصر تكرارات وردت لجمل أو كلمات أو مصطلحات أو رموز أو أشكال أو معاني متضمنة في مادة التحليل بناءً على ما يقوم به الباحث من تحديد موضوعي لفئات التحليل ووحداته.

ولذلك نجد بعضهم يعرف مصطلح تحليل المحتوى الدراسي بأنه " مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لرصد المادة الدراسية وتصنيفها، بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب أو المنهاج،

أو أنه إحصاء المعارف والمهارات والقيم الأساسية المضمنة في الدروس وكتابتها." (24).

ويتم تحليل المحتوى الدراسي باستعمال استراتيجية علمية محددة؛ يتم من خلالها تحديد جملة من الإجراءات يتبعها المعلم لتحليل المحتوى لتحقيق أهداف متنوعة.

وعملية التحليل تتطلب تحديد فئـات التحليل؛ أي تحديد ما الذي سنتتبعه في الموضوع؟ هل هي القيم؟ أم الصفات ؟ أم المفاهيم النحوية؟ أم الأفكار ؟أم الحقائق؟...الخ(25)

حيث يتم تحليل المحتوى الدراسي وفق هدف محدد مرسوم؛ فقد يتم تحليل النص اللغوي بهدف تصنيف محتواه إلى محتوى معرفي ومهاري ووجداني، ثم تحليل المحتوى المعرفي وفق تصنيف معينٍ للمعارف، وهي: الحقائق، والأفكار، والمفاهيم، والتعميمات، والقوانين العلمية، والنظريات العلمية، والإجراءات..ويتم تحليل المحتوى المهاري إلى مهارات عقلية، وجسدية، ونفسية، ويتم تحليل المحتوى الوجداني إلى ميول، واتجاهات، وقيم...

كما قد يتم تحليل المحتوى الدراسي بهدف اكتشاف كلماته المفتاحية، وأفكاره الرئيسة، والعبارات الدالة عليها، والأدوات والعبارات المستخدمة للربط بينها.

وقد يتم التحليل بهدف التعرف على علاقات السبب والنتيجة في المحتوى الدراسي، أو يتم التحليل لاكتشاف خطة الكاتب في تنظيم المحتوى وعرض أفكاره، وقد يتم تحليل المحتوى الدراسي للتعرف على مدى مراعاة المحتوى للمبادئ والمعايير والمكونات التي يبنى في ضوئها المحتوى ومعرفة جوانب القوة والضعف فيه، واستثمار ذلك التحليل في نقد النص، والحكم عليه بهدف تقويم هذا المحتوى وتطويره والحكم عليه، والوقوف على خصائصه بطريقة علمية

منظمة وليس استناداً إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية.

خصائص أسلوب تحليل المحتوى الدراسي: [26]

تحليل المحتوى في الأصل أسلوب علمي أو أداة مقننة يتم عن طريقها جمع المعلومات أو البيانات عن موضوع التحليل، ولذلك ينبغي أن يتصف تحليل المحتوى الدراسي بمواصفات الأداة العلمية التي من أهمها الخصائص الآتية:

1) **أن يتصف التحليل بالموضوعية:**

إن تحليل المحتوى أسلوب علمي ينبغي أن يتصف بالموضوعية؛ وتعني الموضوعية أن يبعد المحلل تقديره الخاص، أثناء جرد مكونات المحتوى، ويقتصر على وصف ما هو موجود في المحتوى الدراسي فقط؛ فيحصر عناصر المحتوى ويصنفها ويرتبها حسب نظام محدد.

2) **أن يتسم التحليل بالشمولية:**

تحليل المحتوى ينبغي أن يغطي كل عناصر المحتوى، وأن يكون شاملا لكل التفاصيل، ويقصد بشمولية التحليل ألا يهمل المحلل أي جانب من جوانب موضوع التحليل؛ فإذا كان المحلل يبحث عن القيم المتضمنة في نص محدد من خلال الكلمات والتراكيب، فيجب عليه أن يحلل كل الكلمات والتراكيب التي يتضمنها النص دون استثناء، وأن يحدد القيم التي يحتويها ويصنف هذه القيم إلى (دينية– وطنية– اجتماعية– إنسانية– علمية...إلخ) في جدول التحليل. فإذا ظهرت قيم غير متوقعة، فينبغي رصدها في عمود مستقل في هذا الجدول، ويمكن أن يضع عنوانا لمزيد من الأعمدة في جدوله كلما صادف قيمة محددة في المحتوى.ولا يقتصر التحليل على المحتوى اللغوي فقط، وإنما يشمل الجوانب الشكلية كذلك لهذا المحتوى كالأشكال والصور وغيرها.

3) **أن يعتمد التحليل على الحصر الكمي للمحتوى:**

تحليل المحتوى – كما تم تعريفه– هو حصر كمي لتكرارات العناصر

موضوع التحليل، ويعني ذلك أن يكون الناتج أعدادا تتضمن التكرارات للظاهرة المطلوب حصرها في المحتوى ليتمكن الباحث من تفسيرها بعد ذلك كيفيا، لأن العلوم المختلفة تتفاوت في درجة تقدمها بتفاوت ما قد حققته من تحول المعاني الكيفية الشائعة إلى مقادير كمية تصاغ في صورة رياضية تكون هي بمثابة القانون العلمي، وفى هذا الصدد يقول زكى نجيب محمود: " لا علم ما لم يتحول إدراكنا الكيفي إلى إدراك كمي لما ندركه" [27].فتحليل المحتوى لا يجري بغرض الحصر الكمي لوحدة التحليل فقط وإنما يتعداه لمحاولة تحقيق هدف معين)تربوي– نقدي– تقييمي– تقويمي...الخ) ولذلك فلا بد من التعبير عن نتائج التحليل في شكل رقمي بطريقة منظمة، كتوزيع التكرارات في جداول التحليل، وإيجاد معامل الارتباط، والنسب المئوية لهذه التكرارات لتسهيل تحديد ما هو خطأ وما هو صواب في المحتوى الدراسي، والمساعدة على القيام بالتحليل الكيفي على أسس موضوعية، تتيح للباحث التوصل إلى تقديرات قابلة للقياس، وتعينه على ترجمة ملاحظاته إلى أرقام عددية، أو تقديرات كمية، مثل (قليل، كثير) وأن يرصد مدى تكرار كل ظاهرة تبدو له في الكتب موضوع الدراسة.

ويمكن أن يشتمل القياس الكمي لتحليل المحتوى الدراسي على جميع مستويات القياس الأربعة، و هي: المستوى الاسمي(تسمية وحدات التحليل)، و المستوى الترتيبي (ترتيب تكراراتها في المحتوى)، والمستوى المرحلي:(تحديد مستويات وحدة التحليل من حيث العمق والشمول للمحتوى أي كم التواجد)، والمستوى النسبي:(تحديد نسبة ووزن الوحدة في المحتوى الدراسي).

4) **أن يعتمد التحليل على أسلوب الوصف المنظم:**

لا يقتصر تحليل المحتوى على حصر تكرارات المحتوى حصرا عشوائيا، فلابد أن يتم وصف هذه التكرارات وفق أسلوب علمي منظم؛ والوصف هنا

يعنى رصد الظاهرة، وتفسيرها كما هي في سياقها فى ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بحجم هذه الظاهرة ودلالاتها في المحتوى. ويقتصر عمل القائم بالتحليل على تصنيف المادة التي يحللها إلى فئات، ويقدم تفسيرا موضوعيا دقيقا لمضمونها، فالوصف هنا حد لا يجوز أن يتعداه القائم بعملية التحليل إلى إضافة أشياء (من خياله) غير موجودة في هذا الوصف.[28]

ثم ينبغي أن يتم تنظيم هذا الوصف وفق معايير علمية؛ والتنظيم هنا يعنى أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهى الباحث إلى ما انتهى إليه من نتائج. والتنظيم أيضا يعنى وضع إطار عام تأخذ فيه كل فئة من فئات التحليل مكانها، ويتم عرض هذه الفئات بالصورة التي تتفق مع طبيعة المادة، ومع الهدف من عملية التحليل.

5) **أن يكون لتحليل المحتوى هدف علمي:**

لا ينبغي أن يتم تحليل أي محتوى إلا بعد تحديد هدف علمي مفيد يستحق الجهد الذي سيبذله الباحث في التحليل؛ ولذلك فإن من أهم خصائص أسلوب تحليل المحتوى أنه أسلوب بحثي علمي يهدف إلى دراسة ظواهر المحتوى من أجل وضع قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات التي بين بعضها وبعض، ولذلك لا بد أن يتسم بالفائدة وبالأمانة، والوضوح، والفهم، وقابلية المقارنة، و قابلية التعميم. ويتحقق ذلك من خلال وضع تعريفات إجرائية محددة لفئات التحليل التي يتم استعمالها، وتنسيقها، وهذا يسهل فهمها والحكم عليها. كما يهتم أسلوب التحليل بالتحقق من النتائج باتباع إجراءات قابلة للتحكم والمراقبة، وقابلة للنقل بكيفية واضحة وجلية.[29]

6) **أن يتم التأكد من صدق التحليل وثباته:**

تحليل المحتوى أسلوب بحثي علمي يتسم بالأمانة، والوضوح والصدق العلمي. والحصر الكمي هو الذي يمكن الباحث من التحقق بسهولة من

صدق التحليل وثباته. ويعني صدق التحليل أن تقيس أدوات تحليل المحتوى الدراسي ما وضعت لقياسه بكفاءة. أما ثبات التحليل؛ فالمقصود به أن تعطى الأداة النتائج نفسها تقريبا إذا أعيد استخدامها سواء بواسطة مصمم الأدوات نفسه أو أفراد آخرين.

وهذا يتطلب إخضاع التحليل لمعايير معروفة، وخطوات واضحة، فإذا جاء شخص آخر ليعيد التحليل، وصل إلى النتائج ذاتها التي وصل إليها المحلل الأول.

ويمكن أن يتحقق ثبات التحليل من خلال وضع تعريفات محددة ودقيقة لفئات التحليل (هل هي الكتاب كاملا أم وحدة منه أم دروس معينة؟) ووحدات التحليل؛(هل هي الكلمة أم الجملة أم الفكرة...) حتى لا يختلف الباحثون بشأن هذه التعريفات. وكذلك ينبغي إنشاء جداول واضحة وكافية للتحليل تستوعب تفاصيل وحدات التحليل، ثم يجب أن يتم ترميز المحتوى؛ أي وضع رموز مناسبة لما يشتمل عليه المحتوى من عناصر يراد حصرها، فالترميز هو وضع وحدة التحليل في جدول التحليل(♥).

إجراءات تحليل المحتوى الدراسي:

هناك إجراءات فنية وخطوات علمية ينبغي أن يلتزم بها من يقوم بالتحليل ويكون على دراية كافية بهذه الإجراءات عند تحليل المحتوى الدراسي، وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:

(♥) يعد الترميز الأكثر استهلاكا للوقت، وتحتاج إلى تدريب على الترميز، ويأخذ وقتا طويلا وجهدا مضاعفا. وبعض الباحثين يستعملون استمارات معيارية يتم إعدادها مسبقا من أجل تسهيل الترميز، حيث تسمح هذه الاستمارات بتصنيف البيانات و ذلك بوضع تأشيرات أو شرطات في فراغات محددة مسبقا. و هذه الطريقة تسمح أيضا بالجدولة السريعة للبيانات في شرائح ملائمة، وهناك من يستخدم الكمبيوتر في تبويب البيانات، بإعطاء أوراق إجابة تمنح لها درجات بالكمبيوتر، و هذه الطريقة توفر الوقت، و تقلل من الأخطاء، كما تساهم في عملية توفير الجهد.

1) **تحديد المنهاج التعليمي المراد تحليله**: ويعني تحديد الكتاب أو مجموعة الكتب أو النصوص التي يريد المعلم أن يتعرف علي عناصر محتواها.
2) **تحديد هدف التحليل: بمعنى**:هل الهدف من التحليل هو تصنيف مكونات المحتوى الدراسي؟ أم الهدف هو التعرف على تنظيم المحتوى؟ أم هو اكتشاف خصائص أسلوب المحتوى ؟ أم هدف التحليل هو كل ما سبق؟
3) **تحديد عينة التحليل أو مفرداته**: أي ماذا سيتم تحليله من المنهاج ؟ هل ستكون عينة التحليل الكتاب كاملا أم وحدة منه أم دروس معينة فقط؟ وهل ستكون عينة التحليل فقد تكون كتاباً أو مقالة أو قصة أو حديثاً إذاعياً أو برنامجاً أو خطاباً، وتُستخدم المفردة عينة في التحليل إذا كان هناك عدة مفردات للرسالة الواحدة، كما هو عند تحليل المنهاج التعليمي؛ قد يختار الباحث الكتاب المدرسي كاملا عينة للتحليل أو دروسا معينة من الكتاب، أو يقتصر التحليل على الأنشطة التعليمية في الكتاب...الخ.
4) **تحديد فئات التحليل**: ويقصد بها المكونات الرئيسة التي سيتم تصنيف المحتوى بموجبها؛ هل ستكون فئة التحليل القيم أم المعارف أم المهارات ؟ أم هي المفاهيم ؟ أم أن فئات التحليل ستكون شاملة لكل ما يمكن اكتشافه في هذا المحتوى؟ ولتحديد فئة التحليل أهمية كبيرة؛ إذ يعتمد تحليل المضمون في دقته على تصنيف المادة حسب مضمونها، ذلك التصنيف الذي يسهم إسهاماً مهماً في التحليل العلمي من أي نوع؛ فالتصنيف– كما يقول "هوايت هيد" – نصف الطريق إلى الحقيقة. [30] ويجب أن تكون الفئات محددة تحديداً واضحًا جامعاً مانعاً، ما وسع الباحث إلى ذلك سبيلاً. وتختلف فئات التحليل باختلاف موضوع التحليل، هل هي المفاهيم أم الأساليب؟، أم القواعد؟، أم القيم؟
5) **تقسيم فئات التحليل إلى مؤشرات**: بمعنى تصنيف كل فئة إلى خصائصها وأنواعها المتوقع تواجدها في المحتوى، كتقسيم المفاهيم إلى علمية وسياسية ودينية وأدبية...إلخ

تحديد وحدة التحليل؛ فوحدة التحليل هي الشيء الذي يقوم الباحث حقيقة باحتسابه، و هي أصغر عنصر في تحليل المضمون، و لكنها من أكثرها أهمية. [31] و قد تكون وحدة التحليل هي الكلمة أو الجملة، أو العبارة، أو الفقرة، أو الفكرة، أو الرمز...

وعندما تُستخدم أي من وحدات التحليل في تحليل المحتوى؛ فإن الباحث يضع قوائم يُسجل فيها تكرارات ورود (الكلمات أو الرموز أو الجمل أو العبارات أو الأفكار أو الفقرات) المتصلة بموضوع التحليل، فمثلا: **الكلمة هي أصغر وحدة تُستخدم في تحليل المحتوى**؛ وقد تشير الكلمة إلى معنى رمزي معين كأن ترمز لقيمة محددة، كما قد تشير إلى مصطلح أو مفهوم علمي كأن تشير إلى مصطلح علمي أو رياضي، أو تشير إلى مفهوم نحوي أو بلاغي أو تربوي...فإذا تم اختيار (القيم) فئة لتحليل المحتوى الدراسي، و(الكلمة) وحدة لتحليل القيم وتتبعها في المحتوى المحدد؛ فإن الواجب أن يضع الباحث جدولا يتضمن عددا من الأعمدة تتسع لأنواع القيم (دينية، سياسية، اجتماعية، نفسية، إنسانية...إلخ) ثم يتم حصر الكلمات التي تشير إلى كل قيمة ووضعها في العمود الذي يناسبها.

وإذا تم استخدام الجملة أو العبارة أو الفكرة أو الفقرة وحدة للتحليل، فإن على الباحث تتبع هذه الوحدات المتصلة بموضوع التحليل؛ فمثلا: عند تحليل المحتوى الدراسي إلى جوانب التعلم كأن يتم اختيار (الأهداف التعليمية) وحدة للتحليل، فإن الباحث يتتبع الجمل والعبارات التي يمكن أن تعبر عن أهداف تعليمية، ويصنفها إلى أهداف معرفية وأهداف مهارية وأهداف وجدانية، وكذلك عند اختيار (نوع الجملة) وحدة للتحليل، فيتم تحليل المحتوى إلى جمل اسمية وجمل فعلية، ويمكن توسيع موضوع التحليل ليشمل تصنيف الجمل الاسمية بحسب نوع المبتدأ، وتصنيف الجمل الفعلية بحسب نوع الفعل، وهكذا...

وقد تكون وحدة التحليل (الشخصية) ولا سيما في الأعمال الأدبية؛ وعند

التحليل يتم حصر الجمل والعبارات التي تحدد نوعية الشخصية وسماتها الرئيسية سواء أكانت الشخصية خيالية، أم حقيقية.

كما قد تكون وحدة التحليل (المساحة) التي شغلها موضوع التحليل، كأن يتم حساب الأعمدة وعدد السطور وعدد الصفحات في المحتوى المقروء للدلالة على موضوع محدد، أو قد تكون وحدة التحليل (الزمن) الذي استغرقه الموضوع، كأن يتم حساب عدد الدقائق التي يستغرقها برنامج معين، أو طول الفيلم ومدة إذاعة برنامج تلفازي في حالة المحتوى المسموع والمرئي..وفي المناهج التعليمية يمكن أن يتم التحليل على أساس عدد الدروس أو عدد الموضوعات أو عدد الحصص...الخ

6) **التأكد من صدق التحليل**: ويتحقق صدق التحليل إذا كان المعيار(بطاقة التحليل) تمثل في بنودها ما وضعت له تمثيلاً صادقاً. وللصدق أنماط؛ فهو إما صدق ظاهري وإما تنبؤي وإما تلازمي. ويتم التأكد من صدق التحليل بعرض بنود التحليل على محكمين متخصصين لإبداء ملاحظاتهم حول الأداة وما تضمنته من بنود التحليل.

التأكد من ثبات التحليل: ويعني أن يحصل الباحث عند تطبيق بطاقة التحليل على النتائج نفسها للتحليل نفسه حتى ولو اختلف المحلل أو تفاوت الزمن الذي يتم فيه التحليل.وهناك نوعان من الاتفاق لا بد أن يتوافرا في الاستخدام السليم لأسلوب تحليل المحتوى هما:

- الاتفاق بين المحللين المختلفين بمعنى أن يصل المحللون المختلفون على النتائج نفسها عندما يستخدمون وحدات التحليل نفسها.
- الاتفاق بين نتائج المحلل ونفسه في فترتين زمنيتين متفاوتتين، بمعنى أن المحلل أو مجموعة المحللين كل على انفراد يحصل على النتائج نفسها عند استخدام الوحدات نفسها للمحتوى نفسه في فترات زمنية متفاوتة.

فمثلا: عند تحليل الكتاب الدراسي يقوم المعلم بتحليل الكتاب إلى عناصره المختلفة من مفاهيم وحقائق ونظريات، أو يحلل الكتاب وفق الهدف الذي تم وضعه

للتحليل، ثم يستعين بمحكمين لإعادة تحليل الكتاب في ضوء الهدف نفسه، فإذا اتفقت النتائج فمعنى ذلك أن التحليل يتميز بالثبات. (32)

تحليل المحتوى بين النشأة والتطبيق:

بدأ استعمال تحليل المحتوى في أمريكا في ثلاثينيات القرن العشرين، وكان الاهتمام في الولايات المتحدة الأمريكية منصبا على استعمال منهاج تحليل المحتوى في دراسة الساحة الإعلامية وتأثير وسيلة الاتصال الإعلامية الجماهيرية الجديدة آنذاك. وتعود بدايات استعمال أسلوب تحليل المحتوى إلى لازويل(Lasswill) وزملائه في عام ١٩٣٠ م عندما كانوا في مدرسة الصحافة في كولومبيا بأمريكا؛ فقد درس لازويل وزملاؤه الدعاية الأيديولوجية ودور وسائل الاتصال والإعلام الجماهيرية في المجتمعات والدول والنفوذ السياسي للقائمين بالاتصال، وقاموا بتحليل العديد من الصحف الأمريكية لمعرفة واقع هذه الصحف وأثرها على الجمهور(33)

ثم قام الباحثان (ليبمان و تشارلز ميرز) بتحليل مضمون (عينة من المادة الإخبارية) المنشورة في جريدة (نيويورك تايمز)، تحليلا علميا موضوعيا ظهر من خلاله إمكانية الضبط والسيطرة على عوامل التحليل ونتائجه وجدواه في الوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها.(34)

وتزايدت الدراسات التي طبقت تحليل المحتوى بعد ذلك، ومن هذه الدراسات دراسة سبيد (Speed) التي أجراها لمقارنة التغير في طبيعة الحد من صحف نيويورك بعد محاولة جريدة نيويورك تايمز زيادة توزيعها بتخفيض الثمن وزيادة الحجم واتجاهها إلى الإثارة في تحرير الموضوعات الصحفية، ودراسة ويلي(Willey) للصحف الإقليمية التي هدفت إلى دراسة تطور الصحف الإقليمية الأسبوعية التي كان يعتمد عليها وحدها خلال حرب الاستقلال الأمريكي.(35)

ثم توالت الدراسات المرتبطة بتحليل المحتوى بوصفه منهجا علميا يمكن

تطبيقه على مجالات الاتصال المختلفة؛ فتم استعمال تحليل المحتوى في مجالات متعددة كالتعرف على الاتجاهات والآراء، سواء أكانت رسائل موجهه عبر أجهزة الإعلام أم مجرد رسائل ونصوص عادية.

كما تم استخدام تحليل المضمون كطريقة للتعرف على ما تؤديه أجهزة الإعلام من وظائف تحقيقاً لأ هدافها، وكان الهدف الأساسي من استخدامه هو دراسة المضمون الذي تنقله وسائل الاتصال المختلفة من صحف، وإذاعة، وأفلام سينمائية، ومجلات، ورسائل، ومذكرات شخصية، وخطب، وأحاديث، ومناقشات..ولذلك استعمل تحليل المضمون طلاب الصحافة والإعلام، وعلماء الاجتماع، ودارسو الأدب أكثر من غيرهم[36].

وقد كان النجاح اللامع لمنهاج تحليل المضمون، في مجال الإعلام أثر في انتقال هذا المنهاج إلى ميادين العلوم الإنسانية المختلفة؛ حيث بدأت آليات التطبيق في مجال علم الاجتماع والأدب وعلم السياسة والعلوم الطبيعية؛ فقد امتد استخدام منهاج تحليل المحتوى بعد ذلك إلى تحليل المقالات العلمية، وكتب تدريس العلوم، وكتب تعليم القراءة، وكتب الأطفال، ودراسة الوثائق، والشعارات، وأساليب الدعاية، والاختبارات، والمقابلات.[37]

وظهرت فكرة تحليل المحتوى في المجال التربوي عام 1932م على يد ثورنديك محاولاً تحليل كتب اللغة الإنجليزية، بهدف إعداد قوائم بالكلمات شائعة الاستخدام في كل صف دراسي، ثم استخدمت تلك القوائم للحكم على مستوى السهولة الذي تمثله قراءة تلك الكتب لدى التلاميذ في كل وصف.[38].

ثم أصبحت تعقد المؤتمرات والندوات حول تحليل المحتوى، ومن ذلك المؤتمر القومي الأمريكي الذي عقد عام ١٩٦٧ م لتحليل المحتوى وهو المؤتمر الأول الذي خصص لهذا الموضوع حيث نوقشت خلاله العديد من البحوث الخاصة بنظم تحليل المحتوى[39]

لقد كان لتراكم المادة الإعلامية وتوسع مجالات الاتصالات– خلال أوائل القرن العشرين– أثرهما البالغ في التطلع نحو ظهور هذه التقنية المنهجية في البلاد العربية، ولاسيما أمام هذا الزحف الهائل من المادة الصحفية المقروءة والمسموعة، للوقوف على معطياتها، وفاعليتها في توجيه الحشود والتأثير على الجماهير.

وهكذا كانت الصحافة الميدان البكر لنشأة منهاج تحليل المحتوى في العالم الغربي، أما في البلدان العربية فقد ظهر تحليل المحتوى في مجال الدراسات الاجتماعية أولا، ثم تلاه المجال الإعلامي عندما أنشئت كلية الإعلام في مصر عام ١٩٧٠ م؛ حيث بدأت الدراسات والبحوث الإعلامية تطبق منهاج تحليل المحتوى بأدواته وأساليبه وهكذا بدأت الرسائل الجامعية من ماجستير ودكتوراه تعتمد على منهج تحليل المحتوى في بحوثها وأطروحاتها في جامعات البلدان العربية.(40)

وبعد ذلك تم استخدام تحليل المحتوى الدراسي في عشرات الدراسات العلمية بهدف تقويم المناهج الدراسية على اختلافها (41)

وقد أجريت في معظم الجامعات العربية كثير من الدراسات استعملت تحليل المحتوى، وصدرت عشرات من الرسائل العلمية التي اعتمدت أسلوب تحليل المحتوى لتحقيق أهدافها في المناهج التعليمية المختلفة، مما لا يتسع المقام لعرضها في دراسة واحدة.

تحليل المحتوى الدراسي في منهاج اللغة العربية:

المحتوى الدراسي عنصر من عناصر المنهاج التعليمي يرتكز عليه التدريس؛ فعند التدريس تثار أربعة أسئلة مهمة هي:ماذا ندرِّس؟و لماذا ندرِّس؟ و كيف ندرِّس؟ و كيف نعرف أثر ما درَّسناه؟.

فالمحتوى الدراسي يجيب عن السؤال الأول (:ماذا ندرس)، والأهداف تجيب عن السؤال الثاني: لماذا ندرس؟، والطرائق والأساليب والأنشطة تجيب عن السؤال الثالث كيف ندرس؟ والتقويم يجيب عن السؤال الرابع. كيف نعرف أثر

ما درسناه؟ ولذلك لا يمكن قيام عملية التدريس بدون محتوى دراسي.

ويعرف المحتوى الدراسي بأنه ذلك الموضوع أو النص أو القالب اللغوي الذي يتكون من عناصر وأجزاء يتم اختيارها لتحقيق الأهداف الدراسية، أو أنه عبارة عن مجموعة من المعلومات والمبادئ والمفاهيم والأفكار، وما يصاحب ذلك من صور ورسومات وأشكال توضيحية وأسئلة وتطبيقات وكل ما يوجد في سياق لغوي ينبغي تعليمه للمتعلمين. أو أنه "المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر في الكتب، فإن كانت موضوعات المقرر قد حددت ووضعت في فهرس الكتاب، فإن التناول التفصيلي لهذه الموضوعات كما وردت في الكتاب المدرسي هي التي يطلق عليها محتوى المنهاج، ويشمل عادة على حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ وقوانين ونظريات." (42)

والملاحظ أن التعريفات السابقة اقتصرت على تعريف المحتوى الدراسي بالعنصرالمعرفي، وأهملت المحتوى المهاري والوجداني؛ حيث إن المحتوى الدراسي يتكون من عناصر ثلاثة هي العنصر المعرفي والعنصر المهاري والعنصر الوجداني؛ ولذلك يمكن تعريف المحتوى الدراسي بطريقة شاملة بأنه يمثل " مجموعة المعارف، والمهارات، والاتجاهات والقيم، التي وضعت لتحقق الأغراض التربوية للمنهاج التعليمي، فقد يعبر هذا المحتوى عن معلومة مثل:((الأمراض المعدية خطيرة)). وقد يعبر عن مهارة مثل((حلل المركب الدوائي إلى عناصره)) وقد يعبر عن جانب وجداني مثل: ((للحب أثر كبير في استقرار الحياة الأسرية)) " (43)

عناصر المحتوى الدراسي:

تم تقسيم المحتوى الدراسي إلى ثلاثة عناصر هي: المحتوى المعرفي أو المعلوماتي، و المحتوى المهاري أو الأدائي، والمحتوى الوجداني أو الانفعالي.، وكل هذه العناصر توجد متكاملة ضمن المحتوى وغير منفصلة عن بعضها، والتقسيم فقط للدراسة، حيث يمكن أن يتضمن أي عنصر عنصرا آخر منها، فمثلا: عبارة

(الوحدة اليمنية وحدة أسرة ونسب ودم) هي محتوى معرفي معلوماتي، إذ أعطتنا معلومة عن طبيعة الوحدة اليمنية، أو واقع الوحدة اليمنية بين أبناء اليمن، ولكن هذه العبارة يترتب عليها موقف وجداني؛ فعندما يؤمن المتعلم أن اليمنيين أسرة واحدة فسوف ينبذ الدعوة إلى الانفصال، ويتجه نحو تدعيم الوحدة والدفاع عنها، وهكذا يمكن أن تكون عناصر المحتوى متداخلة، ولكن المختصين صنفوها بناء على الصفة الغالبة على المحتوى أو عبارة المحتوى.

ولكي يتم تصنيف المحتوى بحسب الصفة الغالبة عليه ينبغي أن يتم معرفة طبيعة العنصر، ومميزاته، وأمثلته، وكذلك معرفة العمليات العقلية والجسدية والوجدانية التي تستعمل لاكتساب هذا المحتوى.وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولا:- العنصر المعرفي (المعلوماتي):

يتكون المحتوى الدراسي من ثلاثة جوانب هي: الجانب المعرفي والجانب المهاري والجانب الوجداني(القيمي).

ويعبر المحتوى المعرفي عن الحقائق والمعلومات أو المعارف والأفكار التي يشتمل عليها موضوع الدرس، والتي ينبغي أن يكتسبها الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم؛ فمثلاً: في درس عنوانه (الإيدز) يحصل الطالب على معلومات عن هذا المرض مثل: الايدز من الأمراض المعدية + ينتقل الايدز بالعلاقات غير الشرعية وعن طريق التلوث بدم المصابين+ المصافحة لا تنقل الايدز+ هناك طرق محددة للوقاية من الإيدز... الخ.

والمحتوى المعرفي يتكون من خمسة عناصر هي:

أ. **الحقائق:** وتعد الحقائق القاعدة الأساسية التى تقوم عليها المعرفة؛ فهي معرفة مبسّطة تقتصر على معلومة واحدة غير قابلة للنقاش في وقتها لأن الجميع مسلم بصحتها، وهي جمل تصف ملاحظات خاصة بمادة أو موقفٍ، وهي نتاج علمي مُجَـزّأ لا يتضمن التعميم. وقد تكون الحقائق ثابتة، لا تتغير حتى تقوم الساعة

مثل: (الله خالق الكون+ الصلاة هي الركن الثاني من أركان الإسلام)، وقد تكون الحقائق نسبية تتغير حسب التطورات المستخدمة فى العلم. ومن أمثلة الحقائق النسبية: بخار الماء يكون الأمطار+ الأكسجين يساعد على الاشتعال+ يتمدد الحديد بالحرارة +عدد سكان اليمن تقريبا (25) مليونا. فقد تتغير هذه الحقائق بتقدم العلم أو بتغير الزمن أو البيئة. وقد يحدث عليها تعديل حسب البراهين العلمية الحديثة والجديدة.

ب. **المعلومات والأفكار**: وهي عبارة عن أوصاف للحوادث والأشياء المحيطة بالواصف في البيئة، تقدم في المحتوى من وجهة نظر مقدمها، وقد يتفق عليها الناس أو يختلفون، وهذا هو الفرق بينها وبين الحقائق. وتكون هذه المعلومات والأفكار قوية أو ضعيفة بمقدار ما يقدم معها من أدلة وبراهين منطقية مقنعة،

ج. **المصطلحات والمفاهيم**: وهما عنصران من عناصر المحتوى المعرفي؛ والمصطلحات والمفاهيم كلمات لها دلالة لفظية وذهنية يتصورها الفرد؛ بحيث إذا ذكر المفهوم أو المصطلح تبادر إلى الذهن تعريفه أو معناه ودلالته، ويتصور خصائصه مثل: السيف، الشجرة، الحاسوب، الحب، الوفاء...إلخ. ويتكون المفهوم أو المصطلح من مستويين هما: – اسم المفهوم أو المصطلح أو عنوانه، ثم تعريفه أو دلالته؛ ففي العبارة التالية:(الرمد مرض يصيب العينين) نجد أن ـ(الرمد)، هو اسم المفهوم أو المصطلح، وجملة (مرض يصيب العينين...الخ) هي دلالة المفهوم أو المصطلح اللفظية أو تعريفه.

وغالبا ما يكون للمفهوم أو المصطلح خصائص مميزة له، ويشترك فيها جميع أفراد فئة هذا المصطلح أو المفهوم؛ حيث يتصف المفهوم أو المصطلح بالعمومية والرمزية والتمييز، وهذه الخصائص تميزه عن غيره من المفاهيم والمصطلحات، فمثلا في قولنا:(الرمد مرض يصيب العينين) نجد أن خاصية

(يصيب العينين)، تميزه عن بقية الأمراض التي تصيب الجسم[♥]. وتصنف المفاهيم والمصطلحات – حسب السهولة والصعوبة– إلى محسوسة مثل: الطيور والأنهار والسيارات، ومجردة مثل: الصحة والمرض والوعي الصحي.

وتعد المفاهيم والمصطلحات بمثابة القاعدة الأساسية للتعليم الأكثر نجاحا، فهي تسهم فى تنظيم الخبرة العقلية وترابطها، كما تعمل على تيسير اختيار محتوى المنهج، وجعل انتقال أثر التعلم أكثر فائدة في الحياة العامة. والمفهوم أو المصطلح يتطور وينمو بتطور معارفنا حوله.

د. **التعميمات**: والتعميمات هي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر، وهي من عناصر المحتوى المعرفي، وتتجه نحو التجريد مثل المفاهيم لكنها أكثر عمومية منها؛ فهي تعبر عن العلاقات التي تربط بين مفهومين أو متغيرين أو أكثر، وتصاغ هذه العلاقة في صورة جملة أو عدة جمل إخبارية، وقد تتخذ هذه الجمل طابعا كيفيا مثل: المعادن تتمدد بالحرارة، وقد يكون طابعها كميا مثل عبارة: (**3+3=6**).

ويتم التحقق من صدقها باستخدام أدلة نقلية أو عقلية أو تجريبية، ولذلك فهي محتملة الصدق في ضوء أدلتها. وقد يأتي التعميم في صورة مبدأ أو فرضية أو قانون أو قاعدة[44].

ه. **النظريات**: هي بنية علمية مكونة من مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتناغمة المتكاملة المتناسقة المترابطة المفسرة لبعضها التي تنطبق على جميع الحالات المماثلة في كل الأمكنة والأزمنة، والنظرية وهي أكثر

[♥] هناك فرق بسيط بين المصطلح والمفهوم ؛ فالمصطلحات متفق عليها في كل الأحوال لأنها تتصل بمعارف ليس فيها وجهات نظر، أما المفاهيم فقد يتم الاختلاف حولها ولا سيما إذا كانت تتصل بثقافة المجتمع كمفهوم الحرية والإرهاب وغيرهما مما يتأثر بثقافة الشخص ورؤيته للواقع الذي يحيط به.

دقة و أكثر وضوحا وثقة بصحتها من التعميمات لأنها أبنية نظرية تصورية تم التسليم بصحتها بعد أن خضعت للاختبار والتجريب كنظريات تفسير السلوك، وكما فى مجال الرياضيات والقوانين العلمية.

ثانيا:- العنصر المهارى في المحتوى الدراسي:

والمحتوى المهاري يتمثل في العبارات والجمل التي تعبر عن الأداء أكثر من المعلومات؛ فالمحتوى المهاري عبارات توجيهية أو أفعال أمر تحث المتعلم على النشاط وأداء سلوك محدد، و توضع على شكل إجراءات ينفذها المتعلم عقليا أو جسديا أو وجدانيا.

مثل العبارات التالية:(اقرأ الدرس مرتين + اضبط الكلمات التي تحتها خط في نص معين+أعد تركيب جهاز التلفون بعد تفكيكه+ حضر درسا في مادة التغذية+ اكتب مقالا عن سن الإنجاب عند المرأة+ارسم مخططا لقلب الإنسان).

وينبغي أن يسبق الأداء المهاري استيعاب الخلفية المعرفية لهذا الأداء والتدريب عليه، وتوفر الدافعية لأداء المهارة؛ لأ ن المهارة في الأصل تتكون من خليط من الاستجابات العقلية والاجتماعية والنفسية والحركية وهي تعبر عن استجابات الفرد الأدائية المتدرجة المتناسقة المركبة، التي تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان.

فمثلاً: مهارة التمريض تتركب من خليط من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية؛ فهي تتطلب: (فهم المرض + فهم حالة المريض + فهم أدوات التمريض + إتقان استعمال أدوات التمريض + التزام الدقة في المواعيد + الرغبة في خدمة المريض...الخ).

ومهارة إلقاء خطبة حماسيَة تتطلَب: (خلفية معرفية تتمثل في معرفة مكونات الجمل، والعلاقات بين عناصرها، والأركان الأساسية لكل جملة والمكملات في الجملة، وتتطلب جوانب وجدانية تتمثل في قدر من الجرأة الاجتماعية والثقة بالنفس

والاتزان العاطفي. وتتطلب جوانب مهارية تتمثل في القدرة على التحدث و على الاستماع وعلى تمثيل المعاني).

ثالثا:- المحتوى الوجداني:

ويعبر هذا المحتوى عن الجوانب الوجدانية المتمثلة في الإحساس والمشاعر والانفعالات، ويعد من أهم موجهات السلوك الإنساني التي يسعى المنهج إلى تنميتها في وجدان المتعلم.

ويتمثل المحتوى الوجداني في المعلومات والخبرات التي تشجع على الكشف عن الميول والرأي والتقدير والاتجاهات والقيم، و كذلك العبارت التي تساعد على تنميتها وكذلك تدفع المتعلم إلى اختيار ما يناسبه منها بهدف ممارسة هذه القيم واتخاذ القرارات نحوها.

وتتدرج مكونات المحتوى الوجداني ومستوياته من الميول إلى التقدير والتذوق إلى الاتجاهات إلى القيم، وهي مستويات متوالية، يقوم كل منها على الذي قبله فلا تكتسب القيمة إلا بعد اكتساب الميل والتقدير والاتجاه.

ومن أمثلة المحتوى الوجداني: الجمل والعبارات التي تعبر عن الحب أو الكره لشيء محدد، والعبارات التي تعبر عن استجابة الفرد وسلوكه نحو موضوع معين أو قضية معينة، من حيث القبول أو الرفض، أو التأييد أو المعارضة، أو المحاباة أو المجاملة. والجمل والعبارات التي تعبر عن القيم كالصدق والأمانة وتحمل المسئولية و الشجاعة الأدبية والرحمة و بر الوالدين... إلخ.

وينبغي الانتباه إلى أن مكونات المحتوى الوجداني السابقة مرتبطة ببعضها البعض، لكنه يمكن تمييزها عن بعضها لأنها تتدرج من البسيط إلى المعقد؛ فأبسط أنواع المحتوى الوجداني الميول، وأعقده القيم. ويكون المحتوى الوجداني موجوداً إمّا في الكتاب المدرسي أو في دليل المعلم أو في الكتاب المرجعي للطالب...الخ.

اختيار المحتوى الدراسي وتنظيمه:

يمر اختيار المحتوى الدراسي، وعملية تنظيمه بالخطوات التالية: (45)

أولا: تحديد مصادر الحصول على المحتوى الدراسي:

ويتم الحصول على المحتوى الدراسي من المصادر التالية:

- احتياجات المتعلمين وميولهم وما يفيدهم في الحياة.
- خبرات المعلمين وما يقدمونه من معلومات مناسبة للمتعلمين في مرحلة معينة.
- ما يتوقعه أولياء الأمور من معلومات ومهارات وقيم يحتاجها أبناؤهم لكي يكونوا فاعلين في المجتمع.
- ما يقدمه المتخصصون من معلومات وحقائق وأفكار في المجالات المعرفية المختلفة في مجالات تخصصاتهم.
- استطلاع أراء الخبراء والمهتمين بأمور التعليم وأصحاب الرأي والفكر حول ما يحتاجه المتعلمون ليكونوا فاعلين في حياتهم الخاصة ومشاركين في بناء المجتمع
- متطلبات سوق العمل وما يحتاجه السوق من علوم ومهارات وقيم.
- المستجدات في مجالات المعرفة المختلفة، وما تتطلبه مواكبة العالم من معارف ومهارات وقيم تحفظ للمتعلم توازنه وتساعده في التفاعل مع المستجدات.

ثانيا: – معايير اختيار المحتوى الدراسي:

أكد المتخصصون على أن يتم اختيار المحتوى الدراسي بمراعاة المعايير التالية:

1) **أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف المراد تحقيقها:** فهذا من أهم معايير اختيار المحتوى الدراسي لأن العملية التعليمية تعمل على الوصول لأهداف معينة، والمحتوى الدراسي يعد أهم الوسائل لتحقيق هذه الأهداف. ولذا يجب أن

يكون المحتوى ترجمة صادقه للأهداف؛ فإذا كان المنهاج هو منهاج اللغة العربية والمادة هي مادة الأدب والنصوص فإن المحتوى الدراسي ينبغي أن يكون صالحا لتحقيق أهداف اللغة العربية، وصالحا لتحقيق أهداف الأدب والنصوص.

2) **ينبغي أن يتضمن المحتوى الدراسي أنشطة تعليمية تعلمية متنوعة** تساعد المتعلم على النمو المتكامل في جوانب الشخصية المعرفية والمهارية والوجدانية بشكل متوازن.

3) **أن يكون المحتوى صادقا علميا وله دلالته النافعة**. والصدق والدلالة تستلزم عدة اعتبارات أساسية؛ فالمحتوى يعد صادقا وله دلالته إذا كان ما يحتويه من معارف ومهارات حديثة وأساسية للمادة نفسها، وكذلك صحيحة من الناحية العلمية واللغوية، وقابلة للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة. كما إن دلالة المحتوى تعنى فائدته للمتعلم وقدرته على إكساب المتعلم أسس المادة وطريقة البحث فيها. فمثلا: محتوى القراءة يكون ذا دلالة إذا ما تعلم من خلاله المتعلم كيف يحلل عناصر موقف معين، وكيف يكون ثروة لغوية ويستعملها، وكيف يصدر حكما على ما يلاحظه في ضوء معايير محددة، وكيف يتقبل الرأي الآخر؟.

4) **أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم**؛ ويتحقق هذا المعيار حينما يشمل المحتوى قدرا مناسبا من المعلومات عن البيئة المحيطة بالمتعلم ونظمها المختلفة كالنظام الاقتصادي والنظام الاجتماعي وغيرها من النظم الأخرى، وكذلك حينما تكون المعارف المختارة متمشية مع واقع حياة المتعلم، وتساعد المتعلم على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر، وكيفية مواجهتها.

5) **أن يكون هناك توازن بين شمول المحتوى وبين عمقه**؛ والشمول يعنى أن تكون

المجالات التي يغطيها المحتوى، ويتناولها بالدراسة كافية لإعطاء فكرة واضحة عن المادة وعن نظامها. أما العمق؛ فيعني أن يقدم المحتوى أساسيات المادة المعرفية بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار، وكذلك يقدم مهارات تطبيق المادة في مواقف جديدة.

وقد يبدو أن هناك صعوبة في تحقيق التوازن بين الشمول والعمق في المحتوى الدراسي، فقد يكون تحقيق معيار الشمول والاتساع في المحتوى على حساب العمق والعكس صحيح.

وللتغلب على هذه الصعوبة وتحقيق التوازن المطلوب فإن اختيار مجالات المادة يجب أن يكون بناء على مدى احتوائها على أساسيات المادة المعرفية، وقابليتها للتطبيق في مواقف متنوعة، فبهذا يتحقق العمق والشمول، إذ إن دراسة أساسيات المادة تساعد على معرفة مجالات أخرى منها وفهمها والتوسع فيها.

6) **أن يراعي المحتوى ميول المتعلمين وحاجاتهم لتكون لديهم دافعية لتعلمه**؛ إذ تعد الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعلم، والاهتمام بميول المتعلمين وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى، وييسر عملية تعلمهم.

لذا تعد مراعاة ميول المتعلمين وحاجاتهم من المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى الدراسي ليكون ملائما لمستوى المتعلمين وللقدرات العقلية والجسمية الخاصة بمرحلة النمو التي يمرون بها. كما إن عدم مراعاة المحتوى لهذا المعيار قد يسبب للمتعلمين نوعا من الإحباط يؤدي إلى عدم قدرتهم على مواصلة دراستهم.

ثالثا: كيفية اختيار المحتوى الدراسي:

وبعد معرفة معايير اختيار المحتوى الدراسي الخبرات التعليمية تأتي خطوة أخرى مهمة هي إجراءات اختيار المحتوى؛ وهنا يواجه المختصون تحديا حين ينتقون المحتوى الدراسي من بين كم هائل من المعارف والمهارات والقيم في عصر الانفجار المعرفي والتطور السريع في عصر العلم والتكنولوجيا، وزيادة أعداد المتعلمين وغيرها من العناصر التي تعد تحديات كبيرة عند اختيار المحتوى الدراسي وعند تنظيمه.

ولذلك فإن اختيار المحتوى لا يعد عملية سهلة؛ فالمادة الدراسية تشمل عدة مجالات، والمجال يشمل عدة موضوعات، وكل موضوع يشمل عدة محاور رئيسة وأخرى فرعية، وهذه المحاور تتضمن معارف ومفاهيم وحقائق وتعميمات ونظريات وإجراءات ومهارات واتجاهات وقيم.

ويواجه واضع المنهاج بمشكلة اختيار المحتوى الدراسي الأنسب لتحقيق المعايير المطلوبة من بين كم هائل من المعرفة والمهارات والقيم التي جلبها المختصون من مصادر المحتوى الدراسي المذكورة سابقا.

ولذا فإن عملية اختيار المحتوى تمر بثلاث خطوات مرتبة هي:

1)- اختيار الموضوعات الرئيسة:

وتعد هذه الخطوة هي أول مهمة في عملية اختيار محتوى المنهاج؛ وهذه الخطوة لا تتم بناء على تفضيل عفوي لموضوع على آخر، بل يجب أن تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف التعليمية، وترجمة هذه الموضوعات للأهداف الموضوعة، كما يجب أن تمثل الموضوعات المختارة عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها المتعلم، على أن يكون حجم هذه الموضوعات وما تتضمنها من أبعاد يناسب الوقت المخصص لها فى العملية التعليمية، ومن المرونة بحيث تسمح باحتواء أفكار جديدة تصبح مناسبة لما خصص لها من وقت.

2)- اختيار الأفكار الأساسية التي تعبر عن الموضوعات الرئيسة:

إن اختيار الموضوعات وأبعادها لا يعد كافيا لوضع المحتوى، بل يجب اختيار الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، ثم تحديد هذه الأفكار بدقة، وهذه الأفكار تعد الأساسيات المكونة للمادة، وبالتالي يجب أن تحتوى على المعلومات الضرورية والكافية التي يجب أن يعرفها المتعلم حتى يلم بالمادة إلماما كاملا. ويتم اختيار الأفكار الرئيسة لكل موضوع، ووضعها في قائمة محددة، ثم تعرض على خبراء لكل موضوع من الموضوعات التي تم اختيارها، ويطلب من الخبراء تحديد العلاقة بين الأفكار الرئيسة والموضوع، وبيان مدى تمركز هذه الأفكار حول محور معين من الموضوع، وتوضيح دلالتها للمتعلم، وبيان مدى تكامل كل فكرة مع بقية الأفكار الرئيسة، ومدى اتصالها بموضوعات المحتوى الأخرى. ولا تعد عملية اختيار الأفكار الرئيسة للموضوعات قد انتهت إلا بعد اختبارها تجريبيا في المواقف التعليمية وتعديلها في ضوء المعايير التي تم على أساسها اختيار المحتوى الدراسي.

3)- اختيار المحتوى الدراسي المعبر عن الأفكار الرئيسة للموضوعات:

وعادة ما يوجد أكثر من عينة للمحتوى الدراسي المعبر عن الأفكار الأساسية للموضوع. فإذا كان هناك أكثر من عينة للمحتوى الدراسي المرتبط بالفكرة الرئيسة، فإنه يجب أن تتم الموازنة بين عينات المحتوى المعبر عن الأفكار الأساسية واختيار العينة التي ترتبط بأكبر عدد ممكن من الأهداف التعليمية للموضوع، وتفي أكثر باحتياجات البيئة المحلية، وتتمشى مع اهتمامات المتعلمين وميولهم وتراعي بطريقة أفضل مستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة، وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمى قدراتهم، أكثر من غيرها من العينات الأخرى.

كذلك ينبغي أن توضع الإمكانات المادية المتاحة لدراسة المحتوى الدراسي في الاعتبار عند تفضيل محتوى دراسي عن غيره من بين العينات المختلفة المتوفرة.

وبعد اختيار المحتوى الدراسي وفق المعايير السابقة؛ تتم الاستعانة بخبراء في المادة وخبراء في التربية لتقرير مدى مراعاة المحتوى المختار لمعايير اختياره وتطوير المحتوى في ضوء ملاحظاتهم.

رابعا:- معايير تنظيم المحتوى الدراسي:

إن اختيار المحتوى وفقا للمعايير التي ذكرت لا يعنى أن المحتوى أصبح صالحا للتدريس وأن المتعلمين سيتمكنون من تعلمه، فلابد من تنظيم هذا المحتوى بطريقة تيسر تدريسه وتساعد المتعلمين على تعلمه.

يحتاج المحتوى الدراسي المختار إلى تنظيم منطقي يناسب خصائص المتعلمين وقدراتهم العقلية، كأن يتم تنظيم المحتوى الدراسي من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المألوف إلى غير المألوف، أو من المباشر إلى غير المباشر، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيبا. كما إن تيسير عملية تعلم المحتوى الدراسي يتطلب تنظيم الأفكار الأساسية بطريقة

تتابعية؛ بحيث تقدم الأفكار التي تعد خلفية معرفية للمتعلمين أولا، ثم الأفكار الجديدة التي تبنى على أساس تلك الخلفية المعرفية ثانيا، ثم تقدم تفاصيل هذه الأفكار وما يتصل بها من معلومات مساندة بعد ذلك.

ويشترط في هذا التتابع أن يحث المتعلمين على استخدام عمليات عقلية عليا ترقى تدريجيا بتقدم الأفكار في حلقات هذا التتابع، وهذا بالطبع يتوقف على المادة الخاصة التي تم اختيارها للتعبير عن الأفكار الأساسية.

إن تنظيم المحتوى الدراسي وفق معياري **(التسلسل المنطقي والتتابع)** يساعد على تحقيق التوازن بين استخدام التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي للمحتوى الدراسي؛ ففي أغلب الأحوال يكون التنظيم المنطقي وفقا لطبيعة المادة، وهذا لا يتعارض مع التنظيم السيكولوجي الذي يراعي أثناء التدرج مستوى المتعلمين وخلفيتهم الإدراكية والتسلسل في الطرائق التي يتعلمون بها.

كما ينبغي أن يراعى عند تنظيم المحتوى الدراسي معياري(**التكامل والشمول)**؛ بحيث يكون المحتوى الدراسي متناسقا رأسيا وأفقيا. ويتحقق تنظيم المحتوى **(رأسيا)** إذا تم ترتيب مكونات المحتوى زمنيا حسب الصفوف الدراسية، كترتيب محتوى النحو بتدرج على الصفوف (الأول والثاني والثالث) من التعليم الثانوي.

كما يتحقق معيار تنظيم المحتوى **(أفقيا)** إذا تم ترتيب مكونات المحتوى جنبا إلى جنب كترتيب موضوعات محتوى فروع اللغة العربية في الصف الواحد بطريقة تحقق الترابط والتكامل بين هذه الفروع أثناء التعليم والتعلم.فلا يكون مثلا: الموضوع الأول في الأدب عن العصر الجاهلي، ثم يبدأ كتاب النصوص بنص أدبي من العصر الحديث.

ولمراعاة البعدين **(الرأسي والأفقي)** أهمية كبيرة في تنظيم المنهاج وفى تحديد الأثر المعرفي الذي يتراكم لمحتوى المنهاج في المراحل الدراسية؛ فإذا كان

محتوى البلاغة في الصف الأول الثانوي، يرتبط بعلاقات رأسية مع بلاغة الصف الثاني الثانوي؛ فإن هذا يوفر الاتساع والعمق المناسبين لبناء المفاهيم وتكوين الاتجاهات واكتساب المهارات، وإذا كان محتوى القراءة يرتبط بمحتوى النصوص في الصف الثاني الثانوي ارتباطا مناسبا، فإن ذلك يساعد المتعلم على أن ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تكاملية ويتفاعل معه.

أما إذا كانت هناك تناقضات بين محتوى المواد الدراسية التي يتم تعليمها، أو كانت العلاقة غير واضحة أو غير متناغمة بين محتوى هذه المواد، فإن هذا سوف ينعكس سلبا على الأهداف التعليمية، وقد يؤدى ذلك إلى ظهور فجوات في المحتوى الدراسي تؤدي إلى تجزئة خبرة المتعلم وعدم اكتمالها.

نتائج الدراسة.

تبين من الخلفية النظرية للدراسة الحالية أن المحتوى الدراسي عنصر مهم ينبغي أن يستوعبه المعلم ويكون قادرا على تقويمه والحكم عليه في ضوء المعايير اللازمة لاختيار المحتوى وتنظيمه. وهذا التقويم عمل علمي لن يتمكن منه المعلم إلا إذا كان متمكنا من مهارات تحليل المحتوى الدراسي.

وقد سعت الدراسة الحالية إلى تحديد مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية كون هذه المرحلة مرحلة التفتح العقلي والمعرفي والوجداني؛ حيث ينمو الذكاء العام بسرعة لدى المتعلم في هذه المرحلة، وتبدأ القدرات العقلية لديه في التمايز، ويصل ذكاء المتعلم إلى أقصى حد يمكن أن يصل إليه في نهاية هذه المرحلة، و تظهر سرعة التحصيل، والميل إلى بعض المواد الدراسية دون الأخرى، وتنمو القدرة على تعلم المهارات وكتساب المعلومات، ويتطور الإدراك لديه من المستوى الحسي إلى المستوى المجرد، ويزداد مدى الانتباه وتطول مدته، ويزداد الاعتماد على الفهم والاستدلال بدلاً من المحاولة والخطأ أو الحفظ المجرد، وينمو التفكير والقدرة على حل المشكلات واستخدام الاستدلال

والاستنتاج، وإصدار الأحكام على الأشياء، وتظهر القدرة على التحليل والتركيب، وتتكون القدرة على التخطيط والتصميم، وتزداد القدرة على التعميم والتجريد، وتظهر القدرة على الابتكار بشكل أكبر..[46]. مما يوجب على المعلمين استثمار هذه الخصائص في تنمية شخصية المتعلم القادرة على التفكير والتحليل والنقد والتقويم.

وللتوصل إلى قائمة بمهارات تحليل المحتوى الدراسي تم استخدام المنهج الوصفي للإجابة عن السؤال التالي:

ما مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

ومن خلال تتبع الأدبيات السابقة في الموضوع تمكنت الباحثة من بناء قائمة بمهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية تضمنت (87) مهارة(♥)، ثم تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين(♥) للتأكد من صدق هذه القائمة والحكم على مدى مناسبة كل مهارة من حيث الصياغة اللغوية، ومدى ارتباط كل مهارة بمفهوم تحليل المحتوى، ونسبة أهمية كل مهارة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وتقديم مقترحاتهم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة لتطوير القائمة.

وقد نتج عن التحكيم بعض الملاحظات تم تعديل القائمة في ضوئها؛ فتم تعديل صياغة بعض المهارات، وتم حذف بعضها للتكرار أو لعدم الأهمية. كما تم تطوير القائمة من حيث الشكل؛ فتم تقسيم المهارات إلى ثلاثة مجالات –حسب مقترحات المحكمين– زيادة في الإجرائية، وهذه المجالات هي: مجال المهارات العامة اللازمة لتحليل المحتوى الدراسي وبلغ عددها (46) مهارة، والمهارات الخاصة

(♥) انظر ملحق رقم (1) قائمة مهارات تحليل المحتوى الدراسي في صورتها الأولى.

(♥) انظر ملحق رقم(2) قائمة بأسماء المحكمين وتخصصاتهم / وقد تم اختيار هؤلاء لأنهم تدرجوا في التعليم من معلم إلى موجه إلى أستاذ في الجامعة.

اللازمة لتحليل النص الأدبي، وبلغ عددها (13) مهارة، والمهارات الإجرائية اللازمة لتنفيذ التحليل، وبلغ عددها (10) مهارات.

وقام المحكمون بتحديد الأهمية النسبية لكل مهارة ضمن مجالها، وأصبحت القائمة بصورتها النهائية مكونة من(69) مهارة، موزعة إلى مجالات ثلاثة، ومرتبة مهارات كل مجال حسب أهميتها النسبية كما يلي:

أولا: مجال المهارات العامة اللازمة لتحليل المحتوى الدراسي:

تم تحديد (46 مهارة) في هذا المجال؛ وقد حازت على نسبة أهمية ما بين 100٪ و 80٪ من وجهة نظر المحكمين؛ حيث حازت سبع مهارات على نسبة(100٪)، وست مهارات على نسبة(99٪)، وخمس مهارات على نسبة(98٪)، ومهارة واحدة على نسبة (97٪)، وسبع مهارات على نسبة(90٪)، و(15) مهارة على نسبة(89٪)، وأربع مهارات على نسبة (88٪)، ومهارة واحدة على نسبة(80٪) من وجهة نظرهم.

ثانيا: المهارات الخاصة اللازمة لتحليل النص الأدبي: (13 مهارة).

تم تحديد (13 مهارة) في هذا المجال؛ وقد حازت على نسبة أهمية ما بين 100٪ و 99٪ من وجهة نظر المحكمين؛ حيث حازت عشر مهارات على نسبة(100٪)، ومهارتان حازتا على نسبة(99٪) من وجهة نظرهم.

ثالثا: المهارات الإجرائية اللازمة لتنفيذ تحليل المحتوى الدراسي: (عشر مهارات)

تم تحديد (عشر مهارات) في هذا المجال؛ وقد حازت على نسبة أهمية ما بين 100٪ و 90٪ من وجهة نظر المحكمين؛ حيث حازت ست مهارات على نسبة(100٪)، وثلاث مهارات على نسبة(99٪)، ومهارة واحدة حازت على نسبة (90٪) من وجهة نظرهم... مما يعني أن جميع المهارات التي تضمنتها القائمة ذات أهمية كبيرة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وأن تفاوت نسب الأهمية بين هذه المهارات يوضح حقيقة الاحتياج إلى هذه المهارات وأولوياتها عند ممارسة التحليل.

والجدول التالي يوضح القائمة في صورتها النهائية:

مسلسل رقم	مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية مرتبة حسب المجالات وحسب أهمية المهارات داخل كل مجال	لأهمية النسبية
أولا: المهارات العامة اللازمة لتحليل المحتوى الدراسي: (46 مهارة)		
ينبغي– عند تحليل المحتوى الدراسي – أن يكون المعلم قادرا على:		
.1	اشتقاق أهداف تعليمية سلوكية من خلال المحتوى الدراسي.	100
.2	تحديد مدى تغطية الخبرات التعليمية المتوفرة في المحتوى الدراسي للأهداف التي يسعى المنهاج الدراسي إلى تحقيقها	100
.3	تحديد مخرجات التعلم الممكن تحقيقها من خلال المحتوى الدراسي.	100
.4	تحويل المحتوى الدراسي إلى أسئلة اختبارية تقيس المستويات العقلية المختلفة للمتعلم.	100
.5	استنباط الأفكار العامة للمحتوى الدراسي	100
.6	تحليل الفكرة العامة إلى أفكار جزئية.	100
.7	تحديد الأمثلة والشواهد التي تخدم الفكرة الرئيسة (كان توضح الفكرة، تؤصلها، تمثل لها...الخ)	100
.8	حصر المفاهيم المضمنة في المحتوى الدراسي.	99
.9	تحديد الكلمات أو الجمل المفتاحية التي يكثر تكرارها و يدور حولها المحتوى الدراسي.	99
.10	توضيح علاقة عنوان النص أو الموضوع بالمحتوى الدراسي والخبرات التعليمية التعلمية.	99
.11	تحديد علاقة الخبرات التعليمية التعلمية بالأفكار الأساسية في المحتوى الدراسي وبالأهداف.	99
.12	تصنيف المحتوى الدراسي إلى جوانب النمو المختلفة (معرفي ومهاري ووجداني)	99
.13	تحديد مدى تنوع الأنشطة التعليمية التعلمية وعلاقتها بالنمو المتكامل في جوانب الشخصية.	99
.14	حصر (الجمل والعبارات) التي تتصل بتنمية شخصية المتعلم المتكاملة.	98
.15	تحديد مدى ترابط الخبرات التعليمية (حالية وسابقة وجديدة) من خلال تنظيم المحتوى.	98

مسلسل رقم	مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية مرتبة حسب المجالات وحسب أهمية المهارات داخل كل مجال	لأهمية النسبية
.16	تحديد علاقة الخبرات التعليمية بتنمية المهارات المتكاملة (يدوية وعقلية ونفسية).	98
.17	تحليل العلاقات الظاهرة بين عناصر المحتوى الدراسي(المعرفية والمهارية والوجدانية).	98
.18	اكتشاف العبارات الدالة على العلاقات المنطقية بين المفاهيم في المحتوى الدراسي.	98
.19	تحديد الجمل والعبارات التي تعبر عن تكامل عناصر المحتوى الدراسي.	97
.20	تصنيف المحتوى الدراسي إلى محتوى أساسي ومحتوى مساند.	90
.21	تحديد علاقة عناصر المحتوى المساند بالمحتوى الأساسي (ما إذا كان شارحا أو داعما أو مذكرا بمعلومات سابقة عن الموضوع)	90
.22	تحديد المعلومات الجديدة التي وردت في المحتوى الدراسي وتوضيح صلتها بالأهداف التعليمية.	90
.23	تحديد المعلومات القديمة إن وجدت، وبيان الأسباب المنطقية لوجودها في المحتوى الدراسي.	90
.24	حصر الكلمات والعبارات التي تدل على السببية و التي تدل على النتيجة.	90
.25	اكتشاف مدى صدق المحتوى علميا.	90
.26	تحديد الأخطاء العلمية واللغوية في المحتوى الدراسي إن وجدت.	90
.27	ترتيب المعلومات الأساسية للمحتوى حسب أهميتها.	89
.28	تحديد مدى مناسبة الخبرات التعليمية لمستوى المتعلمين وقدراتهم.	89
.29	تحديد علاقة المعارف والمهارات والقيم التي تضمنها المحتوى بخصائص المتعلم.	89
.30	تحديد مدى مراعاة المحتوى الدراسي للكشف عن ميول المتعلمين وتنميتها.	89
.31	اكتشاف مدى مراعاة المحتوى الدراسي لاحتياجات المتعلمين.	89
.32	اكتشاف مدى ارتباط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم.	89
.33	اكتشاف مدى مواكبة المحتوى الدراسي لتحديات العصر.	89
.34	اكتشاف علاقة تنظيم المحتوى بخصائص المتعلمين وقدراتهم العقلية.	89

مسلسل رقم	مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية مرتبة حسب المجالات وحسب أهمية المهارات داخل كل مجال	لأهمية النسبية
.35	تحديد الجمل والعبارات التي ترتبط بحاجات المجتمع ومتطلباته.	89
.36	تحديد مدى مراعاة تنظيم المحتوى الدراسي لمعيار التدرج.	89
.37	تحديد مدى مراعاة تتابع الخبرات التعليمية في تنظيم المحتوى الدراسي.	89
.38	تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على توظيف خبراته السابقة	89
.39	تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على عملية التعلم الذاتي.	89
.40	تحديد الجمل والعبارات التي تشجع المتعلم على إعادة التعلم للإتقان.	89
.41	تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على استمرارية التعلم.	89
.42	تحديد الجمل والعبارات التي تربط المتعلم بمواقف حياتية مباشرة ومتكاملة.	88
.43	تحديد الجمل والعبارات التي تمثل أنشطة تعليمية لإثراء التعلم.	88
.44	اكتشاف مناسبة أو عدم مناسبة المدى الذي وفره المحتوى الدراسي من حيث العمق والشمول أو مدى كفاية كمية المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تضمنها المحتوى الدراسي لتحقيق الأهداف.	88
.45	تحديد مدى مراعاة المحتوى الدراسي للإمكانات المادية المتاحة في المؤسسة التعليمية	88
.46	اكتشاف منهجية تنظيم المحتوى الدراسي(ما إذا كان من المعلوم إلى المجهول، أم من المحسوس إلى المجرد ، أم من المألوف إلى غير المألوف، أم من المباشر إلى غير المباشر ، أم من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تعقيدا)	80
ثانيا : المهارات الخاصة اللازمة لتحليل النص الأدبي: (13 مهارة).		
ينبغي أن يكون المعلم قادرا على:		
.47	تسمية الأساليب والمفهومات والظواهر اللغوية في المحتوى الدراسي	100
.48	حصر الكلمات غير المحددة كأدوات الربط، والضمائر.	100
.49	تحديد طبيعة لغة النص (من حيث كونها علمية أو أدبية – فلسفية أو دينية ، أو مباشرة أو إيحائية)	100
.50	تحديد صفات المفردات التي يتكون منها النص ((المتانة و القوة، أو الرقة و السلاسة والعذوبة أو الألفة والغرابة والوحشية)	100

مسلسل رقم	مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية مرتبة حسب المجالات وحسب أهمية المهارات داخل كل مجال	لأهمية النسبية
.51	تحديد صفات الجمل والعبارات التي يتكون منها النص (من حيث وضوح معانيها أوصعوبتها ومن حيث طولها أو قصرها ومن حيث التوازن في عدد الكلمات ومن حيث الترادف، ومن حيث تعبيرها عن المعاني بالإيجاز أوبالمساواة أوبالإطناب ومن حيث ترابطها ببعض لتحقيق الوحدة العضوية	100
.52	تحديد صفات الأساليب اللغوية التي استعملها الكاتب في بناء النص (من حيث وضوحها وغموضها، ومن حيث قوة الأسلوب و جماله ومن حيث ملاءمة الأسلوب للفكرة والعاطفة)	100
.53	تحديد صفات المعاني المضمنة في المحتوى (من حيث عمقها وتميزها وتنوعها ورقتها وجدتها وتسلسلها و طبيعتها إن كانت تعتمد على التصريح والتلميح).	100
.54	تحديد صفات الأفكار المعروضة في المحتوى(من حيث الأصالة أو التقليد ومن حيث قيمة الأفكار وشموليتها لجوانب الموضوع، ومن حيث العمق أوالسطحية للأفكار).	100
.55	تحديد صفات الخيال المستعمل في النص الأدبي (من حيث خصوبته، وجدته، وسعته، ومناسبته للحالة العاطفية والفكرة والمعنى).	100
.56	تحديد صفات الصور البيانية في النص الأدبي (من حيث تميزها، وسعتها، وظلالها(إيحاءاتها) وجدتها، ومناسبتها للمقام وللعاطفة وللفكرة وللمعنى.)	100
.57	تحديد صفات العاطفة الشائعة في النص (من حيث اتصافها بالصدق الفني (الصدق الواقعي والصدق الشعوري) أو التزييف العاطفي، ومن حيث قوة العاطفة و حيويتها أو ضعفها وفتورها ومن حيث نبل العاطفة وسموها أو تفاهتها).	100
.58	تحديد صفات الإيقاع الموسيقي في النصوص الشعرية (من حيث ملاءمة الحركات الصوتية للإيحاءات الدلالية وتناغمهما، وكذلك من حيث حيوية الحركات الصوتية وارتباطها بالمعنى)	99
.59	تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في النص الأدبي من حيث: (لغة النص، وعباراته، وأفكاره، ومعانيه، وصوره، وأخيلته، وعاطفته)	99
ثالثا: المهارات الإجرائية اللازمة لتنفيذ تحليل المحتوى الدراسي: (عشر مهارات).		
ينبغي أن يكون المعلم قادرا على:		

مسلسل رقم	مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية مرتبة حسب المجالات وحسب أهمية المهارات داخل كل مجال	لأهمية النسبية
.60	تصميم استمارات التحليل.	100
.61	اختيار فئة التحليل: هل هي كل الكتاب المدرسي أم الوحدة الدراسية أم الدرس ؟ أم أنها المحتوى المعرفي أم المهاري– أم القيمي؟ أم كل هذه الجوانب؟...إلخ	100
.62	تحديد وحدة التحليل والالتزام بها (ما إذا كانت: الكلمة، أم الموضوع، أم الشخصية، أم الجملة، أم الفكرة، أم الوحدة القياسية (الزمنية أو المكانية).	100
.63	اختيار وحدات التسجيل (وحدة العد: التكرارات أو الأرقام)	100
.64	استعمال التحليل الكمي(العددي) و التحليل الكيفي(انوعي).	100
.65	معرفة طرق التحقق من صدق التحليل وثباته.	100
.66	التمييز بين وحدة التسجيل ووحدة السياق وبين وحدة التصنيف ووحدة العد مثلا: وحدة التسجيل (الكلمة)، وحدة السياق (الجملة التي وردت فيها الكلمة)، ووحدة التصنيف (مفاهيم –أفكار– قيم...) ووحدة العد (الرقم– التكرار...)	99
.67	ترميز المضمون بناءً على التعريفات الإجرائية التي تمت صياغتها (وضع عناصر التحليل المطلوبة في جدول التفريغ)	99
.68	تحليل المحتوى الدراسي بموضوعية (بلا زيادة ولا نقصان ولا تحوير. وتجنب التطرق إلى النوايا الخفية للمؤلف وما يقصده)	99
.69	تصميم جداول التفريغ (المستخدمة لرصد البيانات والمعلومات من استمارات التحليل رصدا كمياً).	90

التوصيات والمقترحات

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

6. تقديم مقرر خاص بمهارات تحليل المحتوى الدراسي للطلبة المعلمين في كل الأقسام بكليات التربية في الجامعات اليمنية لكي يتمكن الطلبة المعلمون من التدريب الكافي عليها وإتقانها بحسب التخصصات المختلفة.
7. بناء برنامج للتدريب على مهارات تحليل المحتوى الدراسي وتطبيقه على المعلمين ضمن التأهيل الميداني لهم.
8. بناء مقياس لتحديد مستوى الطلبة المعلمين في كليات التربية في مهارات تحليل المحتوى الدراسي لمعرفة مدى قدرتهم فيما بعد على ممارسة هذه المهارة عند التدريس.
9. تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي للغة العربية في كليات التربية والتركيز على تنمية المهارات اللغوية واكتساب القواعد اللغوية (النحوية والصرفية والبلاغية) لأن إتقان مهارات اللغة العربية عملية لازمة لتطبيق مهارات تحليل المحتوى الدراسي.
10. التركيز على الجانب التطبيقي عند دراسة الأدب العربي في كليات التربية بحيث يتم التركيز على ممارسة معايير النقد الأدبي من خلال تطبيقها على النصوص اللغوية المقررة ليعد الطلبة لممارسة مهارة تحليل المحتوى الدراسي وفق معايير النقد الأدبي عند انتقالهم إلى الميدان.

المراجع:

1) **من الدراسات التي أثبتت ضعف المعلم في مهارات تحليل المحتوى ومهارات التدريس:**

- فؤاد عبدالله عبد الحافظ: مهارات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، تحديدها وتقويمها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1986م.
- جمال مصطفى العيسوي: (تقويم المهارات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية)، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (2)، السنة العاشرة، 1994م.
- شوقي حسين أبو عرانس: (دراسة تقويمية للمهارات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأزهرية)، مجلة التربية. كلية التربية، جامعة الأزهر العدد (45) 1994م.
- أنيسة محمود هزاع: الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم اللغة العربية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، 1999م.
- وليد أحمد محمد الكندري: تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، في ضوء الكفايات التربوية اللازمة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 1999م.
- محمد حسب النبي: تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النصوص الشعرية المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمياط، جامعة المنصورة، 2002م.
- عبد الواحد علي محمد الآنسي: تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، 2003م.

2) **من الدراسات التي أثبتت ضعف مخرجات التعليم:**

- عزام عمر الشجراوي: ضعف طلبة الجامعات في اللغة العربية أسبابه وعلاجه، متاحة على موقع: http://alarabiah.org/uploads/pdf– 1195–
- صالح عبدالعزيز النصار: ضعف الطلاب في اللغة العربية: ادراك المشكلة وتأخر العلاج، منشورة في جريدة الرياض، الجمعة 3 ربيع الآخر 1428هـ – 20 أبريل 2007م – العدد 14179، متاحة في موقع الصحيفة: http://www.alriyadh.com:8080/243265
- كلية اللغة العربية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية):ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية – كلية اللغة العربية بجامعة الإمام، الرياض:(23 – 25 /5/ 1416هـ الموافق 17– 19 / 10/ 1995م)، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية – أشرفت على طبعه ونشره الإدارة العامة للثقافة والنشر بالجامعة – 1418هـ 1997م متاحة على موقع: http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=92:213&catid=11:2008– 06– 07– 09– 37– 53&Itemid=342

3) فؤاد أبو حطب وآمال صادق: نمو الإنسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990، ص ص: 200– 220.

4) من هذه الدراسات:

- ✓ عبد الوهاب السراجي: مستوى اكتساب طلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات تخطيط الدروس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية, جامعة صنعاء ,2012م.
- ✓ علي بن عبده الفقيه: دراسة تحليلية لمضمون دفاتر تحضير معلمي اللغة العربية دروس الإملاء بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة القنفذة في ضوء معايير مختارة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية, جامعة أم القرى,مكة المكرمة,2004.
- ✓ – محمد عبد اللطيف: أهم الصعوبات والأخطاء الشائعة فى تخطيط الدروس اليومية عند طلاب التربية العملية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج, وطرائق التدريس, العدد(13،) يناير 1992

5) محمد عبد الحميد: تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، دار الشروق، القاهرة، 1983 م، ص: 16

6) سمير محمد حسين: بحوث الإعلام، ط3، القاهرة: عالم الكتب، 1999. ص: 44

7) محمد عبد الحميد: تحليل المحتوى، مرجع سابق، رقم (5) ص: 16

8) Berelson Bernard: Content Analysis in Communication Research ،New York: Hafner Publishing Co. ،1971

نقلا عن: محمد عبد الحميد: تحليل المحتوى، مرجع سابق، رقم (5) ص 22

9) زيدان عبد الباقي: قواعد البحث الاجتماعي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1974، ص: 52

10) محمد عبد الباسط: أصول البحث الاجتماعي، دار الشروق، القاهرة، 1983، ص: 10

11) وائل عبدالله محمد و ريم أحمد عبدالعظيم: تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع:2012م، ص: 40

12) انظر كلا من:

- محمد بن عمر المدخلي: منهج تحليل المحتوى تطبيقات على مناهج البحث، دراسة منشورة على موقع:جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية، http://www.kau.edu.sa/Show_Res.aspx?Site_ID=372&Lng=AR&RN=901
- سمير محمد حسين: تحليل المضمون تعريفاته ومفاهيمه ومجدداته، عالم الكتب، القاهرة، 1983م، ص 30

13) رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1989، ص: 22

14) كامل القيّم: المحتوى الإعلامي ومنهج تحليل المضمون، مرجع سابق، رقم (8) متاح على النت.

15) كامل القيّم: المحتوى الإعلامي ومنهج تحليل المضمون، المرجع السابق.

16) حسن الهبائلي: تحليل المحتوى، الأدلة العربية للمعلومات، تونس، ع 2، مجلد 1989، ص 10

17) محمد عبد الحميد: تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، مرجع سابق، رقم(5) ص: 16

18) صالح محمد العساف: المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، مرجع سابق، ص:234

19) صالح محمد العساف: المدخل الى البحث في العلوم السلوكية مرجع سابق، رقم(18)، ص:235

20) ممدوح حربي: كيفية تحليل المنهج مع نموذج محلل، موضوع متاح على موقع منتديات ابن النفيس:

http://ebnalnafes.topgoo.net/t1407– topic، تاريخ النشر: الأربعاء 23 سبتمبر 2009.، تاريخ الدخول: 20– مارس– 2014م

21) أحمد حسين اللقاني، المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات. ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص: 16

22) محمد مستور الصليمي: نشرة ثقافية عن تحليل محتوى المقرر الدراسي.. منشورة على منهل الثقافة التربوية، www.manhal.net/articles.php?action=show&id=1858، تاريخ الدخول: 6– 2– 2014م

23) محمد بن عمر المدخلي: منهج تحليل المحتوى، مرجع سابق رقم(13)

24) خالد بن عبد العزيز العصيمي وزملاؤه: تحليل محتوى المقرر الدراسي وصياغة الأهداف، نشرة تربوية تصدر عن إدارة برنامج تطوير مهارات تقويم التحصيل الدراسي بمنطقة مكة المكرمة، متاحة على موقع: http://www.makkaheshraf.gov.sa/fusion/news.php?rowstart=44 تاريخ الدخول – 3– 2014م

25) خالد بن عبد العزيز العصيمي: تحليل محتوى المقرر الدراسي، المرجع السابق.

26) انظر كلا من:

- ربحي مصطفي، وعثمان محمد: مناهج وأساليب البحث العلمي بين النظرية والتطبيق،. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.، 2000م، ص ص 56– 58
- كامل القيم: مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية، بغداد، مركز حمورابي للبحوث والدراسات الاستراتيجية، 2012م / ص ص 190– 220.

27) زكي نجيب محمود، المنطق الوضعي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، القاهرة، 1961، ص 26.

28) خالد بن عبد العزيز العصيمي وزملاؤه، تحليل محتوى المقرر الدراسي، مرجع سابق، رقم(24).

29) رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مرجع سابق، رقم (13)، ص 37

30) عماد محمد الخالدي: تحليل المحتوى طريقة بحث علمي لتحليل الوثائق، مجلة الإدارة العامة، م 13، ع 3، 1986م، ص ص 83– 102

31) نادية بعيبع : الأسس المنهجية في البحث العلمي: منهج تحليل المضمون، نشر يوم الأربعاء 3، مايو 2009، متاح على موقع: http://assps.yourforumlive.com/t124– topic تاريخ الدخول: 8– 2– 2014م

32) محمد محمود الحيلة: تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط ٢، دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 3003، ص:45

33) أحمد إوزي: تحليل المضمون ومنهجية البحث، الشركة المغربية للطباعة، الرباط 1993، ص13.

34) سمير محمد حسين: تحليل المضمون، مرجع سابق، رقم(13)، ص 52.

35) محمد عبد الحليم حسب الله: فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة تحليل المحتوى لدى طالبات شعبة رياض الأطفال، كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة، 2001م، ص ص: 23– 30

36) نادية حسين سالم: اشكاليات استخدام تحليل المضمون، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، مجلد 11، عدد 6، سبتمبر، 1983، ص: 44.

37) رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مرجع سابق، رقم(13) ص: 25

38) رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم لإنسانية، مرجع سابق، رقم (13) ص: 75.

39) محمد عبد الحميد: تحليل المحتوى، مرجع سابق، رقم(5)، ص:30

40) عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث الاجتماعي، القاهـرة، مكتبة النهضة المصرية، 1986.ص ص 102– 104

41) نعمة الله إسماعيل حويحي: تحليل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب في التصور الإسلامي، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض، 1995، 1416، ص 60.

42) أحمد حسين اللقاني: المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات. مرجع سابق، رقم(21)، ص: 19

43) سعاد سالم السبع: الشامل في تعليم اللغة العربية، صنعاء، مركز التربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2013، ص ص 35– 39

44) محمد محمودالحيلة: تصميم التعليم نظرية وممارسة، مرجع سابق، رقم(34)، ص:60

45) لمزيد من المعرفة حول أسس ومعايير بناء المحتوى الدراسي راجع كلا من:

- ✓ أبو الفتوح رضوان– الكتاب المدرسي والتطبيق، القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1962، ص ص 54– 60
- ✓ أحمد نجدات، معايير اختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وتنظيمه، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية، 2004 م، ص ص 30 – 35
- ✓ جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، عمان، دار الشروق، 1979م، ص ص 50 – 57.
- ✓ محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، 2003
- ✓ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: المناهج (أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها)، القاهرة، مكتبة مصر بالفجالة، 1990م، ص ص 89– 92.
- ✓ علي أحمد مدكور: مناهج التربية؛ أسسها وتطبيقها، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998م، 44– 50
- ✓ محمد زياد حمدان: تقييم الكتاب المدرسي(نحو إطار علمي للتقويم في التربية– نظرية قرار المجال)، عمان، الأردن، دار التربية الحديثة، 2001م، ص ص 22– 34.

46) فؤاد أبو حطب وآمال صادق: نمو الإنسان، مرجع سابق، رقم (3) ص ص: 223– 224.

قائمة المحكمين:

م	اسم المحكم	التخصص الأكاديمي	مكان العمل
.1	أ.د. ردمان محمد سعيد	تربويات الرياضيات أستاذ	كلية التربية – جامعة صنعاء
.2	أ.د. أحمد حسان غالب	أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المشارك	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.3	أ.د. صالح علي النهاري	أستاذ النحو العربي والصرف المشارك	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.4	أ.د. طه غانم محمد	أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المشارك	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.5	أ.د. محمد أحمد العامري	أستاذ الأدب العربي والنقد المشارك	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.6	أ.د. محمد حسين خاقو	أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المشارك	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.7	أ.د محمد علي ناصر	تربويات الرياضيات أستاذ مشارك	كلية التربية – جامعة صنعاء
.8	أ.د. هادي عبدالله شمسان	أستاذ النحو والصرف المشارك	كلية التربية – جامعة صنعاء
.9	د/ عبدالله محمد أحمد	تربويات اجتماعيات أستاذ مساعد	كلية التربية – جامعة صنعاء
.10	د/ عبده محمد الحكيمي	أستاذ البلاغة والأدب والنحو العربي المساعد	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.11	د/. منير هائل أنعم	البلاغة العربية والنقد أستاذ مساعد	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.12	إبراهيم محمد أحمد	موجه لغة عربية بكالوريوس	مركز الضبيبي – ريمة
.13	أحمد علي سعد	موجه لغة عربية بكالوريوس	إدارة التربية – صعدة
.14	جميل صالح يحيى قائد	مدرس لغة عربية بكالوريوس	صنعاء – المحافظة
.15	خالد نوح قاسم أبوهادي	مدرس لغة عربية	حجة– إدارة التربية
.16	سماح يحيى القائفي	مدرسة لغة عربية بكالوريوس	الأمانة صنعاء
.17	صالح صالح محمد الشباطي	مدرسة لغة عربية بكالوريوس	محافظة صنعاء
.18	صفاء أحمد صالح حميد	مدرس لغة عربية ماجستير	مدرسة أروى – صنعاء
.19	عبده إبراهيم محمد شعبان	مدرس لغة عربية بكالوريوس	محافظة صنعاء
.20	محمد غالب المشرع	موجه لغة عربية بكالوريوس	إدارة التربية – الأمانة
.21	محمد محمد أحمد الصنعاني	موجه لغة عربية – ماجستير	مكتب التربية – حجة
.22	محمد يحيى أحمد العصيد	مدرس لغة عربية بكالوريوس	إدارة التربية – الحديدة
.23	لطيفة علي عبد الله حنيش	مدرسة لغة عربية بكالوريوس	مدرسة حليمة السعدية للبنات – صنعاء

قائمة المهارات في صورتها الأولى:

جامعة صنعاء

كلية التربية – صنعاء

قسم مناهج اللغة العربية

وطرائق تدريسها

الأخ الأستاذ الدكتور/ **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . .

بعد التحية:

فاسمحوا لي أن أعرض عليكم قائمة أولية بمهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية بهدف التكرم بتحكيمها لغرض البحث العلمي.

وقد تم اشتقاق هذه المهارات من البحوث والدراسات السابقة، والكتابات المتخصصة، والتشريعات التربوية في الجمهورية اليمنية.

وترجو الباحثة تفضلكم بالتعاون معها لإنجاز هذه الدراسة خدمة لمعلم لغة القرآن الكريم بإبداء الرأي حول هذه القائمة، ووضع علامة (√) أمام كل مهارة، في الخانة المناسبة التي تعبر عن رأيكم مع تسجيل الملاحظات التي ترونها مهمة لتقويم وتطوير هذه القائمة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم سلفا ، ، ،

مع خالص التحية والتقدير ، ، ،

أ–د– م/ سعاد سالم السبع

جامعة صنعاء– كلية التربية

اسم المحكم:

التخصص الدقيق:

جهة العمل:

مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
1)	القدرة على تحديد الأهداف التي من أجلها يتم تحليل المحتوى الدراسي						
2)	القدرة على وصف المعنى الإجمالي للمحتوى الدراسي بدقة ووضوح						
3)	القدرة على وصف التفاصيل المتعلقة بالمعنى الإجمالي للمحتوى الدراسي بدقة ووضوح						
4)	القدرة على وصف المادة المحللة بموضوعية [1]						
5)	القدرة على استنباط الأفكار العامة للمحتوى الدراسي						
6)	القدرة على تحليل الفكرة العامة إلى أفكار جزئية.						
7)	القدرة على استنباط أهداف تعليمية سلوكية من المحتوى الدراسي.						
8)	القدرة على تحويل المحتوى الدراسي إلى أسئلة اختبارية في المستويات العقلية المختلفة.						
9)	القدرة على تصنيف الفقرات والجمل إلى محتوى أساسي ومحتوى مساند						
10)	القدرة على علاقة عناصر المحتوى المساند بالمحتوى الأساسي [2]						
11)	القدرة على تحديد المقاطع المثيرة للاهتمام في المحتوى الدراسي.						
12)	القدرة على تحديد الكلمات المفتاحية في المحتوى الدراسي.[3]						
13)	القدرة على توضيح علاقة عنوان النص بمحتوى النص.						
14)	القدرة على وضع عنوان مناسب للنص بعد قراءته الإجمالية.						
15)	القدرة على تحديدالأمثلة والشواهد التي تخدم الفكرة الرئيسة.[4]						

لخ كما جاءت في الكتاب بلا زيادة ولا نقصان ولا تحوير. وتجنب التطرق إلى النوايا الخفية للمؤلف وما يقصده

بر ما كان شارحا أو داعما أو مذكرا بمعلومات سابقة عن الموضوع

تر وهي الكلمات التي يفترض أن تعطي النص التمثيل الدلالي الدقيق، إنها الكلمات المشبعة بالمعنى، التي تشكل المحاور الدلالية التي ينتظم حولها النص

ير كان توضح الفكرة، تؤصلها، تمثل لها...الخ

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
16)	القدرة على حصر الكلمات والعبارات التي تدل على السببية.						
17)	القدرة على حصر الكلمات والعبارات التي تدل على النتيجة.						
18)	القدرة على حصر المفاهيم المضمنة في النص.						
19)	القدرة على التمييز بين المفهوم وتعريفه.						
20)	القدرة على اكتشاف العبارات الدالة على العلاقات المنطقية بين المفاهيم في المحتوى						
21)	القدرة على التمييز بين عناصر المحتوى المعرفي في النص.لخ						
22)	القدرة على تحليل العلاقات الظاهرة بين عناصر المحتوى الدراسي						
23)	القدرة على حصر (الجمل والعبارات) التي تتصل بتنمية شخصية المتعلم المتكاملة						
24)	القدرة على تصنيف عناصر المحتوى الدراسي إلى جوانب النمو المختلفة (بر)						
25)	القدرة على تحديد علاقة المعارف والمهارات والقيم التي تضمنها المحتوى بخصائص المتعلم						
26)	القدرة على حصر الكلمات غير المحددة كأدوات الربط، والضمائر .						
27)	القدرة على تحديد الأسلوب المعتمد في بناء المحتوى.						
28)	القدرة على تحديد نوع الصياغات اللغوية ومدى التشابه فيها إن وجد.						
29)	القدرة على حصر الأساليب والمفهومات والظواهر اللغوية (تر)						
30)	القدرة على تسمية الأساليب والمفهومات والظواهر اللغوية						
31)	القدرة على تحديد علاقة المحتوى الدراسي بالأهداف التعليمية.						

لخ مفاهيم –حقائق - معلومات - أفكار - تعميمات – نظريات...إلخ

بر محتوى (معلوماتي ومهاري ووجداني.

تر (النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية) التي يتكون منها المحتوى الدراسي وتسميتها

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
32)	القدرة على تحديد الأخطاء العلمية واللغوية في المحتوى الدراسي إن وجدت.						
33)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على توظيف خبراته السابقة						
34)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على عملية التعلم الذاتي						
35)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على استمرارية التعلم.						
36)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي ترتبط بحاجات المجتمع ومتطلباته.						
37)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تواكب تحديات.						
38)	القدرة على تحديد المعلومات الجديدة التي وردت في المحتوى الدراسي.						
39)	القدرة على تحديد المعلومات القديمة إن وجدت، وبيان الأسباب المنطقية لوجودها في المحتوى الدراسي.						
40)	القدرة على **تحديد مدى تنوع الأنشطة التعليمية التعلمية التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل في جوانب الشخصية.**						
41)	القدرة على **اكتشاف مدى صدق المحتوى علميا ودلاليا نافعا للمتعلم.**						
42)	القدرة على اكتشاف مدى صدق المحتوى دلاليا (نفعه للمتعلم وللمجتمع)						
43)	القدرة على اكتشاف مدى ارتباط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم.						
44)	القدرة على تحديد مدى التوازن بين شمول المحتوى وبين عمقه.						
45)	القدرة على اكتشاف مدى مراعاة المحتوى لميول المتعلمين وحاجاتهم.						
46)	القدرة على تحديد مدى تغطية الخبرات التعليمية المتوفرة في المحتوى الدراسي للأهداف التي يسعى المنهاج الدراسي إلى تحقيقها						
47)	القدرة على تحديد مدى توفر الخبرات التعلمية						

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
	التطبيقية التي تساعد المتعلم على اكتساب أنماط سلوكية وكفايات معينة						
48)	القدرة على تحديد مدى مناسبة الخبرات التعليمية لمستوى المتعلمين.						
49)	القدرة على تحديد علاقة الخبرة التعليمية بالفكرة الأساسية في المحتوى الدراسي وبالأهداف.						
50)	القدرة على تحديد مدى مساعدة الخبرات التعليمية على مرور المتعلم بمهارات يدوية وعقلية ونفسية متكاملة.						
51)	القدرة على تحديد مدى مراعاة المحتوى الدراسي للإمكانات المادية المتاحة في المؤسسة التعليمية.						
52)	القدرة على اكتشاف علاقة تنظيم المحتوى بخصائص المتعلمين وقدراتهم العقلية.						
53)	القدرة على اكتشاف مدى مراعاة معياري التكامل والشمول(رأسيا وأفقيا) في تنظيم المحتوى الدراسي						
54)	القدرة على تحديد علاقة تنظيم المحتوى بتقديم خبرات متتالية للمتعلم.						
55)	القدرة على تحديد علاقة تنظيم المحتوى بتقديم خبرات تعلمية مترابطة (جديدة وسابقة ومستقبلية).						
56)	القدرة على تحديد علاقة المحتوى الدراسي بالكشف عن ميول المتعلمين وتنميتها.						
57)	القدرة على تحديد مدى مراعاة تنظيم الخبرات التعليمية لمعيار التدرج.						
58)	القدرة على تحديد علاقة تنظيم المحتوى الدراسي بتفاعل المتعلم في مواقف حياتية مباشرة ومتكاملة.						
59)	القدرة على تحديد مدى مراعاة المحتوى الدراسي لتنشيط دور المتعلم التفاعلي في جميع الخبرات التعليمية.						
60)	القدرة على ترتيب المعلومات الأساسية للمحتوى حسب أهميتها.						

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
61)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تمثل أنشطة تعليمية لإثراء التعلم.						
62)	القدرة على تحديد منهجية عرض المحتوى (لخ)						
63)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تعبر عن تكامل المحتوى الدراسي						
64)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تدل على تتابع المعلومات والخبرات						
65)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تدل على تتابع العمليات العقلية وتراكمها المنطقي.						
66)	القدرة على تحديد المدى: (العمق والشمول)في المحتوى الدراسي (بر)						
67)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تشجع المتعلم على إعادة التعلم (تر)						
68)	القدرة على تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في المحتوى الدراسي (ير)						
69)	القدرة على تحديد صفات المفردات التي يتكون منها النص (سم)						
70)	القدرة على تحديد طبيعة لغة النص (شم)						
71)	القدرة على تحديد صفات الجمل والعبارات التي يتكون منها النص (لم)						
72)	القدرة على تحديد صفات الأسلوب الذي اتبعه الكاتب للنص(1)						

لخ الدراسي من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المألوف إلى غير المألوف، أو من المباشر إلى غير المباشر، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تعقيدا

بر بمعنى تحديد مدى المحتوى ومجاله؛ بمعنى أن يتم تحديد كمية المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يتوجب أن يتضمنها المحتوى الدراسي

تر التعلم موضوع ما أو خبرة ما في سنوات متتابعة كلما ارتقى في السلم التعليمي بصورة أكثر عمقاً وأكثر توسعاً

ير من حيث: لغة النص، وعباراته، وأفكاره، ومعانيه، وصوره، وأخيلته، وعاطفته.

سم من حيث المتانة و القوة، أو الرقة و السلاسة والعذوبة أو الألفة والغرابة والوحشية

شم من حيث كونها علمية أو فلسفية أو دينية، و من حيث كونها مباشرة أو إيحائية

لم من حيث وضوح معانيها وصعوبتها ومن حيث طولها و قصرها ومن حيث التوازن في عدد الكلمات ومن حيث الترادف، ومن حيث تعبيرها عن المعاني بالإيجاز وبالمساواة وبالإطناب ومن حيث ترابطها ببعض لتحقيق الوحدة العضوية.

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
73)	القدرة على تحديد صفات الأفكار المعروضة في المحتوى(بر)						
74)	القدرة على تحديد صفات المعاني المضمنة في المحتوى (3)						
75)	القدرة على تحديد صفات الخيال المستعمل في النص الأدبي (ير)						
76)	القدرة على تحديد صفات الصور البيانية في النص الأدبي (5)						
77)	القدرة على تحديد صفات العاطفة الشائعة في النص (شم)						
78)	القدرة على تحديد صفات الإيقاع الموسيقي في النصوص الشعرية (لم)						
79)	القدرة على تحديد وحدة التحليل والالتزام بها (8)						
80)	القدرة على تصميم استمارات التحليل واستعمالها						
81)	القدرة على تصميم جداول التفريغ (□)						
82)	القدرة على اختيار وحدات التسجيل (لح لخ)						
83)	القدرة على استعمال التحليل الكمي و التحليل الكيفي.						

1: من حيث وضوحه وغموضه، ومن حيث قوة الأسلوب و جماله ومن حيث ملاءمة الأسلوب للفكرة والعاطفة

2 من حيث الطلاقة و الأصالة و الجمال ومن حيث قيمة الأفكار وشموليتها لجوانب الموضوع , من حيث العمقللأفكار

3 من حيث عمقها وتميزها وتنوعها ورقتها وجدتها وانسيابها (تسلسلها) و طبيعتها إن كانت تعتمد على التصريح والتلميح.

4 من حيث خصوبته، وجدته، وسعته، ومناسبته للحالة العاطفية والفكرة والمعنى.

5 من حيث تميزها، وسعتها، وظلالها(إيحاءاتها) وجدتها، ومناسبتها للمقام وللعاطفة وللفكرة وللمعنى.

6 من حيث اتصافها بالصدق الفني (الصدق الواقعي والصدق الشعوري) أو التزييف العاطفي ومن حيث قوة العاطفة و حيويتها أو ضعفها وفتورها: أو نبلها وسموها

7 من حيث ملاءمة الحركات الصوتية للإيحاءات الدلالية وتناغمهما، وكذلك من حيث حيوية الحركات الصوتية وارتباطها بالمعنى.

8 (الكلمة , الموضوع , الشخصية , المفردة , الوحدة القياسية أو الزمنية).

9 التي يفرغ فيها الباحث المعلومات من استمارات التحليل تفريغاً كمياً.

10 (وحدة العد: التكرارات أوحساب الكمية)

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
84)	القدرة على تحديد وحدة التحليل(لخ)						
85)	القدرة على اختيار عينة التحليل (بر).						
86)	القدرة على ترميز المضمون بناءً على التعريفات الإجرائية التي تمت صياغتها						
87)	القدرة على التمييز بين وحدات التسجيل والسياق والتصنيف العدد						

1 هل هي الكلمات؟ أم الجمل أم الفصول أم الكتاب بأكمله؟ القدرة على تحديد فئة التحليل: ويقصد بها المكونات الرئيسة التي سيتم تصنيف المحتوى الدراسي بموجبها، وهناك نماذج لتحديد هذه الفئات، مثل تصنيف بلوم لمجالات التعليم، (المعرفي –المهاري -النفسحركي)

2 هل هي كل الكتاب المدرسي عند إعداد الخطة السنوية أو الفصلية، أوالدرس عند إعداد الخطة اليومية