الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمّد خيضر – بسكرة –

كليّة الآداب واللّغات

قسم الآداب واللّغة العربيّة

عنوان الأطروحة:

استراتيجية تحليل محتوى النصوص وأثرها في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة (الطّور الثاني ابتدائي)

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراة الطّور الثالث (ل م د) في الآداب واللّغة العربيّة

تخصّص: اللّسانيات التّطبيقية

إعداد الطالبة:

* نجاة رزيق

إشراف الدكتورة:

* صفية طبني

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	ليلى كادة	أستاذ	محمد خيضر بسكرة	رئيسا
02	صفية طبني	أستاذ محاضر أ	محمد خيضر بسكرة	مشرفا ومقررا
03	ليلى جغام	أستاذ محاضر أ	محمد خيضر بسكرة	مناقشا
04	ليلى سهل	أستاذ	محمد خيضر بسكرة	مناقشا
05	زهور شتوح	أستاذ	باتنة 1	مناقشا
06	عمار لعويجي	أستاذ	المركز الجامعي سي الحواس بريكة	مناقشا

السنة الجامعية:

1444هـ – 1445هـ / 2022م – 2023م

People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Scientific Research
Mohamed Khider University of Biskra
Faculty of Letters and Languages
Department of Arts and Arabic language

The thesis title:

The strategy of analyzing the content of texts and its impact on achieving the desired competencies from the activities of the Arabic language (the second stage of primary school)

A thesis submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctorate (LMD) in the Arabic literature and language
Option: Applied Linguistics

Submitted by:

⋆ **Nadjat Rezzik**

Supervised by:

⋆ **Dr. Safia Tobni**

Leila Kada	**Prof**	**University of Biskra**	**Chairperson**
Safia Tobni	**MCA**	**University of Biskra**	**Supervisor**
Leila Djegham	**MCA**	**University of Biskra**	**Examiner**
Leila Sehel	**Prof**	**University of Biskra**	**Examiner**
Zhour chettouh	**Prof**	**University of Batna1**	**Examiner**
Ammar Laouidji	**Prof**	**University of Barika**	**Examiner**

Academic year:

1444ه – 1445ه / 2022م – 2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

«من أحبَّ الله تعالى أحبَّ رسوله محمدا (ﷺ)، ومن أحبَّ الرسول العربيّ أحبَّ العرب، ومن أحبَّ العرب أحبَّ العربيّة التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحبَّ العربيّة عُنِي بها، وثابر عليها، وصرف هِمته إليها»

(أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية)

مُقَدِّمَة

لا غرو أن التعليم سبيل الرشاد لكل أمةٍ أو شعبٍ ينشدُ تقدما في شتى الميادين وعلى جميع الأصعدة، فعلى قدر جودته تتغير الأحوال، وعلى قدر إيمان الأفراد والمجتمعات بأهميته تجنى الثمار، ولا يعزب عن أحد أنّ الدول المتطورة في سعيها نحو إثبات ذاتها وتنمية قدراتها ومواردها وطاقاتها، انطلقت من التعليم وسيلة ناجعة لتحقيق ذلك، فصارت قدوة للمجتمعات النامية التي تبنت – في الغالب – مقارباتها ومناهجها التعليمية كما هي، دون تطويع أو تمحيص، وكان حريا بها أن تعتمد على كفاءاتها البشرية في تصميم مناهجها، بالاستناد إلى تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وسنة أشرف الخلق الطيبين الطاهرين **نبينا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم** (ﷺ)، ومن ثم الاعتماد على جهود العلماء العرب قديما وحديثا من قبيل: **ابن خلدون، ابن سحنون، البشير الإبراهيمي**، وبعد ذلك تنفتح على ما يخدمها في الثقافات الأخرى، على نحو: ما تقدمه اللسانيات الحديثة من نظريات ومقاربات ونماذج.

وجدير بذكر أن هذه الشعوب في نهضتها لم تخن لغاتها ولم تستنكر لها، بل وفت وبرت وغزت، واللّغة العربيّة أحق بهذا الوفاء، وأحق أن تؤذن وهي العصماء. وهذا لن يتأتى إلا بإعادة النظر في المناهج التعليمية، فالواقع اللغوي التعليمي في الجزائر يشهد تعثر معظم أبنائها فيها، سواء في المراحل التّعليمية الأولى أو في المراحل العليا. ومن هذا المنطلق رأت الباحثة تقصي أثر استراتيجية ترى نجاعتها في تحليل وعرض وفهم وتقويم النصوص اللّغوية، وفي المساعدة على انتقاء أنسبها لتربية الملكة اللغوية للمتعلم؛ لأن النصوص اللغوية تتباين فيما بينها من حيث البلاغة والفصاحة وحسن التعبير، وبقدر جودة المحفوظ تتكون الملكة كما أشار **ابن خلدون** في مقدمته. وهي: استراتيجية تحليل محتوى النصوص.

إن العناية بالنّص التّعليمي لا تقل أهمية عن العناية بمختلف أقطاب العملية التّعليمية؛ لأنه المورد الأساس لاكتساب اللّغة، وإن العمل على تحليل محتواه يساعد المعلم في انتقاء

الطرق والأساليب المناسبة لعرضه وتقويمه، ويساعد المتعلم على فهمه وإصابة معناه، كما يساعد مؤلفي الكتب المدرسية على تقويم كفاءة النصوص قبل اعتمادها؛ فجاءت هذه الدراسة الموسومة ب: **استراتيجية تحليل محتوى النّصوص وأثرها في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة (الطّور الثاني ابتدائي)**، والتي ولدت من رحم **الأسباب** الآتية:

- ميل الباحثة للدراسات التعليمية لما يكتسيه التعليم من أهمية في النهوض بالشعوب والأمم، ولما تشهده التعليمية من تنوع وتعدد في الاهتمامات وفي المصادر البحثية (اللسانيات، علم الاجتماع، علم النفس)، بالإضافة إلى ميلها للمرحلة الابتدائية من منطلق وجوب العناية بها؛ لأنها الأساس الذي تبنى عليه مختلف التعلمات في المراحل التعليمية اللاحقة؛ ولأن أي خلل فيها يؤثر سلبا على اكتساب مختلف المعارف والكفاءات.
- الرغبة في بسط استراتيجية يؤمل نجاعتها في تحسين العملية التعليمية التعلمية على العموم، وفي الاستفادة من النص التعليمي في تربية المتعلم على الخصوص.
- الرغبة في تقديم حل لتحقيق الكفاءات المرجوة من مختلف أنشطة اللّغة العربيّة؛ لما يكتسيه تعليم اللغة من أهمية في حياة الفرد والجماعة.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في:

- أهمية تحليل المحتوى في الكشف عن أثر النص التعليمي على المتعلمين
- أهمية الطّور الثاني من المرحلة الابتدائية (السنة الثالثة والرابعة ابتدائي وفق ما تنصه الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة 2016) باعتباره طور التعمق في التعلمات.

- أهمية تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها، والحرص على تمكينها في أفئدتهم تركيبا ورسما ودلالة واستعمالا.
- أهمية البحوث التطبيقية والميدانية – إذ ما تم استثمارها – عامة، وفي النهوض بالعملية التعليمية التعلمية خاصة.

وذلك بناءً على **إشكالٍ** رئيسٍ مفادهُ: ما مدى إسهام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة الموجهة للطّور الثاني من المرحلة الابتدائية؟

وينبثق عن هذا الإشكال مجموعة من **الأسئلة الفرعية** والمتمثلة في:

- فيم تكمن استراتيجية تحليل محتوى النصوص؟ وما أهميتها؟
- ما مدى كفاءة النصوص التعليمية في تحقيق الكفاءات المقررة؟
- ما مدى فاعلية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وضعت الباحثة مجموعة من **الفرضيات** والمتمثلة في:

- استراتيجية تحليل محتوى النصوص هي استراتيجية تهتم بتحليل محتوى النصوص شكلا ومضمونا، بغية الفهم أو الإفهام أو العرض أو التقويم.
- تتباين النصوص التعليمية من حيث قدرتها على بناء كفاءات المتعلم اللسانية والمهارية.
- تسهم استراتيجية تحليل محتوى النصوص دائما في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة

ولتقصي ومعالجة هذا الإشكال اعتمدت الباحثة على **منهجين** ملائمين لطبيعة الدراسة، هما: منهج تحليل المحتوى؛ الذي اعتُمِد للكشف عن مدى ملاءمة نصوص اللّغة العربيّة لتحقيق الكفاءات المسطرة في المنهاج الخاص بها، والمنهج الوصفي المستند على آليتي التحليل والإحصاء؛ لإبراز مدى إسهام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة.

وقد تضافر المنهجان لتحقيق **الأهداف** الآتية:

- إبراز أهمية استراتيجية تحليل محتوى النصوص.
- الكشف عن مدى ملاءمة النصوص التعليمية المبثوثة في كتابَي اللّغة العربيّة للطّور الثاني من التعليم الابتدائي في بناء كفاءات المتعلم.
- الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة.

وذلك وفق **خطة** تتكون من تقديم للبحث وثلاثة فصول وخاتمة؛ أما مقدمة البحث فقد جعلتها الدراسة واجهة مطلة تُعَرِّفُ القارئ بموضوع البحث وإشكاليته، وتقدم له صورة موجزة عن مختلف حيثيات البحث.

أما فيما يخص الفصل الأول فقد حمل عنوان: تحليل المحتوى وعلاقته بالنصوص التعليمية؛ والذي تم التطرق فيه إلى:

أولا: عتبات في تحليل المحتوى؛ وتم الحديث فيه عن نشأة تحليل المحتوى ومفهومه، بالإضافة إلى إبانة بعض التدخلات المفاهيمية.

ثانيا: وقفات في حيثيات تحليل المحتوى وعلاقته بالنصوص التعليمية؛ وقد تم الحديث فيه عن مجالات تحليل المحتوى وآليته، وكذا خصائص تحليل المحتوى وأهميته ونقاط القوة والضعف فيه، وإبراز علاقة النص التعليمي باستراتيجية تحليل المحتوى.

ثالثا: الكفاءة والنشاط؛ حيث تم الحديث فيه عن مفهوم الكفاء وعن خصائصها ومستوياتها، وكذا الحديث عن النشاط وعن الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة للطّور الثاني ابتدائي.

في حين وسم الفصل الثاني ب: تحليل محتوى نصوص اللّغة العربيّة للطّور الثاني ابتدائي، وقد تم التطرق فيه إلى:

أولا: الكتاب المدرسي من حيث المفهوم والأهمية، ومن حيث العلاقة بينه وبين المنهاج التربوي، ومن ثم مواصفات الكتاب المدرسي الجيد وطرق تأليفه، وكذا ضرورة تجريبه وتطويره.

ثانيا: حدود الدراسة؛ وقد تم التطرق فيها إلى وصف مجتمع البحث وعينته المتمثلة في جميع نصوص فهم المكتوب، ونصوص المحفوظات، ونصوص الإدماج، في كتابي اللّغة العربيّة للطّور الثاني ابتدائي، بالإضافة إلى تحديد فئات الدراسة ووحداتها.

ثالثا: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

أما الفصل الثالث فقد عُنون ب: أثر استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق كفاءات اللغة العربية، والذي تم الطرق فيه إلى:

أولا: إجراءات الدراسة الميدانية والمتمثلة في: أهمية الدراسة، عينة الدراسة (مئة وخمسين معلما ومعلمة)، منهج الدراسة، وصف أداة الدراسة (الاستبانة)؛ والتي تضم ثلاثة محاور : المحور الأول متعلق بالبيانات الشخصية (الجنس، الصفة، المستوى العلمي، التخصص

، الخبرة)، والمحور الثاني متعلق بتصورات معلمي الطّور الثاني ابتدائي حول استراتيجية تحليل محتوى النصوص (يضم خمسة أسئلة منها المفتوح ومنها المغلق)، أما المحور الثالث فيتعلق بقياس فاعلية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة (يضم خمسة وعشرون فقرة تقابلها مجموعة من البدائل: دائما، أحيانا، منعدم، محايد).

ثانيا: عرض النتائج وتحليلها

وكلّ فصل من هذه الفصول استهل بتمهيد وختم بخلاصة، ثم ختم البحث بخاتمة ضمت أهم نتائج الدراسة، وبعض التوصيات المستوحاة من المسيرة البحثية، ومن ثم الملاحق وثبت المصادر والمراجع وفهرست المحتويات، والملخص على غلاف الدراسة باللغتين العربية والإنجليزية.

ومن أهم **المصادر والمراجع** التي تم اعتمادها لمعالجة الموضوع معالجةً علمية نذكر:

- الكتب المدرسية والوثائق التربوية الملائمة لطبيعة الدراسة.
- أصول تحليل المضمون وتقنياته، وتحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين لتمار يوسف.
- تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه – أسسه – استخداماته) لرشدي أحمد طعيمة.
- تحليل المحتوى في بحوث الإعلام لمحمد عبد الحميد.
- تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير) لناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد.

وما يجدر التنويه إليه هو أن البحث لم يقف على دراسة سابقة لاستراتيجية تحليل محتوى النصوص؛ وإنما وجد أغلبها يتحدث عن تحليل المحتوى بصفة عامة ولم يتم

تخصيص أو التركيز على النص التعليمي فيها، وفي حقل التعليمية أغلبها تتحدث عن تحليل الكتب أو المناهج في ضوء معايير محددة تحتكم لمقاصد البحث، وترى الباحثة أنّ لكل دراسة سمتها المائزة؛ حيث إذ ما تم استثمارها ستعود حتما بالنفع على العمليات التعليمية والتربوية باعتبارها كلّ متكامل الأطراف والجوانب. ومن بين هذه **الدراسات السابقة** نذكر:

- الدراسة الأولى: وهي دراسة من إعداد الباحثة: ميسون نصر الفرا، بعنوان: تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له، قدمت استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، 1431هـ-2010، والتي قامت فيها الباحثة بتحليل كتاب اللغة العربية "لغتنا الجميلة" بجزأيه للصف الرابع الأساسي المقرر من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2009 - 2010)، بالإضافة إلى تصميم اختبار يضم مهارات التفكير الستة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التوضيح، الحساسية للمشكلات، اتخاذ القرار)، لتخلص إلى أن مهارات التفكير الإبداعي تكررت 1233مرة (612 مرة في الجزء الأول، و621 في الجزء الثاني)، كما وجدت بونا بين الترتيب في التحليل والترتيب لدى الطلبة. وقد دعتها هذه النتائج إلى تقديم بعض التوصيات منها: ضرورة مراعاة المنظور الإبداعي في الطبعات الجديدة للكتاب، والإكثار من التدريبات التي تحفز على الإبداع، وضرورة تدريب المعلمين على الإبداع.
- الدراسة الثانية: وهي دراسة من إعداد الباحثة: زهرة النور النية، بعنوان: تحليل محتوى الكتاب المدرسي " هيا نتعلم العربية" في المدرسة الثانوية للصف العاشر، وقد قدمت لتوفير شرط من شروط النجاح لنيل درجة سرجانا في قسم تعليم اللغة العربية، علوم التربية والتعليم، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج،

2020، هدفت فيها الباحثة إلى تحليل محتوى كتاب اللغة العربية وفقا للأسس التي حددها ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله في كتابهما " إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية" وهي: الأسس الثقافية والاجتماعية، الأسس السيكولوجية، الأسس اللغوية والتربوية. لتخلص إلى أن الكتاب يتماشى والثقافة الإندونيسية، ويستخدم اللغة العربية الفصيحة لا اللغة الوسيطة، بالإضافة إلى أن المحتوى اللغوي يشمل المستويات اللغوية جميعها ويشمل المهارات اللغوية، كما أن المواد فيه (نصوص الدروس، التراكيب اللغوية، التدريبات، المفردات) تتدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المعنوي ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل.

- الدراسة الثالثة: وهي دراسة من إعداد الطالبة: حورية عطوي، حاملة لعنوان: تقويم كتاب اللّغة العربيّة لمناهج الجيل الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة من خلال تحليل المحتوى ووجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي – الطّور الثاني– (دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية لولاية المسيلة)، أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية، تخصص: علوم التربية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، السنة الجامعية: (2020 – 2021م)، والتي هدفت إلى تقويم المنهاج استنادا لتقويم ترجمانه (الكتاب المدرسي للغة العربية) من خلال تحليل محتواه، بالإضافة إلى محاولة التعرف على درجة التقديرات التقويمية لكتاب اللّغة العربيّة لمناهج الجيل الثاني (الطّور الثاني) في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي لهذا الطّور، والتعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في محتوى كتاب اللّغة العربيّة...، لتؤكد أن درجة توافر معايير الجودة الشاملة بالكتاب كانت في مجملها بين الدرجة

المتدنية تارة والدرجة المتوسطة تارة أخرى، وكذا وجود فروق في درجة التقديرات التقويمة.

وبين الصعب والأصعب عقد البحث العزم على الإبحار؛ لأن العوائق تذللها لذة الانتصار، فوراء كل عائق ولد أمل؛ أمل لا يمل ولا يكل، وبين البوح والمباح يصمت البحث ويهلل الحمد لله حمدا كثيرا حتى يبلغ الحمد منتهاه، حمدا طيبا مباركا فيه.

وفي أوله وآخره أقف وقفة إجلال وتقدير للدكتورة الفاضلة **صفية طبني** التي أشرفت على هذا العمل وحوته بطيب سمتها، فكانت مشرفةً وأختا وصديقةً، فباركها الله من سبع سماوات، وزادها من لدنه بسطةً في العلم والعمل، كما أتقدم بالشكر الجزيل للجنة الفاحصة لهذا العمل، ولكل من يحمل راية الإسلام والعربية ويقدم الواجب الوطني على الذاتية سلام مبرور وتحية لا تبور.

وختاما نسأل الله التوفيق والسداد في القول والعمل.

الفصل الأول: تحليل المحتوى وعلاقته بالنصوص التعليمية

- ❖ تمهـــــيد
- ❖ عتبات في تحليـــــل المحتـــــوى
- ❖ وقفـــــات في حيثيـــــات تحليل المحتـــــوى
- ❖ الكفـــــاءة والنشـــــاط
- ❖ خلاصـــــة الفصـــــل

تمهيد:

تعد استراتيجية تحليل المحتوى من الاستراتيجيات الناجعة في فهم المسار التربوي وفي فهم مدى تحقق الكفاءات التربوية المرجوة من المناهج التعليمية عامة ومناهج اللغة العربية خاصة، كما تسهم بفاعلية في تحليل المحتوى التعليمي وفي قياس آثاره على المتلقين. وقد عمد البحث في هذا المقام إلى الكشف عن مفهوم تحليل المحتوى وماهيته، وعن علاقته بالنص التعليمي بوصفه وسيلة اتصال أساسية تسعى من خلالها المنظومة التربوية الجزائرية لترجمة أهدافها وتجسيدها، كما سعت الدراسة إلى إجلاء الغموض عن الألفاظ المتداخلة مع تحليل المحتوى (تحليل المضمون، تحليل الوثائق)، بالإضافة إلى إبراز مختلف الحيثيات المحيطة بهذه الاستراتيجية من مجالات، وآليات...، ومن ثم الحديث عن الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية الموجهة للطور الثاني من المرحلة الابتدائية.

أولا: عتبات في تحليـــــل المحتـــــوى

1- لمحة تاريخية

يعد تحليل المحتوى من أقدم التقنيات المستخدمة في عمليات تحليل النصوص (الدينية، النفسية، الاجتماعية، السياسية...) لفهمها وتأويلها وتفسيرها، وهذا باعتبارها خطابات تعبر عن مقاصد محددة، كالبحث في العلاقات الجدلية بين النص الديني والعقل في التراث الإسلامي...[1]، وقد « ارتبط تحليل المضمون بالنصوص الدينية في الغرب في القرنين السابع عشر والثامن عشر بتحليل 90 مقطوعة دينية في السويد لمعرفة توجهات

[1] ينظر: محمود عياد، معايير جودة العينات في بحوث تحليل المحتوى الامبريقي (دراسة للأساليب والإشكاليات)، الملتقى الدولي الافتراضي حول معايير الجودة في بحوث علوم الإعلام والاتصال المنظم يومي 16 و17 فيفري 2021، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، ص: 5.

الكنيسة وتأثيرات هذه المقاطع على أتباع مارتن لوثر. وكان ذلك بالموازاة مع تحول العلوم إلى الحسابات المنطقية والتحاليل الامبريقية على حساب القيم الثقافية »[1].

كما ارتبطت بوادر ظهور تحليل المحتوى ببحوث الإعلام والاتصال، واتسعت رقعته لتشمل مجالات العلوم الإنسانية الأخرى، وذلك لما بين مادة الاتصال وتحليل المحتوى من علاقات[2]. وإن تحليل المضمون – بتعبير البعض – بمعناه التحليلي، جزء من حياتنا اليومية وفي تفاعلنا مع الآخرين، ففي كل لحظة اتصالية مع الآخر، نحاول فهم مختلف رسائله عن طريق تحليل ما يقول أو يعنيه، وبناءً على ذلك نحدد منازلنا وأدوارنا في سياق اجتماعي محدد هو الآخر[3]. وقد استعمل مصطلح "تحليل المحتوى" كتقنية صحفية في بداية القرن العشرين وبالذات في مدرسة الصحافة بجامعة كولوبيا نيويورك الأمريكية (L'école du journalisme de L'université de columbia)، وسخرت هذه التقنية لإحصاء مختلف أركان الجرائد ومقارنة أسبوعيات المناطق النائية بيوميات المدن وقد جمعت الأعمال في كتاب عنوانه: "صحافة البلد (Country newspaper)" **لمالكوم ويلي (Malcom wiley)** صدر عام 1926[4].

كان تحليل المضمون بين(1940 و1950) ينتمي إلى الدراسات السياسية، ومن أهدافه الرئيسة الصراع الذي هز العالم آنذاك والمتمثل في الحرب العالمية الثانية، حيث كان يستعمل في الكشف عن الرموز الدعائية في الصحف المحرضة والخطابات السياسية وتحديد آثارها وطرق مواجهتها عن طريق استخراج المواضيع التي تمجد العدو وحساب نسبها المئوية مقارنة بالمواضيع الكلية، ويعد **شيلر فوستر (Scheyler forster)** الذي كان

---

[1] محمود عياد، معايير جودة العينات في بحوث تحليل المحتوى الامبريقي (دراسة للأساليب والإشكاليات)، ص: 5.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه، أسسه، استخداماته)، دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط)، 2004، ص: 43.

[3] تمار يوسف، أصول تحليل المضمون وتقنياته، ديوان المطبوعات الجامعية، (د. ط)، 2017، ص:12.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص: 14.

تلميذا **لهارولد لاسويل (Harold Laswell)** من أشهر من استعمل تقنية تحليل المضمون أثناء الحرب العالمية الثانية، وذلك لدراسة محتويات وسائل الاتصال، مما سمح له باكتشاف العناصر النازية[1].

وقد استخدم منهج تحليل المحتوى بشكل متصاعد، حيث أكدت الدراسة الكمية التحليلية التي أجراها **باركوس (Barcus)** عام 1959م، على 1719 بحثا ومرجعا في تحليل المحتوى، خلال الفترة ما بين(1900-1958)، إذ مثلت الدراسات التحليلية للمحتوى أربعة أخماس هذه البحوث، كما أن ثلاثة أرباع هذه البحوث أعد عام 1940[2]. وفي نوفمبر 1967م انعقد المؤتمر القومي الأمريكي لتحليل المحتوى (The National Conference On Content Analysis)، وكان المؤتمر الأول الذي يخصص لهذا الموضوع منذ عام 1955م نوقشت خلاله العديد من البحوث الخاصة بنظم تحليل المحتوى ومشكلات الاستدلال من مختلف أنماط الاتصال، النماذج والفئات، والأساليب المختلفة لاستخدام تحليل المحتوى بواسطة الحواسب الآلية، وقدم فيه 25 بحثا في أكثر من اثني عشر ميدانا شملت اللّغويات والاتصال وعلم السياسة والرياضة وعلم النفس والاجتماع وعلم النفس الاجتماعي والإعلان وعلم المعلومات والحواسب الآلية[3].

وهناك العديد من المؤلفات في هذا المجال حيث «ظهر عام 1952 كتاب **لبيرلسون (Berelson)** بعنوان " تحليل المضمون في بحوث الإعلام"، ثم تلته مؤلفات منها: "تحليل المضمون في الدراسات الاجتماعية والإنسانية"، عام 1969 **لهولستي (Holsti)**، وكذلك كتاب "تحليل المضمون مقدمة منهجية"، عام 1980 **لكربدروف (Kirppendroff)**»[4]،

---

(1) تمار يوسف، أصول تحليل المضمون وتقنياته، ص: 14- 15.

(2) ينظر: محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، دار ومكتبة الهلال، بيروت، (د. ط)، 2008-2009، ص: 32.

(3) المرجع نفسه، ص: 33.

(4) زكريا شعبان شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011، ص: 58.

وتدريجيا اشتهرت هذه الاستراتيجية واتسعت رقعتها وميادين استخدامها حتى إنها شملت المجال التربوي.

2-مفهوم تحليل المحتوى

إن المتأمل لصيغة تحليل المحتوى يجد أنها مركب لفظي يجمع بين دفتيه مفهومين أساسيين هما التحليل والمحتوى، فكان لزاما – قبل بسط مفهوم التركيب– أن نعرض كل مفهوم على حدة.

2-1-حد التحليل

يراد بالتحليل في اللغة فك المركب إلى أجزائه المبسطة وقد ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة « حلّ حلَلْت، يحل، احْلُل/حُلَّ، حلاًّ، فهو حال، والمفعول محلول حل الشيء: فكه "حلَّ أوصاله/ المشكلة/ عقدة الخلاف/ المسألة الحسابية– حل الأسير: أطلقه وحرره»[1]، وورد كذلك « تحليل [مفرد]: ج تحليلات (لغير المصدر) وتحاليل (لغير المصدر): مصدر حَلَّلَ. عملية تقسيم الكل إلى أجزائه ورد الشيء إلى عناصره »[2].

في حين يعرف التحليل تربويا بأنه: « أحد المستويات المعرفية، ويعني قدرة الفرد على تحليل بعض المواقف التي يتعرض لها، ويظهر في نواتج التعلم، كأن يقسّم أو يحدد أو يختار أو يفضل»[3]؛ وهو بهذا المفهوم يتمثل في قدرة المتعلم على تحليل المواقف التعليمية ، والتي يمكن ملاحظتها من خلال أدائه فيها، وبمفهوم آخر هو « قدرة المتعلم على تجزيء المادة التعليمية إلى مكوناتها بشكل يساعد على فهم البناء التنظيمي لها، ويمكن أن يشمل ذلك التعرف على الأجزاء وتحليل العلاقات بينها وإدراك المبادئ التنظيمية

---

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، م1، ص: 547.

[2] المصدر نفسه، ص: 550.

[3] ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص:8.

فيها»[1]؛ فنقول عن المتعلم: أنه يملك قدرة على التحليل، إذا كان باستطاعته فهم وإدراك البناء التنظيمي للمادة التعليمية، وإذا كان باستطاعته التعرف على مختلف العلاقات والأجزاء المكونة للمحتوى التعليمي.

والتحليل أداة أو أسلوب يستخدم في الاستدلال بعد عملية تشخيص المحتوى، ومنه فهو «أسلوب بحثي يستخدم للاستدلال عن طريق التشخيص المنهجي لخصائص المحتوى»[2] وبالإجمال فإن التحليل يعني فك المركب إلى عناصره المشكلة له، ثم إعادة بلورته وتشكيله من جديد، بغية إجلائه في ذهن المتعلم، ليتمكن من الفهم الجيد لخصائصه، وبالتالي استخدامه في مختلف العمليات الاستدلالية والمقارنة والتفضيلية.

2-2-حد المحتوى

يقصد بالمحتوى «مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج»[3]، وعليه فإن المحتوى يمثل كل الخبرات التربوية التي يكتسبها المتعلم من العملية التعليمية التعلمية، والتي تسهم في تحقيق النمو الشامل له، في ضوء الأهداف التربوية المسطرة. كما يتضمن المحتوى «جميع الخبرات التعليمية المقدمة سواء كانت

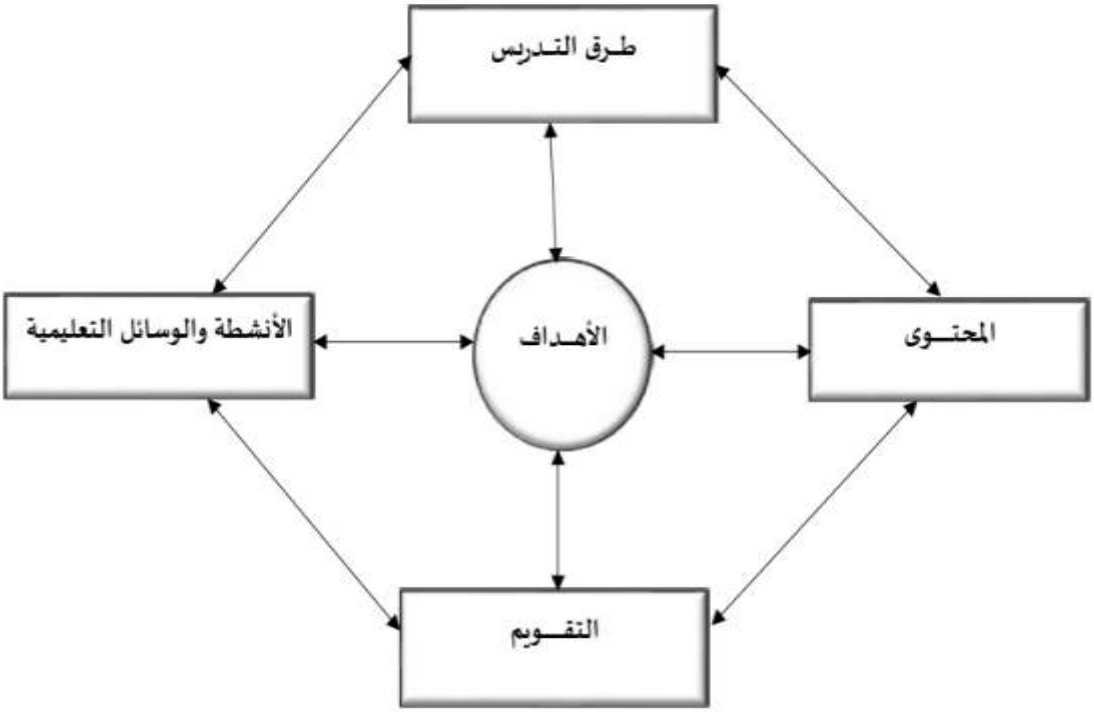
---

[1] ناهض صبحي فورة، جميل حسن الطهراوي، مهارات النقد والتحليل والتفكير المستقل في امتحانات علم النفس التربوي بجامعتي الأقصى والإسلامية (دراسة تحليل مضمون)، مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية، م10، ع2، 31ديسمبر 2006، ص: 221.

[2] محمد جاسم جفات العادلي، تحليل محتوى كتب الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير الأساسية، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ع23، 2016، ص: 458.

[3] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها– تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط)، 2004، ص:31.

معرفية أو مهارية أو وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل للمتعلم»[1]؛ وانطلاقا من هذا المفهوم فإن أهمية المحتوى تنبع من دوره الريادي في عملية تحقيق النمو الشامل للمتعلم في ضوء الأهداف المنشودة من وضع المقررات والمناهج الدراسية، فالمحتوى « يسهم بفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية، وذلك لما يتضمنه من معارف مختلفة (وجدانية، مهارية...)، كما أن سلوكات الإنسان، وجميع مهاراته لها أساس معرفي يستمد من المحتوى نفسه»[2]، ويمكن توضيح موقع المحتوى من المنهج المدرسي بالمخطط الآتي:



مخطط رقم (1): مخطط يوضح العلاقة العضوية بين عناصر المنهج الدراسي وموقع المحتوى منه [3].

يتضح من خلال المخطط تلاحم وانصهار عناصر المنهج المدرسي (طرق التدريس، المحتوى، التقويم، الأنشطة والوسائل) في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة؛ فالعملية

---

[1] أحمد حسين اللقانى، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2013، ص:100.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 100-101.

[3] المرجع نفسه، ص: 87.

تبدأ بوجود منهج يتجسد في مقرر دراسي، الذي يتضمن بدوره محتويات تعليمية موزعة في عدة أنشطة مرتبة ومنظمة، تستدعي من القطب التعليمي القائد (المعلم) إيجاد طرق التدريس المناسبة لعرض المحتوى التعليمي وللقيام بعمليات التقييم والتقويم المناسبة.

إن «المحتوى اللغوي في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ليس مجرد معرفة لغوية أو ثقافة عامة يتم تزويد المتعلم بها خلال العملية التعليمية التعلمية، وإنما هو مهارات تفكير تتجسد في ثوب لغوي تحدده الفنون اللغوية الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)»[1]، وتترجمه كفاءة التلميذ في أدائه واستثماره فهما وإنتاجا في سياقات جديدة.

والحديث عن المحتوى مرتبط بعنصرين مهمين فيه وهما: اختيار المحتوى وتنظيمه وفيما يأتي موجز بسيط لهما:

أ- اختيار المحتوى

اختيار المحتوى عملية تجابه بها التربية في كل المجتمعات البشرية؛ بغرض رأب الصدع بين تطور الحياة والمعرفة، وزيادة قدرات الفهم والتحليل والتركيب والتقويم لدى المتعلمين، أو على نحو آخر فاختيار المحتوى ليس سوى إجابة عن السؤال الآتي: كيف يتسنى للتعليم أن يطابق ويلائم بين:

- القدرة النسبية، والطاقة المحدودة لدى البشر على التعليم.
- والزيادات غير المحدودة: كما ونوعا في مجالات المعرفة والمواد والمحتويات؟[2]

---

[1] ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، (د. ط)، 2005، ص: 74.

[2] المرجع نفسه، ص: 119.

وإن أساس الإجابة عن هذه الإشكالية في رأينا، ينبع أساسا من الحرص على جودة التعليم، ومن الحرص على بناء أجيال أكفاء في لغتهم، مشبعون بثقافتهم وهويتهم ومعتزون بانتمائهم.

ويمكن إجمال معايير اختيار المحتوى في خمسة معايير وهي: معيار الصدق؛ والذي يمكن فيه التصريح بأن المحتوى صادقا إذا كان واقعيا وأصيلا يتماشى والأهداف الموضوعية، ومعيار الأهمية؛ وذلك حين يكون المحتوى ذي أهمية في حياة المتعلم، وكذلك معيار الميول والاهتمامات؛ حيث يتماشى المحتوى ورغبات المتعلمين وميولاتهم بحيث يكون جاذبا محفزا لهم لا منفرا ومثبطا، بالإضافة إلى معيار القابلية للتعلم؛ حيث يكون المحتوى متدرجا قابلا للتعلم يراعي قدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، ومعيار العالمية؛ الذي يلغي كل الحدود الزمانية والمكانية بين بني البشر بحيث ينفتح الطالب على العالم حوله[1].

كما يعد معيار المنفعة أحد « المعايير المهمة في اختيار المحتوى، فقد استعاذ **رسولنا الكريم – صلى الله عليه وسلم**– من ذلك بقوله: اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع **(...)** ولن تتحقق المنفعة ما لم ينظر مخططو المناهج إلى المحتوى نظرة وظيفية»[2] ؛ تسهم في بناء أفراد لهم القدرة على حل مختلف المشاكل الحياتية، ولهم القدرة كذلك على الإنتاج وعلى التغيير.

ب- تنظيم المحتوى

- يعد تنظيم محتوى المنهج من أكثر العوامل تأثيرا في تحديد فاعلية العملية التعليمية، ويقصد به وضع وترتيب الخبرات التعليمية والأنشطة التي تم اختيارها في

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها– تقويمها)، ص: 32.
[2] زكريا شعبان شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، ص: 60.

صورة منظمة بحيث تحقق الترابط والتكامل بين المواد الدراسية على المستوى الأفقي في صف دراسي معين، وعلى المستوى الرأسي بين خبرات منهج معين وخبرات محتويات مناهج أخرى في مرحلة تعليمية معينة[1]. ويوجد تنظيمان لمحتوى المنهج يمكن تنظيم الخبرات في ضوئهما:

- التنظيم المنطقي: حيث ينظم المحتوى التعليمي وفقا لطبيعة المادة الدراسية، كأن ترتب الخبرات من القديم إلى الحديث، أو من البسيط إلى المركب أو من الجزء إلى الكل وهكذا.

- التنظيم السيكولوجي: والذي يتم فيه التركيز على المتعلم وقدراته العقلية والحركية ومدى ميوله واستعداده لتلقي المحتوى التعليمي؛ فينظم محتوى المنهج على أساس هذه الاعتبارات[2].

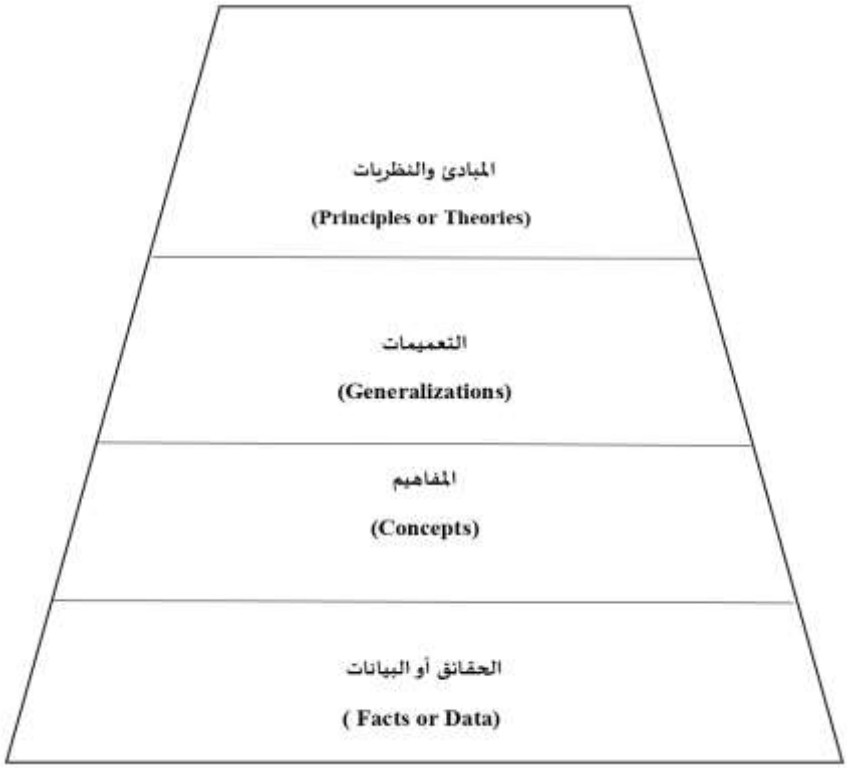
إضافة إلى هذين التنظيمين؛ فإن الحديث عن تنظيم المحتوى يختص كذلك بطريقة تقديم المعرفة، وبمعايير تنظيم المحتوى.

- طريقة تقديم المعرفة: يرى الخبراء ضرورة اتباع منهج هرمي يتدرج بالمتعلم عند اكتسابه للمعارف والحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات، وفق ما يوضحه المخطط الآتي:

---

[1] أحمد حسين اللقانى، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص: 106

[2] ينظر: المرجع نفسه والصفحة.



شكل رقم (1): يوضح التنظيم الهرمي للمعرفة (Hierarchy of Knowbedge)[1]

وقد أشار **بيرون (Byron)** إلى أن تنظيم المنهج لبنية المعرفة يشمل كلا من:

- تحديد التعميمات التي تشير إلى الاتجاه العام للبرنامج.
- تحديد المفاهيم الأساسية التي تشتمل عليها التعميمات المذكورة.
- اختيار الحقائق التي توضح التعميمات والمفاهيم.
- صوغ المبادئ أو بناء النظريات [2].

- معايير تنظيم المحتوى: مازالت المعايير التي اقترحها **تايلر** لتنظيم المحتوى سائدة ومعمول بها بين خبراء إعداد المناهج والمتمثلة في: معيار الاستمرارية، ومعيار التتابع، ومعيار التكامل؛ أما الاستمرارية فتتشكل في دعم كل خبرة من خبرات المنهج

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الجزء الأول – المناهج وطرق التدريس)، سلسلة دراسات في تعليم العربية (18)، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، (د. ط)، (د. ت)، ص: 209.

[2] المرجع نفسه والصفحة.

للخبرة التي تليها، وهكذا تستمر العملية. ويقصد بمعيار التتابع التسلسل والتدرج في تقديم خبرات المنهج ومهاراته، فلا تقدم خبرة لغوية إلا في ضوء ما سبق، كما تمهد في الوقت نفسه للخبرة التي تليها. في حين يقصد بمعيار التكامل الشمولية؛ فتدريس مهارة من مهارات اللغة مثلا مكمل للمهارات الأخرى، كما تتكامل هذه الخبرات في كل فرع وتخدم زميلاتها في بقية الفروع[1].

2-3-مفهوم تحليل المحتوى

سلك البحث في مجال تعريف تحليل المحتوى (Content Analysis) اتجاهين أساسيين؛ اتجاه وصفي وآخر استدلالي، أما الاتجاه الوصفي في تحليل المحتوى فقد عاصر فترة النشأة، في حين ظهر الاتجاه الاستدلالي في التحليل ليتجاوز الوصف إلى الخروج باستدلالات عن المعاني الضمنية الكامنة في محتوى الاتصال[2].

أ- الاتجاه الوصفي: ويمثله **ريتشارد بد** و **بيرنارد بيرلسون**، ويركز أصحاب هذا الاتجاه في نظرتهم نحو تحليل المحتوى على الجوانب الكمية والكيفية " النوعية" كما هي، دون التفات كبير إلى المعاني الضمنية لمادة الاتصال موضع البحث والتحليل؛ فتحليل المحتوى وفق منظور أصحاب الاتجاه الوصفي يجب أن يقتصر على المحتوى الظاهر فقط، سواء أكانت الدراسة كمية أم كيفية، ولا يتجاوزها إلى رسم العلاقة بين عناصر تحليل مادة الاتصال ذاتها أو التنبؤ باتجاهاتها وآثارها، فهذه العملية تحتاج إلى مهارات وكفايات تخصصية عالية لنجاحها[3]. يقول **بيرلسون (Berlson):** «تحليل المحتوى هو أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص: 62.

[2] ينظر: محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، ص: 15- 16.

[3] ينظر: ناصر أحمد الخوالدة، يحيى إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)، زمزم ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2014، ص: 135.

إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال»[1]؛ وبهذا المفهوم يعد تحليل المحتوى من الأساليب البحثية الهادفة إلى وصف مادة الاتصال.

ب- الاتجاه الاستدلالي: ويمثل هذا الاتجاه كل من **لويس دكستر** و **كارل دارجن**، يركز أصحاب هذا الاتجاه على الجوانب الديناميكية الحركية في نظرتهم لتحليل المحتوى، حيث إن استقبال الرسالة الاتصالية في نظرهم لا يقتصر على جانب واحد من جوانب عملية الاتصال؛ فمتلقي الرسالة – سواء أكان فردا أو جماعة أو مؤسسة – سيحدث استجابة في صورة من الصور، وعليه لا ينبغي لتحليل المحتوى أن يقتصر على جانب من جوانب العملية الاتصالية، بل لا بد من نظره في ردة فعل مستقبل الرسالة وفي نوعية الاتصال[2]، ومن ثمة وضع الفروض واختبارها على النحو الآتي:

- عقد مقارنة بين الرسالة في شكلها النهائي والواقعة التي تعبر عنها كما هي فعلا.
- كشف العوامل المؤثرة في عملية الاتصال، إرسالا واستقبالا[3]. وقد تكون الرسالة في صورة معرفة وخبرة تربوية يقدمها المعلم أو الكتاب المدرسي للمتعلمين فيتفاعلون معه، اكتسابا وتوظيفا واتجاها، مما يعني توافر رسائل جديدة مغايرة في صورتها عما بدأت به. ومن البديهي أن تتأثر استجابات المستقبلين للرسائل الوافدة إليهم تبعا للنوع الاجتماعي (ذكر أو أنثى)، والبناء المعرفي والثقافي والمهاري للمستقبلين،

---

[1] تمار يوسف، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، طاكسيج–كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2007، ص: 9.

[2] ينظر: ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)، ص: 136.

[3] ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

ولمراحلهم العمرية والبيئات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، إلى غير ذلك من العوامل المؤثرة في عملية التفاعل مع الرسائل المرسلة والاستجابات المتعلقة بها[1].

- التنبؤ بمصدر الرسالة ومستقبلها، كرد بعض الكتب إلى مؤلفيها الحقيقيين.
- تحقيق الموضوعية من خلال الاهتمام بالمقاييس الكمية والمعالجة الإحصائية[2] ، لمحتوى مادة الاتصال.

فمن الأهمية «أن يمتد تحليل المحتوى إلى أفكار الكتاب والمؤلفين ويسبر أعماق النص باحثا في العلاقات القائمة بين الأفكار من جهة، وبين أجزاء النص من جهة أخرى؛ وذلك لكشف المعاني الضمنية، ودراسة البنى والتراكيب اللغوية؛ تجديدا لطرق التدريس واستراتيجياتها، واهتماما باللغة واكتسابها وتوظيفها»[3]؛ في مختلف الخطابات والمقامات.

3- تداخلات مفاهيمية

إن الدارس والمتتبع لمفهوم تحليل المحتوى، يجد أنه يتداخل في مفهومه مع مفهومي تحليل المضمون وتحليل الوثائق، بالإضافة إلى وجود اختلافات في زوايا النظر إليه؛ فمنهم من يراه منهجا، ومنهم من يراه أداة، ومنهم من يراه أسلوبا، ورأت هذه الدراسة استخدامه استراتيجية. وفيما يأتي ذكره بسط وشرح لهذه القضايا.

3-1- الفرق بين تحليل المحتوى وتحليل المضمون وتحليل الوثائق

إن الدارس إذا أراد التفرقة بين تحليل المحتوى وتحليل المضمون وتحليل الوثائق، فإنه من البداهة أن يشق طريقه انطلاقا من جذورها ومفاهيمها اللغوية؛ حيث نجد لفظة "المحتوى"

---

[1] ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)، ص: 137.

[2] ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

[3] زكريا شعبان شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، ص: 60.

مأخوذة من الجذر (حوى) والذي من معانيه «الحاء والواو وما بعده معتلٌّ أصل واحد، وهو الجمع. يقال حوَيْتُ الشيءَ أحويه حَيًّا، إذا جمعته»[1]، في حين ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة «حوى الشيء/ حوى على الشيء: استولى عليه وملكه وأحرزه (...) ضمه واشتمل عليه، جمعه (...) محتوى [مفرد]: ج مُحتويات: اسم مفعول من احتوى/ احتوى على. مضمون " محتوى الفكرة– محتويات النفوس"»[2]، فمن معاني المحتوى الجمع والاستيلاء والملك والاحتراز والضم والاشتمال والمحتوى والمضمون.

في حين اشتقت لفظة "مضمون" من الجذر (ضمن) والذي يعني «ضَمِنْتُ الشيء ضَمَانًا: كَفَلْتُ به، فأنا ضَامِنٌ وضَمِينٌ (...) والمُضَمَّنُ من الشعر: ما ضَمَّنْتَهُ بيتا. والمُضَمَّنُ من البيت: مالا يتمّ معناه إلاّ بالذي يليه. وفهمت ما تَضَمَّنَهُ كتابُك، أي ما اشتملَ عليه وكان في ضِمْنِهِ. وأنفذتُه ضِمْنَ كتابي، أي في طيِّه»[3]، وورد في معجم اللغة العربية المعاصرة «ضَمِنَ يَضمَن، ضَمانًا، فهو ضامِن وضَمين، والمفعول مَضْمون (...) ضمِن الوِعاءُ الشَّيءَ: حواه (...) تضمَّنَ الوِعاءُ الشَّيءَ: ضمِنه؛ احتواه واشتمل عليه" يتضمن الكتابُ ثلاثةَ أبواب – تضمَّن الحفلُ فقرات مُتعدِّدة". تضمنت العبارة معنى سياسيا: أفادته بطريق الإشارة أو الاستنباط»[4]. وانطلاقا من هذا التأصيل اللغوي للجذر (ضمن) نجد أن من معانيه: الكفالة والاشتمال والاحتواء والتضمن، وهو في معانيه اللغوية لا يختلف كثيرا عن معاني الجذر (حوى)؛ فكلاهما يشيران للاحتواء والمضمون.

---

[1] ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م، ج2، ص: 112.

[2] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص: 591– 592.

[3] الجوهري، الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1979م، ص: 2155.

[4] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص: 1370.

أما لفظة الوثائق فقد أخذت من الجذر (وثق) يقال: «أخذ بالوَثِيقَةِ في أمره، أي بالثِقَةِ. وتَوثّقَ في أمره مثله. ووَثَّقْتُ الشيء تَوْثِيقًا فهو مُوَثَّقٌ. ونَاقَةٌ مُوَثَّقَةٌ الخَلْقِ، أي مُحْكَمَتهُ. ووَثَّقْتُ فلانا، إذا قلتَ إنّه ثِقَةٌ واستوثقتُ منه، أي أخذت منه الوَثِيقَةَ»[1]، وورد كذلك في معجم اللغة العربية المعاصرة «وثَّقَ يوثّق، توثيقا، فهو مُوثِّق، والمفعول مُوَثَّق، وثق الشخص: شهد بأنه ثِقة. وثّق الأمرَ: أحكمه، قواه وثبته وأكده " وثّق الصداقة بينهما" وثّق المعلومات: جدد أصلها وتأكد من صحتها – وثّق عُرى الصداقة: قواها ودعمها. وثّق العقد ونحوه: سجله بالطريقة القانونية فكان موضع ثِقة. وثق الموضوع: دعمه بالدليل وأثبت صحته»[2]، ومنه فإن من معاني وثق اللغوية نجد: الثقة والإحكام وأخذ الوثيقة، والقوة والتثبيت والتأكيد والتدعيم والتسجيل...، والجذر (وثق) يختلف كل الاختلاف في معانيه عن المعاني التي يحملها جذرا (حوى وضمن).

أما من المنظور الاصطلاحي فقد رأينا فيما سلف ذكره حول مفهوم تحليل المحتوى أنه يهتم بوصف أدوات الاتصال على اختلافها وتقصي مضامينها كما وكيفا، والمتتبع للمؤلفات في مجال تحليل المحتوى يجد أن معظم المؤلفات قد استخدم فيها تحليل المحتوى وتحليل المضمون بالمفهوم نفسه. وبما أن مقام الدراسة لا يسمح بتقديم دراسة إحصائية لهذه المؤلفات ودرجة استخدام المصطلحين فيها، إلا أنه حري بنا أن نشير إلى أن المؤلفات المعتمدة في هذه الدراسة حول تحليل المحتوى تعتمده وتحليل المضمون بالمفهوم نفسه من قبيل: كتاب "تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه، أسسه، استخداماته)" **لرشدي أحمد طعيمة**، وكتابا "أصول تحليل المضمون وتقنياته"، و"تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين" **لتمار يوسف**، وكتاب "تحليل المحتوى في بحوث الإعلام" **لمحمد عبد الحميد** ، وكتاب "تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري

---

[1] الجوهري، الصحاح، ص: 1563.

[2] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص: 2398.

والعملي والمعايير)" **لناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد**، وكتاب "في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث" **لصالح بلعيد**، وكتاب "منهجية البحث العلمي للجامعيين" **لصلاح الدين شروخ**...، وغير هذه المؤلفات كثيرٌ سواء أكانت كتبا أم مقالات تعتمد تحليل المحتوى وتحليل المضمون بالمفهوم نفسه، وقد يرجع هذا لوجود مقابل واحد لمصطلح (Content Analysis) نقل للعربية بالمعنيين (تحليل المحتوى وتحليل المضمون).

وما تجدر الإشارة إليه أن هذه الدراسة اعتمدت تحليل المحتوى وتحليل المضمون بالمفهوم نفسه، ولم تبحث في دقائق الاختلاف بينهما، بحكم تماثلهما في الآليات والإجراءات والأهداف، ومن باب الاستزادة في الرأي، وامتثالا بأن كل زيادة في المبنى تؤدي بالضرورة إلى زيادة في المعنى، فإن المحتوى – في رأينا– أعم من المضمون وشامل له؛ فحينما نقول مثلا: محتوى الكتاب أو محتوى الإنسان أو محتوى كوب فإننا نقصد كل مكونات الكتاب اللغوية وغير اللغوية (غلاف، ألوان، أشكال، رسوم، صور، لغة...)، ونقصد بمحتوى الإنسان بنيتيه الخارجية والداخلية، ونقصد بمحتوى الكوب كل ما يحتويه الكوب من تركيبة صنعه إلى ما يوجد داخله (ماء، حليب، لبن، عصير...). في حين لو قلنا: مضمون الكتاب أو مضمون الإنسان أو مضمون الكوب؛ فنقصد البنية الداخلية للكتاب فقط (يفترض أن توجد بنية خارجية تحتويه)، والبنية الداخلية للإنسان فقط (يفترض أن توجد بنية خارجية تحتويه)، ومضمون الكوب فقط (ماء، حليب، لبن، عصير...) بغض النظر عن الكوب كمادة صناعية (البنية الخارجية).

ومن الباحثين الذين فرقوا بين تحليل المحتوى وتحليل المضمون نجد **عمر المدخلي** حيث بين أن «تحليل المضمون هو ما يقوم به الباحث من تحليل للمعلومات الوثائقية في أي منهج يعتمد على المصادر الأصيلة كمنهج التحليل الوثائقي والمنهج التاريخي

وغيرهم فهو يشترك في معظم مناهج البحث عند الإشارة في تحليل مضمون البيانات»[1] في حين حصر وظيفة تحليل المحتوى في الوصف الكمي الهادف والمنظم لمحتوى أداة الاتصال[2]، وما يؤخذ عليه أنه ربط منهج تحليل المضمون بالمناهج المعتمدة على المصادر الأصيلة فقط، وبهذا لم يجعله منهجا قائما بذاته بل ضيق حدوده، وألزم وجوديته بوجود مناهج أخرى مشاركة له، فتحليل المضمون أوسع من هذا التقييد. كما أقر أن تحليل المحتوى «لا يتعدى الوصف الكمي إلى الإجابة عن السؤال: لماذا؟»[3] ولنا وجهة نظر في هذا، فتحليل المضمون كذلك لا يلزم صاحبه الإجابة عن هذا السؤال؛ إذ قد يكتفي بتحليل البيانات وتصنيفها فقط، ثم إن عملية التعليل اختيارية لا إلزامية، وإن ألزمت فالإلزام أقره الدارس لا المنهج، وعليه فإن تحليل المحتوى وتحليل المضمون لا يُقِران في مصطلحهما وجوب التعليل كما يقره المنهج الحجاجي؛ فالحجاج يقتضي في دلالة مصطلحه التعليل والتفسير والبرهنة.

وفيما يخص تحليل المحتوى (المضمون) وتحليل الوثائق* (أو المنهج الوثائقي بتعبير البعض) فتحليل الوثائق غير تحليل المحتوى إذ يقصد به « الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تبرهن على إجابة أسئلة

---

[1] محمد بن عمر المدخلي، منهج تحليل المحتوى تطبيقات على مناهج البحث، كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز، ص: 5.

[2] ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

[3] ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

* إن أزمة الدقة المصطلحية أصبحت هاجس يستدعي وضع معاجم متخصصة تضبط كل المصطلحات المتعلقة بتخصص معين، مع وضع سياسة لغوية صارمة تلزم الدارسين والباحثين والمؤلفين بعدم الخروج عن المصطلحات الموجودة في هذه المعاجم، كي نتجاوز هذه الأزمة.

البحث»[1]، وتحليل الوثائق بهذا المفهوم يستند إلى سجلات ووثائق عديدة « ويتم التعامل مع تحليل المحتوى هنا من وجهة نظر تقييدية؛ أي من زاوية المعالجة لأغراض وثائقية»[2]، خادمة لأسئلة البحث.

وإن أردنا الحديث عن أوجه الاتفاق والاختلاف بين تحليل المحتوى وتحليل الوثائق، فإنهما يتفقان في «وحدة مصدر المعلومات؛ فالمعلومات في تحليل المحتوى وتحليل الوثائق تستخرج من مصدر واحد هو الوثائق بمفهومها العام»[3]، في حين يختلفان في النقاط الآتية:

- الاختلاف في الهدف: حيث يهتم تحليل الوثائق بتحليل المعلومات وفق ما تتطلبه عملية التصنيف والفهرسة، في حين يهتم تحليل المحتوى بمقاصد أسلوب الاتصال.
- إن كل البحوث العلمية تستخدم التحليل الوثائقي كإجراء منهجي وليس طريقة بحث؛ فهو – حسب رأي **تمار يوسف** – لا يعد منهجا ولا تقنية* بحث، بل هو خطوة من خطوات إنجاز البحث العلمي[4].

---

[1] صالح بن حمد العسّاف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، سلسلة البحث في العلوم السلوكية، الكتاب الأول، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1995، ص: 206.

[2] Jacques Chaumier, Analyse et Langages Documentaires (le traitement linguistique de l´information documentaire), Entreprise Moderne D'Edition, Paris, 1982, p: 27.(ترجمة الباحثة)

[3] ينظر: تمار يوسف، أصول تحليل المضمون وتقنياته، ص: 31.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص: 32.

* التقنية هي أداة لجمع المعطيات، ووسيلة للتقصي العلمي، يستخدمها الباحث في مجاله معتمدا على مجموعة إجراءات منهجية، تختلف من حقل إلى آخر، وحتى من بحث إلى آخر في نفس الحقل الواحد. وتحدد حسب طبيعة المعطيات المراد تجميعها، طبقا لهدف البحث وطبيعة الإشكالية. كما أن اختيار واحدة منها مرهون بما تتوفر عليه التقنية في حد ذاتها من إمكانيات. ومن بين التقنيات في العلوم الإنسانية: الملاحظة، المقابلة، الاستمارة، التجريب، تحليل المحتوى، تحليل الإحصائيات. (لمياء مرتاض– نفوسي، ديناميكية البحث في العلوم الإنسانية، دار هومة، الجزائر، ط2، 2016، ص: 117)

3-2- تحليل المحتوى منهج أم أداة أم أسلوب

إن الفرضية التي ينطلق منها البحث في تقصي حقيقة تحليل المحتوى – باعتباره منهجا، أم أداة، أم أسلوبا – هي الإقرار بأن تحليل المحتوى منهجا وليس أداة أو أسلوبا؛ وذلك بحكم أن الأداة وسيلة من وسائل البحث العلمي، والتي يعتمدها المنهج في عملياته الإجرائية، كما أنه ليس أسلوبا باعتبار الأسلوب فردي أكثر ما هو عام، ذاتي أكثر ما هو علمي، وفيما يأتي تقص لهذه الفرضية، وإثباتٌ لها.

إن المنهج « في عمومه مجموعة منظمة من الإجراءات المفصلة، تسعى لبلوغ هدف ما باعتباره نظاما تتداخل فيه مجموعة المكونات والعوامل التي ترتبط ببعضها ارتباطا عضويا، فيحتاج دائما إلى تطوير مستمر لمتابعة المستجدات، فهو يدور ضمن الغايات الكبرى والأهداف العامة لكنه ليس جامدا »[1]؛ فكما تحدد طبيعة الدراسة المنهج، فإنها كذلك تطوعه وفق حاجياتها، وقد يتوحد أكثر من منهج في دراسة موضوع معين.

في حين تتمثل أدوات البحث في جملة الوسائل والإجراءات والأساليب والطرق المختلفة المعتمدة في جمع المعلومات وتحليلها، وهي متنوعة وتحدد وفق حاجيات البحث ووفق كفاءة الباحث في حسن استخدامها[2]، وتنحصر أدوات البحث في تحليل المحتوى في المصادر والوثائق المتعلقة بموضوع البحث من كتب وسجلات وصحف ومجلات وبرامج تلفزيونية[3]. ومن هذا المنطلق فأداة البحث غير منهج البحث، بل هي خادمة له،

---

[1] صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر، (د. ط)، 2013، ص: 15.

[2] ينظر: صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة (الجزائر)، (د. ط)، (د. ت)، ص: 23.

[3] ينظر: محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، الجمهورية اليمنية، ط3، 2019، ص: 62.

بالإضافة إلى أن للمنهج خطوات وإجراءات، وهذا ما لا نجده في الأداة كونها وسيلة، وبما أنه لتحليل المحتوى خطوات وإجراءات فهو بعيد كل البعد عن تسميته بأداة.

والأخذ بكون تحليل المحتوى أسلوبا، فالأسلوب هو « نهج الباحث في الكتابة والعرض البحثي »[1]، وفي اعتبار تحليل المحتوى أسلوبا تضييق له. غير أن الدارس لكتب المنهجية والمقالات العلمية يجد من الباحثين من يستخدم مصطلح أسلوب تحليل المحتوى وقد يكون لهم في ذلك وجهة نظر.

3-3- لم استراتيجية تحليل المحتوى؟

إن توسيع البحث لدائرة اشتغال تحليل المحتوى، واعتماده مصطلح استراتيجية بدل منهج؛ كون الاستراتيجية أعم من المنهج وحاضنة له، كما أن تطبيقها وتجسيدها يحتاج مدة زمنية معينة، في الغالب تكون طويلة المدى، ووفق تدرج سلمي. وهذا ما نشهده في تدرج الكفاءات التربوية في المرحلة الابتدائية؛ حيث تتنوع كفاءات المنهاج، وتتضافر في سبيل بناء شخصية المتعلم وتنمية كفاءاته، كما أنها في الوقت نفسه تتدرج هرميا من الطور الأول (السنة الأولى والثانية) إلى الطور الثاني (السنة الثالثة والرابعة)، ثم الطور الثالث (السنة الرابعة ابتدائي). « ويرجع مصطلح الاستراتيجية (Strategie) إلى المجال العسكري، وهو يشير هناك إلى طرق الوصول إلى أهداف عسكرية بعيدة المدى (...) ويستعمل المصطلح اليوم في مجالات كثيرة من الحياة الاجتماعية، وبخاصة لتنفيذ أهداف أساسية »[2]، وهي في علم اللغة سلسلة عمليات المعالجة الواعية والهادفة لتنفيذ أهداف تواصلية[3].

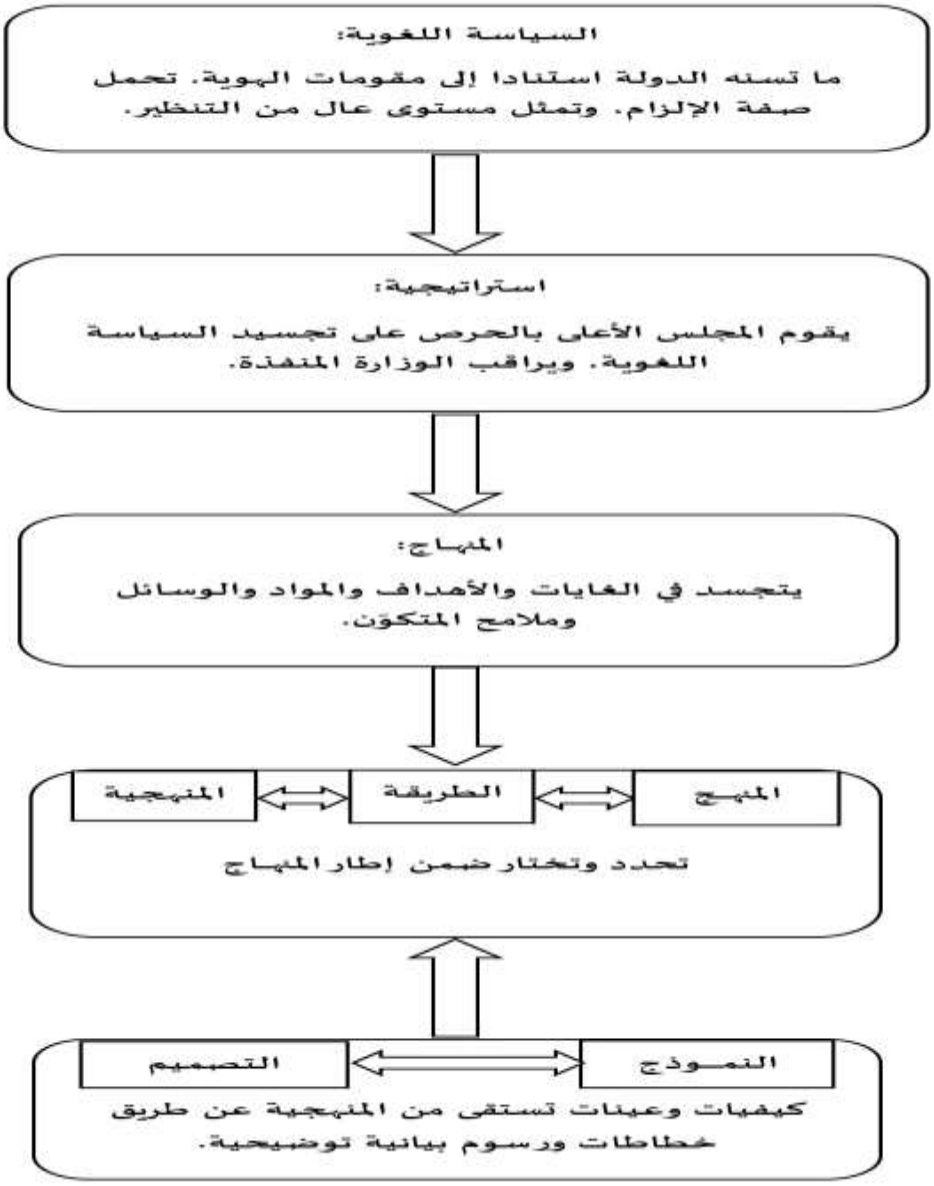
---

[1] ينظر: صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، ص: 77.

[2] فولفجانج هاينه مان ديترفيهفجر، مدخل إلى علم لغة النص، تر: سعيد حسن بحيرى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2004، ص: 269.

[3] ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

وتعد الاستراتيجية في المجال التربوي من وجهة نظر **صالح بلعيد**، خطة عمل وطنية كبرى تنبثق من الثوابت لتحقيق أهداف (قريبة، متوسطة، طويلة) المدى[1]، وفق المخطط الآتي:



مخطط رقم (2): يوضح موقع الاستراتيجية في المجال التربوي عند صالح بلعيد [2].

[1] ينظر: صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، ص: 20.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 21.

ويستخدم مفهوم الاستراتيجية «بشكل موسع مرادفا " لتخطيط المتكلم" أو " تخطيط القارئ". فكل محاولة للوصول إلى الأهداف بواسطة تصرف لغوي تعد من حيث المبدأ استراتيجية. والاستراتيجية تعني أن أي تصرف لغوي يكون موجها إلى شخص آخر يخطط له بشكل مسبق. لذا نعرف الاستراتيجية بوصفها محصلة لسلسلة من عمليات الاختيار واتخاذ القرار، الجارية في العادة عن وعي، والتي تعلم بواسطتها خطوات الحل ووسائله لتنفيذ أهداف اتصالية»[1]، واستنادا لهذا المفهوم فالاستراتيجية تتميز ب:

- التخطيط المسبق لتحقيق أهداف اتصالية معينة.
- تصرف لغوي مقصود من مرسل إلى متلقي.
- الوعي في عمليات الاختيار واتخاذ القرارات.
- عملية تعليمية تعلم بواسطتها خطوات ووسائل الحل بغية تنفيذ أهداف اتصالية.

ومن البحوث التي وقع البحث عليها ووجدها تستخدم مصطلح استراتيجية، نجد مقالة للباحثين **مجدة أحملا** و **أحمد فوزي**، بعنوان: "تحليل المحتوى كاستراتيجية لتعليم اللغة العربية عبر الأنترنيت".

وقد استخدم البحث مصطلح الاستراتيجية كونها خطة عمل دقيقة ترمي لتحقيق أهداف أساسية مسطرة في المناهج والمقررات الدراسية، يقوم المعلم بتنفيذها وتجسيدها وفق آليات تفرضها طبيعة الأنشطة التعليمية التعلمية، وطبيعة المتعلم السيكولوجية.

---

[1] عزة شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، تق: سليمان العطّار، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009م، ص: 50

ثانيا: وقفات في حيثيات تحليل المحتوى وعلاقته بالنصوص التعليمية

1- مجالات تحليل المحتوى وآلياته

1-1- مجالات تحليل المحتوى

جاء في إحدى تقارير منظمة الأمم المتحدة للتغذية والزراعة، عرض مفصل لمجالات استخدام تحليل المضمون لمختلف المشاريع البحثية التي تقوم بها هذه الهيئة، وكانت أن أوضحته فيما يأتي:

- العلوم السياسية: الخطابات السياسية، الخطابات الانتخابية، الأحداث السياسية ، الملصقات، المطويات...
- علم الاجتماع: تحليل المواقف، تحليل السلوك، سلم القيم، نتائج تحقيق، مناقشات جماعية لقضايا الصراع والتفاعل الاجتماعيين...
- علم النفس: دراسة الشخصية عن طريق الرسائل، وثائق خاصة، مفكرات، مقابلات غير موجهة، وكذلك في دراسة السلوك الإنساني والمواقف والاتجاهات والمؤسسات.
- اللسانيات والآداب: الآداب، الأسلوب، النموذج، الاتجاهات التاريخية، الأدب المقارن...
- السيميولوجيا: تحليل الرسوم المتحركة والثابتة سيميولوجيا...
- علم الإعلام والاتصال: في هذا العلم نجد ثلاث مجالات رئيسية يمكن أن تكون فيها تقنية تحليل المضمون ناجحة وفعالة:

أ- الرسائل اللفظية (المسموعة أو المنطوقة): كالخطابات بمختلف أنواعها، والحصص الإذاعية، وغيرها من الوسائل التي تمرر الرسالة عن طريق الرموز الصوتية.

ب- الرسائل المكتوبة: مثل الصحافة المكتوبة على وجه الخصوص، كما يمكن أن تكون كتب بمختلف أنواعها وأشكالها، أو مقالات، أو وثائق تاريخية ورسمية...

ج- الرسائل المرئية: مثل الصور بمختلف أنواعها والرسومات والكاريكاتور، أو لوحات فنية، أو محتويات إشهار، كذلك يمكن أن تكون إشارات أو إيماءات وحركات[1].

وبناءً على هذا يتضح لنا أن تقنية تحليل المحتوى تشمل كل أنواع الرسائل الاتصالية، مهما اختلفت قنواتها وأساليب عرضها. أما بخصوص آليات التحليل فإن الدارس لكتب تحليل المحتوى يجد تباينا واضحا، وعدم اتفاق بين الباحثين في الخطوات الإجرائية لهذه التقنية؛ فكل يستنطق مضامينا معينة باستخدام إجراءات يراها الأنسب في رأيه في عمليات فهم تلك المضامين.

1-2- آليات تحليل المحتوى

من بين التصنيفات الأكثر وضوحا ودقة لتحليل المحتوى نجد ما ذهب إليه **تمار يوسف** في كتابيه " أصول تحليل المضمون وتقنياته"، و" تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين"، اللذين صنف فيهما خطوات وآليات تحليل المحتوى إلى:

- مجتمع البحث
- عينة البحث
- فئات التحليل ووحداته
- صدق وثبات التحليل

[1] تمار يوسف، أصول تحليل المضمون وتقنياته، ص: 70- 71.

1-2-1- مجتمع البحث

وهو أيُّ محتوى تتعدد أشكاله وأعداده سواء أكان سمعيا أو بصريا أو سمعيا بصريا، من قبيل: المقالات أو الصور أو الوثائق أو البرامج أو اللافتات الإشهارية أو الكتب أو الدواوين الشعرية، والتي تجمع قصد الدراسة والتحليل وتجيب عن أهداف استعمال تقنية تحليل المضمون.

ومجتمع البحث نوعان: مجتمع مستهدف ومجتمع متاح؛ أما مجتمع البحث المستهدف أو المجتمع النظري، فهو المجتمع الذي يهدف الباحث لتعميم نتائجه عليه. في حين يمثل مجتمع البحث المتاح أو المجتمع الممكن، العدد المتوفر من مجتمع البحث النظري. فالأول كلي نريد تحليله والثاني متاح نستطيع تحليله.

ولمجتمع البحث شروط تحكمه لخصتها **بينيديك بومي (Bénédicte Bommier)** في:

- شرط المعنى: يجب أن يتضمن مجتمع البحث حقائق ذات معنى معين في حدوده.
- شرط التمثيل: حيث لابد أن يكون مجتمع البحث ممثلا تمثيلا دقيقا وواضحا.
- شرط قابلية البحث: حيث لابد أن يتوفر مجتمع البحث على قدر من المعلومات الكافية للإجابة عن إشكالية الدراسة، مع إمكانية تطبيق النتائج المتوصل إليها على مجتمع بحث آخر يمتلك الخصائص نفسها[1].

2-2-1- عينة البحث:

العينة « هي جزء من المجتمع الكلي (The Total Population) المراد تحديد سماته، ممثلة بنسبة مئوية يتم حسابها طبقا للمعايير الإحصائية وطبيعة مشكلة البحث ومصادر

[1] ينظر: تمار يوسف، أصول تحليل المضمون وتقنياته، ص: 76...79.

بياناته. والمجتمع الكلي في بحوث التحليل هو مجموع المصادر التي نشر أو أذيع فيها المحتوى المراد دراسته خلال الإطار الزمني للبحث»[1]. وبهذا المعنى، فإن العينة جزء من مجتمع الدراسة تمثله وتعبر عنه «لأنه وفي الكثير من الحالات، يتعامل الباحث مع مجتمع كبير العدد من جهة وغير متجانس من جهة ثانية ومنتشر في إطارات واسعة من جهة ثالثة، لهذا فإن المعاينة تساعدنا في دراسة هذا المجتمع عبر دراسة عدد محدود من وحداته على أساس أنها تتماثل معه في خصائصه»[2].

لذلك تطرح العينة إشكاليات تقنية لعل أهمها حجمها، ففي الكثير من الأحيان يريد الباحث أن يكون حجم عينته دقيق وممثل لمجتمع بحثه، الشيء الذي يخلق له هاجس في العدد الأمثل لها. في الحقيقة يكاد يكون هناك اتفاق بين الخبراء بأنه لا يمكن الجزم بنسبة معينة لحجم العينة، وعليه يتحدد هذا الأخير بناءً على موضوع الدراسة والهدف منها وبالأخص الإشكالية التي تتحكم فيها، كما يمكن أن يتحدد بناءً على نوع العينة أيضا[3]، كما يمكن أن يتم اختيارها عشوائيا أو قصديا.

1-2-3- فئات التحليل ووحداته:

يقصد بفئات التحليل العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها، ومن أمثلة هذه الفئات: (المفاهيم، المهارات، التعميمات، الحقائق، الاتجاهات). ومن الممكن أن تصنف كل فئة رئيسة إلى فئة فرعية، فمثلا (المفاهيم) من الممكن أن تصنف إلى مفاهيم خلقية، مفاهيم عسكرية،

---

[1] محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، ص: 91.

[2] تمار يوسف، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، ص: 24.

[3] المرجع نفسه، ص: 26.

مفاهيم تاريخية[1]، وهي تهدف إلى تقسيم المحتوى إلى منظومة من الأفكار التي لها علاقة مباشرة بإشكالية وأهداف الدراسة، ومنه تجنب باقي الأفكار التي لا تخدم تلك التوجهات، وعلى هذا فإنه لا توجد فئات نمطية صالحة لكل أنواع البحوث، بل يتوقف اختيارها على إشكالية البحث وأهدافه، كما يتوقف على طبيعة المحتوى المراد تحليله وطبيعة الدراسة وكميتها[2].

وهناك طريقتين أساسيتين في اختيار وتحديد الفئات هما:

أ- طريقة التحضير المسبق للفئات.

ب- طريقة استخلاص الفئات من المضمون.

أما الطريقة الأولى فهي إجراء يقوم به الباحث قبل بداية تحليل المضمون، تكون له في هذه الحالة فئات محددة مسبقا تستخرج عادة من إشكالية وأهداف الدراسة (...) أما الطريقة الثانية، فهي تكون عندما لا تتوفر لدى الباحث مسبقا فئات جاهزة، وهنا ما عليه إلا استخراجها من المحتوى محل التحليل[3].

في حين تعد وحدات التحليل تلك الوحدات «التي يتم عليها العد أو القياس مباشرة. وهذه الوحدات تتبلور في نموذج بناء رموز المحتوى، الذي يبدأ بالفكرة، ثم يتم اختيار الوحدات اللغوية للتعبير عن هذه الفكرة وصياغتها، وبعد ذلك يأخذ المحتوى البناء الذي ينشر فيه على الصفحة أو يذاع في الراديو أو التليفزيون»[4]، وهي في معناها الدقيق

---

[1] رفعت محمد حسن المليجي، علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي، إتقان محتوى دروس مادة التخصص (مقدمة عامة عن تحليل المحتوى)، كلية التربية، جامعة أسيوط، مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية، 2006م، ص: 75.

[2] تمار يوسف، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، ص: 42.

[3] تمار يوسف، أصول تحليل المضمون وتقنياته، ص: 113-114.

[4] محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000، ص: 233.

«الوسيلة القياسية التي يتبناها الباحث عند تحليله للمضمون قصد قياس مدى تواجد أو عدم تواجد مكونات الفئة»[1]؛ وبهذا تمثل وحدة التحليل أصغر جزء قابل للقياس مكون لفئة التحليل.

وقد تكون وحدة التحليل: كلمة أو جملة أو فقرة، وتَتخذ الكلمة أو الجملة أو الفقرة كوحدة تحليل لأنك عندما تريد أن تحلل محتوى أي درس، لا بد أن تقرأ محتواه قراءة جيدة، وبعد أن تقرأه تحدد مع نفسك فئة التحليل التي تريد أن تحلل المحتوى في ضوئها، فإذا كانت فئة التحليل (مفهوما) مثلا، فإن وحدة التحليل ستكون (الكلمة)؛ لأن المفهوم يمكن الاستدلال عليه من كلمة واحدة، أما إذا كانت وحدة التحليل (مهارة) فإن وحدة التحليل ستكون الجملة، في حين إذا كانت وحدة التحليل تعميم أو حقيقة فقد تكون وحدة التحليل فقرة كاملة[2]. كما أنه «لا معنى للوحدة خارج إطارها، فهي قد لا تعني شيء إذا لم تدرج في السياق الذي جاءت فيه، وذلك حتى يضطلع الباحث على المعنى المراد منها»[3] ؛ فالوحدة لها معنى في إطار سياقها الموجودة فيه.

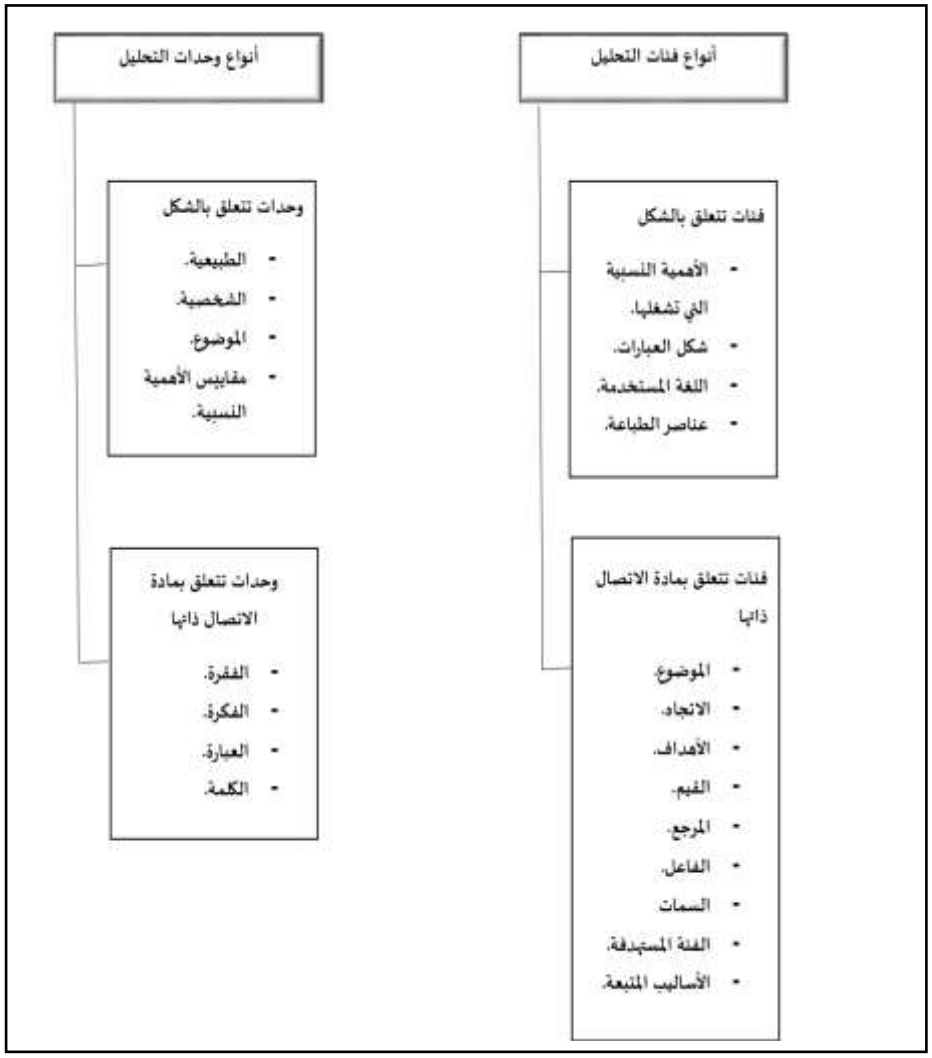
ويوضح المخطط الآتي فئات التحليل ووحداته الأكثر تداولا في تحليل المحتوى:

---

[1] تمار يوسف، أصول تحليل المضمون وتقنياته، ص: 151.

[2] رفعت محمد حسن المليجي، علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي، إتقان محتوى دروس مادة التخصص (مقدمة عامة عن تحليل المحتوى)، ص: 75.

[3] تمار يوسف، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، ص: 93.



مخطط رقم (3): يوضح فئات التحليل ووحداته الأكثر تداولا [1].

ولأن المحتوى شكل ومضمون؛ فإننا نلاحظ من خلال المخطط أن فئات التحليل ووحداته تنقسم إلى فئات ووحدات تتعلق بشكل مادة الاتصال، والتي تجيب عن السؤال:

[1] ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)، ص: 241.

«كيف قيل؟»[1]، وإلى فئات ووحدات تتعلق بمضمون مادة الاتصال، والتي تجيب عن السؤال: «ماذا قيل؟»[2]، والتي نوجز شرحها في هذه النقاط:

- الأهمية النسبية التي تشغلها فئة التحليل ووحدته من مادة الاتصال، من حيث زمنها ومساحة انتشارها في الرسالة الاتصالية وموقع عرضها[3].
- يمثل الإخراج الفني للرسالة الاتصالية (عناصر الطباعة، لغة الكتابة، شكل العبارات، الألوان والصور المستخدمة) دورا مهما في بيانها وإجلائها في ذهن الجمهور المستهدف.
- تتنوع الفئات المتعلقة بمادة الاتصال وتتكامل في إطار تحقيق أهداف الرسالة الاتصالية، ومن بين هذه الفئات نجد: فئة الموضوع، فئة الاتجاه، فئة القيم، فئة المرجع، فئة الفاعل، فئة السمات.
- تتنوع الوحدات المتعلقة بفئات مادة الاتصال، فنجد الفقرة، والفكرة، والعبارة والكلمة...
- تنسجم وتتحد فئات التحليل ووحداته في سبيل إجلاء مقاصد الرسالة الاتصالية.
- إن فئات التحليل ووحداته الموضحة في المخطط، إنما هي أكثرها تداولا في عمليات تحليل المحتوى وليست إلزامية على الباحث؛ لأنها مرهونة بمحتوى مادة الاتصال.

1-2-4- صدق وثبات التحليل:

صدق التحليل وثباته ليس حكرا على تحليل المحتوى، بل هو عام يستخدم في المجالات المعرفية المختلفة، الهادفة إلى تقصي الحقائق بموضوعية بعيدا عن الذاتية.

---

[1] ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)، ص: 242.

[2] المرجع نفسه، ص: 245.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 250.

ويُعنى بصدق التحليل مدى صلاحية استمارة تحليل المحتوى، ومدى صلاحية دليلها في عملية دراسة مادة الاتصال المُعَينة، وتتكون استمارة التحليل من العناصر الآتية:

- تقديم خاص بموضوع البحث وأهدافه
- أداة التحليل المقترحة والمُحكمة.
- الدليل والذي يعرف فيه الباحث إجرائيا التحليل وأدواته.

في حين يقصد بثبات التحليل (الترميز) ثبات النتائج أو تماثلها في حالة ما قام محلل ثان بتحليل مادة الاتصال موضوع الدراسة وفق الإجراءات التي طبقها المحلل الأول[1].

2- خصائص تحليل المحتوى وأهميته ونقاط القوة والضعف فيه

لاستراتيجية تحليل المحتوى جملة من الخصائص والأنواع، كما لها من الأهمية ما يبطل زعم البعض بأن لا فائدة ترجى منها ومن استخدامها في تقصي أثر مختلف الرسائل الاتصالية، وفي هذا المقام يبرز البحث الخصائص والأهمية التي ترجى من استخدام هذه الاستراتيجية.

2-1- خصائص تحليل المحتوى

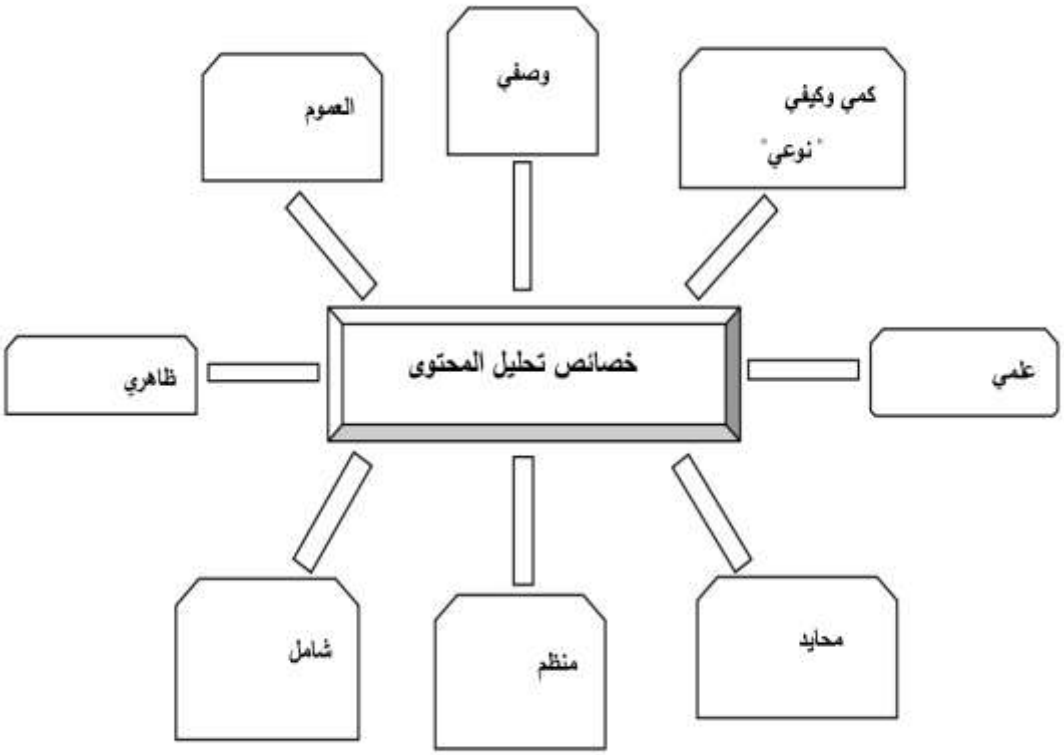
لتحليل المحتوى مجموعة من الخصائص والمميزات نبرزها فيما يأتي:

- أسلوب وصفي: يهدف إلى وصف مادة الاتصال.
- أسلوب موضوعي: يهدف إلى كشف الحقائق بعيدا عن الذاتية والميول الشخصية.

[1] ينظر: ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)، ص: 252...254.

- التنظيم: وذلك بوضع إطار عام يتضمن فئات التحليل وطبيعة المادة والغرض من التحليل.
- الكمية: الاعتماد على التقدير الكمي الذي يبرز مدى انتشار الظواهر بدقة واطمئنان للنتائج[1].

وقد جمع "**ناصر أحمد الخوالدة**" و"**يحي إسماعيل عيد**" خصائص تحليل المحتوى في المخطط الآتي:



مخطط رقم (4): يوضح خصائص تحليل المحتوى [2]

[1] ريهام سعيد عبد الله فرج، تحليل محتوى كتب اللغة العربية (تواصل) للصف الابتدائي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/ 2019، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي التاسع عشر: مختارات أدبية وعلمية (خيالية وواقعية) لبناء كتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي، القاهرة، 2019، ص: 155.

[2] ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)، ص: 162.

نلاحظ من خلال المخطط أن تحليل المحتوى في خصائصه لم يقتصر على الكمية فقط بل لم يفصل بين خصيصتي الكم والكيف؛ وذلك لصعوبة الاكتفاء بالتحليل الكمي في تحليل المحتوى؛ لأن الكم وحده مجرد مظهر إحصائي لا معنى له في حد ذاته، كما أن التحليل الكيفي دون الاستعانة بالبحث الرياضي لا يؤدي إلى تحليل منهاجي دقيق. والكم يؤدي إلى التنبؤ الكيفي، كما أن الكيفي ينير السبيل لمعرفة مغزى الكم، وهذا ما يؤدي إلى التكامل بين كلا الأسلوبين[1].

ومن خصائصه أيضا أنه شامل؛ أي أنه لا يقتصر على المحتوى بل يتناول الشكل والمضمون معا، وذلك لما يمثله الشكل من أهمية في جذب المتلقين أو صرفهم عن مادة الاتصال. بالإضافة إلى كونه ظاهري؛ أي أنه يهتم بدراسة المعاني الظاهرة لأداة الاتصال وفيه اختلاف فمن الباحثين من يرى ضرورة الالتفات للنوايا الخفية لواضعي المحتوى، كما أن الاكتفاء بالمعنى الظاهر يعني قصورا واضحا في التحليل[2].

2-2- أهمية تحليل المحتوى

تعد استراتيجية تحليل المحتوى من الاستراتيجيات الفعالة في دراسة أثر أدوات الاتصال على جمهور الاتصال، فبداية ارتبطت أهميته في دراسة أثر وسائل الاتصال المختلفة (الصحف، السينما، الإذاعة) على المجتمع، ومن ثمة اتسعت رقعته لتشمل مختلف الحقول السياسية والاجتماعية والتربوية. وموضوع الدراسة يفرض الحديث عن أهمية تحليل المحتوى في العملية التربوية.

---

[1] ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)، ص:165.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 166- 167.

تتبع أهمية تحليل المحتوى في العملية التعليمية التعلمية من دوره الفعال في تحديد الأهداف التعليمية المتضمنة في الدروس؛ فعند تحليل محتوى الدرس التعليمي يمكن تحديد الوسائل والأساليب والطرق التعليمية الناجعة، بالإضافة إلى معرفة الأدوات اللازمة لتدريس موضوعات الأنشطة المختلفة، وكذا تحديد الخبرات المتضمنة في الدروس[1]. وتكمن أهمية تحليل المحتوى في:

- تنظيم المعلومات الواردة بموضوع التعلم، وترتيبها منطقيا في ذهن المتعلم، بدءا من الحقائق ومرورا بالمفاهيم والمبادئ العلمية ثم النظريات والتعميمات.
- اختيار طرق وأساليب التقويم المناسبة؛ لأن تحليل محتوى التعلم، يساعد المعلم في تحديد الأهداف الإجرائية بدقة، مما يؤدي إلى اختيار طرق وأساليب التقويم المناسبة لتلك الأهداف.
- تنمية خبرة المعلم ومقدرته على إلمام موضوعات مادته الدراسية.
- الكشف عن نقاط القوة والضعف في المحتوى التعليمي، بما يمكنه من تعضيد نقاط القوة، وتلافي نقاط الضعف، من خلال مهام الأنشطة التعليمية[2].

2-3-نقاط القوة والضعف في تحليل المحتوى

لا غرو في أن لكل منهج أو طريقة أو استراتيجية جملة من الميزات والعيوب، غير أنها تقل أو تكثر حسب معيار دقة كل منها، واستراتيجية تحليل المحتوى لم تسلم من الغربلة

---

[1] ينظر: رفعت محمد حسن المليجي، علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي، إتقان محتوى دروس مادة التخصص (مقدمة عامة عن تحليل المحتوى)، ص: 71.

[2] عصام محمد عبد القادر سيد، لماذا تحليل المحتوى؟، المجلة التربوية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، ع78، أكتوبر 2020، ص: 622.

كذلك؛ إذ لها مجموعة من نقاط القوة وأخرى نقاطا للضعف، وقد تمثلت نقاط قوة هذه الاستراتيجية في:

- وجود مصدر المعلومة والذي باستطاعة الباحث الرجوع إليه في عملية إجرائه للبحث.
- بواسطة هذه الاستراتيجية يمكن معرفة مختلف الآراء والاتجاهات والقيم والتي قد لا يمكن معرفتها بواسطة الاتصال المباشر بأصحابها.
- الذاتية والتحيز في هذه الاستراتيجية أقل منه في طرق البحث الأخرى وذلك راجع للخصائص المميزة لها[1].

في حين تمثلت نقاط ضعف استراتيجية تحليل المحتوى في:

- احتمال التوصل إلى استنتاجات وأحكام خاطئة على الرغم من تأكيد وحدة التحليل لها.
- محدودية الوثائق وعدم شمولها مما ينعكس على النتائج.
- احتمالية سوء تطبيق تحليل المحتوى حيث يحتاج من الباحث أن يكون واضحا ودقيقا[2].

ومنه نرى أنه كما لتحليل المحتوى من إيجابيات متمثلة في الموضوعية والنفعية، له كذلك جملة من السلبيات ناتجة في أغلبها عن سوء استخدام هذه التقنية.

---

[1] ينظر: منى محمد سلوم درويش، تحليل محتوى كتاب الخبرات والأنشطة للأطفال التمهيدي KG2، مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، ع50، مارس 2020، ص: 218.

[2] محمد بن عمر المدخلي، منهج تحليل المحتوى تطبيقات على مناهج البحث، ص: 9.

3- علاقة النص التعليمي باستراتيجية تحليل المحتوى

إن النص في اللغة مأخوذ من مادة (ن. ص)، جاء في القاموس المحيط « نص الحديث إليه: رفعه (...) والعروس أقعدها على المنصة، بالكسر، وهي ما ترفع عليه، فانتصت»[1]، وجاء في المنجد: « انتص الشيء: ارتفع/ استوى واستقام/ (...) النص (مص) ج نصوص: الكلام المنصوص/ و- من الكلام: هو ما لا يحتمل إلا معنى واحدا أو لا يحتمل التأويل»[2]. من خلال التعريفين اللغويين نجد أن النص في معانيه اللغوية يضم الاستقامة والارتفاع والاستواء.

في حين يعد النص في الاصطلاح نسيجا من الكلمات المترابطة، هذا النسيج يضم مجموعة من العناصر المختلفة والمتباعدة في كل متجانس هو النص[3]. ويعرف **ديبوغراند** النص بأنه: « تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال ويضاف إلى ذلك ضرورة صدوره (أي النص) عن مشارك واحد ضمن حدود زمنية معينة. وليس من الضروري أن يتألف النص من الجمل وحدها فقد يتكون النص من جمل وكلمات مفردة أو أية مجموعات لغوية تحقق أهداف الاتصال. ومن جهة أخرى فقد يكون بين بعض النصوص من الصلة المتبادلة ما يؤهلها لأن تكون مقالا (Discourse) »[4]. نستخلص من هذا المفهوم أن من خصائص النص:

- تألفه من وحدات لغوية تستهدف الاتصال.

---

[1] الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تح: مكتبة تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط8، 2005م، ص: 632.

[2] لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط19، (د. ت)، ص: 811.

[3] ينظر: الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث في ما يكون به الملفوظ نصا)، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993م، ص: 12.

[4] روبرت ديبوغراند وآخرون، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكاتب، ط1، 1992، ص: 9.

- يتم إنتاجه من طرف مرسل واحد في حدود زمنية معينة.
- إذا اشترك النص مع مجموعة من النصوص في أهداف الاتصال يشكل في لحمته مقالا.

لن يتم الحديث عن مفاهيم النص قديما وحديثا عند العرب أو عند الغرب؛ لأن الهدف من هذه الدراسة هي النصوص التعليمية الموجهة لتلميذ المرحلة الابتدائية، ولو نظرنا إلى النص من وجهة بيداغوجية نجد أنه « وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ؛ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية»[1]، فهذه الوحدة اللغوية الكلية تمثل وحدة تعليمية تنشد تحقيق أهداف تربوية معينة.

علاقة النص بتحليل المحتوى هي علاقة استراتيجية تحليل المحتوى بأداة الاتصال؛ وإذا أردنا تعريف الاتصال فإنه يوجد مدخلين أساسين لذلك؛ مدخل ينظر إلى الاتصال بوصفه عملية تتم من مرسل إلى مستقبل قصد تحقيق أثر معين[2]. أما المدخل الثاني فينظر إلى الاتصال بوصفه أداة لنقل المعاني المتضمنة في الرسائل الاتصالية من خلال تفاعل أفراد الثقافات المختلفة[3] أو المشتركة.

ومنه فالاتصال عملية كونه يتم وفق خطوات متسلسلة ومترابطة بغية تحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف المعينة، وهو عملية تفاعل في كونه يعني التأثير من جانب والتأثر

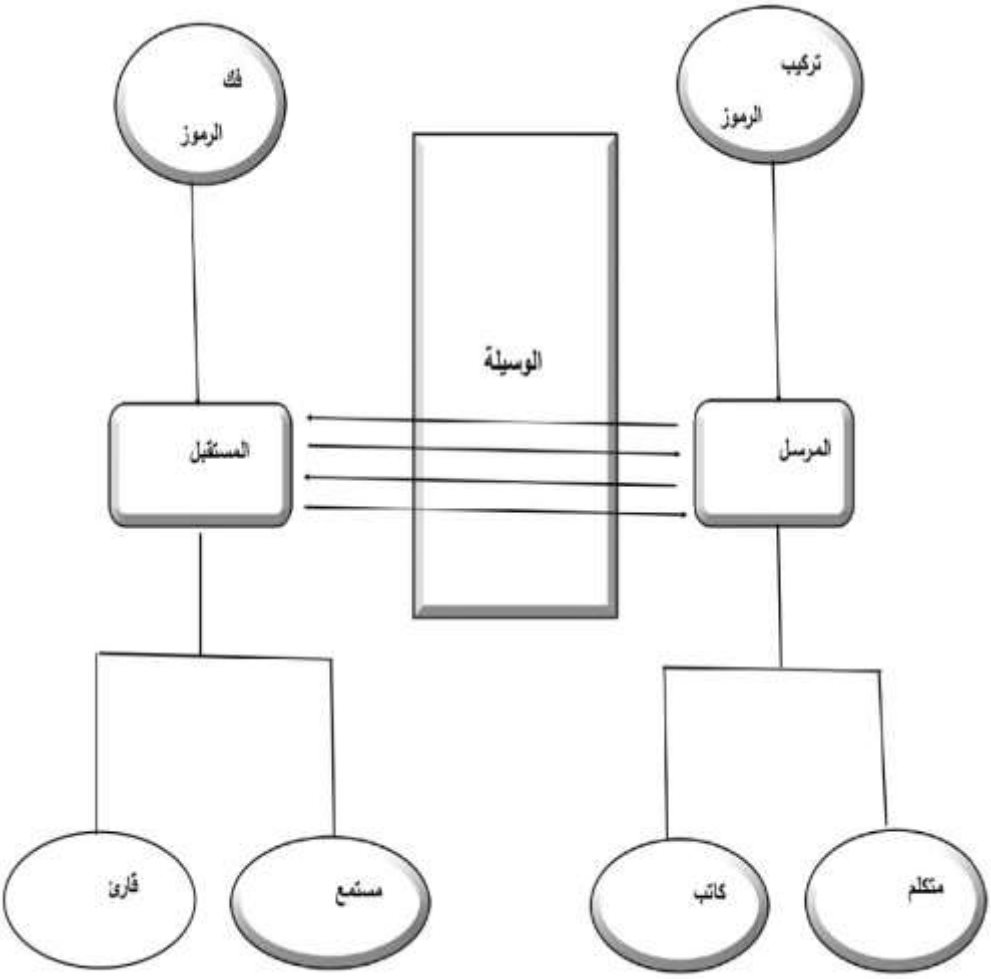
---

[1] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب والحديث، الأردن، ط1، 2007، ص: 129.

[2] ينظر: خضرة عمر المفلح، الاتصال المهارات والنظريات وأسس عامة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن– عمان، ط1، 2015، ص: 15.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 16.

من جانب آخر[1]. وإذا أخذنا مثالا يدل على الاتصال الإنساني، نذكر عندما يقول شخص لآخر مرحبا، ويستخدم الآخر إيماءات في رده على التحية، حينئذ نجد أن هذه العملية تأخذ ثوان قليلة لكنها تتضمن المقدرة على إنجاز أنشطة متعددة[2] (ذهنية، ثقافية، سيكولوجية ، سوسيولوجية...)، وذلك وفق النموذج الاتصالي الآتي:



مخطط رقم (5): يوضح نموذج الاتصال [3].

---

[1] ينظر: محمد صبري فؤاد النمر، أساليب الاتصال الاجتماعي، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، (د. ط)، 1999، ص: 14- 15.

[2] منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتصال، جامعة الإسكندرية، (د. ط)، 2001- 2002، ص: 18.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها- تدريسها - صعوباتها)، دار الفكر العربي، ط1، 2004، القاهرة، ص: 155.

عرف علماء التربية الاتصال بأنه: « عملية يمكن بواسطتها نقل الأفكار والتغيير الذي يحدث في مكان معين إلى مكان آخر »[1]؛ وبهذا المفهوم فإن الاتصال عملية هادفة لنقل الأفكار والتغيير. والنص التعليمي وسيلة اتصالية مكتوبة يتم من خلالها نقل المعارف والمعلومات المرتبطة بالمناهج الدراسية انطلاقا من تفاعل عناصر العملية التعليمية التعلمية (المعلم – المتعلم – المادة الدراسية) في حجرة الدرس.

نستنتج من خلال ما سبق أن تحليل المحتوى يهتم بأدوات الاتصال على اختلافها، مسموعة كانت أو مرئية، شفهية كانت أو مكتوبة. والنص التعليمي أداة للاتصال، يتم من خلاله تبليغ رسائل تربوية تعليمية حُبلى بالقيم المعرفية والإنسانية والاجتماعية، واهتمام تحليل المحتوى بالنص هو اهتمام بأداة اتصالية هادفة ومقصودة، مصممة وفق أسس وقواعد مختلفة ومتكاملة في الآن نفسه ترمي لتحقيق أهداف تربوية محددة.

[1] منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتصال، ص: 20.

ثالثا: الكفاءة والنشاط

1- مفهوم الكفاءة

1-1- في الكفاءة والكفاية

لعل أوضح تعريف للكفاءة والكفاية في اللغة ما أورده **ابن منظور** في لسان العرب المحيط، حيث قال في مادة (ك.ف.أ): « قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كِفَاءُ أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل (...) والكَفِيءُ: النظيرُ (...) والمصدر الكفاءَةُ، بالفتح والمد (...) والكُفْءُ: النظير والمساوي »[1]. في حين قال في مادة (ك.ف.ي): « كَفَى يَكْفِي كِفاية إذا قام بالأمر (...) ورجل كافٍ وكفيٌّ: مثل سالمٍ وسليمٍ»[2]

أما في معجم اللغة العربية المعاصرة، فجاء عن الكفاءة « كفأ يكفأ، كفئا، فهو كافئ والمفعول مكفوء (...) كفاءة [مفرد]: مماثلة في القوة والشرف؛ ككفاءة الزوج لزوجته في الحسب والنسب (...) امتحان كفاءة: امتحان مصمم لاختبار قدرات الشخص في موضوع معين- شهادة الكفاءة: شهادة التخرج »[3]

وقال في الكفاية: «كفاية [مفرد]: مصدر كفى/ كفى ب/ كفى ل. مقدرة وكفاءة "هو ذو كفاية في عمله". ما يلزم بالضبط على قدر الحاجة، إلى حد يفي بالغرض ويغني عن غيره»[4].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د. ت)، م1، ص: 139. مادة (ك. ف. أ)

[2] المصدر نفسه، م15، ص: 225. مادة (ك. ف. ي)

[3] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، م3، ص: 1941-1942.

[4] المصدر نفسه، ص: 1948.

يتضح من التأصيل اللغوي لجذري الكفاءة والكفاية أنهما يشتركان في فاء الكلمة وعينها ويختلفان في لامها، كما أن الأولى (الكفاءة) تعني: النظير والمساوي والمماثلة، في حين تعني الثانية (الكفاءة): القيام بالأمر والإيفاء والاستغناء.

أما من الناحية الاصطلاحية، فقد ذهب **جود (Good)** للقول بأن الكفاءة هي: «القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية»[1]، وبأن الكفاية هي: «القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات»[2]؛ ومن هذا المنطلق فإن الكفاءة تعني القدرة على تطبيق الأطر النظرية الخاصة بحقل معين في مواقف فعلية معينة. في حين تعني الكفاية القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في أقصر وقت، وبأقل جهد وتكلفة.

وفي المجال التعليمي تعرف الكفاءة على أنها «مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه»[3]؛ أي القدرة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية التعلمية، ويضم مصطلح " النظام التعليمي" كل العناصر المنتظمة المشاركة في نجاح الفعل التعليمي التعلمي.

وقد عرفت **الفتلاوي** الكفاية إجرائيا على أنها «قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة»[4]؛ فهي بهذا المفهوم قدرة تظهر في الأداء، قابلة للملاحظة والتقويم.

---

(1) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية (المفهوم– التدريب– الأداء)، سلسلة طرائق التدريس/ الكتاب الأول، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2003، ص: 28.

(2) المرجع نفسه والصفحة.

(3) المرجع نفسه والصفحة.

(4) المرجع نفسه، ص: 29.

واستعمل مفهوم الكفاءة مرادفا لمفهوم الكفاية في المعجم التربوي، حيث ورد فيه « كفاءة (كفاية)، هي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية- مشكل، للتأكد من أن التلميذ قد اكتسب كفاءة، فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية- مشكل»[1]، وانطلاقا من هذا المفهوم نستنتج النقاط الآتية:

- هي نشاط معرفي أو مهاري؛ أي نشاط متعلق بمعرفة معينة أو مهارة محددة.
- نشاط يمارس على وضعيات؛ أي يمارسه التلميذ على وضعيات بسيطة أو مركبة.
- إمكانية وقدرة لدى التلميذ تؤهله لحل وضعية-مشكل؛ هذه الوضعية تتمثل في « وضعية تعليمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل وهي شاملة ومركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية والأحداث التي نواجهها فيها، ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل وتدعو المتعلم للتفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها. من معلومات معروضة في سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمة »[2]، بمعنى آخر عملية يقوم فيها التلميذ بتجنيد مختلف الموارد والمكتسبات لإنجاز مهمة معينة.

من خلال التأصيل اللغوي والتحديد المفهومي لكل من مصطلح الكفاءة ومصطلح الكفاية تبين لنا أنه هناك تداخل مفهومي بينهما، فتارة يستعملان بالمفهوم نفسه وتارة أخرى يتباين المفهومان. والمتمعن في هذين المصطلحين للوهلة الأولى يلحظ أن هناك إعلالا بالقلب؛ حيث قلبت الهمزة في (كفاءة) إلى ياء في (كفاية)، والإعلال هو: «تغيير حرف

---

[1] ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، ص: 28.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية: 2017- 2018م، ص: 10.

العلة للتخفيف، بقلبه، أو إسكانه، أو حذفه فأنواعه ثلاثة: القلب، والإسكان، والحذف»[1]، وبما أن كل زيادة في المبنى تقابلها زيادة في المعنى نورد أهم الفروق بينهما:

- ترتبط الكفاءة بتحقيق أهداف النظام التعليمي، في حين ترتبط الكفاية بالأداء الذي يجب أن يكون مرضيا من ناحية الفاعلية.
- لا تتطلب الكفاءة اقتصادا في الوقت والجهد، في حين تقتضي الكفاية ذلك، ولعلها تتضح بقولنا: أن الكفاءة تعني القدرة على القيام بالشيء، في حين تتجاوز الكفاية القدرة على القيام بالشيء فقط، إلى المهارة في إنجازه.
- الكفاية أشمل وأوسع من الكفاءة؛ لأن الكفاءة في شيء لا تعني امتلاك كفاية فيه، فالمتعلم حين يمتلك كفاءة في درس الجملة الاسمية أو في درس الفاعل هذا لا يعني امتلاكه لكفاية في مادة النحو شاملة؛ فالكفاءة قدرة خاصة، والكفاية قدرة عامة.

1-2- مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة

يرتبط مفهوم الكفاءة ويتداخل مع مفاهيم أخرى، أهمها: مفهوم المهارة، مفهوم القدرة، مفهوم الأداء، مفهوم الاستعداد.

- المهارة: والتي يقصد بها تمكن الفرد من إنجاز مهام معينة بدقة متناهية، في حين تتشكل الكفاءة من مجموعة مدمجة من المهارات[2].
- القدرة: والتي لها معان عدة من قبيل: التمكن، الأهلية للقيام بالفعل، كقدرة المتعلم على الحفظ، أو التحليل، أو النقد، ومن خصائصها أنها عامة غير مرتبطة بموضوع

---

[1] أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، (د. ط)، 2009، ص: 109.

[2] ينظر: رحيمو بخات وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، مديرية تكوين الأطر (قسم استراتيجيات التكوين)، وزارة التربية الوطنية بالمغرب، الموسم الدراسي: 2004- 2005م، ص: 16.

معين، كما أن تحصيلها يتطلب وقتا طويلا وبالتالي قابليتها للتطور، إضافة إلى ذلك تعد قاعدة أساسية لحدوث تعلمات أعقد. والفرق بينها وبين المهارة، هو أن المهارة تتمحور حول فعل إجرائي ملاحظ، في حين ترتبط القدرة بامتداد المعارف والمهارات[1].

- الأداء أو الفعل الإجرائي أو الإنجاز: وهو «ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري ويستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة. هذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرة الفرد على أداء عمل ما»[2]، وهو سلوك قابل للملاحظة والتقييم والتقويم.
- الاستعداد: وهو «مجموعة من الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية، أي أن الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين، بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء. لذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز لأنه الوجه الخفي له. تضاف إلى الشروط المعرفية والمهارية شروط أخرى سيكولوجية، فالميل والرغبة أساسيان لحدوث الاستعداد»[3]؛ ومنه فالاستعداد يضم كل العناصر المعرفية والمهارية والسيكولوجية، التي تؤهل المتعلم وتساعده في القيام بمهمة معينة، فلو طُلِب من المتعلم مثلا إنجاز تعبير كتابي حول موضوع معين، فإن استعداده لإنجازه يعني امتلاكه مسبقا لمجموعة من المعارف والتصورات المحيطة بموضوع التعبير، بالإضافة إلى امتلاكه لمهارة الكتابة، وبوجود الرغبة لديه يستطيع التلميذ أن ينجز المهمة بنجاح وفاعلية.

---

[1] ينظر: رحيمو بخات وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص: 17.

[2] ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، ص: 102.

[3] المرجع نفسه، ص: 13.

2- خصائص الكفاءة ومستوياتها

للكفاءة في المجال التربوي مجموعة من الخصائص والمميزات منها:

- ختامية: كونها متعلقة بسنة، أو بطور، أو بمرحلة تعليمية، أو بمجال معرفي معين.
- الإدماج: أي إدماج وتجنيد مختلف المكتسبات والمعارف في مواقف اجتماعية.
- قابلة للتقويم والمعاينة انطلاقا من أداء المتعلم.
- النفعية: عن طريق تسخير مختلف الموارد لحل مشكلة معينة في حياة المتعلم المدرسية أو اليومية.
- الارتباط بفئة من الوضعيات: والتي تفهم وتحدد الكفاءة من خلالها[1].

وكما للكفاءة في المجال التربوي مجموعة من الخصائص فإن لها فيه أيضا مجموعة من المستويات، حيث تنقسم إلى مستويات عدة هي: مؤشر الكفاءة، ومركبات الكفاءة، والكفاءات العرضية، والكفاءة الختامية، والكفاءة الشاملة. والتي نوضحها في النقاط الآتية:

- مؤشر الكفاءة: وهو مقياس لأداء المتعلم وترجمان لمدى تحكمه في الكفاءات المكتسبة[2].

---

[1] ينظر: السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 3 سبتمبر 2012، ص: 191- 192.

[2] ينظر: عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة – إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات- أساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجيا المشروع- التقويم التفاعلي، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص: 145.

- مركبات الكفاءة: والهدف منها تفصيل الكفاءة الختامية لتصبح عملية أكثر في العملية التعليمية، وعلى العموم توجد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية؛ تعلق أولها بالجانب المعرفي، وتعلق ثانيها بتوظيف الموارد، وتعلق ثالثها بالقيم والسلوكات[1].

- الكفاءات العرضية: وهي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة وتصنف في الفئات الآتية: الكفاءات ذات الطابع الفكري، الكفاءات ذات الطابع المنهجي، الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي، الكفاءات ذات الطابع التواصلي[2].

- الكفاءة الختامية: كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعبّر بصيغة التصرّف (التحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة[3].

- الكفاءة الشاملة: وهي الهدف المتوخى تحقيقه في مادة من المواد خلال مرحلة تعليمية أو طور أو سنة، ويتميز هذا الهدف بالعموم[4].

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 10.

[2] عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة – إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات– أساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجيا المشروع– التقويم التفاعلي، ص: 144.

[3] وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص: 5.

[4] ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 9.

3- النشاط

ورد في مقاييس اللغة **لابن فارس** في مادة (ن. ش. ط) « النون والشين والطاء: أصل صحيح يدل على اهتزاز وحركة. منه النشاط معروف وهو لما فيه من الحركة والاهتزاز والتفتح»[1]. في حين ورد في معجم العين « نشط: نشِطَ الإنسان يَنْشَط نشاطا فهو نَشيط، طيب النفس للعمل ونحوه. والنعت: ناشط»[2]. من خلال التعريفين نجد أن النشاط في مفهومه اللغوي يحمل معاني التفتح والحركة والاهتزاز وهذه المعاني عكس الخمول والسكون.

إن النشاط هو ذلك الجهد الحيوي التحفيزي من المنهج المدرسي، والذي يعمل على وصل المتعلمين بالبيئة المحيطة بهم وإدراكهم لجميع مكوناتها المختلفة، مما يؤدي إلى إثراء خبراتهم وتنمية شخصياتهم في جوانبها الروحية والعقلية والجسمية[3]، ويمكن تعريفه في ضوء الاتجاهات المعاصرة الحديثة بأنه: « تلك البرامج التي يخطط لها وتنفذها المدرسة والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة ونشاطاتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية والجوانب الاجتماعية أو البيئية والتي تكسب الطلاب الخبرات والمهارات بهدف تنمية معارفهم ومداركهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة متماشية في ذلك مع طبيعة الحياة العصرية»[4]، وانطلاقا من هذا المفهوم يمكننا استنتاج النقاط الآتية:

---

[1] ابن فارس، مقاييس اللغة، ج5، ص: 426.

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ط1 ، 2003، ج4، ص: 222.

[3] ينظر: ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص: 49.

[4] المرجع نفسه، ص50.

- إن النشاط هو تلك البرامج المخطط لها؛ أي أن هذه البرامج مدروسة ومقصودة بغية تحقيق الأهداف المرجوة من المناهج والمقررات الدراسية. كما أنه يتم تنفيذها من طرف المدرسة.
- تتناول الأنشطة كل ما له علاقة بالحياة ونشاطاتها المختلفة.
- تهدف هذه الأنشطة إلى بناء الخبرات وتنمية المعارف والقدرات.

ويمكن تعريف النشاط كذلك بأنه: «كل فعل أو إجراء يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا، وذلك لتحقيق أهداف تربوية معينة، سواء كان ذلك داخل الفصل الدراسي أو خارجه، ولكن تحت إشراف المدرسة. ويختلف مفهوم أنشطة التعلم عن مفهوم خبرات التعلم، فخبرات التعلم هي وصف لنتيجة تفاعل المتعلم مع النشاط التعليمي»[1]؛ فالنشاط بهذا المفهوم يقتضي وجود طرفي العملية التعلمية التعليمية (المعلم- المتعلم)، ويرمي لتحقيق أهداف تربوية معينة. وجدير بالذكر أن النشاط يختلف عن خبرات التعلم لكونه فعلا إجرائيا، في حين خبرات التعلم نتيجة لتفاعل المتعلم مع هذا الفعل الإجرائي.

إن الأنشطة التي تستخدم في العملية التعليمية التعلمية كثيرة ومتنوعة وتصنف ضمن المجال إلى نوعين أساسين هما الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية، والأنشطة غير الصفية:

أ- الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية: وهي التي تكون داخل الموقف التعليمي في حجرة الدرس من قبيل الأنشطة العقلية كالملاحظات والأسئلة والأجوبة التعليمية، والتحليلات الذهنية. بالإضافة إلى الأنشطة البدنية، والأنشطة التطبيقية أو التجريبية، وأنشطة العُروض والمشاريع الفردية والجماعية.

---

(1) أحمد حسين اللقانى، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص: 119.

ب- الأنشطة المنهجية غير الصفية: وهي مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون خارج نطاق حجرة الدرس[1].

ومما يجدر التنويه إليه في هذا المقام هو أن الأنشطة غير الصفية تتنوع وتختلف؛ فمنها الأنشطة غير الصفية داخل المدرسة كمشاركة التلاميذ في إذاعة أو صحافة المدرسة، أو مشاركتهم في مسرحيات تربوية تعليمية داخل المدرسة. ومن هذه الأنشطة ما يكون خارج حيز المدرسة كالواجبات المنزلية، ومنها ما يحتمل الأمران (أنشطة غير صفية داخل المدرسة أو خارجها) كالمسابقات العلمية والحملات البيئية.

وللنشاط المدرسي دور فعال في إثبات الحقائق وترسيخ المفاهيم أثناء عملية التعلم وهو تفعيل لدور المنهج[2]، وكذلك إسهامه «في تشكيل خبرات المتعلمين، وتعديل سلوكهم وتربيتهم لذلك فإن نشاطات التعليم والتعلم تعد القلب النابض في المنهج، ولكي تؤدي دورها بفاعلية ونجاح لا بد أن تكون مرتبطة بأهداف المنهج»[3]. والأنشطة التي شغلت حيز الدراسة هي أنشطة اللغة العربية الموجهة لتلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية والمتضمنة في نصوص الكتاب المدرسي.

---

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص: 96.

[2] ينظر: حمدي شاكر محمود، النشاط المدرسي، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط2، 2003، ص: 24.

[3] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص: 79.

4- الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية

إن الكفاءات التعليمية التعلمية المرجوة من أنشطة اللغة العربية في الطور الثاني ابتدائي وهو طور التعمق في التعلمات الأساسية حيث « يشكل التحكم الجيد في التعبير الشفهي والكتابي، وفهم المنطوق والمكتوب قطبا أساسيا في تعلمات هذه المرحلة، ويشمل هذا التعمق أيضا المجالات الأخرى للمواد »[1]؛ حيث انتقال المتعلم من الطور الثاني (السنة الثالثة والسنة الرابعة من المرحلة الابتدائية)، إلى الطور الثالث (السنة الخامسة ابتدائي)، يستوجب تحكمه الجيد في مهارات اللغة الكتابية، والسمعية، والقرائية، والشفهية، ما يمكنه من استثمارها في وضعيات تواصلية دالة وفق الجدول الآتي:

الميادين	الكفاءة الختامية	المنهجية العامة
فهم المنطوق	-يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان السردي والوصفي ويتجاوب معها.	- يلاحظ السمات الرئيسية للغة العربية وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النطق.
التعبير الشفوي	-يسرد حدثا أو يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	- يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل السياق والصور التي تساعد على فهم المعنى.
فهم المكتوب	-يقرأ نصوصا يغلب عليها النمطان السردي والوصفي تتكون من 80إلى 130كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.	- يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى. - يستعمل مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى. - يفهم العبارات والتعليمات في إطار السياق.

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي 2016، ص: 5.

التعبير الكتابي	-ينتج كتابة نصوصا من أربعة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النمطان السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالة.	- يحلل ويرتب الأفكار - يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام. - يلاحظ ويفسر ويبرز. - يصمم مواضيع لتوظيف خطاطات الأنماط. - ينجز مهاما متعددة وفق تعليمات

جدول رقم(1): يوضح الكفاءات الختامية للطور الثاني ابتدائي [1]

من خلال الجدول يتضح لنا ما يأتي:

- التلميذ في نهاية الطور الثاني يجب أن يكون قادرا على فهم مختلف الخطابات المنطوقة أو المكتوبة، ذات النمطين السردي والوصفي.
- التلميذ في نهاية الطور الثاني يجب أن يكون متحكما في آليات القراءة جيدا.
- التلميذ في نهاية الطور الثاني يجب أن يكون قادرا على إنتاج نصوص من أربعة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النمطان السردي والوصفي.
- التلميذ في نهاية الطور الثاني يجب أن يكون قادرا على الملاحظة والتحليل والترتيب والموازنة والمقارنة.

وقد تجزأت الكفاءة الشاملة في اللغة العربية الخاصة بالطور الثاني، إلى كفاءات خاصة بالسنة الثالثة، وأخرى خاصة بالسنة الرابعة ابتدائي كما هو موضح فيما يأتي:

- بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي:

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ص: 20.

	ملمح الدخول إلى السنة الثالثة	ملمح التخرج من السنة الثالثة
الكفاءة الشاملة	يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من ستين إلى ثمانين كلمة مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة...	يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا، يغلب عليها النمط السردي تتكون من ثمانين إلى مئة كلمة مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
الكفاءات الختامية	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط السردي ويتجاوب معها.
	يقدم توجيهات، انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة
	يقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من ستين كلمة إلى ثمانين مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة ويفهمها.	يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردي تتكون من ستين إلى تسعين كلمة أغلبها مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة ويفهمها.
	ينتج كتابة من ست إلى ثماني جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة نصوصا من أربعة إلى ستة أسطر يغلب عليها النمط السردي في وضعيات تواصلية دالة.

جدول رقم (2): يوضح ملمح الدخول والخروج للسنة الثالثة ابتدائي [1]

قبل الشروع في تحليل محتوى الجدول، لا بد من الإشارة إلى أن ملمح الدخول يقصد به الكفاءة الشاملة المتعلقة بالطور الأول (السنة الأولى والسنة الثانية ابتدائي)، والذي تبنى عليه مختلف الكفاءات في الأطوار اللاحقة، في حين يقصد بملمح الخروج الكفاءة الشاملة

[1] بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017- 2018م، ص: 20.

التي يجب أن يكون قد اكتسبها المتعلم في نهاية السنة الثالثة ابتدائي، والمُمَهِدة في الوقت نفسه لاكتساب كفاءات السنة الموالية. وانطلاقا من الجدول فإن الكفاءات الجزئية المتعلقة بالسنة الثالثة ابتدائي تمثلت فيما يأتي:

- التلميذ في نهاية السنة الثالثة ابتدائي يجب أن يكون قادرا على السرد مشافهة بلغة سليمة.
- التلميذ في نهاية السنة الثالثة ابتدائي يجب أن يكون قادرا على إنتاج نصوص كتابية سردية، تتكون من أربعة إلى ستة أسطر، مشكولة شكلا تاما.
- التلميذ في نهاية السنة الثالثة ابتدائي يجب أن يكون قادرا على قراءة نصوص سردية، قراءة سليمة، ويفهما.
- التلميذ في نهاية السنة الثالثة ابتدائي يجب أن يكون قادرا على فهم مختلف الخطابات السردية والتجاوب معها.

- بالنسبة للسنة الرابعة ابتدائي:

	ملمح التخرج	ملمح الدخول
الكفاءة الشاملة	يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا، يغلب عليها النمط الوصفي تتكون من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة...	يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا، يغلب عليها النمط السردي تتكون من ثمانين إلى مئة كلمة مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
	يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط لا سيما النمط الوصفي ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط السردي ويتجاوب معها.

الكفاءات الختامية	يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة
	يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من مئة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها.	يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردي تتكون من ستين إلى تسعين كلمة أغلبها مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة ويفهمها.
	ينتج كتابة من ستة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة نصوصا من أربعة إلى ستة أسطر يغلب عليها النمط السردي في وضعيات تواصلية دالة.

جدول رقم (3): يوضح ملمح الدخول والخروج للسنة الرابعة ابتدائي [1]

التلميذ في بداية دخوله للسنة الرابعة ابتدائي، يكون قد اكتسب كفاءات متنوعة ومتكاملة، خاصة بأنشطة اللغة العربية في السنة السابقة (السنة الثالثة)، والتي يبني عليها مختلف تعلماته في السنة الرابعة ابتدائي، والتي يجب أن يخرج منها مكتسبا الكفاءات الآتية:

- كفاءة في فهم الخطابات المنطوقة لاسيما النمط الوصفي، ويتجاوب معها.
- كفاءة في إنتاج نصوص كتابية وصفية، متكونة من ستة إلى ثمانية أسطر، مشكولة شكلا تاما، وفي وضعيات تواصلية دالة.
- كفاءة في وصف الأشياء انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.
- كفاءة في القراءة السليمة.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 19.

خلاصة الفصل

يهتم تحليل المحتوى بأدوات الاتصال المختلفة والمتنوعة، حيث يعمد الباحث من خلال استخدام هذه التقنية، إلى تقصي أثر هذه الأدوات على جمهور الاتصال، وهو من أقدم التقنيات المستخدمة في عمليات تحليل النصوص باعتبارها خطابات تعبر عن مقاصد محددة تحتكم للمقامات والسياقات الواردة فيها، وقد ارتبطت بوادر ظهور مصطلح تحليل المحتوى ببحوث الإعلام والاتصال، واتسعت رقعته لتشمل مجالات العلوم الإنسانية الأخرى، كالمجال التربوي الذي تستخدم فيه هذه التقنية وسيلة تقييمية تقويمية لمختلف محتويات المناهج والكتب المدرسية، والكشف عن توجهاتها، بالإضافة إلى إمكانية الاستعانة بها في عمليات تحضير الدروس، وفي عمليات انتقاء الأساليب والوسائل والطرق المناسبة لعرض وتبسيط المحتوى التعليمي.

وتعد النصوص التعليمية أداة اتصالية بامتياز لما تحققه من جسر تواصل بين المعلم والمتعلم والأهداف التربوية. والتي تسعى المنظومة التربوية من خلالها إلى إكساب المتعلم كفاءات متنوعة ومتكاملة في مختلف المواد؛ حيث لكل مادة من المواد كفاءة شاملة مجزأة إلى كفاءات ختامية، خادمة لبعضها وفق تدرج هرمي، وفي الوقت نفسه خادمة للكفاءات الشاملة في مختلف المواد. وهذا ما تقوم عليه المقاربة بالكفاءات المعتمدة في مناهج الجيل الثاني، والتي تهدف إلى ربط التعليم بحاجيات الفرد ومشكلاته. وتعد استراتيجية تحليل محتوى النصوص من الاستراتيجيات الفاعلة في الكشف عن قدرة المحتوى التعليمي في تحقيق الكفاءات المرجوة من مختلف الأنشطة، لاسيما أنشطة اللغة العربية، وهذا ما سنبينه من خلال الفصلين التطبيقيين فيما يأتي من الدراسة.

الفصل الثاني: تحليل محتوى نصوص اللّغة العربيّة الموجهة للطّور الثاني ابتدائي

- ❖ تمهـــــيد
- ❖ الكتاب المدرسي
- ❖ حدود الدراسة
- ❖ عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها
- ❖ خلاصـــــة الفصـــــل

تمهيد:

تهدف هذه المحطة التطبيقية الأولى إلى قياس مدى تحقيق نصوص اللغة العربية للكفاءات المرجو اكتسابها من الطّور الثاني من المرحلة الابتدائية. وإن في تطبيق آليات تحليل المحتوى على نصوص كتابي اللّغة العربيّة للسنة الثالثة والسنة الرابعة ابتدائي، محاولة للكشف عن مدى ملاءمة هذه النصوص وقدرتها على تحقيق مختلف الكفاءات في ميادين اللّغة العربيّة؛ هذه اللّغة العَصماء التي وجب تمكينها في نفوس نشئها رسما وتركيبا ودلالة واستعمالا، في كل تفكير نحو التطور والتجديد؛ لأن الأمم تتطور بلغاتها.

وقد سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تطوير مناهجها وطرق وأساليب ووسائل عرض المواد التعليمية؛ رغبة منها في تحقيق الجودة التعليمية الشاملة، هذه الجودة التي تجعل من التعليم أداة لتلبية حاجيات الفرد والجماعة في عصر اجتاحته موجة العولمة. وبما أن الكتاب المدرسي هو ترجمان المناهج التربوية، فقد رأت هذه الدراسة تسليط الضوء على النصوص المبثوثة فيه من حيث قدرتها على بناء كفاءات المتعلم وصقلها.

أولا: الكتاب المدرسي

1-مفهوم الكتاب المدرسي وأهميته

يعد الكتاب المدرسي أحد ركائز العملية التّعليمية المهمة؛ فهو يحتضن معارف متنوعة ومحددة وفق معايير تحتكم لمستوى المتعلم ونموه العضوي والمعرفي وحاجياته النفسية والاجتماعية...، وهو «الكتاب الأساس في يد التلميذ والمرجع الأول في المادة التي يدرسها وتقرره عادة السلطة التعليمية»[1]، كما أنه « كتاب يتضمن مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة يتم عرضها بطريقة تساعد على تدريسها بيسر وسهولة وسلامة، كما

[1] محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص: 45.

تمكن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة»[1]، ما يميز الكتاب المدرسي في هذا المفهوم البساطة والوضوح في عرض المادة التعليمية، ما يمكن الأستاذ من تدريس محتواه بيسر وسهولة، مع إمكانية استخدامه من طرف التلميذ بصورة مستقلة في عملية التعلم، ورغم هذه البساطة والوضوح – إلا أنه في رأينا– هذه الاستقلالية لا بد لها من قائد (المعلم) يقوم بمهمة التبسيط والشرح، ليسهل على التلميذ استخدام الكتاب المدرسي فيما بعد، في عمليات المراجعة أو الحفظ.

وهو كتاب رسمي يشترك في تأليفه مجموعة من الأساتذة والخبراء بأمر من الوزارة الوصية، ويمثل «وثيقة رسمية موجهة للمدرسين ليقوموا بتعليم وتدريس مضمونها ومحتواها، وللتلاميذ ليقوموا بتعلمها ودراستها. وهذه الوثيقة مكتوبة ومصممة بطريقة منظمة لتكون مدخلا لتعليم وتعلم المادة الدراسية المقررة، ولتستخدم في صف دراسي بعينه، وفق الخطة العامة الشاملة لتوزيع المقررات الدراسية على سنوات الدراسة»[2]، وانطلاقا من هذا المفهوم نستنتج أن من خصائص الكتاب المدرسي:

- وثيقة رسمية: أي صدوره عن سلطات تابعة لأجهزة الدولة المختلفة، والسلطة المعنية بالأمر في الجمهورية الجزائرية، هي وزارة التربية والتعليم الوطنية.
- موجه للمعلم والمتعلم: للقطب التعليمي الأول الذي يقوم بعملية تدريس محتويات الكتب المدرسية، وللقطب التعليمي الثاني الذي يستقبل هذه المحتويات لفهمها وتعلمها.
- التنظيم: في عرض المادة التعليمية، وفق ما تمليه المقررات الدراسية الموزعة سُلميا على سنوات الدراسة؛ فالكتاب المدرسي «كتاب عرضت فيه بطريقة منظمة المادة

[1] مجدى عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009، ص: 816.

[2] المرجع نفسه، ص: 817.

المختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم»[1].

وإن أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية تنبع من أهمية التعليم في النهوض بالشعوب والأمم، حيث يعد محطة انطلاق لكل أمة تنشد تقدما وتطورا، لذا إن الحرص على جودته، حرص على تحقيق التنمية بأبلغ وسيلة وأنجحها، وبما أن الكتاب المدرسي هو ترجمان للمناهج التربوية وأهدافها، فإن له من الأهمية ما يجعله رافدا أساسيا لتلقي المعرفة، في عصر كثرة فيه الملهيات، واجتاحت فيه الوسائل التكنولوجية العالم، وصار حتى الأطفال يستخدمونها بيسر وسهولة فائقين.

وللاستثمار الناجح في الطاقات البشرية، وإعداد أجيال أكفاء في لغتهم، معتزين بهويتهم وانتمائهم، طموحين للتطور والتجديد ذاتيا واجتماعيا، وجب الحرص على جودة الكتب المدرسية من حيث المضامين والمحتويات، ما يكفل تنشئة تربوية سليمة للتلميذ، تسهم في بناء شخصيته وصقل مواهبه. كما للكتاب المدرسي أهمية لكل من المنهاج والمعلم والمتعلم نوردها فيما يأتي:

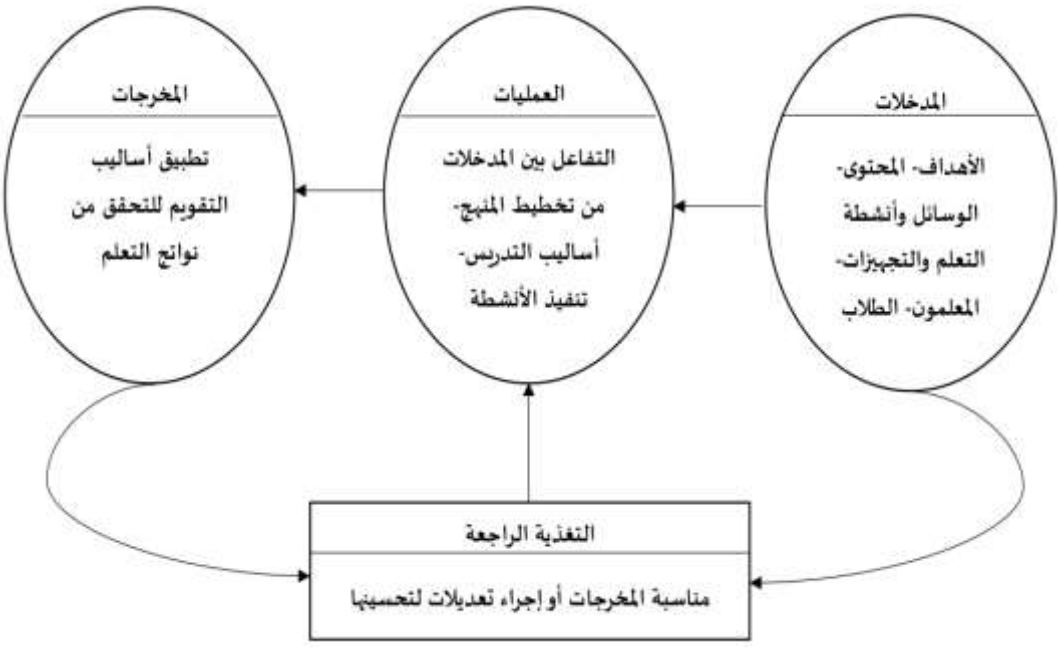
- بالنسبة للمنهاج: حيث يعد الكتاب المدرسي الأداة التنفيذية التطبيقية للمنهاج، والمرآة العاكسة له، وبتقويمه تقويم للمنهاج وتحسين له.
- بالنسبة للمعلم: يمثل الكتاب المدرسي المرشد والمعين للمعلم في عملية التدريس، بالإضافة إلى كونه أداته لبلوغ الأهداف التربوية المُسطرة في المنهاج.

[1] أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، (د. ط)، (د. ت)، ص: 9.

- بالنسبة للمتعلم: يعد الكتاب المدرسي المرجع الأساس للتلميذ، لاكتساب مختلف المعارف والخبرات، وتنمية مختلف المهارات والقيم والعادات السليمة[1].

2-العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهاج التربوي

المنهاج جمع مفرده منهج، ويقصد به «مجموعة من الأنشطة المخطّطة من أجل تكوين المتعلّم يتضمّن الأهداف والأدوات ومقرّرات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلّم، وكذلك الكيفية التي سيتمّ بها تقويم التعليم والتعلّم»[2]؛ فالمنهاج خطة عمل كبرى تتضمن كل ما يتعلق بنجاح العملية التعليمية التعلمية، من وسائل وأدوات ومحتويات وغايات وأهداف، مرتبطة في نظام متكامل على النحو الآتي:



مخطط رقم (6): يوضح المنهج الدراسي كنظام[3].

---

[1] ينظر: رجاء الدين حسن زهدي طموس، تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب " لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، يوليو 2002م، ص: 41.

[2] صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، ص:13.

[3] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص:33.

ما يتضح من خلال المخطط أن المنهج الدراسي كنظام يتجلى في:

- المدخلات: وتشمل جميع مصادر تصميم المنهج من محتويات وأهداف ووسائل...
- العمليات: وهي تلك التفاعلات الإجرائية بين المدخلات لتوليد المخرجات، نحو مختلف الأدوار المنوطة بالمعلم والمدرسة...
- المخرجات: وهي نواتج النظام التي تؤكد بلوغ المتعلمين الأهداف المحددة، والتي تؤكد كذلك فاعلية إنتاجية النظام، ويتم الكشف عنها بالاستعانة بأساليب التقويم المختلفة.
- التغذية الراجعة: وهي عملية تصحيح مسار عمل منظومة ما بصورة مستمرة، كما تهدف للتأكد ما إذا كانت المخرجات مرضية أم تحتاج لتعديلات[1].

يخلط الكثير من الباحثين والمعلمين بين مصطلح المنهاج وبعض المصطلحات المصاحبة له من قبيل: البرنامج الدراسي، والمقرر الدراسي، والكتاب المدرسي، إذ ينظرون لها بمفهوم واحد، غير أن المنهاج أوسع من هذا الحصر فهو شامل لكل ما يتعلق بالمنظومة التربوية، وشامل لهذه المصطلحات كذلك، فالبرنامج الدراسي « مجموعة المقررات الدراسية الإجبارية والاختيارية التي تقدم لفئة معينة من المتعلمين بقصد تحقيق أهداف معينة، وذلك خلال فترة زمنية محددة مع بيان عدد الساعات لكل مقرر، وينتهي البرنامج بحصول الدارس على شهادة دراسية»[2]؛ أي أنه يتشكل من مجموع مقررات المواد الدراسية، والتي منها ما هو إجباري ومنها ما هو اختياري، غير أن المقررات الاختيارية تتجلى أكثر في المراحل العليا من التعليم. وتهدف هذه المقررات إلى تحقيق أهداف معينة، وفق ما يمليه البرنامج

---

[1] ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص: 34.

[2] المرجع نفسه، ص: 35.

من زمن وساعات لكل مقرر، وتختم بحصول/ أو عدم حصول، المتعلم على شهادة في مرحلة ما.

في حين يعرف المقرر بأنه «جزء من البرنامج الدراسي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية (المحتوى)، التي يدرسها الطلاب في فترة زمنية محددة، تتراوح بين فصل دراسي واحد أو عام دراسي كامل وفق خطة محددة، ويعطى المقرر عادة عنوانا ومستوى تعليميا ورقما محددا»[1]، فالمقرر يتجسد في المحتوى التعليمي، وهو جزء من البرنامج الدراسي، وكلاهما من جزئيات المنهاج، فمثلا: برنامج السنة الثالثة أو الرابعة ابتدائي يحتوي العديد من المواد التي سطرها المنهاج، لكل مادة من المواد مقرر خاص بها، ومجموع هذه المقررات يشكل البرنامج.

والمنهج في مدارس الدول النامية يتصل عادة بشكل مباشر باحتياجات التنمية، أما المقرر فيحدد المحتوى الأساسي لما يجب تدريسه في مادة من المواد، ويحدد نطاق المعلومات والمهارات التي يتعين على التلميذ أن يكتسبها، ويضع بالتفصيل الموضوعات بل والنقاط التي يجب أن تدرس في كل سنة دراسية. ويترتب على ذلك أنه إن كان المقرر يمثل تفصيلا واضحا للمنهج في مرحلة بعينها من مراحل تعلم مادة بالذات، فإن الكتاب المدرسي ينبغي أن يكون هو الآخر توضيحا دقيقا لتلك الأجزاء من المقرر التي تصل إلى أقصى درجات الإجادة عند تعليمها وتعلمها بمساعدة الكتب[2].

إن الكتاب المدرسي يمثل أهم مصدر تعليمي في المؤسسات التعليمية لأنه يحتوي على أكبر قدر ممكن من المنهاج المقرر، ويوفر مستويات عالية من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها وبذلك فإنه يمثل مكانة كبيرة في المنهج

---

[1] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص: 36.

[2] أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، ص: 10.

التعليمي والنظام التعليمي بشكل عام بوصفه أيسر المصادر التعليمية التي تتوافر في البيئات التعليمية، فالعلاقة إذن بين الكتاب والمنهج علاقة الروح بالجسد، والجوهر بالمظهر، فهو روح المنهج وجوهره والترجمة الصادقة له فهو يمثل المنهج نصا وروحا، وعلى أساس هذه الصلة بين المنهج والكتاب المدرسي ينبغي أن تؤسس صناعة الكتاب لتراعي جميع الأسس والمعايير التي يقوم عليها المنهج[1]، إذ لابد من وجود معايير دقيقة يستند إليها المؤلف في تأليفه للكتب المدرسية، التي تترجم بدورها جزءًا كبيرا من المنهاج وأهدافه.

3-مواصفات الكتاب المدرسي الجيد

لنقول عن الكتاب المدرسي أنه جيد لابد أن تتوافر فيه مجموعة من المواصفات تتوزع على ثلاثة محاور أساسية هي: الإخراج الفني، المادة المعروضة، وطريقة عرض المادة.

أ- **الإخراج الفني:** والذي يراعى فيه أن يكون الكتاب أنيق المظهر، جذاب الشكل، محببٍ غير منفرٍ، متقن الطبع، مريحا للعين، متحمل الاستعمال لمدة تتراوح من ثلاث إلى خمس سنوات، خاليا من الأخطاء المطبعية، محترما علامات الترقيم والمسافات بين الأسطر، غلافه يوحي إلى محتواه، وصفحته الأولى عليها بيانات نشره (اسم المؤلف أو أسماء المؤلفين، دار النشر، مكان النشر، الطبعة إن وجدت، سنة النشر)، بالإضافة إلى استخدام الأشكال والرسوم والجداول في مواضعها، واستخدام مختلف حيل الإخراج الفني من نوع الخط وحجمه الملائمين لخصائص

[1] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص: 242.

المتعلمين وطبيعة المحتوى التعليمي، مع تضمنه لقائمة للمحتويات وأخرى للمصادر والمراجع ومسرد للمصطلحات[1].

ب- **المادة المعروضة:** إن مواصفات الكتاب المدرسي الجيد من حيث المادة المعروضة تشمل الأهداف التعليمية، المحتوى، الأنشطة والتدريبات، والتقويم، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- **الأهداف التعليمية:** تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية ومرتبطة مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الوارد في المقدمة، تعكس سلوكا متوقعا من المتعلم، تشتمل في مجملها على نتاجات التعلم الثلاثة: المعرفي الإدراكي، الوجداني الانفعالي، الأدائي النفس حركي، وتمثل نتاجا قابلا للقياس والملاحظة، ملبيةً لاحتياجات المتعلم ومراعيةً لخصائصه الفردية، ترتبط ارتباطا مباشرا بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وتشتق منه[2].
- **المحتوى:** ترى الباحثة أن المحتوى يكون جيدا إذا كان مربيا على العقيدة السليمة والخلق الكريم، مُعلما ثقافيا وتاريخيا وعلميا، ملبيا لحاجات المتعلم المختلفة، بانيا لشخصيته، مراعيا لمستوى نموه، مواكبا للتطورات المعرفية والعلمية الحاصلة في شتى الميادين وعلى جميع الأصعدة، مترجما للأهداف التربوية المنشودة لكل هيئة وزارية في مختلف الأقطار، بالإضافة إلى أنه يجب «أن يتسم محتوى الكتاب المدرسي بالحداثة ومراعاة أحدث ما تم التوصل إليه في مجال المادة(...) وأن يتوافر له مبدأ الترابط والتماسك والتكامل في المادة التي يقدمها بحيث تكون المادة

---

[1] ينظر: رجاء الدين حسن زهدي طموس، تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب "لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث، ص: 43-44.

[2] ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص: 110.

مترابطة الأجزاء وتتكامل مع المواد الأخرى تجسيدا لمبدأ وحدة الخبرة وتكاملها التي تشدد عليه الاتجاهات الحديثة في التربية»[1].

- **الأنشطة والتدريبات:** والتي لابد أن تكون متنوعة وقابلة للتطبيق، مستندة إلى أهداف الوحدة التعليمية، متسلسلة الخطوات التنفيذية، تثير الدافعية للتعلم، تساعد المتعلم على تعزيز مكتسباته وتوظيفها في مواقف جديدة، وتوفر تغذية راجعة متكررة للمتعلم وتنمي أسلوب حل المشكلات لديه[2].
- **التقويم:** والتقويم هو عملية تتجاوز التقييم (بالحكم على صحة الشيء أو خطئه) إلى العلاج؛ فهو عملية تشخص السلوك بغرض علاجه، لا الاكتفاء بإصدار الحكم عليه فقط، والتقويم الجيد هو الذي «يكون مبني على أسس علمية، متناسقا مع الأهداف، شاملا موجَها نحو شخص أو موضوع معين، مستمرا حيث يسير مع عملية التعليم والتعلم جنبا إلى جنب، متنوع الوسائل ومتكامل، كما لابد أن يكون التقويم صالح الأدوات، اقتصاديا في الوقت والجهد والتكاليف»[3].

ج- **طريقة عرض المادة:** حيث يتصف عرض المادة التعليمية في الكتاب والوحدات التعليمية بما يأتي:

- تستعمل في عرض المعلومات اللغة السليمة السهلة الواضحة.
- تستعمل الجمل القصيرة الواضحة التي يعبر كلا منها عن فكرة محددة مباشرة.
- تعرض المادة التعليمية بطريقة تراعي البنية النفسية للمتعلم.
- يراعي العرض الفروق الفردية بين المتعلمين ولاسيما في الأسئلة التقويمية والتدريبات والأنشطة.

---

[1] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص: 262.

[2] ينظر: ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، ص: 111.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 56-57.

- تعرض المادة التعليمية بطريقة تثير التفكير وتحفزه.
- يراعى في عرض المادة التعليمية اعتماد مبدأ انتقال أثر التعلم باستخدام التكرارات المناسبة وبالتحفيز والدافعية.
- يستخدم في عرض المادة التعليمية الأشكال الإيضاحية اللافتة والملونة والمثيرة للاهتمام وذات العلاقة الواضحة المباشرة بمحتوى المادة التعليمية.
- يعرف المصطلح العلمي الجديد فور تقديمه.
- تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للوحدة.
- تكتب الخلاصة على شكل نقاط أو فقرات قصيرة.
- تنتهي كل وحدة تعليمية بلمحة مسبقة تهيئ المتعلم للوحدة التعليمية القادمة.
- ترتبط اللمحة المسبقة بين الوحدات التعليمية مما يسهم في إيجاد طابع الاستمرارية والنمو في بناء مادة الكتاب المدرسي[1].

وليكون الكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية جيدا، لابد أن يكون منميا لمهارات اللغة الأربعة (مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة)، حيث يمكن لمتعلم اللغة أن يستعملها في مواقف متنوعة بكفاءة عالية.

4-طرق تأليف الكتاب المدرسي

توجد أكثر من طريقة لتأليف الكتب المدرسية، والتي منها: طريقة التكليف، طريقة الإعلان أو المسابقة، وطريقة اللجان.

أ- **طريقة التكليف:** والتي تقوم فيها الجهة المعنية بإعداد المناهج والكتب بانتقاء شخص أو مجموعة أشخاص معروفين بخبرتهم ودرايتهم، وتكلفهم بتأليف كتاب معين استنادا إلى مفردات المنهج في مدة زمنية محددة، بمكافآت مناسبة. ومن سلبيات هذه

[1] ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، ص: 112- 113.

الطريقة أن أي سوء تقدير في اختيار المؤلف (المؤلفين) ينجم عنه رداءة في محتوى الكتب المدرسية[1].

ب- **طريقة الإعلان أو المسابقة:** في هذه الطريقة تقوم الجهة المسؤولة بإعلان مسابقة تأليف كتاب أو أكثر لقاء أجر معين يحدد في الإعلان، وتتلقى عروضا وتختار ما تراه الأفضل، على أن يشتمل الإعلان على: اسم المادة، والمرحلة الدراسية، والصف المعني، ومواصفات الكتاب، وشروطه فضلا عن أجور التأليف، وتخضع العروض المقدمة إلى عملية تقويم سرية من لجنة متخصصة لتحديد النموذج الأفضل. من إيجابيات هذه الطريقة أنها تتسم بالموضوعية في اختيار العرض المناسب، ومن سلبياتها عدم اجتذاب المؤلفين المعروفين بدرايتهم وخبرتهم، وعدم ضمان نزاهة التقويم، وتستر بعض المؤلفين خلف البعض الآخر[2]، ويمكن تدارك الأمر بتحديد أيام يعرض فيها كل باحث النموذج الخاص به، ويقوم بشرحه والإجابة على تساؤلات اللجنة المشرفة على المسابقة، التي بعد تقديم كل العروض تقوم بانتقاء أفضلها لتأليف الكتاب المدرسي، وإن وجد أكثر من عرض مميز، توحد الجهود في تأليفه.

ج- **طريقة اللجان:** في هذه الطريقة تقوم الجهة المسؤولة بتشكيل لجان متخصصة في المواد الدراسية المختلفة توكل إليها مهمة تأليف الكتب المدرسية فتتولى لجنة اللغة العربية على سبيل المثال تأليف كتب اللغة العربية، ولجنة الرياضيات تأليف كتب الرياضيات، ولجنة التاريخ تأليف كتب التاريخ وهكذا المواد الأخرى، وذلك بتوزيع العمل بين أعضائها، ثم تشكل لجان أخرى لتقويم الكتب المؤلفة قبل العمل بها مهمتها دراسة الكتب المؤلفة وإصدار أحكام حول مدى ملاءمتها واستجابتها لمعايير الكتاب المدرسي ومواصفاته ومدى إسهامها في تحقيق أهداف المنهج. ومع إيجابيات هذه

---

[1] ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، ص: 263.

[2] المرجع نفسه، ص: 264.

الطريقة غير أنها تستغرق وقتا طويلا، واحتمال مجاملة لجان التقويم للمؤلفين أو تحيزها ضدهم مما يؤدي إلى إثارة الحساسية بين أعضاء هذه اللجان[1]، وفي تجريب الكتاب المدرسي قبل تعميمه نجاة من هذه المزالق.

والمؤسسات المكلفة بالكتاب المدرسي في الجزائر هي: المعهد التربوي الوطني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، المركز الوطني للتوثيق التربوي، المعهد الوطني للبحث في التربية، ولكل مؤسسة من هذه المؤسسات إطار قانوني تأسست بموجبه، كما تختص كل منها بمهام محددة، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

المؤسسة	إطارها القانوني	مهامها
المعهد التربوي الوطني (IPN)	تأسس بمقتضى المرسوم رقم: 62/166 ل 31- 12-1962م. وأعيد تنظيمه بمقتضى المرسوم رقم: 68/428 ل 09-07- 1968م.	-دراسة وتجريب واختيار وإنتاج الوسائل التعليمية والتكوينية. -التوثيق البيداغوجي والعلمي. -تنسيق وتنشيط البحوث التربوية.
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)	تأسس بمقتضى المرسوم رقم90/11 ل 01- 01- 1990م.	-طبع ونشر وتوزيع الكتب المدرسية والمجلات والوثائق المكتوبة. - نسخ ونشر الكتب والوثائق الأجنبية المترجمة والمقتبسة (ذات الاستعمال المدرسي). - طبع وتوزيع النشرة الرسمية للتربية.

[1] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، ص: 264.

المركز الوطني للتوثيق التربوي (CNDP)	المرسوم التنفيذي رقم 92/243 ل 09-06-1992م بدأ نشاطه الفعلي عام 1996م.	-وضع الآليات المناسبة لتكوين قاعدة وثائقية. - إنجاز وتنظيم الوثائق وتحديثها باستمرار. - حفظ الوثائق والأرشيف التربوي واستغلاله.
المعهد الوطني للبحث في التربية (INRE)	المرسوم التنفيذي رقم 96/72 ل 27-01-1996م. المتضمن إعادة هيكلة (المعهد التربوي الوطني) وتغيير تسميته إلى المعهد الوطني للبحث في التربية.	-البحث البيداغوجي والتربوي. - التقويم المستمر للمنظومة التربوية. - إنتاج وتجريب الوسائل التعليمية. - البحث المتعلق بتطوير الأهداف والمحتويات والوسائل.

جدول رقم (04): يوضح المؤسسات المكلفة بالكتاب المدرسي في الجزائر[1].

5-الحاجة إلى تجريب الكتاب المدرسي وتطويره

بما أن الكتاب المدرسي هو الوسيلة التطبيقية لتنفيذ المنهاج، فإن العمل على تجريبه قبل تعميمه، ضرورة لابد منها للتحقق من فاعلية المنهج، وتفاديا لمجموعة الخسائر الممكنة في حال عدم فاعليته، وللتجريب أهداف عدة من أهمها:

- التحقق من صحة أو خطأ الموضوع قيد التجربة.
- التعرف على مواطن القوة والضعف.

[1] مرزوقي كريمة، الأدوار الاجتماعية في الكتاب المدرسي، مذكرة مكملة لبرنامج التكوين في ماجستير علوم التربية – في بناء وتقويم المناهج–، جامعة وهران –السانيا–، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، السنة الجامعية: 2005-2006، ص: 34.

- التعرف على مدى تأثير جانب معين في الجوانب الأخرى[1].

فمثلا: في الموسم الدراسي (2022– 2023)، انتشرت فكرة استعمال الألواح الرقمية في عملية التدريس، وطبقت في بعض الابتدائيات في مختلف ولايات الجمهورية الجزائرية من قبيل بعض الابتدائيات التابعة لولاية جيجل (مدرسة طعبوش بوزيد ببلدية السطارة، مدرسة جمعة محمد بلدية جيجل، مدرسة بوهلال البشير ببلدية العوانة، مدرسة حمدوش علي ببلدية الشقفة، ابتدائية بوبازين صالح ببلدية الميلية... وغيرها كثير)، في نهاية الموسم الدراسي يمكن القيام بعمليات تقويمية لمدى نجاح هذا المشروع، بتصميم استبانات وتوزيعها على المعلمين وتحليل النتائج ومناقشتها، دون إهمال ضرورة التأكد من كفاءة المعلمين في استخدام هذه الألواح.

وترى الباحثة أنه في حال أُريد تجربة الكتاب المدرسي في الجمهورية الجزائرية، يمكن أن نختار عينة متنوعة للتجربة، ممثلة من مجموعة من المدارس، لنفرض أن تكون مجموعة من المدراس لأربع ولايات، ولاية من الشرق الجزائري، وأخرى من الغرب الجزائري، وولاية من الشمال، وأخرى من الجنوب، ونقوم بعملية التجربة مع توفير كل الوسائل اللازمة، ومن ثم القيام بعمليات تقيمية تقويمية لتأكد من فاعلية أو عدم فاعلية الكتاب المدرسي، ومن ثم تعديله وإعادة تجريبه عدة مرات، والهدف من إعادة التجريب هو:

- التأكد من صحة التعديلات التي أدخلت.
- سد الثغرات أثناء المرحلة الأولى للتجريب.

[1] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، مكتبة الأنجلو المصرية، (د. ط)، (د. ت)، ص: 325.

- التأكد من أن النتائج التي قاد إليها التجريب أصبحت تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات[1].

وبعد الإنهاء من عمليات تجريب الكتب المدرسية يمكن تعميمها، مع ضرورة متابعتها –بواسطة لجان مختصة–وتطويرها إن دعت الحاجة إلى ذلك، وعلى العموم فإن هناك الكثير من الأسباب التي تدعو إلى تطوير الكتب المدرسية، وإعادة النظر في محتواها وتصميمها بين حين وآخر ونوجزها في الآتي:

- الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم، وتراكم المعارف الذي يتطلب وضع المحتوى في صيغ جديدة تستجيب لهذا الانفجار المعرفي، واختيار المعارف ذوات الأولية وتقديم الأهم على المهم الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في محتوى الكتاب المدرسي والمنهج.
- التقدم الذي يحصل في الدراسات التربوية وما تظهره هذه الدراسات من نتائج تؤكد الحاجة إلى إعادة النظر في المناهج والكتب المدرسية.
- نتائج عمليات التقويم التي تجري على المنهج والكتاب المدرسي وتدعو إلى تطوير عناصر المنهج أو تعديلها.
- القصور في المناهج والكتب المدرسية الحالية الذي تظهره نتائج الاختبارات المدرسية المختلفة وتقارير المشرفين، وشكوى المدرسين، وقد يكون هذا القصور في المحتوى، أو الوسائل، والأنشطة والتدريبات مما يدعو إلى إجراء عملية تطوير وتحسين للكتاب المدرسي والمنهج.[وترى الباحثة أن الأمر لا يتوقف على المنهج أو الكتب المدرسية أو الوسائل...، فحسب بل يمكن أن يتعلق بكفاءة المعلم في عرض المحتوى، وعدم اقتصاره على الكتاب المدرسي فقط، وبتكوينه الجيد

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، ص: 329.

من عدمه، ويمكن أن يتعلق كذلك بالمتعلم ودرجة استعداده، وحالته الاجتماعية؛ فنجاح المنهج مرتبط بالكفاءة المهنية لكل عناصر المؤسسة التربوية].

- الحاجة إلى جعل التقنيات الحديثة واستخداماتها جزءا من المنهج الحديث وهذا يتطلب إعادة النظر في بناء المنهج والكتاب المدرسي.
- حصول تغيرات سياسية وتغير الفلسفة التي تتبناها الدولة يستدعي إعادة النظر في المنهج.
- تبني نظرية جديدة ثم التثبت من فعاليتها واستجابتها لمتطلبات العصر يتطلب إعادة بناء المنهج وفق أسس تلك النظرية.
- تطور وظيفة المنهج المدرسي وتغير دوره في العملية التعليمية يقتضي إعادة النظر بالكتاب المدرسي[1].

[1] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، ص: 274-275.

ثانيا: حدود الدراسة

1- وصف مجتمع البحث

إن مجتمع البحث لهذه الدراسة يتمثل في كتابي اللغة العربية للطور الثاني ابتدائي، الصادرين عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)، في السنة الدراسية: 2020-2021، بإشراف وتنسيق: بن الصيد بورني سراب، غير أن لجنة التأليف تختلف بين الكتابين؛ حيث لجنة تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة هي:

- بن الصيد بورني سراب (مفتشة التّعليم الابتدائي)
- بن يزار عفريت شبيلة (مفتشة التّعليم الابتدائي)
- بوسلامة عائشة (أستاذة التّعليم الابتدائي)
- حلفاية داود وفاء (أستاذة التّعليم الابتدائي)

في حين تمثلت لجنة تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة في:

- بن الصيد بورني سراب
- قيطاني موهوب ربيعة (مفتشة التّعليم الابتدائي)
- بوخبزة أمال (مفتشة التعليم الابتدائي)
- بن عاشور عفاف (أستاذة التعليم الابتدائي)

يلاحظ غياب الجنس الذكري في لجان التأليف، وقد كان من الأحسن المزاوجة بين الكفاءات الأنثوية والذكرية.

ويتباين الفريق التقني كذلك بين الكتابين؛ حيث تمثل الفريق التقني بالنسبة لكتاب السنة الثالثة في:

- التصميم والتركيب: فوزية مليك
- الرسومات: زهية يونسي–شمول
- معالجة الصور: زهير يحياوي
- التنسيق: شريف عزواوي، زهرة بودالي

في حين الفريق التقني لكتاب السنة الرابعة ابتدائي تمثل في:

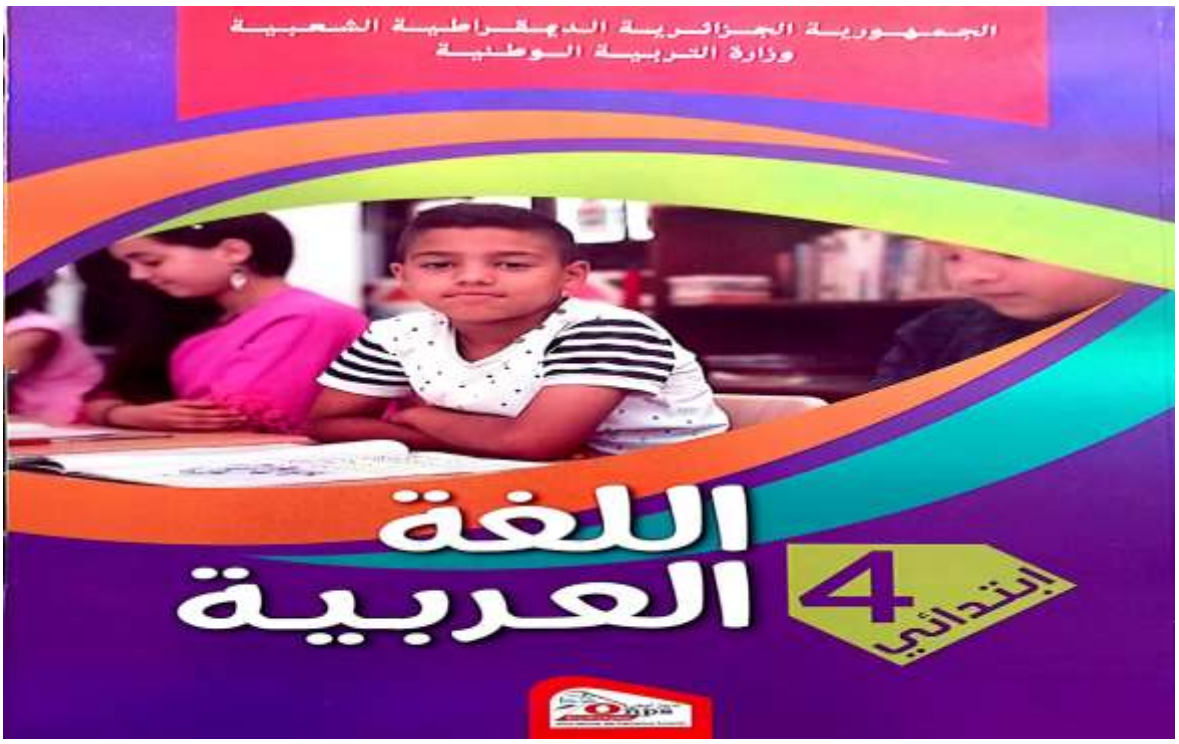
- تصميم وتركيب: شكرون حسان
- معالجة الصور: قاسي وعلي يوسف، موزاي عبد المنعم
- الرسومات: بلعيد خالد

يلاحظ المزاوجة بين الجنسين في تشكيل الفرقة التقنية المخصصة لكتاب السنة الثالثة، والاقتصار على الجنس الذكري في تشكيل الفريق التقني لكتاب السنة الرابعة، بالإضافة إلى الاستغناء عن فرقة التنسيق فيه. والنظرة الأولية على الكتابين توحي أن كتاب اللغة العربية الموجه للسنة الثالثة ابتدائي أفضل –شكلا– بكثير من كتاب السنة الرابعة.

يحتوي كتاب السنة الثالثة ابتدائي على مائة واثنين وأربعين (142) صفحة، وحدد سعر بيعه في الغلاف الخلفي له بمئتين وثلاثين دينارا جزائريا (230 دج)، في حين يحتوي كتاب السنة الرابعة على مائة وتسعة وثلاثين صفحة، بالإضافة إلى أربعة صفحات للقاموس المصور في نهاية الكتاب غير مرقمة، وحدد سعر بيعه بمئتين وأربعين دينارا جزائريا (240 دج).

كما أن الأغلفة الخارجية للكتابين متماثلة من حيث فكرة الإخراج وحجم الورق (20سم عرض، 28 سم طول) السميك الأملس، ومتباينة من حيث الألوان والصورة المركزية في الغلاف الأمامي على نحو ما هو موضح في الصورتين الآتيتين:

صورة رقم (01): توضح الغلاف الأمامي لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي



صورة رقم (02): توضح الغلاف الأمامي لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي

إن كتابي اللغة العربية وثيقتان تربويتان صادرتان عن وزارة التربية الوطنية في الجمهورية الجزائرية، يجسدان أهداف المنهاج التربوي، وهما يحتويان على العديد من الأنشطة (التعبير، الأساليب، القراءة، التراكيب النحوية، الصيغ الصرفية، الظواهر الإملائية، الأرصدة اللغوية، المحفوظات، الإدماج والذي يحتوي على نص الإدماج والمشروع) المساهمة في تربية المتعلم.

2- وصف عينة البحث

إن عينة البحث في هذا الجزء التطبيقي من الدراسة هي: جميع النصوص المبثوثة في كتابي اللغة العربية للطور الثاني من المرحلة الابتدائية، وهي نصوص تزاوج بين نصوص فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب، غير أنها تدور في فلك واحد يحدده عنوان الوحدة، هذه الوحدة التي بدورها تنتمي إلى محور ذي هدف معين على نحو الآتي:

المقاطع	المحاور	نصوص فهم المنطوق	نصوص فهم المكتوب
01	القيم الإنسانية	حَوْلَ مائِدَةِ الطَّعام	أنا لستُ أنانيًا
		مَلاكي	الوعد هو الوعد
		الدّيكُ المغرور	الفراشة والنملة
		نصوص شعرية	
		نصوص أنشطة الإدماج	

02	الحياة الاجتماعية	كبشُ العيد	العيد
		عُرس الجارَة	ختان زهير
		عند بائع الحلويّات	التّاجر والشهر العظيم
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	
03	الهوية الوطنية	أُحبُّ وطني	خدمة الأرض
		عمر الصّغير	عمر ياسف
		العلم	من أجلك يا جزائر
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	
04	الطبيعة والبيئة	زيّارة إلى أدرار	طاحونة السّي لونيس
		جُنَيِّنَتي	الفصول الأربعة
		شبكة الحياة	سرطان البحر
		نص شعري	
		نصوص الإدماج	

05	الصحة والرياضة	رشيقٌ يحبُّ الرِّياضة	كرة القدم
		التَّلقيح	مرض مُعدٍ
		كيف أنمو جيّدا	الغذاء المفيد
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	
06	الحياة الثقافية	آلة الإمزاد	كم أحب الموسيقى!
		متعة العرض	المسرح
		عادات من الأوراس	عادات من الأوراس
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	
07	عالم الابتكار والاختراع	محطّة البنزين	محمول جدّتي
		رحلة الطّائرة	بساط الرّيح
		المرشد الالكتروني	البوصلة
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	

08	الأسفار والرحلات	صاحبة اللّغز السّابع	مع سائق أجرة إرلندي
		رحلة إلى كينيا	أوكوث
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	

جدول رقم (05): يوضح نصوص اللغة العربية الموجهة للسنة الثالثة ابتدائي

المقاطع	**المحاور**	**نصوص فهم المنطوق**	**نصوص فهم المكتوب**
01	القيم الإنسانية	صديقتي حورية	مع عصاي في المدرسة
		البائع الصغير	ماسح الزّجاج
		جدّي	جدّتي
		نص شعري	
		نصوص أنشطة الإدماج	
02	الحياة الاجتماعية	جيران الأمس واليوم	التّآجْماعث
		رامي والمعلم الجديد	المعلّم الجديد
		الجار الجديد	بين جارين

		نص شعري	
		نصوص الإدماج	
03	الهوية الوطنية	بعيدا عن أرضي	الحنين إلى الوطن
		الأمير عبد القادر	الأمير عبد القادر
		يبدو أن العنوان قد سقط؛ لأنه موجود في طبعات سابقة، نحو: الطبعة الثانية(2018- 2019)، بعنوان: مطار مصطفى بن بولعيد، كما سقطت جملتي: أشاهد وأعبر، ولفظة أستعمل الصيغة.	الزّائر العزيز
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	
04	الطبيعة والبيئة	نظافة المدرسة	رسالة الثّعلب
		العيش في المدينة	البيت البيئي
		المسكن الشّمسيُّ	طاقة لا تنفذ
		نصوص شعرية	

		نصوص الإدماج	
05	الصحة والرياضة	هدية النخلة	قصة زيتونة
		معاناة مريض	مرض سامية
		أكتشف اللعبة	لمن تهتف الحناجر؟
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	
06	الحياة الثقافية	أنامل معطّرة	أنامل من ذهب
		البُرنس	لباسنا الجميل
		الطّاسيلي ناجر	القاصُّ الطّارقيّ
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	
07	الإبداع والابتكار	الغوّاصة الاستكشافيّة	مركبةُ الأعماق
		من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب	سالم والحاسوب

		القلم عبر التّاريخ	ما أعظمك!
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	
08	الرحلات والأسفار	جمال بلادي	جولة في بلادي
		صحراؤنا الجميلة	حكايات في حقيبتي
		نصوص شعرية	
		نصوص الإدماج	

جدول رقم (06): يوضح نصوص اللغة العربية الموجهة للسنة الرابعة ابتدائي

يتضح من خلال الجدولين أنّ المحاور التعليمية في كتابي اللغة العربية متشابهة من حيث عناوينها مختلفة من حيث نصوصها، وهدف هذا التكرار هو ترسيخ القيم والمعارف والكفاءات، كما أنّ كليهما يضم ثمانية مقاطع تقابلها ثمانية محاور، كل محور يضم ثلاثة وحدات ما عدا المحور الثامن يضم وحدتين فقط، ويختم بالمحفوظات، وبأنشطة الإدماج.

ولتحليل محتوى نصوص كتابي اللغة العربية ركزت الدراسة على نصوص فهم المكتوب، ونصوص المحفوظات (نصوص شعرية)، ونصوص الإدماج، أما فيما يخص نصوص فهم المنطوق، فقد استغنى البحث عنها – إلا في حالات استثنائية– بحكم أنها مقاطع حاضرة لنصوص مضمرة تتجسد مشافهة في القسم، وفي حال أريد دراستها يستعان بتسجيلات صوتية أو فيديوهات.

3-فئات التحليل ووحداته

إن النص التعليمي يحتوي على جانبين مهمين مكملين لبعضهما، وهما: الإخراج الفني للنص، ولغة النص؛ أي الشكل والمضمون، وهما الفئتان الرئيسيتان اللتان استقى منهما البحث وحدات تحليل محتوى النصوص على نحو ما يوضحه الجدول الآتي:

فئة التحليل	وحدات التحليل
الإخراج الفني للنصوص	نوع الخط وحجمه
	جمال الخط
	العناوين بخط كبير وواضح
	الأخطاء المطبعية
	علامات الترقيم
	المسافات بين الأسطر
	ترك المسافة البادئة
	التزام الصورة بمحتوى النص
	توثيق النصوص
لغة النص	الكلمات

	الكم
	السلامة اللغوية
	السلامة التعبيرية
	القيم

جدول رقم (07): يوضح فئات ووحدات تحليل محتوى نصوص اللغة العربية للطور الثاني ابتدائي.

ثالثا: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

1- الإخراج الفني للنصوص

تتوافر وحدات الإخراج الفني لنصوص اللغة العربية الموجهة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي على النحو الآتي:

- حجم الخط ونوعه مناسبين لعمر التلميذ؛ حيث تم الاعتماد على الخط المضغوط سواء تعلق الأمر بالعناوين أو المتون، غير أنه يوجد اختلاف في درجة الضغط؛ حيث حجم خط العناوين أكبر من حجم خط النصوص.
- الخط لا غبار عليه من حيث الجمال؛ فهو واضح، مفهوم، ومقروء، يمكن التمييز بين حروفه وكلماته.
- عناوين النصوص –كما أشرنا سابقا–بخط كبير وواضح.
- خلو النصوص من الأخطاء المطبعية، سوى بعض الهفوات في تشكيل بعض الكلمات كأن تجد حركتين على الحرف الواحد؛ وهذا الخطأ يسببه الحاسوب في بعض الأحيان نتيجة الكتابة عليه لوقت طويل جدا؛ حيث تنتقل الحركة مع مؤشر الفأرة أثناء الكتابة، ونجده في: كلمة (العيد) في السطر ما قبل الأخير من نص **العيد**[1]؛ حيث انتقلت كسرة العين – على الأرجح– إلى الدال التي شُكلت مرتين بالضم والكسر، وكذلك كلمة (تُكسب) في نص الإدماج **الطعام الصحي**[2] والتي شُكلت فيها السين مرتين بالكسر والضم، وفي كلمة (الأسود) في الفقرة الأولى من نص **أوكوث**[3]، والتي شُكلت فيها اللام مرتين بالسكون والكسرة، ويستحيل كتابة هذا الأمر مرتين على الحاسوب؛ فالكسرة انتقلت من كلمة سابقة

---

[1] ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020–2021، ص: 27.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 90.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 133.

لكلمة (الأسود) على الأغلب كلمة (قارةٍ)، والتي كان بالإمكان تفادي انتقالها بحذف الكلمة التي بدأ انتقال الكسرة منها وإعادة كتابتها، لا إضافة الكسرة وترك الكسرة الأولى تنتقل...، بالإضافة إلى هذا وجود خطأ آخر في عنوان الوحدة الثالثة من المقطع الثاني؛ حيث وسمت بالتاجر والشهر الفضيل في الفهرس، في حين وسم النص في متن الكتاب بالتاجر والشهر العظيم.

- توافر النصوص على علامات الترقيم، لكن السؤال: أ تم استخدامها استخداما سليما؟، تحرى البحث ذلك فوجد بعض الأخطاء هي: تأتي علامة التنصيص الخاصة بالقول أولا ثم تليها النقطة أو الفاصلة، لا العكس[1]، وفي بعض النصوص يوجد الأمران، ويفسر هذا باختلاف منهجية البحث والكتابة بين أعضاء فريق البحث، أو أنّ النصوص أُخذت من مصادرها كما هي شكلا دون التأكد من صحتها. وفق ما هو موضح في الصورة الآتية:

صورة رقم (03): توضح إدراج الفاصلة أو النقطة بعد علامة التنصيص أو قبلها[2]

---

[1] ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، الصفحات: 10، 31، 61، 73، 95، 124.

[2] المرجع نفسه، ص: 10.

واستعمال علامتا تعجب (!!) بدل الواحدة (!)[1]، للتعبير عن الانفعال وهذا لم يشهد عند علماء العربية، بالإضافة إلى استعمال علامتا استفهام تليهما علامة تعجب (؟؟!)[2]؛ فإن كان استفهاما أو تعجبا فهو انفعال واحد؛ أما مقدار الشحنة الانفعالية فتحدده القراءة المُعبرة، أو المواقف التواصلية الحية. بالإضافة إلى استبدال علامة التعجب بفارزة منقوطة في جملة «ما أحلاها؛ أنا أحب الموسيقى»[3]، والصواب وضع علامة التعجب.

وكذلك استعمال نقطتين (..)[4]، أو أكثر من ثلاثة نقاط متتالية للتعبير عن الكلام المحذوف؛ ففي بعض الأحيان نجدها ستة نقاط متتالية (.....)[5]، وأحيانا أربعة (....)[6]، والأصح أن تكون ثلاثة فقط. كما نجد فوضى في استخدام الفاصلة والنقطة في كثير من النصوص ربما لأنها أُخذت من مصادرها كما هي، وكان يتوجب إعادة النظر فيها.

- احترام كل النصوص للمسافات بين الأسطر.
- المسافة البادئة تتوفر في بداية كل فقرات النصوص المكتوبة النثرية.
- الصور المرافقة للنصوص ذات علاقة بموضوع النص ومعبرة عنه.
- ليست كل النصوص موثقة؛ فهناك بعض النصوص غير منسوبة لمؤلفيها، وهي: نص **ختان زهير**[7]، نص **كرة القدم**[8]، نص **الغذاء المفيد**[9]، نص **عادات من**

---

[1] ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 14.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 31.

[3] المرجع نفسه: ص: 95.

[4] ينظر: المرجع نفسه، الصفحات: 52، 61، 99، 120.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص: 09.

[6] ينظر: المرجع نفسه، الصفحات: 65، 69، 78.

[7] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 31.

[8] المرجع نفسه، ص:78.

[9] المرجع نفسه، ص: 86.

الأوراس[1]، نص **محمول جدتي**[2]، نص **البوصلة**[3]، وجميع نصوص **الإدماج**. وقد يفسر هذا بأن مؤلفي الكتاب اشتركوا في تأليف هذه النصوص، غير أنه حبذا لو أُسندت إلى مؤلفيها، أو أُشير إلى أنها من إعداد فرقة التأليف. وقد يفسر كذلك بأنهم لم يتحروا عن مصادرها بحكم ما شهده البحث من اختلاف في التوثيق بين الطبعة المنوطة بالبحث وطبعة من الطبعات السابقة (2017- 2018)؛ فلم يوثق نص أنشودة **شهيد الوطن**[4] في الطبعة السابقة ووثق في الطبعة الحالية (2020- 2021)، والأمر نفسه بالنسبة لنص **بساط الريح**[5].

أما فيما يخص نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الرابعة ابتدائي فوحدات الإخراج الفني تتوافر على الشكل الآتي:

- حجم الخط ونوعه مختلفين تماما عن حجم خط نصوص اللغة العربية للسنة الثالثة؛ حيث العناوين بخط مضغوط، متفاوت من حيث الحجم من نص لآخر، أما المتون فهي بخط غير مضغوط. وترى الباحثة أن كتاب السنة الثالثة مُتحمل الاستعمال أكثر من كتاب السنة الرابعة؛ وذلك راجع لعدة أمور من أهمها: نوع الخط وحجمه المناسبين واللّذين لا يذهِبهما الاستعمال أو الزمن.
- بحكم أنّ المقياس الذي اعتمد عليه البحث في تحديد جمال الخط هو المقروئية والوضوح؛ فإن الخط المستعمل في تدوين النصوص جميل لا نشاز فيه.

---

(1) بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 103.

(2) المرجع نفسه، ص: 112.

(3) المرجع نفسه، ص: 120.

(4) بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2017- 2018، ص: 55.

(5) المرجع نفسه، ص: 116.

- عناوين النصوص بخط كبير ومضغوط، حيث وسِمت عناوين نصوص ميدان فهم المنطوق باللون الأخضر، في حين وسمت عناوين نصوص ميدان فهم المكتوب باللون الأحمر، وهذا ما لا نجده في نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي والتي وسمت جميعها باللون الأسود، غير أن هذا لم يؤثر في جمال هذه الأخيرة.
- خلو النصوص من الأخطاء المطبعية، ما عدا ما وقف عليه البحث في كثير من النصوص بترك مسافة بين حرف الربط "الواو" وبعض الكلمات المصاحبة له، والصواب ألا تترك مسافة بينهما.
- اتضح من خلال رصد توظيف علامات الترقيم في نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، استعمال نقطتين (..)[1]، أو أربعة نقاط (....)[2]، أو خمسة نقاط (.....)[3]، أو ستة نقاط (.....)[4]، بدل ثلاثة نقاط (...) للتعبير عن الكلام المحذوف. كما شوهد عدم التناسق في توظيف القوسين ( )، وفي توظيف علامات التنصيص [والتي أشكالها ثلاثة: " "، « »،]؛ فبالنسبة لتمييز الأقوال تارة تستخدم (" ")[5]، وتارة تستخدم [6]، والأمر نفسه بالنسبة للكلمات وبعض الألفاظ

---

[1] ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020– 2021، الصفحات: 90، 116.

[2] ينظر: المرجع نفسه، الصفحات: 27، 133.

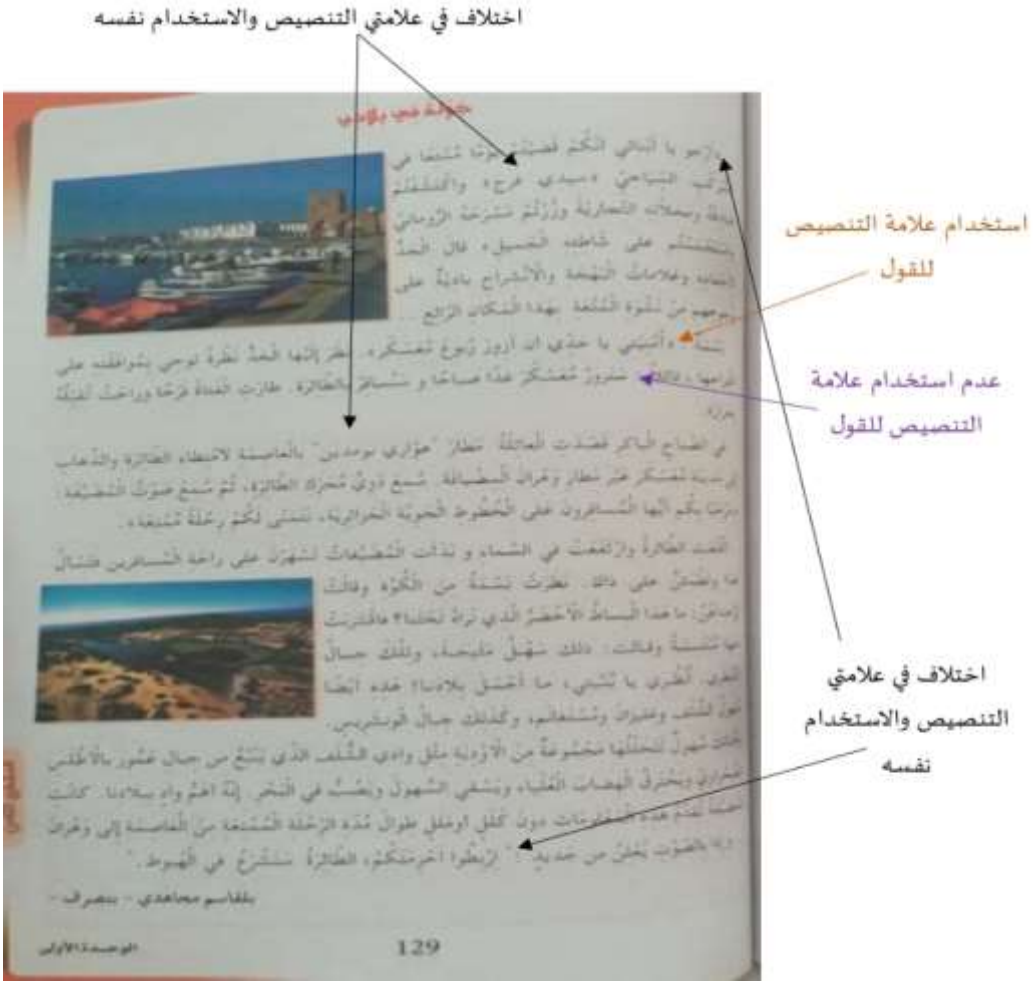
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 137.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص: 99.

[5] ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، الصفحات: 18، 65، 78.

[6] ينظر: المرجع نفسه، الصفحات: 22، 27، 52، 69، 86، 90، 103، 107، 124، 133.

فتارة تجدها بين إحدى علامات التنصيص (" ")[1]، أو [2]، وتارة تجدها بين قوسين ( )[3]. وفق ما يوضحه النموذج الآتي:



صورة رقم (04): توضح نموذج لاختلافات في استخدام علامة التنصيص[4]

بالإضافة إلى وجود علامة الحذف (...) بداية نص للإدماج مُقتبس، وهذا لا يجوز؛ فمن المتعارف عليه أنّ علامة الحذف تكون في متن النص المقتبس، ولا

---

[1] ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، الصفحات: 48، 65.

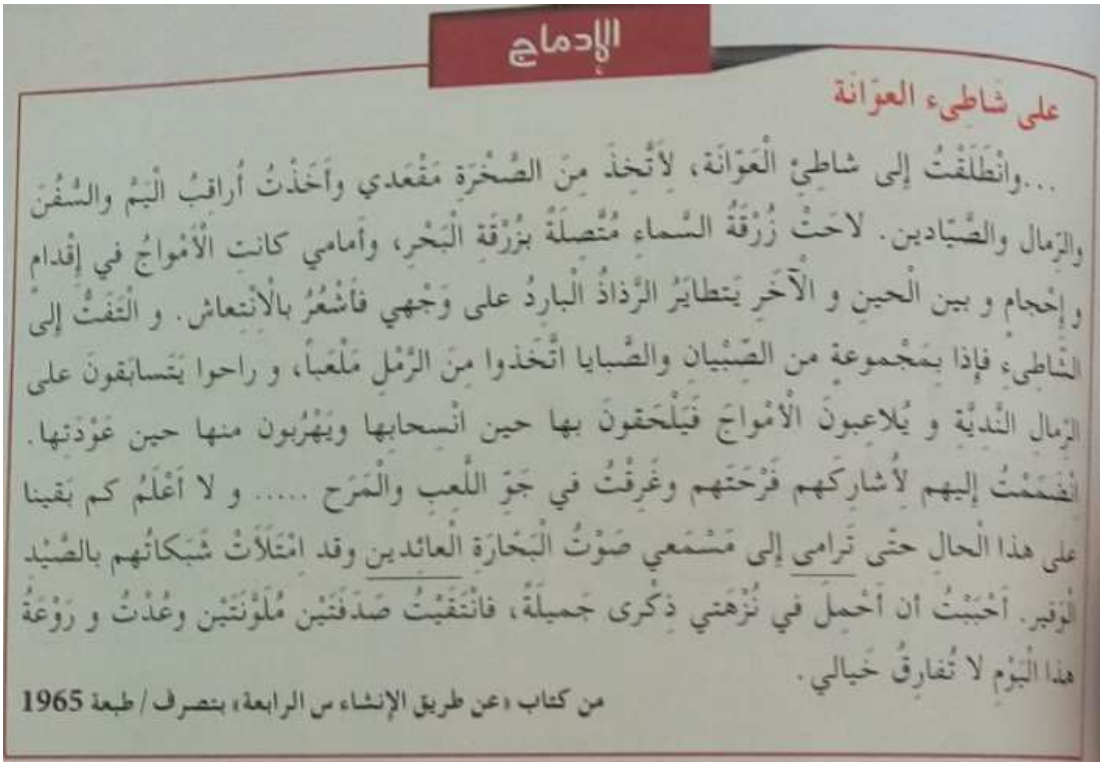
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 27، 31، 52، 61، 95، 99، 103، 120، 133.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 35.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص: 129.

تكون في أوله أو آخره؛ بحكم أنه من البديهي وجود كلام سابق وآخر لاحق له.

كما هو موضح في الصورة الآتية:



الإدماج

على شاطىء العوّانة

...وانطلقتُ إلى شاطئ العوّانة، لأتّخذ من الصّخرة مقعدي وأخذتُ أراقبُ اليمّ والسّفن والرّمال والصّيادين. لاحتْ زُرقةُ السّماء متّصلةً بزُرقة البحر، وأمامي كانت الأمواجُ في إقدام و إحجام و بين الحين و الآخر يتطايرُ الرّذاذُ البارد على وجهي فأشعرُ بالانتعاش. و التفتُّ إلى الشّاطىء فإذا بمجموعة من الصّبيان والصّبايا اتّخذوا من الرّمل ملعباً، و راحوا يتسابقون على الرّمال النّديّة و يُلاعبون الأمواجَ فيلْحقون بها حين انسحابها ويهْربون منها حين عودتها. انضممتُ إليهم لأشاركهم فرحتهم وغرقتُ في جوّ اللّعب والمرح ..... و لا أعْلَمُ كم بقينا على هذا الحال حتّى ترامى إلى مسمعي صوتُ البحّارة العائدين وقد امتلأتْ شبكاتُهم بالصّيد الوفير. أحببتُ أن أحمل في نزهتي ذكرى جميلة، فانتقيتُ صدفتين ملوّنتين وعُدتُ و روْعةُ هذا اليوم لا تُفارقُ خيالي.

من كتاب «عن طريق الإنشاء» س الرابعة، بتصرف / طبعة 1965

صورة رقم (05): توضح نص إدماج مبدوء بعلامة الحذف[1]

- احترام المسافات بين الأسطر، والمسافة البادئة في كل فقرات النصوص.
- الصور المرافقة ملتزمة بمحتوى النصوص ومعبرة عنها.
- ليست كل النصوص موثقة؛ إذ توجد نصوص دون توثيق هي: نص **طاقة لا تنفذ**[2]، نص **قصة زيتونة**[3]، نص **أنامل من ذهب**[4]، وجميع نصوص الإدماج

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، ص: 137.

[2] المرجع نفسه، ص: 69.

[3] المرجع نفسه، ص: 78.

[4] المرجع نفسه، ص: 95.

غير موثقة كذلك، ماعدا: نص **سرُّ العدواة بين القطّ والفأر**[1]، نص **أحلام المستقبل**[2]، نص **على شاطئ العوّانة**[3].

2- لغة النص

يحتوي كتابا اللغة العربية للطور الثاني ابتدائي على نصوص تتباين من حيث قدرتها على بناء كفاءات المتعلم، وما هو مؤكد أنه كلما كان النص جيدا، كلما زاد احتمال أن تكون المخرجات جيدة، وهذا ما سيتم توضيحه من خلال تحليل محتوى النصوص.

2-1- الكلمات:

لتعرف على نوعية الكلمات المستخدمة في النصوص عمد البحث إلى دراستها وفقا للوحدات الجزئية الآتية:

- الكلمات المستخدمة في النصوص بسيطة وواضحة
- شرح الكلمات الصعبة في النصوص
- خلو النصوص من ألفاظ العامية
- كل الكلمات مشكولة شكلا سليما

ليخلص إلى أن كل الكلمات المستخدمة في النصوص بسيطة، يمكن لمتعلم الطور الثاني ابتدائي أن يفهمها، ماعدا كلمة واحدة رأى البحث أنها صعبة وغامضة بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة وهي لفظة (استماتتكم) في جملة «أنتم الجزائريون تعجبني اسْتِماتَتُكُمْ في المقاومة من أجل الانتصار»[4]، كما يلاحظ شرح الألفاظ الصعبة في النصوص؛ لتعريف

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، ص: 107.

[2] المرجع نفسه، ص: 124.

[3] المرجع نفسه، ص: 137.

[4] بن الصيد بورني سراب، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 129.

التلميذ بدلالتها، ماعدا ما نجده في نصوص المحفوظات الموجهة للسنة الرابعة ابتدائي والتي لم تشرح فيها الكلمات الصعبة، رغم ما تستدعيه من توضيح.

وقد وقف البحث على لفظتين عاميتين، هما: كلمة (الخاوة)[1] والتي وردت في سياق يعرف التلميذ بأن رفقاء السلاح (المجاهدين) كان يطلق عليهم مصطلح الخاوة. ولفظة «ماعْ... ماعْ»[2]، والتي كان يمكن الاستغناء عنها وتعويضها بصوت الغنم (المأمأة أو الثغاء)، جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة «مأمأة [مفرد]: مصدر مأمأَ. ثُغاء الخِراف أو الماعِز»[3]. في حين وقف على العديد من الكلمات العامية والأمازيغية في نصوص اللغة العربية الموجهة للسنة الرابعة ابتدائي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الكلمة	معناها
التاجماعث	جمعية تعمل لخير المجتمع[4]
التويزة[5]	عادة قديمة – وما تزال معروفة في بعض المناطق الجزائرية– يتم فيها التعاون لأجل قضاء عمل ما نحو: الحصاد، البناء، جني الغلال، فتل الكسكس لادخاره لمؤونة الشتاء، غسل الصوف وغزله...وغير ذلك كثير من مظاهر التعاون الاجتماعي.

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص:48.

[2] المرجع نفسه، ص: 133.

[3] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص: 2059.

[4] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، ص: 28.

[5] المرجع نفسه، ص: 27.

نانا[1]	الجدة
الدشرة[2]	القرية
لميمة[3]	الأم

جدول رقم (08): وضح الألفاظ العامية والأمازيغية في نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي

أما فيما يخص تشكيل الكلمات فهو على ثلاثة أضرب: ضرب تم فيه شكل الكلمات شكلا تاما، ضرب تشكل فيه كل حروف الكلمة عدا الحركة الإعرابية، ضرب تشكل فيه بعض حروف الكلمة من بينها الحركة الإعرابية. وقد وقف البحث على بعض الكلمات مشكولة خطأً وهي: (عرجته) في «فقرَّرَ المشاركةَ رغمَ عَرَجِتِهِ»[4]؛ يلاحظ توالي ثلاث كسرات في الجيم والتاء والهاء، ما سبب عسرا في نطق الكلمة، والصواب أن يقال: عَرْجَتِهِ.

والأمر نفسه بالنسبة لكلمة (مصدره) في شرح كلمة ينبوعه من نص أنشودة **مرحبا رمضان**[5]؛ حيث جاء في معناها: أَصْلِهِ ومَصْدِرِه، والصواب أن يقال: أصله ومصْدَرِه؛ بفتح الدال لا كسرها. وضم الباء الأولى في كلمة (حُبُيْباتٌ)[6] والصواب فتحها. وما استغربه البحث – في هذا المقام وغيره – أنك غالبا تجد الخطأ وصوابه في النص نفسه.

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، ص: 52.

[2] المرجع نفسه والصفحة.

[3] المرجع نفسه والصفحة.

[4] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 22.

[5] المرجع نفسه، ص: 38.

[6] المرجع نفسه، ص: 82.

كما يوجد عدم اتحاد في شكل بعض الكلمات من قبيل كلمة (بتهوفن) في نص كم أحب الموسيقى![1]؛ والتي سُكِنت فيها الفاء مرة، وفتحت مرة أخرى في النص نفسه، وكان من الصواب الالتزام بشكل واحد إما تسكين الفاء أو فتحها. وبالمقابل وقف البحث على كلمة واحدة تم ضم الهمزة فيها بدل فتحها في نص من نصوص اللغة العربية الموجهة للسنة الرابعة ابتدائي وهي: (أوقفها) في جملة «أُوْقَفَها بِكُلِّ هُدوءٍ ورَزانَةٍ»[2].

2-2- الكم

حددت الوثائق التربوية لمناهج الجيل الثاني في اللغة العربية كم النصوص الموجهة للسنة الثالثة ابتدائي من ثمانين إلى مائة كلمة، وحددت كم النصوص الموجهة للسنة الرابعة ابتدائي من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة، والكلمة «لفظٌ مستقلٌ دالٌّ بالوضع (...) وهي اسمٌ وفعلٌ وحرفٌ»[3]؛ فهي لفظة ذات دلالة متواضع عليها لدى أفراد جماعة معينة، وهي على ثلاثة أقسام: اسم، وفعل، وحرف.

وإن البحث في حسابه لعدد كلمات النصوص استثنى العناوين، والضمائر المتصلة، وكذلك استثنى حروف الربط أو الجر التي تأتي متصلة بالكلمة؛ فجاءت نتائج دراسة نصوص اللغة العربية الموجهة للسنة الثالثة ابتدائي وفق ما يوضحه الجدول الآتي:

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 95.

[2] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، ص: 86.

[3] أبو حيان الأندلسي، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تح: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، (د. ط) ، (د. ت)، ج1، ص: 13.

النص	الكم	دون يوافق	يوافق	لا يوافق	لا يوافق جدا
أنا لست أنانيا	مائة وستة وثمانون (186) كلمة				**لا يوافق جدا**
الوعد هو الوعد	مائة وثلاثة وثمانون (183) كلمة				**لا يوافق جدا**
الفراشة والنملة	مائة وتسعة وعشرون (129) كلمة			**لا يوافق**	
المحفوظتان	واحد وثمانون (81) كلمة (الأنشودة الأولى بواحد وأربعين كلمة، والأنشودة الثانية بأربعين كلمة)		**يوافق**		
الإدماج	نص الإدماج ثلاثة وتسعون (93) كلمة		**يوافق**		
	نص المشروع ثلاثة وثمانون (83) كلمة		**يوافق**		
العيد	مائة واثنان (102) كلمة			**لا يوافق**	
ختان زهير	مائة وثلاثة وخمسون (153) كلمة				**لا يوافق جدا**

التاجر والشهر العظيم	مئتان وعشرون (120) كلمة			**لا يوافق**	
المحفوظتان	ستة وثمانون (86) كلمة (الأنشودة الأولى تسعة وثلاثون كلمة، الأنشودة الثانية سبعة وأربعون كلمة)		**يوافق**		
الإدماج	نص الإدماج سبعة وثمانون (87) كلمة		**يوافق**		
	نص المشروع أربعة وثلاثون (34) كلمة	**دون يوافق**			
خدمة الأرض	مائة وثلاثة عشر (113) كلمة			**لا يوافق**	
عمر ياسف	مئتان وستة عشر (216) كلمة				**لا يوافق جدا**
من أجلك يا جزائر	مائة وستة وخمسون (156) كلمة				**لا يوافق جدا**
المحفوظتان	ستة وثمانون (86) كلمة (الأنشودة الأولى اثنان وأربعون كلمة، الأنشودة الثانية أربعة وأربعون كلمة)		**يوافق**		
الإدماج	ستة وتسعون (96) كلمة		**يوافق**		

طاحونة السي لونيس	مائة وسبعة وسبعون (177) كلمة				**لا يوافق جدا**
الفصول الأربعة	مائة وسبعة عشر (117) كلمة			**لا يوافق**	
سرطان البحر	مائة وثمانية وخمسون (158) كلمة				**لا يوافق جدا**
أنشودة الطبيعة	ستون (60) كلمة	**دون يوافق**			
الإدماج	نص الإدماج سبعة وستون (67) كلمة	**دون يوافق**			
	نص المشروع واحد وثلاثون (31) كلمة	**دون يوافق**			
كرة القدم	مائة وثلاثة وعشرون (123) كلمة			**لا يوافق**	
مرض معد	مائة وستة وثمانون (186) كلمة				**لا يوافق جدا**
الغذاء المفيد	مائة وأربعة وخمسون (154) كلمة				**لا يوافق جدا**

المحفوظتان	ستة وتسعون (96) كلمة (الأنشودة الأولى خمسة وأربعون كلمة، الأنشودة الثانية واحد وخمسون كلمة)		**يوافق**		
الإدماج	مائة واثنا عشرة (112) كلمة			**لا يوافق**	
كم أحب الموسيقى!	مائة وتسعة وتسعون (199) كلمة				**لا يوافق جدا**
المسرح	مائة وواحد وثلاثون (131) كلمة			**لا يوافق**	
عادات من الأوراس	مائة وثمانون (180) كلمة				**لا يوافق جدا**
المحفوظتان	ستة وثلاثون (36) كلمة (الأنشودة الأولى عشرون كلمة، الأنشودة الثانية ستة عشر كلمة)	**دون يوافق**			
الإدماج	سبعة وتسعون (97) كلمة		**يوافق**		
محمول جدتي	مائة وستة وخمسون (156) كلمة				**لا يوافق جدا**
بساط الريح	مائة وسبعة وثمانون (187) كلمة				**لا يوافق جدا**

البوصلة	مائة وأربعة وسبعون (174) كلمة				**لا يوافق جدا**
المحفوظتان	مائة وثلاثون (130) كلمة (الأنشودة الأولى اثنان وثمانون كلمة، الأنشودة الثانية ثمانٍ وأربعون كلمة)			**لا يوافق**	
الإدماج	نص الإدماج تسعة وتسعون (99) كلمة،		**يوافق**		
	نص المشروع ثلاثة وتسعون (93) كلمة		**يوافق**		
مع سائق أجرة إرلندي	مائة وثمانية وخمسون (158) كلمة				**لا يوافق جدا**
أوكوث	مائة وأربعة وثمانون (184) كلمة				**لا يوافق جدا**
المحفوظتان	مائة وستة عشر (116) كلمة (الأنشودة الأولى ثلاثة وسبعون كلمة، الأنشودة الثانية ثلاثة وأربعون كلمة)			**لا يوافق**	
الإدماج	مائة وتسعة عشر (119) كلمة			**لا يوافق**	

جدول رقم (09): يوضح مدى التزام نصوص اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي بكم الكلمات المقررة

يتضح من خلال الجدول أن إحدى عشر نصا فقط يوافق عدد الكلمات المحددة للسنة الثالثة ابتدائي في الوثائق التربوية بنسبة (25.58%)، والملاحظ أنها لا تضم النصوص الرئيسة للوحدات بل تتعلق ببعض نصوص المحفوظات أو الإدماج فقط، في حين وجِدت خمسة نصوص كلماتها أقل من ثمانين كلمة في المستوى نفسه (المحفوظات والإدماج) بنسبة (11.62%). ووجد إحدى عشر نصا لا يوافق بنسبة (25.58%)، وستة عشر نصا لا يوافق جدا بنسبة (37.20%)؛ أي تجاوز عدد الكلمات المطلوبة بقدر كبير جدا.

أما نتائج دراسة نصوص اللغة العربية الموجهة للسنة الرابعة ابتدائي فهي موضحة في الجدول الآتي:

النص	الكم	دون يوافق	يوافق	لا يوافق	لا يوافق جدا
مع عصاي في المدرسة	مائة وستة وخمسون (156) كلمة			**لا يوافق**	
ماسح الزجاج	مائة وتسعة وثمانون (189) كلمة				**لا يوافق جدا**
جدتي	مائة وثمانون (180) كلمة				**لا يوافق جدا**
أنشودة يا حسن الأخلاق	ستون كلمة	**دون يوافق**			

الإدماج	نص الإدماج سبعون (70) كلمة	**دون يوافق**			
	نص المشروع تسعة وخمسون (59) كلمة	**دون يوافق**			
التاجماعث	مئتان وأربعة وعشرون (224) كلمة				**لا يوافق جدا**
المعلم الجديد	مئتان وثلاثة عشر (213) كلمة				**لا يوافق جدا**
بين جارين	مائة وستة وثمانون (186) كلمة				**لا يوافق جدا**
أنشودة أمي	خمسة وسبعون (75) كلمة	**دون يوافق**			
الإدماج	سبعة وستون (67) كلمة	**دون يوافق**			
الحنين إلى الوطن	مائة وخمسة وثمانون (185) كلمة				**لا يوافق جدا**
الأمير عبد القادر	مائة وواحد وستون (161) كلمة			**لا يوافق**	

الزائر العزيز	مائة وخمسة وثمانون (185) كلمة				**لا يوافق جدا**
المحفوظتان	سبعة وتسعون (97) كلمة (الأنشودة الأولى تسعة وثلاثون كلمة، والأنشودة الثانية ثمانية وخمسون كلمة)	**دون يوافق**			
الإدماج	واحد وستون (61) كلمة	**دون يوافق**			
رسالة الثعلب	مئتان وستة عشر (216) كلمة				**لا يوافق جدا**
البيت البيئي	مائة وواحد وتسعون(191) كلمة				**لا يوافق جدا**
طاقة لا تنفذ	مائة وستة عشر (116) كلمة		**يوافق**		
المحفوظتان	مائة وثمانية (108) كلمة (المحفوظة الأولى بخمسين كلمة، والمحفوظة الثانية بثمانية وخمسين كلمة)		**يوافق**		
الإدماج	تسعون (90) كلمة	**دون يوافق**			
قصة زيتونة	مائة وأربعة وتسعون (194) كلمة				**لا يوافق جدا**

مرض سامية	مئتان واثنان وعشرون (222) كلمة				**لا يوافق جدا**
لمن تهتف الحناجر؟	مئتان وسبعة عشر (217) كلمة				**لا يوافق جدا**
المحفوظتان	ثمانية وسبعون (78) كلمة (الأنشودة الأولى خمسون كلمة، والأنشودة الثانية ثمانية وعشرون كلمة)	**دون يوافق**			
الإدماج	مائة وأربعة وثلاثون (134) كلمة			**لا يوافق**	
أنامل من ذهب	مائة وتسعة عشر (119) كلمة		**يوافق**		
لباسنا الجميل	مائة وثمان وسبعون (178) كلمة				**لا يوافق جدا**
القاص الطارقي	مائة وثمان وخمسون (158) كلمة			**لا يوافق**	
المحفوظتان	خمسة وتسعون (95) كلمة (الأنشودة الأولى اثنان وستون كلمة، الأنشودة الثانية ثلاثة وثلاثون كلمة)	**دون يوافق**			
الإدماج	نص الإدماج مائة وثلاثة (103) كلمة		**يوافق**		

	نص المشروع مائة وثمانية (108) كلمة		**يوافق**		
مركبة الأعماق	مئتان واثنان (202) كلمة				**لا يوافق جدا**
سالم والحاسوب	مئتان وثلاثة وأربعون (243) كلمة				**لا يوافق جدا**
ما أعظمك!	مائة وثمانية وستون (168) كلمة			**لا يوافق**	
المحفوظتان	مائة وخمسة (105) كلمة (الأنشودة الأولى خمسون كلمة، والأنشودة الثانية خمسة وخمسون كلمة)		**يوافق**		
الإدماج	أربعة وثمانون (84) كلمة	**دون يوافق**			
جولة في بلادي	مئتان وأربعة عشر (214) كلمة				**لا يوافق جدا**
حكايات في حقيبتي	مئتان وثلاثة (203) كلمة				**لا يوافق جدا**
المحفوظتان	مائة وثمانية عشر (118) كلمة		**يوافق**		
الإدماج	مائة وثمانية (108) كلمة		**يوافق**		

جدول رقم (10): يوضح مدى التزام نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي بكم الكلمات المقررة

تبرز نتائج الجدول أن ثمانية نصوص فقط توافق عدد الكلمات المقررة على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بنسبة (19.51%)، وما يثير الانتباه أنها لا تتعلق بنصوص المحفوظات أو الإدماج فقط بل ضمت –بالإضافة إلى ذلك – نصين من نصوص الوحدات الرئيسة. في حين وجِد إحدى عشر نصا كلماته أقل من مائة كلمة بنسبة (26.82%)، وخمسة نصوص لا توافق بنسبة (12.19%)، وسبعة عشر نصا كلماته أكبر بكثير من القدر المحدد بنسبة (41.46%).

وبالإجمال فإن نصوص اللغة العربية الموجهة للطور الثاني ابتدائي طويلة جدا، تثير الملل لدى المتعلم، وتبعث النفور منها لطولها، وكذلك تعيق عملية تدريسها مقارنة بالزمن المقرر للحصة (خمسة وأربعون دقيقة 45 د)، وتحولُ دون عملية فهم النص والإحاطة بكل جوانبه.

2-3- السلامة اللغوية

وقف البحث على نوعين من الأخطاء اللغوية على مستوى نصوص اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، تعلق أولها بالنحو، وتعلق ثانيها بالإملاء على النحو الآتي:

الخطأ	نوعه	تصحيحه	تعليله
كلُّ الاتجاهاتِ صحيحةَ[1]	نحوي	كلُّ الاتجاهاتِ صحيحةٌ	صحيحةٌ خبر للمبتدأ كلُّ
ثم أنّه كان الأجدر بك[2]	نحوي	ثم إنه كان الأجدر بك	كسر همزة إن بعد ثم
حتى أنها علّقته قلادةً [3]	نحوي	حتى إنها علقته قلادة	كسر همزة إن بعد حتى*
اِنْسانٍ[4]	إملائي	إنسان	الهمزة همزة قطع لا وصل؛ لأنه اسم «والأسماء لا تكون بألف الوصل، ولا يحتجّ باسمٍ ولا ابن، لقلة هذا مع كثرة الأسماء»[5]، وجَمُل بنا الإشارة إلى أنها كتبت صحيحة في مواضع أخرى، وشُكلت في هذا الموضع مما ينفي تفسير عدم الانتباه لها.

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 120.

[2] المرجع نفسه، ص: 35.

[3] المرجع نفسه، ص: 112.

* للاستزادة ينظر: سيبويه، الكتاب (كتاب سيبويه)، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، 1992، ج3، ص: 143.

[4] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 39.

[5] سيبويه، الكتاب، ص: 198.

اَلْإِثْنَيْنِ[1]	إملائي	الاثنين	همزة وصل لا قطع؛ «لأنه نقل من اسم (اثنان) إلى اسم»[2]
اذا[3]	إملائي	إذا	همزة قطع لا وصل، والأرجح أنها سقطت أثناء الكتابة فقط

جدول رقم (11): يوضح الأخطاء النحوية والإملائية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي

بالإضافة إلى الأخطاء الموضحة في الجدول فقد وجد البحث عدم ثبات في تشكيل تنوين النصب في النصوص؛ فتارة يوضع على الحرف وتارة يوضع على المد، حيث وجِدت ثمانية وثمانون (88) كلمة كتب فيها تنوين النصب على الحرف، واثنان وتسعون (92) كلمة كتب فيها على المد، وقُدرت في نصوص اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي بمائة كلمة (100) كتب فيها تنوين النصب على الحرف وسبعة وثمانين كلمة (87) كتب فيها على المد.

والصواب أن يكتب تنوين النصب على الحرف؛ « وذلك لسببين: أولهما؛ أن الفتحة الأولى من الفتحتين هي حركة الحرف نفسه، والفتحة الثانية عوضا عن نون التنوين الساكنة، فاجتمعت الفتحتان للدلالة على تنوين الفتح، وثانيهما؛ الألف التي تلحق تنوين النصب في الكلمة إنما هي ألف زائدة تلحق بعض الكلمات لا كلها (فهي لا تلحق الكلمات المنتهية بتاء مربوطة)، ولا يمكن الأخذ بوضع الفتحتين فوقها؛ لأنها قابلة للحذف والبقاء»[4].

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 40.

[2] ينظر: سيبويه، الكتاب، ص: 199.

[3] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 56.

[4] ينظر: خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، عمان، ط1، 2006، ص: 139.

2-4- السلامة التعبيرية

يقصد البحث بالسلامة التعبيرية تلك العلاقة القائمة بين مختلف العلامات اللسانية، المبنية على الوحدة الدلالية؛ هذه الأخيرة التي منها ما يتضح بالعودة للمعاجم اللغوية، ومنها ما يحتكم للسياق الذي وردت فيه العلامة اللغوية. والبحث أثناء دراسته التحليلية للنصوص الموجهة للطور الثاني وجد أنها سليمة لغوية إلا في:

- نص للإدماج بعنوان **الإرادة تحقق الفوز** وردت كلمة (التسلق) في غير دلالتها؛ حيث قيل فيه: «وكان على الجمال أن تتسلق جبلا عاليا»[1]، والصواب أن يقال: وكان على الجمال أن تصعد جبلا عاليا؛ ففعل التسلق ليس للجمال.

2-5- القيم

القيم ذات دلالات متنوعة تختلف باختلاف الثقافات والمجالات، قد تكون إيجابية أو سلبية، مفيدة أو ضارة، صحيحة أو خاطئة، متعددة ومتباينة بتعدد وتباين مختلف السلوكات والأنشطة، تقع تحت الشعور الجمعي، وهي القوة الدافعة وراء مجمل الحركة الاجتماعية[2]. والقيم في الكتاب المدرسي متعددة تهدف إلى تربية المتعلم من جوانب عدة: إنسانية، اجتماعية، وطنية، ثقافية...

وإن المدرسة الجزائرية حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية مطالبة بضمان ترقية القيم الآتية:

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 22.

[2] ينظر: مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ص: 806-807.

- الإسلام باعتباره دين وثقافة وأخلاق وحضارة، وباعتباره نموذجا للتنظيم الاجتماعي يدعو للتسامح والتضامن والعدالة[1].
- العروبة كلغة، كحضارة وكثقافة، والتي يعبر عنها من خلال اللغة العربية كأداة أولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم والتكوين[2].
- الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث، وهي جزء لا يتجزأ من مركبات الشخصية الوطنية التاريخية، وعليه يتعين أن تستفيد هذه اللغة بكامل الاهتمام وتكون محلا للترقية والإثراء في إطار تثمين الثقافة الوطنية[3]، وهذا الأمر يفسر وجود بعض الكلمات الأمازيغية على مستوى نصوص اللغة العربية.

والقيم في الكتاب المدرسي تحتكم إلى محاور الكتاب الثمانية؛ حيث كل محور ينمي قيما معينة لدى المتعلم كالآتي:

- **محور القيم الإنسانية:** والذي يتم فيه تربية المتعلم على مختلف القيم الإنسانية؛ ففي السنة الثالثة يُربى المتعلم على: الالتزام بآداب الأكل، الإيثار، الشكر والتقدير، الوفاء بالوعد، تجنب الغرور لأن عواقبه وخيمة، توعية المتعلم بأن الجمال جمال الروح والعقل ليس جمال الثوب والجسد، وبأن الإرادة تحقق الفوز. أما في السنة الرابعة فيُربى على: عدم السخرية من الآخرين، مد يد العون للآخرين، نبذ التسول والدعوة للعيش بشرف مهما كان صغر سن الشخص، حب الجد والجدة والتنويه لضرورة الاعتناء بكبار السن. والملاحظ على هذه القيم أنها قيم أخلاقية إنسانية مشتركة بين جميع البشر عربا كانوا أم عجم.

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية (القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04- المؤرخ في 23 جانفي 2008)، عدد خاص، فيفري 2008، ص:10-11.

[2] المرجع نفسه، ص: 12.

[3] المرجع نفسه، ص: 13.

- **محور الحياة الاجتماعية:** تختلف الحياة الاجتماعية باختلاف الأوطان والبلدان والديانات، ويلاحظ على نصوص اللغة العربية الموجهة للطور الثاني ابتدائي أنها تتعلق بالحياتين الإسلامية والجزائرية، حيث اختصت نصوص اللغة العربية للسنة الثالثة بتعريف المتعلم بمختلف الأعياد الدينية، بالإضافة إلى تعريفه بختان الأطفال، وضرورة التزود لشهر رمضان الكريم بالتقوى وفعل الخير لا بالطعام، وكذلك حثهم على الاجتهاد وتنظيم الوقت بين المذاكرة واللعب لتحقيق النجاح للنفس وللوطن، وتعريفهم بعيد الميلاد؛ وإن كان هذا العيد نتج عن الانفتاح على الثقافات الأخرى. في حين اختصت نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي بتعريف المتعلم بأهمية الجار وضرورة السؤال عنه واحترامه، وبتعريفه بجانب من جوانب الحياة الجزائرية (التويزة)، وكذا حثهم على التعاون والتضامن.
- **الهوية الوطنية:** احتوت نصوص اللغة العربية الموجهة للطور الثاني على نصوص تعزز الهوية الوطنية عند المتعلم، وتحثه على خدمة الأرض وحماية الوطن، كما تعرفه ببعض رموز الثورة التحريرية.
- **الطبيعة والبيئة:** في هذا المحور سعت المنظومة التربوية إلى إكساب المتعلم قدرا من المعارف حول الطبيعة والبيئة من خلال إبراز أهميتهما وضرورة الحفاظ عليهما بتجنب السلوكات الضارة، والدعوة إلى استثمار الطاقات البديلة.
- **الصحة والرياضة:** تم في هذا المحور الحرص على تربية المتعلم على القيم الصحية والرياضية من قبيل: حثه على لعب الرياضة، ودفعه للحرص على توازنه الغذائي؛ لأن صحته في غذائه، بالإضافة على تقديم مختلف النصائح الصحية.
- **الحياة الثقافية:** يعرف **تايلور** الثقافة بقوله: « هي ذلك الكل المعقد الذي يشتمل على: المعرفة، العقيدة، الفن، الأخلاق، القانون، العادات، وكل المقومات الأخرى

التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع»[1]؛ فالثقافة تمثل كل مقومات الإنسان في إطار مجتمعه الذي يميزه عن غيره، ونصوص اللغة العربية الموجهة للطور الثاني ابتدائي مشبعة بالثقافة الجزائرية؛ حيث تناولت النصوص مختلف الفنون كالموسيقى والمسرح والرسم والنحت والحكاية، بالإضافة إلى بعض العادات كفتل الكسكس والنسيج واللباس التقليدي.

- **الإبداع والابتكار:** إن نوع القيم التي يصنف فيها محور الإبداع والابتكار هو: القيم المعرفية؛ التي تهدف لإكساب المتعلم مختلف المعارف العلمية والتكنولوجية، من قبيل: الحاسوب، البوصلة، الاختراع، مركبة الأعماق، عالم الفضاء...، وإن كانت هذه النصوص صعبة –نوعا ما – بالنسبة لمتعلم الطور الثاني ابتدائي غير أنه يمكن تبسيطها بالاستعانة في شرحها بالوسائل السمعية البصرية.
- **الأسفار والرحلات:** يحتاج هذا المحور كذلك إلى الوسائل السمعية البصرية لشرحه؛ لأن أغلب النصوص المقررة بعيدة عن بيئة المتعلم. ويهدف هذا المحور إلى تعريف المتعلم بمختلف المناطق الوطنية والإفريقية والأجنبية.

خلاصة الفصل

من خلال دراسة محتوى نصوص اللّغة العربية الموجهة للطور الثاني من المرحلة الابتدائية توصلنا إلى استنتاج مفاده أن كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثالثة ابتدائي أحسن شكلا وأقدر تحملا، غير أن كليهما يضم في ثناياه نصوصا تحمل مجموعة من الأخطاء التي تشكل عائقا في اكتساب مختلف الكفاءات التعليمية.

كما أن هذه النصوص فوضوية الإنتاج؛ حيث لم يلتزم فريق التأليف بمنهجية واحدة، وذلك راجع – في الأغلب– إلى عدم احتراف طرق وأساليب العمل الجماعي، التي تسهم

[1] أحمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة، 1983، ص: 81.

في تفادي الكثير من الأخطاء على مستوى النصوص أو الكتابين ككل؛ لأن البحث أثناء دراسته التحليلية للنصوص وقع على أخطاء على مستوى الأنشطة كذلك، غير أن المقام لم يبح الحديث عنها.

وما يثبت أن كتابي اللغة العربية للطور الثاني ابتدائي في طبعات متسرعة، هو أنك تجد – في بعض الحالات– الخطأ وصوابه في النص نفسه، أو في نصوص أخرى، وهذا أمر يعاب عليه فريق التأليف؛ إذ كان حري بهم أخذ الأمر بجدية أكثر، والمزاوجة بين السرعة والاحتراف.

الفصل الثالث: أثر استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق كفاءات اللغة العربية

- ❖ تمهـــــيد
- ❖ إجراءات الدراسة الميدانية
- ❖ عرض النتائج وتحليلها
- ❖ مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة
- ❖ خلاصـــــة الفصـــــل

تمهيد:

تهدف هذه المحطة التطبيقية الثانية إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية، عبر سلسلة من العمليات؛ أولها: الكشف عن مدى فهم معلمي المرحلة الابتدائية لهذه الاستراتيجية، وعن مدى تمكنهم من استخدامها في العملية التعليمية، أ هذه الاستراتيجية واضحة سوية في أذهانهم؟ أم هناك لَبسٌ وفوضى مفاهيم تجول في خواطرهم؟؛ وثانيها: الوقوف عند الواقع التكويني لمعلمي المرحلة الابتدائية، الذي يؤهلهم لاستخدام والتحكم في آليات هذه الاستراتيجية بنجاح. والأمر لا يقف عند حدود هذه الاستراتيجية فحسب؛ فالتكوين ضرورة لابد منها لتحقيق الجودة التربوية الشاملة، التي تفضي إلى المرونة والتجديد؛ وثالثها: التعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها المعلمين والمعلمات في العملية التعليمية، وفي استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص، وفيم تكمن جذورها؟؛ ورابعها: قياس أثر استخدام هذه الاستراتيجية في تحقيق الكفاءات المرجوة من تقديم أنشطة اللغة العربية الموجهة للطور الثاني ابتدائي، أ استخدام هذه الاستراتيجية في الفعل التعليمي ذي عائد نفعي على مردود التلاميذ؟

أولا: إجراءات الدراسة الميدانية

1-أهمية الدراسة

حين يُراد الحديث عن أهمية بسط هذه الدراسة الميدانية لقياس أثر استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة، فإن البحث يشق طريقه من أهمية العناصر الآتية:

- أهمية استراتيجية تحليل المحتوى على العموم؛ كونها تمكن مستخدمها من الكشف عن توجهات اتصالية مختلفة.
- أهمية النص التعليمي في المساعدة على تحقيق الكفاءات التربوية المنشودة من كل مرحلة تعليمية.
- أهمية اللّغة العربية وأهمية تعليمها؛ «فلغة الأمة هي ترجمان أفكارها، وخزانة أسرارها؛ والأمة الجزائرية ترى في اللغة العربية – زيادة على ذلك القدر المشترك– أنها حافظة دينها، ومصحّحة عقائدها، ومدوّنة أحكامها، وأنها صلةٌ بينها وبين ربّها، تدعوه بها وتعترف، وتبوء بها إليه فيما تقترف، وتؤدّي بها حقوقه؛ فهي لذلك تشدّ عليها يد الضنانة(...) فإذا حافظ الزنجي على رطانته، ولم يبلغ بها بديلا، وحافظ الصيني على زمزمته، فلم يرض عنها تحويلاً؛ فالعربي أولى بذلك وأحقّ»[1]؛ لأن اللغة العربية تملك من مقومات الكمال اللغوي ما يؤهلها لتكون لسان تواصل واتصال، ولسان علم وحضارة، لذا إن الحرص على انتقاء أجود* الطرق والوسائل في تعليمها ضرورة لابد منها، لتحقيق الكفاية اللغوية فيها « ويبدأ تعليم العربية لأبنائها ؛ أي باعتبارها لغة أولى، من بداية التعليم الابتدائي، ويستمر إجباريا في مراحل التعليم العام كلّها، لكن نوع التعليم وحجمه والوقت المخصص له يختلف من بلد عربي لآخر؛ ففي بعض البلاد تحتل مادة اللغة العربية حيزا كبيرا في مقررات الدراسة، وفي بلاد أخرى لا تحظى إلا بقدر أقل. في المملكة العربية السعودية ودول مجلس التعاون الخليجي مثلا نجد مادة اللغة العربية متشعبة إلى فروع مستقلة في التعليم العام؛ فهناك مقرر مستقل للقراءة، وآخر للنحو، وثالث للأدب، ورابع للتعبير وهكذا.

---

[1] محمد البشير الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، تق: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997، ج3 (عيون البصائر)، ص: 281.

* مقياس الجودة في هذا المقام مرتبط بمدى نفعية وصلاحية طريقة أو وسيلة تعليمية معينة من أخرى، في إطار تعليم كفاءة أو مهارة ما.

وفي مصر وبلاد أخرى كثيرة تجد لمادة اللغة العربية مقررا واحدا وشاملا في المرحلة الأساسية التي تشمل التعليم الابتدائي والمتوسط، ويترتب على ذلك اختلاف في عدد ساعات المقرر، وحجم المادة التي يتلقاها التلاميذ»[1]، وفي الجزائر تدرس العربية مادة شاملة تحتضن مجموعة من الأنشطة منها ما تعلق بميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي ومنها ما تعلق بميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي، والتي تهدف إلى تنمية قدرات التلميذ المختلفة، وإكسابه مختلف الكفاءات التي تؤهله للقيام بمهام متنوعة.

- أهمية المرحلة الابتدائية كونها المرحلة الأساس التي يبني عليها المتعلم مختلف التعلمات في المراحل التعليمية اللاحقة، كالبناء القويم الذي إن أحكم صنع أساسه، أمكن بناء عدة طبقات رصينة فوقه. وتقسم المرحلة الابتدائية في المنظومة التربوية الجزائرية، استنادا إلى مناهج الجيل الثاني، إلى ثلاثة أطوار رئيسة وهي: « الطور الأول (السنة الأولى والثانية ابتدائي) وهو طور الإيقاظ والتعليم الأولي، الذي يحرص فيه معلم اللغة على ترسيخ التعلمات الأدائية الرئيسة للتلميذ، ودفعه نحو الاستقلالية، مع ترسيخ بعض القيم التراثية والثقافية، والطور الثاني (السنة الثالثة والسنة الرابعة ابتدائي) وهو طور التعمق في التعلمات الأساسية، والطور الثالث (السنة الخامسة ابتدائي) وهو طور التحكم والإتقان، إذ على المتعلم في هذه المرحلة أن يصل إلى درجة جيدة من التحكم في اللغة»[2]، حيث يتمكن من قراءة وكتابة نصوص بأنماط مختلفة، ويتمكن من الاستعمال الجيد للغة في مواقف دالة.
- أهمية البحوث الميدانية في الكشف عن الواقع التعليمي كما هو، وفي الكشف عن واقع تطبيق الأطر النظرية للسياسة التربوية، والبحوث الميدانية هي البحوث التي

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د. ط)، 1995، ص: 87.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي 2016)، ص: 4- 5.

«يقوم فيها الباحث بوضع فرض مستوحى من قراءاته السابقة أو من ملاحظاته للمجتمع ويقوم بالتأكد من صحته بواسطة النزول إلى الميدان أو المجتمع أو الجماعة ويحاول أن يلاحظ الظاهرة مثال البحث ويجمع البيانات عنها، بالملاحظة المباشرة أو غير المباشرة والمقابلة الشخصية، أو بتوزيع قوائم الأسئلة أو الاستبيانات التي يجاب عنها في حضوره أو التي تملأ وتجمع باليد أو بعد إرسالها بالبريد، ثم يقوم الباحث بتحليل البيانات إحصائيا ليرى مدى الارتباط بين الظاهرة وما يقترحه من أسباب لها فإن كان الارتباط قويا وجوهريا أمكن أن يقرر صحة الفرض وإن كان غير ذلك يسقط فرضه وعليه حينئذٍ أن يبحث عن فرض آخر»[1]؛ فالبحوث الميدانية هي تلك البحوث التي ينزل فيها الباحث إلى مجتمع الدراسة، مسلحا بأدوات (الملاحظة بنوعيها المباشرة وغير المباشرة، أو المقابلة الشخصية، أو توزيع استبيانات، أو اللجوء إلى الاختبارات) تناسب العملية الاستقرائية التي سيقوم بها، بغية التحقق من صحة أو عدم صحة فرضيات دراسته.

2-عينة الدراسة

إن مجتمع البحث المُعِينِ لدراسة موضوع " أثر استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية (الطور الثاني ابتدائي)" تمثل في جميع معلمي* الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، ولما كان يصعب الاستقراء التام لمجتمع البحث، فإن عينة الدراسة الممثلة للمجتمع الأصلي للبحث تمثلت في مئة وخمسين (150) معلما ومعلمة، تم اختيارهم عشوائيا وقصديا؛ عشوائيا في عملية توزيع الاستبيانات، فلم

---

[1] مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2000، ص: 37- 38.

* استخدم البحث مصطلح "معلم" لقيمة المصطلح البلاغية في نظره، وإن اكتشف من خلال ملاحظاته الميدانية أو بتصريح بعض الأساتذة، أن مصطلح معلم صار ينظر إليه نظرة دونية؟! واستعيض بمصطلح أستاذ – في الغالب- بدلا عنه، غير أن هذه الدراسة وإن كانت تفضل مصطلح "معلم"، استعملت المصطلحين (معلم، وأستاذ) بالمفهوم نفسه.

نركز على فئة دون أخرى، أو مؤهلات معينة دون سواها، بل عمد البحث إلى التعرف على آراء المعلمين ذوي الكفاءات المختلفة (المتوسطة، والجيدة)؛ وقصديا حين أراد التنويع في الابتدائيات التي استقى منها عينة البحث، بغية التعرف على آراء متنوعة من مناطق جغرافية مختلفة، حيث عمد البحث إلى توزيع استبيانات على مختلف الابتدائيات من التراب الوطني الجزائري؛ لأن كل منطقة لها خصوصياتها، ولها تأثيرها في العملية التعليمية التعلمية، وهذه الابتدائيات التي استقى منها البحث عينته موضحة في الجدول الآتي:

الولاية	الابتدائية	الولاية	الابتدائية
تبسة	لبيض بخوش	وادي سوف	قط الصادق
	بو شريط سليمان		شكيمة لعبيدي
	تريعة لخضر		هارون الحبيب
	دباش الدراجي		فرجاني العربي
	بودراس حميدة بن لهلالي		فطحيزة عمار نصر
	عرعور موسى		غندير عون البشير
	الإخوة صحراوي		سمينة محمد
	دباش عبد الرحمان		سروطي محمد
	حي قيري الجديدة	سطيف	داود بلقاسم

باتنة	خالد حليتيم	سطيف	بلعلى سليمان
تبسة	بوراس علي		دنفير الزايدي
	حنيني محمد الأمين		مدني ميلود
	معيوف لزهر		الأخوات بوقرن
أم البواقي	جواني محمد	الأغواط	سي عمار
	بوزيد المكي		بلغويني بوفاتح
	أول نوفمبر 54	برج بوعريريج	سعدي علي
الجلفة	عبد الحميد بن باديس		ميهوبي الميهوب
	قداش بلقاسم		آيت حمودة محمد أرزقي
	فرحات الطيب	مستغانم	فتوحة الشارف
تلمسان	جاب إبراهيم		سطال الجيلالي
	خياط معزوز سيدي أحمد	تقرت	دحماني عبد الرحمان
الشلف	الإخوة صبحي		جرو بحري
	الرائد سيدي علي	البليدة	غماتي رمضان

الجزائر	ابن رشيق المسيلي	**البليدة**	حي التجارب أولاد يعيش
معسكر	الإخوة مداح	**المسيلة**	إبراهيم سرقين
المدية	قبلاج عمرو	**وهران**	بلعربي بشير

جدول رقم (12): يوضح المدارس الابتدائية التي أُخذت منها عينة الدراسة.

3-منهج الدراسة

للتّعرفِ على طبيعةِ الأشياءِ في علمٍ من العلومِ، وجب استخدامُ منهجٍ معين يتلاءم وطبيعة المادة المدروسة، نحو: المنهج المعياري، المنهج الوصفي، المنهج التاريخي، المنهج المقارن، المنهج التقابلي، وقد يشترك أكثر من منهج لسبر موضوع معين. وفي هذا الجزء التطبيقي الثاني من الدراسة، اعتمد البحث المنهج الوصفي المستند على آليتي التحليل والإحصاء للوقوف على أثر استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية الموجهة للطور الثاني ابتدائي.

والمنهج الوصفي هو منهج يهتم بدراسة ظاهرة ما، كما هي في واقع حدوثها في فترة زمنية محددة، وهو « مجموعة الإجراءات البحثية التي يقوم بها الباحث بشكل متكامل لوصف الظاهرة المبحوثة معتمدا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا دقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة، أو الموضوع محل البحث، وقد تتعدى البحوث الوصفية الوصف إلى التفسير في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة، وقدرة الباحث على التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة محددة وتصويرها تصويرا كميا من خلال جمعِ البياناتِ والمعلوماتِ المقننة عن الظاهرة،

وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة»[1]، وبهذا المفهوم فالبحث الوصفي يتميز ب:

- مجموعة من الإجراءات المتكاملة لجمع الحقائق والبيانات عن الظاهرة محل البحث ومعالجتها.
- التحليل والتفسير: تحليل البيانات وتفسيرها قصد الوصول إلى نتائج وتعميمات.
- التصوير الكمي للبيانات (الإحصاء) باعتماد الصيغ الرقمية، والبحث في عمليته الإحصائية قام بحساب النسب المئوية كالآتي:

النسبة المئوية ≈ (التكرار × 100)÷ المجموع الكلي

وللبحوث الوصفية مجموعة من الأهداف من أبرزها: « فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل عن طريق توفير البيانات والحقائق التي تتصل بالظاهرة»[2] قيد الدراسة، بالإضافة إلى:

- عرض صورة دقيقة لملامح الظاهرة التي يهتم الباحث بدراستها حتى يتيسر إدراكها وفهمها فهما دقيقا.
- كشف الخلفية النظرية لموضوعات البحوث وتمهيد الطريق أمام إجراء المزيد منها ليسير الباحث بخطى ثابتة في بحثه ويكون على بينة من أمره قبل تصميم البحوث اللاحقة.
- جمع معلومات وبيانات عن الظواهر والوقائع التي يقوم الباحث بدراستها لاستخلاص دلالاتها مما يفيد وضع تصميمات عن الظاهرة أو الظواهر محل الدراسة[3].

---

[1] محسن علي عطية، البحث العلمي في التربية (مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (د. ط)، 2009، ص: 138.

[2] المرجع نفسه والصفحة.

[3] مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ص: 127.

4-وصف أداة الدراسة

تتنوع أدوات الدراسة البحثية وتختلف؛ فمنها ما يكون بالملاحظة، ومنها ما يتم عن طريق المقابلة الشخصية، ومنها ما يكون بتوزيع استبيانات على عينة البحث، والاستبانة هي أداة البحث ووسيلته في هذه المعاينة الميدانية، وهي في أبسط مفاهيمها استمارة تضم مجموعة من الأسئلة المنظمة والدقيقة، ذات علاقة جوهرية بموضوع الدراسة، تجيب عن إشكاليته وفرضياته، وبعد إعداد الاستبانة في شكل محبب غير منفر، توزع إما باليد أو إلكترونيا على عينة الدراسة، « فيتم تعبئتها بوجود الباحث شخصيا، كما قد يتم تعبئتها عن طريق الهاتف، كما أن هناك طريقة حديثة لتعبئة الاستبانة هي استخدام الكمبيوتر، وتستخدم في حالة وجود أجهزة كمبيوتر لدى الأفراد المشمولين بالدراسة، وتكون هذه الأجهزة متصلة بما يسمى ب: (Network)، حيث يقوم الباحث بإرسال نسخة من الاستبانة عن طريق الكمبيوتر ويأتي الرد أيضا عن طريق الكمبيوتر »[1]، والبحث استخدم الطريقتان؛ فقام بتوزيع استبيانات يدويا على مختلف الابتدائيات التابعة لدائرة بريكة (الولاية المنتدبة) وبلدية بيطام، التابعين لولاية باتنة، وصمم استبانة إلكترونية على (Google Drive) وقام بنشرها على مختلف صفحات الابتدائيات على موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك (Facebook)، بالإضافة إلى التواصل مع بعض المعلمين ومديري الابتدائيات وإرسال رابط الاستبانة الإلكتروني إليهم بغية الإجابة عنها أو تعميمها. وما يجدر التنويه إليه في هذا المقام هو أن الاستبانة اليدوية وزعت في الفترة الممتدة بين 17 ماي 2022م إلى 02 جوان 2022م، أما الاستبانة الإلكترونية فقد وزعت في الفترة الممتدة بين 27 ماي 2022م إلى 01 سبتمبر 2022م.

[1] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 1999، ص: 63.

وقد ضمت الاستبانة مقدمة تعرف المعلمين بموضوع البحث وأهميته، وتحثهم على الإجابة بمصداقية، بالإضافة إلى ثلاثة محاور؛ أولها تعلق بالبيانات الشخصية للمعلمين (الجنس، الصفة، المستوى العلمي، التخصص، الخبرة المهنية)؛ وثانيها تعلق بتصورات المعلمين حول استراتيجية تحليل محتوى النصوص وتكوينهم المهني، والصعوبات التي تواجههم في عملية التحليل، وقد ضم خمسة أسئلة منها ما كان مفتوحا في إجابته، ومنها ما كان مغلقا يقتضي الاختيار من متعدد ما يمثل رأي المبحوث؛ وثالثها تعلق بقياس فاعلية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية من وجهة نظر معلمي الطور الثاني ابتدائي، وقد ضم هذا المحور جدولا يحتوي على مجموعة من الفقرات (خمسة وعشرون فقرة) تقابلها مجموعة من البدائل أو الخيارات (دائما، أحيانا، منعدم، محايد)، تتيح للمعلم المجانسة بين كل فقرة والبديل الذي يراه مناسبا لها.

ثانيا: عرض النتائج وتحليلها

❖ المحور الأول: البيانات الشخصية

1-الجنس

في سعي المرأة نحو إثبات ذاتها وقدراتها، وفي اعتمادها على نفسها سواء لسد حاجياتها أو إعالة أسرتها، صارت تنافس الرجل في الكثير من المناصب، غير أن ما يهمنا في هذا المقام، هو الحديث عن تباينهما في الكفاءاتِ والقُدراتِ، وفي أهلية كل منهما للقيام بمهنة الأنبياء والمرسلين (التعليم)، فليس الرجل كالمرأة، يقول **عز وجل** في سورة آل عمران الآية (36): ﴿وَلَيْسَ ٱلذَّكَرُ كَٱلْأُنثَىٰ﴾.

إن علماء الاجتماع في سعيهم لإبراز الفروق بين الرجل والمرأة، استخدموا مصطلحي الجنس والجنوسة؛ إذ استعملوا مصطلح «الجنس للدلالة على الفروق التشريحية، والفسيولوجية، والاجتماعية، والثقافية بين الذكور والإناث. أما الجنوسة؛ فتعني الأفكار والتصورات الاجتماعية لمعنى الرجولة والأنوثة؛ وهي بالتالي ليست نتاجا مباشرا بالضرورة للجنس البيولوجي لدى الإنسان. ومن هنا فإن الفرق بين الجنس والجنوسة عنصر جوهري في النشاط البشري لأن كثيرًا من الفروق بين الذكور والإناث ليست بيولوجية الأصل»[1]، ويتجه علماء الاجتماع في تفسيراتهم لأوجه الاختلاف وعدم المساواة بين الجنسين إلى ثلاثة اتجاهات هي:

- اتجاه يرى أن الاختلاف السلوكي بين الرجال والنساء راجع لخصائص بيولوجية بحتة.

[1] أنتوني غِدِنْز، علم الاجتماع (مع مُدخَلات عربيّة)، تر: فايز الصُيّاغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت – لبنان، مؤسسة ترجمان، عمان– الأردن، ط4، (د. ت)، ص: 186.

- اتجاه يرى أن الاختلاف السلوكي بين الجنسين راجع إلى عملية التنشئة الاجتماعية لكل منهما.
- اتجاه يرى أنه لا الجنس ولا الجنوسة يقومان على أسس بيولوجية، بل كلاهما نتيجة للتصورات الاجتماعية[1].

وترى الباحثة أنه بالإمكان التفرقة بينهما من حيث القدرات المعرفية والعقلية والأدائية، ومن حيث تباينهما في الكفاءات في إنجاز وظيفة معينة من أخرى، فكفاءة المعلم الرجل غير كفاءة المعلمة الأنثى، غير أن تباينهما لا يحتكم لمعايير ثابتة، وقد يختلف بين أفراد الجنس الواحد، كما إن مهنة التعليم لا ترتكز على التعليم فقط بل على التربية ثم التعليم، يقول **البشير الإبراهيمي** مخاطبا المعلمين: «لا يضيركم ضعف حظكم من العلم إذا وفر حظكم من الأخلاق الفاضلة؛ فإن أمتكم في حاجة إلى الأخلاق والفضائل؛ إن حاجتها إلى الفضائل أشد وأوْكد من حاجتها إلى العلم، لأنها ما سقطت هذه السقطة الشنيعة من نقص في العلم، ولكن من نقص في الأخلاق. أخشى أن تغيب عن بصائركم حقيقةٌ ثابتة، وهي أنكم معلمون للصغار وأئمةٌ للكبار، أولئك يأخذون من أخلاقكم وعلمكم، وهؤلاء يأخذون من أخلاقكم»[2].

يؤمن **البشير الإبراهيمي** بحقيقة أن المتعلمين يأخذون من أخلاق وعلم معلميهم، وطبعا هذا الأخذ لن يكون آليا، لأن المتعلم يتأثر بأفعال معلمه أكثر من أقواله، والتلميذ في المرحلة الابتدائية أكثر تأثرا؛ بحكم أنه في المراحل الأولى من تكوين شخصيته، لذا إن القضية هنا ليست قضية جنس أو قضية امرأة عاملة؛ إنما هي قضية قدرة على التربية ثم التعليم؛ إنما هي أهلية المعلم/ المعلمة، لأداء الرسالة التربوية، وإعطائها الأولوية قبل كل

---

[1] ينظر: أنتوني غِدِنْز، علم الاجتماع (مع مُدخَلات عربيّة)، ص: 187.

[2] محمد البشير الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ص: 268.

شيء؛ إنما هي كفاءات مهنية نواتجها ملموسة خُلُقًا وعلمًا. وقد استندت هذه الدراسة على إجابات (67) معلما، و (83) معلمة كما هو موضح في الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
التكرار	67	83	150
النسبة المئوية	45%	55%	100%

جدول رقم (13): يوضح متغير الجنس.

التمثيل البياني رقم (1): يوضح متغير الجنس

يتضح مما تقدم أن نسبة المعلمين المتفاعلين مع الاستبانة بلغت (45%)، في حين بلغت نسبة المعلمات المتفاعلات معها (55%)، بفارق بينهما قدر ب: (10%)، وهو فارق حسن، يتيح للبحث التعرف على آراء كلا الجنسين وفقا لتباينهم في القدرات والكفاءات.

2-الصفة

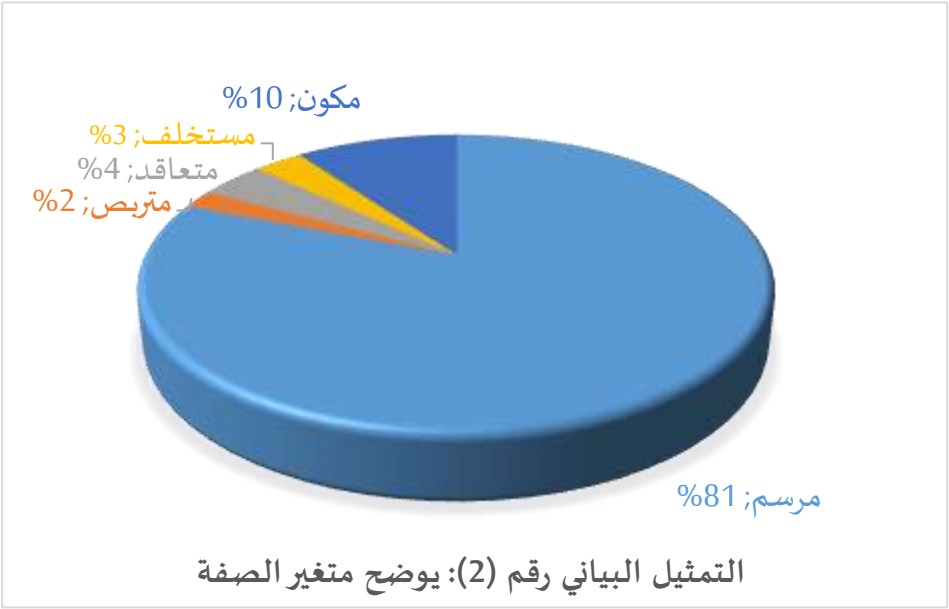
يعد متغير الصفة أحد المتغيرات الرئيسة المؤثرة على العملية التعليمية التعلمية؛ فالمعلم المرسم مثلا غير المعلم المستخلف؛ هذا الأخير الذي يستعان به في حالات استثنائية (مرض، عطلة أمومة...) عند غياب المعلم المرسم، وتختلف مدة الاستخلاف من حالة لأخرى، وهذا أمر يؤثر كثيرًا على نفسية متعلم المرحلة الابتدائية، الذي ما إن تأقلم مع معلمه الأول (أ)، ليشق طريقه من جديد للتأقلم مع المعلم البديل (ب)، ليعايش بعد مدة الصراع نفسه حين عودة المعلم الأول، وقد ينجح التأقلم وقد لا ينجح بحكم التأثير الإيجابي أو السلبي الذي يتركه المعلم البديل. وقد تم النظر إلى هذا الأمر من هذه الناحية فقط بحكم الدور الذي يمثله الاستعداد النفسي للمتعلم في استقبال المادة المعرفية على النحو الآتي:

- معلم (أ): أحدث أثرا طيبا/ سلبيا، على نفسية المتعلم يحثه/ ينفره، على استقبال المادة المعرفية، وبالتالي نجاح/ فشل، عملية الاتصال.
- أُستبدل المعلم (أ) بالمعلم (ب): يتعرض المتعلم في هذه الحالة إلى صراع نفسي قد يتجاوزه وقد لا يتجاوزه؛ إذا أحدث المعلم (ب) أثرا طيبا على نفسية المتعلم سيتجاوز النكسة ويتأقلم وبالتالي نجاح عملية الاتصال. وإن أحدث المعلم (ب) أثرا سلبيا على نفسية المتعلم يفشل الاتصال.
- بعد فترة أستبدل المعلم (ب) بالمعلم (أ): يعايش التلميذ الصراع من جديد، وفي كل الحالات سيتعرض المتعلم لانتكاسات جزئية أو كلية في اكتساب الكفاءات.

وقد جاءت نتائج البحث عن متغير الصفة كما هو موضح في الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

	الصفة					المجموع
	مرسم	متربص	متعاقد	مستخلف	مكون	
التكرار	122	03	06	04	15	150
النسبة المئوية	81%	02%	04%	03%	10%	100%

جدول رقم (14): يوضح متغير الصفة.



التمثيل البياني رقم (2): يوضح متغير الصفة

يتضح من خلال الجدول وتمثيله البياني ما يأتي:

- تمثل نسبة (81%) مجموعة المعلمين المرسمين، وهي أكبر نسبة بالنسبة لباقي وحدات متغير الصفة (متربص، متعاقد، مستخلف، مكون)، تليها نسبة (10%) ممثلة لمجموعة المعلمين المكونين، حيث طبقا للمادة (42) من المرسوم التنفيذي المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية فإن « زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسيين في المدرسة الابتدائية، يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الابتدائية بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة نمط: "أستاذ المدرسة الابتدائية"، ومتابعتهم في التربصات التطبيقية في الوسط المهني، كما يشاركون في تأطير

عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية. ويشاركون في أعمال البحث والدراسات، وإعداد وتقييم برامج التكوين، وتقييم أثر التكوين»[1]؛ فالمعلم الموكن هو الذي تسند إليه مهام متابعة وتأطير الأساتذة المتربصين (وهي الفترة الممتدة من الحصول على الوظيفة إلى غاية الترسيم).

- تمثل نسبة (04%) مجموعة المعلمين المتعاقدين، وذلك بموجب عقد يوقعه المعلم مع المؤسسة المعنية ليشغل رتبة معلم مرحلة ابتدائية، وتختلف مدة العقد من مؤسسة لأخرى، تليها نسبة (03%) للمعلمين المستخلفين، ونسبة (02%) للمعلمين المتربصين.

3-المستوى العلمي

يتنوع المستوى العلمي لمعلمي المرحلة الابتدائية حيث نجد نسبة (54%) تمثل الفئة المتحصلة على شهادة الليسانس وفق نظام (LMD) « "ل. م. د" (ليسانس- ماستر- دكتوراه) وهو نظام تبنته الجزائر تدريجيا منذ سبتمبر 2004م، بهدف تلبية حاجيات وتطلعات المجتمع الجزائري، وهو مستوحى من السياسات التعليمية للدول الأنجلوسكسونية، ومعمول به في كثير من الدول من قبيل: الولايات المتحدة الأمريكية، روسيا، الصين، اليابان، كندا، تونس...»[2]، في حين بلغت نسبة الفئة المتحصلة على شهادة الماستر (33%)، والفئة المتحصلة على شهادة الدكتوراه (02%)، وفيما يخص فئة خريجي المدارس

---

[1] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، مرسوم تنفيذي رقم 12-240 مؤرخ في 8 رجب عام 1433 الموافق 29 مايو سنة 2012 يعدّل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 08- 315 المؤرخ في 11شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، ع34، 3يونيو (جوان) 2012، ص: 16.

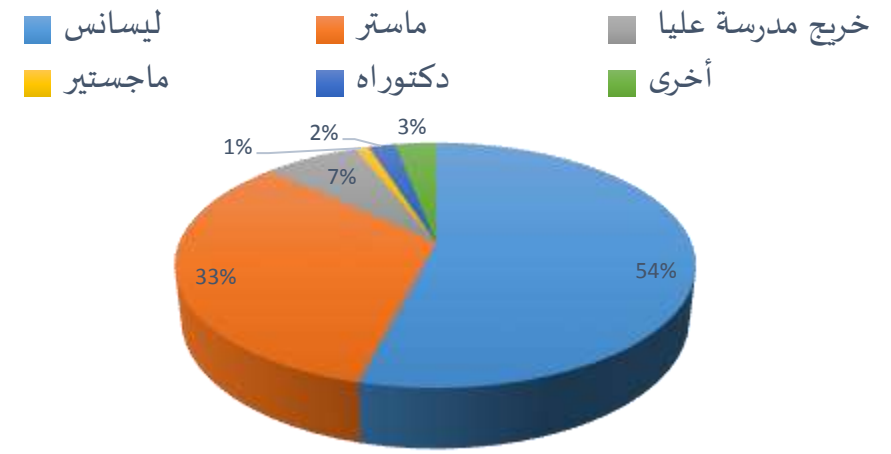
[2] ينظر: دردیش أحمد، واقع نظام "ل. م. د" في الجامعة الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، م2، ع4، جوان 2014، ص: 241.

العليا فقد بلغت نسبتهم (07%)، وصنفت الباحثة الفئة المتحصلة على مستوى الثانوي أو البكالوريا، والتي تم توظيفها سابقا في الثمانينات والتسعينات بفئة "أخرى"، والتي بلغت نسبتها (03%)، في حين أدنى نسبة (01%)، خصت فئة المعلمين المتحصلين على شهادة الماجستير ، وهذا المصطلح الأخير كان شائعا قبل تبني نظام (LMD)، هو ومصطلح دكتوراه الدولة الذي حُدِّث بدوره إلى مصطلح دكتوراه العلوم، ومصطلحا الماجستير ودكتوراه العلوم كمصطلحي الماستر والدكتوراه حاليا – حتى وإن كان لا مجال للمقارنة بينهم في منظور البعض–.

وهذه النتائج موضحة في الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

	المستوى						المجموع
	ليسانس	ماستر	خريج مدرسة عليا	ماجستير	دكتوراه	أخرى	
التكرار	81	50	10	02	03	04	150
النسبة المئوية	54%	33%	07%	01%	02%	03%	100%

الجدول رقم (15): يوضح متغير المستوى العلمي



التمثيل البياني رقم (03): يوضح متغير المستوى العلمي

4-التخصص

إن مراعاة التخصص ضرورة لابد منها للالتحاق بمختلف الوظائف، غير أن هذا الأمر لا يُراعى عند الالتحاق بوظيفة أستاذ التعليم الابتدائي، حيث يمكن لكل التخصصات المشاركة في المسابقة المهنية المتعلقة بهذه المرحلة، والباحثة تعيب هذا الأمر كثيرا؛ لأن المتخصص أفقه الناس في تخصصه وإن وجدت بعض الاستثناءات فهذا لا يعني التعميم، كأن نجد طبيبا يتحدث باللغة العربية الفصحى، أفضل من بعض أهل الاختصاص، فهذه استثناءات قابلة للعد والحصر، وليس من المنطقي بناء الأحكام عليها.

ولو رد أحدهم ذلك لكون التعليم في هذه المرحلة لا ضوابط تحكمه، بحكم أن معلم اللغة العربية هو نفسه معلم جميع المواد المقررة باللغة العربية (تربية إسلامية، رياضيات، تربية علمية، تربية مدنية، تاريخ وجغرافيا، تربية فنية)، بالإضافة إلى التربية البدنية؛ فإن في الاعتماد على متخصص اللغة في التعليم، يتيح للمتعلم التعلم باللغة العربية السليمة في جميع المواد، وبالتالي يُمَكن النظام اللغوي عنده.

والبحث في دراسته الميدانية وجد نسبة (55%) ممثلة لتخصص اللغة والأدب العربي، تقابلها نسبة (45%) للتخصصات الأخرى والتي منها: علوم إسلامية، علوم قانونية وإدارية، علوم اقتصادية، مالية، تسيير، علوم الاجتماع، علوم الطبيعة والحياة، علوم سياسية، فيزياء، رياضيات، فلسفة، تاريخ، علم النفس، علوم تجارية، إعلام واتصال، كيمياء حيوية، إذاعة وتلفزيون اتصال وعلاقات عامة...، وهذه النتائج موضحة في الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

	التخصص		المجموع
	لغة وأدب عربي	أخرى	
التكرار	83	67	150
النسبة المئوية	55%	45%	100%

جدول رقم (16): يوضح متغير التخصص.

التمثيل البياني رقم (04): يوضح متغير التخصص

5-الخبرة

يصعب تحديد مفهومٍ جامعٍ مانعٍ للخبرة، حيث يختلف مفهومها من مجال إلى آخر ومن وجهة نظر إلى أخرى، غير أنه يمكن القول إنها في عمومها تعني: «كيفية معرفية

في ميدان ما تمكن صاحبها من القدرة على التصرف التطبيقي المناسب في المواقف التي يتضمنها هذا الميدان أو التي تتصل به في أي زاوية من الزوايا»[1]؛ فهي جملة من المعارف في مجال ما، تمكن صاحبها من التصدي لمختلف المواقف الحية في هذا المجال؛ «فالمعرفة التي تثبت قيمتها الحقيقية تمنح سلطة الخبرة إذن»[2]، ومن حيث أصل الكلمة يمكن اعتبار الخبرة على أنها معرفة مكتسبة من خلال الممارسة[3].

وترى الباحثة أنه كلما زادت تجارب الشخص في ميدان معين زادت خبرته، وبما أنه لا يمكن إهمال سنوات التدريس – كخيار من بين عدة خيارات محددة للخبرة–في عملية تحديد الخبرة، فإن البحث في تقصيه لمتغير الخبرة وجد أن:

- نسبة (08%) تمثل عدد المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من سنتين، وعادة يكون المعلم (ة) في هذه الحالة، إما متربصا أو متعاقدا أو مستخلفا.
- نسبة (24%) ممثلة للذين خبرتهم من سنتين إلى خمس سنوات، وعادة يكون المعلم (ة) في هذه الحالة إما متعاقدا أو مرسما.
- نسبة (68%) تمثل عدد المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من خمس سنوات، ويُطمح من هذه الفئة بالتحديد أن تكون ذات خبرة جيدة في الميدان، وبالتالي إجاباتهم يُفترض أن تكون أكثر دقة من البقية.

وهذه النتائج موضحة في الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

---

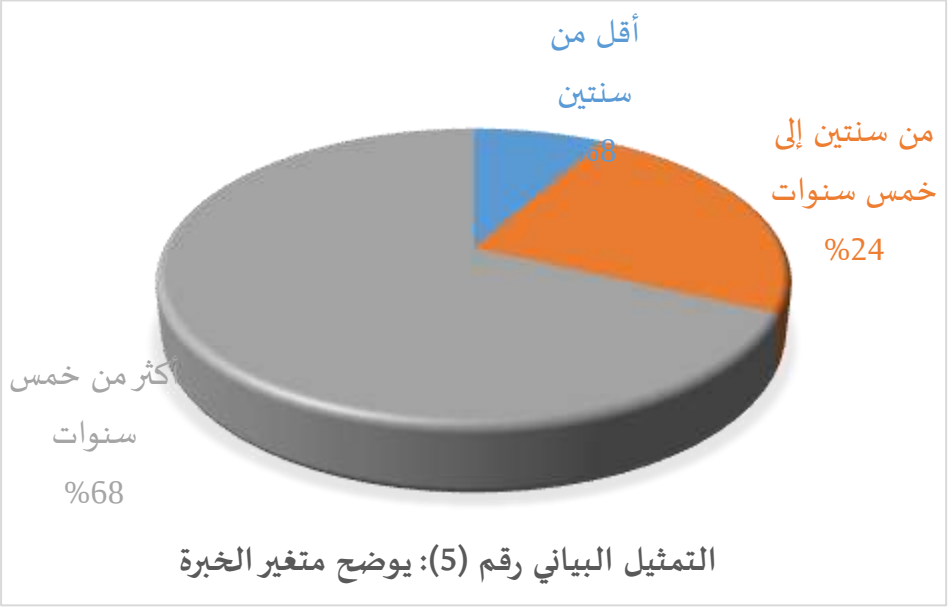
[1] مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ص: 556.

[2] André Zeitler, Jean- Marie Barbier, Autour des mots de la forma (Expérience), Recherche & Formation, 70- 2012, Ecole normale supérieure de Lyon institut Français de l'éducation, Publié avec le soutien de l'université Paris 8-Vincennes- Saint- Denis, p: 108. (ترجمة الباحثة)

[3] La même référence et la page.

	الخبرة			المجموع
	أقل من سنتين	من سنتين إلى خمس سنوات	أكثر من خمس سنوات	
التكرار	12	36	102	150
النسبة المئوية	08%	24%	68%	100%

الجدول رقم (17): يوضح متغير الخبرة.



التمثيل البياني رقم (5): يوضح متغير الخبرة

❖ **المحور الثاني: المعلم واستراتيجية تحليل المحتوى (التصورات، التكوين، الصعوبات)**

1- تصورات معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية حول استراتيجية تحليل محتوى النصوص

سلكت إجابات معلمي المرحلة الابتدائية أربعة أضرب: ضرب يفهم المقصود من استراتيجية تحليل محتوى النصوص، وضرب يخلط بين مفهوم هذه الاستراتيجية وبعض المفاهيم الأخرى، وآخر يعتبر هذه الاستراتيجية هي المقاربة النصية، وضرب إما لا يصرح مباشرة بعدم معرفته بهذه الاستراتيجية، وإما يصمت عن الإجابة.

أما الضرب الأول فقد أقرت عينته أن استراتيجية تحليل محتوى النصوص هي:

- استراتيجية تساعد الأستاذ في عملية تخطيطه لعرض الأنشطة التعليمية، وانتقاء أساليب وطرق التدريس المناسبة، في حين تساعد المتعلم في عمليات الفهم والحفظ.
- طريقة من خلالها يتمكن المعلم من التخطيط للمقطع التعلمي أو الوحدة أو الدرس، بصفة تسمح له بتنظيم المعلومات في ذهن المتعلمين تنظيما منطقيا، كما تساعده على إدخال المتعلم في جو وروح النص.
- تتمثل في فهم المكتوب هيكلا ومضمونا.
- هي إحدى الاستراتيجيات الفاعلة لفهم وتمحيص النصوص عن طريق التحليل.
- الاستراتيجية المتمثلة في العمليات التعلمية الهادفة للفهم الظاهري والضمني للنصوص عن طريق تحليلها، ومناقشتها، واستنباط الأفكار والقيم منها، بغية إعادة بنائها، واستثمار أجزائها لخلق وضعيات من إعداد المتعلم.
- تفكيك النص بغرض تقريب المعنى للمتعلمين انطلاقا من بيئتهم.

- تتمثل في طريقة تحليل النصوص وتقديمها بصفة مبسطة للتلميذ كي يسهل عليه فهمها.
- هي استراتيجية تقوم على النقاش بين المعلم والتلميذ حول نص معين تهدف إلى جعل التلميذ يكتسب أكبر قدر من المعلومات، من خلال توظيفه لتعلماته السابقة.
- استراتيجية لعرض النص واستنطاقه.
- استراتيجية لدراسة النص وتحليله وفق مستويات عدة (صرفية، نحوية، دلالية) ، بالإضافة إلى تقسيمه إلى فقرات وأفكار.

في حين يخلط أصحاب الضرب الثاني بين مفهوم استراتيجية تحليل محتوى وبعض المفاهيم من قبيل: الفهم والإدراك، القراءة، الوعي، السماع والحوار. وهي وحدات جزئية في إطار فئات كبرى يُستند عليها في عملية تحليل النصوص.

وبالنسبة للضرب الثالث، الذي يُنزل استراتيجية تحليل محتوى النصوص منزلة المقاربة النصية، فهذا لتقاطعهما لا لتشابههما؛ فاستراتيجية تحليل محتوى النصوص غير المقاربة النصية؛ الأولى منهج والثانية مقاربة، والمنهج أعم من المقاربة التي تعني «الطريقة التي يتم اتباعها من أجل عرض موضوع معين، وتمثل الإطار النظري لمعالجة مختلف القضايا»[1]، كعرض الأنشطة التعليمية، وتعرف في ميدان التربية والتعليم بأنها «التصورات والخطط والاستراتيجيات التي تعتمد في بناء مناهج المنظومة التربوية لجعل المخرجات التعليمية ذات فعالية تظهر نتائجها في سلوك المتعلمين»[2]؛ وهي بهذا المفهوم تستهدف المتعلم، حيث المسعى من تطبيق مختلف المقاربات (المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية،

---

[1] ينظر: تيعشادين محمد، التقييم عن طريق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية)، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص: 36.

[2] المرجع نفسه، ص:37.

اللّذين تقوم عليهما المناهج التربوية الحديثة في الجزائر) هو جعل المخرجات التعليمية فعالة.

وفيما خص الضرب الأخير، والذي عزف معلم واحد (مرسم، تخصص لغة عربية) عن الإجابة، في حين لم يصرح معلمان (مرسمان، أحدهما تخصص إعلام واتصال، والآخر علوم قانونية وإدارية) بعدم معرفتهما بها، بل اكتفيا بقول مناسبة أو جيدة فقط.

2-كيفية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص من طرف معلمي المرحلة الابتدائية

يستخدم المعلم استراتيجية تحليل محتوى النصوص وفق منظوره السليم لها (غير أن هناك من يعتمدها في التخطيط للدرس، وهناك من يعتمدها في عرض المحتوى، وهناك من يزاوج في استخدامها بين التخطيط والعرض) كالآتي:

- التخطيط والتحضير الجيد للنص (سواء من قبل المعلم أو المتعلم بتوجيه من الأستاذ لتحضيره)، وبالنسبة لعملية التقديم فهي تتم بالإيحاء وتسهيل وتقريب المعنى ومحتوى النص إلى ذهن المتعلم، مع استخدام الوسائل المتاحة وتهيئة الظروف اللازمة ليعيش المتعلم روح النص وجوّه، ومن ثمة شرح النص وتحليله وتقسيمه إلى فقرات، ومن ثمة استخلاص الأفكار والقيم منه.
- هناك من يستخدم استراتيجية تحليل محتوى النص على ثلاثة مراحل: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة. أما المرحلة الأولى فيتم فيها ربط المعلومة الجديدة بالمعرفة السابقة، في حين يركز في المرحلة الثانية على اكتشاف النص وتحليله تحليلا دقيقا من حيث الأفكار والتراكيب، ومن ثم استنتاج القيمة أو الحكمة التي يستفيد منها في حياته اليومية. ويقوم في مرحلة ما بعد القراءة بعمليات المتابعة والتقويم لأداء المتعلم.

- اعتماد استراتيجية الهدم (التفكيك) ثم البناء (التركيب) في عملية تحليل النصوص، والاعتماد على أفكار المتعلمين في عمليات التحليل.
- تستخدم في إعداد الخطط التعليمية اليومية والفصلية؛ فتحديد طبيعة محتوى كل نص تعليمي، تسهم في تحديد الوسائل التعليمية المساعدة لعرضه.
- استنطاق النص بطرح بعض الأسئلة المثيرة للتفكير، وتصحيح الأخطاء اللغوية، ومن ثمة التحليل (استخراج الأفكار الجزئية والعامة، اكتشاف الحقائق، والتعرف على الآراء الواردة في النص ومناقشتها وإبداء الرأي حولها)، وأخيرا التوصل إلى العبرة أو القيمة من النص.

في حين تستخدم الفئة الثانية –التي تخلط بين مفهوم استراتيجية تحليل محتوى النص وبعض المفاهيم– هذه الاستراتيجية على النحو الآتي:

- معايشة النص والارتقاء به من المضمون الصوري إلى العالم الحسي، لتحقيق الفهم والإدراك التام لمضمون النص
- الوعي والفهم العام لمحتوى النص، والقدرة على استنباط الأفكار التي يدور حولها النص.
- قراءة النصوص المكتوبة والاستماع للنصوص المنطوقة.
- سند تطرح عليه أسئلة تسمح بفهم النص لغويا وفكريا.

وبالنسبة للذين ينظرون لاستراتيجية تحليل محتوى النصوص على أنها المقاربة النصية فهم يقرون فيما تعلق بكيفية استخدامها:

- الانطلاق من النص والعودة إلى النص، والتلميذ محور هذا العمل النشط.

- الاعتماد على النص بوصفه وحدة كبرى تدور في فلكه كل الظواهر: النحوية، والصرفية، والإملائية...، المراد دراستها. هذه الأخيرة يتم رصدها واستخراجها من طرف المتعلم.
- بناء جميع محتويات الأنشطة على محتوى النص من أول حصة؛ أي استعمال النص كسند في كل التعلمات.

هؤلاء المعلمين يطبقون المقاربة النصية في عملية تدريس النصوص، والتي هي « اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلّمية»[1]؛ فهذه المقاربة تنظر للنص كوحدة كبرى، ينبغي إدراكها في شمولية، كما تُبنى جميع محتويات الأنشطة المقررة عليه في كل وحدة. فيما يخص هذه الفئة والفئة التي تخلط بين مفهوم استراتيجية تحليل محتوى النصوص وبعض المفاهيم، فإن كليهما ينطلقان من النص كبنية وجب تحليلها وفك أجزائها ومستوياتها، سواء لفهمها أو لبناء مختلف الأنشطة على محتواها.

وقد كان غرض البحث من بسط هذا السؤال هو التأكد من أن هذه الاستراتيجية سوية في أذهانهم؛ فإن أصاب المعلم في السؤال الأول –مثلا–حول ماهية استراتيجية تحليل المحتوى، فإن إجابته في السؤال الثاني حول كيفية الاستخدام تثبت أو تفند تصوره، فوجد أن هذه الاستراتيجية وإن كانت غير واضحة كمصطلح عند بعض الأساتذة غير أنها تطبق في بعض أجزائها أو كلها في الفعل التعليمي، وفقا لكفاءة كل معلم.

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي 2016)، ص: 6.

3-حوار البراغماتية حول تأثير استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص على مردود التلاميذ

بسطت الدراسة سؤال حول مدى نفعية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

	البدائل			المجموع
	ذو عائد نفعي	دون النفعية	غير نفعي	
التكرار	143	06	01	150
النسبة المئوية	95%	04%	1%	100%

جدول رقم (18): يوضح حوار براغماتية استراتيجية تحليل محتوى النصوص على أداء المتعلم

التمثيل البياني رقم (06): يوضح متغير النفعية

يتضح من خلال النتائج أن نسبة المعلمين الذين أقروا بنفعية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص على مردود التلاميذ تمثلت في (95%) وهي نسبة كبيرة جدا تدل على وعي معلم المرحلة الابتدائية بجدوى هذه الاستراتيجية، في حين مثلت نسبة (04%) المعلمين الذين أفادوا بمتوسط نفعيتها، ونسبة (01%) المعلمين الذين أقروا بعدم نفعيتها. ولكل منهم وجهة نظره فيما اختاره.

تبنى أغلب المعلمين بديل النفعية من بين مجموعة البدائل المبسوطة، وذلك وفقا لمجموعة من التصورات والحجج والتي منها:

- التحضير القبلي للنص يجعلنا نختار الطريقة المناسبة لعرضه وفقًا لمستوى التلاميذ، كما تجعلنا نتوقع الأخطاء ونتداركها.
- تحليل النصوص ودراستها يؤدي إلى فهمها واستيعابها والاستفادة منها، فإن لم تُفهم النصوص لن تستغل في وضعيات دالة.
- تحليل النصوص يمس جميع ميادين اللغة العربية من فهم المنطوق والتعبير الشفوي، وفهم المكتوب والتعبير الكتابي، كما أن النص إطار مناسب لدراسة مختلف الظواهر.
- إذا فهم المتعلم طريقة استنباط الأفكار من النص فبهذا يكون قد حقق كفاءة ختامية للمستوى الذي هو فيه.
- التحليل يساعد المتعلم على التعرف على هيكلة النص ونمطه، وضبط الفهم وعدم تشتته.
- بناء متعلم محلل لما يسمعه في محيطه الواقعي.
- تعميق الفهم لدى التلاميذ في فهم المجتمع والحياة.
- تسهل على التلميذ عملية تنظيم المعلومات، وترتبها وفق المنطق.
- تساعد على ترسيخ المعلومة والمفهوم.

- تخدم جميع حصص اللغة.
- هذه الاستراتيجية معتمدة في المناهج التعليمية الدولية، وتستخدم حتى في ميادين التجارة، والبحوث العلمية، وفي السياسة، وفي الحياة العلمية والعملية.
- تمكن هذه الاستراتيجية التلاميذ من تبادل معارفهم بشكل فردي وجماعي عن طريق التحليل والمناقشة.
- تحرر أفكار التلميذ وتنمي قدراته التحليلية والاستنتاجية والتقييمية.
- تسهم في تفجير طاقات المتعلمين، وعصر أذهانهم.
- تضفي طابعا تحاوريا تواصليا.
- النصوص تتداخل فيها جميع الكفاءات، والفهم الجيد لها يساعد على تحقيق هذه الكفاءات.
- تنشيط البعد النفعي للمقاربة النصية.
- هذه الاستراتيجية تمزج بين المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات.
- تجعل المتعلم يستمتع باكتشاف المخفي كأنه اكتشف سر.

في حين كانت حجج المعلمين الذين اختاروا بديل دون النفعية كالآتي:

- النصوص المقترحة معقدة وأحيانا غير مفهومة أو غير مجدية، ولا تستهوي المتعلمين، وأيضا وباء كورونا أثر بشكل ملحوظ على التحصيل العلمي.
- هناك ثغرات كثيرة سواء على مستوى الوسائل أو البرامج أو الكتب أو التناغم بين البرامج والمناهج، بالإضافة إلى الفروقات الفردية وكثرة المتعلمين.

أما حجج المعلمين الذين رأوا عدم نفعيتها فتمثلت في الإقرار بأن هذه الاستراتيجية أكبر من مستوى التلاميذ.

4- تكوين المعلمين حول استراتيجية تحليل محتوى النصوص

إن التكوين ضرورة لا بد منها قبل مزاولة أي عمل، وهو «عمل مخطط يتكون من مجموعة برامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية كيف تؤدي أعمالها الحالية بمستوى عالٍ من الكفاءة، من خلال تطوير وتحسين أدائهم»[1]؛ فهو خطة منظمة لتعليم وتأهيل العنصر البشري للقيام بمهامه المختلفة والمتنوعة بكفاءة عالية.

ويحيل مفهوم التكوين إلى عنصرين أساسيين هما المكوِّن والمكوَّن؛ أما الأول فهو الفرد أو الفريق المكلف والمؤهل للقيام بعملية التكوين، في حين يحيل الثاني إلى مجموعة الموظفين أو المستخدمين الجدد أو القدامى الذين يتم تكوينهم وتأهيلهم وإكسابهم كفايات جديدة وفقا للمستجدات التي يشهدها محيطهم المهني[2]. والتكوين نوعان: تكوين أولي (تكوين أساسي، تكوين قبل الخدمة)، وتكوين أثناء الخدمة (التكوين المستمر).

- التكوين الأولي: هو تكوين من مستوى جامعي ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها[3].
- التكوين المستمر: وهو تكوين يتم في معاهد متخصصة، أو في إطار أيام تكوينية أو ندوات أو ملتقيات حضورية أو عن بعد، بغية إعادة تأهيل الأفراد وهي في مساراتها المهنية، ودعم مكتسباتها وتطويرها، من أجل تحقيق مردود تعليمي جيد[4].

---

[1] عمر وصفي عقيلي، إدارة الموارد البشرية المعاصرة (بعد استراتيجي)، دار وائل، عمان، ط1، 2005، ص: 438.

[2] ينظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، (د. ط)، (د. ت)، ص: 440.

[3] سهيلة بوجلال، سعيدة لعجال، مشكلات تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية بمدينة المسيلة)، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، م10، ع2، 25-10-2017، ص: 5.

[4] ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

إن التنمية المستدامة للموارد البشرية، وتكوينها الجيد للقيام بمهامها، هو وعي بأهمية العنصر البشري، ووعي بضرورة الاستثمار فيه، وبما أن كل المهن والوظائف تنطلق من قاعدة تعليمية؛ فإن في تطوير أداء المعلمين تحقيق للكفاءات فيها هذا على وجه العموم، أما فيما يخص معلم المرحلة الابتدائية فهو الذي يقوم بتطبيق مختلف المناهج الدراسية وعرضها وشرحها وتبسيطها لمتعلميه، لذا لابد أن يكون مكونا تكوينا جيدا لتحقيق مردود أفضل، وعليه فإن من أهم أسباب تكوينه:

- تحسين أداء المعلم ورفع كفاءاته المهنية.
- التدفق المعرفي الحاصل في شتى الميادين، بالإضافة إلى أن محاولة الاستفادة من التطور التكنولوجي في عملية التربية والتعليم، تستدعي تكوين المعلمين حول استخدام مختلف الوسائل التكنولوجية، كتكوينهم على استخدام الألواح الالكترونية المطبقة حديثا في الجزائر.
- تطور نظريات التعلم، وتنوع طرق وأساليب التدريس والتقويم، مما يوجب مواكبة هذا التطور والتنوع.
- توضيح وشرح المناهج التربوية الحديثة وكيفية التعامل معها، لتحقيق الأهداف المنوطة بها، بالإضافة إلى عرض صعوبات التعلم المختلفة وكيفية التصدي لها.

وإن نجاح عملية التكوين ونجاح المعلم في أداء مهامه التعليمية يتوقف بالدرجة على[1]:

- الاستعداد الطبيعي لمهنة التعليم من طرف المعلم، عليه أن يحبها ويمارسها عن قناعة واختيار ذاتي.

---

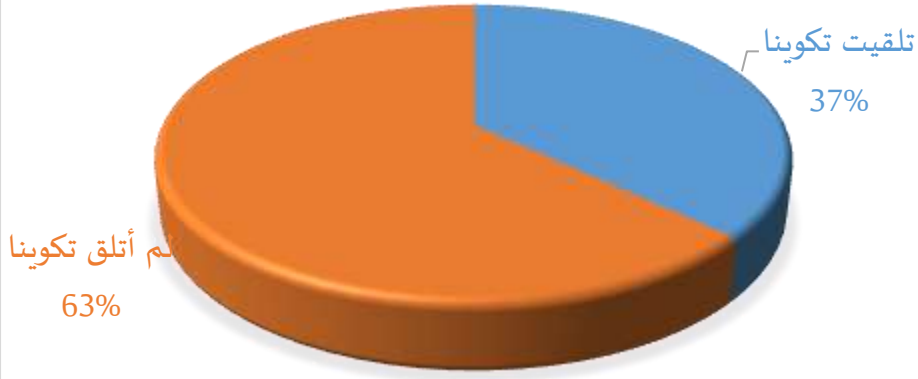
[1] بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيق (دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري)، رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي، جامعة السانيا (وهران)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، 2011- 2012، ص: 307.

- الاستعداد العلمي، والتخصصي، والأكاديمي، والمهني، والتربوي، والثقافي، حيث ينبغي على المعلم أن يلم بكل المعرفة العلمية والثقافية الواسعة التي تسمح له بتطوير مهنته والتّحكم فيها من جهة ومن جهة أخرى رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلامذته.
- توفير هيئة الإشراف والتأطير التربوي المختصة وذات كفاءة عالية وممتازة تتولى عملية التكوين النظري والتطبيقي.
- توافق وانسجام برامج التكوين المقدمة للمعلمين مع حاجاتهم الفعلية.
- تجهيز معاهد التكوين بأحدث الوسائل والأجهزة التعليمية الحديثة اللازمة.

وحين سُئِل معلو الطور الثاني من المرحلة الابتدائية حول تكوينهم، فقد أقرت نسبة (37%) أنها تلقت تكوينا حول هذه الاستراتيجية، في حين أقرت نسبة (63%) أنها لم تتلق تكوينا كما هو موضح في الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

	البديل		المجموع
	تلقيت تكوينا	لم أتلق تكوينا	
التكرار	56	94	150
النسبة المئوية	37%	63%	100%

جدول رقم (19): يوضح التكوين حول استراتيجية تحليل محتوى النصوص



التمثيل البياني رقم (07): يوضح متغير التكوين

إن البحث في استفساره عن مدة التكوين وجد أن الإجابات ليست واحدة؛ فقد اختلف المعلمون في تحديد هذه المدة على النحو الآتي:

- مرحلة الدراسة الجامعية (ثلاث سنوات).
- سنة قبل التعليم، وسنة بعد التعليم.
- أيام معدودات.
- تكوين تناوبي لمدة ستة أشهر.
- حوالي شهرين تلقينا تكوينا في تقنيات التدريس من بينها استراتيجية تحليل النص.
- ندوتين لا أكثر، كما أنها مجرد ندوات نظرية.
- كل عام تبرمج لنا دورة.
- مدة المرافقة العام الأول للتكوين.
- مستمرة حسب مستجدات المناهج.
- تكوين متقطع أثناء العطل.
- تكوين دوري في الندوات والأيام الدراسية.
- جلسات تربوية.

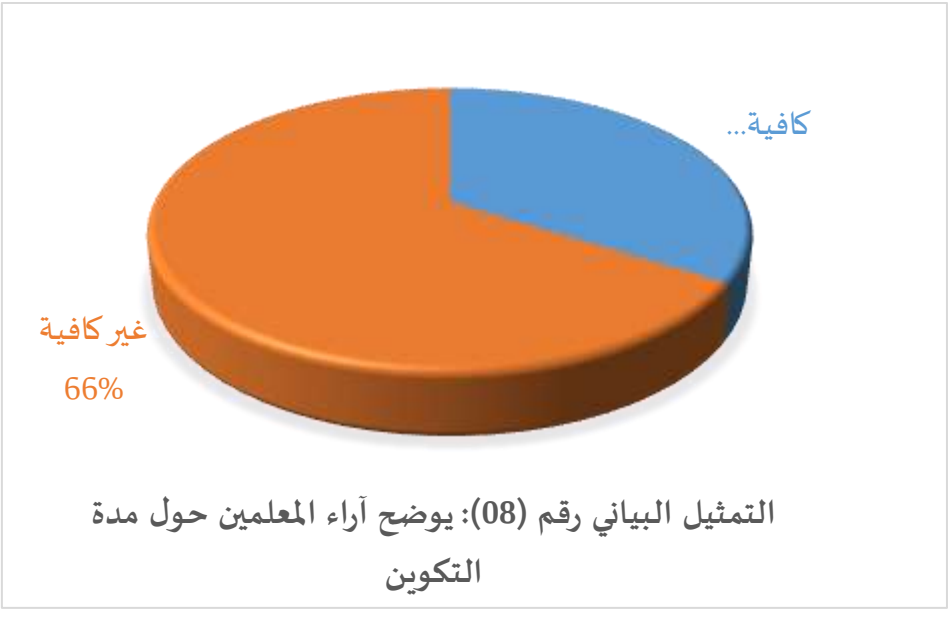
- شهر، ثلاثة أشهر تقريبا، ستة أشهر، سنة وبعض الأسابيع، فترات مختلفة.
- 72 ساعة، 144 ساعة، 150 ساعة، 21 يوما، 140 ساعة، 300ساعة.

نلاحظ أن الإجابات مختلفة في تحديد مدة التكوين، منهم من ربطها بالتكوين الأساسي فقط (قبل الخدمة)، ومنهم من ربطها بالتكوين المستمر فقط، وليس هناك اتفاق على مدة واحدة، ربما هذا راجع لاختلاف تطبيق عملية التكوين باختلاف المناطق التي استقى منها البحث عينته. غير أن ما يجدر التنويه عليه أن العبرة ليست بالمدة فقط، وإنما في جودة العملية التكوينية، وفي كفاءة المكوِّنين، وفي استعداد المكوَّنين.

كما اختلف المعلمون حول كفاية هذه المدة من عدمها، كما هو موضح في الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

	البديل		المجموع
	نعم كافية	غير كافية	
التكرار	19	37	56
النسبة المئوية	34%	66%	100%

جدول رقم(20): يوضح آراء المعلمين حول مدة عملية التكوين.



التمثيل البياني رقم (08): يوضح آراء المعلمين حول مدة التكوين

هذه النتائج استندت على مجموعة من الحجج لكل بديل، أما من أقرو بأن مدة التكوين كافية فحججهم هي:

- الممارسة مع التلاميذ تكسبك خبرة على المدى الطويل.
- كافية مادام الأستاذ يجيد تطبيق هذه الاستراتيجية حسب ما يتطابق مع نوعية متعلميه والمناهج الدراسية المسطرة.
- التكوين عملية ميدانية في القسم أكثر منها تكوينية.
- المعلم يحتاج دائما لتكوين ذاتي ومتجدد؛ لأن كل يوم في التعليم يعرفك على طريقة جديدة للوصول إلى كيفية تفكير التلميذ، وكما قال أحد الأساتذة الذي خرج متقاعدا: " عندما بدأت أَعرف كيف أُدرسُ أُحلت إلى التقاعدِ"، وهذا إن دل على شيء دل على أن المعارف والخبرات بحر كلما غرفت منه شيئا، تدرك أنك غرفت بعض الشيء لا كل شيء.

في حين حجج الذين أقرو بأن مدة التكوين غير كافية فهي:

- التكوين كان عبارة عن سرد لمعلومات لا غير لم يتم إشراك المتكوِّن بشكل صحيح لبناء قدراته.
- الميدان يظهر نتائج عكسية للمقترحات التنظيرية، فمستويات المتعلمين ليست واحدة، كما أن المنطقة الجغرافية لها أبرز تأثير في تحقيق مردود طيب، فمتعلمو الريف يختلفون عن متعلمي المدينة.
- تكوين قديم كلاسيكي، يستحسن تجديد التكوين وفق متطلبات العصر.
- كلما طالت وكثفت مدة التكوين كلما اكتسبت معارف جديدة.
- يحتاج التكوين إلى التطبيق، يجب الاعتماد على ما هو داخل الميدان وليس النظري فقط.

- في ميدان التعليم نحتاج دائما إلى تكوين مستمر.

كلا الحجج المبسوطة في نظر البحث مبنية على خلفيات واقعية، غير أنه من المستحسن الدمج بينهما، بين الحرص على التكوين الذاتي والانفتاح على ما هو جديد، والبحث للتصدي لمختلف الصعوبات في الميدان التعليمي التعلمي، والحرص على تبادل الخبرات في الأيام والندوات التكوينية وتفعيل عملية التكوين بإشراك المعلمين فيها.

5-الصعوبات التي تواجه معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية في تطبيق استراتيجية تحليل محتوى النصوص

يواجه معلم الطور الثاني من المرحلة الابتدائية عدة صعوبات في تطبيق استراتيجية تحليل محتوى النصوص، منها ما تعلق بهذه الاستراتيجية في حد ذاتها، ومنها ما تعلق بالنص التعليمي، ومنها ما تعلق بالمعلم أو المتعلم، ومنها ما تعلق بالمنهاج أو الوسائل التعليمية، ومنها ما تعلق بعوامل خارجية على النحو الآتي:

- صعوبات متعلقة باستراتيجية تحليل محتوى النصوص: عملية تحليل النصوص تحتاج وقت، والوقت المخصص للمادة غير كافٍ تماما، كما أن هذه الطريقة تحتاج تلاميذ متمكنين من القراءة وهذا مالا نجده عند جل المتعلمين.
- صعوبات متعلقة بالنص التعليمي: ركاكة النصوص وهشاشتها البنائية والتركيبية والجمالية، وعدم تناغمها التام والمناسب مع معطيات ومتطلبات المجتمع؛ فالمحتوى في كثير من الأحيان لا يخدم فكر المتعلم ولا سنه ولا بيئته ولا حتى ميوله، جاف غير هادف، فاقد للقيم الاجتماعية والدينية، كما هناك بعض النصوص تعتمد على فكرة واحدة مما يصعب عملية تجزئتها، وأخرى تحتاج وقت وخاصة النصوص العلمية فهي جديدة على المتعلم ويصعب عليه فهمها، كما أن بعض النصوص لا ترقى لمستوى النص الأدبي في محتواها أو لغتها وهي خصوصا صالحة للمطالعة

وليست للدراسة، وأحيانا تجد نصوصا فوق مستوى المتعلم سواء لغويا لكثرة أساليبها ومفرداتها الصعبة، أو أدبيا لأفكارها المتشعبة والتي يصعب على متعلم الابتدائي فهمها، بالإضافة إلى أن بعض النصوص طويلة تثير الملل أو تحتوي على مفردات متعددة الدلالات، ما يعسر ضبطها وتحديدها.

- صعوبات متعلقة بالمعلم: من أهم ما يواجه الأستاذ هو ضيق الوقت مقارنة بكم التعلمات التي يفترض ايصالها للمتعلم بالشكل المطلوب، وقد يجد صعوبة في بعض الأحيان في تبسيط الأفكار للمتعلمين خاصة إذا كانت تتحدث عن بيئة تختلف كلية عن بيئتهم، كما لا ننفي أن ضعف تحصيل المعلم في حد ذاته في بعض الأحيان يعد عائقا في نجاح عملية التحليل، بالإضافة إلى أن بعض الأساتذة لا يحضرون الدروس، وبالتالي لا يوفقون في اختيار الطريقة المناسبة والناجعة لعرض النص.
- صعوبات متعلقة بالمتعلم: انعدام الرغبة في التعلم، وعدم قدرة بعض المتعلمين على قراءة النصوص قراءة مسترسلة مما يجعل فهمها يتطلب مجهودا أكبر، بالإضافة إلى افتقارهم للرصيد اللغوي الذي يساعدهم في عملية تحليل النص واستنباط أفكاره، وعدم قدرتهم على فهم الأسئلة المطروحة وعدم فهمهم لبعض المفردات وحتى المشروحة منها، استخدام العامية بدل الفصحى، عدم قراءة أغلبية التلاميذ للنص في المنزل، الفروقات الفردية، غياب ذهن المتعلم أثناء عرض المحتوى.
- صعوبات متعلقة بالمنهاج: المناهج غير ملائمة لعقل المتعلم فهي صعبة ومعقدة، ولا تحقق مبدأ الشمولية لكل المتعلمين، بالإضافة إلى كثافتها.
- صعوبات متعلقة بالوسائل التعليمية: قلة وأحيانا انعدام الوسائل التوضيحية، المساعدة على شرح وتجسيد المحتوى التعليمي.
- عوامل خارجية: تراكم تعثرات لمراحل تعليمية سابقة، نقص اهتمام المجتمع بالجانب اللغوي، وغياب التشجيع العائلي، عدم وجود مكتبات تلبي حاجيات المتعلمين وتجلب

اهتمامهم للمطالعة، سوء المناخ الدراسي سواء بسبب الاكتظاظ أو جراء وباء كورونا والإجراءات الاستثنائية (اعتماد نظام التفويج) وظروف المناطق النائية (مناطق الظل) كانت له انعكاسات سلبية منها عدم اهتمام التلاميذ تجاه الدراسة ما يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي.

❖ **المحور الثالث: قياس فاعلية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية.**

يقال عن المتعلم أنه يملك كفاءة معينة، إذا كان يستطيع تجنيد مختلف الموارد والمعارف المكتسبة في العملية التعليمية التعلمية لحل وضعية ما، على النحو الآتي:

متعلم كفء = تجنيد (عملية ذهنية× المحتوى) × وضعية/ مشكل[1].

غير أن هذا التحديد يشوبه بعض النقص إذ ترى الباحثة أن الكفاءة في شيء تعني القدرة على تجنيد مختلف المعارف والمهارات المكتسبة لإنجاز وضعية ما، فهذه القدرة تظهر في الأداء ومنه تتبلور المعادلة على النحو الآتي:

الكفاءة = قدرة × تجنيد (معارف + مهارات) × أداء.

ومن هذا المنطلق يشق البحث طريقه للتعرف على فاعلية ونجاعة استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المنشودة من أنشطة اللغة العربية.

1- القدرة على تنمية التعبيرين الشفهي والكتابي لدى المتعلم

إن التعبير بصفة عامة هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير. فنحن عندما نعلم

---

[1] فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، ع17، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ص:9.

التلميذ الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري. وعندما نعلمه كيف يتحدث وينطق في حديثه، فإننا بذللك ننمي هذه القدرة ذاتها. وعندما نعلمه القراءة، فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره. وعندما ندرس له الأدب، فإننا نمده بالأفكار الجميلة والأساليب والتراكيب الخلابة ليُجَمِّل بها كلامه وكتابته. وعندما نعلمه الهجاء والخط، فإننا نعينه على أن تكون كتابته خالية من الأخطاء، وواضحة جميلة تشد القارئ إلى المكتوب. وعندما ندرس له النحو والصرف، فإننا نقدره على أن يكون كلامه وكتابته خالية من الأخطاء الإعرابية، وأن تكون جيدة التركيب والبناء[1]، وهذا ما يضفي طابع الشمولية بين مختلف ميادين اللغة العربية.

وإن في استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في العملية التعلمية التعلمية يجعل المتعلم قادرا دائما على تنمية قدراته التعبيرية " مشافهة وكتابة" بإنتاج نصوص سليمة معنى ومبنى –بمنظور الأساتذة–بنسبة (44%)، في حين ترى نسبة (55%) منهم بقدرتها على ذلك أحيانا، بفارق (11%) بين النسبتين، ونسبة (01%) محايدة، على النحو الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تنمية قدراته التعبيرية " مشافهة وكتابة" بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعية وسلامة اللغة**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	66	82	00	02	150
النسبة المئوية	44%	55%	00	01%	100%

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط)، 2006، ص: 255–256.

جدول رقم (21): يوضح فاعلية استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تنمية قدرة التعبير

2-القدرة على استخراج المعلومات وتوظيفها في التعبيرين الشفوي والكتابي

يعد التعبير الشفوي «فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطَب موقع الوضوح والفهم والتفاعل والاستجابة. وهو من أكثر فنون اللغة شيوعا، ويسمى الكلام وهو فن الحديث أيضا ويسبق فن الكتابة»[1]؛ وهذا السبق يرجع أن اللغة العربية في أصلها لغة منطوقة سماعية أكثر مما هي مكتوبة. وقد يعتمد الإنسان في التعبير عن هذه المعتقدات والخبرات...، على الكتابة وهو ما يسمى بالتعبير الكتابي، أو فن التحرير. ومنه فإن قدرة المتعلم على التعبير تعني قدرته على استخدام اللغة لإنتاج نصوص منطوقة أو مكتوبة ذات دلالات تواصلية واتصالية محددة.

والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية يتعرف على الكثير من النصوص التي يُطْمَحُ من عرضها إكساب المتعلم قدرة على توظيف المعلومات الواردة فيها لإنجاز نشاطات التعبير المختلفة، وهذا ما يتجلى كثيرا في نشاطات الإدماج، والإدماج هو «الطريقة التي تمكن المتعلم من تجنيد مختلف المعارف والمكتسبات والتعلمات لحل وضعية مركبة»[2]، ولا بد أن يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التعلم، ويستهدف بناء أو تنمية كفاءة ويرتكز على حل وضعية تُعِدُّ المتعلّم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته حيث يكون الفاعل في هذا النشاط، أما المعلم فيكون مشرفا وموجّها. وينقسم إلى ثلاثة أنواع: إدماج

---

[1] حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص: 108.

[2] ينظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، ص:294.

جزئي يرتبط بأنشطة البناء والتدريب، إدماج مرحلي يرتبط بالكفاءة المرحلية، إدماج نهائي يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية[1].

وبالنظر لكتابي اللغة العربية للطور الثاني ابتدائي نلاحظ أن التعبير الشفهي يأخذ حصة الأسد في مختلف أنواع الإدماج، فنجده يرافق المتعلم في كل مراحله التعليمية، في حين يظهر التعبير الكتابي في نشاط الإدماج المرحلي، الذي يكون في نهاية كل وحدة على نحو الصورة الآتية:

صورة رقم(06): توضح نموذج لنشاط التعبير في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي[2]

[1] بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، ص: 12.

[2] ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، الصفحات: 17، 22.

ترى نسبة (48%) من الأساتذة فاعلية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في جعل المتعلم قادرا دائما على استخراج المعلومات الواردة في النصوص وتوظيفها في التعبير، وتتساوى هذه النسبة مع من يقرون بفاعليتها أحيانا (48%)، في حين تقر نسبة (02%) بانعدام فاعليتها، ونسبة (02%) إجابات محايدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **استخراج المعلومات وتوظيفها في التعبيرين الشفوي والكتابي**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	72	72	03	03	150
النسبة المئوية	48%	48%	02%	02%	100%

جدول رقم (22): يوضح قدرة المتعلم على استخراج المعلومات وتوظيفها

3- القدرة على التفاعل مع النص التعليمي

إن استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في العملية التعليمية التعلمية يجعل التلميذ قادرا دائما على التفاعل مع النص التعليمي، بإحداث استجابات وردود فعل مختلفة وفق ما يقتضيه الموقف التعليمي بنسبة (57%)، وترى نسبة (40%) من الأساتذة قدرته على ذلك أحيانا، في حين ترى نسبة (02%) انعدام هذه القدرة لديه، ونسبة (01%) إجابات محايدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التفاعل مع النص التعليمي**				المجموع
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	86	60	03	01	150
النسبة المئوية	57%	40%	02%	01%	100%

جدول رقم (23): يوضح قدرة المتعلم على التفاعل مع النص التعليمي

4-القدرة على تقييم مضمون النص، واقتراح حلول لتجاوز عوائق

إن القدرة على تقييم مضمون النص تعني القدرة على الحكم على محتواه بالصحة أو الخطأ، ومن ثم اقتراح حلول لتجاوز عوائق، وهذا ما يعرف بعملية تقييم وتقويم محتوى النص؛ أما الأول (التقييم) فيتم فيه الحكم على الشيء بالصحة أو الخطأ؛ في حين الثاني (التقويم) يتجاوز الحكم إلى اقتراح الحلول وبسط الأفكار لتقويم النقص والاعوجاج. ويرى معلمو الطور الثاني ابتدائي أن التلاميذ يمتلكون القدرة على التقييم والتقويم أحيانا بنسبة (55%) وهي أعلى نسبة، تليها نسبة (32%) لخيار دائما، ونسبة (08%) لخيار منعدم، ونسبة (05%) لخيار محايد، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تقييم مضمون النص، واقتراح حلول لتجاوز عوائق**				المجموع
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	48	83	12	07	150
النسبة المئوية	32%	55%	08%	05%	100%

جدول رقم (24): يوضح قدرة التلميذ على تقييم وتقويم محتوى النصوص

ومن أمثلة القدرة على تقييم مضمون النص واقتراح حلول لتجاوز عوائق ما نجده في الكتاب المدرسي الموجه للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ضمن أسئلة أقرأ وأفهم وفق ما يأتي:

- قَبِلَت سعادُ بإصلاحِ الحائط، هل ما قامتْ بهِ عملٌ: حضاريٌّ – سيّئٌ – عاقل. الغرض من هذا السؤال هو تقييم سلوك أو تصرف سعاد، في كونه تصرف حضاري يدل على مرونة فكر سعاد وتجاوبه مع الواقع، أم هو تصرف سيء؛ إذ كان عليها ألا تقبل إصلاح الحائط، أم هو تصرف عاقل احتكمت فيه سعاد للعقل في قرارها.
- ما هي أحسنُ طريقةٍ لحلِّ الخلافاتِ بينَ الجيران؟ وفي هذا السؤال تحفيز لذهن المتعلم لاقتراح حلولٍ لتجاوز الخلافات بين الجيران[1].

5-القدرة على سرد حدث انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة

[1] ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، ص: 36.

حين تقدم للتلميذ سندات متنوعة ويطلب منه سرد الوقائع والأحداث المتواجدة فيها وفق تسلسل وترتيب محكم، فإن له القدرة على ذلك أحيانا بنسبة (53%)، ودائما بنسبة (43%)، في حين تتساوى نسب منعدم وأحيانا (02%)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **سرد حدث انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	65	79	03	03	150
النسبة المئوية	43%	53%	02%	02%	100%

جدول رقم (25): يوضح قدرة التلميذ على سرد الأحداث

6-القدرة على التحكم في مستويات اللغة الكتابية

إن قدرة التلميذ على التحكم في مستويات اللغة الكتابية تعني امتلاكه لمهارات مختلفة والتي من أهمها:

- القدرة على كتابة الكلمات والجمل كتابةً سليمة خالية من الأخطاء الإملائية، والصرفية والنحوية والدلالية.
- الكتابة بخط واضح مع ترك المسافة البادئة في بداية كل فقرة.
- توظيف علامات الوقف توظيفا سليما؛ فيكون على دراية بمكان وضع النقطة أو الفاصلة أو الفاصلة المنقوطة، أو النقطتان، وعلى دراية بشروط استخدام كل منها.
- الالتزام بوحدة الموضوع، وتسلسل الأفكار، والحرص على جمال الأسلوب.
- القدرة على التمييز بين أنماط النصوص ومجالات استخدامها.

ويرى معلمو الطور الثاني ابتدائي أن التلاميذ يتحكمون في مستويات اللغة الكتابية في ظل استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص، أحيانا بنسبة (53%)، ودائما بنسبة (37%)، ومحايد بنسبة (06%)، ومنعدم بنسبة (04%)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التحكم في مستويات اللغة الكتابية**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	56	79	06	09	150
النسبة المئوية	37%	53%	04%	06%	100%

جدول رقم (26): يوضح قدرة التلميذ على التحكم في مستويات اللغة الكتابية.

7-القدرة على تفصيل مضمون كل سند

تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على تفصيل مضمون كل سند، بتجزئته الدقيقة إلى عناصره ومكوناته وأفكاره، من أجل حِياكة المعنى الكلي، أحيانا بنسبة (52%)، ودائما بنسبة (35%)، ومحايد بنسبة (07%)، ومنعدم بنسبة (06%)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تفصيل مضمون كل سند**				المجموع
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	53	78	09	10	150
النسبة المئوية	35%	52%	06%	07%	100%

جدول رقم (27): يوضح قدرة التلميذ على تفصيل مضمون كل سند

8-القدرة على تلخيص النص مع التطرق للقيم والعبر المتضمنة فيه

يعد التلخيص أحد الأساليب المساعدة على تقليص حجم النص، وذلك بالاستغناء عن الحشو والأفكار الزائدة الخارجة عن الأفكار الأساسية فيه، فيكتفي المتعلم بذكر ما هو مهم وجوهري في النص ويستغني عما دونه، فهو «مهارة لغوية وظيفية تقتصر على العناصر الأساسية في المقروء أو المسموع، يحتاجها المتعلم في حياته العلمية والعملية، وهي مؤشر يدل على امتلاكه لمهارات تحليلية تركيبية عليا، ومهارات كتابية»[1]، كما إنه يتكون من عدد من المهارات الفرعية المتفاعلة فيما بينها، وهي كما يراها كل من **براون** و**كنج**، **تايلور**، **أوناكا**، على النحو الآتي:

- استخراج الأفكار الرئيسة وتلخيصها في أقل عدد من الكلمات.
- الاستغناء عن الحشو والشروحات الزائدة في النص.
- التمييز بين ما هو مهم وما هو أهم مع الالتزام بالجو العام للنص.

[1] ينظر: حصة محمد الشايع، ابتسام عباس عافشي، فاعلية الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارات التلخيص الكتابي والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م 16، ع3، 2018، ص: 182.

- بناء ملخص للنص في ثوب جديد من لدن المتعلم[1].

«ويعد التلخيص نشاطًا لغويًا يتطلب ممارسة عمليتين عقليتين متكاملتين في آن واحد، الأولى العملية التحليلية للنص، ثم العملية التركيبية، إذ يقرأ القارئ النص المُراد تلخيصه ويفهمه ككل، من حيث الهدف والموضوع الرئيس وتمييز الضروري من غيره وحذف الفكر الثانوية، وجميع هذه الممارسات تمثل (الجانب التحليلي)، وهي في مجملها تضم عمليات الفهم والتمييز والانتقاء والإسقاط، وما يليها من عمليات بناء للنص من جديد وكتابة تمثل (الجانب التركيبي) في عملية التلخيص، وهناك من أطلق على هاتين العمليتين "التشريح" (Dissectin) و"الربط" (Articulation)»[2]. واستراتيجية تحليل محتوى النصوص تعد الخيار الأمثل لإكساب المتعلمين هذه المهارة التي تساعدهم على الاستفادة مما يقرؤونه.

ومتعلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية لهم القدرة على التلخيص وعلى التطرق للقيم والعبر الموجودة في النص في إطار استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في العملية التعليمية، أحيانا بنسبة (54%)، ودائما بنسبة (36%)، ومنعدم بنسبة (08%)، ومحايد بنسبة (02%)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

---

[1] ينظر: حصة محمد الشايع، ابتسام عباس عافشي، فاعلية الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارات التلخيص الكتابي والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ص: 189.

[2] المرجع نفسه، ص: 190.

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تلخيص النص بشكل عام مع التطرق للقيم والعبر المتضمنة في النص**				المجموع
البدائل	دائما	أحيانا	منعدم	محايد	
التكرار	54	81	12	03	150
النسبة المئوية	36%	54%	08%	02%	100%

جدول رقم (28): يوضح قدرة التلميذ على التلخيص والتطرق للقيم والعبر في النص

9-القدرة على تحليل مضمون النص

يمتلك تلاميذ الطور الثاني القدرة دائما على تحليل مضمون النص، بالتعرف على موضوعه، واستخراج شخصياته وأفكاره وأحداثه، وبيان حدوده الزمانية والمكانية، بنسبة (63%)، وأحيانا بنسبة (33%)، ومنعدم بنسبة (03%)، ومحايد بنسبة (01%)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **استخراج موضوع النص، وشخصياته وتحديد بيئتيه الزمانية والمكانية، وتحديد أحداثه، وأفكاره الأساسية**				المجموع
البدائل	دائما	أحيانا	منعدم	محايد	
التكرار	95	50	04	01	150
النسبة المئوية	63%	33%	03%	01%	100%

جدول رقم (29): يوضح قدرة التلميذ على تحليل مضمون النص

10- القدرة على التعرف على الأساليب والظواهر (الصرفية، النحوية، الإملائية...) من خلال سندات متنوعة

من بين القدرات التي على تلميذ الطور الثاني اكتسابها، هي القدرة على التعرف واكتشاف الظواهر اللغوية المتنوعة في مختلف السندات التعليمية، وإن نسبة (54%) من إجمالي الأساتذة ترى قدرة التلميذ على التعرف دائما على هذه الظواهر، في حين ترى نسبة (39%) قدرته على التعرف عليها أحيانا، ونسبة (04%) ترى انعدام هذه القدرة، ونسبة (03%) إجابات محايدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التعرف على الأساليب والظواهر (الصرفية، النحوية، الإملائية...) من خلال سندات متنوعة**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	81	59	06	04	150
النسبة المئوية	54%	39%	04%	03%	100%

الجدول رقم (30): يوضح قدرة التلميذ على التعرف على الظواهر اللغوية

إن الدارس لكتابي اللغة العربية للطور الثاني من المرحلة الابتدائية يجد أن اكتساب هذه القدرة يتجلى كثيرا في أنشطة استعمال الصيغ في الكتابين، وفي نشاطات أُلاحِظُ وأُميِّز بالنسبة لكتاب السنة الثالثة، ونشاطات أُلاحِظُ وأكتشف بالنسبة لكتاب السنة الرابعة ابتدائي.

11- القدرة على استخراج الظاهرة النحوية من النص وتسميتها وتحليلها ومن ثم التوصل لوضع قاعدة لها

إن التعرف على الظاهرة النحوية في السند أو السندات المتنوعة يُثَمن إذا كان التلميذ يستطيع تسميتها وتحليلها ومن ثم اقتراح قاعدة لها، وإن نسبة (47%) من الأساتذة ترى قدرة المتعلم على ذلك أحيانا، في حين ترى نسبة (42%) قدرته على ذلك دائما، ونسبة (06%) ترى انعدام القدرة لديه، ونسبة(05%) محايدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **استخراج الظاهرة النحوية من النص وتسميتها وتحليلها ومن ثم التوصل لوضع قاعدة لها**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	63	71	09	07	150
النسبة المئوية	42%	47%	06%	05%	100%

جدول رقم (31): يوضح قدرة التلميذ على استخراج الظاهرة النحوية وتحليلها ووضع قاعدة لها

12- القدرة على التعرف على نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزائه

تتنوع أنماط النصوص وتختلف، فلكل نص نمطه الذي يميزه عن غيره من النصوص، والذي يتلاءم وطبيعة الموضوع المبسوط، وقد يتداخل أكثر من نمط في النص الواحد، والمتعلم في المرحلة الابتدائية يتعلم مختلف الأنماط بالتدرج على النحو الآتي:

- الطور الأول: السنة أولى يتم التركيز فيها على النمط الحواري، والسنة الثانية يتم التركيز فيها على النمط التوجيهي.
- الطور الثاني: السنة الثالثة يتم التركيز فيها على النمط السردي، والسنة الرابعة يتم التركيز فيها على النمط الوصفي.
- الطور الثالث (السنة الخامسة): يتم التركيز فيها على النمط الحجاجي والتفسيري[1].

وعند استجواب أساتذة الطور الثاني حول قدرة التلاميذ على التعرف على الأنماط من خلال تحليل محتوى النصوص، فقد رأت نسبة (50%) منهم أن التلاميذ يمتلكون هذه القدرة أحيانا، في حين تجد نسبة (36%) أن التلاميذ لهم القدرة على ذلك دائما، ونسبة (09%) تقر بانعدام هذه القدرة، ونسبة (05%) إجابات محايدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التعرف على نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزائه**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	54	75	13	08	150
النسبة المئوية	36%	50%	09%	05%	100%

جدول رقم (32): يوضح قدرة التلميذ على التعرف على نمط النص من خلال تحليله

13- القدرة على توظيف المعلومات المكتسبة لتحقيق مشروعه الشخصي

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي 2016)، ص: 6.

في نهاية كل وحدة (أنشطة الإدماج) يطلب المعلم من المتعلمين إنجاز مشاريع شخصية، من قبيل: مشروع كتابة قصة، مشروع إنجاز بطاقة دعوة، مشروع إنجاز مطوية، مشروع إنجاز ملصقة إشهارية، بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي. ومن قبيل: مشروع إنجاز بورتريه، مشروع إنجاز لوحة بيئية، مشروع تصميم ألبوم مراحل النمو، مشروع كتابة كيفية صناعة لعبة، بالنسبة للسنة الرابعة ابتدائي.

وإن نسبة (57%) من الأساتذة ترى قدرة التلاميذ أحيانا على توظيف المعلومات المكتسبة لتحقيق مشاريعها الشخصية، في حين ترى نسبة (30%) ذلك دائما، ونسبة (08%) إجابات محايدة، ونسبة (05%) منعدم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **توظيف المعلومات المكتسبة لتحقيق مشروعه الشخصي**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	45	85	08	12	150
النسبة المئوية	30%	57%	05%	08%	100%

جدول رقم (33): يوضح قدرة التلميذ على توظيف مكتسباته لتحقيق مشروعه الشخصي

14- القدرة على التعبير الشفوي عن الصور باستخدام الصيغة المستهدفة

حين تقدم للتلاميذ مجموعة من الصور ويطلب منهم التعبير عنها شفويا باستخدام صيغة معينة تم تعلمها في نشاط سابق، فإن نسبة (51%) من الأساتذة يقرون باستطاعتهم ذلك دائما، ونسبة (43%) يقرون باستطاعتهم أحيانا، ونسبة (04%) تقر بانعدام القدرة لديهم، ونسبة (02%) إجابات محايدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التعبير الشفوي عن الصور باستخدام الصيغة المستهدفة**				المجموع
البدائل	دائما	أحيانا	منعدم	محايد	
التكرار	76	65	06	03	150
النسبة المئوية	51%	43%	04%	02%	100%

جدول رقم (34): يوضح قدرة التلميذ على التعبير الشفوي عن الصور باستثمار الصيغة المستهدفة

15- القدرة على محاكاة الجمل المستخرجة من النصوص المنطوقة

قدرة التلميذ على محاكاة الجمل المستخرجة من النصوص المنطوقة تعني قدرته على تقليد هذه الجمل؛ أي القدرة على الاتيان بنماذج أخرى تشبه هذه الجمل في التركيب، وإن نسبة (51%) من الأساتذة ترى قدرتهم عل ذلك دائما، ونسبة (41%) تراها أحيانا، ونسبة (05%) محايد، ونسبة(03%) منعدم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **محاكاة الجمل المستخرجة من النصوص المنطوقة**				المجموع
البدائل	دائما	أحيانا	منعدم	محايد	
التكرار	76	62	04	08	150
النسبة المئوية	51%	41%	03%	05%	100%

جدول رقم (35): يوضح قدرة التلميذ على محاكاة الجمل

16- القدرة على اقتراح وضعيات مثل (إبداء الرأي، تلخيص قصة، تغيير النهاية، تتمة قصة، التعبير عن مشاعره أو سرد حدث أو تجربة شخصية أو القيام بمسرحة الأحداث...)

ترى نسبة (51%) من الأساتذة قدرة التلاميذ أحيانا على اقتراح وضعيات مختلفة منها:

- قدرة التلميذ على إبداء رأيه بالإيجاب أو السلب حول موضوع أو وضعية معينة، وهذا ما نلاحظه في بسط سؤال: ما رأيك؟ في الأسئلة المتعلقة بالنص في الكتاب المدرسي الموجه للسنة الرابعة ابتدائي.
- قدرة التلميذ على تلخيص مضمون قصة، أو اقتراح تتمة، أو تغيير نهاية معينة، وهذا ما نلاحظه في مختلف أنشطة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي من قبيل: تخيل نهاية أخرى ل...، تخيل الجملة (...) واكتبها لتكون تكملة للقصة.
- قدرة التلميذ على التعبير عن مشاعره المختلفة (حزن، أسى، فرح...)، نحو بعض الأسئلة المبسوطة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي: ما هو شعورك...؟، كيف كان شعورك؟
- قدرة التلميذ على السرد.
- قدرة التلميذ على تحويل الأحداث إلى مسرحية.

وترى نسبة (42%) منهم قدرة التلاميذ على اقتراح هذه الوضعيات دائما، ونسبة (05%) ترى انعدام هذه القدرة، ونسبة (02%) محايدة في إجاباتها، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **اقتراح وضعيات مثل (إبداء الرأي، تلخيص قصة، تغيير النهاية، تتمة قصة، التعبير عن مشاعره أو سرد حدث أو تجربة شخصية أو القيام بمسرحة الأحداث...)**				المجموع
البدائل	دائما	أحيانا	منعدم	محايد	
التكرار	63	76	08	03	150
النسبة المئوية	42%	51%	05%	02%	100%

جدول رقم (36): يوضح قدرة التلميذ على اقتراح وضعيات مختلفة

17- القدرة على تحليل معالم الوضعية التواصلية

إن الغاية من تحليل محتوى النص لا تقتصر على تفكيكه وتحليله بنائيا وفكريا، بل تتجاوز ذلك إلى تحليل معالم الوضعيات التواصلية المجسدة في النصوص. والتواصل «عملية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية، وهو علاقة اجتماعية بين الأفراد تستخدم فيه اللغة القومية في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لإنجاز أهداف وأنشطة مقصودة»[1] ؛ فالتواصل بهذا المفهوم يقتضي وجود أكثر من طرف في العملية الاتصالية، مخاطِب ومخاطَب، أو مخاطِب (نحو المعلم) ومجموعة مخاطَبين (نحو المتعلمين). وهذه العملية تحكمها مجموعة من الضوابط والمعايير منها:

- وحدة النظام اللغوي المستعمل في عملية التواصل.

[1] حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص: 159.

- الالتزام بالعرف اللغوي
- يتميز بإنجاز أهداف وأنشطة مقصودة؛ حيث «يؤكد **لوسير** و**أروين** أن الهدف من التواصل يكمن في محاولة التأثير والإقناع، ولا يقتصر على مجرد إرسال الرسائل باستخدام الوسائل المختلفة، فالتواصل لا معنى له دون أهدافه، ولا أهمية له إذا لم يُحدث تأثيرًا في الآخرين»[1].

وكما يصعب إيجاد مفهوم مشترك للتواصل بين الباحثين؛ فإنه يصعب كذلك تحديد مفهوم موحد للقدرة التواصلية؛ حيث يمكن أن نميز بين تصورين اثنين لمضمون هذا المصطلح:

أ- تصور يفهم القدرة التواصلية أنها عبارة عن قدرة نحوية مضاف إليها قدرة من نوع آخر، كالقدرة التداولية مثلا.

ب- وتصور يفهم القدرة التواصلية أنها عبارة عن قدرة واحدة من شقين: شق يتعلق باللغة، وشق يتعلق باستعمالها[2].

غير أن المعرفة اللغوية تبقى قاصرة إذا ما لم تستعمل وتوظف في مواقف حية، ولعل في هذين التصورين ما يشبه ما تحدث عنه **ابن خلدون** حول الملكة اللغوية.

وتتألف عملية التواصل من مجموعة من المكونات منها:

- المرسل: منتج الخطاب، وظيفته وظيفة تأثيرية.

---

[1] عاطف مفلح العمريين، التواصل اللغوي وأثره في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، م4، ع5، فبراير 2020م، ص: 140.

[2] عز الدين البُوشيخي، التواصل اللغوي (مقاربة لسانية وظيفية، نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت- لبنان، ط1، 2012م، ص: 31.

- الرسالة: محتوى لغوي هادف لنقل مختلف الأفكار والقيم والاتجاهات من مرسل إلى متلقي.
- المتلقي: من يقع عليه فعل الارسال وعادة ما يكون مستقبلا ومرسلا في الوقت نفسه (حينما يتفاعل مع الرسالة).
- بيئة الاتصال والسياق الذي يتم فيه: كل الظروف المحيطة والمتعلقة بإنتاج الخطاب.
- عناصر التشويش: وتضم كل ما يعيق نجاح العملية التواصلية.
- قناة الاتصال: وتتمثل في وسيلة نقل الرسالة، وقد تكون هذه الوسيلة مرئية أو مسموعة، أو هما معا.
- التغذية الراجعة: إن لم يحدث المتلقي أي رد فعل فالعملية إعلامية فقط لا تواصلية.
- الصياغة: يجب مراعاة نوع الأسلوب وشكل الرسالة؛ فالعملية التواصلية ذات طابع أخلاقي[1].

وللتواصل اللغوي على العموم مجموعة من الوظائف تحتكم لأغراض ومقاصد منتج الرسالة؛ فقد يكون الغرض من هذه العملية إما تأثيريا أو إقناعيا أو تعليميا...

وإن استراتيجية تحليل محتوى النصوص تجعل التلميذ قادرا على تحليل معالم الوضعية التواصلية (المنطوقة أو المكتوبة) أحيانا بنسبة (52%)، ودائما بنسبة (29%)، في حين نسبة (12%) إجابات محايدة، ونسبة (07%) تقر بالانعدام، كما هو موضح في الجدول الآتي:

[1] ينظر: ميساء أحمد أبو شنب، فرات كاظم العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2015م، ص: 64- 65.

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تحليل معالم الوضعية التواصلية**				المجموع
البدائل	دائما	أحيانا	منعدم	محايد	
التكرار	43	78	11	18	150
النسبة المئوية	29%	52%	07%	12%	100%

جدول رقم (37): يوضح قدرة التلميذ على تحليل معالم الوضعية التواصلية

18- القدرة على أن يفهم التلميذ ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب

ترى نسبة (52%) من الأساتذة امتلاك التلاميذ الدائم لقدرة فهم المقروء، وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب، في حين ترى نسبة (45%) امتلاكهم لهذه القدرة أحيانا، ونسبة (01%) ترى انعدام هذه القدرة عندهم، ونسبة (01%) محايدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **أن يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب**				المجموع
البدائل	دائما	أحيانا	منعدم	محايد	
التكرار	78	68	03	01	150
النسبة المئوية	52%	45%	02%	01%	100%

جدول رقم (38): يوضح قدرة التلميذ على الفهم وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب

19- القدرة على كتابة نقيض فقرة أو جملة

قدرة التلميذ على كتابة نقيض فقرة أو جملة، تعني قدرته على تحويل المعنى من الموجب إلى السالب أو العكس، وتمتلك نسبة (56%) هذه القدرة أحيانا، في حين تمتلك نسبة (25%) هذه القدرة دائما، ونسبة (10%) كانت إجابتهم محايدة، ونسبة (09%) تمثل انعدام القدرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **كتابة نقيض فقرة أو جملة**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	37	84	14	15	150
النسبة المئوية	25%	56%	09%	10%	100%

جدول رقم (39): يوضح قدرة التلميذ على كتابة نقيض فقرة أو جملة

20- القدرة على التعرف على الخطأ وتصحيحه في السند

حينما يعطي المعلم التلاميذ سند أو مجموعة من السندات ويطلب منهم التعرف على الأخطاء وتصحيحها، فإن نسبة (57%) تستطيع ذلك أحيانا، ونسبة (34%) تستطيع ذلك دائما، ونسبة (06%) تنعدم لديها القدرة، ونسبة (03%) محايدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التعرف على الخطأ وتصحيحه في السند**				المجموع
البدائل	دائما	أحيانا	منعدم	محايد	
التكرار	51	85	09	05	150
النسبة المئوية	34%	57%	06%	03%	100%

جدول رقم (40): يوضح قدرة التلميذ على التعرف على الخطأ وتصحيحه

21- القدرة على تحويل العبارات مع الضمائر المسندة

تمثل نسبة (55%) قدرة التلميذ الدائمة على تصريف العبارات مع الضمائر المقترحة، في حين تمثل نسبة (42%) هذه القدرة أحيانا، وتمثل نسبة (02%) الانعدام، ونسبة (01%) محايدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تحويل العبارات مع الضمير/ الضمائر المسندة**				المجموع
البدائل	دائما	أحيانا	منعدم	محايد	
التكرار	83	63	03	01	150
النسبة المئوية	55%	42%	02%	01%	100%

جدول رقم (41): يوضح قدرة التلميذ على تصريف العبارات مع الضمائر المقترحة

22- القدرة على تقسيم النص إلى فِقرات مع ترك البياض

تعرف الفِقْرة على أنها «مجموعة من الجمل المترابطة تسير في سياقات متطورة لتطور فكرة واحدة، وهي ترتيبات بنائية للصياغة اللغوية. وتشكل في مجموعها الهيكل الأساسي للفكرة سواءً أكانت جزئية أو كلية. وقد تكون جملة واحدة أو مجموعة جمل (...) والفقرة إن كانت جملة واحدة تكون غالبًا في الحوار والمناظرات، والفقرة تنقل الفكر من موقف لآخر»[1]، وفق تسلسل فكري وسياقي.

وإن قدرة التلميذ على تقسيم النص إلى فِقَر مع ترك البياض، تعني قدرته على تجزئة النص إلى فقرات متحدة الفكرة، مع ترك المسافة البادئة في بداية كل فقرة، وهذه القدرة متباينة لدى التلاميذ، حيث ترى نسبة (59%) من الأساتذة امتلاك التلاميذ لهذه القدرة دائما، وترى نسبة (36%) امتلاكها أحيانا، في حين ترى نسبة (05%) انعدام امتلاكها، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تقسيم النص إلى فقرات مع ترك البياض**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	88	54	08	00	150
النسبة المئوية	59%	36%	05%	00	100%

جدول رقم (42): يوضح قدرة التلميذ على تقسيم النص مع ترك البياض

23- القدرة على إكمال الحوار مستعينا بالنص

[1] فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص: 165.

عادة ما يعرف الحوار على أنه نقاش حول موضوع معين يدور بين أطراف الخطاب، والنصوص التعليمية الموجهة للطور الثاني حُبلى بالعديد من الحوارات، وإن قدرة التلميذ على إكمال حوارات معينة مستعينا بالنص التعليمي متفاوتة، حيث نجد نسبة (55%) من إجابات الأساتذة تقر بقدرة التلميذ أحيانا على ذلك، في حين تقر نسبة (40%) بقدرته دائما، ونسبة (03%) محايدة في إجاباتها، ونسبة (02%) تقر بانعدام القدرة، كما يأتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **أن يكمل حوار معينا مستعينا بالنص**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	60	82	03	05	150
النسبة المئوية	40%	55%	02%	03%	100%

جدول رقم (43): يوضح قدرة التلميذ على إكمال الحوارات

24- القدرة على توضيح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص

تواجه التلميذ في بعض الأحيان بعض الألفاظ أو العبارات التي تتجاوز الدلالة المعجمية إلى الدلالة الإيحائية، كأن يُطلب منه تحديد الدلالة الصحيحة من بين عدة دلالات، نحو[1]: اختر الإجابةَ الصحيحةَ: " غادرَ المنزلَ وقطعةُ الكسرةِ لا تزالُ ساخنةً في جيبه" تدلُّ على أن:

- الجوَّ حارٌّ.
- الوقت الّذي قضاهُ مع عائلتهِ كان طويلاً.

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الرابعة ابتدائي)، ص: 53.

- الوقت الذي قضاهُ مع عائلته كان قصيرا.

وإن قدرته على توضيح المغزى من هذه الدلالة متفاوتة، حيث نجد نسبة (55%) من إجابات الأساتذة تقر بقدرة التلميذ أحيانا على ذلك، ونسبة (27%) تقر بقدرته الدائمة، في حين تقر نسبة (10%) بالانعدام، ونسبة (08%) محايدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا **على توضيح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص**				**المجموع**
البدائل	**دائما**	**أحيانا**	**منعدم**	**محايد**	
التكرار	41	82	15	12	150
النسبة المئوية	27%	55%	10%	08%	100%

جدول رقم (44): يوضح قدرة التلميذ على توضيح الدلالة الإيحائية للعبارات

25- القدرة على توظيف الأرصدة المرتبطة بالوحدات في وضعيات جديدة

تشير نسبة (59%) من النتائج إلى قدرة التلميذ أحيانا على توظيف الأرصدة المرتبطة بالوحدات وإدماجها لحل وضعيات جديدة، ونسبة (32%) إلى قدرته دائما، في حين (06%) لبديل محايد، ونسبة (03%) لبديل منعدم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الفقرة	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **توظيف الأرصدة المرتبطة بالوحدات في وضعيات جديدة**	**المجموع**

البدائل	دائما	أحيانا	منعدم	محايد	
التكرار	48	88	05	09	150
النسبة المئوية	32%	59%	03%	06%	100%

الجدول رقم (45): يوضح قدرة التلميذ على توظيف الأرصدة المرتبطة بالوحدات في وضعيات جديدة

❖ مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة

إن استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في العملية التعليمية التعلمية يسهم في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية على النحو الآتي:

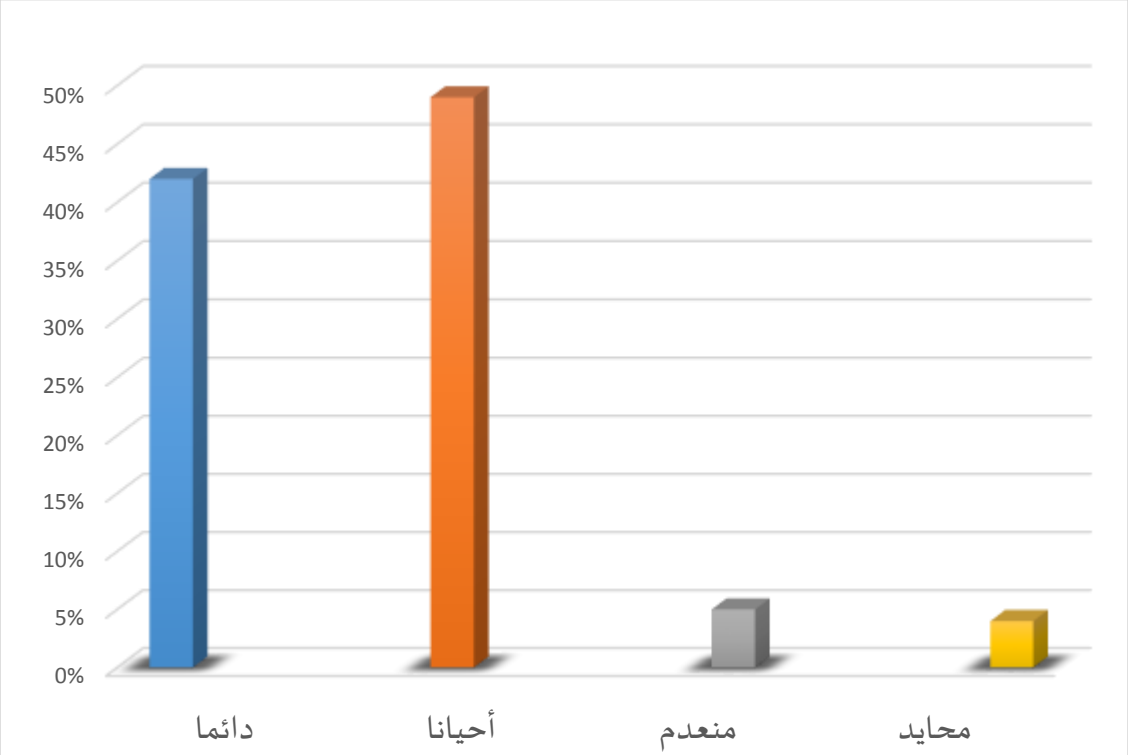
- دائما بنسبة (42%)
- أحيانا بنسبة (49%)
- منعدم بنسبة (05%)
- محايد بنسبة (04%)

وقد تم الحصول على هذه النتائج بتجميع نسب كل بديل على حدة، ومن ثم تقسيمها على مجموع الأسئلة (خمسة وعشرون سؤالا)، كما هو موضح في الجدول والتمثيل البياني

الآتيين:

الفقرات	البدائل			
	دائما	أحيانا	متعدم	محايد
01	44	55	00	01
02	48	48	02	02
03	57	40	02	01
04	32	55	08	05
05	43	53	02	02
06	37	53	04	06
07	35	52	06	07
08	36	54	08	02
09	63	33	03	01
10	54	39	04	03
11	42	47	06	05
12	36	50	09	05
13	30	57	05	08
14	51	43	04	02
15	51	41	03	05
16	42	51	05	02
17	29	52	07	12
18	52	45	02	01
19	25	56	09	10
20	34	57	06	03
21	55	42	02	01
22	59	36	05	08
23	40	55	02	03
24	27	55	10	08
25	32	59	03	06
المجموع	1054	1228	117	101
النسبة المئوية	42%	49%	05%	04%
مجموع النسب	100%			

جدول رقم (46): يوضح النتائج الإجمالية للمحور الثالث



التمثيل البياني رقم (09): يوضح النتائج الإجمالية

تتقارب النتائج بين الإسهام الدائم لاستراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية(42%) ، وإسهامها الجزئي في ذلك (49%)، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على فاعلية استخدام هذه الاستراتيجية في العملية التعليمية، ويفسر الفارق بين النسبتين (07%) في رأي الباحثة، بعدم الوضوح الكلي لهذه الاستراتيجية في أذهان المعلمين مما يعيق استخدامها بشكل سوي، وبالتالي تحقيق مردود أقل، أو يفسر باختلاف مستويات التلاميذ ووجود تعثرات لكفاءات سابقة ما يعيق العملية التعليمية التعلمية ككل؛ فإذا كان التلميذ أمام وضعية معينة لنفرض الجملة الفعلية في نشاط التراكيب النحوية في السنة الرابعة ابتدائي، يفترض أن المتعلم في السنة الثالثة قد تعرف على: الجملة الفعلية والاسمية، وبالتالي يستطيع التفرقة بينهما، أي قد اكتسب كفاءة في تحديد أنواع الجمل، فحين يدرسها في السنة الرابعة يفترض ألا يجد مشكلة في تحديدها، وإن وجد سيحدث تعثر في تعميق الكفاءة المقررة في السنة الرابعة. أما فيما يخص بديلي منعدم ومحايد فقد حصلا

على أدنى النسب، وذلك نفي لعدم فاعلية هذه الاستراتيجية المطلق في تحقيق الكفاءات المرجوة من بسط أنشطة اللغة العربية.

خلاصة الفصل

يُثَمَّنْ تحليل محتوى النص عندما يشترك مع المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية التعلمية؛ وذلك أن النص وحدة بنائية كبرى تدور حولها كل التعلمات، فإذا أُجيدَ تحليله تحليلا دقيقا، يوضح الدلالة، ويُجلي المبهم، فإن أهداف المقاربة النصية ستتحقق بيسر، بحكم أنها تلزم الرجوع إلى النص في كل الأنشطة اللغوية. وكذلك إذا استطاع المتعلم أن يكتسب قدرة على تحليل مضمون النص، فإنه سيبني كفاءاته وينميها؛ لأن النص يضم كل المهارات والقدرات التي يفترض أن يكتسبها المتعلم في نهاية كل وحدة أو مقطع أو سنة دراسية أو طور أو مرحلة ابتدائية.

تقر نسبة (49%) من المعلمين بأن استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في العملية التعليمية يساعد أحيانا على تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية، ورغم أنها نسبة متوسطة إلا أنها لا تختلف كثيرا عن نسبة من يقرون بجدواها الدائم (42%)، وهذه النسبة شهادة يؤخذ بها في الإقرار بفاعلية استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية. وإن كان الإقرار بفاعليتها أحيانا يعود إلى عدة أسباب منها: عدم الفهم الكلي لهذه الاستراتيجية وكيفية الاستفادة منها، ما يوجب تكثيف عمليات التكوين لتنمية وتطوير كفاءات المعلمين، ولفك اللّبس عن هذه الاستراتيجية وكل ما من شأنه أن يرفع مردود العملية التعليمية ويرتقي بها، بالإضافة إلى صعوبات يواجهها المعلم في تطبيق هذه الاستراتيجية وفي العملية التعليمية ككل، منها ما تعلق بالوقت (سواء الوقت المخصص للمادة أم وقت الأستاذ ككل الذي يستغل جزء منه لتحضير المادة قبل عرضها)، ومنها ما تعلق بتضخم المادة المعرفية، ومنها ما تعلق بالمتعلم من

ناحية الميول والاستعداد والمستوى...، بيد أن هذه الأمور مجرد عوائق يمكن تجاوزها بخطط عقلانية، وبتأهيل موارد بشرية متفانية في عملها ومخلصة، لا تنظر لمهنة التعليم كمنصب مالي فقط، بل تنظر إليها رسالةً مقدسة وجب تبليغها في أبلغ صورها. وبسلطات مسؤولة تدرك أن جودة التعليم هي الأساس القويم لبناء أي دولة، وأن الحرص على انتقاء الشخص المناسب في المكان المناسب يجنبنا مختلف الهنات والقصور الوظيفي في التعليم.

الخـــاتمـــة

ركزت الدراسة على الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تحليل محتوى النّصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة الموجهة للطّور الثاني من التعليم الابتدائي؛ فرغم عدم التصريح باستخدام هذه الاستراتيجية في العملية التعليمية التعلمية، إلا أنها تستخدم – في كلّها أو في بعض جوانبها – في عمليات التخطيط وعرض الأنشطة. وكما اتضح من خلال فصول الدراسة أنّ استراتيجية تحليل المحتوى متنوعة المجالات، ومتعددة الاستخدامات، حيث تختص بتحليل وسائل الاتصال على اختلافها وتنوعها. وقد خص البحث النص كونه أداةً اتصالية بامتياز، ليخلص إلى النتائج الآتية:

- يهتم تحليل المحتوى بأدوات الاتصال المتنوعة والمختلفة وبأثرها على جمهور الاتصال.
- يتميز تحليل المحتوى بالشمولية في دراسة مادة الاتصال؛ حيث يهتم بها شكلا ومضمونا، وفق فئات ووحدات تحددها مقاصد الدراسة.
- إنّ العناية باختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه، تسهم في تحقيق النمو الشامل للمتعلم في ضوء الأهداف التربوية المنشودة.
- علاقة النص بتحليل المحتوى هي علاقة استراتيجية تحليل المحتوى بأداة الاتصال، والمتمثلة في النص التعليمي، الذي يعد وحدة لغوية كبرى حُبلى بالخبرات والمعارف والقيم...، يمكن من خلال تحليل محتواها الكشف عن الوسائل والأساليب والطرق والأدوات اللازمة لتدريسها وتقويمها.
- تعد استراتيجية تحليل محتوى النصوص من الاستراتيجيات الفاعلة في تحري قدرة المحتوى التعليمي على بناء الكفاءات المرجوة من مختلف المواد والأنشطة.
- البحث أثناء تفحصه للنصوص وتحليل محتواها انتبه لوجود أخطاء متنوعة على مستوى الأنشطة، كما وقف على استنتاج مفاده أن الكتب المدرسية في طبعات متسرعة جدا.

- الحرص على القيام بدراسة تحليل المحتوى للكتب المدرسية قبل توزيعها، يسهم في تنقيحها وتجنب عناء تصحيحها؛ فالملاحظ حول كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني) أنه ذو طبعات كثيرة غير مختلفة المضامين سوى في بعض التصحيحات ؛ إما تغيير عناوين، أو إدراج توثيق، أو تصحيح أخطاء (سواء على مستوى النصوص أو على مستوى الأنشطة)، وكان يمكن تجنب ذلك بالقيام بدراسات تحليل المحتوى للكتب قبل توزيعها وتعميمها.
- المنهجية منهجيات، والمنهجية السليمة هي التي يعتمدها البحث من بداية دراسته إلى نهايتها تحقيقا للانسجام ورعاية للتنظيم؛ لذا وجب توحيد منهجيات تأليف الكتب المدرسية، حيث توحد في إطار تأليف الكتاب الواحد، ويمكن تنويعها بين الكتب ليتعرف المتعلم على أشكالها المختلفة.
- الحرص على تكوين الأساتذة حول استراتيجية تحليل محتوى النصوص، من شأنه أن يُفَعِّل مردودها.
- تختلف آراء المعلمين حول فاعلية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية؛ حيث تقر نسبة (42%) قدرتها على ذلك دائما، وتقر نسبة (49%) قدرتها على ذلك أحيانا، في حين تقر نسبة (5%) انعدام قدرتها على ذلك، ونسبة (4%) محايدة في إجاباتها.

ويقترح البحث بعض التّوصيّات التي يرى فاعليتها في تحقيق الجودة التربوية الشاملة، بحكم أن العملية التعليمية التعلمية متكاملة الأطراف والجوانب:

- ضرورة استثمار استراتيجية تحليل المحتوى في تطوير جميع جوانب العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المحتوى، الوسائل، الطرائق، المناهج، الكتب...).
- الاعتماد على أشخاص أكفاء وذوي خبرة في كل اختصاص لتأليف الكتب المدرسية.

- تعد النصوص – المنطوقة أو المكتوبة – أهم مورد لتعلم اللغة لذا إن الحرص على انتقاء أجود النصوص تركيبا ومعجما ودلالة، يسهم في تكوين ملكة لسانية جيدة.
- اللغة في أصلها كانت منطوقة؛ لذا لا بد من الاهتمام بتعزيز الجانب التواصلي للغة عند المتعلم، فتعلم قوانين الملكة ليس الملكة نفسها كما أشار ابن خلدون في مقدمته، فالعبرة ليست بمعرفة القوانين بقدر ما هي إجادة التعبير (كتابة أو كلاما)، وامتلاك المتعلم لمختلف الكفاءات لا يقاس فقط بتحصيله الدراسي، بل بمدى قدرته على استثمار هذه الكفاءات في مواقف تواصلية حية.
- التنويع في أساليب عرض الأنشطة كالاعتماد على الوسائل السمعية البصرية في عمليات الشرح، من شأنه أن يسهم في استقطاب انتباه المتعلم، ومساعدته على الفهم الجيد لها.
- التركيز في المرحلة الابتدائية على تعليم ثلاثة مواد أساسية: اللغة العربية (لا بد أن تكون النصوص والشواهد فيها غنية بالموروث الثقافي والتاريخي والأدبي والجغرافي)، التربية إسلامية، الرياضيات، بالحرص على تمكين اللغة العربية وتعاليم الدين الإسلامي الحنيف في نفوس النشء، كما تخصص لتعلم الرياضيات لأنها من الضروريات التي يحتاجها المتعلم في حياته اليومية. وتدريجيا تضاف المواد الأخرى في مرحلة التعليم المتوسط، من قبيل: التاريخ والجغرافيا، الإعلام الآلي، اللغات الأجنبية، هذه الأخيرة تحتاج إلى دراسة علمية معمقة حول مرحلة إدراجها في المناهج التربوية، وكيفية تدريسها، والباحثة تُجرم تدريسها في المرحلة الابتدائية، من منطلق كيف يتعلم التلميذ لغة ثانية واللغة العربية لم تمكن عنده بعد، إذ كان حريا بالمنظومة التربوية الجزائرية أن تدرجها في مرحلة التعليم المتوسط بالتوازي مع الإنجليزية، باستثمار المناهج الحديثة في تعليم اللغات، منها المنهج التقابلي؛ الذي يتم فيه مقابلة نظام اللغة المراد تعلمها بنظام اللغة الأولى للمتعلم لتسهل عملية

تعلمها، وهذه العملية لن تؤتي ثمارها إذا كان نظام اللغة الأولى غير مكتمل عند المتعلم.

- تدريس اللغة العربية على شكل مواد؛ مادة للصرف وأخرى للنحو، ومادة للإملاء وفنون الكتابة، مادة للتعبير الشفهي...، من شأنه أن يرفع التحصيل الدراسي للمتعلم في اللغة العربية؛ لأن كل مادة ستأخذ نصيبها من البرنامج، وبالتالي إعطاء الفرصة للمتعلم للتمكن في مختلف ميادين اللغة العربية.
- الحرص على التعليم باللغة العربية الفصحى، سواء تعلق الأمر بتعليم اللغة العربية أو بتعليم المواد المقررة في المناهج التربوية، وحث المتعلم على التواصل بها، والأمر لا يقف فقط هنا؛ إذ لا بد من تبني سياسية لغوية تُجرم كل فرد جزائري يتحدث أو يستعمل لغة مخالفة للغة العربية في مختلف نشاطاته، إلا إذا دعت الضرورة لذلك، فالهدف من تعلم اللغات التثاقف لا الانسلاخ والتنكر.
- تزويد المدارس الابتدائية بمكتبات للمطالعة، تحتوي كتبا بسيطة المحتوى ثرية المفردات، ممشوقة الكلمات...، من شأنه أن ينمي الرصيد اللغوي والفكري للمتعلم، ويزوده بمهارات عدة من قبيل: القدرة على التحليل والاستنتاج والنقد...
- التلميذ في المرحلة الابتدائية يميل للحركة واكتشاف الجديد، وإن في اعتماد الفن المسرحي في تبسيط وشرح مختلف الدروس من شأنه أن يعزز دافعيته نحو التعلم.
- القيام بأنشطة لا صفية متنوعة، بهدف رفع كفاءات المتعلم المختلفة والمتنوعة.
- توعية الأولياء (الأمهات والآباء) بأهمية التعليم في حياة الفرد والجماعة، وبضرورة متابعة تعليم أبنائهم والمساعدة على نجاحه، فدور الأسرة لا يقل أهمية عن دور المدرسة في العملية التعليمية.

- الحرص على تدريس وتحفيظ القرآن للناشئة بإلحاقهم بمختلف مراكز أو جمعيات أو مساجد تعليم القرآن، من شأنه أن ينمي كفاءات المتعلم ومهاراته، علاوة على التربية الأخلاقية لنفوسهم.

الملاحق

الملحق رقم (01): شرح بعض المصطلحات المستعملة في الدراسة

رقم المصطلح	المصطلح	شرحه
01	**التعلمات**	مقابل لمصطلح تعلم (Learning) والذي هو «نشاطٌ يشرف عليه المعلّم، بهدف إكساب المتعلم معرفة أو مهارة أو إحداث تغيير في سلوكه. ويمكن التمييز بين ثلاثة مفاهيم للتعلم: التعلم باعتباره تحصيلا للمعرفة والمهارات، التعلم باعتباره تغييرا في السلوك، التعلم باعتباره تدريبا عقليا»[1]؛ فالتعلم هو العملية التي تؤدي إلى إحداث تغير شبه دائم في السلوك أو إحداث تعديل في السلوك[2]. وبذلك فإن مصطلح تعلمات يطلق على كل ما يتم تعلمه في العملية التعليمية التعلمية، من مهارات ومعارف، وتدريبات...، وفق المخطط الآتي[3]: تعلم مهارة + تعلم سلوك + تعلم...= تعلمات ↓ ↓ ↓ تعلم (1) + تعلم (2) + تعلم 3، 4، 5...= تعلمات (مركب أو مجموع الأجزاء)

(1) ينظر: مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ص: 354.

(2) المرجع نفسه، ص: 356.

(3) المخطط من نتائج البحث

02	**التحصيل الدراسي**	التحصيل الدراسي أو التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement)، هو مقدار ما يكتسبه المتعلّم من معرفة ومهارات وخبرات في موضوع دراسي معين أو في وحدات تعليمية محددة. ويمكن قياسه باختبارات تحصيلية أو تقديرات المعلّمين أو الاثنين معا[1]. ويتأثر التحصيل الدراسي بعدة متغيرات من أهمها: - متغيرات تربوية: الممثلة في الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة من طرف المعلّم في العملية التعليمية بهدف تحسين تحصيل متعلميه. - متغيرات شخصية: خاصة بالمتعلم وقدراته الإدراكية[2]، ومدى استعداده وميوله للتعلم.
03	**التغذية الراجعة**	التغذية الراجعة (Feedback)، أو ما يطلق عليها مصطلح معرفة النتائج، وهي في أصل مفهومها كلمة يونانية مأخوذة من السيبرنتيك (Cybernetices)؛ أي نظام التحكم الذاتي. ويقصد بها تزويد الأفراد والمتعلمين بمعلومات حول استجاباتهم بالصحة أو الخطأ[3]، فهي «جزء من استراتيجية يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم من خلال تعريف المتعلم بمدى تقدمه في المسار الصحيح من خلال تزويده بمعلومات بشكل منظم ومستمر حول استجاباته ومساعدته

[1] ينظر: مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، التحصيل (ص: 235)، التحصيل الأكاديمي (ص: 237).

[2] ينظر: ميسر خليل الحباشنة، التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، دار جليس الزمان، عمان، ط1، 2014، ص: 15.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 22.

		على تثبيت الاستجابات الصحيحة وتعديل الاستجابات الخاطئة»[1]. واستنادا لبعد التغذية الراجعة الوظيفي فإنها تقسم إلى أربعة أشكال هي: - التغذية الراجعة الإعلامية: والتي تكتفي بتزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته (صحيحة أم خاطئة). - التغذية الراجعة التصحيحية: تضيف على الإعلام تصحيح الاستجابات الخاطئة. - التغذية الراجعة التفسيرية: تضيف على التغذية الراجعة الإعلامية والتغذية الراجعة التصحيحية بيان سبب الخطأ (تفسيره). - التغذية الراجعة التعزيزية: تضيف على الأشكال الثلاثة من التغذية الراجعة تزويد المتعلم بعبارات تعزيزية مثل: أحسنت، شكرا، ممتاز[2]، وغيرها من العبارات التعزيزية على نحو حاول مرة أخرى، والتعزيز لا يقتصر على الكلمات فقط؛ إذ يمكن أن يكون بأمور تحفيزية عدة كإضافة نقاط، توزيع ملصقات، التصفيق...
04	**التعليمية**	(Didactique) الديداكتيك، أو تعليميات، أو علم التدريس، أو علم التعليم، أو التدريسية (مصطلح عراقي قليل الشيوع)، كلها مصطلحات تطلق على العلم الذي يدرس التعليم دراسة علمية من حيث النظريات والمحتويات والطرائق. وفي

[1] ميسر خليل الحباشنة، التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، ص: 24.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 25.

		ميدان تعليم اللغات تجيب عن سؤالين ملتحمين ببعضهما: كيف ندرس؟ ماذا ندرس؟[1] وإنّ أهم مكونات العملية التعليمية التعلمية –والتي تعنى التعليمية بدراستها–، هي: - المتعلم؛ والذي لا بدّ من تحويل دوره من متلقّ للمعارف إلى منتج ومتفاعل معها. - المعلم؛ والذي لا بدّ من إعداده إعدادا يتّفق مع مستجدات النظام التربوي. - المادة التعليمية؛ والتي من الضروري تجديد مضامينها وفق ما يستجدّ من تغيرات مجتمعية حتمية[2].
05	**تربية المعلم/ تربية المتعلم**	استخدم البحث مصطلحي تربية المعلم/ تربية المتعلم، وفق منظور واسع يشمل كل جوانب (المعلم/ المتعلم) اللغوية والوجدانية والمعرفية والمهارية والأدائية؛ لأن التربية تربيات، تربية خُلقية، تربية علمية، تربية وظيفية...
06	**استبيان أم استبانة**	كثيرا ما نسمعهم يقولون: أراد الباحث معرفة الآراء عن طريق استبيان أَعَدَّه، وهذا غير صحيح، والصواب أنْ يقال: أعَدَّ الباحث (استبانة)؛ لأنها مصدر (اسْتَبَان) بمعنى ظهر واتَّضَحَ واستوضح يقال: اسْتَبَانَ اسْتبانة كما يقال: استعان استعانة، واستعاد استعادة واستراح استراحة – وهذا هو القياس في مصدر الفعل السداسي الذي على وزن (اسْتَفْعَلَ) يقال

[1] ينظر: بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مداخلة قدمت في ندوة تربوية تكوينية لمعلمي التعليم الأساسي، مجلة اللغة العربية، ع10، ص: 285–386.

[2] الزهرة الأسود، قراءة في مفهوم التعليمية، مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، م6، ع2، 2020، ص: 80.

		اسْتَفْعَلَ اسْتِفْعَالا – غير أن الفعل (استبان) ألف – فيزاد تاء في المصدر. أشار إلى ذلك الصَّرفيُّون بناء على الاستعمال اللغويّ الصحيح، فالعربيّ الذي يُحتَجُّ بعربيَّته قال: اسْتِبَانَة، ولم يقل (اسْتِبْيَان). يتبيَّن أن صواب القول: استبانة لا استبيان. إذن، قُلْ: أعَدَّ الباحث استبانَة ولا تقل: أَعَدَّ الباحث اسْتِبْيَانا[1].
07	**الطور والمرحلة**	لاحظ البحث على ألسنة بعض الباحثين الخلط بين مصطلحي الطور والمرحلة؛ فتجدهم يقولون: الطور الابتدائي ويقصدون به المرحلة الابتدائي ككل، غير أن الطور هو جزء من المرحلة الابتدائية التي تقسم إلى ثلاثة أطوار رئيسة سبق توضيحها في ثنايا الدراسة. حتى إن مصطلح طور في دلالته أخص من المرحلة التي تقدر بزمن أطول من زمن الطور، يقال: طور من؛ أي جزء من؛ فالمرحلة تقع ضمن الكل (مراحل: مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط – وللإشارة فإنه يطلق على المرحلة الابتدائية ومرحلة التعليم المتوسط اسم التعليم الأساسي[2]–، مرحلة التعليم الثانوي، مرحلة التعليم الجامعي)، أما الطور فيقع ضمن الجزء (أطوار).

الملحق رقم (02): أشكال الدراسة

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة

[1] عبد الله الدايل، استبانة لا استبيان، جريدة العرب الاقتصادية الدولية، نشر يوم: الثلاثاء 1فبراير 2011م، https://www.aleqt.com/2011/02/01/article_498786.html، تاريخ الزيارة: 4 جانفي 2023م، على الساعة: 16:19.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية (القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04- المؤرخ في 23 جانفي 2008)، ص: 78. المادة (46)

01	شكل يوضح التنظيم الهرمي للمعرفة (Hierarchy of Knowbedge)	**21**

الملحق رقم (03): مخططات الدراسة

رقم المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
01	مخطط يوضح العلاقة العضوية بين عناصر المنهج الدراسي وموقع المحتوى منه	**17**
02	مخطط يوضح موقع الاستراتيجية في المجال التربوي عند صالح بلعيد	**32**
03	مخطط يوضح فئات التحليل ووحداته الأكثر تداولا.	**40**
04	مخطط يوضح خصائص تحليل المحتوى	**43**
05	مخطط يوضح نموذج الاتصال	**49**
06	مخطط يوضح المنهج الدراسي كنظام	**71**

الملحق رقم (04): جداول الدراسة

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح الكفاءات الختامية للطور الثاني ابتدائي	**62**
02	جدول يوضح ملمح الدخول والخروج للسنة الثالثة ابتدائي	**63**
03	جدول يوضح ملمح الدخول والخروج للسنة الرابعة ابتدائي	**65**

04	جدول يوضح المؤسسات المكلفة بالكتاب المدرسي في الجزائر.	80
05	جدول يوضح نصوص اللغة العربية الموجهة للسنة الثالثة ابتدائي	90
06	جدول يوضح نصوص اللغة العربية الموجهة للسنة الرابعة ابتدائي	93
07	جدول يوضح فئات ووحدات تحليل محتوى نصوص اللغة العربية للطور الثاني ابتدائي.	95
08	جدول يوضح الألفاظ العامية والأمازيغية في نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي	105
09	جدول يوضح مدى التزام نصوص اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي بكم الكلمات المقررة	111
10	جدول يوضح مدى التزام نصوص اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي بكم الكلمات المقررة	116
11	جدول يوضح الأخطاء النحوية والإملائية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي	119
12	جدول يوضح المدارس الابتدائية التي أُخذت منها عينة الدراسة	132
13	جدول يوضح متغير الجنس	138
14	جدول يوضح متغير الصفة	140
15	جدول يوضح متغير المستوى العلمي	142

16	جدول يوضح متغير التخصص	144
17	جدول يوضح متغير الخبرة	146
18	جدول يوضح حوار براغماتية استراتيجية تحليل محتوى النصوص على أداء المتعلم	152
19	جدول يوضح التكوين حول استراتيجية تحليل محتوى النصوص	157
20	جدول يوضح آراء المعلمين حول مدة عملية التكوين	159
21	جدول يوضح فاعلية استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تنمية قدرة التعبير	164
22	جدول يوضح قدرة المتعلم على استخراج المعلومات وتوظيفها	167
23	جدول يوضح قدرة المتعلم على التفاعل مع النص التعليمي	168
24	جدول يوضح قدرة التلميذ على تقييم وتقويم محتوى النصوص	169
25	جدول يوضح قدرة التلميذ على سرد الأحداث	170
26	جدول يوضح قدرة التلميذ على التحكم في مستويات اللغة الكتابية	171
27	جدول يوضح قدرة التلميذ على تفصيل مضمون كل سند	172
28	جدول يوضح قدرة التلميذ على التلخيص والتطرق للقيم والعبر في النص	174
29	جدول يوضح قدرة التلميذ على تحليل مضمون النص	174

30	جدول يوضح قدرة التلميذ على التعرف على الظواهر اللغوية	**175**
31	جدول يوضح قدرة التلميذ على استخراج الظاهرة النحوية وتحليلها ووضع قاعدة لها	**176**
32	جدول يوضح قدرة التلميذ على التعرف على نمط النص من خلال تحليله	**177**
33	جدول يوضح قدرة التلميذ على توظيف مكتسباته لتحقيق مشروعه الشخصي	**178**
34	جدول يوضح قدرة التلميذ على التعبير الشفوي عن الصور باستثمار الصيغة المستهدفة	**179**
35	جدول يوضح قدرة التلميذ على محاكاة الجمل	**180**
36	جدول يوضح قدرة التلميذ على اقتراح وضعيات مختلفة	**181**
37	جدول يوضح قدرة التلميذ على تحليل معالم الوضعية التواصلية	**184**
38	جدول يوضح قدرة التلميذ على الفهم وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب	**185**
39	جدول يوضح قدرة التلميذ على كتابة نقيض فقرة أو جملة	**185**
40	جدول يوضح قدرة التلميذ على التعرف على الخطأ وتصحيحه	**186**
41	جدول يوضح قدرة التلميذ على تصريف العبارات مع الضمائر المقترحة	**187**

42	جدول يوضح قدرة التلميذ على تقسيم النص مع ترك البياض	**188**
43	جدول يوضح قدرة التلميذ على إكمال الحوارات	**188**
44	جدول يوضح قدرة التلميذ على توضيح الدلالة الإيحائية للعبارات	**189**
45	جدول يوضح قدرة التلميذ على توظيف الأرصدة المرتبطة بالوحدات في وضعيات جديدة	**190**
46	جدول يوضح النتائج الإجمالية للمحور الثالث	**191**

الملحق رقم (05): التمثيلات البيانية

رقم التمثيل البياني	عنوان التمثيل البياني	الصفحة
01	تمثيل بياني يوضح متغير الجنس	**138**
02	تمثيل بياني يوضح متغير الصفة	**140**
03	تمثيل بياني يوضح متغير المستوى العلمي	**143**
04	تمثيل بياني يوضح متغير التخصص	**144**
05	تمثيل بياني يوضح متغير الخبرة	**146**
06	تمثيل بياني يوضح متغير النفعية	**152**

07	تمثيل بياني يوضح متغير التكوين	**158**
08	تمثيل بياني يوضح آراء المعلمين حول مدة التكوين	**159**
09	تمثيل بياني يوضح النتائج الإجمالية	**192**

الملحق رقم (06): صور الدراسة

رقم الصورة	عنوان الصورة	الصفحة
01	صورة توضح الغلاف الأمامي لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي	**86**
02	صورة توضح الغلاف الأمامي لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي	**86**
03	صورة توضح إدراج الفاصلة أو النقطة بعد علامة التنصيص أو قبلها	**97**
04	صورة توضح نموذج لاختلافات في استخدام علامة التنصيص	**101**
05	صورة توضح نص إدماج مبدوء بعلامة الحذف	**102**
06	صورة توضح نموذج لنشاط التعبير في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي	**166**

الملحق رقم (07): وثيقة التماس مساعدة مصادق عليها من قبل مديري الابتدائيات (خاصة بالاستبانات الورقية)

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mohamed Khider - Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
V.D.P.G.R.S.R.E

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية الآداب واللغات
نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
رقم: 25 /ك.ع.ب.ع.ت.ب.ع.ع.م/ 2022

إلى من يهمه الأمر..

تحية طيبة وبعد...

في إطار استكمال إنجاز أطروحة الدكتوراه للطالبة رزيق نجاة المسجلة في جامعة بسكرة تخصص اللسانيات التطبيقية ، بعنوان :

" استراتيجية تحليل محتوى النصوص و أثرها في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية الطور الثاني ابتدائي".

فإننا نرجو من سيادتكم مساعدة الطالبة في عملية إنجاز البحث الميداني على مستوى مؤسستكم، من خلال التواصل مع الأساتذة وتوفير الوثائق البيداغوجية اللازمة لبحثها..

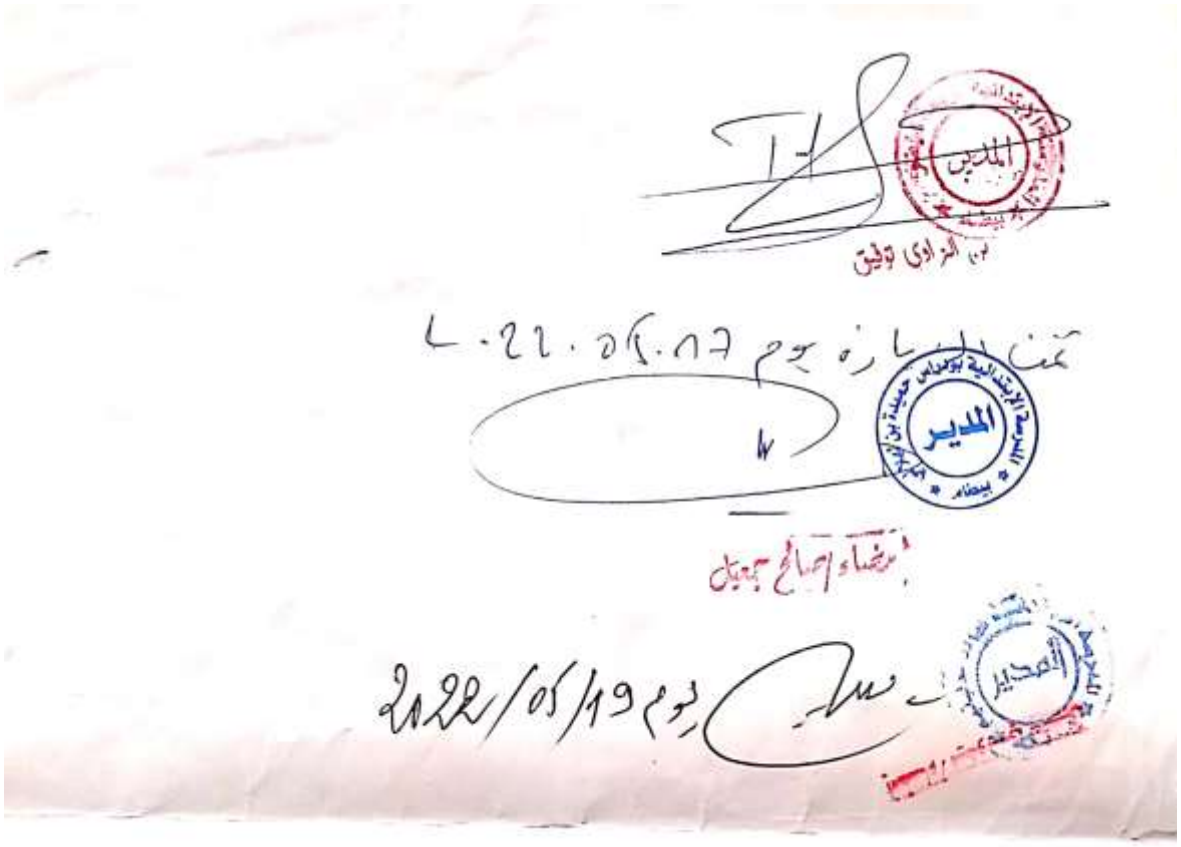
تقبلوا فائق الامتنان و الشكر ..

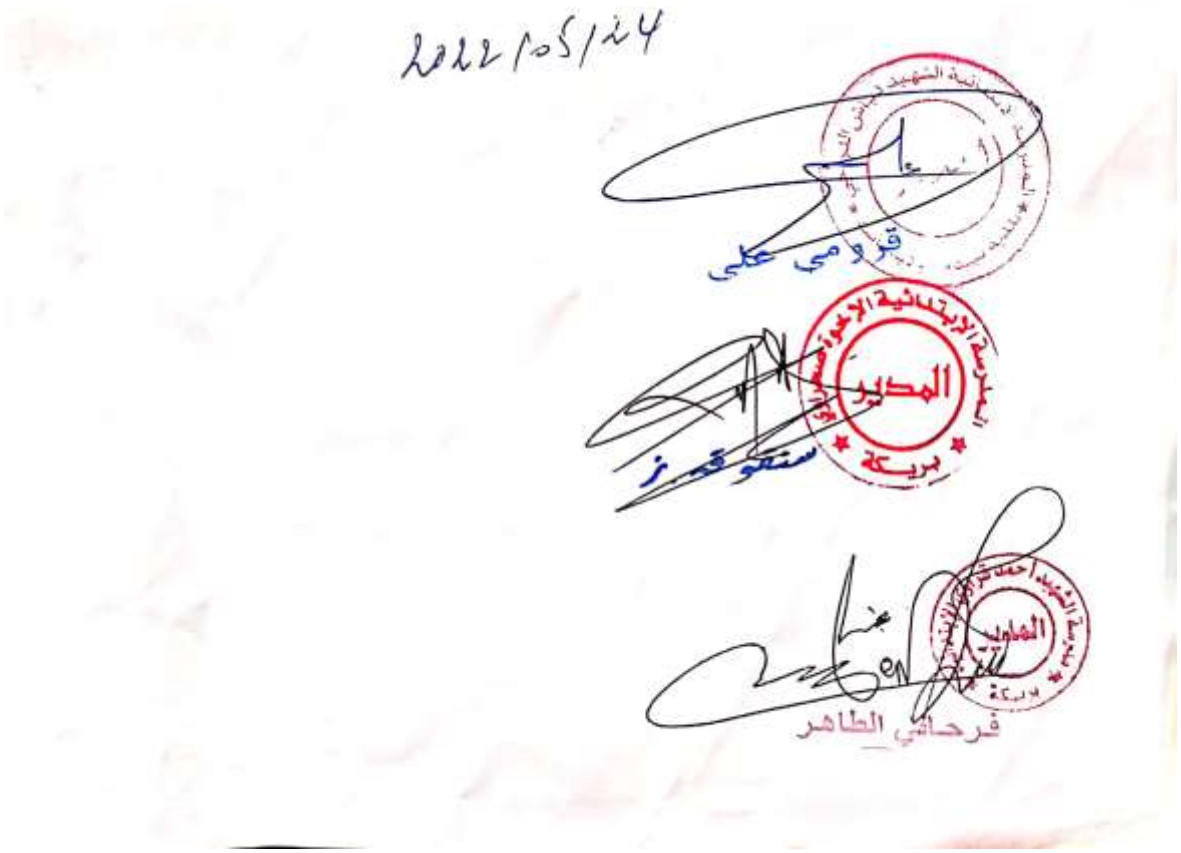
بسكرة في: 2022/03/14

نائب العميد

بيوض زين الدين

المديرة


المدير
المدير


المدير
المدير
المدير

الملحق رقم (08): الاستبانة الورقية

Algerian People's Democratic Republic	الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Ministry of Higher Education and Scientific Research	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Mohamed Khider Biskra university	جامعة محمد خيضر بسكرة
Faculty of Arts and Languages	كلية الآداب واللغات
Department of Language and Arabic Literature	قسم اللغة والأدب العربي

استبانــة

المعلم الفاضل/ المعلمة الفاضلة:

سلام الله عليكم ورحمته وبركاته. وبعد:

في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه (ط3) في الآداب واللغة العربية. تخصص: لسانيات تطبيقية. حاملة لعنوان: **" استراتيجية تحليل محتوى النصوص وأثرها في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية (الطور الثاني ابتدائي)"** . والهادفة للتعرف على :

- دور استراتيجية تحليل محتوى النصوص في العملية التعليمية التعلمية.
- فاعلية استخدام هذه الاستراتيجية في انتقاء الأساليب والأدوات المناسبة لبسط المحتوى التعليمي.
- نجاعة استخدام هذه الاستراتيجية في انتقاء أساليب التقييم والتقويم المناسبة للموقف التعليمي.
- أثر استخدام هذه الاستراتيجية في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية.

ألتمس من كرمكم الإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة وفق ما يقتضيه كل سؤال: وذلك بوضع علامة (×) أمام الاختيار الذي يشمل إجابتك. وبتوضيح رأيك إن دعت الحاجة إلى ذلك. علما بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خطأ. وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق. وليكن في علمكم أنها ستحظى بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.

ولكم مني وقفة تبجيل وتحية عرفان. ومن الشكر أجزله لتعاونكم.

1

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

2- **الصفة:** معلم (ة) مرسم (ة) ☐ معلم (ة) متربص (ة) ☐

معلم (ة) متعاقد (ة) ☐ معلم (ة) مستخلف (ة) ☐ معلم مكون ☐

3- **المستوى العلمي:** ليسانس ☐ ماستر ☐ خريج (ة) مدرسة عليا ☐

ماجستير ☐ دكتوراه ☐

4- **التخصص:** .....

5- **الخبرة المهنية:** أقل من سنتين ☐ من سنتين إلى خمس سنوات ☐

أكثر من خمس سنوات ☐

المحور الثاني: المعلم واستراتيجية تحليل محتوى النصوص (التصورات، التكوين، الصعوبات)

1- في رأيك فيم تتمثل استراتيجية تحليل محتوى النصوص؟.....

.....

.....

.....

2- كيف تُستخدم هذه الاستراتيجية في العملية التعليمية التعلمية؟.....

.....

.....

.....

3- أتعتقد أن استخدام هذه الاستراتيجية ذو عائد نفعي على مردود التلاميذ؟

ذو عائد نفعي ☐ دون النفعية ☐ غير نفعي ☐

- برر إجابتك: .....

.....

.....

4- أتلقيت تكوينا يؤهلك لاستخدام هذه الاستراتيجية بكفاءة عالية؟

تلقيت تكوينا ☐ لم أتلق تكوينا ☐

- إذا كانت إجابتك " تلقيت تكوينا" فكم دامت مدة التكوين؟.....

- أ تعتقد أن هذه المدة كافية لتمكينك من آليات استخدام هذه الاستراتيجية؟

نعم كافية ☐ غير كافية ☐

✓ برر إجابتك: .....

.....

.....

5- ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء القيام بعملية تحليل محتوى النصوص؟ .....

.....

.....

.....

.....

.....

المحور الثالث: قياس فاعلية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية

الرقم	الفقرات	البدائـــل			
		دائما	أحيانا	منعدم	محايد
1	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تنمية قدراته التعبيرية " مشافهة وكتابة" بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعية وسلامة اللغة.**				
2	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **استخراج المعلومات وتوظيفها في التعبيرين الشفوي والكتابي.**				
3	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التفاعل مع النص التعليمي.**				
4	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تقييم مضمون النص. واقتراح حلول لتجاوز عوائق.**				
5	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **سرد حدث انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.**				
6	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التحكم في مستويات اللغة الكتابية.**				
7	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تفصيل مضمون كل سند.**				
8	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تلخيص النص بشكل عام مع التطرق للقيم والعبر المتضمنة في النص.**				
9	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **استخراج موضوع النص. وشخصياته وتحديد بيئتيه الزمانية والمكانية. وتحديد أحداثه. وأفكاره الأساسية.**				

3

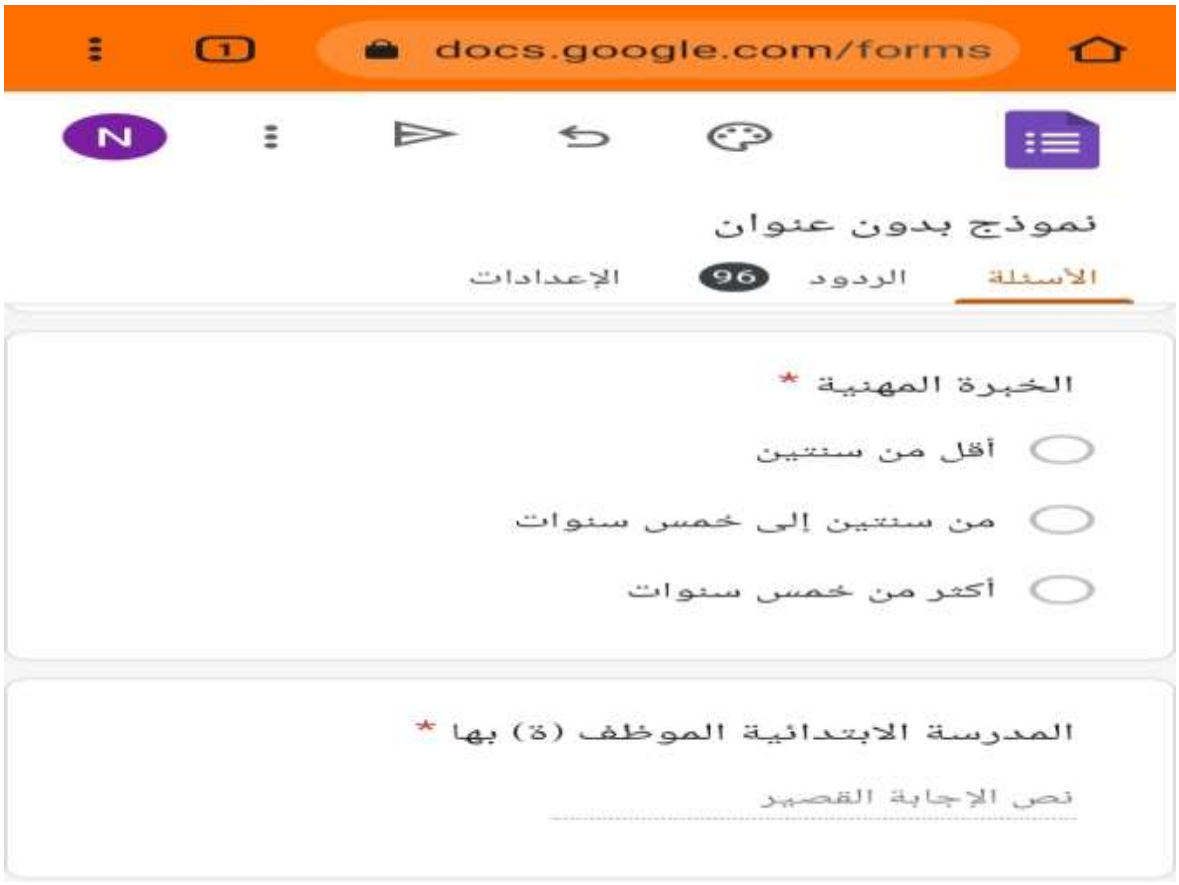
10	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التعرف على الأساليب والظواهر (الصرفية، النحوية، الاملائية...) من خلال سندات متنوعة.**	دائما	أحيانا	منعدم	محايد
11	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **استخراج الظاهرة النحوية من النص وتسميتها وتحليلها ومن ثم التوصل لوضع قاعدة لها.**				
12	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التعرف على نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزائه.**				
13	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **توظيف المعلومات المكتسبة لتحقيق مشروعه الشخصي.**				
14	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التعبير الشفوي عن الصور باستخدام الصيغة المستهدفة.**				
15	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **محاكاة الجمل المستخرجة من النصوص المنطوقة.**				
16	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **اقتراح وضعيات مثل (إبداء الرأي، تلخيص قصة، تغيير النهاية، تتمة قصة، التعبير عن مشاعره أو سرد حدث أو تجربة شخصية أو القيام بمسرحة الأحداث...)**				
17	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تحليل معالم الوضعية التواصلية.**				
18	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **أن يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب.**				
19	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **كتابة نقيض فقرة أو جملة.**				
20	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **التعرف على الخطأ وتصحيحه في السند.**				
21	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تحويل العبارات مع الضمير/ الضمائر المسندة.**				
22	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **تقسيم النص إلى فقرات مع ترك البياض.**				
23	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **أن يكمل حوار معينا مستعينا بالنص.**				
24	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا **على توضيح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص.**				
25	تجعل استراتيجية تحليل محتوى النصوص التلميذ قادرا على **توظيف الأرصدة المرتبطة بالوحدات في وضعيات جديدة.**				

4

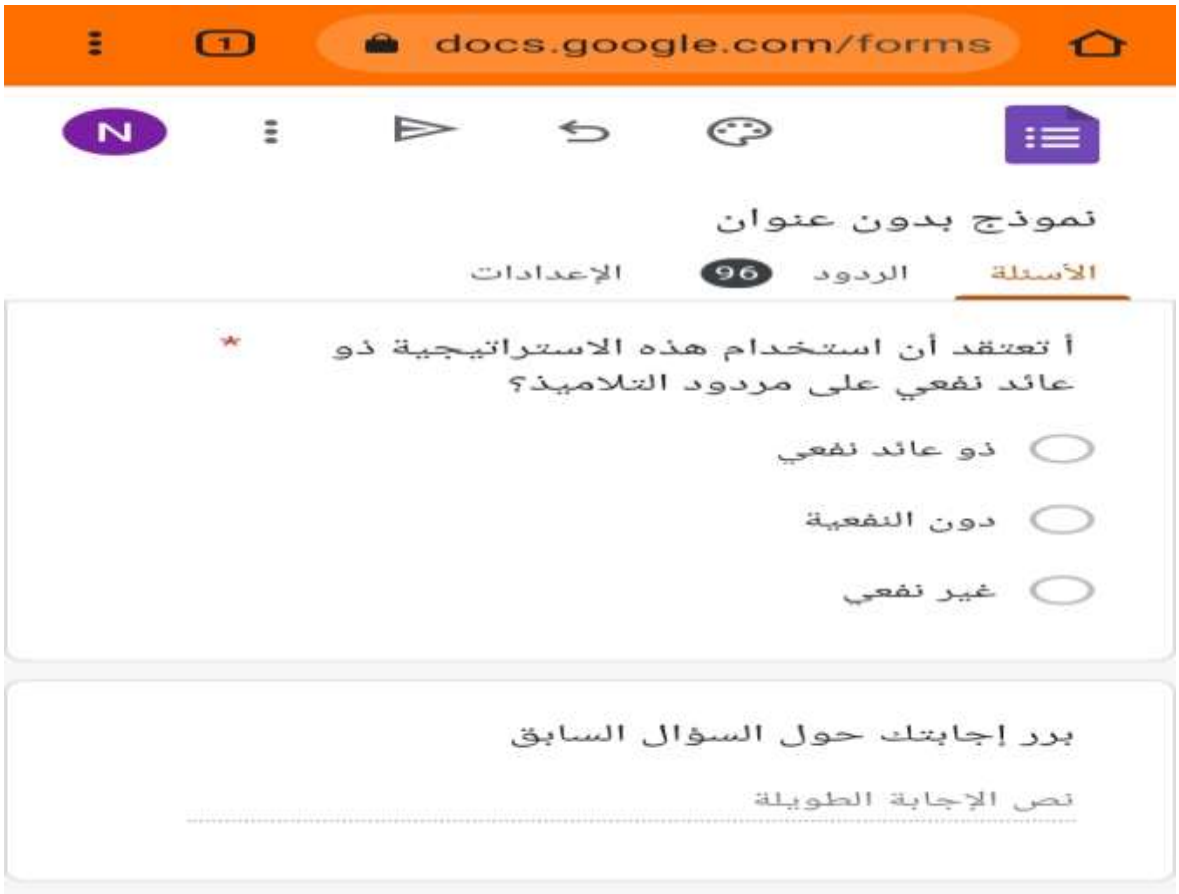
الملحق رقم (09): الاستبانة الالكترونية

docs.google.com/forms
نموذج بدون عنوان
الأسئلة
الردود 96
الإعدادات
الجنس *
ذكر
أنثى
الصفة *
معلم (ة) مرسم (ة)
معلم (ة) متربص (ة)
معلم (ة) متعاقد (ة)
معلم (ة) مستخلف (ة)
معلم (ة) مكون (ة)

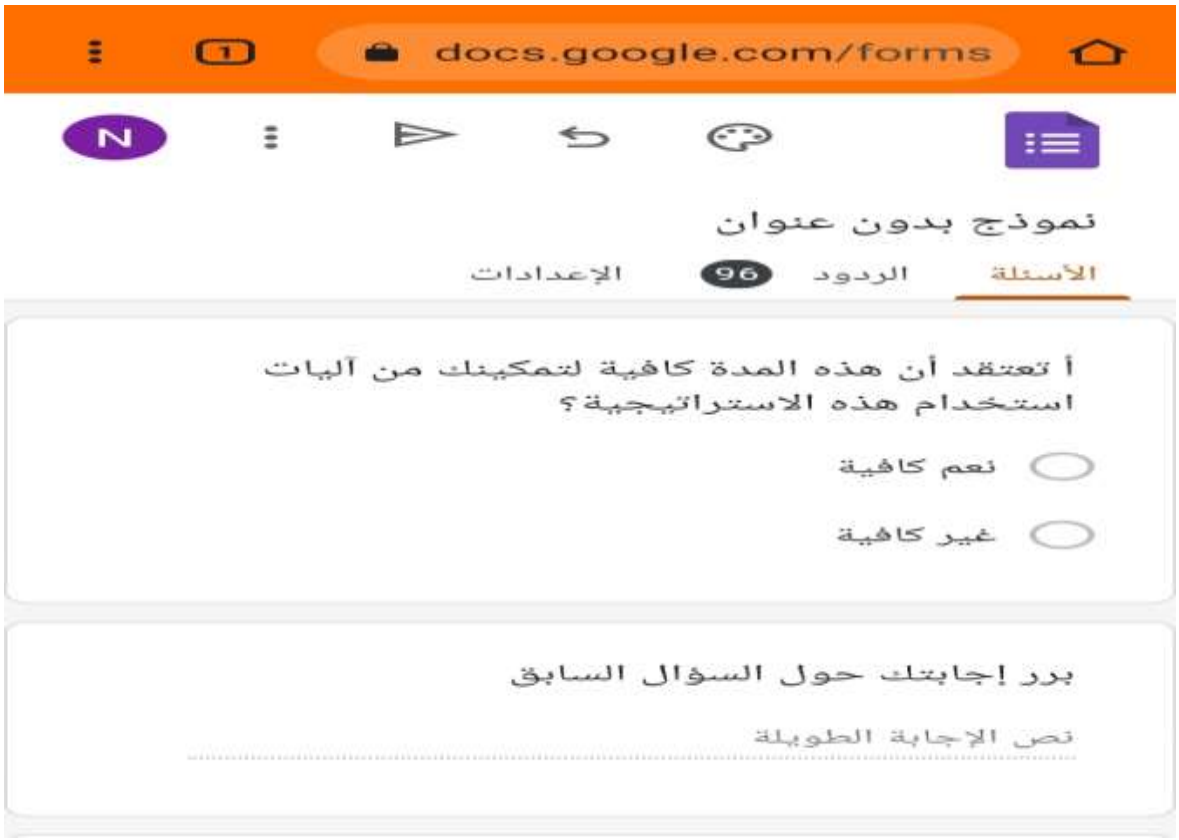
docs.google.com/forms
نموذج بدون عنوان
الأسئلة
الردود 96
الإعدادات
المستوى العلمي *
ليسانس
ماستر
خريج (ة) مدرسة عليا
ماجستير
دكتوراه
التخصص *
نص الإجابة القصير


docs.google.com/forms
نموذج بدون عنوان
الأسئلة
الردود
96
الإعدادات
الخبرة المهنية *
أقل من سنتين
من سنتين إلى خمس سنوات
أكثر من خمس سنوات
المدرسة الابتدائية الموظف (ة) بها *
نص الإجابة القصير

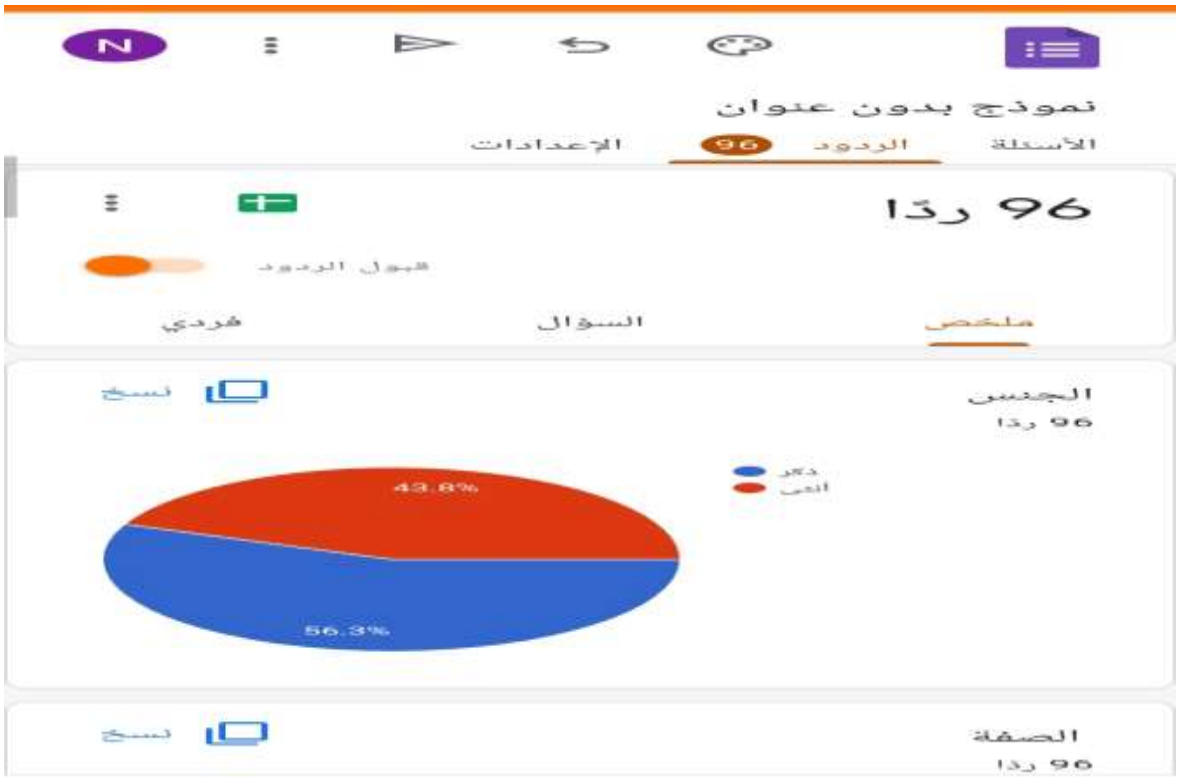
docs.google.com/forms
نموذج بدون عنوان
الأسئلة
الردود
96
الإعدادات
البلدية والولاية *
نص الإجابة القصير
في رأيك فيم تتمثل استراتيجية تحليل محتوى النصوص؟ *
نص الإجابة الطويلة
كيف تستخدم هذه الاستراتيجية في العملية التعليمية التعلمية؟ *
نص الإجابة الطويلة

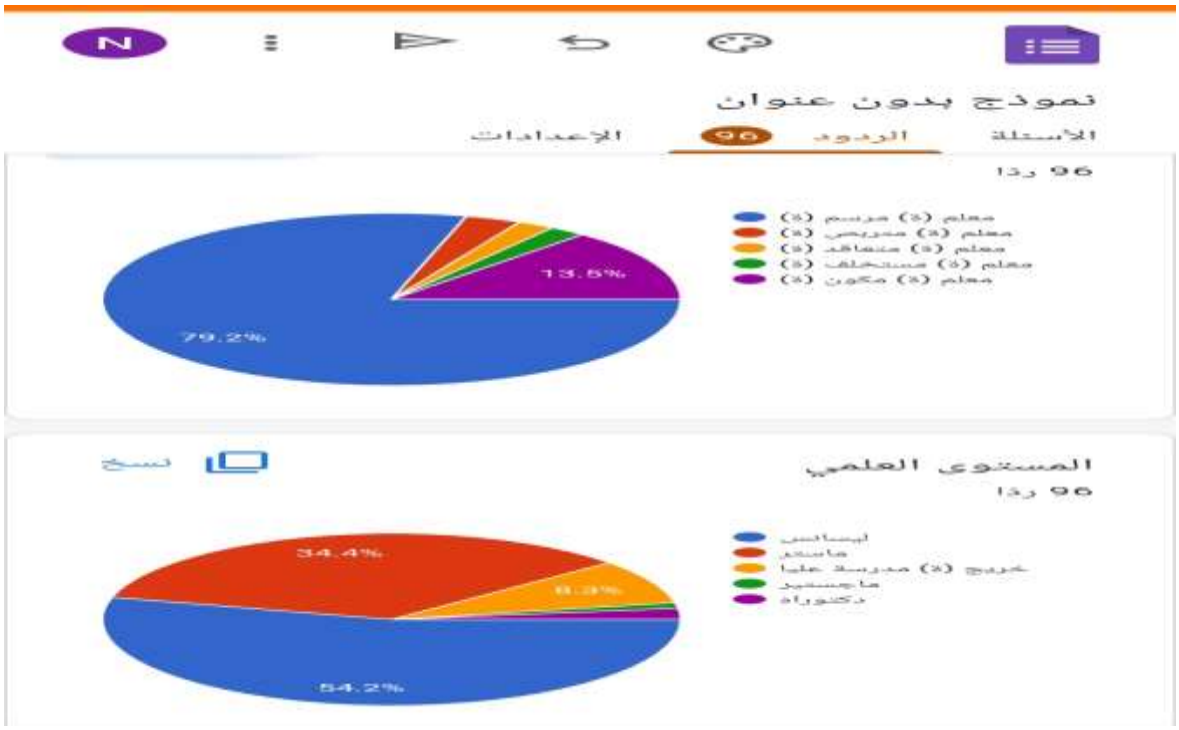

docs.google.com/forms
نموذج بدون عنوان
الأسئلة
الردود 96
الإعدادات
أ تعتقد أن استخدام هذه الاستراتيجية ذو عائد نفعي على مردود التلاميذ؟ *
ذو عائد نفعي
دون النفعية
غير نفعي
برر إجابتك حول السؤال السابق
نص الإجابة الطويلة

docs.google.com/forms
نموذج بدون عنوان
الأسئلة
الردود 96
الإعدادات
أ تلقيت تكوينا يؤهلك لاستخدام هذه الاستراتيجية بكفاءة عالية؟ *
تلقيت تكوينا
لم أتلق تكوينا
إذا كانت إجابتك في السؤال السابق " تلقيت تكوينا"، فكم دامت مدة التكوين؟
نص الإجابة القصير


docs.google.com/forms
نموذج بدون عنوان
الأسئلة
الردود 96
الإعدادات
أ تعتقد أن هذه المدة كافية لتمكينك من آليات استخدام هذه الاستراتيجية؟
نعم كافية
غير كافية
برر إجابتك حول السؤال السابق
نص الإجابة الطويلة

docs.google.com/forms
نموذج بدون عنوان
الأسئلة
الردود 96
الإعدادات
ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء القيام بعملية تحليل محتوى النصوص؟ *
نص الإجابة الطويلة
السؤال *
دائما
أحيانا
منعدم
محايد
تجعل اس...
تجعل اس...
تجعل اس...


نموذج بدون عنوان
الأسئلة
الردود 96
الإعدادات
96 ردًا
قبول الردود
ملخص
السؤال
فردي
الجنس
96 ردًا
نسخ
ذكر
أنثى
43.8%
56.3%
الصفة
96 ردًا
نسخ


نموذج بدون عنوان
الأسئلة
الردود 96
الإعدادات
96 ردًا
معلم (ة) مرسم (ة)
معلم (ة) مدرس (ة)
معلم (ة) متعاقد (ة)
معلم (ة) مستخلف (ة)
معلم (ة) مكون (ة)
13.5%
79.2%
المستوى العلمي
96 ردًا
نسخ
ليسانس
ماستر
خريج (ة) مدرسة عليا
ماجستير
دكتوراه
34.4%
54.2%

ثبت المصادر والمراجع

❖ **القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.**

❖ **المصادر والمراجع باللّغة العربيّة**

1-ابتسام صاحب الزويني، ضياء العرنوسي، حيدر حاتم، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

2- أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، (د. ط)، 2009.

3-أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، (د. ط)، (د. ت).

4- أحمد حسين اللقانى، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2013.

5-أحمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة، 1983.

6- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، م1.

7- أزهر الزناد، نسيج النص (بحث في ما يكون به الملفوظ نصا)، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993م.

8-أنتوني غِدِنْز، علم الاجتماع (مع مُدخَلات عربيّة)، تر: فايز الصُيّاغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت – لبنان، مؤسسة ترجمان، عمان- الأردن، ط4، (د. ت).

9- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب والحديث، الأردن، ط1، 2007.

10- تمار يوسف، أصول تحليل المضمون وتقنياته، ديوان المطبوعات الجامعية، (د. ط)، 2017.

11- تمار يوسف، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، طاكسيج – كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2007.

12- الجوهري (إسماعيل بن حماد الجوهري، ت: 393هـ)، الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1979م.

13- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

14- حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، (د. ط)، 2005.

15- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التظيمات، التطوير)، مكتبة الأنجلو المصرية، (د. ط)، (د. ت).

16- حمدي شاكر محمود، النشاط المدرسي، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط2، 2003.

17- أبو حيان الأندلسي، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تح: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، (د. ط)، (د. ت)، ج1.

18- خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، عمان، ط1، 2006.

19- خضرة عمر المفلح، الاتصال المهارات والنظريات وأسس عامة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن – عمان ، ط1، 2015.

20- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 2003، ج4.

21- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها- تقويمها)، دار الفكر العربي ، القاهرة، (د. ط)، 2004.

22- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الجزء الأول – المناهج وطرق التدريس)، سلسلة دراسات في تعليم العربية (18)، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، (د. ط)، (د. ت).

23- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها- تدريسها – صعوباتها)، دار الفكر العربي، ط1، 2004، القاهرة.

24- رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه، أسسه، استخداماته)، دار الفكر العربي ، القاهرة، (د. ط)، 2004.

25- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.

26- روبرت ديبوغراند، ولفغانغ دريسلر، إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكاتب، ط1، 1992.

27- زكريا شعبان شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011.

28- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية (المفهوم – التدريب – الأداء)، سلسلة طرائق التدريس/ الكتاب الأول ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2003.

29- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

30- سيبويه (أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، ت: 180هـ)، الكتاب (كتاب سيبويه)، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، 1992، ج3.

31- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر، (د. ط)، 2013.

32- صالح بن حمد العسّاف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، سلسلة البحث في العلوم السلوكية، الكتاب الأول، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1995.

33- صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة (الجزائر)، (د. ط)، (د. ت).

34- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

35- عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، (د. ط)، (د. ت).

36- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د. ط)، 1995.

37- عز الدين البُوشيخي، التواصل اللغوي (مقاربة لسانية وظيفية، نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت- لبنان، ط1، 2012م.

38- عزة شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، تق: سليمان العطّار، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009م.

39- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط)، 2006.

40- عمر وصفي عقيلي، إدارة الموارد البشرية المعاصرة (بعد استراتيجي)، دار وائل، عمان، ط1، 2005.

41- ابن فارس (أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، ت: 395هـ)، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م، ج2.

42- فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م.

43- فولفجانج هاينه مان ديترفيهفجر، مدخل إلى علم لغة النص، تر: سعيد حسن بحيرى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2004.

44- الفيروزآبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، ت: 817)، القاموس المحيط، تح: مكتبة تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط8، 2005م.

45- لمياء مرتاض- نفوسي، ديناميكية البحث في العلوم الإنسانية، دار هومة، الجزائر، ط2، 2016.

46- لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط19، (د. ت).

47- مجدى عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009.

48- محسن علي عطية، البحث العلمي في التربية (مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (د. ط)، 2009.

49- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

50- محمد البشير الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، تق: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997، ج3 (عيون البصائر).

51- محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

52- محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، الجمهورية اليمنية، ط3، 2019.

53- محمد صبري فؤاد النمر، أساليب الاتصال الاجتماعي، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، (د. ط)، 1999.

54- محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000.

55- محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، دار ومكتبة الهلال، بيروت، (د. ط)، 2008 - 2009.

56- محمد عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 1999.

57- مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2000.

58- منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتصال، جامعة الإسكندرية، (د. ط)، 2001-2002.

59- ابن منظور (محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين بن منظور، ت: 711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د. ت)، م1.

60- ميساء أحمد أبو شنب، فرات كاظم العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2015م.

61- ميسر خليل الحباشنة، التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، دار جليس الزمان، عمان، ط1، 2014.

62- ناصر أحمد الخوالدة، يحيى إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)، زمزم ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2014.

❖ **الوثائق والسندات التربوية**

63- تيعشادين محمد، التقييم عن طريق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية)، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).

64- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، مرسوم تنفيذي رقم 12-240 مؤرخ في 8 رجب عام 1433 الموافق 29 مايو سنة 2012 يعدّل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، ع34، 3يونيو (جوان) 2012.

65- رحيمو بخات، فائزة الطراري، عائشة أبو رقيق، فاطمة الإدريسي، محمد الحودي، محمد بلكبير، محمد أعمار، المعطي شمسي، العلمي الميموني، قاسم أزطيط، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، مديرية تكوين الأطر (قسم استراتيجيات التكوين)، وزارة التربية الوطنية بالمغرب، الموسم الدراسي: 2004- 2005م.

66- بن الصيد بورني سراب، قيطاني موهوب ربيعة، بن عاشور عفاف، بوخبزة أمال، اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي) ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020- 2021.

67- بن الصيد بورني سراب، بن يزار عفريت شبيلة، بوسلامة عائشة، حلفاية داود وفاء، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020-2021.

68- بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2017- 2018.

69- بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017- 2018م.

70- عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة – إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات- أساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجيا المشروع – التقويم التفاعلي، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009.

71- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، ع17، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

72- ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية.

73- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016.

74- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية (القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04- المؤرخ في 23 جانفي 2008)، عدد خاص، فيفري 2008.

75- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية: 2017- 2018م.

❖ **المقالات**

76- بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مداخلة قدمت في ندوة تربوية تكوينية لمعلمي التعليم الأساسي، مجلة اللغة العربية، ع10.

77- حصة محمد الشايع، ابتسام عباس عافشي، فاعلية الأنشطة الالكترونية في تنمية مهارات التلخيص الكتابي والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م 16، ع3، 2018.

78- دردیش أحمد، واقع نظام "ل.م.د" في الجامعة الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، م2، ع4، جوان 2014.

79- الزهرة الأسود، قراءة في مفهوم التعليمية، مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، م6، ع2، 2020.

80- السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 3 سبتمبر 2012.

81- سهيلة بوجلال، سعيدة لعجال، مشكلات تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية بمدينة المسيلة)، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، م10، ع2، 25-10-2017.

82- عاطف مفلح العمريين، التواصل اللغوي وأثره في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، م4، ع5، فبراير 2020م.

83- عصام محمد عبد القادر سيد، لماذا تحليل المحتوى؟، المجلة التربوية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، ع78، أكتوبر 2020.

84- محمد جاسم جفات العادلي، تحليل محتوى كتب الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير الأساسية، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ع23، 2016.

85- منى محمد سلوم درويش، تحليل محتوى كتاب الخبرات والأنشطة للأطفال التمهيدي KG2، مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، ع50، مارس 2020.

86- ناهض صبحي فورة، جميل حسن الطهراوي، مهارات النقد والتحليل والتفكير المستقل في امتحانات علم النفس التربوي بجامعتي الأقصى والإسلامية (دراسة تحليل مضمون)، مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية، م10، ع2 ، 31ديسمبر 2006.

❖ **الملتقيات والمؤتمرات والمشاريع**

87- رفعت محمد حسن المليجي، علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي، إتقان محتوى دروس مادة التخصص (مقدمة عامة عن تحليل المحتوى)، كلية التربية، جامعة أسيوط، مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية، 2006م.

88- ريهام سعيد عبد الله فرج، تحليل محتوى كتب اللغة العربية (تواصل) للصف الابتدائي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/ 2019، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي التاسع عشر: مختارات أدبية وعلمية (خيالية وواقعية) لبناء كتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي، القاهرة، 2019.

89- محمود عياد، معايير جودة العينات في بحوث تحليل المحتوى الامبريقي (دراسة للأساليب والإشكاليات)، الملتقى الدولي الافتراضي حول معايير الجودة في بحوث علوم الإعلام والاتصال المنظم يومي 16 و17 فيفري 2021، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي.

❖ **الرسائل الجامعية**

90- بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيق (دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري)، رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي، جامعة السانيا (وهران)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، 2011- 2012.

91- رجاء الدين حسن زهدي طموس، تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب " لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، يوليو 2002م.

92- مرزوقي كريمة، الأدوار الاجتماعية في الكتاب المدرسي، مذكرة مكملة لبرنامج التكوين في ماجستير علوم التربية – في بناء وتقويم المناهج–، جامعة وهران –السانيا، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، السنة الجامعية: 2005-2006.

❖ **المراجع باللغة الأجنبية**

93- André Zeitler, Jean- Marie Barbier, Autour des mots de la forma (Expérience), Recherche & Formation, 70- 2012, Ecole normale supérieure de Lyon institut Français de l'éducation, Publié avec le soutien de l'université Paris 8-Vincennes- Saint- Denis.

94- Jacques Chaumier, Analyse et Langages Documentaires (le traitement linguistique de l´information documentaire), Entreprise Moderne D'Edition, Paris, 1982.

❖ **المواقع الالكترونية**

95- عبد الله الدايل، استبانة لا استبيان، جريدة العرب الاقتصادية الدولية، https://www.aleqt.com/2011/02/01/article_498786.html، تاريخ الزيارة: 4 جانفي 2023م، على الساعة: 16:19

96- محمد بن عمر المدخلي، منهج تحليل المحتوى تطبيقات على مناهج البحث، كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز.

https://www.kau.edu.sa/Files/372/Researches/901، تم تحميل الملف يوم: 04- 12- 2018م، على الساعة: 20:33.

فهرست

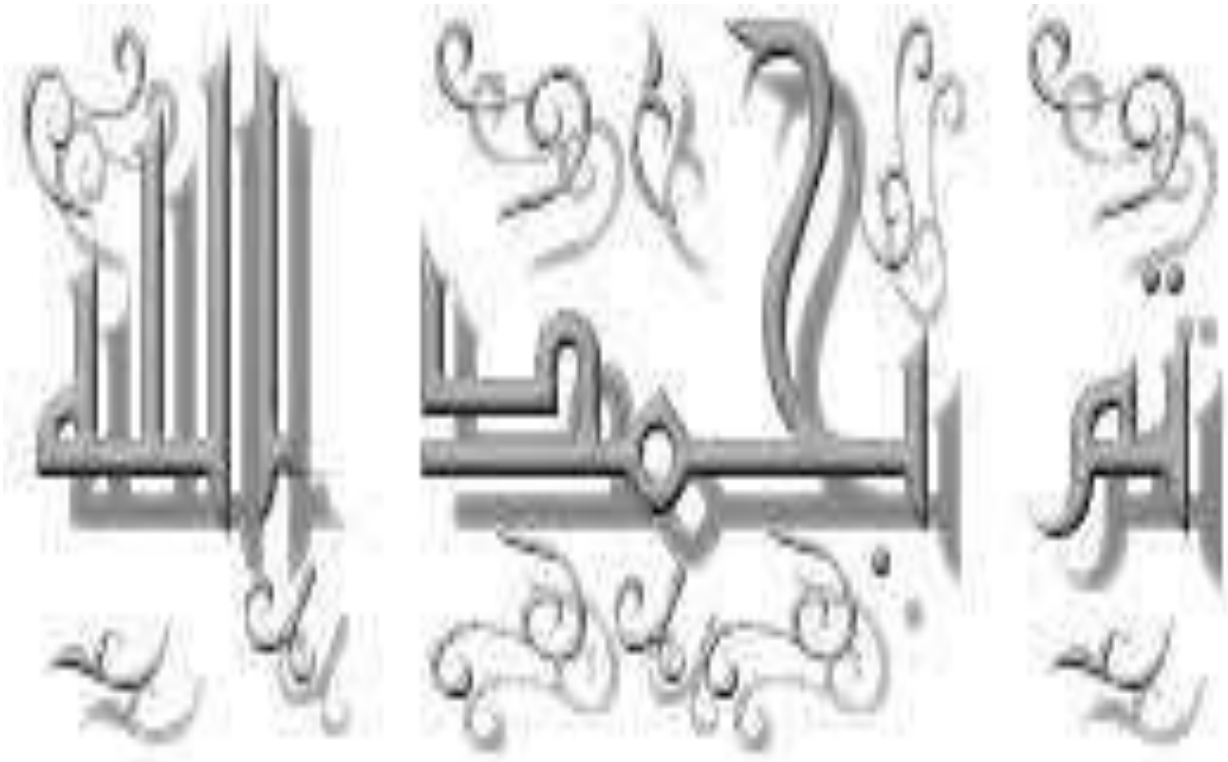
المحتويات

المحتـوى	الصفحة
مقدمة	ب
الفصل الأول: تحليل المحتوى وعلاقته بالنصوص التعليمية	
تمهيد	12
أولا: عتبات في تحليل المحتوى	12
1-لمحة تاريخية	12
2- مفهوم تحليل المحتوى	15
2-1- حد التحليل	15
2-2- حد المحتوى	16
2-3- مفهوم تحليل المحتوى	22
3- تداخلات مفاهيمية	24
3-1- الفرق بين تحليل المحتوى وتحليل المضمون وتحليل الوثائق	24
3-2- تحليل المحتوى منهج أم أداة أم أسلوب	30
3-3- لم استراتيجية تحليل المحتوى؟	31
ثانيا: وقفات في حيثيات تحليل المحتوى وعلاقته بالنصوص التعليمية	34
1-مجالات تحليل المحتوى وآلياته	34
1-1-مجالات تحليل المحتوى	34
1-2- آليات تحليل المحتوى	35
1-2-1- مجتمع البحث	36
1-2-2- عينة البحث	36
1-2-3- فئات التحليل ووحداته	37
1-2-4- صدق وثبات التحليل	41
2- خصائص تحليل المحتوى وأهميته ونقاط القوة والضعف فيه	42
2-1- خصائص تحليل المحتوى	42

2-2- أهمية تحليل المحتوى	44
2-3- نقاط القوة والضعف في تحليل المحتوى	45
3- علاقة النص التعليمي باستراتيجية تحليل المحتوى	47
ثالثا: الكفاءة والنشاط	51
1-مفهوم الكفاءة	51
1-1-في الكفاءة والكفاية	51
1-2- مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة	54
2- خصائص الكفاءة ومستوياتها	56
3- النشاط	58
4- الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية	61
خلاصة الفصل	66
الفصل الثاني: تحليل محتوى نصوص اللغة العربية الموجهة للطور الثاني ابتدائي	
تمهيد	68
أولا: الكتاب المدرسي	68
1-مفهوم الكتاب المدرسي وأهميته	68
2-العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهاج التربوي	71
3- مواصفات الكتاب المدرسي الجيد	74
4- طرق تأليف الكتاب المدرسي	77
5- الحاجة إلى تجريب الكتاب المدرسي وتطويره	80
ثانيا: حدود الدراسة	84
1-وصف مجتمع البحث	84
2- وصف عينة البحث	87
3- فئات التحليل ووحداته	94
ثالثا: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها	96

1-الإخراج الفني	96
2- لغة النص	103
2-1- الكلمات	103
2-2- الكم	106
2-3- السلامة اللغوية	118
2-4- السلامة التعبيرية	120
2-5- القيم	120
خلاصة الفصل	123
الفصل الثالث: أثر استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق كفاءات اللغة العربية	
تمهيد	126
أولا: إجراءات الدراسة الميدانية	126
1-أهمية الدراسة	126
2- عينة الدراسة	129
3- منهج الدراسة	132
4- وصف أداة الدراسة	134
ثانيا: عرض النتائج وتحليلها	136
المحور الأول: البيانات الشخصية	136
المحور الثاني: المعلم واستراتيجية تحليل المحتوى (التصورات، التكوين ، الصعوبات)	147
المحور الثالث: قياس فاعلية استخدام استراتيجية تحليل محتوى النصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللغة العربية	163
مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة	190
خلاصة الفصل	193

الخاتمة	196
الملاحق	202
ثبت المصادر والمراجع	226
فهرست المحتويات	238



الملخّص:

تهدف الدراسة إلى إماطة اللّثام عن أثر استخدام استراتيجية تحليل محتوى النّصوص في تحقيق الكفاءات المرجوة من أنشطة اللّغة العربيّة الموجهة للطّور الثاني من التّعليم الابتدائي، لتكشف – من خلال تحليل محتوى كتابَي اللّغة العربيّة لهذا الطّور– وجود بعض الهفوات على مستوى محتويات الأنشطة شكلا ومضمونا. وقد تبين من خلال المعاينة الميدانية أن النسب متقاربة بين المعلّمين الّذين يثبتون فاعلية استراتيجية تحليل محتوى النّصوص دائما (42%)، وفاعليتها أحيانا (49%)، مما يؤكد هذه الفاعلية، وينفي اللانفعية. كما يستدعي التكوين حول هذه الاستراتيجية، ويندّد بضرورة استثمارها.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية تحليل محتوى النّصوص، أنشطة اللّغة العربيّة، الطّور الثاني ابتدائي، الكفاءات.

Abstract :

The study aims to reveal the effect of using the text content analysis strategy in achieving the desired competencies from the Arabic language activities directed to the second stage of primary education, to reveal - through analyzing the content of the two Arabic language books for this stage - the presence of some mistakes in the contents of the activities in shape and content. It was found through the field examination that the percentages are close among the teachers who prove the effectiveness of the strategy of analyzing the content of texts always (42%), and its effectiveness sometimes (49%), which confirms this effectiveness, and denies the non-utility. It also calls for a formation on this strategy, and denounces the necessity of investing it.

Key words : Text content analysis strategy, Arabic language activities, the second stage of primary school, competencies.