



العدد (٢٣)، الجزء الثاني، مايو ٢٠٢٥، ص ١٩٩ - ٢٥٢

**تحليل المحتوى ومعايير تقويم المنهج وتطبيقاته  
تحليل مهارات الفهم القرائي بكتاب لغتي الجميلة  
لصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية  
في ضوء متطلبات اختبار PIRLS**

إعداد

**فاطمة علي الحجي - فاطمة آل أحمد - نورة الغامدي - هند الشمري**

باحثات دكتوراه في قسم المناهج وطرق تدريس بجامعة الملك سعود

**د/ عبير أحمد مناظر**

عضو هيئة تدريس بقسم المناهج وطرق تدريس بجامعة الملك سعود

## تحليل المحتوى ومعايير تقويم المنهج وتطبيقاته تحليل مهارات الفهم القرائي بكتاب لغتي الجميلة لصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات اختبار PIRLS

فاطمة الحجى وآخرون (\*) & د/ عبيد مناصر (\*\*)

### ملخص

هدف الى تطبيق منهجية تحليل المحتوى كأداة بحثية تعتمد على التحليل الكمي والكيفي لفهم النصوص المكتوبة والشفهية واستخلاص المعاني الظاهرة والكامنة، وقد تم التطبيق وفق خطوات علمية تبدأ بتحديد المشكلة، وتصنيف النصوص إلى وحدات تحليل، واستخدام أدوات مثل الجداول الإحصائية لاستخلاص الأنماط والعلاقات. ويبرز البحث دور تحليل المحتوى في المجالات التعليمية والاجتماعية من خلال التركيز على معايير الجودة في تصميم المناهج وتحليلها لتحقيق الأهداف التعليمية. كما اعتمد البحث على تحليل وثائق تعليمية وفق نموذج محمد السيد علي لتطوير المناهج الدراسية، حيث هدف البحث الى الكشف عن مهارات الفهم القرائي وهي تشمل الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم التطبيقي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي في مقرر لغتي الجميلة بالصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات اختبار القراءة العالمي.

(PIRLS)

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى - تقويم المنهج - مقرر لغتي الجميلة - مهارات الفهم القرائي.

(\*) باحثات دكتوراه في قسم المناهج وطرق تدريس بجامعة الملك سعود.

(\*\*) عضو هيئة تدريس بقسم المناهج وطرق تدريس بجامعة الملك سعود.

## Curriculum Evaluation Criteria and its Applications – Analysis of Reading Comprehension Skills in the My Beautiful Language Book for Primary Grades in Light of the PIRLS Test Requirements

**Fatima Al hahgy et al & Dr. Abeer Manazr**

### Abstract □

The aim of the research was to apply the content analysis methodology as a research tool based on quantitative and qualitative analysis to understand written and oral texts and extract apparent and latent meanings. The application was carried out according to scientific steps that begin with defining the problem, classifying texts into units of analysis, and using tools such as statistical tables to extract patterns and relationships. The research highlights the role of content analysis in educational and social fields by focusing on quality standards in designing and analyzing curricula to achieve educational goals. The research also relied on analyzing educational documents according to the model of Muhammad Al-Sayed Ali for developing curricula. The research aimed to reveal reading comprehension skills, which include direct comprehension, inferential comprehension, applied comprehension, critical comprehension, and creative comprehension in the My Beautiful Language course in the primary grades in the primary stage in light of the requirements of the global reading test (PIRLS).



## أولاً: قراءات في تحليل المحتوى والمضمون

### المقدمة:

تحليل المحتوى هو أداة بحث تستخدم لتحديد وجود كلمات أو موضوعات أو مفاهيم معينة ضمن بعض البيانات النوعية المحددة (أي النص)، وباستخدام تحليل المحتوى، يمكن للباحثين قياس وتحليل وجود معاني وعلاقات بين هذه الكلمات أو المواضيع أو المفاهيم المحددة (Berelson, 1952). على سبيل المثال، يمكن للباحثين تقييم اللغة المستخدمة في مقال إخباري للبحث عن التحيز. كما يمكن للباحثين التوصل إلى استنتاجات حول الرسائل الموجودة في النصوص، والكتاب (المؤلفين)، والجمهور، وحتى الثقافة والوقت المحيط بالنص.

ففي عام ١٩٤٠م كان هناك استخدام منظم للمنهج في بحوث الصحافة بعد الدراسات التي قدمها كل من لازويل (Lasswell) وزملاؤه من خلال المعارف الخاصة بدراسة الدعاية في جامعة شيكاغو، ثم توالى الدراسات المرتبطة بتحليل المحتوى كمنهج علمي حيث أجرى باركوس دراسة تحليلية كمية على ١٧١٩ بحثاً ومرجعاً في تحليل المحتوى بعد تصنيفها إلى فئات لأغراض التحليل، وأصبحت تعقد المؤتمرات والندوات، ومن ذلك المؤتمر القومي الأمريكي الذي عقد عام ١٩٦٧م لتحليل المحتوى وهو المؤتمر الأول الذي خصص لهذا الموضوع حيث نوقشت خلاله العديد من البحوث الخاصة بنظم تحليل المحتوى (محمد عبد الحميد ١٩٨٣، ٣٠). أما في البلدان العربية فظهر في مجال الدراسات الاجتماعية أولاً ثم تلاها المجال الإعلامي عندما أنشئت كلية الإعلام في مصر عام ١٩٧٠م حيث بدأت الدراسات والبحوث الإعلامية تطبق منهج تحليل المحتوى بأدواته وأساليبه وهكذا بدأت الرسائل الجامعية من ماجستير ودكتوراه تعتمد على منهج تحليل المحتوى في بحوثها في جامعات البلدان العربية.

أما كمنهجية بحث، تعود جذور تحليل المحتوى إلى دراسة الاتصالات الجماهيرية في الخمسينيات. واستناداً إلى نموذج الاتصالات الأساسي للمرسل / الرسالة / المتلقي، أكد الباحثون في البداية على عمل استنتاجات بناءً على التحليل الكمي للجوانب المتكررة التي يمكن التعرف عليها بسهولة لمحتوى النص، والتي يشار إليها أحياناً بالمحتوى الواضح؛ ومنذ ذلك الحين، استخدم الباحثون تحليل المحتوى في العديد من المجالات، بما في ذلك الأنثروبولوجيا

ودراسات المكتبات والمعلومات (LIS) والإدارة والعلوم السياسية وعلم النفس وعلم الاجتماع. وفي هذه العملية، قاموا بتكييف تحليل المحتوى ليناسب الاحتياجات الفريدة لأسئلتهم واستراتيجياتهم البحثية وقاموا بتطوير مجموعة من التقنيات والأساليب لتحليل النص مجمعة تحت المصطلح الواسع لتحليل المحتوى (White & Marsh, 2006).

### الفلسفات والأطر النظرية:

يستند تحليل المحتوى إلى مجموعة واسعة من الفلسفات والأطر النظرية التي تساعد على توجيه العملية التحليلية وتفسير النتائج، ومنها: النقد الثقافي (Cultural Criticism): حيث تعتبر هذه الفلسفة جزءاً من التحليل الثقافي، وتركز على فهم المحتوى وتحليله من منظور ثقافي واجتماعي، كما يستخدم النقد الثقافي مفاهيم مثل السلطة والهوية والطبقة الاجتماعية لفهم كيفية تشكيل وتأثير المحتوى في المجتمع.

كما يأتي النقد النسوي (Feminist Criticism): والذي يركز على تحليل المحتوى من منظور النوع الاجتماعي، ويهدف إلى كشف التحيزات والتمييزات الجنسية في المحتوى وتوضيح دورها في تشكيل وتأثير الثقافة.

وأيضاً يأتي التحليل النصي (Textual Analysis): والذي يركز على النص الذي يتم تحليله بشكل مفصل، بما في ذلك الكلمات والعبارات والتراكيب اللغوية، كما يهدف إلى فهم الرموز والمعاني المحتملة وأساليب البناء النصي وتأثيرها على المتلقي، وأما التحليل السيميائي (Semiotic Analysis): فهو يركز على دراسة الرموز والرموز المرئية وكيفية تكوين المعنى، وتستخدم النماذج السيميائية لفهم كيفية تمثيل المحتوى وتفسيره، كما يركز التحليل النصي السياقي (Discourse Analysis): على الدراسة اللغوية للنصوص والسياقات والممارسات الاجتماعية، كما يهدف إلى فهم كيفية تكوين المعنى والسلطة والهوية من خلال الخطاب والتفاعلات اللغوية.

وسيتم التركيز في هذه الورقة على تحليل المحتوى، وليس على جميع أشكال تحليل النص. إذ يعد تحليل المحتوى طريقة بحث مرنة يمكن تطبيقها على العديد من المشكلات في دراسات المعلومات، إما كطريقة بحد ذاتها أو بالاشتراك مع طرق أخرى.

## المفاهيم

▪ **مفهوم التحليل:** يشير جيوسي والرشيد (٢٠٢٢) إلى أن التحليل هو بيان وتفصيل للأجزاء الكلية، ثم إرجاعها إلى عناصرها الأصلية من أجل الحصول على فهم واستيعاب للمادة أو الموضوع.

▪ **مفهوم المحتوى:** ويعرف المحتوى بأنه هو كل ما يلفظ من قول أو يكتب لغرض ما، وهو عبارة عن رموز لغوية بحيث يتم تنظيمها في صياغة معينة لترتبط بشخص وتستهدف جمهور محدد حسب خصائصه (جيوسي ورشيد، ٢٠٢٢).

▪ **مفهوم تحليل المحتوى:** هناك العديد من التعريفات لتحليل المحتوى، حيث عرفه عمر (٢٠٠٩) بأنه "أسلوب للوصف الموضوعي للمادة اللفظية، يقتصر فيه عمل الباحث على تصنيف المادة اللفظية التي يحللها وفق فئات محددة بغية تحديد خصائص كل فئة منها، واستخراج السمات العامة التي تتصف بها، والانتقاء من كل ذلك بتفسير موضوعي دقيق لمضمونها" (ص ١٢٢).

ويعرف بأنه عملية استقصاء لمضمون الرسائل الإعلامية والتعليمية ومكوناتها، بطريقة علمية منظمة ومنهجية. يهدف إلى تحليل الصفات والخصائص والمميزات، سواء كانت كمية أو كيفية، وتبيان العلاقات بينها. وقد تجاوز هذا الأسلوب حدود علوم الاتصال والإعلام، ليشمل مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية. يعتمد تحليل المحتوى على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها بأسلوب كمي وكيفي، وفق معايير موضوعية (Gheyle, 2017).

كما يشار إليه في تعريف آخر على أنه "أسلوب بحثي لعمل استنتاجات صالحة وقابلة للتكرار من النصوص (أو أي مادة أخرى ذات معنى) إلى سياقات استخدامها" (krippendoff, 2004)، ويعرفه عبد الحميد (٢٠٠٠) بأنه "مجموعة الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الارتباطية بهذه المعاني، من خلال البحث الكمي الموضوعي والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى" (ص ٢٢٠).

أما التعريف الذي يعد من أشمل هذه التعريفات وأوضحها في تحديد مفهوم تحليل المحتوى كما ذكره الدكتور العساف وهو: تعريف (Berelson, 1952, P. 215) بأنه "طريقة

بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال"، لأنه يؤكد على الخصائص التالية: (العساف، ١٩٨٩، ٢٣٥)

- تحليل المحتوى لا يجري بغرض الحصر الكمي لوحدة التحليل فقط وإنما يتعداه لمحاولة تحقيق هدف معين .
- أنه يقتصر على وصف الظاهر وما قاله الإنسان أو كتبه صراحة فقط دون اللجوء إلى تأويله.
- أنه لم يحدد أسلوب اتصال دون غيره ولكن يمكن للباحث أن يطبقه على أي مادة اتصال مكتوبة أو مصورة.
- أنه يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة.
- ويتم استخدام تحليل المحتوى فيما يلي: (Lombard et al, 2005)
- تحديد النوايا أو التركيز أو اتجاهات الاتصال للفرد أو المجموعة أو المؤسسة.
- وصف الاستجابات الموافقية والسلوكية للاتصالات.
- تحديد الحالة النفسية أو العاطفية للأشخاص أو الجماعات.
- كشف الاختلافات الدولية في محتوى الاتصالات.
- الكشف عن الأنماط في محتوى الاتصال.
- تحليل المقابلات الجماعية المركزة والأسئلة المفتوحة لاستكمال البيانات الكمية.

يتشابه أسلوب تحليل المحتوى مع البحث الوثائقي من حيث وحدة مصدر المعلومات، فكلاهما يستخرجان المعلومات من مصدر واحد وهو "الوثائق"، ولكن يكمن اختلافهما في أسلوب التحليل. حيث يتم التحليل في البحث الوثائقي كيفياً بينما يتم التحليل كمياً في تحليل المحتوى (العساف، ١٩٨٩). وأكد الرشيدى (٢٠٢١) أن الوثائق في ذاتها ليست نوعية ولا كمية؛ ولكن طريقة تحليلها هي التي تحدد نمط تحليل المحتوى وأسلوبه، حيث أن تحليل المحتوى في البحث الكمي يمثل طريقة لجمع البيانات؛ بينما في البحث النوعي يعتبر طريقة لتحليل البيانات.

وقد أورد الرشيدى (٢٠٢١، ص ٩٨-٩٩) أهم الاختلافات بين النوعين الكمي والنوعي في استخدام أسلوب تحليل المحتوى بناء على ما أشار عليه عدد من المعنيين في أسلوب تحليل المحتوى؛ مثل - (Schreier, 2014) (Elo et al., 2008) - (Marsh, 2006) & White - : (Zhang & Wildemuth, 2016)؛ على النحو الآتي:

١- إن مدخل تحليل المحتوى الكمي استنباطي Deductive، يستند إلى دراسات سابقة تسمح بصوغ فروض بشأن العالقات بين المتغيرات، أما مدخل تحليل المحتوى النوعي؛ فهو استقرائي Inductive؛ حيث تقود أسئلة البحث عملية جمع المعلومات، وتحليلها؛ وتوجهها؛ إلا أن هناك موضوعات قد تطرأ، وتظهر في أثناء التحليل، وأسئلة أخرى قد تنشأ في أثناء القراءة المدققة للبيانات.

٢- تختلف طريقة جمع المعلومات بين تحليل المحتوى الكمي، والنوعي؛ ففي تحليل المحتوى الكمي تُستخدم -أحياناً- الطريقة الاحتمالية العشوائية في جمع البيانات؛ بما يسمح بتعميم النتائج لاحقاً، أما أسلوب التحليل النوعي؛ فيركز على أخذ عينات هادفة، ومقصودة، وقد يستمر اختيار البيانات طوال فترة إجراء الدراسة.

٣- تختلف مخرجات كلا النمطين؛ فينتج النمط الكمي أرقاماً، يمكن معالجتها بطرائق إحصائية مختلفة؛ حيث يُعنى هذا النمط بالمعنى الواضح للمحتوى؛ على حين ينتج النمط النوعي أوصافاً، أو تصنيفات؛ حيث يعنى بتعرف المعنى الكامن في الظاهرة قيد الدراسة؛ بدلاً من الأهمية الإحصائية للنصوص، والمفاهيم.

٤- في تحليل المحتوى الكمي تعد عملية الترميز نقطة البداية لتحليل إحصائي لاحق للبيانات؛ حيث يُعد تحليل المحتوى -هنا - طريقة لجمع ال بيانات؛ على حين يعد في النمط النوعي طريقة لتحليل هذه البيانات.

وبناء على ذلك تطرح إشكالية هامة على مستوى عملية التحليل في هذا المنهج والتي شكلت قضية خلافية، وهي في اعتبار تحليل المضمون منهجاً كمياً أم كيفياً؛ حيث كان الكم يعطى الأولوية على حساب الكيف في جمع وتحليل البيانات وهو التوجه السائد لفترة طويلة،



وذلك أظهر محدودية التحليل الكمي في تفسير الظواهر المدروسة، لذا دعت الحاجة لضرورة مراجعة ذلك فظهر الاتجاه التكاملي الذي يدمج التحليلين الكمي والكيفي مع بعضهما في سبيل مقارنة الظواهر والمواضيع المتناولة للوصول إلى نتائج تفسر وتحلل هذه المواضيع وإعطائها بعدا علميا أكثر (جلولي، ٢٠٢٢).

وأسلوب تحليل المحتوى تحكمه قواعد وأسس تمثل في ذاتها منهجية يلزم أتباعها أو الاسترشاد بها بحسب الدراسات التي تستخدم هذا الأسلوب. فهناك من يطرح عددا من الأسئلة تمثل الإجابة عليها خطوات منهجية لدراسات تحليل المحتوى في العلوم الاجتماعية. وهذه الأسئلة هي: ما البيانات المراد تحليلها؟ وكيف تم تحديدها؟ وما المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه هذه البيانات؟ وما السياق المناسب الذي تحلل البيانات في ضوءه؟ وما حدود هذا التحليل؟ وما القيود التي تواجهه؟ وما الهدف الأساسي لهذا التحليل؟ (krippendoff, 2018, p.38).

### خصائص تحليل المحتوى:

وضح طعيمة (٢٠٠٤) أهم خصائص تحليل المحتوى كما يلي:

#### إنه أسلوب للوصف:

يهدف أسلوب تحليل المحتوى الى الوصف الموضوعي للمادة المراد تحليلها. الوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما هي. وفي ضوء القوانين التي تمكنا من التنبؤ. الباحث يقوم بتصنيف المادة التي يحللها الى مجموعات أو فئات، مسجلا لكل فئة خصائصها، مستخرجا السمات العامة التي يتصف بها كل فئة او مجموعة، منتهي بعدها بتفسير موضوعي دقيق لتحليل المضمون. الوصف بقدر ما هو سمة من سمات تحليل المحتوى، فهو في نفس الوقت يمثل الحدود التي يقف عندها الباحث إزاء الكتاب الذي يحلله أو المادة التي يدرسها.

القائم بتحليل المحتوى ليس مطالبا بوضع مقاييس للحكم على هذا الكتاب، أو صياغة معايير يتم على ضوءها تقويم الكتاب او المحتوى، الباحث هنا محايد، يتقبل النتائج التي يسفر عنها التحليل، دون أن يتورط في أمرين وهما، التحايل لاستخدام هذا الأسلوب من أجل إثبات أو تأييد رأيه، والأمر الآخر، ان لا يصدر حكم او تقويما للمحتوى الذي قام بتحليله.

### أنه أسلوب موضوعي:

يقصد بالموضوعية النظر الى الموضوع نفسه دون تأثر كبير بالذات المدركة، بقدر ما يقرب الباحث من المادة التي يدرسها، ويلتزم بمكونات الموضوع وظواهره، بقدر ما تكون موضوعيته. الباحث يركز على ما يخدم القضية دون تشتيت الجهد. الباحث وهو يحلل المحتوى لمادة معينة، يرصد الوقائع كما أدركها، وينبغي ان يكون محايدا فلا يحكم تفضيلاته الذاتية في الحكم على الحدث الذي يتناوله من حيث الانتماء السياسي او الديني أو الاجتماعي.

على الباحث أثناء تحليل المحتوى ولضمان الموضوعية ان يحرص على أمرين أساسيين:

- الأمر الأول: أن يضع فئات محددة للتحليل يلتزم بها طوال قيامه بتحليل المادة، ووضع المادة في مكانها الصحيح من هذه الفئات، الباحث الجيد، هو الذي لا يترك الفروق بين فئات التحليل غامضة او غير قابلة للتأويل.
- الأمر الثاني: لضمان الموضوعية في تحليل المحتوى، على الباحث أن يقدم تعريفات إجرائية لفئات تحليل المحتوى لا يختلف الباحثون بشأنها، ولا يجتهدون في التمييز بينها.

### أنه أسلوب منظم:

التنظيم يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض، وتتحدد على أساسها الفئات وتبين من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهى الباحث إلى ما انتهى إليه من نتائج.

إن التنظيم أيضا يعني وضع إطار تأخذ كل فئة فيه مكانها. وأن يتدرج عرض هذه الفئات بالصورة التي تناسب التحليل، وتتفق مع طبيعة المادة التي يتم تحليلها وقد يكون التدرج على اساس زمني تحتل فيه الفئات مكانها حسب حجمها وحيزها الذي تشغله من المادة، وقد يتم التحليل على أساس الموضوع أو الصياغات المختلفة للمضمون. المهم في هذا كله أن يحكم التحليل خطة علمية واضحة تحدد للبحث خطوات العمل وتيسر له كتابة البحث كما تبرهن للقارئ على وجود منهج علمي.

**أنه أسلوب كمي:**

الباحث يترجم ملاحظاته الى أرقام عددية وتقديرات كمية، فيرصد مدى تكرار كل ظاهرة تبدو له في الكتب موضوع الدراسة، التقدير الكمي يمكن معه التحقق من صدق التحليل وثباته. فضلا عن إمكانية إعادة التحليل، وإجراء التجارب، والبعد عن العبارات الإنشائية التي تصف انطباعات القارئ أكثر مما ترصد تكرار الظواهر.

ويمكن استخلاص العناصر التحليلية في تحليل المحتوى من: ( Krippendorff,

2004, p173)

١- النظريات أو الممارسات الموجودة.

٢- خبرة أو معرفة الخبراء.

٣- البحوث السابقة.

**الإجراءات:****مراحل تحليل المحتوى****أولاً: الخطوات المتضمنة في تحليل المحتوى**

يقوم تحليل المحتوى على مراحل يتم من خلالها تحويل محتوى الإعلان إلى وحدات قابلة للعد والقياس وهو ما يطلق عليه الأدبيات العلمية التي تناولت ذلك بترميز بيانات التحليل وتتضمن خطة الترميز ثلاث قرارات هي: (عبد الحميد، ١٩٧٩، ص١١١، ١١٢)

- تصنيف المحتوى وتحديد فئاته.
- تحديد وحدات التحليل.
- تصميم استمارة جمع البيانات (الفئات ووحدات التحليل والبيانات الأولية عن الوثيقة ثم يلي ذلك خطة العد والقياس لتقييم الوحدات المختارة وتقرير النتائج).
- أما الخطوات المنهجية لتحليل المحتوى هي ما ذكره العساف (١٩٨٩) أن يتم تصميم تحليل المحتوى من خلال الخطوات الثلاث وهي:
  - تحديد مجتمع البحث الكلي.

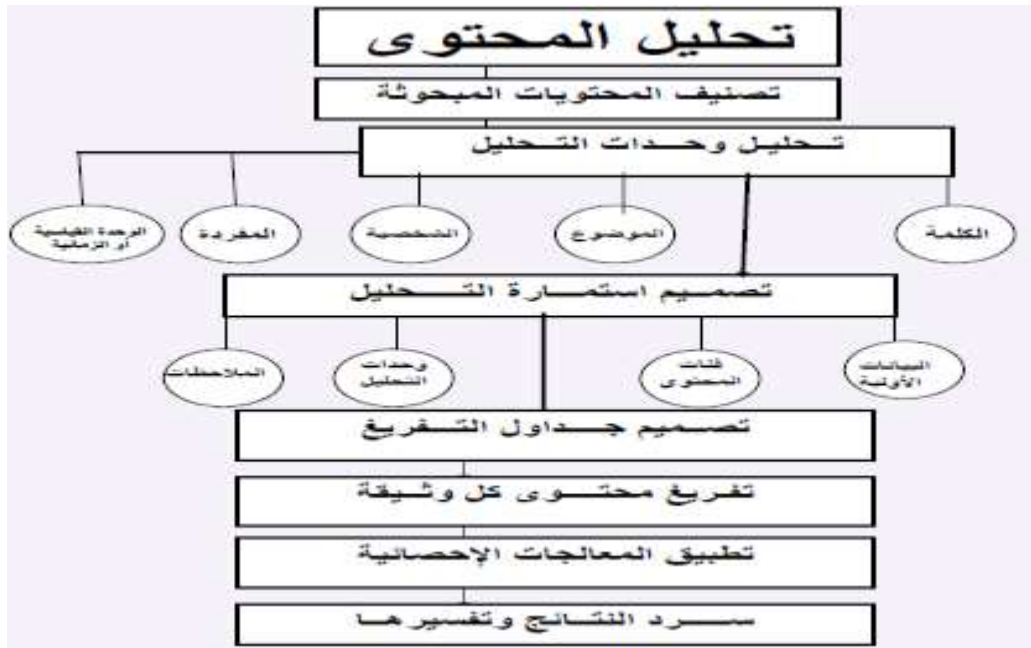
• اختيار عينة ممثلة للمجتمع.

• جمع وتحليل المعلومات

وفي هذا البحث سوف نكتفي بتناول تصورين لخطوات تحليل المحتوى وفقاً لكل من

الدكتور صالح العساف والدكتور رشدي طعيمة:

### خطوات تحليل المحتوى وفقاً للدكتور صالح العساف (٢٠١٢):



شكل (١)

يوضح خطوات تحليل المحتوى وفقاً لتصوير (العساف، ٢٠١٢)

وكما هو مبين بالشكل السابق يتم تحليل المحتوى وفقاً للخطوات الآتية:

- تصنيف المحتويات المبحوثة حيث يعد أهم خطوة في تحليل المحتوى لأنه انعكاس مباشر للمشكلة المراد دراستها ومن الأمثلة على التصنيف. أن تصنف محتويات دفاتر الإعارة من المكتبات المدرسية إلى كتب أدبية وكتب علمية.
- تحليل وحدات التحليل: حيث عدد (Berelson, 1952) خمس وحدات أساسية في التحليل هي: (الكلمة، الموضوع، الشخصية، المفردة، الوحدة القياسية أو الزمنية)
- فالكلمة: كأن يقوم الباحث بحصر كمي للفظ معين له دلالاته الفكرية أو السياسية أو التربوية.

- **والموضوع:** وهو إما جملة أو أكثر تؤكد مفهوماً معيناً سياسياً أو اجتماعياً أو اقتصادياً.
- **والشخصية:** يقصد بها الحصر الكمي لخصائص وسمات محددة ترسم شخصية معينة سواء أكانت تلك الشخصية شخصاً بعينه أو فئة من الناس أو مجتمع مرن المجتمعات.
- **المفردة:** وهي الوحدة التي يستخدمها المصدر في نقل المعاني والأفكار.
- **الوحدة القياسية أو الزمنية:** كأن يقوم الباحث بحصر كمي لطول المقال أو عدد صفحاته أو مقاطعه أو حصر كمي لمدة النقاش فيه عبر وسائل الإعلام.
- **تصميم استمارة التحليل:** وهي الاستمارة التي يصممها الباحث ليفرغ فيها محتوى كل مصدر في حال تعدادها، بحيث تنتهي علاقته بعد ذلك بمصدر ذلك المحتوى وتحتوي استمارة التحليل على (البيانات الأولية - فئات المحتوى - وحدات التحليل - الملاحظات).
- **تصميم جداول التفريغ:** ويفرغ فيها الباحث المعلومات من استمارات التحليل تفريغاً كمياً.
- **تفريغ محتوى كل وثيقة بالاستمارة الخاصة بها.**
- **تطبيق المعالجات الإحصائية اللازمة الوصفية منها والتحليلية.**
- **سرد النتائج وتفسيرها.**

### خطوات تحليل المحتوى وفقاً للدكتور رشدي طعيمة (٢٠٠٤):

#### أولاً: مشكلة البحث:

البحث العلمي حل لمشكلة معينة، وعلى الباحث قبل أن يسير خطوة واحدة فيه أن يحدد هذه المشكلة بوضوح ودقة. ووضوح المشكلة وتحديد بدقة يختصر للباحث نصف الطريق لحلها. كما أن الباحث يبني في ضوئه بقية خطوات بحثه. فيتضح المنهج الذي ينبغي أن يتبعه، والخطوة التي ينبغي أن يسلكها، ونوعية البيانات التي ينبغي أن يجمعها. وتتخذ صياغة المشكلة عدة أساليب. أكثرها دقة وأوسعها انتشاراً صياغة المشكلة في شكل سؤال أو مجموعة من الأسئلة تنتهي الدراسة بالإجابة عليها.

## ثانياً: فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث التي تمت صياغتها في شكل أسئلة يستطيع الباحث توقيع إجابات معينة على هذه الأسئلة. وعلى الباحث أن يسجل توقعاته في عبارات تصف ما يتوقعه من علاقات بين الظواهر، هذه العبارات هي ما يسمى بالفرض Hypothesis الذي هو تصور يطرحه الباحث لتفسير علاقة بين متغيرين: متغير مستقل ومتغير تابع.

ويشترط لسلامة الفرض أن تكون صياغته واضحة محددة كلاً من المتغيرين ومبينة المقصود بالمصطلحات الواردة فيه. وأن يكون شاملاً مستنداً إلى بعض الحقائق التي توفرت للباحث حول قضية البحث، وأن يكون خالياً من التناقض في عباراته أو مفاهيمه، بعيداً عن الإنشائية أو الصياغة الفلسفية وأن يمكن التحقق منه وذا علاقة منطقية بالمشكلة التي يتصدى الباحث لها دون أن يتعارض مع نظرية عليا سابقة أو حقيقة ثبت صحتها فضلاً عن الاقتصاد في عدد الفروض والبعد عن المغالاة.

والفروض من حيث موضوعها قد تكون فروضاً موجهة وقد تكون فروضاً صفيرية، أما من حيث شكلها فقد تصاغ في عبارات تقريرية وقد تصاغ في شكل أسئلة. كما قد تكون فروضاً استطلاعية أو فروضاً سببية.

ولا يرى بعض الباحثين للفروض مكاناً في دراسة تعتمد على تحليل المحتوى أسلوباً للبحث وأداة لجمع البيانات. وحجة هذا البعض أن المنهج الذي يستخدم في تحليل المحتوى هو المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة صفات الأشياء وخصائص الظواهر في واقعها الكائن وليس ما ينبغي أن يكون عليه. ومن ثم فإن تحليل المحتوى تتلخص وظيفته في الحصول على الحقائق وعرضها في شكل كمي أو كيفي. ولكن الباحث لا يقف عند جمع الحقائق أو عرضها كمياً أو كيفياً، وإنما يتعدى ذلك إلى تفسير هذه الحقائق مستخلصاً منها نتائج صالحة لأن تعمم بعد ذلك. وهنا تظهر أهمية الفرض إذ أنه تعبير عن تفسير يتوقعه الباحث ونتيجة ينتبأ بها.

## ثالثاً: فئات التحليل:

ويقصد بفئات التحليل Categories العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (كلمة أو موضوع أو قيم ... الخ) والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها. وتصنف على أساسها.

**وتتصف صفات التحليل بعدد من الصفات، من أهمها:**

- أن تتحدد بدقة تلبية لحاجات الباحث وإجابة عن أسئلة بحثه.
- أن تكون شاملة لمختلف الجوانب التي يتعرض لها الباحث في تحليله لمحتوى مادة الاتصال.
- أن تتضح الفروق بينهما، حتى لا يصنف المحتوى تحت فئتين مختلفتي في وقت واحد.
- ينبغي ألا تكون من العمومية والسعة بحيث تصلح لعدد كبير من عناصر المحتوى.
- ينبغي أن يكون من بين فئات التحليل فئة تتسع للظواهر الجديدة التي تقرد بها مادة الاتصال والتي لا تصلح فئات التحليل لأن تصنف تحتها. إضافة فئة بعنوان "إضافات أخرى".

**رابعاً: وحدات التحليل:**

وقد سبق الإشارة إليها في خطوات التحليل وفقاً للدكتور صالح عساف.

**خامساً: أداة التحليل:**

- يقصد بأداة التحليل الاستمارة التي يصممها الباحث لجمع البيانات، ورصد معدلات تكرار الظواهر في المواد التي يحلل محتواها. ولإعداد الأداة فوائد كثيرة من أهمها:
- تساعد الباحث على استيفاء عاصر التحليل، فلا ينسى في غمرة التحليل عنصراً ما.
  - تساعد الباحث على إتباع نظام واحد في تحليل البيانات.
  - تساعد الباحث على تحقيق موضوعية كبيرة ومعامل ثبات مرتفع لعملية التحليل.
  - تساعد الباحث في رصد معدلات تكرار الظواهر رقمياً وبذلك يمكن توظيف البيانات بأكثر من وسيلة ولتحقيق أكثر من هدف.
  - تساعد الباحث على التحليل السريع لمحتوى أكثر من مادة أو كتاب فيختصر الباحث بذلك الوقت والجهد. خاصة لو صممها الباحث بطريقة تدخل بها الحاسب الآلي.
  - وتأخذ أداة التحليل عدة أشكال. فقد تصدر في شكل استمارة مقسمة إلى خانات تضم كل منها عدداً من المربعات التي رصد فيها الباحث معدلات الظواهر. وقد تصدر في شكل بطاقة تضم مجموعة من فئات التحليل وأمامها مقياس ثلاثي يبين معدل تكرار الظواهر (إلى حد كبير، إلى حد ما، لا يوجد).

### سادساً: توجيه المحتوى:

يقصد بتوجيه المحتوى تفسير النصوص التي بين يدي الباحث عند تحليل المادة من مواد الاتصال، وتحديد نوع الاتجاهات التي ينبئ عنها محتوى هذه النصوص. وهناك مجموعة من الإجراءات التي تضمن للباحث موضوعية تفسيره لاتجاهات المحتوى، منها:

- أن يقدم الباحث تعريفاً دقيقاً لكل فئة من فئات التحليل بالشكل الذي يمنع اللبس تماماً مع أي تعريف أو التداخل مع أي فئة أخرى.
- أن يصنف وحدات المحتوى، عبارة كانت أو فقرة أو غيرهما، تصيفاً دقيقاً لا يتكرر معه وضع فقرة تحت فئتين متعارضتين من فئات التحليل في وقت واحد.
- أن يربط دائماً بين العبارات وال فقرات التي يحللها، وبين السياق الذي قيلت فيه.

### سابعاً: عينة البحث:

إن الوضع الأمثل في الدراسات الميدانية تطبيق أدواتها على جميع مفردات المجتمع الأصلي الذي تتعلق به هذه الدراسة، إلا أنه يصعب تحقيق ذلك في بعض الأحيان. ومن ثم تشأ الحاجة إلى اختيار عينة ممثلة للكتب محل التحليل وإجراء الدراسة عليها لتقييم نتائجها بعد ذلك. من أجل ذلك يكتسب الحديث عن إجراءات اختيار العينة أهمية خاصة، كما يعتبر فهم هذه الإجراءات وتطبيقها بأمانة ودقة من قبل الباحث شرطاً لنجاح دراسته، وتعميم نتائجها.

### ثامناً: القياس والتفسير:

هناك مجموعة من الضمانات التي يجب أن تتوفر في عملية التفسير والاستدلال حتى لا تكون مجالا للتشكيك في صحتها وهي:

- إن جوهر عملية التفسير والاستدلال هو ارتباط النتائج بالمقدمات وفي هذه الحالة فإنه يفضل اختبار الشائع والموفق من البيانات التي يصيغ منها الباحث هذه المقدمات.
- أن التأكيد بوجود العلاقة الارتباطية بين النتائج والمقدمات يفضل أن يكون في حدود الأطر النظرية والتجريبية التي تحكم حركة الظواهر الاجتماعية والنفسية والإعلامية والتي سبق



صياغتها في شكل قوانين أو تعميمات علمية وفلسفية ما لم يثبت عدم صحتها بعد. وذلك ما لم يكن هدف البحث الأساسي هو اختبار تعميمات متباينة مع الأطر القائمة. صياغة التفسيرات والاستدلالات والتنبؤات في عبارات واضحة قابلة للاختبار من خارج فريق البحث. وهذا يفرض على الباحث، الالتزام بالآتي:

- الدقة في اختيار المفاهيم والتعريفات العلمية.
- التحديد في صياغة العبارات التفسيرية والتأكيد على العلاقات وعناصرها ومجالاتها التي يمكن أن تخضع للاختبار.
- الفصل بين تفسيرات النتائج ودلالاتها، والشرح أو الإيضاح الخاص بهذه التفسيرات الذي قد يتطلبه تقرير البحث.
- أن تكون التفسيرات والاستدلالات قابلة للتجريب والاختبار في حدود الأطر الاجتماعية والنفسية والإعلامية.

### تاسعاً: الصدق والثبات:

تُتحدد كفاءة أي مقياس في ضوء مجموعة من المعايير من أهمها صدقه

Validity وثباته Reliability.

ومن أكثر أساليب تحديد صدق التحليل شيوعاً ما يلي:

- الدقة في اختيار عينة التحليل بمختلف أنواعها زمانية ومكانية.
- الدقة في تعريف المفاهيم الواردة سواء فيما يخص فئات التحليل أو وحداته.
- الوضوح في تعليمات الترميز بما لا يحدث خللاً.
- الاستعانة بالخبراء المتخصصين في الموضوع الذي يجري تحليله.
- ولقياس الثبات تعد طريقة إعادة الاختبار من أكثر الطرق شيوعاً، وتقدم على أساس إجراء التحليل مرتين على مادة الاتصال نفسها وتحديد العلاقة بينهما في شكل درجة معينة تعتبر مؤشراً لمعامل الثبات. إذ تكشف عن مدى الاتفاق بين التحليلين وكلما كانت هذه الدرجة مرتفعة كان معامل الثبات عالياً.

### وتأخذ إعادة التحليل أحد شكلين:

- أن يقوم بتحليل المادة فسها باحثان، وفي مثل هذه الحالة يلتقي الباحثان في بداية التحليل للاتفاق على أسسه وإجراءاته، ثم ينفرد كل منهما للقيام بتحليل المادة موضوع الدراسة، ثم يلتقيان في نهاية التحليل لبيان العلاقة بين النتائج التي توصل كل منهما إليها.
- أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين، وعلى فترتين متباعدتين وفي مثل هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل وذلك بأن يقوم الباحث بنفسه بتحليل عينة صغيرة من المادة موضوع الدراسة مستخدماً أداة التحليل التي أعدها، وبعد فترة من الزمن يعيد بنفسه تحليل نفس العينة مستخدماً نفس الأداة دون الرجوع بأي صورة من الصور للتحليل السابق الذي أجراه. وبعد الانتهاء من تحليله الثاني يجري بعض العمليات الإحصائية التي يستخرج من خلالها معامل الثبات.

ويقوم تحليل المحتوى على مستويين، المستوى الأول يتعلق بالمضمون من أفكار وقيم واتجاهات ومعارف وحقائق، فالحديث عن المضمون على سبيل المثال عند تحليل كتب اللغة العربية يعني تناول المحتوى اللغوي والثقافي، والمستوى الثاني، يتعلق بالشكل، شكل الكتاب وعملية إخراجه، إلى الأسلوب الذي قُدمت فيه المادة العلمية، كما يهتم أسلوب تحليل المحتوى بدراسة المضمون الظاهر لمادة الاتصال وتحليل المعاني الواضحة التي تنقلها الرموز المستخدمة، وليس للباحث هنا أن يتعمق في دراسة نوايا المؤلف، أو تتبع مقاصده، أو أن يقرأ ما بين السطور، متعسفاً في استخراج الدلالات، لأن ذلك من شأنه أن يفتح المجال للاجتهادات الفردية، والتأويلات الخاصة التي تضعف ولا شك من درجة الموضوعية التي يجب أن يتصف بها التحليل.

إذاً تحليل المحتوى يركز بشكل أساسي على تحليل المضمون الذي تتضمنه الظاهرة أو المنهج الدراسي، وإلى جانب ذلك يهتم بتحليل الشكل؛ فالمضمون جزء أساسي في المحتوى.

وقد اختلفت الآراء حول تحليل المحتوى وتحليل المضمون، وقد نشأ بسبب هذا الاختلاف اختلافاً في تحديد الاستخدام والتعريفات المستخدمة لكل مصطلح؛ فالرأي الأول يقول أن تحليل المحتوى يختلف عن تحليل المضمون ووفقاً لهذا الرأي، يتم التركيز في تحليل

المحتوى على فهم وتحليل العناصر الرئيسية والمكونات المختلفة في المحتوى، مثل المواضيع والمفردات والأفكار والرموز والأساليب اللغوية المستخدمة، بينما يتم التركيز في تحليل المضمون على فهم وتحليل المعاني والأفكار الأساسية والمغزى العام للمحتوى، بينما الرأي الثاني يقول أن تحليل المحتوى هو نفسه تحليل المضمون؛ ووفقاً لهذا الرأي، يمكن استخدام مصطلحي تحليل المحتوى وتحليل المضمون بشكل متبادل وقد يشيران إلى نفس العملية، كما يتم التركيز في كلا الحالتين على فهم وتحليل العناصر والمعاني والمفاهيم الموجودة في المحتوى.

ولعل هذا الاختلاف، يوجب علينا توضيح السياق الذي يستخدم فيه كل مصطلح والتعريفات المستخدمة، فقد يختلف الاستخدام وفقاً للمجال الأكاديمي أو الاحترافي أو الثقافي، لذا، من المهم التواصل بشكل واضح حول المصطلحات وتوضيح المعاني المستخدمة لتجنب الالتباس وفهم النقاشات والدراسات بشكل صحيح.

نعم، يمكن أن يكون هناك تداخل بين تحليل المحتوى وتحليل المضمون في بعض الحالات، فعلى الرغم من أن الاختلافات بينهما قد يتم تمييزها في بعض السياقات، إلا أن هناك تقارب وتشابه في العملية والأساليب المستخدمة في كلا التحليلين، وهناك عدة أسباب لحدوث التداخل بينهما منها: تركيب المحتوى فقد يتطلب تحليل المحتوى فحص هيكلية وتركيبية للمحتوى، وهذا يشمل تحليل المفردات والجمل والفقرات والتنظيم العام للمحتوى، وهذا يتطابق مع جزء من عملية تحليل المضمون، والمعاني والأفكار فقد يكون التحليل المضموني يركز على فهم المعاني العميقة والأفكار والرسائل المنقولة في المحتوى. وهذا يتداخل مع جزء من عملية تحليل المحتوى الذي يسعى لفهم الأفكار والمفاهيم المتواجدة في المحتوى، كذلك السياق والثقافة فيمكن أن يؤثر السياق والثقافة على تحليل المحتوى وتحليل المضمون، وقد يتطلب فهم المحتوى بشكل شامل ومفصل النظر في السياق الأوسع الذي يحيط به، بما في ذلك العوامل الثقافية والاجتماعية والتاريخية. وهذا يتطابق مع جزء من عملية تحليل المضمون.

وبالتالي، يمكن أن يحدث تداخل بين تحليل المحتوى وتحليل المضمون في بعض الحالات، حيث يتم استخدام الأساليب والتقنيات المشتركة بينهما لفهم المحتوى واستخلاص المعاني والأفكار المرتبطة به.

فهناك عدد من الأساليب والتقنيات التي يستخدمها كلاً من تحليل المحتوى وتحليل المضمون، ومن بين هذه الأساليب والتقنيات المشتركة منها: تحليل النصوص ويتضمن تحليل النصوص فحص العناصر اللغوية والجمل والفقرات والتركيب العام للنص، وقد يتم تحليل النصوص من حيث طول الجمل، وتكرار الكلمات، ونوعية الأفعال المستخدمة، ونسق التنظيم العام للنص، وتحليل المفردات والمصطلحات ويتضمن تحليل المفردات والمصطلحات فحص المفردات والمصطلحات المستخدمة في المحتوى لفهم المعاني والمفاهيم المرتبطة بها، كما يمكن تحليل الترددات والاستخدامات المتكررة للكلمات والمصطلحات وتحديد الكلمات الرئيسية والمفاتيح، وكذلك تحليل السياق والثقافة والذي يتطلب فهم العوامل الثقافية والاجتماعية والتاريخية المحيطة بالمحتوى، ويتضمن ذلك التحليل الثقافي والتاريخي للمفاهيم والرموز والرؤى المتواجدة في المحتوى، وتحليل الأنماط والتكرارات حيث يتم استخدام تحليل الأنماط والتكرارات لتحديد القوالب المتكررة والأنماط اللغوية أو المضامينية في المحتوى، كما يمكن أن يساعد ذلك في اكتشاف الرسائل المتكررة أو الأفكار المهمة التي يتم تكرارها عبر المحتوى، وكذلك أسلوب التحليل النقدي والذي يشمل التقييم والتفسير النقدي للمحتوى، مع التركيز على الجوانب المفاهيمية والرمزية والاجتماعية والسياسية. يتطلب ذلك تحليل الرؤى والرسائل والتأمل بشكل عميق في المحتوى.

هذه مجرد بعض الأساليب والتقنيات المشتركة التي يمكن استخدامها في كلاً من تحليل المحتوى وتحليل المضمون، كما يمكن استخدامها بشكل مترابط لفهم العناصر الأساسية والمفاهيم والرسائل في المحتوى.

وقد تعددت التطبيقات البحثية التي اهتمت بمفهوم تحليل المحتوى، فمنها على سبيل المثال:

#### ■ تحليل المحتوى في علوم الاجتماع: حيث يستخدم تحليل المحتوى في علوم الاجتماع

لدراسة النصوص والوثائق المختلفة لفهم الظواهر الاجتماعية، ويمكن استخدامه لتحليل المقابلات، والمقالات الصحفية، والوثائق الحكومية، والوسائط الاجتماعية، وغيرها، كما يمكن استخدام تقنيات التحليل الكمي والكيفي لاستخلاص المعلومات والأنماط من المحتوى المدروس.

▪ **وتحليل المحتوى في العلوم السياسية:** يستخدم تحليل المحتوى في العلوم السياسية لفهم الخطاب السياسي وتحليل الأخبار والنصوص السياسية، ويمكن استخدامه لدراسة الخطابات الانتخابية، والبرامج السياسية، والمقابلات السياسية، والتقارير الإعلامية، والمزيد، كما يمكن تطبيق تحليل المحتوى الكمي والكيفي لفهم الاتجاهات السياسية وتحليل الأدلة.

▪ **وتحليل المحتوى في العلوم النفسية:** إذ يستخدم تحليل المحتوى في العلوم النفسية لدراسة النصوص والمواد المرتبطة بالعمليات العقلية والسلوك البشري، ويمكن استخدامه في تحليل المقابلات النصية، واليوميات، والمحتوى المنشور عبر الإنترنت، والمزيد، كما يمكن استخدام تقنيات التحليل الكمي والكيفي لاستخلاص المعاني والأنماط والمفاهيم النفسية.

#### تطبيقات بحثية وفيها استعراض لدراسات تناولت أسلوب تحليل المحتوى كمنهج بحثي:

فيما يلي قائمة منتقاة من الدراسات البحثية في مجالات مختلفة باستخدام أسلوب تحليل المحتوى المنشور خلال الأعوام الماضية.

#### دراسة الغضب وعاجل (٢٠٢١) بعنوان: تحليل محتوى رسائل الماجستير في المناهج

وطرائق التدريس العامة بجامعة ميسان للأعوام من ٢٠١٨ إلى ٢٠٢٠

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل خصائص محتوى رسائل الماجستير في مجال المناهج وطرائق التدريس العامة للفترة من عام ٢٠١٨ إلى عام ٢٠٢٠. تم جمع عينة تضمّنت ٤١ رسالة في هذا التخصص. أعدت الباحثة بطاقة تحليل محتوى تتضمن أربع مجالات، وكان لكل مجال عدة محاور، وأظهرت النتائج أن استخدام اللغة العربية في الرسائل كان بنسبة ٩٥٪، وأن الإشراف المنفرد كان أكثر انتشاراً مقارنةً بالإشراف المشترك بنسبة وصلت إلى ٥١٪. كما بيّنت النتائج أن تخصص المناهج وطرائق التدريس العامة شهد نسبة إشراف تبلغ ٤٤٪، وهي أعلى من بقية التخصصات في مجال طرائق التدريس، ومن بين النتائج أيضاً أن وزارة التربية كانت الجهة الأكثر استهدافاً في الرسائل بنسبة ٨٠٪، وأن طلاب المرحلة المتوسطة كانوا الفئة الأكثر استهدافاً بنسبة ٢٩٪، تليها طلاب المرحلة الابتدائية بنسبة ٢٠٪، وتتنوع مواضيع الرسائل بين

مادتي اللغة الإنكليزية والرياضيات كأكثر المواد تناوًلاً بنسبة ٤٤٪. وأظهرت النتائج أيضاً أن معظم الرسائل كانت تجريبية، حيث بلغت نسبة الرسائل التجريبية ٧٣٪، واعتمدت الطريقة القصصية في اختيار العينات بنسبة ٦١٪، وتضمنت مصادر عربية وأجنبية في ٧٨٪ من الرسائل. ومن أهم الأدوات المستخدمة كان الاختبار التحصيلي بنسبة ٤٩٪ من مجموع الأدوات الكلي، وأن ٩٨٪ من الأدوات من إعداد الباحثين، وأن في ٧٦٪ من الرسائل تم استخدام أداتين. وفي الختام، أظهرت النتائج أن جميع الرسائل تضمنت مصادر عربية وأجنبية، وأن الإحصائيات الوصفية والاستدلالية تم استخدامها في معالجة البيانات في ٨٥٪ من الرسائل.

دراسة العمارة (٢٠٢١) بعنوان: تحليل محتوى كتب العلوم المطورة (كولينز) للصف

العاشر الأساسي في الأردن في ضوء مبادئ النظرية البنائية.

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتب العلوم المطورة (كولينز) للصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع كتب العلوم للصف العاشر الأساسي وهي: الفيزياء، الكيمياء، العلوم الحياتية، علوم الأرض والبيئة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء أداة التحليل في قائمة تمثل مبادئ النظرية البنائية وهي: المعرفة السابقة، بناء المعرفة ذاتياً، التغيير في البنية المعرفية، مواجهة الموقف، التفاوض الاجتماعي. وأسفرت نتائج الدراسة عن نسب تضمين مبادئ النظرية البنائية في كتب العلوم للصف العاشر الأساسي كالآتي: كتاب الفيزياء (٢٨.٥٧٪)، كتاب علوم الأرض والبيئة (٢٥.٢١٪)، كتاب العلوم الحياتية (٢٤.٢٨٪)، وكتاب الكيمياء (٢١.٨٤٪). واستناداً للنتائج قدم الباحث عدة توصيات ومقترحات أهمها: تدريب المعلمين على معرفة وممارسة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية في التدريس، وإجراء المزيد من الدراسات للتعرف على مبادئ النظرية البنائية في كتب وصفوف دراسية أخرى.

دراسة الشريف (٢٠٢٣) بعنوان: درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات

التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي والمسحي، وتم إعداد قائمة بمهارات المواطنة الرقمية

التي يجب تضمينها في هذه المقررات، إذ تم بناء أداة الدراسة وتمثلت في بطاقة تحليل المحتوى التي تم في ضوئها تحليل جميع مقررات التربية الأسرية في صفوفها الثلاثة، بالفصلين الدراسيين: الأول، والثاني، بواقع (٣) مقررات، و(٦) كتب دراسية. ومن أهم نتائج الدراسة: أظهرت نتائج التحليل أن درجة تضمين هذه المهارات في المقررات كانت (منخفضة)، وقد حازت مهارة السلوك الرقمي على أعلى الرتب من بين المهارات التسع المقاسة من حيث درجة تضمينها، فيما حازت مهارة الأمن الرقمي على الرتبة التاسعة والأخيرة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية تعزى إلى متغير الصف الدراسي، إذ كان مقرر الصف الثالث المتوسط أكثر المقررات تضميناً لمهارات المواطنة الرقمية، وأبرزها مهارة التجارة الرقمية.

دراسة (Arik Güngör et al,2022) بعنوان: دراسة تحليل المحتوى نحو الأبحاث المتعلقة بمنهج التعلم المبني على السياق في تعليم العلوم بين الأعوام ٢٠١٠ و ٢٠٢٠ في تركيا الغرض من هذه الدراسة هو دراسة الأبحاث المتعلقة بمنهج التعلم المبني على السياق في تعليم العلوم بين عامي ٢٠١٠ و ٢٠٢٠ في تركيا. في هذه الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي لتحليل المحتوى لتحليل ٨٦ مقالة حول التعلم القائم على السياق في تعليم العلوم منشورة في ٦٧ مجلة مختلفة. وفقاً لبعض المتغيرات مثل سنة النشر والغرض والمنطقة والطريقة والعينة وعدد العينات وأداة جمع البيانات وتقنيات تحليل البيانات. وتم استخدام استمارة تصنيف الأبحاث التي طورها الباحثون في تحليل البيانات. وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل المحتوى الوصفي. تم نشر معظم الدراسات في مجال مناهج التعلم المبني على السياق في تعليم العلوم في عام ٢٠١٩. وتهدف معظم الدراسات إلى تحديد آثار الطريقة على التحصيل والاتجاه وتم تنفيذها في إطار العلوم. وفضل المنهج التجريبي بين الطرق الكمية في الدراسات. أجريت معظم الدراسات مع طلاب المدارس الثانوية، وكان عدد المشاركين في حدود ١٠٠-٠. واستخدمت اختبارات التحصيل ومقاييس الاتجاهات على نطاق واسع كأدوات لجمع البيانات، كما تم استخدام تحليل المحتوى واختبار t على نطاق واسع في تقنيات تحليل البيانات. ووفقاً للنتائج التي تم الحصول عليها في البحث، اقترح الباحثون إجراء البحوث حول نهج التعلم المبني على السياق في مجالات أخرى غير تعليم العلوم.

وختاماً، تحليل المحتوى يعد تقنية وصفية تستخدم في دراسة الوثائق، الإرساليات العالمية، والخطابات المتنوعة بهدف فهمها وتفسيرها في سياق المعالجة الإحصائية. يتمثل المفهوم في استخدام تحليل المحتوى كأسلوب يجمع بين النواحي الكيفية والكمية في نفس الوقت، حيث يُستخدم لتحليل مضامين المواد الشفوية، المكتوبة، والمصورة، من خلال استكشاف محتوياتها وبياناتها، وترجمتها، ثم تجميعها في ثيمات معينة وتصنيفها في فئات موحدة وجامعة، من ثم يتم معالجة المضامين الدلالية بشكل نوعي وكمي لتعقبها وفهمها، ومن ثم تفسيرها. يتم استخلاص النتائج التي تثبت الفرضيات أو تفندها، وبعد ذلك يتم تحديد مجموعة من الاقتراحات والتوصيات للعمل بها في الحاضر والمستقبل، سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية. لذا يمثل تحليل المحتوى عملية متعددة الخطوات تتطلب من الباحث اتباع إجراءات منهجية دقيقة لفهم وتفسير المواد بشكل شامل ودقيق.

## ثانياً: معايير تحليل وتقويم المناهج

### مفهوم المعايير:

المعايير تحدد المتوقع وهي تعبر عن أهداف التعلم وتسعى للتركيز على نتائج التعلم التي تعتبر أساسية، حيث تحدد خصائص الأداء المتوقع دون وصف كيفية تحقيقها، كما أنها توجه التدريس وما ينبغي أن يدرس ليكون المعلم قادر على تحسين ادائه لجودة العملية التعليمية. تهتم المعايير بالمساواة بين المتعلمين لتطوير كفاءاتهم لأن المعايير للجميع وتيسير التواصل بين مختلف الفئات المهتمة بالتعليم، وفي ضوءها يتم تحديد المدارس التي بحاجة للدعم. فالمنهج الدراسي ينظم التعليم (التدريس) ويحدد المحتوى وفرص التعلم لضمان تحقيق المعايير وبذلك فالمعايير تقوم التعلم (OECD,2013).

وعرف علي (٢٠٠٣) المعيار بوجه عام على أنه: "أعلى مستوى أداء يصل إليه الإنسان أو يطمح في الوصول إليه ويتم في ضوءه تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها وتعطي تقديراً يكشف عن مدى تحقيق هذه المستويات لأهداف محددة سلفاً".



بينما تعرفها نوال نصر وأميرة محمد (٢٠١٠) بأنها: "وثيقة تصدر نتيجة إجماع يحدد المتطلبات التي يجب أن يفي بها منتج أو عملية أو خدمة وتصادق عليها جهة معترف بها أو يعرف أنه بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدرًا من الجودة أو التميز".

يعرف اوسد (OECD,2013) المعايير بأنها: "ما يجب أن يعرفه ويكون قادر على القيام به شخص ما ليعتبر مؤهل في مجال ما (مهني أو تعليمي)".

باستقراء التعاريف السابقة تجد الباحثات أن تعريف المعيار اختلف في تعريفاته حيث ركز علي (٢٠٠٥م) على المعايير بوصفها مقياس يتم اعتماده كالمقاييس الطبيعية، أما نوال واميره شاهين (٢٠١٠م) و اوسد (OECD,2013) ركزوا على أن المعايير عبارة عن مواصفات محددة متفق عليها من قبل جهة رسمية لضمان تحقيق اهدافها. لذلك فإن الجمع بين التعاريف السابقة يحقق المفهوم الشامل للمعايير. حيث تعرف الباحثات المعايير اجرائياً بأنها: مواصفات أو أطر عامة موجهة تعبر عن المستوى المطلوب والمأمول المحقق للأهداف وبالتالي الجودة في جميع مكونات العملية التعليمية من منهج وطلاب ومعلمين وبيئات تعلم".

نستخلص مما سبق أن المعايير تستخدم كمقاييس أو علامات مرجعية وبالتالي اداة لصنع القرار تشير للمسافة بين الأداء الفعلي والحد الأدنى من مستوى الأداء المطلوب ليكون الشخص مؤهل (معايير اداء)، أو تستخدم المعايير لوصف ما هو أكثر شيء يستحق تحقيقه أو المرغوب به أو ما يعتبر تعلم او ممارسة (معايير محتوى).

يشير كلينهنز وانجفرسون (Kelinhenz& Ingvarson,2007) إلى أن تعريف

المعايير يتطلب ثلاث مكونات:

- ١- معايير المحتوى التي تحدد القيمة أو الشيء المراد تعلمه او التدرب عليه.
- ٢- كيفية تقييم تحقيق معايير المحتوى أي جمع الأدلة والشواهد لتقويم التدريب أو التعلم.
- ٣- معايير أداء والتي تشير إلى جودة أداء شخص ما ليعتبر مؤهل في مجال معين.

### كل مكون يجيب عن سؤال مختلف:

- ماهي المعرفة والمهارة التي يستطيع معلم، متعلم، قائد أن يظهرها؟ (معايير محتوى)
- ما مدى جودة أداء المتعلم او المعلم او القائد هل جيدة بما يكفي؟ (معايير اداء)

حيث يتم تحديد معايير المحتوى والمجال المراد تقييمه مع ملاحظة أن معايير المحتوى لا تركز على المعرفة فقط بل تشمل المهارة والمواقف المرتبطة بالقدرة على القيام بعمل ما، ثم يليها تقويم للتعلم من خلال معايير أداء ووضع محكات لها مع جمع الأدلة والشواهد ويكون التقويم متوافق مع معايير المحتوى وذلك للوصول إلى قرار (Kleinhezel, 2007; cizek, 2001).

وتشير الباحثات الى أنه في التعليم القائم على المعايير لابد من وضع رؤية ورسالة للمؤسسة التربوية ثم تحديد اهدافها ليتم وضع المعايير لتحقيق تلك الاهداف ولابد أن تشمل المعايير جميع مكونات العملية التربوية من معايير محتوى ومعايير اداء ومعايير مهنية ومعايير للمؤسسة التربوية. فظهور حركة المعايير كان لتحقيق الجودة الشاملة. ونجد هذا الحراك ازدهر بالمملكة العربية السعودية بعد وضع الرؤية ٢٠٣٠ حيث أطلقت معايير جديدة وفقاً للرؤية أو تم تعديل معايير سابقة لتؤام الرؤية.

### مبررات التحول لحركة الإصلاح التربوي المبني على المعايير:

برزت العديد من المبررات لظهور حركة المعايير كما يذكرها السعدوي والشمrani

(٢٠١٦) كالتالي:

- توفير خدمات تربوية عالية المستوى لجميع المتعلمين تحقيقاً لمبدأ التعليم للجميع
- ربط عناصر النظام التربوي بأهداف موحدة تمكن من سير عملياته وتقويمه وربط إجراءات المحاسبة بأهداف التربية ونواتجها.
- ربط عمليات التعليم والتعلم بواقع المتعلم وب حاجة المجتمع حيث التعلم ذو معنى للمتعلم.
- فشل الحركات الإصلاحية وخصوصاً حركة الأهداف عن مواجهة التحديات التربوية المعاصرة لإعداد افراد لديهم المعرفة والمهارة والقدرة لبناء مجتمعاتهم.

وترى الباحثات بالإضافة لما ذكر أن من أسباب حركة المعايير هو: ظهور مفهوم الجودة الشاملة والمطالبة المجتمعية بتحقيقه على كافة الأصعدة -التنافس العالمي للأنظمة التربوية مما يؤثر على الترتيب العالمي للدول اقتصادياً وسياسياً- اعتماد نظام المحاسبية والشفافية لضمان التطوير التربوي- الانفجار المعرفي والتركيز على المعارف والمهارات اللازمة والضرورية للمتعلم في العصر الذي يعيش فيه -الاتساق والربط بين مكونات النظام التربوي من معلمين ومتعلم ومنهج من خلال معايير موحدة للحكم وإصدار الاحكام.

### مبادئ التعلم القائم على المعايير:

- معايير تثير قدرات الطلاب وتفكيرهم، وتطبق عليهم جميعاً.
- معايير واضحة وقابلة للقياس.
- النجاح يعتمد على إتاحة الوقت المناسب وعلى جهد الطلاب
- استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة.
- ربط المناهج والتدريس والتقييم بمعايير المحتوى.
- استخدام أساليب تقييم متنوعة.
- تأسيس مستويات متعددة للتحصيل الدراسي
- الحرص على الجودة في التعليم (السعدوي والشمrani، ٢٠١٦م).

### وحددت وزارة التعليم العالي سوريا (٢٠١٤م) مبادئ منها:

احترام التنوع بين المتعلمين -الجودة التربوية -التعاون والمشاركة بين النظام التربوي والاهل والمجتمع لدعم الإنجاز -تعلم ذا معنى للجميع من خلال ربطه بسياق واقعي.

### أهمية المعايير:

#### تحدد المعايير العناصر المهمة للتعلم:

تساعد المعايير على تعلم المعارف والمهارات المهمة التي يجب تعلمها والاستفادة منها عبر الصفوف والمراحل كما تدعم الارتباط بين المنهج والتدريس والتقييم.

### تزود المعايير بمرجعيات واضحة ودقيقة:

تزود المعايير كل من المتعلم والمعلم وصناع القرار بأدلة واضحة ودقيقة لما ينبغي تعلمه وفهمه ولما ينبغي تدريسه ولأصحاب القرار برؤية واضحة للحكم لذلك فالمعايير بمثابة دليل ارشادي للعلوم والمهارات وما يتم قياسه والحكم عليه.

### توجه المعايير التدريس:

تعتبر المعايير الأساس الذي تنطلق منه عملية التدريس ففي مرحلة التخطيط يتم الاعتماد على المعايير وبناء كافة الأنشطة والطرق وأساليب التقويم بناءً عليها حيث توجه جهود المعلم والمتعلم وتعتبر كموجهات.

### توفر المعايير لغة مشتركة للحوار ومناقشة غايات التعلم:

توفر المعايير لغة مشتركة للتواصل حول مستويات المتعلم والتقدم بين المعلمين والمتعلم والإدارة المدرسية وأولياء الأمور لتحفيز عملية التواصل والتعاون بين جميع الأطراف لتحقيق الأهداف المبتغاة.

### توفير فرص تربوية متساوية:

تحقق المعايير مبدأ المساواة بين الطلاب في تلقي فرص تعليمية متماثلة؛ لاعتماد جميع العمليات التعليمية والتعلم والتقويم على معايير موحدة كما تحقق مبدأ الفرص المتساوية لجميع قطاعات النظام التربوي

### المساعدة على التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات تعلم:

تعتبر المعايير فرصة للكشف عن الطلاب ذوي الصعوبات التعلم وتقديم الدعم اللازم لهم

### تزيد فرص المحاسبة:

يُمكن التعليم المعتمد على المعايير من تطبيق نظام شامل للمحاسبية من خلال تحديد مسؤوليات كل جهة أو فرد وفقاً للمهام أو التوقعات المطلوبة التي تحددها المعايير ومؤشرات الأداء، فكل من الطالب والمعلم والمدرسة وغيرهم من الجهات التشريعية والتنظيمية يتحمل مستوى معيناً من المسؤولية تجاه تحقيق المعايير ونجاح النظام التربوي في تحقيق رسالته.

**تغير النظرة للتعليم والتعليم:**

من أهم ما يميز حركة المعايير تغييرها لأنماط من الأدوار والممارسات في التعليم ظلت سائدة لفترة طويلة من الزمن (السعدوي والشمراي، ٢٠١٦).

**أهداف المعايير:**

تتعلق حركة المعايير من أهداف متعددة للعملية التربوية أوردتها وزارة التعليم العالي بسوريا (٢٠١٤) كما يلي:

- بناء معايير متينة للمحتوى والاداء على مستوى المراحل والصفوف.
- تعزيز الممارسات التعليمية لمساعدة المعلمين على تحقيقها.
- تحقيق الجودة في العملية التعليمية وضمانها.
- التعرف على نقاط الخلل في الأنظمة التربوية وتقويمها ثم تطويرها.
- توفير الدعم المادي والمعنوي للمؤسسات التربوية.
- اعطاء المؤسسات التربوية الصلاحية بطريقه تحقيق المعايير.
- المحاسبة والشفافية.

**مجالات المعايير:**

تتكون مجالات المعايير من:

- معايير المحتوى (معارف، مهارات، قيم).
- معايير التدريس.
- معايير الأداء.
- معايير المحاسبية.

**مقدمة: معايير المحتوى:**

تمثل معايير المحتوى جوهر حركة التعلم القائم على المعايير، وهي تعبر عما ينبغي لطالب معرفته والقدرة على أدائه في مادة دراسية معينة، كما تهدف إلى تقديمه بطريقة واضحة ومفهومة للجميع.

### مفهوم معايير المحتوى:

ويعرف لتشات (Lachat, 1999) معايير المحتوى بأنها: "تصف ما ينبغي على الطلاب اكتسابه من علوم ومهارات وفهم، وتهدف إلى تحقيق الكفاية في أي مادة دراسية". ومع أن معايير المحتوى يمكن أن تعبر عن مفهوم مشترك لدى التربويين عما يجب إتقانه كما يتضح من التعريف السابق، إلا أن هناك تفاوتاً واضحاً بين التربويين كمتخصصي المناهج والسياسات التربوية وغيرهم من الشرائح الاجتماعية الأخرى حول الهدف من المعايير وما ينبغي أن تتناوله، وكذلك طريقة تطبيقها، فيرى بعضهم أن المعايير يجب أن تكون محددة بدقة لتوجيه بناء المناهج الأساسية، في حين يرى آخرون أن المعايير أشمل من ذلك، ويذهب آخرون أن تقتصر على النواحي العملية التي تتناولها بعض المواد الدراسية.

### ويمكن إيجاز معظم الاختلافات حول المعايير اتجاهين:

- **الاتجاه الأول:** يرى أحدهما أن المعايير علاج لمشكلات النظام التربوي، ويتوقعون أن تكون المعايير معبرة عن عبارات تقريرية دقيقة لما ينبغي على الطلاب إتقانه ثم قياسه بعد ذلك، وبذلك يقتصر دورها على أحد صور إصلاح المناهج.
- **الاتجاه الثاني:** أنها وسيلة لتحسين جودة التعليم والتعلم لجميع الطلاب، ويتوقعون أن تقدم المعايير أدلة توجيهية مشتركة لتطلعات فئات المجتمع المختلفة للإصلاح التربوي (السعدوي والشمراي، ٢٠١٦).

### أنواع معايير المحتوى:

صنفت معايير المحتوى الى ثلاثة أنواع وهي:

- معايير لمحتوى اجرائي - معايير لمحتوى موقفي - ومعايير لمحتوى صريح (معرفة) (Marzano & Kendall, 1997).

### محكات إعداد المعايير المحتوى:

اختلفت طرق صياغة معايير المحتوى من مؤسسة تعليمية لأخرى، ومن دولة لأخرى، وقد أدى هذا إلى بروز جهود لمحاولة توحيد إجراءات إعداد المعايير، من ذلك المحكات التي

وضعها الاتحاد الأمريكي للمعلمين (American Federation of Teachers (AFT) لكي تستخدم دليلاً لإعداد المعايير.

وتهدف المحكات إلى ضمان الحصول على معايير محتوى تقدم أساس ودعامة قوية لتحسين أداء الطلاب وكسب ثقة المجتمع في النظام التربوي، تتسم بالوضوح والقوة وتكون دليلاً لتركيز الجهود والمصادر لتطوير الأداء التعليمي للطلاب، وتساعد على ضمان أن جميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية والاجتماعية يتلقون المنهج نفسه خلال مسيرتهم التعليمية. ولضمان تحقيق المعايير المتوخاة، يقترح الاتحاد الأمريكي للمعلمين (AFT, 2003) مراعاة المحكات التالية عند إعداد معايير المحتوى:

١- **يجب أن تركز المعايير على المحتوى العلمي والمهارات:** ينبغي أن تركز المعايير على المحتوى المعرفي الذي يتوقع من الطالب تعلمه في كل مادة من المواد الدراسية وطرق التفكير المرتبطة بها والمهارات المرتبطة بتلك المعارف والمرتبطة بأهداف التعليم العامة والمرحلية.

٢- **يجب أن تكون المعايير على مستوى الصفوف الدراسية:** لابد من ربط محتوى المعايير بالصفوف الدراسية، بحيث تبنى بشكل تتابعي وتعتمد معايير كل صف على معايير الصف التالي وتمثل امتداداً لها مما يسمح بتطوير المناهج من بداية المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية، ويوضح للمعلمين المعارف السابقة التي يحتاجها الطلاب لتحقيق معايير الصف الحالي.

٣- **يجب أن تكون المعايير واضحة ومحددة بدرجة كافية:** يجب أن تقدم المعايير الجيدة دليلاً واضحاً للمعلم، ولمطوري المناهج، ومعدي الكتب الدراسية بحيث يكون تفسيرها من قبل مختلف الأفراد لا يقبل التأويل، وإنما تعطي معاني متفق عليها بين الجميع فمعايير المحتوى يجب:

- أن تكون مفصلة وواضحة مع عدم التكرار أو تقليله إلى أقصى حد، ومتجذرة بقوة في محتوى المادة الدراسية لتقود إلى منهج ثري بالمعلومات.
- أن تكون مفصلة وصريحة مع قلة التكرار أو عدمه، ومتجذرة بقوة كافية في المحتوى.

- أن تتضمن كل مادة محتوى محددا يناسب طبيعتها وبناءها.
  - تقديم الاهتمام الكافي بالمحتوى والمهارات.
  - أن تفصل لكل صف دراسي للصفوف الثمانية الأولى، وأن تفصل على مستوى الصف أو المادة لبقية الصفوف العليا.
  - تكتب بصيغة متوسطة العمومية وتفصل بمؤشرات قابلة للقياس.
- ٤- يجب أن تتضمن معايير كل مادة دراسية محتوى معين: لكل مادة دراسية طبيعتها وعناصر معينة يجب أن تتضمنها معايير المحتوى لهذه المادة. وفيما يلي أمثلة لبعض عناصر المحتوى التي يجب أن تتناولها المعايير في بعض المواد الدراسية:
- اللغات: المعارف والمهارات التي تعد أساسية للقراءة (مثل: معرفة الحروف، مخارج الحروف، الإملاء، المفردات)، ولاستيعاب المقروء (مثل: عرض أنواع مختلفة من النصوص الأدبية)، وللكتابة (مثل: الإملاء، وتقنيات الكتابة) وللصيغ الكتابية (مثل: السرد القصصي، الإقناع، العرض).
  - الرياضيات: يجب أن تقدم معايير الرياضيات دليلا توجيهيا لمفاهيم رياضية محددة ينبغي على الطلاب تعلمها عند كل مستوى، مثل: الأعداد، والعمليات، والقياس، والجبر، والتحليل، والاحتمالات، والهندسة.
  - العلوم: يجب أن تغطي معايير العلوم مجالات عدة منها: علم الأرض، والفيزياء، والأحياء.
- ٥- يجب أن تكون المعايير قابلة للتطبيق خلال الفترة الزمنية المتاحة: لا ينبغي للمعايير أن تغطي كل شيء في المنهج، ولا أن تسهب في التفاصيل بحيث يصعب تناولها خلال الفترة الزمنية المتاحة لتدريس المادة خلال العام الدراسي، وإنما تعد في ضوء وزن المادة مقارنة بالمواد الأخرى والزمن المخصص لتدريسها، وقد اتضح من بعض التجارب العالمية أن المحتوى الأقل المعد بعناية ووضوح وبشكل مركز أفضل بكثير من الإسهاب غير المفيد.



٦- يجب ألا تملّي المعايير الكيفية التي تدرس بها المادة الدراسية: تصمم المعايير الجيدة لتوجيه عمليات التدريس وليس لتقييدها، وتهدف إلى التواصل مع التربويين وغيرهم البيان ما هو أكثر أهمية للطلاب، وليس كيف تدرس المعلومات والمعارف، فعلى سبيل المثال: إذا كانت هناك مجموعة من المعايير تتضمن أنشطة تدريسية فيجب أن تكون لإيضاح الأهداف، فالمعايير يجب ألا تتدخل في المسؤولية المهنية للمعلم، أو تحد من قدرته على اختيار طريقة التدريس المناسبة التي تعكس حاجات طلابه وبتبني أحدث الممارسات التي توصي بها نتائج البحوث العلمية.

٧- يجب أن تكون المعايير قوية وعالمية المستوى: تتزايد الحاجة إلى مواءمة المعايير المحلية لأي نظام تربوي مع المعايير العالمية لعدة أسباب: التنافس التقني والاقتصادي، وإمكانية مقارنته مع بقية النظم العالمية لتعرف مستوى مخرجاته مقارنة بغيره من النظم على مستوى العالم، فعلى سبيل المثال: اختبارات TIMSS, PIZA.

٨- يجب أن تكتب المعايير بدرجة واضحة لجميع المسؤولين والمعنيين: ينبغي أن تكتب المعايير لمختلف المتلقين وليس للتربويين فحسب، ويجب أن تكتب بوضوح للطلاب وجميع أفراد المجتمع ونشرها.

### معايير الأداء:

تستند جميع عمليات التقويم المعتمد على المعايير بشكل أساسي على معايير الأداء التي تعتمد على معايير المحتوى التي تصف ما ينبغي للطلاب معرفته، بالتالي فإن معايير الاداء توضح المستويات المتوقعة للأداء المرتبطة بمعيار المحتوى، وتقدم الكثير من التفاصيل حول ما تعنيه معايير المحتوى، وتعرف معايير الأداء بأنها: "ما يجب أن يعرفه الطالب أو يكون قادرا على أداء معين ضمن درجات او مستويات محددة" (Allen & everich, 2011). وينكر هامبلتون (Hambleton, 2013) أن أدبيات التقويم تشير إلى أن بعض التربويين يفشلون في التمييز بين معايير المحتوى ومعايير الأداء، فمعايير المحتوى تشير إلى ما يتوقع من المتعلم معرفته والقدرة على ادائه مثل حل مسألة جمع في الرياضيات أو توضيح ما فهمه من قراءة نص، وبالمقابل فإن معايير الأداء تشير إلى مستوى الأداء الذي يتوقع من المتعلم إظهاره وفقا لتصنيفه إلى ما مثل: أساسي، وبارع، ومتقدم ضمن علاقة ذلك الأداء بمعايير المحتوى.

### المبادئ التوجيهية لبناء المعايير:

تلتزم معايير مناهج التعليم العام بمجموعة من المبادئ التي تركز على المتعلم وتجعله محور عمليات التعليم والتعلم وتمثل محددات لإعداد معايير المناهج، وتطبيقها، وتقويمها، بحيث توجه اختيار محتوى المناهج، وتنظيمها، كما توجه عمليات التعليم والتعلم والتقويم، وتنظيم بيئة التعلم لتحقيق التوقعات العالية لنواتج التعلم لدى المتعلم؛ ليكون نشطاً وإيجابياً ومسؤولاً عن تعلمه، بحيث تراعي الآتي:

### التركيز:

تقديم عدد محدد من الموضوعات تتمحور حول الأفكار الكبرى والأسئلة المهمة، وترتب وفق أولوياتها في المجال، بما يضمن الفهم العميق، والتمكن من المعارف والمهارات والقيم اللازمة للحياة والتعلم اللاحق ووظائف المستقبل، ودمج الموضوعات العامة أو المشتركة في مجالات التعلم.

### التماسك والتكامل:

تحقيق الترابط الرأسي والأفقي بين الموضوعات والأفكار داخل مجال التعلم، وتكاملها مع موضوعات المجالات الأخرى، ومراعاة تسلسلها المنطقي وتنظيمها البنائي وفق مستوى العمق والتعقيد التراكمي لها عبر رحلة التعلم، والاتساق بين عمليات التعليم والتعلم والتقويم، مع ربط المعرفة والمهارة السابقة باللاحقة بما يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية للمتعلم في كل مستوى وصف.

### التوازن:

مراعاة التوازن بين الجوانب النظرية والمهارية والتطبيقية في كل مجال تعلم، وكذلك التوازن في تقديم الموضوعات والأفكار؛ لتحقيق النمو الشامل للمتعلم من جميع الجوانب العقلية، والنفسية، والاجتماعية، والبدنية، وبما يتناسب مع وقت التعلم المخصص للمجال.

### الدقة والجودة النوعية:

تقديم مناهج عالية الجودة تتضمن موضوعات وأفكاراً نوعية مرتبطة بواقع المتعلم ومتسقة مع التوجهات العالمية، تحفزه على الفهم العميق والتفكير فيها، والإبداع، وتطور معرفته ومهاراته وقدراته؛ لتمكينه من تحقيق التوقعات العالية لأداءه، وتدعم تطبيقها في مواقف الحياة المتنوعة.

**المرونة:**

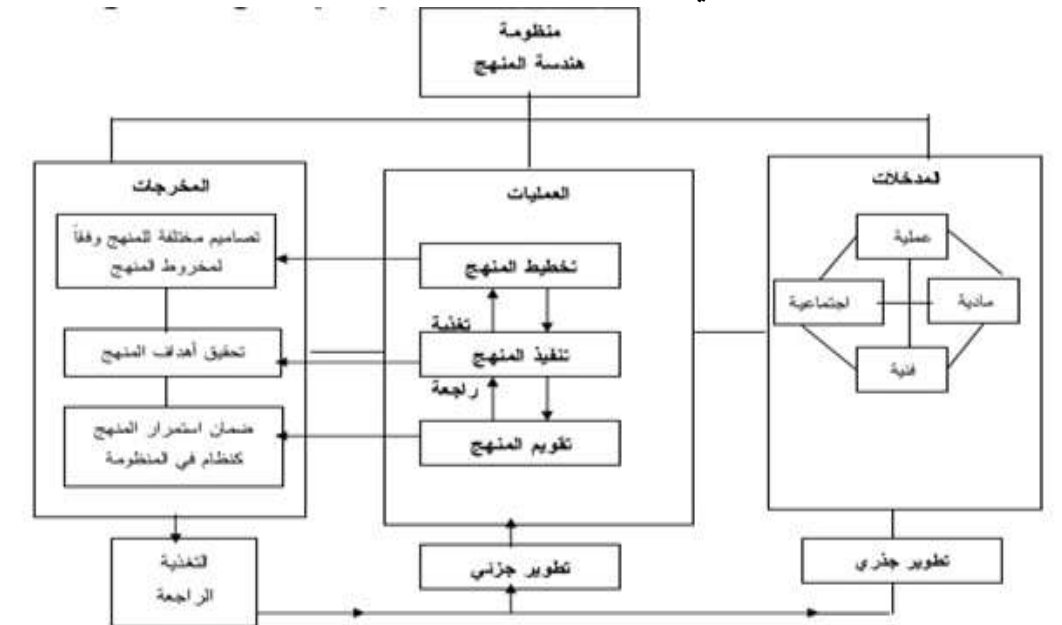
إتاحة خيارات متعددة لتصميم المناهج وتطوير المواد التعليمية ومصادر التعلم بأنواعها الأساسية والإثرائية، وتطبيقها وتقويمها في بيئات التعلم المتنوعة المباشرة وغير المباشرة، وإمكانية وصول جميع فئات المتعلمين والمعلمين إليها بسهولة.

**تكافؤ الفرص:**

توفير فرص تعلم متكافئة ومتنوعة تراعي الفروق الفردية والقدرات، والخلفيات الثقافية والاجتماعية المتعددة لجميع فئات المتعلمين بمختلف قدراتهم وميولهم وحاجاتهم بمن فيهم ذوو الإعاقة والموهوبون؛ لتحقيق التوقعات العالية منهم، ودعم التعلم مدى الحياة.

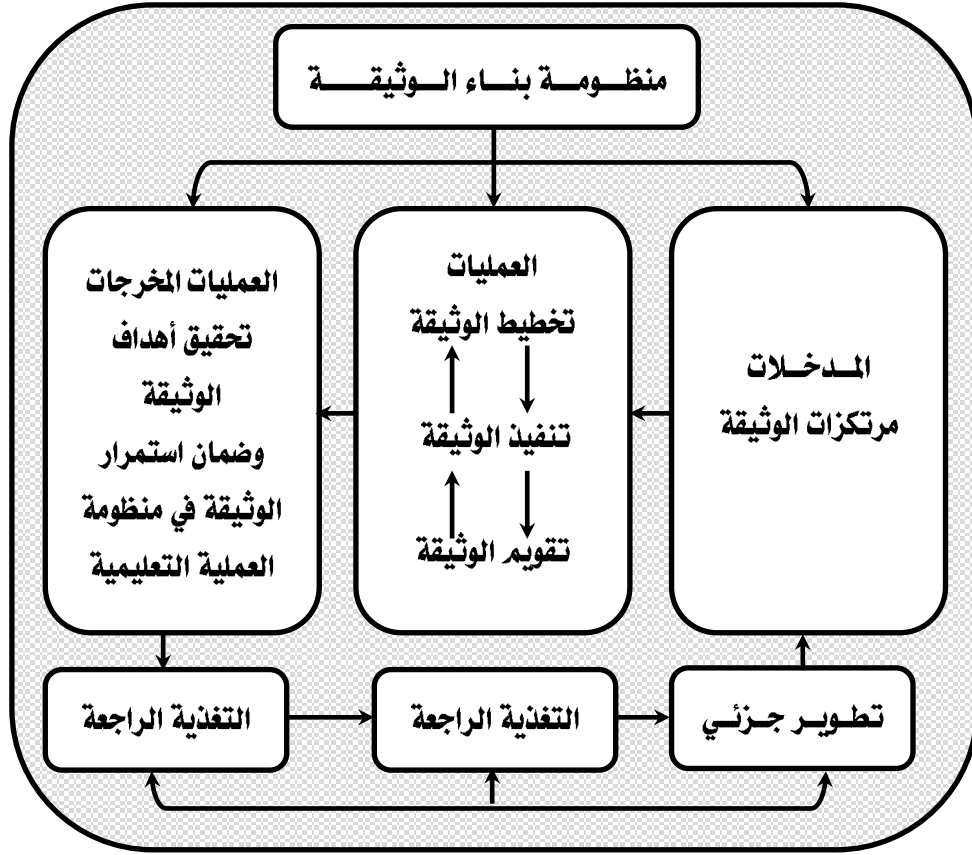
**نموذج بناء الوثيقة:**

وقد تم اختيار نموذج محمد السيد علي (علي، ٢٠٠٣) لبناء وهندسة المنهج وطُبق على الوثيقة من قبل الباحثات لما له من مميزات أهمها أنه قام بدراسة العديد من النماذج وعمل على وضع نموده بناء على منظومة هندسة المنهج، ولأن هذا النموذج تميز بصدقه وشموله لمكوناته ومعايير المترابطة والمتكاملة، ويتضح فيه مواطن القوة والضعف ويمكن معالجتها وتصحيحها. بالإضافة إلى أنه يوجد به تغذية راجعة حيث يمكننا من التطوير الجزئي في مرحلة العمليات، أو التطوير الجذري في مرحلة المدخلات عند الحاجة.

**شكل (٢)**

نموذج محمد السيد (علي، ٢٠٠٣)

تطبيق النموذج المختار على وثيقة المنهج



شكل (٣)

تطبيق لنموذج محمد السيد علي على وثيقة المنهج (علي، ٢٠٠٣)

تم تطبيق وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وفقا لنموذج محمد السيد (علي، ٢٠٠٣) كالتالي:

- المدخلات: تعد المرتكزات الأساسية القائمة عليها وثيقة المنهج وهي الدين الإسلامي واللغة العربية والولاء للوطن وتحقيق أهداف الرؤية ٢٠٣٠، وتستند في بناءها إلى مرتكزات الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام، المتمثلة في تعزيز الهوية الوطنية والتوجهات الوطنية والتربوية، واستشراف المستقبل في ضوء مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والبرامج المنبثقة عنها، كما تستند إلى المبادئ التوجيهية التي تجعل المتعلم محور عمليات التعليم والتعلم، إضافة إلى أحدث التوجهات التربوية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

- **العمليات:** تحقيق الأهداف وتعد القيم والمهارات أبعاداً عامة يشترك مجال اللغة العربية في تحقيقها بما يتناسب مع طبيعة المجال وتقوم بنية مجال اللغة التخصصية على مهارات استقبال اللغة والإنتاج اللغوي، وتتضمن بنية المجال ثلاثة مكونات رئيسية وهي: المعارف اللغوية والمهارات اللغوية والقيم، وحددت الوثيقة خمس مهارات عامة وهي: المهارات القرائية والعديدية الأساسية ومهارات التفكير والبحث والابتكار والمهارات العاطفية والاجتماعية و المهارات الصحية والعملية والمهارات الرقمية، وتستهدف معايير مجال اللغة العربية تنمية هذه القيم والمهارات بشكل مباشر؛ لارتباطها بالأهداف التي تسعى اللغة العربية إلى تحقيقها، وبما يتسق مع بنية المجال وطبيعته التخصصية، بينما يهتم مكون القيم بتنمية الاعتزاز باللغة العربية واستشعار قيمتها العلمية والثقافية، وتذوقها وإدراك أدوارها الخلاقة في تنمية الشخصية المبدعة المفكرة.
- **المخرجات:** تنظيم معايير مجال اللغة العربية حول الأفكار المحورية وتتبعها ضمن عدد من الفروع وهي الفرع الأول: الاستماع، الفرع الثاني: التحدث، الفرع الثالث: القراءة، والفرع الرابع: الكتابة، الفرع الخامس: علوم اللغة، وتحقيق أهداف الوثيقة وتقييمها وتطويرها وضمان استمرار الوثيقة في منظومة العملية التعليمية.

### المقارنة المرجعية:

كانت الخطة المبدئية أن تكون المقارنة المرجعية بين وثيقة معايير مجال اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب وبين وثيقة معايير اللغة العربية بدولة قطر، كون قطر احتلت المركز الأول عربياً في PIRLS-2021 .

لكن لم يتم العثور على وثيقة معايير اللغة العربية بدولة قطر على شبكة الانترنت، فوقع الاختيار على الإمارات العربية المتحدة، فهي احتلت المرتبة الثانية بفارق طفيف عن قطر، (قطر حصلت على ٤٨٥ نقطة، بينما الامارات العربية المتحدة ٤٨٣ حصلت على نقطة)، حيث أن وثيقة معايير اللغة العربية للإمارات العربية المتحدة إصدار ٢٠١٧م كانت متاحة على شبكة الانترنت.

| استمارة المقارنة المرجعية بين وثيقتي تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية والأمارات العربية المتحدة |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                |                     |                  |                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١                                                                                                              | نوع المقارنة                   | فني                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | اداري                          | تطبيقي              | تقني             | أخرى.....                                                                                                                                                                                |
| ٢                                                                                                              | الهدف من المقارنة              | قياس أداء                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | الاطلاع على أفضل الاستراتيجيات | معرفة طريقة التطبيق | تحديد الاختلافات | أخرى.....                                                                                                                                                                                |
| ٣                                                                                                              | آلية البحث عن المقارنة         | زيارة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | بحث إلكتروني                   | دراسات              | احصائيات         | أخرى وثيقة معايير اللغة العربية صادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، ووثيقة معايير اللغة العربية الصادرة من وزارة التربية والتعليم بالامارات العربية المتحدة. |
| ٤                                                                                                              | جمع البيانات عن عناصر المقارنة | <p>بذة عن الوثيقة:</p> <p>وثيقة معايير مجال اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية ٢٠٢٢م</p> <p>وثيقة معايير مجال اللغة العربية في إصدارها الثاني، تعد امتدادا للإطار الوطني المعايير المناهج في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، الذي اعتمد إصداره الثاني مجلس الهيئة عام ٢٠٢٢م، حيث إنها تستند إلى أحدث التوجيهات التربوية في الممارسات العالمية المتميزة والبحوث العلمية الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها.</p> <p>المراحل العمرية التي تضمنتها الوثيقة:</p> <p>رياض الأطفال.</p> <p>المستوى الأول (الصفوف ١-٣).</p> <p>المستوى الثاني (الصفوف ٤-٦).</p> <p>المستوى الثالث (الصفوف ٧-٩).</p> <p>المستوى الرابع (الصفوف ١٠-١٢).</p> <p>وقد حدد الإطار الوطني لمعايير المناهج خمس مهارات عامة في مجال اللغة العربية:</p> <p>المهارات القرائية والعديدية الأساسية.</p> <p>المهارات العاطفية والاجتماعية.</p> <p>المهارات الرقمية.</p> <p>مهارات التفكير والبحث والابتكار.</p> <p>المهارات الصحية والعلمية.</p> <p>الانتماء الوطني والمواطنة.</p> <p>الوسطية والتسامح.</p> <p>وثيقة الإطار العام لمعايير مناهج اللغة العربية لعام ٢٠١٧م بالامارات العربية المتحدة:</p> <p>أصدرت دولة الإمارات العربية المتحدة المتمثلة بوزارة التربية والتعليم وثيقة الإطار العام لمعايير المناهج اللغة العربية ٢٠١٧م.</p> <p>حيث ارتكزت عملية التطوير، على معايير وطرائق تعلم وتعليم اللغة العربية المعتمدة من قبل المؤسسات الدولية لخدمات المدارس والمعتمدة في الإمارات العربية المتحدة ولبنان وقطر، والتي تتضمن أيضا المفاهيم التربوية لآداب اللغة المستمدة من إطار القراءة لمؤسسة التقويم الوطني للأداء التربوي، منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين.</p> <p>الوثيقة تستهدف أربع مراحل عمرية (او كما يسمى بالحلقة في الوثيقة)</p> <p>مرحلة الروضة</p> <p>الحلقة الأولى (الصفوف ١-٥).</p> <p>الحلقة الثانية (الصفوف ٦-٩).</p> <p>الحلقة الثالثة (الصفوف ١٠-١٢).</p> |                                |                     |                  |                                                                                                                                                                                          |

## استمارة المقارنة المرجعية بين وثيقتي تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية والأمارات العربية المتحدة

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>النقاط الرئيسية المطلوب المقارنة بينها:</p> <p>المقارنة بين كلا من مجالات ومعايير اللغة العربية في الوثيقتين:</p> <p>وثيقة معايير مجال اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية ٢٠٢٢م</p> <p>مجالات اللغة العربية:</p> <p>تنظيم معايير مجال اللغة العربية حول الأفكار المحورية، التي تعكس مستوى تدرج الأداء عبر المستويات والصفوف حسب العمق المستهدف الفكرة المحورية ونموها ومستوى تعقيدها</p> <p>وتتمثل الأفكار المحورية لمجال اللغة العربية في التالي:</p> <p>الفرع (١): الاستماع:</p> <p>مهارات الاستماع.</p> <p>الفرع (٢): التحدث:</p> <p>- مهارات التحدث.</p> <p>الفرع (٣): القراءة:</p> <p>- المهارات الأساسية للقراءة.</p> <p>- القراءة للأدب.</p> <p>الفرع (٤): الكتابة:</p> <p>- مهارات الكتابة الأساسية.</p> <p>- الكتابة في أغراض وأنواع مختلفة.</p> <p>الفرع (٥): علوم اللغة:</p> <p>- النحو والصرف.</p> <p>- البلاغة.</p> <p>معايير اللغة العربية في وثيقة معايير مجال اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية:</p> <p>تهدف معايير المستوى الأول للصفوف (١-٣) إلى تكوين الوعي بقيمة اللغة العربية وإرثها، وتمكين المتعلم من استخدامها بكفاءة واقتدار في الفهم والتعبير عن أفكاره وإبداعاته، وفي مواقف التواصل، وتحقيق التوقعات العالية لنواتج التعلم المستهدفة من هذه المعايير بما ينسجم مع خصائص المرحلة العمرية، ليكون في نهاية هذا مستوى متمكناً من:</p> <p>فهم النص المسموع وتحليل مكوناته وتقويمه.</p> <p>التحدث بطلاقة عن الأفكار، والمشاعر، والحاجات، والخبرات.</p> <p>قراءة كلمات وجمل بأصواتها وحركتها وظواهرها الصوتية الأساسية، وقراءة نصوص في موضوعات متنوعة بطلاقة.</p> <p>اكتساب كلمات جديدة وفهم معانيها وأضدادها واستخدامها.</p> <p>فهم الأفكار والمعاني في النصوص المقروءة، واستنتاجها، وتحليلها، وتقويمها.</p> |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

| استمارة المقارنة المرجعية بين وثيقتي تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية والأمارات العربية المتحدة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| <p>قراءة نصوص مناسبة من القرآن الكريم والحديث الشريف والأناشيد والقصص، وفهم معانيها، ووصف شخصيات القصة، وإعادة سرد أحداثها.</p> <p>رسم الحروف والكلمات والجمل وكتابتها وفق القواعد الأساسية للكتابة.</p> <p>استخدام عمليات الكتابة وعناصرها لكتابة النصوص.</p> <p>كتابة أجناس أدبية: للتعبير عن موقف حياتية متنوعة من محيطه.</p> <p>وثيقة الإطار العام لمعايير مناهج اللغة العربية لعام ٢٠١٧م بالأمارات العربية المتحدة:</p> <p>مجالات اللغة العربية:</p> <p>اساسيات القراءة:</p> <p>- المعرفة بالكتب والمطبوعات.</p> <p>- الوعي الصوتي.</p> <p>- تعرف الكلمات والطلاقة.</p> <p>٢- قراءة النصوص الأدبية</p> <p>- معرفة الفكرة الرئيسية والتفاصيل.</p> <p>- تحليل النص.</p> <p>- تكامل المعرفة مع الفكر.</p> <p>٣- قراءة النصوص المعلوماتية:</p> <p>- معرفة الفكرة الرئيسية والتفاصيل.</p> <p>- تحليل النص.</p> <p>- تكامل المعرفة مع المهارات.</p> <p>٤- الكتابة:</p> <p>- البحث لبناء المعرفة وتقديمها.</p> <p>- إنتاج الأعمال الكتابية ونشرها.</p> <p>٥- الاستيعاب والحادثة:</p> <p>- استيعاب المعرفة وتقديمها.</p> <p>٦- اللغة:</p> <p>- اكتساب المفردات واستخدامها.</p> <p>- النحو والصرف.</p> <p>- الإملاء.</p> <p>- الخط.</p> <p>- البلاغة.</p> <p>- العروض.</p> <p>معايير اللغة العربية للصفوف الدنيا في وثيقة الإطار العام لمعايير مناهج اللغة العربية بالأمارات العربية المتحدة:</p> |  |  |



## استمارة المقارنة المرجعية بين وثيقتي تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية والأمارات العربية المتحدة

معايير اللغة العربية في الصفوف الأولى (١-٥)، سيكون المتعلم قادراً على:

قراءة النصوص المختلفة قراءة جهرية سليمة، وبطلاقة مراعيًا علامات الوقف.

توظيف مهارات الفهم في النص الأدبي مثل: (تحليل النصوص الأدبية، تحديد الأحداث المهمة المتسلسلة، والصراع في الحكمة، وشرح كيفية مساهمتها في الحل).

توظيف مهارات الفهم في النص المعلوماتي مثل: (الإجابة عن السؤال، أو حل مشكلة من خلال استخراج المعلومات من مصادر متعددة).

المشاركة في عمليات التخطيط والكتابة والمراجعة والتحرير لإنتاج عمل كتابي سليم.

تحديد الفكرة العامة في المادة المسموعة، وتلخيصها وتقييمها وتقديم العروض باللغة العربية الفصيحة باستخدام الوسائط المتعددة، مراعيًا آداب الاستماع والتحدث.

استخدام التراكيب اللغوية البسيطة، مثل: استخدام جملة (كان وأن) لإيصال معنى الجمل وتوظيف حروف الجار والضمائر والظرف.

تطبيق المفاهيم الاملائية تطبيقاً صحيحاً.

توظيف المفاهيم البلاغية المتصلة بالمرحلة توظيفاً سليماً تحدثاً وكتابةً.

النتائج للعناصر المراد المقارنة بينها

وثيقة معايير مجال اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية ٢٠٢٢م

الصفوف الأولى تشمل ثلاث صفوف (الأول والثاني والثالث).

الهوية الإسلامية حاضرة في المعايير، المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية.

تعتمد مناهج اللغة العربية في التركيز على بث روح التسامح والوطنية من خلال النصوص الأدبية والقرائية التي يتضمنها الكتاب المدرسي.

تشجيع الطلاب على إبداء الآراء والتعبير عن مشاعرهم بطلاقة.

علوم اللغة اقتصر فقط على النحو والصرف، وغاب الخط من مجالات ومعايير اللغة العربية للصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائية.

المهارات القرائية التي على الطالب إتقانها، جاءت متوافقة مع خصائص المرحلة العمرية والعقلية للطلاب في الصفوف الدنيا.

وثيقة الإطار العام لمعايير مناهج اللغة العربية لعام ٢٠١٧م بالأمارات العربية المتحدة:

- الصفوف الأولى تشمل خمس صفوف من المرحلة الابتدائية.

- التركيز على الخط والإملاء في مجالات اللغة العربية التي يتوجب على الطالب إتقانها.

- مساعدة الطلاب على تنمية مهارة التفكير الناقد، (هي إحدى مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين)، من خلال البحث عن حلول للمشاكل في حبكة النص الأدبي.

- تشجيع الطالب على تقديم العروض التقديمية باللغة العربية الفصيحة.

- تنمية مهارة تلخيص النص الأدبي.

تشجيع الطلاب على عدم اقتصر على المعلومات في الكتاب المدرسي، والبحث عن المعلومات في مصادر متنوعة.

وترى الباحثات أن وثيقة معايير مجال اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، حرصت الوثيقة ان لا تغفل عن الهوية الدينية والوطنية للطالب عند صياغة معايير اللغة العربية، أيضا قسمت المرحلة الابتدائية الى مرحلتين (الصفوف الدنيا والصفوف العليا) أوكما عبرت عنه الوثيقة، (المستوى الأول والمستوى الثاني)، تقسيم الطلاب في المرحلة الابتدائية الى مرحلتين سوف يسهل في صياغة المعايير تتوافق مع خصائص نموهم وقدراتهم العقلية، الطالب في الصف الأول الابتدائي الذي يفتقر الى النضج الكافي لتلقي المعرفة لن يكون بمستوى الطالب في الصف الخامس الابتدائي من حيث القدرة على اكتساب المهارات القرائية، لهذا جاءت الوثيقة مراعية لخصائص النمو لكل مرحلة عمرية، لتتم صياغة معايير تتوافق مع تلك مع كل مرحلة ومتدرجة في اكتساب المهارات في المرحلة الابتدائية.

في الوثيقة معايير مجال اللغة العربية بالأمارات العربية المتحدة، كانت المعايير تهدف في اعداد طالب يتقن مهارا التعلم في القرن الحادي والعشرين، ومن اهم المهارات التفكير الناقد، بحيث ان لا يكتفي بالمعلومة المقدمة اليه من قبل المعلم، بل يبحث في مصادر متنوعة، كما انها حرصت على امتلاك الطلاب لمهارات التأليف، والقدرة على استخدام الخيال في تفكيك عقد المشكلة في النصوص القصصية المقررة في الكتاب المدرسي.

ومن خلال النموذج المقترح المبني على نموذج السيد علي لبناء معايير وثيقة اللغة العربية، نركز على أهمية الفهم القرائي في تعميق القيم والمهارات والمعارف؛ فلقد (عرف إبراهيم ١١٣ م الفهم القرائي بأنه: "عملية التفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ والتي ينتج عنها خلق المعنى") ١١٨، وعرفه الشعان (٢٠١١م) أنه (عملية عقلية يقوم بها الطالب بالانتقال من الفهم السطحي للنص الذي يشمل تعرف الرمز والنطق بالمقروء، إلى الفهم العميق للنص الذي يشمل التحليل والربط والاستنتاج والنقد (٢٦٦) كما تم النظر إلى هذا المفهوم من وجهة نظر جيهان ويلديز (Ceyhan & Yıldız, ٢٠٢١) على أنه: "فهم المعلومات الواردة من خلال القراءة بعد معالجتها ذهنياً" (p.٤٢١).

وتم تحديد ماهية هذا المفهوم وفقاً للأكليبي والشهراني (٢٠٢٢) بأنه: "عمليات عقلية للتفاعل مع النصوص القرائية، وهذه العمليات تتجلى في قدرة الطلاب على استخلاص المعنى الصريح، والمعنى الضمني من النص المقروء" (ص.١٦٧).

وبناءً على التعريفات السابقة يمكن تعريف الفهم القرائي بأنه: مجموعة من العمليات العقلية يقوم بها طلاب الصفوف الأولية لفهم وتفسير النصوص المكتوبة، والمرسومة واستيعاب المعاني والمفاهيم المعقدة الموجودة في النص، إلى جانب قدرتهم على التفكير النقدي، وتقييم المعلومات المقروءة.

### أولاً: مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى المتعلمين

هناك تصنيفات متعددة لمهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى المتعلمين، حيث تباينت وجهات نظر المختصين والباحثين التربويين حيال طبيعة هذه المهارات، وماهية المستويات المندرجة تحتها. وفي سبيل التوصل إلى مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى المتعلمين، ينبغي مراجعة الجهود البحثية ذات العلاقة، وذلك لتعرف بنية النص والتركيب اللغوية والأساليب البيانية ومن ثم تحليل النص واستخدام ما به من أحكام وقيم. وقد حدد أحمد (٨١٧٧م) أهمية الفهم القرائي في الآتي: الاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة، والسيطرة على فنون اللغة، وإدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج وبالتالي استنتاج الأدلة، والتفوق الدراسي في جميع المجالات.

### ثانياً: مستويات مهارات الفهم القرائي:

مكانة الفهم القرائي في تعليم اللغة العربية حظي باهتمام العلماء والمربين فحددوا مستوياته وأنماطه، فقد صنف العلماء مهاراته إلى مستويات متدرجة وظهرت عدة تصنيفات منها بهلول (٨١١٩م، ٧٠٢) أن مستويات مهارات الفهم القرائي تصنف إلى:

- **النمط الحرفي للفهم:** ويقصد به قدرة الطالب على تعرف الحقائق والمعلومات الواردة في الموضوع المقروء. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (٧١١ الجزء الأول) يناير لسنة ٨١٧٢م.
- **النمط التفسيري للفهم:** ويقصد به قدرة الطالب على فهم العوامل والأسباب والعلاقات والقدرة على التوقع وتفسير اللغة المجازية، واكتشاف معاني الكلمات من السياق.
- **النمط الاستيعابي للفهم:** ويقصد به قدرة الطالب على معالجة المعلومات بتصنيفها وتنظيمها لكي يتم فهمها كجزء من معنى كلي معقد، وتقسيم المادة المقروءة حسب ما بينهما من عالقات، وترتيب الأحداث حسب ظهورها، وتصنيف العناصر تحت العناوين العامة.

- النمط التطبيقي للفهم: ويقصد به قدرة الطالب على تطبيق المعلومات الواردة في الموضوع المقروء في مجالات جديدة وفي حل المشكلات.
- النمط النقدي للفهم: ويقصد به قدرة الطالب على إصدار حكم يتعلق بمادة المقروء وتحديد نواحي القصور والجودة فيه.
- النمط الوجداني ويقصد به القدرة على اكتشاف المشاعر، والتعبير عن الإعجاب.

### ثالثاً: تطبيق استمارة التحليل على مقرر (اللغة العربية)

ويسعى الباحثات للمساهمة بتقديم نتائج الدراسة لتحليل (أهمية الفهم القرائي)، وهو محور من محاور تحليل الوثيقة لمقرر (اللغة العربية)، بما يساهم لتنمية ملكات الطلاب البحثية وتعزيز التفكير في التفكير بأسلوب نقدي، ويعزز النتائج من الاختبارات الدولية PIRLS، فبدأن الباحثات بالتحليل الكمي لجميع الفصول الدراسية لمقرر (لغتي الجميلة) للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائي لعام ١٤٤٥ هـ .

### مجتمع البحث

شمل مجتمع البحث للكتب المدرسية الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للفصول الدراسية الثلاثة في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٥ هـ / ٢٠٢٣ م.

### عينة البحث:

اقتصرت عينة البحث على الكتب المدرسية للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للفصول الدراسية الثلاثة في المدارس الحكومية لمقررات اللغة العربية (مقرر لغتي الجميلة).

### وعليه ينبثق عن مشكلة البحث الأسئلة الآتية:

- ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي توافرها في الكتب الدراسية في ضوء اختبار تقدّم القراءة (PIRLS)؟
- ما مدى توافر مهارات الفهم القرائي في الكتب المدرسية للمدارس الحكومية في المملكة؟
- ما مقترحات تطوير الكتب المدرسية الدراسية للمدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات اختبار تقدّم القراءة (PIRLS)؟

**أداة التحليل:**

بدأن الباحثات باستخدام استمارة محدثة من المركز الوطني للمناهج لجمع البيانات وتحليلها لقياس مستوى توافر مهارات الفهم القرائي في الكتب المدرسية للصفوف الأول والثاني والثالث من الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية للفصول الدراسية الثلاثة، للعام الدراسي ١٤٤٥هـ / ٢٠٢٣م، كأداة تقييم تهدف إلى قياس جودة وتأثير الكتب المدرسية في تطوير مهارات القراءة لدى الطلاب، وتتيح هذه الأداة للمعلمين والمسؤولين التربويين فحص محتوى الكتب المدرسية بطريقة منهجية لضمان تحقيق الأهداف التعليمية، (٢٣) عبارة، مُقسمة على عدة مستويات، وهي: الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم التطبيقي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي، وقد تم تحديد فئات التحليل ووحداتها بناءً على المقاربة التي أشار إليها يوسف (٢٠٠٨)، كأحد الأساليب العلمية التي تهدف إلى وصف وتصنيف محتوى معين عبر تنظيمه إلى فئات متميزة، حيث تحتل كل فئة موضوعاً فريداً لها، وتحتوي كل فئة على المفردات التي تتشابه، وإعدادها الجيد يتيح لفئات التحليل ووحداتها فهماً أفضل للمحتوى وتمكين تحليله بشكل دقيق ومنظم، مما يساهم في توجيه البحث نحو نتائج أكثر دقة وفعالية.

وصدق الأداة يُقيّم مدى دقة وموثوقية القياسات التي تقدمها أثناء استخدامها لتحقيق الأهداف المطلوبة، وفي هذا السياق، تم عرض أداة الدراسة على خبرات من الميدان التعليمي، وتم التأكد من أن محتوى الأداة يعكس متطلبات المواد الدراسية المختارة، وتمثل الأسئلة والمهام تحديات مناسبة للمستوى الدراسي المستهدف. كما تم الحرص على توجيه أسئلة تحليلية ومتنوعة لضمان شمولية القياس وتحقيق تقييم شامل، كما تم قياس الاتساق الداخلي لفقرات الأداة من خلال تقييم آراء المحكمين حول درجة الانتماء، ودرجة الوضوح، وسلامة الصياغة في مهارات الفهم القرائي، وقام المحكمون بتقييم تكامل المحتوى مع متطلبات المواد الدراسية، مساهمين بذلك في تحديد صلاحية الأداة لقياس المفاهيم والمهارات. وتم فحص وضوح الأداة عبر تقييم لغة الأسئلة والتعليمات، مع التأكيد على توجيه واضح للمتعلمين، كما تم تقييم سلامة صياغة الأداة لتجنب أي سوء فهم يؤثر على نتائج القياس، واستخدام آراء المحكمين كوسيلة لتحسين الاتساق والجودة الداخلية للأداة يُسهم في تحسينها بشكل يتناسب مع احتياجات المستخدمين وضمان جودة البيانات المستقبلية.

## نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي توافرها في الكتب المدرسية في ضوء اختبار تقدم القراءة (PIRLS)؟

للإجابة عن السؤال الأول تم اشتقاق قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة للصفوف التعليمية من الصف الأول حت الثالث من المرحلة الابتدائية، وتمثلت المهارات في خمسة مستويات، شملت (٢٣) مهارة، والجدول (١) يوضح هذه المستويات، ومهاراتها:

### جدول (١)

#### قائمة بمهارات الفهم القرائي

| المستوى                              | م  | المهارات                                                                        |
|--------------------------------------|----|---------------------------------------------------------------------------------|
| الفهم المباشر                        | ١  | تحديد المعلومات الواردة في النص.                                                |
|                                      | ٢  | استخراج المرادف أو المضاد للكلمة من النص.                                       |
|                                      | ٣  | ترتيب الأفكار والأحداث كما وردت في النص                                         |
|                                      | ٤  | ذكر الشخصيات الواردة في النص                                                    |
|                                      | ٥  | توقع المفرد والجمع لكلمة وردت في النص                                           |
| الفهم الاستنتاجي                     | ٦  | استنتاج الفكرة العامة للنص                                                      |
|                                      | ٧  | استنتاج الأفكار الثانوية للنص                                                   |
|                                      | ٨  | الربط بين السبب والنتيجة                                                        |
|                                      | ٩  | المقارنة بين عناصر التشابه وعناصر الاختلاف في النص                              |
|                                      | ١٠ | تحديد نوع الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص                                     |
|                                      | ١١ | تفسير (سلوك، نتيجة، فكرة، حدث) ورد في النص                                      |
| الفهم التطبيقي                       | ١٢ | وصف ردة الفعل لو كان مكان شخصية ما في النص                                      |
|                                      | ١٣ | استخلاص تعميمات من النص يمكن تطبيقها في قضية أخرى                               |
|                                      | ١٤ | توظيف كلمة وتركيب لغوي في جملة من إنشائه                                        |
|                                      | ١٥ | ربط النص بالخبرات السابقة                                                       |
|                                      | ١٦ | محاكاة أنماط وصيغ لغوية في تعبيراته اللفظية والكتابية                           |
| الفهم النقدي                         | ١٧ | تقييم النص وإبداء الرأي حوله                                                    |
|                                      | ١٨ | التمييز بين الخيال والحقيقة، أو بين الحقيقة والرأي، أو بين المعقول وغير المعقول |
|                                      | ١٩ | الحكم على صحة أو خطأ (سلوك، نتيجة، فكرة، معلومة) وردت في النص                   |
| الفهم الإبداعي                       | ٢٠ | توقع نهاية جديدة للنص                                                           |
|                                      | ٢١ | إضافة أحداث أو أفكار جديدة للنص                                                 |
|                                      | ٢٢ | اقتراح حلول إبداعية لمشكلة وردت في النص                                         |
|                                      | ٢٣ | صياغة عنوان آخر للنص                                                            |
| المجموع الكلي لمهارات الكتاب المدرسي |    |                                                                                 |

من خلال الجدول السابق يتضح أن المهارات الفرعية المتمثلة في مستويات الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم التطبيقي، الفهم النقدي، والفهم الإبداعي هي مهارات ضرورية لتحقيق تقدم في اختبار تقدّم القراءة (PIRLS). وتم إجراء صدق القائمة عبر عرضها على محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس من الميدان التعليمي، لضمان مناسبتها لإدراك الطلبة وتطورهم العقلي.

كما أن مهارات الفهم القرائي المدرجة في الجدول تعتبر محورية لتحقيق أهداف اختبار تقدّم القراءة (PIRLS)، مما يسهم في تعزيز قدرات الطلاب في مجال القراءة والفهم القرائي، ويلاحظ من الجدول المقدم أن المهارات المتعلقة بالفهم المباشر تُشكل ١٥.٤٪ من إجمالي عدد المهارات، بينما تُشكل المهارات المتعلقة بالفهم الاستنتاجي ٢٢.٧٪، والمهارات المتعلقة بالفهم التطبيقي ٣٢.١٪، والمهارات المتعلقة بالفهم النقدي ٢٩.٨٪، ويشير هذا التوزيع إلى أن اختبار تقدّم القراءة (PIRLS) يركز على جميع مستويات الفهم القرائي، مع إعطاء الأولوية للمهارات المتعلقة بالفهم التطبيقي والفهم النقدي.

ويُعزى التركيز على مهارات الفهم التطبيقي والفهم النقدي في اختبار تقدّم القراءة (PIRLS) إلى أهمية هذه المهارات في الحياة اليومية، فمهارات الفهم التطبيقي تساعد الطلاب على تطبيق ما تعلموه في النص في مواقف حياتية مختلفة، بينما تساعد مهارات الفهم النقدي على تحليل النص وتقييمه بشكل نقدي، واتخاذ مواقف وآرائهم الخاصة تجاهه. وبناءً على ذلك، فإن الكتب المدرسية التي تستهدف تنمية مهارات الفهم القرائي ينبغي أن تركز على جميع مستويات الفهم القرائي، مع إعطاء الأولوية للمهارات المتعلقة بالفهم التطبيقي والفهم النقدي.

وتهدف هذه المهارات إلى مساعدة الطلاب على فهم النصوص بشكل دقيق وفعال، وتطبيق ما تعلموه من النصوص في مواقف حياتية مختلفة، وتقييم النصوص بشكل نقدي. وبناءً على هذه المعايير، فإن مهارات الفهم الاستنتاجي هي الأكثر أهمية، حيث تتطلب من الطلاب فهم النص بشكل أعمق، واستخلاص المعلومات والأفكار التي لم يتم ذكرها صراحة في النص. ويرجع ذلك إلى أن هذه المهارات تُمكن الطلاب من فهم العالم من حولهم بشكل أفضل، واتخاذ قرارات مستنيرة.

أما مهارات الفهم المباشر فهي مهمة أيضاً؛ حيث تتطلب من الطلاب فهم المعلومات الواردة في النص بشكل مباشر، دون الحاجة إلى تفسيرها أو استنتاجها أو ربطها ببعضها البعض. وتساعد هذه المهارات الطلاب على فهم النصوص بشكل صحيح، والاستفادة من المعلومات الواردة فيها.

### النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مدى توافر مهارات الفهم القرائي في مقرر (لغتي الجميلة) في المدارس الحكومية في المملكة؟

للإجابة عن هذا التساؤل، تم تقسيم الإجابة وفقاً للصفوف الدراسية، من خلال تحليل الأنشطة التقييمية الخاصة بالفهم القرائي في كتب المواد (اللغة العربية)، كالتالي:

#### جدول (٧)

النسب المئوية لمستويات الفهم القرائي مادة اللغة العربية (لغتي الجميلة)

| الصف        | الفهم المباشر | الفهم الاستنتاجي | الفهم التطبيقي | الفهم النقدي | الفهم الإبداعي | المجموع | مستوى التوافر |
|-------------|---------------|------------------|----------------|--------------|----------------|---------|---------------|
| الصف الأول  | ٢٩,١٠%        | ١٣,٤٣%           | ٢٥,٣٧%         | ١٢,٦٩%       | ٥,٢٢%          | ٨٦%     | مرتفع جداً    |
| الصف الثاني | ١٣,٣٣%        | ١٩,٠٥%           | ٩,٥٢%          | ٦,٦٧%        | ١٠,٤٨%         | ٥٩%     | متوسط         |
| الصف الثالث | ٢٣,٠٢%        | ١٠,٧٩%           | ١١,٥١%         | ١٠,٧٩%       | ١٠,٠٧%         | ٦٦%     | مرتفع         |

لوحظ على نتائج تحليل مهارات الفهم القرائي في كتب اللغة العربية (لغتي الجميلة) للصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي توافر نسبة من مهارات الفهم القرائي في المستويات المختلفة؛ حيث توافرت مهارات الفهم القرائي بأعلى نسبة في كتاب لغتي الجميلة الخاص بالصف الأول، حيث جاء بنسبة (٨٦%) وهي نسبة مرتفعة جداً، تلاها مستوى توافر مهارات الفهم القرائي في كتاب الصف الثالث بنسبة (٦٦%) وهي نسبة مرتفعة، أما كتاب المهارات الحياتية للصف الثاني فتوافرت فيه مهارات الفهم القرائي بنسبة (٥٩%) وهي نسبة متوسطة، ويلاحظ من ذلك أنه على الرغم من أن تنمية مهارات الفهم القرائي من أهداف مادة لغتي الجميلة، بحيث أتاحت توفير نسبة من مهارات الفهم القرائي من خلال مجموعة السلوكيات



والاتجاهات والمعارف والقيم التي تتضمنها هذه المهارات، ومن ثم تتيح التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة، وقد عرف الحارثي (٢٠٢١) المهارات الحياتية بأنها مجموعة من القدرات التي تساعد الطلاب على مواجهة التحديات والضغوط التي يواجهونها أثناء الدراسة، وهي تتضمن مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والمهارات الأكاديمية، ويحتاج التلميذ أن يكون متقناً لمهارات الفهم القرائي في مجال اللغة العربية، لتوظيفها في المواقف التي يتعامل معها في النطاق المحيط. وهذه النتيجة تتفق مع ما تناولته دراسة (البصيص، ٢٠١٥) من ضرورة اكساب المتعلمين القدرة على التواصل السليم مع البيئة فكلما تحسنت مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ أصبح لديهم قدرة على المعاشية مع الآخرين والتعامل معهم، ومواجهة المواقف الحياتية.

وتمتاز مقررات اللغة العربية بتعدد الأنشطة والتوازن في الجزء النظري لتكثيف المهارات وتعزيز للممارسات الفاعلة سواء اللفظية أو التطبيقية ويظهر ذلك من خلال التوسط إلى الارتفاع لمحددات الفهم القرائي في الأغلب الضمنية في الصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي، حيث وزعت نسبة التوافر التي تحققت في كتب الصفوف الثلاث على المهارات الخمسة للفهم القرائي؛ فبالنسبة لكتاب الصف الأول والذي حقق مستوى توافر (٨٦٪)، اشتملت هذه النسبة على نسبة توافر (٢٩.١٠٪) في الفهم المباشر من الصور الواضحة الذي حقق أعلى نسبة خلالها، بينما حقق الفهم الإبداعي أقل نسبة وهي (٥.٢٢٪)، أما كتاب الصف الثاني والذي حقق مستوى توافر (٥٩٪)، اشتملت هذه النسبة على نسبة توافر (١٩.٠٥٪) في الفهم الاستنتاجي الذي حقق أعلى نسبة خلالها، بينما حقق الفهم النقدي أقل نسبة وهي (٦.٦٧٪)، وكذلك كتاب الصف الثالث والذي حقق مستوى توافر (٦٦٪)، اشتملت هذه النسبة على نسبة توافر (٢٣.٠٢٪) في الفهم المباشر الذي حقق أعلى نسبة خلالها، بينما حقق الفهم الإبداعي أقل نسبة وهي (١٠.٠٧٪)، بينما حقق الفهم المباشر أقل نسبة وهي (٩.١٥٪)، ونلاحظ مما سبق أن الفهم التطبيقي حقق أعلى نسبة توافر في كتب الصفوف الأول والثالث، أما الصف الثاني فحقق فيه الفهم الاستنتاجي أعلى نسبة من توافر مهارات الفهم القرائي وهذا ناتج عن طبيعة مقرر لغتي الجميلة التي يتم فيها نقل المعلومات وبنائها لتحسين الاتجاهات وبناء المهارات النفسية والاجتماعية، هذا إلى جانب دورها في صقل شخصية التلاميذ وإعدادهم لمواجهة المشكلات الحياتية اليومية، وتعميق الأصول القرائية لفهم المحتوى بما يشمل من وسائل وأنشطة وتطبيقات.

ما مقترحات تطوير مقررات اللغة العربية (لغتي الجميلة) والخطط الدراسية للمدارس الحكومية

في المملكة في ضوء متطلبات اختبار تقدّم القراءة (PIRLS)؟

بناءً على النتائج السابقة، يمكن تقديم بعض المقترحات لتطوير مقررات اللغة العربية والخطط الدراسية للمدارس الحكومية في المملكة في ضوء متطلبات اختبار تقدّم القراءة (PIRLS):

■ التركيز على تنمية جميع مستويات مهارات الفهم القرائي، حيث تشير النتائج السابقة إلى أن الطلاب في المدارس الحكومية يحتاجون إلى تطوير مهارات الفهم القرائي على جميع المستويات، بما في ذلك الفهم التطبيقي، والفهم النقدي، والفهم الإبداعي؛ لذلك، يجب أن تركز المقررات المدرسية والخطط الدراسية على تنمية جميع هذه المهارات بشكل متوازن.

■ استخدام نصوص متنوعة من مصادر مختلفة، حيث يتضمن اختبار PIRLS نصوصاً متنوعة من مصادر مختلفة، بما في ذلك النصوص الأدبية، والنصوص الواقعية، والنصوص الوظيفية؛ لذلك، يجب أن تحتوي الكتب المدرسية على نصوص متنوعة من مصادر مختلفة، وذلك لمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم في فهم مختلف أنواع النصوص، كما يتضمن اختبار PIRLS أنشطة تعليمية متنوعة، بما في ذلك الأنشطة التي تتطلب من الطلاب تحديد المعلومات الواردة في النص، والأنشطة التي تتطلب من الطلاب استنتاج الفكرة العامة للنص، والأنشطة التي تتطلب من الطلاب تطبيق ما تعلموه في النص، والأنشطة التي تتطلب من الطلاب تقييم النص. لذلك، يجب أن توفر الكتب المدرسية أنشطة تعليمية متنوعة، وذلك لمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم في جميع مستويات الفهم القرائي.

■ تدريب المعلمين على كيفية استخدام الكتب المدرسية والخطط الدراسية الجديدة بشكل فعال، وذلك لضمان تحقيق أهدافها التعليمية، وتركيزها على تنمية جميع مستويات مهارات الفهم القرائي، مما يشمل الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي، والفهم النقدي، والفهم الإبداعي.

- استخدام نصوصًا متنوعة في الكتب المدرسية من حيث المحتوى والأسلوب والمستوى اللغوي، مما يتيح للطلاب فرصة ممارسة مهارات الفهم القرائي في سياقات مختلفة، كما ينبغي على التركيز على الأنشطة التفاعلية التي تشجع الطلاب على المشاركة في التفكير والمناقشة، لتعزيز تطوير مهارات الفهم القرائي وتطبيقها.
- على الكتب المدرسية والخطط الدراسية توفير التغذية الراجعة للطلاب حول أدائهم في مهارات الفهم القرائي، مما يساعد الطلاب على تحديد نقاط قوتهم وضعفهم وتطوير مهاراتهم.

**وفيما يلي بعض الخطوات العملية التي يمكن اتخاذها لتنفيذ هذه المقترحات:**

- تشكيل فريق من الخبراء التربويين لمراجعة الكتب المدرسية والخطط الدراسية الحالية وتحديد أوجه القصور فيها، واقتراح التعديلات اللازمة.
- عقد ورش عمل للمعلمين حول كيفية استخدام الكتب المدرسية والخطط الدراسية الجديدة، وذلك لتدريبهم على كيفية تنفيذها بشكل فعال.
- تدعيم المقررات الدراسية بالخارطة التصور البصري لعمق شموليتها لمفاهيم الموضوعات لكل وحدة، وذلك للتأكد من أنها تقي بأهدافها التعليمية.
- مراجعة الكتب المدرسية الحالية لضمان أنها تتضمن أنشطة وتدريبات كافية لتطوير جميع مستويات مهارات الفهم القرائي.
- تطوير برامج إثرائية إضافية تركز على تنمية مهارات الفهم القرائي، مثل الكتب والقصص والمواد الرقمية.

## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية

- التميمي، حنان، المشيقح، لطيفة. (٢٠٢٣). تحليل محتوى كتب الفيزياء في ضوء مهارات التفكير البصري مجلة المناهج وطرق التدريس، ٢ (٧)، ٦٨-٩٢.
- جلولي، مختار. (٢٠٢٢). استخدامات منهج تحليل المضمون في بحوث الإعلام والاتصال بين التحليل الكمي والكيفي مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ١٠ (١)، ٣٠-٤١.
- جبوسي، مجدي وشديد، سهى. (٢٠٢٢). تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الثانوية وفقاً للتفكير المنطقي مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، ١٠ (١)، ٥٠-٧٦.
- الحضيري، عبد الله. (٢٠٢٢). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء قيم التسامح. مجلة العلوم التربوية، ٣٠ (٤)، ٣٤٧-٣٨٥.
- حسونة، نسرين. (٢٠١٤). تحليل المضمون مفهومه، محدداته، استخداماته. دار الألوكة للنشر.
- الرشيدي، غازي. (٢٠٢١). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٥ (١)، ٧٩-١١٤.
- السعدوي، عبد الله والشمرواني، صالح. (٢٠١٦). التعليم المعتمد على المعايير: الأسس والمفاهيم النظرية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- سعيد، محمود، عمار، محمود (٢٠٠١). مؤشرات تحليل الكتب المدرسية في إطار منهج البحث التربوي. دار المعراج الدولية للنشر.
- سمير محمد حسين (١٩٨٣). تحليل المضمون تعريفاته ومفاهيمه ومحدداته. عالم الكتاب
- سناء محمد سليمان (٢٠٠٩م). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية. عالم الكتب.
- الشريف، ليلي. (٢٠٢٣). درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ٥ (١)، ٣٠٣-٣٤٤. طعيمة، رشدي (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي.

عبد الحميد، محمد. (١٩٨٣). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام. دار الشروق، القاهرة.

العبري، محمد (٢٠٠٩). تحليل المحتوى تعريفه وأهميته وخطواته، مجلة التطوير التربوي، (٤٨)، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

العساف، صالح. (١٩٨٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان، الرياض.

العساف، صالح. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

علي، محمد السيد. (٢٠٠٣). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. دار المسيرة.

العمارة، محمد. (٢٠٢١). تحليل محتوى كتب العلوم المطورة (كولينز) للصف العاشر الأساسي في الأردن في ضوء مبادئ النظرية البنائية مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٤٢)، ٩٤-١٠٨.

الغضبان، سلام ناجي باقر، وعاجل، سارة طعمة. (٢٠٢١). تحليل محتوى رسائل الماجستير في المناهج وطرائق التدريس العامة بجامعة ميسان للأعوام من ٢٠١٨ إلى ٢٠٢٠. مجلة أبحاث ميسان، ١ (٣٣)، ٢٩-٥٠.

نصر، نوال ومحمد، أميرة. (٢٠١٠). جودة التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير دول الاتحاد الاوربي. جامعة بورسعيد، كلية التربية، ١٩، ١-٢٠.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

<https://etec.gov.sa/ar/service/Curriculum/servicedocuments>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٢). وثيقة معايير مجال اللغة العربية.

وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة. (٢٠٠٢). الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية للمراحل من رياض الأطفال إلى التعليم الثانوي.

<https://2u.pw/7VmRoMDq>

وزارة التعليم العالي بسوريا. (٢٠١٤م). الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير. سوريا: مركز البحوث التربوية.

### المراجع الأجنبية:

- Arık Güngör, Büşra & Metin, Mustafa & Saracoglu, Sibel. (2022). A Content Analysis Study towards Researches Regarding Context-Based Learning Approach in Science Education by Between Years 2010 and 2020 in Turkey. Journal of Science Learning. 5. 10.17509/jsl.v5i1.33074.
- Allen, R & Leverich, J.(2011).what is performance standards ?research briefs (vol12):wisconsin education association council American Federation of Teachers (AFT),2003
- Berelson, Bernard. Content Analysis in Communication Research.New York: Free Press, 1952.
- Beaugrande, R. D., & Dressler, W. U. (1981). Einführung in die textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Bell, P. (2001). Content analysis of visual images. In T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), Handbook of visual analysis (pp. 10–34).
- Collier, M. (2001). Approaches to analysis in visual anthropology. In T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), Handbook of visual analysis (pp. 35–60).
- Cizek, H.(2001).Setting Performance Standards: concepts, methodsand perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbam, New Jersey
- Elo S, Kaarianinen M, Kanste O, Polkki R, Utriainen K, & Kyngas H. (2014). Qualitative Content Analysis: A focus on trustworthiness. Sage Open. 4:1-10.
- Hambleton, R.K. (2013). Setting Performance Standards on Educational Assessments and Criteria for Evaluating the Process.
- Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C.C. (2005). Practical resources for assessing and reporting intercoder reliability in content analysis research projects. Retrieved May 27, 2005, from Temple University, School of Communications and Theater, Doctoral Program in Mass Media & Communication, <http://www.temple.edu/mmc/reliability>.
- Lachat, M. A. (1999). Standards, Equity and Cultural Diversity.
- Marsh, E. E. (2002). Rhetorical relationships between images and text in Web pages. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland at College Park, Maryland.
- Marsh, E. E., & White, M. D. (2006). A taxonomy of relationships between images and text. *Journal of Documentation*, 59(6), 647–672.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures, and Software Solution*. Klagenfurt University Press.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (1997). The fall and rise of standards-based education: A National Association of School Boards of Education (NASBE) issues in brief. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Retrieved March, 23, 2008.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook*. Sage.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis* (B. Jenner, Trans.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kleinhenz, E& Ingvarson, L.(2007).Standards For teaching :Theoretical underpinnings and applications, New Zealand Teachers Council
- OESD.(2013).Learning Standards, Teaching Standerds, and Standards for schools :A Comperative Study.NO991-80
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45. Retrieved from <https://hdl.handle.net/2142/3670>