مهارات تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن

حمدان نصر
جامعة اليرموك، أردن، الأردن

ملخص

هدف البحث هو الكشف عن مدى تقييم معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية لأهمية تعلم مهارات تحليل المحتوى التعليمي لديهم، و مدى ممارستهم الفعالة لها. كما هدف البحث أيضًا إلى معرفة أثر تجربة من خلال درجة الأمانة واقتراح مشاركة مهارات تحليل المحتوى التعليمية، والجسم ككفاءات لها علاقة بتحديد درجة الأمانة واقتراح مشاركة مهارات تحليل المحتوى التعليمي. تكشف الرسوم البيانية أن 49% من 100 معلمًا معوزًا يدرسون اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة للأمانة والتعليم في أريحا، ورام الله، ومجنين، وغزّة، وحيفا، وكفر كنا، والأفوار الشمالي، تم اختبارهم بطريقة مشابهة من مشاهدات في برنامج التدريب حول كيفية استخدام النماذج الجديدة لبيئة اللغة العربية.

تم تطوير أداة البحث، وهي مقاسات تتألف من 42 ميزة تقييمية موزعة على خمس ميارات تحليلية متكاملة هي: التقويم بالاعتدام الذاتي، والتكييف، والتكامل، والتوظيف. بلغ مجموع محتويات الإجابات 78.39. تم محاولة اللجان باستخدام الممارسات العملية، والإجراءات المناسبة، واستخدام تحليل التباعد الثاني لتسهيل الدالة الإحصائية للفرق بين مترسبات تقييمينعي على ميارات البحث رقم معياري الأمانة والممارسة.

أظهرت النتائج أن أكثر مهارات تحليل المحتوى موضوع البحث أهمية، وممارسة في المهارات التي تشير إلى مياليت الاعتدام الذاتي، والتكييف. إذ حازت ميارة التقييم المدرسي الأول ولمترسبات حساب 42.7 (لعامة) للممارسة، بينما حازت ميارة التقييم المدرسي الثاني لمترسبات 32.6 لميارة و 30.4 للممارسات. دخلت ميارة التقييم المدرسي الأول وليكترو في الحلول، كما أظهرت النتائج وجود فجوة فعالة تحليلية عند مستوى آت من 0.01.

جميع الحقوق محفوظة لجامعة اليرموك، 1994

استاذ مساعد في قسم التدريس والتدريب، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، أردن.
نسر

كما أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (0.00) بين درجات العينة على معيار الأهمية تعزى إلى عامل الجنس والعصاق للإناث. ولم توجد فرق إحصائياً تعيز إلى المؤهل أو الخبرة. كما كشف النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (0.00) بين درجات العينة على معيار الممارسة تعزى إلى عامل الخبرة التعليمية. كما اشتر الباحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج وتسيرها.

الخلفية النظرية للبحث

حيلت مهارات تحليل المحتوى التعليمي خلال السنوات القليلة الماضية من هذا القرن باهتمام كبير من طرف الباحثين، ونمو الاختصاص في النواحي وطرق التدريس في العالم، حيث شهد الابتدائيي خيال السنوات العشر الماضية مزيداً من البحوث والدراسات ذات الصلة، ولا غاب عن تبلغ تقييم تحليل المحتوى، وآلياتها، ومهاراتها هذا المبلغ، ذلك لأنها الأداة التي يعتمد عليها معلمو المواد الدراسية في تشخيص محتويات التعليم، ومعرفة ما تشمل عليه من أفكار ومعلومات وقيم، وما تماثله من مشكلات وقضايا هامة (طعيمية، 1987: 41). واستناداً إلى التجديدات التربوية المعاصرة التي شملت جميع منصات النهاج الدراسى، فقد باستدلال بعض المراجع السابق, تشير تجربة تعليم المتعلم على أساليب التعامل مع المحتويات، وكيفية الإجابة منها في عناصر التعليم والتعلم اللغوي، تحقيق الأهداف، حيث يرى بعض الباحثين أن مهمة معلم اللغة المعاصر لم تعد تقتضى عند حد توظيف ملامين، المتعلم اللغوي والمعرفة التي تشتمل عليها المحتويات فحسب، وإنما أصبحت مهمة أوسع وأشمل، بحيث أخذت تكمل نوعية المحتويات وتصرفات التدريس، وإعداد تشخيص بعض الوحدات، وتخصيص مواد تعليمية موازاة أو مساندة مثل إعداد الوحدات الدراسية، والجماعات التعليمية (جرادات، واخرون، 1986: 112).

هذا وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لمهارات تحليل المحتوى لمعيار المواد الدراسية بعامة، وبلغت اللغة خاصة. إلا أنه ما زال يُغيب عن المعلمين شعور بقدسيته الكتاب المدرسي، والثقة المطلقة بما يشتمل عليه من محتويات، مما قد من أعمال المعلمين على

362
تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنفيذ مهام التدريس والتعليم اللغوي

التصرف والتنبؤ وتطوير اتجاهات إيجابية نحو مصادر التعلم المتواخرة (Joiner, 1982)، والمقابل فإنه في ضوء نتائج البحوث والدراسات العديدة التي أجريت خلال العقد الأخير من هذا القرن في مجال تقييم المناهج والمحتويات والتي أشيرت إلى انخفاض كفاءتها التعليمية، نجد أننا بحاجة ماسة إلى تطوير آليات تحليل المحتوى وتحديث أساليب تناول المادة الدراسية، فقد كشفت نتائج بعض هذه الدراسات أن محتويات معظم الكتب الدراسية لتعليم اللغة العربية لتساعد الطلبة على الوصول إلى المستويات العليا من الاستيعاب والاستعمال اللغوي، وأن نسبة كبيرة منها ليست على ملة وثيقة بحياة الطلبة. كما أشيرت نتائج بعضها الآخر إلى انخفاض مستوى إشراكية الطلبة في الكتب الدراسية (انظر: عبدالرحمان, 1988; خويلدة, 1990; شعبان, حبيب, 1983). فيما توصلت دراسات أخرى إلى نتيجة مفادها أن تناول الموضوعات والنصوص في معظم الكتب الدراسية لغات اللغة في المدارس كان مثيراً (Fathi, 1982; Graig, 1989) ، وأن نسبة عالية من معلمي اللغة يتعثرن في استخدام إجراءات التكامل، فقد كشفت فان رويين (Van-Rooyen, 1990) عن عدم وجود ترابط وتكامل بين الموضوعات في الوحدات التعليمية التي خضعت للتحليل والدراسة، الأمر الذي جعل مهمة معلم اللغة في التخطيط لبنان خبرات تعليمية قائمة على أساس التكامل غائة في الصعوبة والتعقيد. وإذا أوصت الدراسة بوجود تدريب معلمين على أساليب متقدمة في دراسة المحتويات التعليمية، والبحث في العناصر المشتركة بين جوانب المحتويات، والتكامل External Integration، وتدريبهم على استخدام إجراءات التكامل الخارجي، والتكامل الاقلي Vertical Integration، والتكامل الاقلي الأساسي Horizontal integration في تنظيم مواصفات التعليم والتعمق اللغوي.

ومن المؤشرات الدالة أيضاً على الحاجة الباشة إلى تدريب المعلم على مهارات تحليل المحتوى التعليمي، ما يلاحظ اليوم من عزوف معظم معلمي المواد الدراسية عن استخدام مصادر المعرفة المختلفة، وخشيتهم من التصرف في المادة الدراسية المفقرة، وتمسكهم بالكتاب المدرسي، وننظر إليه على أنه المصدر الرئيسي الوحيد لكل من الطلاب.
وتذكر بعض الباحثين أن قلة من معلمين المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية يلجأون إلى اعداد مواد تعليمية مساعدة أو متعلقة تنطلقها من منهج التعلم مثل إعداد المجموعات التعليمية والوحدات الدراسية الأولية، أو التدريبات العلاجية (Guntermanns, 1982) أيضاً أن نسبة مشتركة من معلمين في اعداد المواد التعليمية في المناهج الدراسية نسبة منخفضة جداً، ويسطحها بأنهم مشتركون في هذه الظاهرة. ويركز أن قلة من معلمين الدراسية يتبعون الطلبة أو يوجهونهم إلى اعداده من مصادر المعرفة الأخرى، أو القراءة في محويتات محددة ذات صلة بالموضوعات التي تقع تحت دائرة المعالجة والتدريس (Watt, 1990).


إن الأهمية التعليمية البالغة لتحليل المحتوى التي كشفت عنها نتائج الدراسات ذات العلاقة تؤكد بما لا يقل الشك أن تحليل المحتوى لم يعد آداة تستخدم لجمع البيانات، أو استقصاء الظواهر، ورصد معدلات تكرارها، كما هي الحال في الدراسات المسحية، وإنما أصبح ينظر إليه على أنه منهج علمي في الدراسة والبحث له عملياته وإجراءاته المنظمة. وقد دعا هذا الفهم من طرف المتخصصين في مجال تقييم المناهج الدراسية.
تحليل المستوى التعليمي لأطرا تم تنظيم سلسلة التعلم والتعليم التدريبي


وفي هذا الصدد يؤكد تينيسون (1990) أن تحليل المحتوى يجب أن يزيد من ومي المعلمين والمتعلمن بالاضما الحيوية في المادة التكنولوجية، ويساعد على تنمية قدراتهم على الاستخدام الأمثل للمعالجات المفروضة، ونتيجة لهذه الأجهزة التي يتمتع بها تحليل المحتوى في مجال التعليم والتوجيه ومباشرة وأعمال التعليم والمعلم اللغوي بخصوص، فقد ارتفعت نسبات كثيرا لطلب بتنظيم برامج تدريبية متخصصة حول هذه التقنية تهدف إلى تشكيك أو تنمية كفاءات المعلمين في تحليل المحتويات التعليمية (Effective Instruction) (Analysis Competencies) (Castronovo، 1990: 90) بل يذهب بعضهم إلى اعتبارها أحد متطلبات التعليم الفعال، وأما ما يجدر ذكره هنا أن منهج تحليل المحتوى التعليمي في هذا البحث يقوم على خمس أسلوب (مجالات) رئيسة هي التكوين الأولي (Integration)، والتحضيري (Preparation)، والتكيف أو التصرف (Adaptation)، والتوظيف (Utilization)، ونتيجة إلى كل آلة أو مجال منها عدد من المهارات الفرعية ذات الصلة التي تُميز المساحة، فعلى سبيل المثال، تُحاول المحتوى التعليمي وفق هذا التصور المتوجه ذو عملية بينائية ضمن أطر من التكامل، وهي تمكن

٣٦٥
في مجملها الاجراءات والعمليات التي تتيح لعلم اللغة العربية معرفة خصائص المحتوى موجع التعليم، وما يشمل عليه من بنية معرفة ومعرفة وتنظيمية ذات أهمية في مجال تشکیل مهارات اللغة وکاساتها. وسوف يرمز الباحث لهذه الآليات الخمس إبناً وردت على هذا النسق بالرمز (E5A3) (1)، أو ما يعادلها باللغة الإنجليزية (EPATU). وهي الأساس الذي اعتمد في بناء مقياس تقني تحمل المحتوى لأغراض تنظیم عمليات التعليم والتعليم اللغوي أداة هذا البحث.

ويجیب الاهتمام بتحليل المحتوى في هذا البحث منتقداً مع الاتجاهات المعاصرة في تعلیم اللغة، التي تؤكد على أهمية مشاركة العلم في تطور ماهج تعلیم اللغة، وفي النظر إلى الكتب المدرسية باعتبارها أحد مصادر التعلم وإنما تشمل على من محتاجين ما هي الأساليب التنمیة اللغوية، وليس غایة في حد ذاتها الأمر الذي يتطلب مزيداً من البحث والاستقصاء في المحتويات المقترحة للتعليم اللغوي معرفة خصائصها ومشتملاتها، وتحديد مدى الإفادة منها في عمليات التدريب اللغوي، ويكسب نموذج تحلیل المحتوى التعليمي (E5A3) أهمية في مجال تعلیم اللغة من كونه التقنية التي يمكن من خلالها معلم اللغة أكتشاف ما في المحتوى من أفكار مستهدفة ومضمون ومشكلات، ومعرفة ما فيه من مواقف تصلح للتدريب على مهارات لغوية كالتقديم والاستنتاج والمقارنة وما شابه ذلك، وبالتالي يكون أقدر على تصمیم أنشطة التعلم والتعلیم التي تتطلبها مواقف التكوین والتشهید اللغوي، فيما يرى بعضهم أن تحلیل المحتوى هو الابسلوب الذي من خلاله يستطيع المعلم معايشة أفكار الكاتب وتجاربه، وتحسين وعيه بالمعنى وال أفكار والعلاقات المتضمنة (أنا: 1989، Tucker & Gannad). ونها ما يمكن قولاً في هذا المجال أن عمليات البحث والتنقيب في المحتويات التعليمية تكشف للعلم مزيداً من الأفق اللغوي والمعرفی، اللازم لعمليات التعلم وتنمیة اللغة العالیة بالقدرة على التدريس، ويقع دوره في التعامل مع المادة المكتوبة وهكذا يكون النجاح في تحلیل

(1) الحروف الأولى من اسماء العمليات الخمس لنموذج تحلیل المحتوى المقرّج في البحث.
(2) الحروف الأولى من اسماء العمليات الخمس ذاتها بالإنجليزية.

٣٧٦
تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنظيم مهارات التعليم والتعلم الفعلي

على الرغم من الأهمية البالغة لمهارات تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم، إلا أن كم الدراسات والبحث حول هذا النوع من تحليل المحتويات ما زال قليلاً بل قد يكون تنازياً جداً إذا ما قورن -على سبيل المثال- بكم الدراسات المنسحبة التي استخدمت التحليل الكميم في تحليل المحتوى. وفي حدود معرفة الباحث فإنه لم يعثر في الأدب البشري على دراسة مماثلة تناولت تحليل المحتوى لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغة وفق التصور الوارد في هذا البحث. ولذا فإن الحاجة لبناء معايير -عالي - صعيد عالمي - إلى إجراء مزيد من الدراسة والبحث في ميدان تحليل المحتوى لأغراض التعليم والتعلم، والتصدي لقياس أثاره التقييمية والتعليمية، ودراسة تأثيره وتاثيره من متغيرات أخرى، والبحث أيضاً بشكل مستفيض في طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة بين المكونات الخمسة لنموذج التحليل المشار إليه، ولعل من المفيد جداً دراسة مهارات التحليل لدى عينات من معلمي مواد دراسية متنوعة، وذلك في محاولة لرفع مستوى معرفتهم ودراهم في هذه المهارات باعتبارها أحد المتطلبات القبلية (prerequisite skills) للتعامل الفاعل مع المعرفة والمعلومات في مجالات المحتوى المتعددة (نيويورك، ريز، 1991:00). ومن منطلق الأهمية البالغة لمهارات تحليل المحتوى في مجال تطوير المناهج وطرق تدريسها أولى الوزن في السنوات الخمس الأخيرة من هذا القرن اهتماماً ملحوظاً لبعض أدوات تحليل المحتوى.

وقد ظهر ذلك جلياً في الدراسات والبحث التي اجريت حول عمليات التقويم، والأعداد الذاتية، والتكيف والتكامل في مجال تعليم اللغة، والتي كشفت نتائجها عن صورة مظلمة في اللغة عن الاستخدام الأمثل لإجراءات التفاعل مع المحتويات لأغراض التعليم. كما أشارت أيضاً إلى عزوف نسبة كبيرة من الطلاب على ممارسة التقويم الأولي مما يكون قبل القيام بعمليات التخطيط الذاتي والكتابي، ومن أبرز ما توصلت إليه من نتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي المواد الدراسية في استخدامهم لمهارات التصرف بالمحتويات والتكامل بين أجزاء المادة وبين الخبرات اللغوية السابقة والتي هي بصفة
التعليم، تعزى إلى متغيري الجنس، وطبيعة المادة الدراسية (انظر: May & Duca, 1986; Schm'dtm, 1985; Casronomo, 1990) بتقنية تحليل المحتوى التعليمي أن حلقت بعض آلياتها ومبارياتها بالمناقشة وال الحوار في عدد من المؤتمرات، والاجتماعات اليدوية المتخصصة التي عقدت في الولايات المتحدة الأمريكية خلال السنوات العشر الماضية: في المؤتمر الرئيسي في مدينة ولزفيل louisville في أبريل 24 من عام 1989 بشأن تعليم اللغة الأجنبية كمهمات التصريح (Central states conference on the teaching of foreign language) بالمحوريات التعليمية من بين الموضوعات التي أدرجت على جدول أعمال المؤتمر، وقد أوصى المؤتمرون بضرورة عقد دورات تدريبية في أثناء الخدمة بقصد تعريف المعلمين بالأنبياء التكيفية والإجراءات العملية التي تتطلبها مثل الخطاف والاضافات، والتعديل، و الناس، وغير ذلك من الإجراءات القبلية. والتنظيمية ذات الصلة (Finocchiaro, 1983) وفي الاجتماع السنوي لمنظمة الحضارة الولاية جورج تاون Gorge town خلال الفترة من 8-11 مارس من عام 1989 واشنطن (language and حول موضوع اللغة واللغويات Georgetown university Round table) كانت عمليات التكامل على رأس الموضوعات التي نوقشت حيث قدّم عدد من المفتاحات حول ما يمكن أن يقوم به معلم اللغة من صور التكامل الممكنة لتغليب آليات (Tucker & Gandall, 1989) تعليم التواصل اللغوي بين الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية (The Annual Meeting) وفي الاجتماع السنوي لرابطة البحوث اليدوية الأمريكية (The Annual Meeting) في شيكاغو which (of the American Education Research Association) في الفترة ما بين 3-7 أبريل من عام 1991 أوصى الحاضرون بضرورة تطوير آليات الاعداد الذهني لدى المعلمين باعتبارها وسيلة من وسائل الحكم على مدى كفاءة المادة، ويجب مناسبتها لعمليات التدريب، وخصائص الطلبة (Pantili, 1991) وعلى الصعيد العربي تكون الحاجة كما يبدو أشد الحاجة وأكثر ضرورة لدراسة مهارات تحليل المحتوى لأغراض التعليم من حيث مجالات التحليل، وأنواع قياسها، ومدى توافرها لدى معلمى المواد الدراسية المختلفة وبعده استخدامهم لها في عمليات التعلم، وعلاقة تقنية تحليل

388
تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنظيم ملاليات التعليم والتعلم اللغوي

المحتوى يمتلك مميزات أخرى، إذ أن من شأن البحث والدراسة في هذا المجال أن يقوى الدور الذي يلعبه المعلم العربي المعاصر في حركة تطوير المناهج الدراسية وطرق تدريسها.

ويجيء هذا البحث منسجماً مع حركة تطوير المناهج وتدريب المعلمين التي تجري الآن في الأردن، والتي جاءت نتيجة لتصميم ملاليات التدريب الذي أعد في عمان عام 1987 بهدف إعادة النظر في برامج التعليم ومستلزماتها حيث أوصى المؤتمر بضرورة تطوير المناهج الدراسية لجميع مراحل التعليم العام، مع التأكيد على تحديد بعض المحتويات وتأميم المعلمين (المؤتمر الوطني الأول للتدريب البدري).

وتواكب برامج التدريب في أثناء الخدمة العملية بها حالياً اهتماماً كبيراً بتقنية تحليل المحتوى، فقد أتاح للباحث الحالي المشاركة في برامج تدريب معلمي اللغة العربية من خلال إعداد المواد التدريبية اللازمة، والاتصال الفني على تنفيذ البرنامج، حيث يقضي التدريب أن يتحلى كل معلم مشارك بالقدرة لكي يقوم بعمليات البحث والاستقصاء في المحتويات التعليمية الجديدة وتقييم ما تشكل عليه من أشكال وموضوعات ومضمون، بما يلبي بها من تدريبات وممارسات ومعالجات لغوية متقدمة، فقد ساعد معلمي اللغة العربية على فهم النهجية التي استخدمت في تنظيم المحتويات، واختراق التدريبات، وكيفية توظيف مهاراتها في مواقف التعليم والتعلم اللغوي، حيث إن تطبيق المنهج المتطور يستدعي توافر المعلم المتدرب المبدع قادر على الإدراك من صور التجديد في ميدان المحتويات والمواد الدراسية والسائدة (عبد المجيد، واخرون، 1987: 15).

وتأسس على ما سبق، واستناداً إلى أهمية تقنية تحليل المحتوى في تحسين الكفاءة للمادة الدراسية، وتمكين المعلم من تفعيل دور الطالب في عمليات التعلم اللغوي، وفي ضوء دراسات السابقة التي تصدت لتحصيل المحتوى لأغراض التعليم، فإن الحاجة تصبح ماسسة إلى إجراء بحث يسعى إلى تطوير نموذج تحليل المحتوى التعليمي، واستكشاف مدى توفر المهارات اللازمة لذلك لدى معلمي اللغة العربية.
ويجي الاهمام بتعلم اللغة العربية في هذا البحث استناداً إلى الدور التعليمي الذي يمكن أن يلعبه في الإعداد من محتويات المواد الدراسية الأخرى، حيث تشكل ميداناً خصباً لانتقال عدد التدريب اللغوي، وال vad23ها في تصميم أنظمة التعليم، والتعلم التي تطلب عمليات الاعداد والتنمية اللغوي. وفي ذلك ما يشير إلى الدور 한ة الذي قد يلعب مثير تحليل المحتوى في تحديد كفاءة مواقف التعليم، ودبي صالة معلم العربي في حركات التجديد مستمرة للمهام واللوائح الدراسية بالعامة، ومنهجية تعليم اللغة بخاصة، تناهيك في الأصل عن شح، بل-ندرة-الدراسات التي تناولت تقنية تحليل المحتوى، ومهماتها لدى معلم اللغة في العالم العربي بعامة، والأردن بخاصة.

مشكلة البحث

يعد تحليل المحتوى التعليمي من أهم العمليات الاجراءة التي ينبغي أن يقوم بها معلم اللغة العربية، بهدف التخطيط لموافق التعليم، وإعداد المواد، والنظم، والتسهيلات اللازمة لتنفيذها.

وعلّ النجاح معلم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم يتوقف بشكل رئيس على مدى امتلاكه لمهارات تحليل المحتوى، وكيفية استخدامه للمحتويات التعليمية المفترضة في الكتب الدراسية المقررة لبحث اللغة العربية وما تشتمل عليه من أفكار وملاحظات وعجلات اللغة، خاصة وأن هناك شعوراً بعدم قيام معلم اللغة العربية بالتخطيط الفعلي، وقصر بعضهم عن الاستخدام الآمنة لما تشتمل عليه الحوارات التعليمية من تدريبات ونشاطات لغوية مزركحة، حتى أن بعض القائمين على عمليات التعليم اللغوي يذهب إلي الوسط بين ندائ كفاية التعليم اللغوي، ومدى امتلاك معلم اللغة العربية، وممارسهم لمهارات تحليل المحتوى التعليمي، وذلك وفق المنظور الذي قدمه الباحث في هذه الدراسة.

الامر الذي تطلب القيام بأجراء هذه الدراسة للكشف عن مدى احساس وتقييم معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الأردن باعتماد تواجد مهارات تحليل المحتوى لديهم، ومعرفة مدى استخدامهم الفعلي لهذه المهارات في مواقف التعليم والتعلم اللغوي.
تحليل المحتوى التعليمي

التعريفات الإجرائية

تحليل المحتوى التعليمي

ويقصد به الدراسة التحليلية للبنية المعرفية واللغوية والثقافية والتنظيمية للمادة الدراسية المتوافرة في الكتب المدرسية لبرامج تعليم اللغة، فكانت تحسن كفاءتها في تعليم مهارات اللغة وتعلمها، وتمثل هذه التقنية في البحث الحالي (124) مهارة فرعية تشكل في مجملها أداة البحث.

التقييم الاستدلالية

ذلك النشاط الذي يمارسه العلم لتكوين فكرة أولية عن مدى صلاحية وملائمة المحتوى التعليمي في الكتب المدرسية موضوع التدريب لخصائص الطلبة وطبيعة السلوك اللغوي المتنوع اكسباه لهم، ويمثل المهارات الثمان الأولى من أداة البحث.

التحضير (الإعداد) الذهني

هو عبارة عن مجموعة الإجراءات العملية التي يقوم بها معلم اللغة في المحتوى التعليمي، مقصد الأحاطة والاستيعاب ما يتم تعلمه من أفكار ومعلومات ومواصلات تتيح له فرصة تنظيم أفضل لعمليات التعلم والتعلم اللغوي، وتمثل هذه الإجراءات المهارات الفرعية التي تقع تحت آليّة الإعداد في أداة البحث.

التكيف (التصور)

ويعني عملية التغذية والتأخير والحديث والإضافة والتعديل التي يمكن أن يجريها معلم اللغة على الموضوعات والتدريبات التي يشمل عليها المحتوى التعليمي لتصبح في وضعيات أكثر سلاسة لخصائص الطلبة ولظروف التعلم اللغوي وتمثل هذه العمليات المهارات الفرعية العشر التي تقع تحت آليّة التكيف في أداة البحث.

التكامل

وهي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها معلم اللغة العربية بقصد تحسين البنية التنظيمية واللغوية للمحتوى التعليمي، والناح الذي يجري فيه التعليم اللغوي في ضوء
العناصر والمفاهيم المشتركة بين جوانب الموضوع أو الوحدة أو الخبرة التعليمية الممثّلة في المهارات الفرعية السبع المتماثلة إلى آليّة التكامل في أداء البحث.

التوظيف

ويقصد به الاستخدام الأساسي من طرف المعلم للمحتويات التعليمية المتوافقة ومشتملاتها في إطار عمليات الاكتساب والتنمية اللغوية المستهدفة، ويتمثل هذه الآليّة المهارات الثلاث الأخيرة من أداء البحث.

المحتوى

ويقصد به في هذا البحث النصوص والتدريبات، والأنشطة اللغوية الواردة في الكتب المدرسية المقررة لمناهج تعليم اللغة العربية، وما يتصل بها من مواد تعليمية مساعدة.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

1- بعد هذا البحث أول محاولة جادة على مستوى الأردن والوطن العربي لتحديد مهارات تحليل المحتوى التعليمي لغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي، وتطوير نموذج خاص بتحليل محتوى الكتب المدرسية والمواد التعليمية المساندة المكون من خمس عمليات أجرائية متكاملة.

2- يكتسب هذا البحث أهمية خاصة لكونه أجري في وقت تشهد فيه التربية في الأردن حركة تطوير وتحديث شاملة للمناهج المدرسية، ولبرامج إعداد معلمي المرحلة الأساسية، بما في ذلك مناهج اللغة العربية ومعلميها.

3- ومن المنظور أن تُسهم نتائج هذا البحث في مساعدة القائمين على برامج إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية في الأردن على إعادة النظر في برامج التكوين والتدريب المحمول بها حالياً في كليات التربية في الجامعات الأردنية وفي مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم حيث تُؤخذ بالإعتبار ضرورة توفير فرص

377
تحليل المحتوى التعليمي لإجراء تقييم ملالي للتعليم والتعلم اللغوي

الدراسة والتدريب الفعلي على نموذج تحليل المحتوى (ت) المقترح في هذا البحث، وما يتطلب من مهارات رئيسية وفرعية، سعى إلى الارتقاء بكفاءات معلم اللغة العربية في مجال التخطيط والتدريب والتعامل بفعالية مع المحتويات التعليمية المرنة، والمتقاطعة لمناهج اللغة العربية الخاصة والمادة المدرسية عامة.

4- ومن المتوقع أيضاً أن تسهم نتائج هذا البحث في تزويد القائمين على عمليات إعداد مناهج اللغة العربية بتطويرها بالموارد التي تحدث مدي الاعتماد وال춘فية الفعلي للمحتويات التعليمية المقدمة في الكتب المدرسية من قبل معلم اللغة العربية، وهي بلا شك مؤشر دال وقوي على مدى كفاءة معلم اللغة العربية في مجال تطوير المناهج وتقويمها.

محددات البحث

البحث الحالي محصور بالنقاط التالية:

1- اقتصرت عينة البحث على معلم ومعلمين اللغة العربية في محافظة أربد الذين يدرسون للصفين الخامس والثامن الأساسيين، وهم من حملة البكالوريوس أو دبلوم المعلمين تخصص اللغة العربية، وهم اشتركون في برنامج التدريب في أثناء الخدمة الذي أعدته وأشرفته على تنفيذه وزارة التربية والتعليم الأردنية خلال العام الدراسي ١٣٧٩/١.

2- تحدث نتائج البحث بطريقة اعداد وتطوير آدة البحث ومدى صدقها وثباتها، وهي من اعداد وتصميم الباحث نفسه.

3- اقتصرت مهارات تحليل المحتوى في البحث على المهارات التي تقع ضمن مجالات التقويم والإعداد والتكيف، والتكامل والتوظيف فقط، حيث تمثل في مجملها تقنية تحليل المحتوى لغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي.

4- اقتصر البحث على منهج ومعلمي الصفين الخامس والثامن الأساسيين لاتجربة في هذه الصفين تطبيق المناهج الجديدة للبحث اللغة العربية.
 thoảiة البحث

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س 1 ما مدى أهمية مهارات تحليل المحتوى التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الأردن؟

س 2 ما مدى ممارسة مهارات تحليل المحتوى التعليمي من وجهة نظر معلمي العربية في الأردن؟

س 3 هل تختلف درجات معلمي العربية على مقياس الامتحان باختلاف كل من متغير المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس؟

س 4 هل تختلف درجات معلمي العربية على مقياس الممارسة باختلاف كل من متغير المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس؟

س 5 هل تختلف درجات معلمي العربية على مقياس الممارسة عن درجاتهم على مقياس الأمهية؟

عن طريق الباحث

تألفت عينة البحث من (44) معلماً ومعلمة من يدرسون اللغة العربية للصفين الخامس والتاسع الأساسيين الذين انتهوا برامجاً تدريبياً حول استخدام المناهج الطورية لتعليم اللغة، منهم (20) معلماً ومعلمة (4) معلماً ومعلمة موزعين على سبع مدارس تربوية في محافظة إربد ومديرية إربد (4) معلماً ومعلمة ومديريتي الكورة (3) معلماً ومعلمة ومديريتي جرش (2) معلماً ومعلمة ومديريتي عجلون (1) معلماً ومعلمة ومديريتي الرملة (1) معلماً ومعلمة ومديريتي الشمالية (1) معلماً ومعلمة ومديريتي الراجح (1) معلماً ومعلمة ومديريتي طولكرم (2) معلماً ومعلمة ومديريتي رام الله (1) معلماً ومعلمة ومديريتي القدس (1) معلماً ومعلمة ومديريتي بني كنعان (1) معلماً ومعلمة ومديريتي البكالوريوس (1) معلماً ومعلمة ومديريتي اللغة العربية. هذا وبلغت نسبة من تزيد خبراتهم في التدريس عن (10 سنوات) (6%) في حين بلغت نسبة من تقل خبراتهم عن ذلك نحو (84%).

374
تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنظيم مهارات التعلم والتعلم الفعلي

أداة البحث وخطوات بنائها

استخدم في البحث "مقياس مهارات تحليل المحتوى" لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم، وهو مقياس ثانوي مكون من (25) مهارة فرعية موزعة على خمس عمليات تحليلية تشكل منظومة واحدة تمهد كل عملية لتي تليها وهي: التجزم، الاستعداد الذهني، التكيف، التكامل، التوظيف، وهو من تصميم الباحث وتطويره وقد صمم مقياس تحليل المحتوى التعليمي النوعي ككتابة لقياس تقديرات معلم اللغة العربية عن مهاراتهم، ومقياس الممارسة لميارات تحليل المحتوى من خلال إجراءات عملية وفنية متصلة تقع ضمن أوان معلم اللغة في تخطيط المواقف التعليمية وتنفيذها. وتثير الدراسات إلى أن الفمايتين من هذا النوع الذي يقتصر في فقرات على مسارات محددة تكون له قيمة تنفيذية عالية.

(Endler & Hunt, 1966)

يتكون المقياس من (24) فقرة من نمط مقياس ثنائي متدرج من ثمانية نقاط، أربع نقاط منها "لمعارف الأممية" وأربع نقاط أخرى "لمعارف الممارسة" حيث تعبر العلم عن وجهة نظر حول المهارة الفرعية باستجابتين الأولى على مقياس الأممية والثانية على مقياس مدى الممارسة. حيث يبدأ المقياس الأول المتدرج في مستوى "منخفضة جداً" وله درجة واحدة، يليه "منخفضة" له درجة، ثم "عالية" له ثلاث درجات، واخيراً "عالية جداً" له أربع درجات، وبالتالي فإن مدى درجات المقياس يتراوح بين (42.17) درجة، وكذلك بالنسبة لمقياس مدى الممارسة الذي يبدأ أيضاً بالمستوى الأول "باعراً" وله درجة واحدة، يليه "باشرًا" له درجة، ثم "عالية" له ثلاث درجات، واخيراً "عالية جداً" له أربع درجات، وبذلك يكون مدى درجات مقياس الممارسة مساوياً تماماً مدى درجات مقياس الأممية.

وتم بناء الأداة على الخطوات التالية:

1. قام الباحث بمراجعة للآدب التربوي في ميدان تحليل المحتوى التعليمي، ثم وضع المقياس في صورته الأولية في شكل استبانة تضمنت (34) عبارة تم اختيارها بحيث تمثل الاجراءات العملية والأنشطة اللغوية التي تنتج للمعلم فرصة.

375
التفاعل والتصرفا في المحتويات ومشتملاتها بما يساعد على تحقيق كفاءتها التعليمية.

قام الباحث بتوزيع أداة البحث على عينة استطلاعية من معلمين ومعلمة اللغة العربية لصفين الخامس والثامن الابتدائيين بلغت (200) معلماً وملمة في مدارس عمان والزرقاء، وذلك لعلاقة وجهات نظرهم حول مدى وضوح فقرات الاداة وتعليمات الإجابة. كما عرض الباحث الاداة أيضاً على (32) مختصاً في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها من أساتذة كليتي التربية بجامعة اليرموك والجامعة الأردنية، وأعضاء مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم. كما عرضت الاستبانة كذلك على (40) مشارفاً تربويً يُب في محافظات عمان والزرقاء، وطلب منهم مراجعة الاستبانة والتحقق من مدى اعتماد كل مسيرة إلى المجال الذي تقع فيه، فيما إذا كانت المسيرة تمثل سلوكاً إجراياً ضمن إطار تحليل المحتوى التعليمي.

تم توضيح الاستبانة في ضوء ملاحظات أفراد العينة الاستطلاعية حيث تم حذف (4) عبارات أُجّنت العينة على عدم صلاحيتها أُعقب ذلك تنظيم بنية العبارات في صورة مسجات رئيسية ضم كل مجال عدة من المهارات الدينية، وأمام كل عبارة مقياس أحد تقييم درجة الأهمية والثاني لتقييم مدى الممارسة وكلاهما ربعي التقييم حيث يتحمل للمعلم المستجيب أن يقدر لكل مهارة درجه.

درجة على مقياس الأهمية، ودرجة أخرى على مدى الممارسة.

تم حساب معامل ثبات المقياس المزدوج لكل وكجزء باستخدام معادلة كرونباخ (Cronbach - alpha) الفاً، حيث طبق المقياس على (100) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس درجة الأهمية ككل (91.9)، أما كجزء فقد بلغ معامل ثبات التقويم (84.4)، والإعداد (62.7)، والتكيف (73.7)، والتوظيف (81.7)، أما مقياس الممارسة ككل فقد بلغ (93.7) في حين بلغ معامل ثبات الأجزاء كما يلي: التقويم (76.8)، والإعداد (83.6)، والتكيف (76.5)، والتوظيف (76.8)، و هي معاملات ثبات عالية ومناسبة لأغراض البحث العلمي.
تحليل المحتوى التعليمي لأفكار تنظيم ملèles التعليم والتعليم الفرعي

الناشئة الإحصائية

للاجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقييم عينة البحث على كل مهارة وفق معيار الأممية، ثم معيار الممارسة. وتم ترتيب المهارات تناعلياً في ضوء المتوسطات الحسابية. وللاجابة عن السؤالين الثالث والرابع تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova) بغض النظر عن الدالة الإحصائية (Glass & Hopkins, 1984: 368-373) للمقارنة بين متوسطات تقديرات عينة البحث على الأداؤا ابتداءً لغيرات (المؤهل والخبرة والجنس) وفق معيار الأممية (السؤال الثالث) تارة وفق معيار الممارسة (السؤال الرابع) تارة ثانية، وبلجابة عن السؤال الخامس تم استخدام اختبار t للمقارنة بين درجات أفراد العينة على الأممية ودرجاتهم على الممارسة، وذلك على المقياس كل وكأجزاء.

نتائج البحث

بعد تطبيق اجراءات البحث، والقيام بالتحليلات الإحصائية المناسبة، تم الحصول على النتائج الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والثاني

للاجابة عن السؤالين (1.1) حول مدى الأمامية، وموعد الممارسة لقائمة مهارات تحليل المحتوى موضوع البحث من وجهة نظر معلم اللغة العربية ثم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات العينة على كل مهارة في الأداء وفق بعد الأممية والممارسة، وذلك يكون لكل فرد في العينة درجة وفق مدى أهمية المهارة في نجاح تعليم اللغة، ودرجة ثانية تتمثل مدى ممارسة معلم اللغة لسلوك المهارة في المواقف الفعلية لتعليم الله ولغة أي المهارات أكثر أهمية، وأنها أقل أهمية، ولغة أكثر المهارات ممارسة. ونرى ممارسة. تم إجراء ترتيب تناعللي مهارات الأداء على معيار الأممية والممارسة كأطاط. انفرد (انظر ملحق 1). وتجسير عملية المفاضلة بين المهارات في مستوى الأممية أو في مستوى الممارسة أو المستوىين معاً تم تحديد زين المهارات الفرعية لكل مجال من

377
المجالات الخمس لمهارات تحليل المحتوى في البحث الحالي وفق رودها في الأدلة، وذلك كما هو مبين في الجدولين (1.6).

وبالنظر إلى الملحق رقم (1) الذي يمثل الترتيب التنافسي للمهارات وفق معيار درجة الأهمية، يلاحظ أن مدى تقدير درجة الأهمية على مهارات التحليل تراوح بين (6) إلى (10)، وأن المهارات التي حازت أعلى المتوسطات الحسابية هي ذات الأرقام (11، 10، 9) وهي تنتمي إلى مجالات الادعاء، والتقديم، وأن أقل المهارات أهمية من وجهة نظر عينة البحث هي التي حازت أقل التقديرات وهي المهارات ذات الأرقام (8، 7، 6) وهي تنتمي إلى مجالات التكيف، التقديم، وهذا يعني أنه لا يوجد مجال واحد من المجالات الخمسة حظيت جميع مهاراته بأعلى التقديرات أو أقلها، وهذا يتفق والتوزيع الطبيعي لدرجات قائمة على وجهات النظر.

ويبين الملحق رقم (2) الذي يمثل الترتيب التنافسي لمهارات تحليل المحتوى وفق معيار تدريجة الممارسة، أن مدى تقدير تراوح بين (4) إلى (7)، وأن المهارات التي حازت أعلى التقديرات هي ذات الأرقام (11، 10، 9) مرتبة تنافسياً وهي تنتمي إلى مجالات التخمين، والاعتقاد التكامل، وأن أقل المهارات ممارسة من طرف عينة البحث هي تلك التي حازت أقل الدرجات وهي ذات الأرقام (8، 7، 6) وتبعت في مجالي التخمين والاعتقاد التكامل، وعند مقارنة مدى درجات عينة البحث على كل من معيار الأهمية ومعيار الممارسة، بمدئي المعياري للسلوك في الأدلة (1-4) لوحظ بصفة عامة أن مدى تقدير أفراد العينة لأهمية توافر مهارات تحليل المحتوى لديهم كان أعلى وأفضل من مدى درجاتهم على مدى الممارسة والاستخدام في مواقف التعليم النغوي، ولعفرة الرتبة التي يحتلها كل مجال من مجالات أداة البحث من حيث الأهمية، والممارسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث على مهارات المجال ككل، وأعطت الرتب المستحقة، ويبين الجدول رقم (1) الترتيب الذي جاء عليه.
<table>
<thead>
<tr>
<th>معيار الممارسة</th>
<th>معيار الأمهية</th>
<th>مجال المقياس</th>
<th>المتوسط الحسابي</th>
<th>الرتبة</th>
<th>الرتبة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>التقييم</td>
<td></td>
<td></td>
<td>27.51</td>
<td>4</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>الاعداد (التحضير)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>27.59</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>التكيف</td>
<td></td>
<td></td>
<td>24.89</td>
<td>2</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>التكامل</td>
<td></td>
<td></td>
<td>18.76</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>التوظيف</td>
<td></td>
<td></td>
<td>23.69</td>
<td>3</td>
<td>9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يظهر الجدول رقم (1) وجود تطابق بين درجات عينة البحث على معيار الأمهية ودرجاتهم على معيار الممارسة وجميع مجالات تحليل المحتوى موضوع البحث. وهي مرتبة تنازلياً من حيث سلوك الأمهية والممارسة بدأ من التحضير وانتهاء بالتكامل، حيث احتلت مهارات المرتبة الرابعة والأخيرة مما يشير إلى عدم وجود إطار نظري، وخبرة عملية كافية حول هذه الآلية من آليات التحليل.

وعرفة أي المهارات الفرعية على مستوى المجال الواحد أكثر وأقل أهمية، وأكثر وأقل ممارسة. يتم تحديد الرتب المستفصة للمهارات الفرعية التي تتمي إلى كل مجال من مجالات أداة البحث، ابتداء بمهارات مجال التقييم البدائي كما هي في الجدول رقم (2).
جدول رقم (4)
ال المتوسّطات الحسابية والرتب التي حازتها مهارات مجال التقويم وفق معياري الأهمية والممارسة

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرقم</th>
<th>درجة الأهمية</th>
<th>مدى الممارسة</th>
<th>المتوسّط الرتبة</th>
<th>القيمة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>الحسابي</td>
<td>1</td>
<td>1.88</td>
<td>2.15</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>مراعاة مدى التردد في التدريبات والأنشطة اللغوية المفرطة.</td>
<td>1</td>
<td>2.37</td>
<td>2.22</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>تقييم مدى إستجابة المتطلبات الملقاة في التعليم اللغوي.</td>
<td>1</td>
<td>3.07</td>
<td>2.74</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>تقييم مدى كفاءة الرسوم والأشكال التوضيحية المرفقة.</td>
<td>1</td>
<td>4.00</td>
<td>2.33</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>التثبيت من مدى تأثير التسليط المنطقي الموضوعات.</td>
<td>1</td>
<td>5.10</td>
<td>2.73</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>التحقق من مدى سلامة الموضوعات لأساسيات المهارات اللغوية.</td>
<td>1</td>
<td>6.45</td>
<td>2.74</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>تقييم قابلية التدريبات اللغوية في تنفيذ المهارات المضمنة.</td>
<td>1</td>
<td>7.00</td>
<td>2.76</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>آراء الأفراد التي تلقفت في تنفيذ المتطلبات الفردية.</td>
<td>1</td>
<td>8.76</td>
<td>2.76</td>
</tr>
</tbody>
</table>

بالنظر إلى الجدول رقم (2) وفي ضوء الرتب التي حظيت بها مهارات مجال التقويم على معياري الأهمية والممارسة، يظهر بصفة عامة اجتماع عينة الدراسة على أن أكثر مهارات المجال أهمية وممارسة في المهارات ذات الأرقام (1، 2، 6) على التوالي، وأن أقل المهارات أهمية وممارسة للمهارات (4، 5، 7) اللتان تدوران حول فاعلية التسليط المنطقي، والرسوم والأشكال التوضيحية، ويستند من هذه النتيجة على غياب ماتين المهارات- تقريباً- من السلوك التقييمي لعملية اللغة العربية وعلى مستوى النظرية والتطبيق معاً، علماً بأن الرسومات والأشكال التوضيحية تلعب دوراً مهماً في تبسيط المعلومات والمفاهيم وتشكل مصدراً جديداً للمعرفة اللغوية.

والجدول رقم (3) يظهر أيضاً مهارات الفرعية التي تنتهي إلى مجال الإعداد الذهني مرتبتة وفق ورردتها في أداء البحث أعطيت الرتب التي حازتها ببعاً للمتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث على معياري درجة الأهمية، وسلوك الممارسة.
تحليل المحتوى التعليمي لأفكار تطبيق مبادئ التعلم والمتعلم العربي

جدول رقم (3)
المتوسطات الحسابية وترتيب مهارات مجال "الإعداد المهني" وفق معيار درجة الأهمية ومدى الممارسة.

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرقم</th>
<th>متوسط الرتبة الحسابي</th>
<th>الرتبة المتوسطة</th>
<th>الدرجة الأولية</th>
<th>المتسائل</th>
<th>الممارسة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>3.50 1</td>
<td>4</td>
<td>حصر القيمة الأساسية في الدراسة ومحاولة استيعابها.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>3.17 7</td>
<td>1</td>
<td>تحديد الكميات المطلوبة في النصوص والموضوعات القائمة.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>3.28 1</td>
<td>1</td>
<td>تحديد الأفكار ومعلومات الرائدة وتدوينها.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>1.62 8</td>
<td>8</td>
<td>تعيين القرائن الفنية والمعنوية للغة للغة التصميم</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>2.67 4</td>
<td>4</td>
<td>تحديد العلاقات القائمة بين الأفكار التالية في الموضوعات.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>3.18 3</td>
<td>3</td>
<td>تحديد القيم والاختلافات التي يمكن تقديرها من خلال التحري.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>2.44 2</td>
<td>2</td>
<td>التحقق من سلامة اللغة المكتوبة.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>1.74 6</td>
<td>6</td>
<td>التحقق من دقة المعلومات والتفاصيل المقدمه.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>2.71 10</td>
<td>10</td>
<td>تعيين مواعيد النشر والإضافة في اللغة المكتوبة.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>2.83 9</td>
<td>9</td>
<td>تحديد جوانب الصعوبة في المحتويات المقدمه.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ومن الاطار الاعداد المهني بين الجدول رقم (3) أن هناك ثلاثة مهارات كل واحدة منها قد حظيت بنفس الرتبة على معياري الأهمية والمراسلة، وهي المهارة ذات الأرقام (4, 7, 10). أما المهارات الأمورية وأقلها ممارسه فكانت المهارة رقم (9) والتي تعني بتحديد مواضيع الحضور والإطالة في المادة المكتوبة وأن أكثر مهارات هذا المجال أهمية وممارسة في المهارة الثالثة والتي تعني بتحديد الأفكار والمعلومات الرئيسية، مما يدل على اعتناء معلمي اللغة العربية باستخراج الأفكار والمعلومات باعتبارها أهم المقدمين في النص.

وقد يكون من المفيد جدا البحث في المهارات الفرعيه الأخرى التي تباينت وجهات النظر العامة في رتبها ضمن المجال المذكور. كما يلاحظ أن حوالي (68%) من مهارات

381
المجال حازت درجات عالية على معيار الأهمية، في حين حاز ما نسبته (75%) منها درجات عالية وفق معيار الممارسة. وقد يستدلون من ذلك على أنه بالرغم من أهمية الإعداد الذهنى في مجال التخطيط الدراسى، إلا أن النتائج تشير إلى انخفاض قدرة معلمى العربية على ممارسة هذه الآلية.

والمعرفة تؤثر المهارات الفرعية لمجال التكيف تم تحديد رتب المهارات كما في الجدول رقم (4).

**جدول رقم (4)**

المهارات والمؤشرات الحسابية التي ظلت بها مهارات مجال، التكيف، وفق تقديرات المعلية على معيارى الأهمية والممارسة

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرتب</th>
<th>درجة الأهمية</th>
<th>مدى الممارسة</th>
<th>المعدل السالب</th>
<th>المتوسط الرتبة</th>
<th>الرتبة المتوسطة</th>
<th>الرتبة المتساوي</th>
<th>المتساوي الحسابي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>2.73</td>
<td>2.73</td>
<td>1.81</td>
<td>2.63</td>
<td>2.73</td>
<td>2.73</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>2.67</td>
<td>2.67</td>
<td>2.05</td>
<td>2.50</td>
<td>2.67</td>
<td>2.67</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>2.54</td>
<td>2.54</td>
<td>2.54</td>
<td>2.54</td>
<td>2.54</td>
<td>2.54</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>2.43</td>
<td>2.43</td>
<td>2.43</td>
<td>2.43</td>
<td>2.43</td>
<td>2.43</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>2.34</td>
<td>2.34</td>
<td>2.34</td>
<td>2.34</td>
<td>2.34</td>
<td>2.34</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>2.25</td>
<td>2.25</td>
<td>2.25</td>
<td>2.25</td>
<td>2.25</td>
<td>2.25</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>2.16</td>
<td>2.16</td>
<td>2.16</td>
<td>2.16</td>
<td>2.16</td>
<td>2.16</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>2.07</td>
<td>2.07</td>
<td>2.07</td>
<td>2.07</td>
<td>2.07</td>
<td>2.07</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>2.00</td>
<td>2.00</td>
<td>2.00</td>
<td>2.00</td>
<td>2.00</td>
<td>2.00</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.91</td>
<td>1.91</td>
<td>1.91</td>
<td>1.91</td>
<td>1.91</td>
<td>1.91</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.82</td>
<td>1.82</td>
<td>1.82</td>
<td>1.82</td>
<td>1.82</td>
<td>1.82</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.73</td>
<td>1.73</td>
<td>1.73</td>
<td>1.73</td>
<td>1.73</td>
<td>1.73</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.64</td>
<td>1.64</td>
<td>1.64</td>
<td>1.64</td>
<td>1.64</td>
<td>1.64</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.55</td>
<td>1.55</td>
<td>1.55</td>
<td>1.55</td>
<td>1.55</td>
<td>1.55</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.46</td>
<td>1.46</td>
<td>1.46</td>
<td>1.46</td>
<td>1.46</td>
<td>1.46</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.37</td>
<td>1.37</td>
<td>1.37</td>
<td>1.37</td>
<td>1.37</td>
<td>1.37</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.28</td>
<td>1.28</td>
<td>1.28</td>
<td>1.28</td>
<td>1.28</td>
<td>1.28</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.19</td>
<td>1.19</td>
<td>1.19</td>
<td>1.19</td>
<td>1.19</td>
<td>1.19</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.10</td>
<td>1.10</td>
<td>1.10</td>
<td>1.10</td>
<td>1.10</td>
<td>1.10</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>1.01</td>
<td>1.01</td>
<td>1.01</td>
<td>1.01</td>
<td>1.01</td>
<td>1.01</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.92</td>
<td>0.92</td>
<td>0.92</td>
<td>0.92</td>
<td>0.92</td>
<td>0.92</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.83</td>
<td>0.83</td>
<td>0.83</td>
<td>0.83</td>
<td>0.83</td>
<td>0.83</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.74</td>
<td>0.74</td>
<td>0.74</td>
<td>0.74</td>
<td>0.74</td>
<td>0.74</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.65</td>
<td>0.65</td>
<td>0.65</td>
<td>0.65</td>
<td>0.65</td>
<td>0.65</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.56</td>
<td>0.56</td>
<td>0.56</td>
<td>0.56</td>
<td>0.56</td>
<td>0.56</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.47</td>
<td>0.47</td>
<td>0.47</td>
<td>0.47</td>
<td>0.47</td>
<td>0.47</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.38</td>
<td>0.38</td>
<td>0.38</td>
<td>0.38</td>
<td>0.38</td>
<td>0.38</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.29</td>
<td>0.29</td>
<td>0.29</td>
<td>0.29</td>
<td>0.29</td>
<td>0.29</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.20</td>
<td>0.20</td>
<td>0.20</td>
<td>0.20</td>
<td>0.20</td>
<td>0.20</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.11</td>
<td>0.11</td>
<td>0.11</td>
<td>0.11</td>
<td>0.11</td>
<td>0.11</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.00</td>
<td>0.02</td>
<td>0.02</td>
<td>0.02</td>
<td>0.02</td>
<td>0.02</td>
<td>0.02</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

382
تحليل المتغير التعليمي لأفراض تنظيم ملاليات التعلم والتعلم الفكري

بالنظر إلى الجدول رقم (4) يستدل منه على اتفاق عينة البحث في ترتيب المهارات المتابعة (4) على حين تختلف في ترتيب بقية مهارات المجال، كما يتبين أن أكثر مهارات المجال أهمية واستخداماً هي المهارة الأولى والتي تعني "ال بتاريخ وتأخير بعض موضوعات الكتب المقرر، بحيث أصبح أكثر ملاءمة لمناخ التعليم، وأن أقل مهارات المجال أهمية واستخداماً هي المهارة العاشرة من مهارات المجال والتي تعني "باستبادل نصوص أكثر ملاءمة وفعالية بالنصوص المقترحة"، وقد يستنتج من هذا الجدول انخفاض مدى انسجام وجهات نظر عينة في الرتب التي حازتها مهارات التكيف وفق بعدي الأهمية والممارسة، ويعني هذا أنه تميز معلم اللغة العربية صور التكيف المعروفة من حنف أو تغطية أو إضافة وقد ينظر أن تجري عملية استبادل نصوص أكثر فاعلية ببعض نصوص الكتب المقرر، مما يدل على ثقة المعلمين بالمندوبيات المقترحة، وعند مقدرتهم على اقتراح البديل الأكثر فاعلية على الرغم من أن المتسابقات الحساسية على معيار الأهمية عالية وتشير إلى احساس معلمي اللغة العربية بأهمية القيام بعمليات التكيف التي قد تفرضها عوامل عديدة من أهمها خصائص الطلاب وفرص تدريبهم.

وفيما يتعلق بمهارات التكامل فالجدول رقم (5) يبين توزيعها داخل المجال في ضوء الرتب التي حازتها تبعاً لتقديرات العينة.

فبالنظر إلى الجدول رقم (5) يتضح أن أقل مهارات التكامل أهمية وممارسة هي المهارة رقم (4) والتي تعني "بمعنى تعانق معلمي اللغة العربية مع معلمي المواد الأخرى، لتحقيق مستويات أفضل من التكامل على مستوى التخطيط والتنفيذ معًا، في حين احتلت المهارة رقم (2) المرتبة الأولى وهي تعني بالتكامل الداخلي بين موضوعات الوحدة الدراسية. ويبين الجدول أيضًا وجود اتفاق شبه ثام بين ترتيب مهارات التكامل من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.
نص

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والرتب التي حازتها مهارات مجال "التكامل" وفق معياري الامتحانية والممارسة

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرقم</th>
<th>المستوى</th>
<th>المتوسطة الرتبة المتوسطة الرتبة الحسابية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>3.44</td>
<td>2.42</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>3.45</td>
<td>3.22</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>3.45</td>
<td>2.53</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>2.83</td>
<td>1.96</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>2.87</td>
<td>2.62</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>2.91</td>
<td>2.69</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>2.11</td>
<td>1.99</td>
</tr>
</tbody>
</table>

وفيما يتعلق بمجال توظيف المتطلبات لأغراض التدريب بين الجدول رقم (6)

توزيع المهارات النتائج إلى المجال بحسب معياري الامتحانية والممارسة.
تظهر الجدول رقم (١) أن هناك تطابقًا بين جهات تقييم المعلمين في تقدير الأممية والمارسية بنسبة تزيد عن (٥٠/٠%) من مهارات المجال، وهي نوات الأرقام (١،٠،١،٠،٤،٨)، حيث حازت المهارة (٢) المرتبة الأولى من حيث الأممية والمارسية معاً، وهي تتعلق بالربط بين المضموم المتعلم ومواقف الحياة، في حين حازت المهارة رقم (١) المرتبة
لاخير، وهي تعني بتوجيه الطلبة إلى ممارسة قراءات خارجية، وفي ضوء أهمية هذه المهارة في انتقال اثر التدريب، وتعييم التعلم اللغوي، وشعور الطلبة بالأهمية ما يتعلمون من اللغة فإنه يستنتج بأن معلم اللغة لا يمتلك قدرًا كافياً من المعرفة النظرية والتدريب العملي يجعلهم أكثر قدرة على توظيف بعض مهارات هذه الآلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وبينت السؤال الثالث حول اختلاف درجات مهارة البحث على مهارات تحليل المحتوى وفق معيار الأهمية باختلاف متغيرات (المؤهل، الخبرة، الجنس). وقد تم بداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المتغيرات الثلاثة كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغيرات المؤهل والخبرة والجنس

<table>
<thead>
<tr>
<th>المتغير</th>
<th>المستوى</th>
<th>العدد</th>
<th>المتوسط الحسابي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المؤهل العلمي</td>
<td>دبلوم كليات مجتمع (لغة عربية)</td>
<td>106</td>
<td>134.53</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>بكالوريوس أداب (لغة عربية)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>+ دبلوم تربوية أو ماجستير تربوية</td>
<td>238</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الخبرة</td>
<td>أقل من (10) سنوات</td>
<td>211</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>أكثر من (10) سنوات</td>
<td>323</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الجنس</td>
<td>ذكر</td>
<td>230</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>أنثى</td>
<td>244</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

بين الجدول رقم (7) وجود تقارب إلى حد كبير بين مستويات المؤهل والخبرة، وتعداد قليل نسبياً بين مستويي الجنس، وللإجابة عن السؤال وللكشف عن الدلالات الإحصائية

386
تحلل المحتوى التعليمي لأفراد تطوير مهارات التعليم والتعليم العربي

الفرق بين مستوى كل متغير من متغيرات البحث، استخدم تحليل التباين الثلاثي وفق التصميم العاملي (2×2×2) والجدول رقم (8) يلخص نتائج التحليل.

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين لدرجات اللعب على مهارات تحليل المحتوى وفق معيار الأممية بحسب متغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس

<table>
<thead>
<tr>
<th>مصادر التباين</th>
<th>درجة الحرية</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>متوسطات المربعات</th>
<th>قيمة ت&quot;ف&quot;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المؤهل العلمي</td>
<td>1</td>
<td>153291</td>
<td>153291</td>
<td>6.68</td>
</tr>
<tr>
<td>الخبرة التعليمية</td>
<td>1</td>
<td>1988</td>
<td>1988</td>
<td>1.79</td>
</tr>
<tr>
<td>الجنس</td>
<td>1</td>
<td>851242</td>
<td>851242</td>
<td>3.74</td>
</tr>
<tr>
<td>الخطة</td>
<td>3</td>
<td>4449469442</td>
<td>4449469442</td>
<td>10.24</td>
</tr>
<tr>
<td>الكل</td>
<td>44</td>
<td>19519193</td>
<td>19519193</td>
<td>28.96</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* دالة عند مستوى 5%.

ويستفاد من الجدول رقم (8) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (5%) بين تقديرات عينة البحث على معيار درجة الأممية يعزى إلى عامل الجنس ولصالح الأنان، ولم يوجد فرق دال إحصائياً بين تقديرات مجموعات عينة البحث تعزى إلى عامل المؤهل العلمي أو الخبرة التعليمية. ويشير هذا التحليل إلى أن الأطار التجريبي حول مهارات تحليل المحتوى لدى المعلمين أفضل مما هو عليه لدى أقرانهم من المعلمين مما أدى إلى تفوقهم على المعلمين في تقدير درجة أهمية مهارات التحليل، وقد يشير ذلك إلى أدرافهم لدور هذه المهارات وأهميتها في مساعدة معلم العربية على التخطيط واستخدام المعلومات، وتنظيم مواعف الدراسة بما يحقق نتائج مرجعية أو ماملة في مجال تعلم اللغة، كما يستنتج من التحليل انخفاض بل تدني أمر كل من مستوى المؤهل العلمي.
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ويهدف هذا السؤال إلى الكشف عن تأثير متغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس في درجات معلمي اللغة العربية على مهارات تحليل المحتوى وفق معيار مدى الممارسة.

وبينص هذا السؤال على ما يلي:

هل تختلف درجات معلمي اللغة العربية على مهارات تحليل المحتوى وفق معيار مدى الممارسة باختلاف كل من المؤهل العلمي والخبرة والجنس:

وتمهيداً لإجابة السؤال تم بداية استجواب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغيرات البحث، كما يوضح الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغيرات المؤهل العلمي والخبرة التعليمية والجنس

<table>
<thead>
<tr>
<th>المتغير</th>
<th>المستوى</th>
<th>المتوسط الحسابي</th>
<th>العدد</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المؤهل العلمي</td>
<td>دبلوم كلية مجتمع (لغة عربية)</td>
<td>106</td>
<td>114.55</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>بكالوريوس أداب (لغة عربية)</td>
<td>328</td>
<td>114.50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>دبلوم تربية أو ماجستير تربية</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الخبرة</td>
<td>أقل من (10 سنوات)</td>
<td>311</td>
<td>112.98</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>أكثر من (10 سنوات)</td>
<td>333</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الجنس</td>
<td>ذكر</td>
<td>240</td>
<td>114.76</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>أنثى</td>
<td>244</td>
<td>114.56</td>
</tr>
</tbody>
</table>

288
تحليل المتغيرات البديعية لغرض تنظيم مآلات التعليم والتعليم الأفقي

ويشير الجدول رقم (9) إلى وجود تقارب كبير في المتوسطات الحسابية لكل من مستوى المعلم العلمي (دبلوم/ بكالوريوس) ومستوى الجنس (ذكر/ أنثى). ووجود تباعد قليل نسبياً بين المتوسطين الحسابيين لمستوى الخبرة (أقل من 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

وإليجابة عن السؤال الرابع ولكشف عن الدالة الإحصائية للفرق بين مستوى كل متغير من متغيرات البحث، استخدم أيضاً تحليل التباين على التصميم العامي (2×2) والجدول رقم (10) يوضح ملخصاً لهذه النتائج.

جدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين لدرجات عينة البحث على مهارات تحليل المتغير وفق معيار مدى الممارسة بحسب متغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس

<table>
<thead>
<tr>
<th>مصادر التباين</th>
<th>درجات الحرية</th>
<th>مجموع المرعات</th>
<th>قيمة ف²</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المؤهل العلمي</td>
<td>1</td>
<td>190.740</td>
<td>0.459</td>
</tr>
<tr>
<td>الخبرة التعليمية</td>
<td>1</td>
<td>263.786</td>
<td>0.459</td>
</tr>
<tr>
<td>الجنس</td>
<td>1</td>
<td>299.43</td>
<td>0.918</td>
</tr>
<tr>
<td>الخطأ</td>
<td>440</td>
<td>443.27</td>
<td>0.195</td>
</tr>
<tr>
<td>الكلي</td>
<td>443</td>
<td>198.374</td>
<td>0.805</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* دالة عند مستوى (0.05)

ويشير الجدول رقم (10) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين درجات عينة البحث على مهارات تحليل المتغير وفق معيار مدى الممارسة. وأن هذا الفرق يعزى إلى عامل الخبرة التعليمية، ولصالح المعلمين الذين تزيد خبراتهم عن 10

289
وينتظر من هذا أن معلم اللغة العربية من نواي الخبرة التعليمية التي تزيد عن 10 سنوات هم أقدر على ممارسة واستخدام مهارات تحليل المحتوى موضع البحث من أقرانهم من ذوي الخبرة التي تقل عن 10 سنوات. ولهذة النتائج تؤدي أهمية الخبرة في تطوير كفاءة معلم اللغة العربية في مجال استخدام مهارات تحليل المحتوى والتعامل مع المادة الدراسية المقررة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص السؤال الخامس من أسلة البحث على ما يلي: "هل تختلف درجات معلم اللغة العربية على مهارات تحليل المحتوى وفق معيار الأممية من درجاتهم عليها وفق معيار المارسة؟"

وتمهدأ على الإجابة عن السؤال تم بداية استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث على مهارات تحليل المحتوى وفق معيار الأممية والمارسة. وعادي كل مهارة الرتبة التي تتراوحها في المقياس (انظر ملحق رقم 3) بمعرفة الفروق بين درجات عينة البحث على مهارات تحليل المحتوى وفق معيار الأممية ودرجاتهم عليها وفق معيار المارسة. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة البحث. وتتم حساب قيمة تٌ وهذا الجدول رقم (11) تبين نتائج الاختبار للفرق بين المتوسطات الحسابية.

يظهر الجدول رقم (11) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من (0.01) بين درجات عينة البحث على معيار الأممية ودرجاتهم على معيار المارسة وعلى المجالات الخمسة مهارات تحليل المحتوى وبناءً على الاختبار ككل. وأن هذه الفروق تتجه لصالح التقديرات على معيار الأممية. ويستند من هذه النتائج على أن تقديرات عينة المهارات على الأممية أفضل من حيث الكيفية من تقديراتهم على معيار التطبيق.
جدول رقم (11)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معياري العربية
على مقياس تحليل المحتوى وفق معياري المهمة والممارسة

<table>
<thead>
<tr>
<th>درجة الأهمية</th>
<th>الممارسة</th>
<th>الحسابي المعياري</th>
<th>المتوسط</th>
<th>الانحراف المعياري</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المعيار</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>المجال</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>مهارات التقييم</td>
<td>25.11</td>
<td>23.13</td>
<td>3</td>
<td>3.7</td>
</tr>
<tr>
<td>مهارات (التحضير)</td>
<td>24.79</td>
<td>6.00</td>
<td>3.7</td>
<td>7.9</td>
</tr>
<tr>
<td>مهارات التكيف</td>
<td>21.94</td>
<td>18.02</td>
<td>3.5</td>
<td>7.4</td>
</tr>
<tr>
<td>مهارات الانتهاء</td>
<td>21.94</td>
<td>18.02</td>
<td>3.5</td>
<td>7.4</td>
</tr>
<tr>
<td>مهارات التوظيف</td>
<td>20.92</td>
<td>19.51</td>
<td>3.7</td>
<td>12.7</td>
</tr>
<tr>
<td>المهارات ككل</td>
<td>134.72</td>
<td>122.01</td>
<td>15</td>
<td>20.7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* دالة عند أقل من 1.00

ويستدل من هذه النتيجة أن لدى معلم اللغة العربية معرفة نظرية حول مهارات تحليل المحتوى جعلتهم أكثر وعياً وإدراكاً بأهمية تواجدها لديهم مما أدى إلى ارتفاع تقييمهم على معيار الاهتمام كما يستدل أيضاً أن ادراكهم لأهمية مهارات التحليل متقارب إلى حد كبير على جميع مجالات مهارات التحليل موضوع البحث. وأن التباين الذي كشف منه البحث بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي في مجالات مهارات تحليل المحتوى موضوع البحث يدعو إلى ضرورة أن تتم تدريسها في دراسة هذه النتيجة، واستقصاء سببها، حيث أن الاستخدام الفعلي لمهارات تحليل المحتوى قد يكون مؤشراً دالاً على احساس المعلم بأهمية هذه المهارات باعتبارها أداة للفيلت مهارات التعليم بما تعني والتعليم النوعي بالخصوص.

وبالنظر إلى اللحق رقم (2) الذي يمثل المقارنة بين الرتب التي حظيت بها مهارات
تحليل المحتوى على معيار الامامية، والرتب التي حظيت بها على معيار "المارسة" يدل على وجود عدد محدود من المهارات التي تساوي رتبها على معيار الامامية يرتتبها على مارسة المارسة واحتلت الرتب الأولى والثانية والثالثة، وهذه المهارات هي ذات الارقام (611، 4، 203، 9، 11) على التوالي، في حين لم يوجد تقارب ملحوظ بين ترتيب الامامية ورتب المارسة للمهارات التي حازت من وجهة نظر معلمو العربية أقل الرتب ففق معيار الامامية والمارسة. ومن النتائج اللافتا للنظر وجود عدد آخر محدود من مهارات تحليل المحتوى موضوع البحث لم تظ بحامية عالية في حين انها حظيت برتب متقدمة في مجال المارسة كما هو مبين في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12)

م härات تحليل المحتوى ذات الامامية المنخفضة والممارسة العالية تباعًا لرتبها في أداء البحث

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرتبة المارسة</th>
<th>الرتبة الامامية</th>
<th>رقم المهارة في الأداء</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5</td>
<td>اكتساب مدى توازن التمثيل المنطيقي للموضوعات 29</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>إدراك المعنى الذي تعبّث في تنظيم المحاور المقررة 21</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>تحديد الكلمات المفتاحية في النصوص والموارد الموصى بها 14</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>تصميم تدريبات علاجية في اللغة واستخدامها 33</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>اعداد وحدات ومجموعات تعليمية 25</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

بين الجدول رقم (12) يوجد تباعد كبير بين رتب هذه الجموع على مقياس المارسة ورتبها على مقياس الامامية، ولصالح المارسة. وتمثل هذه النتيجة صورة من العلاقة العكسية وقد يكون ذلك ضرباً من الفوارق الغربية في مثل هذه النتائج في الوقت الذي يرى فيه معلمو العربية أن هذه المهارات قليلة الامامية تدل المؤشرات على
تحليل المحتوى التعليمي لأدوار تنظيم ملائمة التعليم والتعلم اللغوي

أنها تحظى باستعمال كبير من طرفهم خلال عمليات التخطيط والتنفيذ والتعامل مع المحتويات، ومجموعة المهارات تقع ضمن آليات التقويم، والإعداد، والتكييف، وهي الوسيلة التي يعتمد عليها معلم اللغة في دراسة البنية العرقية والمفاهيمية للمحتوى التعليمي، وقد يكون من الصعب على معلم آية مادنة أن ينجح في تدريسه دون إجراءات من هذا النوع.

كما بين الملحق رقم (٢) أيضاً وجود عدد محدود من المهارات الفرعية حظيت برتب متقدمة على مقياس الأهمية، في حين أنها لم تحظ بمراسمة عالية مما أدى إلى وجود تباعد بين درجات معلم اللغة على مقياس الأهمية ودرجاتهم على مقياس الممارسة.

يوضح ذلك الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

مهمات تحليل المحتوى ذات الأهمية المرتفعة والممارسة المنخفضة وذلك تبعاً لترتيبها في أداء البحث

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرتبة</th>
<th>المهارة المهمة الممارسة في الأداء</th>
<th>القيمة الأهمية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>١١</td>
<td>التحقق من مدى ملائمة الموضوعات لأكسب المهارات اللغوية</td>
<td>٧</td>
</tr>
<tr>
<td>١٢</td>
<td>تقييم فاعلية التدريبات اللغوية في تعلم المهارات المستهدفة</td>
<td>٨</td>
</tr>
<tr>
<td>١٣</td>
<td>تحديد العلاقات التي تقيم عليها الأفكار في الموضوعات.</td>
<td>٩</td>
</tr>
<tr>
<td>١٤</td>
<td>التحقق من سلامة اللغة المكتوبة</td>
<td>١٠</td>
</tr>
<tr>
<td>١٥</td>
<td>التصرف بالتدريبات المقترحة بما يتلائم ومستويات الطلبة</td>
<td>١١</td>
</tr>
<tr>
<td>١٦</td>
<td>إعداد أسلاك الإثرائية تعليمية قائمة على أسس التكامل بين فروع اللغة</td>
<td>١٢</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يظهر الجدول رقم (٢) وجود فروق كبيرة جداً بين رتب هذه المهارات على مقياس ٢٩٣
نص

الأهمية مقارنة بترتبها على مقياس الممارسة، ويستند من ذلك على أنه بالرغم من ادراك معلمى العربية لأهمية هذا الكم من مهارات تحليل المحتوى إلا انهم يشعرون بانخفاض قدرتهم على استخدام هذه المهارات في أثناء التعامل مع المحتويات التعليمية المتدرجة أو المقررة، ويمكن هذه النتيجة صورة من العلاقة في الاتجاه المضاد، قد تكون عادية في هذا البحث إلى سوء الاعداد والتكوين وعدم الاهتمام بتحليل المحتوى كاستراتيجية من استراتيجيات التعليم الفعال.

النتائج والتوصيات

(1) مقدمة في نتائج البحث

تقصى هذا البحث الاختلاف في درجات أفراد العينة على مهارات المحتوى وذلك من حيث الأمامية والممارسة، كما تقصى أيضاً الاختلاف في درجات العينة على المهارات بخضوع مستويات ثلاثة من التغييرات تحديد درجة الأمامية، ومدى الممارسة. وهذه التغيرات في المؤهل العلمي والخبرة في تدريس اللغة العربية والجنس، وقد أسفر البحث عن النتائج التالية:

- احتل آليلة الاعداد النوعي من تحليل المحتوى المرتبة الأولى من حيث الأمامية والممارسة، على حين جاءت آليلة التكامل في المرتبة الأخيرة من بين الآليلات الخمس لتقنية تحليل المحتوى موضوع البحث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مهارات تحليل المحتوى من حيث درجة الأمامية تتزوي إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة في تدريس اللغة العربية.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات عينة البحث على مهارات تحليل المحتوى من حيث درجة الأمامية يتزوي إلى عامل الجنس، ولصالح الآلتين من عينة البحث.
- عدم وجود فروق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة البحث على مهارات تحليل المحتوى من حيث مدى الممارسة تتزوي إلى متغيري المؤهل العلمي والجنس.

٣٩٤
تحليل المحتوى التطبيقي لآراء تنظم مهارات التعليم والتعلم اللغوي

(5) يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (6.0) بين متوسطات درجات عينة البحث على مهارات تحليل المحتوى من حيث الممارسة يعزى إلى خبراتها التعليمية، وأصالح فئة المعلمين التي تزيد خبراتها عن (10) سنوات.

(6) يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (أقل من 0.01) بين متوسطات درجات العينة على مقياس تحليل المحتوى ككل وكأجزاء من حيث الأمامية ومتوسطات درجاتهم على المقياس ذاته ككل وكأجزاء من حيث مدى الممارسة، وأصالح معيار الأمامية.

(7) يوجد عدد محدود من مهارات تحليل المحتوى حقيقة تبقي تعقيدات مرتفعة من قبل عينة البحث على مستوى الممارسة مقابل تقديرات منخفضة على مستوى الأمامية.

(8) يوجد عدد محدود أياً من مهارات تحليل المحتوى حقيقة تبقي تعقيدات مرتفعة على مستوى الأمامية مقابل تقديرات منخفضة على مستوى الممارسة.

ب- مناقشة النتائج

أشارت نتائج البحث الحالي إلى أن آليّة (مجال) الأعداد النهني قد حظي بالترتيب الأولي من بين آليات تحليل المحتوى من حيث درجة الأمامية ومدى الممارسة، وتشمل هذه الآليّة على عشر مهارات فرعية تعني في جملتها بالنظر في البنية المعروفة واللغوية والقيمّية التي يمكن تواجها في المحتويات التعليمية، وتشتت أيضاً من صلاحية اللغة وخلوها من الميوب والأخطاء، إذا فإنه لا غرو أن تخطى هذه المهارات بأعلى تقديرات العينة، فعليها يعتمد معلمون العربية في تنظيم عمليات التعليم والتعلم بما يرفق ذلك من اجراءات عملية مثل اشتقاق الأهداف التعليمية وتصميم الأنشطة التعليمية/التعليمية التي تفطل دور كل من المعلم والتعلم في مواقع اكتساب مهارات اللغة، وثمة ما يشير إلى أن ارتفاع تقديرات العينة على هذا المجال قد يعزى إلى البلورة التي تتحل في عمليات بناء الخطط اليومية لتعليم مهارات اللغة المستهدفة. وقد يعزى الارتفاع على معيار الأمامية والممارسة معاً إلى مكانة آليّة الأعداد النهني في نموذج تحليل المحتوى الذي...
تعمل أداة البحث. فمهارات الاعداد الفرعية هي متطلبات سابقة لتعلم وممارسة جميع مهارات تحليل المحتوى التالية في نموذج التحليل، والتي تتسمى إلى آليات التكيف، والتكامل والتغذيف، فعليّة إتقان المعلم لمهمات الإعداد المتعدد والأدراك، على الامتحان المحتوى من أفكار وعالم لمفاهيم يؤدي بشكل أو بآخر إلى تفسير إجراء عمليات التصرف اللازمة. وبناء صور التكامل المكية بين أجزاء المحتويات سواء على مستوى الوحدة الدراسية الواحدة أو على مستوى الأفكار والمفاهيم المشتركة بين محتويات المناهج الدراسية الأخرى ومتعدد منامج اللغة العربية. وقد يتفق هذا التفسير مع ما ذهب إليه عدد من المربين من الإشادة بالتكامل العالياً الذي تحتلها عملية الإعداد الذهني المستقبلي للمادة في تحسين كفاءة مواقف التعليم بعامة، ومواقف تعلم اللغة بخصوصية (Annot: 1991; May & Duea, 1986; Butterfield, 1989; Pantili). ونشأ ما يؤكد أهمية بعض مهارات الاعداد الذهني في مجال تعليم اللغة، وهو ما نص عليه الأبد السعى عشر من رؤية منهاج تعليم اللغة العربية للتعليم الأساسي في الاردن، الذي يطلب بوجب أن يتم تعلم اللغة في مراحل التعليم الأساسي من خلال تصميم توقف فيها سلامة اللغة وروض الفكرة (الفريق الوطني لبحث اللغة العربية) (1990).

أما أن يقع مجال التكامل من حيث الأهمية والممارسة سعيًّا في المرحلة الأخيرة فقد يكون مرده إلى اشتماله على عدد من المهارات الفرعية التي تطلب تدريباً نوعياً وسيلة. لم يتواجد لعينة البحث خلال مراحل الإعداد والتأقلم، وقد تحقق هذه التقييم مع ما توصل إليه (عرض، 1986) في دراسته من أن خرطي كليات المجتمع من تخصصات العلم الإنسانية يعانون من قصور في مهارات التواصل مع المحتويات والمنامج الدراسية، ولا سيما في مجال التصرف بالتوتر والتدريبات، وانتشار صور التكامل التماور، أو بناء الخبرات المكية. في حين تتعرض هذه التقييم مع ما تؤكد عليه الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة وتعلمنا التي تنادي بوجب استخدام المنصف التكامل في تعليم اللغة وذلك استناداً إلى طبيعة اللغة وسياستها، والوحدة الكبيرة التي نكم شختها.

٣٩٦
تحليل المحتوى التعليمي لأثره على إعداد معلمي التعليم باللغة العربية

(فضل، 1981) ويذكر ما يشير إلى ضرورة الاهتمام بالتكامل حيث يجمع المربين على أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه معلم اللغة في تطوير صور متعددة من التكامل الداخلي والخارجي، وذلك بالتأكيد على البدء الوظيفي للمعرفة اللغوية والاستعمال اللغوي بإتجاه المحتوى التكامل، ويفسر ذلك تأثير المؤهل والخبرة والجنس في تقدير درجة الأممية لتحليل المحتوى في ميدانتعليم العربية. فقد كشفت نتائج تحليل التباني الثلثي لنتيجة درجة القدرة على معيار الأممية عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى مستوى المؤهل العلمي والخبرة، وهذا يعني أن فهم المعلمين للغة بطبيعة تحليل المحتوى وبال.RichTextBox الرئيسية والمعرفة فيما متناقض إلى حد كبير وأنه لا فرق في ذلك بين حماة البكالوريوس وحماية البكالوريوس وبين المعلمين من نويع الخبرات العالمية وبين الخبرات القليلة في تدريس اللغة العربية. وفي ذلك ما يشير إلى أن عقيدة معلمي اللغة نحو أهمية تقنية تحليل المحتوى في مجال تعليم اللغة وتعميقها لا تتوافق مع طريقة برامج الإعداد والتكون اللغوي على مستوى الجامعة أو الكلية فقط، وكذلك الحال بالنسبة لتثبيت عامل الخبرة في التدريس.

وبالمقابل أظهرت نتائج تحليل التباني جدول رقم (8) وجود فرق دلالاً إحصائياً عند مستوى (10/10) بين متوسطات درجات الاتزان على معيار الأممية لهارات تحليل المحتوى ومتوسطات درجات افراد من الذكور يعزى إلى عامل الجنس، وإصلاح الاتزان، وقد تكون هذه النتيجة مؤثراً دالاً على تعبير الاتزان من معلمى العربية بهم أفضل وادراك أشمل لممارسات تحليل المحتوى وتأثرها في تحديد استراتيجيات الإعداد والتنمية اللغوية، وربما يكون الارتفاع في تقديرات الاتزان عادياً أيضاً إلى عامل الذاتي في التقدير (إيوب، 1984: جابر، وأخرون، 1982) وبسبب وجود من جهة أخرى إلى قدرتهن على التصريح والإعلام عن المشكلات التي تواجهن في أثناء تطبيق المناهج ومن بينهما التعامل مع المحتويات التعليمية المقترحة في الكتب المدرسية الجديدة، وما يتطلب الاستخدام الفعال للمحتويات من إجراءات الإعداد والتصريف، وتحديد المناصر.


وإذا ما يتعلق بدرجات عينة البحث على معيار الممارسة أظهر تحليل التباين جدول (10) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات عينة البحث على مدى الممارسة يعزى إلى عامل النسبة في تدريس اللغة العربية. وإصلاح المعلمين من نموذج الخريطة(TM) في سنوات قليلة فقط) ، وهذا يعني أن تقديرات معدل اللغة لدى ممارسة مهارات تحليل المحتوى لأعراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم تتأثر بشكل موجب بسنوات خبراتهم العملية في تدريس اللغة، ولكن إلى ما مدى يمكن أن تتفق هذه التقديرات مع ما يقوم به معلمو العربية فعلياً من عمليات، وأجراة تحديداً بقصد جعل المحتوى التعليمي أكثر فاعلية ومناسبة لأعراض التعليم اللغوي؟ وعلاء الإجابة العملي لتحقق من مدى المطابقة بين تقديراتهم الكمية ومارساتهم النوعية هو إجراء مزيد من الدراسات القائمة على رصد السلوك التحليلي الذي يمارسه معلمو اللغة في أثناء التخطيط وخلاص تنفيذ المواقف. وقد يعزى ارتفاع تقديرات الممارسة لمهارات تحليل المحتوى إلى عوامل عديدة من بينها ذاتية في التقدير التي تظهر بشكل واضح في مثل هذه المواقف (جابر وأخرون، 1982) وربما يرجع أيضاً إلى تأثير برامج التدريب في...
تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنظيم ممارسة التعليم والتعلم اللغوي

أثناء الخدمة الذي شارك فيه جميع أفراد عينة البحث بعدة يوم واحد في الأسبوع خلال العام الدراسي 92/91، والذي هدف إلى اكتسابهم مهارات التعاون مع محتويات المناهج الجديدة في تعلم اللغة العربية (بلطيس، 1991). ومن الجانب الآخر لم تظهر نتائج تحليل التباين الثلاثي وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات التقديرية للعينة على مهارات تحليل المحتوى وفق معايير الممارسة تعزى إلى عامل الجنس، أو المؤهل العلمي، مما يشير إلى أن استخدام مهارات تحليل المحتوى في مواقف التخطيط وعمليات التكوين اللغوي لا تتأثر بمستوي المؤهل الأكاديمي، ولا بنسب المعلم، وتفوق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة ألجن بهذا الشأن (Algin، 1985).

وإذما يتعلق بمتغير معيار القيمة، كشفت نتائج الدراسة بين تدريبات العينة نحو مهارات تحليل المحتوى التعليمي على معايير الأمثلة بتقديراتهم على معايير مدى الممارسة باستخدام اختبار ت طست (T test) (11) عن وجود فروق دالة إحصائياً بمستوى أقل من (0.01) بين متوسطات درجات العينة على كل مجال من مجالات تحليل المحتوى موضع البحث، وعلى القياس ككل من حيث معيار الأمثلة ودرجاتهم علها من حيث معيار مدى الممارسة. وفي ذلك ما يشير إلى وجود تباين كبير وفجوة كبيرة بين ما يدركه المعلمين وما يمتلكوه بشأن تقنية تحليل المحتوى التعليمي، وما يقومون به من ممارسات وأنشطة إجرائية ذات صلة بالتقنية. ومن المحتمل أن تشكل هذه النتيجة إضافة جديدة في إطار الفجوة القائمة بين النظرية والتطبيق حول عدد من العوامل والمعايير التربوية ذات الصلة بميدان التعليم (Sherims et. al، 1990، Goodlad، 1984).

وقد تعد الفروق لصالح الممارسة، مؤشرًا دالاً على اختلافات ذاتية التقدير (أبو لبوده، 1984: جابر وآخرون، 1982) لدى عينة البحث في مستوى ممارساتهم لمهارات تحليل المحتوى، وفي ذلك ما يساعد على زيادة تقبلها باعتبار معلمي العربية في الصفوف العليا، ولنا 요청اً على زيادة تقبلها باعتبار معلمي العربية في الصفوف الدنيا والأساسية، وتوجههم نحو تنظيم عمليات التعلم والتعليم، ووفقاً ما جاء في أداره البحث.

ومنها ما يشير إلى أن الاختلاف في مستوى الممارسة العملية قد يعزى بشكل رئيس...
النسر

إلى انخفاض كافة برنامج الاعداد والتكوين الخاصة بمعلمي اللغة، سواء أكان ذلك في أثناء الخدمة أم قبلاً (الشيخ، 1983). فبالرغم من محاولات التحديد والتحدي في هذه البرنامج لأن الصفات القائلة عليها ما زالت التركيز المحيط على الجوانب النظرية على حساب التطبيق والمسار العملية، فقد أشارت تناول عدد من الدراسات حول هذا الموضوع إلى المشكلات المذكورة التي يعاني منها الطلاب والمعلمين في معظم كليات التربية، وكميات إعداد المعلمات خلال دارسة المقررات التربية ذات الصلة بمنهج أساليب تدريس العربية وخصائص مقرر التربية العملية فقد ذكر البعض أنه قلة وتاح للطلاب والمعلمين فرص متوافقة وكافية للتعامل المباشر مع محتويات الكتب المدرسية.

المقررة للمرحلة التي سيتعرض فيها، و reklماً يمارسون عمليات التحليل والتكيف والتكامل، أو التدرب على إعداد الوحدات التدريبية أو عمل المجموعات والتحكيص التعليمية كمواد تعليمية، مساندة وداعمة لعمليات التعليم والتعلم اللغوي (النظر: نصر، الخولي، 1990).


ومنه يتعلق بمستوى أهمية مهارات تحليل المحتوى موضوع البحث العالمي. كشفت نتائج الترتيب الترتيبي لحق (1) عن أن جميع المهارات قد حظيت بصفة الأمامية مع تقارير نسبية في الدرجة حيث بلغ مدى المتوسطات الحسابية للدرجات المقدرة بين (4.41) و (3.46) و (2.56) حيث أظهر الترتيب الترتيبي (ملحق 11) تفوق عدد محدود من المهارات بلغ متوسط درجاتها (3.36) و (2.34) وهي المهارات ذات الأرقام (8، 6، 2، 11)، بينما يعزى ذلك إلى خطأ النزعة المركزية أو التقدير الوظيفي حيث يميل بعضهم إلى استعمال وسط مقياس التقدير بدلاً من طريقة ونظاماً من أصدار.
تقنية التقدير أو تحديد الأحكام المتوقعة.

وقد يُرجى ارتفاع التقدير عليها أيضاً إلى دورها في تمكين معلم اللغة من تحديد أهم المشكلات في المادة التعليمية وهي تتميي بتحديد الاكتؤار الرئيسي وإبراز المفاهيم الأساسية، وتحديد صور التكلم القائمة أو التي يمكن بنائها، وفحص التدريبات اللغوية وتقي هذه المهارات تأدياً كبيراً من قبل بعض المربين الذين يرون أن نجاح الطالب أو فشله في المادة الدراسية يتوقف عموماً على مقدرة تحديد الأحكام الرئيسية في المادة الدراسية (1974:431) ، وتبين هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه أحدث الأبحاث في هذا الشأن من أن تحديد الأحكام الرئيسية والتفاصيل الداعمة ومعرفة العلاقات القائمة بينها من أهم إجراءات التدريس التي يقيم بها معلم اللغة .

وقد يعزى الاهتمام بمهمة تحديد المفاهيم الأساسية إلى ادراك معلم اللغة أهمية هذا الاجراء التحليلي في الوصول إلى فهم دقيق لشبكة المفاهيم القائمة في المادة المكنية والتي من شأنها أن تؤثر إيجابياً في أساكن الطلبة بعض المفاهيم اللغوية الراجعة كالتقنيات والتحليل واستنتاج التعرف، وما شابه ذلك (نصر، 1991). أما الامتحان في تقدير أهمية تحديد صور التكلم القائمة: بين مجالات المحتوى التعليمي فعلى ذلك عائد إلى تأثير برنامج التدريب في أثناء الخدمة الذي عقد لتعليم العربية خلال العام 1991 والذي يؤكد أهمية استخدام المحتوى التكميلي في تنظيم المحتويات في الكتب المدرسية، وكذلك في موافقة التدريب والاستعمال اللغوي، والذي يتفق مع أراء كثير من المتخصصين في مجال تعليم اللغة (فترة، 1979). كما ينصم الاهتمام بالإنجاز التكليفي في تحليل المحتوى مع مأسفتيه على أحد الابحاث من أن أكبر نسبة من زمن الإعداد المهني لدى معلم اللغة تصرف في تسليم أنشطة تدريسية قائمة على أساس التكلم (Schm'dtn, 1985)، وقد يكون مجرد ارتفاع تقييم المعلمة على الإجراء التحليلي يتعلق بتعريف الفعل بعد تنسيق التدريب والأنشطة اللغوية إلى وعي معلم اللغة بالمعايير والأوامر المذكورة للتدريب اللغوية، إذ إذا تحكيم والإذاعة أخرى، أو أي مهارة لغوية، وارتقاء بها إلى السقف يتطلب قدرةً كافيةً من التنوع في التدريب والمتابعة.
ورن النتائج اللاقتفاء لننظر في هذا البحث أن عددًا من المهارات لم تُبلل من العينة تقديرات عالية على مقياس الأمية في حين أنها حظيت بتقييمات مرتفعة جدًا على مقياس الممارسة، جدول (21)، ولعل ذلك عائد إلى عوامل عديدة منها عدم الدقة في التقدير الذاتي في مثل هذه المواقف (أبو لبده، 1987) ومحاولة أفراد العينة أن يكونوا قد قدرهم على تطبيق الأفكار الجديدة في مجال التعامل مع المناهج التدريسية الجديدة، خاصة وأن استجواباتهم على آدابة البحث جاء في الوقت الذي كانوا يستعينون فيه بالتقديم النهائي لبرنامج التدريب في أثناء الخدمة الذي أعدته وأشرفته على تطبيق وزارة التربية والتعليم، وربما اعتبروا أن آدابة البحث الحالي هي جزء من التقدم، ورغبنا في إعطاء صورة مشتركة عن مدى اقتناعهم من البرنامج لا سيما أن الباحث شارك في تنفيذ جانب من هذا البرنامج في إحدى مراحل تطبيقه.

وقد يعزى ارتفاع تقديرات الممارسة إلى المهارات الخمس ذات الارقام (0.57، 0.73، 0.25) والتي تعني بدراسة البنية التنظيمية للمحتوى التعليمي. وإعداد المواد المساندة لمناهج تعليم اللغة، إلى عامل الخبرة في تعليم اللغة وما يصاحبه ذلك من صور التدريب العملي، وأشكال التدريب الراجعة. ولا سيما وأن أكثر من نصف أفراد العينة تزيد خبراتهم في تعليم اللغة عن (10 سنوات)، وثمة ما يشير إلى استقرار تقديرات الممارسة التي أعطت لهذه المهارات. وذلك أن معظمها يتطلب تدريباً يقوم على قدر من المعرفة التنظيرية ذات الصلة بأعداد كل من الوحدات الدراسية، والمجموعات التعليمية، والتدريبات العلاجية التي تشكل في مجالها أدوات أساسية لتحقيق استراتيجيات التعليم اللغوي من أجل الاقتراض Borstein، 1983؛ Russell، 1974: أن نظرًا، ووفق ما يذكره للتخصص في هذا التحليل (انظر: Robin، 1970)، لذا يمكن القول أن هذه النتيجة تسير في اتجاه معاكس، وربما لا يتفق والالتباسية المنوية القائمة بين النظرية والتطبيق في ميدان التعليم.

من ناحية أخرى فإن ظهور عدد من المهارات الفرعية التي حظيت بتقييمات عالية على مستوى الأمية مقابل تقديرات منخفضة على
تحليل المحتوي التعليمي لأغراض تنظيم مهارات التعليم باللغة العربية

معيار المملكة العربية جدول رقم (12) وهي المهارات ذات الأرقام (8.13.15.16.17) قد يكون عادةً على شعار معلم اللغة العربية بحاجتهم إلى تدريب أو في زيادة من قدرتهم على استخدام هذه المهارات بفعالية في تنظيم مهارات التعليم والتعلم اللغوي، وقد يتفق ذلك مع ما يرى البعض من أن هذا النوع من المهارات قد يتطلب برامج تدريب


- التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصى الباحث بما يلي:

1- إعادة النظر في مكونات برامج إعداد وتأهيل معلم اللغة العربية المعمل بها في كليات التربية بالجامعات الأردنية، وبرز كل من تدريب التدريبية، ودرجة تدريب التعليم، بحيث تكون مهارات تحليل المحتوى جزءاً لا يتجزأ من هذه البرامج، حيث يجري تعريف المعلمين بنموذج تحليل المحتوى موضوع البحث، وإطلاعهم على المهارات الرئيسية والفرعية التي ينبغي توافرها لديهم لتحديدهم من التواصل بفعالية مع المناهج الشرسة والمحتويات التعليمية المقترحة.

2- دعوة القائمين على تدريب معلم اللغة العربية في أثناء الخدمة بضرورة العمل على تطوير أساليب عملية متقدمة في مجال التعاون مع المحتويات التعليمية، واستخدامها لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي، وإتاحة الفرصة المناسبة لقيام معلم اللغة العربية بعمليات التحليل المختلفة بصورة مباشرة واجزاء.

3- تطوير أدلة تعلم اللغة العربية الحالية، تشمل على نماذج مقررة لتحليل وحدات دراسية، ومواضيع متعددة، وأشرطة حول كيفية القيام بعمليات
التكامل والتكييف وكيفية التصرف بالتدريبات بما يتطلب ومستويات التكافؤ.

والطبيعة المهيأة اللغوية المستهدفة.

القيام بدراسة مماثلة على عينة من معلمي اللغة العربية في مدرسة أخرى.

المعرفة لدى توازن مهارات تحليل المحتوى التعليمي لديهم ومدى سماح تدريسهم.

هذه الدراسة مع نتائج البحث الحالي.

إجراء دراسة حول العوامل والاستجابات التي أدت إلى اختلافات تقديرات معلمين.

المعرفة على معيار الممارسة مهارات تحليل المحتوى موضع البحث عن تقديراتهم.

على معيار أهمية هذه المهارات بدونها لديهم.

إجراء سريعة من الدراسات حول نموذج تحليل المحتوى (ت. 0) موضع الدراسة.

تناول البحث في العلاقات القائمة بين المكونات الرئيسية لهذا النموذج، لمعرفة

طبيعة هذه العلاقات، واتجاهها، والأساس الذي يقوم عليها هذا النموذج.
<table>
<thead>
<tr>
<th>رقم المهمة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>القدرة في الإدارة</td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع الرئيسي للمهارات في الإدارة</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td>48</td>
</tr>
<tr>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| رقم الاداة | المهارة في الاداء | الرتبة المتوسطة | تعداد القرارات الفنية والقانونية اللازمة لفهم المهام من:
|------------|------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2          | تعليم القرارات الفنية والقانونية اللازمة لفهم المهام المضمنة | 16              | تعداد جوانب المهام التي تستدعي ذكاء خارج المهام المضمنة من:
| 1          | اعلام المهام التي تتيح في تنفيذ المهام المضمنة | 20              | تعليم متابعة مهارة تبني رؤيا مشاريع بين مهارات اللغة
| 7          | التطور بالتطوير تقدم على مبدأ التكامل بين مهارات اللغة | 21              | تعليم متابعة عملية تبني ليلة استخدام أكثر من مهارة للغة
| 5          | التحقق من مدى ملاءمة المهام المضمنة لصالح اللغة | 24              | استعمال المنظمة قائمة على أساس البقاء والاستعاءة
| 1          | التحقق من مدى ملاءمة المهام المضمنة لصالح اللغة | 25              | تعداد المهام التي تساعد على عمل استنتاجات وتعزيزات
| 2          | تعداد المهام التي تساعد على عمل استنتاجات وتعزيزات | 26              | تعداد اجزاء المهام التي تشكل مشاريع على التحسن والاستغلال
| 3          | تعداد اجزاء المهام التي تشكل مشاريع على التحسن والاستغلال | 27              | تعدد ESTAB سلسلة المهام المنحنى الملي في تعلم اللغة
| 6          | تعدد ESTAB سلسلة المهام المنحنى الملي في تعلم اللغة | 28              | تعدد من توازن التحلل المنطقي للموضوعات
| 4          | تعدد من توازن التحلل المنطقي للموضوعات | 29              | تعدد القرارات والمواد التدريسية لصالح المهام والرسومات
| 2          | تعدد القرارات والمواد التدريسية لصالح المهام والرسومات | 30              | إعداد خصائص للفهم الأكاديمية وال*N*طحلات الدراسة
| 3          | إعداد خصائص للفهم الأكاديمية وال*N*طحلات الدراسة | 31              | تطور مشاريع وانشاء الفصول المتقدم في اللغة
| 2          | تطور مشاريع وانشاء الفصول المتقدم في اللغة | 32              | تطوير مشاريع وانشاء الفصول المتقدم في اللغة
| 3          | تطوير مشاريع وانشاء الفصول المتقدم في اللغة | 33              | اعتداء مهام وتعزيز مهام وتعزيزها
| 4          | اعتداء مهام وتعزيز مهام وتعزيزها | 34              | تعداد توازن الصفوف في الامتحانات المقدمة
| 5          | تعداد توازن الصفوف في الامتحانات المقدمة | 35              | تعداد تفاعلات الفردية في محاكاة الفائدة الأخرى
| 6          | تعداد تفاعلات الفردية في محاكاة الفائدة الأخرى | 36              | تعداد بعض الموضوعات على وحدة المهام المضمنة
| 7          | تعداد بعض الموضوعات على وحدة المهام المضمنة | 37              | تعداد بعض التكنولوجيا بال링 أو الإضافة
| 8          | تعداد بعض التكنولوجيا بال링 أو الإضافة | 38              | تعداد موضوع العدد والانحلال في الفضاء الكميات
| 9          | تعداد موضوع العدد والانحلال في الفضاء الكميات | 39              | تعداد موضوع العدد والانحلال في الفضاء الكميات
| 10         | تعداد موضوع العدد والانحلال في الفضاء الكميات | 40              | تعداد موضوع العدد والانحلال في الفضاء الكميات
| 11         | تعداد موضوع العدد والانحلال في الفضاء الكميات | 41              | تعداد موضوع العدد والانحلال في الفضاء الكميات
| 12         | تعداد موضوع العدد والانحلال في الفضاء الكميات | 42              | تعداد موضوع العدد والانحلال في الفضاء الكميات
| 13         | تعداد موضوع العدد والانحلال في الفضاء الكميات | 43              | استبدال تصور موضوعات أكثر ملاءمة من التصورات المقدمة
| 4          | استبدال تصور موضوعات أكثر ملاءمة من التصورات المقدمة | 44              |
الترتيب التنافسي للمهارات تحليل المحتوى تبعاً للمواصفات الحسابية لدرجات العينة على معيار "الممارسة".

<table>
<thead>
<tr>
<th>رقم المهمة في الدراسة</th>
<th>الوعد المهمة الرتبة</th>
<th>القدرة المحتملة الأساسية في الوعد بحثاً استماعاًها</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3.38</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>2</td>
<td>3.18</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>معرفة مدى التباعد في النموذج الحلقة الوحدة الواحدة</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>تحقيق دقة مساحة التدريس والمساحة المقدمة</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>ايجاد صبر اجتماعي بين المشاعر العاطفية وواقع الحياة اليومية</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>6</td>
<td>تحقيق الانتقالات التي يمكن تمكينها من خلال المحتوى</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>7</td>
<td>تحديد القيمة المقدمة في التصريح والوعود المقدمة</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>8</td>
<td>قدرة تتبع من تدفق التدريس المتفرق للموضوعات</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>9</td>
<td>تحديد ما يمكن استعماله من المحتويات في الأثر التعليمي السابق</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>10</td>
<td>إدراك الشمالي التي تبنت في تنفيذ المعلومات المقدمة</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>11</td>
<td>تحديد صبر التكامل بين المواد الدراسية في الكتاب المقرر</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>12</td>
<td>تحديد صبر التكامل بين المادة العلمية ومداخل الأخرى المقررة</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>13</td>
<td>اعداد ملاحظات لدوام الانتظار والمواد المقدمة</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>14</td>
<td>تحديد جانب المحترف الذي تستخدمه لتمثيل العلاقة التفكير</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>15</td>
<td>تصميم انتقال عملية تتبع النتائج أثر أكثر من مهارة عربية</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>16</td>
<td>استعمال النشاط زمني قائم على أساس البحث والاستقصاء</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>17</td>
<td>تحديد المحتويات التي تساهم في الطاقة على علم انتظار تفعيلت</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>18</td>
<td>تحديد أجزاء المحترف التي تشكل منطقية للتنبؤ والإبداع</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>19</td>
<td>تعميم القرارات والمواد التعليمية المساندة للوحدات والمواد المقدمة</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>20</td>
<td>تجربة بعض الموضوعات التي بحثت سابقاً</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>21</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>رقم الشاكلة</td>
<td>الشاكلة</td>
<td>رقم الشاكلة</td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
<td>--------</td>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>تحديد جنوب الصحراء في المنطقة المعدة</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>إعداد وحدات ومحاضرات تعليمية متنوعة بطريقة عصرية</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>تصميم تدريبات مكثفة في اللغة واستخدامها</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>تقديم مواد اللغة العربية والأشكال التوضيحية الأخرى</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td>تقديم أو تثبيت موضوعات من مكانها في الكتاب المعرفي</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
<td>استهداف موضوعات أكثر ملاءمة من النصوص المقررة</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>35</td>
<td>تقديم دورة استعدادية للمحتوى المعياري في تعليم اللغة</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>37</td>
<td>تصور الأفكار المهمة على مبادئ اللغة</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>39</td>
<td>اعداد خوارات تعليمية قائمة على أساس الكلمال بين فروع اللغة وتطبيقها</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>41</td>
<td>تجميع القرائن اللغوية والأمثلة الفعالة لفهم المضموم</td>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>43</td>
<td>تجميع أسلوب التدريس يركز على المباني 맞اة والمجموعات لتحديد الكلمال</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>45</td>
<td>التحقق من مدى ملاءمة المواضيع لمباني التدريس</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>47</td>
<td>تقديم فعاليات التدريس اللغة في تعلم المواضيع المثبتة</td>
<td>48</td>
</tr>
<tr>
<td>49</td>
<td>تقديم فعاليات التدريس اللغة في تعلم المواضيع المثبتة</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>51</td>
<td>تقديم فعاليات التدريس اللغة في تعلم المواضيع المثبتة</td>
<td>52</td>
</tr>
</tbody>
</table>

48
## مطحق رقم (٣)

رتب مهارات تحليل المحتوى على معيار الممارسة

مقارنة رتبها على معيار الأهمية

<table>
<thead>
<tr>
<th>رقم الفقرة في الاداة المارسة</th>
<th>رتبة بحسب الاداة الأمامية المارسة</th>
<th>رقم الفقرة في الاداة الأمامية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>٢٣</td>
<td>٣٣</td>
<td>٣٨</td>
</tr>
<tr>
<td>٢٧</td>
<td>٣٧</td>
<td>٣٣</td>
</tr>
<tr>
<td>٢٢</td>
<td>٣٤</td>
<td>٣٨</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٩</td>
<td>٦</td>
<td>٤</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
<td>٤</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٢</td>
<td>٤٣</td>
<td>٧</td>
</tr>
<tr>
<td>١٩</td>
<td>٣٦</td>
<td>٧</td>
</tr>
<tr>
<td>١٢</td>
<td>٣٩</td>
<td>١١</td>
</tr>
<tr>
<td>٦</td>
<td>٩</td>
<td>٨</td>
</tr>
<tr>
<td>١٤</td>
<td>٣١</td>
<td>٩</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٢</td>
<td>٣٢</td>
<td>٨</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٩</td>
<td>٣١</td>
<td>١٤</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٧</td>
<td>٣٥</td>
<td>١٠</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٠</td>
<td>٣٨</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٦</td>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٤</td>
<td>٣٠</td>
<td>١٣</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٧</td>
<td>٣٣</td>
<td>١٣</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٩</td>
<td>٣٧</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٥</td>
<td>٣٠</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٩</td>
<td>٣٧</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٦</td>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٤</td>
<td>٣٠</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٧</td>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٩</td>
<td>٣٧</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٦</td>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٣</td>
<td>٣٣</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٦</td>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٣</td>
<td>٣٣</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٦</td>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٣</td>
<td>٣٣</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٦</td>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٣</td>
<td>٣٣</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٦</td>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٣</td>
<td>٣٣</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٦</td>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٣</td>
<td>٣٣</td>
<td>١٥</td>
</tr>
<tr>
<td>٣٦</td>
<td>٣٦</td>
<td>١٥</td>
</tr>
</tbody>
</table>
المراجع العربية

 أحمد بلقبيس، "تكيف التعليم لزراعة الفروق الفردية بين التعلّم: الأساس والمبادئ، والتطبيقات العملية"، رسالة العلم، العدد (1-2)، المجلد (32)، وزارة التربية والتعليم، حيّران، عمان، 1991.

 أحمد حمّود خويلة، "دراسة تحليلية لكتاب الطالعة والنصري للصف الثانى الثاني في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، 1990.

 أحمد صالح عبد الرحمن، "دراسة تحليلية للكتابيّة العربية للصف الثالث الأعدادي في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، 1988.

 حسن الجامع، "دراسة تقييمية لدى فعاليّة التربية العملية في مهندس التربة للمعلمين في الكويت"، المجلة التعليمية، العدد 8، كلية التربية، جامعة الكويت، 1988.

 حسين قرة، "دراسات تحليلية ومواد تطبيقيّة في تعلّم اللغة العربية والدين الإسلامي"، دار المعارف، القاهرة، 1981.

 حمّدان نصر، أحمد الخولي، "مشكلات طلبة برنامج نظام معلم الفصل في التربية العملية المكلفة في مجال تخطيط المواقف التعليمية وتنفيذها"، مجلة كلية التربية، المجلد (2)، العدد (15)، يناير، جامعة المنصورة، 1990.

 حمّدان نصر، "تطوير مهارات القراءة لدراسة لدى طلبة المرحلة الثانية في الأردن"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1990.

 رشدي أحمد طهية، "تحليل الحضور في العلوم الإنسانية"، منشور، استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

 سبع أبّار، "مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي"، جمعية عمال المباني التعليمية، عمان، 1984.
تحليل المحتوى التعليمي لبعض تطبيقات مهارات التدريس والتعليم الفعلي.

عبد الحميد جابر، وأخرون. مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، ص 1982-83.

عزت جربات، وأخرون. التدريس الفعال، سلسلة مطبوعات المكتبة التربوية المعاصرة، عمان، 1986.

عزت عبد الوهاب، وأخرون. أساسيات التدريس والتنظيمات، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981.

عمر حسن الشيخ. ورقة عمل حول أساليب التدريس والتدريب في كليات المجتمع، مجلة رسالة العلم، العدد (4)، المجلد (24)، وزارة التربية والتعليم، عمان، 1983.


الفريق الوطني لبحث اللغة العربية. "منهج اللغة العربية وخطوط الربط"، في مرحلة التعليم الأساسي، ظلا، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، 1990.

قاسم شعبان، من حبيب. تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية، ظلا، اللجنة المشتركة للبحوث التربوية، 1983.


محمد صادق عوض. "خلال الاكتساب خريجي تخصص المهنة التعليمية في كليات المجتمع في الأردن لمهارات التدريس الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، 1986.

محمد السيد. "تطور طرائق تدريس اللغات الحية"، مجلة اللغة العربية التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد (1)، العدد (1)، تونس، 1984.
الراجع FOREIGN


Tucker, G., Richard & Grandall, Joann. "The Integration of Language and Content Instruction for Language Minority and Language Majority Students", Paper
Presented at the Annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 40th, Washington, DC, March, 8-11, 1989, District of Colombia, 1989.


ARABIC TEACHERS' ANALYSIS SKILLS OF INSTRUCTIONAL CONTENT FOR LEARNING/ TEACH ORGANIZATION AT THE BASIC STAGE IN JORDAN

HAMDAN NASER
Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract

This study was intended to discover the estimation of Basic Education Arabic teachers of the importance of Instructional content analysis skills and to what extent they actually apply them in their teaching. It was also intended to know the impact of academic qualification, experience and sex variables on the degree of importance and teaching practice.

The sample of the study consisted of (444) teachers of Arabic (220 males and 224 females) in the government Basic stage schools in Irbid, Almtha, Jerash, Ajloun, Koura, Bani Kinana, and North Ghor, randomly selected from among the participants in the training programme on the use of the newly reformed curricula of the Ministry of Education.

A two-point-scale investigation tool was developed, covering 43 sub-skills spread over five analytical processes, viz., evaluation, mental preparation, adaptation, integration, and utilization. The correlation co-efficient was (0.93.) The data were treated by finding out the means, standard deviation, co-variance.

The findings were showed that the most important content analysis skills were those related to mental preparation, adaptation followed by integration which occupied the fifth rank. The findings also showed statistically significant differences (P. 0.01) on the importance and experience scales, and on the five operations individually and collectively, in favour of the importance scale.

Anova showed a statistically significant difference (P. 0.05) between the sample degrees on the importance scale which can be attributed to the sex variable in favour of the female teachers. No differences were found attributable to the qualification or experience. Moreover, a difference was indicated at (P. 0.05) between the sample degrees on the experience scale, which is attributable to teaching experience.

The study proposed a number of recommendation in the light of the findings and their interpretation.