فعالية استخدام الموضوعات المستوعبة للثقافة المحلية ودمجها مع الثقافة العربية داخل نصوص القراءة باللغة العربية في ترقية مهارة فهم المقروء لدى طالبات اللغة العربية بمعهد البستان للبنات سمبر فافان فمكاسان مادورا

Gufron Zainal Abidin Sdawi Manasiq
(STAI Miftahul Ulum Pamekasan)
Email: gufronabidinsdawi@gamil.com

مستخلص البحث.

قام الباحث بملاحظة المشكلة أثناء تدريسه بالمدرسة الثانوية الدينية التابعة لمعهد البستان السلفي للبنات بسمبر فافان فامكاسان مادورا، وتكمن هذه المشكلة في صعوبة فهم قراءة النصوص التي لا تحمل موضوعات الثقافة المحلية الفمكاسانية المادوراوية، فيرى الباحث أن تعليم اللغة الحديثة وتعريفها في حاجة ماسة على هذه الموضوعات، فحاول الباحث أن يصمم نصوص القراءة التي تستوحي من موضوعات الثقافة المحلية مرتكزا في إعدادها على محور عملية التحليل في نصوص مادة مهارة القراء من ناحية الثقافة خاصة في الثقافة المحلية، بالإضافة إلى ذلك اكتشاف مدى فعالية استعمال نصوص الذي يحتوي على الموضوعات الفمكسانية. وكان إجراء البحث يتم على المنهج التحليلي مستعينا بذلك المنهج التجريبي منطلقا من المدخلين الكمي والكيفي، وبناء على متوسط الحساب من تفاوت نتائج الاختبار البعدي في مهارة السرعة وفهم المقروء 78.1% ، وبالتالي هذا يدل على أن استخدام موضوعات الثقافة المحلية في مادة القراءة لها فعالية في تنمية مهارة القراءة.

الكلمات المفتاحية: فعالية، نصوص، الثقافة المحلية، تصميم، سمبر فافان، فمكاسان، فهم المقروء.

أ. المقدمة.

تعد اللغة العربية من أغرز اللغات مادة وأطوعها، فهي لغة مليئة بالألفاظ والكلمات التي تناسب مدارك بنائها. وتتفرع في المرحلة الأساسية إلى أنماط لغوية، وتدريبات، وقراءة، وأناشيد ومحفوظات، حيث أصبح من الضروري العمل على تيسيرها وتسهيلها في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، والتي قد انتشرت في المدارس والمعاهد الإسلامية الإندونيسية فيتعلمونها من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية.

وللعربية أربع مهارات منها القراءة، والتي اهتم بها الإندونيسيون في طبيعة تعلميهم للغة العربية حيث يتعرفون على النصوص من مفرداتها أو كلماتها ثم ينتقل إلى تحليل قواعدها. والطريقة التقليدية التي اتخذ بها المعاهد السلفية والمدارس الإسلامية وخاصة في التعليم لمهارة القراءة. كأسلوب لهم في إجراء عملية التعليم للغة العربية والقراءة أكبر نعمة أنعم الله بها على الخلق وكفى بها شرفا أنها كانت أول ما نطق به الحق ونزل على رسوله الكريم في قوله تعالى: {اقرأ باسم ربك الذي خلق}[1]، وهي من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه، بها تزداد معلوماته ويكشف عن حقائق كانت مجهولة عليه، كما أنها مصدر سروره وسعادته وتكوينه النفسي، وبها يكتسب المعرفة، وبها يهذب عواطفه وانفعالاته، وبها يتوسع ثقافته[2]، ولا يقتصر أثر القراءة على ذلك بل هي خير ما ساعد الإنسان على التعبير كذلك.

---

[1] القرآن، 1:96.

[2] رشدي أحمد طعيمة، *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: منهجه وأسالبه* (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،1989)، 176.

إضافة إلى ذلك فقد أشار كلا من محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة "تعتبر القراءة مهارة رئيسية من مهارات أي تعلم إلى أهمية تعليم مهارة القراءة إذ قالا: لغة أجنبية، فبالرغم من تأكيدنا على أهمية كل من الاستماع والكلام في تعليم اللغة واستخدامها إلا أنه كثيرا ما يتعذر على المتعلم استخدام هاتين المهارتين، لا بسبب ضعفه لديهما ولكن بسبب قلة الفرص التي تتاح له لممارسة اللغة المكتسبة شفوية، أو أن يشعر أن حاجته لممارسة اللغة ممارسة شفوية قليلة وغير متوقعة".[3]

ولتأكيد على أهمية تعليم القراءة واشتداد الحاجة إلى إتقانها للمتعلمين عامة، ومتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة، فهي معيار ظاهر لدرجة التمكن من اللغة الجديدة، بل إن العديد من صعوبات التحصيل الدراسي في المواد التعليمية المختلفة قد ترتبط سلبيا بالضعف في الفهم المقروء.[4]

وأما الأهداف من تعليم القراءة في المدارس والمعاهد الاسلامية في إندونيسيا فهي أن يستطيع الطلاب على فهم النصوص وكذلك الإنشاء والحوار البسيط بالقراءة، وإدراك الفقرة الرئيسية بالفقرة الفرعية عن التعارف، والبيت، والأسرة، والعنوان، والساعة، والأيام، والأسبوع، والشهور، والمناسبات الدينية، وخالق العالم.[5] على الرغم من ذلك، أنه ينقصه الاهتمام عن إدراك الثقافات المحلية، مما يجعل نصوص مادة القراءة جافة وشبه ميتة حيث تفتقر إلى الحيوية وعنصر التشويق لعدم ارتباطها بواقع الطلاب وحياتهم العملية. وإن بعض النصوص المختارة في المواد التعليمية لا تتلاءم مع المستوى الثقافي والعقلي والبيئي لدى طلاب اللغة العربية في إندونيسيا.

---

[3] محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها* (مصر: ايسيسكو،2003)، 149.

[4] محمد رجب فضل الله، *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية* (القاهرة: عالم الكتب، 1998) ،7.

[5] Peraturan Mentri Agama RI, Nomor 22 (Departemen Agama, *Kurikulum Bahasa Arab MI, MTs,* tahun 2008)

عن إحداهما تنفك أن يستحيل بصورة عويصا، تشابكا بالثقافة واللغة تتشابك بين والتفاهم التواصل أداة بصفتها فاللغة باتصال عضوي متين، أشبه فهما الأخرى، أساس بل إن اللغة عليها، ترتكز التي وعاء لها وقاعدتها والشعوب، والثقافة تعد الأمم هي والثقافة.وتطويرها منها الإفادة إلى ويسعى الإنسان، عرفها التي كلها المعارف حتى الغور، بعيد اعتيادا الناس من جماعة عليها اعتاد التي والتقاليد العادات مستودع وفكره معتقده تمس فهي بسهولة؛ عنه يستغنى ولا يتجزأ، لا أصيلا منه، جزءا غدت .مباشرا مساسا

وعلى هذا الأساس لاحظ الباحث أن ذلك من المشكلات التعليمية التي لابد من عنايتها وإيجاد حل لها حتى تكون نصوص القراءة في إندونيسيا تتناسب مع مستواهم الثقافي والعقلي والبيئي، وترتبط ارتباطا عويصا بواقع الطلاب وحياتهم اليومية. وقد التفت نظر الباحث إلى شبه المشكلة السابقة بعد الملاحظة والمقابلة مع شيخ المعهد ومدرسي اللغة العربية التابعة للمعهد. ومن هذه المشكلة يحاول الباحث على تنمية كفاءة الطالبات في مهارة القراءة نحو الأفضل؛ وذلك أنه يوجد بعض الطالبات يستوعبن – إلى حد ما — على القواعد العربية وفهم النصوص العربية فهما مقبولا.

ولتنمية اهتمام الطالبات بالمواد المعلمة فعلى المعلم أن يدربهن بالتدريبات والتمرينات التي تتعلق بالمواد المعلمة، ويمكن إجراءها دوريا إما بالكتابة والمشافهة. فالقيام بعملية التمرين المنتظم يؤدي إلى زيادة الدافعية لدى الطالبات ويقبلن على التعلم واكتساب المهارات خاصة في مهارة فهم المقروء.

ومما يلزم في إعداد النصوص لمهارة القراءة على أساس الثقافات المحلية هو عن طريق إعداد النصوص القراءة التي تحمل موضوعات الثقافة المحلية ووضع الخطوات الأساسية، حيث أن الطالبات يعشن في بيئة إندونيسية عامة وفي جزيرة مادورا خاصة وتحديدا في محافظة فمكاسان، وربما من أهم ما يسلكه المدرس في

تنمية مهارة القراءة هو عن طريق كتابة النصوص حول الأمور الذين يحسونهن ويحيطون بهن فهذا أقرب لهن ثقافة وبيئة وشخصية.

ب. مفهوم النص.

إن مفهوم النص بشكل عام كثيرة ومتعددة، وذلك لتعدد معايير هذا المفهوم ومداخله ومنطلقاته. وكل مفهوم يعكس وجهة النظر الخاصة بإدراك وبالمرجعيات الفكرية والإلتآم المعرفية التي يبدأ منها، ولذلك سنحدد على بعض المفاهيم التي نواها تخدم الموضوع.

لقد تعدد المعاني اللغوية لكلمة (النص) في المعاجم، فمادة "نصص" عند ابن منظور في لسان العرب يقول:"النص: رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا: رفعه،وكل مأظعر فقد نص... ونص الرجل نصا: إذا سأله عن الشيء حتى يستقصي كل ماعنده"[6].

أما المعنى الشائع عند متكلمي اللغة العربية المعاصرة فهو:" صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف"[7] أو الكاتب، حيث يجعلون هذا المعنى مولدا حسب رأي مؤلفون المعجم الوسيط، بل إنهم يقتصر بعبارة صيغة الكلام وكأنهم يشيرون إلى الصفة الكتابية للنص، لأان النص كما عرف العرب الآن هو صيغة الكلام المنقولة حرفيا سواء كانت نطقا أو كتابة. ومن هنا تبي لنا أن مصطلح (النص) هو مصطلح (المتن) المقابل للإسناد عند علماء مصطلح الحديث. كما أشار فير أشا إلى هذا الأمر في معجمه.[8]

---

[6]أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، *لسان العرب* (بيروت: دار صادر، 1994) ، ج7، 97-99.

[7]إبراهيم مصطفى وآخرون، *المعجم الوسيط*(استنبول: دار الدعوة ، 1980) 926.

[8]هانز فير، *معجم اللغة العربية المعاصرة* (بيروت: مكتبة لبنان 1980) 890.

بناء على المفاهيم السابقة، نستنتج بذلك أن مفهوم النص هو غايات أخرى أضيفت إلى التماسك والانسجام، وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وتجذير السنن وترسيخ السلوك، لهذا صار أساسا في المعاملات القانونية و الممارسات الدينية و الأدبية والتعليمية، وتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات متميزة. فصار يقال النص القانوني، والنص الديني، والنص الأدبي، والنص العلمي، والنص التعليمي.[9]

فجميع ما كتب قليلا أو كثيرا يتضمن تلك الصفات وحقق تلك الغايات فهو نص، وهذا ما وصلت عليه بعض التقاليد الغربية. فالفقرة تسمى نص، والمواضيع التي تقترح على التلاميذ في كتاب ما تسمى نصوص، وموضوع الدرس تسمى نص، والخطب الدينية تسمى نص، والكتب الدينية تسنى نص وهلم جرا.[10]

ج. تحليل محتوى النص القرائي.

1) مفهوم التحليل لغة واصطلاحا.

التحليل في اللغة هو أرجع الشيء إلى عناصره أي جزَّأه، فيقال حلل الشيء أي درسه وكشف خباياه.[11]وأما في الاصطلاح فإننا نجد اختلافات في تعريفات التحليل، إذ لو تتبعنا هذه التعريفات منذ الأربعينات من القرن التاسع عشر إلى يومنا هذا لنجد في حقيقة الأمر أن الفروق والاختلافات شكلية فقط ليس إلا، وذلك أن التعريفات يختلف حسب الزاوية التي ينطلق واضعوا هذه التعريفات فمنهم من يتسع

[9]محمد مفتاح، "منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية" *مسألة مفهوم النص* (وجدة: جامعة محمد الأول،1997) 5.

[10] المرجع نفسه، 5.

[11] مجمع اللغة العربية، *المعجم الوسيط* (القاهرة: المكتبة الاسلامية، مجهول السنة)، 194.

ويرى أنه يشمل جميع الخطوات الإجرائية، ويضيق عند بعضهم ليقتصر تعريفه على أنه أداة من ادوات البحث.[12]

ومن بين هذه التعريفات :" بأنه تجزئة المحتوى إلى عناصره أو أجزائه التي يتألف منها بحيث يتضح الترتيب الهرمي للأفكار و المعاني أو العلاقات بين الأفكار و القيم والمهارات".[13]

ويشتمل على:

1. تحليل العناصر.

ويقصد به هو تحديد الأجزاء المكونة للمحتوى سواء كان هذا الأجزاء مضافة بشكل صريح كالفروض والنتائج أو غير مضافة بشكل صريح كالافتراضات أو العبارات التي تدل على الحقيقة أو القيمة أو الرأي أو القصد.

2. تحليل العلاقات.

ويقصد بها تحديد عناصر المحتوى أو أجزائه المختلف بين العلاقات الأساسية كالعلاقات بين الفروض والأدلة أو بين الفروض والنتائج أو بين مختلف أنواع الأدلة.

3. تحليل المبادئ والأسس.

ويقصد به تحديد الأجزاء في بنية المحتوى مع طرق العلاقات، وهذا من أصعب المستويات وأعقده في التحليل إذ لابد أن تجعل المحتوى وحدة كلية، وتكون بالتعامل مع بنية المحتوى أو

[12] جونو معروف جالو، "تحليل المحتوى الثقافي لكتاب التعبير في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: المستوى الأول نموذجا" (رسالة الماجستير- جامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2014)، 11.

[13] منى يونس بحري، *المنهج التربوي أسسه وتحليله* (الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012)، 198.

تنظيمه مما يشمل في ذلك الأسس والمبادئ والمفاهيم ووجهات النظر.[14]

وعرف كلا من عبدالرحمن الهاشمي ومحسن علي طه إذ قالا ما يلي:

"تحليل المحتوى هو أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث الشكل والمحتوى تلبية لاحتياجات البحثية المصوغة في تساؤلات البحث أو فرضه الأساسية طبقا للتصنيفات الموضوعية التي يحددها الباحث وذلك بهدف استخدام هذه البيانات بعد ذلك إما في وصف هذه المادة العلمية التي تعكس السلوم الاتصالي العلني للقائمين للاتصالي، أو لاكتشاف الخلفية الفكرية، أو الثقافية، أو السياسية، أو العقائدية، التي تنبع منها المادة العلمية أو لتعريف مقاصد القائمين بالاتصال من خلال الكلمات أو الجمل والرموز، والصور والاساليب التعبيرية كافة. شكلا ومضمونا. التي يعبر بها القائمون بالاتصال عن أفكارهم ومفاهيمهم، وذلك بشرط أن تتم عملية التحليل بصيغة منظمة، وفق أسس منهجية ومغايير موضوعية وأن يستند الباحث في عملية جمع البيانات وتبويبها وتحليلها إلى الأسلوب الكمي أساسية".[15]

وما عرفهما أيضا:

"بأنه عملية تهدف إلى إبراز الحقائق و المفاهيم الجزئية وتعرف مكوناتها بصورة أدق لمعرفة العلاقات بين هذه المكوَّنات ليسهل تناولها".[16]

---

[14]منى يونس بحري، *المنهج التربوي* (الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012)، 198.

[15]عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي طه، *تحليل مضمون المناهج الدراسية* (الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012)، 174.

[16]نفس المرجع، 175

بناء على التعريفات السابقة فإننا نستخلص على أن مفهوم التحليل اصطلاحا هو معالجة موضوعات المقرر المدرسي بشكل تفصيلي، وإن كان المقرر قد فهرس في الكتاب، وبالتالي فإن تحليل محتوى المادة التعليمية هو أسلوب بحثي يهدف إلى وصف المحتوى الشكلي للمادة التعليمية بشكل موضوعي ومنظم بحسب معايير محددة مسبقا، ويقصد بالوصف الشكلي هو أن النصوص المواد التعليمية لا بد أن تتقيد بوضوح المعاني وصراحة المنصوص عليها في نص المادة التعليمية. أما الموضوعية فيقصد بها أن من الضرورية في عملية التحليل أن تتوافر فرصة للصدق والثبات.[17]

2) أسس التحليل:

للتحليل جملة من الأسس لابد أن يراعي فيها وأهمها ما يلي:

1. إن للنص بصمات فكرية مختلفة لصاحبه (المرسل) سواء كان هذا النص مقروءا أم مسموعا،؛ فالتحليل هو الأساس في كشف الهوية الفكرية والعلمية لصاحب النص.
2. إن التحليل يكشف البيئة الاجتماعية والسياسية والثقافية السائدة وما حصل من تطورات في عملية الاتصال في داخل المجتمع المحلي أو خارجه الذي يعيش فيه صاحب النص؛ لأن النص بطبيعة حاله له دور مهم في أن يعبر عن البيئة الداخلية والخارجية لصاحب النص.
3. إن للنص أهداف سواء كانت ظاهرة أم باطنة، ولكن الأهداف الباطنة أكثر أهمية من الظاهرة؛ لأن الأهداف الباطنة يشوبها دائما بالغموض، وعلى هذا الأساس للتحليل دور مهم على اكتشاف الأهداف الباطنة من خلال السياق الذي يرد فيه النص.

[17] كمال عبد الحميد زيتون، *التدريس نماذجه ومهارته* (القاهرة: عالم الكتب، 2003)، 199.

4. لا يعتبر التحليل منهجا بحثيا مستقلا بل هو وسيلة من وسائل البحث العلمي وأداة من أدوات البحث المسحي، على الرغم من أن التحليل له إجراءاته الخاصة كما أن الوسائل البحثية الأخرى لها إجراءاتها وخصائصها كذلك.
5. إن حياد الباحث وموضوعيته وعدم تحيزه يؤدي إلى نجاح في تحقيق أهداف عملية التحليل.
6. إن التحليل يختلف اختلافا كليا عن التقويم، فمهمة التحليل هو القيام بتجزئة الكل وإرجاعه إلى أصله دون إصدار أحكام بشأن النص ودون تدخل من المحلل في وصف المعلومات التي يتضمنها النص ويقدمه وصفا كميا وكفيا، بينما التقويم مهمته هو القيام بجمع المعلومات وإصدار أحكام حول تلك المعلومات في ضوء معايير محددة قد تكون كمية أموضوعية، أضف على ذلك أن التحليل تأتي قبل التقويم، والتقويم يكون تابعا للتحليل، ويعني بتفسير نتائجه.
7. يلزم أن تقوم بالموازنة بين ما اجتهد المحلل وما تكلف عملية التحليل من مال وزمان مع قيمة الأهداف التي يسعى المحلل إليها حتى تكون عملية التحليل نافعة وذات جدوى.
8. تتجه التحليل في الأساس نحو مادة الاتصال الظاهرة المقروءة أو المسموعة؛ لأن النصوص المقروء أو المسموع الذي يعد سلوكا لغويا ظاهرا يكون أكثر صدقا في التعبير عن آراء صاحبه، خلافا عن النوايا والأسرار التي لم يعبر عنها بسلوك ظاهر فإن الوصول إليها صعب والاستدلال عليها قد لا يكون كافيا.[18]

[18] عبد الرحمن الهاشمي، *تحليل مضمون المناهج* (الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012)، 180.

3) الوحدات الأساسية لتحليل المضمون.

وقد أشار التربويون إلى عدد من الوحدات الأساسية لتحليل المضمون، وهي ما يلي:[19]

1. وحدة الكلمة.

يعتبر الكلمة من أصغر الوحدات في تحليل المضمون وأسهلها في وحدات القياس، إذ هي التي قد تعبر عن معنى أو مفهوم أو رمز أو مدلول أو شخصية معينة، ويكون تحليلها في دراسة القراءات، وذلك من خلال تحديد صعوبتها وسهولتها.

2. وحدة الفكرة.

الفكرة هي عبارة عن جملة بسيطة أو عبارة تتضمن فكرة من الأفكار التي تبحث عنها لتحليل المضمون،؛ لذلك هي من أصعب الوحدات عند التحليل، ولأن الفكرة أكثر تعقيدا إذا لم يتم تحديد المراد بدقة، فقد تشير إلى أكثر من مفهوم أو معنى. وتعتبر وحدة الفكرة من أكبر الوحدات في المضمون، إضافة إلى ذلك أنها أكثرها فائدة واستخداما.

3. وحدة الموضوع.

وهي النص الكامل وقد يكون قصة أو سيرة ذاتية أو مقالة أو قصيدة بنوعيها، حيث قد يتسع الموضوع ويحتمل الثبات ضعيف.

4. وحدة الشخصية.

وهي الوحدات التي تفيد في تحليل الروايات المسرحية والقصص.

[19] جونو معروف جالو، "تحليل المحتوى الثقافي لكتاب التعبير" (رسالة الماجستير- جامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2014)، 14.

5. مقاييس المساحة والزمن.

إن هذه الوحدة ليس لها أهمية كبيرة وخاصة في البحوث السلوكية، إذ أن هذه الوحدة هي من المقاييس المادية، وذلك بحصر كمي لطول المقال أو عدد صفحاته أو مقاطعه، أو حصر كمي لمدة النقاش فيه عبر وسائل الإعلام.

6. وحدة التعداد.

إنها تستعمل التكرار وحدة للتعداد عند ظهور الفكرة التي تعبر عن هدف سلوكي، ويعطي لكل فكرة في المضمون وزنا متساويا.

4) فوائد التحليل.

للتحليل له عدة فوائد، وأهمها كالتالي:

1. عند دراسة خصائص مضمون النص من حيث المادة فإنها تفيد في وصف الاتجاهات الظاهرة في مادة الكتاب والتغيرات التي حدثت في مضمونه في قترة زمنية مختلفة، وكذلك يمدنا ببيانات تتصل بالتغييرات الحاصلة، إضافة إلى ذلك فإن هذا التحليل يؤدي للكشف عن الفروق في كيفية معالجة الكتب ووسائل الاتصال الأخرى لمضمون واحد.
2. محاولة الإجابة على مجموعو من الأسئلة من بينها:

أ. ماهي العوامل التي تميز المواد التي يسهل أو يصعب قراءتها؟

ب. ما هو الاختلاف في الأسلوب بين كتابين؟

وهذه الأسئلة لابد من إجابتها للمعرفة على خصائص مضمون النص من حيث الأسلوب وطريقة العرض.

3. من خلال دراسة خصائص مؤلفي الكتاب فإنها تفيد في التعرف على سمات المؤلفين الشخصية وتحديد نواياهم وخصائصهم.[20]

5) أهداف التحليل.

ومن أهم الأهداف الأساسية للتحليل خاصة في المواد لتعليمية هو تطويرها، ويكون ذلك بتحسين نوعيتها، وينبغي اكتشاف المواد التعليمية المرغوب فيها حتى لا يكون الاكتشاف فقط عملا وظيفيا وليس هادفا ولو انتهى بنا إلى عمل بناء. وإلى جانب ذلك لابد من التركيز في التحليل على الجوانب الإيجابية فلو ركز المحلل على الجوانب السلبية قد ينتهي إلى نتائج غير مرغوب فيها وبالتالي قد يستثير المشاعر المعادية للآخرين.[21]

وأما أكثر الأهداف أهمية في تحلل الكتب المدرسي أو المواد التعليمية فهي ما يلي:[22]

1. الكشف على أوجه القوة والضعف في المواد التعليمية، وتطويرها عن طريق التعديل فيها. والدراسات التي أجريت على هذه الكتب لابد أن تدلنا على أي الموضوعات أكثر قيمة.
2. زيادة فرص العمل التعاوني بين المعلمين ومديري المدارس وقادة العمل الحكومي والعام مع علماء مطوري المناهج وذلك لتطوير الكتب المدرسية أو المواد التعليمية إلى نحو أفضل.
3. مساعدة المؤلفين والمحررين والناشرين في القيام بتجديد الكتب المدرسية والمواد التعليمية عن طريق تزويدهم بأسس وإرشادات

---

[20] عبد الرحمن الهاشمي، *تحليل مضمون المناهج* (الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012)، 200.

[21] كمال عبد الحميد زيتون، *التدريس* (القاهرة: عالم الكتب، 2003)، 199.

[22] نفس المرجع، 199-200.

توجيهية، بالإضافة إلى تلميحهم فيما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه من النصوص والموضوعات.

4. تساعد على تقديم ماعد في اختيار الكتب الدراسية والمواد التعليمية، وفي إعداد المعلمين والإداريين، وفي عملية مراجعة برامج الدراسة ككل.

6) أنواع التحليل.

يختلف التحليل باختلاف طبيعة المضمون والأهداف، لذا من الممكن أن نصنفه بشكل عام إلى ثلاثة أنواع وهي:

1. التحليل البراجماتي أو التطبيقي.

ويقصد به الإجراءات التي بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى، طبقاً لأسبابها أو نتائجها المحتملة، ومثال ذلك، الباحث يريد ذكر العيوب، والمرات التي يرد فيه ذكر فلسطين، عدد المرات الذي ذكرت فيه "ذكر المقاومة العراقية"، وما ينتج عن ذلك من تكوين اتجاهات إيجابية أو سلبية نحوها.[23]

2. التحليل الدلالي.

ويقصد به التحليل التي يتم النظر فيه من خلال ظواهر المحتوى طبقا للمعاني الدالة عليها، بغض النظر عن الألفاظ المفردة التي تمت استخدامها في عملية الاستدلال. مثال ذلك، عدد الكلمات أو الجمل التي تشير في معانيها إلى "إندونيسيا"، حتّى وإن لم يستخدم المؤلف لفظ "إندونيسيا".[24]

[23] عبد الرحمن الهاشمي، *تحليل مضمون المناهج* (الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012)، 235.

[24] عبد الرحمن الهاشمي، *تحليل مضمون المناهج* (الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012)، 236.

فلو قلنا مثلا: أرض دمائي، أو أرض الخضراء، أو بلاد شرق آسيا، فإن التراكيب المذكورة تشير على معنى واحد وهو "إندونيسيا" من دون النظر إلى المعاني الظاهرة للمفردات الواردة فيها .

3. التحليل البنائي.

ويقصد به الإجراءات التي يتم بموجبها تصنيف المحتوى طبقاً للخصائص المادية والمجازية لأقسام المحتوى، كالحقائق والمفاهيم، والتعميمات، التي تكوّن بنية المحتوى أو خصائص الأسلوب الذي يميز المحتوى كنوعٍ من المفردات والجمل والفقرات المستخدمة.[25]

وأما تصنيفه فهناك من صنف بحوث التحليل على أساس:

أ. مجالات التحليل، وهي تتكون من تحليلين أولهما هو تفكيك عناصر المادة المسموعة والمقروءة إلى أجزاء ومكونات بحسب شروط معينة يضعها لمحلل ويجري التحليل على أساسها. والثاني هو تحليل الكتاب المدرسي والمواد التعليمية.

ب. طبيعة المحتوى، ويكون التحليل من حيث الظاهرة أو نويا صاحبه.

ج. طبيعة التحليل من حيث الكم والكيف و الغرض أو الإحصاء.

7) جوانب التحليل وإجراءاته.

1. التحليل من جانب الإعداد.

ويقصد به النظر إلى مقدمة الكتاب ونهايته، وإذا كان هناك إشارة على أساليب أو طرائق إعداد الكتاب في بداية الكتاب ونهايته فيكون الكتاب

[25] نفس المرجع، 236.

أو المواد التعليمية قد أعدت بشكل جيد وممتاز. ومن هذه الأساليب الذي لابد أن يشير في مقدمة الكتاب ونهايته هو:

أ. أن تكون إعداد المواد التعليمية مستندا إلى نتائج الدراسة عن المشكلات الواقعية سواء كانت تعليمية أو نفسية أو لغوية. وتتم دراسة هذه المشكلات من خلال الملاحظات، الاستبانات، المقابلات.

ب. أن تكون إعداد المواد التعليمية مستندا إلى نتائج الدراسات عن خلفيات الطلاب ومشكلاتهم من خلال عملية الدراسة لخلفياتهم التعليمية والثقافية ومستواهم اللغوي استقباليا وانتاجيا، وكذلك الدراسة من حيث دافعية الطلاب واتجاهاتهم ومناطق صعوبتهم نحو تعلم اللغة العربية وتعليمها، بالإضافة إلى الكشف لطرائقهم واستراتيجياتهم في التعليم.

ج. أن تكون هناك إشارة على أن المواد التعليمية قد خضعت للتجربة الميدانية.

د. أن تكون هناك إشارة على أن المواد التعليمية قد خضعت للتحكيم من الخبراء العلماء المؤهلين في هذا المجال.

هـ. أن توجد في نهاية الكتاب أو المواد التعليمية وتحديدا في فهرستها قوائم المفردات الشائعة في اللغة العربية

وإذا لم يكن هناك إشارة حول أساليب الإعداد السابقة في مقدمة الكتاب ونهايته فلا يتسم الكتاب أو المواد التعليمية بالجودة والامتياز إذ لابد من تطوير هذا الكتاب أو المواد التعليمية المذكورة.

2. التحليل من جانب التعليمي.

إن للكتب المدرسي له منهج معين يتبعه حيث يتضمن فيه الأهداف العامة والخاصة في جميع المهارات اللغوية وهذه الأهداف لا بد أن تنسجم مع أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالإضافة إلى أن تترجم الأهداف كذلك في المحتوى وغالبا ما يكون في كثرة التدريبات وتنوعها، ومهمة التحليل هنا هو المقارنة بين المنهج الموجود في مقدمة الكتاب غالبا مع المحتوى، إذا كانت المحتوى قد ترجمت من قبل الأهداف بشكل سليم وصحيح، فإن الكتب المدرسي يتصف بالتعليمي.

ومن التحليل التعليمي أيضا هو النظر في جانب الموضوعات ويكون من خلال مطابقة الموضوعات التي تم بحثها مع المبادئ والركائز لبنائها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن أهم الركائز ما يلي:

أ. أن تكون لدى طلاب الأجانب العادات اللغوية الجديدة.

ب. أن تعطي المعرفة التعليمية بالدقة وحسب الأسبقية.

ج. أن تعطي المهارات اللغوية بالتدرج.

د. أن تعطي الأحقية في معالجة الأصوات وذلك من خلال معالجة الأصوات الصعبة على الطلاب وبالتدريج، والمعالجة على التعرف على الأصوات وتدريب النطق بها والتمييز بينها، والاهتمام الجوانب الوظيفية والدلالية للأصوات.

هـ. أن تعالج المفردات بشكل سليم من خلال تقديم المفردات الجديدة في المكان الصحيح (قبل الدرس) وبشكل مناسب كما ونوعا، وتقديمها بالوسائل التعليمية وليس بالترجمة من خلال السياق الموضح، وتدريبها على استخدامها.

و. أن تعالج القواعد النحوية بشكل جيد من خلال تناسب الموضوعات النحوية مع مستوى الطلاب، وتقديم القواعد حسب احتياجات الطلاب مع تقديمها بالأمثلة الحية والشائقة.

ز. أن تعالج تعليم الاستماع بقدر معقول، والاهتمام على الجانب التعرفي والتمييزي والإدراكي للاستماع، والتقديم بالوسائل التعليمية.

ح. أن تعطي لمهارة الكلام في التعليم نسبة كافية، والاتصاف بالبدائي في موادها، وتدريبها على استخدام التعبيرات الاتصالية والتواصلية مع مراعاة الصيغ النحوية والقوالب الصرفية.

ط. أن تعطي لمهارة القراءة نسبة كافية من التعليم، ومضمون النص طبيعية حية مما يرغب ويولع به الطلاب، إعطاء تدريبات على القراءة التعرفية والفهمية.

ي. أن تراعي مضمون مهارة الكتابة خصائص الكتابة العربية مع المراعاة بالجانبي الآلي والاتصالي.

ك. أن تعطي تدريبات متنوعة وحية وشيقة وصادقة التي لها أهمية لدى الطلاب في جميع المهارات اللغوية.

ل. أن تحتوي على إرشادات المعلم ودليله من طرق التدريس وأساليبه والوسائل المستخدمة التي يمكن تطبيقها في تعليم النصوص.

ومتى تحقق الشروط السابقة، فإن الموضوعات تتصف بالتعليمية، وإلا فلا.

3. التحليل من جانب اللغوي.

يكون التحليل فيه من خلال الاضطلاع على نوعية اللغة المستخدمة في نصوص المادة التعليمية، إذ لابد أن تتناسق اللغة مع خلفية الطلاب ونفسياتهم وأهدافهم، فمثلا طلاب المعاهد السلفية يستلزم فيه استخدم اللغة التراثية؛ لأن نفسيتهم وأهدافهم هو فهم القرآن والسنة النبوية والكتب التراثية، بخلاف طلاب الجامعات والمدارس فإنهم يستخدمون اللغة العربية المعاصرة لتواكب الزمن الذي يعيش فيه الطلاب في زمنهم. إلى جانب ذلك النظر أيضا على صحة اللغوية إملائيا، نحويا، صرفيا، معجميا، أسلوبيا، تعبيريا. إذا كان اللغة التي يستخدمها النص صحيحة وسليمة حسب استخدام المتفق عليها العرب بالإضافة إلى تناسق اللغة مع أهداف الطلاب حينئذ يكون الكتاب جيد من ناحية اللغة.

ومن تحليل الكتاب لغويا هو القيام بفحص اللغة الوسيطة وكيفية استعمالها داخل النص التعليمي. فالكتاب الجيد هو الكتاب الذي لا تستعمل نصوصه اللغة الوسيطة.

وتحليل اللغوي أيضا هو تحليل النص في مستوى استخدام اللغة في النص التعليمي حيث أن المعنى والمبنى لابد أن تتناسب لغويا، وكذلك لا بد أن تتناسب أيضا من حيث المضمون والفكرة، وإذا لا يوجد هذا الاتزان والتناسب، فيكون الكتاب ليس بجيد لغويا.

4. التحليل من جانب الثقافي.

ويقصد به هو المزج أو الدمج بين الثقافتين، ثقافة الطلاب أي الثقافة المحلية التي يتعارف بها الطلاب سواء كان من الأشياء المحسوسة مثل المأكولات أو المجردة مثل العادات أو المواقف مثل زحمة السير في إندونيسيا

وثقافة العربية الإسلامية مثل الكلمات والتعبيرات و المصطلحات. والتحليل يكون النظر على مدى اتزان هاتين الثقافتين واندماجهما؛ لأن الكتاب الذي يعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها الجيد هو وجود المزج بين الثقافتين إذ يكون الموضوع مستمدة من ثقافة الطلاب المحلية التي تجذبهم وتشوقهم، وأما التعبيرات والمصطلحات والكلمات، فمستمدة من الثقافة العربية الإسلامية.

5. التحليل من جانب الإخراج.

ويكون من خلال الاضطلاع والنظر على الشكل الخارجي للكتاب سواء كان في الحجم أو شكل الغلاف أو نوعية التجليد أو عدد الصفحات أو نوعية الورق أو ما إلى ذلك من الشكل الخارجي للكتب التعليمي.

د. مهارة القراءة.

هي عملية ميكانيكية آلية أو فهمية عقلية التي يكتسبها الفرد من خلال عملية التعليم المبرمجة والتدريبات المتواصلة والمنتظمة. إن القراءة الناجحة لابد أن تعتمد إلى حد كبير من مهارات، ولكل مرحلة من المراحل التعليمية لها مهارات خاصة، وكيفية تعلم هذه المهارات الأساسية للقراءة يتطلب مستوى عاليا من القدرات مع السيطرة عليها؛ لأن تعلم القراءة عمل معرفي معقد ومتدرج تعتمد كل خطوة فيها على زيادة الكفاية في المهارات الأساسية، لذا ينبغي أن تكون هذه المهارات متتابعة مستمرة.

ومن أهم المهارات القرائية فيما يلي:

1) **مهارات التعرف.**

ويقصد بهذه المهارة هي التعرف على الرموز اللغوية؛ لأن التعرف على الرمز اللغوي تعتبر من المهارات الفسيولوجية. وتعد مهارات التعرف من

المهارات المهمة في القراءة، لولا هذه المهارة لما يستطيع الطالب معرفة الكلمات ونطقها نطقا سليما، وكذلك معرفة المعنى التي ترمي إليه الكلمة.

وأما المهارات الأساسية للتعرف على الكلمات فنوجزها ما يأتي:

أ. ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب.

ب. التعرف على معاني الكلمات واختيار التعريف الدقيق من خلال السياق.

ج. فتعرف العلاقات بين الحروف الساكنة والأصوات اللينة بالإضافة إلى معرفة أشكال الحروف والكلمات بالتمييز بها منفردة تؤدي تجنب الالتباس اللفظي.

د. القدرة على الربط الصحيح بين الصوت والرمز المكتوب الذي يراه القارئ.

2) مهارات الفهم.

إن لكل قراءة هدفها فهم المعاني للكلمات، وفهم المعنى الحقيقي للكلمة تكون من خلال السياق إذ لا تفهم معنى معين مجرد عن السياق. ومن السياق يستطيع الطالب فهم مدلول الكلمة؛ لأن هذه المهارة هي عبارة عن ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ، وإدراك المعنى من خلال السياق مهم جدا للقارئ الجيد.

نستخلص مما سبق أبرز مهارات الفهم ما يلي:

أ. استنتاج الأفكار الأساسية والجزئية في النص.

ب. إدراك التتابع فيما يقرأ.

ج. القدرة على التحليل، والنقد في أثناء القراءة، والمقارنة مع استخلاص النتائج وتقويم المحتوى فيما يقرأ.

هـ. الثقافة المحلية والثقافة العربية الإسلامية.

1) الثقافة العربية الإسلامية.

ويقصد بالثقافة العربية الإسلامية هي المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك عند العرب التي أقرها الدين الإسلامي متمثلا في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ومن ثم فإن هذه الثقافة تقتصر على المجتمعات الإسلامية بغض النظر عن المكان والزمان . بعبارة أخرى أن أي ثقافة من ثقافات الأجانب المسلمين المعنيين بتعلم اللغة العربية وتعليمها ولا تتعارض مع قيم ومبادئ الثقافة الإسلامية فهي ثقافة إسلامية عربية.

2) الثقافة المحلية.

وأما الثقافة المحلية فهي العادات والتقاليد والمعتقدات، أو الأشخاص البارزين، أو الأماكن المشهورة الدينية وغير الدينية، أو الأسطورة والأبطال المحلية، أو القصص الشعبية، أو النشاطات الثقافية الاجتماعية، أو المناسبات والاحتفالات الدينية، أو الأغنية والأناشيد الشعبية التي لها ارتباطا قويا مع الطلاب نفسيا واجتماعيا، وحيث تشكل روحا واحدا يصعب الفكاك بينهما.

3) استراتيجية الدمج بين الثقافتين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

يقصد بها هو أن يعبر النصوص باللغة التي تعبر عنها العرب أي الثقافة العربية؛ لأننا لابد أن نتكلم نفس ما يتكلمون العرب ونستخدم التعبيرات مثلما يستخدمه العرب ولكن تحت موضوعات ثقافية للطالب. بعبارة أخرى

هو أن يستوعب النصوص ثقافة اللغة العربية وثقافة الطلاب – المحلية – معا وتقديمهما على التوازن والاندماج، ويكون ذلك باستعمال الموضوعات التي تتحدث عن ثقافة الطالب سواء كانت محسوسة مثل المأكولات المحلية أو معنوية، وكذلك تتحدث عن المواقف الموجود في ثقافة الطلاب مثل زحمة السير في إندونيسيا، ولكن باستخدام عبارات وبتعبيرات وكلمات ومصطلحات وأساليب وحكم عربية إسلامية؛ لكي تكون اللغة العربية قابلة للاستخدام أينما تكون؛ لأنه إذا اهتم الكتاب بثقافة العربية فقط فقد روعي بثقافة اللغة ولا يراعي ثقافة الطلاب أي المحلية، وبالتالي يصبح الكتاب شبه ميتة تفتقر للحيوية والعكس صحيح.

و. إعداد النص.

1) تحليل النص المراد تصميمه.

قبل أن يبدأ بتصميم النص قام الباحث في بادئ الأمر بتحليل المادة المقررة (الكتاب المدرسي)، لكي يتم تصميم المادة وفق الذي حلل الباحث على الكتاب المقرر، إذ تناول الباحث في التحليل من الناحية الثقافية التي تستند من خلال الأسئلة التالية:

أ. هل قدمت النصوص ثقافة اللغة العربية وثقافة الطلاب على التوازن والاندماج؟

ب. هل قدمت النصوص أساليب ومصطلحات التي يتوقع أن يمر بها الطلاب عند تواصلهم بالنطقين العربية؟

ج. هل قدمت النصوص الموضوعات التي تحمل الثقافة المحلية التي تشوق الطلاب وتجذبهم؟

د. هل قدمت النصوص في مضمونها الثقافي على طريقة واضحة؟

أجرى التحليل قبل بدء العام الدراسي الجديد وكان ذلك في شهر أغسطس من تاريخ الأول عام 2015م.

2) تصميم (إنتاج).

بعد أن عين الباحث المشكلات التعليمية وتحليل المادة فيها، قام الباحث بتصميم مادة القراءة من خلال تطوير المادة الموجودة وفقا لاحتياجات الطالبات وإشباع رغباتهم باختيار المواد الدراسية المناسبة المأخوذة من حياتهن المحلية، وذلك في شكل كتاب مدرسي إضافي منفصل عن المقرر يشمل على موضوعات متنوعة تتحدث عن المعالم السياحية الدينية في منطقة فمكاسن.

وأما الأهداف العامة لهذا الكتاب فهي تمكين الطالبات من القراءة قراءة صحيحة وواضحة وسليمة مع إدراك المعاني في السياق، وتزويدهن بمجموعة من المفردات الجديدة، بالإضافة إلى تزويدهن بالمعلومات الجديدة.

وقد أجري تصميم الكتاب في الخامس من شهر أغسطس عام 2015م، وذلك خلال نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام 2014-2015م.

3) تحكيم الخبراء.

قدم الباحث الكتاب المعد إلى الخبراء وذلك في تاريخ 15من شهر أغسطس 2015م، لكي يتم تحكيمه وتقييمه ووصف مزاياه والنقائص الموجودة في النص، وإعطاء الملاحظات والمقترحات؛ لكي يعرف الباحث

أن النص الذي صممه هو مناسب أو غير مناسب لإجراء عملية التدريس باستخدام هذا النص، وذلك من خلال استعمال استمارة التقييم التي قدمت إليهم.

ويقصد بها القيام بتحليل وتفسير كل نقاط ملاحظة الخبراء، بالإضافة إلى القيام بإجراء تبديلات على أساسها النص المعد بدقة، وبعد ذلك تحرير النص في هيئتها المصححة.

4) تصحيح وتعديل المرة الأولى.

بعد أن تم الكتاب من تقديمه للتحكيم، وكشف عنه نقائصه وأخطاءه فقد أجرى الباحث التصحيحات والتعديلات حسب الملاحظات والمقترحات التي قدم له الخبراء.

5) التجربة الميدانية.

قام الباحث بعد أن أفضى من عملية اختيار المادة وتحكيمها وتصحيحها بتجربة ميدانية داخل الحجرة الدراسية. متبعا الخطوات التالية:

أ. تحديد النموذج من مجتمع البحث لتكون مجموعة التجربة.

ب. قام الباحث بتنفيذ عملية الاختبار القبلي لجميع أفراد مجموعة الدراسية قبل التعليم باستخدام مادة القراءة المستوعبة لموضوعات الثقافة المحلية الفمكاسانية والمادوراوية.

ج. قام الباحث بالمشاهدة المباشرة خلال التعليم التجريبي في المادة الطورة، ويكون ذلك في 10 لقاءات وكل لقاء حصة واحدة ومدتها90 دقيقة في الحصة الواحدة. وذلك في شهر سبتمبر إلى شهر نوفمبر لعام 2015.

د. قام الباحث بإجراء عملية اختبار البعدي عندما أنهي التعليم التجريبي لهذه المجموعة. وهذا الاختبار هو للحصول على النتائج الدراسية النهائية التي تعد فعالية المعاملة بعد عملية التجريب.

6) تصحيح وتعديل المرة الثانية.

بعد أن أنهى الباحث من تجربة المادة المطورة على العينة حيث يتضح من خلالها المميزات والنقائص للكتاب المطور، إذ كان النقص في عدم وجود الأنشطة التعليمية كالألعاب اللغوية التي تنمي مهارتهم القراءة، وعلى هذا الأساس قام الباحث بإضافة الألعاب اللغوية التي تنمي مهارة القراءة في الكتاب المطور.

ز. عرض النتائج.

1) نتائج الدراسية مستوى إمكانية الطالبات على فهم النص المقروء قبل وبعد التصميم.

جدول يبين مقياس مستوى الطالبات على إمكانية وفهم النص المقروء.

الرقم	الاسم	نتائج الاختبار		الفروقات بين نتيجة الاختبارين (ف)	تربيع الفروقات ($ف^2$)
		القبلي	البعدي		
1	مشرفة	53	66	13	169
2	مفرحة	46	63	17	289

3	نعمة	63	73	10	100
4	دياه موليانا	66	76	10	100
5	سيتي مطمئنة	60	80	20	400
6	أليفة الأمراء	50	70	20	400
7	سيتي فوزية	60	73	13	169
8	حليمة السعدية	70	86	16	256
9	سيتي مغفرة	73	83	10	100
10	إثنيني جميلة	76	86	10	100
11	سيتي خليلة المغفرة	46	70	24	576
12	رورو فيرا سافتتري	73	90	17	289
13	يوسنيا	70	86	16	256
14	سوجي ولانداري	76	86	10	100
15	نور عيني	73	76	3	9
16	سيتي ثويبة	70	90	20	400
17	ديان أغوستينا	76	70	6	36

18	قراءتي شريفة	60	83	23	529
19	فوزية قطر الندى	50	76	26	476
20	كميلة الألفى	45	60	15	225
21	رابعة العدوية	65	76	11	121
22	فطرية	55	73	18	324
23	فجرة الفطرية	65	80	15	15
24	جميلة	55	60	5	25
25	راشدة المطيعة	73	76	3	9
26	موناليزا	75	80	5	25
27	فطماواتي	78	90	12	144
28	صوليحة	79	90	11	121
29	نيلة الرشيقة	72	90	18	324
30	إيتا فراديلا	74	85	11	121
المجموع		**1947**	**2343**	**396**	**6618**
المتوسط الحسابي		**64.9**	**78.1**	**13.2**	**220.6**

بناء على الجدول المذكور أعلاه فإننا نجد أن المتوسط الحسابي لأفراد الطالبات في نتيجة الاختبار القبلي هو(64.9) بينما في الاختبار البعدي (78.1). وبالتالي نرى أن فروقات المتوسط الحسابي بين الاختبارين من أفراد الطالبات في مقياس مستوى إمكانيتهن على فهم النص المقروء هو (13.2) وهذه الفروقات تدل على وجود تطور عند الطالبات في تلك المهارة بعد عملية التجربة.

وأما توزيع المجموعات في هذه المهارة فهي التالي

1. المجموعة العليا.

الرقم	الاسم	نتائج الاختبار		الفروقات بين نتيجة الاختبارين (ف)
		القبلي	البعدي	
1	صوليحة	79	90	11
2	فطماواتي	78	90	12
3	إثنيني جميلة	76	86	10
4	سوجي ولانداري	76	86	10
5	ديان أغوستينا	76	70	6
6	موناليزا	75	80	5
7	إيتا فراديلا	74	85	11
8	سيتي مغفرة	73	83	10

9	رورو فيرا سافتتري	73	90	17
10	نور عيني	73	76	3
11	راشدة المطيعة	73	76	3
12	نيلة الرشيقة	72	90	18
13	حليمة السعدية	70	86	16
14	يوسنيا	70	86	16
15	سيتي ثويبة	70	90	20
المجموع		**1108**	**1264**	**156**
المتوسط الحسابي		**73.8**	**84.7**	**10.4**

2. المجموعة الوسطى.

الرقم	**الاسم**	**نتائج الاختبار**		**الفروقات بين نتيجة الاختبارين (ف)**
		القبلي	**البعدي**	
1	مشرفة	53	66	13
2	دياه موليانا	66	76	10

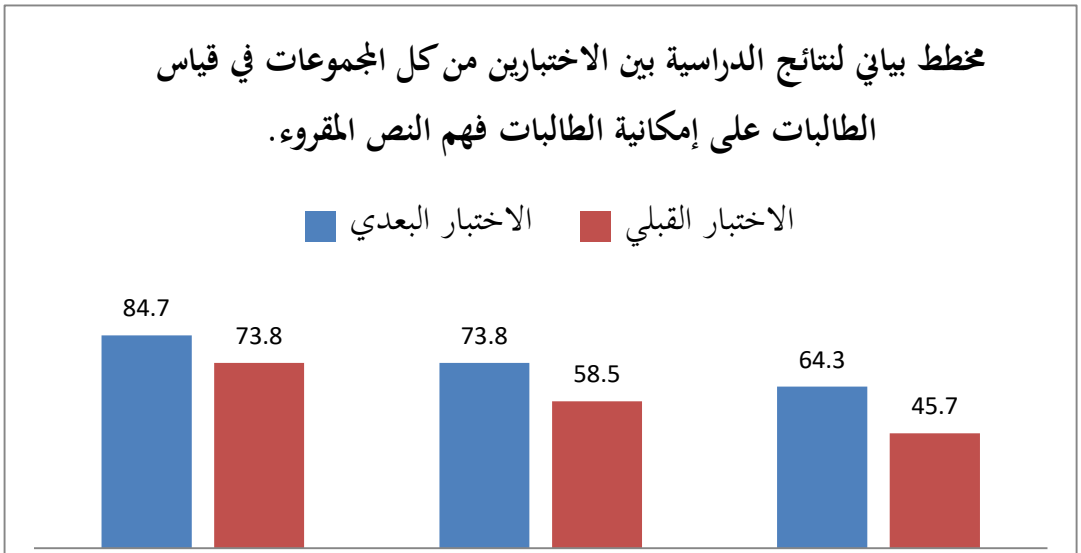
3	رابعة العدوية	65	76	11
4	فجرة الفطرية	65	80	15
5	نعمة	63	73	10
6	سيتي مطمئنة	60	80	20
7	سيتي فوزية	60	73	13
8	قراءتي شريفة	60	83	23
9	فطرية	55	73	18
10	جميلة	55	60	5
11	أليفة الأمراء	50	70	20
12	فوزية قطر الندى	50	76	26
المجموع		**702**	**886**	**184**
المتوسط الحسابي		**58.5**	**73.8**	**15.3**

3. المجموعة السفلى.

الرقم	**الاسم**	**نتائج الاختبار**		**الفروقات بين نتيجة الاختبارين**
		القبلي	**البعدي**	

				(ف)
1	مفرحة	46	63	17
2	سيتي خليلة المغفرة	46	70	24
3	كميلة الألفى	45	60	15
المجموع		**137**	**193**	**56**
المتوسط الحسابي		**45.7**	**64.3**	**18.7**

مخطط بياني



كما تبين من تفاصيل جميع الجداول السابقة، فإن نتائج الفروقات بين جميع المجموعات متنوعة ومختلفة، فنتيجة المتوسط الحسابي من المجموعة العليا في الاختبار القبلي هو (73.8) والمتوسط في الاختبار البعدي (84.7)، وأما نتيجة الفروقات في هذه المجموعة بين الاختبارين فهي (10.4).

وأما نتيجة المتوسط الحسابي للمجموعة الوسطى في الاختبار القبلي فهي (58.5) وفي الاختبار البعدي (73.8)، وبالتالي فإن نتيجة الفروقات في الاختبارين لهذه المجموعة هي (15.3).

وفي المجموعة السفلى فإن نتيجة المتوسط الحسابي من الاختبار القبلي (45.7) بينما الاختبار البعدي (64.3)، ومن هنا فإن نتيجة الفروقات من هذه المجموعة بين الاختبارين هي (18.7).

فبحسب جميع النتائج المحصلة التي سبق ذكرها في الأعلى، فإنها تدل على أن استعمال النص المصمم في تدريس القراءة صالح لجميع المجموعات.

إذا، فالنتيجة تؤكد أن النص المصمم الذي يستخدم الموضوعات المستوعبة للثقافة المحلية ودمجها مع الثقافة العربية مناسبا لترقية مهارة فهم المقروء للطالبات في المدرسة الدينية التابعة لنعهد البستان السلفي للبنات.

ح. الخاتمة

النتائج والتوصيات والمقترحات.

1) نتائج البحث.

قام الباحث باستخلاص أهم النتائج بعد أن استعرض البيانات ثم تحليلها ومناقشتها سابقا، وهي التالي:

1. إن عميلة التحليل في نصوص مهارة الفهم المقروء باللغة العربية من ناحية الثقافة، وذلك بتفكيك عناصر محتوى الكتاب بالنظر على المحتوى من الجانب الثقافي، وإن وجد نصنفها هل هي محلية أو عربية إسلامية، و إن وجدا فنحسب نسبة الاتزان بين الثقافتين المحلية والعربية الإسلامية حتى تحظى الثقافتين نسبة متوازية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.
2. إن تصميم النص القرائي باستخدام الموضوعات المستوعبة للثقافة المحلية مناسبة في عميلة تعليم الطالبات اللغة العربية ، وتحقق إلى تنمية مهارة الفهم القرائي عندهن بانتفاعهن من معرفة المفردات وأساليب العربية الجديدة.
3. إن فعالية استعمال النص الذي يتحدث موضوعاته عن الثقافة الفمكاسانية المادوراوية في تدريس الطالبات اللغة العربية بمعهد البستان السلفي للبنات على ارتفاع مستوى إمكانياتهن في قراءة النصوص الجديدة باللغة العربية المعاصرة بدلا من اللغة العربية التراثية، واستيعاب النص المقروء بمعرفة المعلومات السابقة فعال، وقد أشار إلى ذلك:
   1) وجود الفعالية استنادا على المحصلة من الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة فهم النص المقروء عبر "اختبار t"، فوجدنا أن قيمة "حساب t" هي (10.4)، وبالمقابل أن قيمة "t جدول" هي (2.49). وعلى هذا الأساس تكون المحصلة النهائية تدل على أن قيمة " حساب t" أكبر من "t جدول" على المستوى الدلالي ($p<0.01$). وذلك لصالح النتيجة من الاختبار البعدي بوجود تباين إحصائي بين القيمتين.

2) التوصيات.

1. يحسن لمعلمي اللغة العربية في المدرسة الدينية التابعة لمعهد البستان على استعمال هذا الكتاب المطور كمادة إضافية في تدريس القراءة من أجل ترقية جودة التعليم بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الطالبات في كفاءتهن للغة العربية.
2. يحسن للمعلم إعطاء الدافعية للطالبات عند تدريسهن لمادة القراءة، ويكون ذلك عبر تنشيط تفكير الطالبات وعقولهن قبل الشرع في التعليم وربط معلوماتهن أو خبراتهن السابقة حتى تكون الطالبات مستعدات وجاهزات في عملية القراءة وفهم النص المقروء وربط الأفكار.
3. استفادة المعهد من نتائج هذا البحث العلمي لارتفاع مستوى عملية التعليم والتعلم فيه، وكذلك لارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطالبات في المعهد.

3) المقترحات.

ينبغي للباحثين التاليين أن يطوروا هذا الأسلوب التي في نفس المجال (تطوير أو تصميم مادة القراءة) أو في الحقول الأخرى بالاستناد على نتائج هذا البحث العلمي. بالإضافة إلى استطاعة المقارنة بين هذا الأسلوب التطورية بالأساليب التطورية غيرها.

ط. قائمة المراجع والمصادر.

1) المصادر والمراجع العربية.

القرآن الكريم.

بحري، منى يونس. *المنهج التربوي أسسه وتحليله*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012.

جالو، جونو معروف. "تحليل المحتوى الثقافي لكتاب التعبير في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: المستوى الأول نموذجا". رسالة الماجستير– جامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2014.

زيتون، كمال عبد الحميد. *التدريس نماذجه ومهارته* القاهرة: عالم الكتب، 2003.

طعيمة، رشدي أحمد *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: منهجه وأسالبه*. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،1989.

مجمع اللغة العربية. *المعجم الوسيط*. القاهرة: المكتبة الاسلامية، مجهول السنة .

مصطفى إبراهيم، وآخرون، *المعجم الوسيط*.استنبول: دار الدعوة، 1980.

مفتاح، محمد. *مسألة مفهوم النص*. وجدة: جامعة محمد الأول منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية،1997.

فير، هانز. *معجم اللغة العربية المعاصرة*. بيروت: مكتبة لبنان 1980.

منظور، ابن. أبو الفضل جمال الدين.*لسان العرب*. بيروت: دار صادر، 1994.

ناقة (ال)، محمود كامل. ورشدي أحمد طعيمة. *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. مصر: ايسيسكو،2003 .

هاشمي (ال)، عبد الرحمن ومحسن علي طه. *تحليل مضمون المناهج الدراسية*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012.

2) المصادر والمراجع العربية.

Peraturan Mentri Agama RI, Nomor 22 (Departemen Agama, *Kurikulum Bahasa Arab MI, MTs*, tahun 2008).