

تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا في الأردن

د. خليل عبدالرحمن الفيومي

قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية الجامعية
الأونروا - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تطبيقات اللغة في كتب اللغة العربية لصفوف؛ الثامن، والتاسع، والعاشر، في الأردن. اتخذت الدراسة من (الفقرة) وحدة لتحليل النصوص ومن (السؤال) وحدة لتحليل الأسئلة، ومثلت أداة الدراسة قائمة تضم (٣٠) تطبيقاً. وتوصلت إلى نتائج أبرزها: اشتمال فقرات نصوص كتب اللغة العربية على (٢٩) تطبيقاً لغوياً حياتياً، وأسئلتها على العدد عينه، منها في فقرات النصوص (١٨) تطبيقاً نسبة تركيزها أقل من (١)، وفي الأسئلة (٢٧) تطبيقاً نسبة تركيزها أقل من (١)، وانصب تركيز هذه التطبيقات على مواقف الحديث والمشافهة والوصف وفضّ النزاعات والتفاوض، حيث شكلت أكثر من (٤٠) من نسبة التطبيقات التي اشتملت عليها الكتب مجتمعة، وأظهرت النتائج تبايناً واضحاً بين نسبة ما أوردته نصوص الكتب من تطبيقات وما أوردته أسئلته. وخلصت الدراسة إلى عدد من المقترحات والتوصيات التي تعزز هذه التطبيقات اللغوية الوظيفية كبعد من أبعاد الوظيفية اللغوية.

الكلمات الدالة: تطبيقات اللغة الوظيفية، المرحلة الأساسية العليا، كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال).

مقدمة:

تتبع مسوغات تدريس اللغة العربية في المجتمعات العربية من أبعاد حضارية واجتماعية ونفسية، فهي اللغة الأم؛ بها يعبرون عن مشاعرهم وآرائهم وأفكارهم، ومنها يستمدون إطار وجودهم وفكرهم، وتفاعلاتهم مع شتى مواقف الحياة، ولا غرو في ذلك، فهي لغة القرآن الكريم، والخطابات اليومية، والمعاملات الوظيفية، تطفو على السطح مادة علمية وحياتية حيوية.

إن مسألة الاهتمام بوظيفية اللغة، وتوظيفها توظيفاً يليبي الاحتياجات، ويحقق الغايات وفق ما يقتضيه الموقف، وما يمليه السياق ومقتضى الحال ليست وليدة الساعة، فقد تداولها علماء العربية منذ قرون، فمنهم من أنكر ما لجأ إليه اللغويون من جدلية فلسفية وحجج عقلية في تناول اللغة وقواعدها؛ لضياح الجهد والوقت في الترف العقلي الجدلي الذي لا يفيد في استخدام اللغة حياتياً، ومنهم من دعا إلى تسهيل تعلم النحو وتيسيره على الطلبة؛ ليحقق الغاية منه ويسهل توظيفه في الكتابة والكلام (ضيف، ١٩٨٦)، ولا يمكن للغة أن تكون فاعلة ووظيفية في حياة الطلاب إلا إذا فقه الطالب وظائفها، واستشعر جدواها، وارتكز تعلمها وتعليمها على تطبيقات لغوية وظيفية تستمد مادتها من المعاملات الحياتية، وتعمل بما تمثله من سلوك لغوي وبعد وظيفي على تفاعل الطالب مع أنشطتها الاجتماعية.

وقد حظيت هذه التطبيقات اللغوية الوظيفية باهتمام الدارسين والتربويين بحثاً واستقصاءً ومقارنة، لما تشكله من ضرورة ملحة وحاجة اجتماعية ونفسية وثقافية للمتعلم، وبما تحقّقه من انسجام بين المتعلم وذاته، وبين الفرد ومجتمعه، فمنهم من قصر دراسته على مجال بعينه؛ كالمجال الشفهي أو المجال الكتابي لما يمثله من ضرورة (أبو الشعر، ١٩٩٦)، ومنهم من اتخذ من هذه التطبيقات أداة للوصول إلى الكفاية اللغوية أو الاتصالية، فتناولها من أكثر من مجال؛ كالحوار والمناقشة، والتلخيص الشفوي، والمساءلة وتمثيل الأدوار وكتابة الرسالة، ليبين ما بها من اتصالات ترابطية وتكاملية (حداد، ٢٠٠١).

وسواءً أكانت هذه التطبيقات اللغوية؛ لسانية أم يدوية، فإنها إطار حيوي لتدريب الطالب على توظيف اللغة في نماذج لغوية فاعلة يربط بينها قاسم مشترك من المفردات والمعايير النحوية والصرفية ونوعية التطبيقات التي لا غنى للطالب عن دراستها، ويكمن التباين بينها في كيفية استخدام كل منها (Crowhurst, 1990)، فالعنى في التطبيقات اللسانية كالمحادثة والإلقاء ووسائل

الاستماع، يتضح من خلال الظروف الموقفية المباشرة لنوعية الحديث وما ينتج عنه من انفعالات جسدية وصوتية، ولا سبيل للطالب إلى إدراك المعنى وأسلوب أدائه إلا من خلال فهم مفرداته وسياقه أو السؤال الذي يمثل النص المكتوب، وهنا تبدأ التفاعلات بين التطبيق الوظيفي والطالب أو المتلقي، فيشير الأول خبرات القارئ ويستدعي ذاكرته، ويربط ما بين يديه من تطبيقات بما في ذاكرته من تجارب وخبرات ليصل بطريقة تفاعلية إلى فهم النص وإدراك المقصود من التطبيقات الوظيفية (Bock, 1993).

تجسد التطبيقات اللغوية الوظيفية بعداً استراتيجياً من أبعاد التربية اللغوية الوظيفية، وهي مسألة لا تنفك اللغة تسهو عنها؛ فاللغة والتربية توأمان؛ فالأولى وعاء الثقافة، وأداة التفكير والتعبير، وحلقة الاتصال والتواصل بين الطالب ونفسه ومجتمعه وماضيه، والثانية خطاب ثقافي وبرنامج تغيير.

ويستمد التطبيق اللغوي فاعليته من مدى وظيفيته، وقدرة الطالب على جعله أحد مضامين خطابه المعيشي، وهو يتمثل في نصوص كتب اللغة العربية وتدريباتها ضمن فقرة أو سؤال، ويعرض موقفاً حياتياً يجسد سلوكاً لغوياً وفق ما يقتضيه الحال والمقال؛ فيعبر الطالب من خلاله عن حاجاته الوظيفية تعبيراً وظيفياً بصورة من صور الاتصال اللغوي، أو يوجهه ذاك السلوك للتفاعل مع كينونته.

والتربية هي إعداد الفرد للتكيف والتفاعل مع معطيات الحياة، وهذه رؤية وظيفية؛ فالطالب عضو فاعل ومتفاعل في أسرته ومجتمعه، وللمدرسة دور في ذلك؛ فهي مجتمع متفاعل تمثل صورة حية عن المجتمع الكبير، وفيها يبني الطالب ذاته، بما تقدمه له من مهارات وخبرات ومعارف تتبع من حاجاته وحاجات مجتمعه؛ فينطلق متعلماً مجرباً ينتقل من خبرة إلى أخرى أكثر تحدياً؛ فتزداد معرفته، وتتمو خبراته بعيداً عن التلقين والحفظ (جلاتهورن، ١٩٩٥).

وتتمثل رسالة المدرسة في تلبية حاجات الطالب وتحقيق نتائج المنهاج، وينبغي أن تهيئ المناخ المناسب لتصبح مركزاً يتخذ من الحوار ومحورية الطالب

قاعدة للتطوير أو التغيير؛ فيصبح تدريب الطلاب وتعليمهم كيفية العيش في هذا العالم والتفاعل مع أحداثه جزءاً من المنهاج، وتصبح اللغة وتعلمها في إطار وظيفي في ظل هذا المناخ أداة للتعبير والتطوير وفهم المقروء والمسموع، وتصبح ممارسة اللغة ممارسة حياتية في مواقفها التطبيقية؛ الكتابية والشفهية، غاية من غايات المدرسة، ووسيلة لتحقيق التكيف والانسجام (Viot, 1991).

فلا بد من إيلاء التطبيقات اللغوية الوظيفية اهتماماً، والعمل على تضمينها مناهج اللغة العربية وكتبها، وأن تصمم هذه المناهج وتتقن موضوعات كتبها بما يتسق وحاجات المجتمع وميول الطلبة، وتنوع موضوعاتها واستراتيجيات تدريسها لتكون المدرسة جاذبة، فهم يتعلمون اللغة لأغراض عديدة، ويستخدمونها في سياقات ومواقف حياتية متفاوتة.

واللغة أصل التواصل الإنساني في المجتمعات البشرية من خلال التفاعل اللفظي وتبادل أدوار الكلام؛ والتأكيد على أمر ما، أو للسؤال والاستفهام عن قضية يتعلم منها الطالب أو يشبع فضوله، أو لعقد المواثيق والعهود، أو لتوجيه السلوك من خلال الأوامر والنواهي، أو للتعبير عن مكنونات نفسه بالتمني والدعاء والرجاء والتعجب (Foly & Vanvalin, 1984).

وقد عني التربويون باللغة بعناية فائقة؛ تعلماً وتعليماً وتوظيفاً في مواقف حياتية ومناشط لغوية، واجتهدوا يبحثون عن الإستراتيجية المثلى لدراساتها وتجويد تعلمها، ومعرفة المدخل الميسر لتعليمها؛ فمن المدخل القرائي والكتابي أو الحواري والسمعي والاتصالي، إلى المدخل المهاري أو الوظيفي، وقد التقت جهود علماء اللغة سعياً لتحقيق الهدف، في أن تبقى اللغة حية رطبة على ألسنة الطلبة في كل منشط وموقف من مواقف حياتهم الوظيفية، "فعند اختيار المادة اللغوية نحتاج أولاً إلى علم اللغة، وعند تحديد المهارات المطلوبة نحتاج إلى علم اللغة النفسي وعلم التربية، وعند تحديد المواقف الاتصالية التي توضع فيها المادة اللغوية نحتاج إلى علم اللغة الاجتماعي" (الراجحي، ١٩٩٦: ٣٠).

وقد حرص علماء اللغة والتربويون على أن تعدّ المناهج الرسمية وتصدر

الكتب الممثلة لها وفق نتائج دراسات علمية وأبحاث إجرائية تستقصي حاجات المجتمع وحاجات الطالب، وترتبط بأهداف متصلة ووظيفية غايتها توظيف اللغة حياتيا، وربط المعرفة بالحياة؛ فهناك من الباحثين من اهتم بدراسة الألفاظ اللغوية الشائعة عند الطلاب وأثرها على نمائهم الاجتماعي (Braur, 2000)، وهناك من اهتم بدراسة حجم القاموس اللغوي للأطفال وأثر ذلك على نماء أذواقهم وعواطفهم (Rosario, 2001)، وهناك من اهتم بدراسة حاجات الاتصال اللغوي، ونوعية الأخطاء اللغوية الشائعة وأثرها على تحصيل الطلاب (شحاتة، ١٩٩٣)، وكلها قضايا وظيفية؛ وذلك لبناء مناهج اللغة المناسبة ولمراعاة مراحل النمو العقلي واللغوي للطلبة.

وأوصت حزمة الاقتصاد المعرفي بالاهتمام بهذه النتائج المتصلة؛ الوظيفية والتربوية، والتركيز عليها لأنها أبعاد تطبيقية ووظيفية للمناهج، وربطها بواقع الطالب وحياته، ليصار إلى تحويلها إلى نتائج حياتية نامية ذات جدوى عملية؛ اقتصادية واجتماعية (Spady, 1994)، فدراسة الأنشطة اللغوية في مواقفها الوظيفية تكوّن مجالا واسعا وحقلا خصبا للتطبيق، وتحقيق الوظيفية اللغوية، وقد أنجزت هذه المناهج وألفت كتب اللغة العربية للحلقة الأساسية العليا وبدأت المدرسة بتطبيقها، بيد أنها ما زالت قيد التطوير، ومن هنا كان البحث في هذه المفاهيم سبباً يسهم في الانتباه إلى البعد الوظيفي المتمثل بالتطبيقات اللغوية الوظيفية.

إن اندماج الطلاب في حياة مجتمعاتهم ضرورة، لما في ذلك من أهمية ماسة في صقل شخصية الطالب وانسجامة مع نفسه ومجتمعه، وتعمل الأنظمة التعليمية على إكساب الناشئة مهارات الاتصال اللغوية (القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحدث) والتي هي بمثابة مفتاح حل رموز العلاقة بين الكون والإنسان والحياة، ولا يتأتى ذلك إلا بالتوحد مع اللغة، وممارسة بيانها اللساني وإفصاحها اللغوي.

فصقل المهارة اللغوية وتفاعلاتها، والقدرة على التعبير أو الأداء التداولي

بالمشاهدة مع تحقيق خصائص اللغة الأم، من أهم الوظائف التي تقوم عليها المدرسة؛ وذلك لأن مهارة التداول اللغوي هي المنتج الأول للملكة التعبيرية الإبداعية، وهي البذور الأولى في الانتقال بالطالب من مجرد الاتصال إلى الإنتاج الإبداعي، فالتواصل التلقائي يولد الإحساس بعمق التعبير ويؤسس للطاقة الشعرية الإبداعية (المسدي، ٢٠٠٤).

ولتحقيق ذلك لابد أن تتجه مناهج اللغة إلى تقديم النتائج الاتصالية العملية، والتطبيقات الوظيفية، والأنماط اللغوية السائدة في حياة المتعلم اليومية؛ فيمارس اللغة؛ قراءة في كتبه وصحفه، وكتابة في ملخصاته ورسائله الشخصية والرسمية، واستماعاً ومشاهدة في تعلمه ومجاملاته وتعليقاته وتعليقاته ومناقشاته، وتعرفه إلى الآخرين.

فحري بنا أن نقف على ما طرحته كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للحلقة الأساسية العليا المقررة في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، ونرى مدى تركيزها على التطبيقات اللغوية الوظيفية، ومدى صلتها بحياة الطالب وارتباطها بحاجات مجتمعه؛ فالكتاب المدرسي هو ترجمة لنتائج المنهاج، وأداة وظيفية محورية في عمليتي التعليم والتعلم، وهو وسيلة الطالب للتعلم الذاتي، ومرجع المعلم للتخطيط والتنفيذ والتطوير، وتحليل المحتوى هو أحد أهم الوسائل وأفضل الأساليب البحثية للوقوف على التطبيقات الوظيفية في الكتب، وبيان مدى التركيز عليها، وكيفية تقديمها في هذه الحلقة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنّ خبراء المناهج في الأردن منهمكون في مراجعة المناهج التربوية، فهناك أفكار وحزم تطويرية بدأت وزارة التربية والتعليم السير في تنفيذها، كحزمة منهاج النتائج ورؤية الاقتصاد المعرفي (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥)، وقد يكون في نتائج هذه الدراسة ما يفيد منها أصحاب القرار، وخاصة فيما يتعلق بجدوى الاتصال اللغوي العالمي، وأن اللغة

وسيلة تفاهم وتقارب بين الشعوب (شحاتة، ١٩٩٣)، وما يشيعون من مفاهيم اتصالية في إدارة الوقت والأزمات الثقافية والاجتماعات والتفاوض وفض النزاعات، وفيما يتعلق بوسائل الاتصال الإلكترونية وآلياته والبعد اللغوي وحوسبة اللغة؛ فرصد التطبيقات اللغوية الوظيفية المكتوبة كتطبيقات الوصف وكتابة التقارير والإعلانات والرسائل، والتطبيقات المنطوقة كالمحادثة وإلقاء الخطب والمكالمات الهاتفية والمساجلات، قد يسهم في تنظيم العملية التعليمية للغة العربية انسجاماً مع التطورات المستجدة في علمي اللغة والتربية، ويساعد مدرسي اللغة العربية على أن يسلخوا في تدريسهم الأنموذج العملي الأمثل، والانتقال من فئة عمرية إلى أخرى، ويساعد مصممي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية، فقد تزودهم الدراسة بثبت علمي يمكن الاستئناس به والإفادة منه في تخير المادة اللغوية الملائمة في ضوء معياري الاستعمال والممارسة.

وتكمن أهمية هذه الدراسة، في أن كتب تدريس اللغة العربية التي تعالجها موجهة إلى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وهي مرحلة عمرية تؤسس لانفتاح الطالب على ثقافة مجتمعه وإنجازاته (حداد، ٢٠٠١) والتفاعل مع تطبيقات الكتاب المدرسي حياتياً، وتعمل على تععيد اللغة نحواً وصرفاً.

مشكلة الدراسة

إن ارتباك الطالب في التوظيف الفاعل لمهارات الاتصال، من خلال ما نشاهده من قصور في الأداء اللغوي، وما نلمسه من ضعف في توظيف اللغة كتابة ومشاهدة لدلالة جليلة على أبعاد المشكلة وخطورتها. " فطالما تناقش في أوساطنا التربوية مشكلة المستوى اللغوي، وطالما تعقد المؤتمرات، وتلقى المحاضرات؛ لبحث أمور حياتنا اللغوية، وتخرج التوصيات وتظهر المقترحات التي نادراً ما تشق طريقها إلى التنفيذ العملي، وتبقى أمورنا اللغوية على حالها بل تزداد سوءاً " (السيد، ١٩٨٠: ١٥).

وتشير الأبحاث التربوية حول الاتصال اللغوي بمنطقة الخليج العربي إلى

أن اللغة الإنجليزية تحتل المرتبة الأولى في التخاطب اليومي، يليها هجين لغوي خليط من العربية والإنجليزية، ثم اللهجة الخليجية في المرتبة الثالثة، ثم خليط من الهندية والأردية، وتأتي العربية في المرتبة الرابعة، ثم اللهجة المصرية في المرتبة الخامسة (طعيمة، ١٩٩٨)، وفي هذا إشارة إلى ضرورة إيلاء استراتيجيات تدريس اللغة العربية الفصيحة أهمية وجعلها أولوية لتأخذ دورها الإنساني الفاعل، وإعادة مراجعة تطبيقاتها الوظيفية في المناهج الرسمية والكتب المدرسية والإعلانات والبرامج المرئية بات ضرورة.

وما يثير الدهشة والغربة أن يمتد الأمر إلى المثقفين والمتخصصين الذين لم يمتلكوا زمام اللغة مشافهة؛ فيهربون إلى العامية (والي، ١٩٩٨)، وقد نعى المسدي أمثال هؤلاء لما يحملونه من معاول هدم بوعي، أو بلا وعي " فالمثقف الذي يدير شأنه الفكري والأدبي والإبداعي بلغته القومية وهو يخط ويكتب، ويدون، وينشد، ويسجل، ثم إذا جادل، أو ارتجل، أو تحدث عبر الأثير، أو على شاشات المرايا توسل بالعامية، إنما هو متواطئ على ذاته الثقافية " (ابن تنباك، ١٩٩٩: ٤٦).

وقد شكلت هذه الوقفات والتداعيات لدى الباحثين اللغويين والتربويين في عالمنا العربي قناعات ودوافع، لإعادة النظر في مناهجنا وكتبها وتطبيقاتها اللغوية؛ بضرورة ترصيعها وإدخال تجديدات وظيفية تربوية ولغوية إلى مضمار المناهج؛ تركز على عمليات ومهارات الاتصال اللغوي، وتعمل على تيسير بحث القضايا النحوية والصرفية ووظيفية تطبيقاتها، وانتهاج استراتيجيات تدريسية متعددة وجاذبة، وتحديث موضوعات القراءة وربطها بمفردات الحياة المعاصرة، وما زالت هذه التجديدات في مراحلها الأولى وتحتاج إلى مزيد من الجهود والإنماء والتحديث حتى تكتمل؛ فتكتحل أعيننا برؤيتها وقد آتت أكلها (ميناء، ١٩٩٢).

كل هذه المؤشرات وتلك التداعيات التي تحدد المشكلة في قلة امتلاك الطالب لمهارات التوظيف الفاعل لمهارات اتصال اللغة العربية المكتوبة والمنطوقة، من خلال ما نشاهده من قصور في الأداء اللغوي الوظيفي لطالاب المرحلة

الأساسية العليا، لدلالة جلية على أبعاد المشكلة وخطورتها، وهي كفيلة بأن تولد في الباحث الدافعية لدراسة البعد الوظيفي المتمثل بالتطبيقات اللغوية الوظيفية واستقصائها في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الأساسية العليا، وتحديد أسباب هذا الضعف في توظيف تطبيقات اللغة العربية كالمحادثة والحوار والنصح والوعظ وكتابة التقارير واللافاتات والتفاوض وفض النزاعات.

هدف الدراسة

تحاول هذه الدراسة تحقيق الهدفين التاليين:

- تحديد نوعية التطبيقات اللغوية الوظيفية الواردة في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الأساسية العليا في الأردن.
- معرفة نسبة احتواء كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الأساسية العليا في الأردن على هذه التطبيقات اللغوية الوظيفية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

- ما تطبيقات اللغة العربية الوظيفية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) بجزأيا الفصلين، في الحلقة الأساسية العليا (٨ - ١٠) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

وتفرع عن هذا السؤال، السؤالان الآتيان :

- * ما التطبيقات اللغوية الوظيفية الواردة في فقرات نصوص كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) في صفوف الحلقة الأساسية العليا؛ الثامن، والتاسع، والعاشر؟

- * ما التطبيقات اللغوية الوظيفية التي تضمنتها أسئلة كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) في صفوف الحلقة الأساسية العليا؛ الثامن، والتاسع، والعاشر؟

حدود الدراسة

- اتخذت الدراسة من الفقرة والسؤال، وحدتين جزئيتين لتحليل النصوص والأسئلة والأنشطة والتطبيقات اللغوية المحددة في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) لصفوف الحلقة الأساسية العليا.
- اقتصرت الدراسة على تحليل كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) المقررة لصفوف الحلقة الأساسية العليا في مرحلة التعليم الأساسي، لمعرفة مدى تركيزها على التطبيقات اللغوية الوظيفية.
- تم التحليل في ضوء الأداة التي صممها الباحث بعد مرورها بمرحلتي الصدق والثبات.
- استثنت الدراسة كتب (القواعد والتطبيقات اللغوية) المقرر دراستها في هذه الحلقة.

مصطلحات الدراسة

- التطبيق اللغوي الوظيفي: هو نص أدبي أو تدريب لغوي يمثل سلوكاً لغوياً يتضمن موقفاً حياتياً وظيفياً وفق ما يقتضيه الحال والمقام، ويستخدمه الطالب في شئون حياته، ليعبر من خلاله عن مكنوناته النفسية وحاجاته الوظيفية، موظفاً إحدى مهارات الاتصال اللغوي؛ المنطوقة أو المكتوبة، أو يوجه الطالب للقيام بسلوك محدد، ويمثل هذا التطبيق في النص: فقرة لغوية تعرض موقفاً وظيفياً، أو سؤالاً يتضمن تطبيقاً حياتياً ويحفز الطلبة لتمثله في مواقفهم الحياتية، ومن أمثلته: الوصف، والمحادثة والإلقاء، وتوظيف الحكم والأمثال والتفاوض وفض النزاعات، والتلخيص، والاعتذار، والمحاضرة، والمكالمات الهاتفية، والتعريف بالنفس وبالآخرين، وكتابة العقود، وتدوين المذكرات.

- المرحلة الأساسية العليا: الحلقة الدراسية الثالثة من حلقات التعليم الأساسي في الأردن، وتضم الصفوف الأساسية: الثامن، والتاسع، والعاشر وفق ما

حددته وثيقة الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمناهج اللغة العربية (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥).

- كتب اللغة العربية: كتاب (مهارات الاتصال) بجزأيه الفصلين: الأول والثاني، لصفوف: الثامن، والتاسع، والعاشر، والتي يتمّ تدريسها - حالياً - في جميع مدارس الأردن.

منهج الدراسة

وظفت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحديد أنشطة التطبيقات اللغوية الوظيفية في كتب مجتمع الدراسة وكشف جوانبها، عن طريق حساب معدل تكرارها ومدى تركيزها، وقد اتخذت هذه الدراسة كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) في صفوف المرحلة الأساسية العليا؛ الثامن، والتاسع، والعاشر ميداناً لها.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) في صفوف المرحلة الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر) في الأردن، وهذه الكتب هي:

- مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨.
- مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨.
- مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً - الإطار النظري:

حظيت تطبيقات اللغة الوظيفية بما تمثله من سلوك لغوي، وممارسة تلقائية للغة، وبعد وظيفي في صورة من صور الاتصال اللغوي في أدوار حياتية

واجتماعية، وما تشكله هذه التطبيقات من ضرورة ملحة وحاجة اجتماعية ونفسية للمتعلم، وما تحققه من انسجام داخلي بين المتعلم وذاته، وخارجي بين الفرد ومجتمعه، باهتمام الباحثين والتربويين بحثاً واستقصاءً ومقارنة، حتى إن كثيراً منهم قد قصر دراسته على مجال واحد، كالمجال الشفهي أو الكتابي، أو على مجال تطبيق حياتي واحد لما يمثله من ضرورة ملحة، في حين أن بعضهم قد اتخذ من هذه التطبيقات أداة للوصول إلى الكفاية اللغوية أو الاتصالية.

والتطبيق الشفهي هو الأداء الكلامي أو "الاستعمال الآني للغة ضمن سياق، حيث يعود المتكلم تلقائياً إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته كلما استعمل اللغة، وفي مختلف الظروف" (زكريا، ١٩٨٢: ٣٣) " وهو التعبير الأدائي وفقاً للحالة المتحينة في السياق التداولي " (المسدي، ٢٠٠٤).

وللكلام منزلة مرموقة في حياة الإنسان، فهو نشاط صوتي يفعله؛ صغيراً كان أم كبيراً، وتطغى النشاط اللفظية في حياتنا على النشاط الكتابية، فإننا نتكلم أكثر مما نكتب، والناس كلهم يمارسون مهارات الكلام؛ محادثةً وقراءةً واستماعاً، ولكنهم لا يمارسون جميعاً الكتابة بأنشطتها الوظيفية.

ويقول ماكس مولر: "إن الكلام هو استعمال رموز صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر، ويرى (ديوي) أن هذا التعريف ناقص ما لم يتصل بالمجتمع، فاللغة لم تتوقف عند نقل الأفكار والمشاعر، لأنها وسيلة الاتصال بين أفراد الجماعة الواحدة (الخليلة واللبائدي، ١٩٩٥: ١٠).

والتطبيقات اللغوية نوعان: منطوقة ومكتوبة، ويكمن القاسم المشترك بينهما في المفردات والروابط القواعدية، ويتجلى التباين بينهما في مواقف استخدام كل منهما؛ فالتطبيقات المنطوقة تتصل بالذاكرة القصيرة، بينما تتصل التطبيقات المكتوبة بالذاكرة الطويلة التي تختزن معاني اللغة ودلالاتها، فالمعنى في المنطوقة يرتبط بالظروف الموقفية المباشرة للحديث الكلامي مع العناية والاهتمام بالانفعالات والتفاعلات الجسدية والصوتية، وفي المقابل فإننا لا نرى الكاتب ولا ملامحه ولا ظروفه المحيطة، فلا سبيل لنا إلى المعنى وإدراكه إلا

بالنص المكتوب، وهنا يكمن دور القارئ، فهو يتتبع النص في سياقه اللغوي (الكلابي، ٢٠٠٣)، فتبدأ التفاعلات بين النص والقارئ، فيثير النص خبرات القارئ، ويستدعي القارئ ذاكرته، ويربط ما بين يديه بما في ذاكرته، وما في جعبته من تجارب وخبرات ليصل بطريقة تفاوضية تفاعلية إلى فهم النص، مستعينا بعلامات الترقيم ومستهديا بها. "وهكذا يكون اعتماد المنطوق على المقام، ويكون اعتماد المكتوب على السياق"، فالمقام كافة عناصر البيئة (الفيزيائية) التي تقال فيها الأصوات مثل: مكانة القائل وهيئته. أما السياق: فيعنى بالبيئة المعنوية التي يحيا فيها الكاتب وفيها تلنقى لغة القارئ بلغة الكاتب " (عصر، ١٩٩٩: ٢٢٥).

لن تتسم النظرية التربوية بالمنهجية العلمية، ولن يكون لها أثر أو دور منهاجي ما لم ترتبط بالتطبيق؛ فالتطبيق يكشف عن مدى جدوى النظرية وتحقيقاتها الميدانية، وأداة ذلك التقويم، فلا بد أن يرتبط المحتوى المعرفي بالتقويم؛ لأن التقويم يقود التعليم للوصول إلى مدى تحقيق النتائج.

ولن يكون التطبيق اللغوي فاعلاً إلا إذا كان ضمن أدوار حياتية طبيعية، غير مصطنعة أو مقتصرة على محاكاة مواقف نمطية لا يعيشها الطالب ولا يتمثلها؛ فلا يشعر الطالب بجدوى ما تعلم، ولن يكون لهذا التطبيق معنى إلا إذا عايش الحياة العملية وبدأ بتوظيف تواصلاته الاجتماعية مستنداً إلى كفاياته اللغوية، فالكفاية الاتصالية وسيلة تحقق التطبيقات الوظيفية للغة، ولن تتحقق إلا بتكامل الكفايات المحققة لها وتظاferها، "ومنها الكفاية اللغوية (النحوية) Grammatical Competence وهي معرفة القواعد اللغوية التقليدية، والكفاية الخطابية Discourse Competence وهي تناسق النص اللغوي وتماسكه وسلاسته، والكفاية الإستراتيجية Strategic Competence وتشمل الإستراتيجيات اللفظية وغير اللفظية التي تمكن المتحدثين من التواصل اللغوي على الرغم من تعثرهم وضعف قدرتهم اللغوية، ثم تأتي الكفاية اللغوية الاجتماعية Sociolinguistic Competence وتشمل مناسبة المبنى للمعنى، والسياق الخطابى،

الذي يركز على الخطاب الواحد المتكامل لا على الجمل وحدها، ولا على مكونات الخطاب مجزأة " (الصمادي، وعبد الحق، ١٩٩٨: ٧٠).

والمدرسة مجتمع مصغر، نشط ومتفاعل، وهي أنموذج عن المجتمع، ترصد حيثياته، وتمارس دوراً في نمائه وتقويمه، وإقالة عثراته، وتصحيح مساره، تجتهد في أن تجعله "في أحسن تقويم"، ويتجلى هذا الدور في ممارساتها اليومية، وما تقدمه من مهارات ومعارف، وما تغرسه في نفوس أبنائها لبناء المجتمع المثالي؛ فكلما ابتعدت المدرسة عن التلقين، أدخلت الطالب في مواقف حياتية وخبروية؛ ليعيشها ويلمسها، ويتفاعل معها، وكلما تبنت المدرسة هذا المنحنى، ابتعدت عن دورها التلقيني، ودخلت في نهج تبني الوظيفية وتطبيقات اللغة الوظيفية.

ويجب أن تكون الخبرة المقدمة للطالب مربية، وأن تتميز بالاتصالية الاستمرارية، والتكاملية والتفاعل النشط، وأن تسلم الخبرة الطالب إلى خبرة ومفهوم جديدين، فينتقل من خبرة إلى خبرة؛ ليكون خبرة تراكمية لا تنتهي، وبذا تكون الخبرات نامية مستمرة. أما التفاعل فهو تفاعل الفرد مع مجتمعه تفاعلاً حياتياً متبادلاً يؤدي في النهاية إلى غاية سامية وهي الانسجام وتوليد المعرفة؛ فيصبح الطالب عضواً في جسد واحد ولبنة في بناء مرصوص (جلاتهورن، ١٩٩٥).

ومن أبرز الوظائف التي تؤديها اللغة في حياة الفرد والجماعة؛ الوظيفة الاجتماعية، وتتمثل في التعبير عن حاجات الإنسان النفسية والاجتماعية، والأحاسيس والمشاعر والاتجاهات المتميزة والمتجددة، والمجاملات الاجتماعية والتأثير في الآخرين، وعلينا أن نحدد ما نريد من تعلم اللغة العربية في ضوء غاية واضحة تؤدي إلى اختصار الطريق على أبنائنا للوصول بهم إلى ما نصبو إليه، وهو تحقيق التواصل بأقل وأيسر ما يمكن تعلمه من قواعد وأساليب لغوية، وذلك من خلال تطبيقات لغوية حياتية سهلة وغير مكلفة (عميرة، ٢٠٠١).

فاللغة مواقف، والموقف: مضمون عملي لفكرة ما قد يكون: نفسياً أو اجتماعياً أو عملياً، وغاية تعلم اللغة هو ممارستها في كل شأن من شئون

حياتها، والممارسة: تطبيق عملي في مواقف حياتية (إستيتية، ١٩٩٠)، ولا يمكن فصل اللغة عن الموقف، لأن اللغة وليدة الموقف والمعبرة عن كينونته، فلا تتشق اللغة عن الظروف المتعلقة بالموضوع والبيئة والمتكلم والمستمع، فللموقف دور محوري وأثر بالغ في إنتاجنا اللغوي؛ شفها أو كتابيا، وتتدخل في ضبطه منظومة القيم والنظم الأخلاقية والاجتماعية.

ثانياً - الدراسات السابقة:

دراسة ماكنات (McKnight, 2002)، وهي دراسة نوعيّة هدفت إلى معرفة: مدى تفاعل طلبة المرحلة الأساسية العليا مع منهاج الأدب واختباراته المقننة، ووظفت الباحثة في دراستها الأدوات الآتية: مقابلات مسجلة مع الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، حول نوعيّة ألفاظهم ومستويات كتاباتهم، وفحصت كراسات الطلاب، ونتائج اختباراتهم، والمشاهدات الصفية. وتكونت العينة من أربعة معلمين وثلاثمائة طالب، تمّت معاشتهم خمسة عشر أسبوعاً، وتوصلت الباحثة إلى نتائج أبرزها: تدني فاعلية منهاج الأدب في المرحلة الأساسية العليا، وقلة انعكاسه على ميول الطلاب، وقدراتهم في توظيف مهارات الاتصال ومستويات تحصيلهم في الاختبارات الأدبيّة، وعزت الباحثة ذلك إلى أنّ منهاج الأدب في المرحلة الأساسية العليا يلقي معارضة contrary من الطلاب، لأنه لا يتماشى وميولهم، وأظهروا رغبتهم في ضرورة تحديث طرائق التدريس، وتوفير نصوص أدبية تتسجم ومفردات الحياة.

ودراسة أولجير (Allgire, 2002)، التي هدفت إلى معرفة أثر منهاج الأدب في نمو شخصية الطالبات، وتكونت العينة من خمسين طالبة وثلاث معلمات، اتخذن من إستراتيجية المحادثة والسرد القصصي لمنهاج الأدب أسلوباً لتنمية شخصياتهنّ وطلابهنّ، ومعرفة قدراتهنّ على التواصل وأفراد المجتمع، ووظفت الباحثة في هذه الدراسة أدوات نوعيّة، تمثلت في: مقابلات تتابعيّة مع المعلمات والطلاب وأولياء الأمور، ومشاهدة مواقف تدريسيّة صفيّة، وملاحظة وثائقهن المدرسية. وتوصلت الدراسة إلى أن: توظيف إستراتيجية المحادثة

والأدب القصصي في التدريس، تعزز من قدرة الطلاب على الاتصال والتواصل مع فعاليات المجتمع المحلي. وأوصت الباحثة بتوظيف إستراتيجيتي: المحادثة والسرد القصصي في التدريس، لتمتو قدرات ومهارات طلابهم وأبنائهم، وتضمن المنهاج مادة معرفية عن دور الأدب في حياة الإنسان، وتشجيع الطلاب على ممارسة كتابة ما يهونون من أجناس أدبيّة، تكون جزءاً من أجندتهم اليومية.

ودراسة روزاريو (Rosario, 2001)، التي هدفت إلى معرفة مدى تذوق طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الأمريكيّة الإثنية لجماليات النصوص الأدبيّة التي يدرسونها باللغة الإنجليزيّة وتأثير ذلك على انسجامهم مع المجتمع. واختارت الباحثة ثلاثة وثلاثين طالباً من أصل أسباني ليشكلوا عينة دراستها، من إحدى المدارس الثانوية لولاية كولومبيا. وخلصت إلى نتائج مؤداها: أن الطلاب يحاكون الأجناس الأدبية البسيطة المعبّرة والمستلة من وقائعهم المجتمعية، ويتذوقون جماليات النصوص الأدبية التي تنسجم مدلولاتها ومفرداتها مع حجم قاموسهم ومستوياتهم اللغوية، وتتفق مع أذواقهم وعواطفهم وقدراتهم على التخيل والتعبير، الأمر الذي يجعلهم يستوعبون تلك النصوص ويتفاعلون معها، وتسهم في فهم تقاليد المجتمع.

ودراسة براور (Braure, 2000)، التي هدفت إلى معرفة أثر تدريس مادة الأدب الإنجليزي على ثقافة الطلاب الذين يدرسونه في الجامعات الأمريكيّة، وكيف تسهم هذه المادة في تشكيل سلوك الطلاب الاجتماعي، وتشكلت العينة من مائة وتسعين طالباً. وخلص الباحث إلى نتائج أبرزها: هناك علاقة طردية بين منهاج الأدب ودوره في تشكيل قاعدة معرفية وإرساء قواعد فهم ثقافيّ بين المجتمعين الأمريكيّ والإنجليزي، وأن هذا الأدب لم ينل العناية الكافية التي يجب أن تصرف في تأكيد قيمته التربويّة، وأشار (براور) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف الدارسين لمفردات مادة الأدب الإنجليزي الشائعة في المجتمع الأمريكي عنها في المجتمع الإنجليزي، أسهمت في نماء الدارسين اجتماعياً، وتلك المفارقات القائمة بين أفكار كاتب ومروّجي تلك الأعمال الأدبيّة التي تدرّس في الجامعات، وتفسيرات النقاد والطلاب لنتاجاتها وتفاعلاتها في حياتهم.

وأجرت (حداد، ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف النشاطات الشفوية التالية: الحوار والمناقشة، والتلخيص الشفوي، والمساءلة وتمثيل الأدوار، في تنمية التفاعل الاتصالي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة - الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة تبنة الثانوية الشاملة للبنات، وقد تمّ أخذ عينتين عشوائيتين: الأولى ضابطة وعددها (٢٦) طالبة تدرس وفق الطريقة التقليدية، والثانية تجريبية وعددها (٢٦) طالبة تدرس وفق النشاطات الشفوية الاتصالية، وقد استخدمت الباحثة اختبار النشاطات الشفوية؛ وتألّف من ثمانية أسئلة تتسجم مع المؤشرات السلوكية المتفرعة عن كل نشاط، وكل سؤالين يقيسان نشاطاً معيناً؛ السؤالان الأول والثاني يقيسان أثر النشاط الحواري والمناقشة، والسؤالان الثالث والرابع يقيسان أثر نشاط مهارة التلخيص الشفوي، والخامس والسادس يقيسان نشاط تمثيل الدور، والسابع والثامن يقيسان نشاط المساءلة، واستخدمت مجموعة من التدريبات والنشاطات بحيث تزود الطالبات بإجراءات وعمليات ونشاطات تسهم في تنمية التفاعل اللفظي الصفي والاتصالي، وقامت الباحثة بعد تطبيق النشاطات والتدريبات بإعادة القياس باستخدام اختبار النشاطات الشفوية، وبينت نتائج الدراسة فعالية النشاطات الشفوية في تنمية التفاعل الاتصالي.

وأما دراسة (الشيخ، ٢٠٠١) والتي هدفت في المقام الأول إلى تقييم جودة المناهج والكتب المدرسية التي تم تطويرها ضمن خطة التطوير التربوي (١٩٨٩ - ١٩٩٨) في الأردن، ومن أهم معايير الجودة هو معيار الوظيفية، وقد اقتصر هذه الدراسة في تقييم المناهج والكتب المدرسية لمرحلتَي التعليم الأساسي والثانوي على أربعة مباحث منها اللغة العربية، للصفوف الأساسية: الثالث والسادس والتاسع، وقد توصلت الدراسة فيما يتعلق بالوظيفية والتطبيقات الوظيفية إلى نتائج أهمها: اعتمد الكتاب في استنباط القاعدة اللغوية على أمثلة منزوعة عن أي سياق حياتي، وجاء الجانب الوظيفي في تدريبات التعبير الوظيفي محدوداً للغاية.

وفي دراسة بورس وكازبري Boers & Caspary أوردتها (أبو الشعر، ١٩٩٦) هدفت إلى الكشف عن أثر النشاطات الوظيفية الواقعية على سلوك الطلبة التعليمي ودافعيّتهم وتلبّيتها لحاجاتهم وميولهم، قام الباحثان باستبدال رحلة إلى المطار بواجب (تصميم خريطة) حيث يستطيع الأطفال التحدث مع المسافرين عن الأماكن التي ينوون التوجه إليها أو القادمين منها، وإجراء المقابلات وعقد الحوارات وكتابة التقارير وتدوين الملاحظات لإتمام المهمة بنجاح، ويشير الباحثان إلى أنهما اصطحبا الطلبة إلى المطار، وطلبا من إحدى العاملات على متن الطائرة أن تحدد لهم على الخريطة الأماكن التي زارتها، ثم قام الطلبة بوضع لعب مغناطيسية صغيرة في الأماكن المشار إليها على الخريطة، وقد حقق هذا المدخل فائدتين أساسيتين هما: زيادة وعي الطلبة بما يتعلمون، وتقوية ميلهم الإيجابي للحضور إلى المدرسة، وذلك لأنهم يدركون قدرتهم على تحقيق النجاح في أي شيء له علاقة بالحياة الواقعية، وبما يختارون من النشاطات، وتعزى هذه النتائج إلى أن المناهج الدراسية لا تتعرض لمثل هذه الحاجات ولا يلتفت لمثلها المعلمون. وأوصت الدراسة بتنمية مستويات الاتصال اللغوي الكتابي والشفوي من خلال اتباع حاجات الطلبة للاتصال اللغوي، وتوفير مناشط يومية؛ لغوية ووظيفية.

أما دراسة رينهارت وتومس (Rinehart & Thomas, 1993) فهدفت إلى الربط بين مهارة التلخيص والقدرة على أخذ الملاحظات وأثرهما في مستوى تذكر الطلبة للمعلومات والأفكار المهمة في النص. تألفت عينة الدراسة من (٢٨) طالباً من طلبة الصف السادس الذين يتقنون التلخيص في منطقة غرب (فرجينيا) وممن ينتمون إلى بيئات اجتماعية ومستويات اقتصادية متفاوتة، وقد تم اختيارهم بناء على نتائج اختبار التحصيل القرائي المرتبط بأخذ الملاحظات، الذي أسفر عن تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: مجموعة ماهرة في أخذ الملاحظات، ومجموعة لا تتقن أخذ الملاحظات. وأسفرت النتائج عن أن الطلبة الذين يتقنون مهارتي التلخيص وتدوين الملاحظات كان مستوى تذكرهم للمعلومات ورصدهم للأفكار المهمة إيجابياً. بينما كان مستوى الطلبة الذين

يتقنون التلخيص ولا يحسنون أخذ الملاحظات في تذكرهم المعلومات ورصدهم الأفكار ضعيفا.

يتضح من هذه الدراسات، أنها عنيت بمرحلة التعليم الأساسي وخاصة المرحلة التي استهدفتها هذه الدراسة، وربطت قدرة الطالب على التعبير بالتحصيل اللغوي ومهارات الكتابة، وبينت كيفية تضافر الكفاية اللغوية والمهارية للوصول إلى المهارة الاتصالية واستخدام اللغة في مواقف الاتصال الوظيفية.

ويلحظ أنّ هذه الدراسات قد ركزت على المناشط اللغوية في مواقف التعبير الحياتي (الوظيفي) المكتوب، وذلك لسهولة تناول النص المكتوب وضبط معايير تحليله؛ فكتب اللغة العربية في عرضها لمواقف التعبير الشفهي تدرب الطلبة على هذه المواقف بممارسة أنشطة لغوية كتابية، فلا تضع الطالب في موقف حياتي طبيعي للتفاعل اللفظي، مع أن المناشط الشفهية وتطبيقاتها الوظيفية أكثر من الكتابية؛ لأننا في سلوكياتنا اليومية نمارس مهارات الكلام أكثر من ممارسة الكتابة.

ومع هذا فقد استخدمت هذه الدراسات تلك التطبيقات وسيلة للوصول إلى غايات بحثية اتصالية تتعلق بالقدرة اللغوية، والطلاقة اللغوية، وأهمية الاتصال اللغوي ومحدداته وارتباطاته بالمقام والحال، بينما في هذه الدراسة فالتطبيقات اللغوية هي محورها وغايتها، ولكنها لا تبحث في كيفية تشكيلها، ولا تبحث في المهارات الفرعية التي توصل إليها، ولا في الكفاءات والقدرات المشكلة والممهدة لها، لأنها تستقصيها في كتب (مهارات الاتصال) مجتمع الدراسة لا في كلام الطلبة وكتاباتهم.

وقد اهتمت هذه الدراسات بالأبعاد اللغوية الوظيفية في التعبير الوظيفي، والتحليل الوظيفي للخطاب اللغوي المكتوب والمفوض، واهتمت بالبعد الاتصالي وصوره الوظيفية الكتابية منها والشفوية، وهذا يعني أن هذه الدراسات قد تحررت من سيطرة المدرسة السلوكية، وضيق التقليد والمحاكاة، والنمطية إلى رحابة الفكر والمعرفة الذي تمثله المدرسة المعرفية، والتربية الوظيفية، والاتصال

الحياتي، وهذه الدراسة تعنى بحاجات الطالب وحاجات مجتمعه وتهتم بالمحتوى وتختبره، وتستقصي اللغة في كتابات الطلبة وفي كلامهم.

وعليه فإن هذه الدراسة قد استتارت بما صدر عن تلك الدراسات من توصيات وأفكار، وأفادت من منهجيتها البحثية في تناولها للأنشطة اللغوية المتمثلة بالتطبيقات اللغوية الوظيفية، واتخذت من رؤيتها استبصاراً في الربط والتحليل والتفسير وصولاً إلى نتائج يعتمد عليها.

وما يميز هذه الدراسة أنها تستقصي التطبيقات الوظيفية استقراءً من كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا، وتتناول ما ورد في نصوصها الأدبية وأسئلتها وأنشطتها، التطبيقات الوظيفية الشفوية والكتابية.

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير استمارة تحليل تمثل تطبيقات اللغة الوظيفية الحياتية، وتضم ثلاثين تطبيقاً، مستفيداً من مقياس كونل (Conle, 2000) للتطبيقات اللغوية، وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على منهاج وكتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا، وعلى الدراسات السابقة التي تناولت تحليل المناهج أو تقويمها، ومنها: (حرب، ٢٠٠٣؛ الموسى، ٢٠٠٣؛ الشيخ، ٢٠٠١؛ الركابي، ٢٠٠٠؛ المطلق، ١٩٩٩).
- تمّ تصميم استمارة أولية لتحليل منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، تمثل قائمة بالتطبيقات اللغوية الوظيفية، مكونة من (٣٥) فقرة.
- تمّ عرض الاستمارة على خمسة محكمين من الجامعة الأردنية وكلية العلوم التربوية الجامعية في الأردن، متخصصين في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية.
- تمّ الأخذ بكل الملاحظات التي أبداهها المحكمون، وقد اقتصر على دمج بعض المجالات أو الفقرات، فأصبح عدد فقرات الاستمارة - بعد هذه الخطوة - (٣٠) فقرة.

صدق الأداة

- لجأ الباحث إلى استقراء كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) المقررة للمرحلة الأساسية العليا (مجتمع الدراسة) لتصميم أداة الدراسة مستفيداً من مقياس كونل (Conle, 2000)، وهذا صدق مرتبط بالمضمون يسم الأداة بأنها أكثر صدقا ومناسبة.
- وزيادة في اطمئنان الباحث لما توصل إليه من تطبيقات، وللتوفيق بين المسميات التي أطلقها عليها وما يناظرها في الأدب النظري، لجأ إلى الإفادة من إستراتيجية (Conle, 2000) التي اعتمدها سنة ٢٠٠٠ وهي: مقارنة ما توصل إليه من تطبيقات لغوية مع ما ورد منها في الأدب التربوي.
- وزيادة في الحرص على أن تصاغ الأداة صياغة نهائية، وللتوفيق بين المؤلف منها وتفيد المختلف، وإزالة الالتباسات التي قد تؤثر في التحليل، عرضت على عدد من خبراء اللغة وآدابها، ومناهجها وطرائق تدريسها؛ لتحقيق صدق المحكمين.

ثبات الأداة

لتحقيق درجة متميزة من الثقة والثبات بأداة الدراسة، استعان الباحث ببعضين من أعضاء اللجنة الفنية لمناهج اللغة العربية من مديرية المناهج والكتب المدرسية في الأردن، أسهما في تأليف كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، وقام كل منهما بتحليل ما نسبته (٢٠) من مجتمع الدراسة، وتم حساب ثبات واتفاق تحليليهما وفق معادلة (Azaroff & Mayer, 1977) لتحديد نسبة الاتفاق بين المحللين (Inter - rater reliability)، وقد وصلت نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثين (٩٣).

إجراءات الدراسة

- الاطلاع على منهاج اللغة العربية (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥)، وكتب مجتمع الدراسة، وعلى الدراسات السابقة التي تناولت تحليل

- المناهج أو تقويمها، ومنها: (حرب، ٢٠٠٣؛ الموسى، ٢٠٠٣؛ الشيخ، ٢٠٠١؛ الركابي، ٢٠٠٠؛ المطلق، ١٩٩٩).
- بناء أداة الدراسة (استمارة التحليل).
- تحليل المنهاج وكتب (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا، استناداً إلى مجالات وفقرات استمارة التحليل.
- إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة (تكرارات ومتوسطات ونسب مئوية).
- تفسير النتائج والخروج بالتوصيات.

المعالجة الإحصائية

اقتصرت المعالجة الإحصائية على استخراج التكرارات وحساب النسبة المئوية، لأن الدراسة تبحث في تطبيقات اللغة الوظيفية ومدى تركيزها في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد إنجاز عملية التحليل، واستقصاء التطبيقات اللغوية الوظيفية من خلال تطبيق أداة التحليل، استطاع الباحث أن يقف على نوعيّة التطبيقات اللغوية الوظيفية في كل كتاب من كتب (مجتمع الدراسة).

وقد حدد الباحث مستوى (محك) التركيز العالي بنسبة (٣) كحد أدنى لتركيز التطبيقات اللغوية الوظيفية في نصوص كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) وأسئلتها، ومستوى التركيز المتوسط بنسبة (١ - ٣)، ومستوى التركيز القليل بنسبة (١) أو أقل، ووصل عدد فقرات نصوص الكتب مجتمعة إلى (٨٩٤) فقرة، في حين وصل عدد أسئلة الكتب وأنشطتها وتمارينها مجتمعة إلى (١٣٨٧) سؤالاً، أما الفقرات المتعلقة بالتطبيقات اللغوية الوظيفية فقد وصلت

في كل الكتب إلى (٣٠٧) فقرة، في حين وصل عدد الأسئلة والأنشطة والتمارين المتعلقة بالتطبيقات اللغوية الوظيفية إلى (١٧٩) سؤالاً.

وعمد الباحث إلى الإجابة عن أسئلة البحث، من خلال تحليل نتائج الدراسة وعرضها في جدولين، ومناقشة التكرارات والنسب المئوية المحددة في كل جدول منهما على حدة.

السؤال الأول

* ما التطبيقات اللغوية الوظيفية الواردة في فقرات نصوص كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) بجزأها الفصيلين في الحلقة الأساسية العليا (٨ - ١٠) ؟

أ - التطبيقات اللغوية الوظيفية في فقرات نصوص كتب (مهارات الاتصال) في الحلقة الأساسية العليا:

وقد اعتمدت معالجتها الإحصائية على عدد تكرارات كل تطبيق من تطبيقات الأداة في فقرات نصوص كل كتاب من كتب مجتمع الدراسة، ونسبتها المئوية.

جدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية للتطبيقات اللغوية الوظيفية الواردة في فقرات نصوص كتب (مهارات الاتصال) في الحلقة الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر)

التطبيقات اللغوية الوظيفية في فقرات نصوص كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال)								
التطبيق اللغوي الحياتي		الثامن ٢٨٩ فقرة		التاسع ٣٠٦ فقرة		العاشر ٢٩٩ فقرة		المجموع ٨٩٤ فقرة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت
الوصف		١٢	٤,٢	٩	٣	٢٤	٨	٤٥
المحادثة والحوار		١٧	٥,٩	٢٥	٨,٢	٢١	٧	٦٣
الطرائف والنوادر		٤	١,٤	٣	١	٤	١,٣	١١
النصح والوعظ والإرشاد		٧	٢,٤	٩	٣	٣	١	١٩

تابع/ جدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية للتطبيقات اللغوية الوظيفية الواردة في فقرات نصوص كتب (مهارات الاتصال) في الحلقة الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر)

التطبيقات اللغوية الوظيفية في فقرات نصوص كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال)									
التطبيق اللغوي الحياتي		الثامن ٢٨٩ فقرة		التاسع ٣٠٦ فقرة		العاشر ٢٩٩ فقرة		المجموع ٨٩٤ فقرة	
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٨	٢,٨	٣	١	٧	٢,٣	١٨	٢	٢	
٤	١,٤	٨	٢,٦	٦	٢	١٨	٢	٢	
٢	٠,٧	٥	١,٦	٦	٢	١٣	١,٥		
٥	١,٧	٢	٠,٧	٢	٠,٧	٩	١		
٣	١	٤	١,٣	٢	٠,٧	٩	١		
٢	٠,٧	٢	٠,٧	١	٠,٣	٥	٠,٦		
٢	٠,٧	٤	١,٣	١	٠,٣	٧	٠,٨		
١	٠,٣	٢	٠,٧	١	٠,٣	٤	٠,٤		
٢	٠,٧	-	-	١	٠,٣	٣	٠,٣		
-	-	-	-	١	٠,٣	١	٠,١		
٥	١,٧	٧	٢,٣	١٠	٣,٣	٢٢	٢,٥		
٢	٠,٧	٢	٠,٧	٤	١,٣	٨	٠,٩		
١	٠,٣	١	٠,٣	١	٠,٣	٣	٠,٣		
١	٠,٣	٢	٠,٧	٢	٠,٧	٥	٠,٦		
١	٠,٣	٢	٠,٧	٣	١	٦	٠,٧		
-	-	-	-	٢	٠,٧	٢	٠,٢		
-	-	-	-	١	٠,٣	١	٠,١		
٢	٠,٧	١	٠,٣	١	٠,٣	٤	٠,٤		
-	-	-	-	١	٠,٣	١	٠,١		
-	-	-	-	-	-	-	-		

تابع/ جدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية للتطبيقات اللغوية الوظيفية الواردة في فقرات نصوص كتب (مهارات الاتصال) في الحلقة الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر)

التطبيقات اللغوية الوظيفية في فقرات نصوص كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال)								
التطبيق اللغوي الحياتي		الثامن ٢٨٩ فقرة		التاسع ٣٠٦ فقرة		العاشر ٢٩٩ فقرة		المجموع ٨٩٤ فقرة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الوعد	-	-	١	٠,٣	٢	٠,٧	٣	٠,٣
الأحاجي والألغاز	-	-	١	٠,٣	١	٠,٣	٢	٠,٢
المكالمات الهاتفية	-	-	١	٠,٣	-	-	١	٠,١
التعريف بالنفس وبالآخرين	٣	١	٢	٠,٧	٨	٢,٧	١٣	١,٥
كتابة العقود والصكوك	١	٠,٣	-	-	١	٠,٣	٢	٠,٢
تدوين المذكرات	٢	٠,٧	٣	١	٣	١	٨	٠,٩
المجموع	٨٧	٣٠,١	٩٩	٣٢,٤	١٢٠	٤٠,١	٣٠٦	٣٤,٢

يتضح من جدول رقم (١)، أن فقرات نصوص كتاب (مهارات الاتصال) للصف الثامن الأساسي قد اشتملت على (٢٢) تطبيقاً لغوياً حياتياً، شكلت التطبيقات الخمسة التالية نسبة (١٧) منها، وهي: الوصف، والمحادثة والحوار، وإلقاء الخطب، والنصح والوعظ والإرشاد، والتفاوض وفصّ النزاعات، بينما شكلت التطبيقات الأخرى - وعددها ١٧ - نسبة (١٣)، احتلت الرسالة الشخصية، والطرائف والنوادر، وتوظيف الحكم والأمثال والأقوال المأثورة الرتبة الأعلى، حيث بلغت نسبتها مجتمعة (٤,٥) واقتربت من نسبة تركيز (١,٧)، أما باقي التطبيقات فلم يكن لها حضور.

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أولجير (Allgire, 2002) في أن مباحث الوصف، والمحاورة والمحادثة، وإلقاء الخطب من الأنشطة الاتصالية المهمة لطلبة المرحلة العليا والتي وصلت نسبة تركيزها إلى (٢٤,٦).

وقد يكون لما أورده الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربية (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥) من أهداف عامة وخاصة، دور في التركيز على هذه التطبيقات، ومع هذا فإننا لم نلمس اهتماماً تقويمياً واقعياً لهذه التطبيقات؛ فلم ترد المحاور والمحادثة في الأسئلة إلا بتسعة تكرارات، والوصف بثمانية، والنصح والوعظ والإرشاد بأربعة، والرسالة الرسمية وإلقاء الخطب باثنين، والرسالة الشخصية بواحد، وهذا يدل على تباين دال بين ما قدمته النصوص وما اهتمت به الأسئلة.

وأما كتاب (مهارات الاتصال) للصف التاسع الأساسي، فقد اشتملت فقرات نصوصه على (٢٣) تطبيقاً، بلغت نسبة تركيز (١٢) منها ما دون (١)، وهيمنت نشاطات المحادثة والحوار على أعلى نسبة بين هذه التطبيقات وهي (٨، ٢)، والوصف على (٣)، والنصح والوعظ والإرشاد على (٣)، بينما شكلت التطبيقات الثمانية الأخرى ما نسبته (٩، ٥)، كان أعلاها رتبة توظيف الحكم والأمثال والأقوال المأثورة بنسبة (٢، ٦)، والتفاوض وفض النزاعات بنسبة (٢، ٣) لكل منهما، وهي نسبة قريبة من محك التركيز، وقد شكلا مع (٩، ٤)، وهي نسبة متواضعة.

ونرى في كتاب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للصف العاشر الأساسي، أنّ فقرات نصوصه قد اشتملت على (٢٨) تطبيقاً لغوياً حياتياً، منها ثلاثة تطبيقات ركزت على المباحث التالية: الوصف بنسبة (٨)، والمحادثة والحوار بنسبة (٧)، والتفاوض وفض النزاعات (٣، ٣)، وهذا يعني أن التطبيقات الأخرى وعددها (٢٥) قد شكلت ما نسبته (٢١، ٧)، منها (١٦) تطبيقاً دون مستوى تركيز (١)، وثلاثة بمستوى تركيز (١)، وكان أعلاها رتبة مبحث التعريف بالنفس والآخرين بمستوى تركيز (٢، ٧).

ويبين هذا الجدول، أن التطبيقات الوظيفية التي وصلت إلى مستوى تركيز عال (٣) فأكثر هي: المحاور والمحادثة بواقع (٦٣) تكراراً وبنسبة (٧)، والوصف بواقع (٤٥) تكراراً وبنسبة (٥)، وأن التطبيقات الوظيفية التي وصلت

إلى مستوى تركيز متوسط (١ - ٣) هي: التفاوض وفضّ النزاعات بواقع (٢٢) تكراراً وبنسبة (٢,٥)، والنصح والوعظ والإرشاد بواقع (١٩) تكراراً وبنسبة (٢,١)، وإلقاء الخطب، وتوظيف الحكم والأمثال والأقوال المأثورة بواقع (١٨) تكراراً لكل منهما وبنسبة (٢)، وكتابة التقارير، والتعريف بالنفس والآخرين بواقع (١٣) تكراراً لكل منهما وبنسبة (١,٥)، ورواية الطرائف والنوادر بواقع (١١) تكراراً وبنسبة (١,٢)، والرسالة الشخصية والرسالة الرسمية بواقع (٩) تكرارات لكل منهما وبنسبة تركيز (١).

ويظهر الجدول، أن التطبيقات الوظيفية التي وصلت إلى مستوى تركيز أقل من (١) هي: تدوين المذكرات، والتفاوض وفضّ النزاعات بواقع (٨) تكرارات لكل منهما وبنسبة تركيز (٠,٩)، والشكر والثناء بواقع (٧) تكرارات وبنسبة (٠,٨)، وكتابة الإعلانات وبطاقة الدعوة، بواقع خمسة تكرارات لكل منهما وبنسبة (٠,٦)، وملء الاستمارات وكتابة بطاقات التهنئة، بواقع (٤) تكرارات لكل منهما وبنسبة (٠,٤)، وكتابة اللافتات، والاستقبال والتوديع، والتعزية والمواساة بواقع (٣) تكرارات لكل منها وبنسبة (٠,٣)، والاعتذار والأحاجي والألغاز، بواقع تكرارين لكل منهما وبنسبة (٠,٢)، وكتابة البرقيات، والمحاضرة، وتحرير الأخبار، والمكالمات الهاتفية بواقع تكرار واحد لكل منهما وبنسبة تركيز (٠,١). ويلاحظ أن هناك تطبيقات لغوية حياتية غابت تماماً عن فقرات نصوص كتب اللغة العربية في الحلقة الأساسية العليا وهي: التعزية والمواساة.

ويذكر أن كتب اللغة العربية لهذه المرحلة، قد خلت من التطبيقات والأنشطة اللغوية الوظيفية التالية: إدارة الاجتماعات والاحتفالات والجلسات، وتدوين الملاحظات، وإعداد قوائم المحتويات والفهارس، والمسائلة والاستفسارات، والرسائل الإلكترونية، والرسائل الهاتفية القصيرة، وقد يعزى غيابها إلى أن أولوية التطبيقات اللغوية الوظيفية في هذه المرحلة لغيرها.

بلغ مجموع فقرات النصوص التي تضمنت تطبيقات حياتية (٣٠٦) فقرات، موزعة كالتالي: في الصف الثامن (٨٧) فقرة وبنسبة تركيز (٣٠,١)،

وفي التاسع (٩٩) فقرة ونسبة تركيز (٣٢,٤)، وفي العاشر (١٢٠) فقرة ونسبة (٤٠,١) وهذه النسب نامية، ولكنها ليست متكاملة أو منسجمة مع بعضها في مستوى التطبيق عينه بين صفوف الحلقة، كما في تطبيقات: كتابة اللافتات والبرقيات، والاعتذار، والمحاضرة، وتحرير الأخبار، والتعزية والمواساة، والوعد، والأحاجي والألغاز، والمكالمات الهاتفية، وكتابة العقود والصكوك.

السؤال الثاني

* ما التطبيقات اللغوية الوظيفية الواردة في أسئلة كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) بجزئها الفصيلين في الحلقة الأساسية العليا (٨ - ١٠) ؟

ب - التطبيقات اللغوية الوظيفية في أسئلة كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) في الحلقة الأساسية العليا:

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية للتطبيقات اللغوية الوظيفية في أسئلة كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) في الحلقة الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر)

التطبيقات اللغوية الوظيفية في فقرات نصوص كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال)									
التطبيق اللغوي الحياتي		الثامن ٥١٨ سؤالاً		التاسع ٤٩١ سؤالاً		العاشر ٣٧٨ سؤالاً		المجموع ١٣٨٧	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الوصف		٨	١,٥	٩	١,٨	١٦	٤,٢	٣٣	٢,٤
المحادثة والحوار		٩	١,٧	١٢	٢,٤	١٨	٤,٨	٣٩	٢,٨
الطرائف والنوادر		٢	٠,٤	٢	٠,٤	١	٠,٣	٥	٠,٤
النصح والوعظ والإرشاد		٤	٠,٨	٤	٠,٨	١	٠,٣	٩	٠,٦
إلقاء الخطب		٢	٠,٤	٣	٠,٦	١	٠,٣	٦	٠,٤
توظيف الحكم والأمثال والأقوال المأثورة		٢	٠,٤	٢	٠,٤	٣	٠,٨	٧	٠,٥
كتابة التقارير		٢	٠,٤	٣	٠,٦	٢	٠,٥	٧	٠,٥
الرسالة الشخصية		١	٠,٢	—	—	١	٠,٣	٢	٠,١

تابع/ جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية للتطبيقات اللغوية الوظيفية في أسئلة كتب اللغة العربية
(مهارات الاتصال) في الحلقة الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر)

المجموع ١٣٨٧		العاشر ٣٧٨ سؤالاً		التاسع ٤٩١ سؤالاً		الثامن ٥١٨ سؤالاً		التطبيق اللغوي الحياتي
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
٣	٠,٢	-	-	١	٠,٢	٢	٠,٤	الرسالة الرسمية
٢	٠,١	-	-	١	٠,٢	١	٠,٢	كتابة الإعلانات
٢	٠,١	١	٠,٣	-	-	١	٠,٢	الشكر والثناء
٣	٠,٢	١	٠,٣	١	٠,٢	١	٠,٢	ملء الاستمارات
١	٠,٠٧	-	-	-	-	١	٠,٢	كتابة اللافتات
١	٠,٠٧	١	٠,٣	-	-	-	-	كتابة البرقيات
١١	٠,٨	٤	٠,٨	٤	٠,٦	٣	٠,٦	التفاوض وفض النزاعات
١١	٠,٨	٤	٠,٨	٥	٠,٤	٢	٠,٤	التلخيص
١	٠,٠٧	-	-	-	-	١	٠,٢	الاستقبال والتوديع
٢	٠,١	-	-	١	٠,٢	١	٠,٢	بطاقة الدعوة
٤	٠,٣	٢	٠,٥	١	٠,٢	١	٠,٢	المساجلات والمسابقات
٢	٠,١	١	٠,٣	١	٠,٢	-	-	الاعتذار
٢	٠,١	١	٠,٣	-	-	١	٠,٢	المحاضرة
٢	٠,١	١	٠,٣	١	٠,٢	-	-	بطاقة التهئة
-	-	-	-	-	-	-	-	تحرير الأخبار
١	٠,٠٧	١	٠,٣	-	-	-	-	التعزية والمواساة
٢	٠,١	١	٠,٣	١	٠,٢	-	-	الوعد
٣	٠,٢	١	٠,٣	١	٠,٢	١	٠,٢	الأحاجي والألغاز
١	٠,٠٧	١	٠,٣	-	-	-	-	المكالمات الهاتفية
١٠	٠,٧	٥	١,٣	٣	٠,٦	٢	٠,٤	التعريف بالنفس وبالآخرين

تابع/ جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية للتطبيقات اللغوية الوظيفية في أسئلة كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) في الحلقة الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر)

التطبيقات اللغوية الوظيفية في فقرات نصوص كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال)									
المجموع ١٣٨٧		العاشر ٣٧٨ سؤالاً		التاسع ٤٩١ سؤالاً		الثامن ٥١٨ سؤالاً		التطبيق اللغوي الحياتي	
ت		ت		ت		ت			
%		%		%		%			
١		٢		-		٢		كتابة العقود والصكوك	
٠,١		٠,٣		٠,٤		٠,٢		تدوين المذكرات	
٥		٢		٥٨		٩,٧		المجموع	
٠,٤		٧١		١١,٨		٩,٧			
١٧٩		١٨,٨		٥٨		٩,٧			
١٢,٩		٧١		١١,٨		٩,٧			

يتضح من جدول رقم (٢)، أن أسئلة كتاب الصف الثامن الأساسي (مهارات الاتصال)، قد اشتملت على التطبيقات نفسها التي وردت في جدول رقم (١)، وبلغ عددها (٢٣) تطبيقاً، ولم يصل أي منها إلى مستوى التركيز العالي، بينما وصلت نسبة مبحثي الوصف، والمحادثة والحوار منفردين إلى (١,٥ و ١,٧)، وقد شكلت نسبة الأسئلة التطبيقية اللغوية الوظيفية كلها مجتمعة (٩,٧) وهي نسبة ضئيلة، وركزت هذه التطبيقات على مهارات: الوصف والمحاورة والمحادثة، وإلقاء الخطب، والرسالة الشخصية؛ وهي من التطبيقات الكتابية والتأثيرية المحببة لدى الطلبة؛ فهي تناسب نموهم اللغوي وتمكنهم من الاقتراب من إتقان مهارة الكتابة الإنتاجية، فيكتب الطالب بلغته جملاً وفقرات، تشكل مادةً يتحكم بطولها وقصرها وفق حاجته وقدرته البيانية وامتلاكه للمهارة اللغوية أو الكتابية.

وأما أسئلة كتاب (مهارات الاتصال) للصف التاسع، فقد اشتملت على (٢٠) تطبيقاً لغوياً حياتياً، شكلت مجتمعة من نسبة أسئلة الكتاب (١١,٨)، وبلغت نسبة تركيز (١٧) تطبيقاً منها ما دون مستوى (١)، وكان أعلاها رتبة تطبيق الحوار والمحادثة حيث بلغت (٢,٤). تلتها رتبة الوصف بنسبة (١,٨). ومن الملاحظ أن التطبيقات التي ركز عليها هذا الكتاب أو ما اقترب منها من

نسبة التركيز، هي تطبيقات - غالبا - ما تستخدم في مواقف المشاهدة، بينما ظهرت بداية خجولة للتلخيص الذي ظهر في الأسئلة بخمسة تكرارات وفي النصوص بتكرارين.

ويلحظ قصور الكتاب عن تحقيق ما حققه كتاب الصف الثامن الأساسي من تطبيقات لغوية حياتية؛ فتراجعت التطبيقات كماً ونوعاً بدل أن تتصل وتنمو وتزداد؛ فالتطبيقات التي تعدت نسبة تركيزها (١,٨) هي فقط تطبيقات الوصف، والمحادثة والحوار.

وحول أسئلة كتاب (مهارات الاتصال) التطبيقية للصف العاشر، فقد بلغ عددها (٢٢) تطبيقاً لغوياً حياتياً شكلت مجتمعة نسبة (١٨,٨)، وهي من مبحث المحادثة والحوار على نسبة (٤,٨)، تلاه الوصف بنسبة (٤,٢) وبواقع ستة عشر تكراراً، والتعريف بالنفس والآخرين بنسبة (١,٣) وبواقع خمسة تكرارات، بينما شكلت التطبيقات الأخرى مجتمعة نسبة (٨,٥)، ولم يتعد عدد تكرارات (١٥) تطبيقاً منها تكراراً واحداً، وثمانية تطبيقات دون وجود تكرار، ومن الملاحظ أن تطبيقات المحادثة والحوار، والوصف، والتعريف بالنفس والآخرين، والتلخيص - غالبا - ما يحتاج إليها الطالب في مواقف المشاهدة والحوار، ولم تأت هذه التطبيقات متوازنة في تكراراتها بين فقرات النصوص والأسئلة.

ومما يلفت الانتباه، أن أي من هذه التطبيقات في مجال الأسئلة، لم يصل إلى مستوى التركيز العالي، فأعلاها تركيزاً وصل إلى مستوى متوسط (٣ - ١) واقتصرت على تطبيقين اثنين هما: المحادثة والحوار بواقع (٣٩) تكراراً ونسبة (٢,٨)، والوصف (٣٣) تكراراً ونسبة (٢,٤).

ولوحظ حضور ثلاثة تطبيقات حياتية في أسئلة كتاب اللغة العربية للصف العاشر للمرة الأولى، وبواقع تكرار واحد لكل منها ونسبة تركيز (٠,٣) وهي: كتابة البرقيات، والمحاضرة، وتحرير الأخبار، وورود مبحث الاعتذار بتكرارين ونسبة تركيز (٠,٧)، وهي نسبة ضئيلة وليست قريبة من محك التركيز المتوسط أو القليل، ومع أن هذا هو الظهور الأول لهذه التطبيقات

الأربع، إلا أنها ذات جدوى في حياة الطالب، حيث تتداخل فيها مهارات المحادثة، والاستماع، والكتابة، والتلخيص، في تحقيق حاجة دراسية بحثية أو حياتية، ويلحظ وجود تباين بين أعداد فقرات النصوص والأسئلة في هذا الكتاب، وكان الأكثر وظيفية أن تنمو التطبيقات اللغوية في كتاب (مهارات الاتصال) لهذا الصف نمواً مطرداً لأن هذا الكتاب يشكل نهاية الحلقة الأساسية العليا في الأردن.

وأما التطبيقات الوظيفية التي وصلت إلى مستوى تركيز أقل من (١) فهي: التفاوض وفضّ النزاعات، والتلخيص بواقع (١١) تكراراً ونسبة (٨، ٠)، تلاها تطبيق التعريف بالنفس وبالأخرين، بواقع (١٠) تكرارات ونسبة تركيز (٧، ٠)، ثم النصح والوعظ والإرشاد بواقع (٩) تكرارات، ونسبة تركيز (٦، ٠)، تلاها توظيف الحكم والأمثال والأقوال المأثورة، وكتابة التقارير، بواقع (٧) تكرارات لكل منهما ونسبة تركيز (٥، ٠)، ثم إلقاء الخطب بواقع (٦) تكرارات ونسبة تركيز (٤، ٠)، تلاها تطبيقات الطرائف والنوادر، وتدوين المذكرات بواقع (٥) تكرارات ونسبة تركيز (٤، ٠)، ثم المساجلات والمسابقات بواقع (٤) تكرارات ونسبة تركيز (٣، ٠)، ثم الرسالة الرسمية، وملء الاستمارات والأحاجي والألغاز بواقع (٣) تكرارات ونسبة تركيز (٢، ٠)، ثم الرسالة الشخصية، وكتابة الإعلانات، والشكر والثناء، وبطاقة الدعوة، والاعتذار، والمحاضرة، وبطاقة التهنية، والوعد، وكتابة العقود والصكوك، بواقع تكرارين لكل منها ونسبة (١، ٠)، وجاء في المرتبة الأخيرة كتابة اللافتات والبرقيات والاستقبال والتوديع، والتعزية والمواساة، والمكالمات الهاتفية، بواقع تكرار واحد ونسبة تركيز (٧، ٠). وأما التطبيقات اللغوية الوظيفية التي غابت عن أسئلة كتب هذه الحلقة فهي تطبيق تحرير الأخبار.

ويتضح من نتائج هذا الجدول، أن مجموع الأسئلة التي تضمنت تطبيقات لغوية حياتية قد بلغت (١٧٩) سؤالاً ونسبة (٩، ١٢) من مجموع أسئلة الكتاب، موزعة كما يلي: الثامن (٥٠) سؤالاً ونسبة (٧، ٩)، والتاسع (٥٨) سؤالاً ونسبة (٨، ١١)، والعاشر (٧١) سؤالاً ونسبة (٨، ١٨)، وهي نسب نامية.

وبالرجوع إلى نتائج الجدولين (١ - ٢)، نلاحظ أن فقرات نصوص هذه الكتب قد اشتملت على (٢٩) تطبيقاً لغوياً حياتياً، واشتملت أسئلتها على العدد عينه، منها: (١٨) تطبيقاً في فقرات النصوص نسبة تركيزها أقل من (١)، وفي (٢٧) تطبيقاً في الأسئلة نسبة تركيزها أقل من (١)، وغالباً ما انصب تركيز هذه التطبيقات على مواقف الحديث والمشاهدة والوصف، ولم تتعد نسبتها في هذين التطبيقين في مجال الأسئلة على نسبة (٢,٦)، وإن تطبيقين أو ثلاثة منها كانت تشكل أكثر من (٤٠) من نسبة التطبيقات التي اشتملت عليها الكتب مجتمعة، وأظهرت النتائج تبايناً واضحاً بين نسبة ما أوردته نصوص الكتب وما أوردته أسئلتها.

زيادة نوعية التطبيقات اللغوية الوظيفية الشفهية ينسجم وخصوصية هذه الحلقة؛ حيث يبدأ الطلاب في التدريب على الانسجام مع حيثيات الحياة، وتزداد خبراتهم، ونموهم الجسماني والعقلاني، والاجتماعي، وتتمو قدراتهم على التعبير الشفهي بشكل أكبر مما كانت عليه في الحلقتين الدراسيتين السابقتين، ويكونون أكثر استرسالاً في الحديث، وتتمو لديهم القدرة على التعبير الكتابي ومحاولة التفاعل مع ما يميلون إليه من أجناس أدبية؛ كالقاء الشعر أو كتابته، وكتابة القصة، أو المسرحية، أو المقالة، ومع ذلك فلفة الكلام، وتطبيقاتها الشفهية هي المهيمنة على تطبيقات هذه الحلقة، وهذا يتفق مع ما ورد في وثيقة منهاج اللغة العربية؛ الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلتى التعليم الأساسى والثانوي (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥) من التركيز على محور تطبيقات المحادثة، حيث انضوى تحت هذا الجناح ثلاثة نتائج عامة، هي: "يمتلك مهارة التحدث بلغة سليمة"، و"يتصف بالجرأة والطلاقة في الحديث"، و"يتحلى بآداب التحدث في مواقف حياتية متنوعة"، وهذا يتفق مع ما توصل إليه (مدكور، ١٩٨٨) بأن: ثلثي عناية الطالب في نهاية المرحلة الأساسية تتوجه نحو تطبيقات التعبير الشفهي.

وقد يعزى سبب ظهور هذه التطبيقات، إلى ما أوردته وثيقة المنهاج؛ الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربية لمرحلتى التعليم

الأساسي والثانوي (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥) في خطوطها العريضة، وخاصة في تحديد صيغة النتائج، حيث خصّت بعض التطبيقات الشفهية بالاسم، مما أدى إلى اهتمام مؤلفي كتب هذه الحلقة بالتركيز على نصوص تمثلها في المحتوى.

ولو نظرنا إلى نسبة التطبيقات اللغوية الوظيفية التي اشتملت عليها نصوص الكتب، وقارناها بالنسبة التي حصل عليها التطبيقان الأوليان للذان تم التركيز عليهما، لوجدنا أن هذين التطبيقين احتكرا (٣٥) من هذه النسبة؛ وهذا يعني عدم اتساق نسبة توزيع هذه التطبيقات الوظيفية في كتب مجتمع الدراسة، لتحقيق الغاية اللغوية الوظيفية المنشودة من وجودها في هذه الكتب المدرسية.

وإذا قارنا بين التطبيقات المتضمنة في فقرات نصوص الكتب وأسئلتها، لما وجدنا توازناً في عرض هذه التطبيقات بين النصوص والأسئلة، وتعزى هذه التباينات في تفاوت نوع التطبيقات، ونسبها، وانتشارها، واتساقها، واحتكار تطبيقين أو ثلاثة منها نصيب الأسد من الحضور وعدد التكرارات، إلى عدم وجود منهجية واضحة في تناول هذه التطبيقات في كتب المرحلة تناولاً يحقق الغاية من وجودها.

إن ضعف تركيز هذه التطبيقات في أسئلة الكتب يؤدي إلى ضعف الأداة التقويمية، وبالتالي يعجز التقويم عن قيادة التعليم وإدارة عمليات تطوير المنهاج، وبناء عليه نستنتج أن هذه التطبيقات لم تكن هدفاً تعليمياً مقصوداً يؤسس في المحتوى ويقوّم في الأسئلة، وقد انصب التقويم في هذه الكتب على مهارات الأداء والاستيعاب والتحليل، وقضايا لغوية، والتذوق والتفكير، والتحدث، والكتابة، والاستماع، والأنشطة المحوسبة، ومحاكاة الأنماط، وانصببت المسائل النحوية والصرفية فيها على قواعد وتطبيقات نحوية وصرفية، وأما التعبير فقد انصب على الوصف، وكتابة التقارير، وإجابة أسئلة محددة، ومحاكاة أو كتابة بعض الأجناس الأدبية.

نحت كتب (مهارات الاتصال) منحى تقليدياً للتطبيقات الوظيفية؛ وذلك

في تقديم المحتوى أولاً، ثم البحث عن تطبيقات تناسبه، وكذلك في قلة تركيزها على توليد المعرفة وتوظيف اللغة من قبل الطالب، وهذا ما كشفت عنه نتائج تحليل أسئلة الكتب من ضعف في تركيزها على التطبيقات اللغوية الوظيفية وقصورها عن تحقيق ما حققته نصوصها من تطبيقات حياتية.

ومع هذا كله نجد أن التطبيقات التي اشتملت عليها كتب اللغة العربية لهذه الحلقة هي من الأهمية بمكان؛ فقد عززت العديد من التطبيقات التي غالبا ما تستخدم شفها، وأظهرت الجديد منها، والتي تعد الطالب إلى مرحلة ثانوية جديدة، يتكيف فيها مع الحياة؛ ويواجه الجمهور في أحاديثه، ويتمثل ذلك في بروز (إلقاء الخطب) بنسبة متواضعة (٥,٠) و (٧) تكرارات، والتعريف بالنفس والآخرين بنسبة (٧,٠) و (١٠) تكرارات، وكشفت عن ضرورة الاهتمام ببعض التطبيقات الكتابية التي سينتقل معها الطالب إلى المرحلة الثانوية مثل؛ التلخيص، وكتابة التقارير، والشكر والثناء، وموضوعات التعبير الوظيفي والابتكاري، التي تساعد الطالب في البحث والاستقصاء.

التوصيات

لعل هذه الدراسة في إلقاء الضوء على التطبيقات اللغوية الوظيفية، تضاف إلى الدراسات التي تناولت أبعاد اللغة الوظيفية، وتوصي بما يلي:

- التركيز على تطبيقات اللغة الوظيفية التي وردت بنسب متدنية جدا لم تتجاوز (١,٠) وهي: الرسالة الشخصية، وكتابة الإعلانات واللافتات، والشكر والثناء، وبطاقة الدعوة، والاستقبال والتوديع، والمساجلات والمسابقات، والاعتذار، والمحاضرة، والتعزية والمواساة، والوعد، والمكالمات الهاتفية، وكتابة العقود والصكوك.

- تضمين كتب اللغة العربية، التطبيقات والأنشطة اللغوية الوظيفية الشفهية الآتية: إدارة الاجتماعات والاحتفالات، والمسألة والاستفسارات، والمساجلات والمسابقات، والمحاضرة، والتعريف بالنفس والآخرين، والتعزية والمواساة،

- والمكالمات والرسائل الإلكترونية والهاتفية القصيرة، والشكر والثناء والاعتذار، والوعد، وتدوين الملاحظات، وإعداد قوائم المحتويات والفهارس، وبطاقة الدعوة، والتهنئة، وتدوين المذكرات، وكتابة العقود والصكوك.
- الموازنة بين التطبيقات اللغوية الوظيفية في فقرات نصوص الكتب والتطبيقات الوظيفية في أسئلتها، كي ترتبط عمليات التدريس والتقويم؛ لتحقيق المسلمة التربوية " التقويم يقود التعليم " .

Real Life Language Functions in Arabic Language Textbooks: Communication Skills for Upper Basic Stage in Jordan

Dr. Khalil A. Al-Fayyumi

Dept. Curricula & Teaching Methods
Faculty of Educational Science Uni. UNRWA.
H.K.J

Abstract

This descriptive study aimed to identify the real life language functions in the Arabic language textbooks: communication skills for upper basic stage (8th, 9th, 10th grades) in Jordan. The paragraph was used as an analysis unit for analyzing the texts, whereas the question was used as a unit of analysis for the activities and exercises. The study instrument, whose validity and reliability were checked, included a standard checklist consisting of (30) real life language functions. The researcher statistically analyzed the frequency of the language functions and their percentages to answer the study's questions. The findings of the study showed that Arabic Language textbooks: communication skills include (29) language functions, and the same number for the corresponding questions. The paragraphs in the texts contain (18) language functions which is equal to less than (1%) concentration, and in the questions (27) language functions with concentration equal to less than (1%). The concentration of the language functions in the textbooks is directed to real life applications such as oral skills, description, conflict resolution and negotiation which comprise more than (40%) of the real life language functions in all the textbooks. The findings also revealed that there was a statistically significant difference between texts and questions in the degree of containing language functions. The study put forward some recommendations which may enhance the effective application of these real life language functions.

المراجع

- ١ - ابن تنباك، مرزوق (١٩٩٩). الثقافة، اللغة، العولمة. (ط١). الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ٢ - أبو الشعر، جهاد (١٩٩٦). الواجب البيتي المتعلق بالحياة الواقعية. رسالة المعلم، ٣٧ (١)، ١٠٤ - ١٠٧.
- ٣ - إستيتية، سمير شريف (١٩٩٠). علم اللغة التعليمي. إربد، الأردن : دار الأمل للنشر والتوزيع.
- ٤ - جلاتهورن، آلن (١٩٩٥). قيادة المنهج. ترجمة: سلام، سيد والشافعي، إبراهيم وحموده، ربيع والرويلي، موافق. الرياض، جامعة الملك سعود.
- ٥ - حداد، سامية سالم سليمان (٢٠٠١). أثر توظيف الأنشطة الشفوية في الأداء اللغوي وفي تنمية التفاعل الصفي عند طالبات الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ٦ - حرب، ماجد (٢٠٠٣). تحليل جمالي لمنهاج اللغة العربية المكتوب والفعلي لصفوف المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ٧ - الخلايلة، عبد الكريم واللبايدي، عفاف (١٩٩٥). تطور اللغة عند الطفل. (ط٢) عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ٨ - الراجحي، عبده (١٩٩٦). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ٩ - الركابي، جودت الركابي (٢٠٠٠). طرق تدريس اللغة العربية. (ط١). دمشق: دار الفكر.
- ١٠ - زكريا، ميشال (١٩٨٢). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة

- العربية - النظرية الألسنية. (ط١). بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- ١١ - السيد، محمود أحمد (١٩٨٠). الموجز في طرق تدريس اللغة العربية. (ط١). بيروت: دار العودة.
- ١٢ - شحاتة، حسن (١٩٩٣). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. (ط١). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٣ - الشيخ، عمر حسن (٢٠٠١). تقويم برنامج المناهج والكتب المدرسية، التقرير رقم (٥)، سلسلة الدراسات التقييمية لبرنامج التطوير التربوي. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد لبشرية.
- ١٤ - الصمادي، عقلة وعبد الحق، فواز (١٩٩٨). نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعليمها. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (٥٤)، ١٦١ - ١٨٨.
- ١٥ - ضيف، شوقي (١٩٨٦). تيسير النحو التعليمي مع نهج تجديده. (ط١). القاهرة: دار المعارف.
- ١٦ - طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨). اللغة العربية تعيش غربة في وطنها، واقعها مرتبط بالواقع العربي المتدهور، المجتمع، (١٢٩٢)، ٥٠ - ٥٢.
- ١٧ - عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٩). تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية. (ط١). مصر: المكتب العربي الحديث.
- ١٨ - عمايرة، إسماعيل أحمد (٢٠٠١). تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- ١٩ - الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (٢٠٠٥). الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربية لمرحلتى التعليم الأساسي والثانوي. الأردن: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢٠ - الكلابي، أحمد شاكر (٢٠٠٣). سلطة النص: النظرية الأدبية وتدريس الأدب. علامات في النقد، ٤٧ (١٢)، ٤١٧ - ٤٤٤.

- ٢١ - مذكور، علي أحمد (١٩٨٨). تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية. *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ٨ (٢)، ٣٤ - ٦٥.
- ٢٢ - المسدي، عبد السلام (٢٠٠٤). محاضرة: فن التعبير الشفهي (المحادثة) باللغة العربية، ودوره في المناشط اللغوية التي يحتاج إليها الإنسان العربي في حياته. الثلاثاء ٦/٨. مجمع اللغة العربية الأردني ضمن موسمه الثقافى لعام ٢٠٠٤ "اتصال شخصي".
- ٢٣ - المطلق، فرح (١٩٩٩). واقع كتب الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية السورية، ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعية لها، وتصميم وحدات دراسية للصفوف الثلاثة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- ٢٤ - موسى، نهاد (٢٠٠٣). الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية. (ط١). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٢٥ - مينا، فايز مراد (١٩٩٢). مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد. (ط١). الكويت: دار سعاد الصباح، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية.
- ٢٦ - والي، فاضل فتحي (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، طرقه، أساليبه، قضاياها. حائل، المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

- 27 - Allgire, B. (2002). Reading Lives: How women use literature as a source of personal growth. *DAI*, A (62 / 10), P.3322.
- 28 - Azaroff, B. & Mayer, G. (1977). **Applying behavior - analysis procedures with children and youth** New York : Holte Rinchart and Winston.
- 29 - Bock, S. (1993). Developing materials for the study of literature, reading theory. *Forum*, (July), 2 - 9.
- 30 - Braure, D. (2000). Belle stritichretoric and emergence of modern English studies. *DAI*, (61 / 09), P. 3599.
- 31 - Conle, C. (2000). The thesis narrative, *Journal of Inquiry*, 30(2). P.96.

- 32 - Crowhurt. M. (1990). Sixth - grades learn from letter writing. From <http://Searchepnet.com/direct> < <http://searchepnet.com/direct> > ?.13/1/2005.
- 33 - Foly, A. & Vanvalin, J. (1984). **Functional syntax and universal grammar**. London : Cambridge University Press.
- 34 - McKnight, K. (2002). Firing the canon: An examination of teaching methods for engaging high school student in canonical Literature. **DAI**, (61/07),P. 0727.
- 35 - Rinehart, S. & Thomas, k. (1993). Summarization ability and text recall by novice studies. **Reading Research and Instruction**, 32(4),P. 432.
- 36 - Rosario, M. (2001). Contesting: The role of aesthetic response in reading difficult literature. **DAI**, (62 / 03),P. 909.
- 37 - Spady, W, G. (1994). **Outcome - based education: Critical issues and answers**, Arlington: American Association of School Administration, ISBN0 - 87652.
- 38 - Viot, P. (1991). **A letter to teacher, reflections on schooling and the art of teaching**. California : Jossy - Bassinc, Publishers.

