تقويم تدريبات اللغة الحياتية في كتب (لغتنا العربية) للمرحلة الأساسية الأولى في الأردن

Evaluation of Lifelike Language Functions in (Our Arabic Language) Textbooks of the Lower Elementary Stage in Jordan

خليل الفيّومي

Khalil Al-Fayyoumi

قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، الأردن

بريد الكتروني: fayyoumik@gmail.com

تاريخ التسليم: (٢٠١٠/٦/٣٠)، تاريخ القبول: (٢٠١١/٣/٣٠)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم تدريبات اللغة العربية الحياتية في كتب (لغتنا العربية) للمرحلة الأساسية الأولى في الأردن. واتخذت الدراسة من العبارة والفقرة وحدة لتحليل النصوص، ومن السؤال وحدة لتحليل الأسئلة. ومثلت أداة الدراسة قائمة معيارية تضمّ (٣٠) تطبيقاً. وتوصلت إلى نتائج أبرزها: اشتمال عبارات وفقرات نصوص كتب اللغة العربية على (٢٩) تطبيقا لغوياً حياتيا، وأسئلتها على العدد عينه، منها في عبارات وفقرات النصوص (١٦) تطبيقاً نسبة تركيزها قليل (١٪ أو أقل)، وفي الأسئلة (٢٤) تطبيقاً نسبة تركيزها (١٪ أو أقل)، وانصب تركيز هذه التدريبات على مواقف الحديث والمشافهة والوصف وفضّ النزاعات والتفاوض، حيث شكلت أكثر من (٤٣٪) من نسبة التدريبات التي اشتملت عليها الكتب مجتمعة، وأظهرت النتائج تبايناً واضحاً بين نسبة ما أوردته نصوص الكتب من تدريبات وما أوردته أسئلته. وخلصت الدراسة إلى عدد من المقترحات والتوصيات التي تعزز هذه التدريبات اللغوية الوظيفية كبعد من أبعاد الوظيفية اللغوية.

الكلمات المفتاحية: تدريبات اللغة الحياتية، المرحلة الأساسية الأولى، كتب اللغة العربية (لغتنا العربية).

Abstract

This study aimed at identifying evaluation of lifelike language functions in the Arabic Language textbooks of lower elementary stage- 1st, 2nd, and 3rd grades- in Jordan. The study used the statement and paragraph as analysis units for texts, questions as analysis units for

activities and exercises. A valid reliable instrument that included a standard checklist consisting of (30) lifelike language functions was used. The findings of the study showed that the statements and paragraphs of the Arabic Language textbooks included (29) language functions. The questions of the texts also had the same number of language functions. It was found out that (16) language functions (equal to less than 1%) concentration, were in the paragraphs and (24) language functions (equal to less than 1%) concentration, were in the questions. The major focus of the language functions in the textbooks was directed to oral conversational situations, oral discussions, descriptions, conflict resolutions and negotiations which comprised more than (43%) 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 terms of using language functions. The study presented some recommendations and suggestions to enhance the functional linguistic aspect of the lifelike language functions.

Keywords: lifelike language functions, lower elementary stage, Arabic language textbooks (Our Arabic Language).

خلفية الدراسة

تتبوأ مرحلة التعليم الأساسي الأولى مكانة متقدمة في السلم التعليمي، لتعاملها مع أخطر سنوات عمر الطفل؛ فهي مرحلة تتشكل فيها ملامح شخصيته، ويكتسب خلالها قدراً كبيراً من المعارف والقيم والمهارات التي تؤثر في جوانب سلوكه مستقبلاً، وهي القاعدة الرئيسة للتعليم المنظم والركيزة الأساسية للمراحل التعليمية اللاحقة (الصاوي والرشيد، ١٩٩٩).

ومما لا شك فيه أن المعلم في جميع المراحل التعليمية، يشكل عصب العملية التعليمية ومحركها الأساس، وهو القادر على صقل مواهب الطلاب وتحريك كوامن طاقاتهم، والقادر على ترجمة الأهداف التعليمية والنزول بها من حيز التنظير إلى الواقع العملي (الصقرات، ٢٠٠٦؛ نصر الله، ٢٠٠١)، وحتى يتسنى للمعلم القيام بالدور المنوط به من قبل المدرسة والمجتمع، فإنه يحتاج إلى رفع كفاياته المنهاجية اللازمة لأداء عمله؛ الأمر الذي يتطلب إعداده وتأهيله قبل الخدمة وفي أثنائها، وإكساب رؤية المدرسة ورسالتها مكانة، وهو ما تسعى الأمم إلى تحقيقه من خلال برامج تربية المعلمين وإعدادهم، وإشراك خبراء التربية والإقتصاد والسياسة والأكاديميين الجامعيين والمعلم والطالب في تصميم رؤية المدرسة ورسالتها، والبحث في أدوارها المجتمعية وتدريباتها الحياتية (فيومي، ٢٠١١؛ إبراهيم وبلعاوي، ٢٠٠٧؛ عدس، ١٩٩٧).

وتتمثل رسالة المدرسة ورؤيتها المجتمعية في تحقيق نتاجات المنهاج، وتلبية حاجات الطالب، والعمل على تميز تعايشه مع أفراد مجتمعه لتطوير قيمه، وعليها أن تهيئ المناخ المناسب لتصبح مركزاً يتخذ من الحوار ومحورية الطالب قاعدة للتطوير أو التغيير؛ ويصير تعليم الطلاب وتدريبهم على كيفية التفاعل مع الأحداث المحلية والعالمية جزءاً من المنهاج، وتصبح اللغة وتعلمها في إطار وظيفي في ظل هذا المناخ أداة للتعبير والتطوير وفهم المقروء والمكتوب والمسموع، وتصبح ممارسة اللغة ممارسة حياتية في مواقفها التطبيقية؛ الكتابية والشفهية، غاية من غايات المدرسة، ووسيلة لتحقيق التكيف (Viot, 1991).

وللمدرسة دور حياتي تستمده من رسالتها ورؤيتها المجتمعية، ونظرة التربية لحاجات الفرد، فهي تعنى بإعداده للتكيف والتفاعل مع مجتمعه وإنسانيته وفق معطيات الحياة ومتغيراتها، وهذا لا يكون إلا بإيلاء الجانب اللغوي مساحة مرئية، لأن اللغة أصل التفاعل (الكخن، ٢٠٠٧؛ فيومي، ٢٠٠٦) وهذه رؤية وظيفية؛ فالطالب عضو فاعل في أسرته ومجتمعه، وللمدرسة دور في رفعة هذه الفاعلية؛ فهي مجتمع متفاعل تمثل صورة حية عن المجتمع الكبير، وفيها يبني الطالب ذاته، بما تقدمه له من مهارات وخبرات ومعارف تنبع من حاجاته وحاجات مجتمعه؛ فينطلق متعلماً مجرباً ينتقل من خبرة إلى أخرى أكثر تحدياً؛ فتزداد معرفته، وتنمو خبراته بعيدا عن التلقين والمحاكاة والحفظ (جلاتهورن، ١٩٩٥).

إن مسألة الإهتمام بوظيفية اللغة ودور الأسرة والمدرسة في حياكتها، وتوظيفها توظيفاً يلبي احتياجات الطالب، ويحقق الغايات وفق ما يقتضيه الموقف، وما يمليه السياق ومقتضى الحال ليست وليدة الساعة، فقد تداولها الباحثون وعلماء العربية منذ قرون وما يزالون، فمنهم من أنكر ما لجأ إليه اللغويون من جدلية فلسفية وحجج عقلية في تناول اللغة وقواعدها؛ لضياع الجهد والوقت في الترف العقلي الجدلي الذي لا يفيد في استخدام اللغة حياتياً، ومنهم من دعا إلى تسهيل تعلم النحو وتدريباته اللغوية، وتيسيره على الطلاب؛ 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 تدريبات لغوية وظيفية تستمد مادتها من المعاملات الحياتية، وتعمل بما تمثله من سلوك لغوي وبعد وظيفي على تفاعل الطالب مع أنشطتها الإجتماعية (الصمادي وعبد الحق، ١٩٩٨).

وتعرض مسوغات تدريس اللغة العربية في منهاج اللغة العربية (٢٠٠٥) جدوى تدريس اللغة العربية في المدرسة ومسألة وظيفيتها في المجتمعات العربية، لأنها لغة تنبثق من أبعاد تاريخية وحضارية واجتماعية وفلسفية ونفسيّة، 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، ولغة التدريس في المرحلة الأساسية، والخطابات اليومية والمعاملات الوظيفية، تطفو على السطح مادة علمية وحياتية حيويّة، وقد اتخذت سيرورة هذه الوظيفية في مسوغات تدريس اللغة العربية للحلقة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث) نمط التدريبات اللغوية الحياتية، لأنها ضامنة لجذب الطالب نحو تفعيلها في مناحي

الحياة، والعمل على تذوّت قيمها، للارتقاء بلغته وأساليب تدريسها (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥).

وقد حظيت هذه التدريبات اللغوية وأنماطها الحياتية باهتمام الدارسين والتربويين بحثاً واستقصاءً ومقارنة، لما تشكله من ضرورة ملحة وحاجة اجتماعية ونفسية وثقافية للمتعلم، وبما تحققه 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 التدريبات التطبيقية أداة للوصول إلى الكفاية اللغوية أو الإتصالية، 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 التدريبات اللغوية الحياتية؛ 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 التدريبات التي لا غنى للطالب عن دراستها، ويكمن التباين بينها في كيفية استخدام كل منها (Crowhurt, 1990)، فالمعنى في التدريبات اللسانية كالمحادثة والإلقاء ووسائط الإستماع، 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، فيثير الأول خبرات القارئ ويستدعي ذاكرته، ويربط ما بين يديه من تدريبات بما في ذاكرته من تجارب وخبرات ليصل بطريقة تفاعلية إلى فهم النص وإدراك المقصود من التدريبات الوظيفية (Bock, 1993).

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

ويستمد التطبيق اللغوي فاعليته من مدى وظيفيته الحياتية، وقدرة الطالب على جعله أحد مضامين خطابه المعيشي، وهو يتمثل في نصوص كتب اللغة العربية وتدريباتها للمرحلة الأساسية الأولى ضمن جملة أو فقرة أو سؤال، ويعرض موقفا حياتياً يجسد سلوكاً لغوياً وفق ما يقتضيه الحال والمقال؛ فيعبر الطالب من خلاله عن حاجاته الحياتية والنفسية والمجتمعية تعبيرا وظيفياً بصورة من صور الإتصال اللغوي، أو يوجهه ذاك السلوك للتأمل والتفاعل مع كينونته، فلا بد من إيلاء التدريبات اللغوية الحياتية اهتماماً، والعمل على تضمينها مناهج اللغة العربية وكتبها، وأن تصمم هذه المناهج وتنتقى موضوعات كتبها بما يتسق وحاجات المجتمع وميول الطلاب، وتنوع موضوعاتها واستراتيجيات تدريسها لتكون المدرسة آمنة وجاذبة، 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 والإستفهام 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 عناية فائقة؛ تعلماً وتعليماً وتوظيفاً في مواقف حياتية ومناشط لغوية، واجتهدوا يبحثون عن الإستراتيجية المثلى لدراستها وتجويد تعلمها، ومعرفة المدخل الميسر لتعليمها؛ فمن المدخل القرائي والكتابي أو الحواري والسمعي والإتصالي، إلى المدخل المهاري أو الوظيفي، وقد التقت جهود علماء اللغة سعياً لتحقيق الهدف، في أن تبقى اللغة حية رطبة على ألسنة الطلاب 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 الإتصالية التي توضع فيها المادة اللغوية نحتاج إلى علم اللغة الإجتماعي" (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 حياتياً، وربط المعرفة بالحياة؛ فهناك من الباحثين من اهتم بدراسة الألفاظ اللغوية الشائعة عند الطلاب وأثرها على نمائهم الإجتماعي، (Braure, 2000)، وهناك من اهتم بدراسة حجم القاموس اللغوي للأطفال وأثر ذلك على نماء أذواقهم وعواطفهم (Rosario, 2001)، وهناك من اهتم بدراسة حاجات الإتصال 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 الإقتصاد المعرفي بالإهتمام بهذه النتاجات المتصلة؛ الوظيفية والتربوية، والتركيز عليها لأنها أبعاد تطبيقية ووظيفية للمنهاج، وربطها بواقع الطالب وحياته، ليصار إلى تحويلها إلى نتاجات حياتية نامية ذات جدوى عملية؛ إقتصادية واجتماعية (Spady, 1994)، فدراسة الأنشطة اللغوية في مواقفها الوظيفية تكوّن مجالاً واسعاً وحقلاً خصباً للتطبيق، وتحقيق الوظيفية اللغوية، وقد أنجزت هذه المناهج وألفت كتب اللغة العربية للحلقة الأساسية الأولى وبدأت المدرسة بتطبيقها، بيد أنها ما زالت قيد التطوير، ومن هنا كان البحث في هذه المفاهيم سبباً يسهم في الانتباه إلى البعد الوظيفي المتمثل بالتدريبات اللغوية الحياتية.

إنّ العمل على اندماج الطلاب في حياة مجتمعاتهم، وما تمثله من أبعاد ثقافية وقيمية واجتماعية أضحى ضرورة، لما في ذلك من أهمية ماسّة في صقل شخصية الطالب وانسجامه مع نفسه ومجتمعه، وتعمل الأنظمة التعليمية على تيسير تفعيل عملية الدمج هذه، لإكساب الناشئة مهارات الإتصال اللغوية (القراءة، والكتابة، والإستماع، والمحادثة) والتي هي بمثابة مفتاح فك رموز العلاقة بين الكون والإنسان والحياة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التوحّد مع اللغة وتدريباتها الحياتية، وممارسة بيانها اللساني وإفصاحها اللغوي، فصقل المهارة اللغوية

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

ولتحقيق ذلك لابد أن تتجه مناهج اللغة إلى تقديم النتاجات الإتصالية العملية، والتدريبات الوظيفية، والأنماط اللغوية السائدة في حياة المتعلم اليومية، حتى يمارس اللغة؛ قراءة في كتبه وصحفه، وكتابة في ملخصاته ورسائله الشخصية والرسمية، واستماعاً ومشافهة في تعلمه ومجاملاته وتعليقاته وتعقيباته ومناقشاته، وتعرفه إلى الآخرين (فيومي، ٢٠٠٦).

فحري بنا أن نقف على ما طرحته كتب (لغتنا العربية) للحلقة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث) المقرر تدريسها في الأردن، ونرى مدى تركيزها على التدريبات اللغوية الحياتية المستمدة من المجتمع المحلي والإنساني، ومدى صلتها بحياة الطالب وارتباطها بحاجات مجتمعه؛ فالكتاب المدرسي هو ترجمة لنتاجات المنهاج، وأداة وظيفية محورية في عمليتي التعليم والتعلم، وهو وسيلة الطالب للتعلم الذاتي، ومرجعيّة المعلم للتخطيط والتنفيذ والتطوير، وتحليل المحتوى هو أحد أهم الوسائل وأفضل الأساليب البحثية للوقوف على التدريبات الوظيفية في الكتب المدرسية، وبيان مدى التركيز عليها وكيفية تقديمها في هذه المرحلة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة، في أن كتب تدريس اللغة العربية التي تعالجها موجهة إلى طلاب المرحلة الأساسية الأولى، وهي مرحلة عمرية تؤسس لانفتاح الطالب على ثقافة مجتمعه وقيمه وانجازاته وسلوكاته، وعلى التفاعل مع تدريبات الكتاب المدرسي، ليستوعب مضمونها وينقل أثر تعلمه لها إلى سلوكاته الحياتية، وتؤسس لدور لغوي نشط يعمل على صقل فكر الطالب، ومما يزيد في أهميتها أنها تتعلق بكتب اللغة العربية التي هي الأداة الرئيسة في العملية التعليمية، ونقطة الإنطلاق نحو تعلم المواد الدراسية الأخرى، وقد تسهم الدراسة في عملية تقويم مناهج اللغة العربية من خلال تزويد الخبراء والقائمين على إعداد كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى بمعلومات عن مستوى تركيز تدريبات اللغة الحياتية تساعدهم في اتخاذ القرارات لتطويرها، وتقريب الفجوة بين منهاج اللغة العربية والكتاب المدرسي؛ ليكون الكتاب المدرسي صورة صادقة تعكس أسس المنهاج؛ المعرفية، والإجتماعية، والفلسفية، والنفسية.

وتكمن أهمية الدراسة في أن خبراء المناهج في الأردن منهمكون في مراجعة المناهج التربوية، وقد يكون في نتائج هذه الدراسة ما يفيد منها أصحاب القرار، وخاصة فيما يتعلق بجدوى دراسة مهارات الإتصال وتدريباتها الحياتية، ورتبة الإتصال اللغوي العالمي منها، وأن اللغة وسيلة تفاهم وتقارب بين الشعوب؛ لمعرفة ثقافاتهم وإدراك كنه قيمهم، وما يشيعون ويوظفون من مفاهيم اتصالية في إدارة الوقت والأزمات الثقافية والتفاوض وفض النزاعات،

وفيما يتعلق بوسائل الإتصال الالكترونية وآلياته والبعد اللغوي وحوسبة اللغة؛ فرصد التدريبات اللغوية الحياتية المكتوبة كتدريبات الوصف التطبيقية وكتابة التقارير والإعلانات والرسائل، والتدريبات المنطوقة كالمحادثة وإلقاء الخطب والمكالمات الهاتفية، قد يسهم في تنظيم العملية التعليمية للغة العربية انسجاماً مع التطورات المستجدة في علميْ اللغة والتربية، ويساعد مدرسي اللغة العربية على أن يسلكوا 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 الإستعمال والممارسة.

وقد استنارت هذه الدراسة بالتوصيات والأفكار التي صدرت عن الدراسات ذات العلاقة، وأفادت من منهجيتها البحثية في تناولها للأنشطة اللغوية المتمثلة برصد التدريبات اللغوية الحياتية ومعرفة درجة تركيزها، واتخذت من رؤيتها استبصاراً في الربط والتحليل والتفسير وصولاً إلى نتائج يعتمد عليها. وما يميزها أنها تستقصي تدريبات اللغة الحياتية استقراءً من كتب (لغتنا العربية) للمرحلة الأساسية الأولى، وتتناول بالوصف والتحليل والتقويم ما ورد في عباراتها وفقراتها ونصوصها الأدبية وأسئلتها وأنشطتها من تدريبات وظيفية شفوية وكتابية لتقويمها.

مشكلة الدراسة

إن ارتباك الطالب في التوظيف الفاعل لمهارات الإتصال وتدريباتها الحياتية، من خلال ما نشاهده من قصور في الأداء اللغوي، وما نلمسه من ضعف في توظيف اللغة كتابة ومشافهة، 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 الإتصال 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 والأوردية، وتأتي العربية في المرتبة الرابعة، ثم اللهجة المصرية في المرتبة الخامسة (طعيمة، ١٩٩٨)، ويتشابه الأمر في لبنان وبلدان المغرب العربي، فازدواجية اللغة أو ثنائيتها تكاد تشكل علامة تطفو على سطح المشهد اللغوي في هذه البلدان، حيث تحتل اللغة الفرنسية في بلدان المغرب العربي مكانة بالغة في الحراكات الإجتماعية والنسق التربوية مع أنها ليست لغة وطنية أو رسمية، فهي تستعمل في سياقات حياتية مختلفة؛ كتدريس المواد العلمية في برامج التعليم العالي، ولها مكانة مرموقة في الإعلام وجلّ القطاعات الإقتصادية، وتوظف أحياناً من قبل ممثلي هذه الدول الرسميين في المحافل الدولية (الرحالي، ٢٠٠٢)، ويظل الواقع اللغوي في المغرب العربي واقع تفاعل مشترك عميق بين اللغات الوطنية والإثنية؛ فاللغة الفرنسية تجتهد لتؤثر في اللغات الأم؛

عربية كانت أم بربرية، وبعيداً عن أسطورة اللغات المفصولة أو هيمنة لغة بفعل تأريخيتها، يبقى الوضع اللغوي في المغرب العربي وضع استحضار وتفاعل بين مختلف اللغات المتواجدة (غرانغيوم، ١٩٩٥، ١٩٩١)، وفي هذا إشارة إلى ضرورة إيلاء اللغة العربية الفصيحة واستراتيجيات تدريسها في البلدان العربية أهمية وجعلها أولوية لتأخذ دورها الانساني الفاعل، خاصة في البلدان التي تستشري فيها اللغات الإثنية، وإعادة مراجعة تدريباتها الوظيفية في المناهج الرسمية والكتب المدرسية والإعلانات والبرامج المرئية.

وما يثير الدهشة والغرابة، 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، ويدوّن، 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 مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية، وكتبها وتدريباتها الحياتية واللغوية؛ بضرورة ترصيعها وإدخال تجديدات وظيفية تربوية ولغوية إلى مضمار مناهج اللغة العربية؛ تركز على عمليات التفاعل مع مناشط الحياة ومهارات الإتصال اللغوي، وتعمل على تيسير بحث تدريبات اللغة الحياتية والقضايا النحوية والصرفية، وانتهاج استراتيجيات تدريسية متعددة وجاذبة، تعمل على تميز درس اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى، وتحديث موضوعات القراءة والكتابة والمحادثة 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 (مينا، 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 لطلاب المرحلة الأساسية الأولى، لدلالة بائنة على أبعاد المشكلة وخطورتها، وهي كفيلة بأن تولد في الباحث الدافعية لدراسة البعد الوظيفي المتمثل بالتدريبات اللغوية الحياتية، واستقصائها في كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الأساسية الأولى، وتحديد أسباب هذا الضعف في توظيف هذه التدريبات اللغوية في كتب اللغة العربية؛ كالمحادثة ونماذج الإستماع، والحوار والنصح، والوعظ وكتابة التقارير واللافتات، والتفاوض وفض النزاعات.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما التدريبات اللغوية الحياتية الواردة في كتب (لغتنا العربية) بجزأيها الفصليين، في المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ؟

وتفرع عن هذا السؤال، السؤالان الآتيان :

- ما التدريبات اللغوية الحياتية الواردة في عبارات وفقرات ونصوص كتب (لغتنا العربية) في صفوف المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث) ؟
- ما التدريبات اللغوية الحياتية التي تضمنتها أسئلة كتب (لغتنا العربية) في صفوف المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث) ؟

التعريفات الإجرائية

التدريب اللغوي الحياتي: نص أدبي أو تطبيق لغوي تشكّلَ في عبارة أو عبارات أو سؤال، ويمثل سلوكا لغوياً يتضمن موقفاً حياتياً وظيفياً وفق ما يقتضيه الحال والمقام، ويستخدمه الطالب في شؤون حياته، ليعبر من خلاله عن مكنوناته النفسية وحاجاته الوظيفية، موظفاً إحدى مهارات الإتصال اللغوي؛ المنطوقة أو المكتوبة، أو يوجه الطالب للقيام بسلوك محدد (الكخن، ٢٠٠٧)، ويمثل هذا التطبيق في النصّ: عبارة أو فقرة لغوية تعرض موقفاً حياتياً، أو سؤالاً يتضمن تطبيقاً حياتياً ويحفز الطلاب لتمثله في مواقفهم الحياتية، ومن أمثلته: الوصف، والمحادثة والإلقاء، وتوظيف الحكم والأمثال والتفاوض وفض النزاعات، والتلخيص، والاعتذار، والمكالمات الهاتفية، والتعريف بالنفس وبالآخرين، وكتابة العقود، وتدوين المذكرات.

المرحلة الأساسية الأولى: المرحلة الدراسية الأولى من حلقات التعليم الأساسي في الأردن، وتضم الصفوف الأساسية: الأول، والثاني، والثالث، وفق ما حددته وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربية (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥).

كتب (لغتنا العربية): كتب تدريس اللغة العربية بجزأيها الفصليْن: الأول والثاني، لصفوف المرحلة الأساسية الأولى: الأول، والثاني، والثالث، والتي يتمّ تدريسها في مدارس الأردن (فيومي، ٢٠٠٦).

العبارة: جملة دالة؛ مكتوبة وقصيرة، تتشكل من (٢ – ٥) كلمات، وتظهر معنى مقصوداً، أو تبين عما في نفس المتحدث من معان.

الفقرة: جملة من كلام مقروء، أو مجموعة جمل مقروءة، تشكل جزءاً من نص أدبي، وتشير إلى معنى مستقل.

حدود الدراسة

- أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٠٩ – ٢٠١٠).
- إقتصرت الدراسة على تحليل كتب اللغة العربية (لغتنا العربية) المقرر تدريسها لصفوف المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث) لمعرفة مدى تركيزها على التدريبات اللغوية الحياتية.
- إتخذت الدراسة من العبارة والسؤال وحدتين جزئيتين، لتحليل العبارات والنصوص والأسئلة والأنشطة والتدريبات اللغوية المحددة في كتب (لغتنا العربية) لصفوف المرحلة الأساسية الأولى.
- تم التحليل في ضوء الأداة التي صممها الباحث بعد مرورها بمرحلتي الصدق والثبات.
- إستثنت الدراسة كتب (دفاتر الكتابة) المقرر دراستها في هذه المرحلة الدراسية الأولى.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- تحديد نوعية التدريبات اللغوية الحياتية الواردة في كتب (لغتنا العربية) بجزأيها الفصليين، المقرر تدريسها في المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث) في الأردن.
- معرفة نسبة احتواء كتب (لغتنا العربية) بجزأيها الفصليين، المقرر تدريسها في المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث) في الأردن، على هذه التدريبات اللغوية الحياتية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً:الإطار النظري

حظيت تدريبات اللغة الحياتية بما تمثله من سلوك لغوي، وممارسة تلقائية للغة، وبعد وظيفي في صورة من صور الإتصال اللغوي في أدوار حياتية واجتماعية، وما تشكله هذه التدريبات 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 الكثير منهم قد قصر دراسته على مجال واحد، كالمجال الشفهي أو الكتابي، أو على تطبيق حياتي واحد لما يمثله من ضرورة ملحة، في حين أن بعضهم قد اتخذ من هذه التدريبات أداة للوصول إلى الكفاية اللغوية أو الإتصالية.

والتطبيق اللغوي الشفهي هو الأداء الكلامي أو "الإستعمال الآني للغة ضمن سياق، حيث يعود المتكلم تلقائيا 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: ١٧).

وللكلام منزلة مرموقة في حياة الإنسان، فهو سمة تميزه، ونشاط صوتي يفعله؛ صغيراً كان أم كبيراً، وتطغى المناشط اللفظية في حياتنا على المناشط الكتابية، فإننا نتكلم أكثر مما نكتب، والناس كلهم يمارسون مهارات الكلام؛ محادثةً وقراءةً واستماعاً، ولكنهم لا يمارسون جميعا الكتابة بأنشطتها الوظيفية، ويذهب (ماكس موللر) إلى أن الكلام هو "استعمال رموز صوتية مقطعية يعبر الفرد بمقتضاها عن الفكر، ويرى (ديوي) أن هذا التعريف ناقص ما لم يتصل بالمجتمع وأداته اللغة وتدريباتها، فاللغة لم تتوقف عند نقل الأفكار والمشاعر، لأنها وسيلة الإتصال بين أفراد الجماعة الواحدة (الخلايلة واللبابيدي، ١٩٩٥: ١٠).

والتدريبات اللغوية الحياتية نوعان: منطوقة ومكتوبة، ويكمن القاسم المشترك بينهما في المفردات والروابط القواعدية، ويتجلى التباين بينهما في مواقف استخدام كل منهما؛ فالتدريبات المنطوقة تتصل بالذاكرة القصيرة، بينما تتصل التدريبات المكتوبة بالذاكرة الطويلة التي تختزن معاني اللغة ودلالاتها، فالمعنى في المنطوقة يرتبط بالظروف الموقفية المباشرة للحديث الكلامي مع العناية والإهتمام بالإنفعالات 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، فيستدعي ذاكرته، ويربط ما بين يديه وما في جعبته من تجارب وخبرات بما في ذاكرته، ليصل بطريقة تفاوضية تفاعلية إلى فهم النص، مستعينا بعلامات الترقيم ومستهديا بها، "وهكذا يكون اعتماد المنطوق على المقام، ويكون اعتماد المكتوب على السياق"، ويمثل المقام كافة عناصر البيئة الفيزيقية التي تقال فيها الأصوات مثل: مكانة القائل وهيئته، وأما السياق فيعنى بالبيئة المعنوية التي يحيا فيها الكاتب، وفيها تلتقي لغة القارئ بلغة الكاتب" (عصر، ١٩٩٩: ٢٢٥).

لن تتسم النظرية المنهاجية التربوية بالمنهجية العلمية، ولن يكون لها أثر أو دور منهاجي، ما لم ترتبط بالتطبيق؛ فالتطبيق يكشف عن مدى جدوى النظرية وتحقيقاتها الميدانية، وأداة ذلك عمليتي التحليل والتقويم؛ فالتحليل يشخص مكونات النظرية المنهاجية، والتقويم يحدد مدى ملاءمتها وكوامنها وواقعيتها، ولا بدّ أن يرتبط المحتوى المعرفي بالتقويم؛ لأنه عملية كاشفة ومستنيرة تقود التعليم للوصول إلى معرفة مدى تحقيق النتاجات (فيومي، ٢٠٠٦).

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 الإجتماعية مستنداً إلى كفاياته اللغوية، فالكفاية الإتصالية وسيلة تحقق التدريبات الوظيفية للغة، ولن تتحقق إلا بتكامل الكفايات المحققة لها وتظافرها، ومنها "الكفاية اللغوية النحوية (Grammatical Competence) ونعني بها معرفة القواعد اللغوية التقليدية، والكفاية

الخطابية (Discourse Competence) وهي تناسق النص اللغوي وتماسكه وسلاسته، والكفاية الإستراتيجية (Strategic Competence) وتشمل الاستراتيجيات اللفظية وغير اللفظية التي تمكن المتحدثين من التواصل اللغوي على الرغم من تعثرهم وضعف قدرتهم اللغوية، ثم تأتي الكفاية اللغوية الإجتماعية(Sociolinguistic Competence) وتشمل مناسبة المبنى للمعنى، والسياق الخطابي، الذي يركز على الخطاب الواحد المتكامل، لا على العبارات وحدها، ولا على مكونات الخطاب مجزأة" (الصمادي، وعبد الحق، ١٩٩٨: ٧٠).

والمدرسة نموذج لمجتمع مصغر، نشط ومتفاعل، وهي أنموذج عن المجتمع، ترصد حيثياته، وتمارس دوراً في نمائه وتقويمه، وإقالة عثراته، وتصحيح مساره، وتجتهد في أن تجعله في أفضل وضع، 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 خبروي يتبنى معيار الوظيفية وتدريبات اللغة الحياتية.

ويجب أن تكون الخبرة المقدمة للطالب مربية، وأن تتميز بالإتصالية الإستمرارية، والتكاملية والتفاعل النشط، وأن تسلم الخبرة الطالب إلى خبرة ومفهوم جديدين، فينتقل من خبرة إلى خبرة؛ ليكوّن خبرة تراكمية لا تنتهي، وبذا تكون الخبرات نامية مستمرة، أما التفاعل فهو تفاعل الفرد مع مجتمعه تفاعلا 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 الإجتماعية، وتتمثل في التعبير عن حاجات الإنسان النفسية والإجتماعية، والأحاسيس والمشاعر والاتجاهات المتمايزة والمتجددة، والمجاملات الإجتماعية 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 تدريبات لغوية حياتية سهلة وغير متكلفة (الرحالي، ٢٠٠٢؛ عمايرة، ٢٠٠١).

واللغة مواقف، والموقف مضمون عملي لفكرة ما قد يكون نفسياً أو اجتماعياً أو عملياً، وغاية تعلم اللغة هو ممارستها في كل شأن من شؤون حياتنا، وفي هذه الممارسة تتجسد ماهية التدريبات العملية في مواقف حياتية (استيتية، ١٩٩٠)، ولا يمكن فصل اللغة عن الموقف، لأن اللغة وليدة الموقف والمعبرة عن كينونته، فلا تنشق اللغة عن الظروف المتعلقة بالموضوع والبيئة والمتكلم والمستمع، فللموقف دور محوري وأثر بالغ في إنتاجنا اللغوي؛ شفهياً أو كتابياً، وتتدخل في ضبطه منظومة الثقافة والقيم والنظم الأخلاقية والإجتماعية.

ثانياً: الدراسات السابقة

أجرى الكخن (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة التطبيقات اللغوية الحياتية الواردة في كتب اللغة العربية للحلقة الأساسية الثانية في الأردن، واستقصت الدراسة التطبيقات اللغوية في كتب مجتمع البحث. وتألفت أداة البحث بعد مرورها بمرحلتي الصدق والثبات من قائمة اشتملت على التطبيقات اللغوية الحياتية وتألفت من ثلاثين تطبيقاً. واقتصرت المعالجة الإحصائية على استخراج التكرارات وحساب النسبة المئوية كإحصاءات تفي بالإجابة عن سؤال البحث من خلال الإجابة عن السؤالين الفرعيين. وقد توصلت الدراسة إلى أن نصوص كتب لغتنا العربية في المرحلة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي قد اشتملت على أحد عشر تطبيقا لغويا حياتيا، وانصب تركيزها على تطبيقات حياتية غالباً ما تستخدم في مواقف الحديث والمشافهة، وإن تطبيقين أو ثلاثة منها كانت تشكل أكثر من (٦٠%) من نسب التطبيقات التي اشتملت عليها الكتب مجتمعة، وأظهرت النتائج أن هنالك تباينا واضحا بين نسبة ما أوردته نصوص الكتب وما أوردته أسئلتها من هذه التطبيقات.

وأجرى الحوامدة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن للأسس الفلسفية والنفسية والمعرفية والإجتماعية للمنهاج باستخدام أسلوب تحليل المحتوى. وتكون مجتمع الدراسة من كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وعينتها من كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا. واقتصرت المعالجة الإحصائية على استخراج التكرارات، وتمثلت أداة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها في أداة تصنيفية ضمت (٨٩) معياراً. وأظهرت نتائج الدراسة اهتماماً واضحاً بالبعد المعرفي لمنهاج اللغة العربية، وارتباط التطبيقات اللغوية الحياتية التي تسهم في تنمية مهارة الإستماع كالمحادثة والوصف والطرائف، والنصح والوعظ والإرشاد بالبعد الإجتماعي.

وأجرت ماكنايت (McKnight , 2002) (دراسة نوعيّة، هدفت إلى معرفة مدى تفاعل طلبة المرحلة الأساسية مع منهاج اللغة، والأدب واختباراته المقننة. ووظفت الباحثة في دراستها الأدوات النوعية الآتية: مقابلات مسجلة مع الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور حول نوعية ألفاظهم ومستويات كتاباتهم، وفحصت كرّاسات الطلاب ونتائج اختباراتهم، والمشاهدات الصفية. وتكونت عينة الدراسة من أربعة معلمين وثلاثمائة طالب، تمّت معايشتهم خمسة عشر أسبوعاً. واقتصرت المعالجة الإحصائية على حساب تكرارات السلوك ونسبها المئوية. وتوصلت الباحثة إلى نتائج أبرزها: تدني فاعلية منهاج اللغة في المرحلة الأساسية، وقلة انعكاسه على ميول الطلاب وقدراتهم في توظيف مهارات الإتصال ومستويات تحصيلهم في الاختبارات اللغوية والأدبيّة، وعزت الباحثة ذلك إلى أنّ منهاج الأدب في المرحلة الأساسية يلقى معارضة (contrary) من الطلاب، لأنه لا يتفق وميولهم، وأظهروا رغبتهم في ضرورة تحديث طرائق تدريس اللغة وآدابها، وتوفير نصوص أدبية تنسجم ومفردات الحياة.

ودراسة أولجير (Allgire, 2002) التي هدفت إلى معرفة أثر منهاج الأدب في نمو شخصية طالبات المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة وثلاث معلمات،

اتـخذن مـن إستراتيجيتي المحادثة والسرد القصصي أسلـوباً لتنمية شخصياتهن وطلابهن في منـهاج الأدب، ومعرفة قدراتهن على التواصل وأفراد المجتمع، ووظفت الباحثة في هذه الـدراسة أدوات نوعية، تمثلت في مقابـلات تتابعية أجريت مع المعلمات والطلاب وأولياء الأمور، ومشاهدة مواقف تدريسية صفية، وملاحظة وثائقهن المدرسية. وتوصلت الدراسة إلى أن توظيف إستراتيجيتي المحادثة والسرد القصصي في التدريس، تعزز من قدرة الطلاب على الإتصال والتواصل مع فعاليات المجتمع المحلي. وأوصت الباحثة بتوظيف إستراتيجيتي المحادثة والسرد القصصي في تدريس طلاب المرحلة الأساسية لتسهم في نمو قدراتهم ومهاراتهم اللغوية، وتضمين المنهاج مـادة معرفيـة عن دور الأدب فـي حياة الإنـسان.

ودراسة روزاريو (Rosario, 2001)، التي هدفت إلى معرفة مدى تذوق طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الأمريكية الإثنية لجماليات النصوص الأدبية التي يدرسونها باللغة الإنجليزية ومدى ذلك على انسجامهم مع المجتمع. وتشكلت عينة الدراسة من (٣٣) طالباً من أصل أسباني من إحدى مدارس ولاية كولومبيا الثانوية. وخلصت الدراسة إلى نتائج مؤداها: أن الطلاب يحاكون الأجناس الأدبية البسيطة المعبرة والمستلة من واقعهم الإجتماعي، ويتذوقون جماليات النصوص الأدبية التي تنسجم مدلولاتها ومفرداتها مع حجم قاموسهم ومستوياتهم اللغوية، وتتفق مع أذواقهم وعواطفهم وقدراتهم على التخيل والتعبير، الأمر الذي يجعلهم بستوعبون 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 الأمريكية، وكيف تسهم هذه المادة في تشكيل سلوك الطلاب الإجتماعي، وتشكلت العينة من (١٩٠) طالباً. وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية بين منهاج الأدب ودوره في تشكيل قاعدة معرفية وإرساء قواعد فهم ثـقافي بين المجتمعين الأمريكي والإنجليزي، وأن هذا الأدب لم ينل العناية الكافية لتأكيد قيمته التربويّة، وأشار (براور) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف الدارسين لمفردات مادة الأدب الانجليزي الشائعة في المجتمع الأمريكي عنها في المجتمع الانجليزي أسهمت في نماء الدارسين اجتماعياً، وتلك المفارقات القائمة بين أفكار كاتبي ومروجي تلك الأعمال الأدبية التي تدرس في الجامعات، وتفسيرات النقاد والطلاب لنتاجاتها وتفاعلاتها في حياتهم.

وأجرت حداد (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجيات التدريس اللغوية التالية: الحوار والمناقشة، والتلخيص الشفوي، والمساءلة وتمثيل الأدوار، في تنمية التفاعل الإتصالي 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، وقد تم أخذ عينتين عشوائيتين؛ الأولى ضابطة وعدد طالباتها (٢٦) درست وفق الطريقة الاعتيادية، والثانية تجريبية وعدد طالباتها (٢٦) طالبة درست وفق طريقة النشاطات الشفوية الإتصالية. وقد استخدمت الباحثة اختبار النشاطات الشفوية؛ وتألف من ثمانية أسئلة تنسجم 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 والإتصالي، وقامت الباحثة بعد تطبيق النشاطات والتدريبات بإعادة القياس باستخدام اختبار النشاطات الشفوية. وبينت نتائج الدراسة فعالية النشاطات الشفوية في تنمية التفاعل الإتصالي.

وأما دراسة الشيخ (٢٠٠١)، فقد هدفت إلى تقويم جودة المناهج والكتب المدرسية التي تم تطويرها ضمن خطة التطوير التربوي (١٩٨٩ – ١٩٩٨) في الأردن وفق معايير الجودة والتي من أهمها الوظيفية وتدريباتها الحياتية. وشمل مجتمع الدراسة طلبة مدارس المرحلة الأساسية في الأردن. وتمثلت عينة الدراسة في اختيار (٨٦) مدرسة عشوائياً تمثل جميع مدارس محافظات الأردن. وتألفت أداة الدراسة من اختبارات لقياس مستوى تحصيل الطلاب في أربعة مباحث، هي: اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات، والتربية الإجتماعية والوطنية، وإجراء مقابلات مع معلمي هذه المواد. وشملت صفوف عينة الدراسة التي أجريت لطلبتها اختبارات تحصيلية في مادة اللغة العربية، صفوف؛ الثالث والسادس والتاسع. وتوصلت الدراسة فيما يتعلق بوظيفية تدريبات كتب اللغة العربية الحياتية إلى نتائج أهمها: ارتكاز كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في استنباط القاعدة اللغوية على أمثلة لا تمثل سياقات حياتية واقعية، وجاء الجانب الوظيفي في تدريبات التعبير الوظيفي محدوداً للغاية.

وفي دراسة بورس وكازبري (Boers & Caspary) التي أوردها (أبو الشعر، ١٩٩٦) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر نوعية التدريبات اللغوية على سلوك طلبة المرحلة الأساسية التعليمي ومدى تلبيتها لحاجاتهم وميولهم. إذ قام الباحثان باستبدال رحلة إلى المطار بواجب (تصميم خريطة) حيث يستطيع الأطفال التحدث مع المسافرين عن الأماكن المنوي التوجه إليها أو القادمين منها، وإجراء المقابلات وعقد الحوارات وكتابة التقارير وتدوين الملاحظات لإتمام المهمة بنجاح. وقد اصطحب الباحثان الطلاب إلى المطار، وطلبا من إحدى العاملات على متن الطائرة أن تحدد لهم على الخريطة الأماكن التي زارتها، ثم قام الطلاب بوضع لعب مغناطيسية صغيرة في الأماكن المشار إليها على الخريطة، وقد حقق هذا المدخل زيادة وعي الطلاب بأهمية التدريبات اللغوية الحياتية؛ لأنهم يدركون قدرتهم على تحقيق النجاح في أي شيء له علاقة بالحياة الواقعية، وبما يختارون من النشاطات، وتعزى هذه النتائج إلى أن كتب اللغة والأدب المدرسية لا تتعرض تدريباتها اللغوية لمثل هذه الحاجات الحياتية، وقد تخلو في بعضها من مثل هذه التدريبات.

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

وركزت هذه الدراسات على المناشط اللغوية في مواقف التعبير الحياتي المكتوب، وذلك لسهولة تناول النص المكتوب وضبط معايير تحليله؛ فكتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في عرضها لمواقف التعبير الشفهي تدرب الطلاب على هذه المواقف بممارسة أنشطة لغوية كتابية، فلا تضع الطالب في موقف حياتي طبيعي للتفاعل اللفظي، مع أن المناشط الشفهية وتدريباتها الوظيفية أكثر من الكتابية؛ لأننا في سلوكاتنا اليومية نمارس مهارات الكلام أكثر من ممارسة الكتابة.

ومع هذا فقد استخدمت هذه الدراسات تلك التدريبات الحياتية وسيلة للوصول إلى غايات بحثية اتصالية تتعلق بالقدرة اللغوية والطلاقة اللغوية، وأهمية الإتصال اللغوي ومحدداته وارتباطاته بالمقام والحال، بينما في هذه الدراسة فالتدريبات اللغوية الحياتية 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 (لغتنا العربية) مجتمع الدراسة، لا في كلام الطلاب وكتاباتهم.

وقد اهتمت هذه الدراسات بالأبعاد اللغوية الوظيفية في التعبير الوظيفي، والتحليل الوظيفي للخطاب اللغوي المكتوب والملفوظ لتقويمه، وبالبعد الإتصالي 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، والإتصال الحياتي، وهذه الدراسة تعنى بحاجات طالب المرحلة الأساسية الأولى وحاجات مجتمعه، وتهتم بالمحتوى المعرفي؛ تنظمه، وتختبره، وتستقصي اللغة في كتابات الطلاب وكلامهم.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

وظفت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لتحديد أنشطة التدريبات اللغوية الوظيفية في كتب مجتمع الدراسة، وكشف جوانبها عن طريق حساب معدل تكرارها ومدى تركيزها، وقد اتخذت هذه الدراسة من كتب (لغتنا العربية) في صفوف المرحلة الأساسية الأولى؛ الأول، والثاني، والثالث، ميداناً لها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من كتب اللغة العربية (لغتنا العربية) في صفوف المرحلة الأساسية الأولى؛ الأول، والثاني، والثالث في الأردن، وهذه الكتب هي:

- لغتنا العربية، للصف الأول الأساسي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩.
- لغتنا العربية، للصف الثاني الأساسي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩.
- لغتنا العربية، للصف الثالث الأساسي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩.

أداة الدراسة

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

- الاطلاع على منهاج وكتب اللغة العربية (لغتنا العربية) للمرحلة الأساسية الأولى وتحليلها، وعلى الدراسات السابقة التي تناولت تحليل المناهج أو دراستها وتقويمها، ومنها: (فيومي، ٢٠٠٦؛ حرب، ٢٠٠٣؛ الموسى، ٢٠٠٣؛ الشيخ، ٢٠٠١؛ الركابي، ٢٠٠٠؛ المطلق، ١٩٩٩).
- تم تصميم استمارة أولية لتحليل منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، تمثل قائمة بالتدريبات اللغوية الحياتية، مكونة من (٣٥) فقرة.
- تم عرض الاستمارة على ستة محكمين من الجامعة الأردنية، وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأردن، متخصصين في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية.
- تم الأخذ بكل الملاحظات التي أبداها المحكمون، وقد اقتصرت على حذف فقرة أو دمج بعض المجالات أو الفقرات، فأصبح عدد فقرات الاستمارة - بعد هذه الخطوة - (٣٠) فقرة.

صدق الأداة

- لجأ الباحث إلى استقراء كتب مجتمع الدراسة (لغتنا العربية) المقررة للمرحلة الأساسية الأولى، 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 تدريبات، وللتوفيق بين المسميات التي أطلقها عليها وما يناظرها في الأدب النظري، لجأ إلى الإفادة من إستراتيجية كونل (Conle, 2000) وهي: مقارنة ما توصل إليه من تدريبات لغوية حياتية مع ما ورد منها في الأدب التربوي.
- وزيادة في الحرص على أن تصاغ الأداة صياغة نهائية، وللتوفيق بين المؤتلف منها وتفريد المختلف، وإزالة الالتباسات التي قد تؤثر في التحليل، عرضت على عدد من خبراء اللغة العربية وآدابها ومناهجها وطرائق تدريسها ومدرسيها؛ لتحقيق صدق المحكمين، وقد اتفقت ملاحظاتهم على حذف بعض الفقرات أو دمجها في بعض المجالات، بحيث أصبح عدد فقرات الإستمارة (٣٠) فقرة.

ثبات الأداة

لتحقيق درجة متمايزة من الصدق والثبات بأداة الدراسة، استعان الباحث بعضوين من أعضاء اللجنة الفنية لمناهج اللغة العربية من مديرية المناهج والكتب المدرسية في الأردن، أسهما في تأليف كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، وقام كل منهما بتحليل ما نسبته (٢٠٪) من مجتمع الدراسة، وتم حساب ثبات واتفاق تحليليهما وفق معادلة أزاروف وماير (Azaroff & Mayer, 1977) لتحديد معدل الإتفاق بين المحللين (Inter – rater reliability)، وقد بلغ معدل معامل الثبات بين تحليل الباحثيْن (٠.٩١).

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: (الكخن، ٢٠٠٧؛ فيومي، ٢٠٠٦؛ حوامدة، ٢٠٠٦؛ حرب، ٢٠٠٣؛ الموسى، ٢٠٠٣؛ الشيخ، ٢٠٠١؛ الركابي، ٢٠٠٠؛ المطلق، ١٩٩٩).
- بناء أداة الدراسة (استمارة التحليل).
- تحليل المنهاج، وكتب (لغتنا العربية) الثلاثة للمرحلة الأساسية الأولى، إستناداً 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 تدريبات اللغة الحياتية ومدى تركيزها في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى (لغتنا العربية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد انجاز عملية التحليل، واستقصاء التدريبات اللغوية الوظيفية من خلال تطبيق أداة التحليل، استطاع الباحث أن يقف على نوعية التدريبات اللغوية الحياتية في كل كتاب من كتب مجتمع الدراسة، وحدد الباحث مستوى (محك) التركيز العالي بنسبة (٤٪) كحد أدنى لتركيز التدريبات اللغوية الوظيفية في عبارات وفقرات نصوص كتب اللغة العربية (لغتنا العربية) وأسئلتها، ومستوى التركيز المتوسط بنسبة (١٪ – ٣٪)، ومستوى التركيز القليل بنسبة (أقل من

١٪)، ووصل عدد عبارات وفقرات نصوص الكتب مجتمعة إلى (٥٨٩) عبارة وفقرة، في حين وصل عدد أسئلة الكتب وأنشطتها وتمارينها مجتمعة إلى (٧٠٤) أسئلة، أما عدد العبارات والفقرات المتعلقة بالتدريبات اللغوية الحياتية فقد وصل عددها في الكتب مجتمعة إلى (٢٨٥) عبارة وفقرة، في حين وصل عدد الأسئلة والأنشطة والتمرينات المتعلقة بالتدريبات اللغوية الوظيفية إلى (١٧٢) 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 حده.

السؤال الأول: ما التدريبات اللغوية الحياتية الواردة في عبارات وفقرات نصوص كتب (لغتنا العربية) في صفوف المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث) ؟

أ. التدريبات اللغوية الحياتية في عبارات وفقرات نصوص كتب (لغتنا العربية) في المرحلة الأساسية الأولى:

وقد اعتمدت معالجتها الإحصائية على حساب عدد تكرارات كل تدريب من تدريبات الأداة الواردة في عبارات وفقرات نصوص كل كتاب من كتب مجتمع الدراسة، واستخراج نسبتها المئوية.

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية لتدريبات اللغة الحياتية الواردة في عبارات وفقرات نصوص كتب (لغتنا العربية) في المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث).

التطبيق اللغوي الحياتي	**تدريبات اللغة الحياتية في عبارات وفقرات نصوص كتب اللغة العربية (لغتنا العربية)**							
	الأول، ١٨٢		**الثاني، ١٨٨**		**الثالث، ٢١٩**		**المجموع، ٥٨٩**	
	ت	**٪**	**ت**	**٪**	**ت**	**٪**	**ت**	**٪**
المحادثة والحوار	١٧	٩.٣	١٢	٦.٤	٢٣	١٠.٥	٥٢	٨.٨
الوصف	١٤	٧.٧	١٥	٨	١٩	٨.٧	٤٨	٨.٢
الطرائف والنوادر	٢	١.١	٥	٢.٧	٥	٢.٣	١٢	٢.٠
النصح والوعظ والإرشاد	٧	٣.٨	٨	٤.٣	٤	١.٨	١٩	٣.٢
الشكر والثناء	٥	٢.٨	٤	٢.١	٤	١.٨	١٣	٢.٢
توظيف الحكم والأمثال والأقوال المأثورة	٤	٢.٢	٥	٢.٧	٥	٢.٣	١٤	٢.٤
كتابة اللافتات	١	٠.٦	١	٠.٥	١	٠.٥	٣	٠.٥
الرسالة الشخصية	-	-	٢	١	٢	١	٤	٠.٧
الرسالة الرسمية	-	-	-	-	١	٠.٥	١	٠.٢٠

... تابع جدول رقم (١)

تدريبات اللغة الحياتية في عبارات وفقرات نصوص كتب اللغة العربية (لغتنا العربية)								
التطبيق اللغوي الحياتي	الأول، ١٨٢		الثاني، ١٨٨		الثالث، ٢١٩		المجموع، ٥٨٩	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
كتابة الإعلانات	-	-	١	٠.٥	٢	١	٣	٠.٥
إلقاء الخطب	١	٠.٦	٥	٢.٧	٤	١.٨	١٠	١.٧
ملء الاستمارات	١	٠.٦	-	-	١	٠.٥	٢	٠.٣
كتابة التقارير	١	٠.٦	٤	٢.١	٢	١	٧	١.٢
الاستقبال والتوديع	٦	٣.٣	٣	١.٦	٢	١	١١	١.٩
التفاوض وفض النزاعات	٦	٣.٣	٦	٣.٢	٥	٢.٣	١٧	٢.٩
التلخيص	٢	١.١	٥	٢.٧	٤	١.٨	١١	١.٩
كتابة البرقيات	١	٠.٦	-	-	١	٠.٥	٢	٠.٣
بطاقة الدعوة	١	٠.٦	١	٠.٥	٢	١	٤	٠.٧
المساجلات والمسابقات	٢	١.١	٢	١	٣	١.٤	٧	١.٢
الوعد	٢	١.١	٢	١	٢	١	٦	١.٠
المحاضرة	-	-	-	-	١	٠.٥	١	٠.٢٠
بطاقة التهنئة	١	٠.٦	١	٠.٥	١	٠.٥	٣	٠.٥
تحرير الأخبار	-	-	-	-	١	٠.٥	١	٠.٢٠
التعزية والمواساة	-	-	١	٠.٥	١	٠.٥	٢	٠.٣
الاعتذار	٣	١.٦	٢	١	١	٠.٥	٦	١.٠
الأحاجي والألغاز	٢	١.١	١	٠.٥	٢	١	٥	٠.٩
المكالمات الهاتفية	٢	١.١	١	٠.٥	-	-	٣	٠.٥
التعريف بالنفس وبالآخرين	٦	٣.٣	٣	١.٦	٥	٢.٣	١٤	٢.٤
كتابة العقود والصكوك	-	-	-	-	-	-	-	-
تدوين المذكرات	-	-	١	٠.٥	٣	١.٤	٤	٠.٧
المجموع	**٨٧**	**٤٧.٨**	**٩١**	**٤٨.٤**	**١٠٧**	**٤٨.٩**	**٢٨٥**	**٤٨.٤**

يتضح من الجدول (١) أن عبارات وفقرات نصوص كتاب (لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي قد اشتملت على (٢٢) تطبيقاً لغوياً حياتياً، شكلت التدريبات الستة التالية نسبة (٣١.٤٪) منها، وهي: المحادثة والحوار بنسبة تركيز (٩.٣٪)، والوصف بنسبة تركيز (٧.٧٪)، والنصح والوعظ والإرشاد بنسبة تركيز (٣.٨٪)، والاستقبال والتوديع (٣.٣٪)،

والتفاوض وفض النزاعات (٣.٣٪)، والشكر والثناء (٤.٠٪)، بينما شكلت التدريبات الأخرى - وعددها ١٦ - نسبة (١٧.٨٪)، احتلت الطرائف والنوادر، وتوظيف الحكم والأمثال والأقوال المأثورة، والوعد، والاعتذار الرتبة الأعلى، حيث بلغت نسبتها مجتمعة (٦٪) واقتربت من نسبة تركيز (١.٧٪)، أما باقي التدريبات فلم يكن لها حضور.

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراستي الكخن (٢٠٠٧) وأولجير (Allgire, 2002) في أن مباحث المحاورة والمحادثة، والوصف، والتفاوض وفض النزاعات، والاعتذار من الأنشطة الإتصالية المهمة لطلبة المرحلة الأساسية الأولى والتي وصلت نسبة تركيزها إلى (٢٢٪). وقد يكون لما أورده الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربية (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥) من أهداف عامة وخاصة دور في التركيز على هذه التدريبات، ومع هذا فإننا لم نلمس اهتماماً تقويمياً واقعياً لهذه التدريبات؛ فلم تكرر مهارة المحادثة والحوار في الأسئلة إلا تسعة تكرارات، والوصف ثمانية تكرارات، والنصح والوعظ والإرشاد أربعة تكرارات، والرسالة الرسمية تكرار واحد، وإلقاء الخطب ثلاثة تكرارات، والرسالة الشخصية تكرار واحد، ولم يذكر الاستقبال والتوديع وبطاقة التهنئة والمحاضرة والتعزية والمواساة، وهذا يدل على تباين دال بين ما قدمته النصوص وما اهتمت به الأسئلة.

وأما كتاب (لغتنا العربية) للصف الثاني الأساسي، فقد اشتملت عبارات وفقرات نصوصه على (٢٤) تطبيقاً، بلغت نسبة تركيز (٨) منها أقل من (١٪)، وهيمنت نشاطات الوصف على أعلى نسبة بين هذه التدريبات وهي (٨٪)، والمحادثة والحوار على (٦.٤٪)، والنصح والوعظ والإرشاد على (٤.٣٪)، بينما شكلت التدريبات الأخرى ما نسبته (٩.٥٪)، كان أعلاها رتبة توظيف الاستقبال والتوديع، والتفاوض وفض النزاعات بنسبة (٣.٣٪)، والطرائف والنوادر وإلقاء الخطب والتلخيص بنسبة (٢.٧٪) لكل منها، وهي نسبة تقع ضمن محك التركيز المتوسط، وقد شكلا معا (٦٪)، وهي نسبة متواضعة.

ونرى في كتاب (لغتنا العربية) للصف الثالث الأساسي، أنّ عبارات وفقرات نصوصه قد اشتملت على (٢٨) تطبيقاً لغوياً حياتياً، منها أربعة تدريبات شكلت نسبة (٢٣.٨٪) من التدريبات مجتمعة، وركزت بنسبة تركيز عالي على مبحثي؛ المحادثة والحوار بنسبة (١٠.٥٪)، والوصف بنسبة (٨.٧٪)، وهذا يعني أن التدريبات الأخرى وعددها (٢٤) قد شكلت ما نسبته (٢٥٪)، منها (١٦) تطبيقاً تقع ضمن مستوى تركيز قليل، وعشرة تدريبات ضمن مستوى تركيز متوسط (١-٣٪)، وكان أعلاها رتبة مبحث النصح والوعظ والإرشاد، والشكر والثناء، وإلقاء الخطب، والتلخيص، بمستوى (١.٨٪).

ويبين هذا الجدول، أن تدريبات اللغة الحياتية التي وصلت إلى مستوى تركيز عال (٤٪) فأكثر هي: المحادثة والحوار بواقع (٥٢) تكراراً وبنسبة (٨.٨٪)، والوصف بواقع (٤٨) تكرارا وبنسبة (٨.٢٪)، وبمستوى تركيز متوسط، النصح والإرشاد بواقع (١٩) تكراراً وبنسبة (٣.٢٪)، والتفاوض وفضّ النزاعات بواقع (١٧) تكراراً وبنسبة (٢.٩٪)، ورواية الطرائف

والنوادر بواقع (١٢) تكرارا وبنسبة (٢٪)، وإلقاء الخطب بواقع (١٠) تكرارات وبنسبة (١.٧٪)، وتوظيف الحكم والأمثال والأقوال المأثورة بواقع (١٤) تكراراً وبنسبة (٢.٤٪)، وكتابة التقارير بواقع (٧) تكرارات وبنسبة (١.٢٪)، والتعريف بالنفس والآخرين بواقع (١٤) تكراراً وبنسبة (١.٤٪)، والثناء والشكر بواقع (١٣) تكراراً وبنسبة (٢.٢٪)، وإلقاء الخطب بواقع (١٠) تكرارات وبنسبة تركيز (١.٧٪).

ويظهر الجدول (١) أن التدريبات الحياتية التي وصلت إلى مستوى تركيز قليل (١٪ أو أقل) هي: تدوين المذكرات، والرسالة الشخصية وبطاقة الدعوة بواقع (٤) تكرارات لكل منها وبنسبة تركيز (٠.٧٪)، وكتابة الإعلانات واللافتات بواقع (٣) تكرارات لكل منهما وبنسبة (٠.٥٪)، وملء الاستمارات والتعزية والمواساة بواقع (٢) تكراراً لكل منهما وبنسبة (٠.٣٪)، وكتابة بطاقات التهنئة بواقع (٣) تكرارات وبنسبة (٠.٥٪)، والتعزية والمواساة بواقع (٣) تكرارات لكل منها وبنسبة (٠.٣٪)، وكتابة البرقيات بواقع (٢) تكرارا وبنسبة (٠.٣٪)، والمحاضرة، وتحرير الأخبار، والمكالمات الهاتفية بواقع تكرار واحد لكل منهما وبنسبة تركيز أقل من (١.٠٪). ويلحظ أن هناك تدريبات لغوية حياتية غابت تماماً عن فقرات نصوص كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى وهي: كتابة العقود والصكوك.

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

بلغ مجموع عبارات وفقرات النصوص التي تضمنت تدريبات حياتية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى (٢٨٥) عبارة وفقرة، موزعة كما يلي: في الصف الأول (٨٧) عبارة وفقرة وبنسبة (٤٧.٨٪) ، وفي الصف الثاني (٩١) عبارة وفقرة وبنسبة (٤٨.٤٪)، وفي الصف الثالث (١٠٧) عبارة وفقرة وبنسبة (٤٨.٩٪) وهذه النسب نامية، ولكنها ليست متكاملة أو منسجمة مع بعضها في مستوى التطبيق عينه بين صفوف المرحلة، كما في تدريبات: كتابة اللافتات والبرقيات، والاعتذار، والمحاضرة، وتحرير الأخبار، والتعزية والمواساة، والوعد، والأحاجي والألغاز، والمكالمات الهاتفية، وكتابة العقود والصكوك.

السؤال الثاني: ما التدريبات اللغوية الحياتية التي تضمنتها أسئلة كتب (لغتنا العربية) في صفوف المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث) ؟

ب. التدريبات اللغوية الحياتية في أسئلة كتب اللغة العربية (لغتنا العربية) في المرحلة الأساسية الأولى:

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لتدريبات اللغة الحياتية في أسئلة كتب اللغة العربية (لغتنا العربية) في المرحلة الأساسية الأولى (الأول، والثاني، والثالث).

تدريبات اللغة الحياتية في أسئلة كتب اللغة العربية (لغتنا العربية) للمرحلة الأساسية الأولى								
التطبيق اللغوي الحياتي	الأول، ٢٣٤		الثاني، ٢١٩		الثالث، ٢٥١		المجموع، ٧٠٤	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
المحادثة والحوار	٩	٣.٩	١٠	٥.٠	١١	٤.٤	٣٠	٤.٣
الوصف	٨	٣.٤	٩	٤.١	١٣	٥.٢	٣٠	٤.٣
الطرائف والنوادر	١	٠.٤	٢	٠.٩	١	٠.٤	٤	٠.٦
النصح والوعظ والإرشاد	٤	١.٧	٣	١.٤	٢	٠.٨	٩	١.٣
الشكر والثناء	١	٠.٤	١	٠.٥	٢	٠.٨	٤	٠.٦
توظيف الحكم والأمثال والأقوال المأثورة	١	٠.٤	٢	٠.٩	٣	١.٢	٦	٠.٩
كتابة اللافتات	٢	٠.٩	١	٠.٥	٢	٠.٨	٥	٠.٧
الرسالة الشخصية	١	٠.٤	-	-	١	٠.٤	٢	٠.٣
الرسالة الرسمية	١	٠.٤	-	-	١	٠.٤	٢	٠.٣
كتابة الإعلانات	١	٠.٤	١	٠.٥	١	٠.٤	٣	٠.٤
إلقاء الخطب	٣	١.٣	١	٠.٥	٢	٠.٨	٦	٠.٩
ملء الاستمارات	١	٠.٤	-	-	١	٠.٤	٢	٠.٣
كتابة التقارير	١	٠.٤	-	-	١	٠.٤	٢	٠.٣
الاستقبال والتوديع	-	-	-	-	١	٠.٤	١	٠.١
التفاوض وفض النزاعات	٥	٢.١	٤	١.٨	٤	١.٦	١٣	١.٩
التلخيص	٣	١.٣	٣	١.٤	٣	١.٢	٩	١.٣
كتابة البرقيات	٢	٠.٩	١	٠.٥	١	٠.٤	٤	٠.٦
بطاقة الدعوة	١	٠.٤	١	٠.٥	١	٠.٤	٣	٠.٤
المساجلات والمسابقات	١	٠.٤	١	٠.٥	٢	٠.٨	٤	٠.٦
الوعد	٢	٠.٩	١	٠.٥	١	٠.٤	٤	٠.٦
المحاضرة	-	-	-	-	١	٠.٤	١	٠.١
بطاقة التهنئة	-	-	١	٠.٥	١	٠.٤	٢	٠.٣

... تابع جدول رقم (٢)

تدريبات اللغة الحياتية في أسئلة كتب اللغة العربية (لغتنا العربية) للمرحلة الأساسية الأولى								
التطبيق اللغوي الحياتي	الأول، ٢٣٤		الثاني، ٢١٩		الثالث، ٢٥١		المجموع، ٧٠٤	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
تحرير الأخبار	-	-	-	-	١	٠.٤	١	٠.١
التعزية والمواساة	١	٠.٤	١	٠.٥	١	٠.٤	٣	٠.٤
الاعتذار	١	٠.٤	١	٠.٥	١	٠.٤	٣	٠.٤
الأحاجي والألغاز	١	٠.٤	١	٠.٥	١	٠.٤	٣	٠.٤
المكالمات الهاتفية	١	٠.٤	-	-	١	٠.٤	٢	٠.١
التعريف بالنفس وبالآخرين	٢	٠.٩	٣	١.٤	٣	١.٢	٨	١.١
كتابة العقود والصكوك	١	٠.٤	-	-	١	٠.٤	٢	٠.٣
تدوين المذكرات	-	-	٢	٠.٩	٢	٠.٨	٤	٠.٦
المجموع	**٥٥**	**٢٣.٥**	**٥٠**	**٢٢.٨**	**٦٧**	**٢٦.٧**	**١٧٢**	**٢٤.٤**

يتضح من الجدول (٢) أن أسئلة كتاب الصف الأول الأساسي، قد اشتملت على (٢٥) تطبيقاً لغوياً حياتياً، ولم يصل أي منها إلى مستوى التركيز العالي (٤٪)، بينما وصلت نسبة المحادثة والحوار إلى (٣.٩٪)، والوصف إلى (٣.٤٪)، ووصلت نسبة مبحثيْ النصح والوعظ والإرشاد إلى (١.٧٪)، والتفاوض وفض النزاعات إلى (٢.١٪)، والتلخيص وإلقاء الخطب إلى (١.٣٪)، وقد شكلت نسبة الأسئلة التطبيقية اللغوية الحياتية كلها مجتمعة (٢٤.٤٪) وهي نسبة متوسطة في هذه المرحلة، وركزت هذه التدريبات الحياتية على مهارات؛ الوصف والمحاورة والمحادثة، وإلقاء الخطب، والتفاوض وفض النزاعات والنصح والوعظ والإرشاد؛ وهي من التدريبات الكتابية والتأثيرية المحببة لدى الطلاب؛ فهي تناسب نموهم اللغوي وتمكنهم من الاقتراب من إتقان مهارتي القراءة والكتابة الإنتاجية، فيكتب الطالب بلغته جملاً وعبارات وفقرات قصيرة، تشكل مادةً يتحكم بطولها وقصرها وفق حاجته وقدرته البيانية وامتلاكه للمهارة اللغوية أو الكتابية.

وأما أسئلة كتاب (لغتنا العربية) للصف الثاني، فقد اشتملت على (٢١) تطبيقاً لغوياً حياتياً، شكلت مجتمعة من نسبة أسئلة الكتاب (٢٢.٨٪)، وبلغت نسبة تركيز (١٥) تطبيقاً منها ما دون مستوى (١٪)، وكان أعلاها رتبة تطبيق المحادثة والحوار حيث بلغت نسبته (٥٪). تلتها رتبة الوصف بنسبة (٤.١٪). ومن الملاحظ أن التدريبات التي ركز عليها هذا الكتاب أو ما اقترب منها من نسبة تركيز متوسط، هي تدريبات - غالبا - ما تستخدم في مواقف المشافهة، بينما ظهرت بداية خجولة لمهارات لغوية حيوية للتلخيص الذي ظهر في الأسئلة بخمسة تكرارات وفي النصوص بتكرارين.

ويلحظ قصور الكتاب عن تحقيق ما حققه كتاب الصف الأول الأساسي في نسبة تركيزه على التدريبات اللغوية الحياتية؛ فتراجعت التدريبات كماً ونوعاً بدل أن تتصل وتنمو وتزداد؛ فالتدريبات التي تعدت نسبة تركيزها (٤.٠٪) هي فقط تدريبات الوصف، والمحادثة والحوار، وقد يعزى الأمر إلى تنوع استراتيجيات وأدوات تقويم أنشطة الكتاب ومنها؛ قوائم الشطب وسلالم التقدير والسجلات القصصية، وإلى ارتباط تدريبات دروس كتاب اللغة العربية للصف الأول بموضوعات جاذبة مستلة من الواقع الذي يعيشه الطالب، مثل: أسرتي، مدرستي، أحب بلادي، الحاسوب، الرياضة، الهاتف، قواعد السير، عيد الأضحى، المتنزه، وإلى قصر إجراءات تنفيذ تدريباتها وتركيزها على عمليات تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها.

وحول أسئلة كتاب (لغتنا العربية) التطبيقية للصف الثالث، فقد بلغ عددها (٣٠) تطبيقاً لغوياً حياتياً شكلت مجتمعة نسبة (٢٦.٧٪)، وهيمن مبحث الوصف بنسبة (٥.٢٪)، تلاه مبحث المحادثة والحوارعلى نسبة (٤.٤٪)، بينما شكلت التدريبات الأخرى مجتمعة نسبة (١٧.٠٪)، ولم يتعد عدد تكرارات (١٨) تطبيقاً منها تكراراً واحداً، ومن الملاحظ أن تدريبات المحادثة والحوار، والوصف، والتعريف بالنفس والآخرين، والتلخيص - غالبا - ما يحتاج إليها الطالب في مواقف المشافهة والحوار، ولم تأت هذه التدريبات متوازنة في تكراراتها بين فقرات النصوص والأسئلة. ويلاحظ أنّ أي من هذه التدريبات في مجال الأسئلة، لم يصل إلى مستوى التركيز العالي سوى مبحثي الوصف بواقع (١٣) تكراراً وبنسبة (٥.٢٪). والمحادثة والحوار بواقع (١١) تكراراً وبنسبة (٤.٤٪)، واستقرت بقية التدريبات ضمن مستوى تركيز قليل.

ولوحظ حضور ثلاثة تدريبات حياتية في أسئلة كتاب اللغة العربية للصف الثالث للمرة الأولى، وبواقع تكرار واحد لكل منها ونسبة تركيز (٠.٤٪) وهي: الاستقبال والتوديع، والمحاضرة، وتحرير الأخبار، وهي نسبة ضئيلة تقع ضمن محك التركيز القليل، ومع أنّ هذا هو الظهور الأول لهذه التدريبات، إلا أنها ذات جدوى في حياة الطالب، حيث تتداخل فيها مهارات المحادثة، والإستماع، 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 التدريبات اللغوية في كتاب (لغتنا العربية) لهذا الصف نمواً مطرداً، لأن هذا الكتاب يشكل نهاية المرحلة الأساسية الأولى في الأردن.

وأما التدريبات الحياتية التي وصلت إلى مستوى تركيز قليل، فهي: النصح والوعظ والإرشاد، والشكر والثناء، وكتابة اللافتات، وإلقاء الخطب، والمساجلات والمسابقات، وتدوين المذكرات بواقع تكرارين لكل منها، وبنسبة تركيز (٠.٨٪)، تلتها تدريبات: الطرائف والنوادر، والرسالة الشخصية والرسمية، وكتابة الإعلانات وملء الاستمارات، وكتابة التقارير والاستقبال والتوديع، وكتابة البرقيات وبطاقة الدعوة، والوعد والمحاضرة، وبطاقة التهنئة وتحرير الأخبار، والتعزية والمواساة والاعتذار، والأحاجي والألغاز والمكالمات الهاتفية، وكتابة العقود والصكوك بواقع تكرار واحد لكل منها، وبنسبة تركيز (٠.٤٪). ولم يلحظ غياب أي من هذه التدريبات اللغوية الحياتية في أسئلة كتب هذه المرحلة.

ويتضح من نتائج هذا الجدول، أن مجموع الأسئلة التي تضمنت تدريبات لغوية حياتية قد بلغ عددها (١٧٢) سؤالاً وبنسبة تركيز (٢٤.٤٪) من مجموع أسئلة الكتاب، موزعة كما يلي: الأول (٥٥) سؤالاً وبنسبة (٢٣.٥ ٪)، والثاني (٥٠) سؤالاً وبنسبة تركيز (٢٢.٨٪)، والثالث (٦٧) سؤالاً وبنسبة (٢٦.٧٪)، وهي نسب نامية ما بين الصفين الثاني والثالث.

وبالرجوع إلى نتائج الجدولين (١ – ٢)، نلاحظ أن فقرات نصوص هذه الكتب قد اشتملت على (٢٩) تطبيقا لغوياً حياتياً، واشتملت أسئلتها على العدد عينه، منها: (١٦) تطبيقاً في عبارات وفقرات النصوص نسبة تركيزها قليل (١٪ أو أقلّ)، وفي (٢٥) تطبيقاً في الأسئلة نسبة تركيزها قليل، وغالبا ما انصب تركيز هذه التدريبات على مواقف الحديث والحوار والمشافهة والوصف، ولم تتعد نسبتها في هذين التطبيقين في مجال الأسئلة على نسبة (٩.٦٪)، وإن تطبيقين أو ثلاثة منها كانت تشكل أكثر من (٣٣٪) من نسبة التدريبات التي اشتملت عليها الكتب مجتمعة، وأظهرت النتائج تبايناً واضحاً بين نسبة ما أوردته نصوص الكتب وما أوردته أسئلتها.

فزيادة نوعية التدريبات اللغوية الوظيفية الشفهية ينسجم وخصوصية هذه المرحلة؛ حيث يبدأ الطلاب في التدرب على الانسجام مع حيثيات الحياة، وتزداد خبراتهم ونموهم الجسماني والعقلاني والإجتماعي، وتنمو قدراتهم على التعبير الشفهي بشكل أكبر مما كانت عليه في الحلقتين الدراسيتين السابقتين، ويكونون أكثر استرسالاً في الحديث، وتنمو لديهم القدرة على التعبير الكتابي ومحاولة التفاعل مع ما يميلون إليه من أجناس أدبية؛ كإلقاء الشعر أو كتابة الخاطرة، وكتابة القصة، أو المسرحية، أو المقالة في الصف الثالث الأساسي، ومع ذلك فلغة الكلام، وتدريباتها الشفهية هي المهيمنة على تدريبات هذه المرحلة، وهذا يتفق مع ما ورد في وثيقة منهاج اللغة العربية؛ الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥) من التركيز على محور تدريبات المحادثة، حيث انضوى تحت هذا الجناح ثلاثة نتاجات عامّة، 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 تدريبات التعبير الشفهي.

وقد يعزى سبب ظهور هذه التدريبات، إلى ما أوردته وثيقة المنهاج؛ الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ٢٠٠٥) في خطوطها العريضة، وخاصة في تحديد صيغة النتاجات، حيث خصّت بعض التدريبات الشفهية بالإسم، مما أدى إلى اهتمام مؤلفي كتب هذه المرحلة بالتركيز على نصوص تمثلها في المحتوى.

ولو نظرنا إلى نسبة التدريبات اللغوية الحياتية التي اشتملت عليها نصوص الكتب، وقارناها بالنسبة التي حصل عليها التطبيقان الأوليان اللذان تم التركيز عليهما، لوجدنا أن هذين التطبيقين احتكرا (٣٣٪) من هذه النسبة؛ وهذا يعني عدم اتساق نسبة توزيع هذه التدريبات

الوظيفية في كتب مجتمع الدراسة، لتحقق الغاية اللغوية الوظيفية المنشودة من وجودها في هذه الكتب المدرسية.

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

إن ضعف تركيز هذه التدريبات في أسئلة الكتب يؤدي إلى ضعف الأداة التقويمية، وبالتالي يعجز التقويم عن قيادة التعليم وإدارة عمليات تطوير المنهاج، وبناء عليه نستنتج أن هذه التدريبات اللغوية الحياتية لم تكن هدفا تعليمياً مقصودا يؤسس في المحتوى ويقوّم في الأسئلة، وقد انصب التقويم في هذه الكتب على مهارات الأداء والاستيعاب والتحليل، وقضايا لغوية، والتذوق والتفكير، والتحدث، والكتابة، والإستماع، والأنشطة المحوسبة، ومحاكاة الأنماط، وانصبت المسائل النحوية والصرفية فيها على قواعد وتدريبات أنماط لغوية ونحوية وصرفية، وأما التعبير فقد انصب على الوصف، وكتابة التقارير، وإجابة أسئلة محددة، ومحاكاة أو كتابة بعض النصوص الواردة في الكتاب المدرسي.

نَحَت كتب (لغتنا العربية) منحى تقليدياً لتدريبات اللغة الحياتية؛ وذلك في تقديم لوحة المحادثة أو المحتوى أولاً، ثم البحث عن تدريبات تناسبه، وكذلك في قلة تركيزها على توليد المعرفة وتوظيف اللغة من قبل الطالب، وهذا ما كشفته نتائج تحليل أسئلة الكتب من ضعف في تركيزها على تدريبات اللغة الحياتية وقصورها عن تحقيق ما حققته نصوصها من تدريبات لغوية حياتية.

ومع هذا كله نجد أن التدريبات التي اشتملت عليها كتب اللغة العربية لهذه المرحلة هي من الأهمية بمكان؛ فقد عززت العديد من التدريبات التي غالباً ما تستخدم شفهيا، وأظهرت الجديد منها، والتي تعدّ الطالب إلى مرحلة ثانوية جديدة، يتكيف فيها مع الحياة؛ ويواجه الجمهور في أحاديثه، ويتمثل ذلك في بروز (إلقاء الخطب) بنسبة متواضعة (١.٧٪) و(١٠) تكرارات، والتعريف بالنفس والآخرين بنسبة (٢.٤٪) و(١٤) تكراراً، وكشفت عن ضرورة الإهتمام ببعض التدريبات الكتابية التي سينتقل معها الطالب إلى المرحلة الأساسية الثانية مثل؛ تدوين المذكرات، وكتابة الخاطرة والمقالة الوصفية والعلمية، والتلخيص، وكتابة التقارير، والشكر والثناء، وموضوعات التعبير الوظيفي والابتكاري، التي تساعد الطالب في البحث والاستقصاء.

التوصيات

لعل هذه الدراسة في إلقائها الضوء على تدريبات اللغة الحياتية، تضاف إلى الدراسات التي تناولت أبعاد اللغة الوظيفية، وتوصي بما يلي:

- التركيز على تدريبات اللغة الحياتية التي وردت بنسب متدنية جداً لم تتجاوز (١.٠٪) وهي: النصح والوعظ والإرشاد، والشكر والثناء، وكتابة اللافتات، وإلقاء الخطب، والمساجلات والمسابقات، وتدوين المذكرات، والطرائف والنوادر، والرسالة الشخصية والرسمية، وكتابة الإعلانات وملء الاستمارات، وكتابة التقارير والاستقبال والتوديع، وكتابة البرقيات وبطاقة الدعوة، وبطاقة التهنئة وتحرير الأخبار، والتعزية والمواساة والاعتذار، والأحاجي والألغاز والمكالمات الهاتفية، وكتابة العقود والصكوك.
- تضمين كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى التدريبات والأنشطة اللغوية الحياتية الشفهية الآتية: إدارة الحوارات واللقاءات والإجتماعات والاحتفالات بين الأفراد والمجموعات الصغيرة، والمساءلة والإستفسارات، 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 التدريبات اللغوية الوظيفية في فقرات وعبارات نصوص الكتب والتدريبات الحياتية في أسئلتها، كي تتكامل عمليات التدريس والتقويم؛ لتتحقق المُسَلَمَة التربوية "التقويم يقود التعليم".
- إجراء مزيد من الدراسات في مجال تقويم وتحليل مناهج اللغة العربية وكتبها المدرسية للمرحلتين: الأساسية والثانوية، ومعرفة نوعية تدريباتها اللغوية الحياتية ومستوى تركيزها، وتمثيلها للأسس المعرفية، والاجتماعية، والفلسفية، والنفسية، للمنهاج.

المراجع العربية والأجنبية

- إبراهيم،معتز. وبلعاوي، برهان. (٢٠٠٧). فن التدريس وطرائقه العامة. دار حنين للنشر. عمان. الأردن.
- ابن تنباك، مرزوق. (١٩٩٩). الثقافة. اللغة. العولمة. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض. السعودية.
- أبو الشعر، جهاد. (١٩٩٦). "الواجب البيتي المتعلق بالحياة الواقعية". رسالة المعلم. ٣٧ (١). ١٠٤– ١٠٧.
- استيتية، سمير شريف. (١٩٩٠). علم اللغة التعلمي. دار الأمل للنشر والتوزيع. إربد. الأردن.

- جلاتهورن، آلن. (١٩٩٥). قيادة المنهج. ترجمة: سلام. سيد والشافعي. إبراهيم وحموده. ربيع والرويلي. موافق. جامعة الملك سعود. الرياض. السعودية.

- 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.

- حرب، ماجد. (٢٠٠٣). "تحليل جمالي لمنهاج اللغة العربية المكتوب والفعلي لصفوف المرحلة الأساسية العليا في الأردن". رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

- الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠٠٦). "درجة تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن للأسس الفلسفية والإجتماعية والنفسية والمعرفية للمنهاج". رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

- الخلايلة، عبد الكريم. واللبابيدي، عفاف. (١٩٩٥). تطور اللغة عند الطفل. دار الفكر للنشر والتوزيع.عمان. الأردن.

- الراجحي، عبده. (١٩٩٦). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

- الرحالي، محمد. (٢٠٠٢). تركيب اللغة العربية. دار توبقال للنشر. الدار البيضاء. المغرب.

- الركابي، جودت. (٢٠٠٠). طرق تدريس اللغة العربية. دار الفكر. دمشق. سوريا.

- زكريا، ميشال. (١٩٨٢). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية - النظرية الألسنية. ط١. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت. لبنان.

- السيد، محمود أحمد. (١٩٨٠). الموجز في طرق تدريس اللغة العربية. دار العودة. بيروت. لبنان.

- شحاتة، حسن. (١٩٩٣). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة. مصر.

- الشيخ، عمر حسن. (٢٠٠١). تقويم برنامج المناهج والكتب المدرسية. التقرير رقم (٥). سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج التطوير التربوي. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. عمان. الأردن.

- الصاوي، محمد. والرشيد، حمد. (١٩٩٩). التعليم الابتدائي: الواقع والمأمول. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت. دولة الكويت.
- الصقرات، خلف. (٢٠٠٦). "تقويم أداء الطالبات المعلمات تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس وبناء برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في جامعة مؤتة". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق. دمشق.
- الصمادي، عقلة. وعبد الحق، فواز. (١٩٩٨). "نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعليمها". مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. (٥٤). ١٦١ –١٨٨.
- ضيف، شوقي. (١٩٨٦). تيسير النحو التعليمي مع نهج تجديده. ط١. دار المعارف. القاهرة.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٨). "اللغة العربية تعيش غربة في وطنها. واقعها مرتبط بالواقع العربي المتدهور". المجتمع. (١٢٩٢). ٥٠ – ٥٢.
- عدس، محمد. (١٩٩٧). نهج جديد في التعلم والتعليم. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.
- عصر، حسني عبد الباري. (١٩٩٩). تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية. ط١. المكتب العربي الحديث. مصر.
- عمايرة، إسماعيل أحمد. (٢٠٠١). تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام. دار وائل للطباعة والنشر. عمان. الأردن.
- غرانغيوم، جلبير. (١٩٩٥). اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي. ترجمة: محمد أسليم. ط١. الفارابي للنشر. بيروت. لبنان.
- غرانغيوم، جلبير. (١٩٩١). "سياسة التعريب والفرانكوفونية: تعارضات وجدانية". ترجمة: محمد أسليم. مجلة الفكر العربي المعاصر. (٨٦ – ٨٧). مركز الإنماء القومي. بيروت. باريس. ٤٤ – ٥٢.
- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية. (٢٠٠٥). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. إدارة المناهج والكتب المدرسية. الأردن.
- فيومي، خليل. (٢٠١١). الأجناس الأدبية وطرائق تدريسها. دار الضياء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- فيومي، خليل. (٢٠٠٦). "أساليب التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تدريس الأجناس الأدبية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن". رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- الكخن، أمين. (٢٠٠٧). "التطبيقات الحياتية للغة في كتب لغتنا العربية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن". إربد للبحوث والدراسات. ١١ (١). ١١٩- ١٥٧.
- الكلابي، أحمد شاكر. (٢٠٠٣). "سلطة النّص: النظرية الأدبيّة وتدريس الأدب". علامات في النقد. ٤٧ (١٢). ٤١٧ – ٤٤٤.
- مدكور، علي أحمد. (١٩٨٨). "تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية". المجلة العربية للبحوث التربوية. ٨ (٢). ٣٤ – ٦٥.
- 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 الثقافي لعام ٢٠٠٤ "اتصال شخصي".
- المطلق، فرح. (١٩٩٩). "واقع كتب الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية السورية ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها. وتصميم وحدات دراسيّة للصفوف الثلاثة". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق. دمشق. سوريا.
- الموسى، نهاد. (٢٠٠٣). الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية. دار الشروق للنشر والتوزيع.عمّان. الأردن.
- مينا، فايز مراد. (١٩٩٢). مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد. دار سعاد الصباح. ومركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية. الكويت. دولة الكويت.
- نصر الله، عمر. (٢٠٠١). أساسيات في التربية العملية. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- والي، فاضل فتحي. (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. طرقه. أساليبه. قضاياه. دار الأندلس للنشر والتوزيع. حائل. المملكة العربية السعودية.
- Allgire, B. (2002). "Reading Lives: How women use literature as a source of personal growth". DAI. A (62 / 10). 3322.
- Azaroff, B. & Mayer, G. (1977). Applying behavior – analysis procedures with children and youth. New York: Holte Rinchart and Winston.

- Bock, S. (1993). "Developing materials for the study of literature. reading theory". Forum. (July). 2 - 9.
- Braure, D. (2000). "Belle striticrhetoric and emergence of modern English studies". DAI. (61 / 09). 3599.
- Conle, C. (2000). "The thesis narrative". Journal of Inquiry. 30(2). 96.
- Crowhurt, M. (1990). Sixth – grades learn from letter writing. Retrieved Feb 6. 2011. From http://www.eric.ed.gov/PDFS/ ED315776.pdf.
- Foly, A. & Vanvalin, J. (1984). Functional syntax and universal grammar. London: Cambridge University Press.
- McKnight, K. (2002). "Firing the canon: An examination of teaching methods for engaging high school student in canonical Literature". DAI. (61 / 07). 0727.
- Rosario, M. (2001). "Contesting: The role of aesthetic response in reading difficult literature". DAI. (62 / 03). 909.
- Spady, W. G. (1994). Outcome – based education: Critical issues and answers. Arlington: American Association of School Administration. ISBNO – 87652.
- Viot, P. (1991). A letter to teacher. reflections on schooling and the art of teaching. California: Jossy - Bassinc. Publishers.