تَحْلِيْلُ مُحْتَوى كِتَابِ قَوَاعِدِ اللغُةِ العَرَبيّةِ للصَفِّ السَّادِسِ الأدَبِيّ فِي ضَوءِ المَدْخَلِ الوَظِيفِيّ

أ.م.د. عارف حاتم هادي الجبوريّ أ.د. أسعد محمّد علي النَّجار

الباحث. حسين علي رهيّف

جامعة بابل / كلية التربية الأساسيّة

Analyzing the Content of the book Arabic grammar for sixth-grade literary in the light of the functional entrance

Asst. prof.Dr. Arif Hatem Hadi al-Jubouri Prof.Dr. Asa'ad Al-Najar

Reserchер. Hussein Ali Rahif Researcher.

arif_201690@yahoo.com hussein7rahif@gmail.com

Abstract

The current research aims to Arabic grammar book for sixth-grade literary content in the light of the functional analysis of the entrance, To achieve this goal deliberately researchers to review the literature and studies on functional entrance Wrote standard for career entrance Formation of (20) items.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، كتاب قواعد اللغة العربيّة، السادس الأدبيّ، المدخل الوظيفيّ.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصفِّ السادس الأدبيّ في ضوء المدخل الوظيفيّ.

ولتحقيق هذا الهدف عَمَدَ الباحثان إلى مراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت المدخل الوظيفيّ فصاغا معياراً للمدخل الوظيفيّ متكوّناً من (20) فقرة ومن ثَمَّ عرضاه على السادة الخبراء المتخصصين باللغة العربيّة وآدابها ومناهج وطرائق تدريسها وذلك لإبداء آرائهم وملحوظاتهم عليه، وفي ضوء ملحوظاتهم تمّ إضافة بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر، إلى أن اكتملت أداة البحث وتوصّلا إلى الصورة النهائية لمعيار المدخل الوظيفيّ متكوّناً من (22) فقرة فرعيّة متفرعة من ثلاثة أبعاد هي: **(الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة)** و **(الوظيفيّة في القواعد النحويّة)** و **(الوظيفيّة في التمرينات)**.

ثُمَّ شرعَ الباحثان بتحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة على وفق فقرات أبعاد المعيار، وللتأكد من ثبات التحليل استعمل الباحث طريقتين الأوّلى تحليل عينة من محتوى الكتاب من محللين آخرين، والأخرى بإعادة التحليل بين احد الباحثين ونفسه بعد مدة زمنية محددة قدرها (21) يوماً؛ وباستعمال معادلة (هولستي) بلغ معامل الثبات بين أحد الباحثين والمحلل الأوّل (0.83) وبين أحد الباحثين والمحلل الآخر(0.87) وبين أحد الباحثين ونفسه (0.92)، ولغرض استخراج النتائج استعمل الباحث التكرارات والنسب المئوية للأبعاد ومقارنتها بالنسبة المئوية للوسط الحسابيّ للأبعاد وذلك لمعرفة مدى تحققها، وأسفرت الدراسة عن تحقق البُعد الأوّل من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ والذي نصُّه **(الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة)** وعدم تحقق البُعدين اللذين نصُّهما **(الوظيفية في القواعد النحويّة)** و**(الوظيفيّة في التمرينات)**، وفي ضوء هذه النتيجة استنتج الباحثان ما يأتي

1. إنَّ بُعداً واحداً من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ قد تحقق ولم يتحقق البُعدين الآخرين.
2. تحققت الفقرات الفرعيّة لأبعاد معيار المدخل الوظيفيّ بشكلٍ متشابه تقريباً بين موضوعات الكتاب.

وفي ضوء هذه النتائج والاستنتاجات أوصى الباحثان بما يأتي

1. اعتماد أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ عند تطوير محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة.
2. اعتماد أبعاد المدخل الوظيفيّ في بناء طرائق تدريس، أو برامج تعليميّة لتدريس اللغة العربيّة.

الفصل الأوّل

التعريف بالبحث

أوّلاً: مشكلة البحث: إنّ الاطلاع على محتوى كتب قواعد اللغة العربيّة ضمن المراحل الدراسيّة جميعها كفيل بأنْ يعطينا رؤية عن عددِ هذه الموضوعات، وهذه الرؤية تفصح بأنَّ الطلبة يتلقّون في أثناء دراستهم عدداً كبيراً من الموضوعات النحويّة والصرفيّة المتشعّبة والموسّعة، لكن في قُبالة تلك الموضوعات وأغصانها الوارفة يتجلّى أمام الباحثان سؤال هو: هل استطاع هذا الكمّ من الموضوعات أن يثمر بشكلِ أداءٍ لغويّ من الطلبة ؟

وجواب هذا السؤال " أنَّ الطلبة يعانون في المراحل الدراسيّة المختلفة من ضعف ظاهر في قواعد اللغة العربيّة، ووصل الأمر ببعض الطلبة إلى كره المادّة النحويّة إذ أهملوا القواعد معتمدين على درجات الفروع الأُخرى في النجاح"(**الجبوريّ، 2015: 337**)، وهذا الضعف إعداد المتعلمين نابع من ضعف مناهج اللغة العربية، وقلة الإفادة من البيئة والمجتمع لإثراء العملية التربوية، فضلاً عن ضعف ملاءمتها لحاجات المتعلمين والتطورات الحاصلة في مجالات الحياة عامّة، الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية، والعملية التي تحدث في بلدان العالم (**زاير وسماء، 2012: 61**).

ويرى الباحثان أنَّ سبيل التغلب على هذه المشاكل يكمن في تقديم مادّة قواعد اللغة العربية على وفق الاتجاه الوظيفي في تدريس اللغة للطلبة، بمعنى أنَّ الطلبة يدرسون من قواعد اللغة العربيّة ما يحتاجونه في أثناء المواقف اللغويّة في حياتهم اليوميّة والخطوة الأوّلى في ذلك هي تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة للتعرّف على مدى توافقه مع معايير المدخل الوظيفي وبالتالي معرفة مواطن الضعف فيه من الناحيّة الوظيفيّة للوقوف عندها ومعالجتها، لتُقدم مادّة قواعد اللغة العربيّة مجدية في الاداء اللغويّ اليوميّ الوظيفي للطلبة، لذا عمدَ الباحث في هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء المدخل الوظيفيّ، علّه يُسهم في وضع اليد على الجرح والتأسيس للحلِّ ول بشكلٍ بسيط.

ثانياً: أهمية البحث: اللغة وسيلة الفهم والإفهام وتحقيق الأغراض فضلاً عن أنها وسيلة للتفاعل الاجتماعي، والتكيف والترابط بين أفراد المجتمعات مهما اختلفت بيئاتهم وبلدانهم وأجناسهم ما داموا يتحدثون بلغة واحدة، واللغة بالنسبة إلى الفرد وسيلة للتعبير عن مشاعره وعواطفه، وما ينشأ في ذهنه من أفكار(**السليتي، 2008: 1**)، وقد تمَّ تقسيم اللغة العربية عند تدريسها على فروع مختلفة، ففروع اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هي: القراءة، والإملاء، والقواعد، والتعبير، أمّا في المرحلة المتوسطة والثانوية فهي: القواعد، والأدب، والمطالعة والنصوص، والبلاغة، والنقد الأدبي، والتعبير، والإملاء، وهذا التقسيم هو تقسيم مصطنع قُصد به تنسيق العمل في المحيط الدراسي العام، وتحديد المدّة الزمنية التي ينبغي أن ينالها كلّ فرع على وجه التقريب (**أبو مغلي، 1999: 12**)، فأُصطلح على دروس النحو والصرف في المدارس المتوسطة والثانوية مصطلح القواعد ولما كانت اللغة نظاماً عرفياً، فإنَّ هذا النظام يخضع إلى قوانين وضعها أهل اللغة لتحكم اللغة وتكون معياراً تعرض عليه التراكيب اللغوية لتبيان صحيحها من فاسدها (**عطية، 2007: 183**)، إذا كانت تلك الأهمية لقواعد اللغة، فلا بدَّ إذن من تدريسها وتعليمها وتعلّمها في المدارس، إذ لا يمكن الاستغناء عنها مطلقاً، على أنَّ هذا لا يعني ذلك أنّ النحو جميعه يجب تدريسه في مراحل التعليم العام، إذ أن هناك مواضيع يمكن الاستغناء عنها بسهولة لعدم الحاجة إليها في الحياة المتصلة بالواقع المباشر (**أبو الضبعات، 2007: 189**)، وذلك يحصل من خلال النظر إلى مناهج اللغة العربيّة، وتفحصها للتعرّف على تلك المواضيع، و حذفها أو تعديلها أو تطويرها بما يتناسب مع تطورات الحياة في عصرنا الحالي. لانَّ مهمة التربية والتعليم إعداد الأفراد للحياة والحياة لا تعرف الركود والثبات فلا بدَّ من الارتقاء بالمناهج بوصفها وسيلة التربية في تحقيق مهمتها إلى مستوى التطور والتعقيد الذي يحصل في مجالات الحياة كافّة، وأصبح مطلوباً من المنهج أن يستجيب لمتغيرات الحياة ومتطلبات تأهيل الأفراد لقيادة الحياة والسيطرة على متغيراتها ومستحدثاتها(**عطية، 2009**: 15)، ولما يتمتع به المنهج من أهمية قصوى في المجتمع، فإنَّه من الواجب علينا العناية بكلِّ مكوناته وإذا ما شعرنا بمشكلة تعترض علمه ينبغي التعامل معها سريعا لمعالجتها

وذلك من طريق البحث العلمي، فالمناهج الدراسيّة بعملياتها المختلفة ليست بمعزل عن مجرى البحث العلمي ونتائجه **(العرنوسي وسعد، 2015: 59)**.

ومن هذه العمليات البحثية التي نتعامل فيها مع المنهج عملية تحليل المحتوى فهي عملية علمية منظمة تتمثل في إعادة تنظيم مادة الاتصال الإنساني المستهدفة بالتحليل، في منظومات خاصّة، تتسق مع الرموز المفتاحية التي وضعها المحلل أساساً لعمله ويراها تناسب تحقيق أهدافه من عمله أو أهداف المستخدم لنتائج التحليل **(الخوالدة ويحيى، 2014: 131)**، وتتضمن عملية التحليل العناية بالوصف الموضوعي المنظم له كميّاً وكيفياً، أي أنَّه يهتم بالكشف عن الشكل والمضمون في آن واحد، ويحتكم تحليل المحتوى بكلِّ أبعاده وفي صياغة بنوده إلى وثيقة المنهج وما أقرته فيما يتعلق بالأهداف العامّة والخاصّة والأنشطة واساليب التدريس، وتعدد مصادر التعلم، وأساليب التقويم ومدى تحقيقها الأهداف **(الضبع، 2006: 185_186)**.

وتأسيساً على ذلك علينا في عملية التحليل الانتباه إلى أنَّ لكلِّ محتوى مدخلاً ينتظم فيه، ينسجم و طبيعة المادّة العلميّة، وينبغي أن يأخذ المحلل في نظرته للمحتوى مدخلاً معيناً لمعرفة مدى توافق المحتوى المدروس مع هذا المدخل، فكلِّ مدخل منها يتحدد بإطار المادة الدراسيّة ومحاورها الأساسيّة ومنها المدخل المنطقي، ومدخل ميول التلاميذ وحاجاتهم وحاجات مجتمعهم، والمدخل المفهومي، والمدخل البيئي، والمدخل الوظيفي الذي يقوم على تحليل الأدوار المتعددة التي يقوم بها الإنسان في حياته، وتحديد المعلومات والوجدانيات والمهارات ومحاولة تنمية المكونات السابقة، لتحسين وتطوير أدوار الإنسان في مجتمعه، والمهن التي يشتغل بها حالياً وفي المستقبل أيضاً **(شحاته، 2003: 83)**.

والمدخل الوظيفي يتأسس في تعليم اللغة على وظيفة اللغة في الحياة وكونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل مع شؤون الحياة المختلفة، ولما كان للغة هذا الدور توجّب أن تلبي حاجة الفرد لاستعمالها في المواقف التي تتشكل منها الحياة، إنّ مجرد تعليم الطلبة تراكيب لغويّة، وتحفيظهم قواعد لغويّة معينة لا تعني تأهيلهم لمواجهة متطلبات الحياة، فالمطلوب هو تمكينهم من استعمال ما يتعلمون بشكل فعّال في المواقف الاجتماعية التي تواجههم **(عطية، 2008: 84_85)**.

من ثمَّ أنَّنا بأمسِّ الحاجة إلى ما يدعو إليه الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة للمرحلة الإعدادية وذلك لأنَّ الطلبة وصلوا إلى مرحلة متقدمة من النضج العقلي والجسدي يؤهلهم للدخول بكلِّ قوة في مضمار الحياة العامّة على اختلاف مستوياتها للقيام بدورهم الفاعل فهم يمثلون الطبقة الشابّة التي تعول عليها المجتمعات كثيراً في بناء بلدانها والنهوض بواقعها وتطويره من جهة، ومن جهة أخرى كون الصفَّ الأخير الذي يفصلهم عن الدراسة الجامعية في مختلف تخصصاتها، فينبغي عليهم أنَّ يدخلوها وهم يتمتعون بدرجة مناسبة من مهارات اللغة وفنونها لتعينهم على الاتصال اللغوي السليم بين الأفراد، وتحصيل العلوم المتنوعة في أثناء دراستهم الجامعيّة.

ثالثاً: هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة للصفِّ السادس الأدبيّ في ضوء المدخل الوظيفي.

رابعاً: حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

كتاب قواعد اللغة العربيّة للصف السادس الاعدادي المعتمد من وزارة التربية/المديريّة العامّة للمناهج للعام الدراسي (2015 _ 2016).

خامساً: تحديد المصطلحات:

أوّلاً: تحليل المحتوى:

*** لغةً:** حَلَّ العُقْدَةَ يَحُلُّها حَلّاً: فَتَحَها ونَقَضَها فانْحلَّت، والحلُّ: حلُّ العُقْدَةِ **(ابن منضور، د.ت، مادَّة ح ل ل، ص 972).**

*** اصطلاحاً:**

عرفه (الخوالدة ويحيى): بأنَّهُ "عملية منظمة تتمثل في إعادة تنظيم مادة الاتصال الإنساني المستهدفة بالتحليل، في منظومات خاصّة، تتسق مع الرموز المفتاحيّة التي وضعها المحلل أساساً لعمله ويراها تناسب تحقيق أهدافه من عمله أو أهداف المستعمل لنتائج التحليل " **(الخوالدة ويحيى، 2014: 131).**

***التعريف الإجرائي:**

وهو أسلوب في البحث العلمي قائم على تجزئة المحتوى للوصول إلى حلٍّ لأسئلة البحث، يعتمده الباحث في تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة للصف السادس الأدبي على وفق معايير معينة وضعها معتمداً في صياغتها على الأدبيات والدراسات السابقة وهذه المعايير تختصُّ بالمدخل الوظيفي.

ثانياً: كتاب قواعد اللغة العربيّة:

يعرّف الباحثان كتاب قواعد اللغة العربيّة إجرائياً بأنّه: الكتاب المدرسيّ المقرر لطلبة الصفّ السادس الأدبي، والذي يتضمن موضوعات نحويّة وصرفيّة، المقرر دراستها للعام الدراسيّ (2015 _ 2016).

ثالثاً: الصف السادس الأدبي:

عرَّفته وزارة التربية: بأنَّه: " الصفّ الأخير من المرحلة الدراسيّة الثالثة في سُلَّم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة، وهو الفرع الثاني من فروع الصفّ السادس الاعدادي بعد الفرع العلمي، ووظيفتهما الإعداد للحياة العمليّة والدراسة الجامعيّة الأوليّة **(وزارة التربية، 2008: 4).**

رابعاً: المدخل الوظيفي:

أ. المدخل:

***لغةً:** المَدْخَلُ، بالفتحِ: الدُّخُولُ ومَوضِعُ الدُّخُولِ أيضاً، وهو نقِيضُ الخروج، تقولُ دَخَلْتُ مَدْخَلاً حَسَنَاً، وَ دَخَلْتُ مَدْخَلَ صِدْقٍ **(ابن منظور، د.ت، مادة د خ ل، 1341).**

***اصطلاحاً:**

عرفه (الربعي): بأنّه " مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكلٍّ من: طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المرادة من تعليم التلاميذ هذه المادة وعملية التدريس، وبعده يكون تنفيذ التدريس ملتزماً بذلك المخطط، وقائماً عليه، وصادراً عنه " **(الربعي، 2013: 80).**

ب.المدخل الوظيفيّ:

***لغـة:** مِنْ وظَّفَ: والوظيفَـةُ مِنْ كلِّ شـيءٍ مـا يُقَدَّرُ لَـهُ فِـي كلِّ يـومٍ من رزقٍ أو طعـامٍ أوعلـفٍ أو شـرابٍ، وجمعُها الوظـائفُ والوظفُ، ووظَّفَ الشئ على نفسِهِ ووظَّفَهُ توظيفاً، ألزمها إيَّاه **(ابن منظور، د.ت، مادة و ظ ف، ص 4869).**

***اصـطلاحا:** عرفـه (اللقاني وعلـي) هـو: " أنْ يـتمّ اسـتعمال كـل مـا يتعلمـه المـتعلم داخل المدرسـة وعبـر المنـاهج الدراسـيّة فـي المواقف الحياتيّة التي تواجهه بهدف التواصل والمعايشة مع الآخرين، وهو يقوم على أساس أن التربية هي الحياة، وليست الإعداد للحياة " **(اللقاني وعلي، 1999: 275).**

ويُعرّف الباحثان المدخل الوظيفيّ إجرائياً:

هو مدخل من المداخل الحديثة في التعليم، قائمٌ على جعل تعليم اللغة منطلقاً من المواقف اللغويّة اليوميّة التي تواجه الطلبة في حياتهم، ويمكن تنظيم محتوى كتب اللغة التعليميّة على أساسه، يشتق الباحث منه فقرات لمعيار تحليل كتاب قواعد اللغة العربيّة للصفِّ السادس الأدبيّ، لمعرفة مدى توافر فقرات هذا المعيار ضمن محتوى الكتاب.

الفصل الثاني:

جوانب نظرية ودراسات سابقة:

أوّلاً: جوانب نظريّة:

1. تحليل المحتوى: إنَّ تحليل المحتوى ارتبط في بدايته بالإعلام الاتصالي، وكان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية سنة (1945 م)، وقد تبلور فعلياً على يد لاسويل (Lasswell) وهارولد دويت (Harold Dwight) في أثناء دراستهما للإعلام الصحفي في بدايات القرن العشرين **(حمداوي، 2014: 189_190)**، إذ أستعمل في مجال الصحافة والإعلام بقصد التمكن من وصف المواد الإعلاميّة التي تشكل محور العمليات الاتصاليّة، وتعكس السلوك الاتصالي العلني للقائمين بعمليّة الاتصال، واكتشاف الخلفيّة الفكريّة والثقافيّة، أو السياسيّة، أو العقائديّة التي تنطلق منها الرسالة الاعلامية، وعند تبني نظريّة الاتصال في مجال التربية والتعليم، بوصف الكتاب المدرسيّ ووسائل التعليم وسائل اتصال تنقل محتوى التعليم من المصدر إلى المستقبل امتد تحليل المحتوى إلى المجال التربويّ **(الهاشمي ومحسن، 2009: 142)**.

وتفاوتت نظرة العلماء نحو تحليل المحتوى فيما إنْ كان منهاجاً قائماً بذاته، أم أسلوباً، أم أداة للبحث، فيرى بعض الباحثين أنَّ تحليل المحتوى منهاج، اعتماداً على حقيقة مؤداها؛ أنَّ له إجراءات بحثيّة خاصّة، سواء من حيث تحديد المشكلة، وصوغ الفروض، واختبارات العينة إلى غير ذلك من الإجراءات المماثلة لمناهج البحوث العلميّة **(طعيمة، 2004: 41)**.

بينما ذهب آخرون وهم جمهور الباحثين إلى أنَّ تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي، فقد ذهب (الضبع) إلى أن تحليل المحتوى هو: " أحد الأساليب التي تُعتمد لدراسة المحتوى دراسة تحليليّة معمقة، مع العناية بالوصف الموضوعي المنظم له كميّاً وكيفياً، أي أنَّه يعتني بالكشف عن الشكل والمضمون في آنٍ واحد " **(الضبع، 2006: 185)**.

وهذا ما ذهب إليه عبد الحقِّ في أنَّ تحليل المحتوى: " أسلوب يؤدي عند استعماله مع الأهداف التعليميّة، إلى تحديد المهمات الفرعيّة الملائمة المطلوبة من المتعلم لتحقيق الهدف التعليميّ " **(عبد الحق، 2009: 104)**.

بينما ذهب **(طعيمة)** إلى "أنَّه أداة أو وسيلة يستعملها الباحث ولها في كلِّ منهاج علميّ موقعا" **(طعيمة، 2004، 41)**.

وتردد **(حسين)** في القول بأنَّ تحليل المحتوى أسلوب أو أداة، حيث عرفه بأنَّه:" أسلوب أو اداة للبحث العلمي يمكن أن يستعملها الباحثون في مجالات بحث متنوعة لوصف المحتوى الظاهر، والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث شكلها ومحتواها تلبية لحاجات البحث المصوغة في تساؤلات البحث" **(حسين، 1983: 22)**.

ويتفق الباحثان مع **(الخوالدة ويحيى)** في أنَّ تحليل المحتوى ليس منهاج وليس أداة بل هو أسلوب، لأنّه طرح المفاهيم السابقة وناقشها ليتوصل إلى هذا الرأي فقال أنَّ المنهاج في البحث العلمي يشير إلى البرنامج المتبع في عملية البحث العلمي، من حيث الإجراءات والقواعد والضوابط الحاكمة للعمل وطبيعة العلاقة بين مكونات البحث العلميّ، والاداة مفهوم يشير إلى ما يُستعان به لخدمة غيره، وأحدى ثمرات تحليل المحتوى اداة تتمثل في جداول تكراريّة أو قوائم جرد يستعان بها في عمليات المعالجات الإحصائيّة المتنوعة، أمَّا بالنظر إلى مفهوم الأسلوب فإنَّه يشير إلى المسار الذي يسلكه الباحث في عملية البحث بكلِّ ما فيها من إجراءات وضوابط ومحددات ومكونات، فتحليل المحتوى مسار في العمل له إجراءاته وضوابطه ومحدداته ومكوناته، التي قد تلتقي مع المنهاج في جانب او جوانب، لكنَّها لا تبلغ المنهاج التام **(الخوالدة ويحيى، 2014: 133-134)**.

2. المحتوى:

شاع بين كثير من التربويين أن المحتوى يُقصد به الإطار العام للموضوعات الدراسيّة المقررة على طلبة صفٍ معين، فهو ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم وترتيبه ترتيباً منطقياً أو تاريخياً، ولعل هذه النظريات أتت من عناية المربين بالمعرفة بعدّها وسيلة أساسية لتكوين العقل الإنساني بعدّه أثمن ما في الإنسان، ولكن الإنسان ليس عقلاً فقط، بل هو عقل وروح وجسم، ومن هنا تغيرت النظرة إلى المحتوى فأصبح يُنظر إليه على أنَّه كل ما يصنعه المخطط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفيّة أم انفعاليّة أم حركيّة بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم(**القضاة وآخرون، 2014: 95**). فمحتوى المنهج يُعدَّ العنصر الثاني من العناصر التي تكوّن منظومة المنهج الدراسيّ بمفهومه الحديث، حيث تسبقه الأهداف التعليميّة، وتليه طرائق التدريس والوسائط التعليميّة والأنشطة المدرسيّة ثُمَّ التقويم، والعلاقة بين كلِّ عنصرٍ من هذه العناصر علاقة دائرية لا خطية، بحيث يؤثر كلّ عنصر في الآخر ويتأثر به (**شحاته، 2003: 75**).

وهذا المحتوى يُعرض للطالب مطبوعاً على صورة رموز، أو أشكال، أو صور، أو معادلات، أو قد يُقدم إليه بقالب سمعي، أو سمعي بصري، وتتضمن هذه الرموز التي هي شكل من أشكال المحتوى المعرفي أربع معلومات أساسيّة من وجهة نظر المربي الأمريكي (**دافيد ميرل**) هي:

1. الحقائق: هي مجموعة المعلومات اللفظية الإخباريّة التي بها نسمّي الأشياء، ونؤرخ الحوادث ونطلق الألقاب، ونعطي العناوين، ونُرمّز بالرموز.
2. المفاهيم: هي مجموعة الموضوعات، أو الرموز أو العناصر، أو الحوادث التي تجمع فيما بينها خصائص مميزة مشتركة بحيث يمكن أن يُعطى كلّ جزء منها الاسم نفسه، فالمفاهيم هي مجموعة الفئات التي تندرج في إطارها عناصر متشابهة وذات خصائص مشتركة، بحيث تمكن المتعلم من تصنيف هذه العناصر تحت الاسم نفسه.
3. المبادئ: وتعرّف بأنَّها العلاقات السببية التي تربط بين متغيرين أو أكثر، أو تربط بين مفهومين أو أكثر، وتصف طبيعة التغير بينها، وغالباً ما تُسمّى هذه العلاقة بعلاقة (السبب والنتيجة).
4. الاجراءات: تعرّف بأنَّها المهارات، أو الطرق، أو الأساليب، أو الخطوات التي يؤدي أداؤها بتسلسل معين إلى تحقيق هدف ما، والاجراء قد يكون نظرياً، وقد يكون عملياً (**الحيلة ومحمد، 2008: 91**).

ويضيف (**عطية**) ما يأتي:

1. النظريات: والنظرية هي علاقة بين مبدأين أو أكثر، أو هي عبارة عن جملة، أو تقرير يشرح أحداثاً متنوعة تشمل عدداً من الفروض العلمية، والفرض هو تصور ذهني اتجاه ظاهرة، أو مشكلة معينة كنظرية فيثاغورس.
2. القواعد والقوانين: هي عبارة عن صياغة كمية لظاهرة، أو مجموعة من الظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ على تلك الظاهرة تحت ظروف كمية وكيفية محددة، أو هي تمثيل رمزي يعبر عن العلاقة بين المفاهيم.

هذا فيما يخصُّ المجال المعرفي أما المجال الوجداني فمكونتُه هي:

3. الاتجاهات: الاتجاه هو حالة من الاستعداد والتأهب لدى الفرد اتجاه أمر معين وهو نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتسبها الفرد اتجاه شئ معين أو قيمة معينة، وقد يكون إيجابياً يعبّر عن القبول، أو سلبياً يعبّر عن الرفض.
4. القيم: فهي تقدير ذاتي للفرد ازاء ما يراه صالحاً جديراً بالاتباع، من تصرفات أفراد الجماعة التي ينتمي إليها (**عطية، 2009: 87_88**).

3. الكتاب المدرسيّ:

هو نظام كلّي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدّة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صفٍّ ما وفي مادّة دراسيّة ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها

المنهج (**مرعي ومحمد، 2009: 251**)، فهو من الوسائل الأساسية التي تعبّر عن المنهج وتعكس أهدافه، فهو أداة مهمة في العملية التعليمية، سواء أكانت هذه الأداة في يد المعلم أم في يد المتعلم، ويمثل الكتاب عنصراً لا غنى عنه في أيِّ برنامج تربويّ، فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرائق التدريس ولعمليات التقويم، وهو موجّه نحو أهداف التربية ويرسم الحدود العامّة والمفاهيم والقيم التي يحتاج إليها الطلبة والمجتمع معاً في أيّة مرحلة من مراحل تطوره (**الشمري وسعدون، 2005: 125**)، فالعلاقة بين الكتاب والمنهج علاقة الروح بالجسد، والجوهر بالمظهر، وجوهره والترجمة الصادقة له فهو يمثل المنهج نصّا وروحاً، وعلى أساس هذه الصلة بين المنهج والكتاب المدرسي ينبغي أن تؤسس صناعة الكتاب لتراعي جميع الأسس والمعايير التي يقوم عليها المنهج (**عطية، 2009: 315**).

4.الوظيفيّة:

أ. **التربية الوظيفيّة:** الوظيفيّة بوصفها مصطلحاً من مصطلحات فلسفة التربية يُطلق على الفلسفة البراجماتيّة والتي تُسمى أيضاً النفعيّة أو الإجرائيّة أوالأداتيّة أوالتجريبيّة، وقد وجد هذا اللفظ الأخير رواجاً لدى المعلقين المحدثين على علاقة البراجماتيّة بالمنهج التربوي، وفضّل جون ديوي لفظ التجريبيّة على لفظ الأداتيّة على أساس أن الأخير يتسم بالماديّة إلى حدٍّ بعيد (**مرسي، 1995: 187**).

وأصبحت البراجماتيّة في نهاية القرن التاسع عشر المدرسة الفكريّة الأكثر أهمية في الفلسفة الغربيّة الأمريكية، فقد تابعت النهج الذي بنى المعرفة على التجربة، وأكد الطرائق الاستنتاجيّة للعلم التجريبي (**طه، 2007: 92**)، إذ أنَّ البراجماتيّة مشتقة من الكلمة اليونانيّة (Pragma) ومعناها العمل، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن الطبيعة الإنسانيّة مرنة ووظيفيّة، وأن الحقيقة يمكن معرفتها من نتائجها التجريبيّة عندما تُوضع في موقف عملي فعلي، ويُقال أن أصل هذه الفلسفة يعود إلى زمن هرقليطس اليونانيّ (535_475 ق.م) الذي يؤمن بفكرة التغيير المستمر، وبأنَّ الحقيقة الثابتة المطلقة لا وجود لها، لكنها في الحقيقة فلسفة حديثة قامت على أفكار قديمة، فقد دعا إليها شارلز بيرس (1839_1914 م)، وانتشرت على يد وليم جيمس (1842_1910م)، وتطورت على يد جون ديوي (1859_1952م)، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن التربية هي الحياة وليست إعداداً للحياة، وإنَّ من واجب المدرسة كمؤسسة تربويّة أن تستعمل مواقف الحياة في العملية التربويّة، ويُؤمن هؤلاء بمبدأ التعلم بوساطة العمل (Leaming by Doing) (**ناصر، 2004: 232_233**)، وركّز جون ديوي على العمليّة التعاونيّة بين البشر، بعدِّهم مخلوقات ذكيّة اجتماعيّة، وذلك في توليد الأفكار وإعادة النظر فيها حول كلّ ما يتعلق بحياتهم وعالمهم (**طه، 2007: 93**).

فغاية التربية عند الفلسفة البراجماتيّة هي مساعدة الفرد ليصبح ذا قيمة اجتماعيّة في الحاضر والمستقبل، ومساعدة الفرد على العيش في توافق مع الزملاء الآخرين خلال تطوره الفردي، لذلك على المدرسة أن تساعد الطلبة في حلِّ مشاكلهم وفهم بيئتهم وأنفسهم، وتنظر الفلسفة البراجماتيّة إلى المدرسة بعدِّها صورة مصغرة للمجتمع (**ناصر، 2004: 337**)، فالتربية الوظيفية تتألف في جوهرها من التعلم القائم أصلاً على الجهود الذاتيّة المتجليّة في تشكيل سلوكه، والمؤدية إلى تطوير شخصيته، وذلك من خلال العلاقة بين المعرفة وتطبيقها في الواقع الذي يعيش فيه المتعلم، وذلك لإيمانها بأنَّ المعرفة ستظل قليلة القيمة، حتّى يرى المتعلم كيف يُطبّق هذه المعرفة في الواقع وفي مسارات الحياة اليوميّة (**اللقاني وعلي، 1999: 76**).

وتشدد الفلسفة الوظيفيّة أنَّ الخبرة المقدمة للطالب ينبغي أن تتميز بالاستمراريّة والتفاعل النشط، فالاستمراريّة تعني أن تسلمه الخبرة التي يمرُّ فيها إلى خبرة جديدة، فينتقل من خبرة إلى أخرى؛ ليكوِّن خبرة تراكميّة لا تنتهي؛ فتكون الخبرات نامية مستمرة (**شعبان، 2011: 23**)، فضلاً عن أنَّها تشدد على ضرورة أن يتضمن المنهاج المهارات الاجتماعيّة، والفنون اليدوية وحلِّ المشكلات، ومهارات الحياة، كفنون اللغة والمشكلات الانسانيّة، والمواطنة، فالمنهج الوظيفي مرن يُبنى على أساس تعاوني

من قِبَل كل المهتمين ومن خلال التركيز على إعادة بناء الخبرات، وتنظيمها لتتسق مع الخبرات السابقة (**ناصر، 2004: 338**).

والاتجاه الوظيفي اتجاه تربويّ سيكولوجي اجتماعي، إذ أنَّه يعتني بسيكولوجية الطالب، ويراعي في ذلك خصائص نمو الفرد وطبيعته في المراحل المختلفة، فضلاً عن أنَّه قائمٌ على الفهم وإدراك المعنى، وعلى التخطيط الجيد لبناء المعاني، والمدركات، والمفاهيم، وهو مبدأ سليم لأنَّ المتعلم في أثناء عملية التعلم لا بدَّ أن يعرف ماهية ما يقوم به، ودوره، وهذا يتطلب عملية تخطيط وتنظيم، وذلك لبناء المعاني وإدراك العلاقات بين المفاهيم المختلفة، وهو في ذلك كلّه يعمل على تحقيق التوافق بين المادة العلميّة المقدمة للطالب واهتماماته واحتياجاته و ميوله ورغباته، ففي عملية التعليم يبدأ بالمثير الذي يُحفّز الطالب نحو الدراسة، فيُقبل عليها برغبة وشوق لإدراكه أهميتها ودورها في حياته(**السليطي وحسن، 2002: 17**).

ب. اللغة الوظيفيّة: إذا كانت الحياة الاجتماعيّة بوصف الإنسان كائناً اجتماعياً تقتضي التفاهم والتفاعل بين الناس وتبادل الأفكار، وتناقل الخبرات بين الناس من جيل إلى آخر، وتكوين الاتجاهات، والقيم والعادات فإنَّ وسيلة ذلك كلّه اللغة المنطوقة أو المكتوبة (**الهاشمي ومحسن، 2009: 103**)، والاتجاهات الحديثة في فهم اللغة تنظر إلى اللغة على أنَّها أداة ترجع على السلوك الانساني والاجتماعي بالنفع، ومن ثمَّ يجب أن تُفهم اللغة على أنَّها المعاني لا الألفاظ فقط، وتبعاً لذلك ينبغي أن تُدرّس اللغة تبعاً لوظيفتها (**رشوان، 2008: 83**).

فاللغة موقف، والموقف مضمون عملي لفكرة ما قد يكون نفسياً أو اجتماعياً أو عملياً، وغاية تعلّم اللغة هو ممارستها في كلِّ شأن من شؤون حياتنا، والممارسة تطبيق عملي في مواقف حياتية، ولا يمكن فصل اللغة عن الموقف، لانَّ اللغة وليدة الموقف والمعبرة عن كينونته (**الفيومي، 2011: 173**).

فلم يعد مفهوم اللغة الحديثة أنَّها ذلك التراث الذي خلّفه الآباء والأجداد من مأثور القول ورائعه حصراً، بل أُضيف إليها أنَّها وسيلة الناس للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، يتبادلون بها مع غيرهم وسائل المعرفة، وفنون الثقافات، ومن ثمَّ ربطوا بينها وبين واقع الحياة (**رشوان، 2008: 83**)، فالبحث اللغوي والنظريات المختلفة التي ظهرت في القرن الماضي كان لها دور بارز في تعليم اللغات، فعندما كانت النظرة للغة من الزاوية البنيوية البحتة رأينا عناية بتعليم النحو والترجمة، وتطور الأمر قليلاً مع ظهور المدرسة السلوكية التي اهتمت بالتعلّم المستند إلى الاشتراط، فظهرت الطريقة السمعية الشفوية، ولما انتقلت النظرية إلى العناية بالمعنى رأينا انتقالا واضحا إلى الطريقة الوظيفية والاتصالية، وهذه العناية لم تقتصر على الطريقة بل تعدت ذلك إلى المنهج بمفهومه الواسع الذي يشمل المادة التعليمية والتقويم فضلا عن دور كلٌّ من المتعلّم والمعلّم (**نصيرات،2006: 20**)، إذ تمَّ في بعض الدول المتقدّمة مثل الولايات المتحدة الأمريكيّة إجراء مسح لمواقف النشاط اللغويّ بغية معرفة أي هذه الموقف أكثر تواتراً، أو استعمالاً في مواقف الحياة، وكان الهدف من ذلك هو بناء المناهج اللغويّة على أساس تلك الموقف الحيّة حتَّى يحسُّ المتعلّم أنَّ المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتُؤمن متطلباته، فيُقبل عليها بشوقٍ ورغبة، لأنَّ ما يحتاج إليه المتعلّم في مستقبل حياته هو الذي ينبغي أن يكون موئل العناية، وما ندر استعماله يُؤجّل إلى المتخصصين فيما بعد (**السيد، د.ت، 125**).

وجوهر الوظيفيّة هو تحقيق القدرات اللغويّة عند الطلبة ليتمكن من ممارستها في وظائفها ممارسة صحيحة(**زاير وإيمان، 2011: 415**)، فاللغة مهارات شأن غيرها من المهارات التي يتعلّمها الإنسان كالسباحة وقيادة السيارات والطباعة وغيرها، ولا يمكن لمثل هذه المجالات أن يتعلّمها المرء من كتاب يستظهر معلوماته ويحفظ قواعده، إذ لا بدَّ من الممارسة، وأفضل أشكال الممارسة ما كان في موقع العمل، أو منطقة الأداء الفعليّ التي يُعدُّ المرء لها (**طعيمة، 2004: 6**).

ت. النحو الوظيفيّ: تتخذ اللسانيات اليوم كحقل معرفيّ خصب مكانة مرموقة في مجال العلوم الانسانيّة الرائدة، وذلك بالنظر إلى الأدوات والمفاهيم النظريّة والاجرائيّة التي تقدمها للباحث، وبالنظر إلى ارتباطها باللغة التي يعبّر بها الانسان عن أغراضه،

كانتماء اجتماعيّ لمنظومة اجتماعيّة قيميّة، ولما كان الانسان مرتبطاً باللغة ارتباط الدال بالمدلول بمفهوم فرديناند دوسوسير [1] كان لزاماً أن تتم دراسة اللغة بمفاهيم اللسانيات، دراسةً وتدريساً، دراسة تمكن الباحث من تجاوز المعارف حول اللغة التي تفتقد إلى الدقة العلميّة، وتدريساً بتركيز المدرّس في أثناء تدريسه اللغة على الأبعاد الوظيفيّة لها، وذلك ما تشدد عليه نظرية (النحو الوظيفيّ) والتي نشأت من رحم أعمال الانكليزي (فيرث J.R Firtf)[2]، ولساني مدرسة براغ، واللسانيات النسقيّة، وتطورت مع اللساني الهولندي (سيمون ديك Simon Dik)[3] **(صديقي، 2014: 130_131)**، وكذلك دي سوسير إذ أنَّه من أوائل الذين أولوا وظيفة اللغة اهتماماً بيِّناً، لأنَّها وسيلة التفاهم، والتخاطب، ويمكن أن يَعدّ (تمام حسَّان)[4] في بعض دراساته ممن يستطيع القارئ أن يلحظ فيها بعض الملامح الوظيفيّة فضلاً عن الاتجاه الوصفي، ولكن أحمد المتوكل[5] يُعدُّ بلا منازع رائد النحو الوظيفي في العالم العربي، وغايته القصوى في تآليفه المتعددة التوصل إلى أن يكون للعربيّة نحو وظيفي متكئاً في ذلك على ما توصل إليه روّاد المنهج الوظيفي في الغرب مثل (سيمون ديك) الذي يُعدّ رائداً فيه، وعلى ما توصل إليه النحاة العرب**(الحموز، 2012: 8)**، وأصحاب هذا الاتجاه يُعنون بالجانب الاجتماعي للغة، فيرون الطبيعة الوظيفيّة للغة تتجاوز الفكر المعرفي، وبنية الذاكرة، ويُعنون بكيفية استعمال اللغة، وبالقيمة التواصليّة لها **(إبراهيم،2011: 114)**.

فمن الواضح من التسمية أن هذه المدرسة تولي وظيفة اللغة أهمية أكبر من عنايتها بالشكل أو البنية، وهذا هو الردُّ الطبيعي على البنيوية التي أولت البنية (التركيب) عناية خاصة، وبما أن البنيوية أهملت السياقات التاريخية والثقافية من خلال النظر إلى اللغة من الواقع الآني ورفض الارتباط الزماني بها، فإنَّ الوظيفية أولت السياق أهمية بالغة، وقد اتضح ذلك عند علماء تعليم اللغات المحدثين الذين أشاروا إلى أن تعليم اللغة لا يمكن أن يتم بمعزل عن الظروف المحيطة بها، أي السياقات الثقافية والتاريخية **(نصيرات،2006: 25)**.

ويرى الوظيفيون أنَّ جهاز الاكتساب اللغويّ نسق من المبادئ العامّة، التي تُمكّن الطفل من تعلّم اللغة، وهي مبادئ تتعلّق بالوظيفة والبنية، فما يكتسبه الطفل في أثناء تعلّمه للغة ليست معرفة لغويّة فحسب بل معرفة القوانين والأعراف المتحكّمة في الاستعمال الملائم للغة في مواقف اجتماعيّة معينة أيضاً، اي اكتساب الطفل للقدرة التواصليّة وهي قدرة لا تنحصر في معرفة قواعد اللغة وحسب بل أنَّها تمكّن الطفل من فهم الأقوال التي يسمعها والتعبير عن المعنى الذي يريده **(أوشان، 1998: 43_42)**.

ويرى الباحثان أنَّ ذلك لا يقتصر على اكتساب الطفل للغة بل ينطبق على اكتساب الكبار للغة وقوانينها كما في اكتساب القواعد النحويّة، إذ ينبغي علينا إذا ما أردنا تعليمها أن نطبقها في وسط اجتماعيّ معين بدأً بالصفِّ الدراسيّ وبين الطلبة، وذلك من خلال التدرب عليها استماعاً ونطقاً وقراءة وكتابة، والاقتصار على القواعد المستعملة فقط. إذ ينبغي الاقتصار في النحو على القواعد المشتركة بين النحويين، فضلاً عن القواعد التي كُتِب لها دوران في الاستعمال كبير، فإذا فعلنا ذلك، فسنجد أن النحو أُختزل بين أيدينا إلى العُشر، وسيجد كلُّ من يقرأ هذا النحو أنَّه يقرأ شيئاً له انعكاس وظيفي قريب فيما يقرأ، ويسمع، وفيما يحتاج أن يعبّر به **(الموسى، 2003: 61)**.

---

(1) فرديناند دي سوسير ولد في جنيف سنة (1857م) وتوفي سنة (1913م) عالم لغويات سويسري يعدُّ الأب والمؤسس لمدرسة البنيوية في اللسانيات فى القرن العشرين.

(2) جون روبيرت فيرث (1890م-1960) هو لغوي بريطاني وشخصية رئيسية في تطوير علم اللغة في بريطانيا.

(3) سيمون ديك: عالم لساني هولندي وهو من رواد مدرسة امستردام في النحو الوظيفيّ.

(4) تمام حسّان: عالم نحويّ عربيّ، ولد في مصر سنة (1918م) وتُوفي سنة (2011م) صاحب كتاب (اللغة العربية معناها ومبناها(الذي وضع فيه نظرية خالفت أفكار النحوي الكبير سيبويه .يعد تمام أول من استنبط موازين التنغيم وقواعد النبر في اللغة العربية.

(5) أحمد المتوكل: عالم لغوي ولد في مدينة الرباط (عاصمة المغرب) سنة (1942م) مدار مؤلفاته على محورين اثنين: محور العلاقة بين الفكر اللغوي القديم والدرس اللغوي الحديث، والمحور الثاني وصف وتفسير ظواهر اللغة العربية من منظور نظرية النحو الوظيفي وإمكان توظيف هذه النظرية في مجالات أخرى غير مجال وصف اللغات، كما يسمى بالمجالات القطاعية، ونقصد بها ديداكتيك تعليم اللغات وتحليل النصوص على اختلاف أنماطها والاضطرابات اللغوية النفسية إلى غير ذلك من القطاعات.

ثانياً: دراسات سابقة:

1. دراسة العبيدي (2005)

(تحليل أسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة على وفق الأهداف التعليمية)

أُجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد_كلية التربية للبنات، وهدفت إلى تحليل أسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في العراق في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التعليمية.

تكونت عينة الدراسة من (844) سؤالاً منها (338) سؤالاً لموضوعات كتاب الصفّ الأوّل المتوسط، و(279) سؤالاً لموضوعات كتاب الصفّ الثاني المتوسط، و(227) سؤالاً لموضوعات الصف الثالث المتوسط.

استعملت الباحثة أسلوب تحليل الأسئلة، وقد أعدت قائمة أولية تضمُّ محكمات افترضت أنَها تقيس الأسئلة انتقتها من تصنيف بلوم، ومن الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بالموضوع، وعُرضت على لجنة من الخبراء والمحكمين في التربية وعلم النفس، وحصلت هذه المحكمات على اتفاق تام وبذلك تمَّ الأخذ بها لتصبح الأداة المعتمدة في تحليل الأسئلة.

وتمَّ الحصول على الثبات في تحليل الأسئلة باستعمال معادلة سكوت (Scott)، فكان معامل الاتفاق بين الباحثة ونفسها في مدة زمنية قدرها (14–21) يوماً هو (0.94)، وبين الباحثة والمحللة الأولى (0.84)، وبين الباحثة والمحللة الثانية (0.87)، واستعملت الباحثة من الوسائل الاحصائيّة (مربع كاي كا2) لمقارنة التكرارات الملاحظة مع التكرارات المتوقعة للأسئلة، والنسبة المئوية والوسط الحسابي لحساب التكرارات.

أما أبرز ما توصلت إليه الباحثة من نتائج هي:

1. ركّزت أسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة على مستوى الاستيعاب والتطبيق والتركيب، وجاء مستوى التطبيق محققاً أعلى نسبة، يليه الاستيعاب، ثم التركيب، أما مستوى التذكر، والتحليل فجاءت نسبتهما قليلة جداً، أما مستوى التقويم فهو معدوم في الكتب الثلاثة.
2. أغلب أسئلة موضوعات الكتب الثلاثة شاملة لمحتوى المنهج المقرر.

وأوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات منها:

1. ضرورة اشراك عدد من المختصين في تدريس مادة قواعد اللغة العربية مع المؤلفين العلميين في تأليف الكتاب.
2. ضرورة تحقيق كتب القواعد للمرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية فضلاً عن أهداف المنهج المقرر **(العبيدي، 2005: 10_95)**.

2.دراسة الفيّومي (2011)

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

أُجريت هذه الدراسة في الأردن، وهدفت إلى تحديد تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية لصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر، في الأردن.

استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ اتخذ من (الفقرة) وحدة لتحليل النصوص ومن (السؤال) وحدة لتحليل الأسئلة، صمم الباحث أداة تتضمن (35) فقرة، وتمَّ عرضها على خمسة محكمين متخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومثلت أداة الدراسة في شكلها النهائي قائمة تضمُّ (30) تطبيقاً، واستعمل الباحث التكرارات وحساب النسبة المئوية وللتأكد من ثبات الأداة استعان الباحث بعضوين من أعضاء اللجنة الفنية لمناهج اللغة العربية في مديرية المناهج والكتب المدرسيّة في الأردن، وقام كلٌّ منهما بتحليل ما نسبته (20%) من مجتمع الدراسة، وتمَّ حساب ثبات واتفاق تحليليهما وفق معادلة (Azaroff & Mayer)، وقد وصلت نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثين (93).

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. اشتمال فقرات نصوص كتب اللغة العربية على (29) تطبيقاً لغوياً حياتيّاً، وأسئلتها على العدد نفسه.
2. انصب تركيز هذه التطبيقات على مواقف الحديث والمشافهة والوصف وفضّ النزاعات والتفاوض (**الفيومي، 2010: 167 _ 194**).

3. دراسة الأحول (2014)

(دراسة تقويمية لمحتوى كتاب القراءة لطلاب الصف الثالث من المرحلة المتوسطة في ضوء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية "القراءة الوظيفية")

أجريت هذه الدراسة في الأردن، وهدفت إلى تقويم محتوى كتاب القراءة المقرر لطلاب الصفِّ الثالث، من المرحلة المتوسطة، في ضوء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربيّة (القراءة الوظيفيّة)، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولكي تحقق الدراسة أهدافها أعدَّ الباحث قائمة بمواصفات المدخل الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط، والتي ينبغي تحقيقها في كتاب القراءة المقرر عليهم، وتمَّ عرضها على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والتخصص، وذلك للاسترشاد بآرائهم للتواصل إلى الصورة النهائية لقائمة، كما أعدَّ استمارة تحليل محتوى تتضمن المواصفات التي سبق التوصل إليها، بحيث يتمُّ تحليل كتاب القراءة في ضوئها، استعمل الباحث التكرارات والنسب المئوية ومعامل الاتفاق بين ثلاثة محللين،وقد استعمل الباحث هذه الطريقة في التحليل، حرصاً منه على صحة التحليل وسلامته، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أكدت في مجملها على عدم تحقق الاتجاه الوظيفي في محتوى كتاب القراءة المقرر على طلاب الصفّ الثالث المتوسط للعام الدراسي (2014_2015)، وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في تأليف كتاب القراءة المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط، على وجه الخصوص، وذلك في إطار مواصفات المدخل الوظيفي (**الأحول، 2014: 132 _145**).

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

بعد استعراض الدراسات السابقة يحاول الباحث الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات من جهة، وبين الدراسات والدراسة الحاليّة من جهة أخرى:

أ. **المنهجيّة:** تشابهت الدراسات السابقة من حيث منهجيتها فقد اعتمدت دراسة العبيدي (2005) ودراسة الفيومي (2010) ودراسة الأوّل (2014) المنهج الوصفي التحليليّ، أمّا البحث الحالي فمنهجه وصفيّ تحليليّ أيضاً.

ب. **الأهداف:** تباينت الدراسات السابقة في أهدافها بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة العبيديّ (2005) إلى تحليل أسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في العراق في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التعليمية، وهدفت دراسة الفيوميّ (2010) إلى تحديد تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية لصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر، في الأردن، وهدفت دراسة الأحول (2014) إلى تقويم محتوى كتاب القراءة المقرر لطلاب الصفِّ الثالث، من المرحلة المتوسطة، في ضوء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربيّة (القراءة الوظيفيّة)، وهدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة للصفِّ السادس الأدبيّ في ضوء المدخل الوظيفيّ.

ت. **أحجام العينات:** تباينت الدراسات السابقة في أحجام عيناتها، فكانت (844) سؤالاً في دراسة العبيدي (2005)، وعينة دراسة الفيوميّ (2010) كانت(3) كتب، وعينة دراسة الأحول (2014) كانت كتاباً واحداً، أمّا البحث الحالي فعينته تتألف من كتاب واحدٍ فقد.

ث. **المرحلة الدراسيّة:** اختلفت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية ففي دراسة العبيدي (2005) كانت الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة، وفي دراسة الفيومي (2011) اختار الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، وفي دراسة الأحول (2014) اختار الصفّ الثالث المتوسط، والبحث الحاليّ أختار الصفّ السادس الأدبيّ.

ج. **مكان إجراء الدراسة:** تباينت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها، فدراسة العبيديّ (2005) أجريت في العراق، ودراسة الفيوميّ (2010) ودراسة الأحول (2014) أجريتا في الأردن، والبحث الحالي يتشابه مع دراسة العبيديّ (2005) في أنَّه أجري في العراق.

ح. **أداة الدراسة:** تباينت الدراسات السابقة في أدواتها، فدراسة العبيدي (2005) استعملت قائمة تضمُّ محكات قائمة على تصنيف بلوم، ودراسة الفيومي (2010) ودراسة الأحول (2014) استعملتا قائمة تتألف من مجموعة فقرات تمثل معياراً للتحليل مشتقة من المدخل الوظيفي وتشابهت هذه الدراسة مع البحث الحالي في طريقة صياغة الأداة، ولكنَّ فقرات معيار البحث الحاليّ تختلف عن فقرات معايير الدراسات السابقة.

خ. **الوسائل الاحصائية:** تباينت الدراسات السابقة في وسائلها الاحصائية، فدراسة العبيدي (2005) ودراسة الأحول (2014) استخدمتا التكرارات والنسب المئويّة ومعادلة سكوت ومربع كاي، واستخدمت دراسة الفيوميّ (2010) التكرارات والنسب المئوية و معادلة (Azaroff & Mayer)، الدراسة الحالية استعملت النسب المئوية ومعادلة هولستي لحساب معامل الثبات.

د. **نتائج الدراسة:** اتفقت الدراسات السابقة على قلة احتواء المقررات الدراسية اللغوية على المؤشرات والتطبيقات الوظيفية، أمَّا الدراسة الحاليّة فسيرد ذكر النتيجة التي ستتوصل إليها في الفصل الرابع.

رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

هناك جوانب أفاد منها الباحثان من اطلاعهما على الدراسات السابقة ويمكن تحديد هذه الإفادة بالنقاط الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة الحاليّة وهدفها.
2. إنَّ ما قدمته الدراسات السابقة من جوانب نظريّة ساهم في إنضاج فكرة الدراسة الحالية.
3. اختيار منهج البحث المناسب للدراسة.
4. كيفية اختيار عينة الدراسة.
5. بناء اداة البحث وصياغة معاييرها.
6. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات الدراسة الحاليّة.
7. تحليل النتائج وتفسيرها.
8. الاطلاع على مجموعة من المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحاليّة مما سهّل الرجوع إليها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أوّلاً: منهج البحث:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفيّ، لتحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصفِّ السادس الأدبي في ضوء المدخل الوظيفي، واتبع في ذلك أُسلوب تحليل المحتوى. وهو أحد الأساليب المسحية المستعملة في وصف المحتوى الظاهر وصفاً موضوعياً ومنطقياً منظماً وكميّاً في ضوء وحدة التحليل المستعملة، ويستعمل هذا الأسلوب في دراسة محتوى المناهج والكتب المدرسيّة والأسئلة الاختبارية وأجوبة الطلبة، لتحديد مستوى كفاية التعليم **(داود، 2006: 23)**.

ثانياً: اجراءات البحث: وتتضمن ما يأتي:

1. تحديد مجتمع البحث وعينته:

وتتضمن هذه الخطوة تحديد مجتمع البحث وعينته، إذ ينبغي على الباحث أن يحدد مجتمع بحثه والمجال الذي يجري فيه، فضلاً عن تحديد عينة البحث، وشمل هذا البحث محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصفِّ السادس الأدبي في جمهوريّة

العراق، الطبعة السابعة لسنة (1436هـ / 2015م)، تأليف كلٌّ من: د. نهاد حسُّوبي صالح، د. عبد الإله إبراهيم عبد الله، د. صالح هادي القريشي، د. عبد العباس عبد الجاسم، د. علي رحيم هادي الحلو، د. سهام عبود وهيب، علي جعفر عبيد، حيث تألّف الكتاب من (147) صفحة استثنى الباحث صفحتي عنوان الكتاب، وصفحتي مقدمة الكتاب، و (6) صفحات لتدريبات على ما سبق دراسته، وصفحة لقائمة المحتويات، وبذلك أصبح عدد الصفحات الخاضعة للتحليل (136) صفحة.

2. أداة البحث:

من متطلبات البحث الحالي، ومن أجل تحقيق هدفه ينبغي أن تتوافر بين أيدي الباحثين أداة يحللان في ضوئها محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة للصفِّ السادس الأدبي، تتألف هذه الأداة من مجموعة من المعايير القائمة على أسس المدخل الوظيفي.

لذلك عمدَ الباحثُان إلى إعداد قائمة بمعايير المدخل الوظيفي الواجب توافرها في كتاب قواعد اللغة العربيّة للصفِّ السادس الأدبيّ، وقد مرَّ إعدادها بالخطوات الآتية:

أ. مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالمدخل الوظيفي.

ب. الاطلاع على الأدبيات والكتب التي تناولت المدخل الوظيفي.

ت. آراء الأساتذة والمحكمين والخبراء المتخصصين في اللغة العربيّة ومناهج وطرائق تدريسها.

وفي ضوء ذلك تمَّ التوصل إلى قائمة لمعايير المدخل الوظيفي في صورتها الأوليّة، المتكوّنة من (3) أبعاد رئيسيّة، تضمنت (20) فقرة.

3.صدق أداة البحث:

يمثل الصدق أحد الخصائص المهمة للاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية المختلفة ويعدُّ من المفاهيم القديمة، لذلك تعرض لكثير من التعديل والتغيير نتيجة لانتشار واتساع حركة الاختبارات والمقاييس في العلوم الانسانية المختلفة (**الجادري ويعقوب،2009: 157**)، وتحقق صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحكمين، والمختصين في اللغة العربيّة وآدابها ومناهج وطرائق تدريسها، فضلاً عن القائمين بتدريس مادة قواعد اللغة العربيّة للصفِّ السادس الأدبي ملحق (1)، إذ عمد الباحثان على عرض الأداة في صورتها الأولية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري لها، وأبدى المحكمون ملاحظاتهم حول الأداة وأخذ الباحثان بها، وقد شملت تلك الملاحظات ما يأتي:

1. تم تعديل الفقرة (1) من البعد الأوّل وهي: تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربيّة وفنون اللغة: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.

((لتصبح)): تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربيّة ومهارات اللغة: أ. الاستماع، ب. التحدث، ت. القراءة، ث. الكتابة.

أي بتقسيم الفقرة إلى فقرات فرعيّة والتحليل في ضوئها وحساب التكرارات التي تحققها كلّ فقرة فرعية، فضلاً عن التكرارات التي تحققها الفقرة الرئيسة.

2. تمّت إضافة فقرتين على البعد الثالث وهما:

أ. حمل الطلبة على تلمّس الفروق المعنوية بين أداة وأداة.

ب. حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثرية التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات.

وبذلك أصبحت الأداة صادقة وصالحة للاستعمال، متكوّنة من (3) أبعاد رئيسية للمدخل الوظيفي وهي تتفرع منها (22) فقرة فرعيّة كما يأتي:

البعد الأوّل: الوظيفيّة في النصّ والعرض والامثلة:

1.تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربيّة وفنون اللغة: أ.الاستماع، ب.التحدث، ت.القراءة، ث.الكتابة.

2. تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخاليّة من اللبس والغموض.
3. تتضمن نماذج تطبيقيّة مما يمكن ان يتعرض لها المتعلمون في حياتهم اليوميّة.
4. تخلو من الأخطاء النحويّة والأسلوبيّة والإملائيّة.
5. تركّز على الجانب التطبيقيّ للقاعدة النحويّة.

البُعد الثاني: الوظيفيّة في القاعدة النحويّة:

1. تتعرض لموضوع نحويٍّ ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة.
2. تتجنب التراكيب النحويّة غير المستعملة في الاتصال اللغوي والتي تقع ضمن الموضوع النحويّ المدروس.
3. متلائمة مع نمو المتعلمين المعرفي.
4. تُقدم بشكلٍ يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة.
5. تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة.
6. تخلو من خلافات النحويين على القاعدة النحويّة الواحدة.
7. صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة.

البعد الثالث: الوظيفيّة في التمرينات:

1. تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحويّة في عمليات الاتصال اللغوي الوظيفي.
2. تتلاءم مع الأهداف المصوغة من قِبَل المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق.
3. تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقي الوظيفي للقواعد النحويّة.
4. تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغوي.
5. تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغوي داخل النصّ.
6. تتضمن فقرات تختير معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس.
7. إجابتها محددة لا تقبل التخمين.
8. تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحويّة الشائعة في لغة الطلبة.
9. حمل الطلبة على تلمّس الفروق المعنوية بين أداة وأداة.
10. حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثريّة التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات.

4. التحليل:

أ. **وحدة التحليل:** استعمل الباحث في عملية التحليل وحدة الفكرة أو الموضوع (Theme). وتعدُّ هذه الوحدة من أهمّ وحدات التحليل وأكبرها لأنَّها لا تكون بصورة كلمة فحسب، وإنَّما جملة أو عبارة تتضمن الفكرة يدور حولها التحليل وتعبّر عنه **(الهاشمي ومحسن، 2011: 217)**.

ب. **قواعد وأُسس التحليل:**

1. استعمل الباحث وحدة الفكرة في التحليل وهي كل عبارة أو جملة تقع بين رأس سطر وفارزة أو نقطة أو بين فارزة وفارزة أو بين فارزة ونقطة أو بين نقطة ونقطة.
2. إهمال الصور والمقدمة والفهرس، وذلك لأنَّ الباحث تبنى محتوى الكتاب فقط في تحليله.
3. الفكرة التي لا توضّح مدلولاً معيناً كونها مرتبطة بفكرة قبلها أو بعدها، عند ذلك يرجع الباحث إلى الفكرة السابقة أو اللاحقة لتشخيص الفكرة الحالية التي يرغب بتحليلها.
4. عندما تحتوي الفكرة الرئيسة على مجموعة من الأفكار الفرعية، يتعامل الباحث مع كلّ فكرة فرعية على أنّها فكرة مستقلة.

5. إذا ظهرت فكرتان في الجملة أو أكثر، وكانت أحداهما سبب والأخرى نتيجة، أو احداهما وسيلة والأخرى غاية فإن كليهما يعاملان بوصفهما فكرة واحدة.

ت. خطوات التحليل:

1. قراءة كل موضوع من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصفّ السادس الأدبي للتعرف على الأفكار التي يتضمنها الموضوع بصورة عامّة.
2. قراءة ثانية لكلّ سطر في الموضوع لغرض التوصل إلى العبارة أو الجملة التي تتضمّن فكرة معينة.
3. بعد تحديد العبارة التي تتضمن فكرة محددة يصنّفها الباحث على وفق أبعاد المعيار الذي أعده مسبقاً، والعمل على تحديد مدى ملائمة هذه الفكرة مع كل فقرة من فقرات هذا البعد، وذلك في استمارة تحليل خاصّة.
4. اعطاء تكرار لكلّ فقرة تتوافق مع الفكرة المستخرجة.
5. حساب التكرارات التي تحصلت عليها كلّ فقرة في البعد الواحد، ومن ثم حساب تكرارات كل بعد على انفراد.

ث. ثبات التحليل:

يشير الثبات إلى اتساق، أو دقة، أو استقرار نتائج التقييم **(علام، 162: 2013)**، ويعدّ الثبات من الخصائص المهمة التي يجب توافرها في أداة القياس، فالأداة الثابتة هي التي تعطي نفس النتائج إذا ما تكرر تطبيقها على نفس العينة وتحت نفس الظروف **(الجادري ويعقوب، 161: 2009)**، وقد استعمل الباحثان نوعين من الثبات هما:

1. الثبات عبر الزمن:

عمد الباحثان إلى سحب عينة عشوائية من المحتوى المطلوب تحليله قدرها (16.6%)، وعمدا إلى تحليلها مرتين بينهما فاصلة زمنية قدرها (21 يوماً) بين التحليلين الأول والثاني، وبلغ معامل الثبات بين التحليلين (92%)، وتمَّ استعمال معادلة هولستي لحساب الثبات.

2. الثبات بين محللين: استعان الباحثان بمحللين آخرين [1] [2] لتحليل عينة من المادة التي قام الباحث بتحليلها، وذلك باتباع قواعد واجراءات التحليل نفسها، وتمَّ استخدام معادلة هولستي لإيجاد معامل الثبات، إذ بلغ الثبات بين الباحث والمحلل الأوّل (83%)، وبين الباحث والمحلل الآخر (87%).

ثالثاً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية:

1. التكرار والنسبة المئوية بوصفها وسيلة حسابية لحساب تكرارات المعايير ونسب التكرارات.
2. معادلة هولستي لايجاد معامل الثبات وهي:

$$C.R = \frac{2M}{N1 + N2}$$

على أنَّ:

C.R: معامل الثبات

M: عدد الفئات التي تمَّ الاتفاق عليها بين الباحث ونفسه، أو بين الباحث والباحث الآخر.

N1 + N2: مجموع الفئات التي حللها الباحث الأوّل والثاني **(الهاشمي ومحسن، 2009: 204)**.

([1]) م.م. لواء عبد الله المسعودي (تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، تدريسي في جامعة كربلاء / كلية التربية).

([2]) عباس محمود عبيد (طالب ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثان في البحث وتفسيرها، على وفق الاجراءات المبينة فيما يأتي:

1. أُعطيت كل فكرة تكراراً.
2. رُتبت الأبعاد تنازلياً مع نسبها المئوية جدول (1).
3. عرض نتائج التحليل في ضوء أبعاد المدخل الوظيفيّ الرئيسة مرتبة تنازلياً بحسب نسبها المئوية وتكراراتها، وتحققها أو عدم تحققها.
4. عرض نتائج التحليل في ضوء أبعاد المدخل الوظيفيّ وفقراتِها الفرعيّة مرتبة تنازلياً بحسب نسبها المئوية وتكراراتها في البعد الرئيس، وتحققها أو عدم تحققها.

أولاً: عرض نتائج تحليل الكتاب في ضوء أبعاد المدخل الوظيفيّ الرئيسة:

أظهرت نتائج تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة للصف السادس الأدبيّ أنَّ مجموع تكرارات أبعاد المدخل الوظيفيّ في كتاب قواعد اللغة العربيّة هو **(2136)**، توزعت على **(3)** أبعاد رئيسة للمدخل الوظيفيّ، اشتق الباحثان في البعد الأول الذي هو **(الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة)** **(5)** أبعاد فرعيّة، ومن البعد الثاني الذي هو **(الوظيفيّة في القواعد النحويّة)** **(7)** أبعاد فرعيّة، و**(10)** أبعاد فرعيّة من البعد الثالث الذي هو **(الوظيفيّة في التمرينات)**، وكالآتي:

1. **(5) أبعاد فرعية للبعد الأوّل.**
2. **(7) أبعاد فرعية للبعد الثاني.**
3. **(10) أبعاد فرعية للبعد الثالث.**

وقد تمَّ ترتيب الأبعاد الرئيسة للمدخل الوظيفيّ ترتيباً تنازلياً، وجدول (2) يوضّح ذلك:

جدول (1)

أبعاد المدخل الوظيفيّ في كتاب قواعد اللغة العربيّة للصفِّ السّادس الأدبيّ مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

ت	أبعاد المدخل الوظيفي	التكرارات	النسب المئوية	الترتيب السابق
1	الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة	1339	%62.68	الأوّل
2	الوظيفيّة في القواعد النحويّة	402	%18.82	الثاني
3	الوظيفيّة في التمرينات	395	%18.49	الثالث
	المجموع	2136	%100	

ويُلحظ من جدول (1) مدى التباين في التكرارات والنسب بين أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ إذ حصل البعد الأوّل الذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة)** على المرتبة الأولى بمجموع تكرارات **(1336)** تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها **(62.68%)** من مجموع الأبعاد جميعها.

أمَّا المرتبة الثانية فقد حصل عليها البُعد الثاني الذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في القواعد النحويّة)** إذ كان مجموع تكراراته **(402)** تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها **(18.82%)**.

أمَّا المرتبة الثالثة فقد حصل عليها البُعد الثالث الذي نَصُّهُ **(الوظيفيّة في التمرينات)** إذ كان مجموع تكراراته **(395)** تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها **(18.49%)**.

ثانياً: عرض نتائج التحليل في ضوء الفقرات الفرعية التي يتضمنها معيار المدخل الوظيفيّ:

يعرض الباحثان ما حققته الأبعاد الرئيسة للمدخل الوظيفيّ وما تتضمنه من فقرات فرعيّة وما حققته من تكرارات ونسب مئوية مرتبة تنازلياً، ولكلٍّ موضوع من موضوعات قواعد اللغة العربيّة المتضمنة في كتاب قواعد اللغة العربيّة للصفِّ السادس الأدبيّ، والجداول من (10) إلى (42) توضّح ذلك وكما يأتي:

1. أُسلوب الطلب: * الاستفهام:

أ. الأبعاد الفرعية المشتقة من البعد الأوّل في موضوع الاستفهام مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية وكما مبيّن في جدول (2):

جدول (2)

الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الأوّل الرئيس في موضوع الاستفهام مرتّبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الأوّل: الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة			التكرارات	النسب المئوية		تحقق الفقرة أو عدم تحققها
1	1	تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربيّة وفنون اللغة:		المرتبة				
		التحدّث	ب	1	35	%46.66		متحققة
		الاستماع	أ	2	27	%36		متحققة
		الكتابة	ث	3	7	%9.33		غير متحققة
		القراءة	ت	4	6	%8		غير متحققة
		المجموع			75	%100	%28.1	متحققة
2	4	تخلو من الأخطاء النحويّة والأسلوبية والاملائية			57	%21.42		متحققة
3	2	تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض.			54	%20.30		متحققة
4	5	تركّز على الجانب التطبيقيّ للقاعدة النحويّة.			51	%19.17		غير متحققة
5	3	تتضمن نماذجاً تطبيقيّة مما يمكن أن يتعرّض لها المتعلّمون في حياتهم اليوميّة.			29	%10.90		غير متحققة
		المجموع			266	% 100		

يُلحظ من جدول (2) المتضمّن للفقرات الفرعيّة المشتقّة من البُعد الأوّل من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة)** أنَّ المرتبة الأولى كانت للفقرة (1) والتي نصُّها **(تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربيّة وفنون اللغة)** ومجموع تكراراتِها (75) ونسبتها المئوية (28.01%) واشتملت هذه الفقرة على (4) فقرات فرعية تمَّ حساب تكراراتها ونسبها المئوية فجاءت الفقرة (ب) والتي نصّها **(التحدّث)** بالمرتبة الأولى ومجموع تكراراتها (35) ونسبتها المئوية (46.66%)، والمرتبة الثانية للفقرة (أ) والتي نصُّها **(الاستماع)** ومجموع تكراراتها(27) ونسبتها المئوية (36%)، أمّا المرتبة الثالثة للفقرة (ث) والتي نصُّها **(الكتابة)** ومجموع تكراراتها (7) ونسبتها المئوية (9.33%)، أمَّا المرتبة الرابعة فكانت للفقرة (ت) والتي نصُّها **(القراءة)** ومجموع تكراراتها (6) ونسبتها المئوية (8%)، وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابيّ [1] لكلِّ فقرة متفرعة من الفقرة (1) فكان مقدارها **(25%)** وقد اعتمد الباحثان هذه النسبة محكّاً للحكم على تحقق أو

([1]) النسبة المئوية للوسط الحسابيّ = 1

$$\frac{1}{\text{عدد الفقرات المتفرعة من الفقرة (1)}} \times 100$$

$$= \frac{1}{4} \times 100 = \%\ 25$$

عدم تحقق الفقرة الفرعيّة، فالفقرة التي حققت نسبة مئوية أعلى أو تساوي النسبة المئوية للوسط الحسابيّ عُدّت متحققة، والتي نسبتها المئويّة أقل من النسبة المئويّة للوسط الحسابي عُدّت غير متحققة، وهذا الإجراء اعتمدته دراسات عدّة منها دراسة **(العزاويّ ومكي، 2012: 36)** ودراسة **(المسعوديّ، 2014: 84)**، فعمد الباحثان إلى مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من الفقرة (1) فلاحظا تحقق فقرتين فرعيتين هما الفقرة (ب) و(أ) لكون نسبتيهما المئوية أعلى من النسبة المئويّة للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (ث) و(ت) كون نسبتيهما المئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

أمَّا المرتبة الثانية فكانت للفقرة (4) والتي نصُّها **(تخلو من الأخطاء النحويّة والأسلوبية والاملائية)** ومجموع تكراراتها (57) ونسبتها المئوية (21.42%).

أمَّا المرتبة الثالثة فكانت للفقرة (2) والتي نصُّها **(تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض)** ومجموع تكراراتها (54) ونسبتها المئوية (20.30%).

أمَّا المرتبة الرابعة فكانت للفقرة (5) والتي نصُّها **(تركّز على الجانب التطبيقيّ للقاعدة النحويّة) ومجموع تكراراتها** (51) ونسبتها المئوية (19.17%).

أمّا المرتبة الخامسة فكانت للفقرة (3) والتي نصُّها **(تتضمن نماذجاً تطبيقيّة مما يمكن أن يتعرّض لها المتعلّمون في حياتهم اليوميّة) ومجموع تكراراتها** (29) ونسبتها المئوية (10.90%).

وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئويّة للوسط الحسابي لفقرات البُعد الأوّل فكان مقدارها (20%)، وتمّت مقارنتها بنسب الفقرات الفرعية في هذا البُعد فلاحظا تحقق ثلاث فقرات وهي (1) و(4) و(2) لكون نسبها المئوية أعلى من النسبة المئويّة للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (3) و(5) لكون نسبتيهما أقل من النسبة المئويّة للوسط الحسابي.

ب. الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثاني الرئيس من موضوع الاستفهام مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبيّن في جدول (3):

جدول (3)

الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثاني الرئيس في موضوع الاستفهام مرتّبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثاني: الوظيفيّة في القواعد النحويّة	التكرارات	النسب المئوية	تحقق الفقرة أو عدم تحققها
1.5	1	تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة.	13	% 15.29	متحققة
1.5	3	متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفيّ.	13	%15.29	متحققة
1.5	4	تُقدم بشكلٍ يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة.	13	% 15.29	متحققة
1.5	5	تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة.	13	% 15.29	متحققة
1.5	6	تخلو من خلافات النحويين على القاعدة النحويّة الواحدة.	13	% 15.29	متحققة
6	2	تتجنب التراكيب النحويّة غير المستعملة في الاتصال اللغويّ والتي تقع ضمن الموضوع النحويّ المدروس.	11	% 12.94	غير متحققة
7	7	صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة.	9	% 10.58	غير متحققة
		المـــجمـــوع	85	%100	

يُلحظ من جدول (3) المتضمن للفقرات الفرعيّة المشتقّة من البُعد الثاني من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في القواعد النحويّة)** أنَّ المرتبة الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة تقاسمتها الفقرات (1) و(3) و(4) و(5) و(6) التي نصُّها **(تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة)** و**(متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفيّ)** ونصُّها **(تُقدم بشكلٍ يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة) و (تحقق التدرج في عرضها حيث الصعوبة) و(تخلو من خلافات النحويين على القاعدة النحويّة الواحدة)** ومجموع تكرارات كلّ فقرة منها (13) ونسبتها المئوية (15.29%).

أمَّا المرتبة السادسة كانت للفقرة (2) والتي نصُّها **(تتجنب التراكيب النحويّة غير المستعملة في الاتصال اللغويّ والتي تقع ضمن الموضوع النحويّ المدروس)** ومجموع تكراراتها (11) ونسبتها المئوية (12.94%).

أمَّا المرتبة السابعة كانت للفقرة (7) والتي نصُّها **(صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة)** ومجموع تكراراتها (9) ونسبتها المئوية (10.58%).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئويّة للوسط الحسابيّ لفقرات للبُعد الثاني فكان مقدارها **(14.28%)** وتمت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثاني فلاحظا تحقق الفقرات (1) و(3) و(4) و(5) و(6) لكونها حصلت على نسب مئوية أعلى من النسبة المئويّة للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (2) و (7) لكونهما حققتا نسب مئوية دون النسبة المئويّة للوسط الحسابي.

ت. الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثالث الرئيس من موضوع الاستفهام مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبيّن في جدول (4):

جدول (4)

الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثالث الرئيس في موضوع الاستفهام مرتّبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثالث: الوظيفيّة في التمرينات	التكرارات	النسب المئوية	تحقق أو عدم تحقق الفقرة
1.5	2	تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق.	12	% 23.07	متحققة
1.5	7	إجابتها محددة لا تقبل التخمين.	12	% 23.07	متحققة
3	9	حمل الطلبة على تلمّس الفروق المعنوية بين أداة وأداة.	10	% 19.23	متحققة
4	6	تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس.	8	% 15.38	متحققة
5	4	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغويّ	7	% 13.46	متحققة
6	1	تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحويّة في عمليات الاتصال اللغويّ الوظيفيّ.	6	% 11.53	متحققة
7	3	تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقيّ الوظيفيّ للقواعد النحويّة.	4	% 7.69	غير متحققة
8.5	5	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغويّ داخل النصّ.	صفر	صفر %	غير متحققة
8.5	8	تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحويّة الشائعة في لغة الطلبة.	صفر	صفر %	غير متحققة
8.5	10	حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثريّة التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات.	صفر	صفر %	غير متحققة
		المجمــوع	52	%	

يُلحظ من جدول (4) المتضمن للفقرات الفرعيّة المشتقّة من البُعد الثالث من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّهُ (الوظيفيّة في التمرينات) أنَّ الفقرتين (2) و(7) ونصُّهما **(تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق) و(إجابتها محددة لا تقبل التخمين)** تناصفتا المرتبة الأولى والثانية بمجموع تكرارات (12) لكلٍّ منهما وبنسبة مئوية مقدارها (23.07%).

أمَّا المرتبة الثالثة فكانت للفقرة (9) والتي نصُّها **(حمل الطلبة على تلمّس الفروق المعنوية بين أداة وأداة)** ومجموع تكراراتها (10) ونسبتها المئوية (19.23%)، أما المرتبة الرابعة فكانت للفقرة (6) والتي نصُّها **(تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس)** ومجموع تكراراتها (8) ونسبتها المئوية (15.38%)، أمَّا المرتبة الخامسة

فكانت للفقرة (4) والتي نصُّها **(تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغويّ)** ومجموع تكراراتها (7) ونسبتها المئوية (13.46%)، أمّا المرتبة السادسة فكانت للفقرة (1) والتي نصُّها **(تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحويّة في عمليات الاتصال اللغويّ الوظيفيّ)** ومجموع تكراراتها (6) ونسبتها المئوية (11.53%) أما المرتبة السابعة فكانت للفقرة (3) والتي نصُّها **(تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقيّ الوظيفيّ للقواعد النحويّة)** ومجموع تكراراتها (4) ونسبتها المئوية (7.69%).

وتقاسمت الفقرات (5) و(8) و(10) والتي نصوصها **(تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغويّ داخل النصّ)** و**(تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحويّة الشائعة في لغة الطلبة)** و**(حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعريّة أو النثريّة التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات)** المرتبة الثامنة والتاسعة والعاشرة بمجموع تكرارات (صفر) لكلٍّ فقرة و نسبة مئوية مقدارها (صفر).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئويّة للوسط الحسابي لفقرات البُعد الثالث فكان مقدارها (10%) وتمت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثالث فلاحظ تحقق الفقرات (1) و(2) و(4) و(6) و(7) و(9) لكون نسبها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرات (3) و(5) و(8) و(10) لكون نسبها دون النسبة المئويّة للوسط الحسابي.

*** أُسلوب العرض والتحضيض:**

أ. الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الأوّل الرئيس من موضوع العرض والتحضيض مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبيّن في جدول (5):

جدول (5)

الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الأوّل الرئيس في موضوع العرض والتحضيض مرتّبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبهاالمئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الأوّل: الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة			التكرارات	النسب المئوية		تحقق الفقرة أو عدم تحققها
		المرتبة	الترتيب السابق	تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربيّة وفنون اللغة:				
1	1	1.5	أ	الاستماع	11	% 36.66		متحققة
		1.5	ب	التحدّث	11	%36.66		متحققة
		2	ت	القراءة	5	%13.66		غير متحققة
		3	ث	الكتابة	3	%10		غير متحققة
		المجموع			30	%100	%32.25	متحققة
2.5	2	تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض.			19	%20.43		متحققة
2.5	4	تخلو من الأخطاء النحويّة والأسلوبية والإملائية.			19	%20.43		متحققة
4	5	تركّز على الجانب التطبيقيّ للقاعدة النحويّة.			51	%19.17		غير متحققة
5	3	تتضمن نماذجاً تطبيقيّة مما يمكن أن يتعرّض لها المتعلّمون في حياتهم اليوميّة.			8	%8.60		غير متحققة
		المجموع			93	% 100		

يُلحظ من جدول (5) المتضمن للفقرات الفرعيّة المشتقّة من البُعد الأوّل من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة)** أنَّ المرتبة الأولى كانت للفقرة (1) والتي نصُّها **(تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربيّة وفنون اللغة)** ومجموع تكراراتِها (30) ونسبتها المئوية (32.25%) واشتملت هذه الفقرة على (4) فقرات فرعية تمَّ

حساب تكراراتها ونسبها المئوية فكانت المرتبة الأولى مناصفة بين الفقرتين (أ) و (ب) واللتان نصّهما (**الاستماع**) و(**التحدّث**) بالمرتبة الأولى ومجموع تكراراتها (11) لكلٍّ منهما ونسبتها المئوية (36.66%)، أمّا المرتبة الثانية كانت للفقرة (ت) والتي نصُّها (**القراءة**) ومجموع تكراراتها (5) ونسبتها المئوية (13.66%)، أمَّا المرتبة الثالثة فكانت للفقرة (ث) والتي نصُّها (**التحدّث**) ومجموع تكراراتها (3) ونسبتها المئوية (10%)، وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي للفقرات المتفرعة من الفقرة (1) فكان مقدارها (25%) وتمت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من الفقرة (1) فلاحظا تحقق فقرتين فرعيتين هما الفقرة (أ) و(ب) لكون نسبتها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (ت) و(ث) كون نسبتيهما المئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

أمَّا المرتبة الثانية والثالثة فكانت مناصفة بين الفقرتين (2) و(4) واللتان نصُّهما (**تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض**) و (**تخلو من الأخطاء النحويّة والأسلوبية والاملائية**) ومجموع تكراراتهما (19) لكلِّ فقرة ونسبتهما المئوية (21.42%).

أمَّا المرتبة الرابعة فكانت للفقرة (5) والتي نصُّها(**تركّز على الجانب التطبيقيّ للقاعدة النحويّة**) ومجموع تكراراتها (17) ونسبتها المئوية (18.27%).

أمَّا المرتبة الخامسة فكانت للفقرة (3) والتي نصُّها (**تتضمن نماذجاً تطبيقيّة مما يمكن أن يتعرّض لها المتعلّمون في حياتهم اليوميّة**) ومجموع تكراراتها (8) ونسبتها المئوية (8.60%).

وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي لفقرات البُعد الأوّل فكان مقدارها (20%)، ونمّت مقارنتها بنسب الفقرات الفرعية في هذا البُعد فلاحظا تحقق ثلاث فقرات وهي (1) و(2) و(4) لكون نسبها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (3) و(5) لكون نسبتيهما أقل من النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ت. الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثاني الرئيس من موضوع العرض والتحضيض مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبيّن في جدول (6):

جدول (6)

الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثاني الرئيس في موضوع العرض والتحضيض مرتّبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثاني: الوظيفيّة في القواعد النحويّة	التكرارات	النسب المئوية	تحقق الفقرة أو عدم تحققها
1.5	1	تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة.	8	% 14.54	متحققة
1.5	3	متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفيّ.	8	% 14.54	متحققة
1.5	4	تقدم بشكلٍ يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة.	8	% 14.54	متحققة
1.5	5	تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة.	8	% 14.54	متحققة
1.5	6	تخلو من خلافات النحويين على القاعدة النحويّة الواحدة.	8	% 14.54	متحققة
1.5	7	صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة.	8	% 14.54	متحققة
7	2	تتجنب التراكيب النحويّة غير المستعملة في الاتصال اللغويّ والتي تقع ضمن الموضوع النحويّ المدروس.	7	% 12.72	غير متحققة
		المـــجمـــوع	55	%100	

يُلحظ من جدول (6) المتضمن للفقرات الفرعيّة المشتقّة من البُعد الثاني من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في القواعد النحويّة)** أنَّ المرتبة الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة تقاسمتها الفقرات (1) و(3) و(4) و(5) و(6) و(7) واللواتي نصوصهنَّ **(تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة)** و**(متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفيّ)** و**(تُقدم بشكلٍ يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة)** و **(تحقق التدرج في عرضها حيث الصعوبة)** و **(تخلو من خلافات النحويين على القاعدة النحويّة الواحدة)** و**(صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة)** ومجموع تكراراتهن (8) ونسبتهن المئوية (14.54%).

أمَّا المرتبة السابعة كانت للفقرة (2) والتي نصُّها **(تتجنب التراكيب النحويّة غير المستعملة في الاتصال اللغويّ والتي تقع ضمن الموضوع النحويّ المدروس)** ومجموع تكراراتها (7) ونسبتها المئوية (12.72%).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي للبُعد الثاني فكان مقدارها (14.28%) وتمّت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثاني فلاحظا تحقق الفقرات (1) و(3) و(4) و(5) و(6) و(7) لكونها حصلت على نسب مئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرة (2) و لكونها حققت نسبة مئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ت. الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثالث الرئيس من موضوع العرض والتحضيض مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبيّن في جدول (7):

جدول (7)

الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثالث الرئيس في موضوع الاستفهام مرتّبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثالث: الوظيفيّة في التمرينات	التكرارات	النسب المئوية	تحقق أو عدم تحقق الفقرة
1.5	2	تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق.	7	% 17.07	متحققة
1.5	4	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغويّ	7	%17.07	متحققة
1.5	7	إجابتها محددة لا تقبل التخمين.	7	% 17.07	متحققة
1.5	9	حمل الطلبة على تلمس الفروق المعنوية بين أداة وأداة.	7	% 17.07	متحققة
5	6	تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس.	6	% 14.63	متحققة
6	1	تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحويّة في عمليات الاتصال اللغويّ الوظيفيّ.	5	% 12.19	غير متحققة
7.5	3	تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقيّ الوظيفيّ للقواعد النحويّة.	1	% 2.43	غير متحققة
7.5	5	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغويّ داخل النصّ.	1	% 2.43	غير متحققة
9.5	8	تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحويّة الشائعة في لغة الطلبة.	صفر	صفر %	غير متحققة
9.5	10	حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثريّة التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات.	صفر	صفر %	غير متحققة
		المجموع	41	%100	

يُلحظ من جدول (7) المتضمن للفقرات الفرعيّة المشتقّة من البُعد الثالث من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في التمرينات)** أنَّ المرتبة الأولى والثانية والثالثة والرابعة تقاسمتها الفقرات (2) و(4) و(7) و (9) واللواتي نصوصهنَّ **(تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق)** و**(تعمل على تمكين الطلبة من**

توظيف الكلمة داخل التركيب اللغويّ) و(إجابتها محددة لا تقبل التخمين) و **(حمل الطلبة على تلمّس الفروق المعنوية بين أداة وأداة)** بمجموع تكرارات (7) لكلٍّ منها وبنسبة مئوية مقدارها (17.07%).

أما المرتبة الخامسة فكانت للفقرة (6) والتي نصُّها **(تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس)** ومجموع تكراراتها (6) ونسبتها المئوية (14.63%).

أمّا المرتبة السادسة فكانت للفقرة (1) والتي نصُّها **(تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحويّة في عمليات** الاتصال **اللغويّ الوظيفيّ)** ومجموع تكراراتها (5) ونسبتها المئوية (12.19%).

أما المرتبتين السابعة والثامنة فكانت مناصفة للفقرتين (3) و (5) اللتين نصُّهما **(تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقيّ الوظيفيّ للقواعد النحويّة)** و **(تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغويّ داخل النصّ)** ومجموع تكراراتها (1) لكلٍّ منهما ونسبتها المئوية (2.43%).

وكانت المرتبة التاسعة والعاشرة مناصفة بين الفقرتين (8) و(10) واللتين نصوصهما و**(تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحويّة الشائعة في لغة الطلبة)** و**(حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعريّة أو النثريّة التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات)** بمجموع تكرارات (صفر) لكلٍّ فقرة و نسبة مئوية مقدارها (صفر).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي لفقرات البُعد الثالث فكان مقدارها (10%) وتمّت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثالث فلاحظا تحقق الفقرات (2) و(4) و(6) و(7) و(9) لكون نسبها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرات (1) و (3) و(5) و(8) و(10) لكون نسبها دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

*** أسلوب التمني والترجي:**

أ. الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الأوّل الرئيس من موضوع (التمنّي والترجّي) مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبيّن في جدول (8):

جدول (8)

الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الأوّل الرئيس في موضوع التمنّي والترجّي مرتبّة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الأوّل: الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة			التكرارات	النسب المئوية		تحقق الفقرة أو عدم تحققها
1.5	4	تخلو من الأخطاء النحويّة والأسلوبيّة والإملائية.			19	24.67		متحققة
1.5	5	تركّز على الجانب التطبيقيّ للقاعدة النحويّة.			19	24.67		متحققة
3.5	1	المرتبة	الترتيب السابق	تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربيّة وفنون اللغة:				
		1	ب	التحدّث	6	% 33.33		متحققة
		2	أ	الاستماع	5	% 27.77		متحققة
		3	ث	الكتابة	4	% 22.22		غير متحققة
		4	ت	القراءة	3	% 16.66		غير متحققة
		المجموع			18	%100	% 23.37	متحققة
3.5	2	تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض.			18	% 23.37		متحققة
5	3	تتضمن نماذجاً تطبيقيّة مما يمكن أن يتعرّض لها المتعلّمون في حياتهم اليوميّة.			3	% 3.89		غير متحققة
		الـمجـمـوع			77	% 100		

يُلحظ من جدول (8) المتضمن للفقرات الفرعيّة المشتقّة من البُعد الأوّل من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة)** أنَّ المرتبتين الأولى والثانية كانت مناصفةً بين الفقرتين (4) و(5) اللتين نصُّهما

(تخلو من الأخطاء النحويّة والأسلوبية والاملائية) و**(تركّز على الجانب التطبيقيّ للقاعدة النحويّة)** ومجموع تكراراتهما (19) لكلٍّ منهما، ونسبتيهما المئوية (24.67%).

أمَّا المرتبتين الثالثة والرابعة كانت مناصفة بين الفقرتين (2) و(1) واللتين نصُّهما **(تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض)** و **(تراعي التكامل بين قواعد اللغة العربيّة وفنون اللغة)** ومجموع تكراراتِهما (18) لكلٍّ منهما ونسبتيهما المئوية (23.37%)، و قد اشتملت هذه الفقرة على (4) فقرات فرعية تمَّ حساب تكراراتها ونسبها المئوية فكانت المرتبة الأولى للفقرة (ب) التي نصّها (التحدّث) ومجموع تكراراتها (6) ونسبتها المئوية (33.33%)، أمّا المرتبة الثانية كانت للفقرة (أ) والتي نصُّها **(الاستماع)** ومجموع تكراراتها (5) ونسبتها المئوية (27.77%)، أمَّا المرتبة الثالثة فكانت للفقرة (ث) والتي نصُّها **(الكتابة)** ومجموع تكراراتها (4) ونسبتها المئوية (22.22%)، أمَّا المرتبة الرابعة كانت للفقرة (ت) التي نصُّها **(القراءة)** ومجموع تكراراتها (3) ونسبتها المئوية (16.66%)، وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي للفقرات الفرعيّة المتفرعة من الفقرة (1) فكان مقدارها (25%) وتمّت مقارنتها بنسبة الفقرات المتفرعة من الفقرة (1) فلاحظا تحقق فقرتين فرعيتين هما الفقرة (أ) و(ب) لكون نسبتيهما المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (ت) و(ث) كون نسبتيهما المئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

أمَّا المرتبة الخامسة فكانت للفقرة (3) والتي نصُّها **(تتضمن نماذجاً تطبيقيّة مما يمكن أن يتعرّض لها المتعلّمون في حياتهم اليوميّة)** ومجموع تكراراتها (3) ونسبتها المئوية (3.89%).

وقد قام الباحثان بحساب النسبة المئوية لفقرات البُعد الأوّل فكان مقدارها (20%)، وتمّت مقارنتها بنسب الفقرات الفرعية في هذا البُعد فلاحظا تحقق أربع فقرات وهي (1) و(2) و(4) و(5) لكون نسبتها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرة (3) لكون نسبتيهما أقل من النسبة المئوية للوسط الحسابي للبُعد.

ب. الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثاني الرئيس من موضوع التمنّي والترجّي مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبيّن في جدول (9):

جدول (9)

الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثاني الرئيس في موضوع التمنّي والترجّي مرتّبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثاني: الوظيفيّة في القواعد النحويّة	التكرارات	النسب المئوية	تحقق الفقرة أو عدم تحققها
1.5	3	متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفيّ.	7	% 15.21	متحققة
1.5	4	تُقدم بشكلٍ يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة.	7	% 15.21	متحققة
1.5	5	تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة.	7	% 15.21	متحققة
1.5	6	تخلو من خلافات النحويين على القاعدة النحويّة الواحدة.	7	% 15.21	متحققة
1.5	7	صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة.	7	% 15.21	متحققة
6	1	تتعرض لموضوع نحويّ ضروري في الاتصال اللغويّ الذي يتخلل حياة الطلبة.	6	%13.04	غير متحققة
7	2	تتجنب التراكيب النحويّة غير المستعملة في الاتصال اللغويّ والتي تقع ضمن الموضوع النحويّ المدروس.	5	% 10.86	غير متحققة
		المـــجمـــوع	46	%100	

يُلحظ من جدول (9) المتضمن للفقرات الفرعيّة المشتقّة من البُعد الثاني من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في القواعد النحويّة)** أنَّ **المرتبة** الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة تقاسمتها الفقرات (3) و(4) و(5) و(6) و(7) واللواتي نصوصهنَّ **(متلائمة مع النمو المتعلمين المعرفيّ)** و**(تُقدم بشكلٍ يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة)** و **(تحقق التدرج في عرضها حيث الصعوبة)** و **(تخلو من خلافات النحويين على القاعدة** النحويّة **الواحدة)** و**(صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة)** ومجموع تكراراتهنَّ (7) ونسبتهنَّ المئوية (15.21%).

أمَّا المرتبة السادسة كانت للفقرة (1) والتي نصُّها **(تتعرض لموضوع نحوي ضروري في الاتصال اللغوي الذي يتخلل حياة الطلبة)** والتي مجموع تكراراتها (6) ونسبتها المئوية (13.04%).

أمَّا المرتبة السابعة فكانت للفقرة (2) والتي نصُّها **(تتجنب التراكيب النحويّة غير المستعملة في الاتصال اللغويّ والتي تقع ضمن الموضوع النحويّ المدروس)** ومجموع تكراراتها (5) ونسبتها المئوية (10.86%).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي للبُعد الثاني فكان مقدارها (14.28%) وتمّت مقارنتها بنسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثاني فلاحظا تحقق الفقرات (3) و(4) و(5) و(6) و(7) لكونها حصلت على نسب مئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرتين (1) و (2) و لكونيهما حققتا نسبة مئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ت. الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثالث الرئيس من موضوع التمنّي والترجّي مرتبةً ترتيباً تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية، وكما مبيّن في جدول (10):

جدول (10)

الأبعاد الفرعيّة المشتقة من البُعد الثالث الرئيس في موضوع التمنّي والترجّي مرتّبة تنازلياً بحسب تكراراتها ونسبها المئوية

المرتبة	الترتيب السابق	البعد الثالث: الوظيفيّة في التمرينات	التكرارات	النسب المئوية	تحقق أو عدم تحقق الفقرة
1.5	2	تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق.	5	% 20.83	متحققة
1.5	7	إجابتها محددة لا تقبل التخمين.	5	% 20.83	متحققة
1.5	9	حمل الطلبة على تلمس الفروق المعنوية بين أداة وأداة.	5	% 20.83	متحققة
4	6	تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس.	4	% 16.66	متحققة
5.5	1	تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحويّة في عمليات الاتصال اللغويّ الوظيفيّ.	2	% 8.32	غير متحققة
5.5	3	تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقيّ الوظيفيّ للقواعد النحويّة.	2	% 8.32	غير متحققة
7	4	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغويّ.	1	% 4.16	غير متحققة
8.5	5	تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغويّ داخل النصّ.	صفر	صفر %	غير متحققة
8.5	8	تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحويّة الشائعة في لغة الطلبة.	صفر	صفر %	غير متحققة
8.5	10	حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعرية أو النثريّة التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات.	صفر	صفر %	غير متحققة
		المـــجمـــــوع	24	%	

يُلحظ من جدول (10) المتضمن للفقرات الفرعيّة المشتقّة من البُعد الثالث من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في التمرينات)** أنَّ المرتبة الأولى والثانية والثالثة تقاسمتها الفقرات (2) و(7) و(9) واللواتي نصوصهنَّ **(تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق)** و**(إجابتها محددة لا تقبل التخمين)** و **(حمل الطلبة على تلمّس الفروق المعنوية بين أداة وأداة)** بمجموع تكرارات (5) لكلٍّ منهما، وبنسبة مئوية مقدارها (20.83%).

أما المرتبة الرابعة فكانت للفقرة (6) والتي نصُّها **(تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس)** ومجموع تكراراتها (4) ونسبتها المئوية (16.66%).

أمّا المرتبة الخامسة والسادسة فكانت مناصفة بين الفقرتين (1) و(3) واللتين نصُّهما **(تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحويّة في عمليات الاتصال اللغويّ الوظيفيّ)** و **(تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقيّ الوظيفيّ للقواعد النحويّة)** ومجموع تكراراتها (2) لكلٍّ فقرة منهما ونسبتيهما المئوية (12.19%).

أما المرتبة السابعة فكانت للفقرة (4) التي نصُّها **(تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغوي)** التي مجموع تكراراتها (1) ونسبتها المئوية (4.16%).

أمَّا المرتبة الثامنة والتاسعة فتقاسمتها الفقرات (5) و (8) و(10) واللواتي نصوصهنَّ **(تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغويّ داخل النصّ)** و**(تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحويّة الشائعة في لغة الطلبة)** و**(حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعريّة أو النثريّة التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات)** بمجموع تكرارات (صفر) لكلٍّ فقرة و نسبة مئوية مقدارها (صفر).

وقام الباحثان بحساب النسبة المئوية للوسط الحسابي لفقرات البُعد الثالث فكان مقدارها **(10%)** وتمّت مقارنتها مع نسب الفقرات المتفرعة من البُعد الثالث فلاحظا تحقق الفقرات (2) و(6) و(7) و(9) لكون نسبها المئوية أعلى من النسبة المئوية للوسط الحسابي، وعدم تحقق الفقرات (1) و (3) و(5) و(7) و(8) و(10) لكون نسبها دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ثالثاً: أبعاد المدخل الوظيفيّ الرئيسة المتحققة في محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة:

لتحقيق هدف الدراسة في التعرّف على مدى تحقق أبعاد المدخل الوظيفيّ في محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة، استخرج الباحثان النسبة المئوية للوسط الحسابي لأبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الرئيسة، لغرض معرفة المتحقق من الأبعاد في محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة، فكان مقدارها (33.33%)، وقارن النسبة المئوية للوسط الحسابي بنسبة كلّ بُعد لمعرفة مدى تحققه، فما كان دون النسبة المئوية للوسط الحسابي يّعدُّ غير متحقق وما كان مساوياً أو أكثر من نسبته يُعدُّ متحققاً وجدول (11) يُبيّن ذلك:

جدول (11)

أبعاد المدخل الوظيفيّ لكتاب قواعد اللغة العربيّة ونسبها المئوية والمتوسط الحسابيّ الفرضي.

ت	أبعـــاد المـــدخل الوظـــيفي	تكراراتها	النسب المئوية للتكرارات	المتوسط الحسابيّ الفرضيّ	تحقق البُعد أو عدم تحققه
1	الوظيفيّة في النصِّ والعرض والأمثلة	1339	%62.68	%33.33	متحقق
2	الوظيفيّة في القواعد النحويّة	402	%18.82	%33.33	غير متحقق
3	الوظيفيّة في التمرينات	395	%18.49	%33.33	غير متحقق
	الـــمـــجمـــوع	2136	%100		

يُلحظ من جدول (11) تحقق البُعد الأوّل فقط والذي نصُّهُ **(الوظيفيّة في النصِّ والعرض والأمثلة)**، وعدم تحقق البُعدين الآخرين اللذين نصُّهُما **(الوظيفيّة في النصِّ والعرض والأمثلة)** و **(الوظيفيّة في التمرينات)** لأن نسبتيهما المئوية دون النسبة المئوية للوسط الحسابي.

ثالثاً: تفسير النتائج:

1. يتضّح تحقق البُعد الأوّل من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ والذي نصُّه **(الوظيفيّة في النصِّ والعرض والأمثلة)** وعدم تحقق البُعدين الآخرين اللذين نصُّهما **(الوظيفيّة في القواعد النحويّة)** و**(الوظيفيّة في التمرينات)**، وربما يرجع ذلك إلى تركيز مؤلفي الكتاب على النصوص الشعريّة والقرآنية والنثريّة والتفصيل في شرحها وذكر الأمثلة الوظيفيّة، بينما لم يركّزوا على الجانب الوظيفيّ عند عرض القواعد النحويّة واختيار التمرينات التي تمّس الجانب الوظيفيّ التطبيقيّ للقواعد النحويّة.
2. في البُعد الأوّل من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّه **(الوظيفيّة في النصّ والعرض والأمثلة)** تحققت الفقرات الآتية **(تخلو من الأخطاء النحويّة والأسلوبيّة والإملائية)**، **(تراكيبها مصوغة بوضوح وسهولة وخالية من اللبس والغموض)**، **(تركّز على الجانب التطبيقيّ للقاعدة النحويّة)**، **(تحقق التكامل بين قواعد اللغة العربية ومهارات اللغة: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة)** في معظم موضوعات الكتاب، وسبب ذلك ربما يرجع إلى أنَّ مؤلفي الكتاب توخوا الدقّة في اختيار وضبط

النصوص القرآنية والشعريّة والنثرية، وركّزوا عند عرضها على الجانب التطبيقيّ للقاعدة النحويّة، فضلاً عن أنها جاءت متكاملة مع مهارتين من مهارات اللغة وهما الاستماع والتحدّث، ولم تتكامل مع مهارتي القراءة والكتابة، ولم تتحقق فقرة **(تتضمن نماذجاً تطبيقيّة مما يمكن أن يتعرّض لها المتعلمون في حياتهم اليوميّة)**، وذلك ربما يرجع إلى أنَّ مؤلفي الكتاب ركّزوا في اختيارهم للنصوص على النصوص القرآنيّة والشعريّة والنثريّة الفنية، ولم يركّزوا على اختيار نماذج من الأمثلة والنصوص الوظيفيّة التطبيقيّة التي من الممكن أن يتعرّض لها المتعلمون في حياتهم اليوميّة.

3. في البُعد الثاني من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصّه (الوظيفيّة في القواعد النحويّة) تحققت الفقرات الآتية **(تتعرض لموضوع نحويّ ضروري في الاتصال اللغويّ الذي يتخلل حياة الطلبة)**، **(متلائمة مع نمو المتعلمين المعرفيّ)**، **(تُقدّم بشكل يحقق التكامل بين موضوعات النحو التي يدرسها الطلبة)**، **(تحقق التدرج في عرضها من حيث الصعوبة)**، **(تخلو من خلافات النحويين على القاعدة النحويّة الواحدة)**، **(صياغتها واضحة، وعباراتها مختصرة)** وهذا مؤشر على أنَّ مؤلفي الكتاب قد أحسنوا في اختيارهم للموضوعات، وجعلها متدرجة من حيث الصعوبة، وعمدوا إلى جعل قواعدها متلائمة مع نمو المتعلمين المعرفيّ والعقليّ، وأنَّ صياغتها واضحة لا يشوبها اللبس والغموض، فضلاً عن أنَّها تخلو من خلافات النحويين على القاعدة النحويّة الواحدة، وهذا مؤشر إيجابي يُحسب لمحتوى الكتاب، ولا بدَّ أنَّ نوضّح أنَّه على الرغم من تحقق معظم فقرات هذا البُعد ألا أنَّه لم يتحقق بالمقارنة مع نسب البعدين الآخرين وذلك يرجع إلى الاختصار في جمل القواعد النحويّة التي ذُكرت في الكتاب فلم تحقق عدد من التكرارات يضاهي تكرارات البُعد الأوّل وهذا لا يعني عدم تحقق الوظيفيّة في هذا البُعد، على الرغم من عدم تحقق بعض فقراتها مثل فقرة **(تتجنب التراكيب النحويّة غير المستعملة في الاتصال اللغوي والتي تقع ضمن الموضوع النحويّ المدروس)**، وسبب ذلك ربما يرجع إلى أنَّ مؤلفي الكتاب أوردوا تراكيب نحويّة ضمن القواعد النحويّة غير مستعملة في الاتصال اللغويّ مثل (أيَّان، أنَّى، خلا، حاشا، لات، لله درّه).

4. في البُعد الثالث من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ الذي نصُّه **(الوظيفيّة في التمرينات)** تحقق الفقرات الآتية **(تتلاءم مع الأهداف المصوغة من المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق)**، **(إجابتها محددة ولا تقبل التخمين)**، **(حمل الطلبة على تلمّس الفروق المعنويّة بين أداة وأداة)** في معظم تمرينات الكتاب، وذلك ربما يرجع لعناية مؤلفي الكتاب بجعل التمرينات متلائمة مع الأهداف المصوغة من قِبل المدرّس والتي تركّز على جانب التطبيق منها، وجعل إجابة هذه التمرينات محددة ولا تقبل التخمين، وتركّز على أن يتلمّس الطلبة الفروق المعنويّة والدلاليّة بين أداة وأخرى في الاستعمال، ولم تتحقق الفقرات **(تتضمن فقرات تختبر معرفة الطلبة بوظيفة الأسلوب النحويّ موضوع الدرس)** و**(تعمل على تمكين الطلبة من توظيف الكلمة داخل التركيب اللغوي)** و **(تعمل على تزويد الطلبة بالقدرة على توظيف القاعدة النحويّة في عمليات الاتصال اللغويّ الوظيفيّ)** و **(تتضمن تمرينات محلولة تركّز على الجانب التطبيقيّ الوظيفي للقواعد النحويّة)** في معظم موضوعات الكتاب، بينما توجد فقرات لم تتحقق في تمرينات الكتاب كلّها وهي **(تعمل على تمكين الطلبة من توظيف التركيب اللغويّ داخل النصّ)** و**(تتضمن فقرات لمعالجة الأغلاط النحويّة الشائعة في لغة الطلبة)** و**(حمل الطلبة على تحريك عدد من النصوص الشعريّة أو النثريّة التي تُعرض عليهم غفلاً من الشكل والحركات)**، وربما يرجع سبب ذلك إلى إغفال هذا النوع من التمرينات من قِبل مؤلفي الكتاب على الرغم من دورها الوظيفيّ المهم.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أوّلاً: الاستنتاجات:

1. إنَّ بُعداً واحداً من أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ قد تحقق ولم يتحقق البُعدين الآخرين.
2. تحققت الفقرات الفرعيّة لأبعاد معيار المدخل الوظيفيّ بشكلٍ متشابه تقريباً بين موضوعات الكتاب.
3. إنَّ المدخل الوظيفيّ يمثلُ إطاراً عامّا يحدد عملية التعلّم والتعليم، وموضوعات محتوى الكتاب في أنَّ تكون مجدية وذات فائدة تطبيقيّة وظيفيّة في حياة المتعلمين.
4. تركيز محتوى الكتاب على الشواهد والأمثلة القرآنيّة والشعريّة والنثريّة، أكثر بكثير من تركيزه على الجمل اللغويّة المستندة إلى حياة المتعلمين اليوميّة.
5. ركّز محتوى الكتاب على أدوات وتراكيب لغويّ وأفاض في شرحها، وعرض الأمثلة عنها، وأطنب في أوجه إعرابها، على الرغم من أنَّها غير مستعملة في الاتصال اللغويّ اليوميّ، مثل (أيَّان، أنَّى، خلا، حاشا، لات، لله درّه)، وإن استعملتْ في الشواهد القرآنيّة والشعرية والنثريّة.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. اعتماد أبعاد معيار المدخل الوظيفيّ عند تطوير محتوى كتاب قواعد اللغة العربيّة.
2. اعتماد أبعاد المدخل الوظيفيّ في بناء طرائق تدريس، أو برامج تعليميّة لتدريس اللغة العربيّة.
3. ينبغي تعريف المدرّسين بالمدخل الوظيفيّ في تدريس اللغة، وتنبيههم إلى أنَّ تعلّم وتعليم اللغة ينبغي أنْ يصب في الجانب التعبيريّ التطبيقيّ الوظيفيّ للطلبة.
4. إطلاع مديريّة المناهج العامّة في وزارة التربية على الدراسات التي تُعنى بتحليل وتقويم محتوى المناهج الدراسيّة، وذلك لمعالجة نقاط الضعف الذي يقع فيها المحتوى ومن ثمَّ العمل على تطويره.

ثالثاً: المقترحات:

1. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحاليّة على محتوى كتب قواعد اللغة العربيّة للصفِّ الرابع والخامس الاعدادي.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحاليّة على كتب قواعد اللغة العربيّة للمرحلة المتوسطة.
3. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحاليّة على كتب القراءة للمرحلة الابتدائية.
4. إعداد برنامج لتدريس قواعد اللغة العربيّة في ضوء المدخل الوظيفي لطلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية.

المصادر:

1. إبراهيم، صفاء محمّد محمود، **مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها وفقاً للمدخل الفكري_الوظيفي_اللغوي**، ط2، مؤسسة حورس، الاسكندرية، 2011.
2. ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمّد المصريّ، **لسان العرب**، تحقيق: عبد الله الكبير، محمّد أحمد حسب الله، هاشم محمّد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، د.ت.
3. أبو الضبعات، زكريا اسماعيل، **طرائق تدريس اللغة العربية**، ط1، دار الفكر، عمان، 2007.
4. أبو مغلي، سميح، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، مجدولاوي، 1999.

5. الأحول، أحمد سعيد محمود، **دراسة تقويمية لمحتوى كتاب القراءة لطلاب الصف الثالث من المرحلة المتوسطة في ضوء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربيّة (القراءة الوظيفيّة)**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 3، العدد 11، تشرين الثاني، 2014.
6. أوشان، علي آيت، **اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفيّ**، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1998.
7. الجادري، عدنان حسين، يعقوب عبد الله أبو حلو، **الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية**، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
8. الجبوري، فلاح صالح حسين، **اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، ط1، دار الرضوان، عمان، 2015.
9. حسين، سمير محمّد، **تحليل المضمون(تعريفاته، ومفاهيمه،ومحدداته)**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، 1983.
10. حمادي، حسن خلباص، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار الفراهيدي، بغداد، 2014.
11. الحموز، عبد الفتاح، **نحو اللغة العربيّة الوظيفي**، ط1، دار جرير، عمّان، 2012.
12. الحيلة، محمّد محمود، ومحمد ذيبان الغزاوي، **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، ط4، دار المسيرة، عمان، 2008.
13. الخوالدة، ناصر أحمد، ويحيى إسماعيل عيد، **تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسيّة**، ط1، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، 2014.
14. داود، عزيز، **مناهج البحث العلمي**، ط1، دار اسامة، عمان، 2006.
15. الربعي، محمد بن عبد العزيز، **مدخل لفهم جودة عملية التدريس (المنهج، أدوار المعلم، مدخل التدريس، الجودة التعليميّة)**، ط1، دار الفكر، عمان، 2013.
16. رشوان، أحمد محمّد علي، **فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفيّة لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين باللغة الأسبانيّة**، بحث منشور في مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، العدد 104، الجزء الأوّل، نوفنمبر 2008.
17. زاير،سعد علي، وإيمان علي عايز، **مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها**، ط1، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بيروت، 2011.
18. _____،وسماء تركي داخل، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**،ط1، دار المرتضى، بغداد، 2012.
19. السليتي، فراس، **فنون اللغة المفهوم_الأهمية_المقدمات_البرامج التعليمية**، ط1، دار جدارا للكتاب العالمي، عمان، 2008.
20. السليطي، ظبية سعيد، وحسن شحاتة، **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ط1، الدار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، 2002.
21. السيد، محمود أحمد، **اللسانيات وتعليم اللغة**، ط1، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس، د.ت.
22. شحاته، حسن، **المناهج الدراسيّة بين النظرية والتطبيق**، ط3، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، القاهرة، 2003.
23. شعبان، زكريا شعبان، **اللغة الوظيفيّة والاتصال**، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد، 2011.
24. الشمريّ، هدى علي جواد، سعدون محمود الساموك، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل، عمان، 2005.
25. صديقي، عبد الوهاب، **النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية**، بحث منشور في مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 59،ابريل، 2014.

26. الضبع، محمود، **المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2006.
27. طعيمة، رشدي أحمد، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
28. طه، حسن جميل، **الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية (مقارنة تحليلية نقدية)**، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007.
29. عبد الحق، كايد إبراهيم، **تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي**، ط1، دار الفكر، عمان، 2009.
30. العبيدي، اخلاص عباس داود محمد، **تحليل أسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة على وفق الأهداف التعليمية**، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات،(رسالة ماجستير غير منشورة)، 2005.
31. العرنوسي، ضياء عويد حربي، سعد محمّد جبر، **المناهج ((البناء والتطوير))**، ط1، دار صفاء، عمان، 2015.
32. العزاوي، حسن علي فرحان، مكي فرحان كريم، **تحليل كتاب مادة النقد الأدبي الحديث في ضوء الأهداف التعليميّة**، بحث منشور في مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، جامعة الكوفة، العدد 10، 2012.
33. عطية محسن علي، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، ط1، دار المناهج، عمان، 2007.
34. _____، **مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها**، ط1، دار المناهج، عمان، 2008.
35. _____، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، ط1، دار المناهج، عمان، 2009.
36. علام، صلاح الدين محمود، **إتقان القياس النفسي الحديث (النظريات والطرق)**، ط1، دار الفكر، عمّان، 2013.
37. الفيّومي، خليل عبد الرحمن، **تطبيقات اللغة الوظيفيّة في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا في الأردن**، المجلة التربوية، العدد 98، الجزء الثاني، مارس _ 2011.
38. الفيّومي، خليل عبد الرحمن، **تطبيقات اللغة الوظيفيّة في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، المجلة التربوية**، العدد 98، الجزء الثاني، مارس _ 2011.
39. القضاة، بسام محمّد وآخرون، **مقدمة في المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط1، دار وائل، عمان، 2014.
40. اللقاني، أحمد حسين، علي أحمد الجمل، **معجم المصطلحات التربويّة المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
41. مرسي، محمّد منير، **فلسفة التربية (اتجاهاتها ومدارسها)**، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1995.
42. مرعي، توفيق احمد، ومحمّد محمود الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها**، ط7، دار المسيرة، عمان، 2009.
43. المسعودي، لواء عبد الله علوان فواز، **تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصفِّ الأوّل المتوسط في ضوء أهداف وزارة التربيّة**، جامعة بابل، كلية التربية الأساسيّة، (رسالة ماجستير غير منشورة) 2014.
44. الموسى، نهاد، **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربيّة**، ط1، دارالشروق، عمان، 2003.
45. ناصر، ابراهيم، **فلسفات التربية**، ط2، دار وائل، عمان، 2004.
46. نصيرات، صالح، **طرق تدريس العربية**، ط1، دار الشروق، عمان، 2006.
47. الهاشميّ، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية**، ط1، دار صفاء، عمان، 2009.
48. _____، **تحليل مضمون المناهج الدراسية**، ط1، دار صفاء، عمان، 2011.
49. وزارة التربية، **الفلسفة التربويّة**، المديريّة العامّة للمناهج جمهوريّة العراق، 2008.

ملحق (1)

أسماء السادة الخبراء والمتخصصين الذين استعان بهم الباحث مرتبة حسب اللقب العلميّ والحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي	اسم المحكّم	التخصص	مكان العمل	
				الكلية	الجامعة
1	أ.د	ابتسام عبد الكريم المدنيّ	اللغة العربيّة وآدابها	التربية الأساسيّة	الكوفة
2	أ.د	تحسين فالح الكيّم	مناهج وطرائق تدريس عامّة	التربية للعلوم الإنسانيّة	البصرة
3	أ.د	رقية عبد الأئمة العبيديّ	طرائق تدريس اللغة العربيّة	التربية للعلوم الإنسانية_ ابن رشد	بغداد
4	أ.د	سعد حسن عليوي	اللغة العربيّة وآدابها	التربية الأساسية	بابل
5	أ.د	سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية_ ابن رشد	بغداد
6	أ.د	صلاح خليفة اللامي	مناهج وطرائق تدريس عامّة	التربية للعلوم الإنسانية	البصرة
7	أ.د	ضياء عبد الله التميميّ	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية _ ابن رشد	بغداد
8	أ.د	فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية	القادسية
9	أ.د	فيصل عبد منشد الشويليّ	مناهج وطرائق تدريس عامّة	التربية للعلوم الإنسانية	البصرة
10	أ.د	مثنى علوان الجشعميّ	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية	ديالى
11	أ.د	محسن علي عطية	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة الأردنية	الأردن
12	أ.م.د	ابتسام صاحب موسى الزويني	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
13	أ.م.د	بسّام عبد الخالق عباس	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الانسانية	بابل
14	أ.م.د	جمال كامل الفليت	مناهج وطرائق تدريس عامّة	جامعة الأزهر	غزة
15	أ.م.د	حسن خلباص حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية _ ابن رشد	بغداد
16	أ.م.د	حمزة هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية	بابل
17	أ.م.د	رزاق عبد الأمير مهدي الطيّار	اللغة العربيّة وآدابها	اللغات	الكوفة
18	أ.م.د	رغد سلمان الجبوريّ	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية	بابل
19	أ.م.د	سماء تركي داخل	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية _ ابن رشد	بغداد
20	أ.م.د	ضياء عويد حربي العرنوسيّ	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
21	أ.م.د	عدنان عبد طلاك الخفاجيّ	مناهج وطرائق تدريس عامّة	التربية للبنات	الكوفة
22	أ.م.د	عصام كاظم الغالبيّ	اللغة العربية وآدابها	التربية الأساسية	الكوفة
23	أ.م.د	كاظم حسين غزال	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	المستنصرية
24	أ.م.د	ماجد الزيان	مناهج وطرائق تدريس عامّة	جامعة الأزهر	غزة
25	أ.م.د	مشرق محمّد مجول	مناهج وطرائق تدريس عامّة	التربية الأساسية	بابل
26	أ.م.د	ميثم مهدي الحماميّ	اللغة العربية وآدابها	التربية الأساسية	الكوفة
27	أ.م.د	ميسون علي جواد	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	المستنصرية
28	أ.م.د	نضال مزاحم العزاويّ	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية	تكريت
29	أ.م	جلال عزيز فرمان	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
30	أ.م	جؤذر حمزة كاظم	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية	بابل
31	أ.م	سيف طارق حسين العيساوي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
32	أ.م	شذى مثنى الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	ديالى
33	أ.م	هاشم راضي جثير	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
34	م.د	خالد راهي هادي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	بابل
35	م.د	عهود المرسوميّ	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية للعلوم الانسانية _ ابن رشد	بغداد

36	م	صادق عباس الطريحيّ	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية	القادسية
37	م	عقيل رشيد الأسديّ	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الأساسية	الكوفة
38	م.م	رعد محمود ضاحي الشمريّ	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة الكرخ الأهلية	ـــــ
39	م.م	عادل البصيصي	اللغة العربية وآدبها	مديرية تربية النجف الأشرف	ـــــ
40	م.م	عمار عبد الله محسن	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة الإسلامية	ـــــ
41	المدرّس	ابراهيم عباس كريم	اللغة العربية وآدبها	مديرية تربية النجف الأشرف	ـــــ
42	المدرّس	عبد المنعم القريشيّ	اللغة العربية وآدبها	مديرية تربية النجف الأشرف	ـــــ
43	المدرّس	محمد علي اسماعيل الشمريّ	اللغة العربية وآدبها	مديرية تربية النجف الأشرف	ـــــ
44	المدرّس	مهدي شاكر النهيري	اللغة العربية وآدابها	مديرية تربية النجف الأشرف	ـــــ