مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (38) العدد (6)2016
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (38) No. (6) 2016

مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة الأداء اللغويّ
(دراسة تحليلية)

الدّكتور محمّد فوزي بني ياسين*
الدكتور هيثم ممدوح القاضي*

(تاريخ الإيداع 4 / 10 / 2016. قبل للنشر في 30 / 10 / 2016)

□ ملخّص □

هدفت هذه الدّراسة إلى تحليل مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة في الأردن (من الأول وحتّى السّادس) الأداء اللغويّ المتمثّل في مهارات اللغة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة وفقًا لنتاجات التّعليم المتمثلة في الأهداف؛ للوقوف على مدى مناسبة محتوى مناهج اللغة العربيّة للأهداف الّتي وضعت من أجلها. وقد أظهرت نتائج التّحليل الآتي: إنّ نسبة تمثيل المحتوى لمهارة الاستماع لجميع الصّفوف " 80.75% "، ونسبة تمثيل المحتوى لمهارة المحادثة لجميع الصّفوف " 84.3% "، ونسبة تمثيل المحتوى لمهارة الكتابة لجميع الصّفوف " % 91.25 "، ونسبة تمثيل المحتوى لمهارة القراءة لجميع الصّفوف " 92.8% ".

وأظهرت نتائج التّحليل على مستوى المنهاج ككل الآتي: إنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف الأول"89.5% "، وإنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف الثّاني"89.125% "، وإنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف الثّالث " 87.875%"، وإنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات فيالصّف الرّابع "87.375%"،وإنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف الخامس" 85.5%"، وإنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف السّادس "84.375%". وخلصت الدّراسة بمجموعة من التّوصيات.

الكلمات المفتاحيّة: مناهج اللغة العربيّة، الأداء اللغويّ.

* أستاذ مشارك– كلية تربية العجلون–جامعة البلقاء التّطبيقيّة
*استاذ مُشارك، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج والتدريس، جامعة آل البيت.

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (38) العدد (6)2016
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (38) No. (6) 2016

The Degree of Including the Linguistic performance in Arabic Language Curricula: Analytical Study.

Dr. Mohammad FawzyBani-Yaseen*
Dr. Haitham Mamdouh Alqadi*

(Received 4 / 10 / 2016. Accepted 30 / 10 / 2016)

□ ABSTRACT □

This study aimed at analyzing the level of involvement of the linguistic performance in Arabic language curricula, represented by language skills: listening, conversation, reading and writing, in accordance to the outcomes of teaching embodied in the objectives in order to keep an eye on the appropriateness of the content of the Arabic language curriculum for the predetermined objectives. The results of analysis showed the following: the percentage of representation of the content for listening comprehension for all grades is "80.75"; the percentage of representation of the content for writing skills for all grades is "84.3"; the percentage of representation of the content for conversation skills for all grades is "91.25"; the percentage of representation of the content for reading comprehension for all grades is "92.8". The results of analysis on the level of curriculum showed that: the percentage of representation of the content for all skills for the first grade is "89.5"; the percentage of representation of the content for all skills for the second grade is "89.125"; the percentage of representation of the content for all skills for the third grade is "87.875"; the percentage of representation of the content for all skills for the fourth grade is "87.375"; the percentage of representation of the content for all skills for the fifth grade is "85.5"; the percentage of representation of the content for all skills for the sixth grade is "84.375". The study concluded with a number of recommendations.

Key Words: Arabic language curriculum, linguistic performance.

* **Associate Professor, Al- Balqa Applied University- Ajloun University College**
* **Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction-Faculty of Education-Al al-Bayt University**

مقدّمة:

لم تعرف الإنسانيّة على طول تاريخها لغة خلّدها كتاب إلاّ اللغة العربيّة التّي بدأت بكتاب الله (القرآن الكريم) مرحلة جديدة في حياتها الخالدة، فقد ساعدت قراءة القرآن على توفير قاعدة أدائيّة في الجانب الصّوتي، وهو أكثر جوانب اللغة تعرّض اللتّغيير والانحراف والتّشويه. وهكذا شاءت إرادة الله أن تكون اللغة العربيّة لغة الإسلام. ومن هنا كانت تلك الحملات الضّارية التّي انصبت على اللغة العربيّة بهدف النّيل منها بشتّى الطّرق والصّور؛ ممّا أوجب على أبنائها المخلصين لها ولربهّم أن يعملوا جهدهم للحفاظ عليها وتعليمه اللأجيال الجديدة من الأمّة العربيّة والإسلاميّة.

وتعدّ المناهج السّبيل الّذي يمكن به تنمية مهارات اللغة: استماعًا ومحادثة وقراءة وكتابة،وما تشتمل عليه من أنماط تفكير مختلفة. ولمّا كانت مناهج اللغة العربيّة انعكاسًا أو مرآة لنتائج الدّراسات والبحوث؛ فقد استدعى الأمر إجراء هذه الدّراسة المتمثلة في تحليل مناهج اللغة العربيّة.فقد وصف المنهج بالمقرر الدّراسيّ، ووصف بمجموعة المقررات، وبمجموع الخبرات الموجّهة، ووصف أيضًا بخطّة للعمل معدّة مسبقًا.ويتمثّل المنهاج في الخبرات الّتي تنظّم في مواقف تعليميّة مصغّرة لإحداث تغيرات كميّة ونوعيّة مرغوب فيها في سلوك الطّلبة(مدكور، 2000؛ فضل الله، 2001).

وتشمل المناهج كلّ ما يتّصل بالعمليّة التّعليميّة؛ بغية تحقيق النّمو الشّامل في كافة الجوانب العقليّة والثّقافيّة والدّينيّة والاجتماعيّة والجسميّة والنّفسيّة والفنيّة؛ وهذا يضمن تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم.

ويرى بني ياسين(2010) أنّ أسس المنهاج تستند على أربعة مقوّمات رئيسة: الفلسفة التّربويّة؛ وتعني وقوف الطّالب موقف الباحثان عن الحقيقة، ويفكّر ويجرّب ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها. والجانب الاجتماعيّ؛ ويعني أنّ التّربية عمليّة حياتيّة؛ فالوظيفة الأساسيّة للمنهاج الحديث هي خدمة المجتمع بالمحافظة على التّراث الفكريّ والحضاريّ وتطويره مع متطلبات العصر والتّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ. والجانب النّفسيّ؛ ويعني أنّ الأسس النّفسيّة الّتي بني عليها المنهاج المدرسيّ تقوم على أساس الملكات العقليّة، أمّا الأسس النّفسية الحديثة فترتبط بالحياة والتّقدّم العلميّ المتواصل؛ لذا يجري التّركيز على حاجات المتعلّم وميوله، ومراعاة مراحل النّمو ومتطلباته والفروق الفرديّة الّتي تكوّن الأسس النّفسية. والجانب المعرفيّ؛ ويعني مراعاة المنهاج للحصيلة المعرفيّة، وربط الحاضر بالماضي والمستقبل.

ويرى الباحثان ضرورة استناد تطوير المناهج إلى فلسفة تربويّة مناسبة، وأن يستند إلى الدّراسة العلميّة الّتي توازن بين حاجات الطّلبة وحاجات المجتمع، وأن يستند إلى دراسة علميّة لتقاليد المجتمع وثقافته، وأن يستند إلى طبيعة العصر وروحه وثقافته، وأن يستند إلى دراسة علميّة للبيئة والمصادر الطّبيعيّة، وأن يكون التّطوير شاملاً لعناصر المنهاج، وأن يكون تعاونيًّا ومستمرًّا، وأن يستند إلى تطوير كفايات المعلّم وأداءاته، وثمّة صعوبات ومعوّقات ماديّة وبشريّة وإداريّة وسياسيّة تعوق أحيانًا الوصول إلى المنهج الّذي نريد.

مشكلة البحث

تؤكّد الدّراسات والبحوث ضعفًا في الأداء اللغويّ، حتّى صار الضّعف ظاهرة لا تحتاج إلى توثيق، الأمر الّذي استدعى الباحثان الوقوف على مناهج اللغة العربيّة؛ فهي السّبيل الّذي يمكن به تنمية مهارات اللغة: استماعًا ومحادثة وقراءة وكتابة، وما تشتمل عليه من أنماط تفكير مختلفة. ولمّا كانت مناهج اللغة العربيّة انعكاسًا أو مرآة لنتائج الدّراسات والبحوث؛ فقد استدعى الأمر إجراء هذه الدّراسة المتمثّلة في تحليل مناهج اللغة العربيّة؛ إذ يتمثّل المنهاج في الخبرات الّتي تنظّم في مواقف تعليميّة مصغّرة لإحداث تغيرات كميّة ونوعيّة مرغوب فيها في الأداء اللغويّ للطّلبة.

أهمية البحث وأهدافه:

تكمن أهميّة هذه الدّراسة في محاولتها التّحقق من مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة الأداء اللغويّ، والكشف عن مدى مناسبة المحتوى للأهداف الّتي صُمم المنهاج على أساسها. وتكمن الأهميّةأيضًا في أنّ هذه الدّراسة تمثّل جهة مستقلّة تسعى إلى تقييم مناهج اللغة العربيّة بتحليلها؛ للتّحقّق من مدى العلاقة بين عناصر المنهاج.

هدف البحث

هدفت هذه الدّراسة الوقوف على الأداء اللغويّ المتمثّل في المهارات اللغويّة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة؛ إذ إنّ بعض مناهج اللغة تركّز على الكفايات اللغويّة المتمثّلة بأنظمة اللغة: النّظام النّحويّ والصّرفيّ والصّوتيّ والمستوى المعجميّ والمستوى البلاغيّ مهملة الأداءات اللغويّة؛ ممّا جعل قدرة الطّلبة في المعرفة النّظريّة اللغويّة تفوق قدرتهم التّطبيقيّة؛ لذا هدفت هذه الدّراسة الكشف عن مدى عناية منهاج اللغة العربيّة بالأداءات اللغويّة.

سؤال البحث

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السّؤال الآتي: " ما مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة الأداء اللغويّ؟".

التّعريفات الإجرائيّة

اشتملت الدّراسة على التّعريفات الإجرائيّة الآتية:

– مناهج اللغة العربيّة؛ مناهج اللغة العربيّة من الصّفّ الأول وحتّى الصّف السّادس، الصّادرة عن وزارة التّربية والتّعليم في الأردن.

–الأداء اللغويّ؛ الأداء اللغويّ المتمثّل في مهارات اللغة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

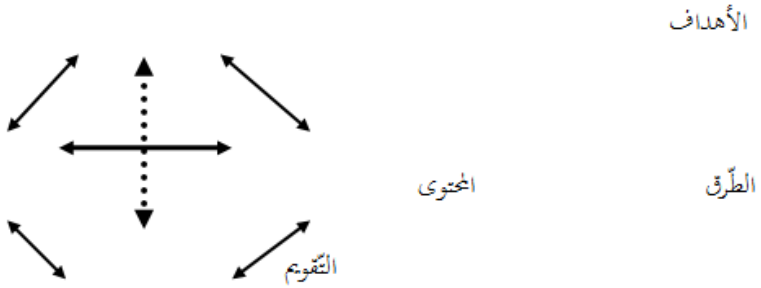
حدود الدّراسة ومحدّداتها

أجريت هذه الدّراسة وفق الحدود الآتية:

- اقتصر التّحليل على مناهج اللغة العربيّة من الصّفّ الأول وحتّى الصّف السّادس للعام الدراسي 2015–2016.
- اقتصر التّحليل على الأداء اللغويّ المتمثّل في مهارات اللغة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.
- اقتصر التّحليل على تحليل الباحثان وإعادة التّحليل؛ فالتّحليل يتطلّب جهدًا ودقّة.
- اقتصر تحليل المحتوى على الأهداف (النتاجات الّتي صُمم المحتوى على أساسها).

عناصر المنهاج

يشتمل المنهاج بوصفه نظامًا كبيرًا على أربعة عناصر: الأهداف، والمحتوى، والطّريقة، والتّقييم. ويؤثّر ويتأثر كلّ عنصر بغيره من العناصر، ويشكّل كلّ عنصر من هذه العناصر نظامًا صغيرًا مستقلاً بذاته؛ فالعلاقة بين عناصر المنهاج تكامليّة تفاعليّة ؛ إذ يتكوّن المنهاج من العناصر الأربعة، بالإضافة إلى التّفاعل بين هذه العناصر (عطيّة، 2007). وقد قدّمت هيلدا تابا عناصر المنهاج الّتي حدّدها تايلر في الشّكل التّخطيطيّ الآتي:



(Babai,2010)

ويمكن إضافة الخطّ المتقطّع الّذي يربط الأهداف بالتّقويم؛ إذ إنّ حقيقة التّقويم تكمن في تصحيح المسار بالتّثبّت من مقدار تحقّق الأهداف.

ويعتقد رشدي (2000) أنّ الأهداف تعدّ نقطة البداية لعمليّات المنهاج وعناصره؛ فهي المرتكز الأساسيّ الّذي تختار في ضوءه عناصر المنهاج الأخرى؛ فالمحتوى وسيلة لتحقيق الأهداف، والطّريقة يجري التّفاعل بها مع المحتوى لتحقيق الأهداف، أمّا التّقويم فهو وسيلة لتصحيح المسار بغية تحقيق الأهداف، وأمّا التّقييم فيعدّ قرار مرتبط بمدى تحقّق الأهداف.

ويؤكّد الباحثان أنّ الأهداف تمثّل نقطة النّهاية؛ لأنّها النّاتج النّهائيّ أو المحصلة النّهائيّة المتوقّع إحداثها في سلوك المتعلّم؛ إذ تصنّف الأهداف إلى ثلاثة أهداف رئيسة هي: الغايات الكبرى للتربية، وهي نواتج مجرّدة بعيدة المدى، وينبغي أن تتضافر الجهود لتحقيقها، والأهداف التّعليميّة العامّةويُطلق عليها المقاصد، وهي أقلّ تجريدًا من غايات التّربية، ويمكن أن تكون نواتج التّعليم المدرسيّ كلّه، أو لمراحل منه، أو لموادّ دراسيّة، وبذلك فهي مستويات متدرّجة، وهي أهداف بعيدة المدى،والأهداف المحدّدة، وهي الأهداف الخاصّة أو السّلوكية إذ ترتبط بما يجري في الصّفّ؛ فهي أهداف قريبة المدى ويمكن ملاحظتها وقياسها.

وقد عدّ كلّ من (عبد الحميد، 2003؛ عبد الله، 2002) التّفكير من الأهداف الأساسيّة(العامّة) الّتي تسعى المناهج الحديثة إلى تحقيقها، فقد تنبّه المفكّرون منذ القدم إلى العلاقة بين اللغة والتّفكير، ف قد رأى سقراط أنّ الألفاظ مفتاح التّفكير، وأعلى أفلاطون من شأن الحوار لأثره في تنمية التّفكير، وأرسى أرسطو قواعد المنطق بغية تطوير التّفكير فالألفاظ عنده قوالب لصوغ الأفكار. فـقد وُصف التّفكير بالنّشاط العقليّ الّذي تنظّم به الخبرات بطريقة جديدة لحلّ مشكلة أو عقدة أو موقف غامض؛فالتّفكير نشاط عقليّ ينطلق من الخبرة الحسّيّة، ولكنّه لا ينحصر فيها **(Borg,2006)**.

ويرى(عصر،2001) أنّ المحتوى يتمثّل في مجموعة الخبرات المربية الشّاملة للجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والنّفس حركيّة الّتي تنظّم بصورة مترابطة متكاملة لتحقيق أهداف المنهج؛ إذ يشتمل المحتوى على المعرفة النّظريّة والعمليّة والمعرفة القيميّة.

ويعتقد الباحثان أنّ المحتوى يعدّ العنصر الأول الّذي يتأثّر بالأهداف؛ إذ تخضع عمليّة اختيار المحتوى وتنظيمه والتّحقق من مدى ملاءمته للطّلبة لمجموعة من الإجراءات الّتي يمكن بها الحكم على المحتوى الّذي جرى اختياره، بوصف ما للمحتوى وما عليه وإجراء التّعديلات قبل عمليّة التّجريب الميدانيّ.

ويرى رشدي (2000) أنّه ثمّة فرق بين التّدريس والطّريقة والوسيلة، إذ يقصد بالتّدريس كلّ الإمكانات والظّروف المتّبعة لتحقيق الأهداف. أمّا الطّريقة فتقتصر على الإجراءات المتّبعة في تحقيق الأهداف. وأمّا الوسيلة فهي الأداة الّتي تستخدم لتيسير استخدام الطّريقة. أمّا عمليّة التّقويم فيرى الباحثان أنّها عمليّة تشخيصيّة وقائيّة علاجيّة، تسعى إلى الكشف عن مواطن القوة والضّعف في عمليّة التّعليم والتّعلّم بغية تحسينها وتطويرها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المحتوى في هذه الدّراسة يتمثّل في مهارات اللغة، وهي: الاستماع، ولمحادثة، والقراءة، والكتابة، ولمّا كان لكلّ علم أهدافه؛ فإنّ هذه المهارات الأربع في تعليم اللغات تمثّل الأهداف الأساسيّة، التّي يسعى كلّ معلّم لتحقيقها عند المتعلّمين؛ إذ يهدف المعلّم إلى أن يكتسب المتعلّم القدرة على سماع اللغة والتّعرّف إلى إطارها الصّوتيّ الخاصّ بها، و يهدف أيضًا إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التّعبير عن مقاصده، والتّواصل مع الآخرين، ويسعى إلى أن يكون قادرًا على قراءتها وكتابتها. وتقوم اللغة على نظام متكامل يتكوّن من خمسة مستويات هي: الصّوتيّ، والصّرفيّ ، والنّحويّ، والدّلاليّ، والبيانيّ.

ويعتقد الباحثان أنّ لكلّ مرحلة عمريّة سماتها وخصائصها اللغويّة، إذ تحدد الأهداف في ضوئها، والأصل أن تستخلص الأهداف من المهارات الرّئيسة ومهاراتها الفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالة عليها، إذ يرتبط كلّ مؤشّر سلوكيّ للمهارة الفرعيّة بهدف ينبغي تحقيقه، وينبغي مراعاة التّدرّج في تحقيق تلك الأهداف. فقد أكّد بني ياسين(2010) أنّه ثمّة فرق بين الفهم والإفهام من ناحية، وثمّة فرق بين فهم المقروء وفهم المسموع من ناحية ثانية، وثمّة فرق بين المنطوق والمكتوب من ناحية ثالثة، وثمّة فرق بين مهارات الشّكل والمضمون؛ الأمر الّذي يستدعي الوقوف عند كلّ مهارة في أثناء تعليمها أو تقويمها وتقييمها.

الاستماع

تعدّ مهارة الاستماع أول مهارات اللغة استخدامًا، وإذا كانت أجهزة النّطق وسيلة التّحدّث، والعين وسيلة القراءة، واليد وسيلة الكتابة فإنّ الأذن وسيلة السّمع إذ تنفرد بسهول استخدامها، فضلاً عن عدم حاجتها لموادّ مساعدة، وإذا كانت العين تتعب في أثناء القراءة، وجهاز النّطق يتعب في أثناء الحديث، واليد تتعب في أثناء الكتابة فإنّ الأذن لا تتعب ما لم تكن الأصوات مزعجة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ العمليّات العقليّة المصاحبة للاستماع لا تقلّ أهميّة عن العمليّات العقليّة المصاحبة لمهارات اللغة الأخرى، وقد يكون الجهد الّذي يبذله المستمع النّاقد كبيرًا؛ إذ يحاول التّركيز والانتباه والرّبط والمتابعة، إذ إنّه لا يستطيع الاستماع مرّة أخرى في الأوضاع الطّبيعيّة، بينما يمكنه إعادة ما قرأ مرّات عدّة أو التّوقّف متى شاء...الخ، ومع ذلك فإنّ الجهد الواقع على الأذن بوصفها حاسّة أقلّ من العين وجهاز النّطق واليد (بني ياسين والزعبي، 2011).

وترتبط مهارة المحادثة بمهارة الاستماع، فالطّفل الّذي يولد وهو فاقد لحاسّة السّمع فإنّه سيكون فاقدًا للنّطق، وترتبط هذه المهارة أيضًا بمهارتي القراءة والكتابة، فالاستماع الجيّد يُحدث أثرًا في أثناء القراءة والكتابة بطريقة أو بأخرى. والنّاظر في آيات الله عزّ وجل يرى أنّ السّمع جاء مقدّمًا على البصر في مواضع كثيرة(بني ياسين والخوالدة، 2010؛ Chacon, 2005).

يعدّ الهدف تغيّر سلوكيّ لغويّ، نتوقّع حدوثه من المتعلّم نتيجة مروره في خبرات لغويّة، وتفاعله مع مواقف تعليميّة محدّدة. أمّا أهداف الاستماع فيمكن تقسيمها إلى قسمين: أهداف عامّة وأهداف خاصّة. أمّا الأهداف الخاصّة فقد صنّفتها وزارة التّربية والتعليم، 2005) على النّحو الآتي:

الصّفّ الأول: يفهم ويميّز ما يسمعه من كلمات وجمل قصيرة وخطابات بسيطة.

الصّفّ الثّاني: يفهم ويميّز ما يسمعه من كلمات وجمل وخطابات مركبة.

الصّفّ الثّالثّ: يفهم ويميّز ويلخّص ما يسمعه من نصوص وخطابات مركبة.

الصّفّ الرّابع: يفهم ويتذكّر مضمون النّصوص، ويميّز الحقيقة من الخيال فيها.

الصّفّ الخامس: يفهم مضمون النّصوص المسموعة ويناقشها وينقدها ويتنبّأ بها.

الصّفّ السّادس: يفهم مضمون النّصوص المسموعة وينقدها ويصدر أحكامًا عليها ويحاكيها ويوظّفها في كتاباته وتحدّثه.

الصّفّ السّابع: يفهم مضمون النّصوص المسموعة ويميّزها ويتذوّقها ويوظّفها في مواقف حيويّة، ويميّز بين الأسباب والنّتائج فيها.

الصّفّ الثّامن: يفهم مضمون النّصوص المسموعة ويميّزها ويتذوّقها ويوظّفها، ويعيد ترتيب أحداثها، ويربطها بخبراته، ويميّز بين الحقيقة والرّأي فيها ويكوّن آراء معلّلة فيها.

الصّفّ التّاسع: يفهم مضمون النّصوص المسموعة ويميّزها ويتذوّقها ويوظّفها في حياته ويستخلص النّتائج منها، ويستنتج المغزى العامّ لها ويحدّد غاياتها.

الصّفّ العاشر: يفهم مضمون النّصوص المسموعة، ويميّز العلاقات المركّبة فيها، ويتذوّقها، ويبيّن عناصر الجمال فيها، ويوظّفها في حياته، ويستخلص النّتائج منها، ويستنتج المغزى العامّ لها ويحدّد غاياتها وأبعادها ويتفاعل معها.

المرحلة الثّانويّة: يفهم مضمون النّصوص المسموعة، ويميّز العلاقات المركّبة فيها، ويتذوّقها، ويبيّن عناصر الجمال فيها، ويوظّفها في حياته، ويحلّلها ويستخلص الرّؤية فيها، ويطبّق معايير نقديّة في نقدها مع التّعليل والمحاججة والبرهان.

لقد أكّد بني ياسين وخضير والبرّي (2014)أنّ التّخطيط قبل الاستماع، ومراقبة المستمع لذاته، وللمتحدّث، وللسّياق في أثناء الاستماع، والتّقويم بعد الاستماع مرتكزات أساسيّة للمستمع الجيّد؛ إذ ينوّع في أساليبه وفقًا للحاجة والسّياق، فقد يسجّل الملحوظات، وقد يلخّص، وقد يحاور المتحدّث، وقد يسجّل المادّة المسموعة؛ فالمستمع الجيّد قادر على الاستبصار والتّمييز والتّركيز والرّبط والاستدعاء والمتابعة، وهذه القدرة لدى المستمع تنقله من السّلبيّة إلى الإيجابيّة. وثمّة فرق بين مستمع كمّيّ ومستمع نوعيّ؛ إذ تبقى المعلومات لدى المستمع الكمّي في الذّاكرة قريبة المدى، بينما تمكث المعلومات لدى المستمع النّوعيّ زمنًا أطول؛ فهو يعالج ما يستمع إليه بطريقة منظّمة وتصبح جزءًا من منظومته المعرفيّة.

القراءة

القراءة مهارة لغويّة كبرى تنضوي على مهارات فرعيّة صغرى، يؤثّر ويتأثّر كلّ منها بغيرها، فهي تتأثّر وتؤثّر بمهارات اللغة الأخرى: الكتابة ولمحادثة والاستماع. وللقراءة وظائف عدّة في حياة الفرد والجماعة؛ إذ تعتمد الموادّ الدّراسية جميعها عليها، والارتقاء بمستوى الطّلبة في مهارة القراءة يزيد من قدرتهم على التّحصيل العلميّ في الموادّ الأخرى. ولكلّ مرحلة عمريّة سماتها وخصائصها اللغويّة، وهذه المسألة تؤخذ بالحسبان عند صياغة الأهداف، والأصل أن تستخلص الأهداف من المهارات الرّئيسة ومهاراتها الفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالة عليها، إذ يرتبط كلّ مؤشّر سلوكيّ لمهارات القراءة الفرعيّة بهدف ينبغي تحقيقه(Dunbar, ؛Eduards, 2000؛ Boardman, 2002

2001؛ مهيدات، 2003؛ الزبيدي، 2003؛ بني ياسين، 2008). وينبغي مراعاة التّدرّج في تحقيق تلك الأهداف على النّحو الآتي:

الصّفّ الأول: يلفظ حروف الهجاء ويجرّدها ويعرف الصّورة الصّوتيّة لها ويكوّن مقاطع وكلمات منها، ويقرأ الكلمات والجملة قراءة جهريّة، مميّزًا حدود الكلمات فيها، وأصوات المدّ الطّويل والقصير، والسّكون والشّدّة والتّنوين، والتّاء المربوطة والهاء، وأل التّعريف.

الصّفّ الثّاني: يقرأ النّصوص قراءة جهريّة ويفهمها، محدّدا أفكارها الرّئيسة، ومستوعبًا مفرداتها وتراكيبها، ومميّزًا أنماطها، ومستنتجًا أفكارًا جديدة منها.

الصّفّ الثّالثّ: يقرأ ويفهم نصًّا مكوّنًا من (150) كلمة قراءة جهريّة وصامتة، مراعيًا علامات الوقف والانفعال فيه، مدركًا العلاقات والارتباطات بين الكلمات وبين الجمل والعبارات، ومفسّرًا الألفاظ فيها، ومبديًا رأيه فيها.

الصّفّ الرّابع: يقرأ ويفهم نصًّا مكوّنًا من (150) كلمة قراءة جهريّة وصامتة، محدّدا الفكرة العامّة والأفكار الرّئيسة والفرعيّة والحقائق والآراء، ملخّصًا أبرز الأفكار، ومعيّنًا مواضع الجمال، ومراعيًا أداء الاستفهام والتّعجّب والنّداء، ولفظ همزتي الوصل والقطع.

الصّفّ الخامس: يقرأ نصوصًا متنوعة قراءة صامتة وجهريّة مفسّرًا ومحلّلاً ومبديًا رأيه فيما يقرأ ومعيدًا صياغته، ومراعيًا أساليب متنوعة؛ كالاستفهام والتّعجّب والنّداء والأمر والتّمنّي.

الصّفّ السّادس: يقرأ نصوصًا متنوعة شعريّة ونثريّة قراءة صامتة وجهريّة مفسّرًا ومحلّلاً ومبديًا رأيه، واضعًا عناوين فرعيّة للفقرات، وملخّصًا ومحدّدا مواضع الجمال فيها.

الصّفّ السّابع: يقرأ ويتذوّق نصوصًا متنوعة شعريّة ونثريّة، متعرّفًا الجوّ العامّ لها، ومناقشًا ومبديًا آراءه، ومميّزًا الأسباب والنّتائج فيها، ومعيدًا صياغتها بشكل أدبيّ آخر.

الصّفّ الثّامن: يقرأ نصوصًا متنوعة شعريّة ونثريّة قراءة ناقدة، مميّزًا، وموازنًا ورابطًا، ومضيفًا للأفكار والعلاقات فيها، ومتذوّقًا للصّور الجماليّة فيها، ومصدرًا أحكام عليها.

الصّفّ التّاسع: يقرأ نصوصًا متنوعة شعريّة ونثريّة قراءة ناقدة ووظيفيّة، مستخلصًا، وملخصًا، ومصدرًا أحكامه، ومميّزًا الحقيقة من الخيال والسبب من النّتيجة والرّأي من الحقيقة فيها، ومحدّدا نقاط الاختلاف مع كتّابها، ومتذوّقًا صورها الجماليّة.

الصّفّ العاشر: يعتاد قراءة نصوص شعريّة ونثريّة قراءة ناقدة ووظيفيّة وابتكاريّة، مستخلصًا، وملخصًا، ومميّزًا الأفكار الرّئيسة من الدّاعمة والسّبب من النّتيجة والرّأي من الحقيقة، ورابطًا الأفكار والعلائق، ومتذوّقًا مواطن الجمال فيها.

المرحلة الثّانويّة: يقرأ نصوصًا متنوعة شعريّة ونثريّة، عربيّة ومترجمة قراءة ناقدة ووظيفيّة وابتكاريّة، مستنتجًا ومستخلصًا، وملخصًا، وموازنًا، ومضيفًا إليها، وحالاً للمشكلات فيها، ومكوّنًا آراء فيها، ومحللاً عناصرها، ومحاكيًا أساليبها، ومتنبّئًا بنهاياتها، وكاشفًا عن نواحي الجمال فيها. (وزارة التّربية والتعليم، 2005).

المحادثة

على الرّغم من تدفّق الكلام على ألسنة الأطفال بيسر غير أنّ عمليّة الكلام عمليّة معقّدة بل شديدة التّعقيد؛ إذ تبدو مراحل الكلام خطيّة غير أنّها عمليّة تفاعليّة مستمرّة؛ فالمثيرات الخارجيّة قد يليها مثيرات داخليّة في أثناء الحديث،

وعمليّة بناء المعنى عمليّة تفكيريّة لغويّة، وهذا يعني أنّ عمليّة بناء المعنى غير مستقلّة عن عمليّة بناء المبنى المتمثّل في اختيار الألفاظ والعبارات المناسبة. (أبو حشيش،2005؛ أمة، 2005).

لكلّ مرحلة عمريّة سماتها وخصائصها اللغويّة؛ إذ تحدّد الأهداف في ضوئها، والأصل أن تستخلص الأهداف من المهارات الرّئيسة ومهاراتها الفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالة عليها؛ إذ يرتبط كلّ مؤشّر سلوكيّ لمهارات المحادثة الفرعيّة بهدف ينبغي تحقيقه، وينبغي مراعاة التّدرّج في تحقيق تلك الأهداف على النّحو الآتي:

الصّفّ الأول: يعبّر شفويًّا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره بجمل قصيرة، مستثمرًا رصيده المعجميّ والأنماط اللغويّة.

الصّفّ الثّاني: يعبّر شفويًّا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره بجمل قصيرة، ومستثمرًا رصيده المعجميّ والتّركيبيّ والأسلوبيّ.

الصّفّ الثّالثّ: يعبّر شفويًّا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره بفقرات قصيرة، وموظّفًا رصيده المعجميّ والتّركيبيّ والأسلوبيّ.

الصّفّ الرّابع: يحاور ويعبّر شفويًّا لمدّة ثلاث دقائق منوّعًا في أدائه، ومراعيًا أساليب الاستفهام والتّعجّب والنّداء...الخ، ومبديًا رأيه.

الصّفّ الخامس: يحاور ويعبّر شفويًّا موظّفًا جملاً وتراكيب توظيفًا دالاً على فهم معناها ودلالاتها، ومكوّنًا فقرات ذات جمل مترابطة، ومقارنًا فيها بين فكرتين من حيث اللغة والأسلوب.

الصّفّ السّادس: يحاور ويعبّر شفويًّا متناولاً موضوعًا محدّدا لمدّة عشر دقائق تقريبًا، ومتناول آراءه الخاصّة.

الصّفّ السّابع: يحاور ويعبّر شفويًّا ويدير حوارًا موظّفًا قدرته على التّخيّل، ومظهرًا قدرات إبداعيّة في ترتيب الأفكار وتناولها.

الصّفّ الثّامن: يحاور ويعبّر شفويًّا مناقشًا فكرة أو ظاهرة، ومفرّقًا بين جانبين مختلفين متوخيًا سلامة اللغة، ومستخدمًا الإشارات غير اللفظيّة.

الصّفّ التّاسع: يحاور ويعبّر شفويًّا مراعيًا القواعد الأساسيّة للغة، ومستخدمًا قدراته على التّعبير الحركيّ والتّوازن الانفعاليّ، وموائمًا بين التّحدّث والزّمن المتاح.

الصّفّ العاشر: يحاور ويعبّر شفويًّا ملوّنًا في أدائه الشّفويّ، ومراعيًا العلاقات النّصّيّة ومواطن الوصل والفصل والوقف، وموظّفًا جوانب من ألوان البلاغة.

المرحلة الثّانويّة: يتحدّث بجرأة وطلاقة ولغة سليمة، مبديًا آراءه وقدراته على النّقاش، وعرض الأفكار بتسلسل، والمحاججة بالبرهان العقليّ، واقتراح الحلول لمشكلات متنوّعة (وزارة التّربية والتعليم، 2005)؛ إذ يرى الباحثان أنّ المتحدّث الاستراتيجيّ يتفاعل مع عقل المستمع بوصفه مخزونًا للأفكار، ويتفاعل مع الرّوح بوصفها مخزونًا للعواطف، ويراعي الجوانب الفسيولوجيّة للمستمعين. وهذا يتيح للمتحدّث فرصة الضّبط الذّاتيّ وإدارة الحديث والتّثبت من مدى قدرة الألفاظ والأسلوب في إيضاح الأفكار والتّأثير في المستمع، ويتيح له فرصة التّخيّل والرّبط بين الأفكار الرّئيسة والثّانويّة.

الكتابة

للكتابة بعدان: بعد حسّيّ آليّ يتمثّل باليد، والآخر عقليّ. أمّا البعد العقليّ فيجري العقل به مجموعة من العمليّات المعقّدة تنتظم في عمليّتين، وهما: التّحليل والتّركيب(البجّة، 2003). وتتمثّل عمليّات الكتابة في التّخطيط والبناء والمراجعة؛ إذ يعدّ الهدف تغيّر سلوكيّ لغويّ، نتوقّع حدوثه من المتعلّم نتيجة مروره في خبرات لغويّة، وتفاعله

مع مواقف تعليميّة محدّدة. أمّا أهداف الكتابة فيمكن تقسيمها إلى قسمين: أهداف عامّة وأهداف خاصّة. أمّا الأهداف الخاصّة فقد صنّفتها وزارة التّربية والتعليّم، 2005) على النّحو الآتي:

الصّفّ الأول: يرسم وينقل الحروف والحركات والمقاطع والكلمات والجمل ويكتب ما يملى عليه منها.

الصّفّ الثّاني: يكتب كلمات وجملاً مع بعض علامات التّرقيم، ويعبر كتابة عن حاجاته ومشاهداته.

الصّفّ الثّالثّ: يكتب فقرات مراعياً بعض علامات التّرقيم، ويعبّر كتابة عن مشاهداته وأفكاره ومشاعره.

الصّفّ الرّابع: يكتب جملاً وفقرات موظفًا بعض المسائل الإملائيّة، ويكتب بخطّ النّسخ.

الصّفّ الخامس: يعبّر كتابة بجمل وفقرات ونصوص مراعيًا الأساليب والتّراكيب المتعلّمة، ويكتب بخطّي النّسخ والرّقعة.

الصّفّ السّادس: يعبّر كتابة بنصوص عن موضوعات متنوعة مراعيًا الأساليب والتّراكيب المتعلّمة، ويكتب بخطّ الرّقعة.

الصّفّ السّابع: يعبّر كتابة عن موضوعات متنوعة، مسلسلاً أفكاره و مراعيًا الأساليب والقواعد الأساسيّة وعلامات التّرقيم، ومبديًا رأيه مدعمًا بالبراهين، وموسعًا عباراته، ويلخّص كتابة موضوعات متنوعة، محللاً إياها إلى عناصرها الرّئيسة.

الصّفّ الثّامن: يكتب كتابةً ناقدة في موضوعات متنوعة، علميّة وأدبيّة مراعيًا القواعد الأساسيّة وعلامات التّرقيم، ورابطًا النّتائج بالأسباب، ومحاكيًا أساليب متنوعة، ومقترحًا حلولًا للمشكلات، ويلخصّ قصّة مراعيًا القواعد الأساسيّة المتعلّمة.

الصّفّ التّاسع: يكتب كتابةً نقديّة إبداعيّة وظيفيّة ، مستخلصًا ومحللاً وموظّفًا، ويعدّ خريطة مفاهيميّة لموضوع ما.

الصّفّ العاشر: يكتب كتابةً نقديّة إبداعيّة وظيفيّة، موظّفًا نظام البنية الصّرفيّة ومحللاً ومناقشًا ورابطًا للأفكار والعلاقات النّصيّة، ويعدّ خريطة مفاهيميّة لموضوع ما، ويحوّل نصًّا مكتوبًا من فن إلى آخر.

المرحلة الثّانويّة: يكتب كتابةً نقديّة إبداعيّة وظيفيّة، موظّفًا نظام البنية الصّرفيّة والنّحويّة، ومحللاً ومناقشًا ورابطًا للأفكار والعلاقات النّصيّة، مراعيًا الخريطة المفاهيميّة المعدّة.

تحليل المحتوى

تتباين وجهات النّظر حول مفهوم تحليل المحتوى؛ فقد عرّفه عبد الحميد(2010،ص220): " مجموعة من الخطوات المنهجيّة الّتي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى والعلاقات الارتباطيّة لهذه المعانيّ بالبحث الكمّي الموضوعيّ المنظّم للسّمات الظّاهرة في المحتوى "؛ فيقصد به تجزئة المنهج وتصنيف ما يتضمنه من معارف واتّجاهات وقيم ومهارات إلى أقسام أو مكوّنات،ويشمل: تحديد الأجزاء الّتي يتكوّن منها المحتوى وهذا ما يطلق عليه تحليل العناصر، وتحديد العلاقات بين الأجزاء الّتي يتكوّن منها المحتوى بتحليل العلاقات، وتحديد طرق تنظيم العلاقات بين الأجزاء في بنية المحتوى بتحليل المبادئ والأسس.

وتكمن أهميّة تحليل محتوى مناهج اللغة العربيّة في الكشف عن نقاط القوة والضّعف؛ لتزويد أصحاب القرار التّربويّ بما يسهم في تطوير هذه المناهج، وكذلك فإنّ تحليل محتوى مناهج اللغة العربيّة يكشف عن مدى مناسبة النّتاجات التّعليميّة بالنّظر إلى النّتاجات التّعليميّة والإمكانات المتاحة والفئات المستهدفة، فضلاً أهميّة التّحليل في إثراء المحتوى بالجديد؛ فصوغ المادّة العلميّة يجري في تاريخ معيّن وفق ظروف خاصّة وقيود محدّدة.

ولتحليل المحتوى أنواع، ومنها:

– تحليل المحتوى البراجماتي؛ ويقصد به الإجراءات الّتي يتمّ بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى وفقًا لأسبابها أو نتائجها المحتملة.

– تحليل المحتوى الدّلاليّ؛ ويقصد به الإجراءات الّتي يتمّ بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى وفقًا للمعانيّ الدّالّة عليها بصرف النّظر عن الألفاظ المفردة المستخدمة في عمليّة الاستدلال.

– تحليل المحتوى البنائيّ؛ ويقصد به الإجراءات الّتي يتمّ بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى وفقًا لأقسام المحتوى من حقائق ومفاهيم وتعميمات الّتي تكوّن بنية المحتوى، أو خصائص الأسلوب الّذي يميّز المحتوى كنوع المفردات والجمل والفقرات المستخدمة(طعيمة، 2004).

فئات تحليل المحتوى

تعرّف فئات التّحليل على أنّها: مجموعة من التّصنيفات يعدّها الباحثان وفقًا لنوعيّة المضمون ومحتواه، وهدف التّحليل الكميّ وهدف التّحليل؛ ليستخدمها في وصف هذا المضمون وتصنيفه بأعلى نسبة ممكنة من الموضوعيّة والشّمول.

ومن التّحليل المتمثّل في التّصنيف وتحديد فئات التّحليل، الآتي:

تحقيق استقلال الفئات؛ أي لا تقبل المادّة الّتي تمّ تصنيفها في إطار فئة معينة التّصنيف في إطار فئة أخرى.

شموليّة نظام الفئات بحيث توجد لكلّ مادّة في المحتوى فئة تصنّف في إطارها.

ملاءمة نظام الفئات لأهداف الدّراسة؛ لتجيب عن أسئلة الدّراسة وأن تكون قابلة للتّطبيق. (عبد الحميد،2010).

وثمّة وحدات يستخدمها الباحثون لتحليل المحتوى وفقًا لطبيعة البحث؛ وأهمّها: وحدة الكلمة ووحدة الفكرة أو الموضوع ووحدة الشّخصيّة ووحدة المساحة والزّمن ووحدة التّعداد. واستخدم الباحثان في هذه الدّراسة وحدة التّعداد فالفكرة تعبّر عن هدف سلوكيّ؛ إذ تمّ إعطاء كلّ فكرة وزن متساو، وهذه الطّريقة مناسبة لهذه الدّراسة والأكثر استعمالاً، فمحتوى مناهج اللغة العربيّة يتكوّن من حقائق ومفاهيم واتّجاهات وعادات وتعميمات ونظريّات وقوانين ومبادئ وقيم ومهارات؛ وقد حلّلت هذه الدّراسة الأداء اللغويّ المتمثّل في المهارات اللغويّة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة.

الطّريقة والإجراءات

يتضمّن هذا الفصل وصفًا للطّريقة والإجراءات المتّبعة الّتي تضمنتها الدّراسة، ومتغيراتها والمعالجة الإحصائيّة، ونفّذت الدّراسة وفق الخطوات الإجرائيّة الآتية:

1– الاطّلاع على الأدب التّربوي المتعلّق بمناهج اللغة العربيّة" أسسها وعناصرها "؛ للوقوف على ما تناولته البحوث والدّراسات السّابقة، وعلى استراتيجيّات التّدريس والتّقويم، والنّتائج الّتي توصّلت إليها. وفي ضوء ذلك جرى تحديد مشكلة الدّراسة، وصوغها.

2– تحديد المناهج المتمثّلة في المقرّرات المدرسيّة من الصّفّ الأول وحتّى السّادس.

3– تحليل المناهج وفق النتاجات المتمثلة في الملحق.

4– إدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها؛ لتحديد النتائج ومناقشتها.

منهجية البحث

-المنهج الوصفي التّحليليّ؛ ويتمثّل في عرض المشكلة وتوضيح جوانبها وتحديد مهارات الأداء اللغويّ.

-المنهج الإحصائيّ بالاعتماد على الأسلوب الإحصائي البسيط المتمثّل في التّكرارات والمتوسّطات الحسابيّة.

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من كتب اللغة العربيّة(من الأول وحتّى السّادس) في الأردنّ. أمّا عينة الدّراسة فتتمثّل بالأداء اللغويّ المتمثّل في مهارات اللغة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة.

أداة الدّراسة

تتمثّل أداة الدّراسة بالمؤشّرات السّلوكيّة لكلّ مهارة لغويّة وفقا للمرحلة العمريّة(من الأول وحتّى السّادس)، والمتمثّلة في الملحق، واستخدم الباحثان في هذه الدّراسة وحدة التّعداد فالفكرة تعبّر عن هدف سلوكيّ؛ إذ تمّ إعطاء كلّ فكرة وزن متساو ؛ إذ لم تصل التّكرارات إلى 25 تكرارًا لجميع المهارات في جميع الصّفوف، ولتوحيد النّسب استخدم الباحثان المعادلة الآتية:

عدد التّكرار x4 + درجة أو نصف درجة وفقًا لتقدير الباحثان؛ إذ تشتمل بعض المهارات على جزء من مهارة أخرى.

صدق الأداة

للتّحقق من صدق الأداة المتمثّلة في المهارات الفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة للأداء اللغويّ، تمّ عرضها على لجنة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في مجال التّدريس واللّغة في جامعة البلقاء التّطبيقيّة، وأخذ الباحثان بملحوظات هذه اللجنة إلى أن خرج المقياس بصورته النهائيّة.

ثبات الأداة

تمّ التّحقق من ثبات الأداة بحساب الثّبات بين تحليلي الباحثان(الأول والثّاني) وفق معادلة هولستي الآتية:

معامل الثّبات=عدد نقاط الاتّفاق/ عدد نقاط الاتّفاق+ عدد نقاط الاختلاف x 100. وقد تبيّن أنّها تمتاز بقيم مقبولة لأغراض هذه الدّراسة؛ إذ جرى التّحقق من الثّبات لكلّ صفّ وفقمعادلة هولستي، وقد تجاوزت الـ(82%) في كلّ الصّفوف، وشملت التّكرارات المهارات الأربعة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة.

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن سؤال الدّراسة الّذي ينصّ على: " ما مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة الأداء اللغويّ؟".

ولبيان مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة الأداء اللغويّ،عرضالباحثان البيانات في الجداول الآتية:

الجدول 1يوضّح مقياس تحليل مهارة الاستماع في مناهج اللغة العربيّة

م	محاور التحليل	درجة التّحليل		
		التّحليل الأول	التّحليل الثّاني	المتوسّط
الصّفّ الأول	يفهم ويميّز ما يسمعه من كلمات وجمل قصيرة وخطابات بسيطة.	%82	%84	%83
الصّفّ الثّاني	يفهم ويميّز ما يسمعه من كلمات وجمل وخطابات مركبة.	%82	%82	%82
الصّفّ الثّالثّ	يفهم ويميّز ويلخّص ما يسمعه من نصوص وخطابات مركبة.	%84	%81	%82.5

الصّفّ الرّابع	يفهم ويتذكّر مضمون النّصوص، ويميّز الحقيقة من الخيال فيها.	%80	%82	%81
الصّفّ الخامس	يفهم مضمون النّصوص المسموعة ويناقشها وينقدها ويتنبّأ بها.	%78	%80	%79
الصّفّ السّادس	يفهم مضمون النّصوص المسموعة وينقدها ويصدر أحكامًا عليها ويحاكيها ويوظّفها في كتاباته وتحدّثه.	%79	%75	%77
المتوسّط				80.75

الجدول 2يوضّح مقياس تحليل مهارة المحادثة في مناهج اللغة العربيّة

م	محاور التحليل	درجة التّحليل		
		التّحليل الأول	التّحليل الثّاني	المتوسّط
الصّفّ الأول	يعبّر شفويًّا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره بجمل قصيرة.	%86	%84	%85
الصّفّ الثّاني	يعبّر شفويًّا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره بفقرات قصيرة.	%85	%83	%84
الصّفّ الثّالثّ	: يحاور ويعبّر شفويًّا لمدّة ثلاث دقائق منوّعًا في أدائه.	%83	%83	%83
الصّفّ الرّابع	يحاور ويعبّر شفويًّا موظّفًا جملاً وتراكيب توظيفًا دالاً على فهم معناها ودلالاتها.	%84	%87	%85.5
الصّفّ الخامس	يحاور ويعبّر شفويًّا متناولاً موضوعًا محدّدا لمدّة عشر دقائق تقريبًا.	%84	%81	%82.5
الصّفّ السّادس	يعبّر شفويًّا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره بجمل قصيرة.	%85	%87	%86
المتوسّط				84.3

الجدول 3يوضّح مقياس تحليل مهارة القراءة في مناهج اللغة العربيّة

م	محاور التحليل	درجة التّحليل		
		التّحليل الأول	التّحليل الثّاني	المتوسّط
الصّفّ الأول	يلفظ حروف الهجاء ويجرّدها ويعرف الصّورة الصّوتيّة لها ويكوّن مقاطع وكلمات منها.	%97	%95	%96
الصّفّ الثّاني	يقرأ النّصوص قراءة جهريّة ويفهمها.	%97	%97	%97
الصّفّ الثّالثّ	يقرأ ويفهم نصًّا مكوّنًا من (150) كلمة قراءة جهريّة وصامتة.	%93	%95	%94
الصّفّ الرّابع	يقرأ ويفهم نصًّا مكوّنًا من (150) كلمة قراءة جهريّة وصامتة.	%94	%91	%92.5
الصّفّ الخامس	يقرأ نصوصًا متنوعة قراءة صامتة وجهريّة مفسّرًا ومحلّلاً ومبديًا رأيه فيما يقرأ ومعيدًا صياغته.	%91	%88	%89.5
الصّفّ السّادس	يقرأ نصوصًا متنوعة شعريّة ونثريّة قراءة صامتة وجهريّة مفسّرًا ومحلّلاً ومبديًا رأيه.	%89	%87	%88
المتوسّط				92.8

الجدول 4يوضّح مقياس تحليل مهارة الكتابة في مناهج اللغة العربيّة

م	محاور التحليل	درجة التّحليل		
		التّحليل الأول	التّحليل الثّاني	المتوسّط
الصّفّ الأول	يرسم وينقل الحروف والحركات والمقاطع والكلمات والجمل ويكتب ما يملى عليه منها.	%93	%95	%94
الصّفّ الثّاني	يكتب كلمات وجملاً مع بعض علامات التّرقيم، ويعبر كتابة عن حاجاته ومشاهداته.	%95	%92	%93.5
الصّفّ الثّالثّ	يكتب فقرات مراعياً بعض علامات التّرقيم، ويعبّر كتابة عن مشاهداته وأفكاره ومشاعره.	%92	%92	%92
الصّفّ الرّابع	يكتب جملاً وفقرات موظفًا بعض المسائل الإملائيّة، ويكتب بخطّ النّسخ.	%90	%91	%90.5
الصّفّ الخامس	يعبّر كتابة بجمل وفقرات ونصوص مراعيًا الأساليب والتّراكيب المتعلّمة، ويكتب بخطّي النّسخ والرّقعة.	%90	%92	%91
الصّفّ السّادس	يعبّر كتابة بنصوص عن موضوعات متنوعة مراعيًا الأساليب والتّراكيب المتعلّمة، ويكتب بخطّ الرّقعة.	%88	%85	%86.5
المتوسّط				91.25

الجدول 5يوضّح متوسّطات مقياس الأداء اللغويّ في مناهج اللغة العربيّة من الأول وحتّى السّادس

	الأول	الثّاني	الثّالثّ	الرّابع	الخامس	السّادس	المتوسّط
الاستماع	%83	%82	%82.5	%81	%79	%77	80.75
المحادثة	%85	%84	%83	%85.5	%82.5	%86	84.3
القراءة	%96	%97	%94	%92.5	%89.5	%88	92.8
الكتابة	%94	%93.5	%92	%90.5	%91	%86.5	91.25
المتوسّط							87.3

الجدول 6يوضّح متوسّطات مقياس الأداء اللغويّ في مناهج اللغة العربيّة لكلّ صف

					المتوسّط
الأول	الاستماع	المحادثة	القراءة	الكتابة	89.5
الثّاني	الاستماع	المحادثة	القراءة	الكتابة	89.125
الثّالثّ	الاستماع	المحادثة	القراءة	الكتابة	87.875
الرّابع	الاستماع	المحادثة	القراءة	الكتابة	87.375
الخامس	الاستماع	المحادثة	القراءة	الكتابة	85.5
السّادس	الاستماع	المحادثة	القراءة	الكتابة	84.375

هدفت هذه الدّراسة إلى تحليل مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة الأداء اللغويّ المتمثّل في مهارات اللغة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة وفقًا لنتاجات التّعليم المتمثلة في الأهداف؛ للوقوف على مدى مناسبة محتوى مناهج اللغة العربيّة للأهداف الّتي وضعت من أجلها. وقد أظهرت نتائج التّحليل الآتي: إنّ نسبة تمثيل المحتوى لمهارة الاستماع لجميع الصّفوف" 80.75% "؛ إذ تعدّ نسبة تمثيل المحتوى لمهارة الاستماع الأقل مقارنة مع المهارات الأخرى؛ فثمّة وحدات تخلو من معالجات لمهارة الاستماع، وثمّة وحدات تعالج مستوى من مستويات مهارة الاستماع المتمثّلة في النتاجات، وفي الوقت نفسه تخلو من معالجة مستويات أخرى، وخاصّة المستويات المتقدّمة؛ إذ يعتقد الباحثان وجود عوامل تؤثّر في الاستماع، فثمّة عوامل تعوق عمليّة الاستماع، فقد يواجه المستمع مشكلة أو أكثر في أثناء عمليّة الاستماع، ويعود ذلك لعيوب عضويّة أو نفسيّة أو ذهنيّة. وللمتحدّث دور أساسيّ في عمليّة التّواصل. ويعدّ الموضوع مشكلة تعوق الاستماع الإيجابيّ إذا كان محتوى الموضوع صعبًا بالنّسبة للسّامع؛ إذ ينبغي مراعاة كفايات السّامع المعرفيّة واللغويّة، ومعتقداته واتّجاهاته. ويلعب السّياق دورًا هامًّا في نجاح عمليّة التّواصل ، وفي الوقت نفسه فإنّ السّياق قد يعوق عمليّة التّواصل عندما يكون المكان غير مناسب، وأيضًا الزّمان، فضلاً عن الضّوضاء والمشتتات المحيطة. وهذا يلتقي مع كلّ من:

(**Al-Sharah, 2003, Al-Souqi, 2005, Hadree,2006, Carrington, 2007, Gao, 2007**).

والأمر نفسه فيما يخصّ مهارة المحادثة، فقد جاءت نسبة تمثيل المحتوى لمهارة المحادثة لجميع الصّفوف " 84.3% "، فعلى الرغم من وجود معالجات لهذه المهارة في جميع الوحدات غير أنّ هذه المعالجات لا تشمل جميع المهارات الفرعيّة الّتي تؤكّدها نتاجات المحادثة.

وتلت مهارة المحادثة مهارة الكتابة ثمّ القراءة؛ فقد جاءت نسبة تمثيل المحتوى لمهارة الكتابة لجميع الصّفوف " 91.25% "، ونسبة تمثيل المحتوى لمهارة القراءة لجميع الصّفوف" 92.8%". وممّا سبق يتّضح أنّ مصمميّ مناهج اللغة العربيّة ربّما لم يتخلّصوا بعد من التّركيز على مهارتي القراءة والكتابة على حساب مهارتي الاستماع والمحادثة. وهذا يلتقي مع ما أكّدّه بني ياسين والخوالدة وخضير ومقابلة (2014).وتجدر الإشارة إلى أنّ مهارة الاستماع أكثر مهارات اللغة استخدامًا، يليها التّحدّث ثمّ القراءة ثمّ الكتابة؛ وبما أنّ مهارة الاستماع أكثر المهارات استخدامًا فإنّ على المعلّم واجبًا كبيرًا يتمثّل في عمله على تحويل المستمع من مستمع كمّيّ إلى مستمع نوعيّ، ويجري ذلك باستراتيجيّات متعدّدة، إذ يكامل بين مهارات اللغة، فالقراءة والكتابة والمحادثة تخدم الاستماع.

أمّا تحليل الأداء اللغويّ لمهارات اللغة مجتمعة في الصّفّ نفسه فقد جاءت متقاربة ومرتفعة في جميع الصّفوف، وربّما يعزى ذلك إلى التّفاعل بين هذه المهارات، فكلّ مهارة تؤثّر وتتأثّر بالمهارات الأخرى، وهذا يلتقي مع كلّ من: (مدكور، 2000؛ فضل الله، 2001؛عبد الله، 2002؛ عبد الحميد، 2003؛ وزارة التّربية والتعليم، 2004؛ أبو حشيش وبسندي وعبد الهادي ، 2005؛ أمة، 2005 ؛عطيّة، 2007؛ بني ياسين والخوالدة، 2010؛ بني ياسين والزعبي، 2011)

(**Eduards, 2000 ؛Dunbar, 2001؛ Boardman, 2002؛Chacon, 2005؛؛Babai,2010**).

فقد أظهرت نتائج التّحليل على مستوى المنهاج ككل الآتي: إنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف الأول"89.5% "، وإنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف الثّاني" 89.125%"، وإنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف الثّالث" 87.875%"، وإنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف الرّابع "87.375%"، وإنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف الخامس " 85.5%"، وإنّ نسبة تمثيل المحتوى لجميع المهارات في الصّف السّادس "84.375%".

وربّما يشير ذلك إلى أنّ مصممي مناهج اللغة العربيّة لديهم القدرة على الرّبط بين المحتوى والأهداف، فقد جاءت المحتويات ممثلة إلى حدّ كبير للأهداف الّتي وضعت من أجلها.

وتجدر الإشارة إلى أنّه على الرّغم من تقارب الأرقام على مستوى كلّ مهارة وعلى مستوى الأداء اللغويّ ككل فقد جاءت النّسبة عكسيّة مع المرحلة العمريّة، وقد يعزى ذلك إلى افتراض مصممي مناهج اللغة العربيّة أنّ العلاقة طرديّة بين مساحة منفذ المنهاج والمرحلة العمريّة للطلبة؛ فقد تركوا مساحة للمعلّم لتصميم معالجات متنوعة وفق النّتاجات الموجودة في دليل المعلّم؛ إذ يفترضون في معلّم اللغة العربيّة أن يكون محبًّا لمادته، ومعتزًّا بلغته، وأن ينعكس ذلك على أدائه، فضلا عن امتلاكه الكفايات المتمثّلة في أنظمة اللغة (النّحويّ والصّرفيّ والصّوتي والمستوى الدّلاليّ والمعجمي والبلاغي) والمفاهيم الأساسيّة والقواعد والقوانين الّتي تحكم عمل اللغة. وبعبارة أخرى: ماذا نعلّم؟، بالإضافة إلى امتلاكه الأداءات المتمثّلة في مهارات اللغة (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، ومهاراتها الفرعيّة من حيث الشّكل والمضمون، والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالة عليها. وبعبارة أخرى: كيف نعلّم؟ ويلتقي ذلك مع ما أكّده كلّ من (عبد الحميد، 2000؛ أمة، 2005 محمّد، 2007؛ الجراح والشريفين، 2010).

الاستنتاجات والتوصيات:

– زيادة التركيز على مهارة الاستماع في محتويات مناهج اللغة العربيّة؛ لتشمل المعالجات جميع مهارات الاستماع الرّئيسة والفرعيّة، وألاّ تخلو وحدة من غير معالجة لمهارة فرعية من مهارات الاستماع.

– زيادة التركيز على مهارة المحادثة في محتويات مناهج اللغة العربيّة؛ لتشمل المعالجات جميع مهارات المحادثة الرّئيسة والفرعيّة.

– عقد دورات تمكّن المعلّم من المعرفة النّظريّة والإجرائيّة لمهارات الأداء اللغويّ: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، بتمكينه من القدرة على تصميم معالجات تشكّل مؤشّرات سلوكيّة للمهارات الفرعيّة.

المراجع:

أبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد وعبد الهادي، نبيل. *مهارات اللغة والتّفكير* ، عمّان: دار المسيرة. (2005)

البجّة، عبد الفتاح. *تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة* . عمّان: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع. (2003).

ابن بتيل، عبد الرحمن. *برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد،المملكة العربية السعودية. (2010).

أبو الهيجاء، خلدون. *أثر أنموذج التّعليم وأسلوب التّعلّم في تطوير مهارات القراءة النّاقدة لدى تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ*. مجلّة جامعة دمشق، 19(1)، 129–181. (2003).

إدريس، محمد. *علاقة جنس المتعلم ومستوى تحصيله العلمي ومستوى معرفته القبلية وطبيعة النّصّ العلمي باستراتيجيات الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن. (1992).

استيتيّة، سمير. *علم اللغة التّعليمي*. دار الفكر للنشر: إربد. (2004).

بني ياسين، محمّد. *القراءة والكتابة بين النّظريّة والتّطبيق*. دار الطلبة الجامعية للنشر والتوزيع:إربد. (2008).

بني ياسين ،محمد. اللغة: *خصائصها، مهارتها، مشكلاتها، قضاياها، مداخل تعليمها، تقييمها* .مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع: إربد. (2010).

بني ياسين، محمّد والخضير، رائد والبرّي، قاسم. *فاعليّة نوع المنهاج في التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال في لواء الكورة في الأردن*. مجلة دراسات،العلوم التربوية(42)1،157-170. (2015).

بني ياسين، محمّد والخوالدة، محمّد . *فاعليّة برنامج إثرائيّ في تنمية مهارات التّواصل اللغويّ لدى الطّلبة الفائقين في المرحلة الثّانويّة في الأردن*. جامعة الزقازيق، المؤتمر السّنويّ العلميّ الثّامن(2)،167-180. (2010).

بني ياسين، محمّد والخوالدة، محمّد، وخضير، رائد، ومقابلة، نصر.. *أثر تطبيق مشروع مكتبتي العربيّةفي تعليم القراءة في تحسين بناء الجملة العربيّة لدى طلاّب المرحلة الأساسيّة في الأردن* . جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسيّة، 15 (3)، 209-232. (2014)

جابر، عبد الحميد. مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال- *المهارات والتنمية المهنية*. القاهرة: دارالفكر العربي. (2000).

الجراح، عبد الناصر والشريفين، نضال. *السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات* . مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،(3)، 87-112. (2010).

الحمزي، أمة. *مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمبادئ التدريس الفعال*.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن. (2005).

خطاب، محمد. *صفات المعلمين الفاعلين*- دليل للتأهيل والتدريب والتطوير. عمان: دار المسيرة. (2007).

الزّبيدي، نسرين. *أثر أنموذج التّعليم الدّوري في فهم المقروء بالمستويين الاستنتاجي والنّاقد لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك. (2006).

الزعبي، محمّد وبني ياسين، محمّد. *أثر برنامج قائم على المنهج المهاري في تنمية الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ في الأردن*. مجلّة كليّة التّربية بالزّقازيق، 70 (2)، يناير،221-250. (2011).

السّلامة، عماد. *أثر مقومات النّصّ في الاستيعاب القرائيّ* . رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك. (2004).

الشّروف، زينب. *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصّف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. (2002).

طعيمة، رشدي. *الأسس العامّة لمناهج تعليم اللغة العربيّة: إعدادها- تطويرها- تقويمها* . القاهرة: دار الفكر العربيّ. (2000).

طعيمة، رشدي، *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة*. القاهرة: دار الفكر العربيّ. (2004).

عبد الحميد، السّيد. *سيكولوجيّة اللغة والطّفل*. القاهرة: دار الفكر العربيّ. (2003).

عبد الله، عبد الرّحيم. *تعليم اللغة في منهج تربية الطّفولة المبكرة في المنزل والرّوضة والمدرسة* . عمّان: دار حنين. (2002).

عبد الحميد، محمّد. *تحليل المحتوى في بحوث الإعلام*. القاهرة:عالم الكتب(2010).

عصر، حسني. *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة*، مركز الإسكندريّة للكتاب. (2001).

عمايرة، عبدالله. *بناء برنامج تدريبي لتحسين الاستيعاب القرائيّ عند طلبة الصّف الثّامن الأساسي في لواء ديرعلا واختبار فاعليته*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربيّة. (2004).

العمريّ، عطيّة. *التّعليم التّكاملي بين النّظرية والتّطبيق*، رام الله: مركز القطان للبحث والتّطوير التّربويّ. (2007).

فضل الله، محمّد. *مدخل تدريس القواعد اللغويّة بالمرحلة الابتدائيّة*. مجلّة كلية التّربية– جامعة الإمارات العربيّة، 16 (18)، 65–103. (2001).

مدكور، علي. *تدريس فنون اللغة العربيّة*. القاهرة: دار الفكر العربيّ. (2000).

مدكور، علي. *طرق تدريس اللغة العربيّة*. عمّان: دار المسيرة. (2007).

مهيدات، نائلة. أثر أنموذج التّفكير القرائيّ الموجّه وأسلوب التّعلّم في فهم المقروء لدى طالبات الصّف العاشر الأساسيّ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،الأردن. (2003).

وزارة التّربية والتّعليم. *استراتيجيّات التّقويم وأدواته*.عمّان: المؤلّف. (2004).

وزارة التّربية والتّعليم. *الإطار العام والنّتاجات العامّة والخاصّة*. عمّان: المؤلّف. (2005).

Arikan, A. (2010). Effective English language teacher from the perspectives of prospective and in-service teachers in Turkey. Electronic Journal of Social Sciences, 31 (9), 209-223.

Al-Sharah, N.(2003). Eflstudents and tutor Perceptions of the nature and Process of writing. dirasat, educational sciences, 30(2),399-413.

Al-Souqi,s.(2005).The effect of using computers in the teaching of english in composition on the writing Performance of jordaniantenth grade students.Mu'tah Lil-Buhuth wad-dirasat,20(7),57-90.

Carrington, S.(2007). An tnvestigation of three chinese students' english writing strategies.tesl ,1(11),-

Babai, H. (2010). The relationship between Iranian English language teachers' and learners' gender and their perceptions of an effective English language teacher. English language Teaching, 3 (3), 3-10.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. Language Teaching Research, 10 (1), 3–31.

Boardman, C.(2002). Writing to communicate Paragraphs and essays(2nd ed). California: longman.

Chacoón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. Teaching and Teacher Education, 21 (3), 257–272.

Dunbar,O .(2001). Working with ideas: reading ,writing ,and researching experience. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Eduards, j (2000). Relation Ship of Phonological, Visual, and Temporal Processing to Reading Disabilities .University of Alabama at Birmingham.

Gao, J. (2007). TeachingWriting in ChineseUniversities: Finding an Eclectic Approach. Asian EFL Journal, 20(2), -.

Hadree, F.(2006). The effect of using the technique read-to-write in correcting english writing errors development of the on theWriting.